

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO – BICOCCA

Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale

Corso di Dottorato in Società dell'Informazione

XXV ciclo



Distinzioni digitali
L'appropriazione di internet tra gli adolescenti
e le disuguaglianze sociali

TESI DI DOTTORATO

Relatore: Prof. Giorgio Grossi

Candidata: Marina Micheli
matricola 733678

Anno accademico 2011 – 2012

INDICE

INTRODUZIONE	9
PARTE PRIMA - IL QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO	
CAPITOLO 1 Adolescenti e disuguaglianze digitali	19
1.1 I giovani e internet	19
1.1.1. La retorica dei “nativi digitali”	19
1.1.2. Quali opportunità online?	24
1.2 La teoria della disuguaglianza digitale	31
1.2.1. Dal digital divide alla disuguaglianza digitale	31
1.2.2. Modelli euristici della disuguaglianza digitale	35
1.2.3. Ridefinizione delle disuguaglianze digitali	41
1.3. La disuguaglianza digitale tra i giovani	46
1.3.1. L’accesso	47
1.3.2. Le competenze digitali	51
1.3.3. L’uso	56
1.3.4. Contesto, attitudini e capitale culturale	63
CAPITOLO 2 La socializzazione nella famiglia e la mediazione parentale	73
2.1 La famiglia come agente di socializzazione	74
2.1.1 Il concetto di socializzazione	74
2.1.2 Modelli di socializzazione parentale	80
2.1.3 Socializzazione parentale e classe sociale	82
2.1.4 Socializzazione e riproduzione	90
2.2 La teoria della mediazione parentale	100
2.2.1 La mediazione parentale della fruizione televisiva	100
2.2.2 La mediazione parentale dell’uso di internet	104
2.2.3 I fattori predittivi della mediazione	110
2.2.4 Dalla mediazione parentale alla socializzazione ai media	114
PARTE SECONDA – LA METODOLOGIA	
CAPITOLO 3 L’appropriazione dei media nel contesto	121
3.1 Il consumo dei media nel contesto domestico	121
3.1.1 La ricerca sui media nei cultural studies	121
3.1.2 La svolta etnografica negli studi sul consumo dei media	126
3.1.3 Tecnologie “addomesticate” nella “moral economy of the household”	130
3.2 Dal consumatore all’utente	136
3.3 Il concetto di appropriazione	144

CAPITOLO 4 Disegno, metodi e dati della ricerca	148
4.1 Obiettivi	148
4.2 Domande di ricerca.....	151
4.3 Triangolazione.....	153
4.4 L'indagine <i>survey</i>	155
4.4.1 La rilevazione dei dati: il campione e il questionario	156
4.4.2 Tecniche di analisi e variabili	157
4.5 La fase qualitativa	158
4.5.1 Le interviste	159
4.5.2 Il campionamento	162
4.5.3 L'analisi dei dati	167
4.5.4. Il contesto della ricerca.....	169
4.6 Note di autoriflessività metodologica.....	172
4.6.1 Tecniche poco adeguate alla raccolta dati.....	172
4.6.2 Valutazione dei dati raccolti.....	175
PARTE TERZA – LA RICERCA SUL CAMPO	
CAPITOLO 5 Internet e le disuguaglianze: una <i>survey</i> tra gli adolescenti lombardi	181
5.1 Adolescenti e usi di internet.....	183
5.1.1 Attività e opportunità sulla rete.....	183
5.1.2 Stratificazione sociale e opportunità colte online.....	186
5.2 La mediazione parentale e il contesto domestico d'accesso	192
5.2.1 Il contesto domestico di accesso a internet.....	193
5.2.2 La mediazione parentale.....	197
5.3 Status della famiglia, socializzazione a internet e opportunità.....	200
5.4 Sintesi dei risultati.....	210
CAPITOLO 6 Internet come capitale culturale legittimo	213
6.1 Farsi una certa cultura.....	214
6.2 Avvantaggiarsi (prendere ma non dare)	219
6.3 Serietà	224
6.4 Tecno-scetticismo.....	233
Discussioni.....	238
CAPITOLO 7 Internet come cultura dei pari	242
7.1 Amplificazione delle relazioni sociali	243
7.2 Coltivare interessi e passioni.....	253
7.3 Svago (la distanza tra scuola e internet)	262
7.4 Tecno entusiasmo.....	267

Discussioni.....	273
CAPITOLO 8 Internet come capitale culturale digitale	278
8.1 Un hobby professionale	279
8.2 Creare e imparare con gli adulti.....	286
Discussioni.....	291
CAPITOLO 9 Culture non digitali	294
9.1 Mancanza di autonomia, scarso interesse	294
9.2 Stili di vita “non sedentari”	304
Discussioni.....	311
CONCLUSIONI	315
BIBLIOGRAFIA	325
APPENDICE 1 - Traccia dell’intervista	345
APPENDICE 2 - Profilo degli intervistati	347

Ringraziamenti

Il mio primo ringraziamento va al professor Grossi che ha seguito con entusiasmo il mio lavoro e ha contribuito a darmi l'energia per continuare e credere in me.

Il secondo ringraziamento è per tutti i ragazzi e le ragazze che hanno partecipato a questa ricerca: la possibilità di incontrarli, parlare individualmente con ciascuno di loro e ascoltare le loro storie è stata per me un'esperienza bellissima, ringrazio inoltre gli insegnanti, i dirigenti scolastici e tutti coloro che mi hanno aiutato a trovare le scuole e i contatti.

Vorrei poi ringraziare tutte le persone che ho incontrato e con cui ho condiviso alcuni pezzetti di questi tre anni e mezzo di dottorato, tra cui, in ordine sparso, Agnese Vellar, Luca Rossi, Fabio Giglietto, Giulia Airaghi, Viviana Premazzi, Marco Scarcelli, Sara Zanatta, Giovanna Mascheroni, Marco Gui, Brunella Fiore, Gianluca Argentin, Mariagrazia, Andrea Gorrini, Andrea Mangiatordi, Francesca Scenini, Fabio Serenelli, Laurel Felt, Elena Bassi, Chiara Manzoni e i tutti i compagni del XXV ciclo.

Mi piace ricordare anche altre persone che mi hanno dato dei feedback e suggerimenti nel corso di questi anni: Laura Arosio, prof. Andrea Cerroni, prof. Barbara Scifo, prof. Renato Stella, prof. Lea Sgier, prof. Patricia Lange, prof. Marco Aroldi, prof. Diana Salzano.

In particolare ringrazio con affetto le persone che in vari modi mi sono state vicine in questi ultimi mesi contribuendo a rendere più piacevole il lavoro della scrittura: Enrica, Arianna, Rocco, Sandra e Leonardo, Pietro, Mauro, Sara, Marta, Ghezza, Giuly, Betty, Delfy.

Infine ringrazio Pietro per avermi aiutato con una lettura critica di alcuni brani di questa tesi... ma soprattutto per essere stato al mio fianco nel modo migliore possibile, nei giorni più felici e in quelli difficili, grazie.

Dedico questo lavoro ai miei genitori per il loro infinito sostegno e amore.

INTRODUZIONE

*Like all bodily practices according to Bourdieu, technological practices are socially stratified (...). This is an obvious enough point: different groups of people use different technologies in different ways at different moments. However, Bourdieu carefully cautions against the substantialist fallacy where we come to associate certain specific practices with certain groups. This can be seen today in the argument that a particular technology is 'gendered' or 'raced'. In fact, the gender, race (and class) connotations of a technology and its associated techniques can easily change over time, as is well illustrated by the history of the typewriter. At different times, it has been the instrument of the elite and the poor, a technology suitable mainly for men or mainly for women (see Jensen, 1988; Kittler, 1999).(...)
A technology is always, at any given moment, socially located.
It is always implicated in social struggle
(Sterne, 2003: 383).*

Com'è che gli adolescenti usano in internet? Che tipo di significato attribuiscono a questa attività? Quanto influisce il contesto sociale e familiare nel loro modo di approcciarsi a quest'esperienza? Con questo lavoro si vuole mettere in discussione una concezione dominante nel discorso pubblico e in alcuni ambiti scientifici secondo cui i giovani si troverebbero naturalmente a loro agio con i media digitali e tenderebbero a usarli in modo simile. Sebbene vi siano indubbiamente delle specificità generazionali, metafore come quella del "nativo digitale" finiscono per oscurare quanto lo status socio-economico e il livello di istruzione dei genitori influiscano sull'utilizzo e il significato che i ragazzi attribuiscono alla rete e ai media digitali. In queste pagine introduttive saranno approfondite le motivazioni che hanno guidato la progettazione e lo svolgimento della ricerca e come il presente lavoro si inserisce nel dibattito scientifico sul rapporto tra adolescenti, media digitali e disuguaglianze sociali.

Vi è indubbiamente uno scarso interesse per le differenze sociali (e in generale per il concetto di classe sociale) nella ricerca scientifica sui nuovi media e soprattutto nel filone definito *Internet studies* (Consalvo e Ess, 2011). La letteratura copre molteplici oggetti di indagine ma li affronta prevalentemente a prescindere dal contesto sociale e dalle differenze socio-economiche e culturali che caratterizzano gli utenti della rete; si pensi per esempio agli studi sul ruolo dei social network nella gestione del capitale sociale, la rilevanza di internet per la costruzione dell'identità, le culture dei *gamers*, la circolazione delle notizie, le nuove pratiche comunicative e produttive, il rapporto fra media *mainstream* e produzione *grassroot*, le forme di partecipazione politica e civica, il ruolo del Web 2.0 nei movimenti sociali, la struttura dei network di informazione, la *governance*

della rete, l'uso di internet per la religione, la salute, le relazioni sentimentali, e così via. Con questo lavoro non si intende affermare la maggiore importanza di un oggetto di ricerca rispetto a un altro, piuttosto si vuole mettere in luce quanto i temi appena menzionati non possano prescindere dalla stratificazione sociale, nonostante ciò venga spesso ignorato. È ormai ampiamente riconosciuto che internet non sia un “mondo virtuale” in cui si sviluppano identità parallele a quelle “reali”. La rete è profondamente legata agli aspetti materiali della società in cui viviamo, non vi è quindi ragione di ritenere che le disuguaglianze e i meccanismi di riproduzione sociale siano assenti dall'ambito digitale. Questo lavoro propone pertanto che si instauri un dialogo tra la teoria sociologica – in particolare alcuni concetti come quello di socializzazione, capitale culturale e riproduzione sociale – e la ricerca multidisciplinare degli *Internet studies*.

A dimostrazione della rilevanza del contesto sociale nell'uso dei media digitali verranno analizzate le modalità d'appropriazione di internet tra gli adolescenti. Si è scelto questo oggetto d'indagine per diverse ragioni.

Da un lato, si è scelto di considerare l'uso di internet *in generale*, nonostante la diffusione degli studi sui social media, per non escludere gli utenti meno attivi. Scegliere un'unica piattaforma (come Facebook o YouTube) o una tipologia di dispositivo (ad esempio il telefono smartphone) avrebbe infatti escluso coloro che non usano tali strumenti. Inoltre internet è un meta-medium: offre diverse opportunità, che includono ma non si esauriscono nei social media, e si presta a diverse *interpretazioni* (Bakardjieva, 2005). Internet è duttile e in continuo cambiamento, per questa ragione alcuni studiosi ritengono sia difficile, se non rischioso, pesare di esaminarlo a livello empirico e teorico. Tuttavia, è proprio per l'apertura a molteplici usi e appropriazioni, che vale la pena esplorare, attraverso la ricerca empirica, quali siano le potenzialità *emancipatorie* offerte oggi da internet (Consalvo and Ess, 2011; Dutton, 2013).

Dall'altro lato, si è scelto di concentrarsi sugli adolescenti perché da sempre i giovani sono i più coinvolti nei processi di innovazione tecnologica e sono oggi i più propensi a sperimentare le nuove forme di comunicazione ed espressione di sé offerte dalle tecnologie. L'uso delle ICT, insieme alle pratiche di consumo e all'appartenenza subculturale, è funzionale al processo di costruzione dell'identità che si svolge in quella particolare fase della vita. Gli adolescenti sono inoltre definiti “nativi digitali” e sono oggetto di discorsi polarizzati tra grandi speranze di cambiamento e grandi paure. Si tratta di un segmento della popolazione che spesso è considerato come *uniforme* rispetto alle sue esperienze con i media digitali. Per tutte queste ragioni riteniamo sia estremamente rilevante osservare se (fino a che punto e in che modo) il contesto sociale si leghi a differenti modalità d'uso di internet (*persino*) tra gli adolescenti. E, più in particolare, ci

preme portare alla luce i meccanismi di riproduzione sociale che agiscono in modo misconosciuto nell'uso della rete tra i giovani.

Questi temi d'indagine sono molto vicini a quelli affrontati nelle ricerche sulla *digital inequality* che rappresentano un'interessante anomalia nel campo degli *Internet studies* – a cui probabilmente è possibile ricondurli - dato che mettono al centro dei loro interessi di ricerca il rapporto tra uso di internet e disuguaglianza. Si tratta di una fase successiva della ricerca sul *digital divide* iniziata nei primi anni duemila quando la ricerca scientifica rilevò come la maggiore diffusione dell'accesso alla rete (la riduzione del divario tra *haves* e *haves not*) non designasse affatto la scomparsa delle differenze sulla base della posizione sociale degli utenti. Le differenti caratteristiche socio-demografiche, infatti, si riflettevano nella qualità dell'accesso alla rete, nelle competenze digitali e nelle opportunità colte online. La presente ricerca si inserisce in questo *framework* teorico, tuttavia ne propone una sostanziale *riconcettualizzazione* da almeno tre punti di vista che potremmo definire: epistemologico, metodologico e teorico.

Dal punto di vista epistemologico si suggerisce un parziale cambio di prospettiva. Questo lavoro indaga in che modo l'appartenenza sociale degli adolescenti si riflette nel significato e nell'uso della rete, ma non fa propria la visione lineare e normativa che spesso contraddistingue le ricerche sulla *digital inequality*. Ad esempio non viene effettuata alcuna *misurazione*, né delle attività svolte online né del livello di competenza degli adolescenti. A differenza di quanto accade nella maggior parte delle ricerche sulla disuguaglianza digitale non abbiamo previsto un uso ottimale e auspicabile di internet, bensì abbiamo provato a comprendere il senso (e quindi anche il valore) che l'uso della rete assume nei diversi contesti sociali. Anziché definire l'inclusione digitale come una successione di passaggi (accesso, competenze, usi, opportunità) che conducono all'uso ideale, abbiamo adottato una prospettiva d'insieme che si concentra sul contesto sociale, culturale e domestico in cui si sviluppa l'appropriazione delle tecnologie.

In secondo luogo il cambio di prospettiva riguarda le domande di ricerca. Oltre alla rilevazione delle disuguaglianze digitali, verranno indagati i processi che *problematizzano* i meccanismi di riproduzione sociale. Vi è infatti una duplice domanda di ricerca: in che modo l'appropriazione di internet degli adolescenti riflette la posizione sociale d'origine ed è più o meno vantaggiosa e articolata sulla base delle risorse possedute? In quali circostanze *invece* le forme di appropriazione sono contro-intuitive rispetto alla posizione sociale della famiglia, ad esempio innovative ed *empowering* in contesti sociali e familiari svantaggiati oppure limitate in quelli privilegiati? Riteniamo infatti che l'uso di internet – pratica “banale” (Buckingham, 2008) e quotidiana, ma al tempo stesso carica di potenzialità – sia un campo significativo in cui analizzare non solo i processi di riproduzione sociale ma anche quelli di innovazione, non solo il riflesso della

stratificazione sociale, ma anche le tendenze verso il livellamento e le occasioni di emancipazione.

La seconda proposta di *riconcettualizzazione* riguarda la metodologia. Comunemente la ricerca sulle disuguaglianze digitali è svolta con metodi quantitativi che permettono di stabilire la relazione tra una serie di variabili socio-demografiche e le modalità d'accesso, le competenze digitali o l'uso di internet in campioni rappresentativi della popolazione. Nonostante l'indiscussa rilevanza delle indagini quantitative, in più occasioni è stata avanzata la proposta che questi studi venissero accompagnati da ricerche qualitative che esaminassero l'uso delle tecnologie con una prospettiva più ampia (van Dijk 2005, 2006; Selwyn, 2004). La metodologia qualitativa è infatti essenziale per mettere in luce i meccanismi che producono la disuguaglianza digitale e per comprendere come il fenomeno si dispiega nei diversi contesti. Tuttavia sino a oggi solo sporadici studi hanno accolto tale incoraggiamento (cfr. ad es. Goode, 2010; North, Snyder e Bulfin, 2008; Robinson, 2009; Stanley, 2003). Diversamente la metodologia qualitativa è stata ampiamente utilizzata nella tradizione degli *audience studies* anglosassoni, in particolare nell'approccio della "domestication" (Silverstone et al., 1991; Berker et al., 2006) e negli studi sulla costruzione sociale della tecnologia (MacKanzie e Wajcman 1985; Williams e Edge, 1996). Questi orientamenti condividono l'interesse per lo studio dell'uso delle tecnologie in diversi contesti (specialmente domestici) e in relazione alle risorse culturali, economiche e sociali a disposizione (ad es. Morley, 1986; Hobson, 1980; Lull, 1990). L'influenza di questi approcci analitici nel presente lavoro è stata rilevante. Infatti, sebbene non affrontino esplicitamente il tema delle disuguaglianze sociali, questi studi offrono un valido supporto metodologico per fare ricerca sulla *digital inequality*.

Infine, dal punto di vista teorico, è stato utilizzato il concetto di socializzazione parentale. Nonostante i sostanziali cambiamenti che hanno coinvolto la struttura della famiglia, i genitori continuano a essere gli agenti di socializzazione più importanti (Ghisleni e Moscati, 2001; Garelli et al., 2006). Lo stile educativo che prevale nel contesto familiare influisce su vari aspetti della vita degli adolescenti, tra cui il processo di "addomesticazione" delle tecnologie. La socializzazione è stata presa in considerazione per due motivi: in primo luogo perché riguarda le effettive strategie di mediazione parentale, ovvero le regole e gli insegnamenti che i genitori trasmettono ai figli riguardo l'uso dei media e delle tecnologie; in secondo luogo perché svolge una funzione fondamentale nella trasmissione intergenerazionale di valori e atteggiamenti che favoriscono i meccanismi di riproduzione sociale (Crompton, 2006). A questo proposito sono stati introdotti alcuni concetti sviluppati da Pierre Bourdieu, come quello di *habitus*: un sistema di disposizioni interiorizzate acquisito per mezzo della socializzazione, profondamente legato al

possesso di capitale culturale ed economico, che influenza pratiche e stili di vita. Alcuni di questi concetti sono stati già usati da altri studi, illustrati nel paragrafo 1.2.3, che ridefiniscono il concetto di disuguaglianze digitali, non più considerate come disparità nell'accesso, nelle competenze o nell'uso, ma come “riflesso delle disuguaglianze strutturali che influenzano le credenze e le aspettative verso le ICT e su ciò che possono offrire” (Kvansky, 2002, 2005; North, Snyder e Bulfin, 2008; Robinson, 2009; Meyen, Pfaff-Rudiger, Dudenhoffer e Huss, 2010). Il riferimento ai concetti bourdieusiani non è mosso dallo scopo di testare o “applicare” il *framework* teorico del sociologo francese al nostro oggetto di studio. Essi, piuttosto, sono serviti come guida per indirizzare il nostro sguardo nella ricerca: ciò che vorremmo prendere da Bourdieu è un insegnamento su un modo di pensare e di porsi domande sul mondo sociale, ed è in questa ottica che faremo riferimento alle sue idee nel corso del nostro lavoro.

Sulla base di queste riflessioni è stata definita l'impostazione della ricerca empirica che ha esplorato l'appropriazione di internet tra gli adolescenti di differenti background sociali e familiari. Per lo svolgimento è stata effettuata una triangolazione di metodi qualitativi e quantitativi utilizzati in parallelo, non con l'intento di validare reciprocamente i risultati, ma come “strategia per ottenere informazioni complementari” (Hammersley 2008: 32, trad. mia). Per la fase qualitativa sono state effettuate 53 interviste discorsive semi-strutturate a un gruppo di adolescenti di età compresa tra i 14 e i 17 anni selezionati attraverso un campionamento teorico volto a massimizzare la differenza di *background* socio-economico e culturale. Sono state così raccolte informazioni su abitudini, opinioni, attitudini, contesto d'accesso ed esperienze d'uso di internet degli intervistati e dei loro familiari. Nell'analisi delle interviste, oltre ai contenuti, sono state esaminate le forme discorsive (Silverman 2000: 144-154; Holstein e Gubrium, 1995) secondo un approccio adottato anche in alcuni studi sul consumo dei media (cfr. Hoover et al., 2004). Le interviste sono un metodo valido anche per indagare il processo di socializzazione parentale che, come affermato da Caronia (2002: 94), può essere studiato cercandone le tracce nei modi in cui gli adolescenti stessi parlano dei media digitali. Lo svolgimento di tradizionali interviste faccia a faccia, infine, ci ha permesso di raccogliere le esperienze di quegli adolescenti che sono poco attivi in rete e che non sarebbero stati facilmente raggiungibili con l'osservazione etnografica online. Dall'analisi delle interviste sono stati individuati alcuni pattern (o tendenze) ottenuti analizzando le ricorrenze tra le modalità di appropriazione di internet, le caratteristiche della socializzazione parentale e il contesto socio-economico e culturale.

Oltre alla ricerca qualitativa, è stata svolta l'analisi di un dataset quantitativo raccolto tramite la somministrazione di questionari. La rilevazione è avvenuta nella primavera 2012 su un campione rappresentativo della popolazione delle classi seconde di tutte le scuole superiori e dei Centri di

Formazione Professionale della regione Lombardia (n=2.327). In fase di analisi sono stati effettuati dei modelli di analisi multivariata che esaminano l'influenza della posizione sociale e delle strategie di mediazione parentale sulle attività svolte online dai ragazzi. Complessivamente sia i risultati qualitativi che quelli quantitativi - discussi congiuntamente nelle conclusioni - mettono in luce come il rapporto tra le tradizionali variabili strutturali che definiscono la posizione degli adolescenti e delle loro famiglie nella società e il modo con cui le nuove generazioni utilizzano internet non è né scontato né completamente prevedibile.

La tesi è strutturata in tre sezioni: i primi due capitoli offrono un inquadramento teorico, il terzo e il quarto sono dedicati alla discussione delle scelte metodologiche, infine, dal quinto al non capitolo sono presentati i risultati della ricerca empirica.

Nel primo capitolo, dopo aver introdotto alcune questioni generali della ricerca sui giovani e la rete, verrà affrontato il tema della disuguaglianza digitale da tre punti di vista: il passaggio dalla nozione di *digital divide* a quella di *digital inequality*, i modelli euristici proposti da van Dijk (2005) e DiMaggio (2004) per studiare la disuguaglianza digitale e alcune interessanti proposte di *riconcettualizzazione* di quei modelli. Successivamente verranno presentati i principali risultati della ricerca empirica tra i giovani; nell'ultimo paragrafo verranno illustrati in dettaglio alcuni studi qualitativi che hanno considerato la rilevanza del contesto sociale nella definizione delle disuguaglianze digitali.

Nel secondo capitolo verranno affrontati i concetti di socializzazione e mediazione parentale. La prima parte, di impostazione sociologica, introduce il concetto, illustra alcune ricerche che hanno esaminato la differenziazione degli stili di socializzazione parentale nelle classi sociali e discute della funzione della socializzazione nei processi di riproduzione sociale. A quest'ultimo aspetto è dedicato il paragrafo 2.1.4 che presenta alcuni concetti della teoria sociologica di Bourdieu, in particolare quelli di capitale culturale e di *habitus*.

La seconda parte del capitolo esplora la questione, più specificatamente legata all'ambito dei *media studies*, della mediazione parentale. Questo concetto, sviluppato inizialmente per descrivere le modalità con cui i genitori regolano la visione televisiva dei figli, è stato recentemente utilizzato per esaminare la gestione, l'insegnamento e l'incoraggiamento all'uso della rete. Come si argomenta nel paragrafo conclusivo la mediazione parentale - considerata in una prospettiva ampia, che vada oltre la classificazione delle specifiche attività svolte dai genitori - è a tutti gli effetti una forma di "socializzazione ai media" (Caronia, 2002).

Il terzo e il quarto capitolo formano la sezione metodologica della tesi. Il terzo capitolo è dedicato alla presentazione della metodologia di alcune delle più importanti ricerche sviluppate nell'ambito degli *audiences studies* e del *framework* della "domestication"; mentre nel paragrafo sulla

sociologia della tecnologia e in quello conclusivo si presentano alcuni concetti chiave, tra cui quello di appropriazione, che hanno guidato il lavoro empirico.

Il quarto capitolo è dedicato al disegno di ricerca vero e proprio: in esso vengono descritti gli obiettivi, la domanda di ricerca, la triangolazione di metodi qualitativi e quantitativi e, per ciascuna fase, il campionamento, le tecniche di rilevazione e il tipo di analisi effettuata. Nel paragrafo *Il contesto della ricerca* vi è inoltre una descrizione delle quattro scuole in cui sono state svolte le interviste.

I capitoli compresi tra il quinto e il nono sono dedicati all'esposizione dei risultati della ricerca. Il quinto capitolo commenta le analisi svolte sul dataset quantitativo raccolto con la *survey* che forniscono alcune tendenze generali in cui inquadrare quanto emerge dalla fase qualitativa.

I capitoli sei, sette, otto e nove sono dedicati alla descrizione dei quattro pattern individuati dall'analisi delle interviste semi-discorsive. I primi tre illustrano modalità di appropriazione che sono emerse in specifici contesti socio-economici e culturali; l'ultimo, invece, è dedicato agli adolescenti che manifestano un atteggiamento di disaffezione verso internet e che provengono da contesti sociali molto diversi. Ciascun capitolo ha la medesima struttura: una breve introduzione, un paragrafo per ogni dimensione (o tratto caratteristico) individuata e una discussione finale per chiarire il senso complessivo del pattern. I capitoli sono arricchiti dalle descrizioni dettagliate di alcuni casi singoli (tali sezioni sono intitolate con il nome dell'intervistato o dell'intervistata) che da un lato permettono di chiarire quanto precedentemente esposto, dall'altro lato di approfondire ulteriormente le configurazioni della relazione tra appropriazione della rete e contesto familiare, sociale e culturale.

Nel capitolo 10, infine, avizzeremo le conclusioni di quanto è emerso complessivamente in questo lavoro.

PARTE PRIMA.

IL QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

CAPITOLO 1

Adolescenti e disuguaglianze digitali

1.1 I giovani e internet

1.1.1. La retorica dei “nativi digitali”

Lo sviluppo dei mass media e dei media digitali, a partire dall'Ottocento sino ai giorni nostri, si è affiancato a una serie di processi di trasformazione della società (Paccagnella, 2004). La relazione tra mutamento sociale e mezzi di comunicazione è probabilmente una delle ragioni alla base delle molteplici e antitetiche interpretazioni dei media che sono stati, a seconda dei casi, una forza di cambiamento ed emancipazione oppure uno strumento di conservazione del potere. Gran parte della ricerca sui media è stata infatti ricondotta a uno schema dicotomico: l'alternativa tra “apocalittici e integrati” ha messo in luce la possibilità di attribuire ai media differenti “meriti” e “colpe” a seconda della prospettiva adottata. Nell'ambito dei media digitali, soprattutto nel discorso pubblico associato alla diffusione di internet, le posizioni si sono divise tra “techno-entusiasts” e “techno-pessimists”, tra “utopia e distopia”, tra “celebrazione e paranoia”(Buckingham, 2008: 11):

“On the one hand, the technology is seen to create new forms of community and civic life and to offer immense resources for personal liberation and empowerment, while on the other, it is believed to pose dangers to privacy, to create new forms of inequality and commercial exploitation, as well as leaving the individual prey to addiction and pornography. On the one hand, the technology is seen to liberate the individual from constraint and from narrowly hierarchical ways of working, while on the other, it is regarded as a false substitute for the supposedly authentic values it is seen to be replacing” (Buckingham, 2008: 11).

Il collegamento tra queste riflessioni e quelle sui “nativi digitali” è immediato: le medesime posizioni - catastrofiche o entusiaste – sulle conseguenze sociali della tecnologia si presentano infatti con ancor più intensità quando sono accostate a infanzia e gioventù (Buckingham, 2008: 12).

L'esponente più significativo del fronte degli ottimisti è probabilmente Marc Prensky (2001) conosciuto per aver coniato l'etichetta di "nativi digitali". Come ha osservato Selwyn (2009) "nativi digitali" è solo *una* delle molte espressioni che vengono proposte e si affianca, tra le altre, a "net generation" (Tapscott and Williams, 2008), "born digital" (Palfrey e Gasser, 2008), "homo zappiens" (Veen and Vrakking, 2006), "digital childhoods" (Vandewater et al., 2007), "cyberkids" (Holloway e Valentine, 2003) e "new millennium learners" (Pedrò, 2007). L'obiettivo di queste formulazioni è distinguere le nuove generazioni in base alla familiarità con le nuove tecnologie di comunicazione e informazione: i "nativi digitali", a differenza di genitori e i fratelli maggiori, sono cresciuti circondati da queste tecnologie ed è questa singola caratteristica ad essere spesso utilizzata per distinguerli dai membri delle generazioni precedenti (cfr. Ferri, 2011).

Proprio per via di una precoce socializzazione a internet e ai media digitali, i ragazzi e le ragazze delle nuove generazioni vengono considerati come naturalmente più competenti e desiderosi di usare tali tecnologie. Prensky, per demarcare la differenza tra questa generazione e le successive, li paragona ai nativi e agli immigrati di una popolazione sottolineando le differenze tra i due gruppi nel modo di parlare. Mentre i "nativi" *parlano* fluentemente il linguaggio dei nuovi media (come se fosse la loro lingua madre), gli "immigrati" hanno qualche difficoltà in più e sono immediatamente riconoscibili per via del loro *accento* e la minore spontaneità. La differenza tra generazioni – secondo Prensky e gli autori che condividono la sua posizione – coinvolgerebbe anche il sistema scolastico e il mondo dell'educazione. Il concetto di "nativi digitali" infatti non è utilizzato solamente per indicare che i giovani si trovano a loro agio con le nuove tecnologie, ma per affermare che hanno sviluppato un nuovo modo di apprendere proprio a causa dell'abitudine al *multitasking* maturata con l'uso dei media interattivi. La metafora dei "nativi digitali" proposta da Prensky ha contribuito a trasmettere lo stereotipo secondo cui l'uso delle tecnologie da parte delle nuove generazioni sia ricco e complesso e includa i videogames, la collaborazione in *community*, la ricerca di informazioni, la produzione di contenuti multimediali e così via.

Ma il rapporto tra media e giovani è oggetto di pareri ambivalenti. Il discorso pubblico, politico e in alcuni casi accademico è infatti ricco anche di critiche e paure. Complessivamente queste posizioni sono riconducibili ai "moral panics": quella serie di preoccupazioni che hanno spesso accompagnato la diffusione dei media che suscitavano ansia per le potenzialità destabilizzanti di cambiamento. Si parla di "panico morale" quando una questione assume un posto di primo piano nel discorso pubblico senza che vi sia alcuna evidenza empirica riguardo alla sua rilevanza. Internet, rendendo accessibile qualsiasi tipo di contenuto (violento,

sessualmente esplicito, etc.) e permettendo la comunicazione con estranei, è diventato ben presto l'oggetto delle ansie e delle preoccupazioni che un tempo avevano riguardato i *vecchi* media (cfr. Critcher, 2008). I giovani sono considerati a rischio per varie ragioni: dalla possibilità di entrare in contatto con materiale inappropriato, soprattutto per quanto riguarda gli utenti più piccoli; ai rischi legati alla gestione della privacy, gli incontri con sconosciuti e il cyberbullismo che invece interessano adolescenti e preadolescenti; fino alle più svariate conseguenze fisiche o psicologiche. Inoltre “come la televisione, i media digitali sono considerati responsabili di una sequela di malattie sociali – dipendenza, comportamento antisociale, obesità, scarso rendimento scolastico, sfruttamento commerciale, scarsa immaginazione ... e la lista continua” (Buckingham, 2008: 13 trad. nostra). Infine vi è un altro aspetto che è oggetto di critica e che rappresenta il rovescio delle affermazioni sulla rilevanza di internet come tecnologia per apprendere di Prensky e colleghi: il web, per via dell'enorme mole di informazioni generata dagli utenti e per la facilità con cui possono essere reperite, è accusato di peggiorare anziché favorire l'apprendimento. Per esempio Keen (2007) ha affermato che le informazioni reperibili online, anche se sono spesso di scarsa qualità, vengono considerate attendibili dai giovani utenti che le ricevono senza effettuare alcun processo di rielaborazione. Sulla stessa lunghezza d'onda, Carr (2008) ha provocatoriamente affermato che “Google ci rende stupidi” ponendosi alcuni interrogativi sulle conseguenze di aver così tante informazioni sempre a portata di mano.

Le due posizioni - ottimista e pessimista - confermano la logica binaria di molte riflessioni sui media. Rappresentano inoltre due modi diversi di rappresentare l'infanzia che si possono ricondurre, rispettivamente, al “discorso del bambino competente” e al “discorso del bambino vulnerabile” (Drotner e Livingstone, 2008). Tuttavia sia il concetto di “nativi digitali” sia i “moral panics” hanno poca capacità descrittiva e rappresentano più che altro degli “strumenti discorsivi” (Selwyn, 2009: 371). Sebbene siano concettualmente opposti sono entrambi espressione di un certo determinismo tecnologico che propone una visione “de-socializzata” di internet, completamente avulsa dal contesto d'uso. La tecnologia provocherebbe dei cambiamenti sociali e psicologici indipendenti “dai modi in cui è usata, dai contesti sociali e dai processi in cui si inserisce” (Buckingham, 2008: 11). Le concezioni ottimiste o pessimiste, infatti, sono spesso basate su intuizioni, aneddoti o esagerazioni, ma non su evidenze empiriche (Selwyn, 2009; Bennett et al., 2008).

I risultati delle indagini empiriche sulla relazione tra giovani e ICT non supportano né l'eccessivo entusiasmo né l'estrema preoccupazione presenti nei discorsi sui “nativi digitali”. Alcuni autori hanno persino evidenziato come queste argomentazioni deterministe abbiano avuto un impatto negativo sia sulla ricerca sociale sia sul modo in cui la questione è stata

affrontata dal punto di vista politico e civico. L'espressione "nativi digitali" ha contribuito a far dimenticare che all'interno delle nuove generazioni si riscontra altrettanta variabilità che tra le generazioni precedenti nell'uso dei media digitali (Bennet et al., 2008). L'idea secondo cui tutti i ragazzi e le ragazze oggi abbiano un rapporto fluido e intenso con la tecnologia è sostanzialmente un mito da smontare per diverse ragioni.

In primo luogo le disuguaglianze sociali continuano ad avere un impatto sulle condizioni in cui avviene l'accesso alla rete. Il *background* della famiglia, inoltre, non è mai neutro e può condizionare un'appropriazione più o meno articolata di internet (ad esempio caratterizzata da un maggiore frequenza d'uso e diversificazione delle attività svolte): il capitale culturale e sociale della famiglia hanno un ruolo importante nella differenziazione dell'uso di internet di bambini e ragazzi, tuttavia la ricerca sul *digital divide* sembra prevalentemente preoccupata degli adulti (Livingstone, 2010). Tra i "tecno entusiasti" prevale la fiducia nel progresso tecnologico e l'idea che le nuove generazioni, una volta adulte, costituiranno una massa di utenti pressoché omogenea contribuendo così a chiudere i divari digitali. Tuttavia, autori più critici mettono in discussione tali posizioni e affermano che affidarsi al libero mercato potrebbe non essere sufficiente per garantire lo stesso accesso a tutti alle ICT (Buckingham, 2008).

In secondo luogo l'espressione "nativi digitali" riesce a rappresentare soltanto i ragazzi e le ragazze più "tecnologizzati". Complessivamente gli adolescenti utilizzano la rete in modo molto più limitato rispetto a quanto suggeriscono le retoriche, pessimiste e ottimiste, sul rapporto tra giovani e nuove tecnologie. L'uso che ne fanno è "banale" (Livingstone, 2010; Buckingham, 2008) e "ordinario" (Selwyn, 2009) e include semplici attività come il gioco, i compiti, la comunicazione e la ricerca di informazioni. Gli usi più complessi, innovativi e creativi sono la prerogativa di una minoranza, mentre la maggior parte lo usa per comunicare e gestire le relazioni sociali. Questo aspetto è emerso chiaramente nell'ampia ricerca etnografica *Digital Youth Project* svolta dal 2006 al 2009 negli Stati Uniti¹ in cui il tipo di partecipazione online prevalente è definito "hanging out", che in italiano suona simile a "passare il tempo". Dai risultati della ricerca, pubblicati nel volume *Hanging out, messing around e geeking out: living and learning with digital media* (Ito et al., 2010) che sarà più volte citato nel nostro lavoro, emerge che gli adolescenti sfruttano internet soprattutto per gestire le reti amicali, prediligendo comunque la modalità di comunicazione *face to face* quando è possibile, mentre la modalità di partecipazione più sofisticata,

¹ Alla ricerca, finanziata dalla MacArthur Foundation, hanno partecipato 28 studiosi, la maggior parte provenienti dalle Università di California di Berkeley e Irvine, coordinati dalla Prof.ssa Mizuko Ito. Si tratta di una delle più ampie ricerche etnografiche sul tema: circa 800 fra bambini e ragazzi sono stati osservati per lunghi periodi (online o nei centri di dopo scuola) e intervistati in merito alle pratiche quotidiane d'uso dei media. Per ulteriori informazioni si visiti il sito: <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/>

definita “geeking out”², è svolta soltanto da una minoranza dei ragazzi che possiede specifici interessi e passioni (Ito et al., 2010).

A conferma della “banalità” dell’uso di internet tra gli adolescenti, infine, anche il fatto che spesso la rete sia semplicemente considerata uno strumento per fruire passivamente contenuti mediali: la rilevanza dei vecchi media è difatti tutt’altro che svanita nella nuova generazione (Buckingham, 2008). L’immagine dei giovani come generazione *tech-savvy* è infondata anche nell’ambito delle competenze. Da un lato gli adolescenti stessi affermano di chiedere spesso aiuto ai genitori o ai fratelli più grandi, dall’altro il possesso delle competenze è ancora condizionato da variabili socio-demografiche e la ricerca e valutazione delle informazioni si dimostra un ambito in cui vi sono rilevanti difficoltà (Buckingham, 2008; Gui e Argentin, 2011). Alcuni autori hanno messo in luce come persino gli studenti universitari facciano un uso poco critico e produttivo delle risorse online: senza il supporto degli insegnanti non sembrano in grado di sfruttare in modo articolato le risorse che sono presenti online, se non “per aiutarsi a cavarsela a passare da un corso all’altro” (Fearn, 2008; Brabazon, 2007 su Selwyn, 2009).

Infine un aspetto raramente considerato è quello dei giovani che decidono di non utilizzare internet o alcune delle sue funzionalità (in particolare i siti di social network). Si tratta di una forma di “auto-regolamentazione” che indica forse un’emancipazione più che un divario o una disuguaglianza (Selwyn, 2009). Per esempio, la ricerca etnografica di danah boyd³ sull’uso dei siti di social network tra gli adolescenti americani alcuni ragazzi hanno coscientemente deciso di non utilizzare i siti di social network.

“Politically minded teens who wish to protest against Murdoch’s News Corp. (the corporate owner of MySpace), obedient teens who have respected or agree with their parents’ moral or safety concerns, marginalized teens who feel that social network sites are for the cool kids, and other teens who feel as though they are too cool for these sites” (boyd, 2008b: 3).

Soltanto una piccola parte di giovani è effettivamente interessata agli ultimi gadget tecnologici o alla più recente piattaforma 2.0 che compare nel web. Negli Stati Uniti questi appassionati vengono definiti dai coetanei “geeks”, un’etichetta non sempre lusinghiera come potrebbe essere, invece, quella di “cool” (Buckingham, 2008). Per la maggior parte degli adolescenti la tecnologia è una preoccupazione marginale, non rilevante in sé stessa ma solamente per quello che consente di fare (*ibidem*).

² Notoriamente sono definiti “geeks” gli appassionati delle tecnologie, i fanatici, gli “smanettoni”, etc.

³ L’autrice statunitense ha deciso di non usare le maiuscole per il suo nome (cfr. <http://www.danah.org/name.html>)

Da questa rassegna di ricerche empiriche, contrariamente alla retorica sui giovani come naturalmente digitalizzati, emerge chiaramente che persistono delle differenze e che le potenzialità della rete per l'educazione o anche solo per l'espressione di sé e la partecipazione sono ancora tutt'altro che acquisite. Il discorso sui "nativi digitali" è quindi rischioso perché da un lato tende a oscurare l'impatto che le disuguaglianze sociali continuano ad esercitare, dall'altro perché conferisce agli adolescenti un'abilità e un'autorità che essi non hanno: gli adulti infatti rivestono un ruolo sempre più importante. Per contribuire a incrementare la comprensione dell'effettivo utilizzo delle ICT tra i giovani al di fuori dei luoghi comuni è quindi necessario studiarne lo svolgimento negli specifici contesti socio-culturali: considerare il ruolo delle disuguaglianze sociali e nello specifico quello svolto dagli adulti che circondano i bambini e gli adolescenti. A questo riguardo Livingstone e Drotner (2008) ribadiscono l'attualità dell'approccio degli *audience studies* che esaminano le interpretazioni dei contenuti medialti in relazione al contesto socio-economico e alle variabili culturali e di genere; così come rilevanti sono le ricerche sulla "domestication" che analizzano l'uso dei media in relazione alla vita quotidiana e alla costruzione di significato dei media nello specifico contesto sociale (cfr. § 3.1).

1.1.2. Quali opportunità online?

Dopo aver brevemente inquadrato alcuni dei discorsi dominanti sul rapporto tra giovani e nuovi media, in questo paragrafo si analizzeranno le effettive opportunità che gli adolescenti colgono dall'uso di internet. Al di là della retorica pessimista e ottimista infatti, si vuole comprendere quanto le tecnologie siano oggi rilevanti nei diversi ambiti della vita dei ragazzi e delle ragazze. Le attività svolte online comprendono il gioco, la fruizione di contenuti multimediali, la consultazione di informazioni, la condivisione di contenuti, la comunicazione e la partecipazione ed espressione di sé. Ovviamente è bene tenere in considerazione che la medesima pratica può avere significati del tutto differenti: la ricerca di informazioni, ad esempio, può essere indirizzata allo svolgimento di una ricerca assegnata da un insegnante, alla soddisfazione di una curiosità su un evento storico oppure alla raccolta di informazioni su un cantante famoso. A scopo puramente analitico proponiamo di distinguere tra le seguenti aree di opportunità: (1) intrattenimento (2) comunicazione tra pari (3) produzione di contenuti, espressione e partecipazione (4) ricerca e consultazione di informazioni. Sebbene vi possano essere delle sovrapposizioni tra le quattro aree, riteniamo che una distinzione di questo tipo permetta di fare chiarezza nella vastissima letteratura sull'argomento e che possa essere utile per ragionare sulle disuguaglianze sociali.

Nella sfera del puro “intrattenimento” facciamo rientrare le attività di fruizione di contenuti audiovisivi (tramite streaming o download) o la navigazione del web legata a consumi mediali o affini. Questi usi di internet sono un classico esempio del processo di “rimediazione” (Bolter e Grusin, 1999) con cui un media fa proprie le caratteristiche di un altro. Il computer viene infatti sfruttato per lo svolgimento delle funzioni di due media analogici: la televisione e la radio. Da un lato le attività di intrattenimento indicano un basso livello di *engagement* con la tecnologia, relativamente poco sofisticato o interattivo e più simile alla fruizione dei mass media⁴. Dall’altro lato è pure vero che esse possono legarsi, per esempio, ad altre attività come la comunicazione tra pari (un video musicale può essere inviato agli amici nel profilo di un sito di social network), la partecipazione (l’uso di un videogame può essere legato a forme di partecipazione più complessa per esempio all’interno di *communities*) o la consultazione di informazioni tramite i motori di ricerca. Il consumo di contenuti musicali/visivi, siano essi di nicchia o *mainstream*, è in ogni caso una pratica significativa che non va trascurata nella ricerca perché concorre ad “alimentare le culture del gusto dei ragazzi, in fase di definizione soprattutto in età adolescenziale (...) che contribuiscono in modo sempre più significativo alla costruzione del “capitale culturale” dei singoli e dei loro network di pari” (Vittadini, 2012: 61).

Tra le attività di *comunicazione* rientra innanzitutto l’utilizzo dei siti di social network e secondariamente di chat e programmi di messaggistica istantanea. La letteratura sull’uso dei siti di social network da parte degli adolescenti è molto vasta (cfr. ad es. boyd, 2008a, 2008b; boyd e Ellison, 2007; Donath 2007; Livingstone, 2008; Papacharissi, 2011). Le funzioni più importanti che svolgono sono due: consentono agli adolescenti di stare in contatto con i pari e forniscono uno spazio in cui “costruire” la propria identità. Nonostante l’ampia popolarità è buona norma essere cauti sulle possibilità trasformative associate all’uso di questi siti. Danah boyd, una studiosa statunitense che si è a lungo occupata dell’appropriazione dei siti di social network tra i *teenagers* americani, ha affermato che per gli adolescenti essi non sono altro che strumenti per comunicare, sfruttati nella vita di tutti i giorni per costruire la propria identità e gestire lo status con i pari. Non c’è alcuna evidenza, continua la studiosa, a supporto dell’idea che l’uso di questi siti stia cambiando la natura delle pratiche di amicizia tra gli adolescenti e il loro modo di interagire (boyd, 2010). A riprova di ciò il fatto che i siti di social network vengono sfruttati per comunicare con gli amici e i compagni di scuola, non con sconosciuti o adulti, come sembrerebbero indicare alcuni luoghi comuni associati ai *moral panic*. A ben vedere la *novità* introdotta dai siti di social network è quella di enfatizzare (“magnify”) le interazioni amicali tra gli

⁴ Le ricerche empiriche sugli studenti hanno messo in evidenza che i media digitali sono spesso utilizzati per fruire materiale audiovisivo in maniera passiva (cfr. ad es. Ferri et al., 2009; Cavalli et al., 2010) e che i contenuti televisivi rimangono molto importanti nel definire le pratiche online dei giovani (Mascheroni et al., 2008).

adolescenti. Tramite queste piattaforme sono intensificate sia le interazioni positive sia quelle negative: se da un lato permettono agli adolescenti di stare costantemente in contatto, dall'altro contribuiscono infatti ad aumentare screzi, litigi e simili complicazioni. Le quattro proprietà che contraddistinguono le interazioni nei social network sites illustrate da boyd (2011a) possono aiutare a comprendere le conseguenze nelle dinamiche di relazione:

- tutte le comunicazioni effettuate rimangono memorizzate nei profili pubblici o privati (“persistenza”),
- tutti i contenuti possono essere facilmente duplicati (“replicabilità”),
- i messaggi si possono diffondere in modo esteso e virale (“scalabilità”),
- i contenuti possono essere facilmente cercati (“ricercabilità”).

Quando interagiscono nei siti di social network, gli adolescenti si trovano di fronte a un pubblico – definito “pubblico interconnesso” o “networked publics” (boyd, 2011a; Ito, 2009) – che permane anche dopo il momento dello scambio dei messaggi. Ciò apre una serie di problematiche che richiedono lo sviluppo di una certa accortezza per evitare situazioni spiacevoli.

Questi siti comunque hanno un'importante caratteristica: offrono agli adolescenti uno strumento per comunicare e uno spazio per costruire la propria identità al riparo dagli occhi di genitori e insegnanti consentendo di sviluppare “social and cultural forms that are segregated from adult society” (boyd, 2010: 113). In particolare, è soprattutto attraverso la cura del profilo che gli adolescenti si rappresentano alla cerchia degli amici (e degli amici degli amici):

“A MySpace profile can be seen as a form of digital body where individuals must write themselves into being. Through profiles, teens can express salient aspects of their identity for others to see and interpret” (boyd 2008a: 129).

A proposito Sonia Livingstone (2008), sulla base dei risultati di una ricerca qualitativa tra gli adolescenti inglesi, definisce due modalità di rappresentazione di sé su Facebook: “identity display”, basata sull'uso delle immagini e della grafica e la creazione di un profilo “highly-decorated” e “stylistically-elaborate”, oppure “identity as connection” basata invece sul tipo di relazioni che si instaurano (amici e contenuti). La prima è preferita dai più piccoli, mentre la seconda dai più grandi che spesso sono già passati nella prima “fase”. In generale, l'identità nei

social network è il risultato di un abile lavoro di gestione della propria immagine sia dal punto di vista estetico e formale che relazionale⁵.

Tra i siti che vengono definiti social media (Bennato, 2011) o “social computing” (Vittadini, 2012) troviamo sia i social network sia piattaforme come YouTube, Twitter, Wikipedia, i blog e altre meno note accumulate per il fatto di basarsi sulla *creazione di contenuti* da parte degli utenti (*user generated content* o UGC). Intervenire online condividendo materiale pubblicato da altri utenti oppure autoprodotta è diventato estremamente semplice in seguito alla diffusione delle piattaforme definite Web 2.0 (O’Reilly, 2007). Sebbene il web sia stato sin dal principio un insieme di ipertesti (pagine web) creati dagli utenti, è solo con la diffusione intorno al 2005 di queste piattaforme *user friendly* che la pubblicazione di video, contenuti e fotografie è diventata accessibile anche ai non esperti. L’attività di pubblicazione di contenuti online viene anche definita “produzione creativa” intendendo con ciò tutte le “forme espressive e immaginative messe in atto da un individuo su un determinato media” (Lange e Ito, 2010: 245, trad. nostra). La ricerca etnografica *Digital Youth Project* sugli adolescenti americani ha individuato diversi tipi di produzione creativa che si collocano lungo un continuum tra un livello “casual” e uno più “serio” (*ibidem*). Pubblicare sporadicamente un video o una foto non equivale alla partecipazione costante all’interno di una *community*, anche se una modalità non esclude l’altra. Sebbene molto spesso le forme di produzione più complesse siano legate alla coltivazione di un interesse particolare – come la passione per i fumetti o i cartoni animati giapponesi, la musica hip hop o il *machinima*⁶ - in generale gli adolescenti “usano i media e creano contenuti per documentare le loro vite e come un mezzo di espressione di sé” (*ivi*: 290, trad. nostra). Un aspetto fondamentale su cui insistono molto Ito e colleghi è il carattere “peer-based” della produzione di contenuti tra adolescenti. I pari, siano essi amici, compagni di classe o persone conosciute online nelle comunità di interesse⁷, sono indispensabili in primo luogo perché forniscono la motivazione iniziale per la produzione dei contenuti e in secondo luogo perché con essi viene condiviso entusiasmo e conoscenza. Nella maggior parte dei casi i pari con cui si

⁵ Emblematica a proposito la preferenza degli adolescenti americani per MySpace o Facebook sulla base delle categorie socio-economiche e razziali identificata da boyd (2011b) che mette in luce meccanismi di distinzione di classe. Attraverso numerose interviste la studiosa osservò che MySpace aveva assunto l’immagine di un “digital ghetto” mentre Facebook era favorito dai ragazzi che cercavano un luogo più “acculturato”. Gli adolescenti, conclude la studiosa, decidono di “auto-segregarsi” in una piattaforma piuttosto che l’altra, esattamente come fanno negli spazi fisici della scuola (boyd, 2011b).

⁶ Il, abbreviazione di machine e cinema, è un genere di video che si basa sull’elaborazione grafica delle riprese effettuate durante le partite dei videogame soprattutto. La definizione su Wikipedia è la seguente: “machinima is the use of real-time 3D computer graphics rendering engines to create a cinematic production. Most often, video games are used to generate the computer animation. Machinima-based artists, sometimes called machinimists or machinimators, are often fan laborers, by virtue of their re-use of copyrighted materials” (fonte Wikipedia).

⁷ Gli adolescenti che coltivano interessi online e partecipano in modo attivo alla produzione di contenuti è più probabile che conoscano persone nuove online rispetto agli adolescenti che invece utilizzano solo un social network.

confrontano gli adolescenti sono a loro volta “creatori” e, allo stesso tempo, “pubblico esperto che ha investito in quel lavoro e con cui viene instaurata una relazione di reciprocità” (*ivi*: 291, trad. nostra). La pratica di produzione di contenuti condensa diverse opportunità che comprendono l’auto-espressione, la partecipazione e l’apprendimento; per questo motivo ha suscitato grande interesse nell’ambito della *media literacy*. Molti *media educators* hanno cominciato a considerare come aiutare bambini e adolescenti a sviluppare un pensiero critico e le abilità comunicative necessarie per cogliere appieno le opportunità offerte dai nuovi “online genres and digital media forms, like *instant messaging*, social networking software, blogs, podcasts e user-modified videogames, where user-generated content and participation are central” (Hobbs 2008: 440). Gli studiosi di *media literacy* suggeriscono che le scuole e le istituzioni formative dovrebbero interessarsi alle novità comparse nel panorama mediale per fare in modo che i giovani sviluppino le abilità creative e critiche necessarie per partecipare nella società (Selwyn, 2009). Di questa impronta è il lavoro di Henry Jenkins noto per aver proposto alcuni concetti come quello di “cultura convergente” (Jenkins et al., 2006). Lo studioso statunitense ritiene che nell’attuale panorama mediale stia emergendo una nuova “cultura partecipativa” abilitata dalle tecnologie digitali e fatta propria soprattutto dai giovani. Tale cultura si basa su una “tensione creativa” e una “forte motivazione individuale” che però si installano entro dinamiche di “condivisione e collaborazione” in “diversi ambienti di comunicazione e/o gioco online” (Marinelli e Ferri, 2010: 11). Jenkins ritiene che la possibilità di creare, scambiare e remixare contenuti offerta dai media digitali venga accolta in modo particolare, ma non solo, dai giovani, soprattutto nelle comunità *fandom* e di hobbisti, e che sia una modalità innovativa e importante di apprendimento informale al di fuori dai contesti istituzionali. Intorno ai contenuti della “cultura popolare” si creano degli *affinity spaces* in cui gli utenti collaborativamente producono nuova conoscenza e inedite interpretazioni dei contenuti dei mass media, mettendo così in discussione il rapporto top-down tra audience e autori. Jenkins e altri esponenti del filone della *media literacy* ritengono che la produzione di contenuti online sia una delle forme più importanti per la partecipazione civile e democratica nel futuro. Pertanto dovrebbe essere incoraggiata tra i giovani affinché non si crei un “participation gap”:

“Facciamo ricorso a ‘partecipazione’ – scrive Jenkins – come a un termine che taglia trasversalmente le pratiche educative, i processi creativi, la vita di comunità e la cittadinanza democratica. Il nostro obiettivo dovrebbe essere incoraggiare i giovani a sviluppare le competenze, le conoscenze, i quadri etici e l’auto stima necessari per partecipare a pieno titolo alla cultura contemporanea” (Marinelli e Ferri, 2010: 13).

La produzione di contenuti, se svolta in modo “serio” e continuativo, offre infatti numerose occasioni di apprendimento sia nell’ambito delle *new media literacy skills*⁸ sia nel campo specifico su cui verte la partecipazione. Alcuni studiosi (Jenkins et al., 2006 Buckingham, 2008) ritengono che lo stile di apprendimento che contraddistingue questi ambiti informali dovrebbe essere preso in considerazione anche da parte del mondo dell’educazione tradizionale (le scuole e i dirigenti). Sulla base di un ragionamento distinto, ma analogo a quello di Prensky, essi affermano che i giovani stanno oggi sperimentando uno stile di apprendimento nuovo, “più personalizzato, esperienziale e meno dogmatico” (Scurati, 2010) che la scuola dovrebbe integrare nelle sue strutture. In sostanza suggeriscono di gettare un ponte tra le pratiche d’uso dei media da parte degli adolescenti nel tempo libero e il mondo della formazione istituzionale (Jenkins, 2006). Tuttavia al momento attuale la creazione e condivisione di contenuti avviene quasi completamente al di fuori dall’ambiente scolastico, per esempio nei programmi di dopo-scuola e nelle piccole comunità di appassionati (Lange e Ito, 2010), e non porta gli studenti a sviluppare conoscenze o abilità che vengono valutate nei percorsi curricolari.⁹

In conclusione affrontiamo l’ultimo dei quattro tipi di opportunità legate all’uso di internet: *la ricerca e la consultazione di informazioni*. Si tratta di un uso tradizionale della rete che vede gli adolescenti sfruttare il web per documentarsi su temi poco conosciuti, aggiornarsi sull’attualità, aiutarsi nello svolgimento dei compiti e così via. La ricerca di informazioni online può interessare sia gli *user-generated contents* come i contenuti dei blog o Wikipedia sia fonti autorevoli come enciclopedie, quotidiani, magazine specializzati, siti di enti pubblici o risorse preparate dagli insegnanti. Abbiamo distinto questa modalità dalle altre¹⁰ perché, come proposto da Vittadini (2012), le attività di consultazione si collocano in “relazione con il mondo adulto” e sono volte al “mantenimento di relazioni verticali” - mentre la produzione di contenuti è fondata sulla collaborazione online tra pari. La ricerca di informazioni fa parte delle attività che nella letteratura vengono definite *capital-enhancing* perché potenzialmente in grado di aumentare le risorse (il capitale umano) e la posizione sociale di chi ne fa uso (Hargittai e Hinnant, 2008).

Tra queste la più rilevante è l’uso di internet per il supporto allo svolgimento dei compiti e allo studio. Sebbene spesso si collochi in secondo piano nella letteratura dei *media studies*, l’uso di

⁸ Jenkins e il suo gruppo di lavoro hanno formulato un set di undici skills per definire le *new media literacies*: gioco, performance, simulazione, appropriazione, multitasking, cognizione distribuita, intelligenza collettiva, giudizio, navigazione transmediale, networking e negoziazione (Jenkins et al., 2006). In generale gli studiosi ritengono che la partecipazione online sia importante perché promuova una serie di disposizioni e abilità, legate al pensiero critico, la colorazione e la produzione culturale, che possono favorire per la partecipazione nella società.

⁹ Le forme più sofisticate di produzione di contenuti online si collegano spesso a interessi o “traiettorie aspirazionali” (Lange e Ito, 2010) non facili da integrare nei programmi scolastici che si installano in alcune comunità di nicchia.

¹⁰ Sebbene, come si è notato, anche le altre aree di attività e soprattutto la produzione di contenuti si leghino all’apprendimento e all’arricchimento personale.

internet specificatamente rivolto alle attività scolastiche è una delle attività più diffuse tra le nuove generazioni. In una recente indagine europea è risultata la più popolare in assoluto, svolta dal 85% dei bambini e adolescenti (Livingstone et al., 2011).

Un numero crescente di studiosi si sta interessando alle conseguenze dell'uso delle ICT sul rendimento scolastico. Internet può avere effettivamente delle conseguenze positive sui livelli di apprendimento degli studenti? E se sì, in quali circostanze? Per rispondere a domande così complesse le ricerche si concentrano sull'apprendimento formale e non considerano le modalità informali precedentemente discusse. Di solito vengono esaminati i dati dell'indagine OCSE/PISA sui livelli di apprendimento degli studenti o altri dataset simili. Fino ad oggi le analisi hanno messo in luce che l'andamento degli studenti nei test standardizzati e le loro abitudini d'uso di internet (in particolare per i compiti) sono legati da una relazione non lineare. Gli studenti e le studentesse che affermano di servirsi frequentemente di internet per lo svolgimento dei compiti hanno livelli di apprendimento inferiori rispetto a coloro che ne fanno un uso solo saltuario (OECD 2011, Thiessen e Looker, 2007; Gui, 2012). La relazione tra "internet per i compiti" e il risultato nei test di apprendimento si sviluppa secondo una forma a "montagna" (Gui 2012): superata la soglia della frequenza d'uso moderata le *performance* di apprendimento calano nettamente. Questi risultati sono in un certo senso "sorprendenti" perché "ci si potrebbe aspettare che gli usi dei nuovi media finalizzati alle attività scolastiche abbiano un'associazione più positiva con l'apprendimento" (Gui, 2012)¹¹.

In questo paragrafo sono stati brevemente illustrati i vantaggi che gli adolescenti possono cogliere nell'uso di internet. Tuttavia in tale ricchezza di opportunità, indipendentemente dai giudizi di valore su ciascuna di queste, continuano a emergere le disuguaglianze digitali. Questo paragrafo costituisce quindi una premessa fondamentale per il seguito del lavoro volto a comprendere la relazione tra le disuguaglianze sociali e le forme d'appropriazione della rete tra gli adolescenti.

¹¹ Ovviamente, però, tali relazioni non sono necessariamente di tipo causale. Un interrogativo affine riguarda la possibilità che studenti di *background* sociali più avvantaggiati riescano a trarre maggiori benefici dall'uso di internet, mentre i coetanei di contesti svantaggiati ne ottengano meno o siano addirittura danneggiati (si veda Attewell and Battle, 1999; Thiessen and Looker, 2007; Vigdor et al, 2010; Wainer et al, 2008). Sebbene gli esiti siano ancora contraddittori, il ruolo di genitori, insegnanti o altre figure di riferimento ci sembra essenziale per un uso di internet più efficace.

1.2 La teoria della disuguaglianza digitale

1.2.1. Dal digital divide alla disuguaglianza digitale

Come si è affermato nel primo paragrafo l'etichetta “nativi digitali”, attribuita a bambini e adolescenti, ha contribuito a oscurare che anche *tra* i più giovani esistono delle differenze nelle condizioni di accesso, nelle competenze digitali e negli usi della rete. Come si chiarirà più avanti, questa differenziazione è in gran parte - anche se non completamente - riconducibile al *background* socio-economico e culturale delle famiglie. Il filone di studi che si occupa di rilevare e sistematizzare le disparità nel rapporto con le ICT di diversi segmenti sociali è quello definito della *digital inequality* o disuguaglianza digitale. Prima di affrontare nel dettaglio il suddetto approccio teorico, è necessario illustrare il concetto di *digital divide* che ne costituisce la premessa sostanziale. La ricerca sulla disuguaglianza digitale infatti rappresenta una continuazione e al tempo stesso un superamento di tale concetto.

Nella letteratura si afferma l'impossibilità di attribuire la paternità dell'espressione *digital divide* ad un autore preciso, tuttavia essa viene convenzionalmente fatta risalire ai rapporti pubblicati dall'ente National Telecommunications and Information Administration (Ntia) che costituiscono le prime fonti ufficiali con dati sull'adozione di internet negli Stati Uniti. In particolare, nel terzo rapporto *Falling through the Net: Defining the Digital Divide* (Ntia, 1999) il concetto assume la connotazione con cui lo conosciamo oggi ovvero di un divario tra i “connessi”, i cittadini che possiedono l'accesso a internet nella propria abitazione, e i “non connessi”, coloro che ne sono esclusi. Se precedentemente - nel corso degli anni Novanta - il termine *digital divide* aveva significati differenti, legati alle opportunità educative, all'accesso a internet nelle scuole, ai vantaggi nell'ambito produttivo o a problemi di incompatibilità fra sistemi tecnici, con la pubblicazione del report Ntia del 1999 comincia ad assumere un significato definito e circoscritto alla classificazione binaria, dicotomica, tra “information haves” e “information haves not” (Wresch, 1996). Sin dalle prime statistiche sulla diffusione della rete fu chiaro che l'adozione del nuovo mezzo stava avvenendo soprattutto in alcuni segmenti avvantaggiati della popolazione e principalmente nei paesi più avanzati dal punto di vista dello sviluppo capitalistico. Data la differente velocità con cui internet si stava diffondendo su scala internazionale e nazionale si cominciò ben presto a distinguere tra un divario globale e uno sociale. Il *global digital divide* riguardava, e continua a interessare, i paesi in via di sviluppo in cui intere aree geografiche e popolazioni sono escluse dell'accesso alle reti digitali (Castells 2001; Norris 2001). Il *digital divide* sociale invece riguarda l'esclusione dall'accesso a internet di alcune categorie di individui, sulla

base delle variabili socio-economiche, culturali e geografiche, all'interno dei paesi definiti avanzati. Già al volgere del millennio i risultati di numerosi studi mostravano che anche nei paesi 'tecnologicamente sviluppati', come gli Stati Uniti, l'Europa Occidentale e il Sud-est Asiatico, ci fossero gruppi sociali esclusi dall'accesso alle ICT in base al loro status socio-economico, genere o età (e.g. Bonfadelli, 2002; Dickinson and Sciadas, 1999; Jung et al., 2001; Loges and Jung, 2001; NTIA, 1995, 1999, 2000; Reddick, 2000; UCLA, 2000 citati in Selwyn, 2004: 344). Infatti, anche nelle prime statistiche sull'accesso a internet negli Stati Uniti emergeva chiaramente che gli utenti erano per lo più persone con alti livelli di istruzione, redditi elevati e in generale possessori di maggiori risorse che semplificavano l'adozione del nuovo medium (Hoffman e Novak, 1998, 1999; Benton 1998; Strover 1999; Bucy 2000 su Gui, 2009). E' bene precisare che in questo lavoro ci interesseremo unicamente del secondo tipo di divario, quello che ha luogo all'interno dei paesi cosiddetti avanzati: più precisamente però faremo riferimento all'evoluzione del concetto di *digital divide* in quello di *disuguaglianze digitali*.

Nella letteratura scientifica vi fu un ampio dibattito sui meriti e soprattutto i "danni" che il concetto di *digital divide* introdusse nel discorso pubblico e nella ricerca sulla diffusione delle ICT. Secondo Neil Selwyn (2004) il pregio di questo concetto fu senza dubbio quello di aver portato la questione delle disuguaglianze nell'informazione al centro del dibattito politico e sociale contemporaneo. L'autore sostiene che lungo tutto l'arco del 1990 - in paesi come Gran Bretagna, Francia e Stati Uniti (nell'era Clinton/Gore) - il tema del *digital divide* fu inserito all'interno delle politiche per l'inclusione sociale che era una questione molto presente nelle agende dei governi allora in carica. Tuttavia la semplicità della nozione di *digital divide*, se da un lato ha favorito che i governi prendessero in considerazione il problema, dall'altro lato è stata soprattutto causa di problemi legati a una lettura del fenomeno eccessivamente semplicistica. L'interpretazione dominante del *digital divide* era spesso espressione di una prospettiva riconducibile al "determinismo tecnologico", la diffusione dell'accesso alle ICT era infatti considerata la soluzione a svariati problemi sociali (Bentivegna, 2009). Inoltre il significato della nozione di divario digitale è espresso in termini strettamente dicotomici: si è connessi alla rete oppure no, non ci sono terze possibilità. In questo modo il problema è sia semplice da definire che relativamente facile da risolvere: si tratta solamente di intervenire per fornire l'accesso a coloro che ancora sono esclusi. La distinzione dicotomica tra *haves* e *haves not* - che oggi appare in tutta la sua problematicità - inizialmente era data per scontata perché l'accesso a internet era considerato alla stregua dell'accesso alla rete telefonica. Negli Stati Uniti l'ente che si occupò di gestire le *policy* sulla distribuzione dell'accesso alla rete era la già citata National Telecommunications and Information Administration (NTIA), la stessa agenzia responsabile di

garantire l'accesso universale alla rete telefonica, e il Communication Act del 1996 - che sanciva l'obiettivo della massima diffusione delle nuove tecnologie di telecomunicazione - richiamava nella forma il precedente Communication Act del 1934 (DiMaggio et al., 2004). La concezione di internet come un servizio simile, ma più evoluto, del telefono contribuì a divulgare su scala globale un certo modo di pensare, si potrebbe dire semplicistico, alla sua diffusione e a indirizzare l'attenzione dei governi primariamente sulle questioni del possesso di linea telefonica, modem e connessione. Così nel 2002, dopo la pubblicazione dell'ultimo report NTIA, intitolato *A Nation Online* (2002), in cui si descriveva la rapida adozione del mezzo da parte dei cittadini americani, il problema sembrava già superato, tanto da venire rimosso dalle preoccupazioni del governo in carica (Sartori, 2006). La nota espressione "Mercedes divide" con cui Michael Powell, allora capo della Federal Communication Commission, definì il "non problema" del *digital divide* è un esempio della posizione liberista¹² secondo cui lo stato non è tenuto ad intervenire e deve lasciar spazio alla libera concorrenza del mercato (Sartori, 2006; Carlo e Colombo, 2007). Tuttavia, proseguendo con la metafora, chi guida un'utilitaria, soprattutto se un po' malridotta, impiegherà molto più tempo per raggiungere la meta, rispetto a chi guida una Mercedes; inoltre, chi viaggia potrebbe addirittura non riuscire a raggiungere la destinazione e decidere di andare altrove. Cosa suggerisce questa estensione (un po' stiracchiata) della metafora di Powell? Principalmente che una volta ottenuto l'accesso al web - all' "autostrada dell'informazione" come fu definita - le condizioni, le competenze e le modalità di appropriazione sono estremamente eterogenee e non si sottraggono dall'influenza delle disuguaglianze.

Negli Stati Uniti già nel 2000 circa la metà della popolazione era utente internet, di conseguenza il concetto di *digital divide*, inteso unicamente come divario tra gli aventi e i non aventi accesso, cominciò a risultare limitato (Gui, 2009). La concezione dicotomica iniziò a vacillare e, perlomeno nel dibattito accademico, fu ben presto superata. Oggi è ampiamente riconosciuto che l'accesso alla rete è soltanto uno dei tasselli che contribuiscono all'inclusione digitale dei cittadini. La condizione di "connessi" assume diverse connotazioni a seconda dell'ampiezza di banda a disposizione, all'autonomia d'uso degli strumenti e alla frequenza con cui si accede (Gui, 2009; Di Maggio et al., 2004; Sartori, 2006). Inoltre, vi sono ampie e importanti differenze nelle *modalità* d'uso della rete. Eszter Hargittai nell'articolo *Second-Level Digital Divide: Mapping Differences in People's Online Skills* (2002) propose di andare oltre la concezione dicotomica ed esaminare le differenze *tra* le persone che sono già online. Sulla base delle evidenze empiriche, l'autrice teorizzò l'esistenza di un divario di "secondo livello" che concerne la disuguale distribuzione delle competenze digitali tra gli utenti della rete. Il diverso

¹² Prevalente negli anni a seguire e opposta alle politiche di inclusione sociale che l'hanno preceduta.

possesto delle competenze digitali (l'abilità di cercare informazioni e navigare), secondo Hargittai, ha delle ripercussioni sull'uso della rete favorendolo od ostacolandolo.

Altri autori hanno che affermato che, indipendentemente dalle competenze, le attività svolte online sono estremamente eterogenee e mutano in base alla posizione sociale degli individui: "accesso non vuol dire uso e uso non vuol dire uso significativo" (Selwyn 2004). Come eloquentemente affermato da van Dijk, laddove il divario digitale smette di *allargarsi* (restringendosi) esso si *approfondisce* quanto più l'accesso a internet si diffonde tra la popolazione e si chiudono i divari sociali di entrata, tanto più le opportunità offerte dalla rete sono sfruttate in modi diversi (van Dijk, 2005).

Riconoscere la complessità del *digital divide* implica scardinare l'ipotesi di "normalizzazione" in base alla quale con il passare del tempo il divario sarebbe destinato a chiudersi. Secondo l'approccio della "normalizzazione", ispirato alla teoria della diffusione delle innovazioni (Rogers, 2003), la diffusione dell'accesso a internet seguirebbe lo stesso andamento di quella delle altre innovazioni tecnologiche e si svilupperebbe su una curva a "S" - in cui sulle ascisse vi è la variabile temporale e sulle ordinate il tasso di adozione della nuova tecnologia. Benché vi sia un piccolo gruppo di individui, socialmente privilegiati, che per primi si appropriano dell'innovazione e per questo sono definiti *early adopters*, con il passare del tempo la diffusione aumenta e man mano raggiunge il livello di saturazione in cui anche i segmenti sociali meno avvantaggiati ne fanno uso (DiMaggio et al., 2004). L'approccio della normalizzazione, in cui l'unica incognita è la "variabile temporale", propone una visione molto ottimistica del *digital divide* e dell'innovazione tecnologica perché ritiene che tutti i gruppi sociali, sebbene con tempi diversi, si muovano nella stessa direzione (Bentivegna, 2009). Oggi tale ipotesi sembra poco convincente. A differenza di altre innovazioni, come la televisione o gli elettrodomestici, l'uso di internet presenta infatti numerosi ostacoli nel suo utilizzo - in primo luogo sono richieste più competenze - e al tempo stesso offre potenzialmente maggiori e molteplici vantaggi. Inoltre le ricerche precedenti mostrano che la diffusione di un servizio, che richiede costi di mantenimento estesi nel tempo, è sempre avvenuta in tempi più lunghi rispetto a quella di un nuovo prodotto il cui acquisto tendeva a diffondersi quando il prezzo si abbassava (DiMaggio et al., 2004). L'inclusione digitale è un "target mobile" (di Maggio et al., 2004): I dispositivi, le competenze necessarie e le opportunità (ciò che si può fare in rete) sono in costante evoluzione è quindi difficile stabilire con certezza quando un processo di innovazione possa dirsi concluso.

Per tutte queste ragioni oggi è più accreditata l'ipotesi definita della "stratificazione" secondo cui le disuguaglianze nell'uso di internet persistono nel tempo - cambiano nella forma, ma persistono

nella sostanza - e si vanno a sommare a quelle esistenti (Sartori, 2006)¹³. Queste riflessioni e problematiche, che complessificano il concetto di *digital divide*, sono il punto di partenza della ricerca sulla disuguaglianza digitale.

1.2.2. Modelli euristici della disuguaglianza digitale

Il concetto di disuguaglianza digitale è il risultato dell'istanza mossa da numerosi ricercatori accademici di “andare oltre”, “ripensare” o “ridefinire” la nozione dicotomica e semplicistica di *digital divide* (Warschauer, 2003, Mossberger et al., 2003). Dai primi anni del 2000 subentra quindi la seconda fase delle ricerche sul *digital divide* che si caratterizza per la forte critica al determinismo tecnologico della precedente. L'attenzione viene spostata dall'accesso fisico alle tecnologie alle differenze nel possesso delle competenze digitali e nell'estensione e nella significatività degli usi (Carlo, 2012). Il termine disuguaglianza digitale fu utilizzato nel 2001 da DiMaggio e Hargittai in un working paper pubblicato dall'università di Princeton intitolato *From the 'Digital Divide' to 'Digital Inequality': Studying Internet Use as Penetration Increase*. Qualche anno più tardi, in un capitolo collettaneo, gli autori approfondiscono il concetto attraverso una estesa revisione della letteratura e sviluppando un modello euristico finalizzato a indirizzare la ricerca futura (DiMaggio, Hargittai, Celeste e Shafer, 2004). Quasi simultaneamente, in Europa, van Dijk propone una ridefinizione del concetto di *digital divide* e un *framework* per studiarla all'interno del volume *The Deepening Divide* (2005) – l'autore rimane però fedele all'espressione originaria e non adotta il termine *digital inequality*. Sia DiMaggio con il suo gruppo di lavoro che van Dijk elaborano dei modelli euristici che sistematizzano i nessi tra le dimensioni, i fattori intervenienti e le conseguenze delle disuguaglianze digitali. In questo paragrafo illustriamo le caratteristiche comuni di questi modelli. I *framework* interpretativi della disuguaglianza digitale si basano su una serie di relazioni di tipo *causale* e *sequenziale*: le caratteristiche “personali” e “situazionali” degli individui influenzano le dimensioni di accesso/capacità d'uso/appropriazione delle ICT e queste a loro volta influenzano la possibilità di incrementare le risorse umane, sociali, economiche, culturali (DiMaggio et al, 2004; Selwyn, 2004; van Dijk, 2005; Bentivegna, 2009). Questi modelli euristici hanno il pregio di aiutarci, da un lato a distinguere analiticamente le dimensioni della disuguaglianza digitale, dall'altro lato a indagarne le cause e le conseguenze. Il *digital divide* è concepito come un *continuum* formato dai vari aspetti che contraddistinguono il rapporto degli individui con le ICT: il divario

¹³ Questi due approcci, come sottolineato da Bentivegna (2009), oltre a dar vita a filoni di studio differenti sono la base per diverse interpretazioni dal punto di vista politico della questione delle disuguaglianze digitali: “[a]ppare chiaro, infatti, che considerare la diffusione e l'appropriazione di internet come un problema che ha una sua soluzione «naturale», affidata ai meccanismi del mercato, implica una politica di non intervento; per converso, ritenere che il problema sia di natura strutturale e che riproduca, amplificandoli, vecchi meccanismi di esclusione sociale, implica una politica di intervento” (*ivi*: 28).

digitale diventa così un concetto multidimensionale che riguarda sia le condizioni di accesso alla rete che le competenze digitali e le effettive attività svolte online dagli individui. Vediamo in dettaglio ciascuno di questi aspetti che - fatta eccezione per alcune differenze nella loro descrizione - sono ampiamente condivisi nella letteratura.

La teoria della *digital inequality* non considera la dimensione dell'accesso unicamente come la possibilità (o meno) di connettersi a internet, ma include numerosi altri aspetti che ne definiscono le condizioni. Tra i più rilevanti vi sono la velocità della connessione, la qualità dei mezzi impiegati (sia hardware che software) e il livello di autonomia dell'utente (dove è collocato il computer, quanto spesso e in che condizioni vi si può accedere). Per quanto riguarda il luogo d'accesso, si intuiscono facilmente le differenze nella qualità dell'accesso tra chi si connette in casa e chi invece può farlo unicamente in una biblioteca o in un *internet point*. Ovviamente, anche in casa le condizioni possono essere diverse: si pensi quindi a chi accede nella propria stanza con un PC personale e chi lo fa da un computer condiviso con tutta la famiglia – magari poco funzionante e con una connessione via modem - collocato in salotto. Il luogo in cui avviene la connessione e le dinamiche sociali che lo caratterizzano sono considerati elementi cruciali che definiscono la qualità dell'accesso a internet. Nonostante la diffusione dei dispositivi mobili, il contesto principale di connessione rimane infatti quello dell'abitazione. Per tale ragione, alcuni autori suggeriscono che la ricerca degli *audiences studies* e il *framework* della “domestication” (Silverstone et al., 1991) - che esaminano il contesto domestico e le interazioni sociali tra i membri della famiglia in cui avviene la fruizione televisiva o l'uso delle ICT - possano diventare dei riferimenti importanti per lo studio di questa dimensione delle disuguaglianze digitali (Carlo, 2011; Haddon 2011, Bentivegna, 2009; Livingstone, 2004). I modelli teorici della disuguaglianza digitale si basano sul presupposto che l'accesso influenza le modalità d'uso della rete: “una maggiore frequenza e la disponibilità dell'ambiente domestico per l'accesso a internet possono contribuire ad una navigazione più “ricca” perché non soggetta a controlli (come può capitare in ufficio) o a tempi limitati (come nel caso dei luoghi pubblici d'accesso)” (Sartori, 2006: 116).

La seconda dimensione che compare nei modelli della *digital inequality* è quella delle *skills*. Una volta ottenuto l'accesso, per beneficiare dei vantaggi offerti dalla rete, un utente deve possedere almeno alcune competenze fondamentali. Al di là delle differenti classificazioni che esistono in letteratura, le competenze si possono distinguere tra quelle di base - “strumentali e operative” (Mascheroni, 2012: 93) – che consistono nelle abilità tecniche per la navigazione e la gestione del computer, e altre più articolate e meno facilmente misurabili (ma molto rilevanti) come la ricerca, selezione e valutazione delle informazioni, l'analisi critica dei contenuti, la gestione delle relazioni sociali e della privacy – “analitiche, critiche e produttive” (*ibidem*). DiMaggio (et al., 2004) e

Hargittai (2002), prendendo come riferimento la nozione socio-linguistica di “competenza comunicativa”, definiscono “competenza digitale” l’insieme di capacità e conoscenze necessarie per usare internet in modo pragmatico e intuitivo e per sfruttarne il potenziale evitando frustrazioni. Hargittai (2002) è stata l’autrice di uno dei primi studi sulle *skills* in cui ha esaminato le abilità di utenti diversi per *background* socio-economico nella ricerca di informazioni online. Tuttavia, se il suo primo studio era basato sull’osservazione diretta del comportamento delle persone mentre utilizzavano internet svolgendo delle prove assegnate, nelle ricerche successive – anche per esigenze pratiche dovute alla grandezza dei campioni – la studiosa misura le competenze attraverso un questionario con una batteria di 27 domande volte a rilevare la conoscenza di altrettante funzionalità del web (Hargittai 2007, 2010, Hargittai Hsieh, 2011)¹⁴. La studiosa formula quindi una lista di 11 aree di competenza che includono anche le attività tipiche del cosiddetto web 2.0 (ad esempio come gestire la privacy, saper personalizzare i contenuti, etc.). La lista proposta da Hargittai, per quanto approfondita, ha però un limite: “non aiuta a costruire una visione generale delle competenze digitali, da un lato perché rischia di confondere fenomeni duraturi con applicazioni contingenti e dall’altro perché risente del continuo emergere di nuove pratiche online” (Gui, 2009: 53-54).

La definizione delle competenze digitali più nota nella letteratura sociologica è quella proposta da van Dijk (2005). A differenza del *framework* di Hargittai, il modello dell’autore olandese è sufficientemente astratto per essere applicabile a svariate ricerche empiriche. Lo studioso infatti suddivide le competenze in quattro tipologie che equivalgono a livelli cumulativi di abilità, ovvero in cui ciascuno include i precedenti. Ai primi due livelli si trovano le competenze “operazionali” e “formali” che riguardano l’abilità a usare computer, i programmi più comuni, accedere a internet, navigare sul web tramite un browser, sapersi orientare nella struttura ipertestuale dei siti web e così via. La patente europea del computer (ECDL), per esempio, è un’offerta formativa standardizzata mirata all’acquisizione di tali competenze (Gui, 2009: 50). Queste due abilità sono definite “medium-related” perché sono legate all’uso di internet come medium dal punto di vista tecnologico (van Deursen e van Dijk, 2010). Al livello successivo si collocano le competenze “informazionali” che, a differenza delle precedenti, vengono spesso trascurate nei progetti di formazione e riguardano l’abilità di cercare, selezionare,

¹⁴ La lista delle 11 abilità indagate da Hargittai (2007) indaga la conoscenza di: modalità sicure ed efficaci per comunicare con gli altri; conoscenza delle modalità con cui contribuire a discussioni di gruppo e condividere contenuti; conoscenze operative sugli strumenti (come blog, wiki, strumenti di navigazione avanzata del browser); conoscenza di ciò che è possibile trovare online; abilità nel trovare i contenuti; efficienza nella navigazione; abilità nel capire la natura della fonte e valutarne l’attendibilità; comprensione delle questioni e dei rischi connessi alla privacy; comprensione dei rischi per la sicurezza delle informazioni; conoscenza dei luoghi virtuali dove trovare assistenza tecnica; capacità di personalizzare il browser, i siti e le applicazioni.

processare e utilizzare le risorse informative presenti in rete. Infine, al livello più alto si trovano le competenze “strategiche”: coloro che possiedono queste abilità, secondo van Dijk, riescono a sfruttare le informazioni in modo funzionale così da migliorare la propria posizione nella società. Le competenze “informazionali” e “strategiche” riguardano l’accesso e la gestione dei contenuti presenti in internet e vengono quindi definite “content-related” (van Deursen e van Dijk, 2010). Il tema delle competenze digitali viene affrontato anche nell’ambito della *media education* e nei progetti di *media literacy* (alfabetizzazione ai media). Tradizionalmente lo scopo principale della *media education* - che si rivolge per lo più, ma non solo, a bambini e adolescenti - è stato quello di insegnare a leggere criticamente i messaggi dei mass media. Complessivamente però il modello dell’alfabetizzazione ai media copre quattro questioni: (1) favorire l’accesso a media e contenuti, (2) educare all’analisi del linguaggio e del funzionamento dei media, (3) stimolare la lettura critica dei messaggi e (4) facilitare la partecipazione e la produzione dei prodotti mediali. Le dimensioni della produzione di contenuti ha un ruolo di primo piano nella prospettiva della *media literacy* e delle “new media literacies” (Jenkins et al., 2006), viceversa ha un ruolo marginale (se non inesistente) nella concezione delle competenze digitali proposta da Hargittai e van Dijk e nella letteratura sulla disuguaglianza digitale.

Infine, la terza componente dei modelli è rappresentata dalle effettive modalità d’uso di internet. Secondo i modelli euristici della *digital inequality*, l’accesso da una postazione altamente tecnologizzata insieme al possesso delle competenze digitali costituiscono la preconditione per un utilizzo più esteso, efficiente e significativo. Il *range* di utilizzi è estremamente vasto sia per contenuto che per livello di impegno e difficoltà - tanto che internet è stato definito un “meta-medium” (Agre 1998) che può “trasformarsi” in altri media e svolgere funzioni molto differenti. L’analisi delle attività che le persone svolgono online ci fornisce un’idea dei possibili significati che queste attribuiscono alla rete e del tipo di appropriazione che mettono in atto. Van Dijk (2005) propone una classificazione in sette tipologie di attività: informazione, comunicazione, lavoro, educazione, affari e finanza, shopping, intrattenimento. Tuttavia tratteggiare uno schema soddisfacente degli usi di internet non è semplice. La proposta di van Dijk, per esempio, non differenzia chi si limita a fruire contenuti da chi crea e condivide, oppure chi comunica in privato da chi lo fa pubblicamente¹⁵. Inoltre, in letteratura si distinguono anche le attività *capital-enhancing* come, per esempio, la ricerca di informazioni, l’uso di internet per l’apprendimento o la gestione delle reti sociali. Queste attività potenzialmente possono incrementare il capitale umano, economico, sociale e culturale (Hargittai, 2008) degli utenti e sono solitamente esaminate in contrapposizione a quelle limitate allo svago e all’intrattenimento.

¹⁵ La moltiplicazione dei servizi e delle piattaforme della rete, avvenute soprattutto dopo che fu pubblicato il lavoro di van Dijk (2005), ha molto complessificato lo scenario digitale.

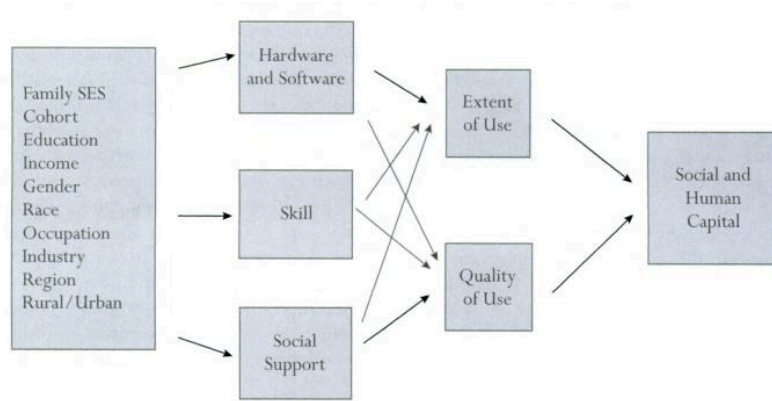


Figura 1 – Modello delle disuguaglianze digitali proposto da Paul DiMaggio e colleghi. Fonte: DiMaggio et al., 2004: 382. Titolo dell'immagine: "Impact of Internet Access on Life Chances"

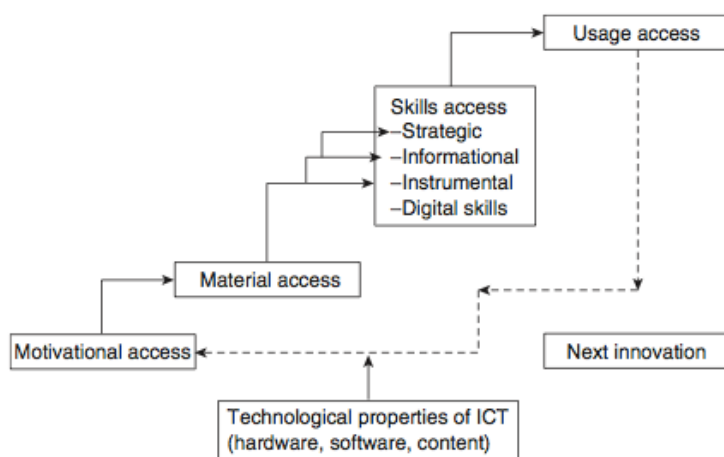


Figura 2 - Modello delle disuguaglianze digitali proposto da Jav van Dijk. Fonte: van Dijk, 2005: 22. Titolo dell'immagine: "A Cumulative and Recursive Model of Successive Kinds of Access to Digital Technologies"

Le tre dimensioni (accesso, competenze, uso) appena illustrate variano nella popolazione sulla base delle caratteristiche personali, ma in particolare dipendono dalle risorse che questi hanno a disposizione. Gran parte della ricerca sulla *digital inequality* si concentra sui fattori socio-demografici che influenzano il rapporto degli individui con le ICT favorendo le disuguaglianze digitali:

“dopo aver sviluppato gli elementi del *digital divide* è necessario provare a comprendere quali sono le ragioni sottostanti e le forze che modellano le forme di appropriazione delle ICT da parte di individui e gruppi di individui: come mai alcuni mettono in atto appropriazioni più vantaggiose mentre altri non lo fanno?” (Selwyn, 2004: 351, trad. nostra).

La letteratura individua una serie di variabili che sono legate al contesto sociale di appartenenza (l'occupazione, il titolo di studio, il reddito, la regione geografica), ad aspetti demografici (l'età, il genere e l'etnia) oppure psicologici (fiducia in se stessi, tratti caratteriali). La posizione che una

persona occupa nella società influisce sulle risorse materiali, sociali e culturali a disposizione e queste a loro volta condizionano i tempi e le modalità del processo di appropriazione tecnologica (van Dijk, 2005). Le disuguaglianze digitali, secondo questi modelli euristici, si sviluppano seguendo un percorso definito e strutturato: lo status socio-economico e il capitale culturale – due delle variabili più influenti insieme all'età e al genere - influenzano il tipo di accesso a internet degli utenti che, a sua volta, influenza il possesso di competenze digitali, infine, l'accesso e le competenze favoriscono lo svolgimento di svariate attività online. Sono gli individui con uno status più elevato, che possiedono un equipaggiamento più moderno, le connessioni più veloci, maggiori esperienze nell'uso di internet, più competenze e *know-how*, a mettere in atto un uso più esteso e vantaggioso (Hargittai e Zillen, 2009). In particolare, gli utenti con titoli di studio inferiori sono più propensi a sfruttare la rete per il divertimento e la comunicazione, mentre la ricerca di informazioni è un'attività svolta tipicamente dalle persone più istruite (Sartori, 2006; Bentivegna, 2009).

Il filone della disuguaglianza digitale non si limita a indagare i fattori predittivi dell'appropriazione tecnologica, ma esplora anche le conseguenze sociali dell'uso di internet. La ricerca sulla disuguaglianza digitale si basa infatti sul presupposto che l'uso di internet possa ampliare le risorse a disposizione degli individui e avere delle ricadute sulla loro posizione nel sistema sociale. Una parte della ricerca empirica ha quindi esplorato se e fino a che punto questo incrementa il capitale umano, sociale, culturale ed economico degli individui, per esempio migliorando la qualità della vita sul lavoro e il rendimento scolastico oppure agevolando la partecipazione civica e politica (DiMaggio et al., 2004). Nonostante i risultati di tali studi siano ancora eterogenei - soprattutto per via della difficoltà di misurare empiricamente (e in modo comparabile) le conseguenze sociali dell'uso di internet – continua ad esserci consenso intorno all'idea che un'appropriazione ampia e articolata delle ICT favorisca l'inclusione sociale. Le ICT difatti mediano un numero sempre maggiore di pratiche sociali e hanno un ruolo di crescente importanza per l'acquisizione di benefici (van Dijk, 2005), per questo state definite “tecnologie per l'inclusione sociale” (Warschauer 2003). I segmenti sociali che non possiedono le competenze o usano in modo limitato la rete rischiano così di venire esclusi dalle reti sociali e informative.

Nel dibattito sulle conseguenze sociali della diffusione di internet ricorre spesso l'ipotesi del “knowledge gap” formulata nel 1970 per illustrare i meccanismi di diffusione delle notizie politiche attraverso i mass media (Tichenor, Donohue e Olien, 1970). La teoria del “knowledge gap” si basa sul presupposto che il flusso delle informazioni nella società *non* è omogeneo perché è influenzato dalla struttura sociale (Bonfadelli, 2002). I segmenti della popolazione

maggiormente istruiti e di status socio-economico più elevato, grazie alle maggiori risorse culturali, fruiscono le informazioni su politica e attualità trasmesse dai mass media prima e più efficacemente degli altri. L'informazione messa in circolo dai mass media, quindi, viene consumata in modo disuguale e si crea un "differenziale" di conoscenza che favorisce le classi sociali elevate (Bonfadelli, 2002). L'ipotesi dei differenziali di conoscenza sembra adattarsi anche a internet: gli utenti di status elevato si trovano in una condizione favorevole (accesso di qualità e possesso di competenze digitali), sono i primi a sfruttarne le potenzialità e ottengono maggiori benefici. Secondo questa prospettiva, le disuguaglianze digitali potrebbero rinforzare le disuguaglianze sociali esistenti aumentando la distanza tra segmenti avvantaggiati e svantaggiati. Tuttavia, vale la pena ricordare che gli indicatori utilizzati per misurare la "conoscenza" acquisita tramite la fruizione dei mass media su cui si basa la formulazione della teoria del "knowledge gap" sono stati ampiamente criticati. Tali indicatori sono stati definiti faziosi perchè "misurano la conoscenza attraverso domande simili a quelle di un test scolastico e con un punto di vista *middle class*" (Bonfadelli, 2002: 70, trad. nostra). Altri studi che hanno preso in considerazione indicatori differenti - non legati alle notizie politiche ma a interessi effettivamente posseduti dai partecipanti - sono giunti a risultati discordi: la motivazione è più importante rispetto al livello di educazione o altre variabili socio-demografiche nel favorire il consumo di informazioni e determinare "knowledge gaps" (Dervin, 1980, Ettema e Kline, 1977 in Bonfadelli, 2002). Negli ambiti dei "saperi specializzati", soprattutto quelli che riguardano piccole comunità di appassionati, il livello di educazione non crea dei gap di conoscenza rispetto ai messaggi trasmessi dai mass media, anzi. Questa osservazione ci pare rilevante perché internet, come è noto, offre numerose possibilità di approfondire interessi, anche di nicchia, e partecipare a comunità di approfondimento su tematiche specifiche (Sartori, 2006). In riferimento a questi risultati, possiamo quindi azzardare che in alcune circostanze potrebbero verificarsi dinamiche persino opposte a quelle previste dalla teoria dei differenziali di conoscenza¹⁶.

1.2.3. Ridefinizione delle disuguaglianze digitali

I modelli euristici di van Dijk (2005) e di DiMaggio e colleghi (2004) studiano le disuguaglianze digitali attraverso alcune dimensioni legate tra loro da nessi causali e secondo un meccanismo cumulativo. L'accesso "di qualità" alle ICT e il possesso di ampie competenze digitali sono

¹⁶ Sebbene ciò non smentisca l'utilità della teoria del "knowledge gap" per la ricerca sulle disuguaglianze digitali, costituisce un aspetto importante per la nostra ricerca che considera l'appropriazione di internet attraverso una prospettiva più ampia e non legata all'acquisizione di specifiche competenze o conoscenze.

considerate il prerequisito - la condizione *necessaria* - per l'uso efficiente¹⁷. In un passaggio, van Dijk afferma che la maggiore forza esplicativa del suo modello “basato sull'accumulazione, in cui ogni dimensione è una condizione per quella successiva”, rispetto ad uno alternativo in cui le dimensioni delle disuguaglianze sono indipendenti e ugualmente rilevanti, è stata confermata dallo svolgimento di diverse analisi statistiche (2005: 23-24). Suddetti modelli e altri ad essi ispirati (ad es. Bentivegna 2009; Martin, 2003) hanno contribuito a definire il carattere multidimensionale del divario digitale e a mettere in luce il percorso (tutt'altro che semplice) che conduce a un'appropriazione di internet significativa che possa incrementare le risorse economiche, sociali o culturali degli utenti. In letteratura però troviamo anche alcune definizioni alternative, talvolta vere e proprie proposte di “riconcettualizzazione” in contrapposizione ai modelli euristici più noti e consolidati. Ci riferiamo a un insieme di studi isolati, discontinui e molto diversi tra loro, accumulati dal fatto di prestare maggiore attenzione al contesto in cui le disuguaglianze digitali si sviluppano. Anziché scomporre il percorso che conduce all'inclusione digitale in una successione di passaggi lineari – risorse, accesso, competenze, usi, vantaggi – questi studi adottano una prospettiva olistica e si concentrano sulla relazione tra vita quotidiana e contesto sociale con le disposizioni e l'appropriazione delle tecnologie.

Nell'articolo *Reconceptualizing Digital Social Inequality* Halford e Savage (2010) muovono due critiche ai modelli tradizionali delle disuguaglianze digitali. In primo luogo, secondo gli autori, il filone di ricerca sui divari digitali tende a proporre una visione “normativa” dell'uso ottimale di internet a cui gli utenti dovrebbero aspirare e considera le ICT come un bene neutrale con una serie predeterminata di funzioni. I modelli che abbiamo precedentemente illustrato definiscono l'uso di internet in modo standardizzato e separato dal contesto in cui effettivamente si dispiega l'appropriazione della tecnologia. Kvasny (2002) avanza una critica analoga: nelle letterature sui divari digitali, la mancanza di accesso e competenze tra alcuni segmenti sociali è interpretata come una “deviazione da una condizione desiderabile” (*ibidem*) a prescindere dalle disuguaglianze più profonde su cui tali differenze si installano. In secondo luogo, Halford e Savage ritengono che la ricerca sulla *digital inequality* abbia teorizzato un rapporto “input-output” in cui le risorse sociali determinano l'appropriazione tecnologica. La dimensione tecnologica e quella sociale vengono considerate come due entità distinte – che eventualmente hanno degli impatti l'una sull'altra - ma non viene rivolta alcuna attenzione al *processo* che le lega insieme né ai modi in cui una dimensione modella l'altra.

¹⁷ Sebbene condividano questa interpretazione delle disuguaglianze digitali come una serie concatenata di passaggi, i due modelli non sono identici e si distinguono sotto alcuni punti di vista. Per esempio van Dijk inserisce il concetto di “risorse”, che si collocano tra le variabili sociodemografiche e le dimensioni della disuguaglianza digitale. DiMaggio invece pone sullo stesso livello l'accesso e le competenze, mentre in van Dijk essi sono due passaggi distinti (si vedano le due figure).

Nelle proposte di “riconcettualizzazione” delle disuguaglianze digitali viene quindi messo in primo piano il ruolo del contesto socio-culturale nel modellare l’appropriazione dei nuovi media e della rete. I ricercatori dichiarano di “studiare le ICT nel contesto” intendendo con tale espressione sia l’ambito della vita quotidiana, degli spazi domestici e delle routine, che il contesto culturale, urbano, sociale e le disuguaglianze strutturali che lo caratterizzano. Tali ricerche, muovendo oltre le associazioni tra le caratteristiche socio-demografiche e le dimensioni di accesso, competenza e uso, ambiscono a ottenere una comprensione più sfumata delle modalità con cui effettivamente le disuguaglianze digitali hanno luogo e dei meccanismi che le favoriscono. L’idea di mettere in primo piano gli aspetti del contesto e la loro interazione con l’appropriazione di internet non è nuova nella letteratura sulla *digital inequality*. Warschauer (2003), per esempio, ha incoraggiato a considerare la “social embeddedness” della tecnologia per comprendere i fenomeni di inclusione ed esclusione digitale. Mentre van Dijk (2006) ha rilevato che pochi studi nel filone dei divari digitali prendono in considerazione le attitudini verso le ICT e le pratiche quotidiane, aspetto che meriterebbe più attenzione. Le proposte di “riconcettualizzazione” fanno proprie tali considerazioni e le sviluppano in due modi: utilizzando la metodologia qualitativa per la ricerca empirica e facendo riferimento ai concetti sviluppati dal sociologo francese Pierre Bourdieu per l’impostazione teorica.

La metodologia qualitativa è particolarmente efficace per esplorare i significati che gli individui attribuiscono alle ICT nei diversi contesti socio-culturali. Le esperienze, le attitudini e le disposizioni verso le tecnologie – ma anche verso il lavoro, lo studio, etc. - condizionano il rapporto che gli individui sviluppano con le ICT e influenzano il significato che attribuiscono a internet. I metodi dell’intervista e dell’osservazione partecipante sono quindi ideali per esaminare la relazione tra gli atteggiamenti particolari e individuali con le modalità di appropriazione della tecnologia. Inoltre, le tecniche qualitative permettono ai ricercatori di collocare tali aspetti nel contesto più ampio - sia in riferimento alla posizione sociale che alla vita quotidiana degli individui. Per esempio Stanley (2003) ha svolto una ricerca etnografica tra i partecipanti alle iniziative dei *community technology center* dei quartieri svantaggiati di San Diego. L’autrice individua una serie ostacoli psicosociali (molto più rilevanti che quelli economici) che spiegano il disinteresse verso internet e l’apprendimento delle competenze digitali. I soggetti coinvolti dalla ricerca, provenienti da famiglie di basso status socio-economico e culturale, non consideravano internet rilevante (ancor prima di conoscere quali fossero le sue funzioni) e ritenevano che diventare esperti tecnologici fosse inappropriato rispetto alla concezione che avevano di sé (“self-concept”). La metodologia qualitativa è particolarmente utile sia per studiare gli utenti che provengono da contesti svantaggiati mettendone in luce le dinamiche di “auto-esclusione”

(Haddon, 2000), sia per esaminare le differenti modalità di appropriazione tra coloro che usano abitualmente la rete. Lo svolgimento di attività apparentemente simili può infatti essere espressione di differenti modi di interpretare questa tecnologia. Internet potrebbe essere considerato come un mero strumento funzionale, utile per la propria carriera professionale e per informarsi oppure come una tecnologia “amica” essenziale per trovare compagnia, per non sentirsi soli e coltivare le proprie passioni (ad es. Kvasny, 2006, Meyen et al., 2010, Bakardjieva, 2005). Infine, la metodologia qualitativa è adatta per esplorare l’uso delle ICT in famiglia. Il contesto domestico è il luogo principale in cui si costruisce il significato per la tecnologia: le relazioni che instaurano i genitori e i bambini, le attitudini, i discorsi, le attività di mediazione parentale e le reazioni a queste da parte dei figli, contribuiscono a definire le modalità di appropriazione o di costruzione di senso della rete per tutti i membri della famiglia (Clark, 2009; Clark, Demont-Heinrich e Webber, 2004, 2005; Robinson, 2009; Tripp, 2011).

Molti degli studi che propongono di “ridefinire” l’impostazione della ricerca sulle disuguaglianze digitali traggono ispirazione ad alcuni concetti sviluppati da Pierre Bourdieu come quelli di *habitus*, gusto, capitale culturale, riproduzione e disposizioni (cfr. ad es. Bennet e Maton, 2010; Gilbert, 2010; Graham, 2010; Halford e Savage, 2010; Hargittai e Zillen, 2009; Kvasny, 2002, 2006a, 2006b; Meyen, Pfaff-Rudiger, Dudenhoffer e Huss, 2010; North, Snyder e Bulfin, 2008; Robinson, 2009; Seiter, 2008). Lynette Kvasny è tra gli autori che hanno teorizzato maggiormente l’utilità dell’apparato concettuale elaborato del sociologo francese per affrontare la questione dei divari digitali (cfr. Kvasny, 2002, 2006a, 2006b). La studiosa sostiene che le disuguaglianze digitali non dovrebbero essere considerate solamente come disparità nella qualità dell’accesso e nell’uso delle ICT, ma come il riflesso delle disuguaglianze strutturali che influenzano le credenze e le aspettative verso le ICT e su ciò che possono offrire (Kvasny, 2006). Kvasny esplora in particolare il contributo dei concetti di *habitus* e di capitale culturale, economico e sociale. Tali costrutti, se applicati alla ricerca empirica, mettono in evidenza la relazione tra le disposizioni e le attitudini verso le ICT e la posizione degli individui nella struttura sociale. Il concetto di *habitus*, infatti, esprime la logica di fondo che associa gli stili di vita, i gusti e le disposizioni degli individui: è il meccanismo generativo di tutte le pratiche che viene interiorizzato con la socializzazione e dipende dal maggiore o minore possesso di capitale culturale, economico e sociale della famiglia¹⁸.

Kvasny (2006a) adotta i concetti bourdieusiani per comprendere gli esiti poco soddisfacenti di una serie di iniziative formative volte a promuovere l’uso delle ICT tra gli abitanti dei quartieri svantaggiati in una grande città degli Stati Uniti. Attraverso una ricerca

¹⁸ Rimandiamo al secondo capitolo per una trattazione più esaustiva dei concetti di capitale culturale e *habitus*.

etnografica l'autrice osserva come le idee che gli individui si fanno dell'uso dei computer sono profondamente modellate da fattori strutturali come la classe sociale, il genere e lo status occupazionale. Per i partecipanti alle iniziative di formazione - provenienti da contesti sociali di grande marginalità - gli usi delle ICT desiderabili erano quelli ritenuti consoni alla loro posizione sociale ("per gente come noi"). La posizione di svantaggio viene così riprodotta attraverso una forma di distinzione (in negativo) dalle persone più esperte e "intelligenti" considerate gli utenti ideali delle tecnologie. Kvasny parla addirittura di atteggiamento "nichilista": gli individui incorporano i "limiti" che contraddistinguono la loro condizione sociale e non considerano che l'uso delle ICT possa fare alcuna differenza per loro, nonostante la disponibilità di corsi gratuiti. Queste ed altre "barriere disposizionali" sono profondamente radicate nel contesto e causano una resistenza al cambiamento (Kvasny, 2002).

L'*habitus* e le disposizioni non riguardano soltanto la motivazione ad accedere alla rete e acquisire competenze, ma anche che cosa fare di questo medium. Per esempio, Meyen e colleghi (2010) hanno osservato il ruolo dell'*habitus* e dei capitali posseduti dagli individui sulle modalità di appropriazione di internet attraverso numerose interviste discorsive a utenti di diversa età, genere e status. I risultati della loro ricerca illustrano l'esistenza di un rapporto tra il capitale posseduto e quello che gli utenti ottengono dall'uso di internet. Coloro che nella vita offline si trovano in una posizione privilegiata (alto status) estendono maggiormente le loro risorse tramite internet incrementando sia il capitale culturale che quello sociale. Diversamente, utenti che si trovano in situazioni meno vantaggiose, per status socio-economico, livello culturale, età o per la particolare fase della loro vita (ad es. disoccupati), tendono a sfruttare la rete soprattutto per incrementare il loro capitale sociale o per scopi funzionali e limitati (Meyen et al., 2010). Le evidenze empiriche illustrate da Kvasny (2006a) e Meyen (2010) mettono in luce che l'*habitus* condiziona la relazione degli individui con le tecnologie diventando in alcune circostanze anche un ostacolo che impedisce di mettere in atto un uso esteso e vantaggioso.

Invero, come si è accennato, gli autori dei modelli "tradizionali" delle disuguaglianze digitali non erano all'oscuro della rilevanza del contesto e alle attitudini sull'uso di internet. In particolare per van Dijk (2005) la prima dimensione del *digital divide* è proprio la "motivazione all'accesso". L'autore di *The Deepening Divide* sostiene che le motivazioni per accedere o non accedere a internet non sono spiegabili semplicemente con i problemi economici o la mancanza di competenze. Queste infatti possono essere di tipo razionale, emotivo e psicologico. Per esempio l'assenza di tempo, la mancanza di interesse verso ciò che offre internet, l'assenza di risorse sociali, la scarsa fiducia in se stessi o persino una tecno-fobia. Tuttavia, sebbene van Dijk ritenga che in alcuni casi il rifiuto della tecnologia sia legato allo status sociale degli individui e

della loro famiglia, considera più rilevanti le variabili individuali come il genere, il sesso, l'età e soprattutto i tratti della personalità (van Dijk, 2005: 43). Inoltre, secondo lo studioso, le motivazioni sono una barriera all'ingresso, influiscono sulla decisione di accedere o meno a internet. Le ricerche che attingono ai concetti bourdieusiani assumono invece una prospettiva olistica, spesso impiegando una metodologia qualitativa, che considera il *life world* complessivo in cui avviene l'appropriazione delle tecnologia¹⁹. Pertanto non utilizzano il concetto di motivazione, ma quello di disposizioni (atteggiamenti, attitudini, etc.) che non sono limitate alla decisione di accedere a internet: tali attitudini comprendono le predisposizioni degli individui rispetto a tutti gli ambiti della loro vita, non solo quello tecnologico, e sono condizionate dalla loro posizione nella struttura sociale (per questo il riferimento al concetto di *habitus*). Il concetto di motivazione rischia invece di *naturalizzare* un atteggiamento - spiegandolo in riferimento ai tratti della personalità - che è il prodotto di un processo più ampio che comincia con la socializzazione e la trasmissione di capitale culturale²⁰ (Seiter, 2008).

1.3. La disuguaglianza digitale tra i giovani

La pressoché totalità delle indagini statistiche sull'uso dei nuovi media rileva grosse differenze generazionali tratteggiando uno scenario in cui gli adolescenti e i giovani sono i maggiori utilizzatori di internet. In Italia gli adolescenti (15 – 17 anni) che vi accedono sono l'89,1%, gli adulti di età compresa tra 35 e 44 anni invece sono il 64,6% e la media nazionale è soltanto del 48,9%. Se si osservano le attività svolte online, si nota però che i giovani (gli adolescenti e i ragazzi fino ai 24 anni) primeggiano nello svolgimento di alcune di esse, non in tutte. L'età, infatti, influisce sull'utilizzo delle piattaforme per la comunicazione e lo scambio di contenuti, i cosiddetti siti Web 2.0, ma non sulla ricerca di informazioni, l'utilizzo delle e-mail e la lettura di notizie, attività queste ultime svolte in modo trasversale all'età o in misura maggiore dagli adulti (ad es. Lenhart et al., 2007; Jones, S. e Fox, S., 2009, ISTAT, 2011a). Per dare un'idea basti osservare lo svolgimento di determinate attività. Come ci si potrebbe aspettare l'81% degli adolescenti italiani partecipa in un sito di social network, contro il 48% della media nazionale, e il

¹⁹ Lo stesso van Dijk ha sollecitato lo svolgimento di ricerche qualitative sul *digital divide* mettendo in luce che molti degli studi quantitativi si focalizzano solo su alcuni aspetti del modello (van Dijk, 2005: 26)

²⁰ Seiter (2008) critica un atteggiamento diffuso nell'ambito della teoria dei media che emerge, per esempio, nella posizione di Yochai Benkler. L'autore che studia le forme della collaborazione online, non affronta la questione delle disuguaglianze e considera soltanto le motivazioni individuali che favoriscono la partecipazione. Benkler suggerisce che nel futuro sarà l'innovazione tecnologica a fare la differenza stimolando l'accesso e la partecipazione. Seiter (2008: 41-42) è critica verso tale orientamento e afferma: "the focus on motivation erases the social and material constraints that cause inequality, reducing them instead to personality and individual choice".

68% consulta un wiki contro il 54% degli utenti complessivi. Dall'altro lato, però, i ragazzi e le ragazze che cercano informazioni online (su merci o servizi) sono il 44% rispetto ad una media nazionale del 68% e quelli che leggono/scaricano riviste sono il 42% contro il 51% (ISTAT, 2011a). Complessivamente le differenze generazionali mettono in luce che i giovani e i molto giovani sono soprattutto gli “early adopters” dei nuovi servizi e piattaforme web, piuttosto che dei “consumatori onnivori” di tutto ciò che offre la rete. Per tale ragione vengono spesso considerati i principali attori del cambiamento nel panorama mediale e comunicativo, nelle pratiche di socialità, apprendimento, gioco ed espressione di sé (cfr. Ito et al., 2010).

Nonostante i giovani siano più presenti online e tendenzialmente più innovativi degli adulti, ciò non implica che le differenze legate alle variabili socio-demografiche siano scomparse. Difatti, se da un lato numerose evidenze empiriche mettono in luce la perdita di rilevanza della variabile di genere sull'uso della rete - con le ragazze attive tanto quanto, se non di più, dei loro coetanei maschi; dall'altro lato, il rapporto di bambini e adolescenti con le tecnologie è fortemente legato al *background* socio-economico e culturale della famiglia in particolare la professione e il livello di educazione dei genitori. Nei prossimi paragrafi ripoteremo le evidenze empiriche più significative sul rapporto tra giovani, internet e disuguaglianze sociali. In particolare approfondiremo alcune ricerche internazionali che hanno contribuito a incrementare la comprensione delle disuguaglianze nell'uso di internet tra le nuove generazioni.

1.3.1. L'accesso

Prima illustrare le evidenze empiriche degli studi sulle condizioni di accesso nelle case degli adolescenti, è necessario mostrare i dati complessivi sulla diffusione delle connessioni domestiche. In Italia infatti l'accesso non è ancora un fatto scontato. Basti considerare che il nostro paese si colloca al ventiduesimo posto nella graduatoria europea per la diffusione di famiglie connesse e al ventitreesimo per tasso di penetrazione della banda larga²¹. Una nota positiva è il dato sulle famiglie con bambini o adolescenti: tra queste il possesso dei dispositivi per accedere alla rete è decisamente più elevato rispetto alla media (il 79% contro il 55%) (ISTAT, 2011a). Probabilmente i genitori desiderano dotare i figli delle tecnologie necessarie per accedere a internet anche a causa dell'arretratezza dei servizi pubblici o privati. Secondo i dati della recente indagine *EU Kids Online*²², infatti, i ragazzi italiani che si connettono da scuola sono

²¹ Dati dell'indagine comunitaria sulla diffusione delle ICT presso le famiglie e gli individui dell'Unione Europea. Si intendono solo le famiglie con almeno un componente tra i 16 e i 74 anni (ISTAT, 2011a).

²² Il progetto *Eu Kids Online*, finanziato dal Safer Internet Program della Commissione Europea, è coordinato dalla prof. Sonia Livingstone della *London School of Economics*. Il progetto coinvolge oltre 100 ricercatori e ha previsto lo svolgimento di indagini tramite tecniche di ricerca quantitative e qualitative sull'uso della rete da parte dei minori di

il 36% contro al 63% della media europea. Inoltre, se in Europa il 12% dei giovani accede a internet nelle biblioteche o negli Internet Cafè, in Italia le percentuali sono rispettivamente del 4% e di meno dell'1% (Carlo, 2012). Complessivamente, nelle ricerche sulle disuguaglianze digitali il dato dell'accesso non viene considerato, soprattutto nel caso dei giovani che utilizzano internet molto più rispetto al resto della popolazione. È significativo però che circa il 10% dei ragazzi italiani tra i 14 e i 17 anni dichiarati di non accedervi mai (ISTAT, 2011b).

Spostando lo sguardo sulla grande maggioranza dei giovani che sono online si individuano dei “nuovi divari d'accesso” che riguardano le condizioni in cui avviene la connessione (Carlo, 2012). I fattori rilevanti nella definizione di questi nuovi divari sono almeno tre: (1) il tipo di connessione e le dotazioni tecnologiche (2) il livello di autonomia durante la navigazione²³ e (3) il supporto.

Sulla presenza di media e tecnologie nelle case degli adolescenti influiscono soprattutto le caratteristiche socio-demografiche - in particolare lo status socio-economico, il reddito e il livello di istruzione dei genitori. Tuttavia, come vedremo, ciò accade secondo una logica che in alcuni casi può apparire controintuitiva. Da un lato le famiglie caratterizzate da reddito e status socio-economico elevato possiedono nell'insieme una gamma più ampia di tecnologie e media, dall'altro lato non tutte le tecnologie sono possedute maggiormente dalle famiglie più ricche. La televisione, per esempio, è diffusa in modo trasversale all'appartenenza sociale, e i media per l'intrattenimento sono più presenti nelle famiglie di status socio-economico medio e basso. Il basso livello di istruzione incide sulla preferenza per gli “screen media” e in particolare per le *console* di videogame. Questi dispositivi hanno il vantaggio di essere relativamente più economici rispetto ai computer e di poter essere utilizzati da più membri della famiglia anche contemporaneamente, dall'altro lato però offrono un *range* di funzioni decisamente limitato definito “interactivity without power” (Livingstone, 2002).

Per avere un quadro più preciso è necessario considerare non solo i *singoli* dispositivi, ma gli stili mediali complessivi delle abitazioni. A proposito Livingstone (2002, 2007) ha identificato tre “tipi di casa” sulla base del possesso di media e tecnologie: “media-rich”, “traditional” e “media-poor”. Nelle abitazioni “media-rich” vi è una maggiore probabilità di trovare qualsiasi tipo di media (vecchi e nuovi) rispetto al resto della popolazione - per esempio i libri, il computer, l'accesso a internet, la tv via cavo, i videogames e così via. I bambini hanno pertanto un'ampia scelta riguardo a quali media utilizzare. Nelle case “traditional” invece il possesso dei dispositivi

25 paesi. Per ulteriori informazioni si visiti il sito:
<http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx>.

²³ Il tema dell'*autonomia* è stato sollevato nei modelli della disuguaglianza digitale come aspetto cruciale per “andare oltre” la divisione dicotomica di *digital divide*. Come vedremo, per gli adolescenti l'aspetto diventa se possibile ancor più rilevante.

mediali è simile a quello diffuso nella popolazione, con la significativa esclusione delle nuove tecnologie che invece sono poco presenti (internet, game, cellulare, etc.). I bambini che si trovano in queste famiglie vivono in un contesto mediale tradizionale ricco di libri, televisione e musica, ma caratterizzato dalla scarsa presenza dei media digitali. Infine, le famiglie “media-poor” hanno minori probabilità di possedere qualsiasi tipo di media o tecnologia rispetto al resto della popolazione. Dalla ricerca svolta da Sonia Livingstone tra le famiglie inglesi²⁴ emerge che, sebbene le classi medie fossero soprattutto “media-rich”, una buona parte di queste preferiva lo stile “traditional”. Diversamente le classi popolari si dividevano soprattutto tra abitazioni “media-rich” e “media-poor”. Il titolo di studio dei genitori influiva in maniera opposta rispetto alla classe: i genitori con titolo di studio inferiore prediligono le case “media-rich”, mentre tra i genitori altamente istruiti aumenta la preferenza per lo stile tradizionale (Livingstone, 2007). Complessivamente le famiglie con alto livello di istruzione ostentavano un rapporto ponderato - si potrebbe dire distaccato - con le nuove tecnologie, mentre tra le famiglie delle classi inferiori prevalevano gli atteggiamenti positivi. Livingstone concluse quindi che per le famiglie con alto livello di istruzione vivere in abitazioni “media traditional” era una scelta fatta sulla base dei valori e delle risorse a disposizione, mentre per le famiglie con status inferiore risiedere in case “media poor” era la conseguenza di costrizioni materiali.

I dati sull'autonomia nell'uso di internet degli adolescenti giungono a risultati simili. Per rimarcare l'importanza della “cameretta” per gli adolescenti è stato utilizzato il concetto “bedroom culture” (Bovill e Livingstone, 2001). In questo spazio della casa i ragazzi e (soprattutto) le ragazze consumano svariati contenuti mediali e “lavorano” alla costruzione della loro identità. L'accesso a internet da uno spazio così profondamente carico di significato è quindi un aspetto molto importante e rappresenta il livello massimo di privacy e di autonomia nell'accesso. Anche in questo caso la classe sociale è determinante, tuttavia sono i ragazzi delle classi popolari, che complessivamente vivono in abitazioni meno fornite dal punto di vista tecnologico, quelli che paradossalmente possiedono le camerette maggiormente dotate di media e tecnologie (soprattutto televisione, *videogames* e computer) (Livingstone, 2002, 2007). Molto spesso i genitori di questi ragazzi non sono in grado di utilizzare internet e possiedono minori risorse economiche, per queste ragioni preferiscono equipaggiare i figli degli strumenti necessari direttamente nella loro cameretta. Si tratta di un atteggiamento simile all' “indulgenza simbolica” (Pugh, 2009) che caratterizza la gestione del denaro e degli acquisti per i bambini nelle famiglie di contesti svantaggiati ed è opposto alla “privazione simbolica” utilizzata dai genitori nelle famiglie

²⁴ Le rilevazioni sono state effettuate tra le famiglie inglesi in cui fossero presenti anche adolescenti nel 1997 e nel 2004.

di classe media/elevata. I genitori con un livello di istruzione più elevato sono meno favorevoli a introdurre media e tecnologie nella stanza dei figli.

Il risultato è confermato anche nella ricerca, già menzionata, svolta dal network europeo *Eu Kids Online* sul tema dell'uso di internet tra i minori e in particolare sulla sicurezza e i rischi. Le evidenze empiriche ottenute all'interno del progetto *Eu Kids Online* saranno citate più volte nel corso di questo lavoro dato che hanno permesso la pubblicazione di numerosi articoli e libri sul tema. In questo passaggio i dati italiani ci permettono di osservare una differenza nell'autonomia dell'accesso tra gli adolescenti italiani di diversi *background* sociali. I ragazzi che provengono dalle famiglie più colte e benestanti spesso condividono il computer da cui accedono a internet con fratelli o membri della famiglia ed è meno probabile che possano accedere in autonomia dalla propria cameretta. Diversamente, i ragazzi e le ragazze di status socio-economico inferiore sono dotati di un numero maggiore di strumenti per connettersi a internet e possono contare su un maggiore livello di privacy nell'utilizzarli (Carlo, 2012). Questi risultati mettono in luce che l'acquisto di media e tecnologie non dipende unicamente da fattori economici, ma è legato alle attitudini e alle predisposizioni dei genitori. La decisione di dotare il figlio o la figlia di accesso personale a un computer connesso a internet rientra nella più ampia strategia di regolamentazione dello spazio domestico e dei metodi educativi.

Il modo d'uso di internet dei genitori è un altro aspetto – estremamente importante – che contribuisce a definire la qualità dell'accesso per i figli adolescenti. Svariate ricerche hanno individuato una correlazione tra l'accesso e la frequenza d'uso dei genitori e quella figli: se i genitori non sono utenti della rete anche i figli ne fanno meno uso rispetto ai coetanei e viceversa (Tsatsou et al., 2009: 112-115; Livingstone et al., 2011). La dimestichezza dei genitori con le nuove tecnologie – in particolare la frequenza d'uso di internet, le abilità digitali e le attività svolte online dai genitori – è stata definita “alfabetizzazione digitale genitoriale” (Aroldi, 2012). Su questa risorsa le disuguaglianze sociali influiscono in modo netto e prevedibile a svantaggio dei ragazzi che provengono da contesti più modesti o umili. Come è stato confermato dai dati della rilevazione *EU Kids Online* tra le famiglie italiane: il livello di “supporto tecnologico” disponibile nell'ambiente domestico è direttamente proporzionale allo status e al livello culturale dei genitori (Aroldi, 2012). Ciò è significativo dato che i genitori abili nell'uso di internet sono probabilmente maggiormente “in grado di gestirne l'uso dei figli, esercitando forme di mediazione parentale utili a ottimizzare le opportunità e ridurre i rischi” (*ivi*: 266).

Tuttavia, la trasmissione da genitori a figli di competenze e atteggiamenti positivi verso internet è una tematica complessa che si estende oltre la questione delle condizioni di accesso. Nell'ultimo paragrafo presentiamo alcuni studi che hanno esplorato con una prospettiva

qualitativa come il rapporto dei genitori con internet e il background socio-economico e culturale della famiglia influiscono sullo sviluppo tra gli adolescenti di determinate attitudini (cfr. § 1.3.4). Inoltre, sulla trasmissione di insegnamenti riguardo l'uso dei media digitali entrano in gioco le strategie di mediazione parentale e gli stili di socializzazione, tematiche che affrontiamo in dettaglio nel capitolo seguente²⁵.

1.3.2 Le competenze digitali

Al di là dell'accesso e delle condizioni in cui avviene, per riuscire a sfruttare le opportunità offerte dalla rete è necessario possedere un insieme di capacità definite "competenze digitali" (Gui, 2009). La letteratura distingue alcune tipologie di competenze collocate su un *continuum* che comincia con quelle di base, indispensabili per accedere a internet e ai contenuti che contiene, ad altre più sofisticate, solitamente legate all'abilità di interagire con le informazioni in modo efficace e strategico. Come affermato in precedenza, secondo alcune concezioni come quella dei "nativi digitali", i giovani sarebbero esperti conoscitori delle tecnologie semplicemente per il fatto di esser stati "esposti" ad esse sin dalla nascita e per tutto l'arco della loro esistenza (Tapscott, 1998; Prensky, 2001). La ricerca sulle *internet skills* assume pertanto una duplice rilevanza nel dibattito scientifico: da un lato permette di indagare una dimensione cruciale della disuguaglianza digitale, dall'altro consente di mettere concretamente alla prova le affermazioni ottimistiche sulla relazione tra giovani e tecnologia. I risultati delle ricerche empiriche hanno ampiamente smentito l'ottimismo sulle competenze digitali dei giovani. Sebbene nella popolazione complessiva vi siano delle differenze nel possesso delle competenze legate all'età, i più giovani sono abili soltanto in *alcuni* ambiti circoscritti. Inoltre, anche tra i giovani vi sono notevoli differenze per quanto riguarda il livello di competenza posseduto.

La suddivisione tra competenze "medium-related" e "content-related" proposta da van Deursen e van Dijk (2010) (cfr. § 1.2.2) risulta particolarmente esplicativa per illustrare le differenze generazionali nelle abilità d'uso di internet. I due autori hanno condotto una serie di studi empirici tramite lo svolgimento di un test a un campione eterogeneo della popolazione olandese per esaminare la distribuzione delle competenze digitali "operazionali", "formali", "informazionali" e "strategiche"²⁶. Van Deursen e van Dijk (2010) rilevano così che i fattori che influenzano il possesso delle competenze sono l'età e il livello di istruzione. I più giovani possiedono maggiori competenze operazionali e formali – ovvero quelle più strettamente

²⁵ La socializzazione e la mediazione parentale, più che una dimensione delle disuguaglianze digitali, rappresentano un fattore che può favorire un'appropriazione più ampia e sofisticata della rete e quindi le disuguaglianze digitali.

²⁶ Si rimanda al paragrafo 1.2.2 per una breve descrizione delle differenti competenze digitali e del modello euristico di *digital divide* proposto da van Dijk (2005).

tecnologiche (“medium-related”). Tuttavia, non sono più abili rispetto agli utenti di altre età nello svolgimento delle prove sulle competenze “informazionali” e “strategiche” (“content-specific”). Il possesso delle competenze “informazionali” e “strategiche” non è favorito nemmeno dagli anni di esperienza nell’uso di internet, dall’autonomia nell’accesso o dalla frequenza d’uso – evidentemente essere un utente molto attivo non ha ripercussioni sull’acquisizione di tali *skills*. Anzi, uno studio successivo evidenzia che i giovani sono persino *meno* competenti degli adulti (van Deursen, van Dijk e Peters, 2011). L’esito di queste indagini ribadisce come la maggiore familiarità dei giovani con le tecnologie, sebbene li agevoli dal punto di vista tecnico, non abbia alcuna ripercussione sulla loro capacità di interagire in modo consapevole con i contenuti presenti online, in particolare sulla ricerca e sulla valutazione delle informazioni. Si smentisce inoltre l’idea secondo cui i giovani acquisirebbero abilità grazie alla pratica: l’esperienza nell’uso di internet (da quanto tempo lo si usa e quanto spesso) è infatti positivamente correlata soltanto alle abilità operazionali e formali, ma non a quelle più avanzate e “content specific”. L’unica caratteristica socio-demografica che influisce sull’abilità nello svolgimento di attività legate alla ricerca, la valutazione e l’organizzazione delle informazioni è il livello di istruzione. Il titolo di studio emerge come fattore cruciale in grado di incrementare il possesso di tutte le competenze. In conclusione gli autori affermano che tramite l’esperienza pratica si possono apprendere le competenze “operazionali” e “formali”, ma non quelle più sofisticate su cui influisce soltanto il bagaglio culturale e intellettuale (*ibidem*).

Dopo aver confrontato il possesso delle competenze tra gli adulti e i giovani, spostiamo lo sguardo sulle differenze *tra* i giovani. Le evidenze empiriche ci dicono che le competenze nell’uso di internet non sono distribuite né in modo omogeneo né casuale tra le nuove generazioni. Gli studi che si sono dedicati all’esplorazione della questione hanno individuato delle differenze sistematiche legate alle caratteristiche socio-demografiche dei soggetti. Ezster Hargittai (2010) ha svolto un’indagine su un campione di studenti del primo anno di un campus universitario americano, omogeneo per età e livello di educazione, con l’esplicito obiettivo di rilevare se anche tra questo segmento della popolazione di giovani adulti con alto livello di scolarizzazione emergessero delle disuguaglianze digitali. In questo caso le competenze non sono state misurate con un test, ma con un tradizionale questionario in cui veniva chiesta la dimestichezza con 27 tematiche legate a internet – le tecnologie e i servizi che compongono la lista si estendono dai blog al podcast, dai *torrent* al *phising*, dall’uso dei preferiti alla conoscenza della funzione svolta dalla *cache*, etc²⁷. I risultati dello studio mettono in evidenza che il livello di

²⁷ Si veda Hargittai e Hsieh, 2011 per una discussione sulle tecniche di rilevazione delle *skills*.

educazione dei genitori si associa a diversi livelli di conoscenza del web. I figli di laureati esibiscono un grado significativamente più elevato di *know how* sulle tematiche proposte: il risultato è confermato anche se si controlla l'influenza esercitata da altre caratteristiche, come l'esperienza d'uso di internet (da quanto tempo e quanto spesso lo si usa) e il contesto d'accesso come il possesso di un laptop personale. La provenienza sociale dei giovani influenza quindi le loro *skills* indipendentemente dalle condizioni d'accesso (Hargittai, 2010). E' ragionevole presumere che tali differenze siano perfino maggiori in un campione di giovani rappresentativo della popolazione nazionale e non limitato agli studenti universitari (*ibidem*).

Il test di alfabetizzazione digitale condotto da Gui e Argentin (2011) su un campione casuale di adolescenti (1.000 studenti rappresentativi del totale degli iscritti alle scuole superiori della provincia Trentina) ha ottenuto un risultato comparabile. Il *background* culturale delle famiglie d'origine è associato in maniera significativa sia con le competenze operative necessarie per navigare e utilizzare le applicazioni online sia, in seconda battuta, con la conoscenza teorica del web e delle logiche sottostanti a internet²⁸. Basato sullo svolgimento di un vero e proprio test nelle scuole, tale studio ha confermato che la conoscenza e le competenze nell'uso della rete tendono a riflettere il livello di educazione dei genitori e lo status socio-economico ad esso correlato.

Lo svolgimento di test e prove come quelle appena descritte sono piuttosto rare perché difficili da mettere in atto. Alcune ricerche pertanto si limitano a misurare le competenze tramite alcune domande di auto-valutazione proposte per mezzo di questionari. La ricerca *EU Kids Online* per esempio ha rilevato le competenze attraverso otto domande di autovalutazione e ha individuato alcune differenze per status socio-economico familiare sulla tipologia di abilità possedute. I ragazzi di status più elevato affermano più spesso di possedere le abilità di tipo informativo e operativo ("confrontare diversi siti per decidere le informazioni sono vere", "filtrare la posta indesiderata"), mentre quelli di *background* modesti dichiarano più frequentemente di saper gestire la piattaforma di social network (Mascheroni, 2012).

L'interpretazione critica dei contenuti medialità è un tema centrale, non solo nella ricerca sui divari digitali, ma anche nel campo della *media literacy*. La *media literacy* - o alfabetizzazione ai media - presenta alcuni punti di convergenza con il concetto di competenza digitale: consiste infatti "nell'abilità di accedere, analizzare, valutare e comunicare messaggi in diverse forme" (Aufderheide, 1993; Christ e Potter, 1998). Tuttavia, mentre le ricerche di stampo sociologico sulle competenze sono orientate a individuare i pattern di disuguaglianza attraverso una serie di

²⁸ Il test svolto tra gli studenti superiori del Trentino ha confermato inoltre il deficit nelle competenze informazionali delle nuove generazioni (rispetto agli adulti): il risultato di questa sezione del test è stato estremamente negativo per tutti i partecipanti allo studio.

rilevazioni empiriche, la *media literacy* è un “*framework* interpretativo” (Mascheroni, 2012) guidato da un obiettivo formativo o politico. Tradizionalmente, i progetti per la media literacy erano indirizzati a trasmettere una conoscenza pratica/teorica del linguaggio e del funzionamento dei media necessaria per potersi difendere dalla loro influenza e sviluppare un atteggiamento critico verso i loro contenuti. Secondo tale prospettiva le persone con un basso livello di *media literacy* accedono ai messaggi, ma non sono in grado di proteggersi, viceversa chi è “media letterato” riesce a sfruttare i media per raggiungere i propri obiettivi invece che farsi sfruttare (Potter, 2005). Le capacità critiche sono uno dei temi centrali di tutto il lavoro della *media education*. Per esempio Jenkins ha segnalato il «problema della trasparenza» (Jenkins et al., 2006): con la perdita di centralità dei gatekeepers tradizionali (ad esempio gli editori), oggi i giovani devono imparare a valutare la credibilità delle informazioni, l’attendibilità dei siti internet, la logica commerciale dietro i servizi del web, la differenza fra i contenuti promozionali quelli informativi professionali e quelli generati dagli utenti, etc. A ben veder c’è stato un dialogo tra i due approcci e alcuni indagine empiriche sulle internet *skills* sono state sviluppate facendo riferimento l’orientamento della *media literacy*. Per esempio Hargittai (2010) in un’indagine sulle abilità di valutazione delle informazioni da parte dei giovani afferma di volersi confrontare con la prospettiva della *media literacy* e per questo adotta una metodologia qualitativa. La studiosa utilizza la tecnica dell’osservazione per esaminare il comportamento di navigazione degli utenti (senza somministrare prove o test) riuscendo così a scoprire nuove problematiche legate alla valutazione delle informazioni.

Una dimensione della *media literacy* riguarda la capacità di produrre, creare e comunicare tramite i media e soprattutto internet. E’ già implicito nel concetto di “alfabetizzazione” che i ragazzi non dovrebbero solo essere in grado di trovare e valutare le informazioni (“leggere criticamente”), ma anche di partecipare (“scrivere”). La *media literacy* quindi si occupa di trasmettere le abilità necessarie affinché i ragazzi e le ragazze possano utilizzare internet per comunicare, produrre contenuti, sperimentare forme d’espressione creativa, partecipare in discussioni pubbliche e interagire con pari etc. Questo aspetto è forse quello meno affrontato nell’ambito della letteratura sociologica sulle disuguaglianze digitali. Una ragione potrebbe essere legata al fatto che si tratta di una competenza difficile da misurare essendo profondamente legata alla motivazione. Van Deursen e van Dijk (2010), per esempio, decidono di non affrontare né la abilità comunicative né quelle di partecipazione perché ritengono che le competenze “informazionali” e “strategiche” rappresentino il prerequisito per lo svolgimento anche di tali attività²⁹.

²⁹ Tuttavia, i due autori teoricamente distinguono tra la partecipazione “seria” e quella per l’intrattenimento, distinzione non semplice da fare nella ricerca empirica: “however, in our view, both information and strategic

Alcuni studi si concentrano su competenze specifiche – in qualche modo legate alle dimensioni partecipative e relazionali della rete – come quelle legate alla gestione della privacy online, sempre più rilevanti vista la popolarità dei siti di social network e l’uso degli smartphone per lo scambio di messaggi e fotografie. Da un’indagine *survey* statunitense su una popolazione di 18-19enni è emerso che i giovani con poca esperienza nell’uso di internet e minori competenze digitali sono meno propensi a modificare le impostazioni della privacy del social network Facebook rendendosi quindi più vulnerabili ai rischi legati allo svelamento di dati personali online (boyd e Hargittai, 2010). Le conseguenze di comportamenti come questo sono destinate a diventare sempre più evidenti e problematiche nel futuro. Inoltre boyd e Hargittai (2010) hanno messo in luce che le *skills* - nel caso specifico quelle di gestione della privacy su Facebook - sono correlate con la dimestichezza nell’uso di internet degli utenti. Come osservato altrove “i giovani che hanno ampie conoscenze riguardo al web mettono in atto una più ampia gamma di attività, rispetto a coloro che ne possiedono poche. I due fattori, le *skills* e gli usi, si rinforzano vicendevolmente: molto probabilmente anche lo svolgimento di svariate attività in rete incrementa la conoscenza del mondo digitale dell’utente” (Hargittai, 2010: 109, trad. nostra). Similmente, analizzando le competenze dei ragazzi italiani, Mascheroni (2012: 102) conferma che “la varietà delle attività svolte ha un’influenza diretta e chiara sull’acquisizione di competenze digitali”. Queste influenze reciproche suggeriscono – argomenta Mascheroni – che le differenze di *background* sociale tendono a scomparire a parità di frequenza d’uso di internet, esperienza e ampiezza delle attività svolte online. Pertanto, le politiche per l’inclusione digitale dovrebbero “incoraggiare un maggior ventaglio di pratiche online” dato che queste “favoriscono l’acquisizione di più competenze, se non altro quelle strumentali”(102). Tuttavia, considerata la stretta relazione che sussiste tra le dimensioni che compongono la disuguaglianza digitale e il *background* socio-culturale alcuni studiosi hanno assunto una prospettiva di ricerca differente e hanno considerato come queste entrano in gioco *simultaneamente* in relazione alle più ampie disuguaglianze sociali (cfr. § 1.2.3). Prima di illustrare gli esiti di tali prospettive di ricerca presentiamo quelli relativi alle differenze negli usi di internet.

internet skills are also crucial for these activities. Active participation and user-generated content require a high level of internet skills, particularly for ‘serious’ as compared to entertainment applications. Both limitations are tasks for future research” (Van Deursen e Van Dijk, 2010: 908).

1.3.3. L'uso

Le attività che si possono svolgere tramite internet sono in continua crescita e trasformazione. Per avere un'idea dell'ampiezza della possibilità basta osservare i questionari sull'uso delle nuove tecnologie che anno dopo anno si arricchiscono di nuove voci³⁰. A un'offerta così articolata di tecnologie, servizi e contenuti, corrispondono altrettanto diversificate modalità d'uso. Il tipo di attività che un individuo decide di svolgere online è legato alle condizioni di accesso e alle competenze, ma anche ai suoi interessi, lo stile di vita e le risorse possedute. Ciò che le persone “cercano” online - e le opportunità che effettivamente colgono - sono una prosecuzione di ciò che complessivamente contraddistingue la loro vita quotidiana (Bentivegna, 2009). L'iperbole con cui talvolta vengono descritte le possibilità *trasformative* dalla rete, secondo cui l'accesso a internet permetterebbe di svolgere nuove attività e acquisire nuovi hobby o conoscenze, tende a nascondere che l'uso delle ICT si inserisce negli interessi pre-esistenti, nei repertori di conoscenze e attività che caratterizzano la vita quotidiana degli utenti (Selwyn et al., 2005). Al tempo stesso però – specialmente nella fase dell'adolescenza – il web può offrire un notevole supporto all'esplorazione, all'espressione di sé e alla costruzione della personalità (Buckingham, 2008).

In questo paragrafo presentiamo tre “paradigmi” - proponiamo di chiamarli così - con cui nella letteratura sono state formalizzate le disuguaglianze nelle modalità d'uso di internet degli adolescenti in base allo status socio-economico e culturale della famiglia.

Il modello dell' “inclusione graduale”

Il primo paradigma per l'interpretazione delle disuguaglianze nell'uso di internet tra i giovani che presentiamo si basa sul concetto di gradualità. Secondo questa prospettiva la qualità dell'uso di internet - il *range* e la tipologia di opportunità colte online - si distribuisce in modo progressivo tra i ragazzi in accordo con il loro status socio-economico. Livingstone e Helsper (2007) hanno formalizzato tale modello nell'articolo *Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide* in cui analizzano i dati di una *survey* inglese sull'uso e la qualità dell'accesso a internet di bambini e ragazzi tra i 9 e 19 anni. Le autrici affermano che l'inclusione digitale avviene secondo un *continuum* composto da una serie di livelli. In un primo momento lo studio definisce le caratteristiche dei “non users” e degli utenti occasionali che accedono meno di una volta la

³⁰ L'ultima rilevazione del Pew Research Center "Generations online in 2010", per esempio, comprende le seguenti attività: e-mail, ricerca di informazioni, ricerca di informazioni sanitarie, utilizzo di siti di social network, visione di video, lettura di news, acquisti, *instant messaging*, ascolto di musica, prenotazione viaggi, classifiche online, e-banking, e-government, videogiochi, lettura di blog, informazioni finanziarie, espressione di valutazioni su oggetti, informazioni religiose, aste online, podcasts, donazioni, blog, mondi virtuali (Pew Research Center, 2010b).

settimana, “occasional users”, che si collocano idealmente sui livelli inferiori. Successivamente l’articolo prende in considerazione l’ampiezza e la profondità dell’uso di internet dei ragazzi che vi accedono almeno settimanalmente (la maggior parte 84%). I risultati mostrano che il *numero* delle attività svolte online è strettamente correlato con la *tipologia* delle stesse: sulla base delle relazioni tra questi due aspetti l’articolo definisce quattro livelli di inclusione:

- Al livello più basso si trovano i ragazzi che svolgono poche attività in rete e si dedicano prevalentemente alla ricerca di informazioni. Le autrici definiscono questo gruppo, corrispondente al 16% del campione, “basic users”.
- Al livello successivo si trovano i “moderate users” (29%) che svolgono un numero un poco più variegato di attività (tre o quattro) e oltre a cercare informazioni fanno uso dell’e-mail e dei videogame.
- I “broad users” (27%) si collocano al terzo livello. Si tratta di utenti più avanzati che svolgono una gamma diversificata di attività. Oltre a quelle precedentemente menzionate effettuano anche download tramite software peer to peer e usano i programmi per la messaggistica istantanea.
- Infine al livello più elevato ci sono i giovani che svolgono un *range* molto ampio di attività. A differenza di coloro che sono collocati nei livelli inferiori, questi utilizzano abitualmente le funzionalità più interattive e creative di internet (ad es. partecipano nelle discussioni, pubblicano immagini o storie, creano un sito web). Quest’ultimo gruppo corrisponde al 27% della popolazione e viene definito “all rounders”.

La posizione dei giovani sulla scala di inclusione digitale è correlata alle caratteristiche socio-demografiche. Nei due strati “inferiori” - i “non utenti” e gli “occasional users” - vi sono soprattutto ragazzi di famiglie di status socio-economico inferiore e giovani per cui l’accesso a internet rimane difficoltoso e che manifestano una mancanza di interesse verso la rete. Nei successivi quattro livelli di inclusione digitale, invece, prevalgono i ragazzi delle famiglie più avvantaggiate. Nei primi due livelli - corrispondenti ai “basic users” e “moderate users” - sono infatti presenti giovani di tutti i *background* socio-economici, mentre nei livelli più elevati - “broad users” e “all-round users” - si trovano prevalentemente i ragazzi di famiglie di classe media ed elevata. Questi ultimi possono contare su un accesso domestico di qualità, si ritengono abili nell’uso di internet e sfruttano la rete per un ampio *range* di opportunità (*ibidem*).

Il modello dell’inclusione digitale graduale non entra nel merito delle tipologia dei singoli usi, su cui non esprime alcun giudizio di valore, ciascun tipo di attività viene semplicemente

considerata come una opportunità in più. Le autrici sono consapevoli che in questo modo il modello attribuisce un peso identico alle attività complesse che possono favorire la partecipazione culturale e politica e a quelle ludiche. I differenti livelli vengono interpretati come il percorso che, a partire da un uso limitato e funzionale, conduce ad un uso ricco e articolato. Pertanto le attività legate all'intrattenimento, diffuse già nei livelli inferiori, sono considerate un passaggio necessario per giungere a svolgere quelle successive, più sofisticate e rilevanti dal punto di vista della partecipazione sociale. Le due autrici affermano che l'incoraggiamento delle attività legate al divertimento potrebbe essere un modo per favorire l'inclusione digitale dei giovani che provengono da contesti sociali svantaggiati:

“The progression of online activities identified in this article suggests that the route to such socially-valued activities may best (or only) be reached through facilitating entertainment and communication online, these being the activities, for children and young people at least, that encourage broader and more confident use of the internet”
(Livingstone e Helsper, 2007: 693).

Il modello proposto da Livingstone e Helsper (2007) da un lato contribuisce a legittimare la rilevanza degli usi legati alla sfera dell'intrattenimento per l'acquisizione di una certa dimestichezza. Dall'altro lato sembra suggerire che i maggiori benefici siano ottenuti dai giovani che si collocano nel livello più alto della scala ovvero coloro che accedono spesso ed effettuano il più ampio spettro di attività. Secondo una logica che potremmo definire “the more, the better”, le autrici suggeriscono che l'uso più variegato della rete sia quello con le maggiori ricadute sociali.

Recentemente però il modello è stato utilizzato per interpretare alcuni dati europei (Kalmus et al., 2009) e, sebbene si sia rilevato uno strumento analitico utile, la natura “cumulativa” delle opportunità non è stata confermata. Nel campione europeo, l'inclusione digitale non equivale all'ampiezza delle opportunità colte online, ma è una differenziazione di queste. L'utilizzo dei videogames scompare e le attività creative non crescono con l'aumentare dell'età³¹: piuttosto che un graduale ampliamento degli usi, lo studio osserva un “cambiamento di priorità” (Kalmus et al., 2009: 76-77). Questi risultati mettono in luce alcuni problemi di questo paradigma sia dal punto di vista del suo potere esplicativo sia dei presupposti su cui si fonda.

Il modello della “differenziazione digitale emergente”

Un altro modello di interpretazione delle disuguaglianze nell'uso di internet tra gli adolescenti è basato sul concetto di “diversità”. Anziché identificare una successione di livelli, che indicano un

³¹ Non viene menzionato lo status socio-economico. Tuttavia si fa riferimento al livello più elevato che nello studio di Livingstone e Helsper era composto soprattutto da ragazzini di famiglie *middle-class*.

uso via via più ricco e vantaggioso della rete, alcuni studiosi hanno preferito distinguere una tipologia di attività. I tipi d'uso non vengono definiti dal punto di vista tecnico – ovvero le specifiche pratiche svolte online - bensì dal contenuto e dai vantaggi che arrecano. Solitamente si distinguono le attività che riguardano la sfera dell'informazione, la lettura di notizie e l'uso di motori di ricerca, da quelle per la gestione delle reti sociali, per l'intrattenimento e il gioco. Il concetto di “digital differentiation” (Peter e Valkenburg, 2006) e quello – dai contorni meno definiti dal punto di vista teorico – di “digital diversity” (Looker e Naylor, 2010; McQuillan e d'Haenens, 2009; Almeida et al., 2010) delineano la crescente differenziazione del tipo di attività che vengono svolte in rete dai giovani a seconda delle loro caratteristiche socio-demografiche, come lo status socio-economico e il capitale culturale dei genitori, l'età e il genere.

La definizione di questo paradigma interpretativo è stata formalizzata in un articolo di Peter e Valkenburg (2006) dal titolo *Adolescents' internet use: Testing the “disappearing digital divide” versus the “emerging digital differentiation” approach*. I due studiosi olandesi provano a verificare empiricamente quale tra due letture contrapposte del *digital divide* sia più efficace per descrivere l'uso di internet degli adolescenti. Gli autori mettono a confronto la tesi secondo cui, col diffondersi dell'accesso, l'uso di internet sia destinato a diventare omogeneo tra la popolazione senza differenze per status socio-economico, risorse culturali e cognitive – “disappearing digital divide” – e la prospettiva opposta, secondo la quale i divari digitali sono un fenomeno dinamico e pertanto una volta ottenuto l'accesso le disuguaglianze riaffiorano sotto forma di differenti pattern di utilizzo – “emerging digital differentiation”. Esaminando un dataset raccolto nel 2005 sull'uso di internet di un campione di giovani olandesi tra i 13 e 18 anni, confermano che il *background* socio-economico (la professione e il reddito dei genitori) e le risorse cognitive (il tipo di scuola frequentata e l'età degli adolescenti) influiscono sul modo d'uso di internet dei giovani.

Gli adolescenti che possiedono più risorse socio-economiche tendono a sfruttare maggiormente internet per fare ricerca di informazioni e per comunicare con i pari, rispetto ai coetanei dei contesti meno avvantaggiati³². Viceversa, gli adolescenti con minori risorse sono maggiormente propensi a sfruttare internet per il gioco e il divertimento. I risultati confermano quindi la differenziazione - sulla base delle caratteristiche socio-economiche - delle modalità con cui viene utilizzato internet dagli adolescenti.

Un meccanismo di differenziazione molto simile è emerso anche in altre ricerche svolte più recentemente. I risultati dell'indagine europea *Eu Kids Online* hanno messo in luce come i

³² Tuttavia l'attività di comunicazione con i pari risulta correlata negativamente con il livello educativo (il tipo di scuola frequentata dallo studente). Gli autori suggeriscono che, considerata l'ampissima diffusione delle funzionalità sociali di internet, su questo aspetto sarebbe necessario prendere in considerazione altre informazioni per esempio come vengono usati i social network per comunicare e con chi (Peter e Valkenburg, 2006)

bambini delle famiglie “working-class” usino internet soprattutto per lo svago, per scaricare contenuti legati all'intrattenimento, mentre quelli delle famiglie “middle-class” tendano ad usarlo di più per la formazione, l'informazione e la partecipazione civica (Hasebrink *et al.*, 2009; Mascheroni, 2012). La propensione a svolgere alcune attività piuttosto che altre è segnale di un differente modo di interpretare internet: per i giovani di famiglie con maggiori risorse è soprattutto uno mezzo per *potenziare* il proprio capitale culturale e sociale, mentre per i coetanei di famiglie più modeste la rete rappresenta più che altro una forma di svago e divertimento. Quindi si potrebbe affermare che le differenze sociali non influiscono sugli “usi”, ma sul significato che assume questo media. A ben vedere il concetto di “digital diversity” (ad es. McQuillian and d'Haenens, 2009) sembra identificare le disuguaglianze non nel grado di attività, ma nel significato attribuito a internet e nel *tipo* di opportunità che vengono colte.

Una tendenza analoga contraddistingue infatti l'uso di internet tra gli adulti e nella popolazione complessiva (Zillen Hargittai, 2009; Bonfadelli, 2002). Bentivegna (2009) analizzando i dati sull'uso di internet tra gli italiani identifica due concezioni diverse e opposte. Coloro che possiedono un titolo di studio inferiore solitamente interpretano le tecnologie come “opportunità di semplificazione dell'esistenza” e “strumenti abilitanti”, finalizzati allo svolgimento di compiti precisi. All'estremo opposto, i laureati concepiscono la tecnologia “in termini di potenziamento”, come strumenti di “empowerment” che ampliano le possibilità informative, lavorative o finanziarie” (*ivi*: 162). Possiamo supporre allora che le preferenze degli adolescenti verso attività che incrementino il capitale sociale e culturale oppure verso lo svago siano influenzate, non solo dalle risorse disponibili, ma anche dall'esempio dei genitori.

Il modello della “differenziazione” mette chiaramente in luce i meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze legati agli usi di internet. Secondo questa prospettiva le attività preferite dagli adolescenti – informative, sociali oppure di svago – non sono solo un'espressione della loro posizione sociale ma, in un certo senso, contribuiscono anche a confermarla vista la diversità dei vantaggi ottenuti. Le attività *capital-enaching*, come la ricerca di informazioni e la lettura di notizie, sono predominanti tra gli adolescenti di status sociale più elevato che possono così incrementare ulteriormente il loro bagaglio di conoscenza secondo una logica simile al cosiddetto “effetto San Matteo” o “knowledge gap” (Bonfadelli, 2002). Tuttavia, sebbene sia innegabile che la ricerca di informazioni sia un'attività vantaggiosa, non è escluso che l'impiego di internet nella sfera dell'“intrattenimento”, se esplorato più approfonditamente, possa rivelare delle conseguenze positive in termini di capitale sociale e culturale. Inoltre, i risultati dello studio di Peter e Valkenburg per rilevare la dimensione dell'uso di internet per l'intrattenimento si basano su una sola domanda che verte sull'utilizzo dei videogame. Sono del tutto assenti – probabilmente a causa dell'epoca in

cui è stata svolta la rilevazione – domande su attività legate all’uso delle piattaforme Web 2.0, alla condivisione e creazione di contenuti e alla partecipazione in comunità di interesse. Su questo aspetto si concentra invece il terzo modello di interpretazioni delle disuguaglianze negli usi che si propone nel paragrafo successivo.

Il modello del “divario di partecipazione”

La ricerca sulle disuguaglianze digitali tradizionalmente prende in considerazione gli usi di internet volti alla consultazione: la ricerca di informazioni e la lettura di notizie. Nel caso degli adolescenti si tratta di una tipologia di usi che Vittadini ha significativamente descritto come attività “funzionali al porsi in relazione con il mondo degli adulti” (Vittadini, 2012: 60). La dimensione della partecipazione attiva sul web, tramite la creazione o la condivisione di contenuti, è stata invece affrontata solo marginalmente nella ricerca sulla *digital inequality*. Tale tipologia, definita “creative internet” (Erwing e Thomas, 2008), include attività che richiedono diverso investimento di tempo ma si collocano tutte nell’ambito della produzione di contenuti – dal commento e la pubblicazione di una foto su un profilo di social network sino alla gestione di un blog o la partecipazione in una *community* (Vittadini, 2012).

Quando è esploso il fenomeno del Web 2.0 (O’Reilly, 2007) la ricerca sulle disuguaglianze digitali era prevalentemente consacrata alla rilevazione delle attività *capital-enhancing* e del possesso di competenze informazionali – tutti aspetti legati al web “tradizionale”. La rapida diffusione dei siti di social network e della partecipazione dal basso tramite gli *user generated content* si adattava poco ai modelli euristici allora disponibili. Nonostante ciò, comprensibilmente, il fenomeno ha attirato l’attenzione di molti studiosi. In particolare Henry Jenkins propose il concetto di “participatory gap” per indicare i meccanismi di esclusione a cui vanno in contro i ragazzi che non riescono, per via di un accesso di scarsa qualità oppure per la mancanza di supporto o di competenze, a partecipare attivamente online (Jenkins et al., 2006). Come si è illustrato precedentemente (cfr. § 1.1.2), la partecipazione in discussioni all’interno di *community*, la diffusione di video e fotografie, la creazione blog e la pubblicazione di aggiornamenti nei social network, secondo Jenkins e i membri del suo gruppo di ricerca, sono un presupposto per la partecipazione culturale, civica e (anche) politica. Secondo questa prospettiva, gli adolescenti per essere effettivamente “inclusi” dovrebbero essere in grado di partecipare alla vita della società, anche tramite l’uso dei nuovi media. Tuttavia, questi studiosi non indagano a livello empirico l’esistenza di un effettivo “gap” nella partecipazione.

Come si è già affermato, gli adolescenti e i giovani sono i più attivi rispetto agli adulti nella creazione e condivisione di contenuti online e in generale nell’accogliere le possibilità più

innovative offerte dalle ICT. In questo paragrafo presentiamo quindi due ricerche statunitensi che hanno esaminato se - anche tra una popolazione di giovani “online experts” (Correa, 2010) - non ci siano delle differenze correlate a variabili socio-demografiche nel grado di partecipazione.

La prima ricerca che presentiamo è stata svolta da Hargittai e Walajko (2008). Le due autrici hanno esaminato la diffusione delle pratiche di creazione e pubblicazione di materiali di tipo creativo (video, musica, fiction o fotografie) tramite internet in un campione rappresentativo degli studenti del primo anno di un college americano (età compresa tra i 18 e i 19 anni). Nell'articolo *The participation divide: Content creation and sharing in the digital age* le autrici concludono che le variabili socio-demografiche influiscono sulla partecipazione online persino in un campione così giovane e istruito. Tuttavia, osservando in dettaglio i risultati scopriamo che le disuguaglianze sociali influiscono solo sull'utilizzo di internet per la *creazione* di contenuti creativi: i figli di genitori laureati sono più propensi rispetto agli altri a sfruttare le possibilità espressive di internet. Tra coloro che creano contenuti, però, la differenza di status socio-economico non ha alcuna ripercussione sulla propensione a *pubblicare* online. Solo le donne pubblicano i contenuti meno spesso degli uomini - questa differenza viene meno se si effettua un controllo dell'influenza delle competenze digitali.

La seconda ricerca che presentiamo, condotta in un altro college americano, conferma la scarsa rilevanza dello status socio-economico anche nella produzione di contenuti (Correa, 2010). Il livello di educazione dei genitori risulta infatti non connesso con la propensione degli studenti a partecipare online - sia tramite la pubblicazione di contenuti creativi originali che, più semplicemente, intervenendo nelle diverse piattaforme di social networking. La creazione di contenuti è invece associata all'etnia, ma “secondo un trend opposto rispetto a quello in cui i gruppi di minoranza si trovano in una posizione di svantaggio” (Correa, 2010):

“white students were less likely than minority groups to create online content even after controlling for all the remaining variables. Further analyses revealed that among all racial groups, white students created online content less frequently in 8 out of 10 activities. This finding is consistent with recent -s conducted among American adults who use the internet. It has been found that minorities are more likely to use applications of the Web 2.0 than whites (Correa, Willard Hinsley e Gil de Zuniga, 2010; Jones et al., 2009; Lenhart, 2009). Also, African American teens were found to be more likely than whites to civically and politically participate in online settings (Harp, Bachman, Loke, e Cantrell, forthcoming). Perhaps, minority groups that already acquired material and cognitive access to the Internet are taking advantage of tools that provide new venues for participation and communication”(Correa, 2010: 85).

Lo studio conferma quindi l'esito di altre rilevazioni statistiche condotte negli Stati Uniti secondo cui i giovani afroamericani e a seguire quelli ispanici sono più propensi a partecipare in rete, per esempio attraverso l'uso dei blog, condividendo musica o intervenendo nei social network e in particolare Twitter (Hargittai e Litt, 2011).

A ben vedere, gli studi di Correa e Hargittai e Walejko si sono focalizzati unicamente sulle attività di partecipazione online degli studenti al primo anno dei college americani: una popolazione particolare per quanto riguarda l'età e il livello di educazione definita appunto di "online experts" (Correa, 2010)³³. Le analisi su un campione maggiormente rappresentativo mostrano che i ragazzi che partecipano attivamente online o sfruttano internet per lo svolgimento di attività creative sono comunque una minoranza (Vittadini, 2012; Eynon e Malmberg, 2011). In generale però i risultati dei due studi presentati sembrerebbero mettere in luce una minore rilevanza delle variabili socio-demografiche e all'opposto il maggiore peso dell'etnia e del genere rispetto all'uso di internet per la partecipazione e la creatività.

1.3.4. Contesto, attitudini e capitale culturale

In questo paragrafo presentiamo alcuni studi sulle disuguaglianze digitali che esaminano l'appropriazione di internet nel contesto di vita quotidiano degli adolescenti. L'attenzione si sposta dalla questione degli "usi", ovvero le specifiche attività che i giovani svolgono online, alle attitudini che guidano le modalità di appropriazione e il significato che attribuiscono a internet. Difatti, come affermato da Bentivegna, "l'analisi degli usi di internet non può prescindere da una considerazione più generale sull'esito dei processi di appropriazione tecnologica e su quel complesso fenomeno definito di addomesticamento delle tecnologie" (2009: 137). Queste ricerche, collocabili entro la proposta di "riconcettualizzazione" delle disuguaglianze digitali precedentemente discussa (cfr. § 1.2.3), sono svolte con una metodologia qualitativa e (alcune di esse) utilizzano i concetti sviluppati da Pierre Bourdieu come strumento analitico e interpretativo. Come si vedrà, il contesto familiare in cui avviene la socializzazione e le risorse (economiche culturali e sociali) della famiglia sono elementi cruciali per comprendere il fenomeno della *digital inequality* tra gli adolescenti. Anziché esaminare le dimensioni delle disuguaglianze digitali come componenti o variabili distinte (ma vicendevolmente influenti) in questi studi esse vengono considerate simultaneamente nella loro interrelazione con il contesto socio-culturale della famiglia.

³³ Le autrici di entrambi gli articoli affermano che i campus universitari sono stati selezionati sulla base della ampia diversità degli studenti dal punto di vista etnico e socio-economico.

Il contesto familiare

Non tutti gli adolescenti possono beneficiare delle stesse condizioni di accesso a internet in casa per quanto riguarda le dotazioni tecnologiche e il supporto offerto dai genitori. Nelle famiglie svantaggiate dal punto di vista socio-economico e culturale, molto spesso le dinamiche di accesso sono difficoltose e i genitori, che conoscono poco o per nulla il funzionamento di internet, si trovano in difficoltà perché impreparati a svolgere il ruolo di mediatori. Due ricerche qualitative svolte negli Stati Uniti tra le famiglie con basso status socio-economico e culturale hanno messo in luce come tali condizioni svantaggiose si ripercuotano nelle dinamiche familiari e nell'uso di internet dei giovani (Tripp, 2011; Clark, 2009). Le differenze intergenerazionali rispetto alla conoscenza dei media digitali sono particolarmente ampie nelle famiglie con meno risorse. Tale *gap* può generare un senso di vergogna e inadeguatezza nei genitori che, insieme ai messaggi colmi di preoccupazioni trasmessi sui mass media, condiziona le loro modalità di mediazione.

Secondo una ricerca qualitativa condotta tra le famiglie ispaniche a Los Angeles, immigrate di prima generazione, l'attività di mediazione dei genitori è guidata da attitudini contraddittorie (Tripp, 2011). Per definire il significato delle ICT e decidere come gestirne l'uso, i genitori attingono prevalentemente a due "discorsi" che fanno parte dei luoghi comuni sulle potenzialità e i rischi della rete. Da un lato considerano internet e computer come strumenti positivi per l'avanzamento scolastico dei figli se utilizzati specificatamente per fare i compiti³⁴, dall'altro lato ritengono che internet sia uno strumento pericoloso per via dei social network e i potenziali "sexual predators" (ibid).

L'ambivalenza nelle attitudini dei genitori, combinate alla scarsa conoscenza dei media digitali, creano un particolare contesto domestico. In alcuni casi i genitori decidono addirittura di non dotare i figli di un accesso a internet in casa e preferiscono che questi accedano sporadicamente dalle abitazioni di familiari o amici (pensando che ridurre il tempo speso online limiti i rischi). In altre famiglie, in cui invece è presente una connessione, il computer si trova nell'area comune e il genitore esige di essere presente quando il figlio o la figlia è online. In generale i genitori incoraggiano l'uso del computer mirato allo svolgimento dei compiti: i figli sono sollecitati a stare "on task" e non perdere tempo quando navigano, ma le sessioni di

³⁴ Si tratta di un aspetto molto rilevante nei risultati dello studio di Tripp. L'autrice riporta il caso di una madre sola con tre figli, occupata in due differenti lavori, che passa intere serate a casa di un parente a controllare la figlia mentre questa utilizza internet per lo svolgimento dei compiti monitorandola costantemente e limitando fortemente la sua autonomia.

navigazione sono talmente brevi, sporadiche e monitorate che si rivelano poco adatte per l'apprendimento tramite l'esplorazione di siti³⁵.

Le condizioni d'accesso si ripercuotono sulle modalità d'uso degli adolescenti che sono assai limitate. In questi casi è il gruppo dei pari a fornire il supporto necessario per permettere di sfruttare le opportunità di espressione e socialità. Il quadro che emerge è specifico sia del contesto nazionale e del tipo di famiglie coinvolte che del periodo. Le interviste, come afferma l'autrice, sono state realizzate nel 2006 anno in cui negli Stati Uniti era da poco esplosa la popolarità del sito di social network MySpace. I genitori si trovavano per la prima volta a dover gestire una funzionalità nuova e dirompente di internet mentre i mass media e la stampa ne enfatizzavano i rischi. Come previsto dall'autrice, negli anni successivi la paura è diminuita, sebbene non sia scomparsa la preoccupazione.

Nell'articolo *Digital media and the generation gap: Qualitative research on US teens and their parents* Clark (2009) delinea alcune dinamiche tipiche delle famiglie con basso status socio-economico in cui il "gap di conoscenza" tra genitori e figli sulle ICT è molto elevato³⁶. Nonostante abbiano poca o nessuna esperienza con le nuove tecnologie, i genitori desiderano proteggere ed educare i figli a fare un uso consapevole di internet. Si trovano così di fronte ad un problema: come esercitare autorità in un ambito in cui i figli sono più competenti di loro? La ricerca mette in evidenza come la crescente rilevanza dei media digitali nella vita degli adolescenti sia fonte di problemi e incomprensioni in queste famiglie. I ragazzi si sentono spesso poco compresi, perché i genitori impongono restrizioni eccessive che dimostrano poca consapevolezza degli effettivi problemi e della rilevanza dei social network nella vita degli adolescenti.

Lo studio rileva come la scarsa conoscenza dei media digitali dei genitori contribuisca in modo significativo a compromettere la loro autorità genitoriale. In primo luogo ciò si osserva dal fatto che i genitori, non essendo in grado di gestire in prima persona le questioni tecnologiche, tendono ad affidarsi a parenti o conoscenti più esperti e delegano a loro la capacità di decidere su questioni che riguardano i figli. In secondo luogo, sono gli adolescenti e i fratelli più grandi, non i genitori, a controllare le attività svolte online dei fratelli e delle sorelle minori preoccupandosi di intervenire quando si presentano dei problemi. Infine, gli adulti tentano di responsabilizzare i figli dotandoli di maggiore autonomia ad esempio lasciando che siano loro a gestire l'acquisto e il pagamento del cellulare. Tale strategia si rivela però controproducente perché i ragazzi rivendicano il diritto di utilizzare come desiderano il cellulare, per esempio inviando dei messaggi

³⁵ La fruizione della televisione e l'uso dei videogames invece, sebbene non siano percepiti come educativi, non vengono regolati perché ritenuti media più sicuri. Di conseguenza i ragazzi tendono a passare molto tempo con questi media.

³⁶ La ricerca esamina il rapporto tra genitori e figli in relazione all'uso dei media digitali attraverso una serie di interviste, focus group e osservazione partecipante condotti tra il 2001 e il 2008.

mentre sono a tavola, e non rispettano le regole imposte dai genitori. La ricerca individua due tipologie di reazioni degli adolescenti a questo scenario. Talvolta, se i genitori dialogano con loro ed esprimono fiducia, i ragazzi tentano di “educarli” ed essere più trasparenti sulle loro attività sulla rete, anche se non sempre ciò è sufficiente per tranquillizzarli. In altri casi, però, visto il *gap* di conoscenza e l’incomprensione su questi temi, i giovani preferiscono rinunciare al dialogo e nascondere ciò che fanno online.

Gli studi mostrano come, in un contesto caratterizzato da forti limiti e mancanza di risorse, la relazione tra genitori e figli possa assumere diverse configurazioni e siano le attitudini, più che le costrizioni materiali, a incidere sulle disuguaglianze digitali. La paura dei rischi di internet insieme alla scarsa conoscenza del suo funzionamento porta i genitori di status inferiore a esercitare numerose restrizioni limitando fortemente l’autonomia dei figli (Tripp, 2011). La poca autorità dei genitori, dovuta alla scarsa conoscenza delle ICT, può favorire sia un rapporto basato sulla fiducia (con il tentativo dei ragazzi di insegnare agli adulti) sia un incremento del livello di autonomia degli adolescenti che tengono segreto ciò che fanno online. In entrambi i casi i genitori non riescono a guidare i figli verso attività *capital enhancing* perché si concentrano su problemi che per questi ultimi sono considerati irrilevanti.

Capitale culturale

In una ricerca sui progetti di introduzione delle tecnologie nelle scuole americane, Seiter (2008) utilizza le categorie bourdieusiane di capitale culturale, economico e sociale per esaminare le conseguenze della disuguaglianza digitale tra i giovani. L’apprendimento della *digital literacy*, secondo la studiosa, fa parte del processo di acquisizione di capitale culturale ed è condizionato dalla posizione sociale e dalle risorse possedute dalla famiglia. Nella definizione di Bourdieu, il capitale culturale è costituito da una serie di conoscenze, competenze e disposizioni incorporate che vengono apprese in modo informale, in famiglia, e formale, tramite i titoli scolastici. Bourdieu e Passeron (1970) sostengono che il sistema scolastico tende a riprodurre le disuguaglianze sociali legate al possesso (o meno) di capitale culturale nelle famiglie degli studenti. I giovani che crescono nelle famiglie con elevato capitale culturale sono infatti socializzati in modo diverso e sviluppano un rapporto naturale e spontaneo con la cultura che li avvantaggia nella carriera scolastica e professionale. Dall’altro lato, coloro che entrano in contatto con la cultura legittima solamente tramite le istituzioni scolastiche - perché provengono da contesti familiari popolari - sviluppano con essa un rapporto diverso, meno naturale e più affettato (cfr. § 2.1.4).

In modo analogo, suggerisce Seiter (2008), la socializzazione ai media digitali che avviene nel contesto domestico è più efficace rispetto all'educazione ai media conseguita unicamente a scuola³⁷. In altre parole il processo di acquisizione della *digital literacy* avviene secondo logiche molto simili a quelle che contraddistinguono la trasmissione di capitale culturale.

Innanzitutto, per acquisire un buon livello di *digital literacy* è necessario avere, o aver avuto, molto tempo da investire per fare pratica in tale ambito. Per chiarire la rilevanza di questo aspetto l'autrice propone un parallelismo tra le competenze digitali e l'abilità di suonare il piano. Negli Stati Uniti l'educazione musicale fu accompagnata da proclami sulle potenzialità *emancipatorie* e positive per lo sviluppo cognitivo dei giovani che imparavano a suonare il pianoforte a casa. La probabilità di diventare un pianista esperto, fa però notare l'autrice, era molto scarsa per quegli adolescenti che potevano accedere allo strumento soltanto a scuola.

L'apprendimento delle competenze digitali è "time consuming" (*ibidem*): pertanto sono i ragazzi e le ragazze che hanno cominciato presto a utilizzare i media digitali, grazie alle numerose prove e alle esperienze che hanno accumulato nel tempo, a possedere maggiori e più solide competenze. Per questi l'uso delle ICT è semplicemente una pratica quotidiana che non richiede sforzi particolari. Diversamente, coloro che hanno familiarizzato più tardi con le nuove tecnologie (senza un coinvolgimento attivo dei genitori durante la socializzazione) vanno incontro a maggiori frustrazioni e difficoltà quando si trovano a dover utilizzare in modo articolato i media digitali.

L'aspetto che più accomuna la *digital literacy* con il capitale culturale è il fatto che entrambi non sono soltanto una serie di conoscenze, ma diventano un "atteggiamento incorporato" (*ibidem*). In altre parole, le *digital skills* che sono acquisite precocemente tramite la socializzazione nella famiglia sono considerate come abilità *naturali*: chi le possiede si sente *naturalmente* a suo agio con i nuovi media. Questo senso di adeguatezza è il risultato del processo di socializzazione in cui i genitori hanno un ruolo importante. L'"immersione" sin dalla nascita in un ambiente permeato dalle ICT, circondati da genitori che ne fanno uso e con la possibilità di sperimentare continuamente con esse, è fondamentale per sviluppare disposizioni positive verso le tecnologie, esattamente come crescere in una casa colma di libri e circondati da parenti istruiti è fondamentale per sviluppare una disposizione naturale all'acquisizione di capitale culturale.

Il paragone con il capitale culturale, però, potrebbe essere messo in discussione dal fatto che i media digitali sono associati a campi del sapere anche molto distanti da quello della cultura

³⁷ La ricerca di Seiter è stata effettuata tra i ragazzi ispanici e afroamericani di famiglie di status socio-economico svantaggiato tra il 2000 e il 2004 circa. Oggi l'accesso domestico è più diffuso rispetto a quanto individuato dalla studiosa, tuttavia l'analisi proposta rimane valida, per esempio, per distinguere contesti di accesso in famiglia molto diversi sulla base della qualità e del supporto da genitori.

legittimata promossa dalle istituzioni scolastiche. A proposito Seiter (2008: 35) propone di fare riferimento alla categoria bourdieusiana di “arti medie”, arti nuove e non riconosciute, come i fumetti, la fantascienza, i gialli, che non rientrano in ciò che viene considerato capitale culturale. Questi campi sono particolarmente allettanti per coloro che hanno un rapporto meno spontaneo con la cultura legittima perché non hanno potuto acquisirla tramite la socializzazione nella famiglia, ma solo successivamente. Similmente, le potenzialità più innovative delle tecnologie (*videogames*, grafica, etc.) attraggono i ragazzini dei contesti svantaggiati che le considerano possibili “scorciatoie” per ottenere successo professionale aggirando le tradizionali gerarchie accademiche (ad esempio immaginano di diventare tester o programmatore di *videogames*).

Tuttavia la ricerca empirica sembra indicare che la competenza nei campi delle “arti medie” non sia sufficiente né per incrementare i risultati scolastici né per favorire una effettiva carriera professionale in tali ambiti (*ibidem*). Seiter (2008) giunge a tale conclusione con una ricerca tra gli studenti di una *charter school*³⁸ di San Diego (*High Tech High*) che avrebbe dovuto aiutare gli studenti a intraprendere una carriera professionale nel settore nei new media. Anziché seguire le tradizionali ore di lezione frontale, gli studenti potevano infatti lavorare a progetti in modo autonomo o in gruppo: tutta la didattica era stata ripensata per somigliare ad una “start up”, più che a una scuola. Esaminando con metodi qualitativi il percorso scolastico e post-scolastico di alcuni studenti scelti come casi studio, Seiter osserva che i ragazzi che non possiedono elevato capitale sociale e culturale in famiglia non riescono ad ottenere i benefici promessi dal programma scolastico e finiscono, al termine degli studi, a svolgere lavori poco qualificati. Inoltre, il fatto che la didattica prevedesse molto tempo non strutturato in cui gli adolescenti dovevano impraticarsi nell’uso di specifici software si rilevò controproducente tanto che alcuni studenti non risultarono idonei ai test per iscriversi all’università. La conoscenza delle funzionalità più avanzate dei media digitali e la produzione di contenuti creativi (sia a scuola che nel tempo libero) sembra quindi *riprodurre* invece che *ridurre* le disuguaglianze sociali, dato che le tre classiche forme di capitale (sociale, culturale ed economico) sono strettamente necessarie per convertire i saperi in questi ambiti informali in vantaggi economici e professionali (Seiter, 2008; Ito, 2009).

Il “gusto per il necessario”

Quali sono le conseguenze delle difficili condizioni di accesso a internet che prevalgono nelle famiglie svantaggiate sulle modalità di appropriazione della rete degli adolescenti? Come abbiamo

³⁸ Una *charter school* è l’equivalente di una scuola superiore pubblica italiana fondata però su sovvenzioni pubbliche e private e caratterizzata per una maggiore autonomia nella definizione della didattica.

visto, le famiglie degli strati sociali più bassi spesso non possiedono le risorse, sia economiche che culturali, per garantire il livello di supporto e strumentazione minimo che viene dato per scontato tra le famiglie della classe media³⁹. Robinson (2009) nell'articolo *A Taste for Necessary* affronta tale problematica con una prospettiva olistica: attraverso una serie interviste, periodi di osservazione, test di competenze e focus group analizza come gli studenti di una scuola collocata in un'area rurale della California si appropriano di internet, nonostante le difficoltà che devono quotidianamente affrontare per accedervi. I risultati mettono in luce che le condizioni materiali dell'accesso quotidiano alla rete, legate alle disuguaglianze sociali, contribuiscono a sviluppare determinati orientamenti che concorrono a riprodurre le disuguaglianze iniziali.

Gli adolescenti che provengono dalle famiglie più umili devono affrontare una serie di ostacoli sia di natura fisica che “emozionale” per accedere a internet. Innanzitutto una serie di “costrizioni spazio temporali” nella propria abitazione (connessioni lente, computer condivisi e mal funzionanti) oppure nell'accesso a scuola (lunghe file, limiti di tempo, orari svantaggiosi, etc.). Secondariamente dei “costi emotivi” (*ibidem*) legati allo stress e alla frustrazione di non riuscire a utilizzare internet quando e come vorrebbero⁴⁰. Al contrario, per gli studenti di famiglie della classe media o alta, l'accesso alla rete dalla propria stanza è qualcosa di dato per scontato e naturale. Le disuguali condizioni di accesso influenzano sia le opinioni degli adolescenti su quale sia l'uso appropriato di internet che i loro pattern d'uso. Per gli studenti che non possiedono un accesso di buona qualità la navigazione libera sul web, senza scopo preciso, è considerata un “lusso”. Ogni minuto online - così faticosamente guadagnato - deve essere speso secondo un obiettivo preciso e la priorità va allo svolgimento dei compiti. Questi studenti sono pertanto fortemente critici verso i siti di social network, considerati una distrazione e una perdita di tempo rispetto alle attività più importanti. Diversamente, per gli studenti che godono di un accesso domestico di alta qualità, la possibilità di navigare liberamente nel web è considerata una risorsa per apprendere, un investimento per la formazione.

Questi diversi orientamenti sono espressione di due *habitus* - Robinson li definisce “gusto per il necessario”⁴¹ e “giocando seriamente”⁴² - che rimandano alle disposizioni di classe specificate da Bourdieu in *La Distinzione*. Nella ricerca sul gusto e i consumi dei francesi, lo studioso trovò che le classi popolari essendo quotidianamente sottoposte al bisogno e a una serie

³⁹ Invero, anche tra queste ultime vi sono differenze, lo studio che presentiamo in questo paragrafo però si concentra sui casi di maggiore svantaggio per cui non approfondisce tale aspetto.

⁴⁰ Per esempio gli intervistati raccontano la tensione provocata dal fatto di dover utilizzare internet e i computer negli spazi condivisi, l'ansia di non riuscire a svolgere tutto ciò che si ha intenzione di fare prima che il tempo si esaurisca, oppure lo stress di utilizzare una connessione molto lenta a casa e dover continuamente disturbare i parenti quando si è in difficoltà e si ha urgenza per lo svolgimento di compiti assegnati dagli insegnanti.

⁴¹ “A taste for the necessary” (Robinson, 2009).

⁴² “Playing seriously” (Robinson, 2009).

di costrizioni materiali sviluppavano una preferenza, un gusto, per ciò che era funzionale e utile, valutando positivamente soltanto la sostanza e la praticità delle cose. Diversamente tra le classi borghesi prevaleva la tendenza a valorizzare gli aspetti formali, sia nell'arte che nei consumi in generale, e veniva apprezzata l'ascesi o il lusso (Bourdieu, 1979; *trad. it.* 2001).

Similmente gli studenti che hanno qualche difficoltà ad accedere a internet sviluppano un "gusto del necessario" per cui criticano chi perde tempo navigando senza uno scopo o sui siti di social network: "la necessità impone un gusto di necessità, che comporta una forma di adattamento alla necessità" (*ivi.* 383). Gli altri studenti invece, liberi da qualsiasi costrizione spaziale e temporale nell'accesso, sviluppano una disposizione di "distanza dal bisogno" e mettono in atto sessioni di navigazione svincolate da obiettivi precisi che favoriscono l'apprendimento. Tale atteggiamento è simile a quello delle famiglie borghesi francesi studiate da Bourdieu che "si contraddistinguono" per la "distanza oggettiva e soggettiva dalle urgenze pratiche" e possono "dedicare ai giochi culturali" una "serietà ludica" (*ivi.* 49). Questo *habitus* definito "playing seriously" favorisce lo sviluppo di disposizioni positive verso l'attività di ricerca di informazioni che si traducono in *skills* ed esperienze più soddisfacenti.

La ricerca empirica, che ha previsto anche lo svolgimento di una prova per rilevare le competenze digitali, ha confermato che l'*habitus* è correlato alle competenze digitali nella ricerca di informazioni online. Mentre gli uni sono abili e veloci (utilizzano chiavi di ricerca appropriate e sofisticate, etc.), gli altri fanno fatica, provano frustrazione, non riescono a trovare ciò che cercano e si sentono sopraffatti dalla quantità delle informazioni disponibili. Si crea quindi un "feedback loop" (Robinson, 2009) tra le disposizioni negative e il mancato sviluppo di competenze digitali.

"Significantly, this playful information *habitus* allows these individuals to derive the benefits that accompany open-ended roaming and browsing. By contrast, respondents without plentiful resources are doubly constrained in terms of both access and autonomy; as a result, these individuals develop a task-oriented information *habitus* in which they enact a 'taste for the necessary' in their rationing of internet use. Experiencing temporal and emotional pressures, they eschew any activities that are not directly related to their schoolwork and the other online tasks that occupy their attention. Yet, the enactment of this disposition is ultimately counterproductive" (Robinson, 2009: 492).

Il contesto socio-culturale – legato a quello delle condizioni di accesso – condiziona lo sviluppo di disposizioni positive (o negative) verso le ICT che a loro volta riproducono la situazione di vantaggio (o svantaggio) sociale di partenza favorendo od ostacolando lo sviluppo di *skills*.

***Habitus* e “gusto digitale”**

Nello studio di Robinson (2009) i concetti di *habitus* e “gusto” sono utilizzati per individuare i meccanismi di “auto-esclusione” tra adolescenti socialmente svantaggiati che non possiedono un accesso di qualità. Gli stessi concetti permettono di andare più in profondità e individuare le disposizioni - associate al *background* sociale - tra adolescenti che condividono simili condizioni di accesso e analoghi livelli di conoscenza sui media digitali. Questo è ciò che è stato fatto nello studio australiano di North, Snyder e Bulfin (2008) che ha indagato l’influenza della condizione sociale sulle disposizioni di un gruppo di ragazzi equamente connessi. Gli studiosi erano interessati a esplorare come mai alcuni adolescenti, nonostante venissero “esposti” a scuola a modi d’usare internet utili per l’acquisizione di capitale culturale, continuassero a non mostrare alcun interesse verso tali pratiche. I risultati confermano nuovamente l’utilità dei concetti bourdieusiani. Gli autori, infatti, concludono che “il *background* sociale dei ragazzi e delle ragazze contribuisce a definire il loro *habitus* il quale, a sua volta, impatta sul loro approccio e interesse nelle ICT sia a scuola che a casa” (*ivi*: 909, trad. nostra).

Gli adolescenti che provengono da un contesto familiare che, sebbene modesto dal punto vista economico, valuta positivamente il successo accademico tendono utilizzare internet per lo svolgimento dei compiti e la ricerca di informazioni oltre che per le altre attività comunicative e di svago - le ICT vengono considerate strumenti funzionali all’acquisizione di capitale culturale. I genitori hanno un ruolo importante nella formazione dell’*habitus* di questi adolescenti, innanzitutto perché avendo a cuore l’educazione trasmettono questo valore ai figli, in secondo luogo perché forniscono loro stessi l’esempio essendo utenti di internet relativamente preparati. Dall’altro lato, nelle famiglie in cui i valori dominanti non collimano con quelli scolastici, i “gusti” digitali degli studenti sono differenti.

Complessivamente si può concludere che l’uso delle ICT è indirizzato dalle circostanze della vita quotidiana degli adolescenti. North e colleghi riportano i casi di due studenti di *background* modesto che sfruttano i media digitali in modo consapevole e abile, ma esclusivamente per ottenere capitale sociale con i pari o per godere di vantaggi economici. I genitori talvolta assumono un ruolo di guida, fornendo degli esempi, tuttavia non incoraggiano l’uso delle ICT per incrementare il capitale culturale. Di conseguenza questi ragazzi utilizzano internet per ottenere “capitale a breve termine”, legato alle relazioni con i pari, diverso da quello definito “a lungo termine” indirizzato a migliorare i risultati scolastici (*ibidem*). Gli autori dello studio australiano concludono identificando una disuguaglianza tra le pratiche d’uso di internet di tipo scolastico e quelle più prettamente casalinghe o informali, tra “school” e “home information and communication technology practices” (*ibidem*). Si tratta di un risultato simile a quanto

sostenuto da Peter e Valkenburg (2006) a proposito della “differenziazione digitale” (cfr. § 1.3.3). In questo caso, però, le differenze negli usi della rete sono interpretate in relazione alle disuguaglianze sociali più ampie in cui si installano e spiegate facendo riferimento delle attitudini che i ragazzi sviluppano verso le ICT.

L’impianto teorico e le evidenze empiriche degli studi presentati in quest’ultimo paragrafo illustrano la complessità del fenomeno delle disuguaglianze digitali tra i giovani e il suo radicamento nel contesto sociale di appartenenza e in primo luogo nella famiglia. Da un lato le barriere e la mancanza di risorse contribuiscono allo sviluppo di disposizioni negative o semplicemente non orientate all’acquisizione di capitale culturale; dall’altro lato la familiarizzazione precoce alle ICT contribuisce a instillare un senso di adeguatezza e *naturalità* nell’uso in cui l’esplorazione e la crescita culturale sono una componente importante. In generale gli esiti di questi studi mettono in luce che per comprendere le disuguaglianze digitali tra i giovani sia necessario prendere in considerazione anche le più ampie disuguaglianze sociali influiscono sul clima domestico e quindi sullo sviluppo di attitudini verso le ICT e processi di auto-esclusione digitale.

CAPITOLO 2

La socializzazione nella famiglia e la mediazione parentale

In questo capitolo si presentano i riferimenti teorici, collocati negli ambiti della sociologia e dei *media studies*, che hanno guidato la ricerca empirica. Il filo conduttore è il tema della famiglia e in particolare il ruolo dei genitori in quanto agenti di socializzazione e, più nello specifico, di “mediatori” all’uso di internet degli adolescenti. Nella parte conclusiva del capitolo precedente si è affermata la rilevanza del contesto sociale e familiare per la comprensione delle diverse appropriazioni e modalità d’uso di internet. Un’analisi che muova oltre le variabili socio-demografiche e consideri il contesto, in particolare quello della famiglia, può forse aiutare a spiegare come si creano le disuguaglianze digitali anziché limitarsi a descriverle. I genitori contribuiscono in modo sostanziale a definire le condizioni di accesso alla rete perché acquistano e dispongono le tecnologie negli spazi domestici, ma soprattutto perché sostengono, guidano e regolano l’uso della rete tramite una serie di strategie (definite mediazione parentale) che sono espressione del più ampio processo di socializzazione che si dispiega nelle pratiche e nei discorsi quotidiani tra genitori e figli.

Nel prima parte del capitolo si approfondisce quindi il concetto di socializzazione. Dopo un paragrafo introduttivo si illustrano le caratteristiche dei modelli di socializzazione parentale e come si definiscono in relazione alle risorse socio-economiche e culturali della famiglia. Successivamente, si affronta la relazione tra socializzazione, struttura sociale e riproduzione. I genitori svolgono una funzione decisiva nella trasmissione dei vantaggi e degli svantaggi legati alla collocazione nella struttura sociale e nel favorire meccanismi di riproduzione. Nella seconda parte del capitolo si presenta invece la letteratura sul tema della mediazione parentale, un approccio di ricerca sviluppato nell’ambito degli studi sui media. Le strategie di mediazione che i genitori decidono di adottare per gestire l’uso di internet dei figli sono indubbiamente cruciali nel processo di familiarizzazione degli adolescenti con la rete. Nonostante ciò il ruolo che tali attività esercitano sulle disuguaglianze digitali è ancora poco approfondito. L’obiettivo della ricerca empirica sarà quello di tentare di far dialogare questi due approcci, il primo sociologico e generale, il secondo più analitico, per incrementare la comprensione sulle disuguaglianze digitali.

2.1 La famiglia come agente di socializzazione

La socializzazione è un tema classico degli studi sociologici. Emile Durkheim la definì il “processo attraverso il quale la giovane generazione apprende dalla precedente modi di pensare, di sentire, orientamenti all’azione, ossia norme, regole e valori socialmente diffusi” (Sciolla, 2006: 13). Esistono diverse agenzie di socializzazione, solitamente la famiglia è considerata la prima in ordine di importanza, ma intervengono anche i pari, la scuola, i media e le istituzioni. Si tratta infatti di un processo che prosegue per tutto l’arco dell’esistenza. Le idee che un adolescente possiede nei confronti dei media e delle tecnologie, le modalità con cui li utilizza e il tipo di contenuti che fruisce sono condizionati anche da ciò che ha acquisito tramite la socializzazione. Quest’ultima può avere pertanto un ruolo cruciale nel (ri)produrre le disuguaglianze digitali. I paragrafi successivi saranno dedicati a inquadrare il ruolo dei genitori nei processi di socializzazione, delineare le modalità in cui si svolge l’azione di socializzazione e gli esiti di alcune ricerche sul rapporto tra classe sociale e stili educativi. Nell’ultimo paragrafo si espongono i concetti di capitale culturale e *habitus* sviluppati da Pierre Bourdieu per mettere in luce i legami tra socializzazione e riproduzione sociale.

2.1.1 Il concetto di socializzazione

La sociologia considera la socializzazione come un insieme di processi che cominciano dall’infanzia e proseguono per tutto l’arco dell’esistenza attraverso i quali gli individui apprendono una serie di competenze, conoscenze e atteggiamenti in sintonia con l’ambiente sociale e culturale a cui appartengono e al ruolo che ricoprono. Attraverso la socializzazione l’individuo diventa un membro effettivo della società e “si integra (in modo più o meno completo) in un gruppo o in una comunità” (Sciolla, 2006: 247). In altre parole, la socializzazione è il processo che garantisce la continuità fra una generazione e quella successiva. Uno degli aspetti più problematici e al tempo stesso affascinanti della teoria della socializzazione riguarda il rapporto fra riproduzione sociale e innovazione: a seconda delle prospettive teoriche l’accento può essere messo sul primo, sul secondo o su entrambi gli aspetti. Si mette a fuoco la questione della riproduzione quando si esamina il modo con cui il carattere degli individui, ovvero le attitudini, le motivazioni e i modi di pensare, si sviluppano in sintonia con il ruolo sociale e le norme del settore della società in cui si trovano (per esempio la classe sociale). Si esplorano invece i processi di innovazione se si accentua “la relativa autonomia che l’individuo possiede dinanzi ai vari tipi di situazione in cui si trova via via esposto, e la sua capacità di sviluppare un

proprio modello di comportamento sociale rilevante e coerente, non necessariamente, o solo parzialmente, conforme alle aspettative di ruolo” (Gallino 2006: 598). In generale, per quanto un individuo possa “ribellarsi” e non conformarsi alle aspettative legate al suo ruolo sociale, la socializzazione si basa sul concetto di conformità perché attraverso di essa avviene l’apprendimento delle “limitazioni culturali” universalmente condivise da tutti i membri della stessa società (Smelser, 1991: 62). L’innovazione, quindi, è sempre affiancata da un certo grado di riproduzione.

Il carattere duplice della socializzazione si riflette nelle modalità con cui è stata affrontata nella teoria sociale. La concettualizzazione della socializzazione è divisa tra le tendenze strutturaliste o funzionaliste, rappresentate soprattutto dai lavori di Talcott Parsons, e le tendenze interazioniste di George H. Mead che concepiscono il processo come dialogico e contingente, meno determinato dal punto di vista sociale (Sciolla, 2006: 14). La prospettiva parsoniana suscitò sin dal principio delle perplessità e venne criticata per il “determinismo sociale” che la caratterizza⁴³. L’idea secondo cui la socializzazione sia il fattore principale che determina la personalità viene definita “concezione ultrasocializzata dell’uomo” (*ibidem*). Berger e Luckmann proposero una sintesi dei due approcci precedenti, efficace sul piano teorico ma meno su quello empirico. Secondo la prospettiva dei due autori la realtà oggettiva viene interiorizzata e fatta propria degli individui attraverso le interazioni sociali che hanno luogo durante i processi di socializzazione. La socializzazione non è un “addestramento”, ma un “apprendimento” che avviene attraverso l’interazione con gli altri e lo scambio reciproco. Dagli anni Settanta in poi l’interesse per il tema della socializzazione sembra diminuire e si verifica una biforcazione tra i discorsi teorici ed empirici: i primi parlano di “dissoluzione della tradizione”, i secondi del cambiamento dei valori delle nuove generazioni. Le caratteristiche che contraddistinguono gli effettivi processi di socializzazione rimangono invece in secondo piano (*ibidem*).

I differenti approcci teorici ed empirici con cui viene trattata la socializzazione, mettono in luce la complessità del tema. Nella letteratura si possono però individuare alcune nozioni condivise. In primo luogo, la socializzazione consiste nella trasmissione di diversi elementi che nel loro insieme contribuiscono a formare la personalità di un individuo, fra questi vi sono il linguaggio, le competenze comunicative, i valori, gli orientamenti, le conoscenze, le norme, gli schemi interpretativi, ma anche i comportamenti, le pratiche, le routine e i modi di agire. In secondo luogo, la socializzazione avviene unicamente attraverso la partecipazione ad interazioni

⁴³ Tuttavia l’approccio determinista appare ancora, sebbene fondato su prospettive teoriche completamente diverse, nel lavoro di Bourdieu e Passeron (Sciolla, 2006:15).

sociali con altri individui che sono definiti agenti di socializzazione. Sono considerate agenzie di socializzazione: la famiglia, la scuola, il gruppo dei pari, le associazioni religiose e sportive, i media, l'ambiente lavorativo e la partecipazione politica. Infine, la socializzazione si realizza in due fasi, in relazione all'età dell'individuo, il tipo di agenzie con cui interagisce e i contenuti, ed è per questo definita primaria o secondaria.

La fase della socializzazione primaria si estende dalla nascita all'età prescolare e consiste nel processo con cui il "bambino inerme" comincia a divenire "una persona consapevole di se stessa" (Giddens, 1989: trad. it. 1991: 68). La socializzazione primaria di solito viene distinta in varie fasi che corrispondono a equivalenti stadi di "maturazione biologica" (Gallino, 2006: 599). Gli unici agenti di socializzazione sono i familiari, in particolare i genitori o chi per essi svolge il ruolo di educatore, in seguito anche i fratelli, le sorelle e parenti stretti. I genitori sono essenziali per la "riuscita" della socializzazione primaria: i bambini hanno infatti bisogno di rapporti affettivi stabili per svilupparsi in modo adeguato, specialmente nei primi anni di vita, come testimoniano chiaramente gli studi svolti sui casi (estremi) di individui "cresciuti in condizioni di scarsità o assenza di cure" (Smelser, 1991). La socializzazione primaria ha un ruolo cruciale nello sviluppo della personalità. Non entreremo qui nel merito delle teorie psicoanalitiche (Freud, Erikson) e cognitive (Piaget, Kohlberg), che affrontano le fasi di sviluppo psicosessuale, cognitivo o morale, nonostante siano ovviamente aspetti essenziali della socializzazione primaria. È più rilevante, per i nostri scopi, accennare al modello proposto da George H. Mead. Se la psicologia esamina le fasi di sviluppo cognitivo e la psicoanalisi le funzioni dell'inconscio, la teoria del sé di Mead "parte dal presupposto che la personalità sia un prodotto sociale emergente dai rapporti con gli altri" (Smelser, 1991: 65). Secondo questo autore, noto per aver posto le basi dell'interazionismo simbolico, i bambini si sviluppano e diventano membri della società attraverso le interazioni sociali. In un primo momento, i bambini imitano le azioni di coloro che li circondano, per esempio attraverso il gioco improvvisato in cui copiano le attività dei genitori⁴⁴. Attraverso queste ed altre interazioni il bambino diventa in grado di "assumere il ruolo dell'altro": comincia a capire cosa significhi essere nei panni di un'altra persona e a vedersi come lo vedono gli altri. In un secondo momento, intorno agli otto anni, i bambini, anche attraverso la partecipazione a giochi più complessi, cominciano a comprendere le norme e valori condivisi nella loro cultura - questo stadio viene definito dell' "altro generalizzato" (Giddens, 1989; trad. it. 1991: 80). Berger e Luckmann, esponenti del costruttivismo sociale, mettono in luce come nello stesso processo vengano interiorizzate la società, l'identità e la realtà: la formazione nella

⁴⁴ Ovviamente anche nelle teorie psicologiche sullo sviluppo della personalità le interazioni con i genitori hanno un ruolo fondamentale (ad es. Piaget 1977).

coscienza dei bambini dell' "altro generalizzato significa che l'individuo ora si identifica non solo con gli altri concreti ma con una generalità di altri, cioè con una società" (Berger Luckmann, 1966; *trad. it.* 1969: 184). Nel fare ciò l'individuo non solo assume i ruoli degli altri ma si appropria anche della loro visione del mondo. I due autori fanno notare che per il bambino non si pone alcun "problema di identificazione", perché non ha la possibilità di scegliere il contesto sociale in cui è nato e le persone che stanno con lui. I bambini possono comportarsi in modo cooperante oppure ribelle rispetto all'autorità dei genitori, ma in ogni caso, non hanno la possibilità di scegliere la loro famiglia. Secondo gli autori ciò spiega come mai la socializzazione primaria sia così importante:

"[] dato che il bambino non ha alcuna scelta nella selezione delle persone che hanno valore per lui, la sua identificazione con loro è quasi automatica [...] il bambino *non* interiorizza il mondo delle persone per lui importanti come uno dei mondi possibili: lo interiorizza come il mondo, l'unico mondo esistente e concepibile, il mondo *tout court*. Per questo il mondo interiorizzato nella socializzazione primaria è tanto più saldamente radicato nella coscienza di quanto lo siano i mondi interiorizzati nelle socializzazioni secondarie" (*ivi*: 186-187).

Una volta che un bambino ha assunto il concetto di "altro generalizzato" e ha sviluppato "il possesso soggettivo di un'identità e di un mondo" la socializzazione primaria può dirsi conclusa. Tuttavia, il processo di interiorizzazione della società, dell'identità e della realtà prosegue in quella che viene definita socializzazione secondaria. Convenzionalmente, si ritiene che un bambino entri nella seconda fase della socializzazione quando inizia a frequentare la scuola. La socializzazione secondaria è composta dai processi attraverso cui un individuo che è già socializzato entra in contatto con nuovi settori della società. Questa avviene fuori dall'ambiente domestico e rassicurante della famiglia, pertanto non condivide le caratteristiche di "inevitabilità, positività ed emotività" tipiche della prima fase (Ghisleni e Moscati, 2001: 65). Mentre nella socializzazione primaria è centrale la costruzione della personalità, in quella secondaria gli individui assumono dei *ruoli* legati al loro status, ovvero ad una delle numerose posizioni che occupano nella società (ad es. madre, manager, membro di un gruppo sportivo, etc.). I ruoli corrispondono all'insieme dei modi di agire in relazione alla posizione occupata e sono sempre, direttamente o indirettamente, connessi alla divisione del lavoro della società (Berger e Lukmann, 1966; *trad. it.* 1969). La distinzione è utile soprattutto per scopi analitici, ma nella realtà la socializzazione primaria e quella secondaria non sono così nettamente distinte e tendono a

sovrapporsi⁴⁵. Anzitutto perché i processi della socializzazione secondaria presuppongono sempre il processo precedente di socializzazione: ciò che viene appreso da adulti non va a sostituire ciò che è stato acquisito anteriormente. In altre parole, “la realtà già interiorizzata tende a persistere” e i nuovi contenuti si vanno a “sovrapporre” ai contenuti già sedimentati (*ivi*: 193). Il risultato della socializzazione primaria, che consiste prevalentemente nella formazione della personalità, fornisce il “substrato” della socializzazione secondaria che spesso, per avvenire, richiede anche grossi sforzi di adeguamento affinché ciò che è stato interiorizzato prima possa trovare coerenza con quanto viene appreso dopo (Ghisleni e Moscati, 2001: 67). Inoltre, la famiglia continua a esercitare la sua influenza anche durante la socializzazione secondaria: perde la sua centralità, ma non la rilevanza. Per questa ragione viene considerata l’agente di socializzazione più importante:

“la famiglia rimane di norma un agente di socializzazione fondamentale a partire dalla prima infanzia fino all’adolescenza e oltre, in una sequela che collega tra loro le varie generazioni” (Giddens, 1989; trad. it. 1991: 84).

Alcuni studiosi ridimensionano notevolmente la funzione di socializzazione della famiglia nella società contemporanea e mettono in evidenza la pluralità e la crescente importanza degli altri agenti di socializzazione (cfr. ad es. Morcellini, 1992). È indubbio che le radicali trasformazioni nell’organizzazione della famiglia abbiano avuto delle ripercussioni sulle sue funzioni di socializzazione e che sia incrementata la rilevanza delle agenzie di socializzazione esterne. Gli elementi che contribuiscono al declino della rilevanza della famiglia in quanto agente di socializzazione sono infatti molteplici. In primo luogo nella società contemporanea è sempre più comune per i genitori delegare all’esterno, a istituzioni specializzate, compiti che una volta spettavano alla famiglia come la formazione scolastica ed extrascolastica. Questo fatto è ovviamente legato alla maggiore partecipazione delle madri nella sfera produttiva della società: le donne, contribuendo alla posizione sociale ed economica della famiglia, riducono il tempo investito per scopi formativi e affettivi (Ghisleni e Moscati, 2001). Inoltre il passaggio dalla famiglia allargata alla famiglia nucleare (o addirittura monoparentale) che è avvenuto negli ultimi decenni e il declino dell’autorità parentale (meno centrale nella sfera lavorativa e produttiva) sono due fenomeni altrettanto importanti che hanno avuto come conseguenza la riduzione dei modelli di ruolo presenti nella famiglia. Riguardo a queste trasformazioni viene spesso citato il lavoro del

⁴⁵ La socializzazione, come è evidente da questa trattazione, è un processo che prosegue per tutta la vita. Sebbene si possono riscontrare alcune differenze importanti tra la primaria (che persegue obiettivi generali volti alla formazione della personalità e i valori di base) e la secondaria (che compete l’acquisizione di comportamenti esterni e competenze specifiche), attualmente nella letteratura sociologica si sostiene la maggiore rilevanza di una distinzione sulla base delle fasi di vita, piuttosto che fra primaria e secondaria (Smelser, 1984:67 in Ghisleri e Moscati, 2001:69)

sociologo americano David Riesman che già negli anni Cinquanta affermava il passaggio da una società basata sulla personalità autodiretta, ovvero fortemente legata ai valori interiorizzati nella famiglia, a una personalità eterodiretta, alla cui formazione contribuiscono diverse agenzie di socializzazione.

In questo scenario, tuttavia, vi è una trasformazione che va nella direzione opposta: la “famiglia lunga” ovvero la maggior permanenza dei giovani e dei giovani adulti, nell’abitazione dei genitori. Questo fenomeno, che avviene soprattutto per le difficoltà incontrate dai giovani al momento dell’ingresso del mondo del lavoro, sembra indicare una maggiore rilevanza della famiglia che svolge anche la funzione di ammortizzatore sociale. Inoltre, numerosi studi sui valori posseduti dai giovani, per esempio le ricerche IARD, hanno messo in luce che l’importanza della famiglia non è messa in discussione dalle nuove generazioni, nemmeno con la diffusione di nuove forme di famiglia e modalità di relazione familiari. All’opposto, i risultati sembrano dimostrare una “rinnovata vitalità della realtà familiare e un recupero del "valore famiglia" tra i giovani” (Cavalli e de Lillo 1993; Buzzi, Cavalli e de Lillo, 2002; Ricucci e Torrioni, 2004: 7). La centralità della famiglia come agente di socializzazione è stata confermata anche in una importante ricerca sulla socializzazione dei giovani condotta in Italia. Nei primi anni 2000, periodo in cui è stato svolto lo studio, sussiste ancora una forte sintonia dal punto di vista dell’orientamento dei sistemi valoriali fra genitori e figli. Per fare solo un esempio, più del 90% dei giovani che hanno partecipato all’indagine dichiara esplicitamente di identificarsi nei valori trasmessi dai genitori (Garelli et al. 2006: 29). Gli esiti dello studio hanno portato alla formulazione del concetto di “famiglia pacificata” che smentisce alcune affermazioni in merito alla dissoluzione della tradizione, al vuoto e all’assenza di valori che dovrebbero contraddistinguere i giovani della società contemporanea (*ibidem*)⁴⁶. In conclusione, le ricerche sembrano confermare che nonostante il ruolo, le funzioni e la struttura della famiglia siano mutate, al momento attuale vi è ancora una forte continuità di valori e identità fra genitori e figli. La famiglia pertanto non sembra aver perso la sua importanza sia nei processi di socializzazione primaria che secondaria:

“La famiglia, trasformata e attraversata da cambiamenti, mantiene il suo ruolo di agente socializzante e di trasmettitore di valori, attraverso regole esplicite e/o atteggiamenti, che i giovani, da sempre, accolgono, ma ricompongono variamente a seconda dell’età, del genere e dell’area geografica” (Ricucci e Torrioni 2004: 8).

⁴⁶ Empiricamente non sembra essere supportata, almeno in Italia, la concezione di “socializzazione postmoderna” (cfr. Alexander e Thompson, 2008; *trad. it.* 2010: 93) secondo cui “il sé sociale è individualizzato”.

2.1.2 Modelli di socializzazione parentale

Nel paragrafo precedente si è introdotto il concetto di socializzazione dal punto di vista teorico, questo paragrafo approfondirà invece le modalità con cui tale processo si dispiega nell'ambiente familiare. Nella socializzazione convergono molteplici elementi, impliciti ed espliciti, intenzionali e inconsapevoli, che caratterizzano la vita quotidiana nella famiglia (Garelli et al., 2006). Di conseguenza la socializzazione parentale, definita anche *parenting* nella letteratura anglosassone, viene sistematizzata in diversi modi nella letteratura scientifica a seconda di quali aspetti vengono messi al centro dell'attenzione. Particolarmente esauriente è la sistematizzazione, proposta da Hoff, Laursen e Tardif (2002), nelle quattro dimensioni di: *obiettivi, valori, stili educativi e pratiche*.

Per *obiettivi* della socializzazione si intendono gli scopi verso cui i genitori orientano il loro intervento: le aspettative sulle fasi di sviluppo dei figli (per esempio quando si aspettano che i figli comincino a parlare) e le credenze rispetto a ciò che compete loro in quanto agenti di socializzazione (per esempio quanto ritengono di poter influire nell'indirizzarne lo sviluppo cognitivo dei figli).

I *valori* sono invece le qualità che i genitori promuovono nei figli attraverso le pratiche educative. I valori parentali sono lo "standard di desiderabilità (...) e le preferenze che governano il modo con cui i genitori valutano il comportamento dei loro figli" (Alwin 1984: 359, trad. nostra). Comprensibilmente, gli obiettivi e i valori sono i criteri su cui si basano le altre due dimensioni della socializzazione: gli stili educativi e le pratiche.

Gli *stili educativi* corrispondono al "clima emotivo" della famiglia (Hoff et al., 2002) e consistono nell'insieme di regole e di insegnamenti impartiti dalla madre e dal padre ai figli⁴⁷. Gli stili educativi, delineati in modo rigoroso da alcuni autori di formazione psicologica (Baumrind 1966, 1991; Maccoby e Martin, 1983), sono definiti sulla base della relazione tra supporto e controllo. In particolare Baumrind ha proposto un modello per definire gli stili educativi in funzione del grado di sostegno (o comprensione) e del grado di controllo (o disciplina) dell'azione educativa parentale⁴⁸. Il modello è composto da tre stili educativi: autorevole, autoritario e permissivo. I genitori autorevoli sono coloro che combinano un alto livello di sostegno con un altrettanto elevato livello di controllo/regolamentazione, i genitori autoritari, manifestano una spiccata preferenza verso il mantenimento della disciplina, i genitori permissivi assumono invece un atteggiamento comprensivo di ascolto, senza imporre regole o direttive

⁴⁷ Le regole sono la traduzione (in senso pratico) dei valori dei genitori. Questi ultimi, infatti, trasmettono i loro modelli, sia attraverso le regole sia gli insegnamenti che impartiscono ai figli (Sciolla 2006: 54)

⁴⁸ Il modello degli stili educativi proposto da Diane Baumrind è stato ripreso anche nelle teorie della mediazione parentale (cfr § 2.1.3).

definite sulla base di criteri propri, non decise con i figli. Questo modello è stato successivamente arricchito di un quarto stile, grazie alla formulazione di Maccoby e Martin (1983)⁴⁹, definito di “negligenza” che contraddistingue i genitori che non sono né severi, né permissivi e tendono a lasciare i figli a loro stessi.

La quarta dimensione della socializzazione parentale è quella delle *pratiche* che, trattandosi di un ampio insieme di attività, è più difficile da afferrare nella sua complessità rispetto alle precedenti. In generale le pratiche includono i comportamenti dei genitori, i contenuti, la frequenza e la forma delle interazioni comunicative (ad es. argomenti di conversazione, scambi linguistici e modi di argomentare), i ruoli assunti dai genitori (ad es. guida), l'organizzazione dell'ambiente domestico (ad es. la presenza di materiale di gioco e la varietà di stimoli), il grado di conoscenza dei genitori della vita privata dei figli e la relazione con il mondo esterno della famiglia (ad es. l'organizzazione del tempo speso per attività formative, il coordinamento di attività esterne come l'iscrizione a corsi, l'intervento nelle questioni che riguardano la sfera scolastica o quella dei consumi, etc.). Infine, vi sono anche altri aspetti della socializzazione che non rientrano nelle quattro dimensioni qui proposte ma sono ad esse correlati, come per esempio il grado di accordo in famiglia sulle regole impartite dai genitori, le sanzioni imposte quando le regole vengono infrante e il “potere parentale” ovvero la percezione soggettiva da parte dei figli del potere dei genitori indipendentemente dai loro comportamenti (Peterson e Rollins, 1987)⁵⁰.

Le dimensioni della socializzazione parentale si configurano diversamente sulla base delle condizioni e delle caratteristiche sociali delle famiglie (Ghisleni e Moscati, 2001). L'azione di socializzazione dei genitori, infatti, è condizionata dal genere dei figli, dalla struttura della famiglia (ad es. numerosità) e soprattutto dalle caratteristiche dei genitori. La posizione dei genitori all'interno della struttura sociale è considerata la variabile decisiva nel differenziare i modelli di socializzazione (Ghisleni e Moscati, 2001; Alwin, 1984). Essa è solitamente indicata dallo status socio-economico, la professione svolta dai genitori e il livello di istruzione. La correlazione dei modelli di socializzazione con la posizione sociale della famiglia può favorire la riproduzione delle disuguaglianze sociali: alcuni valori, stili e pratiche educative messe in atto prevalentemente nelle classi elevate sembrano essere più adatte per assicurare il successo scolastico, professionale

⁴⁹ Gli autori sono basati sulla relazione fra due dimensioni opposte, “demands” (pretesa) e “responsiveness” (presenza) dei genitori.

⁵⁰ Data la complessità del tema, alcune ricerche empiriche sulla socializzazione prendono in considerazione più aspetti simultaneamente definendoli “modelli di socializzazione”, “stili genitoriali” o “child-rearing strategies”.

e personale dei giovani (Hoffs et al., 2002)⁵¹. Certi autori, tuttavia, ritengono che nelle società post-industriali siano soprattutto le caratteristiche “imprevedibili e individuali” dei genitori a influire sul modo in cui socializzano i loro figli. Alexander e Thompson (2008; *trad. it.* 2010: 106), per esempio, affermano che sono le “qualità” dei genitori, in termini di “fiducia, rispetto, pazienza, tolleranza, onesta e competenza”, a condizionare le modalità di socializzazione. Berger e Luckmann adottano una prospettiva intermedia che considera sia gli aspetti “individuali” che quelli “sociali” e affermano che le variabili strutturali influiscono sugli stili di socializzazione tanto quanto le idiosincrasie dei genitori:

“[Ogni individuo nasce] non solo in una struttura sociale oggettiva, ma anche in un mondo sociale oggettivo. Le persone che gli mediano questo mondo lo modificano nel corso della mediazione, in quanto selezionano aspetti di quel mondo in conformità con la loro collocazione nella struttura sociale, e anche in virtù delle loro idiosincrasie individuali, fissate dell’esperienza. Il mondo sociale viene «filtrato» per l’individuo attraverso questa doppia selettività. Così un bambino della classe lavoratrice non solo assorbe il modo di vedere il mondo sociale proprio della classe a cui appartiene, ma lo assorbe nella colorazione particolare che gli hanno dato i suoi genitori [...] Di conseguenza, il bambino della classe lavoratrice non solo abiterà un mondo molto diverso da quello di un bambino di una classe superiore, ma potrà farlo in modo del tutto diverso da quello del bambino della classe lavoratrice che sta alla porta accanto” (Berger e Luckmann, 1966; *trad. it.* 1969: 181-182).

Tuttavia, a differenza delle caratteristiche individuali, l’influenza esercitata dall’appartenenza di classe sulla socializzazione può avere conseguenze importanti come quello di favorire la riproduzione sociale. Considerata la rilevanza del meccanismo di riproduzione sulle disuguaglianze sociali, alcune ricerche si sono dedicate esclusivamente a esaminare l’influenza dell’appartenenza di classe (soprattutto la professione e il livello di istruzione dei genitori) sui modelli di socializzazione. Nel paragrafo successivo illustreremo alcune delle ricerche più influenti che hanno indagato tale questione.

2.1.3 Socializzazione parentale e classe sociale

A partire dagli anni Cinquanta cominciano a essere realizzate varie ricerche per indagare la relazione tra i valori, gli stili e le pratiche genitoriali con la classe sociale (Miller e Swanson, 1958;

⁵¹ Lo studio di Peterson e Rollins ha mostrato che lo stile di socializzazione più efficace – misurato sulla riuscita dei figli negli studi universitari – è quello che combina alti livelli di controllo con alti di supporto. Il meno efficace è quello che combina molto controllo con poco sostegno.

Bronfenbrenner, 1958, 1972; Kohn, 1959, 1963, 1969; Pearlin, 1971; Gaecas, 1979)⁵². Fra i primi studi influenti vi fu quello di Bronfenbrenner (1958). Esaminando la vasta letteratura allora disponibile, Bronfenbrenner osservò che i genitori delle classi medie americane, alla fine degli anni '50, erano più permissivi rispetto a quelli delle classi inferiori - mentre nel passato essi tendevano ad adottare stili educativi più severi rispetto alle classi inferiori. Il cambiamento, secondo l'autore, dipendeva dalle maggiori opportunità delle famiglie di ceto medio di accedere a informazioni di esperti (per esempio attraverso i libri o i mass media) sugli stili educativi. Le classi operaie, caratterizzate da un livello di educazione più basso, non riuscivano a restare al passo coi tempi e aggiornavano le loro pratiche educative più lentamente (Bronfenbrenner, 1958; Kohn, 1963). L'accesso a queste "opinioni esperte" che informavano sulle modalità migliori con cui educare i figli contribuiva ad incrementare la condizione di vantaggio delle classi medie rispetto a quelle inferiori (Peterson e Rollins, 1987).

Melvin Kohn - lo studioso che forse più di ogni altro ha esplorato la relazione fra classe sociale e socializzazione - considerò l'interpretazione di Bronfenbrenner rilevante ma non sufficiente: la ricerca avrebbe dovuto approfondire *come mai* i genitori delle classi medie erano più propensi a informarsi e discutere a proposito delle pratiche educative dei figli. Non si tratta, secondo Kohn (1963), della semplice conseguenza del livello di educazione, ma del fatto che le differenze nel modo di comportarsi sono profondamente radicate nelle condizioni di vita delle classi sociali. Lungo l'arco di tutta la sua carriera Kohn si è dedicato a esaminare l'influenza della classe sociale sulla personalità. La posizione di un individuo nella divisione sociale del lavoro, secondo questo autore, esercita degli effetti sulla sua psicologia, i modi di pensare e i valori (cfr. Kohn, 1977; Kohn, 2006). L'interesse sul rapporto fra classe sociale, professione svolta e tratti caratteriali, portò Kohn a focalizzarsi sulle modalità con cui l'appartenenza di classe si manifesta nelle dinamiche familiari e in particolare a esaminare come essa influenza i valori che guidano il processo di socializzazione.

Attraverso numerose indagini statistiche effettuate negli Stati Uniti e in altri paesi (tra cui l'Italia) fra gli anni cinquanta e gli anni settanta, Kohn identificò due differenti orientamenti valoriali nell'educazione più o meno predominanti nelle famiglie a seconda della classe sociale⁵³. I dati raccolti in numerosi paesi, anche molto differenti dal punto di vista sociale, a proposito delle

⁵² Ci interessa meno, da qui in avanti, la distinzione analitica delle quattro dimensioni, come vedremo infatti i risultati mostrano tendenze simili.

⁵³ Kohn misura la classe sociale tramite una scala composita che combina la posizione occupazionale e il livello di educazione.

qualità che i genitori ritenevano desiderabili nei propri figli⁵⁴, permisero a Kohn di confermare l'esistenza di due tipologie di orientamenti valoriali che definì “conformity” e “self-direction” (Kohn, 1959; Kohn, 1963; Kohn, 1969; Kohn e Slomczynski, 1993). Nelle famiglie della classe operaia prevaleva il valore della *conformità*: i genitori valutavano positivamente l'obbedienza alle figure di autorità, la capacità di distinguere ciò che è giusto da ciò che è sbagliato, la disciplina e lo spirito di adattamento. Nelle famiglie di classe media, invece, prevaleva il valore di *autodirezione* i genitori apprezzavano l'iniziativa individuale, la capacità di scegliere e pensare autonomamente e di non farsi influenzare. In generale, da un lato predominava la richiesta di adattarsi agli standard imposti dalle autorità esterne, dall'altro una maggiore libertà e la possibilità di concentrarsi sulle proprie necessità e i propri sentimenti. Le differenze nei valori si riflettevano negli stili e nelle pratiche educative. Mentre i genitori di classe operaia prediligevano uno stile severo basato sull'imposizione di regole, il rispetto e la solidarietà verso il gruppo, i genitori della classe media, interessati a promuovere l'indipendenza, erano orientati al dialogo e a stimolare lo sviluppo della personalità⁵⁵. Una simile distinzione dei valori parentali, che incentivano autonomia e intraprendenza da un lato, obbedienza e conformità dall'altro, ricorre spesso nel corpus della letteratura sulla socializzazione (Alwin, 1984). Per esempio, Miller and Swanson (1958) identificano due orientamenti parentali contrastanti che definiscono: “imprenditoriali”, quelli che valorizzano l'autocontrollo e l'abilità di modificare l'ambiente secondo le proprie esigenze, oppure “burocratici”, quelli che fanno affidamento a forme esterne di controllo del comportamento e valutano positivamente la capacità di adattarsi (Alwin, 1984).

L'importanza del lavoro di Kohn non si esaurisce nell'analisi delle differenze della socializzazione parentale e risiede soprattutto nell'elaborazione di un modello interpretativo delle differenze. Secondo il modello proposto dall'autore, i valori di socializzazione sono il risultato delle condizioni di vita delle classi sociali e soprattutto delle condizioni di lavoro. L'appartenenza di classe implicava infatti delle sostanziali differenze nel livello di autonomia (“self-direction”) nello svolgimento delle mansioni lavorative (Kohn considera l'occupazione dei padri capofamiglia). Le professioni *middle class* chiedevano ai lavoratori autonomia e indipendenza, mentre quelle *working class* si basavano sul rispetto di regole specifiche stabilite da un'autorità superiore ai lavoratori⁵⁶. I genitori tendevano a proporre ai figli modelli educativi che derivavano

⁵⁴ In molti dei suoi studi si è basato sul seguente metodo: somministrazione di un questionario ad un campione stratificato sulla base della posizione occupazionale di genitori in cui viene proposta una lista di caratteristiche che i figli potrebbero/dovrebbero avere con la richiesta di ordinarle per importanza.

⁵⁵ Se si confrontano i risultati sulla “messa in pratica” degli orientamenti valoriali di Kohn con gli stili educativi individuati da Baumrind si nota che nel primo caso abbiamo a che fare con uno stile educativo “autoritario” e nel secondo con uno stile “autorevole”.

⁵⁶ Il concetto di autonomia (“self-direction”) fa riferimento alla complessità del lavoro svolto e al grado di ripetitività delle attività.

dalle loro esperienze di vita e in particolare di lavoro. Probabilmente con l'obiettivo, più o meno consapevole, di prepararli al futuro e dotarli delle capacità ritenute necessarie per affrontare le difficoltà della vita⁵⁷. I genitori trasmettono ai figli i valori e i modelli di comportamento che sperimentano nella loro vita quotidiana e professionale per aiutarli ad integrarsi al mondo a cui appartengono, “per assecondare il loro destino, in primo luogo quello occupazionale” (Garelli et al., 2006: 35). Le differenze nei valori della socializzazione parentale sono pertanto un mezzo di riproduzione sociale e “finiscono non solo per confermare ma addirittura per accentuare le disuguaglianze sociali” (Ghisleni e Moscati, 2002: 52). L'orientamento conformista incentivato nelle famiglie di classe operaia contribuiva a rendere inadatti i giovani ad affrontare le condizioni di cambiamento, viceversa le famiglie di classe media, riponendo una maggiore enfasi sulla spinta all'autorealizzazione, predisponavano i figli ai lavori di status più prestigioso e all'ascensione sociale.

La composizione delle classi sociali e le caratteristiche delle professioni sono cambiate rispetto all'epoca in cui sono stati svolti gli studi di Kohn e Bronfenbrenner. La classe media si è ampliata e complessificata, includendo famiglie molto diverse, il livello di istruzione della popolazione è cresciuto e le caratteristiche delle professioni sono mutate. Per esempio non vi è più una chiara distinzione di status e stile di vita tra chi svolge lavori di tipo “manuale” e lavori “intellettuale”, in ciascuna tipologia (così come all'interno della classe media) le professioni sono altamente differenziate dal punto di vista economico, del prestigio sociale e del livello di autonomia – è quindi più difficile esaminare l'impatto della professione sui valori di socializzazione (cfr. Alwin, 1984). Complessivamente, inoltre, il lavoro ha diminuito la sua centralità nella vita degli individui. La professione condiziona meno gli orientamenti valoriali e la costruzione dell'identità ed è affiancata in tale ruolo dalla sfera del consumo. In uno scenario simile, interpretazioni eccessivamente meccanicistiche e deterministiche - sul rapporto degli orientamenti valoriali e degli stili di socializzazione con la condizione occupazionale - sembrano poco appropriate (cfr. Bagnasco, 1997). Tuttavia, nonostante queste trasformazioni, nella società contemporanea persistono delle differenze significative nei modelli educativi dei genitori che sono “più o meno legate all'appartenenza di classe” e confermano la funzione “conservatrice” della famiglia (Ghisleni e Moscati, 2001: 52-54). I risultati di due autorevoli ricerche, una condotta in Italia e l'altra negli Stati Uniti, effettuate negli anni novanta e duemila, mettono in luce come i valori, gli stili educativi e le pratiche di socializzazione parentale siano ancora oggi influenzati dall'appartenenza di classe e dal livello di istruzione dei genitori.

⁵⁷ Il conformismo, il rispetto delle autorità e la solidarietà, venivano promosse nelle classi sociali operaie in cui il rischio di insuccesso individuale era più elevato e meno dipendente dai singoli. Viceversa, nelle famiglie di classe media predominava l'individualismo, la competizione, l'esaltazione delle doti individuali e la spinta a migliorarsi per cercare successo.

La sociologa americana Annette Lareau ha coordinato una grande ricerca etnografica sulla socializzazione nelle famiglie americane pubblicata nel volume *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life* (2003). Lo studio è stato svolto con l'obiettivo di investigare l'impatto della classe sociale su varie dimensioni della vita in famiglia, in particolare l'uso del tempo libero e l'interazione verbale tra genitori e figli⁵⁸. Le classi sociali, vista anche la natura qualitativa della ricerca, sono state identificate tenendo in considerazione simultaneamente reddito, professione e livello di istruzione e sono definite dall'autrice: *middle class*, *working class* e *poor*. Sebbene la ricerca non sia stata progettata con lo scopo di verificare i risultati dei precedenti studi sulla socializzazione, in un articolo intitolato *Paradoxical Pathways: An Ethnographic Extension of Kohn's Findings on Class and Childrearing* Weininger e Lareau (2009) si confrontano con la teoria di Melvin Kohn sulla trasmissione dei valori. La ricerca mostra sia aspetti di continuità che elementi inediti: da un lato conferma i risultati di Kohn sulle differenze nei valori e nel progetto educativo in relazione alla collocazione di classe, ma dall'altro lato individua degli aspetti *contraddittori* nella loro messa in pratica. Il modo di agire concreto (di parlare con i figli e organizzarne le attività) si configura in maniera opposta e apparentemente paradossale rispetto ai valori che dovrebbero guidarlo.

I genitori delle famiglie di classe media ambiscono a sviluppare nei figli autonomia, indipendenza, autocontrollo, autostima, creatività e curiosità, abbracciando un orientamento simile al valore di "self-direction" (o autodirezione). L'orientamento all'autodirezione è stato individuato sia nei comportamenti quotidiani (tipo di interazioni dialogiche e scambi dialogici) che nelle modalità di organizzare il tempo libero "fuori" dalla casa (es. iscrizioni a corsi e lezioni). Durante le conversazioni quotidiane, i genitori della classe media stimolano i figli a ragionare e giustificare le loro scelte, i bambini raramente devono sottostare a ordini imposti e spesso hanno la possibilità di scegliere fra diverse opzioni anche se devono essere in grado di motivare le loro decisioni. I piccoli episodi della vita quotidiana, per esempio preparare un piatto insieme alla madre oppure effettuare un piccolo balletto improvvisato, sono trasformati dai genitori in occasioni educative - "teachable moments" (Lareau, 2003). I genitori si sentono motivati a stimolare le abilità dei figli, esporli a esperienze formative che instillino confidenza in se stessi e aumentino la possibilità di apprendere. Ciò si estende anche nell'organizzazione del tempo libero:

⁵⁸ La ricerca sul campo ha coinvolto un campione di 88 famiglie, in cui fosse presente almeno un bambino di età compresa fra gli 8 e i 10 anni, residenti in due città del Nord Ovest degli Stati Uniti e rappresentative di tre classi sociali. In ciascuna delle famiglie sono state svolte delle interviste in profondità con almeno uno dei genitori e su 12 famiglie selezionate è stato effettuato un periodo di osservazione partecipante. Lareau e i suoi collaboratori hanno visitato le famiglie per circa 20 giorni, in un periodo ravvicinato, di circa un mese. Le visite sono durate minimo 2 o 3 ore ma spesso molto di più e sono state svolte non solo in casa, ma anche fuori (i ricercatori hanno accompagnato le famiglie durante le quotidiane attività giornaliere). La ricerca sul campo è stata svolta fra il 1993 e il 1995.

i figli sono iscritti a numerosi corsi e vengono sollecitati a partecipare ad attività sportive. Sebbene il modello educativo sia guidato dal valore di autodirezione, le *pratiche* con cui viene messo in atto, sono di segno opposto. Le madri e i padri di classe media e alta, difatti, intervengono continuamente e strutturano rigidamente il tempo libero dei ragazzi. Invece di essere autonomi, essi sono costantemente sottoposti al controllo dei genitori, quando sono in famiglia, o di altri adulti durante le numerose attività organizzate (lezioni musicali, sport, attività presso la comunità religiosa, etc.). Per stimolare la loro indipendenza, i genitori li sottopongono a maggior controllo (orientato alla formazione personale) riducendone così l'autonomia nel gioco, nella socialità e nel tempo libero in generale. Lareau definisce il modello educativo tipico della classe media “concerted cultivation”⁵⁹.

Nelle famiglie delle classi popolari o povere, i genitori mettono in atto differenti strategie di socializzazione secondo un modello definito “accomplishment of natural growth”. I genitori ritengono che sia loro dovere fornire le risorse e proteggere i figli, ma non pensano di dover intervenire in modo specifico per influenzarne lo sviluppo culturale o cognitivo. L'orientamento di questo gruppo di famiglie è in sintonia con il valore della *conformità* all'autorità individuato da Kohn, i genitori infatti sono soliti dare ordini senza offrire possibilità di discussione o negoziazione e incoraggiano l'obbedienza e il rispetto, prima dell'autonomia. Le conversazioni quotidiane non sono quindi considerate un'opportunità per stimolare l'abilità dei figli. Tuttavia, sul lato delle *pratiche* educative avviene qualcosa di diverso. Il tempo libero di questi bambini non è strutturato dai genitori con lo scopo di incentivare le opportunità formative, pertanto essi sono autonomi e hanno più tempo da dedicare ad attività scelte da loro e svolte insieme ai pari. Gli adulti considerano i giochi come momenti di festa e divertimento, senza alcun tipo di conseguenze dal punto di vista educativo, i bambini quindi hanno più spazio per esprimere la loro creatività in varie forme di “self-initiated play”. Secondo l'autrice si vengono a creare due sfere distinte nella vita quotidiana di queste famiglie una “child zone” e una “adult authority zone” (*ibidem*). I bambini quando sono sotto l'autorità adulta non hanno grandi margini per discutere e negoziare gli ordini che vengono loro impartiti, dall'altro lato nel tempo libero godono di un'ampia autonomia che sfruttano, prevalentemente, giocando con i pari - senza giudizi né forme di controllo da parte degli adulti.

Weininger e Lareau osservano che la relazione fra gli orientamenti valoriali e le *pratiche* si sviluppa lungo traiettorie paradossali: nelle classi medie i genitori si preoccupano di educare i figli all'autodeterminazione, ma utilizzano mezzi *opposti* per realizzare il loro obiettivo intervenendo

⁵⁹ Un modello di *parenting* simile è quello definito degli “helicopters parents” genitori estremamente coinvolti nelle attività dai figli che intervengono e vigilano costantemente (Clark, 2012).

sulle modalità con cui i bambini trascorrono il tempo libero e limitando la loro autonomia. I genitori delle classi inferiori chiedono rispetto e ordine, ma concedono ai figli più indipendenza nella gestione del tempo libero, lasciandoli liberi di fare esperienza con i pari in attività non legate a un progetto educativo.

Le due modalità di socializzazione hanno differenti conseguenze nella vita dei bambini. Da un lato i ragazzini delle classi popolari sembrano più entusiasti, propositivi e creativi nel tempo libero, dall'altro lato, come viene approfonditamente argomentato nell'esposizione dei risultati, i bambini della classe media maturano la percezione di avere il *diritto* ("being entitled") di ottenere l'attenzione degli adulti, anche sui minimi dettagli della loro vita quotidiana e sono maggiormente abituati a negoziare le loro idee (Lareau, 2003). Emerge quindi un meccanismo di riproduzione delle disuguaglianze: i bambini delle classi medie hanno maggiori opportunità di interagire e discutere con gli adulti, di conseguenza, sviluppano un vocabolario più esteso e acquisiscono abilità di argomentazione che possono essere utili nell'ambito scolastico e in generale negli incontri nei contesti istituzionali (*ibidem*).

Nel volume di Garelli, Palmonari e Sciolla (2006), in cui sono pubblicati i risultati di un'ampia e recente indagine svolta in Italia sul tema socializzazione e la trasmissione dei valori ai giovani, emerge un aspetto contraddittorio che somiglia a quanto individuato dagli studiosi americani⁶⁰. Innanzitutto, i risultati mostrano chiaramente che le caratteristiche della socializzazione oggi sono cambiate rispetto a quanto descritto dai primi e più noti studi. Le famiglie in cui prevale un clima autoritario sono decisamente esigue, "la gerarchia nei rapporti fra le generazioni si è fortemente allentata" (*ivi*: 47) e prevale uno "*stile democratico* in cui sostegno e controllo rappresentano due dimensioni ugualmente importanti" (*ivi*: 53). Il "clima di autorità" prevalente nelle famiglie, indicato dal rapporto tra l' "autorità esercitata dai genitori e l'accettazione della medesima da parte dei figli" (*ivi*: 34), è basato sulla reciprocità: da un lato i genitori indirizzano le decisioni dei figli, dall'altro i figli sono interessati a coinvolgerli. Sono più rare le famiglie caratterizzate da un clima di ribellione, mancanza di autorità oppure di autorità assoluta.

La propensione al dialogo, però, è condizionata dall'appartenenza di classe. Il clima di reciprocità e dialogo predomina nelle famiglie di classe impiegatizia ed è meno diffuso nel ceto operaio, in cui, dall'altro lato, vi è la più alta percentuale di giovani che "non considerano i genitori come possibili interlocutori" (Garelli et al., 2006: 35). Le regole che governano la vita familiare si distribuiscono in modo simile tra le classi sociali. Sebbene, nella totalità delle famiglie sia

⁶⁰ L'indagine italiana ha coinvolto un campione di 2.000 individui di età compresa tra i 16 e i 29 anni ed ha rilevato numerose informazioni sui processi di socializzazione, fra cui lo stile educativo (il dialogo, le regole e le sanzioni) e gli insegnamenti dei genitori (quello che i figli ritengono di aver appreso).

predominante l'impiego combinato di regole per il rispetto e l'obbedienza e regole che veicolano autonomia e senso della responsabilità, nelle famiglie con maggior capitale culturale prevalgono quelle che spingono verso l'auto-determinazione, mentre negli "strati sociali con minor capitale culturale è più diffuso uno stile educativo orientato essenzialmente al controllo e al rispetto dell'autorità" (*ivi*: 43). Il livello di istruzione, profondamente connesso all'appartenenza di classe, influisce sulle risorse a disposizione che favoriscono l'adozione di modelli educativi basati sulla reciprocità, la fiducia e il confronto⁶¹. Le classi elevate, commentano gli autori dello studio, hanno maggiori possibilità di controllare i figli in modo indiretto inserendoli in strutture che offrono risorse e opzioni diversificate, ma conformi alle loro aspettative (ad es. il tipo di scuola frequentato, attività sportive o religiose). I ragazzi e le ragazze possono scegliere tra le risorse a cui hanno accesso che tuttavia rappresentano una forma di controllo parentale e sono espressione del "parere" dei genitori. Diversamente, per i membri delle classi popolari le risorse sono scarse, i vincoli maggiori e quindi il modello del controllo parentale prende il sopravvento. Per questa ragione è più probabile che tra i giovani delle classi inferiori "possa nascere una reazione di allontanamento e non coinvolgimento" rispetto alle decisioni dei genitori (*ivi*: 36). Per la "buona riuscita" del processo di socializzazione, sostengono gli autori, è lo stile educativo basato sul dialogo e la reciprocità quello più indicato:

"I giovani che condividono con i genitori un orientamento al confronto hanno più fiducia nei familiari, negli amici e negli altri in generale. La quasi totalità dei giovani di questo gruppo (95%) considera i genitori un punto di riferimento morale, sostiene che sono stati in grado di offrire fiducia, sicurezza e di stimolarli a dare il meglio di sé" (*ivi*: 37).

Tuttavia, per attivare metodi educativi imperniati sul confronto sono necessarie quelle risorse complesse maggiormente disponibili nelle famiglie con alto capitale culturale. I risultati dello studio sulla socializzazione nelle famiglie italiane, nonostante mettano in luce una convergenza verso modelli più "democratici", mostrano allo stesso tempo il permanere di differenze su base sociale che possono favorire la riproduzione delle disuguaglianze. Infine, come nello studio precedente, i ricercatori italiani individuano una relazione paradossale che conferma la funzione di riproduttiva della socializzazione parentale: sono i giovani delle famiglie meno istruite, caratterizzate da modelli di socializzazione in cui prevale il rispetto e l'obbedienza, ad affermare

⁶¹ Le ricerche che hanno distinto gli effetti dei diversi elementi che contribuiscono a comporre lo status socio-economico mantenendo separate la posizione professionale e il livello di istruzione hanno osservato che quest'ultimo è il fattore che esercita maggiore influenza (Alwin, 1984:364). Lo studio longitudinale di Alwin ha osservato che il livello di istruzione dei genitori è il più influente fattore determinante delle preferenze dei genitori tra valori orientati all'autonomia e valori verso l'obbedienza e mantiene un effetto costante nel tempo.

che i genitori hanno insegnato loro a essere autonomi. Come spiegarsi tale risultato? Forse, commentano gli autori, i genitori vogliono insegnare ai figli a “sapersi arrangiare in ogni situazione”.

“I genitori poco istruiti, consapevoli che i propri figli non potranno contare su risorse economiche e culturali familiari per promuovere il proprio inserimento sociale, privilegiano insegnamenti che li spronano a darsi da fare, a essere autonomi, a contare su se stessi” (*ivi*: 56-57).

Le ricerche empiriche sulla socializzazione parentale nelle classi sociali hanno messo in luce il rapporto che tale processo intrattiene, ancora oggi, con i meccanismi di riproduzione sociale. La famiglia rimane quindi il mezzo più importante con cui vengono trasmessi vantaggi e svantaggi tra una generazione e la successiva (Crompton, 2006). È altrettanto vero, però, che le nuove generazioni non fanno proprio il punto di vista delle precedenti in modo lineare: vi sono infatti numerosi altri agenti di socializzazione che favoriscono e rendono possibili meccanismi di innovazione (Giddens, 1989; trad. it. 1991: 84-85). Presumibilmente sono soprattutto le altre agenzie di socializzazione (come la scuola, i pari e i media) a svolgere un ruolo di “trasformazione degli atteggiamenti nella direzione che il cambiamento sociale ed economico suggerisce” (Ghisleni e Moscati 2001: 54). Come eloquentemente affermato da Rosemary Crompton:

“(G)iven the self-maintaining nature of family reproduction, it is likely that social change in the direction of more or less class inequality is likely to originate externally to the processes of family reproduction” (Crompton, 2006: 672).

2.1.4 Socializzazione e riproduzione

La relazione tra i processi di socializzazione e la stratificazione sociale è stata affrontata in modo particolarmente convincente da Pierre Bourdieu e in alcuni studi sulla riproduzione sociale (ad es. Willis 1977, Reary, 2005 Kaufman, 2005, Lareau, 2003). Queste ricerche non sono interessate agli stili della socializzazione in quanto tali e nemmeno alle loro conseguenze sul comportamento o la personalità. La socializzazione emerge come oggetto d'indagine perché concorre alla conservazione dei rapporti della struttura sociale per mezzo di alcuni meccanismi legati allo sviluppo di attitudini e predisposizioni e la naturalizzazione delle disuguaglianze sociali. Tutto il corpus teorico ed empirico di Pierre Bourdieu è volto allo svelamento dei rapporti di dominazione e di disuguaglianza, ovvero a rendere evidente il modo con cui alcuni segmenti sociali riescono a conservare la loro posizione di dominio su altri. Come suggerito da Paolucci

(2011: 62) il lavoro del sociologo francese è guidato da un interrogativo: “com’è possibile che un ordine sociale palesemente fondato sull’ingiustizia possa perpetuarsi senza che venga posta la questione della sua legittimità?”. I concetti di capitale culturale e di *habitus* affrontano questa domanda sviluppando una riflessione sul problema della socializzazione e della riproduzione sociale.

Il concetto di capitale culturale è senza dubbio uno dei più noti tra quelli sviluppati da Pierre Bourdieu. Insieme al capitale economico definisce la posizione di un individuo nello spazio sociale⁶². Si tratta di un termine che è stato utilizzato prevalentemente in due ambiti di ricerca: quello dell’educazione e quello del consumo e del gusto, per esplorare il ruolo della cultura e della dimensione simbolica nei meccanismi di riproduzione sociale (Santoro, 2005). Sebbene il capitale culturale assuma diverse sfumature nelle opere di Bourdieu, in generale si può definire come una nozione che considera la cultura una risorsa che contribuisce a definire il sistema di disuguaglianze sociali. Il capitale culturale è stato così definito:

“the concept of ‘capital’ has enabled researchers to view culture as a resource - one that provides access to scarce rewards, is subject to monopolization, and, under certain conditions, may be transmitted from one generation to the next. As a result, emphasis on cultural capital has enabled researchers in diverse fields to place culture and cultural processes at the center of analyses of various aspects of stratification” (Lareau e Weininger, 2003: 567).

Bourdieu ritiene che il capitale culturale si presenti in tre forme: “oggettivato”, nei beni culturali che possiedono gli individui e le famiglie (come i libri), “istituzionalizzato”, nei titoli di studio conferiti in modo ufficiale dalle istituzioni scolastiche e infine “incorporato” nel modo di parlare, nelle conoscenze possedute e in generale negli atteggiamenti verso il sapere acquisiti durante la socializzazione. Per essere assimilato il capitale culturale “richiede un lungo lavoro di apprendistato e di acculturazione” (Paolucci, 2011: 59) che avviene principalmente tramite la socializzazione in famiglia.

Tra i numerosi ed eterogenei oggetti d’indagine su cui ha indirizzato la propria ricerca Bourdieu, il sistema scolastico è probabilmente uno dei più importanti e ricorrenti che viene affrontato già negli anni sessanta in *Les Héritiers*, poi con *La Reproduction* e infine nello studio sulle *grande écoles* (Paolucci, 2011). La scuola, secondo Bourdieu e Passeron, gioca un ruolo cruciale e di crescente importanza nella trasmissione del privilegio tra una generazione e l’altra (Lareau e Weininger 2003). Anziché essere un mezzo di uguaglianza e mobilità sociale, essa “svolge un ruolo di primo

⁶² Bourdieu propone una definizione multidimensionale della nozione di classe sociale: ciascuna classe è ulteriormente suddivisa al suo interno in frazioni sulla base della composizione dei capitali posseduti.

piano nella riproduzione dell'ordine sociale vigente, legittimando la struttura di classe della società" (Paolucci, 2011: 73). Bourdieu e Passeron mettono in luce due aspetti fondamentali (e tra loro connessi) della funzione riproduttiva delle istituzioni scolastiche.

In primo luogo, tra gli studenti l'accesso al capitale culturale in famiglia è disuguale. Gli studenti della borghesia colta parigina crescono in un ambiente familiare in cui il rapporto con il sapere è conforme a quello che caratterizza il contesto scolastico. In famiglia essi apprendono, oltre alle conoscenze formali, una serie di attitudini, preferenze, comportamenti e modi di esprimersi che li favorisce nel percorso di studi. Questo capitale culturale *incorporato* viene apprezzato dagli insegnanti, in modo più o meno inconscio: "per esempio, a causa dell'evidente affinità fra la cultura scolastica e la cultura della classe colta, gli studenti provenienti da quest'ultima classe possono mettere in luce, in quella specie di rapporto personale che è la prova orale, quelle qualità imponderabili che non hanno bisogno di essere avvertite coscientemente dal professore perché influenzino il suo giudizio" e questa "percezione inconscia delle caratteristiche di classe del candidato" condiziona la valutazione (Bourdieu, 1964; *trad. it.* 1976: 106). L'affinità tra cultura scolastica e cultura della classe colta favorisce, da un lato, lo sviluppo di una relazione "disinvoltata" e più spontanea con il sapere da parte gli studenti provenienti dai contesti sociali privilegiati, Dall'altro lato coloro che familiarizzano più tardi con la cultura – quindi a scuola e non in famiglia – sviluppano un rapporto più insicuro e affettato con il sapere e minori competenze in termini di linguaggio. Come affermato da Gurrieri (1976: XXVI) nell'introduzione de *I Delfini*, l'"eredità sociale" di cui beneficiano gli studenti della borghesia ("ricchezza, stimolazioni culturali, opportunità informative, capacità espressive, occasioni di rapporti sociali, varietà di esperienze ecc. ...") si converte in "eredità scolastica": i "successi e gli insuccessi che studenti e professori hanno la tendenza ad attribuire a cause rintracciabili nel recente passato, se non addirittura alle 'doti' o alla 'personalità', dipendono in realtà da orientamenti precoci, che sono, per definizione, frutto dell'ambiente familiare, mentre la logica scolastica tende a valutare i ragazzi secondo una «predisposizione» personale che è in realtà patrimonio familiare" (*Ibidem*).

Oltre alla disuguale distribuzione del capitale culturale tra gli studenti, vi è un secondo aspetto essenziale per comprendere le disuguaglianze nel sistema dell'educazione che traspare da quest'ultima citazione. Il privilegio culturale di cui beneficiano gli studenti borghesi viene *naturalizzato* dalle istituzioni scolastiche. In altre parole, sebbene si tratti di un vantaggio acquisito tramite una socializzazione precoce alla cultura scolastica, tale privilegio viene trattato alla stregua di una dote personale. Le risorse acquisite *socialmente* sono considerate qualità *naturali*. Pertanto, nei criteri di giudizio scolastici, la disinvoltura viene favorita alla contrapposta "pedanteria", che

contraddistingue gli studenti provenienti da contesti familiari modesti, sebbene siano espressioni di diverse modalità di acquisizione del capitale culturale (Bourdieu 1979; *trad. it.* 2001: 68). Bourdieu svela così l'imposizione simbolica, l'esercizio di dominio, nascosta sotto le apparenze di neutralità, che contraddistingue le istituzioni scolastiche. I gruppi sociali dominati riescono a imporre nel sistema scolastico complessivo i loro standard culturali come criteri di valutazione legittimi e neutrali. Si tratta di un esempio del concetto di "violenza simbolica" che percorre gran parte dell'opera di Bourdieu:

"la riproduzione culturale e la riproduzione sociale vengono a saldarsi mediante l'effetto combinato del *misconoscimento* della realtà che sta dietro la maschera (e dunque della fondamentale arbitrarietà dei contenuti trasmessi) e del riconoscimento della legittimità dell'azione educativa e di coloro che la esplicano" (Paolucci, 2011: 74).

In conclusione, il capitale culturale consiste nelle disposizioni e nelle conoscenze acquisite in famiglia, tipiche della classe dominante, che vengono sia *naturalizzate* sia legittimate dalle istituzioni scolastiche⁶³.

Gli studi sul sistema scolastico privilegiano la "dimensione strutturale" enfatizzando come la riproduzione sociale venga favorita dalle istituzioni. Il concetto di *habitus* invece, si focalizza sulla dimensione "costruttivista", ovvero sull' "incorporazione di disposizioni" da parte dei soggetti che contribuiscono alla riproduzione (*ivi*: 75). L'*habitus* è un concetto fondamentale del pensiero di Bourdieu e rappresenta la tendenza all'antidualismo - al superamento della separazione tra approccio strutturalista e soggettivista, tra macro e micro, tra società e individuo - che contraddistingue complessivamente il suo orientamento teorico. L'*habitus* è contemporaneamente un "*principio generatore* di pratiche" e un "*sistema di classificazione* di queste pratiche" (Bourdieu, 1979; *trad. it.* 2001: 174). In altre parole è la coerenza con cui gli attori sociali si comportano e giudicano ciò che li circonda: dipende dalla posizione sociale degli agenti sociali e al tempo stesso contribuisce a conservarla. Per questa ragione l'*habitus* viene definito "struttura strutturante, che organizza le pratiche e la loro percezione" e "struttura strutturata" che è "a sua volta il prodotto dell'incorporazione della divisione in classi sociali" (*ivi*: 175).

⁶³ Da tale definizione si evince che il capitale culturale non si riferisce semplicemente alla competenza nella cultura alta (o *highbrow*) come spesso viene suggerito in alcuni studi. Si tratta di un *misunderstanding* che si è diffuso nella letteratura probabilmente per via degli indicatori che impiegò Bourdieu per misurarlo nelle sue ricerche empiriche (Lareau e Weininger, 2003). Lareau e Weininger (2003) argomentano come il capitale culturale sia un concetto più astratto che indica soprattutto l'imposizione di criteri valutativi nell'ambito dell'istruzione e della cultura da parte delle classi dominanti (*ibidem*). Come è stato proposto da Lamont e Lareau (1988) il capitale culturale è composto da "segnali culturali istituzionalizzati di status elevato": il termine istituzionalizzati mette in luce come la questione della legittimazione sia più rilevante rispetto all'effettivo contenuto delle conoscenze, pratiche e attitudini, che possono cambiare nel tempo e nei contesti.

L'*habitus* dipende dal capitale economico e culturale posseduto dagli agenti sociali - quindi non solo dalla classe sociale ma anche dalla frazione di classe a cui appartengono. La nozione di *habitus* esprime, dal punto di vista teorico, il superamento della distinzione tra oggetto e soggetto indicando il modo con cui le strutture sociali sono interiorizzate dagli individui e inscritte nei loro corpi. Altri autori nella storia della sociologia utilizzarono il concetto (le cui origini sono attribuite alla *hexis* di Aristotele), con accezioni diverse ma accomunate dal fatto di considerarlo “qualcosa di acquisito durante l'apprendimento, di costruito storicamente” (Paolucci, 2009: 85). Bourdieu infatti lo definisce come il «principio non scelto di tutte le scelte» che include le competenze naturali e le attitudini sociali acquisite durante la socializzazione (*ivi*: 87).

L' *habitus*, che agisce in tutti gli ambiti della vita di un individuo, viene approfondito da Bourdieu attraverso numerose ricerche empiriche. In particolare il concetto è esplorato in una delle sue opere più conosciute: *La Distinzione* (1979). In quel volume, che si basa su dati raccolti in un'ampia indagine sui consumi e sul gusto dei francesi e utilizza gli strumenti concettuali dell' “economia generale delle pratiche” (*habitus*, capitale, campo), Bourdieu avanza una critica del giudizio estetico kantiano. Con i risultati del suo lavoro mette in luce che il gusto, lungi dall'essere una inclinazione naturale, è espressione di un “ethos di classe” e si definisce sia in base alle condizioni sociali sia secondo un meccanismo relazionale.

Ne *La Distinzione* il gusto delle classi popolari appare fortemente condizionato dalla limitatezza delle risorse a disposizione e viene definito “gusto del necessario”. In altre parole, l'*habitus* fa in modo che gli agenti sociali abbiano ciò che loro piace e apprezzino ciò che possiedono secondo un principio di “amor fati”. Tra i membri di queste classi prevale un sistema di classificazione (gusti) che determina pratiche (consumi) conformi alla posizione sociale. La loro estetica si contraddistingue per un “materialismo pratico” che emerge nelle scelte dei cibi, nelle spese di rappresentanza, nei giudizi sulle opere d'arte e così via. Prevale la predilezione per la sostanza, la funzionalità, il contenuto e l'utilità: l'estetica popolare è insomma il rovescio, il negativo, dell'estetica kantiana. Per esempio, tra le classi popolari le fotografie vengono giudicate positivamente soltanto sulla base delle informazioni che veicolano, il contenuto e la leggibilità⁶⁴. Similmente, viene apprezzata l'arte figurativa ma non quella astratta. Il “gusto barbarico” - che Bourdieu contrappone al “gusto puro” - riconosce solamente l'arte con una funzione di rappresentazione realistica (*ibidem*). All'opposto, i membri della borghesia cresciuti circondati da persone, oggetti e pratiche di gusto, apprezzano le qualità formali dell'arte. Essi sviluppano una disposizione estetica perché possiedono delle competenze artistiche acquisite con la

⁶⁴ Una parte della ricerca ha previsto lo svolgimento di interviste in cui membri di diverse classi sociali erano sollecitati ad affermare la loro opinione su alcune fotografie e su alcune riproduzioni di opere d'arte.

frequenziazione dei musei e grazie al maggiore capitale culturale, ciò permette loro di comprendere gli aspetti prettamente formali delle opere come i tratti stilistici, le diverse scuole, le caratteristiche degli autori, etc.⁶⁵. Bourdieu riconduce l'*habitus* e i gusti sia al maggiore o minore possesso di capitale culturale sia ai “differenti gradi di distanza dalla necessità” che contraddistinguono le due classi sociali. Se da un lato le classi proletarie sviluppano un atteggiamento di “pragmatismo”, perché quotidianamente devono fare i conti con numerosi ostacoli e problemi concreti, dall’altro lato le classi borghesi si trovano in una condizione più agiata e si possono permettere di distanziarsi dalle “urgenze pratiche della vita quotidiana” (Paolucci 2011: 95).

Tuttavia le disposizioni non sono unicamente il frutto delle condizioni materiali di esistenza, ma anche di una serie di dinamiche *relazionali* di distinzione di status. Per esempio i membri della borghesia manifestano un atteggiamento di disprezzo nei confronti dei gusti delle classi inferiori che giudicano rozzi, volgari o semplicemente ordinari, espressione della natura anziché della cultura.

“(I)l senso estetico esibito dai diversi gruppi sociali e gli stili di vita ad esso associati si definiscono in opposizione l’uno all’altro. Il gusto è in primo luogo disgusto nel confronto del gusto degli altri. Ogni pratica assume significato (...) ma grazie alla sua posizione in un sistema di oggetti e attività, al suo scarto differenziale” (*ivi*: 95-96).

I gusti degli individui si definiscono sulla base della loro posizione nello spazio sociale e sono condizionati sia dalla classe di appartenenza sia dal possesso di capitale culturale ed economico. Bourdieu illustra le relazioni articolate, attraverso delle vere e proprie “mappe del gusto”, tra possesso di capitale culturale ed economico e stili di vita o consumi. Per esempio all’interno della classe borghese, in base al maggiore o minore possesso di capitale culturale, i consumi tendono verso all’ascesi e il minimalismo oppure al lusso sfrenato. Invece, i consumi della piccola borghesia possono essere meglio compresi se inseriti in una prospettiva relazionale: data la sua collocazione intermedia nella struttura sociale, la piccola borghesia predilige consumi “aspirazionali” dettati dall’esigenza di distinguersi dalle classi inferiori tramite un meccanismo di

⁶⁵ L’impatto dell'*habitus* viene esaminato in moltissimi ambiti oltre a quello estetico, per esempio nell’alimentazione. Le classi popolari francesi apprezzavano i prodotti nutrienti, saporiti ed economici (ad es. salumi, salato, etc.), mentre la borghesia e i liberi professionisti preferivano cibi leggeri, sani (ad es. il pesce). I primi ritenevano che il cibo dovesse contribuire a rinforzare, dare forza, i secondi che non dovesse né fare male alla salute né ingrassare. Si intuisce come l'*habitus*, definito anche “struttura incorporata”, influenzando le preferenze per il cibo si leghi a differenti concezioni del corpo. Le abitudini di consumo sono simili non all’interno delle classi, ma piuttosto nelle frazioni di classe accumulate da livelli simili di capitale economico e culturale: le due forme di capitale difatti agiscono distintamente sulla definizione dell'*habitus* e quindi dei gusti.

“distinzione verticale” (*ibidem*). Bourdieu mette in luce numerose dinamiche che rivelano la dimensione relazionale del gusto tra cui, per esempio, l’atteggiamento di “disgusto” (rispetto alle preferenze dei membri collocati in una situazione inferiore nello spazio sociale), le “affinità elettive” (simpatie apparentemente istintive, in realtà basate sulla condivisione della posizione sociale) e le “antipatie disposizionali” (per esempio l’aperta ostilità verso la sperimentazione formale nell’arte da parte dei membri delle classi popolari). In conclusione, i gusti, i consumi e il corpo stesso degli individui, sono degli identificatori di status che comunicano una posizione sociale. Santoro (2005) afferma che il gusto è una “bussola sociale” o un “senso dell’orientamento” che indica la posizione degli altri e la propria nella struttura sociale.

I risultati de *La Distinzione* mettono in luce come le pratiche e i sistemi di classificazione riflettano e insieme riproducano le distinzioni gerarchiche consolidate nella struttura sociale. Ciò avviene soprattutto in due modi. In primo luogo, attraverso un meccanismo di naturalizzazione e di legittimazione delle differenze del gusto. L’estetica kantiana “della contemplazione disinteressata” e la teoria dello sguardo “puro” dell’arte, secondo Bourdieu, si caratterizzano da un rifiuto sistematico di “tutto ciò che è «umano», intendendo con ciò le passioni, le emozioni e i sentimenti” che contraddistinguono la vita ordinaria degli uomini ordinari e respingendo ciò che è considerato “facile”, comune e immediatamente accessibile (Bourdieu, 1979: 28-29). Questa definizione dello sguardo puro, però, non è una “descrizione neutra” ma si dispone in contrapposizione allo sguardo ingenuo e popolare (*ibidem*). Concetti come quello di “buongusto”, sostiene lo studioso, sono funzionali a nascondere che il gusto è una costruzione sociale e tendono invece a considerarlo come una virtù innata. Il “gusto legittimo” al tempo della ricerca - non casualmente - coincideva con i valori della classe dominante ed era contrapposto alle preferenze delle classi popolari. Gli agenti sociali che possedevano “buon gusto” erano coloro che, tramite la socializzazione in famiglia e quella scolastica, avevano acquisito il capitale culturale necessario per padroneggiare il linguaggio simbolico (Paolucci, 2011: 93). Il meccanismo con cui un atteggiamento acquisito socialmente viene definito naturale e legittimo, diventando una competenza valutata positivamente nella società, è una forma di violenza simbolica che contribuisce a rendere accettabili le disuguaglianze su cui le differenze di gusto e comportamento si installano.

Sebbene oggi gli scenari dei consumi siano mutati rispetto agli anni sessanta e settanta quando fu condotto lo studio, *La Distinzione* rappresenta un efficace modello analitico che “vede nella dialettica tra dimensione legittima e dimensione illegittima (o extra-legittima) delle pratiche culturali uno dei momenti fondamentali della legittimazione e della riproduzione delle gerarchie sociali e dell’ordine costituito” (Paolucci, 2011: 91). Inoltre, come si è osservato, l’*habitus* consiste

nell'incorporazione di disposizioni appropriate alla posizione sociale. Le classi popolari sviluppano delle disposizioni definite "gusto del necessario" che dimostrano l'esistenza di un doppio condizionamento materiale e simbolico rispetto al loro modo di agire e giudicare la realtà. L'*habitus* si rivela quindi come un meccanismo che favorisce l'autoesclusione da un lato, e un sentimento di naturale appartenenza dall'altro.

Con *La Distinzione* Bourdieu apre una seconda fase della sua ricerca in cui esplora l'*incorporazione* da parte dei soggetti della propria collocazione nella struttura sociale in una serie di disposizioni e atteggiamenti. A questo punto della sua elaborazione teorica Bourdieu considera le disposizioni, insieme ai capitali, "come uno dei fattori che definiscono la posizione sociale degli individui" (Paolucci, 2011: 98). Pertanto la famiglia, primo agente di socializzazione, ha un ruolo fondamentale nella trasmissione sia delle risorse (capitale culturale, economico e sociale) sia delle disposizioni (*habitus*) le quali, a loro volta, favoriscono processi di riproduzione sociale. Nell'insieme, l'apparato concettuale sviluppato da Bourdieu è stato d'ispirazione per gli studi che hanno investigato i meccanismi di esclusione e autoesclusione - impliciti, dati per scontati o incorporati attraverso disposizioni - che favoriscono la riproduzione sociale. Per esempio, Lareau (2003) nella sua ricerca sugli stili genitoriali nelle famiglie di diverse classi sociali americane, afferma di essere stata guidata dalla teoria di Bourdieu, nonostante non abbia utilizzato il gergo del sociologo nell'esposizione dei risultati nel suo libro. In appendice l'autrice afferma che il modello sviluppato da Bourdieu permette ai ricercatori di catturare momenti di riproduzione sociale e culturale - il suo studio infatti ha tentato di spiegare come le classi dominanti facilitino il progresso dei figli costruendo *setting sociali* adeguati.

Il modello elaborato da Bourdieu è analogo a uno schema esplicativo, definito "struttura, disposizioni e pratica" (Nash, 2003), impiegato in altre ricerche che, senza basarsi sull'apparato teorico del sociologo francese, hanno esaminato le conseguenze dell'interiorizzazione da parte degli agenti sociali della propria posizione nella struttura sociale. Il modello "struttura, disposizioni, pratica" (*ibidem*) prevede che la posizione sociale incoraggi lo sviluppo di disposizioni che influiscono sulle pratiche le quali, a loro volta, favoriscono la riproduzione sociale. Più che una teoria, continua Nash (2003), si tratta di un modello utile dal punto di vista metodologico per produrre una spiegazione approfondita di eventi e processi sociali che creano le condizioni per la riproduzione culturale e sociale.

Paul Willis è uno dei più noti tra gli autori che hanno adottato tale prospettiva. Proveniente dalla tradizione dei *cultural studies* britannici, Willis condusse un'etnografia tra gli studenti della classe operaia inglese negli anni Settanta per comprendere come mai essi tendevano a scegliere percorsi scolastici e professionali che confermavano la loro posizione sociale. In altre parole, citando il

titolo del suo volume, per esaminare “how working class kids get working class jobs” (Willis, 1977). Lo studioso identifica l’origine della scelta professionale - in cui ragazzi ancora giovani prevedono e decidono di andare a lavorare in fabbrica come i genitori - nelle contro-culture scolastiche. Willis osserva che gli studenti della classe operaia, a scuola, già al secondo anno si affiliano ed entrano a far parte del gruppo dei “ragazzacci” ponendosi in contrapposizione al gruppo dei “secchioni” (*ibidem*). Questa “controcultura” scolastica, da un lato fa propri alcuni degli aspetti caratteristici della cultura operaia dei genitori, ad esempio un’opposizione all’autorità e un certo cameratismo basato su scherzi fisici e verbali, dall’altro lato rimarca la differenza dei ragazzi rispetto agli studenti che prendono seriamente la scuola contribuendo a definire tale lato della loro identità. Attraverso numerosi esempi e dimostrazioni, Willis mostra come le controculture scolastiche abbiano un ruolo cruciale sulla scelta del “destino sociale” da parte dei ragazzi, che non lo considerano come inevitabile, ma come una vera e propria predilezione. L’accettazione dello svolgimento di lavori non qualificati non viene percepita come una sconfitta o rassegnazione, ma come una affiliazione di gruppo.

Un altro studio più recente condotto tra le scuole inglesi (Reay, 2005) ha messo in luce i processi di internalizzazione del giudizio degli insegnanti tra i bambini delle elementari e le ripercussioni sugli atteggiamenti nei confronti del futuro scolastico. Reay mette in luce come i risultati scarsi dei ragazzi delle classi popolari nei test di valutazione svolgono una funzione riproduttiva “fissandone il fallimento” rispetto agli studenti di famiglie avvantaggiate (*ibidem*). Gli studenti delle classi sociali inferiori tendono a sviluppare una predisposizione a una vita in cui né la scuola né il lavoro avranno un ruolo rilevante, distinguendosi dai compagni provenienti dalle famiglie di classe media che hanno risultati scolastici più elevati⁶⁶.

A ben vedere però, come affermato da Kaufman (2005), la maggior parte degli studi sulla riproduzione sociale si concentrano sulle classi operaie o svantaggiate, suggerendo quasi che nelle classi medie la riproduzione sociale avvenga in modo *naturale*. L’autore sostiene che la riproduzione, invece, è il risultato sia di una serie di strategie dei genitori, sia dello sviluppo di disposizioni dai ragazzi e dalle ragazze che garantiscono la conservazione dello status privilegiato. Per esempio, tra gli atteggiamenti più o meno inconsci che contribuiscono alla riproduzione del vantaggio tra gli studenti delle famiglie della classe media americana, lo studioso individua: il rifiuto dello svolgimento di professioni non qualificate e quello di lavorare durante gli studi; la frequentazione di amici della stessa cerchia sociale e la presa distanza di vecchi amici d’infanzia

⁶⁶ In questa ricerca la studiosa esamina non solo l’interiorizzazione di disposizioni, sulla base delle disuguaglianze di classe, ma anche di emozioni e di rappresentazioni di sé. Reay (2005) identifica alcuni sentimenti che entrano in gioco nel definire una “economica psichica della classe sociale” per esempio quelli di ambivalenza, inferiorità o superiorità, avversione viscerale, riconoscimento, degradazione, etc.

che non provengono da contesti sociali avvantaggiati e sviluppano stili di vita differenti; l'accettazione degli incoraggiamenti dei genitori rispetto allo studio e allo svolgimento di una carriera universitaria, etc. Il ruolo di socializzazione della famiglia, conclude Kaufman, è molto importante nei processi di riproduzione sociale. Tuttavia, la riproduzione non avviene in modo automatico e le disposizioni presenti nel tessuto sociale e culturale della famiglia devono essere attivate dal singolo. La socializzazione è un fattore essenziale nei meccanismi di riproduzione sociale, ma *non* garantisce l'esito riproduttivo. Su questo aspetto, quello dei casi che contraddicono il processo della riproduzione, il modello proposto da Bourdieu sembrerebbe non fornire supporto adeguato. Esso infatti non è stato sviluppato né per spiegare le conseguenze della socializzazione *tout court* né per identificarne gli esiti non previsti. Questo perché il concetto di *habitus* e “la teoria della socializzazione di Bourdieu non sono finalizzati a spiegare le azioni individuali” (Nash, 1990: 441, trad. nostra). Piuttosto, sono funzionali a comprendere come le pratiche “taken for granted” dagli individui, socializzati in un certo contesto, contribuiscano a confermare la loro posizione sociale⁶⁷.

“Bourdieu's socialisation theory, the theory of habitus, has not been developed as such, to form the basis of an explanatory sociology (or social-psychology), but to play a theoretical role as that which mediates between structure (which is the explanatory level) and social practices which are the object of explanation. Explanations of social practice in terms of socialisation have a rather limited application, but Bourdieu seeks to explain social practices in terms of objective structures, which is very different” (Nash, 1990: 444).

⁶⁷ Sassatelli (2006), citando De Certeau tra i maggiori critici di questo aspetto del concetto di *habitus*, afferma che “l’approccio bourdieusiano è apparso a tratti poco attento a quelle pratiche che non sono semplicemente funzionali alla riproduzione dei principi culturali strutturali. La creatività della pratica è in parte imbrigliata dal fatto che le disposizioni trasferibili e creative dell’*habitus* si strutturano nei primi anni di vita e sono riportabili a determinati strutturali, laddove – come ci hanno insegnato micro-sociologia, etnometodologia e fenomenologia – esistono tutta una serie di mondi sociali che (...) consentono ai soggetti, se non di ricominciare da capo, quantomeno di modificare se stessi e di imparare nuove disposizioni che hanno a volte un valore anche solo locale”. Dall’altro lato, chiosa Sassatelli, il concetto di “campo” su cui Bourdieu ha “insistito soprattutto nei suoi ultimi lavori può in parte sopperire a questa carenza” (2006: 408-409).

2.2 La teoria della mediazione parentale

La ricerca sulla mediazione parentale è profondamente legata sia alla teoria dei mass media sia al discorso pubblico e alle preoccupazioni che ciclicamente lo caratterizzano dopo la diffusione di un nuovo media o tecnologia. Questo filone di studi ha recentemente subito una nuova giovinezza grazie alla diffusione di internet e dei social media. L'uso massiccio dei siti di social network da parte di bambini e adolescenti e la vastità di materiale presente in rete hanno infatti alimentato l'attenzione sui rischi e le opportunità di questo medium e di conseguenza sulla funzione svolta dalla mediazione parentale.

Il concetto di mediazione parentale indica un insieme di strategie, tecniche e pratiche che vengono messe in atto dai genitori per regolare l'uso dei media dei figli ed insegnare loro ad impiegarli in modo sicuro, competente e vantaggioso. La mediazione è profondamente legata al più ampio progetto educativo dei genitori, ciò la rende, a nostro avviso, un campo particolarmente interessante per l'indagine sociologia della riproduzione delle disuguaglianze. Tuttavia la maggior parte degli studi sulla mediazione parentale e la stessa formulazione del concetto prendono le mosse in tutt'altro *framework* teorico, sostanzialmente di impronta psicologica o pedagogica, e fondato su diverse domande di ricerca, indirizzate a comprendere come l'intervento dei genitori possa limitare i presunti effetti negativi dei media. In questo paragrafo si esporrà l'origine del concetto di mediazione, le differenze e gli aspetti in comune tra la mediazione della fruizione televisiva e la mediazione dell'uso di internet e, infine, i risultati a cui è giunta la ricerca empirica in merito ai fattori predittivi e all'efficacia della mediazione parentale.

2.2.1 La mediazione parentale della fruizione televisiva

Gli studi sulla mediazione parentale della fruizione televisiva si sono focalizzati soprattutto su tre aspetti: la definizione di tipologie con cui organizzare le differenti attività di mediazione e rilevare quindi la frequenza con cui vengono svolte dai genitori ("occurrences"), i fattori, per esempio le caratteristiche dei bambini o dei genitori, che influenzano l'impiego di determinate strategie di mediazione ("precursors") e la valutazione dell'efficacia della mediazione parentale ("effects") (Valkenburg et al., 1999). Gli studi che si sono interessati del primo aspetto identificano delle tipologie (o degli stili) per delineare le svariate attività di mediazione svolte dai genitori. Nella letteratura è ormai ampiamente condivisa la suddivisione della mediazione secondo tre stili – ricordiamo che essi vengono distinti per scopi analitici, ma possono presentarsi simultaneamente

nei contesti familiari. Un primo tipo di mediazione è definita restrittiva (“restrictive”) e consiste principalmente nell’imposizione di norme per regolamentare la visione televisiva dei figli, per esempio stabilendo degli orari in cui questa può avvenire oppure proibendo specifici contenuti e programmi. Un secondo tipo di mediazione è definita istruttiva, valutativa o attiva (“instructive”). In essa rientrano tutte le modalità con cui i genitori dialogano con i figli e discutono dei contenuti che vengono trasmessi in televisione. I genitori svolgono una mediazione attiva quando, per esempio, mettono in rilievo le scene poco realistiche di un film, avvertono che si tratta di comportamenti violenti da non imitare, distinguono i contenuti pubblicitari da quelli informativi, etc. Con la mediazione attiva i genitori aiutano i più piccoli a comprendere il linguaggio televisivo e decodificare in modo critico i messaggi dei programmi. Infine, vi è un terzo stile di mediazione che consiste semplicemente nel guardare insieme la televisione (“co-viewing”). Tale mediazione viene distinta da quella istruttiva perché non necessariamente i genitori che guardano la televisione con i figli discutono in modo critico (o anche solo analitico) di ciò che stanno visionando (Mendoza, 2009). Le tre strategie di mediazione parentale qui proposte, ampiamente citate nella letteratura, sono state identificate da Valkenburg e colleghi (1999) facendo riferimento sia alla letteratura allora esistente sia ai risultati di un’analisi fattoriale sulle attività di mediazione svolte da un campione di genitori olandesi. Attraverso le analisi gli autori scoprono che l’attività di “co-viewing” è la più diffusa fra le famiglie olandesi, seguita dalla mediazione istruttiva e per ultima da quella restrittiva⁶⁸. Gli autori, inoltre, esaminano i fattori che influenzano la messa in atto delle tre rispettive strategie di mediazione (“precursors”) e osservano che l’attività di “co-viewing” non è influenzata dal livello di educazione dei genitori, dall’età dei bambini e nemmeno dal genere dei genitori (madre o padre). Tutto l’opposto invece per quanto riguarda la mediazione istruttiva: le madri, i genitori con titolo di studio elevato e i genitori di bambini più piccoli si impegnano maggiormente in questo tipo di mediazione. Infine, i genitori con titolo di studio medio o elevato oppure particolarmente preoccupati degli effetti negativi della TV, tendono a restringere maggiormente la fruizione televisiva dei loro figli attraverso regole e divieti (Valkenburg et al., 1999). I risultati, che si riferiscono ad un campione di poco più di 500 genitori olandesi, mostrano delle tendenze generali che vengono confermate anche in altri studi (Clark, 2011).

Sono invece più complessi e contraddittori i risultati delle indagini sull’efficacia della mediazione. È bene sottolineare che la ricerca sulla mediazione nasce dalle preoccupazioni per gli effetti negativi dei contenuti medial, in particolare televisivi, su giovani e bambini. Di conseguenza

⁶⁸ La mediazione basata su “covieving” è quella definita in maniera meno chiara e uniforme nella letteratura, per questa ragione, alcuni studi riportano risultati contraddittori (Mendoza, 2009).

viene studiata soprattutto l'efficacia della mediazione nella riduzione degli effetti negativi della televisione. I genitori sono considerati cruciali perché rappresentano uno dei fattori chiave dell'ambiente sociale (insieme alle caratteristiche dei bambini stessi e a quelle del contenuto mediale) che possa influenzare la probabilità con cui un contenuto televisivo eserciti o meno degli effetti negativi sul comportamento dei minori (cfr. Anderson et al. 2003). I risultati degli studi sembrano indicare che la mediazione parentale possa *moderare* l'influenza negativa della televisione. Nello specifico, la mediazione attiva, basata sulla discussione dei contenuti, risulta la più efficace per le conseguenze positive nel comportamento e negli atteggiamenti dei bambini. La mediazione attiva si associa a una maggiore comprensione e apprendimento dei contenuti educativi, più scetticismo verso il modo con cui sono trasmesse le notizie dai quotidiani, minori ripercussioni negative dei contenuti violenti e sessuali, atteggiamenti positivi rispetto ai ruoli di genere non tradizionali e una minore inclinazione a farsi influenzare dalla pubblicità (cfr. Valkenburg et al., 1999; Mendoza, 2009; Austin, 1993; Nathanson, 1999,2002, Corder-Bolz, 1980)⁶⁹. Gli studi sulle altre due strategie di mediazione, "co-viewing" e restrittiva, giungono invece a risultati incerti. In primo luogo, a differenza della mediazione attiva, quella basata sul co-uso non sembra avere conseguenze sulla capacità dei bambini di leggere in modo critico i messaggi televisivi (Mendoza, 2009). Il "co-viewing" se da un lato può associarsi a maggiore benessere e divertimento dei bambini, creando un clima di condivisione tra genitori e figli, dall'altro lato può addirittura funzionare come *endorsement* silenzioso dei contenuti violenti o negativi trasmessi se i genitori non dicono nulla che contraddice quanto avviene nel programma (Nathanson, 2002; Mendoza, 2009). Anche la mediazione restrittiva può avere degli effetti controproducenti. Da una ricerca belga è emerso che alla restrizione della fruizione di un media si associa un incremento del consumo di un altro contenuto mediale, secondo un meccanismo di "media displacement" (van den Bulck e van den Bergh, 2000). Uno studio americano invece ha mostrato le conseguenze indesiderate della mediazione restrittiva sulla fruizione televisiva di contenuti violenti o di natura sessuale degli adolescenti (Nathanson, 2002). La relazione fra la propensione dei genitori a imporre regole e divieti e il comportamento dei figli è curvilinea: superata una soglia, ad una maggiore mediazione parentale tramite restrizione si associano attitudini meno positive verso i genitori, più positive verso il contenuto proibito e una maggiore inclinazione a fruirlo con i pari. L'autrice dello studio ipotizza che l'inefficacia – anzi la contro-
efficacia – di tale mediazione dipenda dall'età dei ragazzi: durante l'adolescenza troppe

⁶⁹ Alcuni ricercatori (Nathanson and Botta; 2003, 325) hanno messo in luce che l'efficacia della mediazione attiva può dipendere anche dalla natura del contenuto e da come i genitori comunicano e raccomandano che studi futuri esplorino cosa effettivamente dicono i genitori quando svolgono mediazione attiva (Mendoza, 2009).

mediazioni restrittive sono percepite dai giovani come un'imposizione dei gusti dei genitori e la riduzione della loro autonomia⁷⁰.

Come si evince da questa breve rassegna, le ricerche erano prevalentemente interessate a misurare l'efficacia di determinate attività dei genitori nel moderare gli effetti negativi dei media sui figli, lasciando in secondo piano altre tematiche. Ciò è comprensibile se si considerano le tre principali influenze della ricerca sulla mediazione parentale: la teoria degli effetti dei media, la psicologia dello sviluppo e i "moral panics" associati alla diffusione di (quasi) ogni nuovo media. La ricerca sulla mediazione parentale è prima di tutto influenzata dalla teoria degli effetti dei media e da un approccio vicino al comportamentismo. In particolare, seguendo il *framework behaviorista*, alcuni studi si chiedono quanto l'esposizione dei bambini ai media favorisca un comportamento aggressivo o moralmente inaccettabile. Tale concezione fu presto affiancata da una maggiore attenzione per il modo in cui i media intervengono nelle diverse fasi dello sviluppo cognitivo dei bambini. Importante in questo passaggio fu il lavoro della psicologa sociale Himmelweit che nello studio empirico *Children and television* (1958) respinse gran parte delle critiche allora in vigore sugli effetti negativi dei media sui bambini come l'aggressività, l'asocialità, la passività etc. Lo studio mise in evidenza che la televisione influenzava le vite dei bambini molto meno di quanto ritenessero gli adulti; inoltre sottolineò che, per comprendere le effettive ripercussioni della televisione, devono essere considerate le caratteristiche del bambino stesso, le abitudini di fruizione e il contesto sociale in cui è inserito (Cricher, 2008: 96).

Dagli anni Sessanta molti studi, influenzati dalla teoria cognitiva, hanno cominciato ad interessarsi all'influenza dei media nel processo di sviluppo dei bambini. Tali ricerche considerano il bambino come un agente attivo nella fruizione dei media e approfondiscono la relazione fra le caratteristiche semiotiche del contenuto TV e i livelli di sviluppo cognitivi (Caronia, 2002). A ben vedere però anche lo studio del rapporto tra media e sviluppo cognitivo è guidato dalla preoccupazione sugli effetti negativi: l'approccio psicologico è infatti legato ai cosiddetti "moral panics". Esempio da questo punto di vista il successo negli Stati Uniti del volume di Marie Winn pubblicato nel 1977 con l'eloquente titolo *The Plug-in Drug*. L'autrice sostiene che la natura stessa della televisione ha delle conseguenze negative sullo sviluppo dei bambini e le loro relazioni con i cari, suggerisce quindi ai genitori come comportarsi per regolare

⁷⁰ Resta aperta la questione su quale sia la funzione della mediazione restrittiva oltre a proteggere da un consumo eccessivo e impedire la visione di contenuti non appropriati. Fino a oggi poche ricerche hanno esplorato se la mediazione restrittiva abbia un ruolo, per esempio, nel promuovere la consapevolezza dei comportamenti di consumo mediale, nell'auto-regolamentazione del tempo di fruizione e nel bilanciamento fra tempo speso a guardare la televisione e tempo speso in altre attività: "in particolare come e se le mediazioni di tipo restrittivo possano avere un ruolo positivo nel trasmettere abilità di lettura critica dei messaggi mediali è un aspetto che merita ulteriori considerazioni" (Mendoza, 2009, trad. nostra).

le fruizione dei figli e proteggerli. La fruizione della televisione, secondo l'autrice, sottrae il tempo che i bambini dovrebbero spendere comunicando e relazionandosi con gli altri, esplorando e fantasticando, e produce degli effetti negativi sul loro sviluppo. I genitori sono quindi sollecitati dall'autrice a intervenire attraverso mediazioni soprattutto restrittive. Oltre a ciò, la ricerca sulla mediazione è stata influenzata dall'idea secondo cui la violenza in televisione genera violenza nella vita vera (Cricher, 2008). Si tratta di un assunto - in cui teoria degli effetti, psicologia dello sviluppo e "moral panics" si mescolano - che ebbe delle conseguenze importanti nella disciplina: il dibattito sugli effetti della violenza in televisione ha infatti "distratto" la ricerca dei *media studies* per decenni (*ibidem*).

Collocando la ricerca sulla mediazione parentale televisiva all'interno degli approcci teorici in cui è stata sviluppata si comprende come mai gli studi fossero prevalentemente interessati all'efficacia nella riduzione degli effetti negativi dei media. Come vedremo, il discorso sull'efficacia è stato ripreso anche nella ricerca sulla mediazione all'uso di internet. Tuttavia, con il passare del tempo, hanno acquisito terreno anche altri approcci. In particolare ci pare interessante segnalare la prospettiva socio-culturale secondo cui la "cultura televisiva dei bambini" è profondamente incorporata nelle attività di tutti i giorni e nelle pratiche sociali ed è quindi il risultato delle interazioni sociali e i discorsi che circondano e accompagnano la fruizione (cfr. Caronia, 2002). Questa prospettiva che concilia la teoria della mediazione con quella della socializzazione sarà affrontata in chiusura del capitolo. Nel paragrafo successivo si espone invece la letteratura sulla mediazione specificatamente orientata all'uso di internet.

2.2.2 La mediazione parentale dell'uso di internet

A differenza della televisione, internet è un medium interattivo che si basa sul coinvolgimento degli utenti. Qualsiasi attività svolta in rete, dalla ricerca di informazioni alla condivisione di contenuti, implica un certo livello di interattività. Questo carattere distintivo di internet rispetto agli altri media, si riflette sulle preoccupazioni per bambini e adolescenti, sulle considerazioni sul ruolo della famiglia nel regolare e mediarne l'uso e, quindi, nella teoria della mediazione parentale.

In primo luogo la rete sembra ridurre le "barriere" tra famiglia e mondo esterno. Già la televisione, al tempo della sua diffusione, veniva percepita come un mezzo che consentiva a contenuti (violenti, espliciti, commerciali, etc.) del mondo esterno di fare irruzione nella vita domestica e familiare. Se la televisione è stata a suo tempo considerata un media che mette in pericolo i "confini della famiglia", si comprende come tale preoccupazione, con internet, sia ricomparsa ancora più intensamente. Attraverso il web infatti i bambini possono accedere in

modo istantaneo a qualsiasi tipologia di materiale, senza dipendere dalle logiche di trasmissione dei canali TV. La rete permette poi un ulteriore flusso di informazioni: quelle che dall'interno della casa, della famiglia, si muovono verso l'esterno, si pensi alla pubblicazione di foto e altre informazioni personali sui social network. La minaccia esercitata da internet sull'unità della famiglia è percepita più forte di quella della televisione e i genitori sono chiamati a regolare sia le informazioni che i figli "fanno entrare" che quelle che "fanno uscire" (Turow, 2003).

In secondo luogo, la rete offre un'ampia gamma di opportunità. I bambini e gli adolescenti che sanno utilizzare i motori di ricerca, trovare informazioni di loro interesse, comunicare e scambiare contenuti, possono ricavarne numerosi vantaggi di tipo scolastico, sociale e culturale. La televisione, con l'eccezione di alcuni programmi educativi e informativi, è dedicata prevalentemente allo svago. Il web invece oltre alle numerose risorse per svagarsi, ne offre altrettante per aggiornarsi, apprendere, usufruire di servizi e partecipare a discussioni. Tuttavia per usufruire di tali opportunità sono necessarie più competenze rispetto a quante ne servono per fruire i contenuti televisivi: innanzitutto saper leggere e poi essere in grado di utilizzare i *devices* per l'accesso, sapersi muovere nei siti web, riuscire a identificare il tipo di contenuti in cui ci si imbatte e saper partecipare attivamente se se ne presenta l'occasione e lo si desidera (Hobbs e Frost, 2003). La mediazione parentale dell'uso di internet è quindi particolarmente articolata perché include sia la gestione dei rischi, legati all'accessibilità e alla pubblicazione delle informazioni, sia il supporto, affinché i figli sappiano cogliere le opportunità. L'uso di internet infine è più difficile da mediare rispetto a quello televisivo anche dal punto di vista pratico: da un lato perché avviene su dispositivi "personali", dagli schermi più piccoli e spesso portatili (laptop, smartphone, tablet), dall'altro perché richiede delle competenze digitali di base che non tutti i genitori possiedono.

La ricerca sulla mediazione parentale di internet, come quella per la televisione, si può distinguere nei tre aspetti focalizzati su "occurrences", "precursors" o "effects" (Valekenburg et al., 1999). In primo luogo quali sono le tipologie di mediazione utilizzate dai genitori? Sono uguali a quelle per la fruizione televisiva? In che misura vengono adottate? La ricerca non ha ancora definito se il *framework* a tre dimensioni sviluppato per la televisione può essere applicato con successo anche ad altri media o se sussistono differenti forme di mediazione (Mendoza, 2009). Alcuni studi sulla mediazione parentale di internet si è basata sugli stessi tre stili della ricerca sulla televisione (Kirwil, 2009; Lee e Chae, 2007; Lwin et al., 2008; Nikken, 2008), alcune ricerche successive invece le hanno ridefinite in modi talvolta non del tutto coerenti.

Una prima "controversia" riguarda la definizione della mediazione tramite co-uso. La situazione in cui genitori e figli stanno vicini mentre navigano su internet, sostengono alcune autrici, non

può essere paragonata a quella in cui guardano la televisione insieme (Jordan, 2003; Livingstone e Helsper, 2008). L'uso di internet è meno condivisibile della fruizione televisiva e di conseguenza la mediazione basata su co-uso è più complessa (Jordan, 2003). Livingstone e Helsper (2008)⁷¹ identificano una modalità, definita "active co-use", che riunisce sia le funzioni che sono espressamente forme mediazione attiva sia quelle di co-uso. Secondo le due autrici genitori e figli vicini e di fronte al computer, anche quando semplicemente si trovano nella stessa stanza, mettono in atto un "co-uso attivo" che include la conversazione e commenti interpretativi e valutativi. Altri autori (Eastin et al., 2006) mantengono invece distinta la mediazione sul co-uso da quella attiva. In particolare, uno studio successivo condotto in Olanda, considera la mediazione attiva distinta da quella di co-uso (Nikken, 2008: 18).⁷²

"Co-use appeared not to include active or restrictive practices as Livingstone and Helsper (2008) surmised. Instead, co-use rather resembled social co-viewing as Valkenburg et al. (1999) established; sharing the medium with the child and exchanging positive emotional experiences. The fact that parents perceived talking about nice, agreeable websites and intentionally web surfing with the child together as one factor underlines that co-use is a deliberate kind of practice by which parents may seek suitable media productions to enjoy with their children. Co-use, indeed, was somewhat more prevalent among children that played casual online games or consumed online video clips or music and also translated in shorter visits of the Internet per session" (*Ibidem*).

Secondo questa prospettiva la mediazione tramite co-uso indica l'utilizzo congiunto della rete da parte dei genitori e dei figli, spesso attraverso il gioco e la fruizione di musica e video. Lo studio rileva inoltre una nuova tipologia che definisce mediazione tramite supervisione che indica le circostanze in cui vi è prossimità ma senza interazione - i genitori stanno vicini ai figli mentre questi sono al computer, controllano il loro monitor oppure vietano di connettersi se un adulto non è presente (*Ibidem*)⁷³.

La mediazione attiva o interpretativa⁷⁴ è invece la mediazione basata sul dialogo e la discussione. Rientrano in tale tipologia sia gli insegnamenti specifici su aspetti tecnici che l'aiuto a giudicare l'affidabilità delle informazioni o la qualità dei siti internet, sia i suggerimenti su come comportarsi online, che conversazioni su aspetti legati a internet. È interessante la distinzione

⁷¹ Attraverso un'analisi fattoriale su una serie di attività di mediazione proposte in un questionario.

⁷² Anche questi autori basano le loro considerazioni su una serie di analisi fattoriali.

⁷³ La medesima tipologia di attività, stare vicini e controllare il monitor dei figli, viene invece categorizzata come mediazione attiva di co-uso nell'indagine *EU Kids Online* (Livingstone ed Helsper, 2008; Livingstone et al., 2011; Murru, 2012). Questo tipo di mediazioni assumono probabilmente un significato molto diverso a seconda dell'età del bambino o dei ragazzi che ne sono oggetto.

⁷⁴ Se si esclude la problematica relativa all'inclusione o meno delle attività di co-uso sotto questa etichetta.

proposta nell'indagine *EU Kids Online* tra mediazione attiva che incoraggia l'uso e mediazione attiva per la tutela della sicurezza (Livingstone et al., 2011: 103). Attraverso la mediazione che incoraggia l'uso, definita "active mediation of the child's internet use", i genitori sostengono, condividono e discutono delle attività svolte online dai figli con l'obiettivo di promuovere l'esplorazione delle opportunità di internet. Attraverso la mediazione attiva mirata ad insegnare come comportarsi e limitare i rischi, definita "active mediation of the child's internet safety", i genitori guidano i figli a fare un utilizzo sicuro della rete e si confrontano con loro nei momenti di difficoltà. Quest'ultima è indirizzata a insegnare la gestione della privacy e come comportarsi nei siti di social network, ma anche come evitare truffe e virus.

Si parla invece di mediazione restrittiva quando i genitori impongono delle regole sulle attività conducibili online, sui contenuti e i siti web visitabili e, in alcuni casi, sul tempo da spendere in rete. La definizione di questa tipologia di mediazione è conforme nei diversi studi. Oltre all'imposizione di orari in cui è consentito l'utilizzo di internet, le restrizioni possono riguardare il divieto di utilizzare siti o programmi per l'interazione con altri utenti (ad es. Facebook o sistemi di messaggistica), il divieto di accesso o utilizzo di certi siti o applicazioni (ad es. giochi o e-commerce) o di svolgere ricerca di documenti (Livingstone e Helsper, 2008).

Fino a qui abbiamo illustrato delle strategie di mediazione tendenzialmente corrispondenti con quelle televisive. Sull'uso di internet, però, è possibile effettuare anche una mediazione tecnologica tramite sistemi tecnici e informatici, come i filtri che bloccano l'accesso in determinate ore o su specificati siti, e software che monitorano l'attività di navigazione dei bambini; e una mediazione monitorante tramite controllo della cronologia dei siti web visitati dai ragazzi.

Inoltre, per concludere la rassegna illustriamo una strategia di mediazione, anch'essa possibile solo con internet, che non è ancora stata esplorata in profondità. L'autrice statunitense Clark (2011) propone un'inedita modalità mediazione, definita "participatory learning", che consiste in una forma di co-uso particolarmente costruttivo. Internet, sostiene l'autrice, offre alle famiglie la possibilità di collaborare, partecipando e contribuendo su siti come wiki, social network e altri ambienti virtuali. La mediazione basata su "participatory learning" vede genitori e figli utilizzare la rete con il fine di passare del tempo insieme, coltivando un hobby, imparando, condividendo contenuti o partecipando a un progetto collettivo. Attraverso questa tipologia di mediazione i bambini, "più che ricevere consigli, punti di vista e giudizi morali, vengono stimolati ed imparano *con* i genitori piuttosto che *da* loro" (*ivi*: 335, trad. nostra). Clark mette in luce come la ricerca sulla mediazione parentale si sia fino ad oggi focalizzata soprattutto sui bambini, invece che sulle famiglie con figli adolescenti, e sulla riduzione degli effetti negativi o

sulla tutela, trascurando i tentativi dei genitori di utilizzare i media in modo positivo per rafforzare le relazioni della famiglia ed imparare insieme (*ibidem*).

Secondo una recente rilevazione, la mediazione attiva è la tipologia di mediazione parentale più diffusa sia in Italia sia complessivamente in Europa (Livingstone et al., 2011; Livingstone e Helsper, 2008). Tuttavia, se si osserva in dettaglio si nota che questa è svolta soprattutto nella sua forma più semplice e immediata. Murru (2012), commentando il dato delle famiglie italiane, ci informa che più di due terzi dei genitori di bambini e adolescenti (tra i 6 e i 16 anni di età) affermano di “parlare di ciò che i figli fanno online”. Come è evidente, il semplice fatto di “parlare” non implica che i genitori proponano una interpretazione critica dei contenuti, educino a come comportarsi online o consiglino siti web e contenuti rilevanti. La seconda attività più popolare tra i genitori italiani è “controllare il monitor dei figli mentre navigano” che è svolta da circa la metà degli intervistati. Si tratta di una mediazione basata sulla supervisione che non denota un alto livello di coinvolgimento. Murru osserva inoltre che tra le attività di mediazione attive più articolate (svolte dal 40% dei genitori) prevalgono i suggerimenti orientati alla sicurezza (per esempio l’indicazione dei siti da evitare e consigli su come comportarsi con gli sconosciuti online). La mediazione che incoraggia a esplorare la rete per apprendere, invece, è messa in atto solo da una ristretta cerchia di genitori. Il prevalere di un orientamento verso la sicurezza, anziché l’incoraggiamento ad un uso più ricco e costruttivo, secondo Murru:

“potrebbe essere un indizio del persistere di un atteggiamento di diffidenza nei confronti del medium (...). L’impressione complessiva è dunque che internet sia spesso oggetto di discorsivizzazioni familiari, ma che solo di rado riceva una rappresentazione favorevole in grado di valorizzarne opportunità e vantaggi” (Murru, 2012: 244).

Infine, la mediazione tecnologica e quella monitorante tramite il controllo della cronologia sono intraprese da un’esigua minoranza di genitori, specialmente in Italia. La mediazione restrittiva ha una distribuzione differente a seconda del tipo di regole e dell’età dei ragazzi.

La predilezione dei genitori verso le mediazioni per la sicurezza si rispecchia negli interessi della ricerca scientifica. Gli studi, similmente a quanto abbiamo visto per la televisione, sono orientati soprattutto a misurare l’efficacia della mediazione di internet nel limitare le conseguenze negative legate all’uso della rete che sono tematizzate come *rischi*. I rischi principali a cui vanno incontro gli adolescenti e i bambini online sono: la violazione della privacy, per esempio con la pubblicazione di informazioni personali su di sé o sulla famiglia che mettono a rischio la reputazione, la comunicazione con persone sconosciute, che eventualmente vengono anche incontrate di persona, entrare in contatto, volontariamente o meno, con materiali

pornografici o violenti, essere vittima di bullismo e venire adescati dalle strategie di marketing rilasciando inconsapevolmente informazioni private a società commerciali (Lee, 2012). Alcune ricerche, hanno messo in evidenza che la mediazione parentale si associa ad una riduzione dei rischi. Per esempio, da un'analisi comparativa fra numerosi paesi europei, emerge che negli stati in cui le mediazioni parentali sono più deboli o assenti, i bambini vanno incontro a maggiori rischi su internet. Tuttavia, non si è in grado di identificare quali strategie di mediazione funzionino meglio, perché queste agiscono diversamente a seconda dei contesti nazionali (Lobe et al., 2009: 181). La mediazione parentale incide positivamente anche sulla gestione della privacy rispetto alle strategie di marketing presenti nel web, tuttavia, anche in questo caso, gli studi non sono concordi su quali tipologie siano più efficaci né quanto effettivamente incidano (Youn 2008; Lwin, 2008; Walrave, Heirman, 2012). Alcune ricerche hanno mostrato che la mediazione parentale restrittiva, l'imposizione di regole sul tempo e i contenuti visionabili, si associano a meno rischi (Kirwil, 2009; Lee, 2012). In linea generale però, gli studi non trovano conferma del fatto che ad un maggiore coinvolgimento dei genitori corrisponda una riduzione del rischio: soltanto il divieto totale all'accesso di determinati siti e alla comunicazione online presenta una (intuibile) associazione con la riduzione dei rischi (Livingsstone e Helsper, 2008).

Ma vale effettivamente la pena ridurre drasticamente la libertà dei ragazzi, vietando loro di interagire con i pari privandoli di uno dei maggiori benefici legati all'uso della rete per un adolescente, per ridurre la possibilità che incappino nei sopracitati rischi? Questo è l'interrogativo che hanno sollevato le studiosi di fronte a tali risultati (Livingsstone e Helsper, 2008; Murru, 2012). Alcuni ricercatori hanno sostenuto quindi la necessità di indagare il giusto equilibrio, oltre che l'efficacia della mediazione, ovvero come limitare i rischi senza ridurre le opportunità (Valcke et al., 2011).

Gli studi fin qui menzionati si sono dedicati esclusivamente (e consapevolmente, cfr. Valcke et al., 2011) al tema dei rischi. Alcuni autori (ad es. Buckingham, 2003) hanno mosso delle critiche verso l'approccio protezionista di molta ricerca sulla mediazione parentale che non riesce a cogliere la complessa relazione dei media nella vita dei giovani, tendendo ad escludere i piaceri e le conseguenze positive dell'uso dei media. I genitori, infatti, non hanno solo il compito di proteggere i figli, ma anche quello di sostenerli, di fornire gli strumenti per partecipare in rete e per giudicare in modo autonomo, per esempio stimolando il pensiero critico. (Mendoza, 2009).

I rari studi che hanno affrontato l'argomento hanno trovato delle associazioni positive tra l'attività di mediazione parentale e le opportunità colte su internet dei ragazzi. Per esempio, la raccomandazione di siti web utili e il co-uso risultano associati positivamente all'utilizzo di siti educativi da parte dei bambini, mentre le restrizioni di tempo o di contenuti visitabili non

sembrano avere delle ripercussioni (Lee and Chae, 2007). Lo stile complessivo di mediazione che adottano i genitori inoltre “fa la differenza” nella frequenza d’uso di internet dei bambini (Valcke et al., 2010)⁷⁵. Complessivamente però si nota come il tema del rapporto tra mediazione e opportunità colte online sia ancora poco approfondito nella letteratura.

Per concludere, dalla revisione della letteratura emerge che la ricerca sulla mediazione parentale si è focalizzata soprattutto sui rischi. Il tema della “sicurezza” predomina sia nella sistematizzazione delle tipologie di mediazione⁷⁶, sia tra le strategie messe effettivamente in atto dai genitori. Nel prossimo paragrafo passiamo a esaminare i fattori che influenzano le strategie di mediazione adottate dai genitori, in particolare le variabili socio-demografiche e gli stili educativi.

2.2.3 I fattori predittivi della mediazione

In questo paragrafo entriamo nel merito di un altro aspetto affrontato nelle ricerche sulla mediazione parentale, quello dei fattori che condizionano l’intervento dei genitori. La letteratura identifica tre dimensioni che influiscono sulla decisione di intervenire (o meno) e su quale strategia di mediazione adottare: le caratteristiche dei bambini o ragazzi, le caratteristiche socio-demografiche e culturali dei genitori e lo stile educativo o comunicativo della famiglia.

In primo luogo, comprensibilmente, influisce l’età del bambino: all’aumentare dell’età dei figli i genitori riducono il loro intervento basato sulle attività restrittive e di supervisione, mentre, in alcuni casi, incrementano lo svolgimento di mediazioni attive (Mendoza, 2009). Altri aspetti che possono influenzare un maggiore o minore intervento dei genitori sono la frequenza d’uso della rete dei figli e il loro livello di maturità.

Le strategie di mediazione parentale sono significativamente influenzate anche dalle caratteristiche dei genitori. In primo luogo il genere. Gli studi rilevano che le madri sono più attive nella mediazione, probabilmente perché ancora oggi le donne sono più coinvolte dei padri nel seguire i figli: l’intervento di regolamentazione e insegnamento dell’uso dei media si va pertanto a sommare agli altri “lavori di madre” (Bakardjieva, 2005, Cowan 1985). In secondo luogo, la ricerca sui fattori predittivi ha messo in luce che la classe sociale e il livello di educazione dei genitori incidono sulle modalità di intervento nella regolamentazione della fruizione mediale dei figli. In generale, i genitori con un titolo di studio elevato tendono a svolgere un maggior numero di mediazioni, sia di tipo attivo che restrittivo (Valcke et al., 2010;

⁷⁵ Le conclusioni tratte dallo studio olandese (Valcke et al., 2010) si basano unicamente sulla frequenza d’uso di internet dei bambini che viene dichiarata dai genitori in un questionario.

⁷⁶ Le tre mediazioni tecnologica, monitorante e restrittiva sono distinte nonostante afferiscano tutte all’ambito del controllo. Inoltre nelle indagini *EU Kids Online* si distingue tra mediazione attiva dalla sicurezza e mediazione attiva incoraggiante, mentre si preferisce non separare gli indicatori della mediazione basata su co-uso da quelli per la mediazione attiva.

Livingstone Helsper, 2008; Murru 2012,). Viceversa, genitori con basso titolo di studio e che svolgono professioni di status inferiore, tendono ad intervenire meno e, soprattutto, sono poco propensi a svolgere mediazioni di tipo attivo basate sul dialogo (Warren, 2005).

Le disuguaglianze sociali condizionano le strategie di mediazione anche indirettamente. Per lo svolgimento della mediazione a internet, infatti, è necessario il possesso di un certo livello di abilità e competenze digitali: la frequenza con cui i genitori accedono alla rete e le loro *skills* predicono in modo significativo il grado di intervento tramite mediazione parentale (Livingstone e Helsper, 2008). I genitori altamente istruiti delle classi sociali elevate usano internet in modo più articolato, per una vasta gamma di funzioni, hanno maggiori competenze digitali, che in molti casi vengono acquisite e sfruttate sul posto di lavoro, possiedono tecnologie di qualità in casa e, quindi, intervengono maggiormente sull'uso di internet dei figli tramite mediazione parentale assumendo un ruolo di guida. Dall'altro lato, nelle famiglie delle classi inferiori, i genitori tendono ad usare internet sporadicamente o a sfruttarlo per l'intrattenimento, possiedono meno competenze, in alcuni casi non sono dotati di computer aggiornati o perfettamente funzionanti, di conseguenza si dedicano poco alla mediazione e quando lo fanno prediligono la modalità restrittiva (Almeida, Alves, Delicado, e Carvalho, 2011; Aroldi, 2012; Lee, 2012; Tripp, 2011; Valcke, De Wever, van Keer, e Schellens, 2011; Vekiri, 2010). Si tratta di due tendenze contrapposte, che descrivono ciò che avviene alle famiglie collocate agli estremi della gerarchia sociale, vi sono ovviamente delle situazioni intermedie e casi che contraddicono questo scenario. Tuttavia, tali tendenze mostrano come lo status socio-economico dei genitori, essendo associato a determinate attitudini e competenze digitali, influenzi le modalità di mediazione parentale⁷⁷.

Alcune ricerche hanno preso in considerazione come il clima complessivo che contraddistingue i rapporti tra genitori e figli si associa alla mediazione parentale. Lo studio svolto da Eastin, Greenberg e Hofschire (2006) ha individuato una correlazione fra gli stili educativi dei genitori (autorevoli, autoritari, permissivi o negligenti) e le principali strategie applicate alla mediazione di internet (attiva, restrittiva e di co-uso). Per la definizione degli stili educativi gli autori citano il lavoro di Diane Baumrind (1966) effettuato nell'ambito della psicologia dello sviluppo. Baumrind considera due dimensioni principali che definiscono il modo con cui i genitori allevano i figli: il controllo e il supporto. Da un lato i genitori esercitano un certo grado di "parental demandingness", di controllo, attraverso la disciplina, la supervisione ed eventualmente il conflitto, affinché i figli siano integrati nell'unità della famiglia. Dall'altro lato, i

⁷⁷ Nonostante l'influenza di classe sociale e livello di istruzione dei genitori sulle abilità tecnologiche, spesso nelle analisi tali aspetti sono considerati come se fossero paralleli e non correlati. Nelle regressioni che stimano l'influenza, rispettivamente, delle variabili strutturali e delle competenze digitali dei genitori sulle mediazioni che mettono in atto, le variabili che indicano tali aspetti sono inserite in concomitanza nello stesso modello, come se fosse additive (cfr. Livingstone e Helsper, 2008).

genitori adottano anche un atteggiamento di supporto, “parental warmth or supportivness”, finalizzato ad incentivare lo sviluppo dell’individualità, l’autoregolazione e l’autoaffermazione dei figli (Baumrind, 1966,1991; Easton et al., 2006; Valcke et al., 2011). Sulla base della combinazione delle dimensioni di controllo e supporto, Baumrind definì quattro prototipi di stili educativi che indicano delle modalità con cui i genitori controllano e socializzano i loro figli (Baumrind, 1991): autorevole, autoritario e permissivo (a cui successivamente aggiunge quello del genitore non coinvolto). Il genitore autorevole si contraddistingue per un’elevata propensione sia al controllo che al supporto. Vuole indirizzare le attività del figlio, ma per farlo adotta una modalità relazionale basata sul dialogo anche nei casi in cui c’è disaccordo. Nel genitore autoritario invece prevale la dimensione del controllo, associata ad un minore livello di supporto: non incoraggia il dialogo sulle decisioni e il figlio è tenuto ad accettare il suo punto di vista. Il genitore permissivo, all’opposto, si contraddistingue per un elevato grado di supporto, un’accettazione dei desideri dei figli, ed una scarsa propensione a imporre regole o punire. Infine, il genitore “non coinvolto” o negligente si contraddistingue per un basso livello sia di supporto che di controllo (Easton et al., 2006; Baumrind 1966; Baumrind 1991; Maccoby e Martin,1983)⁷⁸. Le analisi di Easton e colleghi mostrano che i quattro stili educativi sono fortemente correlati con le strategie di mediazione parentale. I genitori autorevoli sono più attivi nella gestione delle esperienze online dei figli e utilizzano con maggiore intensità tutte le strategie di mediazione, siano esse attive e di co-uso, restrittive o tecnologiche; mentre i genitori autoritari, prevedibilmente, sono più inclini dei negligenti ad impiegare mediazioni che prevedono la restrizione.

Corrispondenze analoghe emergono in relazione ai pattern di comunicazione familiare e ai valori educativi. Il modello dei pattern di comunicazione familiare è stato sviluppato per arricchire la ricerca sulla socializzazione e i media (Chaffee et al., 1971; McLeod e Chaffee, 1972, citati in Fujuko e Austin, 2003: 643). Il modello è simile alla teoria proposta da Baumrind, tuttavia mentre questa considera sia il comportamento dei genitori sia la loro propensione a discutere con i figli, i pattern di comunicazione approfondiscono quest’ultimo aspetto (*ivi*: 644). I pattern comunicativi (fcp) si distinguono sulla base delle due dimensioni “socio-oriented” e “concept-oriented”. Il pattern comunicativo “socio-oriented” contraddistingue le famiglie in cui prevale il desiderio di conservare l’armonia nelle relazioni familiari, soprattutto attraverso l’enfasi sulla conformità e il controllo. I genitori “socio-oriented”, di conseguenza, educano i figli ad evitare le controversie e i litigi. Dall’altro lato, i genitori “concept-oriented” considerano la comunicazione uno strumento per trasmettere e condividere punti di vista e stimolano i figli a discutere con loro

⁷⁸ Cfr. § 2.1.2. per un’esposizione più esaustiva dei modelli di socializzazione parentale.

(Fujoka e Austin, 2003). Il legame tra i pattern di comunicazione e la mediazione parentale era stato già messo in luce negli studi dedicati alla fruizione televisiva. In generale è stato osservato che nelle famiglie in cui prevale lo stile “socio-oriented” sono più frequenti le mediazioni tramite co-viewing e le discussioni sono limitate all’espressione di apprezzamento per ciò che si sta fruendo. Nelle famiglie “concept-oriented”, invece, i programmi sono oggetto di discussione anche accese ed è frequente la mediazione attiva basata sia sulla critica che sull’apprezzamento (*ibidem*). Nella sua etnografia sugli usi sociali della televisione, James Lull (1980b, 1990) osservò che nelle famiglie “socio-oriented” i genitori tendono ad essere assidui fruitori della televisione. In queste famiglie la televisione è funzionale al mantenimento dell’armonia fra i membri della famiglia: l’abitudine di guardarla insieme è un modo per godere della reciproca compagnia ed evitare discussioni in famiglia. Al contrario i genitori “concept oriented” rigettano il valore sociale della televisione ed effettuano molte mediazioni restrittive e di discussione critica (Lull, 1990; trad. it. 2003: 106).

Oltre ad essere correlate con gli stili educativi e i pattern di comunicazione, le strategie di mediazione parentale sono associate anche agli orientamenti valoriali dei genitori. Da un’analisi comparativa europea è emerso che i valori dominanti sulle questioni dell’educazione in un paese sono correlati con le modalità di mediazione parentali più diffuse nel contesto nazionale (Kirwill, 2009). Nelle società in cui predominano stili educativi orientati da valori individualistici, come i paesi del nord Europa, vi è una maggiore propensione ad impiegare diverse strategie di mediazione simultaneamente, ma vi è una minore tendenza ad utilizzare la mediazione restrittiva rispetto a quanto avviene in paesi caratterizzati da valori collettivisti, come nei paesi dell’ex unione sovietica (*ibidem*).

Gli stili educativi, i pattern di comunicazione e i valori della socializzazione sono tutte dimensioni associate all’attività di socializzazione svolta dei genitori. Nonostante alcune ricerche abbiano messo in luce il rapporto tra le modalità di socializzazione e le disuguaglianze, tale dibattito non è stato accolto dalla ricerca sulla mediazione parentale. Negli studi presentati in questo paragrafo, per esempio, il fatto che lo stile di educazione “autorevole” e la comunicazione “concept-oriented” siano più diffuse fra i genitori con un elevato livello di educazione viene menzionato ma non approfondito nelle sue implicazioni (Fujioka e Austin, 2002; Valcke et al., 2011).⁷⁹

⁷⁹ Nel caso dello studio di Fujioka e Austin (1993) per esempio, emerge che più i genitori sono istruiti e meno questi tendono ad adottare uno stile di comunicazione “socio-oriented”. Tuttavia il campione non era stato creato con lo scopo di effettuare tali comparazioni infatti le famiglie istruite e con un reddito elevato erano sovrarappresentate.

Come è stato osservato nella sezione precedente, le caratteristiche della socializzazione parentale sono legate alle differenze socio-economiche e culturali delle famiglie e alla riproduzione sociale. La mediazione parentale può quindi essere uno concetto utile per esplorare il campo delle disuguaglianze digitali. Nel prossimo paragrafo, ultimo del capitolo, illustriamo il concetto di socializzazione ai media sviluppato da Letizia Caronia che rappresenta un'interessante sintesi dei due concetti presentati in questo capitolo.

2.2.4 Dalla mediazione parentale alla socializzazione ai media

Le strategie di mediazione all'uso di internet sono espressione della volontà, più o meno consapevole, dei genitori di socializzare i figli a certi valori e norme che fanno parte del sistema familiare. Tuttavia, i bambini e i ragazzi familiarizzano con i media non solo attraverso le esplicite direttive (le mediazioni appunto) dei genitori, ma anche partecipando e osservando le interazioni fra i membri della famiglia. Per esempio, l'abitudine di guardare la televisione in compagnia, molto spesso non indica una strategia consapevole con cui i genitori vogliono proteggere o informare i loro bambini, ma è semplicemente espressione di un certo clima e abitudini familiari (Jordan, 2003). Le strategie di mediazione sono quindi una piccola parte del più vasto progetto educativo dei genitori. La famiglia non influenza il modo di pensare, di usare e fruire i media soltanto con le specifiche strategie di mediazione parentale. Queste ultime sono oggetto di numerosi studi empirici perché sono più facili da definire e riconoscere tra le svariate attività che contraddistinguono la vita quotidiana in famiglia - si possono *misurare* e quindi esaminarne la distribuzione e l'efficacia. Il concetto della socializzazione ai media indica invece un processo più ampio e complesso. Fanno parte della socializzazione ai media sia gli aspetti formali e "formalizzabili", ovvero le azioni con cui i genitori intenzionalmente regolano ed insegnano ai figli come gestire la fruizione dei media e come comportarsi di fronte ai contenuti, sia le dimensioni informali, ovvero tutto ciò che si apprende per il semplice fatto di "essere membri di una comunità mediatizzata e (di) partecipare a una vita quotidiana fatta anche di pratiche, di discorsi, di interazioni che – in modo più o meno diretto, più o meno esplicito – concernono i media" (Caronia, 2002: 87).

Passare dal *framework* dalla mediazione parentale a quello della socializzazione ai media implica allora un cambio di prospettiva nella concettualizzazione del rapporto fra media e utenti e, di conseguenza, nel tipo di domande che guidano la ricerca empirica. La fruizione televisiva o l'uso del computer sono ora considerate come delle pratiche sociali che accadono in un preciso contesto e sono situate all'interno di una fitta trama di interazioni sociali. Non è più l'individuo o il bambino che, sulla base del suo sviluppo cognitivo e del sue abilità, si interfaccia con i media e

i loro contenuti secondo un rapporto di causa-effetto mediato dalle sue caratteristiche individuali o dagli interventi mirati di adulti e educatori. Letizia Caronia, nel volume *La socializzazione ai media* (2002), affronta in modo approfondito il tema mettendone in luce le conseguenze sul piano della ricerca empirica:

“Il fatto di considerare la relazione ai media come una pratica sociale (...) significa sospendere la questione dei contenuti (buoni e cattivi, giusti e sbagliati) e dei loro effetti sui fruitori e inaugurare una domanda su come tali contenuti sono usati nella vita quotidiana da fruitori visti in primissima istanza come attori sociali” (Caronia, 2002: 22).

Le riflessioni teoriche e metodologiche sviluppate da Caronia, che ha studiato la socializzazione alla fruizione televisiva dei bambini, sono di estremo interesse per il discorso che si è sviluppato in questo capitolo. L'autrice ritiene che i bambini familiarizzano con i media continuamente attraverso la partecipazione quotidiana alle interazioni e ai discorsi che hanno luogo in famiglia e sono caratterizzati dalle concettualizzazioni dei media, dei loro usi e significati in essa condivise. L'uso dei media è sempre *contestualizzato*, ovvero collocato in ambito definito da precise norme, valori e discorsi. Ciò non significa che i fruitori siano passivi e subiscano solamente le rappresentazioni dei media predominanti nella famiglia. Sia i genitori che i bambini utilizzando i media contribuiscono a (ri)definire i contesti: “un medium è in primo luogo un oggetto di un discorso, quindi un oggetto di usi, che a loro volta presuppongono e creano dei contesti” (*ivi*: 23). I bambini sono attori sociali a tutti gli effetti e partecipano alla costruzione del significato dei media nell'ambiente familiare sulla base del modo con cui li utilizzano e fruiscono.

Nella definizione della nozione di “socializzazione ai media”, Caronia fa ampiamente riferimento ad alcuni temi sviluppati nell'ambito della sociologia fenomenologica. In particolare l'autrice utilizza il concetto di *sensu comune* sviluppato da Alfred Schutz. Il senso comune è ciò viene dato per scontato, è “pensare come al solito” (Schutz, 1971). Jedlowski definisce il senso comune come un “sistema condiviso di credenze” e il risultato di “un accordo tacito, non esplicito, che si basa in parte sulla tradizione di ogni gruppo sociale e in parte è costantemente riprodotto e confermato dall'attività di ciascuno” (Jedlowski, 2009: 250). Nella vita quotidiana ci comportiamo, pensiamo e parliamo in un certo modo proprio perché riteniamo ovvio gran parte di ciò che ci circonda⁸⁰. Il senso comune ci consente di non chiederci continuamente il significato di fatti, parole e situazioni, fornendoci un quadro interpretativo condiviso della realtà. Qualsiasi

⁸⁰ Alcuni aspetti che sono ovvi per una persona, potrebbero non esserli per un'altra che proviene da un contesto sociale e culturale diverso. Schutz ha proposto il noto esempio dello “straniero”, colui che entra in un gruppo in cui il suo quadro interpretativo non funziona, a partire dal linguaggio, e non può più fare affidamento sull'ovvio.

“incontro, azione, reazione dell’individuo rispetto a un oggetto materiale, ideativo, tecnologico, linguistico” è mediato dal senso comune ovvero da “discorsi, credenze, saperi condivisi, trasmessi e comunemente accettati”(Caronia, 2002: 20). Anche il nostro modo di intendere i media, quindi, è filtrato dal senso comune, in particolare dal modo con cui i media sono utilizzati e rappresentati nel contesto in cui viviamo. Il senso comune non ha origine nell’individuo isolato, dall’esperienza individuale, bensì è “derivato socialmente” da amici, genitori, insegnanti. La socializzazione è il processo con cui si acquisisce il senso comune (Jedwloski, 2009).

I “costrutti tipici” che fanno parte del senso comune sono trasmessi attraverso il linguaggio (*ibidem*). Il linguaggio è infatti la componente fondamentale del processo di socializzazione. Per diventare membri “competenti” della società è necessario non solo conoscere il significato delle parole, ma anche essere in grado di interpretarle a seconda delle situazioni e conoscere le modalità appropriate con cui esprimersi nei diversi contesti. Il linguaggio è *oggetto e strumento* di socializzazione: il bambino impara sia ascoltando i discorsi degli adulti, che come partecipante agli scambi linguistici. La nozione di “socializzazione ai media”, secondo Caronia, è un adattamento del concetto di “socializzazione al/attraverso il linguaggio” affrontata da Ochs (1982) in *Language Socialization*. Similmente, è composta da due dimensioni:

“la partecipazione dei bambini ai discorsi sui media e la loro esperienza in quei media sono le due principali componenti del processo attraverso cui essi diventano culturalmente competenti rispetto a questo aspetto del loro mondo” (Caronia, 2002: 89).

Traendo ispirazione dalla teoria della socializzazione al linguaggio, l’autrice concettualizza due assi lungo i quali si dipana la socializzazione ai media. Il primo asse è composto dalle “pratiche discorsive circa i media”, ovvero il modo con cui i genitori parlano dei media nelle situazioni quotidiane. Gli scambi verbali che avvengono in famiglia sull’uso dei media includono le strategie di mediazione parentale, ma non si esauriscono in esse. Difatti anche le spiegazioni che i genitori forniscono delle regole che impongono, i commenti sui contenuti o le funzioni dei media (prima, dopo o durante la fruizione) e, più in generale, tutte le interazioni discorsive sul tema (tra adulti di fronte ai bambini oppure tra adulti e bambini) fanno parte della socializzazione tramite pratiche discorsive. I bambini apprendono i significati e le funzioni dei media che sono condivisi nel loro contesto sociale ascoltando o interagendo con i genitori. I discorsi, infatti, tramandano modi di *pensare* ai media, per esempio che cosa è giusto fare con i media oppure a quali bisogni rispondono. Il modo con cui i genitori parlano dei media può implicare un giudizio di valore su come essi debbano essere fruiti: “si può «non staccarsi da un libro», ma non si può «stare

attaccati alla Tv» (e al computer)” (*ivi*: 91). Il secondo asse della socializzazione ai media riguarda le esperienze d’uso o di fruizione effettuate in prima persona dei bambini. Esplorando i media ed utilizzandoli quotidianamente, i bambini apprendono maggiori nozioni sulle loro caratteristiche e funzionalità, imparano ad usarli e li adattano ai loro scopi. L’uso è una forma di apprendimento: “il medium parla di se stesso, propone una gamma di usi possibili, apre possibilità di azione (e di interazione), presuppone e sviluppa determinate capacità, contribuisce cioè a costruire *alcune* delle premesse in base a cui i bambini attribuiranno significati e valori ai media” (*ivi*: 93). La distinzione tra i due assi è puramente analitica, nella pratica essi sono connessi e inscindibili: “l’esperienza di un media si verifica all’interno della rete dei discorsi” (*ibidem*). La fruizione e l’uso quotidiano dei media avvengono nel contesto della famiglia, sono costruite socialmente e culturalmente (come i commenti pronunciati dai genitori mentre i figli sono al computer). Persino il possesso di un computer personale, magari l’ultimo modello uscito sul mercato, *comunica* qualcosa di diverso rispetto ad un computer portatile collocato in salotto a cui i figli possono accedere solo dopo aver chiesto il permesso dei genitori. Il contesto domestico di accesso a internet può essere interpretato come un discorso *materializzato* che contribuisce a comunicare, insieme alle effettive interazioni e scambi discorsivi fra i membri della famiglia, i significati e le funzioni del mezzo.

La concezione di socializzazione ai media proposta da Caronia è ispirata da due paradigmi teorici che negli Ottanta hanno contribuito a trasformare lo studio del rapporto fra media e bambini. Il primo è il concetto di audience attiva sviluppato nei *media studies*, il secondo è la svolta Vygostskiana nelle teorie dello sviluppo e della ricerca dell’educazione (Caronia e Caron, 2008). La tradizione dei *media studies* che ha elaborato il concetto di audience attiva ha incoraggiato la ricerca a spingersi oltre l’immediata questione degli usi e degli effetti e a non considerare il pubblico come isolato dal contesto. I numerosi studi empirici sottolineano l’influenza del contesto domestico (e sociale) e delle interazioni sociali che accompagnano la visione televisiva (o dell’uso delle ICT) nel processo di costruzione del significato dei media e dei loro contenuti. James Lull (1980a) nella sua ricerca sugli “usi sociali” della televisione considera la fruizione della televisione all’interno del contesto familiare caratterizzato da specifiche dinamiche, norme, routine e ruoli. Lull, e gli altri autori che adottano un approccio etnografico alla ricerca sui media, ritengono che le interazioni sociali (durante la fruizione) e le conversazioni (non necessariamente concomitanti alla fruizione) sulla televisione riflettono e contribuiscono alla creazione del senso di questo media nella famiglia - e quindi anche a socializzare i bambini al suo significato e le sue funzioni. Dall’altro lato, la ripresa del pensiero di Vygotski nelle teorie dello sviluppo contribuì a rafforzare l’idea secondo cui il processo di sviluppo cognitivo e sociale

di un bambino, le competenze, conoscenze, valori e procedure che apprende, dipendono dal *contesto* sociale in cui vengono a formarsi.

“The neo-Vygotskian turn in developmental theories strongly stressed the shaping role of language, social interaction and culture in mediating the child’s experiences of the world and even in the construction of their cognitive mind. According to this framework, the mind-television text relationship is seen as deeply rooted in and strongly connected to the social and cultural dimensions of children’s developmental contexts” (Caronia e Caron, 2008: 373).

Le significative convergenze che sussistono tra l’ “approccio interazionista-contestualista” della ricerca sul consumo dei media, rappresentato dagli *audience studies*, e l’ “approccio socio-costruttivista” nella ricerca sull’educazione, rappresentato dalle teorie di Vygotski, hanno contribuito alla formulazione della nozione di socializzazione ai media proposta da Caronia (2002). Il concetto di socializzazione ai media proposto da Caronia offre un punto di incontro teorico tra le specifiche attività di mediazione parentale il più ampio processo di socializzazione ai media che avviene nelle interazioni quotidiane nel contesto della famiglia e che contribuisce a sviluppare un senso comune (un *habitus*) verso i media e le tecnologie. Inoltre le considerazioni di Caronia sulla metodologia sono in sintonia con le scelte effettuate per il disegno della ricerca empirica del presente studio che saranno illustrate nei due capitoli successivi.

PARTE SECONDA.
LA METODOLOGIA

CAPITOLO 3

L'appropriazione dei media nel contesto

3.1 Il consumo dei media nel contesto domestico

L'obiettivo di questa ricerca è quello di mettere in relazione le circostanze del *contesto* con le modalità di *appropriazione* di internet da parte degli adolescenti. Riteniamo che la conoscenza combinata, in profondità, di questi aspetti possa arricchire la comprensione sulla riproduzione delle disuguaglianze sociali in ambito digitale, anziché limitarsi a rilevarla. I concetti di *contesto* e *appropriazione* sono profondamente legati alle scelte metodologiche del nostro lavoro di ricerca. Nel presente capitolo, pertanto, desideriamo soffermarci su tali concetti e collocarli all'interno delle discipline dei *media studies*, in particolare delle ricerche sul consumo dei media e l'uso delle ICT nell'ambito domestico, e degli *science and technology studies* che hanno guidato la progettazione e la conduzione della ricerca empirica.

Cosa significa che il contesto ha un ruolo importante nel consumo dei media? Che implicazioni teoriche e metodologiche ha questa affermazione? L'attenzione per le modalità con cui i media vengono *usati* nella vita quotidiana e in primis nello spazio domestico ha origine nel filone dei *cultural studies* anglosassoni, in particolare negli *audience studies*. Prima di esporre quali sono le ricerche più importanti che hanno considerato il contesto domestico negli studi sul consumo dei media e in che modo lo hanno fatto, ci soffermeremo a spiegarne il perché. Possiamo individuare un percorso, guidato da una serie di assunti teorici, con cui negli studi dei media è stato portato alla ribalta il contesto domestico.

3.1.1 La ricerca sui media nei *cultural studies*

Lo studio empirico della ricezione dei media nel contesto domestico, definito anche come ambito delle "ricerche sui pubblici" (in inglese *audience studies*), nasce all'interno della prospettiva teorica dei *cultural studies* una scuola di pensiero che si è formata negli anni '60 presso il Centre for Contemporary Cultural Studies dell'Università di Birmingham in Inghilterra. I *cultural studies* si occupano di diversi aspetti della cultura: a differenza delle discipline prettamente letterarie,

ambito da cui molti studiosi del gruppo provengono, la cultura non viene concepita unicamente come “testo” e “rappresentazione”; piuttosto essa è considerata una pratica sociale viva, espressione di significati condivisi in rapporto a sistemi di credenze e istituzioni (Hall et al., 1992: 10). I *cultural studies* infatti si avvicinano spesso alla teoria sociologica e a temi sociologici, come quelli delle sub-culture giovanili e della transizione dalla scuola al lavoro, tuttavia se ne distinguono per l’approccio multidisciplinare (che combina la semiotica e lo strutturalismo) e per l’esplicita presa di posizione critica (*ibidem*). Fra i gruppi di studio del centro di Birmingham quello che si è occupato dei media è uno dei più longevi. I mass media sono stati sin dall’inizio un tema di interesse per via del ruolo che assumono nella costruzione della cultura popolare e come campo di conflitto e negoziazione di potere⁸¹.

I *cultural studies* introducono numerosi elementi di rottura nella ricerca sociologica sui mass media consolidata in quegli anni. In primo luogo, si posizionano in aperto contrasto con la ricerca statunitense che definiscono “amministrativa” perché basata sui metodi di misurazione quantitativa e (ritenuta) sottomessa alle richieste del mercato. I membri della scuola di Birmingham prendono le distanze dalle teorie che concepiscono i media come “forti” (ad es. il modello della teoria ipodermica) e condannano l’approccio “usi e gratificazioni” per l’assenza di considerazioni sui più ampi processi economici e culturali. Il filone degli studi sui media definito gratificazionista, infatti, tende a non considerare le questioni sociali, per esempio le disuguaglianze, e si occupa del modo in cui i singoli individui usano i media per soddisfare i loro bisogni indipendentemente dal contesto sociale in cui si trovano. Nonostante l’adesione ad un approccio di teoria critica, gli autori dei *cultural studies* prendono le distanze anche dai teorici della Scuola di Francoforte. Non condividono la tesi della “società di massa” di Adorno e Horkheimer che riduce il pubblico a una massa passiva influenzabile dai media e, per questa ragione, a rischio di decadimento morale⁸².

Alcune delle innovazioni teoriche introdotte dai *cultural studies* predispongono il terreno per lo sviluppo dell’approccio etnografico dei media nel contesto domestico, che affrontiamo nel paragrafo successivo. In particolare i *cultural studies* hanno contribuito in modo importante a diffondere la concezione del “pubblico attivo”, ovvero di un pubblico diversificato al suo interno secondo svariate caratteristiche sociali, in grado di scegliere la sua “dieta mediale” ed eventualmente opporsi all’influenza di messaggi non desiderati. Su questo aspetto, è

⁸¹ Per lo studio dei media, così come per la maggior parte delle altre ricerche, gli autori dei *cultural studies* attingono dal concetto gramsciano di egemonia e dai modelli semiotici della comunicazione (Paccagnella, 2004).

⁸² È interessante notare che una delle opere fondative dei *cultural studies* “The Use of Literacy” di Hoggart partiva da presupposti simili a quelli della Scuola di Francoforte. L’autore era particolarmente preoccupato del decadimento morale della *working class* inglese in seguito alla diffusione dei media di massa, che si posizionavano in antitesi alla cultura del folklore popolare. Tuttavia, come afferma Stuart Hall (1992) quella posizione è stata ben presto rivista.

fondamentale il modello proposto da Stuart Hall sul rapporto fra le rappresentazioni nei messaggi mediali e i diversi meccanismi di interpretazione dei pubblici. Nel saggio *Encoding and Decoding in the Television Discourse* Hall combina un orientamento semiotico e uno sociologico legando “gli approcci allo studio della costruzione del significato da un lato e le prospettive di ricerca sul potere culturale e i rapporti sociali dall’altro” (Moore, 1993; trad. it. 1998: 34). L’autore sviluppa questo modello per studiare il rapporto tra la produzione e la ricezione dei messaggi dei media.

Dal lato della produzione, il modello analizza come viene costruito un messaggio (“encoding”) da parte delle organizzazioni e delle istituzioni mediali, mettendone in luce i risvolti di dominazione ed egemonia e ponendo le basi per gli studi culturali sulle rappresentazioni nei media (per esempio in rapporto a genere, classe, etnia). Una parte consistente degli studi sui media svolti dagli autori dei *cultural studies*, infatti, si concentra sugli aspetti ideologici delle rappresentazioni mediali. I contenuti mediali sono analizzati dal punto di vista formale, della struttura e del linguaggio, e considerati nella loro totalità: vi sono ricerche sia nell’ambito della cultura popolare, come per esempio le riviste femminili, sia nel campo delle news e della comunicazione politica.

In una prospettiva maggiormente sociologica, più interessante per il nostro approccio di ricerca, il modello proposto da Hall fornisce un supporto per analizzare l’attività di interpretazione dei messaggi svolta dai pubblici (“decoding”). Le interpretazioni, secondo l’autore, non necessariamente coincidono con quelle proposte dai mass media, piuttosto esse dipendono dalla collocazione sociale, dalle risorse, dai riferimenti culturali e ideologici dei riceventi. Hall sostiene che esistono almeno tre tipi di decodifica: “dominante”, quando avviene in accordo rispetto al contenuto codificato, “negoziata”, quando i pubblici avanzano delle interpretazioni alternative rispetto a quelle volute da chi trasmette il messaggio, e “oppositiva” quando l’attività di decodifica è in netto contrasto con il messaggio proposto dai mass media. Il ragionamento alla base del modello *encoding/decoding* può sembrare oggi piuttosto scontato, anche se non lo era nel momento in cui è stato teorizzato. La concezione del pubblico proposta da Hall e dai suoi colleghi dei *cultural studies* muoveva infatti una critica al “determinismo testuale” dominante allora negli studi sui mass media esemplificato dalla rivista “Screen”. Gli autori di questa rivista, che facevano riferimento alle teorie semiotiche, marxiste e psicanalitiche, concepivano il pubblico cinematografico come iscritto nei testi che riceveva (Moore, 1993). Al contrario Hall, e altri pensatori vicini ai *cultural studies* come Umberto Eco, sottolineavano che la ricezione dei messaggi dei media è un processo attivo e situato dal punto di vista culturale e sociale. A questo proposito sono necessarie due precisazioni. L’attività di ricezione del pubblico è da considerarsi

asimmetrica (si tratta comunque di prodotti mass mediali) rispetto a quella di codifica che, secondo Hall, è un mezzo di diffusione del punto di vista delle classi dominanti. Di conseguenza la “libertà” di interpretare in maniera negoziata oppure oppositiva (ovvero di attribuire significati innovativi o apertamente in contrasto rispetto a quelli proposti dalle istituzioni) non va confusa con un atto di resistenza politica. In tale “errore”, secondo Moores, sono caduti alcuni autori successivi, fra cui soprattutto un noto esponente dei *cultural studies*, John Fiske che ha “idealizzato il potenziale di opposizione della cultura popolare” (*ivi*: 23). In secondo luogo, il fatto che l’interpretazione dei contenuti mediali dipenda dalle caratteristiche del singolo ricevitore non deve confondersi con una concezione individualistica o psicologizzante dell’attività del pubblico. Per gli studiosi dei *cultural studies*, le interpretazioni sono sempre in qualche modo legate alle posizioni sociali e discorsive dei ricevitori; Stuart Hall parla infatti di “comunità interpretative” che si collocano in un contesto specifico dal punto di vista sociale e culturale.

Il modello *encoding/decoding* di Hall costituisce la base di partenza per uno studio empirico sul pubblico svolto da David Morley e Charlotte Brunsdon condotto alla fine degli anni Settanta. Gli autori “mettono in pratica” ciò che Hall aveva teorizzato e prendono come riferimento il programma Nationwide della Bbc. Nationwide andava in onda dalle 18 alle 19, la fascia oraria con i maggiori ascolti, e trattava dei “problemi quotidiani” con un linguaggio semplice attraverso una prospettiva da “uomo comune”, adottata dal presentatore stesso, ed un’elevata attenzione alle questioni regionali⁸³ (*ivi*: 40). Nella prima fase della ricerca gli autori analizzano i temi e le ideologie contenute nel programma. Nella seconda fase, invece, Morley conduce un’indagine qualitativa sugli spettatori per esaminare come diverse “comunità interpretative”, scelte sulla base delle caratteristiche di genere, etnia, livello di istruzione e posizione occupazionale, decodificano i contenuti del programma. Il concetto di “comunità interpretative” chiarisce bene la concezione di “pubblici” al plurale tipica dei *cultural studies*. Secondo questi autori il pubblico, tutt’altro che omogeneo, è un insieme di gruppi di individui che condividono interessi, caratteristiche socio-demografiche ed eventualmente legami reciproci (Paccagnella, 2004). Morley e altri ricercatori mostrano quindi degli spezzoni del programma a gruppi di spettatori creati “artificialmente” per la ricerca (ma seguendo i criteri delle “comunità interpretative” ad es: manger, studenti, sindacalisti, etc) e successivamente durante dei focus group chiedono loro di interpretare gli spezzoni appena visionati. Il risultato, pubblicato nel volume *The «Nationwide» Audience* (1980), è “un’analisi di classe degli orientamenti culturali dei pubblici rispetto a specifici contenuti mediali” (Hall, 1992: 107, trad. nostra). Nell’analisi dei focus group vengono esaminate sia le attività di

⁸³ Secondo gli autori il programma era costruito affinché gli spettatori potessero riconoscersi nelle storie raccontate.

decodifica, quindi l'adesione o meno alle posizioni ideologiche⁸⁴ contenute nel programma, che le reazioni allo "stile" di presentazione dei contenuti, ovvero il modo con cui il programma si rivolge al pubblico. Facendo riferimento al modello di Hall, Morley realizza una "mappa culturale" in cui classifica le decodificazioni dei gruppi distinguendo le letture dominanti, negoziate e oppostive⁸⁵. Il risultato, nonostante il focus sia sulla decodifica e l'ideologia, ricorda le mappe del "gusto" delle classi sociali francesi realizzate da Bourdieu circa negli stessi anni.

The «Nationwide» Audience, indipendentemente dai risultati a cui giunge, è una pietra miliare nello studio critico della ricezione dei media: segna infatti il passaggio da un approccio focalizzato sull'analisi testuale (o sui presunti effetti) ad un approccio che considera il coinvolgimento del pubblico nella costruzione del senso dei testi e sottolinea l'importanza dell'indagine empirica qualitativa (Moores, 1993; trad. it. 1998). Tuttavia lo studio di Morley è limitato, paradossalmente, proprio dal modello che ne ha stimolato lo sviluppo. L'autore riconosce che circoscrivendo la sua analisi alla griglia proposta da Hall ha dovuto escludere una dimensione cruciale: l'interesse o il disinteresse da parte del pubblico per un determinato contenuto/genere mediale⁸⁶. Il pubblico che Morley studia non è quello del programma, bensì un prodotto del suo stesso progetto di ricerca (Hartley citato in Moores, 1993; trad. it. 1998). Come tratteggiato da Moores nel suo manuale sull'etnografia della ricerca mediale, il riconoscimento da parte dell'autore di questo limite è cruciale per aprire una nuova fase nello studio dei media. L'attenzione per la decodifica cede così il passo allo studio delle preferenze del pubblico, in relazione alla sua posizione sociale, e all'interno dei contesti *naturali* di fruizione. Il lavoro successivo di Morley (1986), difatti, consiste in una etnografia svolta direttamente nei soggiorni delle famiglie inglesi.

Prima di chiudere questa trattazione è necessaria una precisazione. Lo spostamento dell'interesse verso i "gusti" dei pubblici potrebbe sembrare un allontanamento dalla posizione critica che caratterizzava l'iniziale ricerca sulle ideologie e la decodifica dei contenuti televisivi. Potrebbe essere interpretata come un avvicinamento alle tipiche ricerche di mercato che studiano le preferenze di consumo dei pubblici sulla base delle variabili socio-demografiche. Tuttavia, non è propriamente così. Infatti, mentre l'industria dei media quantifica le preferenze degli spettatori

⁸⁴ L'autore, avendo impostato la sua ricerca sul modello di Hall, concentrò la sua analisi soprattutto sulle forme di decodificazione. Tuttavia Morley riconobbe che la separazione fra decodificazione dei messaggi e "reazioni allo stile" del programma era stata una limitazione (Moores, 1998: 42).

⁸⁵ Il lavoro di Morley giunge alle conclusioni che, sebbene la collocazione socio-economica possa circoscrivere i "repertori" a disposizione per la decodifica, le interpretazioni di un programma non possono essere ridotte soltanto a quella posizione ed "è quindi necessario indagare gli specifici legami tra posizione sociale e posizione discorsiva o istituzionale" (Moores, 1998:43).

⁸⁶ Il gruppo degli studenti, infatti, era del tutto indifferente a Nationwide, per cui diveniva irrilevante analizzarne l'attività di decodifica.

al fine di collocare i programmi e la pubblicità in modo proficuo, l'etnografia sul pubblico, condotta nell'ambito dei *media studies*, è guidata da un obiettivo di critica sociale:

“Alla domanda ‘a chi piace cosa?’ essa aggiunge un'altra domanda: ‘perché gli piace?’. E sotto l'influenza di Pierre Bourdieu si chiede anche un'altra cosa: ‘come è valutato ciò che gli piace?’ Alle competenze e ai piaceri dei lettori viene attribuito un ‘valore’ maggiore o minore in quella che Bourdieu [1979] chiama l'“economia culturale”” (Moores, 1993; *trad. it.* 1998: 59)

3.1.2 La svolta etnografica negli studi sul consumo dei media

Alla fine degli anni Settanta all'interno dei *cultural studies* prendono avvio una serie di ricerche empiriche qualitative che mettono in primo piano il “contesto naturale” in cui avviene la fruizione dei mass media. L'ambiente domestico diventa così il campo privilegiato di conduzione delle indagini. Si tratta di un momento particolare nella storia della ricerca sui media che viene definito “svolta etnografica”: le numerose ricerche condotte fra le fine degli anni settanta e gli anni ottanta che rientrano in questo filone si basano infatti su una metodologia qualitativa ed usano in particolare i metodi delle interviste e dell'osservazione partecipante. Tali ricerche studiano i significati attribuiti ai contenuti mediali da parte dei pubblici, le dinamiche di interazione sociale fra i membri della famiglia e le relazioni di potere incorporate nelle dinamiche di consumo mediale. Esse si concentrano sulla dimensione “micro” dei contesti domestici e quotidiani in cui ha luogo la ricezione mediale e le interazioni sociali che l'accompagnano.

La prospettiva domestica comunque è sempre messa in relazione con il contesto di vita più ampio del pubblico. In primo luogo, infatti, le ricerche ambiscono ad acquisire una comprensione olistica del consumo mediale in cui venga presa in considerazione anche la sfera quotidiana. La fruizione dei media è considerata come una delle abitudini quotidiane dei gruppi sociali o delle famiglie. Per esempio Dorothy Hobson (1980) decide di svolgere il suo studio sul rapporto delle casalinghe con i mass media soltanto dopo aver condotto una ricerca sulla loro vita quotidiana ed essersi accorta della rilevanza di tale pratica per le sue intervistate. Oppure, i collaboratori di James Lull (1980a; 1980b; 1990), incaricati di svolgere osservazione partecipante, sono entrati nelle case delle famiglie sostenendo di svolgere una ricerca sulla vita domestica familiare in generale, partecipando a cene e momenti di discussione non necessariamente legati al consumo mediale. In secondo luogo, gli autori di questi studi collegano la dimensione micro agli aspetti macro di tipo sociale – come accade tipicamente nell'ambito dei *cultural studies* (Lull, 1990; *trad. it.* 2003: 50). Gli studi etnografici combinano la descrizione culturale con l'analisi critica/sociale: è emblematico a proposito ricordare che l'oggetto della ricerca di David Morley è

stato definito “la politica della stanza di soggiorno”. In altre parole, gli studiosi hanno cercato di spiegare i significati e le pratiche di fruizione mediale situandoli nei contesti di interpretazione, nelle strutture di potere e nelle disuguaglianze sociali più ampie (Moore 1993; *trad. it.* 1998).

Potrebbe sembrare strano che *The Social Uses of Television* (1980a) di James Lull, uno degli articoli pionieristici citati come esempio della “svolta etnografia”, non abbracci la prospettiva critica tipica dei *cultural studies*. L’articolo però è molto significativo perché riporta i risultati di uno degli studi empirici più riusciti, solidi e di ampie dimensioni effettuati con questa metodologia. Statunitense, Lull si forma all’interno della *Communication Research* Nord Americana, da cui tuttavia si distanzia già negli anni del dottorato con il suo lavoro di ricerca. Lull non è critico verso i metodi quantitativi in generale, che in alcune occasioni usa nei suoi lavori, tuttavia lo è verso la *Communication Research* per l’approccio tecnico iper-specialistico che produce risultati scollegati agli aspetti macro sociali e poco rilevanti fuori dall’accademia (Lull, 1990; *trad. it.* 2003). Inoltre, ritiene che le tecniche quantitative non siano adatte per una ricerca sulle interazioni sociali e i significati costruiti dai pubblici:

“Le audience dei mass media creano una grande varietà di azioni a livello micro e macro-sociali che non possono essere facilmente classificate, aggregate o concentrate per soddisfare la richiesta di parsimonia e di eleganza tipica dei modelli predittivi di regressione o della path analysis comunemente utilizzati.”⁸⁷ (*ivi*: 109)

Influenzato dall’etnometodologia, Lull indaga gli *usi* della televisione. In opposizione alle ricerche sugli effetti, studia come il pubblico, organizzato in piccoli gruppi (le famiglie), utilizza i media nella vita quotidiana. A Lull interessa quello che le persone fanno con i media, non ciò che i media fanno le persone (come molta ricerca in voga in quegli anni). Grazie all’aiuto di un gruppo di collaboratori lo studioso conduce una delle più vaste ricerche etnografiche sul pubblico televisivo mai realizzate, raccogliendo informazioni su circa 200 famiglie americane di diversa collocazione sociale residenti in California e Wisconsin. Lo studio si basa sui metodi dell’osservazione partecipante e delle interviste in profondità: i ricercatori frequentavano per alcuni giorni, dal pomeriggio fino al momento di andare a dormire, le case delle famiglie prendendo nota di tutte le interazioni, soprattutto in soggiorno davanti alla televisione, ma anche durante la cena o altre occasioni. Al termine dell’osservazione, solitamente della durata di 2 o 7 giorni, venivano svolte le interviste individuali. Lo studio nasce con l’obiettivo di creare un

⁸⁷ In un altro punto l’autore sottolinea l’appropriatezza del metodo qualitativo per indagare i casi residuali e non doversi limitare ad identificare il fenomeno dominante come nelle analisi quantitative: “l’obiettivo non è generalizzare ma spiegare con cura fenomeni e soggetti a portata di mano. Comprendere l’azione sociale situata e la rappresentatività teorica non quella statistica. Per questo i ricercatori qualitativi si concentrano su sottigliezze e sfumature di sottogruppi particolari” (Lull, 1990; *trad. it.* 2003: 57).

collegamento fra l'esperienza di fruizione dei media e la più ampia esperienza quotidiana di vita delle persone, vuole cioè inserire il consumo televisivo nella cornice più ampia dello stile di vita familiare e nel mondo quotidiano dei gruppi sociali. Lull individua diversi usi della televisione, alcuni di tipo strumentale (la televisione è “rumore di fondo” oppure un elemento che scandisce i momenti della giornata) altri di tipo sociale (la televisione facilita la comunicazione, crea momenti di appartenenza oppure di esclusione, è un mezzo di apprendimento sociale, consente l'espressione di competenza o di forme di dominio). Lo studioso trova inoltre conferma del fatto che gli usi sociali della televisione si associano ai modelli di comunicazione delle famiglie⁸⁸. È interessante ricordare che la ricerca tocca anche il tema del rapporto tra figli e genitori: Lull scopre che le famiglie che più regolano la visione televisiva dei figli, ponendo limiti e discutendo dei contenuti, sono soprattutto quelle che ne sfruttano meno le potenzialità sociali, viceversa le famiglie che fanno un uso abbondante della televisione, attribuendovi numerosi significati strumentali e sociali, tendono a intervenire di meno sulla fruizione dei figli.

Nello studio di Lull non vi è alcuna prospettiva di critica sociale né tantomeno uno studio delle disuguaglianze. Altri due lavori di ricerca che, insieme a Lull, fanno parte della triade delle prime pionieristiche etnografie sui media invece sono fortemente “politici”. Stiamo parlando di *Housewives and Mass Media* (1980) di Hobson e *Family Television* di Morley (1986).

Hobson, che fa parte del gruppo di studi femminista del centro di Birmingham, alla fine degli anni Settanta conduce uno studio sull'isolamento delle donne della classe operaia che non lavorano e stanno a casa per curare i figli. Durante le numerose interviste in profondità che svolge presso le abitazioni delle donne scopre la rilevanza dei mass media nella loro vita quotidiana. La radio e la televisione sono un supporto importante contro la solitudine, ma svolgono anche altre, numerose, funzioni: fanno compagnia, emozionano ricordando i tempi passati, eccitano (attraverso la figura del DJ), strutturano i tempi della giornata di “lavoro domestico” (altrimenti non strutturata). Sebbene riconosca che i media svolgano delle *funzioni* per le casalinghe che intervista, Hobson si distanzia dall'approccio usi e gratificazioni perché non considera le sue intervistate come “singoli individui che sfruttano i media per soddisfare i loro bisogni” bensì “soggetti le cui azioni pratiche devono essere comprese alla luce delle loro posizioni sociali e delle concrete condizioni materiali” (Moore 1993; *trad. it.* 1998: 69). Hobson infatti, con le sue ricerche, contribuisce a conferire legittimità a generi che fino ad allora venivano completamente ignorati dagli studi dei media, come per esempio le soap opera. Nelle sue analisi,

⁸⁸ Le famiglie vengono suddivise sulla base della loro vicinanza ai modelli di comunicazione “socio-oriented” e “concept-oriented”. Quelle “socio-oriented” usano molto la Tv sia in modo strumentale che sociale. Quelle “concept-oriented” invece non ritengono che la televisione sia una risorsa sociale utile, tuttavia la sfruttano per esercitare la loro autorità sui figli per esempio regolandone la fruizione ed utilizzandola per trasmettere valori (cfr. § 2.2.3).

confrontando i generi preferiti dai mariti con quelli delle mogli, individua “due mondi” opposti: le donne amano i generi di fiction ed emozionali e non sopportano le news e i programmi che si occupano di politica, preferiti invece dai mariti. La studiosa afferma che molte delle intervistate erano consapevoli del basso valore che veniva attribuito alle loro conoscenze in ambito di fiction e ne parlavano stando sulla difensiva. Negli studi successivi, l'autrice focalizzerà la sua attenzione proprio su questo particolare genere.

Infine ci soffermiamo sull'indagine che David Morley conduce in seguito a quella sul programma di news Nationwide. Facendosi ispirare dalla “teoria sistemica” elaborata nell'ambito della psicoterapia della famiglia, Morley analizza le dinamiche familiari intorno alla fruizione televisiva conducendo numerose interviste nell'abitazione di 18 famiglie operaie londinesi della classe medio-bassa. Come Lull, si concentra sulle interazioni sociali che scaturiscono fra i membri della famiglia mentre guardano la televisione, ma come Hobson si focalizza sulla critica sociale - in particolare rispetto alle tematiche di genere. Il suo studio, di cui pubblica i risultati nel volume *Family Television* (1986), si concentra infatti sui conflitti, piuttosto che sui momenti di armonia, in particolare fra mariti e mogli. Una delle osservazioni della ricerca riguarda il senso di colpa provato da molte donne legato alla fruizione televisiva: mentre gli uomini, che lavorano fuori casa, considerano il momento del consumo televisivo come tempo libero e vi si dedicano completamente, le donne lo giudicano tempo sprecato. Spesso svolgono altre attività (ad esempio faccende domestiche) mentre guardano la televisione oppure si concedono momenti di visione solitaria, quando gli altri familiari non sono presenti. Ovviamente l'autore è consapevole di aver circoscritto la sua indagine a famiglie che rappresentano un certo segmento (popolare) della popolazione inglese e che non otterrebbe gli stessi risultati se replicasse lo studio su famiglie più colte e benestanti.

Potrebbero venir avanzate due obiezioni metodologiche sul metodo delle indagini della “svolta etnografica” del consumo dei media. In primo luogo, nonostante si definiscano etnografie, le ricerche non si basano su lunghi periodi di osservazione e la totale immersione nel contesto studiato, essendo questa molto difficile da attuare nel caso di famiglie di sconosciuti. Alcuni studi non comprendevano nemmeno la pratica dell'osservazione partecipante, ma solamente lunghe interviste discorsive condotte nell'ambiente domestico. In secondo luogo, obiezione che può essere avanzata a gran parte della ricerca qualitativa, i ricercatori hanno potuto accedere solamente ai “discorsi” sul consumo dei media, non alle reali pratiche di fruizione, e su questi hanno costruito i loro risultati. Nonostante queste caratteristiche eccezionali gli studi empirici come quello di Lull e Morley vengono convenzionalmente definiti etnografici nella letteratura. Moores, ad esempio, afferma che tali studi si possono comunque chiamare etnografie

perché “condividono realmente alcuni degli intenti generali della ricerca antropologica” fra cui l’interesse per “il significato e il contesto sociale” (1993; *trad. it.* 1998: 13).

3.1.3 Tecnologie “addomesticate” nella “moral economy of the household”

A partire dagli anni Ottanta nelle abitazioni domestiche delle famiglie europee e statunitensi sono gradualmente comparse nuove tecnologie per l’informazione, la comunicazione e lo svago. La televisione, ormai presente in più di una stanza, comincia a diventare *uno* dei media presenti nelle abitazioni. In quel periodo le industrie produttrici di tecnologie mediali sono attraversate da un ampio processo di innovazione tecnologica: si diffondono il videoregistratore, le telecamere portatili, il walkman, i primi home computer e *console* per i videogiochi. Dalla fine degli anni Novanta prendono piede anche le tecnologie digitali: i computer, i lettori mp3, internet. La profonda trasformazione del contesto tecnologico domestico, in cui ai tradizionali mass media si affiancano le ICT, si accompagna a numerosi mutamenti sociali che influiscono sulle caratteristiche delle famiglie. Comprensibilmente, gli studiosi dei media non restano indifferenti a queste trasformazioni e conducono degli studi innovativi, sia dal punto di vista metodologico che da quello dei presupposti teorici.

In continuità con le precedenti ricerche, i *media studies* anglosassoni dopo la diffusione delle ICT si sono occupati dei contesti quotidiani, in particolare della sfera domestica, e delle dinamiche familiari in cui ha luogo il consumo dei media. Tuttavia, nonostante la continuità con la svolta etnografica, queste ricerche portano delle sostanziali novità. In primo luogo, ovviamente, il *range* dei media esaminati è molto più ampio e include le nuove tecnologie di comunicazione ed informazione. Spesso viene considerato l’insieme dei media presenti in casa invece che soltanto uno di questi (come era consuetudine nei precedenti studi sulla fruizione televisiva). Inoltre, date le caratteristiche dei nuovi oggetti di studio, i ricercatori ritengono che non sia più sufficiente prendere in considerazione il contenuto dei media (come fu per esempio con i programmi televisivi). La “forma” stessa delle tecnologie mediali ha un significato e produce delle ripercussioni sulle dinamiche familiari che i ricercatori non possono ignorare. Le famiglie scelgono e acquistano le ICT anche per le funzioni che svolgono e le loro caratteristiche estetiche: gli aspetti materiali, per esempio dove vengono collocati i dispositivi, hanno un impatto sull’equilibrio della famiglia. Silverstone ha definito la natura simbolica e materiale delle tecnologie mediali con il concetto di “doppia articolazione” ed ha affermato che nelle ricerche sulle ICT “bisogna affrontare le reazioni a particolari generi o testi che i media ci trasmettono e dall’altro lato l’importanza che le tecnologie mediali in quanto tali rivestono nella nostra vita quotidiana” (Moores, 1993; *trad. it.* 1998: 125). Le ricerche, quindi, devono prendere in

considerazione sia il software che l'hardware. Le tecnologie medialie domestiche sono considerate da questi autori come dei testi da interpretare a cui vengono attribuiti diversi significati: esse sono sia uno strumento per trasmettere contenuti medialie, carichi di significato, che oggetti con un significato proprio. La metafora della "tecnologia come testo" è cruciale per comprendere l'approccio delle ricerche dell'uso domestico delle ICT che analizzano come "le varie tecnologie medialie vengono usate e interpretate nelle culture quotidiane del consumo" (*ibidem*).

Silverstone e colleghi ritengono che l'abitazione domestica costituisca il luogo privilegiato in cui le tecnologie di informazione e comunicazione vengono appropriate, ovvero incorporate e ridefinite dagli individui sulla base dei loro valori e interessi (Silverstone et al., 1991: 16). Per affrontare questo aspetto dal punto di vista empirico vengono sviluppati i concetti di "domestication" ed "economia morale dell'unità domestica". La "domestication" è un *framework* teorico e un approccio di ricerca che si occupa di descrivere ed analizzare il processo di accettazione, resistenza ed uso delle tecnologie medialie. La teoria della "domestication" inizialmente elaborata in Inghilterra, deriva dall'antropologia (Douglas e Isherwood, 1980) e dagli studi sul consumo (McCracken, 1990), e viene maturata all'interno del filone dei *media studies* interessati al contesto di ricezione mediale e della sociologia della tecnologia (Berker et al., 2006; Haddon, 2011).

La parola "domestication", non casualmente, ha una doppia connotazione semantica: da un lato indica la dimensione domestica in cui le ICT vengono utilizzate ed interpretate e che infatti costituisce l'ambito privilegiato per la conduzione delle ricerche. Dall'altro lato "domestication" significa *addomesticamento*, cioè la pratica con cui qualcosa di sconosciuto, eccitante e talvolta minaccioso viene tramutato in oggetto familiare che fa parte della propria cultura, delle pratiche e delle routine della vita di tutti i giorni (Oudshoorn e Pinch, 2008). Il filone di ricerca che si basa sul *framework* della "domestication" si occupa di analizzare, attraverso delle ricerche qualitative e soprattutto etnografiche, l'inserimento delle tecnologie medialie nelle abitazioni e nella quotidianità delle famiglie, osservando come queste vengono trasformate in oggetti personali dotati di significato dagli utenti. Si tratta di un processo pratico, in cui si sviluppano routine e apprendono modi d'uso, ma anche simbolico, in cui i fruitori "costruiscono" il significato delle tecnologie (*ivi*: 14). Come il modello *encoding/decoding*, la "domestication" è sia un costrutto teorico che uno strumento di ricerca finalizzato a mettere in evidenza la negoziazione di significato implicita nell'uso/consumo di media e tecnologie. Infatti, non considera soltanto le pratiche d'uso delle tecnologie ma il loro più ampio "consumo" inteso come costruzione di significato (Haddon, 2011).

“Domestication is, first of all, an *analytical tool*, which helps to illuminate the process where the user makes the technology ‘his/her own’; a process through which both the technology and its user are changed” (Hynes e Rommes, 2006: 126 corsivo nostro).

Il processo analizzato con il *framework* della “domestication” avviene abitualmente nella vita di tutti i giorni, specialmente nella sfera domestica, quando i significati “pubblici” attribuiti alle tecnologie e ai media, da parte di chi li produce e commercializza, vengono negoziati dalle famiglie. Le modalità con cui avviene la negoziazione del significato delle tecnologie dipendono soprattutto dalla “moral economy of the household” (Silverstone et al., 1992). La traduzione più appropriata in italiano del termine *household* è quella di “unità domestica” proposta da Cola (Cola et al, 2010): il termine infatti indica gli individui che vivono “nella stessa abitazione ma che non sono necessariamente una famiglia in senso tradizionale” (*ivi*: 12). Siccome convenzionalmente la famiglia tradizionale è considerata la più comune unità domestica, *household* viene anche tradotto con nucleo familiare o famiglia. Così facendo, però, si confonde il luogo abitativo con chi vi abita e soprattutto si perde una sfumatura di significato importante, pertanto “unità domestica” rimane la traduzione più precisa. Nel concetto di “economia morale”, preso a prestito da Thompson (1971), il termine economia indica che le famiglie sono un elemento del più ampio sistema “transazionale” economico e sociale, dato che sono attivamente impegnate nel consumare (e ridefinire) i contenuti e le tecnologie mediali, veri e propri prodotti dell’economia formale. La famiglia, quindi, è un’unità *economica* perché consumando partecipa all’economia pubblica ed è un’economia *morale* perché il suo modo di agire è influenzato da un serie di conoscenze, norme, estetiche definite dalle storie, le biografie e le politiche della famiglia stessa (Silverstone, 1992). Il concetto di “economia morale dell’unità domestica” ha il merito di sistematizzare i presupposti alla base di molte ricerche qualitative condotte sull’uso e consumo dei media a partire dagli anni Ottanta nell’ambito dei *media studies*. Silverstone e colleghi propongono un modello del processo, da loro definito “transazionale”, di appropriazione delle tecnologie. Il modello è composto da quattro fasi (da intendersi come non discrete) e comincia con l’“appropriazione”, quando gli individui decidono di acquistare una tecnologia, la introducono nell’ambiente domestico e l’oggetto transita dall’economia pubblica a quella privata. Successivamente la tecnologia viene collocata negli spazi dell’abitazione (“oggettivizzazione”) ed inserita nelle routine domestiche (“incorporazione”) influenzando sulla gestione del tempo e le dinamiche fra i membri della famiglia. Infine, la tecnologia viene mostrata simbolicamente o materialmente all’esterno (“conversione”) attraverso per esempio delle conversazioni quotidiane con individui situati al di fuori dall’unità domestica. In quest’ultima fase la tecnologia ritorna, trasformata ed esibita come testimonianza di gusto, interessi o capacità di giudizio, nel mondo

esterno, nell'economia pubblica (Silverstone et al., 1992). Questo modello è stato sviluppato con l'obiettivo di fornire una griglia interpretativa di supporto alle ricerche empiriche. Sebbene le distinzioni che propone siano talvolta eccessivamente raffinate e non applicabili a tutti i casi empirici, esse hanno il merito di aiutare a comprendere la complessità del processo di uso delle tecnologie (Moore, 1993; trad. it. 1998).

Oltre a sviluppare i concetti di "domestication" e di "economia morale dell'unità domestica", Silverstone e gli altri autori contribuiscono alla ricerca sui media mettendo a tema una serie di questioni metodologiche e teoriche che possono essere così schematizzate:

- a) L'appropriazione delle tecnologie costituisce un meccanismo di negoziazione da parte degli utenti: queste possono essere accettate, rifiutate, e regolate. Le pratiche individuali si distinguono da quelle istituzionali e commerciali iscritte nei dispositivi.
- b) Le tecnologie medialie sono modellate dalle persone nell'unità domestica: la famiglia e i membri che condividono lo spazio abitativo contribuiscono nella costruzione di significato di questi dispositivi, pertanto la struttura e i modi di comportamento dei membri della famiglia possono essere utili per comprendere le modalità di appropriazione. Anche le caratteristiche di genere, classe, generazione e area geografica influiscono su usi e interpretazioni (Moore, 1993; trad. it. 1998: 126).
- c) La tecnologia influenza le routine e le dinamiche fra i membri della famiglia: i media e gli artefatti tecnologici hanno un ruolo importante nella definizione dello spazio e del tempo domestico.
- d) I media e le ICT possono contribuire ad integrare oppure ad isolare i nuclei familiari rispetto al mondo esterno e complicano l'equilibrio fra spazio pubblico e privato. Possono minacciare oppure contribuire alla consolidazione della "sicurezza ontologica" (Giddens, 1990) della famiglia.

Il fatto che gli oggetti tecnologici vengono negoziati e modellati all'interno delle unità domestiche sulla base delle risorse disponibili si lega al tema delle disuguaglianze. La questione della "riproduzione sociale" viene menzionata da Silverstone stesso (Silverstone et al., 1992), ma sembra restare sullo sfondo nelle ricerche empiriche:

Objects and meanings, technologies and media, which cross the diffuse and shifting boundary between the public sphere where they are produced and distributed, and the private sphere where they are appropriated into a personal economy of meaning (Miller 1987), mark the site of the *crucial work of social reproduction* which takes place within the household's moral economy. Information and communication technologies are, of course, crucially implicated in this work of social reproduction, not just as commodities and appropriated objects, but as mediators of the social knowledges and

cultural pleasures which facilitate the activities of consumption as well as being consumables in their own right (Silverstone et al., 1992: 16, corsivo mio).

Per comprendere l'impostazione metodologica di Silverstone e colleghi è necessario inquadrare il particolare contesto in cui tale elaborazione è stata prodotta. Il *framework* è stato sviluppato durante la conduzione della ricerca *Household Uses of Information and Communication Technologies* (abbreviato con la sigla HICT) realizzata a partire dal 1987, sotto la direzione di Roger Silverstone, presso la Brunel University, con il finanziamento dell'Economic and Social Research Council britannico (Cola et al, 2010: 11). L'indagine consiste in uno studio etnografico sull'uso dei media e delle ICT nell'unità domestica in Inghilterra fra la fine degli anni Ottanta e l'inizio dei Novanta momento della diffusione di queste nuove tecnologie. La ricerca sul campo, condotta nelle case di 20 famiglie inglesi, prende in considerazione tutte le tecnologie e l'ambiente domestico nel suo insieme, e impiega diversi metodi: l'osservazione partecipante nelle case⁸⁹, i diari, le mappe dell'abitazione e sulla collocazione delle ICT, i diagrammi delle relazioni sociali della famiglia, l'album di fotografie, la lista delle tecnologie e delle interviste finali ai membri della famiglia (*ibidem*). Data la natura esplorativa del progetto, l'indagine non è guidata da domande di ricerca precise, ma da alcuni obiettivi conoscitivi che diventeranno tipici nel filone di ricerche sull'uso delle ICT. In particolare, lo studio si interroga sulle dinamiche relazionali fra i membri interni della famiglia e i media, il ruolo delle ICT nel connettere sfera pubblica e privata e la funzione svolta dai media per mantenere la sicurezza ontologica del nucleo familiare (*ibidem*). Il progetto ha inoltre un obiettivo metodologico: consolidare le strategie di ricerca sul consumo dei media e l'uso delle ICT. La ricerca HICT, infatti, viene riconosciuta nella letteratura per il suo carattere sperimentale e innovativo dal punto di vista metodologico, piuttosto che per i risultati a cui giunge. Il limite maggiore del progetto riguarda proprio la restituzione dei risultati dato che l'enorme mole di dati qualitativi raccolti non è mai stata completamente sistematizzata. Le pubblicazioni si concentrano per lo più su un unico caso studio: quello della famiglia Simons riportato da Hirsch (1992). I Simons, membri della upper class inglese, sono decisamente all'avanguardia nell'adozione delle ICT rispetto ai loro contemporanei e purtroppo non ci è dato

⁸⁹ L'osservazione partecipante viene definita da Silverstone e colleghi come "difficile, seppur non impossibile, e necessaria, seppur non sufficiente per questo tipo di studio" (Silverstone, Hirsch, Morley, 1991:213)(Cola et al., 2010:39). L'applicazione del metodo si rivelò infatti problematica. In una prima fase una ricercatrice condusse un'osservazione partecipante intensiva, della durata di due settimane per ciascuna famiglia. Tale modo di procedere, però, si rivelò insoddisfacente e nella fase successiva, in cui sono stati raccolti la maggior parte di dati, venne effettuata un'osservazione partecipante dilazionata in 6 mesi, composta da almeno 9 viste, e affiancata da numerosi altri metodi. Questo tipo di osservazione, svolta in un periodo non specificato a priori ma quando il ricercatore doveva andare dalla famiglia per raccogliere dati con altri metodi, ha permesso di conoscere meglio le famiglie e la loro vita, il quartiere, e osservare cambiamenti nel corso dei mesi (Cola et al., 2010).

sapere quanto questo caso particolare sia rappresentativo della popolazione complessiva (Moore, 1993; trad. it. 1998).

Nel filone degli studi sulla “moral economy” e la “domestication”, circa negli stessi anni del progetto HICT, sono state condotte delle ricerche sul processo di adozione degli home computer (Haddon, 1992; Murdock et al., 1992). I lavori di Haddon e Murdock in particolare analizzano il processo di appropriazione del computer (adozione e uso) nelle famiglie inglesi e le trasformazioni del significato associato a questa tecnologia, che transita dalla sfera scolastica e dell'apprendimento a quella del gioco. Gli autori mettono a fuoco alcuni temi cruciali che sono tutt'ora attuali. In primo luogo affrontano la questione dei “discorsi”, molteplici e contraddittori, attorno agli home computer. Nel discorso istituzionale i computer erano delle tecnologie al servizio dell'educazione e della professionalizzazione (la BBC aveva infatti sviluppato e ampiamente promosso un programma di *computer literacy*). Sul piano commerciale prevaleva invece la dimensione ludica, infatti a partire dalla metà anni Ottanta le aziende produttrici di software cominciarono a promuovere i *videogames* e, inoltre, i computer più economici non supportavano molte delle applicazioni per lo studio. Il discorso pubblico era poi inondato dai “moral panics” per i rischi sulla salute psico-fisica legati all'uso dei nuovi media da parte dei giovani (Murdock et al., 1992) e dall'altro lato, nelle scuole, i giovani studenti maschi dimostravano sofisticate conoscenze su come copiare i videogiochi, in quello che Haddon (1992) ha definito “computer talk”. In queste ricerche il computer non è visto come una semplice tecnologia, piuttosto è un campo di lotta di diversi significati.

Nella complessità del processo di appropriazione i genitori e la famiglia hanno un ruolo centrale, Haddon (1992) ritiene che la percezione dell'abilità tecnologica dei giovani si sviluppi soprattutto attraverso le interazioni familiari. Da un lato, infatti, i genitori svolgono il ruolo di mediatori ed hanno un ruolo importante nell'incoraggiare, regolare, impedire l'uso del computer o indirizzare verso certe attività piuttosto che altre. Dall'altro lato, i genitori influiscono sulle risorse materiali, sociali e simboliche a disposizione: i diversi “discorsi” sul computer (educativo, ludico, etc) si intersecano con le risorse a disposizione delle famiglie producendo specifici “pattern of use” (Murdock et al., 1992) e riproducendo le disuguaglianze materiali. Murdock, inoltre, mettendo in relazione questi “aspetti micro” di appropriazione nelle famiglie con quelli macro-sociali ed economici, riesce a ricostruire la storia dell'appropriazione degli home PC (Murdock et al., 1992: 147)⁹⁰.

⁹⁰ Murdock e i collaboratori delineano il percorso con cui i computer da strumenti per lo studio finiscono per diventare videogames. Gli home computer erano promossi sul mercato come strumenti utili per la scuola, fondamentali per l'avanzamento scolastico e professionale, i genitori li acquistavano come se fossero delle enciclopedie. Tuttavia, la maggior parte delle famiglie non si poteva permettere il computer con la guida della BBC

Negli anni seguenti i concetti della “domestication” e dell’economia morale sono oggetto di riflessione teorica e continuano ad essere un riferimento per le ricerche empiriche sull’uso dei media nella vita quotidiana condotte in Europa, Stati Uniti e Canada (cfr. Berker et al., 2006). Tuttavia, il *framework* sviluppato nel campo dei *media studies* viene spesso affiancato alle teorie della sociologia della scienza e della tecnologia - con cui fin dal principio ha avuto parecchie affinità (cfr. Cockburn, 1992) – particolarmente adatte per indagare le dinamiche di diffusione delle tecnologie. Difatti, nei primi anni duemila, alcune importanti ricerche empiriche sull’appropriazione di internet e telefoni cellulari sono realizzate seguendo sia concetti esposti in questo paragrafo che le teorie sulla costruzione sociale delle tecnologie, che esponiamo nel paragrafo successivo (cfr. Bakardjeva, 2005; Scifo, 2005).

3.2 Dal consumatore all’utente

Un contributo importante alla ricerca sull’uso di internet proviene dal filone degli studi sociali di scienza e tecnologia. Gli *science and technology studies* (d’ora in avanti STS) hanno fornito una serie di concetti analitici e metodi empirici per affrontare lo studio dei media e delle tecnologie di comunicazione in quanto artefatti e sistemi culturalmente e socialmente situati (Boczkowski e Lievrouw, 2008). Numerosi studiosi di comunicazione hanno attinto agli approcci STS, in particolare a quelli del “modellamento sociale” e della “costruzione sociale della tecnologia”, per teorizzare il carattere socio-tecnico delle nuove tecnologie mediali. Il *framework* della “domestication” e l’orientamento di Silverstone e colleghi è apertamente ispirato alle teorie della ricerca sociale sulla tecnologia. Il riferimento è implicito nel concetto della “doppia articolazione” delle tecnologie mediali, in cui sono distinti il piano simbolico e quello materiale, ed è esplicito nei saggi di alcuni degli autori stessi. Per esempio, Cynthia Cockburn (1992) tratteggia i caratteri dei principali approcci STS e il loro contributo agli studi sui media e le tecnologie domestiche nel suo saggio presente nel volume *Consuming Technologies* curato da Silverstone e Hirsch, una delle pietre miliari della teoria della “domestication”.

che veniva sponsorizzato per lo studio e si accontentava delle macchine più economiche sperando che avrebbero svolto le stesse funzioni. I genitori che non avevano conoscenze non erano in grado di capire che i computer più economici non offrivano sostegno allo studio e i figli finivano per impiegarli esclusivamente per i videogame. Nelle conclusioni Murdock afferma di avere individuato una biforcazione nei processi di appropriazione dell’home computer: dal “self-determined computing” (accessibile solo al segmento delle unità abitative caratterizzate per cultura e professioni ad alto status in grado di indirizzare verso uso educativo) a una “interactivity without power” (per il resto della popolazione) (Murdock et al., 1992). Si tratta di un risultato che anticipa molte delle problematiche affrontate nel dibattito attuale della *digital inequality*.

Verso la fine degli anni Ottanta, e successivamente con la digitalizzazione e la comparsa di internet nelle abitazioni domestiche, i consumatori e gli spettatori diventano, anche, utenti: la limitata *agency* comunicativa delle audience viene a sostituirsi con quella più ampia degli utenti (Wajcman e Jones, 2012)⁹¹. È soprattutto a causa della diffusione dei nuovi mezzi di comunicazione e informazione, che la sociologia della tecnologia entra a tutti gli effetti negli studi dei media. Le tecnologie mediali per esempio vengono definite “apparati socio-tecnici” (Colombo, 2007): la volontà di comprendere la *agency* degli utenti in tutta la sua complessità, da parte degli studiosi di media, è paragonabile al desiderio di aprire la “black box” della produzione delle tecnologie e svelare il rapporto fra produzione e consumo degli STS. Nonostante gli STS abbiano rivolto la loro attenzione a tecnologie e sistemi spesso diversi dalle ICT, come i mezzi di trasporto, le biotecnologie e le tecnologie industriali, essi hanno contribuito alla diffusione e al consolidamento di *framework* teorici che hanno influenzato le modalità di condurre ricerche empiriche nell’ambito dei *media studies*.

In primo luogo, le teorie e le ricerche STS offrono dei modelli interpretativi più articolati per comprendere la relazione tra società e tecnologia rispetto a quelli “deterministi”, popolari fino a quel momento, secondo cui “le nuove tecnologie produrrebbero effetti diretti sulle relazioni sociali e sulle pratiche degli individui” (Magaudda, 2008: 582). La critica del *determinismo tecnologico* è il cuore del legame fra gli STS e il filone anglosassone dei *media studies*. La prospettiva determinista interpreta l’innovazione come espressione del progresso della ricerca scientifica e la analizza a prescindere dalle caratteristiche della società. Secondo tale approccio, la tecnologia ha il potere di generare trasformazioni sociali, indipendentemente dal contesto sociale, economico, culturale, locale, producendo conseguenze generalizzabili. Il determinismo tecnologico, quindi, è un modo di intendere sia l’innovazione tecnologica (sostanzialmente neutrale espressione dell’avanzamento scientifico) sia le sue conseguenze (sostanzialmente uniformi perché l’attenzione è rivolta alla forma della tecnologia, più che alle caratteristiche del contesto). Una delle prime critiche al determinismo tecnologico nell’ambito dei *media studies* viene avanzata da Raymond Williams nella sua ricerca sulla televisione. Nel libro *Television: Technology and Cultural Form* (1974) Williams critica i principi del determinismo tecnologico popolari in quegli anni: non condivide l’astrazione della tecnologia dalla società e dal contesto in cui si sviluppa, né l’idea che questa abbia effetti diretti sulla vita sociale (Moore, 1993; trad. it. 1998). L’affinità della posizione di Williams con la corrente del modellamento sociale della tecnologia viene individuata da molti

⁹¹ Sono le caratteristiche stesse di internet e delle altre tecnologie che hanno favorito il successo delle teorie degli STS nei *media studies*. Maria Bakardjieva (2005), autrice di una pionieristica etnografia sulle costruzioni di significato di internet dagli utenti nei primi anni 2000, ha definito la rete una tecnologia per il consumo di massa con un elevato grado di apertura e quindi predisposta a diverse interpretazioni.

autori fra cui Moores che afferma: “nel primo capitolo di *Television* Williams [...] cerca di descrivere una storia alternativa delle tecnologie radiotelevisive e del loro utilizzo sociale, e il quadro di riferimento che presenta è comparabile a quella che alcuni sociologi critici hanno chiamato la tesi del ‘modellamento sociale della tecnologia’ [MacKenzie e Wajcman 1985]” (Moores, 1993; *trad. it.* 1998: 127). Williams smonta così il mito dello scienziato che lavora da solo sulle invenzioni. Nella ricerca e nello sviluppo delle innovazioni entrano in gioco diversi gruppi sociali, per esempio le istituzioni e i finanziatori, inoltre le invenzioni nascono come trasformazioni (sociali) di ideazioni precedenti, non sono una nuova “scoperta”. In sintonia come la concezione della tecnologia di Raymond Williams si trovano Donald MacKenzie, Judy Wajcman e gli altri autori che rientrano nel filone degli studi sul “modellamento sociale della tecnologia”. Essi sostengono che, sebbene sia innegabile che la vita sociale, a livello simbolico e materiale sia condizionata dalla tecnica, la tecnologia è essenzialmente un prodotto sociale. Ciò significa che durante lo sviluppo (e anche dopo la sua introduzione nel mercato) una tecnologia è soggetta a diverse forze sociali che contribuiscono in modo decisivo a formarla. La critica al determinismo dei *media studies* anglosassoni di cui Williams è ispiratore, condivisa da STS, si ripercuote ovviamente nel disegno delle ricerche empiriche. La loro attenzione non è rivolta agli “effetti” prodotti dai media nella fase finale del consumo, come nella cosiddetta ricerca “amministrativa” statunitense. La prospettiva critica e culturale dei *media studies* anglosassoni enfatizza piuttosto il rapporto fra produzione dell’industria culturale e ricezione nel contesto di beni mediali e artefatti culturali. Le tecnologie mediali sono interpretate da questi autori sia come prodotti che come strumenti del sistema economico e culturale. Esse sono al servizio della riproduzione sociale, economica e politica, anche se in alcuni casi possono diventare mezzi di resistenza, emancipazione ed equità (Boczkowski e Lievrouw 2008: 953).

Altro importante contributo degli STS, in termini di critica al pensiero dominante sulla tecnologia, è quello nei confronti del diffusionismo. Il filone di ricerca del modellamento sociale della tecnologia (conosciuto come “social shaping of technology”) nasce infatti come controproposta alla teoria resa nota da Everett Rogers sulle fasi di diffusione delle nuove tecnologie nel tessuto sociale. Rogers e i diffusionisti condividono la critica al determinismo tecnologico e concepiscono l’innovazione tecnologia come un fenomeno “condizionato dalle norme e dai valori del sistema sociale” (Murru 2007: 45). Tuttavia concettualizzano l’adozione delle tecnologie come un processo lineare: gli utenti, a seconda delle loro caratteristiche culturali e socio-demografiche hanno solo bisogno di più o meno tempo per adottare una tecnologia. I diffusionismi evidenziano gli automatismi nel processo di accettazione delle tecnologie, piuttosto che “la contingenza, l’incertezza, la possibilità per gli attori di rimettere in discussione e negoziare

quasi tutto” (*ivi*: 58)⁹². I primi studi diffusionisti sono stati svolti negli Stati Uniti negli anni Quaranta da alcuni sociologi rurali e investigavano il tempo e le modalità di adozione di nuove tecniche di coltivazione del mais. Invece, l’opera che dà il nome a questo filone di ricerca è *Diffusion of Innovations* (1962) di Everett Rogers nota soprattutto per aver proposto il modello delle fasi di adozione delle tecnologie che distingue “early” e “late adopters”. L’obiettivo delle ricerche diffusioniste è quello di comprendere i fattori strategici della diffusione dell’innovazione, anche per informare istituzioni e aziende (Murru, 2007). Gli studi del modellamento sociale della tecnologia criticano la teoria diffusionista per la mancanza di un atteggiamento critico e, soprattutto, per la concezione lineare della diffusione della tecnologia nella società che viene proposta. Come efficacemente illustrato da Murru il “diffusionismo parla di adozione”, mentre il “social shaping di “appropriazione sociale” (*ivi*: 59). Il primo è un processo decisionale che si basa sostanzialmente sulla raccolta di informazioni in cui il soggetto valuta l’artefatto sulle sue esigenze e decide se adottarlo o rifiutarlo. Il modo in cui verrà utilizzato non viene considerato da tali ricerche, infatti non è nemmeno presa in considerazione la possibilità che la tecnologia possa essere usata in modo differente da quello previsto. Nella concezione dell’approccio del modellamento sociale, invece, l’oggetto è sempre sottoposto ad un processo di interpretazione: è determinate “cosa gli individui di volta in volta fanno delle tecnologie, che significati associano a esse e come se ne servono nei quotidiani meccanismi di produzione di senso” (*ivi*: 60).

La critica al determinismo tecnologico prima e al diffusionismo poi sono due contributi posizioni che i *media studies* anglossassoni condividono con (o attingono da) gli STS. L’incontro tra le due discipline, però, va oltre tali posizioni critiche e si può sintetizzare nei seguenti concetti: “flessibilità interpretativa”, “tecnologia come testo”, “tecnologia e potere” e “utenti marginali”. Ciascuno di questi quattro temi indica un contributo teorico, proveniente da diversi filoni degli STS, per affrontare empiricamente lo studio del consumo mediale, e dell’uso di internet in particolare, nel contesto domestico e della famiglia.

Il modello della costruzione sociale delle tecnologie (SCOT), proposto da Pinch e Bijker (1987), è ispirato alla *sociology of scientific knowledge* (SSK) di David Bloor⁹³. I due autori

⁹² Il diffusionismo è noto per aver sviluppato un modello di adozione delle nuove tecnologie, suddiviso in cinque fasi “temporali”: dalla conoscenza del nuovo oggetto alla conferma della sua adozione. Alle fasi si legano cinque categorie o ideal tipi di utenti definiti in base a come si collocano nella curva di adozione/innovazione e alle caratteristiche socio-economiche. Gli ideal tipi sono: innovators, early adopters, early majority, late majority, and laggards.

⁹³ I ricercatori della SSK esaminano il processo con cui avvengono le scoperte scientifiche. Essi identificano i momenti di ambiguità cercando di spiegare perché un’interpretazione prevale sull’altra. Il maggiore contributo è la messa in discussione il modello “asimmetrico” delle spiegazioni della scienza, che aveva prevalso fino ad allora, per cui i fattori sociali venivano utilizzati solamente per spiegare le scoperte che si rivelavano errate, dando per scontato che negli altri casi la verità pura della scienza aveva guidato l’operato degli scienziati. La radicale novità introdotta da

propongono il concetto di “flessibilità interpretativa” secondo cui i sistemi e gli artefatti tecnologici sono aperti a diverse interpretazioni e il loro significato viene costruito attraverso un processo di negoziazione tra differenti attori sociali. Gli artefatti non hanno un unico “giusto” significato o uso, stabilito nel momento della loro ideazione, al contrario si caratterizzano per una “flessibilità interpretativa”: diversi “gruppi sociali rilevanti” intervengono negoziando il significato e contribuendo alla sua stabilizzazione e chiusura. Secondo questo approccio ogni artefatto è costituito da un “technological frame” che include conoscenza esplicita e tacita, tecniche di progettazione, valori culturali, apparati strumentali e simbolici, relazione tra attori e relative competenze o risorse (Murru, 2007). A promuovere un quadro tecnologico piuttosto che un altro sono i “gruppi sociali rilevanti” che possono essere sia istituzioni politiche o economiche sia gruppi di individui che attribuiscono lo stesso senso all’artefatto. Dalla relazione fra questi gruppi, che si può sviluppare come conflitto, alleanza o negoziazione, si stabilisce la forma, la funzione e il significato dell’artefatto. Le ricerche svolte con l’approccio SCOT, a differenza degli studi sul consumo mediale, adottano soprattutto una prospettiva storica: si occupano infatti delle fasi iniziali di sviluppo e diffusione di una nuova tecnologia e come il suo significato si stabilizza (Oudshroon Pinch, 2003). Uno degli oggetti di studio più noti, fra quelli affrontati da Wiebe e Bijker è l’invenzione della bicicletta moderna alla fine del XIX secolo. Tale innovazione fu il risultato del passaggio da un frame tecnologico che concepiva la bicicletta come uno strumento di ardimento ed espressione di mascolinità, impiegato da un certo tipo di giovani adulti, verso un altro che la vedeva come un’utile ed economico mezzo di trasporto, impiegato dalle donne e dagli anziani. La forma della bicicletta, con l’ingresso di questo gruppo sociale, mutò gradualmente fino ad assumere quella attuale, con due ruote della stessa dimensione, e stabilizzarsi. L’approccio SCOT, quindi, ha permesso di comprendere e approfondire il radicamento sociale delle tecnologie e soprattutto l’attività di costruzione di (differenti) significati svolta dagli attori sociali. Tuttavia, ad esso sono stati avanzati alcuni appunti. In particolare “il modello SCOT è stato criticato per la sua posizione nei confronti degli utenti: esso chiuderebbe la problematica troppo presto e non mostrerebbe come gli utenti possono attivamente costruire il significato e modificare le tecnologie *dopo* che queste si sono stabilizzate (Mackay and Gillespie 1992)” (Oudshroon Pinch, 2003: 3-4). Inoltre, trascurando l’attività di quelli che *non* sono “relevant social group”, SCOT tende a non affrontare la questione delle disuguaglianze sociali e di potere.

Bloor, nota come “programma forte”, consiste invece nello studiare in termini sociali sia lo sviluppo delle teorie che si sono rivelate “corrette” che quelle che sono poi state smentite da successive ricerche.

Un punto di vista diverso è quello proposto nel filone di studi della tecnologia definito semiotico che si basa sulla metafora della *tecnologia come un testo* e si concentra sulla relazione fra produttori e utenti. Bruno Latour e Madeleine Akrich concepiscono la tecnologia come uno *script*, ovvero un copione che prevede e limita le azioni che attraverso di essa possono essere intraprese. Steve Woolgar, in particolare, ha analizzato come nel processo di design viene delimitata la flessibilità delle macchine: i produttori delle tecnologie configurano le azioni degli utenti, stabilendo ciò che è possibile e ciò che non è possibile fare in una piattaforma. Nel saggio *Configuring the user: the case of usability trials* Woolgar racconta l'esperienza di una etnografia (propone di chiamarla "etnografia dei computer") in una compagnia produttrice di microcomputers. Nel ruolo di assistente project manager, Woolgar ha seguito la progettazione e lo sviluppo di una nuova macchina ed ha assistito in particolare ai test di usabilità. L'autore sostiene che l'utente dei computer viene iscritto nella macchina dagli "esperti" (i designer, i progettisti, i programmatori, etc): coloro che lavorano per la casa produttrice conoscono e manipolano la tecnologia, mentre gli utenti hanno una relazione "configurata" con essa in cui determinate forme di accesso ed uso vengono incoraggiate (Woolgar, 1991). Il lavoro di Woolgar, però, viene criticato perché ha considerato unicamente l'influenza dei designer verso gli utenti e non tiene conto che i designer sono a loro volta influenzati da una serie di attori e gruppi sociali, e soprattutto che gli utenti potrebbero non interpretare le tecnologie come previsto da chi le ha create. Su quest'ultimo aspetto si concentra invece il concetto di *script*, sviluppato da Akrich e Latour. In accordo con Woolgar, i due autori ritengono che nella fase di design gli sviluppatori cercano di anticipare gli interessi, le abilità e il comportamento dei futuri utenti delle tecnologie - e di conseguenza le tecnologie contengono uno *script*, uno scenario (Oudshroon Pinch, 2003: 9). Tuttavia, Latour e Akrich riconoscono l'esistenza della *agency* da parte degli utenti ed individuano tre modalità di reazione possibili nei confronti dei significati iscritti: "sottoscrizione", "de-inscrizione" e "anti-programma" (Akrich, 1992). Esse ricordano le tre forme di negoziazione previste nel modello *encoding/decoding* di Stuart Hall. La "sottoscrizione" è una condizione di totale adattamento degli attanti a ciò che viene prescritto o suggerito dal design degli artefatti, la "de-inscrizione" indica invece una rinegoziazione o un rigetto di ciò che la tecnologia prescrive. Infine, se l'azione degli utenti confligge rispetto al programma previsto designer si parla di "anti-programma". Il modello della "tecnologia come testo" articola la questione delle *relazioni* fra utenti, tecnologie e produttori ed è ispirato alla teoria actor-network theory, sviluppata da Bruno Latour, che affronta le tecnologie attraverso l'analisi delle relazioni fra umani e fra umani e tecnologie.

Similmente a quanto avviene nell'approccio ANT, il concetto di *script* si concentra sui rapporti fra attori, mentre esclude il contesto dal suo quadro empirico; per esempio i processi sociali e culturali che facilitano o costringono l'emergenza degli "anti-programma" restano ampiamente inesplorati. Gli approcci semiotici (diversamente da quello della "domestication") tendono a concepire l'utente come un individuo isolato le cui relazioni con le tecnologie sono limitate alle interazioni con gli artefatti pertanto non considerando il contesto, queste ricerche non affrontano il tema delle disuguaglianze e differenze di potere (Oudshoorn Pinch, 2003).

Nell'approccio del modellamento sociale della tecnologia, invece, è presente il riferimento al rapporto tra *tecnologia e potere*. La ricerca nell'ambito del "social shaping" situa gli aspetti materiali della tecnologia all'interno dei vari contesti sociali, temporali, politici, economici e culturali in cui essa viene utilizzata (Boczkowki e Lievrouw, 2008: 952). Dal momento in cui si sono sviluppati gli STS erano guidati dal desiderio di democratizzare il processo di *decision-making* sulle tecnologie (o almeno di sottometterlo a forme di controllo) per evitare che l'innovazione fosse messa al servizio delle disuguaglianze e del potere. Tra gli autori che se ne sono dedicati maggiormente troviamo Langdon Winner (1980) che nel suo saggio ormai classico *Do Artifacts Have Politics?* ricostruisce la storia di alcuni sistemi tecnologici sviluppati o adottati per questioni "politiche", e non per realizzare l'evoluzione scientifica e il progresso (come vorrebbe la prospettiva del determinismo tecnologico). Winner riporta ad esempio il caso delle strade di New York dirette a Long Island in cui i cavalcavia erano molto più bassi rispetto a quelli nel resto della città. La configurazione di quei cavalcavia fu un'idea di Robert Moses, il celebre urbanista che dagli anni '20 ha lavorato nella città di New York, ed era mossa sostanzialmente da pregiudizi razziali e sociali. Cavalcavia più bassi, infatti, impedivano l'ingresso nelle strade da parte di camion e veicoli rialzati che al tempo erano impiegati soprattutto dalle persone povere e/o di colore. In questo modo gli abitanti di Long Island, tutti proprietari di automobili e appartenenti alla classe medio-alta, potevano usare liberamente quelle strade panoramiche anche durante gite e occasioni di festa⁹⁴.

L'incontro fra STS e femminismo contribuì ulteriormente a mettere in rilievo il tema del rapporto fra potere e tecnologie spingendo ulteriormente la ricerca sugli utenti. Le femministe, infatti, hanno ampliato l'agenda di ricerca degli *science and technology studies* spostando l'attenzione

⁹⁴ Un altro esempio proposto da Winner proviene dalla storia dell'industrializzazione del diciannovesimo secolo: l'industria manifatturiera di Chicago di Cyrus McCormick nella metà del 1880 aggiunse una nuova macchina pneumatica nel sistema produttivo. Questa macchina, molto costosa e poco testata, non fu introdotta per modernizzare gli impianti, bensì per ragioni politiche. Al tempo l'industria era nel mezzo di una dura lotta sindacale con la *national union of iron molders*, l'industriale decise di inserire queste nuove macchine proprio per liberarsi dei lavoratori qualificati che erano quelli che facevano parte del sindacato. I nuovi macchinari potevano essere utilizzati dai lavoratori non qualificati, ma producevano meno ad un costo più alto, quindi dopo tre anni furono abbandonati. Nel frattempo, però, avevano svolto il loro compito: distruggere il sindacato.

dai processi di innovazione e design verso le pratiche di consumo “marginali” che prima non venivano considerate. Gli approcci STS fin qui menzionati (in particolare SCOT e modellamento sociale) e la ricerca di Langdon Winner sul potere degli artefatti, indagavano soprattutto le fasi di design, produzione, diffusione, innovazione ed eventualmente come esse si legavano ad aspetti socio-economici o politici. Tuttavia, trascuravano la questione dell’uso dagli artefatti, dopo che il significato si era stabilizzato, da parte degli *utenti comuni o marginali* (“i gruppi non rilevanti” nella terminologia SCOT). Gli utenti cominciano ad assumere importanza nelle ricerche STS proprio grazie al contributo apportato dal filone di studi femministi. Il fatto che gli uomini fossero più presenti nel design, lo sviluppo e la produzione delle tecnologie, mentre le donne fossero soprattutto consumatrici non era ancora stato esplorato nella ricerca STS che per questa ragione è stata definita “gender-blind” (Williams e Edge, 1996: 878). Le ricerche STS prendevano in considerazione gli attori direttamente coinvolti nel processo di innovazione e non si chiedevano come mai altri erano assenti: l’attenzione per i gruppi potenti o semplicemente proattivi ha favorito la dimenticanza di quelli marginali e subordinati (*ibidem*). E’ grazie al contributo del femminismo che nell’ambito degli studi di scienza e tecnologia l’utente assume rilevanza *indipendentemente* dalla sua influenza nel processo innovativo. In questo momento di cambiamento, definito “turn to the users” (Oudhsoor Pinch, 2003), fu cruciale il contributo, nei tardi anni Settanta, di Ruth Cowan che unì il campo della storia della tecnologia con quello della storia delle donne. L’autrice di *More Work for Mothers* “urged historians and sociologists of technology to choose the user, rather than the artifact or the technologist, as a point of departure in network analyses of technology, and to look at networks from the consumer’s point of view” (*ivi*: 5). Solo spostando il focus sugli utenti è stato possibile introdurre la questione di genere negli studi sul rapporto fra tecnologia e società. Gli studi femministi sulle tecnologie hanno messo in evidenza un altro importante concetto, fondamentale anche per le ricerche sul consumo mediale, quello della *diversità*. Le tecnologie sono utilizzate da diversi tipi di utenti non necessariamente omogenei:

“Gender, age, socio-economic, and ethnic differences among users may all be relevant. Because of this heterogeneity, not all users will have the same position in relation to a specific technology. For some users, the room for maneuvering will be great; for others, it will be very slight. Feminist sociologists thus emphasize the diversity of users and encourage scholars to pay attention to differences in power relations among the actors involved in the development of technology” (*ivi*: 6).

Entrambi gli ambiti di ricerca hanno beneficiato della contaminazione: da un lato gli *science and technology studies* hanno ampliato il *range* degli attori e delle influenze considerate negli studi ed

aperto una discussione sull'epistemologia della ricerca. Dall'altro lato, gli studi femministi hanno sfruttato gli strumenti di analisi degli STS per indagare la relazione tra genere e tecnologia (Williams Edge, 1996). Infine, secondo alcuni autori anche i media e communication studies hanno contribuito a spostare il baricentro verso lo studio degli utenti: "è stata la sociologia degli usi, soprattutto quella di matrice anglosassone, a portare a maturazione alcuni dei presupposti impliciti nel costruttivismo sociale e nella actor-network theory, ampliando lo sguardo analitico verso la fase finale dell'appropriazione della tecnologia" (Murru, 2007: 55-56).

La convergenza tra i diversi approcci presentati in questa sezione è particolarmente significativa in rapporto all'oggetto e alla metodologia di ricerca del nostro progetto. Il percorso che abbiamo proposto in questo paragrafo, che comincia con la critica al determinismo tecnologico e termina con il contributo degli studi femministi e dei media, è il punto di partenza epistemologico per la nostra ricerca empirica sull'appropriazione di internet degli adolescenti nel contesto della famiglia in rapporto alle disuguaglianze sociali. E' chiaro che l'approccio SCOT non è sufficiente, da solo, ad aiutarci nel nostro obiettivo, perché gli adolescenti non formano un unico "gruppo sociale rilevante"⁹⁵. L'approccio *script*, dall'altro lato, non è del tutto adeguato perché non prende in considerazione il contesto in cui avviene il processo di decodifica e gli studi sul modellamento sociale, come quello di Winner, si interessano in modo particolare al design delle tecnologie. La prospettiva introdotta negli STS dagli studi femministi ("turn to the user") è quindi fondamentale per lo sviluppo del nostro approccio di ricerca: permette la creazione di un collegamento fra gli studi sui media nel contesto della vita quotidiana, interessati anche alle questioni delle disuguaglianze e del potere e agli utenti marginali, e gli studi sociologici delle tecnologie. Il disegno della ricerca, le domande, il campionamento e i metodi adottati sono stati definiti sulla base di queste premesse teoriche.

3.3 Il concetto di appropriazione

Per indicare il rapporto degli adolescenti con internet nella nostra ricerca facciamo riferimento al concetto di appropriazione. Appropriazione è un termine frequentemente utilizzato nella letteratura di riferimento (ad es. Livingstone, 2010) ed ha il pregio di conciliare l'approccio di media e *cultural studies* con quello degli *science and technology studies*. In questo paragrafo proponiamo un'analisi del concetto di appropriazione spesso utilizzato, ma raramente chiarito, nella

⁹⁵ Gli adolescenti non condividono lo stesso punto di vista sulla funzione della tecnologia dato che provengono da contesti molto diversi e non possono essere considerati un "gruppo sociale rilevante".

letteratura. La trattazione delle dimensioni che compongono il concetto rappresenta altresì un tentativo di sintesi dei riferimenti teorici e metodologici presentati in questo capitolo.

Il sociologo John B. Thompson nel suo libro *Mezzi di Comunicazione e Modernità* propone una definizione del concetto di appropriazione che, sebbene riguardi la ricezione dei prodotti mediali e non l'utilizzo delle ICT, fornisce alcuni spunti interessanti:

“Appropriarsi di un messaggio significa aggrapparsi al suo contenuto di significato e farlo proprio⁹⁶. Significa assimilare il messaggio e **incorporarlo** nella propria vita – un processo che se in certe occasioni avviene senza **sforzi**, altre volte richiede un impegno deliberato. Nell'appropriarci di un messaggio lo adattiamo alle nostre esistenze e **contesti** di vita” (Thompson, 1995; trad. it. 1998: 66, grassetto nostro).

Dalla citazione si deduce, prima di tutto, che l'appropriazione è un processo più ampio e complesso dell'attività di decodifica o di interpretazione di un contenuto, un media o una tecnologia. Piuttosto, si tratta del modo con cui la tecnologia viene “fatta propria” e “incorporata” nella vita dell'utente/consumatore sulla base dello specifico “contesto” in cui si trova. Nell'ambito di *media studies* e STS il termine appropriazione indica gli usi delle tecnologie mediali nella loro dimensione sociale, culturale e simbolica (Scifo, 2005: 21). L'appropriazione è l'insieme delle pratiche, del significato associato ad esse, del contesto quotidiano in cui avvengono e delle risorse sociali che le supportano (per es. le condizioni socio-economiche e culturali o il capitale sociale). Le dimensioni che entrano in gioco sono molteplici. Magaudda (2008), ad esempio, ha proposto un modello per studiare il radicamento sociale dell'appropriazione della musica digitale da tre punti di vista: simbolico, pragmatico e cognitivo.

Il concetto di appropriazione è particolarmente conveniente per affrontare le dinamiche di adozione di internet e personal computer. Bakardjieva sostiene che internet è una tecnologia adatta per lo studio dell'appropriazione degli utenti per due ragioni: in primo luogo ha una diffusione “di massa”, è utilizzata nella vita quotidiana e in contesti non strutturati, in secondo luogo è “aperta”, offre molte alternative d'uso rispetto ad altre tecnologie domestiche (2005: 14). Per condurre la sua ricerca etnografica sugli “utenti comuni” della rete in Canada, Bakardjieva si è recata nelle case delle persone, le ha intervistate e ha visitato le loro postazioni computer. Secondo l'autrice le modalità di appropriazione di internet si collocano lungo un continuum: dal “modello consumo” al “modello community”. Il primo tipo di appropriazione è quello di chi ha un orientamento di valori utilitaristico, rifiuta l'aspetto comunitario della rete e la usa per cercare informazioni affidabili e professionali. L'altra forma di appropriazione, invece, si basa sul

⁹⁶ Cit. *Hermeneutics and the Human Sciences*, cap VII.

coinvolgimento con altri utenti online, per socializzare e solidarizzare. L'autrice fa notare, ovviamente che ci sono modalità intermedie fra questi estremi. Tuttavia nella sua ricerca, sono gli utenti di gruppi sociali "disenfranchised" o emarginati (disoccupati, disabili, immigrati etc.) a sfruttare maggiormente la rete come *community* (2005: 179-180).

Il processo simbolico di appropriazione può talvolta concretizzarsi in un uso "sovversivo" della tecnologia. Nell'ambito dei *cultural studies*, infatti, il termine appropriazione è usato per definire il sovvertimento del significato degli oggetti di uso quotidiano da parte delle subculture giovanili (ad es. le famose *safety pin* indossate dai punk come segno di appartenenza). Nell'ambito delle ICT, Murdock (1992) e Haddon (1992) analizzano le prime appropriazioni "non previste" del personal computer nelle case delle famiglie inglesi: nonostante venissero promossi come tecnologie di supporto alla didattica e per l'informazione, i ragazzi si appropriarono dei computer come strumenti per giocare. Il termine appropriazione riguarda il processo con cui le tecnologie vengono "fatte proprie" ed "incorporate" nella vita quotidiana degli individui, anche in modo non previsto. Si differenzia quindi dal concetto di "adozione", tipico dell'approccio *diffusionista*, che non prende in considerazione modi d'uso inaspettati (Murru, 2007).

Ritornando alla definizione di Thompson, l'autore afferma che il lavoro simbolico di appropriazione va considerato nel contesto in cui ha luogo. Il significato di appropriazione, infatti, non va confuso con la definizione proposta da Silverstone che coincide soltanto con la prima fase del processo di "domestication" ovvero il momento in cui una tecnologia viene scelta, acquistata e introdotta nell'unità domestica. L'appropriazione, piuttosto, rappresenta *tutto* il processo di "domestication", quindi come la tecnologia mediale si inserisce negli spazi, nelle routine e nelle conversazioni di una famiglia. Sonia Livingstone, che si è formata nel filone degli *audience studies* anglosassoni, si riferisce esplicitamente al *framework* della "domestication" quando afferma che la rete internet può essere considerata un *oggetto tecnologico* situato nello spazio domestico e coinvolto in vari processi di *appropriazione* caricati di significato nelle relazioni sociali, spaziali e temporali che cominciano in casa (2009: 62). La costruzione simbolica del significato delle tecnologie è svolta all'interno del contesto domestico sulla base delle caratteristiche, le norme e i valori condivisi dai membri della famiglia. Questo aspetto si lega alla questione, fondamentale, delle risorse a disposizione. Thompson afferma che:

"Oltre ad essere un'attività situata in un contesto e abituale, la ricezione dei prodotti dei media è anche una *funzione esperta*, ossia dipendente da un ventaglio di capacità e competenze acquisite [...]. (Le competenze mutano) in funzione del gruppo o della classe sociale, o tra epoche diverse. Sono capacità acquisite attraverso processi di

apprendimento e indottrinamento, processi che la società può diversificare e rendere diversamente accessibili a seconda della preparazione culturale delle persone”(1995; *trad. it.* 1998: 63).

Ne consegue che differenti risorse materiali e opportunità, spesso legate alle disuguaglianze, influenzano le modalità di appropriazione dei contenuti, dei media e delle tecnologie. In particolare, le tecnologie, per quanto *user friendly*, richiedono una serie di competenze per essere utilizzate. L’appropriazione pertanto è sempre il risultato di un processo di socializzazione alla tecnologia, dal punto di vista tecnico e dal punto di vista dei contenuti/culturale, che dipende dalle risorse disponibili nel contesto (per es. sulla base delle condizioni socio-economiche e culturali o il capitale sociale). Le “risorse” sono un aspetto importante, che non possiamo ignorare, del processo di appropriazione:

“Una ulteriore comprensione del ruolo sociale delle tecnologie richiede di analizzare tali oggetti non solo come «specchi» sui quali si riflettono valori e significati simbolici, ma anche come sistemi complessi che richiedono ai propri utenti di acquisire conoscenze e di elaborare specifiche competenze tecniche (Pantzar 1997). Molte forme di consumo si organizzano infatti proprio in relazione alle differenti opportunità generate dalla condivisione di conoscenze specifiche e settoriali da parte degli individui (Warde 2005). Anche per questa ragione, le competenze, la loro stratificazione sociale e i meccanismi della loro circolazione costituiscono un elemento particolarmente rilevante per comprendere come si organizzano socialmente gli usi delle tecnologie quotidiane. [...]. Dal punto di vista sociologico, i processi di acquisizione delle competenze sono particolarmente interessanti poiché il più delle volte tali competenze si trasmettono attraverso legami personali o attraverso forme di appartenenze sottoculturali o generazionali” (Magaudda, 2008: 598).

In conclusione, proviamo a riassumere il concetto e le dimensioni che lo compongono in questo modo: il processo di appropriazione consiste nell’attività di negoziazione di un medium o una tecnologia da parte degli utenti, espressa sia nelle pratiche d’uso sia nella costruzione di significato, all’interno di un preciso contesto sociale, caratterizzato da dinamiche micro e da aspetti socio-economici e culturali, sulla base delle risorse disponibili.

CAPITOLO 4

Disegno, metodi e dati della ricerca

Questo capitolo contiene un'esposizione dettagliata della metodologia della ricerca empirica. In particolare affronta le seguenti questioni: gli obiettivi, le motivazioni, le domande e il disegno della ricerca, il ruolo della triangolazione, i metodi utilizzati, il campionamento, i dati e il tipo di analisi condotta.

4.1 Obiettivi

Con la nostra ricerca empirica abbiamo voluto investigare in profondità le relazioni che sussistono fra le modalità di appropriazione di internet degli adolescenti e il contesto sociale e culturale in cui si trovano. Ci interessa soprattutto capire se l'uso che gli adolescenti fanno della rete rappresenta un'opportunità, oppure se tende a riflettere le differenze sociali preesistenti, e nel rispondere a tale interrogativo si rivolge particolare attenzione al ruolo della famiglia.

Questo lavoro si prefigge come primo obiettivo quello di mettere in discussione la concezione, dominante nel discorso pubblico e in alcuni ambiti accademici, secondo cui i giovani si trovano normalmente a loro agio con le tecnologie di comunicazione e informazione e tendono ad usarle in modo analogo. Sebbene sia innegabile che ci siano delle grosse differenze generazionali nelle modalità di appropriazione delle tecnologie, la nostra ipotesi è che le differenze di "classe", legate alle risorse economiche ma soprattutto culturali a disposizione dei giovani, permangano ed influiscano sulle forme di appropriazione. Ritenere che il rapporto dei giovani con la rete non sia mediato *anche* dalle classiche variabili sociologiche legate alle disuguaglianze sociali è una rischiosa semplificazione. Per riuscire a cogliere queste differenze, tuttavia, si rende necessario l'utilizzo di metodi qualitativi che si spingano oltre la rilevazione delle modalità di accesso, uso di internet e competenza digitale. Alcune pratiche d'uso apparentemente identiche possono rivelarsi molto differenti se inserite nel contesto di vita quotidiano ed esplorate per il significato che assumono per gli adolescenti.

Il presente progetto di ricerca, da un lato si colloca nell'ambito delle ricerche sulle disuguaglianze digitali fra i giovani, che rappresentano un riferimento imprescindibile, dall'altro prova a contribuire al dibattito scientifico in questo campo spingendo "più in là" l'oggetto della ricerca e

proponendo un dialogo con l'approccio degli studi dei media e delle tecnologie tratteggiato nel precedente capitolo.

Il secondo obiettivo del lavoro è infatti di tipo accademico: riteniamo che la ricerca sulle disuguaglianze digitali possa beneficiare di maggiori studi empirici, come il nostro e altri rivisti nel capitolo sulla letteratura, che affrontano la questione dell'uso di internet e dei media nel contesto e dal punto di vista qualitativo. Invece che mettere in relazione le variabili (ad es. status socio-economico, tempo speso su internet, numero di attività svolte, etc.) proponiamo di considerare l'aspetto "socio-tecnico" della rete, la sua "flessibilità interpretativa" e il fatto che il suo significato venga attivamente "costruito" dagli utenti a seconda del contesto in cui si trovano. Solo se adottiamo una prospettiva che prende in seria considerazione l'approccio delle ricerche etnografiche sui pubblici e le riflessioni teoriche sviluppate nell'ambito degli *science and technology studies*, ci sottraiamo al rischio di adottare, magari inconsapevolmente, una prospettiva determinista o diffusionista - come invece accade per esempio nella concezione comune secondo cui le nuove tecnologie hanno solo bisogno di tempo per diffondersi (o devono semplicemente venire somministrate e spiegate) per essere adottate universalmente e produrre gli stessi "benefici" o "effetti". In riferimento all'approccio della "domestication", la famiglia emerge come elemento cruciale del contesto per il processo di appropriazione di internet. Abbiamo pertanto raccolto informazioni sul ruolo dei genitori, in particolare, ma non solo, come mediatori, e sul *setting* domestico di accesso ai media e le abbiamo interpretate in relazione alle forme di appropriazione. I genitori sono agenti di socializzazione primaria, e per quanto le nuove tecnologie siano usabili anche in mobilità, la casa resta il luogo privilegiato per la loro fruizione. Al momento del disegno della ricerca anche la scuola era stata presa in considerazione come ulteriore contesto da investigare, tuttavia si è rivelata poco significativa come luogo di osservazione (cfr § 4.6.1). Dati statistici mettono inoltre in luce che in Italia l'uso dei media digitali a scuola è una pratica saltuaria con uno dei tassi di diffusione più bassi d'Europa. Inoltre, spazi esterni alla scuola che mettono a disposizione computer e connessione a internet ai giovani sono praticamente inesistenti - a differenza di quanto accade in alcune biblioteche, dopo scuola e centri aggregativi negli Stati Uniti (cfr. Herr-Stephenson, et al., 2011). Per tutte queste ragioni, l'abitazione domestica e la famiglia ci sono sembrati il contesto più significativo da affrontare nella ricerca⁹⁷.

Il terzo obiettivo del progetto è teorico. Attraverso una ricerca su un ambito circoscritto, come quello dell'appropriazione di internet degli adolescenti, il progetto si confronta con le

⁹⁷ Anche il gruppo dei pari è uno degli aspetti del contesto di vita quotidiano che influenza le modalità di appropriazione di internet. Nell'indagine è stato affrontato anche il tema del ruolo degli amici, così come quello della scuola, anche se si collocano in secondo piano rispetto alla famiglia e allo status socio-economico e culturale.

teorie che si sono occupate della riproduzione delle disuguaglianze e sull'influenza della cultura in questo processo. La ricerca indaga in che modo (e fino a che punto) la relazione fra *background* socio-economico e culturale, socializzazione all'uso di internet da parte dei genitori e forme di appropriazione dei giovani siano un esempio di "riproduzione sociale". Di particolare rilevanza per la presente ricerca è la riflessione di Bourdieu. In primis il concetto di *habitus* che riguarda l'incorporazione di disposizioni, tramite socializzazione, che influenzano le azioni e favoriscono la riproduzione intergenerazionale delle condizioni di vantaggio o svantaggio legate all'appartenenza a una classe o frazione di classe. I concetti teorici sviluppati dal sociologo francese saranno impiegati come strumenti analitici che ci guideranno nella ricerca empirica. Inoltre ci focalizzeremo sul rapporto fra l'azione di socializzazione svolta dai genitori sull'uso di internet dei figli e il modo in cui questi si interfacciano con la tecnologia. Il ruolo dei genitori non viene inteso solo nelle forme di mediazione all'accesso e all'uso (e quindi nella mediazione parentale in senso stretto), ma si riferisce al rapporto che i genitori stessi hanno con internet e alle dinamiche che instaurano con i figli in merito all'uso e al consumo dei media digitali. Faremo riferimento anche ad altri studi empirici che hanno affrontato l'influenza delle differenze sociali nelle forme di socializzazione e le possibili conseguenze in termini di riproduzione sociale (Kohn, 1969; trad. it. 1974; Lareau, 2003; Lareau e Weininger, 2009; Garelli et al, 2006). Auspichiamo che il collegamento fra ambiti diversi, quali lo studio della ricezione dei media nel contesto, le disuguaglianze digitali e la socializzazione parentale legata alla classe sociale, proposto da questo progetto possa offrire un contributo originale al dibattito teorico sul rapporto internet e società.

Infine, ci auguriamo che il nostro studio possa avere rilevanza anche per le politiche e i progetti di educazione ai media e di introduzione dei media nelle scuole. Nel momento in cui scriviamo, in Italia e all'estero, è in atto un ampio dibattito sull'introduzione delle ICT nella didattica, per esempio numerose iniziative nelle scuole hanno dotato gli studenti di iPad da sfruttare per lo studio. Inoltre, anche la questione della *media education* ha riacquisito importanza. Fondata soprattutto sull'insegnamento della fruizione critica dei messaggi televisivi, oggi la *media education* è diventata una questione urgente per altre ragioni. In particolare per via della diffusione dei siti di social network, i rischi ad essi annessi (ad es: privacy, "grooming", cyber-bullismo) e per le potenzialità offerte dalle rete per l'informazione e la partecipazione. Il nostro studio, nel suo piccolo, può servire a informare coloro che sviluppano interventi nei suddetti ambiti. Può permettere a educatori, dirigenti e insegnanti di sapere qualcosa di più sull'influenza del contesto familiare e delle disuguaglianze sulle modalità con cui gli adolescenti usano la rete. Per esempio, le storie delle studentesse di contesti svantaggiati che hanno adottato internet in modo creativo e

attivo possono fornire uno spunto per lo sviluppo di progetti volti a promuovere la “digital inclusion” fra i giovani.

4.2 Domande di ricerca

La nostra indagine è guidata da due domande di ricerca ambivalenti. In riferimento, da un lato, alle teorie sul rapporto fra classe sociale e comportamenti di consumo, e dall’altro, alle ricerche sul rapporto fra stratificazioni sociali e socializzazione parentale, ci chiediamo quale sia il ruolo della famiglia nell’influenzare modalità di appropriazione di internet che riflettono le disuguaglianze sociali.

1. In che modo l’appropriazione di internet degli adolescenti rispecchia le disuguaglianze sociali?

In che modo la famiglia, in particolare attraverso l’attività di socializzazione dei genitori, influenza appropriazioni di internet che denotano disuguaglianze digitali?

Abbiamo ritenuto importante indagare il ruolo della famiglia nelle disuguaglianze digitali fra gli adolescenti per una serie di ragioni. In primo luogo perché la collocazione socio-economica culturale della famiglia e la configurazione dell’“economia morale dell’abitazione” (Silverstone et al, 1992) influiscono sulle modalità di appropriazione di media e tecnologie. In secondo luogo perché la socializzazione parentale (a sua volta condizionata da aspetti economici e culturali) può influire sulle forme di appropriazione. Sulla base della letteratura, ipotizziamo che le famiglie colte e benestanti mettano in atto delle modalità di socializzazione a cui si associano forme di appropriazione di internet diverse rispetto a quelle degli adolescenti di famiglie meno avvantaggiate dal punto di vista economico e/o culturale. Il nostro progetto vuole indagare “come” ciò accade: quali sono le caratteristiche dell’appropriazione da un lato, della socializzazione e dell’ambiente familiare dall’altro, che formano le disuguaglianze digitali. Come vedremo nella prossima sezione, a questo tipo di domanda si lega a una scelta metodologica ben precisa: l’impiego di tecniche qualitative.

La seconda domanda di ricerca mette in discussione la visione essenzialmente strutturalista contenuta nella prima. L’appropriazione di internet è influenzata anche da altri fattori, oltre alla classe sociale e al capitale culturale della famiglia, come il gruppo dei pari e la

scuola (oltre che la biografia e la personalità del singolo individuo). Inoltre, la “socializzazione a internet” messa in atto dai genitori può svolgersi in modo indipendente rispetto alla posizione socio-economica e culturale. Il concetto di “economia morale della famiglia” (Silverstone et al, 1992) mette in evidenza che, all’interno di contesti familiari con caratteristiche socio-economiche simili, possono svilupparsi processi di “addomesticazione” delle tecnologie molto diversi. La natura qualitativa dei dati raccolti, inoltre, ci permette di approfondire alcuni “casi marginali” non conformi alla concezione delle disuguaglianze digitali secondo cui situazioni di vantaggio sociale si legano a forme di appropriazione della rete più significative e viceversa. I “casi devianti”, come suggerito da Howerd Becker (1998; *trad. it.* 2007) contribuiscono a far luce sulle dimensioni del fenomeno indagato. La nostra ricerca, attraverso l’adozione di una prospettiva qualitativa, potrebbe anche aiutarci a capire quali aspetti dell’uso di internet *non* sono influenzati dall’appartenenza di classe⁹⁸. La seconda domanda di ricerca, quindi, chiede in che modo il meccanismo della riproduzione delle disuguaglianze “si inceppa”:

2. In quali circostanze le modalità di appropriazione di internet non sono un riflesso della posizione socio-economica e culturale dell’adolescente e della sua famiglia? In particolare, perché e come si sviluppano appropriazioni significative e innovative in contesti svantaggiati e appropriazioni limitate in contesti di vantaggio sociale e culturale?

Le domande di ricerca scaturiscono dal desiderio di comprendere le conseguenze della “pratica” di internet sui processi di riproduzione sociale. Le due domande sono la specificazione di un quesito più generale. L’ *intellectual puzzle* da cui siamo partiti potrebbe essere riformulato come segue: la rete si offre, per qualche aspetto, come risorsa di emancipazione, attraverso gli usi che consente, nei riguardi delle diversità di classe? E se sì, in che modo? In altre parole: internet, riproduce semplicemente le disuguaglianze sociali esistenti, per esempio attraverso il meccanismo del *knowledge gap*, oppure offre delle opportunità inedite alle giovani generazioni? Per esempio di autonomia e di valorizzazione delle differenze (di “gusto”, di cultura, etc.)? (Stella, 2012). Con questo studio, non riusciremo a dare una risposta definitiva al nostro *intellectual puzzle*, i dati

⁹⁸ Facciamo riferimento a una considerazione di Annette Lareau (2003) sul valore aggiunto della metodologia qualitativa per lo studio della riproduzione delle disuguaglianze sociali. Secondo l’autrice, le ricerche che studiano le disuguaglianze solitamente impiegano tecniche statistiche e si caratterizzano per iper-specializzazione. La ricerca qualitativa può offrire un punto di vista olistico e aiutare a mettere in rilievo gli ambiti in cui la classe influisce e quelli in cui è ininfluente: “studies are required that investigate wide swaths of social life in order to determine how social class makes a substantial difference in children’s lives and also acknowledge those areas of like that may be largely immune to class influence” (Lareau, 2003:30).

raccolti tuttavia ci permetteranno di argomentarlo e di sviluppare una “teoria locale” (Richards, 2005) che incrementi la comprensione sulle disuguaglianze digitali fra gli adolescenti italiani. Nel paragrafo successivo illustriamo la triangolazione di metodi quantitativi e qualitativi che è stata adottata per la ricerca e nel seguito del capitolo entriamo nel merito degli aspetti concreti dell’indagine: i metodi, il campionamento e l’analisi dei dati.

4.3 Triangolazione

Per la ricerca empirica sono stati utilizzati sia metodi quantitativi che qualitativi. La fase qualitativa ha previsto la conduzione di 53 interviste discorsive semi-strutturate individuali a un campione di adolescenti selezionati sulla base del *background* socio-economico e culturale. Come vedremo nel paragrafo seguente, i metodi qualitativi ci sono sembrati i più adatti per esaminare le modalità di appropriazione di internet degli adolescenti e collocarle nel contesto di vita quotidiana. La fase quantitativa invece ha previsto l’analisi di un dataset che è stato ottenuto tramite la somministrazione di questionari su un campione rappresentativo degli studenti di seconda superiore lombardi nella primavera 2012 (n=2.327). La triangolazione dei metodi ci permette di inquadrare le dinamiche individuate con il metodo qualitativo - attraverso l’analisi di discorsi, opinioni, attitudini ed esperienze, raccolte con le interviste - all’interno di un contesto più ampio. Il dato quantitativo mostra quindi le macro-tendenze generali, che fotografano il fenomeno dell’uso di internet e la sua declinazione a seconda di determinate variabili degli utenti.

Prima di illustrare le tecniche, i campioni e i dati utilizzati per entrambi i metodi è necessario chiarire che tipo di triangolazione metodologica è stata condotta in questa ricerca. Il concetto di triangolazione, infatti, potrebbe generare una certa ambiguità. Il termine originariamente indica una tecnica di misurazione utilizzata in ambito navale con cui, per individuare una posizione, vengono presi come riferimento due punti nello spazio. La distanza fra i due punti e la loro angolazione permettono di identificare la collocazione del terzo punto nello spazio. Fondamentalmente, questa “metafora nautica” sembra suggerire che esista una “verità” (unica ed esterna a noi) a cui possiamo giungere se impieghiamo diversi metodi di rilevazione (Hammersley, 2008). Nelle scienze sociali, la concezione che prende maggiormente alla lettera la metafora della tecnica di navigazione è quella definita da Cardano “realismo ingenuo” (2003: 78-80). Secondo tale approccio, l’utilizzo di due (o più) metodi per rilevare informazioni su un fenomeno è funzionale alla validazione dei risultati ottenuti. Affidarsi ad un altro metodo permetterebbe di confermare, quindi di dichiarare con più sicurezza, quanto scoperto con l’altro. Per esempio un questionario postale potrebbe essere usato per controllare le

conclusioni ottenute sulla base dell'analisi di interviste semi-strutturate, o viceversa. La concezione del "realismo ingenuo" viene ampiamente criticata perché sembra non considerare il lavoro di interpretazione su cui si basa la ricerca sociale e preoccuparsi solamente di come dimostrare la validità degli studi. Inoltre, pare suggerire che la triangolazione fornisca la certezza assoluta della bontà dei risultati: la combinazione di dati, metodi e approcci permetterebbe di conoscere "La realtà" (Hammersley, 2008: 23-24). A causa della problematicità di questa interpretazione, sono state proposte altre letture del concetto di triangolazione. Non ci soffermeremo su altre due accezioni, "post-moderna" e dell' "indefinita triangolazione" (*ibidem*)⁹⁹ perché, sebbene siano interessanti per il dibattito epistemologico, forniscono poco appiglio per la ricerca empirica. In questa ricerca aderiamo infatti a una delle più comuni interpretazioni del concetto di triangolazione secondo cui "l'uso di metodi differenti per investigare un certo ambito della realtà sociale si può paragonare con l'esaminazione di un oggetto fisico da due differenti punti di vista o angolature. Entrambi i punti di vista forniscono diverse immagini di questo oggetto, che possono anche non essere utili per validarsi l'un l'altra, ma che contribuiscono a restituire un'immagine del fenomeno più ricca e completa se vengono usate insieme" (Erzberg and Kelle 2003: 461 citato in Hammersley, 2008: 27). Nella nostra ricerca l'interpretazione delle interviste discorsive non viene validata dai risultati del questionario, né viceversa. Tuttavia i due tipi di dati, impiegati insieme, ci permettono di comprendere il fenomeno che indagiamo in modo più completo¹⁰⁰. La concezione della triangolazione a cui ci riferiamo viene definita da Hammersley "strategia per ottenere informazioni complementari" (*ivi*: 32). L'autore sottolinea che la triangolazione andrebbe considerata come "una strategia investigativa che ci propone dati da giudicare e interpretare, non una tecnica che fornisce la completezza assoluta o garantisce la verità" (*ibidem*).

Nella nostra ricerca abbiamo "triangolato" dati raccolti con metodo qualitativo, tramite interviste discorsive semi-strutturate, con dati raccolti con metodo quantitativo, tramite *survey*. La conduzione delle due fasi (qualitativa e quantitativa) è da intendersi come avvenuta parallelamente - sebbene la conduzione delle interviste sia cominciata prima della rilevazione dei questionari, essa non si era ancora conclusa quando si è presentata l'occasione di partecipare alla

⁹⁹ Per la concezione post-moderna la triangolazione consiste in un *escamotage* del ricercatore/narratore per mettere in evidenza la natura "costruita", "rappresentata", di ogni oggetto di ricerca. Secondo la concezione della "indefinite triangulation", definizione che Hammersley riprende da Cicourel, non c'è una (singola) realtà da esplorare dato che tutti i partecipanti ad una situazione la riporteranno in modo diverso. I dati sono sempre situati: dipendono totalmente dal contesto e delle tecniche di rilevazione impiegata. In questo caso, diversi metodi possono essere utili per studiare come i racconti vengono prodotti sulla base delle situazioni. Il rischio di questa concezione è che la ricerca smetta di avere senso: se tutti i racconti sono situati, non c'è alcun tipo di "verità" da raccogliere, né validità della ricerca da dimostrare (Hammersley, 2008:25-27).

¹⁰⁰ Ovviamente non abbiamo la pretesa della "completezza totale" che, come sottolinea Hammersley, non è ottenibile nemmeno con la triangolazione di molti metodi e non dev'essere l'obiettivo della ricerca.

progettazione della *survey* e non ha influito in modo decisivo su questa¹⁰¹. Le due fasi hanno un rapporto puramente concorrenziale, nessuna delle due è stata ideata con l'intento di validare i risultati emersi dall'altra¹⁰². Riteniamo invece che i due metodi ci permettano di gettare luce su aspetti diversi delle disuguaglianze digitali: i dati ottenuti attraverso le tecniche qualitative mettono a fuoco i discorsi, i significati, le attitudini e i punti di vista degli attori sociali, mentre i dati quantitativi ci consentono di descrivere, misurare e trovare relazioni. I dati quantitativi, qualora sarà possibile, ci daranno anche un'idea della rappresentatività dei pattern (degli stili di appropriazione in rapporto al contesto sociale e familiare) che individuiamo e approfondiamo nell'analisi delle interviste. Nei primi stadi di definizione dell'indagine abbiamo pensato che l'utilizzo della metodologia qualitativa per esplorare le disuguaglianze digitali fosse l'aspetto più rilevante e originale della ricerca. Tuttavia, quando successivamente si è presentata la possibilità di analizzare anche dei dati quantitativi (raccolti nello stesso periodo, sullo stesso tema e sulla medesima popolazione di riferimento) abbiamo ritenuto che la triangolazione avrebbe rappresentato un ulteriore aspetto di interesse dell'indagine. Ricordiamo, tuttavia, che ciascun metodo mantiene la sua identità e viene trattato indipendentemente nelle analisi. La ricerca si discosta dall'approccio della "convergenza", definito anche *full mixed methods*, in cui metodi e dati associati a tradizioni epistemologiche differenti vengono impiegati in modo congiunto (Arosio et al., 2010). La triangolazione condotta in questo studio è basata sul concetto di integrazione, non quello di convergenza, per questa ragione nel seguito del capitolo presentiamo separatamente la fase della ricerca qualitativa da quella della *survey*.

4.4 L'indagine *survey*

Nel primo capitolo empirico analizzeremo il dataset ottenuto dalla *survey* sull'uso di internet da parte degli adolescenti residenti in Lombardia. La *survey* è stata svolta con il supporto della Regione Lombardia e dell'Ufficio Scolastico Regionale ed è stata coordinata da un gruppo di ricercatori del dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università Milano-Bicocca. La

¹⁰¹ Semplicemente, nella formulazione di alcune domande del questionario, per meglio avvicinarci alla popolazione di riferimento, si è tenuto conto di quanto emerso nelle interviste.

¹⁰² La triangolazione può avvenire sia in modo concorrenziale, come nel nostro caso, oppure sequenziale. (Arosio, 2010). Nella forma sequenziale una fase viene condotta soltanto quando l'altra si è conclusa, infatti sono i risultati della prima fase ad indirizzare il lavoro della seconda (*ibidem*). In alcuni casi, questo modo di procedere, ricorda quello del "realismo ingenuo" (Cardano, 2005) per esempio se i risultati ottenuti attraverso una *survey* vengono messi alla prova o validati attraverso la conduzione di interviste. Tuttavia, può anche essere simile alla triangolazione condotta in questo studio in cui un metodo viene scelto per incrementare la conoscenza, tramite un punto di vista differente, di un aspetto emerso dalla prima fase di analisi.

possibilità di attingere ai dati di questa indagine si è presentata qualche mese dopo lo sviluppo del disegno della ricerca ed è stata svolta in parallelo rispetto alla fase qualitativa.

4.4.1 La rilevazione dei dati: il campione e il questionario

Il dataset ottenuto attraverso la rilevazione della *survey* è rappresentativo della popolazione delle classi seconde di tutti gli istituti secondari superiori e dei Centri di Formazione Professionale della regione Lombardia (anno scolastico 2011/2012). Il campione è di tipo casuale ed è stato estratto in due stadi: la prima estrazione ha coinvolto gli istituti scolastici, la seconda invece le classi seconde all'interno degli istituti estratti al primo stadio. In tutto sono stati sorteggiati 63 istituti, soltanto tre di questi hanno rifiutato di partecipare. Dunque la numerosità campionaria effettiva è di 60 scuole con un totale di 117 classi. Il campione è rappresentativo della popolazione per quanto riguarda l'indirizzo scolastico (liceo, istituto tecnico, istituto professionale e CFP) e macro-area geografica della Lombardia (centro, nord, centro nord, est, sud). Le rilevazioni sono avvenute tra marzo e aprile 2012, gli studenti partecipanti sono stati 2.327 di cui il 53,5% di sesso maschile, il restante 46,5% è di sesso femminile. Il 40,1% degli studenti sottoposti al test proviene da un liceo, il 31,3% da un istituto tecnico, il 15,6% da un istituto professionale e il 13% da un centro di formazione professionale.

La rilevazione nelle scuole è stata effettuata nei mesi di marzo e aprile 2011 e si è avvalsa della collaborazione di circa 10 rilevatori, coordinati dal gruppo di ricerca, che hanno supervisionato gli studenti e le studentesse durante la compilazione e, se necessario, aiutato a comprendere il contenuto delle domande della *survey*. L'indagine è stata implementata su una piattaforma online (attraverso il servizio web *LimeSurvey*) grazie al Settore Servizi Informatici a Supporto della didattica dell'Università Milano-Bicocca. Gli studenti per effettuare la compilazione si sono recati insieme a tutta la classe nel laboratorio informatico - l'insegnante e il rilevatore erano presenti per tutta la durata della compilazione (circa 70 minuti).

Il questionario contiene: domande di tipo anagrafico sullo studente e la sua famiglia (fra cui titolo di studio e professione di entrambi i genitori), sulle dotazioni digitali presenti a casa e a scuola, sulle pratiche d'uso di internet (attività svolte e frequenza), sull'impiego dei social network (natura dei contatti e gestione della privacy) e l'utilizzo di internet per i compiti. Il questionario contiene inoltre una sezione dedicata al ruolo dei genitori nella socializzazione all'uso di internet. Questa sezione è composta da una prima domanda in cui viene chiesto ai ragazzi e alle ragazze di indicare i membri della famiglia con cui vivono abitualmente. La seconda domanda, posta solo per i rispondenti che vivono insieme ai genitori, chiede di valutare l'abilità nell'uso di internet del padre e della madre rispetto alla propria. A seguire sono proposte tre batterie di domande che

rilevano le strategie di mediazione parentale messe in atto dai genitori. Trattasi di una lista di 16 attività di mediazione parentale che rappresentano differenti tipologie di intervento (attivo, restrittivo, co-uso) e permettono tre modalità di risposta: gli intervistati possono indicare se ciascuna attività di mediazione è stata svolta o non è stata svolta almeno in un'occasione negli ultimi sei mesi oppure se non sanno rispondere. Il questionario include anche altre sezioni che tuttavia non saranno approfondite nelle nostre analisi.

4.4.2 Tecniche di analisi e variabili

In questo paragrafo esponiamo brevemente le principali variabili e tecniche di analisi che verranno utilizzate per le analisi dei dati della *survey*. In primo luogo, le analisi fanno riferimento alle informazioni socio-demografiche sulla famiglia e sullo studente che sono essenziali per il nostro studio sul rapporto fra uso di internet e disuguaglianze sociali. Fra queste segnaliamo: la posizione professionale, il titolo di studio e la nazionalità dei genitori, l'anno di nascita, la nazionalità e la collocazione geografica. Faremo poi riferimento alle numerose variabili sulle attività condotte online (21 differenti attività), le condizioni di accesso a internet nell'abitazione domestica (i media e le tecnologie presenti in casa, quelle utilizzate dall'intervistato/a e i *device* per l'accesso a internet) e le 16 attività di mediazione messe in atto dai genitori. Alcune variabili sono state ricodificate: in particolare per convenzione abbiamo ricodificato la variabile del titolo di studio in tre modalità che distinguono genitori che non possiedono il diploma (hanno conseguito al massimo il biennio oppure un titolo di studio inferiore), genitori con il diploma e genitori con la laurea (è sufficiente che uno solo dei genitori posseda il titolo di studio perché l'intervistato rientri nella relativa categoria). Allo stesso modo è stata ricodificata l'informazione sulla posizione occupazionale: le numerose tipologie professionali raccolte, per semplificare l'analisi e la lettura dei risultati, sono state organizzate in quattro categorie: classe operaia, piccola borghesia, classe impiegatizia e classe di servizio (anche in questo caso abbiamo preso come riferimento la professione con lo status più elevato fra quelle svolte dai due genitori per identificare l'intervistato).

Nelle analisi le informazioni sulle attività svolte online, il contesto di accesso domestico e la mediazione parentale sono state ricodificate attraverso la creazione di indici, che saranno di volta in volta illustrati. Le procedure statistiche applicate nel capitolo sono molteplici. In primo luogo sono state realizzate delle tabelle incrociate tra le variabili e delle analisi di correlazione fra gli indici. La tecnica dell'analisi delle componenti principali è stata utilizzata per individuare le dimensioni latenti alle numerose variabili sugli usi di internet. Attraverso questa tecnica abbiamo individuato cinque tipi di *opportunità* legate all'uso della rete degli adolescenti: ludiche,

informative, sociali, scolastiche ed espressive. Infine, abbiamo tracciato quattro modelli di regressione lineare, uno per ciascun tipo di opportunità a esclusione di quella ludica, per testare il peso delle variabili strutturali (status socio-economico e livello di istruzione dei genitori) e della “socializzazione a internet” (mediazione parentale e qualità del contesto d’accesso alla rete) sulla possibilità che uno studente o una studentessa utilizzino internet per cogliere tali opportunità.

4.5 La fase qualitativa

La fase qualitativa si è basata sulla conduzione di 53 interviste discorsive semi-strutturate ad un gruppo di adolescenti campionato a seconda delle caratteristiche socio-economiche e culturali. Le ragioni per cui abbiamo ritenuto fondamentale l’utilizzo di metodi qualitativi sono già emerse in numerosi passaggi nei paragrafi e capitoli precedenti. Prima di affrontare in dettaglio come abbiamo proceduto nella ricerca empirica, proviamo a sintetizzare le motivazioni che ci hanno fatto propendere verso questa scelta.

Innanzitutto, la decisione di impiegare un metodo qualitativo dipende dalla domanda di ricerca: la nostra indagine ambisce ad analizzare “come” le forme di appropriazione della rete riflettono il contesto sociale, economico e culturale della famiglia degli adolescenti. Non è quindi sufficiente, per quanto costituisca un valido punto di partenza, tratteggiare il quadro complessivo del rapporto fra variabili socio-demografiche e uso della rete dei più giovani: lo studio è infatti orientato a comprendere in modo approfondito come si sviluppano tali dinamiche e quali dimensioni del contesto le sostengono. La ricerca, inoltre, è orientata alla scoperta di fattori significativi del contesto sociale e della famiglia sulle modalità d’appropriazione di internet, piuttosto che la verifica dell’impatto di fattori/variabili predefinite che non sono né interamente conosciute a priori né misurabili.

In secondo luogo l’oggetto della ricerca è il processo di appropriazione di internet nel contesto e per indagarlo è necessario raccogliere informazioni su: abitudini, opinioni, valori, attitudini, esperienze con la rete degli intervistati e dei familiari. Anche il modo con cui i soggetti parlano dei media digitali sarà di interesse. La quantificazione delle pratiche d’uso e delle attività svolte online non fornisce invece sufficienti informazioni: attività pressoché identiche possono assumere significati completamente diversi a seconda di chi le mette in atto (pensiamo all’uso dei social network)¹⁰³. Il progetto prende allora le mosse dagli studi di tipo etnografico e qualitativo

¹⁰³ Si tratta di un aspetto che probabilmente si complicherà ancor di più con il passare degli anni. Come sostiene Magaudda (2008:601) “ciò che dal punto di vista materiale costituisce un unico dispositivo tecnico assumerà

che hanno affrontato la costruzione sociale delle ICT e il consumo dei media nella vita quotidiana. Accogliamo quindi il suggerimento di Leslie Haddon (2011), uno dei fondatori della ricerca sulla “domestication”, quando afferma che la prospettiva olistica assunta da questo approccio può aiutare a comprendere meglio le disuguaglianze digitali:

“(The domestication approach) can question an oversimplified view that there are various barriers to Internet use and if such barriers were to be removed, current non-users would be willing adopters. In fact, the *digital divide* debate is becoming more nuanced as the Internet evolves, such that we can ask why some people stick to narrowband access rather than migrating to broadband (although there are increasingly fewer of these), why some people use certain aspects of the Internet but not others, and why, for example, the Internet may have a place in some people’s lives but, as we saw earlier, not necessarily a central one. Domestication studies, among others that often take a holistic view of people’s circumstances, can shed some light on such behaviour as debates about the *digital divide* themselves evolve”(Haddon 2011: 10).

Lo stesso van Dijk in un articolo in cui riflette sui traguardi e i limiti della ricerca sul *digital divide* mette a tema il sotto-utilizzo della metodologia qualitativa. L’autore, uno dei maggiori esponenti della ricerca in questo ambito, sostiene che i metodi qualitativi, affrontando il processo di appropriazione, potrebbero esplorare i fattori motivazionali che sono molto importanti per spiegare le disuguaglianze digitali (2006). Nonostante tali autorevoli sollecitazioni, al momento attuale l’approccio qualitativo e in particolare quello sviluppato nel *framework* della “domestication” e dell’ “economia morale dell’abitazione” sembra sia stato poco applicato al concetto di *digital divide* (Carlo, 2012) ad esclusione di alcuni studi come quelli illustrati nel paragrafo 1.3.4.

4.5.1 Le interviste

La prima decisione ha riguardato il contesto in cui condurre la ricerca: offline oppure online? Lo studio delle pratiche direttamente online, per esempio attraverso osservazione partecipante in un forum o su Facebook, è stato immediatamente scartato perché non avrebbe permesso di incontrare gli adolescenti che su internet non intervengono attivamente, perché lo usano poco, oppure perché sono più propensi a navigare, fruire contenuti o comunicare privatamente. Inoltre, non avremmo potuto ottenere un campione segmentato sulla base della dimensione socio-economica e culturale, come invece è stato fatto. Una volta deciso di svolgere la ricerca

probabilmente nei prossimi anni tante forme e usi quante sono le differenti pratiche specifiche all’interno delle quali esso riuscirà a essere applicato e addomesticato”.

“fuori dalla rete”, e quindi faccia a faccia, è stato il momento di decidere quali metodi utilizzare. L’ipotesi di condurre focus group è stata scartata a causa delle tematiche su cui avremmo raccolto informazioni: l’appropriazione di internet nel contesto domestico, il ruolo dei genitori e l’influenza del capitale economico e culturale. Una conversazione di gruppo non avrebbe permesso di approfondire tali aspetti e avrebbe generato momenti di imbarazzo, considerata la natura privata di molte questioni. Si è quindi ipotizzato, in riferimento a ricerche “classiche” (ad es. Bakardjieva, 2005; Livingstone, 2002; Miller and Slater, 2002; Silverstone et al, 1992; Morley, 1986; Hobson, 1980), di svolgere le interviste presso le abitazioni dei giovani, magari direttamente nelle loro camerette. Le interviste sono adatte allo scopo della nostra ricerca perché permettono di individuare significati, atteggiamenti, opinioni ed analizzare i discorsi, il modo con cui gli adolescenti parlano di internet. La conduzione delle interviste negli spazi domestici ci avrebbe inoltre permesso di raccogliere informazioni sul contesto (sia dal punto di vista materiale, la postazione di accesso alla rete, che socio-economico e culturale della famiglia). Questa idea, che ci convinceva dal punto di vista teorico e metodologico, presentava purtroppo alcune difficoltà “pratiche”. Infatti, una scelta metodologica del genere prevede, prima di tutto, un’ “invasione” della ricercatrice nello spazio privato delle abitazioni domestiche di famiglie a lei prima sconosciute. A ciò si lega, una certa difficoltà ad entrare in contatto con famiglie di status molto elevato o molto basso, che non potevano essere facilmente individuate fra conoscenti o amici di conoscenti. Il livello di indiscrezione richiesto da questo metodo e la difficoltà di individuare persone disponibili ci ha dissuaso. Si è deciso quindi di svolgere le interviste nelle scuole, accontentandosi della descrizione che gli studenti e le studentesse avrebbero fatto del contesto domestico in cui accedevano alla rete. Ovviamente, questo ha rappresentato uno svantaggio sulla ricchezza dei dati, tuttavia ci ha permesso di accedere, attraverso la selezione di scuole “connotate” dal punto di vista socio-economico e culturale, a studenti che provenivano da “mondi sociali” molto distanti fra loro (e dalla ricercatrice). Oltre all’intervista, abbiamo provato a svolgere un’osservazione partecipante nelle scuole che tuttavia, si è rivelata una tecnica poco adatta per il nostro scopo - si rimanda al paragrafo conclusivo del capitolo (cfr. § 4.6.1) per una riflessione sulle problematiche incontrate nella ricerca sul campo.

Sulla base di queste considerazioni, l’intervista semi-strutturata è stata scelta come unica tecnica di rilevazione per la fase qualitativa. A differenza di quelle libere o biografiche, che solitamente definiscono in anticipo solo la domanda di partenza della conversazione, l’intervista semi-strutturata si basa su una traccia con alcuni temi e interrogativi da trattare con tutti i soggetti coinvolti (cfr. la *topic guide* in Appendice 1). Nonostante ciò, l’intervista resta aperta a digressioni che vengono definite sulla base delle interazioni che si creano di volta in volta.

L'intervistato è lasciato libero di dirigere il flusso dell'intervista: l'ordine con cui vengono affrontati gli argomenti e il livello di approfondimento dei temi non sono determinabili in anticipo. L'intervista guidata come afferma Cardano (2003), a differenza di quella libera, è particolarmente indicata per confrontare rappresentazioni, valori e modelli argomentativi in relazione a un insieme predefinito di temi. Questa tipologia di intervista, quindi, è la più adatta per individuare diversi pattern fra le forme di appropriazione della rete e il contesto familiare e sociale degli intervistati.

Le nostre interviste si collocano all'interno del *framework* epistemologico del costruttivismo (cfr. Denzin, 1970; Denzin e Lincoln, 1994; Holstein e Gubrium, 1995, Silverman, 2000; *trad. it.* 2008). Tale orientamento mette in primo piano un aspetto spesso dimenticato nelle concezioni più tradizionaliste: “durante un'intervista entrambe le parti coinvolte, ricercatore e intervistato, sono inevitabilmente *attive*. Sono ambedue implicate in un lavoro di costruzione di significato. Il significato non è semplicemente ottenuto ponendo le domande appropriate, né trasportato direttamente dalle risposte; esso viene assemblato attivamente e comunicativamente nell'incontro dell'intervista” (Holstein e Gubrium, 1995: 4). In opposizione alla concezione, piuttosto comune degli intervistati come recipienti o “tesori di conoscenza in attesa di essere scoperta” (*ibidem*) se sollecitati nel modo corretto, i rispondenti sono considerati come attivi partecipanti ad un processo di costruzione di significato realizzato in collaborazione con l'intervistatore. L'influenza del costruttivismo si riflette soprattutto sui due aspetti: la conduzione delle interviste e l'approccio adottato verso i dati raccolti. L'orientamento costruttivista, prima di tutto, critica una concezione del tipo “stimolo risposta” dell'interazione nelle interviste: molti autori hanno sottolineato l'importanza di creare una collaborazione che conferisca autorità, legittimità, agli intervistati e al loro punto di vista (Mishler, 1986). Questa idea è stata tenuta in considerazione durante il lavoro di ricerca, tuttavia in (pochi) casi la circostanza dell'intervista e le caratteristiche degli intervistati hanno reso molto difficile instaurare un'interazione effettivamente collaborativa (cfr. § 4.6.2). In secondo luogo, l'approccio costruttivista ritiene che il valore dell'intervista giaccia sia nei contenuti, i significati, che contiene, che nel modo in cui i significati sono costruiti. L'attenzione per il contenuto (cosa) viene affiancata a quella per la forma (come). I ricercatori costruttivisti svolgono sia la “tradizionale” analisi tematica delle interviste che un'analisi delle forme discorsive - ad esempio, la struttura argomentativa, la costruzione della narrazione, le incongruenze e la posizione del locutore rispetto l'argomento (cfr. Silverman, 2000: 144-154; Holstein e Gubrium, 1995). Un simile approccio è stato adottato in alcuni degli studi sul consumo dei media che abbiamo preso come riferimento (ad es. Hoover et al., 2004; Bakardjieva, 2005). In particolare il concetto di “accounts

of the media”, sviluppato da Hoover e colleghi, esprime efficacemente la duplice natura dei dati qualitativi raccolti con le interviste (il cosa e il come). I partecipanti allo studio *Media, Home and Family* coordinato da Hoover, sollecitati a parlare di come utilizzano i media, oltre a descrivere le loro pratiche abituali tendevano a *rappresentare* la loro relazione con i media sulla base dei valori della famiglia (soprattutto intersoggettivi come classe o religione) (Hoover et al., 2004;5 e 45). Nel nostro caso il modo con cui gli adolescenti parlano del loro rapporto con internet include, oltre al racconto delle pratiche, anche una serie di considerazioni generali (sul significato delle tecnologie e il comportamento desiderabile da adottare in relazione ai media) che sono legate ai riferimenti culturali e alla posizione sociale degli intervistati. Nelle risposte sono presenti, per esempio, discorsi di “senso comune” sulle tecnologie (definiti “public script” da Hoover e colleghi) in riferimento ai *moral panics* legati alla diffusione delle tecnologica oppure alle tecno-utopie che servono agli intervistati per rappresentarsi ed esprimere le loro idee.

Sulla base di siffatte considerazioni, abbiamo preparato una traccia che coprisse le seguenti tematiche: pratiche d’uso abituali di internet e routine, *setting* domestico di accesso, prime esperienze e modalità di acquisizione di competenze digitali, utilizzo delle tecnologie da parte dei genitori, di fratelli o sorelle, regole ed eventuale impiego delle tecnologie con i genitori, social network e amici, internet per i compiti, esperienze scolastiche con i media digitali, opinioni su internet e attività preferite. Queste informazioni sono state contestualizzate indagando anche: interessi e altre attività svolte nel tempo libero, professione dei genitori, clima in famiglia e rapporto con i genitori, rapporto con i fratelli/sorelle, andamento scolastico (cfr. *topic guide* in appendice 1). Le interviste hanno avuto una durata compresa fra i 35 e i 90 minuti (in media 45) e sono state condotte in due fasi: la prima nei mesi di febbraio, aprile e maggio del 2011, la seconda nei mesi di febbraio, marzo e aprile 2012.

4.5.2 Il campionamento

Al contrario di quanto avviene per le *survey*, nella ricerca qualitativa è preferibile il ricorso a procedure di campionamento non-probabilistiche nelle quali la scelta dei casi non è dettata dalla teoria della probabilità, ma dalla teoria sociologica (Cardano, 2003: 82). Nella maggior parte delle ricerche qualitative, selezionare in modo puramente casuale è controproducente, i soggetti vanno individuati sulla base della domanda di ricerca e della teoria di riferimento. Per questa indagine abbiamo effettuato un campionamento a scelta *ragionata* (altrimenti detto *theoretical sampling*) i “casi sono (stati) scelti in base al loro stato su una o più proprietà dell’argomento di ricerca” (Gobo, 2001: 77). La proprietà che ha guidato il campionamento, dato il nostro interesse sul meccanismo con cui l’appropriazione di internet degli adolescenti riflette il loro contesto sociale

di provenienza, è il *background* socio-economico e culturale della famiglia. In base a questo attributo, che preciseremo meglio nel seguito del paragrafo, abbiamo effettuato un *campionamento a dimensioni* (*purposive sampling*) che “consiste nell’individuare casi con stati estremi su determinate proprietà oppure casi che presentino una gamma di stati in modo che tutti quelli possibili siano presenti” (*ivi*: 79)¹⁰⁴. Il processo di campionamento dei soggetti da intervistare si compone di due fasi:

“l’individuazione del *tipo* di interlocutore appropriato, ad esempio un giovane privo di diploma che da tempo ha lasciato la scuola, e la definizione della *procedura empirica* che ci consentirà, per così dire, di reclutare un congruo numero di individui con le caratteristiche appropriate” (Cardano 2003: 81)

Il primo passo riguarda l’individuazione del tipo di intervistati. Prima di cominciare a reclutare gli intervistati è infatti necessario definire molto chiaramente chi si sta cercando. Nel nostro caso si tratta ovviamente di adolescenti, intorno ai 14 o 16 anni, con alcune caratteristiche comuni (residenti a Milano ed equamente divisi fra maschi e femmine) ma ben distinti per quanto riguarda il *background* socio-economico e culturale che è la categoria su cui verte la nostra domanda di ricerca. Affrontare il tema della classe sociale in uno studio qualitativo non è semplice. Per effettuare il campionamento ci siamo ispirate a quanto fatto da Annette Lareau (2003) per la sua ricerca etnografica sugli stili parentali nelle famiglie americane di diversa classe sociale. Nel paragrafo *Measuring Social Class in a Small Sample* dell’appendice metodologica, l’autrice commenta l’impossibilità, in uno studio qualitativo, di approssimare l’approccio a “grana fine” impiegato oggi dalla maggior parte delle ricerche sulle disuguaglianze. La definizione di molte classi, sottoclassi e categorie, oltre a non essere fattibile è anche controindicata per lo scopo comparativo, su cui si basa sia il nostro studio e quello di Lareau. La sociologa attraverso la definizione di alcuni criteri di selezione¹⁰⁵ e una dose di pragmatismo riesce a individuare i gruppi/le classi sociali che fanno parte del suo studio (li definisce “middle class, working class, poor families”). Per la nostra ricerca abbiamo preso come riferimento il modello multidimensionale a 6 classi trentino¹⁰⁶ proposto da De Lillo e Schizzerotto (1985). Le classi

¹⁰⁴ Il campionamento a scelta ragionata, rispetto al campionamento probabilistico, offre maggiori garanzie di rappresentatività non dei casi ma delle variabili (Cardano, 2003:82-83).

¹⁰⁵ Lareau esclude dal campione le famiglie composte da lavoratori autonomi oppure da dirigenti con la motivazione della scarsa presenza di tali categorie professionali sul territorio in cui viene svolta la ricerca. Le famiglie rimanenti (ovvero quelle composte da lavoratori dipendenti) vengono definite *working class* o *middle class* sulla base di due criteri: il possesso di autonomia nell’ambito di lavoro e lo svolgimento di professioni che presuppongono un titolo di studio elevato. Il terzo gruppo (*poor families*) viene incontrato a ricerca iniziata, “sul campo”, ed è composto da famiglie mono-parentali che vivono grazie a lavori saltuari e aiuti statali.

¹⁰⁶ Ci riferiamo allo schema a sei classi impiegato per l’indagine ILFI (Indagine Longitudinale sulle famiglie italiane) (de Lillo and Schizzerotto, 1985).

sono definite sulla base del principio relazionale, in riferimento al prestigio sociale dell'occupazione, e non dal punto di vista distributivo (Eve et al., 2003). Il modello è stato adattato al contesto (Milano) e alla domanda di ricerca: pertanto la categoria dei lavoratori agricoli è stata rimossa e la classe media impiegatizia è stata accorpata con la piccola borghesia. Lo schema finale di riferimento è il seguente:

- Borghesia: alti e medi dirigenti delle imprese pubbliche o private, grandi e medi imprenditori, liberi professionisti.
- Classe media impiegatizia e piccola borghesia: impiegati di concetto e tecnici, insegnanti medi e superiori, impiegati esecutivi di medio livello e lavoratori in proprio o artigiani.
- Classe operaia dell'industria e del terziario: Operai, specializzati e comuni, esecutivi e impiegati esecutivi non qualificati (commesse, autisti, bidelli)

Gli intervistati dovrebbero quindi essere selezionati in modo da permetterci di ottenere i seguenti gruppi:

- Status "alto": classe sociale elevata (imprenditori e liberi professionisti) e titolo di studio elevato (laurea) equivalente alla "borghesia".
- Status "medio": dipendenti, lavoratori autonomi e piccoli commercianti
- Status "basso": figli di genitori poco istruiti che svolgono lavori poco qualificati (ad es. nei servizi o nell'industria) equivalente alla "classe operaia".

Il nostro campione non ha ovviamente pretese di rappresentare la distribuzione delle classi nella popolazione di riferimento. Basti pensare che i dati dell'indagine longitudinale sulle famiglie italiane del 2002 (ILFI), facendo riferimento allo schema a 6 classi, mostrano la seguente suddivisione in classi della società italiana: "metà della popolazione fa parte delle classi medie (classe media impiegatizia e piccola borghesia urbana e agricola), mentre più di un terzo rientra nella classe operaia; infine solo 1 su 11 fa parte della borghesia" (Eve et al., 2003: 47). Il campione della nostra indagine vuole rappresentare l'ampiezza dello spettro della variabile classe sociale (intervistare i figli di dirigenti, ma anche quelli delle colf).

Definite le caratteristiche degli individui, quale procedura empirica ci ha permesso di reclutarli? Attraverso il passa parola sarebbe stato difficile entrare in contatto con gli adolescenti del gruppo di status "alto" e del gruppo di status "basso". Probabilmente avremmo trovato molti adolescenti del gruppo "status medio", perdendo così la possibilità di effettuare confronti soddisfacenti. Verosimilmente avremmo avuto anche difficoltà a controllare le altre variabili: collocazione geografica, età e genere. Abbiamo quindi deciso di contattare direttamente alcuni istituti scolastici selezionando scuole superiori associate a contesti sociali, economici e culturali molto diversi, ma tutte situate nella città di Milano. Ci è parsa una buona procedura per entrare

in contatto con adolescenti con *background* socio-economici molto differenti. Quattro scuole sono state campionate: due istituti professionali (uno indirizzo grafico l'altro per i servizi commerciali) e due licei, uno pubblico (classico) e uno privato (scientifico). Il primo istituto professionale si trova in un quartiere periferico, l'altro in una zona centrale ma con alto tasso di immigrazione, i due licei invece sono collocati in un rinomato quartiere di Milano¹⁰⁷ (nel paragrafo 4.5.4. presentiamo una breve descrizione delle quattro scuole).

Gli studenti al momento dell'intervista frequentavano la classe prima o la classe seconda, nelle prime c'erano alcuni studenti ripetenti mentre nessuno nella seconda. Il campione finale è quindi piuttosto omogeneo per età e comprende ragazzi e ragazze dai 14 ai 17 anni, anche se la maggior parte ha 15-16anni). In totale i partecipanti sono 53 e quasi tutte le interviste, a esclusione di un caso, sono individuali¹⁰⁸ e svolte in uno spazio che garantisse privacy per il rispondente. A ciascun intervistato abbiamo chiesto la professione di entrambi i genitori e in modo meno sistematico altre informazioni sul capitale culturale (consumi culturali, titolo di studio) ed economico (possesso di beni, stile di vita) della famiglia. Le informazioni sulla professione dei genitori degli intervistati (e all'occorrenza anche quelle sul capitale culturale e lo stile di vita) ci hanno permesso di verificare quanto ci fossimo avvicinati alla realizzazione dei tre gruppi di "intervistati tipo" tratteggiati nella prima fase. Il campione finale degli intervistati è molto vicino a quello ideale: abbiamo ottenuto tre gruppi di dimensioni simili per ciascuna classe sociale¹⁰⁹. Tuttavia, la realtà si è rivelata più complicata dei "campionamenti teorici", pertanto sono necessarie alcune precisazioni:

- La scuola è un fattore predittivo del *background* socio-economico e culturale dei ragazzi, ma non è un elemento sufficiente per definirlo. Nei professionali abbiamo intervistato due studenti di famiglia agiata e le famiglie che rientrano nel gruppo di status "medio" sono presenti in tutte le scuole.

¹⁰⁷ L'accesso alle scuole è stata una fase lunga e abbastanza difficoltosa della ricerca. Le scuole, infatti, dovevano essere selezionate seguendo alcune regole: dovevano stare nella stessa città, Milano, gli studenti dovevano essere divisi in modo equo fra maschi e femmine e l'indirizzo scolastico non doveva essere tecnologico (ho escluso per questa ragione gli istituti tecnici informatici). Una volta stabiliti i criteri ho cominciato a contattare le scuole, ovviamente non tutte hanno risposto o dato la disponibilità. Le prime due scuole con cui sono riuscita ad accordarmi per lo svolgimento delle interviste sono state il liceo classico e il grafico pubblicitario nella primavera del 2010. Entrambe sono state contattate via e-mail (nel primo caso attraverso un insegnante, nel secondo il dirigente). Successivamente, data la particolarità dell'indirizzo grafico-pubblicitario, ho deciso di svolgere delle interviste in altre due scuole. Le scuole che hanno partecipato a questa seconda fase del campionamento sono state un professionale ad indirizzo commerciale (il contatto mi è stato passato da un'amica di un'amica) e un liceo privato (avevo avuto molto di parlare con il dirigente in un convegno in Università). In queste scuole ho lavorato nell'inverno/primavera del 2011.

¹⁰⁸ Due ragazze hanno preferito farsi intervistare insieme.

¹⁰⁹ Se i genitori svolgevano professioni associate a diverse classi sociali, gli intervistati venivano collocati nella categoria più elevata indipendentemente se fosse la madre o il padre a svolgere la professione di status maggiore.

- I gruppi di status alto, medio e basso ovviamente al loro interno presentano delle differenze. Come ha messo in luce Bourdieu in *La Distinzione* ogni classe è suddivisa al suo interno in frazioni associate a differenti gusti e pattern di consumo a seconda del possesso di più o meno capitale economico e culturale. Nel nostro campione le maggiori differenze (di status professionale e livello culturale) sono all'interno del gruppo della classe media. Gli altri due gruppi sono più demarcati perché presuppongono professioni legate a un titolo di studio elevato o viceversa professioni poco qualificate.
- La scuola frequentata dagli intervistati è un aspetto che influisce e di cui si deve tenere conto nelle analisi. Da un lato perché il contesto scolastico tende a uniformare, o almeno avvicinare, le forme di appropriazione di internet degli studenti. Dall'altro lato perché ci dice qualcosa sul capitale culturale degli studenti e delle studentesse.

A partire da queste considerazioni, per le analisi abbiamo tenuto i casi organizzati sia in base all'appartenenza di classe (nei tre gruppi che proponiamo in riferimento al modello trentino) che al tipo di scuola. Sarebbe forse utile distinguere fra classe medio/bassa e medio/alta, ma per il momento non abbiamo identificato un criterio sufficientemente chiaro. Per questa ragione le differenze interne alla classe media vengono considerate di caso in caso e generalmente in relazione alla scuola frequentata dagli studenti/sse. La distribuzione degli intervistati e delle intervistate per genere, status della famiglia e tipo di scuola è riassunta nella tabella 1 (mentre in appendice 2 si trova la versione dettagliata).

Intervistati per genere		
Maschi	26	
Femmine	27	
Intervistati per occupazione dei genitori		
Liberi professionisti e dirigenti	22	
Classe media e piccola borghesia	15	
Operai e impiegati bassa qualificazione	16	
Intervistati per scuola		
Liceo	23	
	Liceo Classico pubblico	16
	Liceo Scientifico paritario	7
Istituto Professionale	30	
	Indirizzo Grafico	20
	Indirizzo Commerciale	10

Tabella 1. Scheda riassuntiva del campionamento

4.5.3 L'analisi dei dati

Tutte le interviste sono state interamente trascritte, analizzate e codificate. Per lo svolgimento dell'analisi è stato utilizzato il software *CAQDAS NVivo 8* che ha permesso di codificare le trascrizioni, mantenere organizzati i codici in strutture gerarchiche, associare attributi e memo a ciascuna intervista ed effettuare delle *query* all'interno del materiale per identificare delle tendenze. E' bene ricordare che i software per l'analisi qualitativa sono solamente un supporto finalizzato a incrementare l'efficienza dell'analisi, ma non sono essenziali. Inoltre, a dispetto di quanto accade nell'analisi statistica delle matrici di dati, in cui l'attenzione cade sulle relazioni fra variabili, nell'analisi qualitativa sussiste il "primato dei casi sulle variabili" (Cardano, 2003: 98). Questo significa che le "proprietà vengono impiegate principalmente per connotare i testi e ben di rado l'attenzione si sposta sulle loro relazioni" (*ivi*: 99) prescindendo dal testo dell'intervista, e quindi dal singolo caso a cui fanno riferimento. "Ciascuna intervista equivale ad un caso connotato da un insieme di proprietà" (*ibidem*): al ricercatore interessa la diversa composizione delle proprietà fra un testo e l'altro.

Nel primo passo dell'analisi abbiamo attribuito una serie di proprietà a ciascuna intervista attraverso una codifica tematica di tutto il *corpus* testuale. Ogni intervista è stata inoltre associata ad alcuni attributi discreti (es. informazioni socio-demografiche, in particolare professione dei genitori e scuola frequentata dall'intervistato) e a un memo con commenti annotati subito dopo la conduzione dell'intervista o della sua codifica. La codifica delle trascrizioni si è svolta su due piani: l'analisi "sostantiva" del contenuto, ovvero dei temi affrontati dall'intervistata e, in linea con quanto affermato dall'approccio costruttivista, l'analisi "formale", del discorso e dell'argomentazione (Cardano, 2003: 99-100). Particolare attenzione è stata quindi posta anche sul linguaggio e i "discorsi" usati dagli intervistati che sono stati anch'essi codificati o annotati. Questa prima fase di analisi ha previsto una codifica simile a quella definita "open coding" nel *framework* della *grounded theory* (Glaser e Straus 1967) o al "primo ciclo" di codifica proposto da Saldaña (2009) in cui blocchi delle trascrizioni delle interviste vengono codificati in rapporto alle tematiche della domanda di ricerca e dei riferimenti teorici, ma rimanendo su un piano descrittivo.

Alla prima fase è seguito, anzi si è affiancato (dato che l'analisi è un processo continuo e circolare) un secondo momento analitico in cui i codici precedentemente generati sono stati aggregati, sezionati e riorganizzati in gerarchie. In questo secondo passaggio, abbiamo effettuato una comparazione costante dei casi, ovvero delle singole interviste, osservando in che cosa si distinguono fra loro, quali processi comuni si possono individuare, quali caratteristiche uniscono o differenziano, etc. (Richards, 2005). Procedendo per comparazione abbiamo cominciato ad

osservare dei pattern tra i significati attribuiti a internet, le attitudini verso le ICT , le modalità d'uso, il *background* socio-economico e le modalità di socializzazione dei genitori. Nel complesso le modalità di appropriazione di internet si associano a contesti sociali e familiari differenti: per questa ragione si è deciso di usare il termine pattern e non solo quello di appropriazione per definire i risultati dell'analisi empirica. Questa seconda fase non è solo descrittiva, ma, come si evince dal lavoro di costruzione dei pattern, interpretativa. Essa è simile a quella definita "axial coding" dalla *grounded theory* o al "secondo ciclo" di codifica proposto da Saldaña (2009).

Nella terza fase è stato approfondito il percorso di interpretazione cominciato nella seconda. Le ricorrenze precedentemente individuate sono state interpretate alla luce di categorie teoriche con l'obiettivo di far emergere temi più astratti che andassero oltre la contingenza degli argomenti affrontati nelle interviste e si legassero alle teorie di riferimento. I quattro pattern, che saranno esaminati in dettaglio nei capitoli empirici, sono stati ottenuti sia attraverso la costante comparazione dei casi, affrontata nella seconda fase, sia tramite la riflessione teorica di questo terzo momento analitico.

I pattern sono dei modelli che non devono essere percepiti come delle generalizzazioni, ma come delle connessioni tra dati, delle speculazioni, che ci permettono di collegare i risultati delle interviste con altri dati, ricerche empiriche e teorie (Sgier, 2012). Lo scopo dell'analisi *non* è quello di identificare relazioni causali da estendere a tutta la popolazione di riferimento¹¹⁰. Il lavoro, piuttosto, ambisce a mettere in evidenza le diverse modalità con cui lo status socio-economico e culturale familiare insieme al processo di socializzazione parentale si associano alle forme di appropriazione della rete da parte degli adolescenti. L'analisi dei dati è cominciata a un livello descrittivo ed è proseguita con una fase interpretativa in cui, attraverso un'astrazione via via maggiore, si è tentato di spiegare alcuni meccanismi del fenomeno indagato.

Per individuare i pattern abbiamo fatto riferimento al concetto della "funzione di appartenenza *fuzzy*" proposto da Cardano (2003: 104) a sua volta ispirato al concetto di ideal tipo weberiano. Si tratta di un meccanismo di classificazione dei testi delle interviste che non si limita a stabilire se un testo appartiene o non appartiene all'ideal-tipo (nel nostro caso pattern) in questione. La funzione binaria molto spesso non rende giustizia alla complessità dei dati raccolti con le interviste discorsive: essa infatti presuppone che "ciascun testo potrà appartenere a un solo tipo ideale e l'intensità della sua appartenenza (sia) assimilata a quella di tutti gli altri testi raccolti sotto la medesima rubrica" (*ibidem*). La funzione *fuzzy* permette di uscire da questa *impasse*.

¹¹⁰ Il capitolo 5, in cui sono stati esaminati i dati dell'indagine *survey* degli studenti delle seconde superiori in Lombardia, fornisce il riferimento statisticamente rappresentativo in cui collocare gli esiti dell'analisi qualitativa qui discussi.

“Accade talvolta che alcuni testi presentino i tratti di più di un genere, di più di un tipo ideale e che, più in generale, la somiglianza dei testi al tipo cui vengono ricondotti sia differenziata: alcuni avranno un profilo decisamente prossimo a quello del tipo ideale, altri mostreranno solo una vaga somiglianza di famiglia. Di tutte queste peculiarità empiriche si può dar conto – nel rispetto della struttura del *corpus* testuale – adottando una funzione di appartenenza *fuzzy* (Zadeh, 1965), con la quale l'appartenenza dei testi a uno o più tipi è espressa da una funzione continua i cui valori sono compresi tra zero e uno” (Cardano, 2003: 104).

La funzione di appartenenza *fuzzy*, illustrata da Cardano come strumento per l'analisi delle interviste, è stata molto importante per identificare i quattro pattern che ci permettono di esaminare l'appropriazione di internet degli adolescenti in rapporto alla socializzazione parentale, alla mediazione e in generale al contesto sociale e culturale in cui vivono gli adolescenti.

4.5.4. Il contesto della ricerca

In questo paragrafo si propone una breve descrizione di ciascuna delle quattro scuole in cui sono state svolte le interviste. Le scuole, collocate nella città di Milano, sono due licei e due istituti professionali e rappresentano contesti molto differenti per prestigio sociale e popolazione studentesca. Le descrizioni qui proposte hanno quindi un duplice obiettivo. In primo luogo descrivere le circostanze in cui sono state condotte le interviste, dato che sono state tutte realizzate in un'aula dell'edificio scolastico. In secondo luogo, fornire un piccolo affresco del contesto sociale a cui appartengono i giovani intervistati aiutando il lettore a collocare gli estratti delle interviste discussi nei capitoli successivi. Come prevedibile, gli studenti di ciascuna scuola si caratterizzano per *background* familiari (tendenzialmente) simili dal punto di vista delle risorse economiche e culturali e differenti da quelli degli studenti delle altre scuole (in particolare tra licei e istituti professionali). Per informazioni dettagliate sul numero degli studenti intervistati in ciascuna scuola, il genere e le caratteristiche socio-demografiche delle famiglie si rimanda all'appendice 2. I nomi delle scuole e degli intervistati sono stati cambiati per preservare l'anonimato dei partecipanti alla ricerca.

Istituto professionale grafico pubblicitario Olivetti

La scuola si trova all'estrema periferia della città ed è frequentata da ragazzi e ragazze che vivono nel quartiere, nei quartieri limitrofi e raramente nei paesi vicini fuori Milano. Il quartiere ha l'aspetto tipico di quelli periferici delle grandi metropoli con palazzi popolari a numerosi piani, è circondato da campi ed è vicino alla tangenziale. La scuola si trova nel mezzo di questi di questi

condomini, in alcuni casi un po' fatiscenti, ed è quasi interamente ricoperta da graffiti e da "tag", le firme dei *writer*, molto probabilmente studenti e ex-studenti. I graffiti ricoprono soprattutto i muri esterni delle zone in cui i ragazzi si radunano a fumare durante l'intervallo. La sensazione di abbandono che si può percepire in un primo momento è contrapposta dal comportamento degli insegnanti, il personale ATA e la vicepreside che tengono costantemente sotto controllo la situazione nella scuola. È capitato, per esempio, di assistere al rimprovero della vicepreside, che richiama alcune alunne per non aver gettato dei mozziconi nell'apposito cestino. Complessivamente la scuola è tutt'altro che tranquilla, gli studenti sono vivaci e capita spesso di sentire professori che alzano la voce nelle aule. Le interviste sono state svolte nei mesi di aprile e maggio 2011 agli alunni di due classi prime. Molti degli alunni sono ripetenti (almeno 7), alcuni per la seconda volta, e numerosi affermano di essere a rischio bocciatura. Alcuni degli studenti si descrivono come molto appassionati di disegno, grafica o di altre materie attinenti al percorso di studi altri hanno scelto questa scuola per un interesse nato da poco per emulazione di alcuni amici. Dall'altro lato vi sono alunni che sostengono di non aver alcuna affinità con le materie insegnate in questo indirizzo scolastico e di averlo scelto per motivi logistici o di comodità ("il sabato si sta a casa") e altri che hanno ripiegato su questa scuola dopo averne fatte altre "più difficili", a volte legate all'arte o al disegno (liceo artistico) altre no (liceo scientifico, istituto tecnico). Camminando nei corridoi ci si fa un'idea della popolazione degli studenti: il look è molto particolare, capelli *ingellati*, piercing, pantaloni stretti e a cavallo basso (che mostrano i boxer) o "larghi" dello stile hip hop per i ragazzi, bandane, code di cavallo o treccine, trucco, scollature, orecchini e gioielli di bigiotteria per molte ragazze. L'apparenza è quella di una scuola di un "ghetto metropolitano" in cui la sottocultura hip hop si unisce a quella televisiva (per esempio è capitato di sentire parlare dei programmi di Maria De Filippi nei corridoi) e gli alunni ricercano e più o meno consapevolmente ricreano questo tipo di estetica. Le interviste sono state condotte in due classi prime in cui c'è stata anche la possibilità di svolgere alcune ore di osservazione partecipante durante le lezioni di informatica.

Istituto professionale servizi economici aziendali Mamoli

La scuola si trova in un quartiere non troppo lontano dal centro di Milano e vicino a zone caratterizzate dall'alta presenza di migranti (Chinatown) ed è infatti frequentata prevalentemente da studenti immigrati di prima o seconda generazione. L'indirizzo della classe da cui provengono gli intervistati è economico aziendale. L'obiettivo formativo è chiaramente professionalizzante come viene esplicitato nel sito della scuola: "la struttura del corso è particolarmente indicata per gli studenti che vogliono acquisire competenze immediatamente spendibili nel mondo del

lavoro”. Preside e vicepreside sono estremamente disponibili e forniscono “la stanza della psicologa” per condurre le interviste. La scuola è un edificio imponente a tre piani che affaccia direttamente su una strada trafficata. Il cortile è piccolo e i corridoi sono ampi e un poco opprimenti (inizialmente ospitava un manicomio, così racconta uno studente riferendo quanto detto da un insegnante). Le studentesse e gli studenti durante l’intervallo si muovono in comitive, spesso distinte per etnia, è possibile incontrare gruppi di cinesi seguiti da ragazze sudamericane, oppure gruppi di amici composti da studenti di origini italiane, africane, sudamericane e cinesi. Non è raro sentire studenti che parlano fra loro in spagnolo o in cinese. Le interviste sono state svolte nell’aprile 2012 agli alunni di una classe seconda. Gli studenti motivano la loro scelta di frequentare l’Istituto Mamoli per via della facilità e della comodità. Raramente anche per l’utilità, in ottica professionalizzante, di saper far i conti e gestire questioni amministrative. Sono assenti motivazioni relative all’interesse verso la materia o l’indirizzo studiato a scuola. Gli studenti, soprattutto quelli di origine sudamericana, adottano un look stile “ghetto metropolitano”: cappellini, sopracciglia tagliate, felpe giganti, mentre alcune ragazze vestono in stile hip hop e provocante, e il resto degli studenti e delle studentesse adottano modi di vestire vari e meno identificabili.

Liceo Classico Socrate

Il liceo, fondato nei primi anni del novecento è considerato uno dei migliori della città. Si distinse nel ventennio fascista per le posizioni antifasciste ed è noto per i numerosi alunni illustri. La scuola possiede una pagina dedicata su Wikipedia e un sito in cui, oltre alla storia e le foto, è presente una sezione con le eccellenze degli studenti, il giornalino e molto altro. La scuola si trova in un quartiere rinomato di Milano, le vie che lo circondano sono tranquille e adatte per il passeggio, l’edificio però non è molto diverso da quello del professionale: un palazzo storico con grandi e alti corridoi, in più un ampio cortile interno con predisposizione per il gioco del basket. I ragazzi che frequentano il liceo, molti di quali si recano a scuola con il motorino parcheggiato all’ingresso, sono giovani della classe media e benestante milanese. Hanno un look poco vistoso, alcuni sfoggiano vestiti di marca, e la maggior parte ha uno stile sobrio. Il nostro accesso alla scuola è avvenuto grazie all’apertura e la disponibilità di un professore molto interessato alle nuove tecnologie e al tempo stesso insegnante appassionato delle materie umanistiche. Le interviste sono state svolte nei mesi di aprile e maggio 2011 agli alunni di una classe seconda. Oltre alle interviste c’è stata la possibilità di svolgere un periodo di osservazione partecipante due ore la settimana (al sabato) in cui tutta la classe lavorava, divisa in gruppi, alla realizzazione di un ipertesto con un approfondimento sul programma di geografia.

Liceo Scientifico paritario Alfieri

Il liceo si trova a pochi passi dal liceo classico precedentemente descritto ed è collocato in un edificio moderno e luminoso di quattro piani ma dimensioni contenute. L'istituto include gli indirizzi tecnico, sportivo e liceo scientifico. È una scuola “a conduzione familiare” nel senso che diversi membri di una stessa famiglia assumono posizioni di coordinazione (in segreteria), dirigenza (preside, vicepresidente) o di insegnante. La scuola, come spesso accade con gli istituti privati in Italia, è rinomata per essere “facile”, tuttavia molti alunni nelle interviste motivano la scelta scolastica raccontando di come si sono sentiti ascoltati, seguiti e presi in considerazione; diversamente dalle precedenti esperienze nelle scuole pubbliche in cui, sostengono gli intervistati, “se non capisci una cosa: ti arrangi!”. Gli alunni sembrano sereni, dal punto di vista del loro rapporto con la scuola (a differenze dei colleghi del classico che sono più sottopressione). Le interviste sono state svolte nei mesi di febbraio e marzo 2012 agli alunni di classi prime e seconde. I ragazzi intervistati fanno parte di un programma di doposcuola, offerto dall'istituto, in cui alcuni insegnanti si fermano per due ore ciascun pomeriggio, tranne il venerdì, per dare una mano allo svolgimento dei compiti. Gli studenti sono più seguiti e meno stressati rispetto a quelli di altri istituti. Il sabato non hanno lezione e, in generale, hanno vacanze più prolungate rispetto ai coetanei nelle scuole pubbliche (ad es: una settimana intera a carnevale). Gli alunni dal punto di vista del look sono molto variegati: si nota qualche appassionato di hip hop, ma nella maggior parte dei casi prevale uno stile casual e poco appariscente.

4.6 Note di autoriflessività metodologica

4.6.1 Tecniche poco adeguate alla raccolta dati

In questo paragrafo vogliamo raccontare dei metodi che abbiamo provato a utilizzare ma che non si sono rivelati adatti o sono stati di difficile attuazione. Il racconto dell'uso di questi metodi è una parte del nostro percorso di ricerca “sul campo”: nella loro “inadeguatezza pratica o metodologica” ci hanno aiutato a comprendere maggiormente il fenomeno che stavamo indagando e come approcciarci ad esso. I metodi che abbiamo tentato di utilizzare, ma che si sono rivelati insoddisfacenti sono tre: l'intervista via e-mail, l'osservazione partecipante in classe e l'osservazione partecipante nel social network Facebook.

Alcune interviste via e-mail sono state svolte prima di condurre le interviste di persona nelle scuole. Esse sono state inviate agli studenti di due classi di un istituto tecnico in cui era in

atto una sperimentazione sull'uso dei netbook nelle classi. Dopo aver presenziato per un paio di ore nelle due classi ho raccolto gli indirizzi e-mail degli studenti dicendo che avrei mandato loro alcune domande per una piccola intervista, ovviamente facoltativa. Gli studenti e le studentesse non erano in alcun modo sollecitati dagli insegnanti a partecipare. Il metodo delle interviste via e-mail si è rivelato completamente inadeguato perché richiede un coinvolgimento e un impegno molto alto da parte dei partecipanti che devono rispondere in forma scritta a delle domande aperte. Tale metodo è appropriato per una ricerca che coinvolge individui molto appassionati ad un argomento (su cui vengono interpellati) e che possano essere reperibili solamente tramite la rete. Nel nostro caso, invece, questa scelta non era assolutamente giustificata. Spesso per gli adolescenti l'uso di internet è un'attività scontata e banale su cui non ritengono di avere molto da dire, per questo le risposte erano brevissime. Inoltre la maggior parte dei ragazzi non ha neppure risposto alla mail.

Il metodo dell'osservazione, invece, sebbene sia stato fruttuoso per l'accesso al campo e in alcuni casi per guadagnarsi la fiducia e la collaborazione da parte dei ragazzi durante le interviste, non è stato utile come sperato nella raccolta di informazioni. Il contesto della "classe", durante le lezioni curriculari, non permette infatti un'osservazione attendibile del modo d'uso di internet dei ragazzi. Gli studenti e le studentesse non erano autorizzati a navigare liberamente sul web e dovevano piuttosto svolgere i compiti assegnati loro dall'insegnante. L'osservazione è stata svolta nelle prime due scuole in cui abbiamo condotto le interviste: il liceo classico e l'istituto grafico pubblicitario. Nel primo caso l'osservazione partecipante si è svolta per due ore tutti i sabati dei mesi di gennaio, febbraio, aprile e maggio, durante le ore di geografia in cui gli studenti lavoravano a gruppi alla produzione di ipertesti che una volta terminati venivano pubblicati online sul sito della scuola. Nell'istituto professionale ad indirizzo grafico l'osservazione partecipante è stata svolta, nei mesi di gennaio, febbraio e aprile, per due volte alla settimana durante le ore di informatica di due classi diverse. Gli studenti e le studentesse, durante quell'ora, dovevano produrre degli elaborati utilizzando Word o Power Point che ricalcassero un modello mostrato dall'insegnante. La fase di osservazione ha messo in evidenza alcune differenze per il tipo di attività e autonomia degli studenti a seconda della scuola frequentata. I ragazzi e le ragazze del liceo avevano carta bianca sui contenuti e la grafica del loro ipertesto, dopo un iniziale accordo sul tema della ricerca, stava a loro organizzare la struttura del sito. Spesso si dividevano le mansioni nel gruppo a seconda delle abilità dei membri. L'elaborato veniva valutato soltanto al fine del quadrimestre quando era completo. Gli studenti e le studentesse del professionale venivano invece incaricati di svolgere attività più ripetitive: ad ogni lezione ricevevano dall'insegnante una fotocopia di un volantino e avevano il compito di realizzare un

elaborato che fosse il più possibile simile utilizzando le funzioni di Word e Power Point. L'attività svolta dai liceali era orientata alla messa in pratica delle competenze critiche (di valutazione dei contenuti trovati online e sui libri) e creative (di organizzazione del layout e della grafica dell'ipertesto), mentre l'attività svolta dagli studenti dei professionali era volta a sviluppare competenze operative (apprendere le funzionalità dei pacchetti Office). A parte queste differenze, che riguardano la natura delle attività svolte in classe, è stato molto difficile ottenere delle informazioni approfondite sull'uso e il significato che gli studenti attribuiscono a internet attraverso l'osservazione partecipante. In primo luogo perché gli insegnanti effettuavano un controllo costante al fine di impedire la libera navigazione sulla rete. Inoltre, il tipo di attività svolte dagli studenti, definite dagli insegnanti, dalla scuola e dal programma scolastico, era molto diverso nelle due scuole (liceo e professionale) rendendo difficile delle comparazioni. In generale, nei fugaci momenti in cui utilizzavano internet o i telefonini, gli studenti tendevano a farlo per scopi di evasione (giocare o controllare i social network). Le ore di osservazione partecipante a scuola sono state, senza dubbio, un ottimo mezzo per entrare in contatto con gli studenti ed effettuare delle interviste più approfondite con loro. Ad ogni modo anche le interviste che abbiamo svolto nelle altre due scuole (dove non si è condotta l'osservazione partecipante) sono ben riuscite, quindi è difficile stimare il contributo di questa tecnica alla ben riuscita della ricerca. Infine, indipendentemente dai limiti dovuti al *setting* scolastico, la tecnica dell'osservazione non si è rivelata adatta per la raccolta dati sull'uso di internet dato che essa è altamente intrusiva e lo *shadowing* molto spesso inibisce il comportamento dei ragazzi/e. Già durante i primi giorni di osservazione abbiamo notato che era più interessante parlare con loro, e quindi svolgere delle piccole interviste davanti al computer, piuttosto che osservarli alle loro spalle. Tuttavia questo era fattibile in rari momenti dato che consisteva in una distrazione rispetto allo svolgimento delle attività previste dalla lezione (geografia e informatica). Le note etnografiche raccolte con l'osservazione sono state trascritte e organizzate, ma non è stata svolta alcuna analisi focalizzata su questi dati.

Con l'idea di svolgere una fase di osservazione partecipante online, nel corso delle interviste si è preso nota dei siti menzionati dagli intervistati. Talvolta gli intervistati facevano riferimento a canali YouTube, gruppi Facebook o altro materiale presente online che è stato quindi visionato in un momento successivo all'intervista. In particolare però è stato spesso quasi naturale chiedere agli intervistati di "aggiungerli su Facebook". Questo soprattutto con gli studenti delle classi in cui è stata anche svolta l'osservazione partecipante e quindi c'erano state più occasioni di dialogo. Aggiungere gli intervistati nel social network è stato molto interessante perché ci ha permesso di vedere cosa effettivamente facessero su Facebook e che rapporto aveva

con la forma di appropriazione individuato tramite l'intervista. A questo punto è stata valutata l'ipotesi di svolgere un periodo di osservazione in rete e integrare le osservazioni effettuate online sull'uso di Facebook con l'analisi delle interviste. Su questo punto, però, si è presentato un grosso problema etico che ci ha dissuaso dal continuare su questa strada: tutti i partecipanti alla ricerca erano minorenni (alcuni stanno diventando maggiorenni in questi mesi) e nell'autorizzazione per il consenso alle interviste firmata dai genitori non era menzionata la possibilità di effettuare un'analisi dei contenuti online. Per questa ragione, l'osservazione è stata condotta in via del tutto informale e non strutturata. Nei capitoli empirici si farà occasionalmente riferimento (cfr. § 7.1) a ciò che è stato riscontrato nella fase di osservazione su Facebook senza però riportare dati, citazioni, o informazioni associate a uno specifico intervistato.

4.6.2 Valutazione dei dati raccolti

L'intervista, nonostante sia il metodo che abbiamo ritenuto più appropriato per la raccolta dei dati, presenta alcune limitazioni di cui è necessario rendere conto. Per cominciare, gli intervistati non cooperano tutti allo stesso modo per la buona riuscita dell'intervista. Nelle 53 interviste realizzate la cooperazione raggiunta con gli adolescenti varia molto. Il *corpus* di dati finali include sia interviste lunghe e approfondite, ricche di riflessioni, in cui i ragazzi e le ragazze si sono messi in gioco e riflettono con me sui temi trattati, che interviste più stringate, in cui gli intervistati tendono a elaborare poco le loro affermazioni. Fra i meno partecipi troviamo alcuni giovani che percepiscono l'uso di internet come banale¹¹¹, qualcosa che occupa un piccolo spazio nella loro quotidianità oppure di cui non sanno cosa dire, e giovani che non si sentono a loro agio ad essere intervistati. Non tutti i ragazzi e le ragazze che ritengono internet triviale sono poco complici nella dinamiche dell'intervista, anzi, in alcuni casi la disaffezione verso la rete è stata un argomento da approfondire e discutere con trasporto.

Complessivamente quindi è stato difficoltoso stabilire un rapporto di complicità con gli adolescenti più timidi, che non sembravano abituati a parlare con gli adulti, erano poco incuriositi da internet e si consideravano utenti "normali" quindi non riuscivano a capire cosa ci fosse di interessante nel loro modo di utilizzare internet. Fortunatamente i casi di questo tipo non sono molti e non vanno a inficiare la qualità dei dati raccolti – inoltre non sono connessi a uno specifico status socio-economico e culturale ma sono distribuiti in modo eterogeneo. Al contrario, vi sono stati dei casi con cui si è raggiunta parecchia complicità. Gli adolescenti che

¹¹¹ La difficoltà nello svolgimento di interviste su argomenti considerati triviali è stato affrontato, per esempio, anche da Duits (2010) nel suo studio sul ruolo della *pop culture* nelle vite delle pre-adolescenti. La ricercatrice olandese afferma di essere riuscita ad avere maggiori informazioni attraverso la triangolazione delle interviste con il metodo dell'osservazione partecipante nelle classi.

hanno partecipato volentieri all'intervista sono soprattutto: ragazzi o ragazze con qualche problema a scuola e in famiglia (soprattutto di status socio-economico inferiore) che sembravano apprezzare l'attenzione loro dedicata, ragazzi appassionati che utilizzano internet per coltivare i loro hobby, ragazzi di famiglie colte abituati a parlare e riflettere con gli adulti. Complessivamente i dati raccolti possono essere considerati soddisfacenti per la ricerca. Il numero elevato delle interviste e il tipo di analisi, orientata all'identificazione di regolarità fra i casi in rapporto al loro *background* socio-economico piuttosto che all'approfondimento delle storie dei singoli, può rassicurarci sulla bontà del materiale (Sgier, 2012).

Una seconda questione da considerare riguarda la natura dei dati. Le interviste sono un insieme di testimonianze raccolte in un *setting* ben specifico. Il modo con cui gli adolescenti parlano del comportamento dei loro genitori o di ciò che fanno su internet è senz'altro influenzato dall'immagine che vogliono dare di sé stessi alla persona che si trovano di fronte. Quale può essere stata l'influenza del mio ruolo di "dottoranda" sui dati raccolti? Per fare in modo che prendessero seriamente l'intervista, ma non si sentissero in soggezione e restituissero unicamente affermazioni che ritenevano "giuste", ho cercato di presentarmi da un lato come ricercatrice (chiedendo quindi un minimo di serietà), ma dall'altro come studentessa che aveva bisogno del loro aiuto per scrivere la tesi. All'esordio delle interviste ho sempre chiarito che il colloquio verteva anche sull'uso di internet per divertirsi, per attività che potevano sembrare banali, e non vi era alcun obiettivo di valutare ma piuttosto di raccogliere le opinioni e i punti di vista degli studenti. Ovviamente ciò non ha impedito che in alcuni casi gli intervistati fossero preoccupati di fare buona impressione. Tuttavia questo aspetto è stato ampiamente preso in considerazione nelle analisi che sono guidate dall'approccio costruttivista. L'obiettivo di una ricerca costruttivista non è mai quello di rivelare la "verità", ma di comprendere come il gli attori sociali contribuiscono a costruire la realtà di ciò che li circonda attraverso. Come affermano Hoover e collaboratori, riguardo alla metodologia adottata per il studio sui media nelle famiglie americane, "anche se la ricerca costruttivista condivide alcuni obiettivi con quella post-positivista, l'approccio all'analisi e alla scrittura è molto differente. Piuttosto che stabilire delle categorie, definite in modo oggettivo, che "emergono" dai "dati grezzi", i costruttivisti valutano ciò che si è appreso dai partecipanti alla ricerca alla luce di altre idee e intuizioni che loro stessi (i ricercatori) portano sul campo"(Hoover et al., 2004: 32). Gli autori proseguono affermando che è fondamentale, allora, la costruzione di una "autorità etnografica" (cfr. Clifford, 1988). Tale autorità va stabilita attraverso l'argomentazione e l'illustrazione del modo in cui si è arrivati alla definizione dei risultati, ma non va data per scontata. Per i costruttivisti, l'autore "che scompare",

tipico dell'approccio positivista, non è segno di scientificità o obiettività come vorrebbe suggerire.

PARTE TERZA.

LA RICERCA SUL CAMPO

CAPITOLO 5

Internet e le disuguaglianze: una *survey* tra gli adolescenti lombardi

In questo capitolo si presenta l'analisi dei dati raccolti tramite *survey* su un campione rappresentativo degli studenti lombardi al secondo anno di scuola superiore. La ricerca è stata realizzata con i colleghi del dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale grazie al patrocinio dell'Ufficio Cultura della Regione Lombardia e dell'Ufficio Scolastico Regionale¹¹². Questo capitolo presenta i risultati di una serie di analisi svolte per indagare l'influenza delle variabili strutturali (lo status socio-economico e il capitale culturale della famiglia) e delle caratteristiche del contesto domestico (le condizioni di accesso alle tecnologie e le strategie di mediazione dei genitori) sulle opportunità che i giovani colgono attraverso l'uso di internet. La domanda che guida l'esplorazione dei dati è la seguente: internet è a tutti gli effetti un campo di "riproduzione sociale" oppure, data la sua recente diffusione e la sua natura mutevole, offre alle giovani generazioni delle opportunità mettendo in discussione i classici meccanismi di riproduzione culturale e sociale (almeno in alcune condizioni)? Tale interrogativo viene affrontato in tre passaggi presentati in altrettanti paragrafi.

Nel primo paragrafo si analizza la frequenza con cui gli intervistati svolgono diverse attività online osservando ciò che accomuna e distingue le pratiche degli adolescenti in rapporto al loro *background* socio-economico e culturale. Si vuole comprendere se (e fino a che punto) sussista una "differenziazione" nelle modalità d'uso della rete sulla base delle risorse economiche e culturali a disposizione; oppure se internet sia adottato in modo simile trasversale alle differenze sociali (Peter e Valkenburg, 2006). La letteratura mette in luce che, sebbene i giovani siano il segmento più attivo della popolazione, nonché i principali utenti dei social media, le differenze legate alle variabili socio-economiche e culturali permangono. Le disuguaglianze si riflettono nella messa in atto di usi *capital-enhancing* a dispetto di quelli ludici, nella gamma delle attività condotte e nelle disposizioni positive verso l'uso di internet per esplorare e apprendere (cfr. § 1.3.3). Pertanto si ipotizza che, anche nel campione degli studenti lombardi, gli usi di

¹¹² Per gli aspetti metodologici sul campione, il dataset e le variabili del dataset quantitativo cfr. § 4.4.

internet legati alle opportunità di arricchimento culturale e sociale siano più probabili nei contesti familiari privilegiati.

Nel paragrafo successivo, dopo aver creato degli indicatori che definiscono il contesto di accesso domestico (in base all'autonomia, alla qualità e alla disponibilità di tecnologie) e le strategie di mediazione parentale, se ne analizza la distribuzione in relazione al livello di istruzione e allo status socio-economico dei genitori. In riferimento agli studi sul rapporto tra socializzazione parentale e classe sociale ci si domanda in che modo e fino a che punto le condizioni di accesso domestico a internet, il possesso di tecnologie e la mediazione parentale variano a seconda della classe sociale e del livello istruzione familiare. Precedenti ricerche hanno affermato che le attività di mediazione parentale tendono a mutare in base alla classe sociale e il livello culturale della famiglia (cfr. § 2.3.3) così come le disposizioni dei genitori verso le ICT. Dall'altro lato, è noto che nell'introduzione delle nuove tecnologie nell'ambito domestico entrano in gioco fattori non sempre prevedibili in base alle sole variabili strutturali, si parla infatti di "economie morali" per mettere in luce la rilevanza di altri fattori intervenienti quali l'organizzazione dello spazio e del tempo, l'interesse verso le nuove tecnologie, gli stili di consumo, etc. (cfr. § 2.3.1). In riferimento a quanto emerso nella letteratura, si ipotizza che i genitori di status culturale ed economico più elevato intervengano maggiormente attraverso strategie di mediazione, al fine di orientare i figli ad un uso autonomo e efficace di internet; e che le tecnologie e i media per l'intrattenimento siano più diffusi nelle famiglie delle classi medie/basse.

Infine, nell'ultima parte del capitolo si presentano quattro modelli di analisi multivariata (regressione lineare gerarchica) che esaminano contemporaneamente l'influenza della posizione sociale (status socio-economico e istruzione dei genitori) e delle forme di "socializzazione a internet" (le caratteristiche del contesto domestico e le strategie di mediazione) sulle opportunità che i giovani colgono online. La mediazione parentale e il contesto domestico d'accesso alla rete raramente vengono messe in relazione *sia* con le caratteristiche socio-economiche e culturali dei genitori (solitamente considerate i fattori predittivi) *sia* con il modo di usare internet dei giovani (solitamente considerate come le conseguenze della mediazione). In questo paragrafo, invece, si vuole osservare quale è il peso, rispettivamente, degli aspetti macro sociali e di quelli micro (relativi al contesto domestico) sulle opportunità che i giovani colgono online. I modelli ci permettono di osservare l'efficacia di specifiche tipologie di mediazione parentale su specifiche attività, *indipendentemente* dalla classe o dal livello di istruzione dei genitori.

5.1 Adolescenti e usi di internet

La ricerca empirica e teorica sui giovani e internet tende a focalizzarsi sulle specificità di questa generazione cresciuta circondata dalle nuove tecnologie di informazione e comunicazione (boyd, 2008a; Buckingham, 2008; Ito et al., 2010). Per quanto sia di sostanziale importanza lo studio del rapporto che le giovani generazioni intrattengono con i media digitali, questo lavoro di ricerca avanza la necessità di problematizzare la concezione dell'uso di internet dei giovani e ridimensionare la presunta uniformità delle pratiche. In questo primo paragrafo osserviamo quindi la diffusione di una serie di attività svolte su internet (legate a specifiche opportunità) in rapporto al contesto socio-economico e culturale della famiglia dei ragazzi e delle ragazze.

5.1.1 Attività e opportunità sulla rete

I nuovi media, internet in particolare, offrono varie opportunità ai giovani. Ogni tipo di attività condotta online, può essere considerata come un'opportunità, per questo alcuni studi (Livingstone e Helsper, 2007; Wei, 2012) hanno valutato il livello di "inclusione digitale" degli individui sulla base del *numero* delle *diverse* attività svolte online. Il concetto di "multi-modalità" (Wei, 2012) si basa propriamente sulla "somma" delle differenti attività svolte su internet dagli individui. Esse includono, per esempio, la ricerca di informazioni, lettura di siti di news, la fruizione o il download di video o musica, l'uso di chat o *videogames* (*ibidem*). Nelle analisi, tuttavia, abbiamo ritenuto più utile, invece che sommare le diverse attività svolte (qualsiasi fosse il loro contenuto), distinguere le opportunità colte sulla rete dal punto di vista tematico. Siamo particolarmente interessati ad osservare come le attività *capital-enhancing* (Zillien e Hargittai, 2009), che idealmente permettono agli studenti di ottenere benefici in termini di maggiori conoscenze e crescita personale, si distribuiscono diversamente sulla base dello status socio-economico.

Per esplorare le dimensioni delle opportunità sfruttabili online dagli adolescenti abbiamo fatto riferimento a due batterie di domande sugli usi presenti nel questionario: la prima di tipo generale, la seconda specifica sulle attività per i compiti. In entrambe le batterie viene chiesto agli intervistati di indicare quanto spesso svolgono una serie di attività scegliendo fra: "tutti i giorni o quasi", "una o due volte la settimana", "qualche volta al mese", "più raramente" o "mai". Le variabili selezionate, riportate nella tabella 1, sono state sottoposte all'analisi delle componenti principali, tecnica di riduzione dei dati finalizzata ad individuare le dimensioni latenti ad un gruppo di variabili. In questo modo sono state ottenute cinque componenti che indicano altrettanti tipologie di opportunità che i giovani colgono online.

ui01_1 Giochi offline (da solo o contro il computer)
ui01_2 Giochi online con altre persone
ui01_3 Leggi notizie sui siti dei quotidiani o blog
ui01_4 Chatti con Facebook, Msn o Skype
ui01_5 Commenti i post dei tuoi amici su Facebook (stato, foto, link)
ui01_6 Aggiorni il tuo stato o condividi materiale su Facebook
ui01_8 Gestisci un sito o blog
ui01_9 Scrivi commenti nei forum o partecipi ad una community
ui01_10 Pubblichiamo materiale creato da te su internet (musica, video, disegni)
ui01_11 Scrivi testi su argomenti che conosci bene (recensioni, Wikipedia, Yahoo Answer)
ui01_12 Cerchi su internet approfondimento su un argomento specifico
ui07_SQ002 Chiarirti dubbi su argomenti affrontati in classe
ui07_SQ003 cercare un'informazione che non trovi nei testi
ui07_SQ004 cercare materiale per verificare se hai svolto correttamente i compiti
ui07_SQ005 cercare materiale che semplifichi lo svolgimento dei compiti
ui07_SQ006 cercare materiale per prepararti per un compito in classe
ui07_SQ008 fare i compiti scambiando informazioni con i compagni
ui07_SQ009 visitare siti per studenti (es: studenti.it, studentville)

Tabella 5.1 - Variabili utilizzate per l'analisi fattoriale

Al fine di ottenere il massimo di varianza spiegata con il numero minimo di componenti, si è deciso di prendere in considerazione solo le componenti con auto-valore maggiore di uno. La procedura di calcolo ha così estratto 5 componenti raggiungendo una quota di varianza spiegata pari al 64,25%. Le singole componenti emerse dall'analisi sono state nuovamente sottoposte ad una fattoriale da cui, tramite SPSS, sono state estratte le variabili utilizzate poi come indicatori di ciascuna delle dimensioni che assume il concetto di "opportunità offerte da internet". Analizzando la matrice delle componenti ruotata abbiamo dedotto le caratteristiche di ciascuna delle componenti che illustriamo.

Le opportunità "per la scuola". La prima componente (num=1) risulta positivamente correlata con tutte le variabili che indicano l'utilizzo di internet per attività legate alla scuola. Questa componente è fortemente correlata con la variabile "cercare materiale che semplifichi lo svolgimento dei compiti" (0,798) a cui seguono, per intensità di correlazione, tutte le altre (cercare materiale per prepararti per un compito in classe, cercare materiale per verificare se hai svolto correttamente i compiti, visitare siti per studenti, fare i compiti scambiando informazioni con i compagni).

Le opportunità "per le relazioni sociali". La seconda componente indica evidentemente l'uso della rete per coltivare le amicizie e comunicare. E' fortemente correlata con le tre variabili

sull'uso dei siti di social network (commentare il profilo degli amici (0,931), aggiornare il proprio stato (0,885) o chattare (0,878)).

Le opportunità "espressive". La terza componente è correlata con quattro variabili che rappresentano modalità attive di usare internet con cui lo studente produce e condivide informazioni o contenuti. I valori di correlazione sono tutti superiori a 0,7 e riguardano le seguenti attività: gestire un blog, pubblicare online materiale autoprodotta (foto, audio, video), partecipare in forum online o *communities*, scrivere testi su argomenti che si conoscono bene. Abbiamo definito tale tipologia "espressiva", perché il web, attraverso la produzione e condivisione di contenuti, viene messo al servizio della coltivazione di interessi e costruzione di identità degli adolescenti¹¹³.

Le opportunità "informative e culturali". La quarta componente indica l'uso di internet per cercare informazioni e incrementare la propria preparazione dal punto di vista culturale o il proprio bagaglio di conoscenza generale. La variabile maggiormente correlata è "cerchi su internet approfondimento su un argomento specifico" (0,723) seguita da "leggi blog o siti di news". È interessante osservare che a questa componente si correlano in modo intenso anche due attività legate alla scuola ("chiarirti dubbi su argomenti affrontati in classe" e "cercare un'informazione che non trovi nei libri"). Il fatto che queste due variabili siano maggiormente correlate con le opportunità informative, piuttosto che con quelle scolastiche, potrebbe suggerire che sono associate di più a un atteggiamento favorevole alla ricerca di informazioni e all'approfondimento culturale, che allo svolgimento dei compiti per sé.

Le opportunità "ludiche". La quinta e ultima componente individuata rappresenta le attività ludiche: giocare online oppure offline. In misura molto debole essa si correla anche con la lettura di news o blog, probabilmente, si può ipotizzare, finalizzata ad accrescere conoscenza sui videogame in uscita o i trucchi per avanzare nei livelli.

Nella sezione seguente ciascuna tipologia di opportunità viene esaminata in rapporto allo status socio-economico e al capitale culturale della famiglia¹¹⁴. Si potrà così osservare se esistono delle differenze nelle opportunità colte online degli adolescenti che abitano e studiano in Lombardia in base alla loro appartenenza sociale.

¹¹³ Tutte le attività che compongono questo indice riguardano la condivisione di *user generated content*. Inizialmente si è pensato di etichettare questa componente "opportunità partecipative", in riferimento al concetto di "participatory culture" (Jenkins, 2006), tuttavia si è preferito scartarlo per non confondere la creazione e pubblicazione di contenuti sulla rete, con la partecipazione civica o politica.

¹¹⁴ Per il momento si è deciso di escludere l'analisi della distribuzione di frequenza della componente ludica dato che, di per sé, non svolge alcuna funzione *capital enhancing*. Tuttavia essa potrebbe essere interessante per verificare i risultati della "differenziazione" negli usi, sulla base del contesto socio-economico e culturale, individuata da Peter e Valkenburg (2006). Secondo lo studio olandese infatti la dimensione ludica è più diffusa fra gli starti bassi dal punto di vista socio-economico e culturale. I dati della Lombardia confermano parzialmente tale risultato.

	Componente				
	1	2	3	4	5
[Giochi offline (da solo o contro il computer)]					,856
[Giochi online con altre persone]					,780
[Leggi notizie sui siti dei quotidiani o blog]				,665	,254
[Chatti con Facebook, Msn o Skype]		,878			
[Commenti i post dei tuoi amici su Facebook (stato, foto, link)]		,931			
[Aggiorni il tuo stato o condividi materiale su Facebook]		,885			
[Gestisci un sito o blog]			,767		
[Scrivi commenti nei forum o partecipi ad una community]			,733		
[Pubblichi materiale creato da te su internet (musica, video, disegni)]			,746		
[Scrivi testi su argomenti che conosci bene (recensioni, Wikipedia, Yahoo Answer)]			,711		
[Cerchi su internet approfondimento su un argomento specifico]				,723	
[chiarirti dubbi su argomenti affrontati in classe]	,517			,618	
[cercare un'informazione che non trovi nei testi]	,529			,621	
[cercare materiale per verificare se hai svolto correttamente i compiti]	,695			,284	
[cercare materiale che semplifichi lo svolgimento dei compiti]	,798				
[cercare materiale per prepararti per un compito in classe]	,706			,306	
[fare i compiti scambiando informazioni con i compagni]	,594	,384			
[visitare siti per studenti (es: studenti.it, studentville)]	,680				

Metodo estrazione: analisi componenti principali.

Metodo rotazione: Varimax con normalizzazione di Kaiser.

a. La rotazione ha raggiunto i criteri di convergenza in 5 iterazioni.

Tabella 5.2 - Tabella della matrice delle componenti ruotata

5.1.2 Stratificazione sociale e opportunità colte online

Le opportunità informative

Quella delle opportunità informative è una tematica classica negli studi sulla disuguaglianza digitale: da sempre infatti il filone della *digital inequality* si è interessato alle pratiche di ricerca e fruizione delle informazioni online (cfr. Di Maggio et al., 2004). Gli utenti possono sfruttare le potenzialità informative di internet utilizzando i motori di ricerca oppure visitando siti di news, blog, forum, *communities*, portali e siti specifici. Precedenti ricerche hanno mostrato che tali usi della rete prevalgono nei segmenti della popolazione che si trovano in una situazione di

vantaggio sociale, al contrario a un minore status socio-economico e livello di istruzione si associa una maggiore predilezione per le attività per l'intrattenimento (Zillien e Hargittai, 2009). La diseguale distribuzione delle opportunità informative ha rinnovato l'interesse per la teoria "knowledge gap" che è stata impiegata per esaminare le disuguaglianze nell'uso di internet (Bonfadelli, 2002) (cfr. § 1.3.1). Nella *survey* la componente che indica le opportunità informative è fortemente correlata con due variabili che si riferiscono a usi legati alla scuola e due usi più generici. Tra gli adolescenti che hanno partecipato all'indagine solo alcuni svolgono tali attività almeno una volta alla settimana: poco più della metà cerca approfondimenti online, un terzo legge notizie o cerca informazioni non trovate nei libri di testo e circa un quarto sfrutta internet per chiarirsi dubbi su argomenti scolastici.

ui01_12 Cerchi un approfondimento su un argomento specifico
 ui01_3 Leggi notizie sui siti dei quotidiani o blog
 ui07_SQ003 Cercare un'informazione che non trovi nei testi
 ui07_SQ002 Chiarirti dubbi su argomenti affrontati in classe

Tabella 5.3 - Variabili della dimensione "opportunità informative"

I dati mostrano che lo svolgimento di queste attività è sempre associato in modo statisticamente significativo all'appartenenza di classe e al livello di istruzione familiare: le differenze, talvolta moderate altre volte ampie, sono presenti in *tutte* le variabili che compongono questa dimensione. Al crescere dello status socio-economico e del titolo di studio dei genitori aumenta infatti la probabilità che gli adolescenti si informino online (Tabella 5.4). E' interessante notare che le due attività svincolate dal campo scolastico (leggere news e cercare approfondimenti) mostrano lo stesso delta sia in base al titolo di istruzione dei genitori (+13,5% per i figli di laureati rispetto a quelli senza diploma) sia alla classe sociale (+11% per i figli di membri della classe di servizio rispetto a operai). Complessivamente i figli di liberi professionisti o imprenditori (classe di servizio) sono più propensi a cogliere le opportunità informative rispetto ai coetanei, mentre i figli di genitori meno istruiti (senza diploma) e i ragazzi di famiglie di classe operaia o della piccola borghesia sono meno propensi a usare internet per informarsi.

	ISTRUZIONE			STATUS SOCIO-ECONOMICO				TOT
	Biennio	Diploma	Laurea	Classe operaia	Piccola borghesia	Classe impiegatizia	Classe servizio	
Approfondire un argomento	45,4	57,1	59	48,4	47,2	53,8	60,1	53,7
Leggere quotidiani blog	27,8	37,0	41,5	30,2	30,4	35,5	41	35,3
Cercare info. non trovata	25,4	35,9	37	28,4	26,7	32,5	39,6	32,7
Chiarirsi su temi scolastici	19,7	23,8	29,3	21	22	22,5	29,3	24,1

Tabella 5.4 - Opportunità informative: attività svolte almeno settimanalmente per istruzione e status familiare (valori percentuali)

Le opportunità scolastiche

Il rapporto tra uso di internet e media digitali e apprendimento sono un tema di crescente interesse. È evidente che gli studenti tendono sempre più a sfruttare la rete come “strumento” per agevolarsi nello studio, ad esempio prepararsi per verifiche o aiutarsi nello svolgimento dei compiti. Nella ricerca europea *EU Kids Online* questa attività, indagata tramite una singola domanda (“*How often do you use Internet for homework*”), è risultata la più diffusa fra quelle proposte ai ragazzi (alunni delle elementari, medie inferiori e superiori) maggiore anche all’uso dei social media (Livingstone et al., 2011). Tuttavia, le opportunità scolastiche sono ancora poco indagate all’interno del filone di studi sulle disuguaglianze digitali, mentre sono più presenti nella letteratura sociologica di matrice economica o pedagogica che affronta la questione l’impatto dell’uso delle ICT sui livelli di apprendimento¹¹⁵. In questa ricerca, indipendentemente dalla problematica della misurazione dell’impatto dell’uso di internet sul rendimento scolastico, abbiamo ritenuto importante indagare se/quanto gli adolescenti intervistati, che sono tutti studenti, utilizzano internet in relazione al loro “ruolo sociale” di studente. La componente ottenuta tramite l’analisi fattoriale per le opportunità scolastiche è correlata in modo particolarmente significativo con le seguenti cinque variabili.

ui07_SQ005 cercare materiale che semplifichi lo svolgimento dei compiti
ui07_SQ006 cercare materiale per prepararti per un compito in classe
ui07_SQ004 cercare materiale per verificare se i compiti sono corretti
ui07_SQ009 visitare siti per studenti (es: studenti.it, studentville)
ui07_SQ008 fare i compiti scambiando informazioni con i compagni

Tabella 5.5 - Variabili della dimensione “opportunità scolastiche”

Le variabili che fanno parte di questa componente indicano un uso “opportunistico” di internet (semplificare), uno volto al “perfezionamento” (prepararsi per un compito in classe, verificare se sono corretti i compiti) e uno “relazionale” (fare i compiti con i compagni). A differenza delle attività informative, quelle scolastiche sono funzionali all’esecuzione di compiti o preparazione a verifiche. Ad esclusione di “fare i compiti con i compagni” (42,3%) le opportunità scolastiche sono colte, con cadenza settimanale, da meno di un terzo degli studenti e circa uno studente su cinque, almeno una volta la settimana, “verifica se ha fatto correttamente i compiti online” oppure “visita siti per studenti”.

E’ interessante osservare che il livello di istruzione familiare influenza la frequenza con cui viene condotta *ciascuna* delle attività che contraddistinguono la dimensione delle opportunità scolastiche. I figli di genitori poco istruiti sono i più disinteressati con valori costantemente sotto

¹¹⁵ Gli studi sul rapporto fra l’uso di Internet per la scuola (a casa) e l’andamento scolastico o nei test di apprendimento non hanno tuttavia ancora dimostrato che vi sia un effettivo benefico.

la media (a volte anche di 10 punti percentuali rispetto agli studenti con genitori laureati). Per quanto riguarda lo status socio-economico, i giovani della classe di servizio sono i più propensi ad usare internet per la scuola – si differenziano in modo netto anche dai figli di impiegati che invece si comportano in modo simile ai ragazzi/e della piccola borghesia. C'è però un'eccezione: i giovani della classe operaia sono particolarmente propensi a utilizzare internet per prepararsi ad un compito in classe e si collocano al “secondo posto” per ordine di diffusione di questa attività.

	ISTRUZIONE			STATUS SOCIO-ECONOMICO				TOT
	Biennio	Diploma	Laurea	Classe operaia	Piccola borghesia	Classe impiegatizia	Classe servizio	
Fare i compiti con i compagni	37	43,2	47,2	34,7	40	41,2	50,8	42,3
Semplificare i compiti	23,5	31,7	33,4	25,1	29,3	28,5	34,7	29,4
Prepararsi per una verifica	21,3	24,8	29,4	26,3	22,3	22,3	29	25,1
Controllare i compiti	15,4	22,4	26,6	17,8	19,1	20,0	26,6	21,3
Visitare siti per studenti	18,2	19,4	28,7	16,7	18,6	19,8	30,2	21,9

Tabella 5.6 - Opportunità scolastiche: attività svolte almeno una volta a settimana per istruzione e status familiare (valori percentuali)

Le opportunità espressive

Per opportunità espressive si intendono le attività di creazione e condivisione di contenuti online ovvero la produzione di *user generated content*. La pubblicazione di contenuti (siano essi testi, immagini o video) può assumere diversi significati: partecipazione in comunità di interesse, consolidazione del legame con amici, costruzione della propria identità, desiderio di condivisione di conoscenza, fino ad indicare un vero e proprio impegno civico o politico. Come si è discusso nel paragrafo 1.3.3 alcuni studiosi hanno messo a tema la possibilità di una dimensione delle disuguaglianze digitali legata proprio alle diverse opportunità di partecipazione sfruttate dai ragazzi dall'uso dei nuovi media definendola “participatory gap” (Jenkins et al., 2006) o “participation divide” (Hargittai e Walejko, 2008). Ma l'effettiva partecipazione online, basata su impegno intenso e prolungato, è ad appannaggio di una minoranza di utenti (Ito et al., 2009).

La componente ottenuta con la fattoriale che identifica le opportunità espressive è basata sulle seguenti variabili.

ui01_8 Gestisci un blog
ui01_10 Pubblici materiale creato da te su internet (musica, video, disegni)
ui01_9 Scrivi commenti nei forum o partecipi ad una community
ui01_11 Scrivi testi su argomenti che conosci bene

Tabella 5.7 - Variabili della dimensione “opportunità espressive”

I nostri dati confermano che solo una minoranza degli adolescenti sfrutta le opportunità espressive con una certa costanza (almeno una volta la settimana). Infatti, a differenza degli usi informativi e scolastici, questo tipo di attività è svolto solo da una nicchia di utenti compresa fra il 5% e il 10% della popolazione complessiva (Tabella 5.8). Questo dato contribuisce quindi a ridimensionare alcune delle aspettative sulla portata di democratizzazione e partecipazione dei social media, in particolare fra le giovani popolazioni di “nativi digitali”. Detto ciò, le opportunità espressive presentano delle singolarità per quanto riguarda la loro distribuzione in rapporto a istruzione e status familiare.

	ISTRUZIONE			STATUS SOCIO-ECONOMICO				TOT
	Biennio	Diploma	Laurea	Classe operaia	Piccola borghesia	Classe impiegatizia	Classe servizio	
Gestire un sito o blog	4,9	4,6	7,1	5,1	7,8	4,4	5,7	5,5
Pubblicare materiale	8	8	9,5	8,2	10,1	7,5	8,2	8,5
Commentare in forum o	8	9,2	11,8	7,6	12,5	7,6	11,6	9,6
Scrivere su argomenti	3,8	5,2	4,6	3,5	5,2	4,1	4,9	4,5

Tabella 5.8 - Opportunità espressive: attività svolte almeno una volta a settimana per istruzione e status familiare (valori percentuali)

Se osserviamo la frequenza di svolgimento settimanale delle attività in rapporto al livello di istruzione delle famiglie notiamo delle oscillazioni nei valori a favore degli adolescenti con genitori laureati, per tre attività su quattro. Le differenze sono però di piccola entità e soltanto una è significativa dal punto di vista statistico (il commento nei forum).

Particolarmente interessante poi il dato rispetto alla collocazione professionale dei genitori: la probabilità che un giovane colga le opportunità espressive del web *non* è maggiore fra i ragazzi delle classi più elevate, anzi. Questo risultato è in netta contrapposizione sia se lo si confronta con le opportunità informative e scolastiche precedentemente discusse, sia con il dibattito sull'esistenza di un “participation divide”. In particolare, notiamo che per *tutte* e quattro le attività prese in considerazione i membri della piccola borghesia (figli di commercianti, artigiani, lavoratori autonomi etc.) sono più inclini a partecipare rispetto ai membri della classe di servizio (imprenditori, liberi professionisti, etc) e i meno propensi a cogliere le opportunità partecipative sono i figli di impiegati. Nel caso specifico della pubblicazione su internet di contenuti autoprodotti i figli di operai si comportano esattamente come quelli della classe di servizio. Si tratta di oscillazioni su valori molto modesti, pertanto non sempre statisticamente significative secondo il test del chi quadrato. Tuttavia, l'assenza di una relazione fra classe sociale e titolo di studio dei genitori con le opportunità espressive colte online dagli adolescenti è un fatto singolare che distingue le opportunità partecipative da quelle informative o scolastiche.

Le opportunità per le relazioni sociali

Le opportunità che internet offre per coltivare le amicizie sono ormai ampiamente sfruttate dalla grande maggioranza degli adolescenti (Lenhart et al., 2010). Molte ricerche, anche e soprattutto qualitative, hanno sottolineato la rilevanza che i media sociali, e soprattutto i siti di social network, rivestono nella vita sociale degli adolescenti (Baym, 2010; boyd, 2008a; Ito et al., 2010, Giaccardi, 2010). Queste piattaforme rappresentano infatti degli strumenti ideali per gestire, mantenere ed espandere le reti sociali dei ragazzi e delle ragazze. L'uso dei siti di social network, però, si associa anche ad una serie di rischi per i minori legati alla privacy, la gestione della reputazione, il cyber bullismo e il *grooming* (Mascheroni, 2012). Nelle nostre analisi le variabili fortemente correlate con la dimensione opportunità per le relazioni sociali sono:

ui01_5 Commenti i post dei tuoi amici su Facebook (stato, foto, link)
 ui01_6 Aggiorni il tuo stato o condividi materiale su Facebook
 ui01_4 Chatti con Facebook, Msn o Skype

Tabella 5.9 - Variabili della dimensione "opportunità per le relazioni sociali"

Come è evidente dai valori totali della tabella 5.10 l'uso dei siti di social network e delle chat è la pratica più diffusa in generale nel campione. In questa sede non entriamo nel merito della questione dei rischi e nemmeno in quella dell'uso eccessivo, ma ci limitiamo, come è stato fatto fino ad ora, a osservare la distribuzione in base a titolo di studio della famiglia e classe sociale per evidenziare differenze o disuguaglianze.

	ISTRUZIONE			STATUS SOCIO-ECONOMICO				TOT
	Biennio	Diploma	Laurea	Classe operaia	Piccola borghesia	Classe impiegatizia	Classe servizio	
Commentare i post	74,8	79,0	78	74,1	78	77,9	78,8	77,3
Aggiornare il proprio stato	65,2	67,2	66	63,3	66,7	66,8	67,4	66,2
Chattare con gli amici	83,3	84,4	83,8	82,9	82,9	83,8	85	83,8

Tabella 5.10 Opportunità per le relazioni sociali: attività svolte almeno una volta a settimana per istruzione e status (valori percentuali)

I nostri dati ci mostrano che le differenze in base al livello di istruzione e allo status socio-economico dei genitori nella frequenza di utilizzo degli strumenti comunicativi del web sono molto ridotte e in entrambi i casi non significative dal punto di vista statistico. Ad ogni modo, per titolo di studio rileviamo che i figli di diplomati sono i più attivi mentre, per quanto riguarda la classe sociale, i maggiori utilizzatori sono i figli dei membri della classe di servizio anche se le differenze con i compagni di estrazione sociale diversa sono esigue.

Per concludere questa prima sezione e consolidare quanto osservato nelle distribuzioni di frequenza, utilizziamo gli indici creati dalla fattoriale per verificare quanto le diverse opportunità sono correlate allo status socio-economico e al titolo di studio dei genitori (Tabella 12).

	Informativo	Scolastico	Partecipativo	Comunicativo	Ludico
Titolo di studio dei genitori	,155**	,162**	,076**	0,001	,047*
Status socio-economico	,128**	,135**	0,039	0,018	0,021

** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

* La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

Tabella 5.11 - Correlazione di Pearson delle opportunità con livello di istruzione e la status familiare

I valori di correlazione dei fattori informativi e scolastici con le variabili socio-demografiche confermano la disuguale distribuzione delle opportunità fra i giovani sulla base dello status della famiglia e del capitale culturale posseduto. Da queste analisi preliminari sembrerebbe che internet offra alcune opportunità (per mantenere le relazioni e per l'espressione di sé) che sono colte indipendentemente dallo status sociale della famiglia, anche se le seconde sono sfruttate solo da una minoranza di studenti e studentesse.

5.2 La mediazione parentale e il contesto domestico d'accesso

In che modo i genitori o gli adulti in famiglia, *socializzano* gli adolescenti all'uso delle nuove tecnologie ed internet in particolare? Che ruolo gioca l'intervento dei genitori sulle disuguaglianze digitali? Per tentare di affrontare suddette domande, in questo paragrafo esaminiamo il rapporto tra le forme della socializzazione all'uso di internet con lo status e il livello di istruzione delle famiglie.

Come abbiamo visto in dettaglio nel secondo capitolo, la socializzazione si esprime in diversi modi, per esempio attraverso il linguaggio e gli stili di comunicazione, gli insegnamenti e la trasmissione di valori, l'organizzazione del tempo, il clima generale che si respira in famiglia, il tipo di relazione di autorità con gli adulti, etc. In questo paragrafo proponiamo di distinguere due modalità: indirette e dirette. I genitori socializzano i figli all'uso di internet in modo *indiretto* quando compiono una serie di azioni e scelte che non sono volte esplicitamente all'insegnamento dell'uso del mezzo, ma che nonostante ciò possono avere delle ricadute sulle forme di appropriazione di internet. Si pensi per esempio alle caratteristiche del contesto domestico di accesso (tecnologie presenti, autonomia nell'accesso alla rete) e le competenze d'uso dei media dei genitori (in quanto risorse). Dall'altro lato i genitori socializzano in modo *diretto* attraverso le strategie di mediazione parentale che decidono di adottare, ovvero gli insegnamenti e le regole riguardo all'uso di internet e dei media digitali in casa.

5.2.1 Il contesto domestico di accesso a internet

Il contesto domestico è stato al centro di numerosi studi sull'impiego dei media nella vita quotidiana. La letteratura sulla "domestication", la "moral economy of the household" e ancora prima la tradizione degli *audience studies* anglosassoni, ha rimarcato l'importanza di considerare il *setting*, le *routine*, i valori e le pratiche, in altre parole il contesto domestico, per comprendere il significato, socialmente costruito, di media e tecnologie. Le informazioni a nostra disposizione ci permettono di affrontare tre aspetti del contesto: quali e quante tecnologie sono presenti in casa, autonomia e qualità nell'accesso a internet degli adolescenti, le abilità digitali dei genitori.

In primo luogo i genitori sono coloro che hanno il potere di decidere l'acquisto di media e tecnologie. Questo aspetto non dipende soltanto da fattori di tipo economico, bensì è legato alle attitudini e predisposizioni dei genitori. Il possesso di tecnologie e media non avviene in modo lineare con il livello di istruzione o lo status socio-economico della famiglia. Sonia Livingstone (2007), per esempio, mostrò come in alcune famiglie della classe alta inglese prevalesse uno stile di "media tradizionale" (libri, radio e televisione) e viceversa tra le famiglie di basso status vi fosse più propensione a uno stile tecnologico definito "media rich".

In secondo luogo, oltre all'acquisto delle tecnologie, i genitori hanno un'altra decisione da prendere: dotare il figlio dell'accesso personale a un computer connesso a internet? I risultati della ricerca coordinata da Livingstone mostrano che l'accesso al web tramite PC personale è più diffuso tra i ragazzi delle famiglie di status inferiore. Tra le famiglie colte e benestanti prevale la volontà di limitare l'autonomia nell'uso dei media dei figli e quindi non li dotano di un computer personale connesso alla rete.

Infine, anche l'"alfabetizzazione digitale parentale" (Aroldi, 2012), ovvero le competenze digitali e l'utilizzo della rete da parte dei genitori, è un aspetto cruciale del contesto domestico. Genitori abili nell'uso di internet sono molto probabilmente più "in grado di gestirne l'uso dei figli, esercitando forme di mediazione parentale utili a ottimizzare le opportunità e ridurre i rischi" (*ivi*: 266). Le conoscenze dei genitori sono risorse a cui i figli possono attingere in caso di bisogno. Inoltre, la trasmissione delle attitudini verso le tecnologie avviene anche attraverso l'esempio da essi fornito - quanto spesso accedono, cosa fanno online e come ne parlano sono tutti fattori che contribuiscono alla socializzazione a internet dei figli.

Tecnologie nel contesto domestico

Prima di analizzare le tecnologie presenti nelle abitazioni degli adolescenti ci soffermiamo sul tipo di computer dato che questo costituisce la premessa principale per l'accesso a internet. Complessivamente osserviamo che solo l'1% afferma di non possedere un computer e non ci

sono differenze legate alla posizione sociale degli adolescenti su questo aspetto. Tuttavia, i giovani della classe di servizio è più probabile che abbiano *sia* un computer fisso *sia* un computer portatile rispetto ai membri delle classi inferiori (+15,9). Le case in cui è presente soltanto il computer fisso, invece, sono ancora soprattutto quelle delle famiglie operaie (+13,9) oppure in cui i genitori non possiedono il diploma (+10,2). Sebbene il possesso di un computer sia trasversale all'appartenenza sociale questi dati mettono in luce delle differenze in termini di tipologia e presumibilmente qualità dei dispositivi¹¹⁶.

Dall'altro lato, si nota che anche una parte delle famiglie della classe di servizio (7%), della classe impiegatizia e piccola borghesia (13%) possiedono soltanto un computer fisso e che non vi sono differenze per il possesso soltanto di laptop. La tipologia di computer presente in casa degli adolescenti non è quindi soltanto una conseguenza delle condizioni economiche delle famiglie, ma indica probabilmente diversi atteggiamenti verso le novità tecnologiche.

	ISTRUZIONE			STATUS SOCIO-ECONOMICHE				TOT
	Biennio	Diploma	Laurea	Classe operaia	Piccola borghesia	Classe impiegatizia	Classe servizio	
Desktop e laptop	56,7	61,5	68,6	52,1	56,6	65,5	68	62,1
Solo laptop	23,9	24,9	22,4	25,8	28,6	20,5	24,3	23,8
Solo desktop	17,9	13,1	7,7	20,7	13,3	13,4	6,8	13
Nessuno	1,6	0,5	1,3	1,4	1,4	0,6	0,9	1,1

Tabella 5.2 - Tipo di computer presente nell'abitazione per istruzione e status familiare (valori percentuali)

Anche per quanto riguarda invece gli altri media e gadget tecnologici notiamo sia un livellamento che una forbice in base allo status familiare. In primo luogo vi sono una serie di strumenti che sono ormai del tutto ordinari presenti nella maggior parte delle case tra cui il lettore Mp3, la stampante e la *console* di *videogames*. Assistiamo quindi a un livellamento nel possesso di alcune tecnologie, relativamente recenti, che sono oggi d'uso comune. La *console* in particolare risulta più diffusa nelle abitazioni delle famiglie meno istruite e con basso status socio-economico (sebbene non si tratti di una differenza statisticamente significativa). Ciò conferma alcuni studi precedenti sulla maggior inclinazione delle famiglie di basso status verso i media di intrattenimento (Carlo, 2012).

Al di là della diffusione trasversale di queste tecnologie "ordinarie", si riscontra un *gap* nel possesso dei gadget tecnologici più recenti (tablet, smartphone ed e-book reader) e dei media per l'intrattenimento più costosi (gli abbonamenti alla pay TV e il blue ray). Le differenze sociali

¹¹⁶ Le informazioni a disposizione però non ci permettono di sapere lo stato del computer, né la sua collocazione nell'ambiente domestico, aspetti affrontati nelle interviste qualitative. Dalle interviste emerge che non sempre il computer fisso indica bassa qualità dell'accesso: in alcuni casi è una macchina perfettamente collocata nella camera personale dello studente.

condizionano quindi la probabilità di essere *early adopters* e di spendere di più per l'intrattenimento. Anche il confronto del numero di beni tecnologici posseduti (tabella 5.14) per classe sociale mostra alcune differenze, sebbene contenute.

	ISTRUZIONE			STATUS SOCIO-ECONOMICO				TOT
	Biennio	Diploma	Laurea	Classe operaia	Piccola borghesia	Classe impiegatizia	Classe servizio	
Mp3	92,4	93,3	94,2	91,8	90,5	94,4	94,6	93,2
Stampante	89,7	94,3	94,7	88,3	91,9	94,4	95,1	92,8
Console	86,4	86,3	84,5	86,7	84,4	85,1	87,2	85,8
Wi-fi	79,3	86,2	87,9	77,7	79,8	85,4	91	84,4
Smartphone	65,7	72,2	77,8	61,6	70,8	68,6	83	71,7
Pay tv	60,4	67	65,1	54,6	66,5	60,9	74,6	64,2
DVD Blue ray	38,8	40,4	45,5	33,5	35,8	40,5	52,1	41,4
Tablet	15,1	24	36,4	15,5	20,8	20,8	39,1	24,8
E-book	6	8,9	14,3	6,1	7,8	8,8	13,5	9,6

Tabella 5.13 - Tecnologie e media presenti nell'abitazione per istruzione familiare e classe sociale (valori percentuali)

	N	Media	Intervallo di confidenza 95% per la media	
			Limite inferiore	Limite superiore
Operaia	511	6,7	6,5073	6,8195
Piccola Borghesia	346	7,0	6,8268	7,2426
Classe impiegatizia	800	7,2	7,1187	7,3538
Classe di servizio	635	8	7,8391	8,1105
Totale	2292	7,3	7,2075	7,3579

Tabella 5.14 - Numero di tecnologie possedute in media dalle famiglie in rapporto allo status socio-economico

Autonomia nell'accesso a internet

Nella tabella seguente riportiamo le percentuali di tre "livelli di autonomia" nell'accesso alla rete. Complessivamente anche su questo aspetto troviamo da un lato un processo di livellamento sociale e dall'altro il perdurare dell'influenza della posizione sociale nel favorire un accesso alla rete di maggiore qualità.

Sulla prima riga della tabella 5.15 troviamo la percentuale degli adolescenti che accedono al web da un computer che condividono con altri membri della famiglia, nella seconda degli studenti e studentesse che invece utilizzano un computer personale per navigare e nella terza gli studenti con accesso di qualità "premium" (oltre ad accedere al web da un computer personale, navigano con uno smartphone, utilizzano la rete wi-fi in casa e hanno un laptop).

	ISTRUZIONE			STATUS SOCIO-ECONOMICO				TOT
	Biennio	Diploma	Laurea	Classe operaia	Piccola borghesia	Classe impiegatizia	Classe servizio	
Condiviso	19,6	22	22,4	21,3	19,6	24,1	18,7	20,8
Personale	77,1	76,6	75,6	75,3	76,9	74,1	80,2	76,5
Premium	38,6	45,2	52,4	32,3	42,2	42,3	60	45,2

Tabella 5.15 Qualità dell'accesso a internet per istruzione familiare e classe sociale

I dati mettono in luce che il possesso di un computer personale da cui connettersi a internet (circa tre quarti degli adolescenti) non dipende né dal livello di istruzione né dalla classe sociale dei genitori. Si tratta di un risultato interessante perché indica che, indipendentemente dalle disuguaglianze sociali, gran parte degli studenti possono utilizzare in autonomia un computer per esplorare il web e comunicare con gli amici. Lo stesso tipo di considerazione può essere avanzata per il dato sull'accesso da computer condiviso con altri familiari: le variazioni per livello di istruzione e status socioeconomico sono estremamente contenute e soprattutto non significative dal punto di vista statistico. Ciò indica che la scelta di non dotare il figlio o la figlia di un proprio computer non è riconducibile solo a motivazioni di tipo economico.

Tuttavia, i giovani della classe di servizio con genitori istruiti è molto più probabile che possano beneficiare di un accesso a internet di elevata qualità rispetto ai coetanei. La terza riga nella tabella 5.15. riporta il dato sull'accesso "premium" ovvero le percentuali adolescenti che oltre al personal computer, utilizzano uno smartphone connesso alla rete, sfruttano la rete wi-fi in casa e posseggono un laptop. Le variabili strutturali, quindi, influiscono significativamente soltanto sull'accesso di più elevata qualità favorendo i giovani delle famiglie più colte e benestanti.

Le abilità digitali dei genitori

Per concludere esaminiamo le due domande presenti nel questionario che forniscono alcune indicazioni sul livello di "alfabetizzazione digitale genitoriale" (Aroldi, 2012). Agli intervistati è stato chiesto di indicare quanto il padre e la madre fossero abili nell'utilizzo di internet in confronto a loro. E' importante sottolineare, quindi, che gli studenti definiscono le abilità dei genitori in base a quelle che ritengono siano le proprie¹¹⁷.

Come si può desumere dai valori nell'ultima colonna a destra della tabella 5.16 i padri sono generalmente considerati più capaci delle madri. Circa il 60% dei padri, però, sono "meno bravi" dei figli e circa uno su cinque non lo sa usare per nulla. Fra le madri addirittura l'80% è meno capace oppure non sa accedere a internet. Nell' "alfabetizzazione digitale parentale" le differenze

¹¹⁷ Questa formulazione crea qualche problema nell'utilizzo della variabile, nonostante ciò, riteniamo che essa sia indichi se gli intervistati ritengono di poter contare sui genitori, per aiuti o consigli su questioni "digitali". Inoltre il modo con cui i figli descrivono le abilità dei genitori indica, non solo le loro capacità concrete, ma anche il rapporto che essi hanno con le tecnologie.

in base allo status socio-economico e all'istruzione familiare sono consistenti. L'abilità con cui usano le nuove tecnologie i padri e le madri è fortemente associata sia con il capitale culturale che con la classe sociale da essi posseduto.

	ISTRUZIONE			STATUS SOCIO-ECONOMICO				TOT
	Biennio	Diploma	Laurea	Classe operaia	Piccola borghesia	Classe impiegatizia	Classe servizio	
Padre								
Più capace	7,4	21,4	28,9	6,1	9,1	26,6	25,2	18,9
Ugualmente	14	21,3	25,4	14,3	15	18,7	29,7	20,1
Meno	46,8	42,4	37,6	47,1	47,9	40,3	37,2	42,4
Non lo usa	31,8	15	8,1	32,6	28	14,3	7,9	18,6
Madre								
Più capace	2,6	6,4	7,7	0,8	2,4	7,6	8,3	5,5
Ugualmente	9,4	17,3	17,4	8,9	9,1	18,1	17,9	14,6
Meno	48,8	56,7	62,1	44,8	53,2	58,5	61,3	55,7
Non lo usa	39,3	19,5	12,8	45,5	35,3	15,7	12,5	24,1

Tabella 5.16 - Competenze dei padri e delle madri secondo i figli e le figlie per istruzione e status familiare (valori percentuali)

I figli di genitori con titolo di studio elevato (università) oppure di classe sociale elevata considerano il padre come “più esperto” di loro con una frequenza significativamente al di sopra della media, mentre al diminuire del capitale culturale o dello status socio-economico i padri “più bravi” diminuiscono. Nei contesti socialmente svantaggiati sono inoltre molto numerosi i padri che non sanno *per nulla* usare internet (il 32%). Anche fra le madri le differenze sono significative. In particolare, il capitale culturale e la classe incidono nel differenziare le donne che non usano per nulla internet da quelle che invece lo usano sebbene siano ritenute “meno capaci”. I dati sulla risorsa definita “alfabetizzazione digitale genitoriale”, a differenza di quanto rilevato per il possesso domestico delle tecnologie e l'autonomia nell'accesso alla rete, sono collegati in modo lineare con il capitale economico e culturale. Ne deduciamo che sebbene le tecnologie indispensabili per accedere alla rete siano distribuite in modo trasversale tra le classi sociali, lo stesso non si può dire del supporto adulto a cui gli adolescenti possono fare riferimento per apprendere a usare quelle tecnologie.

5.2.2 La mediazione parentale

Con il termine mediazione parentale si indicano le attività svolte intenzionalmente dai genitori per guidare (accompagnare, regolare, educare) i figli, bambini o adolescenti, ad un utilizzo positivo, formativo o semplicemente non dannoso di internet. Precedenti ricerche hanno affermato che esistono diversi stili di mediazione e che questi sono legati al modello educativo parentale e ai valori che lo guidano (cfr. § 2.2). Per distinguere i tipi di mediazione parentale

abbiamo fatto riferimento alla ricerca Europea *EU Kids Online* (Livingstone et al., 2011) e altri studi (Eastin et al., 2006). Abbiamo quindi differenziato: la mediazione “attiva”, in cui il genitore trasmette insegnamenti, dialoga e utilizza la rete insieme al figlio, la mediazione “restrittiva”, che prevede l'imposizione di regole su tempi e modi di utilizzo, e il “monitoraggio” basato sul controllo del monitor oppure della cronologia (Livingstone et al., 2011; Livingstone e Helsper, 2008; Murru, 2012). La mediazione attività include insegnamenti sui rischi, le opportunità e le questioni pratiche, le altre mediazioni invece sono orientate a limitare i pericoli e i danni derivati dall'uso di internet. La mediazione attiva è cruciale per incentivare l'uso consapevole e proficuo della rete, per questa ragione la distinguiamo al suo interno. In riferimento alle categorie proposte nella ricerca *EU Kids Online* (Livingstone et al., 2011), differenziamo fra: mediazione attiva alle opportunità dell'uso di internet (“Internet use”), mediazione attiva per la sicurezza (“Internet safety”) e mediazione attiva tramite “co-uso”¹¹⁸.

Tipo e numero di mediazioni parentali messe in atto

	1 o 2	da 3 a 4	da 5 a 6	da 7 a 8	da 9 a 15	Media
Navigare insieme (co-uso)	41	67	78	81	90	62
Cosa non fare nei SNS (safety)	13	38	62	79	91	43
Giocare insieme (co-uso)	13	30	46	54	73	33,2
Comunicare insieme (co-uso)	12	30	44	58	71	33
Evitare virus (safety)	11	30	48	74	88	36
Giudicare info (safety)	6	21	49	71	87	33
Incoraggiato a esplorare (use)	3	10	20	36	62	16
Siti interessi (use)	2	10	25	43	69	18
Siti scuola (use)	2	6	15	30	54	13
Aiutare a impostare privacy (safety)	1	4	14	34	70	13

Tabella 5.17 - Distribuzione delle attività di mediazione in rapporto al numero di mediazioni messe in atto dai genitori (valori percentuali).

Fra tutte le forme di mediazione, la più utilizzata è quella attiva di co-uso, in particolare “navigare insieme al figlio online” (61,7%). Anche se tale attività presuppone dialogo e una funzione di guida svolta dai genitori, in alcuni casi sono i giovani adolescenti a svolgere attività online per conto dei genitori che non possiedono le competenze per cui il contributo istruttivo degli adulti può anche essere molto ridotto. La seconda attività più diffusa nel campione è la mediazione monitorante attraverso il controllo del monitor (49,5%). A seguire troviamo le attività di mediazione attiva orientata a proteggere (“Internet safety”): la più popolare è “suggerito cosa non fare nei social network” (43,3%) che indica una preoccupazione diffusa per i rischi legati ai

¹¹⁸ La suddivisione è simile a quella proposta del report finale dell'indagine *EU Kids Online* in cui si distingue la mediazione attiva per l'uso, “Internet use”, volta a massimizzare le opportunità, da quella per la sicurezza, “Internet safety” indirizzata a ridurre i rischi (Livingstone et al. 2011). Tuttavia, in questa sede teniamo distinta la modalità del co-uso. In accordo con quanto sostenuto da Eastin e colleghi (2006) riteniamo che usare la rete insieme non significhi necessariamente una conversazione sulle potenzialità o i rischi di tale pratica.

siti di social network. Seguono “consigliare come evitare virus” (36,5%) e “aiutare a giudicare l’affidabilità delle informazioni”(32,7%). Successivamente la mediazione restrittiva: un terzo dei genitori impone regole sui tempi e gli orari di accesso a internet. La mediazione attiva che incoraggia a cogliere appieno le potenzialità delle nuove tecnologie (“Internet use”) è invece minoritaria: condotta da meno di un quinto dei genitori.

I genitori che svolgono poche mediazioni è molto probabile che “navighino insieme ai figli” (lo fa il 41% dei genitori che effettua una o due mediazioni e il 67% dei genitori che ne mette in atto 3 o 4), all’ampliarsi del numero di mediazioni messe in atto dai genitori, cresce la presenza di quelle di tipo dialogico sulla *safety*. Solo nei casi in cui il numero di mediazioni svolto è decisamente elevato vengono effettuate anche mediazioni del tipo “Internet use”. Le mediazioni che incoraggiano a cogliere le opportunità della rete sono svolte con percentuali molto superiori alla media dai genitori che mettono nove o più attività di mediazione diverse. Tra questi, per esempio, il 69% suggerisce a figli dei siti per coltivare i loro interessi contro una media del 18% dei genitori complessivi (tabella 5.17).

L’adozione di alcune strategie di mediazione parentale è influenzata dalle caratteristiche socio-economiche e culturali delle famiglie (Tabella 19). La classe sociale e il titolo di studio familiare influenzano in modo significativo soprattutto la mediazione attiva per la “Internet safety”. Le attività di questo tipo sono infatti intraprese con più probabilità da genitori di famiglie istruite e con elevato status socio-economico. Al contrario, la classe sociale e il titolo di studio familiare sono irrilevanti o poco influenti per la mediazione attiva basata sul co-uso e la mediazione monitorante. Infine, la classe sociale e il titolo di studio familiare sembrano solo moderatamente influenzare la mediazione restrittiva e la mediazione attiva basata sul dialogo volta a incoraggiare l’uso di internet. Le tre attività che compongono la mediazione “Internet Use” si correlano in modo diverso alle variabili da noi considerate e non sempre i genitori con più risorse sono quelli più propensi a svolgerle (si veda in particolare l’incoraggiamento a esplorare e il suggerimento di siti per coltivare interessi personali).

In estrema sintesi i dati sulla mediazione parentale mostrano tre scenari diversi: la mediazione attiva per la “Internet Safety” è *molto* influenzata dalla collocazione sociale della famiglia, la mediazione attiva di co-uso *non* è influenzata dalle variabili strutturali, infine la mediazione attiva per “Internet use” è *moderatamente* influenzata.

	ISTRUZIONE FAMILIARE			STATUS SOCIO-ECONOMICO				TOT
	Biennio	Diploma	Laurea	Classe operaia	Piccola borghesia	Classe impiegatizi a	Classe servizio	
Mediazione attiva "Co-uso"								
Navigato insieme	59,2	63,8	63,3	59,3	62,3	62,2	64,1	62,1
Giocare insieme	33,9	32,4	34,1	30,3	35,4	33,3	35,3	33,4
Comunicato	30,5	32,2	36,8	31,2	31,3	30,9	38,6	33,1
Mediazione attiva "Internet Safety"								
Comportarsi Sns	36,9	43,1	51,5	33,6	38,6	43,6	53,8	43,6
Evitare virus	29	39,5	42,4	25,9	30,4	38,8	45,7	36,8
Giudicare affidab.	24,5	33,9	40,5	28,3	21,2	34,8	40,3	32,8
Impostare privacy	11,2	11,8	16,8	11,6	11,6	13,4	15,5	13,2
Mediazione attiva "Internet use"								
Siti tempo libero	14,7	19,5	21,9	18,1	13,9	18,6	21,2	18,6
Esplorare	16,5	15,2	17,6	17,9	13,6	14,6	18,8	16,4
Siti per lo studio	7,7	11	19,6	9	8,1	11,9	18,5	12,5
Mediazione restrittiva								
Orari o limiti	31,3	35,5	40,5	32,2	34,5	36,9	37,2	35,7
Facebook vietato	4	4,5	6,4	3,7	4,9	4,8	5,5	3,9
Mediazione monitorante								
Controllo monitor	49,9	50,4	49,6	48,7	49,9	50,3	49,8	50
Controllo cronol.	16,4	17,1	17,2	16,9	17,7	17,0	16,3	16,9
	770	785	703	509	345	799	632	

Tabella 5.18 - Tipi di mediazione parentale per istruzione e status familiare (valori percentuali)

5.3 Status della famiglia, socializzazione a internet e opportunità

In questo paragrafo conclusivo esaminiamo la rilevanza sia delle variabili strutturali (status socio-economico e livello di istruzione dei genitori) sia delle modalità di socializzazione a internet (contesto di accesso e mediazione parentale) sulle opportunità che gli adolescenti colgono dal loro uso della rete. Per esaminare l'influenza di questi molteplici e differenti aspetti abbiamo svolto quattro modelli di analisi multivariata. Per ciascun tipo di opportunità (informativa, scolastica, espressiva e comunicativa) abbiamo infatti condotto una regressione lineare gerarchica. La tecnica della regressione lineare è stata scelta perché ci permette di misurare l'associazione di diverse variabili indipendenti con la variabile dipendente al netto di tutte le altre. Le analisi multilivello si basano sulla costruzione di modelli predittivi in cui viene stimato il peso che alcune variabili, definite regressori, detengono su un'altra che rappresenta l'oggetto di interesse, la variabile dipendente. Nei nostri modelli, le variabili di interesse sono naturalmente le opportunità informative, scolastiche, sociali ed espressive. Ciascuna di queste è rappresentata da un indice che sarà inserito nel modello come variabile dipendente. Ricordiamo che l'indice è

stato estratto precedentemente dall'analisi fattoriale, illustrata all'inizio di questo capitolo, e contiene informazioni sia sull'estensione (quante diverse attività sono svolte) sia la frequenza (quanto spesso vengono svolte) per ciascun tipo di opportunità. Gli indici sono comparabili perché standardizzati (media zero e deviazione standard uguale ad 1). Le variabili di cui si vuole studiare l'associazione sono suddivise in blocchi che vengono aggiunti mano a mano nei modelli. Questi modelli di regressione sono svolti con l'obiettivo di confrontare l'influenza di diversi fattori: sono quindi da considerarsi dei modelli causali, non predittivi. Di conseguenza sono state inserite solo alcune variabili di controllo e le variabili di cui interessa studiare l'associazione, che ipotizziamo come causale, con l'uso di internet (Pisati, 2003). I nostri modelli di regressione non hanno quindi fine predittivo - sarebbe infatti impossibile immaginare di poter inserire tutte le variabili che influenzano le modalità di appropriazione di internet - ma solo quello di testare l'associazione delle variabili strutturali e delle variabili sulla socializzazione a internet sugli usi/opportunità. Presentiamo brevemente le variabili che, a blocchi, abbiamo inserito nei modelli.

Blocco A. E' il modello nullo in cui vengono inserite soltanto le variabili di controllo relative alle caratteristiche personali dello studente o della studentessa. Nel blocco A ci sono quattro regressori che indicano: genere, status di immigrato o non immigrato, area di residenza (paese di provincia o città capoluogo di provincia) e ore passate su internet in una giornata.

Blocco B. Nel blocco B viene aggiunto un gruppo di regressori che contiene informazioni sullo status socio-economico e culturale della famiglia. Dato che le variabili di partenza presenti nel dataset sono di tipo categoriale, si è provveduto a *dicotomizzarle* con la creazione di 8 regressori. Da ognuna delle quattro modalità della variabile "classe sociale"¹¹⁹ vengono creati due regressori che rappresentano le famiglie di quella classe ma le distinguono sulla base del titolo di studio (più o meno istruiti). Ricordiamo che la classe e il titolo di studio (le variabili usate per creare gli 8 regressori) vengono calcolati sulla base del valore più elevato della condizione occupazionale e del livello di istruzione fra i due genitori. La categoria di riferimento, che pertanto non è inclusa nel blocco, è quella dei figli di operai non diplomati.

Blocco C. Con il blocco C vengono inseriti i regressori sulla tipologia di scuola frequentata dagli intervistati: centro di formazione professionale, istituto professionale, istituto tecnico o liceo. Il Blocco C permette di interpretare le associazioni dei blocchi successivi al netto del tipo di scuola frequentato. La tipologia di scuola frequentata è una variabile rilevante sulle modalità d'uso della

¹¹⁹ Le quattro modalità sintetizzano informazioni sulla posizione professionale dei genitori e sono le seguenti: classe operaia, piccola borghesia, classe impiegatizia e classe di servizio.

rete, per questa ragione abbiamo deciso di inserire questo blocco che è da intendersi come variabili di controllo. I CFP sono la categoria di riferimento.

Blocco D. Nel blocco D viene inserito un gruppo di variabili relative alla mediazione parentale. Nello specifico si è deciso di inserire soltanto i tre tipi di mediazione attiva (co-utilizzo, dialogo per la “Internet safety”, dialogo per “Internet use”). La mediazione restrittiva (ad es. l'imposizione di regole o il monitoraggio) non è stata presa in considerazione perché non è finalizzata a sviluppare l'uso della rete, bensì a ridurre i rischi, la distrazione o a gestire l'organizzazione del tempo libero dei ragazzi. Nei risultati si terrà in considerazione che il coefficiente dei regressori indica un'associazione e non necessariamente una relazione di influenza, tuttavia le analisi hanno l'obiettivo di indagare la relazione causale che sussiste tra mediazione attiva e opportunità pertanto si ipotizzerà che esista questo tipo di relazione. I regressori sono stati creati sommando le variabili corrispondenti per ciascuno dei tipi di mediazione e consistono in tre variabili ordinali con valori compresi da 0 a 1. La mediazione tramite “co-uso” è composta delle seguenti variabili: “navigare su internet con i genitori”, “giocare tramite internet o *console* con i genitori” e “comunicare via internet con i genitori”. La mediazione basata su dialogo per la “Internet safety” dalle seguenti quattro variabili: “i genitori ti hanno insegnato come comportarsi sui social network”, “ti hanno suggerito come evitare i virus”, “ti hanno aiutato a giudicare l'affidabilità delle informazioni”, “ti hanno aiutato ad impostare la privacy”. Infine la mediazione basata su dialogo per incoraggiare all'uso di internet “Internet use” è composta dalle seguenti attività: “i genitori ti hanno suggerito alcuni siti per il tempo libero”, “ti hanno suggerito siti per la scuola”, “ti hanno incoraggiato ad esplorare internet”.

Blocco E. Nell'ultimo blocco vengono inserite due informazioni sul contesto domestico di accesso alla rete. La prima riguarda l'autonomia: si è scelto di utilizzare l'informazione sul fatto che lo studente abbia o meno la possibilità di utilizzare un “computer personale” per navigare che, come si è visto, non è correlata in modo significativo alle variabili strutturali. La seconda informazione, invece, riguarda il livello di “tecnologizzazione” complessivo dell'abitazione ed è espresso dall'indice, variabile ordinale, dei beni tecnologici presenti in casa.

Blocco F. Si tratta di un blocco con alcune variabili di controllo per verificare l'associazione con le strategie di mediazione parentale. Le variabili sulla mediazione qui introdotte non sono indici ordinali, come nel blocco D, bensì regressori dicotomici. Ciascun regressore ci informa se lo svolgimento di *almeno una* attività del corrispondente tipo di mediazione si associa con il maggior o minore utilizzo di internet in relazioni all'opportunità presa in considerazione.

- Indice di opportunità (informative, scolastiche, comunicative, partecipative)
BLOCCO A - Variabili livello studente
<p>Genere</p> <p>Femmina variabile di riferimento</p> <p>Maschio</p> <p>Status di immigrato</p> <p>Studente non immigrato variabili di riferimento</p> <p>Studente immigrato (figlio di un genitore non italiano)</p> <p>Area geografica</p> <p>Vive in un capoluogo di provincia <i>variabile di riferimento</i></p> <p>Vive in un paese di provincia</p> <p>Frequenza uso internet giornaliera</p> <p>Min:0 Max:16</p>
BLOCCO B - Variabili livello famiglia
<p>Status socio-economico e culturale</p> <p>Famiglia di classe operaia con titolo di studio biennio <i>variabile di riferimento</i></p> <p>Famiglia di classe operaia con titolo di studio diploma o laurea</p> <p>Famiglia della piccola borghesia con titolo di studio biennio</p> <p>Famiglia della piccola borghesia con titolo di studio diploma o laurea</p> <p>Famiglia della classe impiegatizia con titolo di studio biennio o diploma</p> <p>Famiglia della classe impiegatizia con titolo di studio laurea</p> <p>Famiglia della classe di servizio con titolo di studio biennio o diploma</p> <p>Famiglia della classe di servizio con titolo di studio laurea</p>
BLOCCO C - Variabili livello scuola
<p>Tipologia di scuola</p> <p>CFP variabile di riferimento</p> <p>Istituto professionale</p> <p>Istituto tecnico</p> <p>Liceo</p>
BLOCCO D - Variabili livello "mediazione parentale"
<p>Mediazione attiva co-uso</p> <p>min:0 max:1 media:0,43</p> <p>Mediazione attiva dialogo "Internet safety"</p> <p>min:0 max:1 media:0,31</p> <p>Mediazione attiva dialogo "Internet use"</p> <p>min:0 max:1 media:0,16</p>
BLOCCO E - Variabili livello "contesto d'accesso a internet"

<p>Autonomia accesso domestico</p> <p>Computer personale per accedere a internet</p> <p>Computer condiviso per accedere a internet <i>referimento</i></p> <p>Indice di possesso di media e tecnologie</p> <p>min:0 max:11 media:7,3</p>
<p>BLOCCO F - Variabili livello "mediazione parentale" (alternativo al blocco D)</p>
<p>Svolgimento di almeno una mediazione di co-uso</p> <p>Almeno una di co-uso</p> <p>Nessuna mediazione di co-uso <i>referimento</i></p> <p>Svolgimento di almeno una mediazione di dialogo su "Internet safety"</p> <p>Almeno una mediazione su "Internet safety"</p> <p>Nessuna mediazione di "Internet safety" <i>referimento</i></p> <p>Svolgimento di almeno una mediazione di dialogo su "Internet use"</p> <p>Almeno una mediazione su "Internet use"</p> <p>Nessuna mediazione di "Internet use" <i>referimento</i></p>

Tabella 5.19 - Caratteristiche riassuntive delle variabili inserite nei modelli multilivello

Opportunità INFORMATIVE E CULTURALI						
Modello	A	B	C	D	E	F
Intercetta	-0,08	-0,391***	-0,655***	-1,164***	-1,164***	
Essere un maschio	-0,071	-0,067	0,013	0,018	0,018	
Immigrato	-0,004	0,028	0,059*	0,061*	0,061*	
Paese di provincia	-0,047	-0,002	-0,032	-0,033	-0,033	
Frequenza uso internet	0,047***	0,048***	0,051***	0,041***	0,035***	
Classe operaia / diploma		0,288	0,230*	0,183*	0,176*	
Piccola borghesia		0,049	0,031	0,023	0,012	
Piccola borghesia / diploma		0,274**	0,166	0,156	0,134	
Classe impiegatizia		0,238***	0,139*	0,113	0,095	
Classe impiegatizia / laurea		0,489***	0,342***	0,272**	0,265**	
Classe di servizio		0,467***	0,347***	0,264**	0,224**	
Classe di servizio / laurea		0,477***	0,256*	0,156*	0,111	
Istituto professionale			0,104	0,066	0,056	
Istituto tecnico			0,310***	0,306***	0,295***	
Liceo			0,504***	0,475***	0,476***	
Mediazione co-uso				0,358***	0,316***	
Mediazione "Internet safety"				0,240**	0,232**	
Mediazione "Internet use"				0,637***	0,613***	
Computer personale					0,181***	
Indice tecnologie					0,027*	
Almeno una co uso						0,254***
Almeno una "Internet safety"						0,171***
Almeno una "Internet use"						0,297***
R quadro	0,014	0,043	0,068	0,135	0,144	0,121
<p>Categorie di riferimento: famiglie di classe operaia con titolo di studio equivalente a biennio o inferiore, studenti dei CFP.</p> <p>Tabella con i valori dei coefficienti non standardizzati.</p> <p>* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$</p>						

Tabella 5.20 - Modelli di regressione lineare con introduzione progressiva di variabili per le opportunità informative

Opportunità SCOLASTICHE						
Modello	A	B	C	D	E	F
Intercetta	-0,071	-0,345***	-0,723***	-0,952***	-1,413***	
Essere un maschio	-0,167***	-0,169***	-0,074	-0,064	-0,074	
Immigrato	-0,028	0,005	0,045	0,039	0,054	
Paese di provincia	-0,033	0,012	-0,023	-0,024	-0,023	
Frequenza uso internet	0,061***	0,061***	0,065***	0,056***	0,046***	
Classe operaia / diploma		0,173**	0,097	0,053	0,039	
Piccola borghesia		0,065	0,042	0,029	0,009	
Piccola borghesia / diploma		0,362***	0,223*	0,211*	0,173	
Classe impiegatizia		0,154*	0,023	-0,003	-0,035	
Classe impiegatizia / laurea		0,381***	0,199*	0,134	0,116	
Classe di servizio		0,404***	0,254**	0,175*	0,104	
Classe di servizio / laurea		0,506***	0,238**	0,147	0,064	
Istituto professionale			0,191*	0,156*	0,139	
Istituto tecnico			0,481***	0,476***	0,459***	
Liceo			0,662***	0,635***	0,633***	
Mediazione co-uso				0,377***	0,304***	
Mediazione "Internet safety"				0,215**	0,200**	
Mediazione "Internet use"				0,524***	0,487***	
Computer personale					0,251***	
Indice tecnologie					0,053***	
Almeno una co uso						0,253***
Almeno una "Internet safety"						0,133**
Almeno una "Internet use"						0,247***
R quadro	0,028	0,056	0,098	0,153	0,177	0,138
<p>Categorie di riferimento: famiglie di classe operaia con titolo di studio equivalente a biennio o inferiore, studenti dei CFP.</p> <p>Tabella con i valori dei coefficienti non standardizzati.</p> <p>* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$</p>						

Tabella 5.21 - Modelli di regressione lineare con introduzione progressiva di variabili per le opportunità scolastiche.

Opportunità ESPRESSIVE						
Modello	A	B	C	D	E	F
Intercetta	-0,466***	-0,632***	-0,608***	-0,733***	-1,095***	
Essere un maschio	0,261***	0,263***	0,253***	0,246***	0,236***	
Immigrato	0,092***	0,109***	0,101***	0,095***	0,108***	
Paese di provincia	0,002	0,021	0,034	0,033	0,034	
Frequenza uso internet	0,097***	0,098***	0,097***	0,091***	0,084***	
Classe operaia / diploma		0,098	0,109	0,079	0,066	
Piccola borghesia		0,086	0,089	0,084	0,067	
Piccola borghesia / diploma		0,421***	0,441***	0,441***	0,411***	
Classe impiegatizia		0,121	0,141*	0,13	0,103	
Classe impiegatizia / laurea		0,196*	0,224**	0,186*	0,168*	
Classe di servizio		0,241**	0,264**	0,219**	0,161*	
Classe di servizio / laurea		0,202**	0,246**	0,193**	0,124	
Istituto professionale			0,049	0,029	0,016	
Istituto tecnico			-0,059	-0,057	-0,07	
Liceo			-0,075	-0,085	-0,087	
Mediazione co-uso				0,200**	0,142*	
Mediazione "Internet safety"				0,039	0,027	
Mediazione "Internet use"				0,501***	0,474***	
Computer personale					0,161**	
Indice tecnologie					0,046***	
Almeno una co uso						0,042
Almeno una "Internet safety"						0,076
Almeno una "Internet use"						0,161***
R quadro corretto	0,082	0,090	0,090	0,116	0,129	0,099
Categorie di riferimento: famiglie di classe operaia con titolo di studio equivalente a biennio o inferiore, studenti dei CFP. Tabella con i valori dei coefficienti non standardizzati. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$						

Tabella 5.22 - Modelli di regressione lineare con introduzione progressiva di variabili per le opportunità espressive.

Opportunità PER LE RELAZIONI SOCIALI						
Modello	A	B	C	D	E	F
Intercetta	-0,204***	-0,355***	-0,445***	-0,627***	-1,484***	
Essere un maschio	-0,216***	-0,213***	-0,208***	-0,178***	-0,207***	
Immigrato	-0,005	0,012	0,012	0,01	0,042	
Paese di provincia	0,044	0,06	0,071	0,073	0,07	
Frequenza uso internet	0,098***	0,098***	0,098***	0,092***	0,076***	
Classe operaia / diploma		0,135	0,127	0,103	0,068	
Piccola borghesia		0,122	0,12	0,086	0,042	
Piccola borghesia / diploma		0,245**	0,237*	0,205*	0,134	
Classe impiegatizia		0,167**	0,158*	0,131	0,064	
Classe impiegatizia / laurea		0,070	0,065	0,023	-0,028	
Classe di servizio		0,218**	0,212**	0,151	0,01	
Classe di servizio / laurea		0,195**	0,194*	0,144	-0,027	
Istituto professionale			0,148	0,124	0,092	
Istituto tecnico			0,099	0,083	0,054	
Liceo			0,081	0,053	0,044	
Mediazione co-uso				0,480***	0,339***	
Mediazione "Internet safety"				0,189**	0,157*	
Mediazione "Internet use"				-0,188*	-0,248**	
Computer personale					0,292***	
Indice tecnologie					0,118***	
Almeno una co uso						0,320***
Almeno una "Internet safety"						0,121**
Almeno una "Internet use"						-0,045
R quadro corretto	0,068	0,071	0,071	0,099	0,167	0,094
Categorie di riferimento: famiglie di classe operaia con titolo di studio equivalente a biennio o inferiore, studenti dei CFP. Tabella con i valori dei coefficienti non standardizzati. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$						

Tabella 5.23 Modelli di regressione lineare con introduzione progressiva di variabili per le opportunità per le relazioni sociali.

I coefficienti nei modelli per le opportunità *informative* e *scolastiche* presentano valori simili. In generale, i figli di genitori con almeno il diploma, della classe media impiegatizia e della classe di servizio sono più inclini a cogliere entrambe le opportunità. Le opportunità informative sono sfruttate ugualmente dai membri della classe impiegatizia e di servizio (indipendentemente dal titolo di studio dei genitori), mentre relativamente a quelle scolastiche si distingue l'*élite* degli adolescenti di status più elevato. Il valore dei coefficienti però si riduce drasticamente con l'introduzione dei regressori del tipo di scuola frequentata (blocco C). Il tipo di scuola è infatti fortemente correlato ad entrambe le opportunità e l'intensità della correlazione non viene scalfita nemmeno con l'introduzione di altre variabili nei blocchi successivi. Gli studenti dei licei - in misura minore anche quelli degli istituti tecnici - sfruttano di più sia le opportunità informative che quelle scolastiche, anche al netto dalla classe sociale, del livello di istruzione dei genitori e dalle forme di mediazione parentale. Sebbene il tipo di scuola frequentato dagli studenti sia correlato con la classe sociale e il livello di istruzione dei genitori (Barone e Schizzerotto, 2006), il risultato sembra indicare anche la funzione di "omologazione" delle pratiche d'uso della rete svolta dal contesto scolastico. Tutti i tipi di mediazione parentale (blocco D) sono positivamente e significativamente correlati con l'uso di internet per scuola e per la ricerca di informazioni. I coefficienti più elevati sono quelli della mediazione basata sul "co-uso" e del dialogo "Internet use". Quest'ultimo tipo di mediazione si associa all'uso di internet per informarsi ancora più intensamente della frequentazione del liceo (0,637). Infine (blocco E) al netto di tutte le altre variabili, avere un computer personale e più tecnologie favorisce lo svolgimento di attività informative e soprattutto scolastiche.

Per le opportunità *espressive* si presenta uno scenario diverso. Innanzitutto l'associazione con la classe sociale e il titolo di studio dei genitori è meno robusta rispetto a quanto osservato per l'uso informativo scolastico e, soprattutto, non lineare. Il coefficiente di associazione più elevato tra le variabili relative alla classe sociale, infatti, è quello della piccola borghesia istruita¹²⁰. Inoltre, i liceali *non* sono i più propensi a partecipare in rete (blocco C). Al contrario, sebbene i valori non siano significativi dal punto di vista statistico, il segno della relazione con la frequentazione del liceo è addirittura negativo. La mediazione parentale (blocco D) è parzialmente associata agli usi espressivi. Due modalità su tre sono correlate e statisticamente significative, tuttavia il coefficiente della mediazione di "co-uso" è inferiore rispetto a quello della stessa mediazione sulle opportunità informative e scolastiche (0,200** invece di 0,358*** e

¹²⁰ Possiamo provare a ipotizzare che la piccola borghesia sia meno legata alle forme di cultura alta tradizionali rispetto alla classe di servizio, più aperta alle novità tecnologiche di quella impiegatizia, e con a disposizione maggiori mezzi economici di quella operaia. Un'altra spiegazione potrebbe essere che in quella categoria professionale rientrano i lavoratori autonomi che si occupano di creatività e i media (ad es. programmatori, grafici, illustratori, designer, fotografi) e che quindi sono dei modelli per l'uso espressivo di internet dei figli.

0,377***). L'unica mediazione fortemente correlata è quella di dialogo "Internet use" (0,501***) con cui i genitori suggeriscono siti web e incoraggiano i figli ad esplorare la rete. Il possesso di un PC personale per navigare e l'indice di tecnologie domestiche (Blocco E) sono correlati con l'uso espressivo, ma in misura minore rispetto a quanto osservato per l'uso informativo e scolastico.

Il modello sulle opportunità per le *relazioni sociali* si configura diversamente. La classe sociale della famiglia e il livello di istruzione dei genitori non sono infatti associati con l'uso di internet finalizzato a cogliere tale opportunità. Sebbene ci siano alcune differenze per quanto riguarda i valori dei coefficienti, l'unico gruppo che sembra essere svantaggiato è quello degli adolescenti della classe operaia con genitori con basso titolo di studio. Nemmeno la tipologia di scuola è significativamente correlata (blocco C). La mediazione basata su co-uso e quella su dialogo per la "Internet safety" sono invece significativamente correlate (blocco D). Ricordiamo però che una delle tre variabili che compone l'indice della mediazione di co-uso riguarda proprio l'utilizzo di internet per comunicare con i propri genitori; il valore del coefficiente potrebbe indicare, più che un rapporto causa-effetto, un'associazione. È interessante notare che in questo modello la mediazione tramite dialogo del tipo "Internet use" è correlata negativamente: evidentemente i genitori che sono attivi mediatori, che suggeriscono siti e incoraggiano ad esplorare la rete, dissuadono dall'uso troppo intenso dei social network ponendo l'accento sulle altre opportunità che offre internet. Infine (blocco E) il possesso di un computer personale è significativamente associato all'uso delle opportunità relazionali: il coefficiente è particolarmente elevato (0,292***). Possedere un computer personale connesso alla rete è fondamentale per supportare l'uso di internet per le relazioni sociali, ricordiamo però che l'accesso personale favorisce anche le opportunità scolastiche (0,251***), informative (0,181***) ed espressive (0,161***).

5.4 Sintesi dei risultati

Le analisi svolte sul dataset degli studenti lombardi ci permettono di stabilire alcuni punti fermi sulla configurazione delle disuguaglianze digitali tra questo segmento della popolazione, in questo specifico periodo e contesto geografico. Prima di tutto abbiamo osservato che il *background* sociale e culturale degli adolescenti influenza la frequenza con cui internet viene utilizzato per la formazione personale. La professione e il titolo di studio dei genitori si legano alla maggiore o minore inclinazione degli adolescenti a leggere notizie online e fare ricerca di informazioni, su qualsiasi argomento di interesse, oppure a utilizzare internet per aiutarsi nello svolgimento dei compiti e prepararsi meglio per un compito in classe. Su questo ambito i giovani della classe

operaia e della piccola borghesia con basso titolo di studio sono nettamente svantaggiati. Lo stesso però non si può dire sulle attività che vedono gli adolescenti attori in prima persona: la condivisione di contenuti e la comunicazione. Si tratta di due tipi di attività, rispettivamente la meno e la più diffusa, in cui i figli di genitori colti di status elevato non sono favoriti rispetto ai giovani di contesti modesti o svantaggiati. L'utilizzo di internet più articolato, per esprimersi, partecipare in gruppi e far sentire la propria voce, è ad appannaggio di una minoranza (meno del 10%). Tuttavia, tali attività non sono svolte maggiormente dall'*élite* degli studenti delle famiglie colte e benestanti, all'opposto, sono particolarmente diffuse tra i membri piccola borghesia. Infine, possiamo affermare che non ci sono *gap* nell'adozione dei siti di social network e nel beneficiare delle opportunità comunicative e per le relazioni sociali. Per identificare possibili ripercussioni delle disuguaglianze sociali in tale ambito non è sufficiente confrontare la frequenza con cui vengono svolte le attività (ad es. "aggiornare il proprio stato", "commentare il profilo di un amico"). In primo luogo perché un uso troppo intenso potrebbe essere persino controproducente, in secondo luogo, perché entrano in gioco altre questioni come la gestione della privacy, la reputazione nella presentazione di sé stessi e la consapevolezza dei rischi.

I dati sulle caratteristiche del contesto domestico e sulle attività di mediazione parentale mettono in luce uno scenario altrettanto ambivalente in cui le differenze sociali influenzano certi aspetti e sono irrilevanti per altri. Innanzitutto il possesso di tecnologie oggi comuni (stampante, lettore mp3, *console*) e l'accesso tramite computer personale non sono condizionati dalla collocazione sociale della famiglia. Lo stesso vale per la mediazione basata sul co-uso, in cui figli e genitori giocano e comunicano utilizzando le nuove tecnologie. Dall'altro lato, però, i ragazzi delle famiglie colte di classe elevata possono contare maggiormente sul supporto dei genitori, che sono utenti più competenti rispetto alla media, possiedono un maggior numero di tecnologie e un accesso di migliore qualità. Inoltre, ricevono più suggerimenti su come proteggersi dai rischi e fare un uso consapevole di internet.

Abbiamo infine elaborato dei modelli di regressione per mettere in evidenza le associazioni tra le variabili socio-demografiche e le caratteristiche del contesto sugli usi di internet. Siamo consapevoli che l'uso di internet è influenzato da molti altri fattori, il gruppo dei pari e la scuola, così come le caratteristiche psicologiche del singolo individuo, i suoi hobby, etc. I valori di R quadro di ciascuno dei modelli sono la prova di come sia difficile, se non impossibile, prevedere l'uso di internet gli adolescenti sulla base di un set di informazioni predefinito (sono compresi fra 0,129 e 0,177). Tuttavia i modelli hanno una funzione causale, non predittiva (Pisati, 2003), e ci hanno quindi permesso di individuare delle tendenze generali. Essi confermano che le opportunità informative e scolastiche sono colte diversamente dagli

adolescenti sulla base dello status familiare e che le caratteristiche della famiglia, siano esse le variabili strutturali oppure la mediazione parentale, influiscono meno intensamente sulle opportunità espressive o relazionali. Le ragioni e i fattori che favoriscono tali attività dovranno essere cercati soprattutto “al di fuori” dalle variabili esaminate in questi modelli e potranno essere maggiormente compresi con l’indagine qualitativa. Una nota a parte merita la mediazione dialogica volta a incoraggiare le opportunità colte online che è positivamente e intensamente associata sia con le opportunità espressive sia con quelle informative e scolastiche. I genitori che incoraggiano ad esplorare e usare internet per informarsi, sono solitamente quelli più impegnati nel guidare e indirizzare i figli nel fare un uso sicuro, esteso ed efficace della rete. Si tratta di una minoranza di famiglie, ma di diversa composizione sociale. A differenza della mediazione “Internet safety”, la mediazione “Internet use” è solo parzialmente associata allo status della famiglia e può essere cruciale per favorire un uso ricco e articolato di internet tra gli adolescenti che si trovano in contesti poco favorevoli dal punto di vista economico e culturale.

Le analisi sui dati della *survey* condotta tra gli adolescenti delle scuole lombarde ci restituiscono un quadro complesso in cui meccanismi tradizionali di riproduzione, basati sul capitale culturale e lo status socio-economico familiare, continuano a esistere a fianco di “aperture” e possibilità legate soprattutto all’uso dei social media. La mediazione parentale, nelle sue sfaccettature, emerge come un aspetto rilevante per comprendere quanto e fino a che punto le differenze sociali si riproducono in disuguaglianze digitali fra gli adolescenti.

CAPITOLO 6

Internet come capitale culturale legittimo

Questo capitolo illustra il primo dei quattro pattern individuati con l'analisi delle interviste rilevato prevalentemente tra gli studenti e le studentesse del Liceo Classico Socrate e del Liceo Scientifico paritario Alfieri. Tra questi ragazzi è comune un modo di pensare e utilizzare internet che possiamo chiamare “distintivo”: essi si distinguono sia implicitamente, sfruttando il web per arricchirsi dal punto di vista culturale o per beneficiare di numerosi vantaggi, sia esplicitamente descrivendo e definendo il proprio rapporto con le tecnologie in opposizione agli atteggiamenti comuni tra i membri della loro generazione. Questo pattern è stato denominato “capitale culturale legittimo” perché si lega alla cultura e perché è funzionale - come sarà chiaro nelle discussioni finali - a un processo riproduzione culturale. I ragazzi che mettono in atto l'appropriazione di internet qui descritta sono figli di liberi professionisti (avvocati, commercialisti, medici) e dirigenti: i genitori svolgono quindi professioni che indicano prestigio sociale e presuppongono titoli di studio elevati. Più le famiglie degli adolescenti intervistati posseggono capitale culturale ed economico, maggiore è l'efficacia di questo pattern nel descriverne l'appropriazione. Sebbene non *tutti* i ragazzi dei licei o di classe sociale elevata afferiscano a questo pattern,¹²¹ la modalità di intendere la rete che presentiamo in questo capitolo contraddistingue gli adolescenti che provengono da famiglie di status elevato (ed è completamente assente nei coetanei che frequentano gli istituti professionali).

Nei paragrafi seguenti illustriamo le quattro principali caratteristiche di questo pattern¹²². Le prime due, denominate “farsi una cultura” e “avvantaggiarsi (senza partecipare)”, indicano le modalità d'uso predominanti: gli adolescenti apprezzano internet soprattutto per la possibilità di cercare informazioni, documentarsi, soddisfare la propria curiosità, farsi una cultura e avvantaggiarsi. Non si tratta naturalmente delle uniche attività da essi svolte online, bensì quelle che differenziano maggiormente questi ragazzi da tutti gli altri. Le restanti dimensioni, “serietà” e “tecno-scetticismo”, rappresentano due atteggiamenti. La prima illustra un discorso ricorrente

¹²¹ Coloro che provengono da famiglie avvantaggiate socialmente ma rientrano nei pattern successivi saranno discussi e commentati più avanti.

¹²² Come illustriamo nel § 4.5.3 ogni paragrafo approfondisce un atteggiamento o una pratica d'uso della rete che converge in modo sistematico nel corpus testuale e concorre alla formazione del pattern.

rispetto a come *dovrebbe* essere utilizzato internet. La seconda mette in luce l'attitudine critica, consapevole e a volte distaccata, che questi intervistati mostrano verso internet, Facebook e gadget tecnologici.

Nei quattro paragrafi citiamo estensivamente il materiale raccolto tramite le interviste con il fine di collocare nei dati le nostre interpretazioni e mostrare come siamo giunti ai risultati. Questi ultimi sono approfonditi in modo discorsivo nel paragrafo finale con le discussioni.

6.1 Farsi una certa cultura

Un'idea ampiamente condivisa tra gli adolescenti che mettono in atto questa forma di appropriazione è quella della rete come strumento per arricchire il proprio bagaglio di conoscenze. Le interviste sono costellate da affermazioni, non sempre associate alla descrizione di pratiche d'uso vere e proprie, sull'utilità di internet per accrescere la propria cultura generale. Una "cultura", però, che non è circoscritta a quella scolastica. Al contrario, i libri sono considerati la fonte più affidabile e completa sugli argomenti affrontati a scuola, mentre la rete, i quotidiani, i romanzi e i saggi forniscono spunti importanti per conoscere ciò che a scuola non viene insegnato o è solo accennato. Gli adolescenti spesso ostentano un'inclinazione personale orientata all'arricchimento culturale e a conoscere nuove cose.

*Mattia*¹²³: diciamo che, cioè io adoro internet perché è una fonte di informazioni enorme, infinita, veramente qualsiasi cosa tu la trovi

L'uso di internet per l'arricchimento culturale è un tema che ricorre spesso nelle interviste ed è sviluppato in riferimento a diversi aspetti. Lo ritroviamo per esempio nella descrizione delle effettive attività svolte online dagli adolescenti, nella rappresentazione di internet che emerge dai discorsi e nell'affermazione di un'inclinazione a conoscere che si dispiega su nuovi e vecchi media. Gli studenti che afferiscono a questo pattern non si limitano a raccontare di utilizzare Google e Wikipedia (come d'altronde fanno tutti gli intervistati). Piuttosto, affermano di fare un uso *finalizzato* del web orientato ad accrescere il proprio sapere, sia in ambiti "legittimi", come la storia e la letteratura, che informali, come la musica e lo sport. Qualsiasi argomento è affrontato "seriamente" e può essere oggetto di un sistematico lavoro di ricerca di informazioni online. Quest'ultima è una pratica d'uso che, comprensibilmente, viene approvata dai genitori. Alcuni

¹²³ Si rimanda all'Appendice 2 per le informazioni sullo status socio-economico, la professione del padre e della madre e la scuola frequentata di ciascun intervistato. I nomi degli intervistati sono stati cambiati per preservarne l'anonimato.

intervistati fanno esplicito riferimento al fatto di avere la loro approvazione, come si osserva nelle parole di Barbara, studentessa del liceo classico.

Barbara: (i miei genitori) non hanno niente contro queste cose perché, comunque, tipo io sul calcio, piuttosto che sullo sport, io mi informo attraverso internet e quindi loro dicono “si si va bene” cioè non hanno alcun problema e conoscono quello che faccio...

L’atteggiamento degli adolescenti nei confronti della cultura e della formazione intellettuale è sviluppato in famiglia (come si vedrà nei casi studio) ed è rafforzato dal contesto sociale. In alcuni passaggi emerge come la necessità di aggiornarsi e informarsi sia funzionale a far parte del gruppo di amici e rientri nel processo di costruzione dell’identità. Non è quindi una curiosità qualsiasi quella che viene soddisfatta tramite l’uso del web, bensì una curiosità dettata da esigenze (anche) sociali. Per esempio, alcune studentesse affermano che la rete sia stata fondamentale in alcune occasioni per cercare informazioni ed evitare di brutte figure con i compagni.

Nadia: vado su internet con uno scopo magari di ricerca informazioni così, ad esempio nell’ultimo periodo abbiamo parlato in classe del ‘68 così e io praticamente non sapevo niente e mi dava fastidio, comunque magari c’è gente che dice sei la solita secchiona ma non è vero, però comunque dici va beh, magari vado in classe e non so niente, allora sono andata a cercare. Anche lì poi devi anche selezionare un minimo le cose.

Monia: secondo me anche con internet ci si può fare una certa cultura cioè perché comunque tipo ad esempio, non so, io sentivo parlare tanto di, soprattutto in questa scuola che è un po’ di sinistra, di *rastamen* [sorridente] o robe così e allora mi sono andata a informare su Wikipedia, ho trovato e mi sono informata, quindi internet secondo me è una fonte di-, cioè se tu vuoi cercare qualcosa, davvero lo scopri benissimo.

Oltre ai racconti di specifici episodi, il tema dell’arricchimento culturale affiora anche tra i discorsi ed è utilizzato dagli intervistati per rappresentarsi come appartenenti a una certa cerchia culturale. Si notino a proposito alcune affermazioni di Laura, studentessa del liceo classico della classe media impiegatizia, che mettono bene in luce come internet sia un mezzo per sentirsi parte del gruppo. Invece che riportare esempi di pratiche d’uso, la ragazza descrive un modo desiderabile ed esemplare di utilizzare internet, informarsi sulla politica e sull’attualità, che ritiene appropriato al suo contesto sociale e culturale.

Laura: io trovo che (internet) sia molto importante perché, appunto, adesso essendo al liceo classico, è una cosa diversa cioè, adesso iniziamo, comunque siamo ragazzi di 16 anni ma cominciamo a interessarci alla politica, comunque, di cose importanti no, vedo che comunque altri miei coetanei non si interessano proprio di questi, che ne so, di Berlusconi di quello che sta succedendo nel mondo, anche della storia di Gheddafi della Libia queste cose qua no, e, io penso che sia proprio una cosa nostra, *noi che facciamo il classico*, perché comunque siamo messi in un rap-, cioè abbiamo un rapporto diverso con la cultura diciamo, cioè ci sono proprio professori che insegnano a, poi comunque che vuole fare il classico ha già in mente di avere di volere una cultura particolare, quindi (*Intervistatrice:* una cultura...) si ampia, una mente ampia, si

Intervistatrice: quindi tu internet lo usi per informarti

Laura: si si anche

Intervistatrice: e anche i tuoi compagni..

Laura: si si ci sono molti miei compagni che lo usano proprio per leggersi gli articoli di, che ne so, dei processi che stanno facendo a Berlusconi, piuttosto che di Gheddafi, no si si, per queste cose lo usano molto (*Intervistatrice:* e anche tu?) si si mi piace, poi va beh adesso per l'ipertesto mi devo [pausa] comunque interessare di queste cose poi anche a casa comunque lo faccio

Daniela

Per mettere in luce la rilevanza della famiglia nelle modalità di appropriazione di internet di questi ragazzi presentiamo il caso di Daniela, studentessa (15 anni) del liceo classico molto popolare tra i compagni e particolarmente spigliata che fa parte del gruppo delle più brave della classe. Daniela racconta di numerosi vantaggi legati all'uso di internet tanto che la sua intervista è una delle più ricche di dettagli su specifiche attività. Tra queste è prevedibilmente incluso anche Facebook che (spiega Daniela) serve per rilassarsi, stare in contatto con i compagni e passarsi informazioni scolastiche tramite il gruppo della classe. Daniela passa la maggior parte del suo tempo online su Facebook ma, nonostante ciò, considera internet come molto rilevante anche per l'arricchimento culturale. Tale atteggiamento spicca sin dall'esordio dell'intervista, in cui oltre ai soliti siti (simili per tutti gli intervistati) viene menzionata la lettura di poesie.

Daniela: allora dunque, beh io principalmente vado su internet per Facebook. poi cioè magari anche [pausa] studio però lascio il computer acceso su Facebook eccetera e poi va beh consulto il sito della scuola, per vedere i voti cioè, però questa non è una cosa che hanno tutte le scuole per esempio e poi per ascoltare e scaricare musica em per cos'altro scaricare i testi delle canzoni leggere a volte anche delle poesie

Il riferimento alle poesie non è un elemento isolato perché l'idea di internet come mezzo per l'arricchimento culturale è ricorrente lungo tutto il corso dell'intervista. Per esempio, Daniela sostiene di controllare online le informazioni che non trova sui libri scolastici (sottolineando di cercare sempre dei riscontri tra più fonti ed eventualmente anche da altri libri), di cercare gli spartiti per suonare il piano e di leggere recensioni di libri e film ("talvolta magari voglio saperne di più su qualcosa, magari per esempio sto leggendo un libro, voglio sapere di più sulla vita dello scrittore allora vado su internet, magari non su Wikipedia però qualcos'altro"). Fondamentalmente, per Daniela, internet è rilevante sia per le opportunità relazionali, offerte da Facebook, sia per quelle informative. Il web è infatti considerato un mezzo fondamentale per acquisire informazioni su qualsiasi argomento ed è posto sullo stesso piano di giornali e libri, viene poi descritto come una possibile "alternativa" alla biblioteca ("internet in generale cioè è veramente una cosa, cioè puoi trovare testi in tutte le lingue, è vero puoi andare anche in biblioteca ma, non so magari ti trovi la descrizione del vulcano in arabo, mentre invece con Wikipedia basta che traduci oppure anche prendi il testo e il traduttore online").

Il collegamento simbolico tra internet e la cultura tradizionale è ancor più comprensibile alla luce del contesto familiare. Il padre è occupato in una importante casa editrice dove svolge un lavoro manageriale e la mamma è psicologa. Daniela descrive con emozione la stanza piena di libri dell'ufficio del padre, laureato in filosofia e in ingegneria, che la sprona a studiare bene il greco. I genitori, oltre ad essere persone molto colte, sono degli esperti utenti della rete. Daniela difatti fornisce numerosi esempi non solo delle attività che lei stessa conduce online, ma anche di quelle svolte dai suoi genitori per mostrare come l'uso di internet si colleghi a diversi aspetti della loro vita (la ristrutturazione della casa al mare, fare acquisti per l'arredamento, informarsi sul design e il salone del mobile, leggere rassegne stampa o CV per lavoro, comunicare con amiche distanti e scambiarsi foto, etc.). Oltre a fornire l'esempio di un uso articolato del web, i genitori di Daniela mettono in atto numerose strategie di mediazione parentale tutte basate sul dialogo, il sostegno e la fiducia.

Daniela: ho iniziato ad aver bisogno del computer, magari per qualche ricerca in italiano, alle medie, e spesso però chiedevo aiuto a mia mamma, perché ero piccolina c'avevo undici anni, magari non sapevo neanche bene usare un computer a momenti e va beh, dunque le prime volte andavo al computer per giocare, però giocare ai giochi del computer non avevo internet, poi niente ci sono state le prime ricerche così e poi quando ho fatto Messenger, mi ricordo ancora che era una sera dopo cena con mio fratello e i miei non volevano perché sai sapevano come sarebbe andata a finire cioè che ci avrei passato le giornate su messenger, il che è vero, è successo, però non hanno fatto tante storie, cioè alla fin fine gli ho detto "cioè scusate [pausa] [espressione del viso]" [risata] e quindi niente no non mi hanno fatto storie.

Il caso di Daniela mette in evidenza come la mediazione parentale attiva svolta in un contesto familiare colto e agiato, in cui i genitori sono abili utenti della rete, sia associata a una appropriazione "culturale" di internet che spazia con naturalezza dalle recensioni dei libri, allo svolgimento di ricerche, la scrittura di appunti e la comunicazione tramite Facebook. In questo scenario, però, c'è un elemento che sembra non andare secondo le aspettative. Daniela infatti non partecipa in alcun modo all'interno del Web 2.0, non crea ne condivide contenuti a esclusione delle citazioni dei libri che posta all'interno del suo profilo Facebook privato. La scarsa propensione a cogliere le opportunità espressive e partecipative della rete è un atteggiamento ricorrente in questo gruppo di adolescenti che esploriamo nei seguenti paragrafi.

Nicola

Sebbene la passione per la musica sia ampiamente condivisa tra tutti gli adolescenti, indipendentemente dal contesto sociale e dal tipo di scuola frequentato, vi sono delle differenze nel modo in cui questa viene coltivata. I ragazzi delle famiglie con elevato capitale culturale ed economico che mettono in atto un'appropriazione di internet "culturale" tendono ad assumere un atteggiamento volto all'arricchimento del proprio bagaglio di conoscenze anche in ambito

musicale. Tale disposizione da un lato è legata a contesti familiari in cui la cultura musicale è considerata importante e dall'altro lato rappresenta una strategia di distinzione dai coetanei che ascoltano musica più comune. I gusti musicali di questi adolescenti sono eclettici: anziché affiliarsi completamente a un genere, preferiscono “costruire” una propria identità musicale, molto spesso attraverso la scoperta di musicisti del passato o poco conosciuti. Questo atteggiamento eclettico contraddistingue soprattutto gli studenti e le studentesse del liceo classico; tra gli studenti dello scientifico paritario, soprattutto quelli con un rapporto più problematico con la scuola e la cultura tradizionale, sono invece più comuni le affiliazioni a generi specifici (ad es: rap oppure musica elettronica).

Il caso di Nicola è un ottimo esempio di un'appropriazione di internet volta all'arricchimento culturale nel campo della musica che è comune anche tra i suoi coetanei che afferiscono a questo pattern. Studente del liceo classico (15 anni) figlio di un dirigente e di una contabile, Nicola insiste molto sulla rilevanza di internet per “farsi una cultura musicale” originale, specialistica e autorevole. L'intervistato racconta, per esempio, di essersi documentato online sulla vita di Jimi Hendrix che viene definito un personaggio “storico” della musica ma ignorato dalla maggior parte dei coetanei che prediligono generi di massa e scarsa qualità. Nicola sfrutta il web per soddisfare la sua curiosità musicale, il suo desiderio di “volerne sapere di più”. Con entusiasmo definisce internet una “straordinaria fonte di informazioni” in cui non solo è possibile ascoltare qualsiasi genere musicale, ma anche informarsi leggendo articoli e soprattutto vedendo film e documentari su band storiche. Internet è definito come il medium *più* vantaggioso in assoluto per questo scopo: l'intervistato fa notare come molte informazioni (brani, documentari, etc.) siano ormai più facilmente accessibili online che nei libri o in televisione. Inoltre Nicola ritiene che anche la partecipazione nei siti di social network possa essere una buona occasione per conoscere qualcosa di nuovo o approfondire la propria conoscenza in campo musicale (per es. nel suo caso è stato lo spunto per conoscere la storia di Jimi Hendrix).

Nicola: cioè poi quando ti mettono (su Facebook) oggi sono quarant'anni che è morto, chi è che era, Jimi Hendrix certo okei, bella, così puo' anche essere uno spunto per andarti a vedere cosa ha fatto Jimi Hendrix, poi va beh la sua vita, (...), gli idoli della mia generazione sono gente di basso profilo morale certamente (*Intervistatrice:* cioè?) è tutti i cretini, cioè tipo Grande Fratello o quella roba là (*Intervistatrice:* ah ok, ma tu...) no no, mio personale no, personalmente mi fa veramente schifo, però cioè io sono più proiettato anche dal punto di vista musicale verso musica degli anni settanta, ottanta, che oscilla anche abbastanza prima, posso variare da Janis Joplin a i Sex Pistols, Bob Marley fino a non lo so ad arrivare a [pausa] boh a [incomprensibile] ai Led Zeppelin, ai Rolling Stones

Intervistatrice: come usi internet per la musica?

Nicola: è èm, per la ricerca compulsiva di nuovi gruppi, la ricerca di, appunto i siti dei gruppi, date dei concerti, CD tutto, i film, cioè i film della loro vita, gli album comunque da internet si può scaricare di tutto

La passione per la musica di questi ragazzi è spesso legata anche a un particolare clima familiare. Nel caso di Nicola il collegamento è molto evidente dato che il padre è un appassionato di musica rock e lo ha portato a vedere il suo primo concerto quando aveva solo 6 anni. Il rapporto di condivisione tra genitori e figli e il clima di reciprocità (Garelli et al., 2006) che contraddistinguono queste famiglie sono una caratteristica della socializzazione che si riflette in tutti gli ambiti e quindi anche nella mediazione parentale. Per esempio, Nicola racconta che in alcune occasioni ha navigato online insieme al padre (per cercare i biglietti dei concerti), scelto la musica da ascoltare in casa o giocato insieme ai videogame con il genitore. La mediazione tramite co-uso, in queste famiglie, si caratterizza per il fatto di essere basata sulla condivisione di interessi e il dialogo, non solo sulla fruizione dei contenuti. Questo esempio mette in evidenza come l'appropriazione di internet orientata all'arricchimento culturale sia spesso la continuazione di un atteggiamento favorevole alla cultura e all'accrescimento personale che si sviluppa nel contesto familiare.

Intervistatrice: quindi i tuoi genitori non so li vedi ogni tanto al computer, fate delle cose insieme, è capitato?

Nicola: si sì, ma sì ma, con mio padre a volte ci gioco al computer perché comunque boh per staccare non lo so ogni tanto, però ovviamente raramente, perché comunque sono robe più adolescenziali, bambinesche, em oppure se devo cercare film o cose varie, cercare, fare una ricerca, non lo so, parlare di musica molto, perché mio padre parla molto di musica e i concerti, le date dei concerti, poi comprare i biglietti insieme perché siamo andati a vedere Santana insieme visto che era venuto in concerto

6.2 Avvantaggiarsi (prendere ma non dare)

Una seconda dimensione del pattern “capitale culturale legittimo” gravita intorno al concetto di internet come vantaggio. Mentre la dimensione precedente descrive un atteggiamento volto all'arricchimento culturale, per un astratto desiderio di conoscenza, questa dimensione riguarda un atteggiamento più strumentale. Gli adolescenti che afferiscono a questo pattern, infatti, tendono a considerare internet come uno strumento utile per avvantaggiarsi nella vita di tutti i giorni e nel futuro. Il concetto di “internet come vantaggio” si può rilevare sia nel tipo di attività che i ragazzi raccontano di aver condotto online, sia nei discorsi con cui definiscono il loro rapporto con i media digitali.

Tale aspetto è evidente, per esempio, nel modo con cui viene descritto l'uso di Facebook. Innanzitutto, i ragazzi sottolineano che Facebook sia *solo uno* dei siti web da loro visitati e sia utilizzato parallelamente allo svolgimento di altre attività. Inoltre, essi tendono a valorizzare il lato utile di Facebook contrapponendolo a una serie di lati negativi. Il social network svolgerebbe infatti una serie di funzioni importanti molte delle quali legate alla vita scolastica.

Gli studenti del Liceo Classico Socrate, per esempio, hanno creato un Gruppo Facebook per comunicare con i compagni di classe e un altro per il gruppo di amici con cui organizzare le uscite del weekend. Non si tratta di per sé di una pratica originale, dato che anche altri studenti hanno menzionato l'esistenza di un gruppo Facebook per comunicare con i compagni. Tuttavia, l'insistenza con cui gli intervistati ribadiscono l'utilità di questi gruppi suggerisce la volontà di questi studenti di mettere in luce (e sfruttare) i lati positivi del social network sia per la vita scolastica che sociale.

I vantaggi offerti da internet, secondo questi intervistati, si trovano soprattutto al di fuori dal social network Facebook. Gli studenti, per esempio, affermano di sfruttare il web per cercare informazioni specifiche, risolvere problemi imprevisti, muoversi in città in modo indipendente (grazie all'utilizzo di mappe e i siti dei mezzi pubblici), per risparmiare (grazie alle offerte online) e scegliere in modo consapevole i prodotti da acquistare (ad es. guardando su YouTube le video recensioni sui modelli di smartphone o esplorando in anteprima le nuove collezioni di abiti nei siti web dei negozi di abbigliamento). Inoltre, questi ragazzi affermano di sfruttare internet e il computer per la propria vita scolastica soprattutto per incrementare l'efficienza con cui svolgono i compiti e l'organizzazione del materiale di studio. Raramente però affermano di cercare informazioni direttamente online per studiare: la rete offre un sostegno, per cercare un'informazione particolare oppure per familiarizzare con un argomento, ma non è considerata uno spazio in cui effettivamente studiare gli argomenti affrontati a lezione. Le tecnologie insomma agevolano, ma non sono considerate come alternative ai libri o allo studio.

Paola: no, no no assolutamente, mm per la scuola non lo uso quasi mai alla fine cioè solo per questo gruppo di Facebook, però proprio per fare le cose, non lo so i compiti in sé no, l'unica cosa è magari non so una volta c'è la versione che ti parla di un di un di uno che tu non sai minimamente chi sia e non ti viene tanto, allora magari se è per tra due giorni, la sera stessa vai vado un attimo a vedere chi era sto qua, però più che altro solo per curiosità e anche per agevolarti un po', però questa cosa molto raramente, non è che vado lì su Facebook sul computer, non so a fare proprio i compiti, ecco

Giorgio: quando studio molto spesso, soprattutto ultimamente mi è capitato proprio [pausa] recentemente per un testo di storia avevamo parecchie unità da studiare e allora magari ogni tanto facevamo il riassunto scritto su OpenOffice, cioè è molto più comprensibile che altri metodi di studio, poi a scrivere anche più [pausa] cioè le traduzioni sono molto più facili da fare e poi comunque anche per me è più facile cioè scrivi di più, con meno fatica, sul computer che a mano (...)

Gli adolescenti che mettono in atto questa modalità di appropriazione ottengono numerosi benefici dall'uso del web. Le attività che raccontano di svolgere coincidono con quelle che nella letteratura sulla *digital inequality* vengono definite *capital enhancing* ovvero gli usi volti ad incrementare le risorse possedute (capitale economico, culturale e sociale). Questo aspetto sembrerebbe confermare l'esistenza di una relazione lineare tra posizione sociale e

appropriazione di internet: maggiore il privilegio sociale, più ampio e sofisticato l'uso della rete. Tuttavia, vi è un tipo di attività, particolarmente importante nell'attuale scenario mediale, che è assente dalle esperienze di questi ragazzi. Questo gruppo di adolescenti è poco o per nulla propenso a creare e condividere contenuti, sia su Facebook che soprattutto su altre piattaforme Web 2.0.

Paradossalmente però gli studenti del liceo classico svolgono *a scuola* un'attività che consiste nella creazione di contenuti e somiglia alle forme di partecipazione nel Web 2.0. Su iniziativa del loro professore essi lavorano per tutto l'anno scolastico, due ore a settimana, alla progettazione e creazione di un ipertesto che approfondisce un argomento del programma scolastico di geografia e viene pubblicato online come sito internet. Gli studenti e le studentesse hanno complessivamente una buona opinione di tali lezioni che ritengono più interessanti rispetto alle lezioni frontali. Inoltre pensano che la creazione e pubblicazione di un ipertesto sia un'attività speciale, "che in pochi fanno", e che permette di acquisire maggiori abilità rispetto ai coetanei che svolgono solo le lezioni tradizionali. Prevale l'idea, anche relativamente a questa attività, che l'uso dei media digitali sia qualcosa da cui trarre dei vantaggi.

Nicola: a me piace molto (l'attività di sviluppo degli ipertesti in classe, ndr) perché è una cosa innovativa che, mi piace molto lavorare con la grafica, fare sfondi, comunque è sempre un bagaglio che hai nella tua esperienza che magari un giorno ti servirà

Come si comprende dalle parole di Nicola, l'attività svolta in classe è ben vista perché considerata vantaggiosa in una prospettiva di arricchimento personale. Al di fuori dalla scuola però, i ragazzi e le ragazze non sono interessati a creare e condividere contenuti sul web. Per esempio, quando si è chiesto a Monia se, oltre all'ipertesto svolto a scuola, non vorrebbe creare qualcosa e pubblicarlo online la ragazza risponde un po' imbarazzata: "diciamo che io prendo e non do". Nonostante abbia una buona considerazione delle persone che sono attive e pubblicano video o altro materiale online, Monia afferma sconsolata che lei non saprebbe proprio cosa pubblicare sul web. In generale tutti gli studenti di questo gruppo affermano di non avere alcuna ragione per pubblicare dei contenuti online: non ne hanno motivo e non sono interessati. Preferiscono condividere privatamente le loro produzioni creative quando si presta l'occasione. I video, i racconti e i disegni da loro realizzati sono molto spesso tenuti per sé e quando vogliono dividerli lo fanno offline, mostrandoli direttamente dal proprio computer oppure privatamente su Facebook.

Si possono rintracciare almeno tre ragioni alla base della scarsa partecipazione nel Web 2.0. In primo luogo tra questi ragazzi prevale l'idea che creare e condividere contenuti online sia un'attività impegnativa, che richiede tempo, ricerca e originalità. Nel precedente ciclo scolastico,

le scuole medie inferiori, alcuni di loro si sono talvolta impegnati nella creazione di video o nella gestione di un blog (soprattutto quelli sulla piattaforma Windows Live, collegata al popolare software Messenger). Tuttavia, si trattava di attività sporadiche, svolte per il gusto di sperimentare e provare le tecnologie, oppure per scherzare con gli amici, in altre parole di bassa qualità dal punto di vista dei contenuti. Gli intervistati prendono ora le distanze da tali forme espressive che considerano immature e poco significative.

Mattia: non ho mai fatto i video, a parte quelli demenziali alla medie, tipo cose un po' goliardiche fatte in gita (...) Le medie sono un periodo un po' demenziale.

Questi ragazzi ironizzano sull'ingenuità che ha contraddistinto le loro prime attività e sembrano avere uno standard alto rispetto alla qualità dei contenuti che dovrebbero essere pubblicati online. La pubblicazione di video, la gestione di un blog e attività simili sono considerate dei veri e propri impegni ("è comunque un impegno che ti prendi") che i ragazzi, già molto occupati tra la scuola, lo sport e altre attività extra-curricolari, non si sentono di assumersi. Per questo motivo alcuni di loro manifestano un vero e proprio rifiuto verso la sola prospettiva di gestire un blog:

Nicola: è uno sbattimento, nel senso che devi perdersi tempo, preferiscono molto di più passare un pomeriggio fuori con gli amici che un pomeriggio attaccato al computer a farmi un blog, non me ne frega niente!

Altri, sono dispiaciuti e si giustificano per la pigrizia che associano alla mancanza di tempo. In secondo luogo, indipendentemente dal problema dell'impegno, un altro ostacolo alla partecipazione attiva online riguarda la reputazione. Piuttosto che pubblicare materiale che rischia di danneggiare la propria reputazione, sostengono alcuni, è meglio non pubblicare nulla. Mattia, per esempio, suona in un gruppo musicale con tre amici ma non ha mai pubblicato nessun video del suo gruppo. Al momento dell'intervista gli unici video caricati online sono stati registrati dal padre del batterista durante un concerto in un locale. Mattia però è imbarazzato e critica i video perché sono di bassa qualità ("è una cosa pacchissima" "si sente da schifo"). Inoltre alcune piattaforme più adatte al blogging diffuse tra gli adolescenti, come Netlog, sono giudicate dagli intervistati di cattivo gusto e chi vi partecipa è definito "tamarro". Facebook rimane il sito preferito perché considerato il più serio: offre numerose funzioni e al tempo stesso tutela dall'incontro con sconosciuti e da brutte figure ("perché alla fine la bacheca di Facebook è un blog" (...)) "non mi interessa avere mille blog, anche perché poi su Netlog possono scriverti tutti sulla bacheca").

In terzo luogo, alcuni ragazzi non pubblicano nulla online perché hanno paura di fare qualcosa di sbagliato, magari utilizzando contenuti che non dovrebbero o scrivendo qualcosa che possa essere criticato, e temono di trovarsi i “vigili” a casa o essere querelati. Questa paura di non comportarsi in modo corretto li porta a dire: “è meglio muoversi come clienti, come utilizzatore più che come autore”.

Tommaso

L'intervista con Tommaso, studente del Liceo Classico Socrate, mette in luce in modo emblematico come entrambi questi aspetti (da un lato la propensione a utilizzare internet per avvantaggiarsi, dall'altro quella a non condividere contenuti) si leghino con il contesto familiare, il tipo di socializzazione e la mediazione parentale messa in atto dai genitori. Nel corso dell'intervista Tommaso afferma spesso che internet “gli dà vantaggio” e che considera questa tecnologia come un'opportunità, nel presente e nel futuro. Inoltre menziona numerosi episodi in cui internet si è rivelata estremamente utile in diversi ambiti della sua vita.

Tommaso: ad esempio adesso io, un particolare che adesso mi viene in mente, adesso ho preso il pappagallo poco tempo fa un mese e mezzo fa (...) ovviamente ci trovavamo davanti a un mondo nuovo perché comunque un animale domestico bisogna sapere un po' come gestirlo e allora abbiamo visto diversi siti in cui ci hanno aiutato molto a capire anche i diversi comportamenti, quando fa tali cose cosa significa, cose che cioè non avremmo mai capito senza, dopo va beh magari col tempo però per aiutarti ad avere una base è essenziale

Tommaso è figlio di due commercialisti che considerano la competenza informatica molto importante e cercano di fornirgli tutte le tecnologie necessarie. Tommaso infatti ricorda con emozione quando i suoi genitori gli hanno regalato il primo computer (“un Toshiba nel 2003 il giorno della prima comunione”) e di come si sono messi insieme a lui ad esplorarlo per impostarlo e capire come funzionava (“c'eravamo davanti io, mio papà, mia mamma, tutti che ci ingegnavamo per capire come funzionava [ridendo]”). Nella famiglia di Tommaso prevale un atteggiamento positivo verso le tecnologie che viene condiviso tra genitori e figli attraverso numerose attività di mediazione parentale sia attive che di co-uso. Per esempio il padre, oltre ad avergli insegnato ad usare il computer, continua ad aiutarlo e a svolgere insieme a lui diverse attività.

Tommaso: poi mio papà, comunque è lui che ci lavora, mi ha spiegato prima le cose fondamentali, diciamo l'uso del PC e dopo, pian piano, con internet tutte le diverse cose che io vedevo per la prima volta, tipo le ricerche con Google, i diversi siti, cosa fare cosa non fare sul computer, e tutte queste cose su internet (...) (io e mio papà) non ogni settimana però spesso facciamo il, non mi ricordo mai come si, la pulizia diciamo, la pulitura disco, lo facciamo sempre perché così ci elimina tutte le cose superflue e quindi va più veloce

Tommaso considera internet come un'opportunità sia nel presente (“certe volte mi piace vedere delle cose che si possono fare, magari delle mie personali cose che, ma non lo so, anche dei metodi per migliorarsi nello studio così e cerco su internet”) che nel futuro. Come emerge chiaramente dalle sue parole, i genitori hanno avuto un ruolo molto importante nello sviluppo di questo suo atteggiamento verso le tecnologie.

Tommaso: i miei genitori mi han sempre diciamo anche aiutato perché comunque mi hanno fatto sempre avere internet, mi hanno fatto sempre avere un PC, quindi devo dire mi hanno indirizzato molto perché pensano, *dico correttamente a questo punto io*, che internet sia uno strumento nel mondo di adesso fondamentale come tutto cioè, tutte le funzioni che offre, però loro hanno sempre, mi hanno sempre diciamo aiutato, perché pensano che mi possa aiutare *nello studio* o nella *vita stessa* in diverse situazioni comunque, ci sono, diversi modi che ti aiutano diciamo.

In diversi passaggi, il punto di vista che Tommaso esprime nell'intervista coincide con quello dei genitori. Ciò è evidente, per esempio, nell'affermazione “dico correttamente a questo punto io” presente nel passaggio sopra riportato che mostra una convergenza tra le opinioni e le attività svolte online dall'intervistato con quelle dei genitori.

Sul fronte della partecipazione tramite *user generated content* Tommaso mostra il medesimo disinteresse dei compagni. Le attività che richiedono coinvolgimento e soprattutto che presuppongono si lascino delle tracce online sono considerate addirittura pericolose. Sebbene si renda conto che la sua preoccupazione sia forse spropositata rispetto al rischio effettivo a cui va incontro quando si pubblica online, Tommaso preferisce non partecipare attivamente evitando di scrivere o commentare sui siti che frequenta.

Tommaso: io sono po' “legato” per tutte quelle cose lì (*come Nonciclopedia, Wikipedia, e altri siti in cui è possibile partecipare, ndr*), non mi è mai capitato di scrivere... non ho neanche sinceramente mai avuto voglia di farlo... (...) non mi piace imbartermi in cose un po' strane, strane? Che poi sono semplicissime, sono delle mie fisse particolari, no ma non so poi magari vai nei casini, così legali così, che poi non succede niente però è una fissa mia particolare...

6.3 Serietà

Uno dei discorsi ricorrenti in questo pattern riguarda la duplice natura della rete. Internet infatti può essere messa al servizio di differenti funzioni tra loro anche contraddittorie. Nelle interviste, i ragazzi e le ragazze affermano a più riprese (e in diversi modi) che esistono usi proficui e usi deleteri del web: mentre i primi sono incoraggiati e lodati, i secondi vengono in più modi negati e criticati. Questo modo di definire internet è un esempio del concetto di “accounts of the media” (Hoover et al., 2004) ovvero una rappresentazione ideale, che non sempre coincide con le pratiche effettive, di come dovrebbero essere usati/consumati i media secondo i valori del

proprio contesto sociale e familiare. E' evidente che questo modo di rappresentare e concepire internet sia legato, anzi vada a rafforzare, le due dimensioni precedentemente illustrate. L'uso del web per arricchirsi dal punto di vista culturale e per trarre vantaggi di diverso tipo, infatti, sono due esempi delle modalità positive di intendere questo medium. Tuttavia, quello che qui si vuole notare, è il meccanismo discorsivo ricorrente in cui usi "positivi" e "negativi", oppure "seri" e per "svago", vengono costantemente contrapposti gli uni agli altri. Questo modo di rappresentare internet sembra indicare la presa di distanza (almeno nelle intenzioni) da certi modi di usare la rete.

Monia: internet secondo me è una fonte di cioè se tu vuoi cercare qualcosa, davvero lo scopri benissimo anche non solo *stupidate*, anche cose *serie* per cui secondo me quello bisognerebbe usarlo molto di più però non...

Fausto: quindi secondo me è un buon mezzo di apprendimento se uno lo utilizza bene, nel senso, se invece è una persona che non vuole per nulla apprendere niente perché pensa che sia una cagata lo studio e vuole tutta la vita facile, nel senso che va su internet solo per andar su Facebook e che ne so condividere le robe *sceme* con gli amici e basta, e non fa altro, allora secondo me internet non giova, se invece è usato come mezzo di studio e *apprendimento* è veramente incredibile

Lo svolgimento di attività serie oppure di svago sul web, secondo questi ragazzi, dipende soprattutto dalla buona volontà dei singoli oppure dal possesso delle competenze e dal grado di maturità. Le modalità d'uso di internet più criticate sono quelle svolte dagli utenti più piccoli d'età, per esempio fratelli e sorelle minori.

Fabio: si cioè essenzialmente le prime volte ero abbastanza piccolo quindi cercavo delle cose abbastanza stupide, non so, cioè disegni da colorare oppure non so immagini di animali che mi piacesse, da mettere come sfondo, poi ho iniziato a fare a cercare cose più serie, per la scuola, per i miei interessi non so, sempre per ritornare a quell'argomento di cui sono appassionato, cercare le date di uscita dei videogiochi che mi interessavano e poi man mano, ho iniziato a farne un uso più serio...

Questi adolescenti distinguono continuamente tra un modo "utile" e "serio" di usare internet e uno, contrapposto, superficiale, stupido, solo "per passare il tempo": nei loro discorsi internet viene rappresentato come se fosse scisso in due tra la sua funzione culturale e quella ricreativa. Sebbene la prima venga elogiata e la seconda condannata, ciò non significa che i ragazzi non sfruttino il web per divertirsi. Quella della "serietà" è infatti una strategia discorsiva che (implicitamente) prende le mosse da un certo tipo di discorso comune sul ruolo educativo delle nuove tecnologie. Questa rappresentazione è simile all'immagine della "televisione istruttiva" identificata da Caronia nei discorsi dei bambini sulla televisione: si tratta di "un'espressione convenzionalizzata, ricorrente nel e consacrata dal discorso adulto sulla televisione" (Caronia 2002: 102). Gli intervistati attraverso questi discorsi fanno soprattutto riferimento al punto di

vista adulto e utilizzando “occorrenze lessicali e registri linguistici riconoscibili” che rinviano a una “certa posizione culturale” (*ivi*: 99).

Questa “formula stereotipica” è un “modo routinizzato di parlare di internet” (*ibidem*), ma non indica che gli adolescenti subiscano passivamente il discorso degli adulti. Anzi, gli intervistati si appropriano delle parole altrui in modo attivo per elaborare la propria interpretazione di internet. Il ruolo attivo degli adolescenti in questo processo di costruzione di senso è rintracciabile in due aspetti. In primo luogo, come si vedrà nei due casi studio, tali considerazioni sono sviluppate in modo interattivo attraverso un rapporto dialogico e di scambio con i genitori. In secondo luogo, essi non si riferiscono solo agli stereotipi sull’uso educativo del computer bensì li rielaborano sulla base delle loro conoscenze del mezzo, mostrando quindi competenza e originalità. Il discorso di senso comune e astratto viene infatti declinato attraverso numerosi esempi concreti e diverse interpretazioni. Innanzitutto la definizione di quali siano gli “usi seri” e gli “usi per svago” non è univoca tra gli intervistati ed è flessibile. Complessivamente nei primi rientrano le attività di ricerca di informazioni (per la cultura generale, gli interessi e gli hobby), la lettura di articoli, le attività svolte per la scuola (dallo scambio di comunicazione con i compagni o integrazione delle informazioni trovate online con quelle per fare i compiti). Dall’altro lato i bersagli più comuni sono i giochi online¹²⁴ in Flash, applicazioni molto semplici emblema delle attività inutili e infantili che fanno perdere tempo senza arricchire né portare alcun beneficio.

Alcuni ragazzi sembrano suggerire che i media digitali abbiano degli affetti negativi dal punto di vista fisico e cerebrale facendo proprie alcune delle posizioni tipiche dei “panici morali” prevalenti tra gli adulti (cfr. § 1.1). Tra alcuni di questi studenti emerge un riferimento semantico (soprattutto implicito e inconscio) ai danni “neuronali” legati all’uso eccessivo dei giochi o di internet. Questi per esempio le generiche affermazioni che stare tanto al computer fa “rimbecillire”, “rincretiniere”, “instupidire”.

Giulio: ah sì, un altro problema secondo me è che il computer ti fa passare il sonno, cioè, a volte sto fino mezzanotte al computer, no in questo periodo no perché preferisco dormire, però, mi è capitato comunque che finché sono davanti allo schermo non ho sonno, poi mi siedo sul letto un attimo e crollo e il giorno dopo sono stanco, quindi questo è un altro problema

Fiammetta: (i giochi sull’iPad) sono divertenti altri sono stupidi, e dei miei compagni ancora più stupidi ci giocano, altri sono interessanti e altri ancora sono un po’ di logica, si sono interessanti i giochi che ci sono...

Intervistatrice: quelli stupidi che dicevi quali sono?

Fiammetta: ah tipo guarda c’è una macchinina costruiscola e poi si smonta tutta mentre vai, non ha senso, è un gioco un po’ idiota perché la macchina va e intanto si stacca la ruota però va lo stesso la ruota, cioè quelli fatti male sono un po’ stupidi, oppure non capisco quelli dove tu parli e lui ti ripete okei si è divertente che ti

¹²⁴ In particolare quei siti che offrono giochi sviluppati in Flash molto semplici e brevi.

ripete però sono anche quelli sono un po' inutili, quelli non li ho scaricati, proprio no, cioè sono belli sì, ma non ci gioco molto, non è il modo che ho di divertirmi

Un altro argomento che viene articolato attraverso la dicotomia usi "seri" e usi "stupidi" è Facebook ("Facebook lo uso prevalentemente per *divertimento* ma anche per cose *serie*", "su Facebook ci sono una valanga di *idiozie* (...) però può essere anche lo spunto per conoscere qualcosa di nuovo", "è un mezzo di comunicazione che secondo me comunque è *dignitoso* cioè riesci anche a fare dei discorsi *seri*", "c'è anche la volta che magari uno scrive la frase di un libro e allora lì può essere anche bello, che dici: ma dove l'hai preso?"). Da un lato i ragazzi riconoscono che questo sito offre molte opportunità, dall'altro sono consapevoli che può essere usato in modo negativo o inutile.

Ciascun intervistato tenta di mettere in luce gli aspetti positivi di Facebook sulla base della propria esperienza. Tra questi il principale è senza dubbio il fatto che il sito offra degli spunti per conoscere nuove cose e divulgare conoscenza: i contenuti pubblicati da amici, conoscenti oppure da istituzioni e personaggi famosi possono talvolta offrire il pretesto per andare ad approfondire un argomento (per esempio un ragazzo sottolinea la controinformazione che si diffonde tramite questo sito). Il senso che attribuiscono a Facebook conferma sia la predisposizione a sfruttare la rete per la crescita culturale e avvantaggiarsi, sia il desiderio di distinguersi dall'immagine (non sempre positiva) del rapporto tra gli adolescenti e il social network. Infatti, se confrontato con Messenger e Netlog, Facebook viene definito addirittura un sito "serio". Si ricorda che Messenger è un *client* di *instant messaging* usato soprattutto dai preadolescenti, mentre Netlog è un social network in cui prevale l'abitudine a postare foto e fare amicizia con sconosciuti. Daniela afferma che Facebook "ha sostituito Messenger" perché le funzionalità che offre sono migliori: "non c'è solo la chat, scritte colorate e le faccine che si muovono, è più serio". Altri coetanei prevedono che nel futuro si orienteranno verso Twitter, considerato ancora più serio perché utilizzato soprattutto dagli adulti.

Carlo: all'inizio l'avevo chiesto solo per MSN comunque è c'è sempre la crescita che dalla terza elementare alla quinta usi MSN, poi Facebook, poi sicuramente da grande userò più Twitter che Facebook che è un social network diverso che elimina le robe dei *bimbiminkia* con i cuoricini su Facebook e ci sono le-, boh è diverso comunque è più serio anche per il lavoro...

I lati negativi di Facebook invece sono sostanzialmente di tre tipi: utilizzare il social network per fare amicizia con sconosciuti (una pratica definita "squallida"), spendere troppo tempo sul sito e pubblicare materiale e informazioni personali¹²⁵.

¹²⁵ L'atteggiamento critico di questi studenti sarà approfondito anche nel paragrafo successivo.

Paola: ci sono persone invece che sono patite, magari perché non sono tanto inserite o così, la prima cosa che fanno è vanno su Facebook o internet

Intervistatrice: quindi tu dici chi ha una vita sociale meno soddisfacente...

Paola: secondo me sì, poi magari non è così, c'è quello, non so io non voglio fare discriminazioni però quello che va al liceo classico deve studiare magari di più di quello che va al liceo artistico o allo psicopedagogico, magari quelli lì non hanno poi tanto da fare, alla fine, e magari giusto se piove così non vogliono uscire e magari vanno più spesso su Facebook, com'è normale

Le rappresentazioni dei lati negativi e positivi di Facebook talvolta vengono elaborate citando direttamente il punto di vista dei genitori o specifiche strategie di mediazione parentale.

Paola: poi loro (i genitori, ndr) non sono molto... cioè, si mi hanno dato il permesso di fare Facebook e sono contenti che lo faccio, però magari sono i primi a dire “non mettere foto troppo spinte così” perché ci sono persone che lo mettono e fai subito la figura di una poco, però non mi, cioè non controllano niente, cioè è giusto così.

Carlo: mio padre non ce l'ha (Facebook), usa un contatto [pausa] ogni tanto per vedere cosa fa, (il contatto della) sua socia di lavoro (...) lui dice che Facebook, questo è un discorso che ho sentito fare da lui a queste persone che lavorano per lui, che Facebook comunque non va usato come lo usano loro, perché ci sono certe persone che veramente a ogni minimo passo che fanno, lo scrivono su Facebook adesso c'è pure la applicazione, cioè non è un'applicazione vera e propria “si trova qui”, e una persona va in stazione centrale ed “è in stazione centrale”, va in piazzale baracca ed “è in piazzale baracca”, comunque non è giusto che tutte le persone lo sappiano, poi è una scelta...

Nel resto del paragrafo, per mettere in evidenza come questa rappresentazione di internet sia radicata nel contesto sociale e influenzata dall'intervento di mediazione dei genitori, illustriamo i casi di Nadia e Giulio. La socializzazione parentale e nello specifico i discorsi dei genitori sulle nuove tecnologie contribuiscono a trasmettere un'idea condivisa sul modo in cui internet “dovrebbe essere usato”.

Nadia

Nadia: comunque vivrei anche senza (internet), però secondo me è importante per chi lo sa usare, per chi non lo sa usare è veramente, cioè serve soltanto per passare un pomeriggio, se invece lo sai usare sai cercare le cose giuste e lo usi soprattutto per informarti o anche per studiare così, allora poi diventa anche una cosa abbastanza potente perché, magari ce l'hai sempre dietro quando un libro no, e quello sì quello è molto utile”

Nadia, figlia della direttrice di una biblioteca e di quadro in un laboratorio scientifico, è una accanita sostenitrice dell'uso di internet per l'arricchimento culturale che contrappone all'uso solamente per svago. Nadia è una ragazza molto popolare in classe, si interessa dell'attualità e della storia, legge il giornale e ha partecipato a qualche manifestazione. Nonostante ritenga la scuola molto importante (è considerata una delle più brave della classe dal professore) Nadia si definisce come “meno brava” a scuola rispetto alla sorella, di cui sembra però criticare lo stile di vita. La pressione per lo studio in famiglia è elevata, per questa ragione la sorella usa molto poco

il computer e non possiede un account su Facebook. Nadia invece si definisce un po' ribelle rispetto ("a lei piace di più studiare, la mia vita sociale è migliore") e afferma di utilizzare spesso Facebook perché in questo momento al centro dei suoi interessi ci sono gli amici. Nonostante questa descrizione di sé, Nadia afferma di fare un uso consapevole della rete, valutando e confrontando attentamente le informazioni che trova online e sfruttandolo per colmare alcune lacune. Nel modo in cui usa internet, nel senso che gli attribuisce e nei suoi discorsi, Nadia fa spesso riferimento al punto di vista dei genitori, che non si limita ad accettare passivamente ma rielabora in base alle sue opinioni. E' significativo che la sua sia una delle poche interviste in cui già nella prima risposta, nelle primissime parole, vengono menzionati i genitori. Dopo l'introduzione degli scopi della ricerca (e senza aver ancora formulato una vera e propria prima domanda) Nadia esordisce così:

Nadia: allora i miei genitori? un sacco di problemi perché "ci passo troppo tempo, stai sempre al computer!" anche perché alla fine boh mia mamma è convinta che internet non serva a molto, perché dice "cioè se ne hai bisogno per studiare queste cose qui allora ci sono le enciclopedie, alla fine se ci vai è su Facebook, queste cose qua e non ti servono a niente".

Nadia comincia l'intervista con due "citazioni dirette" (Caronia, 2002) della madre. La prima è un rimprovero che la donna le rivolge, criticandola per il tempo che passa al computer e creandole così "un sacco di problemi". La seconda, invece, è l'opinione della madre sull'uso di internet in generale. Il caso di Nadia è un ottimo esempio di come il discorso sulla duplicità di internet (tra serietà e stupidità) si leghi al punto di vista dei genitori o degli adulti. La madre incarna il prototipo della donna letterata e colta, poco simpatizzante verso le tecnologie che ritiene una perdita di tempo e una distrazione dallo studio. Lavora in una biblioteca e non sa utilizzare bene il computer, anche se Nadia racconta che è capitato che le avesse dato una mano a cercare informazioni online per delle ricerche scolastiche.

Intervistatrice: che rapporto ha tua mamma con internet? lo usa un po'?

Nadia: no no lei lo usa magari per cercare informazioni così, però, fa tutto col fisso, se no non è assolutamente capace "no, non lo so usare, non c'è il mouse", in ufficio già lo usa di più, però, cioè però lei si diverte soprattutto, a cercare informazioni anche per esempio per l'ipertesto di geografia a scuola, a volte le dico "guarda mamma" noi non abbiamo la stampante a casa "a me servirebbe questo materiale qua, mi stampi un po' di roba dall'ufficio?" " ah si va bene okei" poi la fine la vedi torna a casa con un pacco alto così e dice "no perché allora ho preso questo, poi però qua diceva un'altra cosa, poi le ho confrontate, le ho messe insieme" quindi poi si diverte anche lei, però, da la precedenza allo studio diciamo

Il padre invece lavorava in un laboratorio ed ora è quadro, è appassionato di tecnologie e l'esperto della famiglia. Nel suo modo di rapportarsi a internet Nadia sembra unire l'interesse per le lettere della madre con il carattere scientifico e tecnologico del padre. Da un lato, infatti, possiede una spiccata propensione verso la cultura umanistica che esprime quando dichiara la

sua passione per i libri (che descrive in opposizione ai computer). Dall'altro lato, come i suoi coetanei, apprezza l'uso di internet e di Facebook che considera un bel modo per stare con gli amici quando non ci sono e passare degli spunti interessanti. E' rilevante sottolineare che anche nel formulare la sua opinione su Facebook Nadia riporta le opinioni del padre.

Nadia: boh avrò...ogni volta che esce un'enciclopedia insieme a un giornale la prendiamo, poi comunque i miei amano leggere, quindi siamo pieni di librerie, che è una cosa secondo me bellissima, però poi magari vai a casa di qualcuno e vedi che ci sono più computer che [ridendo] libri.

Nadia: (riguardo a Facebook) lui (il padre) dice sempre "stai attenta perché, magari poi incontri qualcuno..." poi comunque penso che da un certo punto di vista lui pensi che Facebook sia una roba positiva, dice anche "va beh puoi sentire i tuoi amici, magari spendi meno del cellulare, comunque è una cosa bella"

Il discorso sulla duplice natura di internet viene articolato da Nadia come la differenza tra l'uso per svago e quello per documentarsi e cercare informazioni su argomenti di cui conosce poco. Nadia è convinta che siano pochi i ragazzi che sfruttano internet per cercare informazioni su argomenti di interesse è convinta che gran parte dei suoi coetanei, spesso per pigrizia, non lo facciano o si fermano al primo risultato proposto dai motori di ricerca. Secondo Nadia le potenzialità culturali di internet sono soprattutto su argomenti extra-scolastici, non direttamente legati allo svolgimento dei compiti. Così facendo da un lato sposa l'idea della madre secondo cui la rete non sia così utile per studiare, dall'altro lato, però, ne esalta le potenzialità di arricchimento culturale e avvantaggiarsi. L'influenza dei genitori, sebbene rielaborata, è evidente quando Nadia definisce quali sono, secondo lei, le modalità "serie" di usare internet e utilizza l'esempio dei genitori, il modo con cui usano la rete, come riferimento:

Nadia: (sui benefici di internet) si si ma, neanche tanto per studiare, alla fine per studiare... anche perché io non amo [ridendo] studiare quindi cioè, sto ai libri, mi fido di quello che dicono i libri, più per cose appunto che magari non le studi, magari storia così ti fermi dopo la guerra fredda, e di tutto quello che è successo dopo io non so niente, ma anche più per le cose di attualità, magari leggi un articolo, ecco mia mamma lo usa per quello, lei legge gli articoli sul giornale, soltanto che dice, e magari poi però, appunto lei dice, tutti in casa leggiamo La Repubblica, soltanto che poi senti "e giornale di sinistra così" e allora leggiamo un articolo poi dici ah però non so, siamo sicuri che è andata così? e allora, mio papà cerca [incomprensibile] sui siti dei giornali [incomprensibile] quindi se ne legge uno "ah ma magari questo lo dice un altro" poi magari lo stesso articolo di un altro giornale, se li passa tutti e poi alla fine dice va beh sembra questo, però sono poche le persone che fanno così.

I genitori di Nadia mettono in atto numerose strategie di mediazione parentale sia attiva attraverso insegnamenti (consigli o esortazioni), sia restrittiva (tramite l'imposizione di regole) sia di co-uso (cercando insieme le informazioni. Per esempio, la madre bibliotecaria ha insegnato a Nadia come cercare e valutare le informazioni online. Sul versante delle mediazioni restrittive, la madre - che "mette al primo posto la scuola" - le vieta di usare il computer dalle 15 alle 18 (se lo fa la madre le sequestra il portatile). La ragazza è infastidita da questo

atteggiamento, che però ammette che l'ha aiutata a sviluppare una capacità di autocontrollo. Pertanto anche su questo aspetto Nadia sembra aver fatto suo, rielaborandolo, il punto di vista della madre.

Nadia: secondo me il fatto che io sono capace di dire per domani c'ho da studiare tutta sta roba qua, lo lascio spento, anche perché comunque io so che se poi accendo il computer, se inizio magari dico faccio un attimo un salto, guardo chi c'è, saluto qualcuno [pausa] lì poi mi perdo e quindi io cioè sono capace di dire "no va beh lo accendo alle sei" anche perché molte volte non ce l'ho [risata].

Giulio

Giulio è uno studente del Liceo Classico Socrate, in cui svolge il ruolo di rappresentante di classe, è figlio di due medici, la mamma è neurologa e il padre chirurgo, e ha un fratello più grande. Giulio è un bravo studente nonostante anche lui, come Nadia, sia più che altro interessato a stare con gli amici e si definisca un *heavy user* di Facebook. Giulio aderisce al discorso secondo cui la rete è divisa tra usi positivi e usi da condannare. Le attività svolte online sono definite serie se sono in qualche modo costruttive, anche se orientate alla coltivazione di un hobby o interesse.

Giulio utilizza tutte le strategie discorsive presentate in questo paragrafo sia sull'uso di internet in generale, sia su Facebook. Oltre ad esse, però, nella sua intervista tematizza anche la contraddizione tra le pratiche effettivamente svolte e quelle che considera auspicabili. Il giovane sembra esprimere un certo senso di colpa per il modo in cui utilizza internet nella sua vita quotidiana. A ben vedere, l'uso di internet di Giulio ruota intorno alla comunicazione con i pari e alla musica ed è ampiamente comune tra i suoi coetanei. Tuttavia, dal suo punto di vista, che è influenzato da quello della madre, questa modalità di usare la rete non è da considerarsi positiva. La madre infatti sollecita lui e il fratello ad un uso più "creativo" del web che sia anche stimolante e attivo. Lei stessa sfrutta internet per prendere spunto per nuove ricette, seguire corsi di *decoupage*, documentarsi su come creare collane e a fare decorazioni e altre attività. Giulio, confrontandosi con il modello e le indicazioni della madre, pensa di non comportarsi nel modo migliore. E' molto critico verso se stesso (e con i suoi coetanei) dato che "non avendo specifiche passioni da coltivare" usa la rete più che altro per svago e passa molto tempo su Facebook.

Giulio: secondo me, nella (mia) famiglia quella che usa meglio internet è mia mamma, perché lei, lei ha tutti dei suoi interessi un po' strani, ad esempio beh lavora in cucina, a volte quando ha tempo libero le piace cucinare, oppure fa un sacco di gioielli, collanine, cose così, oppure non lo so si dedica al [pausa] deve cercare il tavolo, non so cose simili, e cerca su internet [pausa] cose relative a questi suoi interessi e per quello internet è una fonte fantastica secondo me!

Il senso di colpa che contraddistingue il rapporto di Giulio con il web dipende dal fatto di non sfruttare la rete per approfondire i suoi interessi come fa invece la madre. Giulio mostra però una conoscenza *teorica* delle potenzialità informative e partecipative del web. E' consapevole che esistono numerose fonti di informazione utili per coltivare qualsiasi interesse.

Intervistatrice: Oltre a Facebook dicevi che visiti altri siti..

Giulio: è appunto, è di altri siti sì, Wikipedia, poi, beh, YouTube anche, ma quello [ridendo] entra sempre un po' più nello svago è e poi beh, il bello di internet è che si può cercare, alla fine si trova di tutto, cioè fo ad esempio puoi trovare forum sconosciuti però molto validi

Intervistatrice: e ti è capitato recentemente di visitare dei forum specifici su un argomento?

Giulio: no, mi ricordo con un mio amico, che è appassionato di KiteSurf, c'è il forum nazionale di kite surf che è comunque molto bello, se sei appassionato, dove scrivono, non lo so, quel giorno c'è buon vento, previsioni meteo così...

Il discorso che distingue tra serietà e futilità del web, nell'intervista di Giulio, emerge come uno scollamento tra le pratiche effettive e ideali. Questa "dissociazione" emerge da numerose affermazioni di autocritica che costellano la sua intervista.

Giulio: quotidianamente quando non ho niente da fare, non mi vedo con nessuno così, è lì il momento in cui internet si scatena [ridendo] [pausa] però, cioè il più delle volte, se c'è qualcuno libero dei miei amici preferisco vederlo perché mi rendo benissimo conto che non bello, anche perché appunto dicevo prima internet [pausa] quotidianamente lo uso più che altro per Facebook non per scopi un po' più creativi, quindi, cioè a volte passare 4 ore su Facebook un po' [pausa] è eccessivo, anche perché poi dopo un po' ti senti, rimbambito completamente, anche solo stare davanti allo schermo di mette mal di testa

Intervistatrice: però succede ogni tanto

Giulio: è sì sì, a me succede, perché non ho nient'altro da fare, si è quello il punto perché noi giovani abbiamo troppo pochi interessi

Anche il padre è molto competente dal punto di vista tecnologico ("mio padre è il consulente informatico della famiglia"): è un appassionato di informatica (si diverte a "smontare" e "rimettere apposto" i computer) e sfrutta la rete per cercare informazioni sulla storia della prima e della seconda guerra mondiale. I genitori di Giulio mettono in atto anche numerose strategie di mediazione basate sul co-uso ("a volte i nostri genitori ci chiedono di mettere un po' di musica") oppure sul dialogo volte a limitare l'uso prolungato e dispersivo e a favorire quello indirizzato a cogliere le opportunità. Le attività di mediazione e l'esempio dei genitori, contribuiscono a instillare in Giulio sia una tendenza all'autocritica sia la consapevolezza dei vantaggi di internet per l'arricchimento personale. Per esempio, il concetto di "imbruttirsi" al computer è presente sia nelle citazioni delle affermazioni della madre, sia nelle opinioni di Giulio, che quindi implicitamente ripropone il discorso del genitore.

Giulio: dicevo [pausa] beh più che altro mia mamma e mio padre le da corda e [pausa] dice che bisogna, intanto passarci meno ore, perché è ovvio che se ci passi due o tre ore al giorno non può essere solo perché stai facendo qualcosa di creativo, ma ti stai solo rincoglionendo davanti al computer e appunto dicono di

usarlo in modo più [pausa] costruttivo, cioè cercare, mia mamma spesso mi incita, non lo so, dico mamma mi interessa questa cosa e lei mi dice e magari prova a cercare su internet così [pausa] si incitano un uso creativo

Intervistatrice: quindi non ha un'opinione critica in generale

Giulio: no no, ma infatti internet in se è un ottima fonte dipende da come la usi

6.4 Tecno-scetticismo

Gli adolescenti descritti in questo pattern condividono un atteggiamento di distanza critica nei confronti delle nuove tecnologie che si può rilevare sia nella riproposizione di alcuni discorsi di senso comune sugli aspetti negativi dei media, sia nella conoscenza approfondita della cultura digitale che fornisce le basi per avanzare le critiche.

In primo luogo, la distanza critica è manifestata esplicitamente attraverso dichiarazioni e giudizi che condannano il “potere” e la “superficialità” delle nuove tecnologie. Facebook, internet in generale e i gadget tecnologici (come l'iPad) sono spesso commentati in toni negativi.

In secondo luogo, gli studenti, distanziandosi dalle rappresentazioni più popolari dei “nativi digitali”, rappresentano sé stessi come “non fanatici” delle tecnologie e mostrano apertamente il proprio disinteresse per i media digitali (ad eccezione di un caso, tutti gli altri non si mostrano entusiasti dai nuovi prodotti). Si definiscono abili, ma non esperti dal punto di vista tecnologico. Complessivamente questi studenti e studentesse sembrano voler tenere una “distanza di sicurezza” dalle tecnologie sia nella pratica che nei discorsi: esse sono concepite come degli strumenti e non sono associate ad alcun coinvolgimento emotivo. Questo atteggiamento distaccato, però, non è esclusiva dello stile di appropriazione culturale. Ciò che è particolare e distintivo del pattern che si sta presentando, invece, sono le numerose critiche elaborate nei discorsi degli intervistati sul funzionamento o sul potere dei media. I pareri critici sono fondati sia su discorsi di senso comune, sia sull'esperienza personale, sia su una conoscenza approfondita del mezzo. Il tecno-scetticismo emerge in riferimento a diversi aspetti di internet e dei media digitali, a seguire proponiamo un elenco dei numerosi “bersagli” oggetto delle critiche di questi ragazzi, seguiti da alcune citazioni. Gli estratti dalle interviste mettono in luce il tono di molti commenti e l'alternarsi tra discorsi di senso comune ed esperienze personali.

Facebook crea dipendenza e fa perdere tempo

Paola: principalmente uso internet per andare su Facebook, come tutti, però noto anche che ultimamente forse perché una fase della nostra età sta diventando forse un po' una sorta di catena per noi perché io sono la prima che quando ho un po' di tempo libero vado su, almeno chiedo il permesso di andare su internet

Carlo: (...) ripeto quasi tutti hanno l'iPhone hanno quei cavolo di smartphone cioè uno può anche non andare sul computer magari, ma si connette a Facebook anche-, cioè la gente si connette a Facebook sul metro, sul tram a piedi, mentre cammina, cioè appena ti arriva un messaggio e una notifica, il cellulare squilla

e ti fa avere il messaggio come se una persona ti avesse semplicemente mandato un messaggio, è la stessa cosa, cioè io conosco persone che stanno, al giorno su Facebook secondo me cioè alternando cioè nel tempo libero, parlano magari poi vanno su Facebook così, 10 ore se le fanno, infatti io una volta sono andato a farmi un weekend me lo ricordo a maggio in barca da questo mio amico e non potevo parlarci che lui andava su Facebook cioè allucinante, era sempre lì fisso quando eravamo in camera

L'uso di Facebook contribuisce a omologare il comportamento e i gusti dei giovani

Nicola: però allo stesso tempo appunto i [pausa] (social network) ti canalizzano verso una certa via di vita, non c'entra, non è colpa di internet ma è una, è a seguito di una omologazione che abbiamo, che vi è nella nostra società.

Il web è guidato da logiche commerciali, nonostante questo sia un aspetto spesso dissimulato

Tommaso: ecco l'unica cosa di internet che non mi piace negli ultimi tempi è la pubblicità ce n'è un po' troppa, pubblicità e poi troppe, troppe cose che cioè, non troppe è, la maggior parte è positiva però ci sono molte cose siti anche così che a mio parere non servono perché sono lì per prendere in giro senza senza utilità, ad esempio per megavideo per esempio c'è un sito che, adesso il nome non mi viene, che che io cercavo lì perché diceva "ti do' il link" invece poi ti si aprivano suoni, giochi uff?

Giorgio: è proprio per incentivare iTunes che però è una cosa spropositata, devi spendere un euro per ogni canzone scaricata, cosa..., per me, disdicevole, spero che prima o poi qualcuno si attiverà per ... diciamo che è una piaga

Le informazioni in rete sono spesso banali e vengono fruite in modo superficiale e veloce

Anna: no Wikipedia non lo uso quasi mai perché è troppo è troppo banale come sito cioè è pieno di informazioni ma sono cioè troppo scontate.."

Giulio: anche solo un concetto proprio, il computer ti siedi, accendi e cerchi, libri invece devi passarci almeno 20 minuti e poi devi fermare, cioè a volte il libro ti costringe a fermarti e pensare, mentre internet [pausa] puoi prendere e spedire e basta

Internet favorisce la distrazione, è meglio non usarlo durante lo svolgimento dei compiti

Carlo: è spararsi studiare su internet, perché ti viene da aprire un'altra finestra, e alternare le robe, dopo 5 minuti in cui riesci ad alternare le robe dici "basta!"

Le tecnologie favoriscono il consumismo

Giorgio: si pensa un po' è sì perché comunque era una innovazione (l'acquisto di brani su iTunes) "wow che figata" però comunque iTunes ti mette un CD che costa 10 euro e tu dici spendi anche meno volendo però già devi spendere non so 100 euro per un iPod, anche di più...

Laura: anzi, guarda ti faccio vedere il mio cellulare. L'ho scelto io perché i miei mi volevano comprare anche un cellulare più, insomma un pochettino più moderno, l'ho scelto io questo, anche perché ne avevo uno prima quelli touch, mica touch, e poi non si ricaricava più, non non andava, io poi sono anche distratta, quindi mi cadeva sempre, questo qua invece è molto più comodo.

Le tecnologie più popolari non necessariamente sono le migliori

Giulio: cioè la chat di Facebook va malissimo tra l'altro quindi non si possono fare molti discorsi

Daniela: purtroppo ha me l'iPad per quanto riguarda [pausa] ehm i libri per me è scomodo perché alla fin fin cioè, innanzitutto (meglio il) cartaceo, e poi se c'è il riflesso non vedi niente

Le relazioni instaurate su Facebook si basano su superficialità e vanità

Giulio: beh è, il problema è che ne giovani, secondo me, internet è diffuso specialmente tramite Facebook che è il male perché secondo me, è il mondo della vanità

Paola: più che altro mi fa un po' ridere, almeno [pausa] la cosa che su Facebook puoi mettere il tuo stato, puoi essere fidanzato ufficialmente queste cose qui, cioè io sono la prima che magari se in un determinato periodo ho il ragazzo non lo metto su Facebook, perché mi sembra proprio f-, mm mi faccio vedere, così tutti me lo devono commentare, mi sembra un po' penoso a volte, però va beh

Complessivamente gli adolescenti sviluppano un'attitudine critica (anche) grazie alla mediazione dei genitori in modo del tutto analogo alle altre pratiche e disposizioni che definiscono questo pattern di appropriazione. Tuttavia, è riduttivo interpretare le opinioni e i giudizi critici soltanto come il risultato dell'interazione con gli adulti. Oltre alla mediazione parentale, infatti, anche l'esperienza della rete e le conoscenze "teoriche" sulle dinamiche sociali, culturali ed economiche che riguardano i siti web (in particolar modo i social media) sono rilevanti. Per mettere in luce questo aspetto illustriamo il caso di Mattia.

Mattia

Studente al liceo classico, Mattia è figlio di due avvocati e vive con la madre. È un ragazzo molto popolare a scuola, suona in un gruppo ed è rappresentante di classe. Nonostante sia una persona brillante (per esempio quando si tratta di argomenti tecnologici o musicali) è a rischio (quasi certo) bocciatura perché sembra non preoccuparsi minimamente del proprio rendimento scolastico. Mattia ha un atteggiamento critico verso le tecnologie che è fondato su una ampia conoscenza delle stesse. Cresce in un contesto familiare ricco di supporto e circondato dai più recenti *devices* tecnologici. Sul suo rapporto con internet ha influito molto la presenza di un giovane zio, appassionato di giochi di ruolo online, che frequenta spesso la sua abitazione. Tuttavia anche la madre, sebbene inizialmente venga definita "incapace", è un'esperta utilizzatrice dei media digitali.

Mattia: mia mamma lo usa per lavoro, per qualsiasi altra cosa (...) va beh lavora con la posta dello studio sul computer em [pausa] non so poi va beh ci fa tutto il resto, non so, scarica le foto del... va su internet quando gli serve, cioè comunque lo utilizziamo qua in famiglia il computer, lo usiamo molto anche di più della televisione

Mattia: (*parlando della madre*) mah diciamo che boh il computer le interessa relativamente lo vede come uno strumento non tanto come un hobby, mio zio invece è proprio, cioè, a [ridendo] a livelli quasi di mania mio zio, mio zio si è messo a studiare il giapponese per fare i videogiochi in lingua originale!

Mattia quindi ha due modelli contrapposti in famiglia che contribuiscono alla sua socializzazione a internet: da un lato la madre che ne fa un uso prevalentemente professionale e dall'altro lo zio

che è un patito di giochi di ruolo online. La madre mette in atto alcune strategie di mediazione attiva di co-uso, per esempio comunicando con il figlio per e-mail e discutendo insieme sulle tecnologie (oltre all'immane raccomandazione di non usare troppo il computer, considerata non molto seriamente dall'intervistato). Lo zio non svolge una vera e propria mediazione, ed è per Mattia un modello dalle connotazioni ambivalenti. Da un lato, infatti, essendo un fanatico dei videogiochi online ha trasmesso a Mattia questo interesse portandolo a diventare quasi "dipendente" di World of Warcraft per un periodo della sua vita (tra la seconda media e la quarta ginnasio). Si tratta infatti di un gioco che assorbe molto tempo e spesso coloro che vi partecipano sono definiti fanatici. Mattia vive da vicino, a causa dello zio e alla sua esperienza, una situazione di attaccamento eccessivo (o almeno così viene da lui giudicato) al computer e ai videogames. Da cui prende le distanze in modo consapevole.

Mattia: (parlando della sua esperienza nel gioco World of Warcraft) io ci sono andato avanti per tipo uff un anno e mezzo tipo e, mi sono divertito come un matto, però effettivamente, effettivamente è una droga cioè effettivamente tu uscivi da scuola e dicevi "voglio andare a giocare!" e mio zio anche lui dopo un po' ne è uscito, ne è uscito dopo 4 anni, dopo che l'ho trovato alle 4 di notte a giocare in casa mia... e gli ho detto: "zio non ce la fai più"

Dall'altro, lo zio è un "mentore" che risolve ogni problema tecnologico, fornisce utili suggerimenti e trasmette anche alcune conoscenze specifiche nell'ambito della cultura digitale. Ciò ha contribuito a rendere Mattia un po' più popolare facendolo diventare un esperto di videogiochi di cui tutti i compagni di classe maschi sono appassionati ("li ho provati veramente tutti quanti perché lui ne ha a tonnellate").

Mattia: mio zio, cioè, prima del computer mi faceva giocare cioè coi videogiochi quindi anche giochi sul computer e poi va beh più avanti è sempre stato come dire il mio mentore informatico e qualsiasi problema che avevo comunque lui, visto che spesso passa a trovarci, cioè avevo un problema col computer lo risolveva, è uno di quelli tipo il prof che schiacciano i tasti fanno le robe strane col computer

Sebbene affermi di aver giocato a qualsiasi videogioco, Mattia è un perfetto esempio del pattern di appropriazione della rete "culturale" presentato in questo capitolo. Possiede infatti tutte e quattro le dimensioni fin qui esposte: considera internet uno strumento di arricchimento personale (per la musica, l'informazione e la cultura generale), sfrutta i vantaggi offerti dai media digitali, ritiene che internet sia diviso fra usi seri ed altri più stupidi ed è scettico nei confronti delle tecnologie. Nonostante sia il possessore di un iPhone e un iPad, esibisce un atteggiamento di distacco sottolineando di non averli inizialmente desiderati (anche se li ha poi apprezzati).

Mattia: l'acquisto dell'iPhone allora, io inizialmente pensavo che l'iPhone fosse una cosa da zarri [ridendo] poi un giorno mi si ruppe il cellulare, due giorni dopo, mi si ruppe anche l'iPod, e ho detto "allora compriamo l'iPhone!" cioè... spendere per comprarmi l'iPod... Mi sono comprato l'iPhone ed effettivamente

l'iPhone è una figata. No cioè proprio è, cioè io penso che, secondo me la Apple è comandata tipo dagli alieni perché è una tecnologia che è troppo avanti

Mattia: l'iPad me l'ha regalato mio padre, per natale, me l'ha mandato e boh, io l'ho aperto e ho detto "boh!". L'iPad io veramente pensavo che fosse una cazzata perché dico boh, [pausa] non fa neanche da telefono

Il tecno-scetticismo di Mattia mette in luce una conoscenza sofisticata della cultura digitale soprattutto quando la discussione si sposta sulle caratteristiche dei social media. Facebook, per esempio, benché sia apprezzato per le potenzialità comunicative e informative, viene esaminato in modo lucido e critico. Mattia, che afferma di aver guardato alcune interviste a Mark Zuckerberg (l'ideatore di Facebook) e spezzoni del film ad esso dedicato¹²⁶, si dice molto scettico sulle intenzioni dell'imprenditore americano. Durante l'intervista Mattia riflette su alcune delle caratteristiche e degli aspetti più controversi di Facebook e avanza le seguenti considerazioni: il social network utilizza i dati personali degli utenti per scopi di marketing, l'uso in mobilità di Facebook contribuisce a "normalizzare" il fatto di dover essere sempre reperibili, il sito è strutturato per favorire la fidelizzazione e far ritornare spesso gli utenti e tenerli "attaccati" al sito (soprattutto i giovani), Facebook livella i contatti personali degli utenti ponendoli tutti sullo stesso livello attraverso l'etichetta di "amici" e creando alcune ambiguità.

Mattia: Facebook è particolare, perché Facebook cioè è noto che sia sottocontrollo, o meglio cioè che dal tuo profilo poi ti fanno il marketing indirizzato, che ti vengono fuori le inserzioni, me ne sono accorto di questa cosa, ho concretizzato questa cosa perché avevo messo [pausa] sul mio profilo, io ho scritto di essere, che vivo a, in Danimarca, infatti mi vengono tutte le inserzioni in danese "che è sta roba!" da un giorno all'altro mi sono venute quelle cose

Mattia: cioè qualsiasi cosa io debba dire a qualcuno io gliela dico fine, e questa è la genialità di Facebook, cioè che ognuno, che forse è anche la cosa, se ci pensi, un pochino inquietante, che come dire, si stanno normalizzando nella nostra società che tutti quanti siano continuamente reperibili, cioè non esiste più che nessuno, cioè che non rispondi, su Facebook sei online, devi rispondere, è questo mondo che è in connessione capito? È sempre una roba, un'arma a doppio taglio, ci sono cose positive e cose negative, per ora io ne vedo le cose positive, magari fra tipo 10 anni Mark Zuckenberg diventerà re del mondo e saremo tutti quanti suoi schiavi e sarà colpa nostra! Però va beh...

Mattia: no, con i miei amici no, Skype, no, Skype lo usi soltanto per questioni, più per mantenere contatti con gente lontana, che per qualche motivo non riesci a vederla. Sì perché Facebook come dire offre degli intrattenimenti che tengono l'utente attaccato a Facebook dai *demotivational* a tutto, Facebook è un grosso calderone di tutta la cultura giovanile su queste cagate qua, le trovi là, quindi diciamo che è molto interessante, perché se fosse soltanto la questione, cioè se Facebook fosse soltanto un mezzo di comunicazione, verrebbe utilizzato già di meno

¹²⁶ Ha preferito non vedere nel timore che gli avrebbe fatto decidere di chiudere Facebook.

Mattia non si considera un esperto delle tecnologie - afferma di non conoscere le opzioni avanzate, né di saper bene in cosa consista, per esempio, un hard disc - confermando l'atteggiamento di distanza dai suoi coetanei che condividono il suo stile di appropriazione. Il tipo di socializzazione ai media sperimentata da Mattia è però diversa rispetto a quella dei suoi compagni, grazie soprattutto al ruolo dello zio, da un lato, è entrato presto in contatto con aspetti problematici dei media digitali, dall'altro lato è riuscito a sviluppare un'attitudine critica fondata su un'ampia consapevolezza delle dinamiche della rete.

Discussioni

In questo capitolo sono state illustrate quattro dimensioni che concorrono a definire il pattern "capitale culturale legittimo". L'appropriazione di internet qui delineata è diffusa esclusivamente tra gli studenti dei licei provenienti da famiglie con elevato capitale culturale ed economico. Questi giovani affermano di sfruttare il web per cercare informazioni su letteratura, storia, politica, cinema, musica e attualità e di apprezzare le molteplici opportunità offerte dai media digitali. Questi adolescenti mostrano di possedere un'ampia consapevolezza dei vantaggi (e degli svantaggi) associati all'uso di internet e della sua rilevanza come strumento attraverso cui acquisire competenze e conoscenze per il proprio percorso di crescita intellettuale. Complessivamente internet è utilizzata (e inconsciamente concepita) come uno strumento per conservare la propria posizione di vantaggio culturale e sociale.

Questo modo di appropriazione si caratterizza però per una bassa o nulla partecipazione all'interno delle piattaforme Web 2.0 tramite condivisione di contenuti sia testuali che di altro formato (foto, video, disegni, etc.). Fa eccezione ovviamente Facebook, ampiamente diffuso tra tutti gli adolescenti e quindi utilizzato in modo intenso anche da parte di questi studenti. Tuttavia, come si è osservato, il social network è *interpretato* in modo coerente con la complessiva concezione di internet. Inoltre, sia riguardo a Facebook sia all'uso delle tecnologie, gli studenti mostrano un atteggiamento critico e autocritico. In particolare due atteggiamenti sono frequenti: in primo luogo l'accezione di internet come "arma a doppio taglio" che offre molte opportunità ma anche svantaggi, soprattutto legati alla distrazione e alla perdita di tempo. Spesso questa duplicità viene affermata distinguendo tra usi "utili", "seri", "positivi" o "intelligenti" e attività che "imbruttiscono", "istupidiscono", etc. In secondo luogo, una distanza critica rispetto all'entusiasmo generale per le novità tecnologiche tra cui i siti come Facebook e i gadget come iPad. Queste innovazioni vengono giudicate nei loro aspetti problematici (per esempio

omologazione, distrazione, superficialità). L'atteggiamento di tecno-scetticismo è particolarmente emblematico perché riguarda gli studenti delle famiglie con più alto status sociale del campione che, grazie alle maggiori risorse economiche, potrebbero essere i primi ad adottare le nuove tecnologie. Possiamo ipotizzare che esso sia espressione delle preoccupazioni degli adulti che percepiscono maggiormente il rischio che "internet abitui alla superficialità, sia responsabile dell'abbandono della lettura, diminuisca la curiosità intellettuale, spinga al gioco e alla frivolezza" (Iorio, 2009: 201).

Questo pattern fornisce un quadro ambivalente delle disuguaglianze digitali. Da un lato conferma che l'uso di internet sia associato a meccanismi di riproduzione e può contribuire alla conservazione della posizione di vantaggio dei segmenti sociali che si trovano in una condizione privilegiata, grazie soprattutto alla maggiore propensione allo svolgimento di attività *capital enhancing*. Dall'altro lato, però, mette in discussione una concezione lineare delle disuguaglianze digitali secondo cui al possesso di maggiori risorse economiche e culturali corrisponderebbe un uso della rete più esteso, interattivo e sofisticato.

La socializzazione e la mediazione parentale si rivelano gli elementi chiave per comprendere questa modalità di appropriazione. I genitori influiscono sia fornendo l'esempio, sfruttando internet in modo consapevole e ricco, sia attraverso un dialogo costante basato sullo scambio di opinioni, consigli e suggerimenti su come comportarsi, quali vantaggi sfruttare e problemi evitare online. I genitori (e altri adulti della famiglia) offrono una serie di risorse che gli studenti e le studentesse fanno proprie per interpretare l'uso di internet nella loro vita.

La "presenza" dei genitori emerge in due modi nel corpus delle interviste: *praticamente*, attraverso le strategie mediazione parentale messe effettivamente in atto dai genitori, *immaterialmente*, sul piano dei discorsi con cui gli intervistati riportano le parole e le opinioni dei genitori assumendone di fatto il punto di vista.

Per quanto riguarda il tema dello stile di socializzazione, osserviamo come questi ragazzi e queste ragazze siano indirizzati dai genitori con cui hanno un rapporto aperto e fondato sul dialogo. Come quelli delle classi elevate statunitensi, ambiscono a sviluppare nei figli autonomia, autostima, curiosità e una capacità di autodeterminazione (Lareau, 2003). Per tale ragione espongono i giovani a occasioni formative che trasmettono confidenza in se stessi e accrescono la possibilità di apprendere. Questo orientamento è stato definito "concerted cultivation" (*Ibidem*) ed è stato individuato sia nelle interazioni quotidiane tra i familiari sia nelle modalità di organizzare il tempo libero (ad es. iscrizioni a corsi e lezioni). Grazie a tale modalità di socializzazione parentale, i ragazzi tendono ad acquisire una serie di abilità che vengono valutate positivamente a scuola, che li aiutano a interagire con gli adulti e sono utili per la loro crescita

culturale e professionale (cfr. § 2.1.3). Lo stile parentale individuato da Lareau risulta estremamente pertinente per descrivere le modalità d'intervento dei genitori nell'uso dei media dei figli e la conseguente appropriazione di internet dei ragazzi. Per esempio, questo tipo di socializzazione mira a trasmettere ai giovani la capacità di pensare in modo critico e indipendente: atteggiamento che emerge nelle interviste ed è ben espresso dalla propensione al tecno-scetticismo. Soprattutto, però, questo stile di socializzazione indirizza i ragazzi verso un modo di utilizzare e di considerare internet costruttivo e formativo. Il capitale culturale posseduto viene ulteriormente valorizzato attraverso l'uso di internet e diventa "educational capital" (Crompton, 2006). In altre parole, le disposizioni verso le tecnologie che acquisiscono in famiglia i ragazzi delle classi sociali più elevate sono quelle più utili per il successo scolastico e professionale: ciò emerge sia in relazione allo stile complessivo di socializzazione, come individuato da Lareau, sia nell'ambito (circoscritto) dell'uso di internet, come osservato in questo lavoro.

La rilevanza della socializzazione parentale si rintraccia anche *direttamente* nelle parole degli intervistati. Gli adolescenti, infatti, assimilano i discorsi dei genitori e li fanno propri utilizzandoli per definire il loro rapporto con i media digitali. Come si è fatto notare in più passaggi nella presentazione dei casi, i ragazzi e le ragazze intervistati ricorrono a espressioni di senso comune ampiamente condivise tra gli adulti, effettuano delle "citazioni dirette" dei pareri dei genitori oppure "prendono in prestito" le parole utilizzate per descrivere il punto di vista dei genitori per esprimere il proprio. La citazione dei discorsi adulti si può interpretare come l'esito del processo di incorporazione dell'*habitus*. Questo risultato mette in luce il ruolo attivo degli adolescenti che attingono alle risorse discorsive offerte dagli adulti per costruire il significato della rete. Infatti, come affermato da Kaufman (2005) il ruolo della socializzazione è molto importante nei processi di riproduzione sociale, tuttavia essa non avviene in modo automatico e le disposizioni presenti nel tessuto sociale e culturale della famiglia devono essere attivate (cfr. § 2.1.4.).

In conclusione, questo pattern conferma che l'*habitus* sviluppato in famiglia influisce sulla predisposizione dei giovani a sfruttare la rete per l'acquisizione di capitale culturale (cfr. § 1.3.4) favorendo un meccanismo di riproduzione culturale. Gli studenti crescono in un ambiente familiare in cui il rapporto con il sapere è simile a quello del contesto scolastico. In famiglia apprendono, oltre alle conoscenze formali, una serie di attitudini, preferenze, comportamenti e modi di esprimersi che li potrebbero favorire nel contesto scolastico. Questo pattern è stato quindi definito "capitale culturale legittimo" perché in esso vediamo che - attraverso un meccanismo trasmesso da una generazione alla successiva - gli adolescenti sono orientati verso

un'appropriazione della rete che contribuisce a incrementare la possibilità di accedere a riconoscimenti e privilegi (cfr. § 2.1.4).

CAPITOLO 7

Internet come cultura dei pari

Sid, studente dell'istituto professionale a indirizzo grafico pubblicitario figlio di immigrati tunisini e proprietari di una piccola impresa di pulizie, parla di "cultura" nell'intervista. Tuttavia, si riferisce a un altro tipo di cultura. Per Sid, la cultura che si può approfondire tramite internet è quella dell'hip hop. In particolare, afferma l'intervistato, YouTube è fondamentale perché contiene numerosi video amatoriali girati da fan e dai musicisti stessi. Il caso di Sid ben rappresenta un modo di utilizzare internet che abbiamo definito "cultura dei pari" che è molto diffuso tra gli studenti e le studentesse dei due istituti professionali. Si è scelta questa etichetta perché il significato che gli adolescenti attribuiscono alla rete investe interamente la sfera del gruppo dei pari. Questo pattern include forme di *engagement* con le tecnologie molto differenti che spaziano dall'uso limitato (ma vissuto con intensità) dei soli siti social network alla sperimentazione nella creazione di contenuti audiovisivi, dalla coltivazione di un hobby e l'apprendimento informale alla pubblicazione di *user generated content* e la promozione delle proprie attività creative o sportive.

La prima dimensione denominata "ampliamento delle reti sociali" si concentra su coloro che utilizzano quasi esclusivamente i siti di social network, estendendo una parte sostanziale dei loro vissuti emotivi e relazionali su questa piattaforma. La seconda dimensione è dedicata agli adolescenti che sfruttano internet per coltivare un interesse o partecipare nella sottocultura di riferimento¹²⁷ (ad es. lo skateboard, l'arte di strada dei graffiti, la musica rap e la cultura hip hop, i cartoni animati e fumetti giapponesi, i video-games, i film horror, la letteratura fantasy). E' soprattutto tra questi appassionati che sono diffuse le attività di creazione e condivisione di contenuti online (testi, audio, immagini, fotografie, grafiche, video) e la partecipazione nel Web 2.0 (scrivere e contribuire nei forum, iscriversi su numerosi social network, etc). Si è deciso di includere queste pratiche d'uso nel medesimo pattern sia perché condividono la stessa prospettiva - l'investimento nella cultura dei pari - sia perché tra loro affini e a volte sovrapposte. E' bene però sottolineare che le forme più creative o innovative sono presenti

¹²⁷ In alcuni intervistati sono presenti entrambi questi atteggiamenti, spesso però prevale l'uno o l'altro.

soprattutto tra gli studenti dell'istituto professionale a indirizzo grafico pubblicitario che provengono sia da famiglie di “classe operaia”, con cui si intendono tutti i genitori che lavorano come dipendenti svolgendo professioni non qualificate, sia “media impiegatizia e piccola borghesia” e (in due casi) “classe di servizio”. Invece, l'aspetto più prettamente sociale – l'uso della rete circoscritto ai siti di social network - è diffuso soprattutto tra gli studenti dell'istituto professionale a indirizzo commerciale in cui prevalgono le famiglie di “classe operaia” talvolta in condizioni di difficoltà economiche o di marginalità.

La terza e la quarta dimensione esaminano alcune problematiche. La dimensione definita “svago (la distanza tra internet e la scuola)” mette in luce la lontananza di queste modalità di appropriazione di internet, talvolta anche molto articolate, dal mondo degli adulti e in particolare scolastico. Gli adolescenti sfruttano la rete per imparare tecniche di disegno o pubblicare video e simili attività che, nonostante frequentino una scuola con indirizzo grafico pubblicitario, non hanno ricadute positive sul loro rendimento scolastico. Il mondo digitale si colloca in una sfera a sé rispetto a quello scolastico. La quarta dimensione illustra l'atteggiamento positivo, quasi un attaccamento fisico, che questi intervistati manifestano verso internet e i media digitali.

7.1 Amplificazione delle relazioni sociali

La dimensione che si presenta in questo paragrafo è stata identificata tra gli studenti e soprattutto le studentesse dell'istituto professionale commerciale e dell'istituto con indirizzo grafico pubblicitario. Gli intervistati che mettono maggiormente in luce questa modalità d'appropriazione di internet provengono da famiglie di classe operaia (i genitori sono lavoratori dipendenti e svolgono professioni non specializzate oppure sono disoccupati) e raramente di classe media. Molti studenti non sono di origine italiana - sono nati in un'altra nazione oppure figli di genitori migranti - e provengono da diversi paesi tra cui il Marocco, lo Sri Lanka, l'Equador, il Salvador e il Brasile.

Le statistiche più recenti sull'uso di internet mostrano chiaramente la grande popolarità e la trasversalità, per classe sociale e genere, dei siti di social network tra gli adolescenti. Al momento attuale in Italia il sito di social network più diffuso, che ha fagocitato in sé tanti altri concorrenti (come Msn Live, Messenger, MySpace e Netlog), è Facebook. Dalla *survey* svolta nelle scuole lombarde (capitolo 5) risulta che l'84% degli studenti chatta con gli amici attraverso Facebook almeno una volta alla settimana e il 77% commenta lasciando dei messaggi sui profili dei

contatti. I risultati della *survey* mostrano inoltre che l'uso della rete per attività di comunicazione e socializzazione è l'unico a non essere correlato né allo status socio-economico della famiglia, né al titolo di istruzione dei genitori. Naturalmente questi dati attestano solamente che la frequentazione di Facebook sia ormai un fatto scontato per molti giovani (a differenza di altre attività), ma non dicono nulla su come vengono utilizzati questi siti. In questo paragrafo approfondiamo pertanto *una* modalità d'uso di Facebook individuata analizzando la costruzione di senso e le pratiche degli adolescenti degli istituti professionali. Ci riferiamo quindi a una parte precisa del campione che, come sarà chiaro proseguendo con la trattazione, ha una relazione con internet molto diversa dal tecno-scetticismo degli studenti dalle famiglie più acculturate esaminate nel paragrafo precedente.

Questa dimensione indica una forma d'appropriazione in cui Facebook¹²⁸ assume grande centralità¹²⁹ sia rispetto al modo complessivo di intendere internet, sia al modo di passare il tempo e di relazionarsi con i pari.

La centralità del sito di social network nelle abitudini di navigazione sul web di questi adolescenti, a scapito del resto dei servizi e siti web, è il primo aspetto che contraddistingue questa modalità di appropriazione. Per questi giovani internet sembra quasi coincidere con Facebook, come se non ci fosse altro di rilevante nel web. Alcuni ragazzi sostengono che prima di iscriversi al social network accedevano solo sporadicamente online ed è stato proprio Facebook ad avvicinarli all'uso della rete ("da quando c'è Facebook ho cominciato a usare internet"). Molto raramente il web viene da questi sfruttato come fonte di informazione. E' curiosa a proposito una risposta fornita da Sasha che interpreta una domanda relativa alla ricerca di informazioni in rete come se fosse riferita a Facebook.

Intervistatrice: non ti capita di cercare informazioni o altre cose?

Sasha: si magari di un ragazzo che mi piaceva, vedere le foto o se no la ragazza su-, non sono una che, cioè sinceramente ognuno ha la sua privacy, non è che me ne frega tanto uno dov'è andato in vacanza

La centralità di Facebook nelle abitudini di navigazione indica quindi un uso molto limitato di internet. Sebbene vengano visitati anche altri siti, come YouTube e Wikipedia, complessivamente il web non è sfruttato per le potenzialità di informazione e non suscita molto interesse ("si mi piace andare su Facebook, come tutti, però cioè oltre non ci vado, non è che giro molto per internet vado sempre sulle solite cose"). Alcuni intervistati accedono principalmente tramite smartphone che, attraverso apposite applicazioni, permette agilmente di

¹²⁸ Facebook oppure altri social network e sistemi di comunicazione istantanea come Skype.

¹²⁹ Non si riferisce semplicemente all'impiego di internet per incrementare il network di conoscenze, sebbene sia un aspetto che caratterizza questa dimensione.

controllare Facebook. Tuttavia, per quanto innovativo, si tratta di un dispositivo che offre inevitabilmente una qualità di navigazione e una possibilità di interazione limitate rispetto a quelle di un computer con uno schermo e una tastiera. Gli intervistati non sembrano considerare questo aspetto come un problema e affermano che nello smartphone “c’è tutto quello che serve”. In generale la centralità di Facebook nelle esperienze di questi ragazzi si rileva anche dal fatto che essi trascorrono molto tempo soltanto in questo sito guardando gli aggiornamenti, navigando tra i profili e comunicando.

Oltre a collocarsi al centro delle abitudini di navigazione degli intervistati, Facebook è essenziale per altri due motivi: è profondamente sovrapposto alle relazioni con i pari e ricopre una funzione importante dal punto di vista emotivo.

Naturalmente Facebook è sempre associato al rapporto con i pari, ma in questa modalità di appropriazione, se possibile, tale aspetto è ancora più rilevante. E’ doveroso premettere che per tutti gli intervistati, e quindi anche quelli di cui trattiamo in questo paragrafo, l’uso di Facebook è un surrogato del tempo passato fisicamente insieme agli amici. E’ ampiamente condivisa la posizione di Sandra che parlando a nome della sua generazione afferma: “cioè se potessimo uscire lo faremmo invece che stare su Facebook!”. Non casualmente Sandra, quattordicenne accanita frequentatrice di Facebook, non esce mai la sera, nemmeno il sabato, se non quando è accompagnata dalla madre o (quando lo aveva) dal fidanzato. L’uso di Facebook è quindi fondamentale per stare in contatto con gli amici dato che molto spesso non è possibile frequentarli di persona. Questo aspetto è talvolta sottolineato in modo esplicito e descritto come qualcosa che provoca piacere e felicità.

Intervistatrice: e invece la comunicazione al computer ti piace? tipo chattare

Sid: si si è la parte migliore, ogni volta che accendo Facebook, beh c’ho mille amiche e tanti amici online e ci scriviamo, "come va tutto bene?" ma anche cose inutili però va beh, si si è bello sapere che sei a casa però scrivendoti ti senti con un altro che magari è dall’altra parte della città

Ma per i ragazzi l’importanza di Facebook non è limitata a questo. Il social network è sfruttato soprattutto per estendere la propria rete sociale aggiungendo tra i contatti persone conosciute solamente di vista oppure “amici degli amici”. Una delle caratteristiche principali di tutti i siti di social network è proprio quella di permettere agli utenti di navigare nella lista dei contatti dei propri “amici”. Questa funzionalità incoraggia, da un lato, l’invio di richieste d’amicizia a persone che non si conoscono e, dall’altro, ad accettare le richieste che provengono da utenti

che fanno parte dei contatti dei propri amici¹³⁰. Tra questi adolescenti l'abitudine di navigare nei contatti dei contatti assume grande rilevanza dato che è ampiamente condivisa l'idea che Facebook sia utile per estendere la propria cerchia di conoscenze. Tuttavia, sembra esserci una regola: non si devono aggiungere adulti. O meglio, come affermato da alcuni di loro, "vecchi" (dopo i venti/trent'anni si è inevitabilmente considerati "vecchi"). Questo "veto" è diffuso soprattutto tra le ragazze che ogni tanto vengono contattate da sconosciuti adulti camuffati da ragazzi. La maggior parte delle intervistate però non si preoccupa eccessivamente perché afferma di saper riconoscere i profili falsi e non aver alcun problema né difficoltà a bloccare i contatti che le infastidiscono. Complessivamente gli adulti sono temuti, quasi disprezzati, sui social network. Spesso i giovani ripropongono discorsi di senso comune sui pedofili e sulla necessità di non dare confidenza agli sconosciuti o pubblicare foto esplicite. Le ragazze, che ricevono numerose richieste di amicizia o contatti tramite messaggi, per decidere se dare fiducia a uno sconosciuto si affidano alla logica degli "amici degli amici": se una persona è legata ad alcuni dei loro contatti esse sono più propense ad aggiungerla¹³¹ perché percepiscono meno rischio.

Al di là delle preoccupazioni per i contatti da parte di adulti, il fatto che Facebook permetta di conoscere persone nuove è però valutato positivamente ("trovi tante persone che vuoi, conosci tanta gente, più amici c'hai, io ne ho conosciuti mille così"). Il modo con cui utilizzando le tecnologie per gestire le reti sociali è simile a quello definito "dinamizzante" da Giaccardi (2010): i social network sono sfruttati per conoscere "in modo preventivo persone che si potrebbero incontrare" nella vita di tutti i giorni oppure approfondire nuove conoscenze incontrate in una sola occasione (*ivi*: 177). Oltre ad *estendere* la rete delle conoscenze, Facebook è dunque sfruttato anche per coltivare e *approfondire* le amicizie. Il social network svolge una funzione importante per questi ragazzi perché si lega alla sfera della loro vita sentimentale. Come sarà chiaro dagli esempi e dai casi studio, c'è un alto investimento affettivo intorno a Facebook.

Intervistatrice: se dovessi un po' pensare che significato ha per te internet?

¹³⁰ I siti di social network sono definiti tali se consentono agli utenti di: (1) costruire un proprio profilo (pubblico o privato) in un ambiente chiuso, (2) creare una lista visibile di utenti con cui si condivide una connessione, (3) vedere, spesso attraversare, i profili e la lista delle connessioni degli altri utenti (boyd e Ellison, 2007).

¹³¹ Tra le ragazze che mettono in atto l'appropriazione di internet per il "capitale culturale" questo tipo di esperienza si configura diversamente. La pratica di aggiungere gli amici degli amici non è affatto abituale. In generale gli sconosciuti che inviano richieste d'amicizia su Facebook vengono rifiutati tranne rare eccezioni (sono facce note della scuola) oppure occasioni particolari (una ragazza che chiede informazioni sul liceo perché vuole iscriversi) e sono immediatamente associate agli adulti ("il trentenne di Salerno che ti scrive ciao bella"). Una di loro infatti ha definito "squalido" aggiungere sconosciuti su Facebook.

Sandra: secondo me è una roba bella perché mi ha fatto conoscere, mi ha fatto conoscere [imbarazzata] delle persone belle [sorridente] e mi ha fatto conoscere il mio fidanzato, però per il resto normale, non so cosa dire, cioè è un passatempo, però per quella cosa mi è servito internet

L'uso del social network è associato a diversi aspetti della vita sentimentale degli intervistati. Facebook è attraversato da amori (che sbocciano e finiscono), corteggiamenti, litigi, invidie ed è considerato una valvola di sfogo per tensioni e tristezza. Gli episodi che mettono in luce questo aspetto sono numerosi. Per fare qualche esempio, Sandra racconta di aver conosciuto il suo ex-fidanzato tramite Facebook (sottolineando che la relazione si è immediatamente evoluta offline e non è rimasta virtuale), Bianca afferma di aver scoperto che il suo la tradiva, Sasha è stata corteggiata per settimane da un altro studente della sua scuola (che non ha mai avuto il coraggio di parlarle faccia a faccia), Tatiana è riuscita a superare la timidezza e dire "mi piaci", Rosa prima di decidere se uscire con qualcuno guarda il profilo Facebook, Giulia e Andrew hanno conosciuto i rispettivi fidanzati su Facebook e da quanto sono "impegnati" lo usano molto meno. Molto diverso lo scenario tra gli studenti e le studentesse che mettono in atto l'appropriazione "capitale culturale legittimo" dato che nessuno ha affermato che Facebook fosse stato legato in modo significativo a questi aspetti. Ciò naturalmente non indica che non lo sia veramente. Tuttavia l'intensità con cui "vivono Facebook" i ragazzi e le ragazze di questo gruppo è senza dubbio rilevante. Oltre a facilitare le relazioni, però, Facebook le complica (cfr. boyd, 2010). Infatti sono altrettanto numerosi i racconti dei litigi che sono esplosi sul social network.

Bianca: (...su Facebook) ci sono vari commenti e da lì capisci che persone ci sono, e da lì tipo puoi anche litigare oppure in una relazione poi si diventa gelosi, perché uno va a spiare il profilo dell'altro così

Sandra: e magari uno vede una cosa che scrivi e quella lì si arrabbia no e succede un casino [ridendo] tra tutti i quanti e poi si possono fare delle litigate per niente quindi, cioè se ci pensiamo la maggior parte delle litigate è per Facebook, alla fine sì, magari una persona scrive qualcosa su un'altra quella la vede, oppure [pausa] non so, si fanno questi casini qua, per cui meglio non starci tanto [ridendo]

E' interessante osservare come la questione dei litigi, inizialmente virtuali, acquisti in alcuni discorsi una dimensione propriamente fisica, soprattutto da parte degli studenti dell'istituto professionale commerciale che provengono da famiglie socialmente svantaggiate.

Samuele: (...) un mio amico ha litigato con un suo amico, non so bene la dinamica di quello che è successo, però boh sono arrivati quasi a menarsi per un commento (su Facebook), perché il mio amico ha commentato sul post della fidanzata così perciò si sono incazzati.

Tatiana: alcune cose è meglio risolverle in faccia, però boh (Facebook) almeno aiuta perché quando sei proprio nervoso ti scarichi un attimo lì e poi ti passa il nervoso... perché tipo se non c'era Facebook in alcune cose, io magari le mani addosso ad alcune persone le avrei messe.

Infine è interessante rilevare che il web, ma soprattutto Facebook e YouTube, consentono a questi studenti di esprimere alcune emozioni e sfogarsi. Per esempio, utilizzare Facebook quando si è arrabbiati oppure di fruire video che mostrano storie tristi¹³².

Tatiana: (nel periodo delle medie) il rapporto con la mia famiglia non era molto bello e allora boh io mi connettevo... adesso non è tanto meglio, però non lo so, c'ho degli amici, prima ero anche senza amici, però adesso siccome c'ho degli amici esco con loro e preferisco passare il tempo con loro

Prima di presentare due casi studio – che collocheranno questo modo di intendere internet nel contesto sociale e familiari e ne metteranno in luce due sfaccettature – si riassumono le caratteristiche principali della mediazione parentale nelle famiglie di questi adolescenti. Sono i pari, però, i principali “insegnanti” di Facebook: frequentemente capita che siano le sorelle e i fratelli maggiori i primi ad aver introdotto, spiegato, sollecitato e guidato gli intervistati a crearsi un profilo.

Il rapporto con internet dei genitori degli adolescenti che mettono in atto questo modo di appropriazione è soprattutto di due tipi: totale estraneità oppure possesso di alcune competenze e utilizzo di internet per lo svago e la comunicazione. Le madri sono decisamente più interessate ai siti di social network, rispetto ai padri che molto raramente vi accedono. In alcuni casi i genitori usano (spesso aiutati dai figli) i siti di social network o applicazioni come Skype per stare in contatto con la famiglia lontana sparsa in tutto il mondo (in Salvador, Sri Lanka, Svezia, etc.). Data la minore competenza dei genitori, le mediazioni parentali basate sul dialogo svolte in queste famiglie sono rare e sono solitamente orientate a limitare il tempo che i figli passano online e la probabilità che facciano amicizia con sconosciuti. In alcuni casi i genitori utilizzano mediazioni restrittive drastiche (ad es. sequestrare il computer) che però non hanno lunga durata. Talvolta ci sono esperienze di co-uso in cui i figli spiegano ai genitori o svolgono per loro delle attività online. Complessivamente i genitori sono meno autorevoli negli ambiti digitali rispetto a quelli degli studenti esaminati nel capitolo precedente. E' probabilmente legato a ciò il fatto che tra questi ragazzi sia assente la tendenza a riportare il punto di vista dei

¹³² Tramite l'osservazione dei profili Facebook di questi ragazzi si trova una conferma di questo atteggiamento. Come si è detto l'osservazione non è stata condotta in modo strutturato per una serie di problemi etici (cfr 5). Tuttavia riteniamo rilevante riportare che gli studenti di questo gruppo pubblicano sui propri profili numerose immagini e fotografie evocative con delle scritte in sovraimpressione che trovano in altre Pagine Facebook e che sembrano le dediche dei diari. I contenuti di queste scritte (spesso in spagnolo, lingua d'origine di molti degli studenti) esprimono stati di tristezza, solitudine, rabbia, gelosia e amore. Per fare solo un esempio Rosa pubblica anche 10 immagini in un pomeriggio: una di queste immagini rappresenta una coppia di anziani innamorati seguita dalla scritta “innamorarsi è facile, restare innamorati è speciale” un'altra invece dice “a volte la solitudine serve a capire tante cose”. Dall'altro lato tra gli studenti che mettono in atto l'appropriazione “capitale culturale legittimo” prevalgono aggiornamenti di status testuali, talvolta con frasi estratte da libri, oppure fotografie che ritraggono il proprietario del profilo insieme agli amici. E' interessante osservare che tra questi ultimi lo spazio del profilo Facebook dedicato allo status sentimentale è spesso compilato in modo ironico, per esempio amici e amiche scrivono scherzosamente di essere fidanzati.

genitori. Alla minore autorevolezza dei genitori si associa la maggiore autonomia degli adolescenti che spesso (non sempre) possiedono un computer e uno smartphone personali. Paradossalmente sono soprattutto gli studenti dell'istituto commerciale a possedere più smartphone e a utilizzarli per navigare su internet, nonostante provengano dalle famiglie meno benestanti (spesso gli intervistati affermano di aver scelto e acquistato con i propri risparmi il telefono).

Infine, un'osservazione sul clima familiare: molti tra questi adolescenti descrivono un rapporto con i genitori basato sull'assenza totale di dialogo. Quando è causa di attriti, l'uso di internet lo è per via del tempo eccessivo che i ragazzi spendono in rete trascurando i compiti e i doveri familiari. I ragazzi affermano che le liti sono dovute a una minore collaborazione nelle faccende domestiche oppure ad un atteggiamento "assente" durante i pasti con i genitori ("si arrabbiano perché sto al computer invece che aiutare mia madre").

Rosa

Il caso di Rosa mette in luce il legame tra internet e lo stato emotivo degli adolescenti specifico di questa modalità d'appropriazione. Rosa ha 16 anni ed è una studentessa dell'istituto professionale commerciale. E' di origini sudamericane, vive in Italia da 11 anni e abita con la madre (che lavora come donna delle pulizie) e il compagno della madre. E' una ragazza minuta dai lunghi capelli neri e lo sguardo vivace. Sostiene che sarà quasi sicuramente bocciata.

Intervistatrice: e come vai a scuola quest'anno?

Rosa: quest'anno male, male

Intervistatrice: come mai?

Rosa: perché... litigo! [risata] poi c'ho più testa per Facebook che per la scuola, sono sempre su Facebook non faccio niente, per questo mio madre è arrabbiata "sei sempre su Facebook non fai mai niente!"

La parola "litigio" è un leitmotiv nell'intervista di Rosa che tematizza sia il suo rapporto con i genitori, gli insegnanti e anche con internet. Rosa viene coinvolta dalla madre nei problemi con il padre con cui la ragazza ha un rapporto conflittuale ("mia madre manda me per dire delle cose, a lui non piace e mi sgrida e io alzo la voce"). L'intervistata afferma infatti di litigare con il padre (con cui da alcuni mesi non parla), con gli insegnanti ("spiegano per loro stessi") e con la madre che la sgrida perché passa troppo tempo su Facebook. Con quest'ultima non ha un buon rapporto e il dialogo è ridotto ai minimi termini. Rosa fa notare che spesso la madre non si presenta agli incontri scolastici, nemmeno quando viene chiamata dai professori.

Da quando ha scoperto Facebook ha trovato un nuovo passatempo preferito, Rosa afferma di passarci molto tempo, facendo persino le ore piccole ogni tanto. Anche se per la gran parte il tempo è speso a navigare tra un profilo e l'altro e a scorrere gli innumerevoli aggiornamenti

composti soprattutto da fotografie, immagini e vignette divertenti. L'intervistata sostiene che sia questo tipo di attività ad occuparla principalmente. Tramite l'osservazione online del suo profilo Facebook, e quello delle sue compagne, si trova una conferma di tale atteggiamento. Il profilo viene spesso aggiornato con immagini e grafiche (recuperate su Facebook o ri-prese tra quelle pubblicate dagli amici) e sembra un diario colmo di dediche. Gli aggiornamenti scritti da Rosa (così come i messaggi dagli amici e persino i "likes") sono rari e gran parte della comunicazione avviene tramite la pubblicazione di immagini e scritte trovate nel sito.

Rosa: se fai una prova, tu entri su Facebook, guardi tutto, cioè se ti metti a guardare i link, passano le ore, passa tanto, a volte non passa niente e sono già passate due o tre ore, solo a guardare le cose, passa il tempo, passa velocemente, invece quando non faccio niente il tempo non passa mai, quando sono lì passa subito

Intervistatrice: e quindi non ti capita con le tue amiche di mandare messaggi?

Rosa: quello sì! per questo quando c'ho voglia più di chattare, sì, dipende dalla persona che mi scrive se è una persona che non conosco non c'ho voglia sì ciao tu e invece se sono loro sì mi metto chattare a ridere e così

Il significato che attribuisce a internet è legato alla sua condizione emotiva, come si nota da diversi aspetti. In primo luogo Rosa ha conosciuto il suo ex-fidanzato tramite Facebook e spesso litiga aspramente con le compagne di classe su questo sito. In secondo luogo, passa il tempo su YouTube guardando dei video particolari: i suoi preferiti, infatti, non hanno un contenuto specifico, o meglio questo non ha alcuna rilevanza se non quella di suscitare un'emozione a partire da situazioni di vita reale (litigi, morte).

Intervistatrice: quindi a parte Facebook su internet cosa fai?

Rosa: ummm, YouTube a volte a guardare [pausa] le canzoni, i video, sì a volte ci sono anche i video di litigi che fanno e li mettono lì e mi metto a guardarli, c'è di tutto

Intervistatrice: i video litigi della tv o degli amici?

Rosa: no no litigi proprio dei ragazzi che si picchiano, si ammazzano di botte

(...)

Intervistatrice: pensavo che magari alcune cose le guardavi perché erano carine

Rosa: sì a volte sì, quando c'ho voglia mi metto a guardare, quando ci sono delle canzoni, poi ci sono delle, tipo dei racconti tristi dei ragazzi che muoiono queste cose qua

Intervistatrice: e come li trovi questi video così tanti diversi?

Rosa: su YouTube

Intervistatrice: ma come fai te li cerchi te li consigliano sai dove andare a trovarli, com'è?

Rosa: no scrivo tipo [pausa] scrivo "litigi" e poi esce un po' di robe, schiaccio qualunque, poi da lì escono tutti, mentre guardi ci sono tutti gli altri

Il modo con cui Rosa utilizza internet è legato alla dimensione del gruppo dei pari che sono rilevanti per diverse ragioni: in primo luogo è stata la sorella (un anno più grande di lei) a suggerirle di creare il profilo sul sito di social network. In secondo luogo, attraverso Facebook Rosa estende la sua rete sociale, aggiungendo per esempio i ragazzi che vede in discoteca, infine anche quando è con gli amici afferma che Facebook è sempre presente sia nei loro discorsi sia effettivamente tramite accesso via cellulare.

A questa rilevanza della dimensione di pari è speculare la stigmatizzazione del contatto con gli adulti, che Rosa definisce “vecchi”. Aggiungere adulti su Facebook è una pratica ripudiata anche se questi sono persone conosciute. Rosa, che non prende in considerazione la possibilità che i pari possano avere cattive intenzioni, afferma di non essere preoccupata perché è in grado di riconoscere gli adulti che la contattano, anche se sotto mentite spoglie. Nel passaggio dell'intervistata qui riportato Rosa spiega all'intervistatrice come riconoscere le richieste d'amicizia inviate da adulti sconosciuti nel social network Facebook.

Rosa: se lei va a vedere le foto no, non sono ragazzi perché, ci sono delle foto tipo di modelli, (in quel caso) lì sono vecchi, lì si ho capito che sono vecchi, perché è capitato a me che [pausa] era uno che aveva la foto tipo di un ragazzo così no? normale poi era un vecchio, dopo ho visto bene ed era un vecchio e l'ho cancellato, anche dalla forma di parlare, come scriveva e tutto, e l'ho cancellato, facevo prima.

Comprensibilmente, dato il poco dialogo tra madre e figlia, anche la mediazione parentale è praticamente assente. La madre non viene menzionata né come esempio né come dispensatrice di consigli sull'uso di internet. Rosa è autonoma, per esempio, anche nell'acquisto delle tecnologie: ha scelto e si è comprata uno smartphone con i soldi risparmiati da quelli che riceve occasionalmente dalla madre. Spesso è proprio la ragazza ad aiutare la madre a navigare in rete e, recentemente, ad accedere a Facebook.

Sara

L'intervista di Sara mette in luce, da un lato, la centralità del gruppo dei pari sul significato e il modo d'uso di internet di questi adolescenti, dall'altro lato, evidenzia come questo aspetto si declini diversamente in base al contesto sociale e familiare. Sara è una studentessa dell'istituto professionale a indirizzo grafico pubblicitario e vive con i genitori e un fratello in un paese vicino a Milano. La madre lavora come impiegata in un'azienda ospedaliera ed è abituale utilizzatrice dei software del pacchetto Office come Word ed Excel (non fornisce informazioni sulla professione del padre). Complessivamente Sara definisce i genitori “bravi” con il computer, tuttavia solo la madre usa internet e da poco, da quando due mesi prima ha aperto un profilo su Facebook, mentre il padre continua a preferire la televisione. Sara si collega da un PC fisso collocato nella sua stanza, il fratello possiede un computer personale e i genitori condividono un portatile. Passa molto tempo con gli amici fuori casa, nel paese, e la sera quando non esce si connette a Facebook dalle 9 a mezzanotte e facendo le ore piccole se il giorno dopo non c'è scuola.

Il gruppo dei pari è al centro degli interessi di Sara tanto che un giorno è stata “schedata” per aver protestato insieme ai suoi amici dopo l'ennesima segnalazione dei vigili per disturbo alla

quiete pubblica. La ragazza infatti si lamenta perché nel suo paese non “c’è nulla da fare per i giovani” che non sanno nemmeno dove trovarsi (l’oratorio è “sempre chiuso” e le panchine in cui stavano le hanno tolte perché i giovani che si ritrovavano lì davano fastidio). Sara è una ragazza vivace e spigliata che tiene al proprio look, è spesso truccata e si tinge i capelli biondi. Dall’osservazione del suo profilo Facebook si può intuire che è molto popolare (ha 2.900 amici, 1.900 immagini e alcune foto del profilo hanno ottenuto circa 200 “likes” in segno di apprezzamento). Come i suoi coetanei che mettono in atto questa forma di appropriazione l’intervistata racconta di utilizzare Facebook per fare nuove conoscenze (sempre secondo la logica “amici degli amici”). Alcune delle persone conosciute nel social network diventano buoni amici e sono frequentati anche di persona. Sara mostra una certa destrezza nell’uso di questo sito: le è capitato di essere stata contattata da un ragazzo più grande di lei ma non ha avuto problemi ad accorgersene ed eliminarlo e ogni tanto ha pubblicato dei contenuti su Facebook nascondendoli ad alcuni contatti.

Per Sara il gruppo dei pari funziona come motivazione per la creazione e pubblicazione di immagini e video: le numerose attività di creazione e pubblicazione di contenuti sono tutte funzionali a celebrare e riaffermare gli amici. Il nesso tra i pari e produzione creativa emerge in vari passaggi. Per esempio, l’intervistata afferma che ogni tanto registra dei filmati con le amiche mentre cantano e ballano (senza pubblicare questi video che sono intesi come filmati scherzosi), di aver ripreso alcuni scherzi fatti a delle amiche, di utilizzare un programma per modificare le fotografie e aggiungere delle scritte colorate e di pubblicare alcuni video che riproducono le immagini dei suoi amici. I pari sono contemporaneamente gli esperti di riferimento, i soggetti delle fotografie e dei video e i destinatari degli stessi. L’attività di creazione di contenuti di Sara avviene secondo un processo circolare che parte da un’amica/o (che forniscono suggerimenti e input) e finisce di nuovo tra gli amici (come pubblico).

Sara: allora io ho imparato da mia cugina perché usava Picnik, e quindi lei mi ha insegnato come si usava così, poi ha iniziato anche Alessia, la ragazza che c’era su a fianco a me e anche lei lo usava (...)

Intervistatrice: e le foto le fai per pubblicarne o ne hai anche tue?

Sara: no io le modifico solamente cioè per metterle su Facebook em e basta perché poi non le tengo per me, le metto su Facebook e chi vuole vederle le vede, poi se magari non voglio che le vedano, posso fare un "personalizza" e scrivo io le persone che le possono vedere, anche i video così

Le immagini e i video creati a volte sono puramente goliardici (scherzi e giochi), altre volte invece sono realizzati con cura. Mentre i video del primo tipo spesso non vengono pubblicati e rappresentano un semplicemente momento di divertimento tra amiche, i secondi, creati con le immagini degli amici, sono tenuti in maggiore considerazione. Per fare questi ultimi Sara si è impegnata e ha imparato in modo autonomo ad usare un programma di video editing (Movie

Maker). Per capire come fare ha preso spunto dai video su YouTube, perché né i genitori né gli amici sapevano come fare. Si tratta di un'attività che Sara svolge sporadicamente. Tuttavia, come mette chiaramente in luce la citazione proposta, rappresenta un'occasione di sperimentazione espressiva e un modo per apprendere in modo autonomo.

Sara: allora noi, cioè praticamente è partito da me, nel 2008 di iniziare a fare un video che con tutte le foto dell'estate, allora io ho messo la canzone con tutte le nostre foto così e l'abbiamo messo su YouTube, poi nel 2009 l'ha fatto una mia amica e quest'anno l'ho fatto di nuovo io e ci ho messo anche, cioè mentre andava il video ci ho messo una parte in cui c'è un filmato che ci stavamo tuffando, con sotto la musica, ho fatto quello ho usato il programma, movie Maker, e poi va beh ho scelto tutte le foto più belle così (...)

Intervistatrice: e come hai imparato a usarlo? da sola o te l'ha spiegato qualcuno?

Sara: no ho imparato da sola

Intervistatrice: avevi visto altri video simili da cui avevi preso ispirazione?

Sara: sì quelli su YouTube avevo visto e allora lì ci ho provato e ho capito come si usa

Intervistatrice: qualcuno non ti ha dato consigli su come usare il programma

Sara: no no niente, perché in casa mia nessuno lo sapeva usare, le mie amiche neanche e quindi ho imparato io da sola (...)

Intervistatrice: tipo l'ultimo che hai fatto?

Sara: l'ultimo che ho fatto è stato per [risata] il mio fidanzato e gli avevo fatto quello con tutte le nostre foto e poi l'avevo messo su Facebook e questo è stato l'ultimo

Intervistatrice: e ti sei messa lì una sera, com'è che fai?

Sara: si dipende, se ho voglia, che davvero lo voglio fare bene che viene bene, lo faccio in più giorni, perché magari mi viene qualche idea bella così, se magari voglio fare una cosa così tanto per fare metto le foto così poi me lo riguardo, cioè magari in una sera lo finisco

Sara non riporta molti esempi di mediazione parentale e la sua intervista è incentrata sugli amici e la creazione di video. Da quando la madre si è iscritta al social network Facebook, ogni tanto la sollecita a non mettere foto che potrebbero danneggiare la sua reputazione. Complessivamente però i genitori accettano il comportamento della figlia e il problema maggiore legato all'uso di internet sembra quello di allontanarla dai momenti conviviali della famiglia.

Intervistatrice: e poi quindi tua mamma adesso ti dà ancora delle regole per internet

Sara: no adesso non mi dice più niente perché si è rassegnata cioè comunque adesso che ha pure lei Facebook ha visto che comunque ci si diverte così quindi [ridendo] non mi dice più niente, magari mi dice dai stai qui un po' più con noi perché alla fine, cioè io non li vedo, cioè li vedo solo alla sera i miei, io mangio, poi me ne vado, esco, quindi torno e me ne vado a dormire, quindi solo ieri sera mi fa, dai stai un po' qui.

7.2 Coltivare interessi e passioni

Un questione centrale durante l'adolescenza è senza dubbio quella della costruzione della propria identità spesso espressa tramite le preferenze nei consumi, nell'abbigliamento e in generale nel modo di passare il tempo libero. Comprendere quali siano i propri gusti e come ci si

colloca nella società è una parte importante dell'adolescenza e l'uso dei media digitali gioca un ruolo rilevante in tale processo (Chittenden, 2012). Tutte le modalità di appropriazione di internet, nelle loro diversità, svolgono una funzione nella costruzione dell'identità per gli adolescenti. La dimensione che si presenta in questo paragrafo però è probabilmente una delle più rilevanti in tale prospettiva. Tra gli intervistati delle due scuole professionali e in particolare tra quelli del istituto grafico pubblicitario internet è molto importante perché permette di coltivare un interesse o un hobby particolare. Non si tratta di interessi qualsiasi: i ragazzi e le ragazze si definiscono infatti degli "appassionati" e parlano di queste loro "passioni" con grande trasporto.

Gli adolescenti che prendiamo in considerazione in questo paragrafo, come si è anticipato, affermano la loro appartenenza (o vicinanza) a sottoculture, la passione per generi di nicchia della cultura popolare o per campi legati alla produzione artistica. Tra le sottoculture di riferimento prevale quella "hip hop" che è associata ad un genere musicale, il rap, e una pratica espressiva, i graffiti, segue quella degli "skaters" che è associata allo svolgimento di un certo tipo di sport di strada (skate) o alle sue varianti (snowboard, surf, bmx). I generi della cultura popolare più diffusi sono i fumetti e i cartoni animati soprattutto (ma non solo) giapponesi (definiti Manga e Anime) a cui si lega la pratica del cosplay in cui gruppi di appassionati creano dei costumi e sfilano nei panni delle loro eroine o eroi durante le fiere del fumetto. Altri generi popolari sono la letteratura fantasy e il cinema horror. Gli interessi personali includono anche attività (più o meno) artistiche come la fotografia, il disegno, la grafica, il fotoritocco, il canto e ambiti di nicchia come la robotica e le "armi antiche". Inoltre tra le passioni è presente anche l'uso dei videogame, in particolare i giochi di ruolo, d'azione e "sparatutto", questi ultimi organizzati in tornei tra gruppi e svolti regolarmente online. La coltivazione di tali interessi è fortemente intrecciata con le modalità d'uso di internet di questi adolescenti tanto da essere spesso la ragione principale su cui si basa l'appropriazione.

Si possono distinguere quattro modalità con cui i ragazzi e le ragazze intervistati approfondiscono tramite internet i loro interessi. Naturalmente queste non si collocano in alternativa tra loro, ma presentano numerose aree di sovrapposizione.

In primo luogo gli adolescenti coltivano i loro interessi *semplicemente* cercando e fruendo contenuti ad essi legati in rete. Alcuni cercano informazioni online in modo poco strutturato, partendo da un tema di interesse e lasciandosi guidare dai link e dai contenuti che incontrano mano a mano nella navigazione. La maggior parte, però, agisce in modo organizzato e possiede alcuni riferimenti precisi che segue sistematicamente (per esempio canali YouTube di un artista, profili Twitter). Un esempio della prima modalità lo si trova nell'intervista a Jennifer studentessa

quindicenne di origini marocchine frequentante l'istituto professionale commerciale e appassionata di cartoni animati giapponesi. La sua passione per le Anime e la cultura pop americana la portano a spendere molto tempo sul sito YouTube. Tuttavia, anziché avere dei riferimenti precisi, Jennifer, si lascia guidare dalla piattaforma seguendo via via i link dei video che compaiono nella colonna a destra del sito contenente i "suggerimenti". Attraverso questo approccio, che si potrebbe definire di "serendipity", Jennifer ha conosciuto nuovi film, cartoni animati e cantanti. Tuttavia spesso la quantità dei materiali presenti in rete (e costantemente "suggeriti" dal sito YouTube) sembra sopraffarla e farle perdere tempo.

Jennifer: ieri ho trovato "le 10 cose che odio te", quello che trovo guardo! così sempre di fianco (nella colonna a destra di YouTube) adesso ci faccio più caso, perché potrei trovare delle cose carine che è bello vedere per passatempo, no, per non fare sempre le stesse cose... di solito me li scrivo, che non me li devo guardare tutti nello stesso momento è, devo tenermi questa cosa in mente [risata]

Sid: no canali no, io cerco direttamente (...) ci sono tipo i freestyle che vado a vedere là cioè, cioè, ci sono tanti.. dai video molto più vecchi, fino a quelli d'ora (...) la gente che va a sentire i live, fa i video e li carica su YouTube.

Più spesso i ragazzi hanno dei riferimenti web precisi che visitano con una certa regolarità per aggiornarsi sul tema di loro interesse. Per esempio, Andrea diciassettenne dell'istituto professionale a indirizzo grafico e appassionato (e lui stesso produttore) di musica hip hop afferma nell'esordio dell'intervista di seguire forum e pagine Facebook dedicate all'hip hop con aggiornamenti su quanto succede soprattutto tra gli artisti famosi negli Stati Uniti.

Andrea: è vabeh io internet lo uso per Facebook, lo uso veramente tanto io, per Facebook per i miei siti più o meno per la musica, cioè lo uso anche per quel, tipo YouTube, MySpace, adesso ho scoperto Twitter e mi iscrivo a Twitter, va beh Facebook i vari forum per rimanere aggiornato su quello che mi interessa più o meno, la maggior parte comunque lo uso per la musica e Facebook

Intervistatrice: e questi forum che siti sono?

Andrea: beh ci sono i vari cantanti del rap italiano, anche quelli americani, fanno i loro forum e io li vado a vedere, cioè mi interessano, tipo ce ne è uno dove dice tutte le cose del mondo americano (...) tipo le pagine su Facebook, queste cose qua, cioè si vanno a vedere, tipo che cosa succede in America, incontri tra vip.

Cristian invece, quattordicenne introverso dell'istituto professionale figlio di un tecnico informatico, segue con attenzione alcuni canali YouTube e account Twitter che recensiscono videogame o film horror.

Cristian: èm [pausa] dunque [pausa] io seguo qualche èm persona famosa di YouTube che ha l'account su Twitter quindi io seguo diciamo queste *web celebrity* famose su internet

Questi adolescenti affermano di usare internet per coltivare i loro interessi sfruttando, consapevolmente, la quantità sconfinata di contenuti disponibili online, la possibilità di essere

sempre aggiornati e quella di leggere opinioni di esperti, appassionati o personaggi famosi, la reperibilità di contenuti altrimenti introvabili (ad es. film o cartoni mai trasmessi in Italia, fumetti mai pubblicati, e così via).

In secondo luogo, oltre a *fruire* contenuti specialistici, alcuni adolescenti colgono l'occasione per *partecipare* attivamente contribuendo a far circolare informazioni o materiale su un tema o una "pratica" artistica di interesse. Per esempio gli intervistati e le intervistate raccontano di aver partecipato a concorsi svolti in alcune online *communities* inviando i propri disegni, fumetti o storie fantasy, di aver scritto nel sito Yahoo Answers oppure di avere registrato e pubblicato su YouTube dei video che mostrano il funzionamento di un videogame per aiutare altri appassionati del medesimo videogioco. In questo modo nascono talvolta delle amicizie a distanza con cui i ragazzi collaborano e partecipano in rete. Complessivamente però questi adolescenti non attribuiscono molta importanza ai contenuti che pubblicano online: scrivono o pubblicano materiale se tali attività sono finalizzate ad ampliare la loro conoscenza sulla loro passione, ma non si considerano sufficientemente abili per pubblicare i contenuti autoprodotti soltanto per ottenere visibilità. Per esempio Bianca pubblica le bozze per potenziali graffiti all'interno di una pagina Facebook dedicata con il fine di ricevere feedback da esperti. È in questo modo, afferma l'intervistata, che è venuta a conoscenza dell'esistenza di tecniche per la realizzazione di graffiti.

Intervistatrice: hai mai pubblicato qualcosa online?

Bianca: il massimo che ho fatto è tipo fare un album fotografico dei miei disegni e metterlo su Facebook, e poi tipo sempre su Facebook ci sono delle pagine dove puoi mettere i tuoi disegni e ti danno i commenti, tipo io sono un'appassionata di writing, di graffiti, em tipo dalla quinta elementare (...) solo che naturalmente facevo delle cose a caso così, poi ho scoperto che per fare proprio i graffiti ci vogliono delle tecniche e lì... sono, pian piano sto migliorando, infatti ci sono anche certi miei compagni che sono bravi a farli e mi aiutano ogni tanto, infatti su Facebook c'è una pagina che si chiama Graffiti Express dove carico delle immagini e poi mi danno dei commenti, si poi da Facebook puoi fare, ci sono un sacco di cose, perché prima pensavo che era una chat così e invece ci sono un sacco di pagine.

In terzo luogo, la maggior parte degli adolescenti che sfrutta internet per approfondire un interesse spesso usa le risorse del web per *apprendere* competenze e conoscenze specifiche in tal ambito. Nella letteratura si parla a proposito di "informal learning" (cfr. ad es. Ito et al., 2010; Jenkins et al., 2006). Il termine informale mette in luce sia la tipologia di contenuti sia le modalità con cui avviene l'apprendimento. Riguardo ai *contenuti*, come si è detto, gli adolescenti approfondiscono la loro conoscenza in ambiti di nicchia o sottoculturali per esempio musica, sport, graffiti, giochi e fumetti. Questi campi si possono definire informali perché solitamente

non sono considerati dalle istituzioni scolastiche¹³³ e spesso le competenze acquisite non sono spendibili al di fuori della sottocultura o nicchia di riferimento. Inoltre, l'apprendimento è definito "informale" perché avviene in *modalità* orizzontale, attraverso uno scambio di conoscenze tra pari senza che vi sia un individuo che assume il ruolo di educatore. È basato sull'iniziativa individuale, non avviene in contesti strutturati né tramite lezioni frontali. Gli adolescenti si informano e imparano, per esempio, tramite la partecipazione in *online communities* dedicate a specifici argomenti oppure tramite la fruizione di video-tutorial su YouTube, l'interazione con esperti o la visione di ciò che altri utenti più bravi hanno prodotto da cui prendono spunto.

Nonostante sia una modalità di "apprendimento", questa forma di appropriazione presenta delle sostanziali differenze rispetto all'attitudine per l'"arricchimento culturale" esposta nel capitolo precedente. Gli adolescenti che mettono in atto un'appropriazione orientata alla "cultura legittima" prediligono la fruizione di informazioni e si preoccupano di trovare fonti attendibili e di elevata qualità, privilegiando spesso "fonti autorevoli" come i siti di quotidiani oppure le enciclopedie online. Hanno un approccio molto aperto e curioso verso la cultura, ma basato sulla fruizione più che sulla creazione o condivisione di sapere. Inoltre il loro interesse tende a esprimersi in ambiti "legittimi" ovvero rilevanti anche per gli adulti siano essi insegnanti o genitori. Diversamente, gli adolescenti che si dedicano all'apprendimento informale su aspetti legati ai loro interessi non sono interessati alla fruizione di informazioni testuali ricche di notizie attendibili. Piuttosto, cercano informazioni "pratiche" come, per esempio, le spiegazioni sul funzionamento di un software, le indicazioni su come svolgere un'attività (es: una mossa con lo skateboard, il disegno di un fumetto) oppure semplicemente spunti da cui prendere ispirazione per le proprie creazioni artistiche o prestazioni sportive (es: i video musicali hip hop o di sportivi sullo skateboard). Per tale ragione viene continuamente citato il sito YouTube che invece è raramente menzionato dai coetanei che mettono in atto un'"appropriazione per arricchimento culturale" (probabilmente perché considerato un sito legato allo svago e non sufficientemente "serio"). YouTube contiene infatti molti video di scarsa qualità e nessuna utilità o interesse se non per chi li ha prodotti. Tuttavia, tra gli adolescenti che cercano approfondimenti sui loro interessi, sono popolari i video musicali, sportivi o creativi, che funzionano da stimolo, e i video istruttivi o informativi. Tra questi ultimi rientra un genere di filmato definito "how to video" o "video tutorial" di filmati dedicati ad illustrare lo svolgimento di determinate attività o il funzionamento di software e dispositivi. Sono video molto semplici

¹³³ In questo caso specifico ci siano delle sovrapposizioni dato che tra gli interessi informali si trova la grafica e il disegno. Tuttavia, come si vedrà nel secondo paragrafo, l'ambito di apprendimento in rete e quello scolastico tendono a restare distinti anche in questo contesto.

dal punto di vista tecnico, ma altrettanto efficaci dal punto di vista comunicativo, solitamente si basano su una registrazione del monitori mentre un utente svolge le attività e una voce *off* oppure una successione di scritte in sovrapposizione spiegano i passaggi da compiere. Gli studenti raccontano di aver visto dei video tutorial che li hanno aiutati a capire come realizzare, per esempio, effetti grafici con Photoshop (es: cambiare il colore degli occhi in una fotografica), eseguire una particolare mossa con lo skate, superare un livello difficile in un video-game, e così via. I tutorial, siano essi in versione video oppure testuale in una pagina web, sono la modalità più diffusa di formazione da parte di questi adolescenti.

Sid: no va beh, io uso internet per il disegno, per approfondire le mie idee, diciamo, è non lo so, tipo la precisione, i ritocchi sui disegni, ce ne sono tantissimi..

Intervistatrice: cioè?

Sid: tipo i nuovi stili, i colori, come abbinare, sono dei tutorial più o meno, o sono su YouTube o sono delle bozze di disegni, su Graffiti Creator

In sintesi, questi studenti sfruttano internet per auto-formarsi su svariati temi di interesse attingendo prevalentemente dalle risorse generate dagli utenti e quindi frequentando blog, forum, Yahoo Answer, le *communities* di fan, i canali YouTube e i gruppi Facebook. E sfruttano i contenuti presenti in questi siti per imparare ad usare Photoshop, PowerPoint, produrre e montare video, ritoccare foto, personalizzare i profili MySpace usando il linguaggio HTML e CSS, etc.

Infine, una quarta modalità con cui questi adolescenti utilizzano internet per coltivare un loro interesse riguarda l'autopromozione. Alcuni ragazzi, infatti, sfruttano internet *anche* per promuovere sé stessi in quanto musicisti, autori, sportivi o creativi. Gli adolescenti che si impegnano con continuità nella creazione e pubblicazione di contenuti (UGC) spesso sono membri di gruppi di amici con cui condividono una passione o l'appartenenza a una sottocultura. I gruppi (definiti "crew" dai diretti interessati) sono per la maggior parte composti da maschi che producono musica hip hop oppure si ritrovano per fare "acrobazie" con lo skate in alcune zone della città. Questi ragazzi, provenienti da famiglie di diverse classi sociali¹³⁴ ma accumulati da uno scarso interesse per la scuola, sfruttano internet per partecipare nelle sottoculture di riferimento. I video, le fotografie e i brani musicali che realizzano e pubblicano online sono il risultato di un lavoro di gruppo fondato sulla cooperazione tra pari. Lo svolgimento delle attività necessarie per realizzare tali contenuti viene suddiviso tra i membri del gruppo che collaborano. Spesso qualcuno si assume la responsabilità di una mansione precisa, per fare esempio la gestione del canale YouTube con i video di tutti i membri della "crew", la

¹³⁴ I due studenti che provengono da famiglie della classe di servizio sono due rappresentanti, ma non gli unici, di questo tratto di appropriazione della rete.

realizzazione di fotografie o filmati, la personalizzazione della grafica dei profili MySpace, etc. A conferma del carattere collaborativo di questo modo creare e pubblicare contenuti online va anche il fatto che il nome delle pagine Facebook e dei canali YouTube è spesso quello del collettivo di riferimento e non del singolo che lo gestisce. Inoltre, i ragazzi raccontano spesso di dividersi anche i costi per l'acquisto delle attrezzature necessarie (ad es. software, obiettivi e macchine fotografiche). Non si tratta quindi di una partecipazione "personale", ma, al contrario, di una modalità di partecipare fortemente radicata nel "gruppo dei pari".

Inoltre, questa modalità di creazione di contenuti è esplicitamente indirizzata a farsi conoscere e promuovere se stessi e il proprio gruppo. Con tale finalità i ragazzi raccontano di gestire numerosi siti di social network tra cui Twitter, MySpace, YouTube, Soundcloud e amministrare pagine Facebook. La promozione online delle proprie abilità o produzioni, è particolarmente apprezzata perché permette di guadagnare status nell'immediato entro il gruppo dei pari (che sia virtuale o quello dei compagni). Inoltre, in rari casi essi prendono spunto da professionisti e ambiscono a ottenere riscontri economici.

Matteo: sì, ho un canale YouTube mio [pausa] tipo video che facciamo io e altri miei amici di snow e skate bmx

Intervistatrice: posso chiederti il nome di questo canale?

Matteo: il nome è... era.... aspetta [pausa] perché è un po' che non vado più sul mio account e guardo più in generale, ah, c'è il nome di questo mio amico, che ci sono proprio video suoi che si chiama (...) quando invece avevamo proprio la nostra pagina avevamo tipo un sacco di video, io mi ricordo che c'erano video che duravano anche due ore, caricati tipo-, un giorno abbiamo fatto un CD abbiamo messo praticamente tutti i nostri video su questo Cd e [pausa] praticamente, poi l'abbiamo distribuito come in ce-, tipo quando vado a skateare in Stazione Centrale ci sono questi ragazzi che per farsi pubblicità, è danno in giro il loro video in skate, praticamente fanno questo filmino e poi lo distribuiscono, tipo... C'è questa marca che gira in Italia che si chiama America, che è una marca di skate, e praticamente sponsorizzava gli italiani

Intervistatrice: e quindi se uno diventa famoso gli danno tutte le cose gratis?

Matteo: gli danno anche i soldi!

In questo paragrafo sono state presentate quattro modalità con cui gli adolescenti approfondiscono i loro interessi online mettendo in luce la complessità di questa forma di appropriazione. La mediazione dei genitori non sembra cruciale per lo svolgimento di queste attività, molto più frequenti sono infatti i riferimenti ai pari oppure alle proprie esperienze di autoapprendimento. I ragazzi si affidano soprattutto a fratelli e sorelle, cugini, compagni di scuola, cerchie di amici che intervengono anche quando sono distanti.

Più raramente i genitori sono menzionati in relazione alla coltivazione degli interessi online perché hanno trasmesso ai ragazzi delle conoscenze tecniche sull'uso dei computer o specifici programmi oppure, più in generale, un interesse iniziale che viene poi però approfondito in autonomia. Più spesso i genitori sono informati "a posteriori" dai figli che raccontano delle loro attività online dopo che le hanno svolte. Gli adulti sono più che altro una

“presenza di sfondo” ma nell’insieme positiva. Solitamente sono disponibili, forniscono piccoli aiuti, incoraggiano o semplicemente approvano. A differenza dei genitori descritti nel pattern “capitale culturale legittimo” essi non intervengono fornendo stimoli o insegnamenti esplicitamente orientati a indirizzare le attività ricreative/culturali dei figli. Complessivamente, ad esclusione di un caso,¹³⁵ i genitori sembrano fidarsi dei figli, fornendo loro ciò che è necessario per svolgere tali attività online, ma senza indirizzarli.

Samantha

I genitori di Samantha supportano con affetto il suo interesse per i fumetti e il disegno. Tuttavia, forse anche per via della loro scarsa competenza informatica non tentano di guidarla, né provano a consigliarle come comportarsi in rete e si fidano di lei. Samantha è una studentessa quindicenne al primo anno del istituto professionale grafico pubblicitario, il padre fa il muratore e la madre le pulizie, vive con la nonna a Milano e torna dai genitori, che abitano in un’altra provincia, due weekend al mese. È una ragazza molto carina, vivace e spontanea. Il suo rendimento scolastico però non è buono: racconta di avere tra le 7 e le 5 materie insufficienti. Samantha è appassionata di anime e Manga ovvero cartoni animati e fumetti giapponesi. Pratica anche il *cosplay*, costruendo con l’aiuto della nonna vestiti elaborati (e un po’ provocanti), procurandosi gadget e parrucche, per riprodurre in modo più fedele possibile l’immagine delle eroine dei fumetti e sfilare alla fiera del fumetto.

Samantha ama disegnare e “sogna di fare un fumetto tutto suo”. La giovane è un’entusiasta di internet che “adora” perché le permette di guardare i cartoni animati, i manga e leggere i fumetti ma, soprattutto, perché attraverso i contenuti che trova online può prendere spunto e approfondire la sua passione per il disegno. Samantha, attraverso i manga, si appassiona, si diverte, esprime la sua creatività, impara a disegnare e conosce nuove persone. Il seguente estratto di intervista, in cui spiega che cos’è il Moige mette in evidenza sia la passione che la sua competenze specifica anche se un po’ confusa.

Samantha: allora su internet va ben vado sui social network, sono iscritta a Netlog e a Facebook, però uso di più Facebook e Msn, em nel tempo libero quando non devo uscire o magari non devo fare niente a me piace molto guardare gli Anime su internet e passo [sorride] ore e ore a guardarli o a cercare immagini da usare per disegnare!

Intervistatrice: quindi guardi le anime nel senso che guardi il cartone animato online perché in televisione non c’è?

Samantha: è sì perché un po’ complicata la cosa, perché praticamente c’è la Moige che quando acquistano i cartoni animati, in giapponese Anime, li doppiano li censurano e cambiano tutti i dialoghi, tutte le cose e li

¹³⁵ Si tratta di un caso emblematico che esponiamo nel paragrafo successivo perché ci permetterà di mettere in evidenza un’altra dimensione cruciale di questo stile di appropriazione: lo scollamento dell’apprendimento negli interessi rispetto al mondo scolastico.

fanno diventare giustamente cartoni animati per bambini e quindi delle persone appassionate che studiano giapponese così prendono le puntate in giapponese e fanno i sottotitoli e si trovano su internet e tu segui l'Anime e proprio senza censure e proprio con i dialoghi originali, in giapponese la lingua però con i sottotitoli

Intervistatrice: E' da tanto che hai questo interesse?

Samantha: allora li seguo da più o meno tre anni, quando ero più piccola, perché a me è sempre piaciuto disegnare, praticamente prendevo spunto dai cartoni animati della televisione e ho iniziato a disegnarli per conto mio. Dopo avendo internet perché non ce, non l'ho avuto subito l'ho avuto in 2 media perché mio papà non lo usava così, poi ha visto che crescendo avevo bisogno e quindi ho iniziato a disegnare un po' così, e poi ho scoperto che in realtà questi qua si chiamano Anime, che ci sono i fumetti che si chiamano manga, che sono giapponesi

Intervistatrice: Quindi dicevi che hai scoperto anche grazie a internet tutte queste informazioni?

Samantha: Sì, esatto! m m

Intervistatrice: Hai anche degli amici con cui scopri delle cose insieme?

Samantha: Sì, sì ho conosciuto grazie a Facebook delle persone, tipo ho un'amica a Palermo, un amico a Roma, che praticamente parliamo di Anime, di tutta questa...

Samantha talvolta partecipa attivamente online nelle piattaforme Web 2.0. Per esempio, per un certo periodo ha gestito una pagina Facebook dedicata agli Anime con due amici che ha conosciuto in rete che abitano lontano. Per tutta l'estate i tre amici hanno collaborato inserendo numerosi link e segnalazioni e raggiungendo 500 fan in due settimane. Quando è cominciata la scuola però hanno deciso di chiudere la pagina perché diventava troppo impegnativa da gestire. Inoltre Samantha è molto attiva sui social network, possiede due profili su Facebook, uno su Netlog, uno su Deviantart (un social network dedicato alla condivisione di produzioni creative) e "segue" su Facebook altre persone che disegnano bene e che ammira. Su un versante più problematico Samantha tende a usare internet con estrema intensità: racconta per esempio che durante le vacanze di terza media è stata "dal primo pomeriggio fino alle 6 di mattina del giorno dopo" a vedere le puntate di una delle sue serie di cartoni animati preferiti. Inoltre non sembra possedere molte competenze digitali dato che non è a conoscenza di chi siano gli autori di Wikipedia e si sente ancora un po' insicura nell'uso della rete. Questa sua insicurezza affiora in un discorso in cui parla delle scarse competenze della madre, entrambi i genitori infatti utilizzano internet in modo limitato.

Samantha: guarda mio papà ci va pochissimo, anche perché comunque fa l'imbianchino, è un muratore no, quindi va soltanto per controllare la posta se ci sono dei lavori che arrivano e non ci sta tanto (...) qualche volta le dicevo "ma mamma" ma cioè non sai nemmeno aprire la pagina di internet, va beh non litigavamo però sì, cioè li prendono un po' in giro, anche perché comunque io ho imparato da sola quindi, ma tutt'ora se devo scaricare un file, perché ho detto ci sono i virus, perché ancora non sono tanto brava, non sono sicura di usarlo, infatti cosa faccio? l'unica cosa che faccio usando MSN, Facebook e vedere gli anime perché più di questo, più che altro ho paura, ho paura.

I genitori di Samantha le hanno offerto il massimo del sostegno per coltivare le sue passioni: il padre le ha comprato un computer e la tavoletta elettronica per incoraggiare il suo interesse per

il disegno. Tuttavia è soprattutto grazie ai pari che ha potuto acquisire le sue competenze. Gli amici hanno avuto un ruolo importante nel processo di familiarizzazione con internet di Samantha svolgendo il ruolo di “warm experts” (Bakardjieva, 2005). Per esempio, racconta di aver conosciuto il suo videogioco preferito grazie ai cugini più grandi, di aver imparato a usare internet frequentando la casa di un’amica benestante e di aver avuto grazie a una compagna di classe la possibilità di installare Photoshop e utilizzarlo insieme alla tavoletta per disegnare.

Intervistatrice: quindi i tuoi genitori non lo usano più di tanto internet, hai imparato tu?

Samantha: sì ho imparato da sola, poi va beh, andavo a casa, quando non avevo internet, andavo a casa della mia migliore amica, che ne sa proprio, ci andavo a piedi a casa di questa migliore amica no, em e lo usavo con il suo, andavamo a giocare tipo sui giochi tipo quelli di vestire le bambole, con i "dress up" così, e lì ho iniziato, quindi andavo magari a casa sua, anche perché va beh, i suoi genitori lo usavano e così, lei lo usava e allora [ridendo] ne approfittavo

Nonostante lo scarso possesso di competenze digitali i genitori di Samantha sostengono il suo interesse per i fumetti forse perché in tale passione scorgono un’opportunità di mobilità sociale:

Intervistatrice: i tuoi genitori cosa ne pensano di quello che fai online?

Samantha: sì gli piace anche perché sanno che io ho sempre amato disegnare quindi proprio sono felici che io faccio quest-questa cosa, dicono che mi rincoglionisco un po’, [ridendo] però va beh normale, però sono felici, non hanno niente da obiettare

Samantha: i miei genitori hanno detto che, se finisco, quando finirò le superiori, hanno detto che c’è un corso qui a Milano di 3 anni dove tu disegni i Manga e costa una marea all’anno, però ne vale la pena perché ci sono proprio dei Mangaaca giapponesi che ti insegnano a disegnare, i mangaca sono coloro che disegnano i manga

Intervistatrice: e i tuoi genitori sarebbero disposti a pagartela?

Samantha: sì, poi va beh anche loro, cioè non è che siamo proprio benestanti, abbiamo i nostri problemi economici però cioè... e poi anche io spero magari anche, dovessi fare l’università perché non è che sono tanto convinta cioè è già un miracolo [sorride] se finisco le superiori, comunque anche finite le superiori se faccio questo corso qui comunque cerco di fare un lavoretto, magari...

7.3 Svago (la distanza tra scuola e internet)

Gli adolescenti più appassionati, coloro che guardano i tutorial e partecipando nel Web 2.0, sono soprattutto gli studenti dell’istituto professionale a indirizzo grafico professionale. Tale osservazione potrebbe sembrare un fatto scontato: il percorso scolastico scelto da questi ragazzi li indirizza verso professioni creative che prevedono l’uso dei computer, quindi si presuppone che essi siano interessati in tali ambiti. I risultati di questa ricerca, però, mettono in luce che la relazione tra la scuola e gli interessi dei ragazzi è tutt’altro che prevedibile. Molto spesso il percorso formativo e l’appropriazione della rete si collocano tra loro in un rapporto divergente, più che convergente. Sebbene i ragazzi e le ragazze sfruttino internet per acquisire maggiori

informazioni o abilità nell'ambito della sottocultura a cui appartengono o di uno specifico interesse, essi non vogliono (oppure non riescono) a convertire ciò che apprendono informalmente in risultati scolastici, nemmeno quando si tratta di argomenti legati alla scuola (es. disegno o inglese). Malgrado gli adolescenti autonomamente producano video, disegnino e promuovano le proprie attività usando il web, essi non riescono a spendere tali competenze nell'ambito scolastico. L'uso di internet è scollegato con quanto viene insegnato a scuola, sebbene, almeno potenzialmente, il curriculum grafico pubblicitario sembrerebbe offrire punti di incontro.

Prima di approfondire questa contraddizione, è necessario ricordare che la scuola in questione è un istituto professionale e quindi non tutti coloro che hanno scelto di frequentarla sono motivati da un interesse per la grafica o la comunicazione. Inoltre, la maggior parte dei ragazzi e della ragazze che assumono questo stile di appropriazione è stato bocciato l'anno prima (7 persone), è a rischio bocciatura o ha un rapporto problematico con la scuola (4 persone) mettendo così in luce una interazione non facile con le istituzioni scolastiche.

Nelle interviste di questi adolescenti si osserva una distanza (o una barriera) tra l'entusiasmo con cui utilizzano internet per i loro interessi e la motivazione allo studio e il rendimento scolastico. Questo "stacco" emerge in due modi: nei *discorsi*, che indicano il senso attribuito a internet dagli intervistati, e in *pratica* nel racconto di episodi che hanno messo in luce l'impossibilità di comunicazione tra i due mondi. Per quanto riguarda il primo aspetto nelle interviste ricorre la rappresentazione di internet come svago: navigare in rete è spesso un "riempitivo" nei momenti di noia, qualcosa che aiuta a far passare il tempo. A differenza di quanto osservato tra i coetanei che mettono in atto l'appropriazione "cultura legittima", questi intervistati non ritengono che la rete vada necessariamente impiegata per scopi "seri" o utili - per lo meno non attingono a questo tipo di risorsa discorsiva per rappresentare il loro rapporto con la rete. Raccontano invece di svariate occasioni in cui hanno usato internet per scopi un po' "stupidi" (per esempio girando video demenziali con gli amici) oppure per periodi di tempo prolungati (per esempio passando ore con un videogame o Facebook) semplicemente come dei momenti di divertimento, non come qualcosa di imbarazzante, che non andrebbe fatto o di cui sentirsi in colpa.

Nora: un'altra cosa che faccio spesso in internet gioco su Flash Games, dove ci sono tutti i giochi [ridendo] si sono fanatica anche se non mi esce un gioco ci sto i mesi attaccata, c'è un gioco che sto cercando di finire dalla, terza media (*Intervistatrice*: come si chiama?) san valentino (*Intervistatrice*: è un gioco romantico?) no è un gioco schifoso devi acchiappare dei cuori [pausa] boh stupido, sì, però che (questi giochi) ti mandano in palla, in fissa, che devi riuscire a finirli e boh

Sandra: quando guardo i video sono con i miei amici e guardiamo dei video [pausa] scemi così, per ridere tipo [pausa] tipo la gente che si rende ridicola su YouTube o se no boh video trovati così che fanno ridere cioè un po' di tutto, tipo video di scherzi così

Anche sul piano pratico, dell'effettivo uso di internet e di altri software specifici, emerge una difficoltà di conciliazione. Alcuni studenti guardano video tutorial su YouTube per capire come realizzare "effetti" spettacolari e fotoritocchi utilizzando Photoshop, mentre a scuola l'insegnamento della grafica è svolto utilizzando Word e Power Point che lasciano poco spazio alla creatività. Inoltre, in alcune circostanze, gli studenti fanno riferimento alla differenza tra ciò che viene appreso in modo autonomo e ciò che è insegnato a scuola. Bianca, per esempio, non considera rilevanti le prime ricerche da svolgere tramite l'uso di internet che le erano state assegnate in prima media.

Intervistatrice: quindi hai già iniziato alla medie a fare delle cose con internet e pensi che questo ti sia servito per imparare un po' di cose?

Bianca: poco, perché non lo facevo per volontà mia, lo facevo perché me lo diceva la prof, poi quando volevo cercare qualcosa che interessava a me riuscivo

Vanessa racconta invece di un episodio di bullismo che non la riguarda in prima persona in cui un ragazzo ha modificato una fotografia per fare uno scherzo a una ragazza. L'intervistata mette chiaramente in evidenza come la bravura "tecnologia" sia una dimensione a sé rispetto a quella scolastica.

Vanessa: comunque erano foto che non erano vere, magari era una foto normale e lui l'aveva fatta non so, qualcos'altro, magari c'era messo pure lui insieme nella foto

Intervistatrice: era bravo?

Vanessa: è bravo, perché magari a scuola non sanno niente, sono degli ignoranti, però quando si tratta di queste cose, [ridendo] sono più intelligenti di un prof anche. Per esempio anche questo mio amico, che c'ero andata io, sinceramente com'è a scuola è molto ignorante, non è che è ignorante, però diciamo che non è molto brillante però quando si tratta di informatica, mi ha lasciato un po' così, "ma scusa? sei stato bocciato un casino di volte, come fai a sapere?" ne sa tante di cose su internet

Talvolta sono gli studenti stessi a non aver alcuna intenzione di cercare un collegamento fra i loro interessi e le attività scolastiche. Ciò è particolarmente evidente nel caso di Tiziano un ragazzo tranquillo di quindici anni che frequenta l'istituto professionale grafico ripetendo la prima superiore (è stato bocciato l'anno precedente in ragioneria). Il ragazzo, che vive con il padre rappresentante, la madre che non lavora e due sorelle più piccole (12 e 6 anni), sfrutta internet in modo articolato. Accede al web per coltivare svariati interessi, alcuni molto caratteristici come quello per le armi antiche (ad es. le balestre) che a volte prova a disegnare e costruire. E' abile nel trovare informazioni e scambia materiale con altri utenti che condividono

i suoi interessi particolari, è infatti un membro attivo nel sito Yahoo Answer¹³⁶. I genitori gli hanno insegnato come utilizzare il browser e navigare online quando era più piccolo, la madre a volte scriveva per lui i compiti al computer e il padre, che occasionalmente si diverte con i giochi online, talvolta lo guarda mentre gioca alla playstation. Nonostante un certo supporto da parte dei genitori e l'*engagement* intenso con la rete per approfondire i suoi interessi, Tiziano è fermamente convinto che internet sia un campo a sé rispetto a quello scolastico e considera scuola e svago come due mondi distinti, inconciliabili, che non è assolutamente interessato a mettere in relazione. Anzi, afferma che sarebbe infastidito se gli insegnassero ad usare YouTube o siti simili in classe nel suo tempo libero.

Intervistatrice: non ti piacerebbe che ti insegnassero a usare internet scuola?

Tiziano: no, internet è uno svago mio e mi dà fastidio che mi insegnino come svagarmi, lo svago è roba mia! Magari usare Word cose così perché può servire per il lavoro mi va bene a scuola però... come si usa Facebook, mi dà fastidio, come fare altre cose, tipo, come caricare un video su YouTube se me le insegnassero a scuola mi darebbe un po' fastidio non le farei nemmeno a casa e troverei altri modi per svagarmi

Intervistatrice: magari a qualcuno che non è capace interesserebbe...

Tiziano: internet, internet, su YouTube ci sono i video che mettono come pubblicare i video su YouTube...

Carolina

Talvolta gli studenti provano a introdurre le competenze che hanno acquisito in modo autonomo e con i pari in rete nella loro vita scolastica. Esempio a proposito è il caso di Carolina, una fra le più attive e creative studentesse intervistate. Carolina, studentessa ripetente di 15 anni, è una ragazza allegra ed espansiva che partecipa volentieri all'intervista. Si è trasferita da un anno in un piccolo paese di campagna a un'ora di macchina dalla scuola dove vive con la madre e il compagno, entrambi poliziotti. Carolina è un esempio di "nativa digitale" perché anche se i genitori non usano internet, è molto abile dal punto di vista tecnologico e adora le tecnologie perché le permettono di coltivare i suoi interessi per i fumetti e il disegno.

Carolina: beh all'inizio mia mamma continua a spiegarmi di accenderlo così e io ero lì così "mamma lo so! è da piccola che gioco con i giochi del *Re Leone* da Cd da infilare nel computer accendi e spegni", perché lei lavora sul computer al lavoro però adesso ne so io più di cose che di lei (...) lei è polizia municipale, è in ufficio, e infatti (i miei genitori) mi chiedono tutte le cose, per qualsiasi cosa elettronica mi chiedono a me, una volta ho aggiustato il telefono di una vicina di casa [ridendo] che non riusciva a farlo ripartire si era staccata la spina si era staccata la spina gliel'ho collegata, sai il filo che si stacca, dentro c'è il filo di lana ho ricollegato i pezzettini anche se bruciava un po' e dopo l'ho richiuso con lo scotch

¹³⁶ Yahoo Answers è una piattaforma tipica del Web 2.0, molto popolare tra gli adolescenti, basata sull'inserimento di domande e risposte su qualsiasi argomento e un sistema di ranking della reputazione degli utenti (le migliori risposte vengono votate da chi ha formulato la domanda).

Per dimostrare quanto adori disegnare, afferma di essersi messa a piangere quando le hanno regalato la tavoletta elettronica per disegnare con il computer e racconta di numerose occasioni in cui ha sfruttato il web per imparare a svolgere diverse attività creative. Oltre ad approfondire la sua conoscenza per i fumetti e imparare a disegnare, Carolina impiega internet per conoscere altri appassionati come lei con cui condividere la sua *mania* per i manga.

Nonostante l'energia e le numerose attività che svolge online nell'ambito del disegno, della grafica e della scrittura, niente sembra avere un effetto positivo sul suo rendimento scolastico. In primo luogo i genitori stessi non appoggiano la sua passione per la creatività. A causa della sua tendenza a fare un uso eccessivo e prolungato di internet (un'estate ha passato nottate intere a guardare cartoni animati giapponesi su YouTube) e allo scarso rendimento scolastico, le hanno proibito l'accesso al web per lunghi periodi. Quando viene intervistata, a maggio, è in punizione da tre mesi. Anche se nell'intervista sottolinea i modi con cui è riuscita a evadere il controllo dei genitori, Carolina è ubbidiente e rispettosa delle autorità adulte. Il fatto che la madre non comprenda la sua passione per i fumetti provoca in lei grande dispiacere. La madre infatti ritiene che i manga siano "giornaletti" e non supporta la sua passione per esempio non le compra i pennelli e le dice di non "sprecare tutti i fogli" con le sue bozze, vuole vendere la collezione di suoi fumetti della figlia, e così via.

Carolina: sì, mia mamma li detesta li chiama giornoletti sì, gli dico, dai mamma leggili, perché c'è una mia amica che ho incontrato alla vecchia scuola del Brera che mi ha detto "ah mia mamma li legge i manga così" e se li passano tra di loro perché anche sua mamma magari li prende e io vorrei passarle questa passione a mia mamma e a lei non gliene frega proprio niente, in un certo senso la capisco, però, quando avrò una figlia io vorrei passare la mia passione, vorrei non perderla mai.

Il mancato incontro tra apprendimento autonomo nei campi di interesse e rendimento scolastico è evidente soprattutto nel contesto scolastico. Carolina afferma di avere parecchie insufficienze e di essere stata bocciata al liceo artistico l'anno precedente. Inoltre sostiene di essere ancora un po' troppo lenta, secondo i professori, nello svolgimento dei compiti in classe e nelle esercitazioni con il computer. Le difficoltà a ottenere un riconoscimento a scuola per le attività che svolge online sono lampanti soprattutto nei tre stralci dell'intervistata proposti in seguito. Nemmeno quando ha potuto disegnare un fumetto manga per un progetto scolastico, Carolina ha ottenuto un riconoscimento per la sua competenza. La studentessa ha ottenuto un brutto voto, nonostante avesse realizzato una dei tipi di disegno che le riescono meglio, perché lo stile particolare che contraddistingue le fattezze dei personaggi di questi fumetti giapponesi non è stato apprezzato dall'insegnante.

Carolina: una volta ho disegnato un manga per scuola, però la prof lo odiava quindi mi ha dato un brutto voto, perché non le piacevano i manga allora mi ha detto "no, non mi piacciono i manga!" "come prof. non

me lo aveva detto, se me lo diceva, gli avevo detto disegno questa cosa qua con un manga, perché era un concorso sul pane dei poveri, allora ho disegnato un manga dei bambini, non disegnati in stile realistico, allora lei, a un certo punto si è scoperto che odiava i manga, così, (diceva, ndr) ma guarda come sono sproporzionati, ho capito, ma è uno stile di fumetto! Stilizzato!

Inoltre, sebbene affermi di usare internet per imparare le lingue, sia guardando i cartoni animati giapponesi in lingua originale con i sottotitoli in italiano, sia ascoltando le canzoni in inglese e leggendo i testi, Carolina ha un voto non sufficiente in inglese. La lingua straniera rientra infatti nelle materie che deve recuperare “manca inglese che anche se mi piace ho preso dei brutti voti è strano em, no più che altro perché non avevo studiato alcuni verbi”.

Infine, Carolina racconta di partecipare nelle comunità online di appassionati di letteratura gotica e fantasy, definite di “fan fiction”, in cui ragazzi e ragazze inventano e scrivono delle storie, anche lunghe e complesse, e poi le pubblicano per farle leggere ai membri della *community*. Sebbene alcuni studiosi considerino le potenzialità educative, nello specifico l’acquisizione di abilità di scrittura e proprietà di linguaggio, derivate dalla frequentazione di tali siti web, l’esperienza di Carolina sembra smentire questa possibilità.

Intervistatrice: ma su questo sito dove pubblicavi le storie ti davano anche dei consigli su come magari scriverle meglio? come migliorare lo stile o la storia?

Carolina: no quello no perché tutti gli italiani che conosco sono un po’ scemi, anche io nell’italiano, magari scriviamo male, però a man mano di scrivere e leggere libri, perché mi piace anche molto leggere imparavo meglio come mettere giù la storia.

7.4 Tecno entusiasmo

Un aspetto caratteristico dell’appropriazione di internet come “cultura dei pari” è l’entusiasmo con cui molti intervistati parlano di questo medium. Sono frequenti le considerazioni positive, mentre è raro l’atteggiamento di distacco osservato tra i coetanei che mettono in atto l’appropriazione di internet come “capitale culturale legittimo”. L’atteggiamento positivo verso internet emerge sia a livello simbolico, soprattutto nella rappresentazione del proprio rapporto con le tecnologie, sia nelle preferenze e nelle effettive modalità d’uso.

Nelle interviste i ragazzi attingono frequentemente all’immagine del nativo digitale proponendo delle rappresentazioni del proprio rapporto con le tecnologie che avvalorano l’immagine degli adolescenti appassionati e a loro agio con internet. Ciò emerge chiaramente nelle numerose affermazioni con cui esprimono un vero e proprio “attaccamento” a internet. Gli intervistati suggeriscono un legame quasi simbiotico con le tecnologie, che emerge non solo da ciò che affermano, ma anche nelle parole che utilizzano.

Rosa: è sì, Facebook ormai ... è diventato nostro amico

Sid: è in generale [pausa] cioè è tutto, internet è internet cioè per me è una delle cose più importanti, io non so come farei senza internet, cioè se mi dovessero spegnere internet cadrei in *depressione* non so cosa farei

Tatiana: perché io sono *affezionata* al computer perché ho anche la tavoletta grafica che mi hanno regalato al compleanno che ero lì "tavoletta grafica! quand'è che l'avrò?" me l'hanno regalata così di sorpresa ero lì così "Dai!!" Mi sono messa a *piangere* con la tavoletta grafica in mano, l'ho installata subito e mi sono messa lì a disegnare

Gli adolescenti ritengono che internet e computer siano molto importanti soprattutto perché consentono di svolgere le attività a cui tengono di più. Talvolta internet viene addirittura definito come un amico, tanto è elevato il coinvolgimento emotivo.

L'immagine dei "nativi digitali" è presente anche nel modo in cui gli adolescenti si rappresentano in quanto utenti. Questi ragazzi tendono infatti a definirsi come utenti internet precoci, molto abituali (se non dipendenti), esperti e in grado di apprendere velocemente: quattro caratteristiche che concorrono a definire l'immagine del nativo digitale. Per fare qualche esempio, molti intervistati affermano di aver appreso ad usare internet e computer alle elementari e tendono a enfatizzare questa precocità piuttosto che ridimensionarla. Alcuni dichiarano - con estrema trasparenza - di passare molto tempo al giorno (ore) navigando in rete e fruendo contenuti. Tra questi, alcuni fanno ironia riconoscendo di comportarsi in un modo che sfiora la "dipendenza", altri non commentano le eventuali problematiche legate a tale abitudine.

Samuele: perché io tipo anche quando siamo a tavola a mangiare sto attaccato al telefono e a loro da fastidio questa cosa perché comunque è una cosa in famiglia che non si deve fare comunque di usare il telefono davanti a loro, così, comunque è una mancanza di rispetto però l'abitudine è forte, non ci riesco a volte.

Sara: magari quando la sera non ho sonno e sto lì a fino che non mi viene sonno, per esempio l'altra volta sono stata lì fino alle 5 e sono stata a parlare con un mio compagno di classe.

Samantha: l'ultima volta che ho giocato è stato ieri [ridendo], ho giocato tipo dalle due mi pare, perché sono uscita prima (da scuola) che stavo male, dalle due fino alle 8 di sera [ridendo] a giocare a The Sims è una cosa che mi diverte, è costruire le case, così.

Un altro aspetto saliente della rappresentazione di sé di questi ragazzi riguarda la nozione di "esperto". Probabilmente confrontandosi con i genitori che non sanno utilizzare internet, si descrivono come degli abili utilizzatori sia di internet che dei principali programmi informatici. A ben vedere, in alcune circostanze, essi tendono a sottolineare di essere "più bravi" che in passato oppure "più abili" di alcuni compagni, ma non abili in assoluto. Spesso poi essere esperti non significa possedere delle competenze precise, ma sapersi arrangiare, apprendere autonomamente ed essere autosufficienti nell'uso di internet e computer. In generale comunque

gli intervistati sono orgogliosi dalla propria abilità. Per esempio nell'estratto proposto Bianca afferma che si sentiva "un genio" quando da piccola aveva imparato a personalizzare la grafica dei profili di Windows Live e i suoi familiari le chiedevano consigli.

Bianca: (quando ero piccola) ci stavo tanto, quindi, perché poi andavo anche in giro su internet e vedevo degli altri (profili) che erano bellissimi e dicevo "ma come fanno?" allora poi mi sono fatta dire tutti i trucchi come riprodurre gli avatar degli altri, la grafica e sono diventata una specie di *esperta*, su queste cose qui e la mia pagina era tutta colorata (...)

Intervistatrice: eri anche piccola, che anni erano

Bianca: sì tipo sì, avevo 11 o 12 anni

Intervistatrice: ah sì?

Bianca: è sì, è ma perché ero presa proprio, infatti tutti i miei, cioè in famiglia "eh dai vieni qua spiegami come si fa questa cosa", mi sentivo un *genio*

Tuttavia i ragazzi e le ragazze in questo pattern fanno riferimento unicamente ad abilità di tipo tecnico e operativo che riguardano la personalizzazione dei profili, l'uso di software, la gestione del computer o di siti particolari. È assente una menzione sulle "competenze informazionali" (van Dijk, 2005) ovvero le abilità legate alla valutazione delle fonti e in generale alla gestione delle informazioni accessibili in rete. Per esempio Sandra, sebbene in un passaggio dell'intervista racconti di aver provato ad utilizzare internet per informarsi su una notizia di attualità senza successo, si considera abile nell'uso del computer. È interessante notare come questa abilità venga contrapposta a quella scolastica, come se si trattasse di una competenza "manuale" o innata.

Sandra: più, più esperta perché [pausa] cioè le cose le apprendo facilmente, non sono stupida quindi le capisco le cose, si l'ho appreso facilmente come, anche da piccolina ero, anche quando ero piccola mia mamma si stupiva perché diceva "ah ma hai già imparato ad usarlo così bene" tipo, cioè ero un po' più avanti delle altre, rispetto alla mia età, a usare il computer, sì

Intervistatrice: come mai secondo te

Sandra: boh perché, c'avrò una capacità di apprendere le cose boh capisco le cose però, non le cose di scuola, le cose normali, le cose manuali le capisco subito

Tra gli adolescenti che si autodefiniscono esperti molti provengono da famiglie con basso capitale economico e culturale. Per esempio Andrew, 17enne che vive con la madre (badante) arrivato in Italia a 8 anni dall'Equador, afferma di non aver alcun problema nell'uso di internet e considera le competenze digitali un tipo di maestria che si può acquisire con la pratica, non con l'istruzione scolastica.

Andrew: io penso che se sto su internet imparo, cioè anche se non sono un professore, tipo comunque su internet basta che sei intelligente, non è che devi stare lì a cercare e saper fare una cosa, se tipo vuoi cercare un virus che danneggia il computer di una persona lo trovi, sì è una cosa facilissima, penso, cioè sì, ho visto come si fa, cioè anche su YouTube vai e metti invia virus e ti vengono i video come si invia un virus, cioè è tutto facilissimo da fare, su YouTube queste cose...

Fino a qui abbiamo esaminato il piano dei discorsi ma, come si è detto, anche alcune preferenze e modalità d'uso di internet raccontate da questi adolescenti contribuiscono a riprodurre l'immagine di "nativi digitali". Tra queste, il fatto che la privacy e l'autonomia nell'accesso a internet, sia tramite computer personale che smartphone, siano particolarmente gradite.

Infine, questi intervistati affermano di sfruttare internet per trovare informazioni per lo studio. Complessivamente *tutti* gli adolescenti che sono stati intervistati per questa ricerca affermano di sfruttare almeno saltuariamente internet per aiutarsi nello svolgimento dei compiti. Tuttavia in questo caso i ragazzi tendono addirittura a sostituire i contenuti trovati online con le informazioni presenti nei libri. Solitamente, invece, gli studenti affermano di integrare le nozioni acquisite online con quelle presenti nei manuali scolastici notoriamente più affidabili. Gli adolescenti che mettono in atto un'appropriazione di internet per la "cultura dei pari" affermano di apprezzare maggiormente i contenuti online perché più sintetici e facili da comprendere, rispetto alle informazioni presenti nei libri cartacei.

Samantha: ci sono anche dei siti ora non mi ricordo dove magari ti fanno i riassunti su gli argomenti di scuola in modo che tu possa capire

Tiziano: oppure qualcosa per la scuola tipo, magari non ho capito bene, non riescono a spiegarmelo bene e io non riesco capirlo sul libro e chiedo mando un messaggio su Yahoo e chiedo qualcuno che me lo spieghi lì, si spesso mi sono trovato bene, spiegano bene, su argomenti vari, ho chiesto aiuto in italiano, matematica, cose così, alle medie più che altro, adesso è un po' che non chiedo

Rosa: internet è importante perché puoi trovare delle cose che gli altri non ti danno la risposta, puoi trovare delle risposte che tipo devi cercare sul libro e non [pausa], non hai voglia, non hai voglia e allora vai su internet e lì ti dice tutto, si fa prima

In conclusione, gli adolescenti che mettono in atto l'appropriazione "cultura dei pari" sono definiti "tecnocritici" per due ordini di motivi: in primo luogo per i numerosi apprezzamenti positivi verso le tecnologie che costellano le loro interviste e in secondo luogo per la rappresentazione di sé come "nativi digitali", ovvero utenti assidui ed esperti di internet. Nell'autodefinirsi esperti (oltre che nel modo con cui raccontano di utilizzare internet per i compiti) essi affermano una differenza sostanziale tra abilità digitali e preparazione scolastica. Questi ragazzi, infatti, considerano la competenza digitale come un tipo di "bravura" nettamente distinta da quella scolastica.

Andrea

Andrea, 17 anni, vive con i genitori (il padre poliziotto, la madre casalinga) e il fratello minore in uno dei palazzi del quartiere periferico in cui è situato l'istituto professionale grafico pubblicitario. Afferma di essere appassionato di musica rap da quando aveva 5 anni veste con

pantaloni larghi e magliette lunghe fino quasi al ginocchio ed è un ragazzo che si fa notare. Il suo rendimento scolastico è scarso soprattutto per via del comportamento tenuto in classe, sebbene sia un ragazzo sveglio e intelligente, Andrea ha un atteggiamento molto provocatorio con gli insegnanti che crea numerosi problemi. Non considera la scuola molto importante ed è intenzionato ad ottenere l'attestato della qualifica professionale (senza terminare il quinquennio) per poi cercare un lavoro ed eventualmente frequentare una scuola serale.

L'intervista di Andrea, oltre ad essere un ottimo esempio dell'atteggiamento di tecno entusiasmo, possiede tutte le dimensioni che contraddistinguono l'appropriazione di internet come "cultura dei pari". Innanzitutto, l'intervistato afferma di sfruttare Facebook per fare nuove conoscenze e instaurare legami sentimentali ("posso dire che ho fatto molte amicizie più di ragazze che di ragazzi grazie a quello"). Ma, soprattutto, il significato che attribuisce a internet è fortemente condizionato dalla passione per la musica rap e la cultura hip hop. Il ragazzo sfrutta internet per informarsi e restare aggiornato su tale interesse (per esempio leggendo notizie sui siti specializzati a proposito di quanto accade nella "scena" musicale statunitense) e per partecipare attivamente attraverso la pubblicazione di video clip e brani hip hop che lui stesso realizza insieme al suo gruppo di amici. La creazione e condivisione di contenuti messa in atto da Andrea è basata sulla collaborazione con i pari: afferma di realizzare brani e video, pubblicarli su YouTube e gestire gli *account* su numerosi siti di social network in collaborazione con alcuni amici.

Andrea: (riguardo alla sua attività musicale) sì, no io c'ho un gruppo siamo in tre e poi abbiamo anche fatto entrare sono, diciamo 2 o 3 nostri amici, che lavorano con noi e stiamo cercando di trovare gente che ha voglia di lavorare e c'ha anche talento da tirare in mezzo anche

Andrea utilizza il termine "lavoro" quando descrive le attività che svolge con il suo gruppo ("crew") che consistono nella registrazione di brani musicali in sala prove e nella produzione/pubblicazione di video clip nel sito YouTube. Il termine "lavoro" mette in luce la serietà con cui l'intervistato si impegna in tali attività, tuttavia è bene sottolineare che, al momento dell'intervista, i video pubblicati erano visionati prevalentemente dai compagni di classe e altri studenti della scuola. Le sue attività creative quindi non erano connesse alle produzioni professionali, underground o commerciali, dell'hip hop milanese - ambiente che tra l'altro Andrea afferma di non frequentare perché i genitori non gli consentono di partecipare ai concerti che terminano troppo tardi la sera. Indipendentemente dal successo del progetto musicale al momento dell'intervista, Andrea mostra indubbiamente di possedere ampie conoscenze riguardo le potenzialità offerte da internet per il marketing e l'autopromozione nel

settore discografico come emerge, per esempio, dalla descrizione del meccanismo di produzione e distribuzione dei brani tramite internet.

Andrea: stiamo lavorando a un EP che comunque è sempre grazie a internet nel senso, non è che siamo chissà chi che li mandiamo a-, non abbiamo un'etichetta no, noi facciamo il pezzo, lo mixiamo in studio, facciamo il master e poi, la prima cosa che si fa in internet in free download e quindi in questo internet ci aiuta molto anche perché fai un video gira dai il link e lo scarica la gente capito? non bisogna neanche pagare è gratis, uno dice cioè, cioè la gente famosa, va beh che è brutto scaricare, perché lo scaricare sta rovinando più o meno il mercato musicale, però diciamo che piano piano si sta riprendendo perché il rap è arrivato a un punto che va, no? però diciamo che internet [pausa] dà un aiuto agli artisti, perché la maggior parte degli artisti sono conosciuti grazie ai free download ai download gratis ci sono molti siti in cui mettono a disposizione link di album in cui puoi scaricare gratuitamente i CD

Per esprimere il suo apprezzamento verso internet e il computer, l'intervistato fa riferimento, più o meno implicitamente, al discorso dei "nativi digitali". L'immagine del nativo emerge sia da un punto di vista generale, nelle numerose espressioni con cui Andrea sottolinea la sua identità generazionale ("internet è tutto per i giovani"), sia dal punto di vista soggettivo, quando esprime la sua personale inclinazione ad apprezzare le tecnologie informatiche ed avere con esse un rapporto di "attaccamento" quasi fisico. L'intervistato non si esime dal pronunciare affermazioni forti come "Facebook mi ha cambiato la vita" o "praticamente io quando mi siedo su quella sedia, sono isolato da tutto", "ho tutta la mia vita lì, quindi se si rompe quell'*hard-disc* io mi impicco". A volte, nelle sue dichiarazioni sembra attribuire un lato umano al computer che descrive come se fosse un amico. E' interessante notare che nei passaggi dell'intervista in cui tematizza in modo più approfondito questa "antropomorfizzazione" del computer, il discorso riguarda inizialmente ai genitori.

Andrea: più che altro gli amici di mio padre che, gli amici di mio padre che mi insegnano quando vengono a casa magari, oppure che mi aggiustano il computer, ma più o meno sono io la maggior parte che scopro, cioè, sono, cioè me la cavo col computer, mi piace anche scoprire, diciamo che è un *mio amico il computer*, io quando entro lo *saluto gli do' un bacino*, *lui mi dice com'è andata oggi*, [ridendo] diciamo che *ci capiamo*, perché io entro accendo alle 7 mi alzo accendo entro mangio la davanti faccio colazione la davanti [pausa] se potesse parlare provare *emozioni* sarebbe perfetto

Andrea ha un buon rapporto con i genitori basato sul dialogo e la fiducia, anche se questi sono ancora protettivi e non lo lasciando uscire la sera per andare a concerti. Inizialmente i genitori non comprendevano la sua passione per l'hip hop, ma col tempo hanno capito.

Andrea: all'inizio era un po' incerti, diciamo "e come vuoi andare vestito?" "guarda che..." poi quando hanno iniziato ad avere più confidenza, perché un figlio che cresce c'è più confidenza con i suoi, arriva anche a un rapporto d'amicizia, hanno iniziato ad entrare più, cioè come si dice, nelle mie giornate, gliel'ho fatto vedere, si sono interessati, hanno scoperto che anche a loro piacciono le mie canzoni e tutto, alla fine, quando una ha una passione non credo che si possa contrastarla mi aiutano anche loro

Riguardo alla sua modalità di appropriazione di internet però, i genitori non sono dei “modelli” per Andrea, essi infatti non vengono in alcun modo citati quando parla delle attività che svolge online. Il padre non è una figura autorevole in questo ambito perché disinteressato e non in grado di utilizzare il computer. La madre è autonoma e sufficientemente competente dal punto di vista digitale: accede a Facebook, legge le notizie su Windows Live e ogni tanto sfrutta altre opportunità l’e-commerce acquistando biglietti per i viaggi oppure per i concerti. Anche la mediazione parentale, come nell’insieme il clima di socializzazione, è basata sulla fiducia e il dialogo. Anni prima, quando Andrea era più piccolo, i genitori erano maggiormente presenti e controllavano i movimenti del ragazzo nel web standogli vicini fisicamente e offrendo consigli e regole, al momento dell’intervista prevale invece la fiducia. Questo tipo di socializzazione in un contesto con scarse risorse economiche e culturali (e soprattutto bassa considerazione per la cultura scolastica) si associa a un’appropriazione di internet intensa e innovativa, ma che investe solamente il piano delle relazioni con i pari. Persino il computer è “personificato” nei racconti di Andrea è considerato come se fosse un amico. In conclusione è interessante notare come la risposta di Andrea a una domanda sull’intervento di mediazione parentale sia ricca di riferimenti al discorso dei “nativi digitali”. Ciò ci permette di ipotizzare che questo tipo di rappresentazione di sé sia legata al rapporto con i genitori e alle differenze generazionali nell’uso di internet.

Intervistatrice: e invece riguardo ai tuoi genitori che cosa ti hanno spiegato?

Andrea: allora i miei si fidano, perché sanno che alla fine non faccio chissà cosa no, comunque su internet ci sono molti rischi ne sono anche consapevole, di virus di vari siti, vari link che magari possono condurre ad altri siti indesiderati queste cose qua, i miei di me si fidano, anche perché non è che io-, gliel’ho detto anche per cosa (...) quando ero piccolo loro si mi stavano (...) col fiato sul collo, occhio guarda qua, poi io cioè, diciamo che *noi giovani con il computer ci sappiamo fare*, io non è che me la tiro però lo so usare quindi. Diciamo che io adesso internet mi piace vederlo come un lavoro no, nel senso, mi piace vederlo come una roba professionale, tipo io su Facebook c’ho la mia pagina con il mio personaggio musicale, c’ho la mia pagina normale, c’ho la Fanpage, c’ho il MySpace, c’ho il canale YouTube, cioè diciamo che ho un [sorridente] *mondo tutto mio dentro il computer e mi piace anche avere vari spazi così*, poi cioè internet da’ molte possibilità, diciamo che il web è la forma come si dice, cioè su cui si basa... i *giovani*, no..

Discussioni

Questo pattern è stato definito “cultura dei pari” perché l’appropriazione di internet si sviluppa sulla dimensione orizzontale del rapporto con i pari. Naturalmente i pari sono gli amici, le amiche, le sorelle, i fratelli e i cugini dei ragazzi, ma non solo, con questo termine si intende anche il *gruppo* con cui gli adolescenti trascorrono gran parte del tempo libero (“la compagnia”) e condividono lo svolgimento di attività sportive o i gusti musicali (“la crew”) oppure le persone con cui entrano in contatto online per via di un interesse particolare (“altri appassionati”). Si

tratta evidentemente di gruppi di pari molto differenti che si legano a usi di internet diversi, tuttavia la loro presenza costante nelle interviste evidenzia come gli adulti (i genitori in particolare) non abbiano un ruolo predominante sulla costruzione di senso di internet da parte di questi adolescenti. Il web viene sfruttato prima di tutto per la gestione delle relazioni sociali, la coltivazione di hobby e interessi, l'apprendimento in ambiti di nicchia, l'espressione di sé e l'acquisizione di status. In questo pattern sono assenti i discorsi, tipicamente adulti, rispetto a come si *dovrebbero* utilizzare i media digitali, mentre sono frequenti i racconti delle esperienze d'uso. Questa forma di appropriazione di internet (come la precedente) è espressione di un progetto di costruzione d'identità che tuttavia si dispiega solamente in ambiti "informali" ovvero non riconosciuti dalle istituzioni scolastiche.

Non stupisce quindi che sia stata riscontrata in famiglie di diversa classe sociale, ma accumulate da un scarso possesso di capitale culturale. Se si considera il tipo di professione svolta dai genitori, esse sono prevalentemente riconducibili alla classe operaia, la piccola borghesia e più raramente a quella media impiegatizia (in due casi sono figli di liberi professionisti e manager). In tutti i casi, comunque, si tratta di famiglie in cui la carriera scolastica non è tra le maggiori preoccupazioni né degli adulti, né dei ragazzi. Questo aspetto è testimoniato sia dal fatto che nelle interviste il tema dell'arricchimento culturale è assente, sia dalla scelta scolastica degli studenti, sia dal rapporto problematico che molti di essi intrattengono con la scuola.

Nelle famiglie di questi ragazzi le nuove tecnologie sono considerate abbastanza positivamente: i genitori mostrano un atteggiamento tendenzialmente favorevole al loro uso. Il livello di competenza digitale però è vario. I genitori si possono idealmente dividere tra coloro che non sono per nulla in grado di utilizzare le nuove tecnologie e chiedono aiuto ai figli per farlo, e coloro che sono autonomi e sfruttano internet nel tempo libero. Tra questi la maggior parte usa abitualmente Facebook o YouTube. Complessivamente i figli li reputano poco abili, talvolta addirittura per nulla "qualificati". La scarsa autorevolezza degli adulti per questi ragazzi è speculare all'importanza dei pari (amici, fratelli e sorelle, cugini) nell'insegnamento di svariati aspetti dell'uso di internet o dei programmi. Anche per quanto riguarda la mediazione parentale si trovano diverse tendenze in questo pattern, ma complessivamente l'intervento di mediazione è più contenuto rispetto a quello delle famiglie esaminate nel capitolo precedente. Alcuni genitori supportano i figli fornendo accesso al computer e altri *devices*, come la *console* per i videogames o la tavoletta per disegnare, e in rari casi fornendo indicazioni e consigli soprattutto di tipo tecnico e operativi (ad es. come utilizzare il computer, gli antivirus, software di grafica). E' assente la mediazione di tipo attivo basata sul dialogo che incoraggia verso un uso consapevole e

vantaggioso prevalente tra i genitori del pattern “capitale culturale legittimo”. In alcuni casi l'intervento di mediazione parentale è addirittura assente: i figli vengono richiamati dai genitori soltanto quando passano troppo tempo online, trascurando lo svolgimento di altre attività (i doveri domestici, stare a tavola con i genitori, non andare a dormire tardi, etc.).

Molti genitori cercano di limitare i ragazzi quando ritengono che passino troppo tempo al computer e si preoccupano dei rischi relativi agli incontri con gli sconosciuti online, tuttavia non sono contrari all'uso dei media digitali nel tempo libero anche se questo è svolto con una certa frequenza e intensità. Complessivamente questi adolescenti hanno un ampio livello di autonomia, sia dal punto di vista dell'assenza di regole o controlli, sia per quanto concerne l'assenza di consigli o indicazioni. Gli intervistati sono indipendenti e affermano casomai di informare i genitori di ciò che svolgono online e di godere della loro fiducia.

La mediazione parentale prevalente tra questi genitori presenta significative analogie con lo stile parentale delle famiglie di classe popolare americana definito “*accomplishment of natural growth*” (Lareau, 2003; Lareau e Weininger, 2009). Esso riguarda i genitori della classe operaia che, a differenza di quelli delle classi superiori, tendono a non organizzare né supervisionare le attività che i figli svolgono nel tempo libero. Si preoccupano che i bambini rispettino i doveri di studenti e di figli, tuttavia non ritengono di doverli indirizzare verso attività formative nel tempo extra-scolastico. Nella vita dei ragazzini e delle ragazzine vengono così a crearsi due campi diversi: una “*child zone*” in cui posseggono ampia autonomia e passano il tempo con i pari e una “*adult authority zone*” in cui sono richiamati al dovere di ubbidienza verso gli adulti (cfr. § 2.1.3). Una analoga configurazione si può individuare anche tra questi adolescenti per cui i media digitali sono funzionali alla relazione con i pari (non con gli adulti, né tantomeno con le istituzioni formative) e sono collocati in una immaginaria “*child zone*” (o meglio “*teen zone*”). Diversi aspetti illustrati in questo capitolo confermano questa analogia.

In primo luogo, il fatto che gli adulti siano assenti oppure offrano sostegno ma non vengono considerati né possibili interlocutori, né collaboratori da parte degli intervistati. I giovani si considerano “*nativi digitali*” rimarcando la loro distanza generazionale dagli adulti spesso definiti completamente incapaci. Talvolta persino il computer nelle parole degli intervistati definito come un “*amico*”. In secondo luogo, come affermato da danah boyd, i siti di social network “*accentuate the longer-burning trend through the past century toward teens' developing social and cultural forms that are segregated from adult society*” (boyd, 2010: 113). Nella dimensione definita “*amplificazione delle reti sociali*” emerge chiaramente la rilevanza di questi siti come potente strumento per rafforzare le relazioni con i pari al di fuori dal controllo dei genitori. Infine, un terzo aspetto che contribuisce all'analogia con lo stile parentale “*accomplishment of*

natural growth” riguarda l’incapacità di questi ragazzi e ragazze di convertire l’appropriazione di internet in riconoscimenti (anche minimi) nel campo scolastico. Gli adolescenti sfruttano in modo molto sofisticato l’uso di internet per acquisire status nel gruppo dei pari, ottenere supporto affettivo dagli amici, coltivare il capitale sociale, approfondire un interesse ed esprimersi creativamente. La scuola e la cultura legittima hanno invece poco o per nulla spazio nel loro modo di intendere la rete. Come è emerso nella ricerca di Lareau, questi ragazzi godono di una maggiore indipendenza nel gestire il tempo con i pari, che favorisce la creatività e la fantasia, ma incontrano minori occasioni educative e sono meno preparati a relazionarsi con gli adulti e le istituzioni formative rispetto ai coetanei delle classi più elevate.

Infine, il rapporto tra apprendimento con i media digitali e assenza di riconoscimenti in ambito scolastico è un aspetto peculiare di questo pattern che merita di essere approfondito. Gli ambiti informali su cui si concentrano le pratiche digitali di questi ragazzi sono simili a ciò che Bourdieu definì “arti medie” (1979; *trad. it.* 2001) ovvero arti in via di definizione, campi del sapere non ancora considerati cultura legittima, non istituzionalizzati e non insegnati a scuola (ad es. l’autore suggerisce: il cinema, il jazz, il fumetto, la fantascienza e il romanzo giallo). Bourdieu osservò che la predilezione per le “arti medie” era un atteggiamento tipico delle classi popolari e intermedie medie (la piccola borghesia): questi segmenti sociali avevano un rapporto a volte difficoltoso con il sistema scolastico e prediligevano quindi le “culture ai margini” che diventano spesso delle “vocazioni personali” perché permettevano di acquisire status e offrivano occasioni di mobilità sociale. Come illustrato ampiamente nel secondo paragrafo, questi adolescenti sono appassionati di fumetti, Anime, hip hop, graffiti e skateboard, campi di sapere non legittimo e non istituzionalizzato che si possono considerare come “arti medie” (Seiter, 2008). Seguendo l’ipotesi di Seiter, potremmo affermare che i media digitali sono allettanti per questi adolescenti perché essendo “nuovi” e “cutting-edge” (*ibidem*) promettono una scorciatoia al successo aggirando le tradizionali gerarchie culturali e accademiche. Gli studenti non investono nell’acquisizione della cultura legittima scolastica e preferiscono dedicarsi ad altri interessi anche se (o forse proprio perché) non sono inseriti nel sistema scolastico. La mancanza di capitale culturale (sia in famiglia che a scuola) viene controbilanciata da una “vocazione personale” in una di queste “arti medie”. Nonostante alcune delle passioni dei giovani siano potenzialmente correlate con il tipo di percorso scolastico da essi intrapreso (grafico pubblicitario) al momento dell’intervista le competenze apprese per propria iniziativa non riescono a convertirsi in rendimento scolastico. Il rapporto problematico con il sistema scolastico e la mancanza di capitale culturale, già intravedibile nella scelta di frequentare un

istituto professionale, viene così *ulteriormente* confermato dalla forma di appropriazione di internet.

In conclusione, se da un lato l'appropriazione di internet per le arti medie non aiuta gli adolescenti a incrementare il loro capitale culturale, dall'altro lato, è spesso utile per guadagnare credibilità nel gruppo dei pari e accrescere il livello di autostima, diversamente da quanto accade a scuola. Questa dinamica è simile a quella individuata dall'analisi delle subculture giovanili *working-class* (Willies, 1977; France et al, 2012). Gli studenti e le studentesse di contesti modesti o svantaggiati dal punto di vista culturale e/o economico tramite la partecipazione online ottengono dei riconoscimenti che non riuscirebbero a procurarsi a scuola. L'appropriazione di internet è quindi estremamente significativa, ma nella vita quotidiana con i pari nel presente, non in prospettiva futura.

CAPITOLO 8

Internet come capitale culturale digitale

Tra gli intervistati vi sono alcuni “casi eccezionali” che sebbene appartengano a famiglie con elevato capitale culturale ed economico sono intensamente impegnati nella realizzazione di video, illustrazioni e grafica con i media digitali. Si tratta in particolare di tre giovani (Anna, Fiammetta e Fausto) che si caratterizzano per uno stile di appropriazione ibrido tra quello definito “capitale culturale legittimo” e quello denominato “cultura dei pari”.

Da un lato, questi ragazzi condividono con i coetanei descritti nel pattern “cultura dei pari” l’uso intenso dei media digitali per coltivare le proprie passioni, creare e condividere contenuti, oltre a un generale entusiasmo verso le tecnologie. Dall’altro lato, questi giovani fanno riferimento ai discorsi di arricchimento culturale e di serietà tipici del pattern “capitale culturale legittimo” e non si esimono dal criticare le tecnologie e i servizi web come Facebook. L’etichetta “capitale culturale digitale” vuole quindi indicare sia la presenza di un meccanismo di riproduzione, sia un modo d’uso di internet basato sulla coltivazione di interessi con i pari.

Nonostante la sua particolarità, il pattern conferma ciò che è stato osservato sulla relazione tra forme di appropriazione e contesto sociale e familiare. Per questi ragazzi, provenienti da famiglie con elevato capitale culturale ed economico, i genitori sono modelli, compagni e guide e contribuiscono a orientare l’atteggiamento verso internet. Alla maggior presenza dei genitori (e di altri membri della famiglia) si può infatti ricondurre il modo con cui costruiscono senso intorno alle attività creative ed espressive che svolgono abitualmente online.

Nei paragrafi seguenti si illustrano le due dimensioni che definiscono questo pattern. Nel paragrafo “Un Hobby professionale” si vedrà come l’intensità, la serietà e l’*expertise* che contraddistingue l’attività di produzione di contenuti di questi adolescenti è in vari modi connessa dagli intervistati al “mondo del lavoro” (Ito, 2010). Nel paragrafo seguente, “Creare e imparare con gli adulti”, si metterà in luce la peculiare rilevanza degli adulti nell’indirizzare l’*engagement* con le tecnologie e la partecipazione online di questi adolescenti.

8.1 Un hobby professionale

Commentando i risultati della ricerca etnografica tra i bambini e i ragazzi americani, Mizuko Ito (2010) ha definito “nonmarket peer production” il tipo di *engagement* più articolato che avviene all’interno di comunità di interesse, è basato sulla collaborazione con i pari e prevede la creazione di contenuti. Gli adolescenti afferma la studiosa, hanno un ruolo marginale nel mercato del lavoro, ma sono particolarmente attivi nelle forme di “free labor” (Terranova, 2000) che contraddistinguono la “cultura digitale”. Gli esempi più noti di questo tipo di “lavoro” sono le comunità che sviluppano software open source, le comunità virtuali e il *crowdfunding* (Ito, 2010: 300). La definizione “nonmarket peer production” mette quindi in luce da un lato la complessità e la forma collaborativa di queste attività di produzione di contenuti, dall’altro il principio di gratuità su cui si basano. Queste attività sono paragonate dall’autrice a quelle svolte, solitamente su sollecitazione dei genitori, dai ragazzi e dalle ragazze della classe medio-alta con lo scopo di sviluppare i loro talenti (*ivi*: 323). Si tratterebbe insomma di una “versione digitale” delle classiche attività extrascolastiche (ad es. corsi di musica) che prevalgono tra i ragazzi delle famiglie con stile di socializzazione “concerted cultivation” (Lareau, 2003). In effetti, gli adolescenti che fanno parte di questo pattern, appassionati di video editing, *gaming*, *hacking*, disegno e grafica, utilizzano diversi software professionali e acquisiscono conoscenze specialistiche nei campi della partecipazione Web 2.0 e dei videogiochi: in questo modo *imparano ad apprendere* autonomamente con le tecnologie e soprattutto sviluppano un talento.

Sebbene la descrizione sin qui proposta sia simile a quella sviluppata nel pattern “cultura dei pari” (cfr. § 7.2), vi sono delle sostanziali differenze tra questi studenti e i coetanei che frequentano l’istituto professionale. Le differenze riguardano soprattutto due aspetti: il significato attribuito ai media digitali e la relazione con le istituzioni formative.

Per via dell’impegno, del tempo e delle competenze che sono necessarie per lo svolgimento di tali attività online, gli adolescenti tendono a considerare i loro hobby come qualcosa di simile a un lavoro. Fausto definisce la sua partecipazione nella comunità di *gamers* come un “mini lavoro”, Fiammetta si paragona alla madre quando qualche anno prima lavorava moltissimo al computer e Anna afferma di rivolgersi allo zio che è un professionista nell’ambito dei computer. Il riferimento al tema del “lavoro” è funzionale soprattutto a dimostrare la serietà del proprio impegno, non è legata alla questione delle ricompense economiche verso cui gli intervistati mostrano invece scarso interesse.

Ciò è particolarmente evidente nel caso di Fausto che fa parte di un gruppo di *gamers* con cui partecipa a tornei (nazionali e europei) e gestisce un canale YouTube. Al momento

dell'intervista il suo "clan" (così chiama il gruppo di videogiocatori) sta valutando l'ipotesi di instaurare una *partnership* con YouTube. La *partnership* è un contratto che la piattaforma stabilisce con gli utenti: in cambio di una costante attività di pubblicazione di video da parte di questi ultimi YouTube si impegna a retribuirli in proporzione al numero di visitatori. Il ragazzo però non è interessato a tale opportunità, tanto che ha discusso della prospettiva di lasciare il suo gruppo di amici *gamers* nel caso procedessero in quella direzione. La ragione principale è legata al fatto che la regolarità nella produzione dei video - richiesta dal contratto con YouTube - renderebbero il suo hobby un "lavoro" e diventerebbe quindi troppo impegnativo.

Fausto: quando prendi la partnership sei obbligato a caricare video in un arco di tempo se no ti degradano, quindi ogni tot devi caricare un video, diciamo che ti pagano per caricare video, diventa una specie di lavoro (...) stavo discutendo appunto con il mio capo clan (...) e nel caso prendessimo la partnership saremmo obbligati a caricare video per evitare di perderla, quindi dicevo che io, diciamo che mi sarei quasi ritirato perché non potevo essere così costante, quindi boh mi sarebbe piaciuto continuare da solo, con un canale personale, da solo "Just for fun" semplicemente per caricare così, condividere le esperienze che faccio diciamo

L'unico riferimento a un guadagno economico concretamente ottenuto si trova nell'intervista di Anna. Tuttavia, sia la domanda che la risposta dell'intervistata pongono l'accento su un altro aspetto, le competenze possedute, e non sul riscontro economico. Anna racconta che verrà pagata soltanto per dimostrare la sua autorevolezza nel campo della produzione dei contenuti online: il riferimento alla sfera lavorativa è funzionale alla dimostrazione delle proprie *expertise*.

Intervistatrice: sei tu che insegni ai tuoi amici quindi, a parte quel migliore amico che dicevi prima forse...?

Anna: sì va beh, ma ora l'ho [ridendo] superato diciamo. Sì perché ora stiamo creando un sito internet per suo padre su [pausa] sulle moto quelle easy rider non so come si chiamano, suo padre poi ha detto che alla fine ci paga, sì sì e però ho scoperto io come si possono creare siti internet, come ottenere l'indirizzo...

Il tema del guadagno economico è emerso anche tra gli adolescenti del pattern "cultura dei pari". In particolare, i ragazzi impegnati nell'attività dello skateboard descrivono la possibilità di ottenere guadagni grazie al meccanismo dello *sponsorship*. In alcune occasioni le ditte che producono attrezzatura o abiti sportivi decidono di "sponsorizzare" dei ragazzi particolarmente bravi offrendo gratuitamente i propri prodotti. Questi giovani sportivi ammirano i coetanei che riescono ad ottenere simili ricompense e provano a "farsi conoscere" pubblicando online video che mostrano la loro abilità.

Matteo: (...) un giorno abbiamo fatto un CD abbiamo messo praticamente tutti i nostri video su questo Cd e [pausa] praticamente, poi l'abbiamo distribuito come in ce-, tipo quando vado a *skateare* in Stazione Centrale ci sono questi ragazzi che per farsi pubblicità, danno in giro il loro video di skate, praticamente fanno questo filmino e poi lo distribuiscono... C'è questa marca che gira in Italia che si chiama America, che è una marca di skate, e praticamente sponsorizzava gli italiani

Intervistatrice: e quindi se uno diventa famoso gli danno tutte le cose gratis

Matteo: gli danno anche i soldi! C'è questo mio amico che era campione del Brasile in surf, da questa marca che si chiama O'Neil gli hanno dei soldi, gli hanno dato la tuta invernale con scritto O'Neil e lui va a fare surf per l'Italia e porta in giro la pubblicità

La discrepanza tra l'entusiasmo che traspare da queste parole e lo scetticismo di Fausto, osservato poco prima in relazione alla possibilità di diventare "professionista" su YouTube, è ancor più comprensibile alla luce del secondo aspetto caratteristico di questo pattern: il rapporto con le istituzioni scolastiche.

Questi ragazzi non considerano l'ipotesi di una carriera professionale nel campo della tecnologia e l'innovazione come un'alternativa allo svolgimento di un percorso scolastico. Sebbene affermino di voler intraprendere una carriera legata alle loro passioni, non mettono in discussione l'importanza della formazione scolastica. Le abilità tecnologiche sono considerate quindi una "marcia in più" e non un mezzo con cui emergere, facendo a meno delle tradizionali istituzioni formative. L'appropriazione di internet di questi giovani è l'esempio di un apprendimento "diffuso": gli intervistati "apprendono ad apprendere" e si abituano ad esplorare la tecnologia. Più che acquisire *skills* precise, immediatamente spendibili sul mercato del lavoro, essi costruiscono così la loro identità tecnologica¹³⁷. Per esempio, Fiammetta mette immediatamente in chiaro le sue intenzioni: "quello che voglio fare nella vita è diventare una progettatrice di giochi e quindi sto cercando di capire come fare". Nel corso dell'intervista, menziona però anche alcuni episodi in cui la sua attitudine a esplorare le tecnologie l'ha avvantaggiata a scuola. La propensione verso l'uso dei media per apprendere e soddisfare la sua curiosità favorisce in alcuni casi l'apprendimento scolastico.

Fiammetta: (parlando delle sue conoscenze informatiche) tutto ciò che ho imparato l'ho imparato da sola, poi me l'hanno anche rispiegato a scuola, ma io prima che me lo spiegavano cercavo di fare di tutto a casa da sola, cioè io sono un po' individuale su queste cose, per esempio "uau ho scoperto Word, bene vediamo un po' come funziona! clicca control più ogni lettera e vedi che cosa succede" ad esempio come tutti sanno adesso ctrl c ctrl v copia incolla e taglia, prima non lo sapeva nessuno (...)

Inoltre, l'ambizione professionale di Fiammetta per quanto motivata dalle passioni del momento - i videogiochi - è collegata ai modelli adulti intorno a lei dato che il padre è programmatore. Tale percorso professionale sembra più probabile rispetto a quello, per esempio, di Samantha o Andrea esaminati nel capitolo precedente. I genitori dei ragazzi e delle ragazze che fanno parte del pattern "capitale culturale digitale" hanno infatti un ruolo cruciale nell'indirizzare l'esito del processo di appropriazione. Il caso di Fausto mette bene in luce il duplice ruolo dei genitori: di

¹³⁷ I tre giovani si differenziano in questo aspetto dai coetanei che frequentano l'istituto grafico professionale che invece desiderano imparare al più presto ad usare Photoshop per poter lavorare come grafici.

modelli, sia per quanto riguarda il percorso professionale sia per il loro comportamento quotidiano, e compagni nell'esplorazione della rete e nell'uso dei media digitali.

Fausto

Figlio di un ingegnere edile e di una ex scenografa, Fausto è uno studente quindicenne che frequenta la prima del liceo scientifico paritario. E' esperto di video editing e grafica 3D (sa utilizzare quattro software professionali), partecipa in una comunità di *gamers*, pubblica video in un canale YouTube e recentemente si è interessato al mondo dell'*hacking*. L'intervista con Fausto è la più lunga (circa due ore) e la più ricca dal punto di vista delle esperienze nell'uso delle tecnologie informatiche e delle considerazioni su di esse tra quelle effettuate. Fausto è un ragazzo magro e alto, solo apparentemente timido, appassionato di tecnologia e informatica. Nonostante sia un ragazzo molto intelligente, l'anno precedente è stato bocciato, esperienza che ha vissuto con grande turbamento: "è stata come una botta, sbattere contro il muro, per me è stato un cambiamento radicale di tutte le mie, psicologia eccetera, vieni bocciato e cosa pensi, ho sbagliato tutto". Dopo aver valutato l'ipotesi di svolgere "due anni in uno" per tentare di recuperare, ha deciso di frequentare la classe prima nel liceo paritario, scelta di cui si dice contento perché in questa scuola si sente più seguito e compreso. Le ragioni della bocciatura sono da lui parzialmente attribuite alla sua passione per la realizzazione di video, un'attività che lo ha occupato molto l'anno precedente e che continua a praticare, ma con maggiore attenzione per gli obblighi scolastici. Fausto è estremamente competente dal punto di vista informatico: ha imparato autonomamente a utilizzare software professionali tramite i video tutorial presenti su YouTube e partecipa con altri amici a tornei di videogiochi pubblicando i video delle sfide sul medesimo sito. Per le attività che svolge online, legate alla sfera degli interessi extra-scolastici, Fausto somiglia ai coetanei del pattern "cultura dei pari". Tuttavia, è soprattutto la famiglia, invece che gli amici, ad aver avuto il ruolo più importante nel condizionare la sua modalità di appropriazione di internet.

Come si è affermato, Fausto è innanzitutto appassionato di videogame e di video editing/grafica 3D. E' membro di un "team" di giocatori di Call of Duty una serie di video games (del tipo "sparatutto") molto conosciuta. Il "team" di Fausto partecipa frequentemente a tornei italiani e europei i cui esiti vengono resi pubblici tramite la pubblicazione di video su YouTube che mostrano i momenti salienti delle gare. Il compito di Fausto, all'interno di questo gruppo, non è quello di giocare, bensì di realizzare i video e pubblicarli sul canale YouTube del gruppo. La citazione proposta mette in luce la complessità nella modalità di partecipazione in rete e il dettaglio con cui sono affrontati tali argomenti nell'intervista.

Fausto: io seguo un po' le *community* online di videogiochi em [pausa] non so tipo poi è interessante perché abbiamo fatto una specie di gruppo diciamo team con una ventina di persone, che sono tutte disposte in varie località italiane che diciamo io non conosco realmente a parte alcuni, (...) è bello perché è come se fosse una specie di mini lavoro diciamo, che io in pratica faccio anche video su YouTube, quindi tipo editing video e li faccio di appunto questi videogiochi, ci sono dei miei amici che fanno, dei *gameplay*, quindi giocano appunto e hanno una scheda di acquisizione per registrare in alta definizione e io mi occupo di montare i video e successivamente li carichiamo su un canale che è comune appunto con su scritto tutte le informazioni con quante gente siamo, chi siamo, cosa facciamo (...) quindi ci sono tipo delle classifiche con dei team, classifiche europee e italiane, si fanno dei tornei, tutte le persone vengono aggiornate tramite YouTube. Quindi su YouTube si fanno i video delle partite sfide fra clan diciamo, clan match, quindi si decide la data della sfida e poi chi vince scala di posizione, c'è tutto un procedimento

L'intervistato non si limita a creare video per il "team" di giocatori di cui è membro, bensì utilizza in modo autonomo i software di grafica e video cercando di apprendere nuove funzionalità per progetti personali.

Fausto: adesso tipo volevo imparare una cosa molto interessante secondo me, fare un oggetto 3D e poi metterlo dentro un video come se fosse reale, motion drag si chiama, e fare appunto sembrare che è dentro la scena, quindi la camera si muove e si vede questo oggetto che è fermo sul tavolo, questo può servire che so per introduzioni a videocinematiche o cose del genere e boh, mi diverto molto.

Fausto non è esperto *solo* di video editing, ma anche di *hacking*. Per via di questa passione comincia a interessarsi del funzionamento delle tecnologie informatiche (reti, calcolatori, codici, linguaggi di programmazione) acquisendo competenze tecniche avanzate. Per esempio, racconta in modo dettagliato di come abbia provato a realizzare un sito di *phising*, ovvero uno di quei siti web che riproducono le sembianze di siti già esistenti con l'obiettivo di ottenere i dati di *login* degli utenti. Fausto descrive quell'episodio come una sfida personale, mossa dal desiderio di sperimentare con le tecnologie, piuttosto che dell'interesse di rubare effettivamente le informazioni di accesso a qualcuno. Infatti, descrive tutti i passaggi seguiti per impostare e creare il sito web, ma afferma di non aver concluso, né testato, il progetto. Il fatto che l'*hacking* consista soprattutto in una curiosità intellettuale emerge in vari passaggi dell'intervista, per esempio nelle considerazioni sulle lezioni per la patente ECDL del computer svolte a scuola. Fausto critica il modulo dedicato all'insegnamento di Word, di cui non vede l'utilità, ma apprezza molto quello sul funzionamento di computer e reti. La citazione che segue riporta un episodio in cui questa passione extrascolastica dell'intervistato si è connessa con quanto insegnato a scuola.

Fausto: secondo me l'ECDL che facciamo a scuola, facciamo il corso di informatica, comunque ti introduce a questo mondo diverso (...) adesso abbiamo fatto il modulo 1 che secondo me è l'unico interessante, perché spiega un po' come funziona tutto partendo dalle basi, e quindi, per esempio, che cosa è un linguaggio macchina di un computer, come funziona il codice binario, e tutte queste cose qua em e io sono

rimasto un po' affascinato e ci sono molte cose che ho scoperto appunto a scuola, perché non mi ero mai informato su cose del genere

Fausto afferma di aver appreso le sue competenze digitali in diversi modi: attraverso i video tutorial su YouTube, da un amico esperto, dai compagni del "team" nella comunità di giocatori che frequenta online, a scuola (soprattutto nel corso di ECDL) e dai libri. Tuttavia, sebbene non siano espressamente citati tra le fonti di apprendimento, i genitori sono probabilmente la spinta principale alla base dei suoi interessi.

In primo luogo i genitori, il padre ingegnere e la madre ex-scenografa, sono dei veri e propri modelli, non semplicemente degli esempi per il modo con cui utilizzano internet. L'intervistato infatti spiega la rilevanza delle sue passioni per la grafica 3d e il video editing mettendole in relazione alla professione dei genitori.

Fausto: mia mamma faceva la scenografa, però ora ha smesso di lavorare, quindi fa la casalinga e poi affitta, praticamente la mia famiglia da parte di mio papà, ha degli appartamenti in un edificio e li affitta (...) poi certe volte aiuta un po' mio padre a fare dei disegni perché anche lei comunque ha fatto l'artistico ed è brava a fare disegni

Intervistatrice: quindi sono tutti e due creativi?

Fausto: certo anche appunto, cioè diciamo che forse sono stati anche loro due ha introdurmi un po' in questa cosa, nel senso io la vedo un po' come lo sviluppo della scenografia di un tempo, nel senso che un tempo era tutto disegnato su carta no, adesso cioè è tutto una cosa a 360 gradi...

In secondo luogo, Fausto porta numerosi esempi di occasioni di dialogo relative alla tecnologia o alla scienza con i genitori e con il nonno ex-regista. Complessivamente il clima familiare è contraddistinto da reciprocità e la mediazione parentale è basata sul dialogo e il co-uso. Il padre suggerisce alcuni romanzi e discute con lui di questioni teoriche scientifiche, come l'argomento della fusione a freddo o il concetto di infinito, che Fausto approfondisce anche in classe con gli insegnanti.

Fausto: i miei genitori, in particolare mia mamma, lei è molto interessata comunque certe volte mi metto a fare dei discorsi come quello che stiamo facendo adesso a casa, non lo so tipo mangiando, per spiegare un po', come una specie di brainstorming si crea, quindi tutti i collegamenti che portano a questo argomento, e quindi inizio a fare un discorso lunghissimo [risata]

I genitori hanno discusso con il ragazzo delle attività che svolge con tanta energia e assiduità online. In un primo momento, afferma Fausto, la madre era scettica, se non critica, riguardo al tempo che passava al computer. Questo atteggiamento era legato soprattutto allo scarso andamento scolastico di Fausto nello stesso periodo. Al momento dell'intervista però il giovane non ha alcun problema a scuola e, probabilmente grazie al clima più disteso in famiglia, è riuscito a far comprendere alla madre e al padre la rilevanza delle attività che svolge in rete. Nel corso dell'intervista Fausto ripropone le stesse strategie discorsive utilizzate per persuadere i

genitori a considerare con maggior riguardo la sua passione per il video editing e l'informatica. In questo senso, si può affermare che la sua concezione di internet (come strumento di apprendimento e non semplice svago o spreco di tempo) è stata sviluppata anche tramite una costante negoziazione con i genitori. Fausto infatti tende a giustificare o ridimensionare quanto fa online, affermando di non passare tutto il tempo al computer come potrebbe sembrare dall'intervista; sostenendo di usare le tecnologie in modo costruttivo e attivo, non solo fruendo i contenuti pubblicati da altri; dichiarando di conoscere e imparare molte cose tramite l'uso del computer e di considerare tali attività un "lavoro". Molte di queste strategie discorsive, utilizzate per spiegare le sue opinioni durante l'intervista, emergono anche nel modo in cui Fausto discute con i suoi genitori e il nonno spiegando loro la rilevanza di ciò che svolge al computer.

Fausto: poi quando gli spiegavo (ai genitori) non capivano, dicevano che perdevo tempo, e allora...cioè piano piano comunque andando avanti, io comunque non pensavo di perdere tempo e quindi ho cercato sempre di fargli capire, facendo dei paragoni con la loro vita, nel senso loro che cosa fanno? tipo mio padre sta davanti al computer e fa una casa, io invece che cosa faccio? sto davanti al computer però faccio un video di un videogioco, e comunque *produco* qualche cosa non è che sto davanti a un computer e visito delle pagine e basta tipo Facebook "oh che ridere", poi va beh si fanno anche quelle cose, però diciamo che non è il mio scopo principale

Fausto: si glieli ho fatti vedere (i video a mio padre), secondo me certe volte lo prende sottogamba, secondo me c'è poca gente che riesce a capire il caos che c'è dietro, cioè io gli faccio vedere il risultato finale, no, quindi tipo gli faccio vedere il mio canale YouTube, cosa ho fatto, eccetera, dice "bravo, bravo".. (...) ma ritornando al discorso di una persona che sta tutto il giorno al computer, cioè, secondo me oltre a stare, cioè se sto al computer, sto al computer però non mi sento un'ameba che sta lì davanti al computer e non sta sviluppando nessuna capacità, nel senso cioè comunque secondo me questo lavoro sviluppa un sacco la fantasia

Fausto: (...) quando sei su un computer puoi fare un mondo di cose, è impossibile spiegare tutte le cose che puoi fare al computer in una giornata, ma anche in un mese, cioè ci sono una varietà, io mi sono messo a parlare anche con mio nonno certe volte che essendo di una generazione precedente senza computer eccetera, comunque non capiva, mi diceva sei una persona "monomaniaca", maniaca di una sola cosa il computer, però io parlando di queste cose gli ho fatto capire che non è una monomania perché su un computer non puoi fare una sola cosa, essere su un computer significa poter fare una varietà di cose quasi illimitata, ci sono un sacco di campi

Come si può osservare dalle parole dell'intervistato, Fausto assume un atteggiamento simile a quello dei coetanei che appartengono al pattern di appropriazione "capitale culturale legittimo": afferma che internet dovrebbe essere usato in modo costruttivo (per apprendere e sviluppare delle capacità) e ribadisce la propria distanza da coloro che sfruttano la rete solo per svago. Fausto però utilizza questa "strategia discorsiva" per motivare la sua partecipazione in attività di produzione di contenuti online in campi informali (creazione di video in comunità di videogiocatori) legati ai media e all'intrattenimento. Concepisce la rete come un'opportunità formativa, ma non predilige la cultura letteraria, musicale o politica come i compagni. Dall'altro

lato non circoscrive nemmeno la sua attività (e curiosità) in una sottocultura o ambito di nicchia, come tendono a fare i coetanei che frequentano gli istituti professionali descritti nel pattern “cultura dei pari”.

8.2 Creare e imparare con gli adulti

I genitori e talvolta anche altri membri della famiglia contribuiscono a indirizzare e consolidare l'*engagement* con la tecnologia di questi adolescenti. I padri e le madri sono dei modelli e dei riferimenti per gli intervistati, sia dal punto di vista professionale (sono architetti, programmatori, scienziati, ingegneri, scenografi) sia per il rapporto, basato sullo scambio di conoscenza e opinioni, che instaurano con i figli. Complessivamente l'appropriazione di internet di questi intervistati è profondamente radicata nel contesto familiare.

Le attività che svolgono con i media digitali sono spesso oggetto di conversazione in famiglia e i genitori stessi li incoraggiano suggerendo determinate attività, programmi, siti internet, videogame e così via. In alcuni casi sono stati i genitori che per primi hanno stimolato i figli a esplorare e conoscere meglio internet, in altri invece i figli hanno illustrato ai genitori le attività svolte in rete condividendo e riflettendo sulle loro passioni. Il tipo di mediazione parentale che predomina in queste famiglie corrisponde a quella definita “participatory learning” (Clark, 2011) ovvero una mediazione attiva basata sul dialogo tra genitore e figlio in cui lo scambio dei suggerimenti si svolge in entrambe le direzioni: nella mediazione “participatory learning” i genitori non solo guidano i figli, ma sono anche spettatori e co-creatori. In questo tipo di mediazione “piuttosto che fornire consigli, opinioni o giudizi morali, i genitori offrono input per arricchire l'esperienza d'uso delle tecnologie dei ragazzi e sono disponibili ad apprendere da e con i figli” (*ivi*: 335, trad. nostra).

Presentiamo ora l'esempio di una ragazza che sfrutta in modo molto ampio ed articolato le opportunità creative offerte dai media digitali. I familiari, come si vedrà, hanno stimolato in modo significativo il modo di usare e di apprendere con i media digitali.

Anna

Anna, studentessa quindicenne del liceo classico, è estroversa e sorridente e si distingue per lo stile di vestire personale al di fuori delle mode. Ancora prima dell'intervista, durante la fase di osservazione partecipante in classe, si presentano alcune occasioni di conversazione. Nelle

lezioni di geografia¹³⁸ Anna spicca per la bravura sia tecnica che creativa. È l'incaricata della realizzazione del *layout* dell'ipertesto, mentre le compagne del gruppo si dedicano alla ricerca di materiale e alla stesura dei documenti. Ad Anna fa piacere raccontare ciò che sta realizzando per il progetto scolastico e ciò che svolge con i media digitali a casa nel tempo libero. In tono strettamente confidenziale, facendo attenzione a non essere udita dai compagni, Anna rivela di gestire un canale YouTube con la sorella e un'amica e con la medesima reticenza mostra alcuni disegni da lei realizzati e caricati online che raffigurano personaggi dei film di Tim Burton.

Durante l'intervista Anna, che indirettamente si definisce una nativa digitale ("io sapevo già usare il mouse a due mesi"), descrive diverse pratiche di creazione di contenuti: racconta di usare programmi di grafica per disegnare o per realizzare fotomontaggi, di produrre e pubblicare video su YouTube, di realizzare siti web, partecipare in siti di social network dedicati agli appassionati di disegno (ad es. DeviantArt) e accedere in mondi virtuali (ad es. Habbo Hotel). Anna è considerata un'esperta dalle compagne di classe e possiede un livello di conoscenza approfondito della "cultura digitale": utilizza la terminologia appropriata quando discute di internet, nomina diversi siti e pronuncia con un perfetto inglese il nome dei servizi web.

Al momento dell'intervista, l'attività che la coinvolge maggiormente è la creazione e la pubblicazione di video su YouTube: con la sorella e un'amica produce dei "video parodia" in cui sono messe in scena situazioni divertenti che fanno riferimento ai personaggi della cultura *pop* o ricreano situazioni di vita studentesca.

Anna: io adesso faccio video parodia con mia sorella e le mie amiche e li metto su YouTube (...) allora, ora abbiamo fatto Nightmare (before Christmas), la parodia di Nightmare, poi abbiamo fatto la parodia di Lady Gaga e Selena Gomez, però dura dieci minuti quindi è un video un po' noisetto, cioè non noioso però è lungo, poi abbiamo fatto Truzzi in trip, anziché Vip in trip la canzone di Fabri Fibra, e poi abbiamo messo i backstage che fanno ridere così

Nonostante riveli senza esitazione l'indirizzo del canale YouTube, l'intervistata tiene la sua attività di produzione video celata alla maggior parte dei compagni di classe. La partecipazione online di Anna si può definire "privately public" (Lange, 2007) perché nei video che produce non rivela alcun elemento della sua vera identità. Se si escludono gli amici più cari e i parenti, i video prodotti da Anna sono pensati per essere guardati altri utenti YouTube, non da un pubblico di amici o conoscenti.

Intervistatrice: non pubblichi foto o i video che crei anche su Facebook?

Anna: no no, mi vergogno troppo [scoppiando a ridere] sì... li mettono su YouTube "guardateli voi ma non sapete chi sono io!"

¹³⁸ Si rimanda al capitolo 4 e in particolare al paragrafo 4.6.1 per un commento sul ruolo del metodo dell'osservazione partecipante nel complesso della ricerca.

Intervistatrice: quindi diciamo che del tuo canale YouTube non tutti ne sanno l'esistenza

Anna: no, tipo tutta la classe a parte due o tre persone non, cioè due o tre persone sanno che c'ho quel canale gli altri no. e poi fai conto altre venti persone sanno, non venti dieci, cioè persone molto amiche diciamo

Anna non è interessata a mostrare i suoi video ai compagni di classe con cui, infatti, non è legata da un rapporto di amicizia, per la stessa ragione non partecipa nel gruppo Facebook della classe (“non ho buoni rapporti con i miei compagni di classe è cioè con cinque o sei e poi basta”). Su questo aspetto si differenzia dai coetanei liceali perché non è interessata a sfruttare i vantaggi, scolastici o relazionali, che possono derivare dall'uso di Facebook. Per Anna internet è funzionale prima di tutto a esprimere la sua creatività¹³⁹.

La descrizione delle sue esperienze d'uso delle tecnologie è spesso affiancata da qualche riferimento ai genitori (o altri adulti) che l'hanno supportata e incoraggiata. I genitori, lo zio e alcuni insegnanti, hanno infatti contribuito a indirizzare la sua appropriazione di internet. Sin dalla prima risposta Anna menziona il padre: racconta di aver cominciato a usare “veramente” internet a partire dalla 5 elementare nel momento in cui le ha mostrato dei video su YouTube. E' così che ha scoperto il “favoloso mondo di internet”.

Anna: allora, io internet l'ho scoperto veramente alla fine della quinta elementare quando mio padre mi ha fatto vedere dei video su YouTube, ha detto "guarda questo, guarda questo" [sorride] da lì ho scoperto YouTube e poi ho scoperto il favoloso mondo di internet che fino alla quinta elementare usavo solo per fare delle ricerche per la scuola su Wikipedia ovviamente

I genitori di Anna sono professionisti nel campo della tecnologia e della scienza: la madre è ingegnere e possiede uno studio in centro città mentre il padre lavora come “scienziato” in un prestigioso istituto di ricerca farmacologico. Entrambi naturalmente sono utenti abituali sia delle rete sia di software particolari che sfruttano innanzitutto per lavoro. Tuttavia, non è il modo con cui utilizzano i media digitali ad aver avuto un ruolo importante nell'indirizzare le attività online dell'intervistata. Anna infatti li ritiene competenti più o meno quanto lei dal punto di vista tecnologico. Ciò che pare decisivo è lo stile di socializzazione (e di mediazione) parentale. I genitori indirizzano la figlia verso lo svolgimento di attività che le permettono di esprimersi e sviluppare le sue potenzialità e tendono a organizzare il suo tempo libero in modo che sia speso in modo costruttivo. Questo aspetto emerge da tre elementi: l'intervento del padre nel suggerirle

¹³⁹ Nonostante l'atteggiamento anticonformista e la predisposizione alla produzione di video e disegni, Anna è restia a partecipare attivamente online pubblicando informazioni private su Facebook oppure scrivendo, per esempio, sul sito di Wikipedia (“no su Facebook non metto mai niente di troppo personale, mai niente legato alla politica perché ho paura che magari un giorno dico, che ne so, divento una persona importantissima uno va a vedersi il mio profilo di Facebook e dice "ah, ha pubblicato queste cose" e poi vengo che ne so incriminata per perché... quindi non metto mai niente di troppo personale”). Sotto questo punto di vista, l'intervistata condivide alcuni atteggiamenti dei compagni liceali che sono critici verso lo svelamento di aspetti personali nel social network e a partecipare in rete se questo non è visto come un vantaggio (cfr. capitolo 6).

attività interessanti da svolgere online o con il computer, il ruolo dello zio., che mette in atto un tipo di mediazione che è stata definita “participatory learning” (Clark, 2011)(cfr. § 2.2.2), e i corsi extra scolastici a cui la iscrivono i genitori.

Innanzitutto, il padre è stato il primo ad averla introdotta al “favoloso mondo di internet”. Se si analizza il racconto di quell’episodio, si nota che non si è trattato di un avvenimento casuale, bensì di un fatto inserito in un progetto educativo più ampio. Il padre ha portato la figlia al negozio di giochi *Città del Sole*, ha comprato un “robot da costruire insieme” e ha cercato alcuni video presenti nel sito YouTube che mostravano ciò che poteva fare il robot appena acquistato. L’uso di internet era funzionale allo svolgimento di un’attività di gioco ma anche educativa, svolta insieme da genitore e figlia. YouTube non è stato presentato semplicemente come un sito contenitore di video da fruire per svago, ma come una fonte di stimoli.

Intervistatrice: com’è che ti ha fatto conoscere YouTube tuo padre?

Anna: em avevamo comprato un, alla Città del Sole se non sbaglio, uno di quei robot da costruire che si muoveva, allora mio padre mi ha fatto vedere un video su YouTube dove c’era questo robot che faceva un cubo di Rubrik in meno di un minuto e allora da lì ho provato a cercare, che ne so, [incomprensibile] cartoni animati e poi ho scoperto [enfasi] il mondo di YouTube [/enfasi]

Il padre viene menzionato in più occasioni nell’intervista come agente di mediazione attiva, basata sul dialogo e l’incoraggiamento, finalizzata a stimolare un uso costruttivo dei media digitali. Tra le altre cose il padre le ha fatto conoscere un software gratuito (ma di una certa complessità) che è diventato presto uno degli strumenti preferiti per disegnare e realizzare grafiche. Inoltre le ha fatto scoprire alcuni siti web in cui vengono effettuati dei concorsi di fotomontaggi. Infine, in alcune occasioni ha svolto insieme a lei attività più complesse, per esempio ha provato a costruire e implementare siti web.

Anna condivide la sua attitudine creativa e l’interesse per le tecnologie anche con lo zio, fratello di 5 anni più giovane del padre. Lo zio, che viene definito “patito di queste cose” e “vero esperto di computer”, ha lavorato per molti anni in una società ICT e possiede ampia conoscenza del campo digitale. Oltre a chiedergli consigli, Anna si rivolge allo zio per lo svolgimento concreto di alcune attività. Per esempio passa con lui interi pomeriggi a effettuare il montaggio dei video che successivamente pubblica sul canale YouTube. Il tipo di mediazione svolta dallo zio e dal padre è un esempio di quella che è stata definita “participatory learning” (Clark, 2011) in cui gli adulti “assumono il ruolo di *partecipanti* in attività di apprendimento collaborativo, principalmente legate a internet, i giochi interattivi e i *device* mobili” e trascorrono “tempo di qualità” insieme ai ragazzi (*ivi*: 334).

Anna: il montaggio video lo faccio con i Mac a casa di mio zio che sono più potenti come computer (...)

Intervistatrice: e lo senti spesso tuo zio? che rapporto avete?

Anna: sì sì adesso... oggi vado da lui perché devo finire di montare un video [sorridente]

Intervistatrice: ah sì?

Anna: sì sì, poi dormo da lui, poi è bravo a cucinare quindi mangio anche bene [risata]

Infine, anche un corso estivo - a cui fu iscritta dai genitori – contribuì a sollevare l'interesse per le tecnologie dell'intervistata. Anzi, fu la prima occasione che stimolò la sua passione per la produzione di video.

Anna: ehm, no allora la mia di fare i video è nata nel 2008 quando ero in seconda media perché i miei genitori mi hanno iscritto in un campeggio a Cannes e a Cannes c'è il festival del cinema e quindi in questo campeggio si facevano dei video così e poi lì si davano alle famiglie così per dire "ah guarda quanto siamo bravi a fare i video" [sorridente]. E da lì mi sono divertita tantissimo e quindi ho iniziato a fare i video idioti [ridendo] con le mie amiche

L'iscrizione ai corsi, che è un modo per strutturare il tempo libero di bambini e ragazzi in attività formative e arricchenti, è una caratteristica tipica dello stile di socializzazione definito "concerted cultivation" (Lareau, 2003). Grazie a ciò i ragazzi e le ragazze tendono ad acquisire maggiore abilità nell'interazione con gli adulti (e in generale con le istituzioni) e ciò contribuisce ad agevolare il loro percorso accademico e professionale (cfr. § 2.1.3). Un simile vantaggio, legato allo stile di socializzazione, si riscontra nei racconti di Anna che, nonostante frequenti un liceo classico, riesce a ottenere una piccola gratificazione delle sue abilità tecnologiche. Il progetto realizzato nelle ore di geografia viene infatti valutato molto positivamente dall'insegnante che assegna un voto elevato a tutto il gruppo soprattutto (come afferma esplicitamente) per via della grafica quasi professionale dell'ipertesto curata da Anna.

In generale, l'intervistata riesce, quando è possibile, a collegare ciò che apprende a scuola con le sue passioni personali – ciò mette in luce un'importante differenza di quanto è stato osservato tra i coetanei descritti nel pattern "cultura dei pari" (cfr. § 7.3). La stessa attività dell'ipertesto di geografia, afferma Anna, l'ha stimolata a fare un uso più approfondito dei software per la grafica ("con questo lavoro di geografia ho iniziato di più a cimentarmi nella grafica al computer"). Persino quando era bambina, nella scuola privata che frequentava alle elementari e alle medie, Anna ebbe svariate occasioni per utilizzare internet e computer. Per esempio in terza elementare le capitò di utilizzare il programma Photoshop: durante l'*open day* un professore mostrò alcune funzionalità del programma, come se si trattasse di un gioco, da utilizzare con i bambini più piccoli che visitavano la scuola.

Il caso di Anna mette in luce il ruolo degli adulti nel favorire un modo d'uso di internet articolato e produttivo. I genitori, lo zio e gli insegnanti forniscono suggerimenti e spunti che l'intervistata accoglie e approfondisce individualmente o con i pari. Complessivamente la

presenza dei genitori nell'esperienze con i media digitali dei ragazzi sembra favorire un atteggiamento orientato a fare un uso serio e costruttivo che, in questo caso, si può quasi definire *professionale*.

Discussioni

La caratteristica principale di questo pattern è la convergenza tra le modalità d'uso della rete suggerite dagli adulti e quelle sviluppate dai giovani sulla base dei loro interessi. La distinzione tra un modo d'*engagement* con le tecnologie “adult driven” e uno “youth driven” (Tripp and Herr-Stephenson, 2009) sembra in questo caso perdere qualsiasi potere esplicativo. Non vi è infatti una chiara divisione tra la “partecipazione volontaria, autodiretta che emerge quando i giovani possono coltivare i loro interessi tramite i media” e la “partecipazione organizzata primariamente intorno alla preoccupazioni e agli obiettivi adulti per i giovani” (*ivi*: 1191, trad. nostra). I casi discussi in questo capitolo mettono in luce meccanismi diversi con cui le due dimensioni - appropriazione indirizzata dagli adulti e appropriazione sulla base degli interessi personali dei ragazzi – si fondono. Fausto, per esempio, trae ispirazione dalle professioni dei genitori per attribuire significato alle attività che svolge online e sottolinea, in modo implicito ed esplicito, la continuità tra il suo hobby di video editing e le occupazioni dei familiari (ad esempio quando afferma “mio padre sta davanti al computer e fa una casa, io sto davanti al computer e faccio un video di un videogioco”). Nel caso di Anna sono gli adulti della famiglia, soprattutto il padre e lo zio, a fornire stimoli e supporto per la partecipazione creativa online, suggerimenti che l'intervistata accoglie in modo originale e attivo. In generale, poi, i genitori lavorano (e sono appassionati) negli ambiti di scienza, tecnologia e arte: oltre ad utilizzare in modo avanzato le tecnologie informatiche per motivi professionali, sono interessati ad approfondire tali argomenti nel tempo libero e a coinvolgere i figli e le figlie.

La convergenza tra *engagement* “adult driven” e “youth driven” si rileva anche in campo scolastico. In diverse occasioni l'attitudine a sperimentare con le nuove tecnologie di questi ragazzi ha delle ripercussioni positive sulla loro esperienza scolastica. L'abilità grafica di Anna, per esempio, l'ha aiutata a prendere un voto più alto nel progetto di geografia incentrato sulla creazione di un ipertesto. Nel caso di Fiammetta la passione per l'informatica si sovrappone a quella per la matematica (“internet, in pratica il computer è matematica!”): per pura curiosità l'intervistata cerca in rete delle informazioni sulle regole matematiche prima che vengano spiegate dall'insegnante e ciò l'avvantaggia in classe (“mi fa uscire alla lavagna la prima volta, io

sono velocissima a scrivere sono una roba esagerata, i miei amici mi dicono che sono un computer”). In generale, sia l’interesse personale per le tecnologie, sia la condivisione con i genitori di una curiosità per la scienza, la fisica o la tecnologia, contribuiscono ad accrescere l’attenzione di questi ragazzi verso alcuni degli argomenti affrontati a scuola.

Nonostante siano impegnati in attività simili a quelle svolte online dai coetanei descritti nel pattern “cultura dei pari”, ovvero le pratiche espressive e partecipative tipiche del Web 2.0, sia il contesto familiare e sociale sia l’orizzonte di significato in cui sono collocate tali attività sono completamente diversi. Grazie alla prospettiva qualitativa adottata in questo lavoro si è potuta rilevare la maggiore vicinanza con i compagni di classe liceali, descritti nel pattern “capitale culturale legittimo”, con cui gli intervistati condividono sia le dinamiche instaurate con gli adulti (l’ascendente di questi sulle modalità di appropriazione), sia la costruzione di senso intorno a internet (basata sull’idea di arricchimento, vantaggio e serietà). Infatti, sebbene le attività svolte online siano finalizzate a coltivare interessi extrascolastici e a divertirsi, i ragazzi le considerano delle opportunità formative. La competenza tecnologica acquisita coltivando i propri interessi, per esempio la conoscenza di software e linguaggi di programmazione, è posta dagli intervistati sullo stesso piano del sapere legittimo, riconosciuto dalle istituzioni formative. L’importanza di internet *non* si esaurisce nella sfera dei pari.

Infine per questi intervistati - più che per i coetanei descritti nel pattern “cultura dei pari” - la prospettiva di una carriera professionale attinente agli interessi tecnologici e/o creativi sembra più plausibile dato che, sostanzialmente, significherebbe seguire le orme paterne e materne. Come osservato da Seiter (2008) e Ito (2010), sebbene le opportunità espressive e partecipative della rete siano accolte da giovani di diversi ceti sociali, nelle traiettorie verso carriere professionali creative le differenze di classe persistono (cfr. anche § 1.3.4). Questi tre studenti, già avvantaggiati dai modelli professionali dei genitori, intendono perseguire il loro obiettivo professionale sia tramite apprendimento informale con i media, sia attraverso un percorso di studi riconosciuto dalle istituzioni. La differenza nel percorso scolastico/professionale tra questi adolescenti e quelli del pattern “cultura dei pari” mette in luce un meccanismo di riproduzione che, sebbene apra opportunità anche in contesti con meno risorse familiari, continua ad avvantaggiare gli studenti che ne hanno di più.

Le differenze tra questi ragazzi e i coetanei degli istituti professionali, mettono in luce quanto l’intervento dei genitori e le maggiori risorse a disposizione in famiglia favoriscano un modo d’uso di internet orientato ad avvantaggiarsi e arricchirsi culturalmente. In generale osserviamo che al maggiore possesso di capitale culturale ed economico e maggiore intervento tramite

mediazione parentale si associa, da parte degli adolescenti, una modalità di appropriazione della rete orientata verso il mondo adulto oltre che verso quello dei pari.

CAPITOLO 9

Culture non digitali

I ragazzi e le ragazze che fanno parte del pattern “culture non digitali” usano internet sporadicamente e in modo limitato. Sebbene non siano esclusi dall’accesso alle ICT e svolgano attività simili ai coetanei (visitano Facebook o YouTube, cercano qualche informazione e notizia, etc.), sono stati etichettati “non digitali” perché manifestano ampio disinteresse verso le nuove tecnologie. Questo pattern, a differenza dei precedenti, non è associato a un particolare contesto socio-economico e culturale.

Gli adolescenti disinteressati alle tecnologie provengono infatti da tutti i background sociali considerati: dalle famiglie di status più elevato a quelle più modeste. I due paragrafi seguenti mettono in luce le configurazioni dei contesti in cui si sviluppa l’atteggiamento “non digitale”. Nel primo paragrafo le radici di questa attitudine sono messe in relazione a un clima familiare poco incoraggiante verso l’esplorazione delle nuove tecnologie. Nel secondo, invece, uno stile di vita che abbiamo definito “non sedentario” o “di strada” sembra emergere come la principale ragione per la disaffezione verso la rete. I risultati mettono in evidenza la centralità del contesto, sia familiare che socio-economico e culturale, nello sviluppo di disposizioni “non digitali” e il perdurare dell’influenza dell’appartenenza sociale sull’appropriazione di internet, sebbene in modo non lineare o prevedibile.

9.1 Mancanza di autonomia, scarso interesse

Gli adolescenti che prendiamo in considerazione in questo paragrafo sottolineano a più riprese di avere una scarsa abilità con la tecnologia e poco interesse per internet, i social network e in generale la creazione di contenuti online. Si descrivono come imbranati, tradizionalisti, pigri e poco aggiornati dal punto di vista tecnologico.

Pietro: io sono stato proprio l’ultimo di tutti quelli che conoscevo a iscrivermi, cioè ero sempre l’ultimo. Quando è passato di moda Messenger io avevo cominciato a prendere Messenger, cioè, Facebook esiste da quanti anni, tre quattro anni? io ce l’ho da cinque mesi [risata] *Bruna:* allora io non uso tanto internet, ho

cominciato poi ad usarlo circa due anni fa quando mi hanno regalato un computer, però non..., lo uso pochissimo tipo un'ora alla sera, non sono molto brava ad usare il computer in generale em [pausa] e va beh comunque i siti che uso, cioè lo uso, uso il computer o per fare delle ricerche a scuola così oppure per m svago tipo Megavideo YouTube

Gli intervistati ribadiscono la semplicità della loro relazione con internet in vari modi: attraverso l'atteggiamento difensivo con cui rispondono alle domande dell'intervista, si noti per esempio la ricorrenza di espressioni come "non tanto" ed "e basta", e una rappresentazione del proprio rapporto con le tecnologie come limitato sotto numerosi punti di vista, per esempio le attività svolte, il tempo speso online, le competenze possedute e così via. Questo atteggiamento di indifferenza misto a sfiducia è profondamente legato alle condizioni domestiche di accesso alla rete: tutti gli intervistati raccontano infatti di interfacciarsi quotidianamente con una serie di vincoli e costrizioni. Si tratta per lo più di strategie di mediazione parentale restrittiva con cui i genitori tentano di proteggere il i figli dai rischi o dalle distrazioni che l'uso di questo medium porta con sé. Queste limitazioni, probabilmente il riflesso di un certo scetticismo verso le nuove tecnologie, compromettono fortemente l'autonomia nell'accesso alla rete dei figli. Le strategie con cui i genitori limitano i figli sono diverse, più o meno severe, e includono il controllo dell'accesso (tramite inserimento password nel computer da parte dei genitori), la supervisione (accesso al web possibile solo se in presenza dei genitori), la regolamentazione (accesso consentito solo in determinati orari) e la definizione di condizioni (vincolo allo svolgimento di determinate attività). Oltre a queste regole, alcuni genitori creano delle condizioni poco agevoli per l'accesso in vie indirette per esempio acquistando un solo computer e imponendone la di condivisione tra molti membri della famiglia, non svolgendo manutenzione ai dispositivi oppure sequestrando senza motivo alcuni strumenti (il modem, il computer, la chiavetta) necessari per connettersi. Paradossalmente questo tipo di mediazioni, che sono espressione di uno stile educativo autoritario (cfr. § 2.2.3), sono svolte prevalentemente da genitori non autorevoli nel campo delle tecnologie di informazione e comunicazione. Le madri e i padri di questi ragazzi, difatti, non apprezzano né utilizzano volentieri internet. Molti usano abitualmente il computer per lavoro, svolgendo professioni altamente qualificate, altri invece sono a digiuno di conoscenze informatiche. Tutti, comunque, condividono lo scarso interesse per le potenzialità della rete che è evidente dalla totale assenza di mediazione attiva basata su dialogo nelle parole degli intervistati. Questo scenario è trasversale ai contesti sociali, all'ambiente scolastico, al tipo di professione svolta dai genitori. Nei paragrafi successivi si propongono alcuni estratti di interviste di ragazzi e ragazze che sono soggetti a forti limitazioni nell'accesso alla rete per mettere in luce come questa situazione sia presente in diverse condizioni socio-economiche.

Pietro: mio padre è laureato in informatica, ma non sa fare un cavolo [ridendo] no però non sa fare niente, cioè nel senso è bravo per le robe, come si dice, per il linguaggio tecnico di programmazione, quelle robe di computer, lui non credo sappia masterizzare un CD, te lo dico, non te lo so dire, cioè mi sa di sì, è probabile, ma comunque in ogni caso non c'ha voglia, quando lui torna a casa non c'ha voglia di stare al computer, inevitabilmente [pausa] non toccherebbe mai il computer

Mauro: ma no! (i miei genitori usano internet) solo per lavoro, poi, cioè va beh noi abbiamo anche un bed & breakfast quindi lo usano anche per le prenotazioni sul sito, nient'altro...(..) ah mio padre ha scritto anche libri sì, usa il computer per scrivere dei libri, ha scritto un po' di libri lo usa anche per quello.

Vanessa: mi madre no (non usa internet) anche perché c'ha un po' troppo da fare a casa e non credo che si mette a vedere internet e comunque non le interessa (...) cerca di insegnarmi a fare le faccende di casa qualche volta [risata] invece di insegnarmi su internet. E invece mio padre magari non c'ha niente da fare mi fa, ma com'è che lo fai questo? ma cos'è che lo fai questo? e lui non mi aiuta, anche perché [ridendo] non è molto capace

Talvolta, come si comprende da quest'ultima citazione, il disinteresse dei genitori è associato a scarsa familiarità con le nuove tecnologie. In alcuni passaggi i ragazzi tendono a descrivere le scarse abilità digitali dei genitori mettendole direttamente in relazione alle proprie. Questa corrispondenza mette in luce come il clima “poco tecnologico” che contraddistingue le famiglie si leghi al modo con cui gli adolescenti si appropriano di internet. Una conferma dell'influenza dei genitori sull'atteggiamento dei figli emerge a livello linguistico in una sovrapposizione dei ruoli e dei termini utilizzati. Si nota per esempio l'uso della prima persona plurale per descrivere la propria scarsa abilità tecnologica (“non ne sappiamo molto”) includendo così anche il padre e la madre oppure l'utilizzo delle medesime parole per descrivere la propria relazione con le tecnologie e quella dei genitori.

Pietro: sì sì, cioè insomma..., cioè anche lei (madre) è abbastanza negata, anzi più negata di me per dire, però [pausa] però comunque si lo utilizza, anche lei utilizza [pausa] Facebook per esempio

Barbara: cioè nel senso, non è che siamo molto, che ne sappiamo molto [risata] e queste cose qua però cioè lo usano anche per lavorare cioè mio papà se gli serve se gli serve usa internet magari per comunicare anche lui con la gente e anche mia mamma in teoria però l'aiuto io cioè l'aiuto più io perché non è capace comunque non è mai riuscita ad usarlo

Tuttavia, la scarsa abilità dei genitori, da sola, non basta a spiegare la forma di appropriazione discussa in questo paragrafo. L'elemento che ci pare cruciale è infatti un altro e riguarda la mediazione parentale e la conseguente limitazione all'autonomia nell'uso di internet degli adolescenti. Nel resto del paragrafo si illustrerà in dettaglio come questa poca autonomia influisce sul disinteresse degli adolescenti verso le tecnologie digitali. Nella trattazione si procederà con l'esposizione dei seguenti quattro aspetti: l'adeguamento alle regole dei genitori, l'uso limitato di internet, la carenza di competenze digitali e l'accesso a internet vicario.

Come si è già affermato, i genitori riducono l'autonomia dei figli in diversi modi e solitamente combinano diverse strategie¹⁴⁰. Spesso però gli intervistati suggeriscono che, anche in assenza di tale intervento restrittivo, non utilizzerebbero molto internet. In alcune circostanze la descrizione delle limitazioni imposte dai genitori è accompagnata da un atteggiamento di totale noncuranza e disinteresse. Per esempio Mauro studente del liceo scientifico paritario, madre e padre giornalisti di due importanti testate nazionali, sembra persino approvare la decisione dei genitori di restringere il suo accesso attraverso regole e divieti. Considera internet come niente più che uno strumento che è utile solo se usato per scopi ben precisi (ad es. organizzarsi con gli amici, approfondire specifiche conoscenze) e con misura. Si presenta un estratto dell'intervista con Mauro in cui si può osservare la convergenza tra il punto di vista dei genitori e quello del giovane studente.

Intervistatrice: e i tuoi genitori cosa ne pensano del modo in cui passi il tempo libero?

Mauro: sono contenti perché comunque non sto troppo attaccato al computer e anche la TV non è che la guardi tanto, ogni tanto quando non ho niente da fare ma mezz'oretta, quindi sono contenti se esco, cioè sono più contenti che stessi in casa attaccato al computer

Intervistatrice: perché cosa dicono se no?

Mauro: ma no è capitato qualche volta che stessi un po' troppo e allora beh vedono comunque che non sono più lucido che sono un po' *rimbambito* e mi staccano il cavo, perché, mi dicono di uscire (...)

Intervistatrice: e i tuoi genitori ti hanno mai dato delle regole?

Mauro: sì sì [ridendo] mi hanno fatto firmare un contratto! Con scritto di passare mezz'ora al giorno su internet e poi questa regola comunque è andata dispersa cioè si è un po' dispersa, 40, 50 minuti a volte, dipende, comunque a volte non ci vado neanche

Intervistatrice: e non puoi connetterti se non ci sono i tuoi in casa

Mauro: sì posso, cioè in teoria no però va beh, no cioè non è che non posso sarebbe meglio di no però comunque lo faccio lo stesso, ma giusto tre minuti per scrivere ci vediamo qua.. non sto di più, il pomeriggio non mi piace stare su Facebook

I ragazzi non sembrano preoccuparsi né irritarsi per le limitazioni severe imposte dai genitori. L'adeguamento alla regolamentazione dei genitori è evidente, per esempio, quando Mauro afferma che Facebook lo "rimbambisce" utilizzando la medesima espressione citata per spiegare come mai i suoi genitori talvolta hanno "staccato il cavo" con cui si connette.

Intervistatrice: quali sono i lati negativi e positivi di Facebook?

Mauro: è positivi è che comunque hai puoi cioè se devi chiamare puoi saper subito puoi organizzarti (...) aldilà di mettersi in contatto con gli amici non è che ci sia molto da fare di altro e poi a volte rischio di *rimbambirmi* troppo stando lì a fissare a guardare i profili degli altri, le foto, perdi un po' di tempo così in cavolate

¹⁴⁰ C'è chi, come Mauro, non può connettersi per più di circa 30 minuti al giorno, non può accedere a internet se non ci sono i genitori in casa e deve comunicare la password del suo *account* Facebook. Oppure chi, come Vanessa, non può accedere al web perché il padre l'ha proibito (a lei e tutti i fratelli) sequestrando la chiavetta necessaria per collegarsi. Oppure chi, come Pietro e Viola, deve chiedere ai genitori di inserire la password nel computer per poter fare qualsiasi attività.

Complessivamente i ragazzi approvano tali strategie oppure, quando non è così, rinunciano a protestare. Tutti manifestano un grado di rassegnazione alla severa mediazione dei genitori come si osserva dalle parole di Pietro (“non me lo lasciano usare tanto internet, si ma anche perché poi dopo un po’ che combatti ste lotte, sinceramente, guarda mi passa la voglia...”).

L’adattamento alle imposizioni dei genitori, si riflette anche nel disinteresse verso la rete e l’uso limitato che questi adolescenti raccontano di farne. La questione dell’uso limitato si può osservare sia nelle affermazioni di tipo pragmatico in cui, sostanzialmente, gli intervistati riconoscono che i limiti imposti dai genitori incidono direttamente su quello che possono fare online. Sia nei discorsi sulle pratiche d’uso preferite. Per esempio Vanessa studentessa del professionale grafico pubblicitario di origini rumene, condivide il computer con 3 fratelli più piccoli. Può utilizzare il computer solo al pomeriggio, due o tre volte la settimana, ma recentemente, per via di un divieto imposto dal padre a tutti i fratelli, è da un mese che non vi accede. Quando si connette dalla sua cameretta, comunque, non ha privacy perché fratelli e genitori continuano a disturbarla. Fin dalla prima risposta, Vanessa collega le limitazioni all’autonomia nell’accesso al suo disinteresse e quindi all’utilizzo limitato della rete. Tuttavia, le motivazioni portate per spiegare l’uso limitato di internet sono ambivalenti: da un lato, individua la causa nelle severe costrizioni all’accesso, dall’altro, fa riferimento a un personale disinteresse e un’avversione per la comunicazione mediata sui siti di social network. In generale, tra gli adolescenti “non digitali”, è molto difficile distinguere tra i motivi “strutturali”, ovvero legati alle limitazioni del contesto, e quelli individuali, delle preferenze. dato che sono fortemente connessi. Questa appropriazione sembra espressione di un *habitus*, in cui le limitazioni strutturali vengono incorporate in disposizioni e si riflettono nel rifiuto di ciò che non è alla portata, secondo una logica simile a quella dell’*amor fati* (cfr. § 1.3.4).

Vanessa: allora io internet non è che lo uso più di tanto, anche perché mio padre, i miei, non me lo fanno usare tanto, soprattutto perché io lo voglio usare di sera che è più bello e invece mio padre di sera no, mi fa "o lo usi di giorno, perché di notte cosa fai tu su internet", cioè non è che non si fida, però magari sa che i ragazzi possono andare su altri siti e comunque pensa che ci vada anche io, per sbaglio può capitare che trovo qualcos’altro, è no comunque se ci vado magari vado per ascoltare la musica o ricerche di scuola o immagini, però siti come Facebook e Twitter non li faccio, perché si è bello parlare con i compagni con gli amici, però è anche l’intimità, che tutte le tue foto tutte le tue cose te le vedono tutti non è che mi piace più di tanto, perché voglio conoscere le persone di persona perché se ti conoscono tramite le foto poi ti possono giudicare in un modo, però se le conosci poi [sorride] hanno un’altra impressione, perché mi è già capitato no, su Facebook ma foto normalmente che dicono, ti guardano, e poi di persona dicono a non sei così. Ma non è anche per questo, poi non mi lasciano neanche i miei, anche se mia madre fa "a no non puoi metterle perché dopo stai troppo lì, poi magari ti distrai troppo o comunque di notte non dormi più"

Vanessa è una delle ragazze con più limitazioni nell’accesso a internet tra quelle intervistate: è soprattutto per tale ragione vi accede poco e ha deciso di *non* creare un profilo su Facebook.

Paradossalmente, però, Vanessa è una delle intervistate che ha sperimentato più da vicino episodi di bullismo conoscendo sia vittime sia bulli. La ragazza inoltre utilizza il cellulare e la comunicazione via SMS per conoscere ragazzi della sua età o poco più grandi e poi incontrarli di persona (una pratica che sembra comune nel gruppo degli amici). Il caso di Vanessa mette in luce come a un uso limitato della rete non corrisponda affatto una riduzione dei rischi, soprattutto se la mediazione e il supporto parentale sono assenti.

Al di là della questione dei rischi (che emerge solamente nel caso di Vanessa), le limitazioni all'autonomia nell'accesso, imposte dai genitori, si riflettono nella carenza di competenze digitali. Tutti questi adolescenti affermano di non essere molto abili ad usare il computer e portano alcuni esempi di occasioni in cui non sono riusciti a svolgere determinate attività. Vale la pena ribadire che si tratta di ragazzi che provengono da contesti sociali differenti, alcuni dei quali molto avvantaggiati dal punto di vista economico e/o culturale. Figlie e figli di laureati, di imprenditori, avvocati e ingegneri, affermano di avere difficoltà ad usare la stampante, di non saper come utilizzare i programmi *peer to peer* per scaricare la musica, di non essere in grado di masterizzare o installare programmi, etc. I ragazzi tuttavia non sembrano preoccupati e reagiscono in due modi: ribadendo il proprio disinteresse verso tali attività e riaffermando la propria incapacità. In alcuni casi mancano competenze basilari, come per esempio nel caso di Mauro che in un primo passaggio racconta di sfruttare la rete per leggere le opinioni degli utenti su YouTube e successivamente afferma che non sarebbe in grado di partecipare in prima persona in quel sito scrivendo commenti. Tuttavia questa cosa non lo infastidisce dato che non sente di avere alcun desiderio di partecipare.

Mauro: mi è capitato di vedere i commenti di un film o di un video di calcio, vedere, cioè prima penso cosa penso io e poi vado a vedere cosa pensano gli altri, capita abbastanza spesso...

Intervistatrice: e capita di commentare anche a te

Mauro: no no

Intervistatrice: come mai?

Mauro: boh non lo so [pausa] non saprei neanche come farlo, ma, perché non capisco se c'è una e-mail che inviano loro e se è un e-mail e chiunque può scrivere (*Intervistatrice:* su Facebook?) su YouTube, ne beh Facebook si commentare quello si ogni tanto metto anche mi piace prendo qualcosa e lo condivido sul mio profilo quello sì, ma commentare mai no

Intervistatrice: devi essere iscritto per commentare

Mauro: ma non lo so...

Intervistatrice: devi avere un account

Mauro: sì, un account una e-mail [pausa] me li confondo sempre comunque non me ne frega niente

Intervistatrice: e su Facebook capita ogni tanto che ci sono discussioni un commento dietro l'altro?

Mauro: si capita (...) si scene di film musica commentano, ma non rispondo quasi mai, ma perché mi sembra, che dopo si va avanti si va avanti e non si finisce mai, allora a meno che non ci sia qualche domanda non rispondo

In modo simile anche Pietro afferma di non essere in grado di scaricare film o musica. Ne parla con ironia, sottolineando di essere un caso disperato, e indifferenza, affermando di non avere il desiderio di impegnarsi per comprendere di più (“mi avevano detto come scaricarle, scaricare dei programmi che poi servono per scaricare le canzoni, tipo Limewire o Emule [pausa] ho detto lasciamo stare!”). Indipendentemente dal *background* sociale, i ragazzi che affermano di trovarsi in difficoltà a svolgere attività anche semplici non sono interessati a migliorarsi.

Un atteggiamento simile è l'utilizzo di internet “vicario” tramite pari. A causa di una combinazione di pigrizia, disinteresse e sfiducia nelle proprie capacità, alcuni ragazzi e soprattutto le ragazze si rivolgono ai pari per svolgere alcune attività, per esempio scaricare musica e risolvere problemi tecnici oppure per accedere a Facebook. Si tratta di una modalità di relazionarsi a internet già individuata in alcuni studi sui “non users” e definita “user by proxy” (Reisdorf, 2011). Indica una modalità di accedere a internet solamente tramite l'intervento di qualcuno del proprio network sociale ristretto, di solito un familiare. Se da un lato ciò è segno della possibilità di attingere a supporto sociale, dall'altro, contribuisce a diminuire gli incentivi per apprendere a usare internet (*ibidem*). Per esempio è singolare il caso di Bruna e Maya che accedono a Facebook solo ed esclusivamente tramite l'account del fratello gemello (entrambe hanno un gemello). Studentesse del liceo classico, figlie di ingegneri e imprenditori, si accomunano per le condizioni poco vantaggiose di accesso a internet da casa, nonostante provengano da contesti socio-economici favorevoli. Maya per esempio condivide il computer con il gemello, un fratello maggiore una sorellina minore e ammette che la condivisione è fonte di attriti (“si io e i miei fratelli sempre litighiamo per il portatile!”). Non ha un profilo Facebook e accede unicamente tramite quello del fratello. Quando le si chiede “come mai” fatica a trovare un motivo e fa riferimento ai discorsi sul disinteresse già emersi in altri casi: scarso interesse (personale) e pigrizia.

Maya: mi sono fatta molte volte questa domanda però, non so, non trovo ancora una risposta, perché comunque boh, a me non é che, non sono una che va molto su Facebook comunque su queste cose, anche su Messenger, uso sempre quello dei miei fratelli quindi sono apposto (...) a me sinceramente (Facebook) inizialmente non attirava neanche poi così tanto quindi forse è anche per quello che non l'ho fatto però poi io comunque boh su internet cioè, internet lo uso però Facebook un po' meno, nel senso preferisco andare su qualcosa, non so tipo YouTube e vedere, non so, video film e cose del genere

Tuttavia, anche in questo caso le spiegazioni individuali sono legate a quelle strutturali. Le sfavorevoli condizioni di accesso condiviso, associate alla presenza di un fratello gemello molto esperto di tecnologie, sembrano infatti aver avuto (almeno) un ruolo nell'appropriazione “non digitale” dell'intervistata. Ciò è parzialmente (o inconsciamente?) riconosciuto da Maya quando afferma: “poi se io non ce l'ho (Facebook), non uso tanto internet, [ridendo] ed è meglio per

loro”. Oppure quando ammette di disinteressarsi da tutto ciò che è tecnologico perché è il campo del fratello, che tra l’altro la critica quando sbaglia.

Maya: No, però il mio gemello se ne intende di ogni apparecchio tecnologico, di tutte le cose, se ne occupa lui, io me ne sto fuori (...) quando qualcosa non va si arrabbia un sacco, è veramente uno molto dentro queste cose, poi dopo dà la colpa a me, a parte questo piccolo particolare, “che non so usare niente, che faccio sempre disastri” però non importa [pausa] no è vero a volte impallo tutto, ma io non lo faccio [ridendo] apposta [risata]

Come si evince dalle citazioni, con l’atteggiamento “user by proxy” queste ragazze tendono a ridurre ulteriormente la loro autonomia nell’uso di internet in un contesto in cui sono già vincolate. Tuttavia, non si tratta soltanto di una condizione che le intervistate “subiscono”. Come è stato suggerito da Selwyn (2005) questo atteggiamento potrebbe anche essere considerato una tattica di resistenza. In alcune circostanze, mostrarsi inesperte è vantaggioso. Ciò è evidente per esempio in un episodio raccontato da Vanessa che si è finta incapace per ottenere la password Facebook di un amico.

Vanessa: non c’avevo più tanta voglia, anche perché c’avevo un po’ sonno, faccio "ah si dai, ci ho provato, no non ci riesco a entrarci (nel profilo Facebook)" e lui continua a scrivermi, metti questo, e io "si si ma non ci riesco lo stesso", poi alla fine fa "va bene, buonanotte, sei troppo impedita" e alla fine però, ero troppo tentata per vedere i suoi commenti, le sue cose e ci sono entrata e sono andata a vedere le conversazioni con gli altri amici, mi sono fatta un po’ delle risate, però non l’ho detto che ci sono entrata perché dopo cambia password e dopo non ci posso più entrare

In questo paragrafo è stata illustrata la relazione tra disinteresse e limitata autonomia nell’accesso mettendo in luce come le motivazioni individuali e quelle strutturali/contestuali siano strettamente connesse. Il presente paragrafo, come tutti gli altri in questo capitolo, non suggerisce l’esistenza di una relazione causale. In altre parole non è in questa sede possibile affermare che le restrizioni parentali all’uso della rete causino una forma di appropriazione “non digitale”. Tuttavia, gli atteggiamenti poco favorevoli verso internet degli adolescenti qui descritti, si possono comprendere meglio se analizzati in relazione alle caratteristiche di mediazione parentale e al contesto d’accesso¹⁴¹.

¹⁴¹ Vi sono casi di genitori che mettono in atto una mediazione fortemente restrittiva senza però risultare, da § te degli adolescenti, in appropriazione “non digitale”. Si ricorda per esempio il caso di Nadia che nonostante le restrizioni all’accesso della madre bibliotecaria non ha sviluppato un atteggiamento “non digitale” perché considera internet rilevante per l’arricchimento culturale e la gestione del rapporto con i pari. Oppure il caso di Carolina che, nonostante i genitori siano molto scettici verso internet e ne limitino in tutti i modi l’utilizzo sequestrandole il computer, ha sviluppato una forma di appropriazione intensa e molto articolata. La principale differenza rispetto ai ragazzi qui collocati è il desiderio di Carolina di coltivare la sua passione per il disegno di guardare i fumetti manga tramite internet.

Viola

Il caso di Viola, studentessa al secondo anno al liceo classico, mette in luce la relazione tra l'atteggiamento di disinteresse verso internet e la scarsa autonomia nel contesto domestico di accesso. I genitori di Viola, sebbene non impongano regole né divieti, disciplinano l'uso di internet della figlia creando delle condizioni poco favorevoli per la navigazione. La giovane infatti ha due alternative: utilizzare il computer dei genitori, chiedendo ogni volta alla madre o al padre di inserire la password,¹⁴² oppure il suo iPod Touch. Di conseguenza Viola preferisce accedere per brevi intervalli di tempo soprattutto tramite il dispositivo mobile (“accedo per pochi minuti anche molte volte diciamo durante il pomeriggio e durante la sera un'oretta e basta”). Le condizioni d'accesso non influenzano solo il tempo passato online e le attività svolte, ma anche l'atteggiamento verso internet. Viola, come i coetanei che mettono in atto l'appropriazione “non digitale”, non è critica verso i genitori, anzi accetta le circostanze da loro definite (sebbene siano poco favorevoli) e non sente la necessità di avere una postazione computer per sé. Esprime un totale disinteresse per un accesso più comodo e un uso più frequente o avanzato di internet. Sebbene questo atteggiamento sia espresso come una preferenza personale, è evidente che tali disposizioni siano in realtà intrecciate con i limiti strutturali all'accesso.

Viola: lo uso pochissimo internet dal computer, perché comunque cioè lo usano solo i miei quindi io non so la password e quindi ho sempre, cioè sempre dall'iPod accedo quasi tutte le sere su Facebook se no il pomeriggio e quando, sui siti in cui si può andare perché, sempre con la mia linea internet è difficile andare su molti siti. Per esempio a quello della scuola non riesco ad accedere (...)

Intervistatrice: quindi insomma non ti trovi comodissima a casa

Viola: si va beh non è una cosa così tragica secondo me

Intervistatrice: e cosa ne pensi?

Viola: boh si abbastanza, però finché riesco ad andare sui siti che mi interessano di più va bene. Cioè okei quello della scuola mi interessa [risata] però di solito lo guardo dall'iPod dei miei amici a scuola

Viola non è turbata per i problemi tecnici che contraddistinguono la sua attività di navigazione domestica e si affida agli amici quando si presentano delle esigenze particolari. Le limitazioni tecniche sembrano influenzare le sue *abitudini* e le sue *preferenze* in merito all'uso di internet. In un altro passaggio, per esempio, afferma di non riuscire a utilizzare la funzione della chat del social network Facebook affrettandosi a sostenere, comunque, di preferire quella di persona o al telefono. Lo stretto collegamento tra preferenze e limiti tecnici è particolarmente evidente in questa affermazione quasi al termine dell'intervista.

¹⁴² Viola non è a conoscenza della password dei genitori e non possiede un account a suo nome su quel computer.

Viola: non è un, non è un [sorridente] grande rapporto (quello con internet) diciamo, lo uso per piccole cose alla fine sì, ma credo proprio perché, va beh a me va bene così però creda proprio sia dato dal fatto che non ho un computer con una rete internet che vada bene

A differenza di quanto potrebbe suggerire il quadro fin qui tratteggiato, Viola non proviene da una famiglia svantaggiata dal punto di vista socio-economico o culturale: vive infatti in un quartiere agiato ed è figlia di un neurochirurgo (il padre) e di un avvocato (la madre). Le ragioni delle limitazioni nell'accesso non sono attribuibili alla mancanza di risorse economiche, bensì allo stile educativo e al rapporto con le tecnologie dei genitori. Sebbene il padre utilizzi il computer per lavoro e la madre abbia un profilo Facebook, l'interesse verso le ICT e la competenza digitale in famiglia è scarso. L'autorevolezza dei genitori nel campo dell'uso dei media digitali è decisamente limitata. Per esempio, il padre si fa aiutare da un giovane specializzando (“c'è un tipo, uno specializzando, uno che ha appena iniziato, che tipo ci fa manutenzione a tutti i computer della casa e chiede sempre a lui”) oppure dalla figlia (“mio padre ha comprato un nuovo computer e Word è diverso no e quindi, non sapeva usarlo e mi sono messa lì un attimo io e gli ho spiegato tutto”). Inoltre, quando le fu regalato l'iPod Touch il natale precedente nessuno in famiglia era a conoscenza della possibilità di accedere a internet tramite quel dispositivo. Fu la ragazza a scoprirlo (“sono io quella che ci capisce di più di tecnologia e cioè non è che ci capisco tantissimo [risata] quindi”).

L'unica attività che incuriosisce Viola è relativa al suo interesse per il disegno, racconta infatti che saltuariamente ha utilizzato internet per imparare delle tecniche di illustrazione (una pratica molto simile a quella tipica dell'appropriazione “cultura dei pari”). Inoltre, sollecitata però da una domanda, afferma che le piacerebbe imparare ad utilizzare programmi per la grafica e il fotoritocco, anche se al momento non si spinge oltre alle semplici applicazioni di fotoritocco che sono disponibili sull'iPod. La rinuncia ad approfondire l'interesse per il disegno (sia online che offline) è legata anche alla sua scelta scolastica. I genitori, infatti, le hanno impedito di iscriversi al liceo artistico come avrebbe voluto e non incentivano questa sua passione.

Viola: boh a volte, a me piace disegnare o comunque un po' tutte le tecniche (..) a volte mi è capitato di cercare come fare una certa tecnica su internet per esempio boh, di quelle più complicate comunque

Intervistatrice: tipo?

Viola: em [pausa] non so bene, non mi ricordo bene come si chiama, è tipo una roba di decoupage che tu, devi comprare un prodotto apposta, lo spalmi e tipo si diventa tutto rovinato antico non l'avrei mai saputo se non ci fosse stato internet

Intervistatrice: e quindi ti piace fare queste cose ogni tanto

Viola: sì ogni tanto sì. non tantissimo [risata] perché non ho proprio tanto tempo però

Intervistatrice: è da tanto che hai questo interesse?

Viola: ma beh sì, perché io in teoria volevo fare l'artistico, poi va beh mi hanno iscritto al classico e quindi è diventato un hobby, poi va beh, però mi va bene così

Il tipo di socializzazione che emerge dall'intervista è basato soprattutto sull'intervento parentale finalizzato verosimilmente alla maggior riuscita in ambito accademico. La ridotta autonomia di Viola, sia nell'accesso alla rete sia nel perseguire il suo interesse per il disegno, non ha probabilmente contribuito a creare un terreno fertile per l'esplorazione di internet e un'appropriazione più articolata.

9.2 Stili di vita “non sedentari”

L'indifferenza verso internet può essere compresa anche attraverso una seconda chiave di lettura. Molti dei giovani che accedono sporadicamente e con poco entusiasmo a internet passano infatti parecchio tempo fuori casa. Questi adolescenti investono gran parte delle loro energie e tempo libero in attività svolte all'esterno dell'abitazione domestica, insieme agli amici o svolgendo uno sport. La ricorrenza di questa situazione tra i ragazzi e le ragazze che mettono in atto l'appropriazione definita “non digitale” suggerisce quindi una seconda possibile interpretazione dell'atteggiamento di indifferenza verso la rete. Oltre alla limitata autonomia nell'accesso *domestico*, emerge la rilevanza dell'autonomia nel tempo libero *fuori* dalle mura domestiche¹⁴³.

Per comprendere l'appropriazione dei media, come è stato sottolineato nel modello analitico della “domestication” (Silverstone et al., 1992) è essenziale considerare anche le routine e l'organizzazione del tempo libero delle famiglie e degli individui. Dall'analisi delle interviste emergono due tipi di organizzazione del tempo in qualche modo connesse all'appropriazione “non digitale”: lo svolgimento di uno sport a livello agonistico e la conduzione di uno stile di vita che si potrebbe definire “di strada”. Il primo è minoritario nel campione (e parzialmente sovrapposto con la limitazione dell'autonomia all'accesso), il secondo invece si presenta con numerose ricorrenze ed è più articolato offrendo maggiori spunti di analisi. Definiamo stile di vita di strada quello dei ragazzi e delle ragazze che fanno parte di gruppi estesi di pari con cui trascorrono interi pomeriggi (e serate) stando all'aperto nel quartiere, nei parchi o in altre zone della città. Entrambe le modalità di organizzazione del tempo libero (siano sportive oppure “di strada”) influiscono direttamente sull'uso di internet perché comportano meno tempo passato in casa e quindi al computer.

¹⁴³ Talvolta, paradossalmente, i due aspetti si trovano in simultanea. Ciò è particolarmente evidente nei casi di Roberto e Daniele in cui forti limitazioni all'accesso a internet convivono con la possibilità di spendere molto tempo fuori casa.

Giulia: durante il giorno esco, cioè al pomeriggio faccio un po' di compiti e poi esco con gli amici e andiamo a fare un giro magari in Duomo così, dove capita, oppure stiamo magari in un parchetto ce la raccontiamo e basta [sorridente] alla sera a volte esco però magari il venerdì e il sabato quando il giorno dopo non c'è scuola almeno se no sto a casa

Andrew: dopo la scuola, sto in giro con gli amici oppure vado a casa, se vado a casa poi vado in palestra, se sto in giro con gli amici sto in giro fino alla sera, tipo 11 o 12...

Gli adolescenti con uno stile di vita di strada manifestano alcuni atteggiamenti di aperto rifiuto verso l'uso (avanzato, prolungato ed esperto) di internet e del computer. Mentre la limitata autonomia nell'accesso domestico, analizzata nel paragrafo precedente, si associa a insicurezza e scarse competenze, lo stile di vita di strada si lega soprattutto a una resistenza verso l'uso di internet più complesso e articolato. Tra questi ragazzi, prevale la tendenza a presentarsi come sicuri, ma nonostante ciò poco interessati (se non annoiati) da internet e dal web. Gli intervistati possiedono competenze legate soprattutto all'uso dei siti di social network, alle modalità di partecipazione tramite UGC e una certa abilità nel sapersi arrangiare. Alcuni affermano persino di essere stati utenti entusiasti e attivi in passato, negli anni delle medie o in prima superiore, ma di aver perso presto l'interesse (cfr. anche Awan e Gauntlett, 2013).

L'atteggiamento di rifiuto emerge soprattutto da due "strategie discorsive" (Caronia, 2002) ricorrenti. In primo luogo questi adolescenti propongono una costante contrapposizione tra la sfera online e quella offline condannando la prima e valorizzando la seconda. Questo tipo di "discorso" è evidente nella tendenza degli intervistati a distinguere continuamente tra comunicazione mediata e comunicazione faccia a faccia, tra nuovi e vecchi media e, più in generale, tra il tempo passato in rete e quello passato fisicamente con gli amici, in strada, o in famiglia¹⁴⁴.

Daniele: magari tu sei sempre lì su internet o al computer magari non esci fuori, non ti accorgi com'è la vita veramente, la vedi soltanto attraverso il computer che non è la stessa cosa di viverla, cioè secondo me questo qua è un lato negativo e secondo me il peggiore perché ti priva di una vita che potresti fare in altri posti, o magari fare certe cose che non fai, per stare lì al computer.

Andrew: non sono uno che sta sempre lì, preferisco la vita [pausa] la vita sociale, la vita reale, non mi piacciono molto le cose virtuali, io vado su, io su internet non ci gioco per niente, non sono uno di quelli che va gioca, fa il suo personaggio e sta sempre lì no? non mi piace, mi annoio

Come si nota, gli intervistati non si limitano ad affermare la propria preferenza per la comunicazione di persona anziché al computer. Essi attingono implicitamente a una "storia culturale" (Silverman, 2000; *trad. it.* 2008) o un "public script" (Clark et al, 2008) secondo cui si

¹⁴⁴ Come si è già affermato tutti gli adolescenti prediligono passare il tempo con gli amici in persona, rispetto che in modo mediato. Ciò che distingue questi giovani è il fatto di inserire tale atteggiamento entro un *frame* d'uso di limitato.

distingue tra mondo reale e mondo virtuale. Tutto ciò che avviene offline è descritto come migliore (più sano, umano, vero, etc) e viene sottolineata con particolare enfasi l'importanza di "vivere veramente", "guardarsi e parlarsi", "stare all'aria aperta" e così via. Questi adolescenti sembrano aderire ad alcune delle idee dominanti nel discorso accademico prima della diffusione di massa di internet, secondo cui la comunicazione in rete sarebbe "povera per quanto riguarda gli aspetti più strettamente sociali della relazione tra gli interlocutori" (Paccagnella, 2004: 180) e luogo di "una socialità fine a se stessa e tendenzialmente separata da tutte le altre esperienze del mondo 'fisico'" (ivi: 184).

Pietro: io di amici veri ne ho tre quattro forse, con quelli lì io parlo alla fin fine, quelli lì chiamo, se devo vedere questi qua non li vedo tramite Facebook, cioè (...) piuttosto vado io lì in bici e parlo piuttosto un quarto d'ora, piuttosto che parlarne magari un'ora da casa mia su Facebook, cioè è molto meglio un rapporto più, è un rapporto più umano, cioè parlare di persona rispetto a questi social network

Sasha: io preferisco uscire non so, mangiare fuori al Mac (McDonald) coi miei amici piuttosto che stare su Facebook e parlargli da Facebook cioè secondo me le emozioni si vivono di più faccia a faccia che tramite un computer, poi va beh a me mi è capitato di essere timida con un ragazzo allora va beh li ti serve, è un'altra cosa però, è quello sì

Entro questa insofferenza per la comunicazione mediata si possono individuare alcune incongruenze. Le contraddizioni mettono in luce quanto tali affermazioni indichino una presa di posizione ideale (il riferimento a un "discorso") piuttosto che un'effettiva intolleranza verso qualsiasi modalità di comunicazione mediata. Per esempio, alcuni intervistati dopo aver criticato ampiamente la comunicazione online, affermano di aver sfruttato Facebook per fare conoscenze e stabilire i primi contatti con i fidanzati. È poi ampiamente diffuso l'utilizzo di SMS che rappresentano anch'essi una modalità di comunicazione mediata ma non sembrano venir percepiti come tali, probabilmente perché il loro uso è indipendente dall'accesso ai computer ("uso il telefono perché c'ho i messaggi della wind, c'hai 1000 messaggi a 1 euro a settimana quindi...", "non mi piace la chat di Facebook [risata] allora no, se ho bisogno invio un messaggio al cellulare, è più semplice").

Il riferimento ai "vecchi" media, infine, è un altro modo con cui viene tematizzata la predilezione per la sfera offline su quella online. Una caratteristica propria degli studenti che mettono in atto un'appropriazione "non digitale" è la preferenza per la fruizione televisiva: percepita come più piacevole rispetto all'uso dei computer e connotata positivamente perché svolta in compagnia della famiglia.

Roberto: la televisione, boh non lo so perché la televisione sei più sei più comodo, sul divano e invece internet devi sempre stare lì chinato poi guardi il canale che vuoi è più passatempo diciamo anche la sera ti bevi una bibita e poi guardi la televisione

Quando Roberto dichiara di preferire la televisione rispetto al computer affermando “devi sempre stare lì chinato” si sta riferendo all’immagine dell’utente sedentario e monotono da cui questi adolescenti prendono le distanze. La seconda “risorsa discorsiva” dell’appropriazione “non digitale” è infatti basata sulla riaffermazione dello stile di vita di strada contrapposto all’immagine del ragazzo tranquillo che passa molto tempo al computer. Questi adolescenti si descrivono come persone non sedentarie che preferiscono passare il tempo, fuori, all’aria aperta con gli amici. Il modo con cui passano il tempo libero non è quindi semplicemente una routine che li tiene lontani da casa, ma una componente importante della loro identità che influenza il rapporto con internet. Questo “discorso” è significativo perché mette in relazione il loro stile di vita con il modo con cui si appropriano (rifiutandolo) di internet.

Pietro: cioè è cioè diciamo che sono cresciuto in un quartiere dove la cosa che facevo appena tornato da scuola, non era andare a casa, accendere la tv, accendere il computer, insomma, per ciò, per quello che magari sono rimasto magari anche indietro, ma io cioè uscivo e stavo sul muretto a parlare, a giocare a calcio, con gli altri, cioè, è da un lato più una vita, per così dire, di strada, tra virgolette, però, cioè [pausa] è più umano, cioè si sviluppano dei rapporti che secondo me, tramite questi [pausa] questi social network qua su internet

Andrew: quando esco? giro con le mie amiche, i miei amici, se sono solo con maschi andiamo in giro a fare, tipo, cioè a [pausa] ad abbordare le ragazze, in giro per i parchi [pausa] per i parchi, se mai comunque becchiamo sempre qualche nostro conoscente [...] si anche perché a milano si puo’ andare da un posto all’altro subito, quindi non è molto difficile muoversi e soprattutto ora che c’è bel tempo rimanere a casa... è proprio da sfigati (...) si ma comunque non mi piace essere sedentario, cioè preferisco andare a fare una partita di calcio che stare lì a giocare a calcio con i videogiochi...

L’avversione per lo stile di vita sedentario si nota anche, indirettamente, dalla diffusione degli smartphone e il loro utilizzo come *devices* di connessione. La presenza di telefoni smartphone (sia gli iPhone sia modelli dai costi più abbordabili) è decisamente maggiore tra gli studenti all’istituto commerciale professionale rispetto al resto del campione. Spesso raccontano di averli scelti e acquistati autonomamente con i loro risparmi. Nonostante tale dotazione tecnologia, gli adolescenti accedono a internet tramite i loro telefoni smartphone solamente con rete Wi-Fi; ciò significa che possono navigare unicamente a casa oppure nelle occasioni in cui trovano un rete wireless non protetta. Per la maggior parte del tempo in cui sono fuori con gli amici essi continuano così ad affidarsi ai tradizionali SMS. Lo smartphone non viene sfruttato come risorsa supplementare per accedere a internet, ma tende a sostituire l’uso del computer a casa (“sì, lo uso spesso internet però, ultimamente salgo col cellulare perché, più facile, più comodo diciamo”).

Da questo punto di vista è esplicativo l’esempio di Daniele studente quindicenne dell’istituto professionale commerciale con madre di origini peruviane a padre italiano muratore. Daniele è abituato a spendere i pomeriggi fuori casa con gli amici o la fidanzata e non usa il computer, che

è stato quasi completamente sostituito dall' iPhone recentemente acquistato di seconda mano dalla madre.

Daniele: mah, il computer non è che lo uso più di tanto in questo ultimo periodo, uso di più il telefono per mandare messaggi, chiamare, a volte anche per andare su Facebook o cose del genere, poi, va beh computer no.. ho una playstation però la uso proprio quando non ho niente da fare che rimango a casa (...) ma nella mia vita quotidiana per adesso non è proprio importante, perché comunque ho, come dire, di meglio da fare che stare lì sul computer o su internet, se io arrivo a casa, cucino qualcosa, poi mi rilasso e poi basta, esco...

Questi intervistati associano l'immagine dell'utente seduto al computer con la sfera dello studio e soprattutto con lo svolgimento di un certo tipo di lavoro. Il rifiuto di quell'immagine, quindi, è anche espressione di un rapporto conflittuale con la scuola e una presa di distanza rispetto a un percorso di studi orientato allo svolgimento di funzioni d'ufficio. Questo nesso emerge in più casi ma è particolarmente esplicito nell'intervista con Andrew 17enne ripetente dell'istituto professionale commerciale che vive solo con la madre colf (entrambi emigrati dall'Equador da molti anni). Andrew conduce una vita che si può definire "di strada" perché passa la maggior parte del tempo fuori casa con gli amici per l'intera giornata e anche fino a sera tardi. Andrew argomenta il suo scarso interesse per internet¹⁴⁵ spiegandolo in relazione al suo "carattere" e al tipo di vita che vorrebbe condurre.

Intervistatrice: e cosa ne pensi di quelli che stanno tanto tempo su Facebook?

Andrew: io penso che se hanno proprio una predisposizione per quello che comunque sanno che potranno fare un lavoro su internet eccetera, perché no, ma se tipo io, non c'ho quel carattere che sta lì seduto, non posso stare lì, cioè capisco anche le persone che stanno lì e gli piace stare così perché comunque gli piace essere sedentari e quella vita a loro fa comodo, ma a me una vita così non piace..

L'atteggiamento di avversione per le attività sedentarie, predominante tra questi adolescenti, ci sollecita a considerare la dimensione della posizione sociale delle famiglie. Tale atteggiamento, infatti, contraddistingue soprattutto i ragazzi e le ragazze che frequentano l'istituto professionale commerciale e provengono da famiglie di classe operaia o media con scarso capitale culturale. Lo stile di vita di strada tipico di questi intervistati indica inoltre il possesso di un ampio livello di autonomia nella gestione del proprio tempo libero. La vita in famiglia è considerata da questi ragazzi come un valore importante: l'uso delle tecnologie viene spesso criticato proprio per il fatto di creare barriere e distanza tra i membri della famiglia ed è spesso menzionata l'importanza di contribuire ai doveri domestici. Tuttavia, il gruppo dei pari e la famiglia sono considerate come due sfere distinte, a sé stanti, e i genitori hanno un atteggiamento di non intervento nel tempo libero dei figli. Tale contesto ricorda la modalità di socializzazione definita

¹⁴⁵ In realtà Andrew possiede alcune conoscenze in ambito digitale, oltre che un atteggiamento critico non ordinario, e utilizza saltuariamente internet per chattare.

da Lareau (2003) come “accomplishment of natural growth”. Evidentemente questo contesto, diffuso soprattutto nelle famiglie con basso capitale culturale e tra i ragazzi con un rapporto difficile con le istituzioni scolastiche, è molto diverso (se non opposto) alla limitazione della libertà d’accesso alla rete individuata nel paragrafo precedente ampiamente presente anche tra le famiglie di classe elevata.

Giulia

Giulia frequenta il secondo anno dell’istituto professionale commerciale ha lunghi capelli biondi, occhi truccati e un’aria ribelle, ma partecipa all’intervista con serenità. Abita con il padre rappresentante farmaceutico, la madre impiegata, e il fratello di 12 anni nel quartiere in cui si trova la scuola. Giulia esplicita subito, e ribadisce costantemente, che per quasi tutto il tempo in cui non è a scuola sta fuori casa con gli amici. Descrivendo la sua routine, afferma di svolgere prima i compiti (“mezz’oretta, un’oretta”) e poi di uscire al parco oppure a girovagare con gli amici fino alle 7 (“la maggior parte del tempo sono in giro”). Internet quindi è una pratica decisamente marginale nella sua routine, viene utilizzato soltanto alla sera, per breve tempo e non tutti i giorni.

Giulia: (la sera) magari sto con mio fratello, così, i miei genitori guardiamo la tele, magari quando c’è qualche film interessante oppure capita che magari delle sere sto al telefono oppure anche al computer, al computer non capita tanto spesso, perché [pausa] non lo uso più di tanto, però a volte capita, sì il computer quasi mai, però magari due volte a settimana così (...) um verso la sera, perché va beh durante il giorno sono sempre fuori, quindi la sera dopo mangiato, quando magari ho mezzoretta che non ho niente da fare mi metto lì e lo uso

Persino i genitori le chiedono “ma tu non usi internet? come mai?” apprendendo dai colleghi che gli altri figli passano molto tempo al computer. I genitori non intervengono tramite alcuna strategia di mediazione basata sul dialogo, non offrono né consigli né regole, perché non ritengono di avere motivo di preoccupazione (come riportato da Giulia: “tanto non lo usa mai è inutile dirle stai attenta”). In famiglia c’è però un clima di reciprocità, per esempio, spesso si trovano a giocare con la *console* di videogiochi tutti insieme (Wii). I genitori mettono in pratica un tipo di socializzazione che combina ampia autonomia nel tempo libero della figlia, ma rispetto dei doveri nel rapporto con i genitori, ad esempio contribuire con le faccende domestiche. Pochi anni prima, quando la ragazza frequentava le scuole medie, i genitori erano maggiormente presenti e le stavano più vicino. Proprio in quel periodo Giulia comincia a utilizzare il computer e si appassiona all’uso di Facebook, che però al momento dell’intervista considera già come noioso. L’intervistata motiva il declino del suo interesse verso il social

network per via dello scemare della novità, tuttavia ammette che la maggiore autonomia concessa dai genitori può aver contribuito alla disaffezione verso questo sito.

Giulia: magari erano le prime volte e allora "ah che bello, che bello!" però dopo un po' infatti anche dall'anno scorso ho iniziato a usarlo poco, poi va beh quest'anno proprio quasi niente (...)

Intervistatrice: quindi eri alle medie quando ti piaceva di più?

Giulia: sì alle medie perché erano anche le prime volte quindi, però poi niente

Intervistatrice: magari ti piaceva di più perché uscivi di meno?

Giulia: è forse sì, perché uscivo, cioè uscivo lo stesso, però molto meno rispetto adesso, magari anche i genitori mi stava- mi dicevano va beh vediamo i compiti, magari mi davano un occhio in più adesso invece mi dicono "va beh sei grande poi ti arrangi" quindi faccio i compiti e poi subito esco, invece lì magari stavo in casa fino alle 4 o 4 e mezza e poi uscivo

Il caso di Giulia è un ottimo esempio dell'atteggiamento di rifiuto verso lo stile di vita sedentario di cui si è precedentemente discusso. L'abitudine, il desiderio, quasi il bisogno, di "uscire" di casa è infatti un tema estremamente ricorrente nell'intervista. Il computer, Facebook e internet sono definiti "noiosi" e contrapposti a ciò che effettivamente le piace più fare: stare con gli amici fuori casa. Persino la televisione è più divertente rispetto all'uso di internet, nelle occasioni in cui è impossibile uscire.

Intervistatrice: quindi ti piace uscire e stare con gli amici..

Giulia: sì anche magari solo stare all'aria aperta, in casa... non mi trovo... cioè mi piace più stare all'aria aperta invece che stare chiusa dentro comunque

Intervistatrice: secondo te per cosa è utile e per cosa è brutto internet ?

Giulia: è brutto perché [pausa] [ridendo] non lo so, cioè è noioso, a volte ci si annoia, cioè dopo un po' magari qualcuno non ha più niente da fare dice che noia quindi non lo so

Intervistatrice: e preferisci internet o la televisione

Giulia: televisione, non lo so perché [pausa] su internet non mi trovo neanche più di tanto, quindi va beh la televisione comunque guardo un film magari, non lo so.... magari ci sono i giochi tipo "affari tuoi" o magari dei film

L'apprezzamento per la vita dinamica, all'aperto, e l'avversione per l'uso del computer sono ricorrenti non solo nel modo in cui Giulia descrive il proprio rapporto con la rete ma anche quando parla del padre e della madre. L'intervistata afferma infatti di assomigliare al padre per questa sua attitudine. Il rifiuto dello stile di vita sedentario si collega così alla questione del futuro professionale: mentre la madre di Giulia è un'impiegata, il padre lavora come rappresentante di farmaci, un tipo di lavoro che lo porta a spostarsi frequentemente. Agli occhi di Giulia si tratta di una scelta professionale perfetta perché adatta al carattere del padre (e al suo). Recentemente ha preso in considerazione la possibilità di intraprendere lo stesso percorso professionale, per il quale, commenta, è sufficiente un diploma di tecnico.

Giulia: (...) lui lavora negli ospedali quindi magari capita che deve fare le fatture e quindi si mette lì e le fa, ma [pausa] anche lui si annoia anche a fare, a stare al computer infatti dice che non gli piace, però va beh dice devo farlo e quindi lo faccio

(...) lui preferisce girare invece che stare proprio, invece mia madre il contrario, infatti va beh lei è impiegata sempre nel, in farmaceutica e quindi cioè è in un ufficio chiusa dentro però a lei piace, mio papà [pausa] è come me cioè non riesce a stare chiuso dentro!

Intervistatrice: anche tu sei come tuo papà?

Giulia: sì, infatti va beh tempo fa mi aveva chiesto se volevo fare il suo lavoro, solo che all'inizio non ero dell'idea poi adesso cioè mi è venuto in mente di dire, va beh voglio fare il suo lavoro, però magari un domani cambio idea ancora, ora come ora sì mi piacerebbe fare il suo lavoro

Intervistatrice: e che cosa bisogna fare

Giulia: ma niente di che perché lui ha fatto un tecnico però ha detto che alla fine basta che sai parlare e sai le lingue perché lui vendendo i prodotti deve sapere parlare con il cliente dicendoli "dai..." cioè convincendolo, quindi ha detto basta che sai parlare

Discussioni

Questo capitolo contribuisce a scardinare la rappresentazione degli adolescenti come “nativi digitali”. Si ricorda infatti che tale concetto è stato ampiamente criticato proprio perché ritenuto non adeguato a descrivere la complessità del rapporto degli adolescenti con le nuove tecnologie. Il nocciolo delle critiche verte sulla mancanza di riscontri empirici rappresentativi di tutta la popolazione giovane (cfr. §1.1). Tuttavia, l'espressione “nativi digitali” è spesso utilizzata come “dispositivo discorsivo” (Caronia, 2002) per sottolineare la fluidità e l'intensità della relazione dei giovani con le ICT. Gli stessi adolescenti, a volte, attingono a questo discorso per descrivere il loro rapporto con le tecnologie oppure per prenderne le distanze, soprattutto in merito ad alcuni tratti poco edificanti (ad es. dipendenza, superficialità). Il tipo di appropriazione di internet illustrata in questo capitolo, però, non solo si distanzia, ma è persino opposta all'idea dominante secondo cui i ragazzi siano a loro agio con le nuove tecnologie, frequentatori del web e abili utilizzatori dei gadget più recenti. Sebbene tutti gli adolescenti intervistati accedano a internet e raccontino di svolgere attività simili online, la considerazione che hanno di questo medium non è affatto la stessa. Anzi, per una buona parte del campione (almeno 10 intervistati¹⁴⁶) l'uso del computer è un'attività di scarso interesse e importanza. Questi ragazzi e queste ragazze corrispondono a una tipologia di utenti già individuata nella letteratura di riferimento che è stata definita “peripherals” (Selwyn, 2003). I “peripherals”¹⁴⁷, ovvero gli utenti che accedono meno frequentemente e svolgono meno attività online, sono soprattutto coloro che si ritengono meno competenti, i più piccoli d'età oppure gli utenti che non possiedono accesso domestico (Eynon e Malmberg, 2011).

¹⁴⁶ Ricordiamo il concetto di appartenenza *φυζικη* (Cardano, 2003) affrontato nel capitolo metodologico.

¹⁴⁷ Si tratta di un gruppo di utenti di dimensioni non esigue: il 31% in una recente ricerca inglese (Eynon e Malmberg, 2011)

Le ragioni alla base del disinteresse verso internet sono molteplici e intrecciano aspetti individuali e strutturali. In tutti i casi gli adolescenti considerano tale atteggiamento il risultato di una scelta e una preferenza personale, non di un processo di esclusione. Complessivamente gli intervistati spiegano lo scarso interesse verso internet con le seguenti motivazioni: poca abilità nell'uso, paura e insicurezza, pigrizia, disinteresse per le tecnologie in generale o per internet in particolare, scomodità o difficoltà ad accedere da casa, mancanza di tempo, stile di vita e personalità. Se analizzate singolarmente, le “motivazioni” non consentono di cogliere il rapporto tra il *sensu* attribuito a internet dagli attori sociali e il *contesto* in cui avviene l'appropriazione. Per questa ragione è stata esaminata l'interazione tra gli atteggiamenti che indicano uno scarso interesse verso internet e le caratteristiche del contesto familiare e sociale¹⁴⁸. In particolare sono state proposte due chiavi di lettura.

La prima è interamente incentrata sulla dimensione domestica. Essa individua una motivazione dell'appropriazione “non digitale” nella limitata autonomia degli adolescenti nell'accesso al web da casa. Questi ragazzi sono disincentivati, regolati o controllati nell'accesso dai genitori e tendono a “fare di necessità virtù”: le difficoltà che incontrano nell'accesso, che si associano a una minore sicurezza nelle proprie abilità digitali, favoriscono il disinteresse verso questo medium.

La seconda chiave di lettura, invece, è interamente incentrata sullo stile di vita degli intervistati. Alcuni ragazzi e alcune ragazze infatti passano molto tempo fuori casa e per questa ragione sono poco propensi ad utilizzare il computer. La maggior parte di loro spende tutto il tempo extrascolastico con gli amici, in strada o nel quartiere¹⁴⁹. Il disinteresse per internet è quindi motivato dall'interesse verso altro: stare con gli amici, la “gang” o la “crew”. Naturalmente la pressoché totalità degli intervistati, in tutti e quattro i pattern discussi, preferisce vedere gli amici di persona anziché virtualmente (e i fanatici delle tecnologie sono rari). Questi adolescenti però si differenziano per il fatto di utilizzare raramente e in modo limitato internet ed essere quasi *ostili* verso queste forme di comunicazione mediata estremizzando quindi una predilezione per le relazioni di persona che è tipica di tutti i ragazzi. Le motivazioni del disinteresse verso le tecnologie qui individuate sono soltanto alcune tra quelle possibili, tuttavia sono un risultato rilevante perché da un lato confermano alcune dinamiche della relazione tra classe sociale e tipo di socializzazione parentale e, dall'altro lato, mettono in evidenza un disallineamento nelle aspettative sul rapporto tra risorse economiche e culturali e uso della rete. Nonostante alcuni ragazzi provengano da famiglie di status elevato, essi

¹⁴⁸ Uno studio che ha adottato una prospettiva simile è la ricerca di Awan e Gauntlett (2013) sull'uso di internet tra gli adolescenti nelle zone rurali dell'Inghilterra.

¹⁴⁹ Ad eccezione di un caso che invece è impegnato in uno sport agonistico.

manifestano una forte disaffezione verso i media digitali e una carenza di competenze. I genitori sono presenti nel loro tempo libero e tentano di indirizzarlo verso lo svolgimento di “altre” attività rispetto all’uso del computer, come lo studio e lo sport. Viceversa, la maggiore autonomia dei ragazzi delle famiglie di status inferiore li porta a propendere per uno stile di vita “non sedentario” orientato a passare il tempo “fuori” con gli amici. Nel primo caso i genitori *indirizzano* verso un modo di passare il tempo costruttivo, che però non include l’uso dei media digitali, e stimolano quindi i figli ad acquisire capitale culturale, ma non tramite l’uso dei media digitali. Nel secondo caso, invece, i giovani decidono autonomamente di spendere il loro tempo con il gruppo dei pari. Questo risultato mette in luce un’ampia diversificazione tra i giovani per quanto riguarda l’atteggiamento verso internet: non solo è possibile identificare un gruppo di “disinteressati”, ma anche all’interno di questo gruppo si riscontrano comportamenti molto differenti. Il rifiuto delle tecnologie è sempre più spesso una scelta, una “digital choice” (Eynon, 2009), maturata in diversi contesti e non l’espressione di una forma di marginalità o esclusione.

CONCLUSIONI

Questo lavoro è guidato da due domande di ricerca che sono intenzionalmente ambivalenti: in che modo l'appartenenza sociale degli adolescenti si riflette nell'uso e nel significato che essi attribuiscono a internet e crea delle disuguaglianze digitali? In quali circostanze i media digitali offrono invece delle opportunità e mettono in crisi i tradizionali processi di riproduzione sociale? La ricerca ha individuato alcuni meccanismi attraverso cui l'appartenenza sociale degli adolescenti si associa a determinati usi e atteggiamenti verso la rete, ma ha mostrato anche un processo di *disallineamento* nella relazione tra posizione sociale - espressa dal capitale culturale ed economico della famiglia - e uso di internet.

Le forme d'appropriazione di internet presentano una logica di fondo coerente che, anche se non immediatamente visibile, si lega all'appartenenza sociale degli adolescenti. Da un lato, nei contesti con maggiori risorse culturali ed economiche, l'uso di internet tende a svilupparsi "in verticale" in una relazione dialogica e virtuosa con gli adulti. Dall'altro lato, nei contesti con meno risorse, il significato si sviluppa in relazione alla dimensione "orizzontale" del rapporto con i pari. Questi orientamenti (o disposizioni) prendono le mosse da una diversità di stili di socializzazione e mediazione parentale che ne creano le "condizioni d'esistenza" (Paolucci, 2009). Tuttavia, il modo in cui si dispiegano concretamente non è univoco. Per esempio nella dimensione "in verticale" abbiamo visto atteggiamenti estremamente diversificati: alcuni adolescenti sfruttano internet per la cultura, altri per la creatività, altri invece non sono nemmeno motivati a usarlo. Anche in quella "orizzontale" internet può essere funzionale al mantenimento delle relazioni sociali, può essere utilizzato per coltivare interessi e per l'apprendimento informale oppure può persino essere ignorato perché irrilevante per il proprio gruppo dei pari. Da questo possiamo dedurre l'esistenza di molteplici meccanismi di distinzione. Nel titolo parliamo infatti di *distinzioni*, al plurale, per mettere in evidenza che non c'è una causalità lineare tra una certa condizione sociale e una modalità d'uso. Vi sono, nonostante una coerenza di fondo tra condizione sociale e orientamenti, una pluralità di forme d'appropriazione che, sebbene ne siano influenzate, non rispecchiano meccanicamente la posizione sociale.

Per giungere a questi risultati, oltre agli indicatori tradizionali e più facilmente quantificabili, come le variabili socio-demografiche, abbiamo introdotto i concetti di appropriazione e di socializzazione. Provando ad ampliare l'approccio con cui solitamente vengono studiate le disuguaglianze digitali, questo lavoro ha considerato il contesto familiare

come un elemento fondamentale per comprendere gli usi di internet. Invece di pensare all'inclusione digitale come a una successione di passaggi (accesso, competenze, usi, opportunità) che conducono necessariamente a un uso "ottimale", abbiamo adottato una prospettiva multidimensionale che considera il contesto sociale, culturale e domestico in cui nasce l'appropriazione delle tecnologie.

Le disuguaglianze digitali tra gli adolescenti: un processo di *disallineamento*?

Il concetto di *disallineamento sociale*, non molto diffuso nelle scienze sociali, viene utilizzato nelle scienze politiche per studiare il rapporto tra comportamento di voto e variabili socio-demografiche. Tale concetto è stato recentemente ripreso e utilizzato per spiegare il rapporto tra i consumi e le appartenenze sociali in Italia. È infatti appropriato per

“indicare quel fenomeno di più o meno marcata non coincidenza tra premesse legate alla posizione sociale degli attori e comportamenti/atteggiamenti da essi praticati. Il disallineamento (...) può essere più o meno evidente, più o meno duraturo, più o meno significativo, ma in ogni caso mette in discussione l'automatismo o la direzione o la stessa origine di tale legame sociale, pur confermando l'esistenza di un vincolo di appartenenza” (Grossi, 2013)

Troviamo che il concetto di *disallineamento sociale* sia particolarmente utile per presentare i risultati di questa ricerca perché, sebbene sotto alcuni aspetti sia confermato il potenziale esplicativo delle variabili strutturali sull'uso di internet tra gli adolescenti, alcune evidenze emerse sono invece inattese. Nella prima parte di questo paragrafo si analizza l'influenza dell'appartenenza sociale sull'appropriazione di internet tra i giovani di status elevato e il parziale *disallineamento* in “negativo”; nella seconda parte vengono invece presentate le evidenze a supporto della trasformazione dei nessi tra stratificazione e pratiche d'uso tra gli adolescenti di contesti familiari di status medio o basso e congiuntamente le limitazioni connesse alla loro posizione sociale.

Tra gli adolescenti liceali provenienti da famiglie con elevato capitale economico e culturale prevale un'appropriazione di internet tesa a cogliere i vantaggi per la propria crescita intellettuale e a (tentare di) ridurre i rischi e le distrazioni. Dal punto di vista quantitativo spicca la maggior propensione a sfruttare le potenzialità informative e scolastiche del web a scapito dei coetanei della classe operaia e della piccola borghesia. Questo dato conferma gli esiti di studi precedenti e sottolinea come le disuguaglianze digitali tra i giovani si dispieghino oggi nella differenziazione delle attività svolte, piuttosto che nell'accesso o nella frequenza dell'utilizzo (Peter e Valkenburg, 2006). I dati raccolti nella fase qualitativa permettono invece di collocare la propensione a

cogliere le opportunità informative del web in un quadro più ampio. Gli adolescenti descritti nei pattern “capitale culturale” e “capitale culturale digitale”, provenienti da famiglie di status elevato, considerano internet uno strumento per l’acquisizione di competenze utili al proprio percorso di crescita personale. In questi pattern sono stati riscontrati anche dei meccanismi di distinzione con cui alcuni adolescenti rimarcano la loro diversità dal resto dei pari. In particolare nelle parole degli intervistati ricorre spesso una contrapposizione tra utilizzo di internet serio/costruttivo e per puro svago dove viene sottolineata la personale predisposizione a un impiego produttivo e “adulto” dei media digitali. Ad esempio criticano i giochi in Flash, Messenger e Netlog, affermano di non usare *solo* Wikipedia per documentarsi, raccontano di non ascoltare la stessa musica dei coetanei e di sfruttare il web per soddisfare la propria curiosità (cfr. il caso di Nicola). Complessivamente gli esiti della ricerca confermano che gli usi *capital-enhancing* finalizzati all’accrescimento di capitale culturale predominano nei contesti familiari con più risorse secondo un meccanismo analogo a quello definito “knowledge gap” (Bonfadelli, 2002; Hargittai e Hinnant, 2008; Bentivegna, 2009).

Tuttavia, l’analisi delle modalità di appropriazione ha permesso di individuare anche alcuni atteggiamenti che indicano un *disallineamento* e non confermano la correlazione positiva tra status socio-economico e uso innovativo e attivo di internet.

In primo luogo, è diffuso un atteggiamento di ostentato tecno-scetticismo: molti non si identificano nell’immagine dei “nativi digitali”, affermano di non essere fanatici delle nuove tecnologie e ne criticano alcuni aspetti (ad es. logiche commerciali, dipendenza, omologazione, superficialità). Mantengono una “distanza di sicurezza” dai media digitali che considerano strumenti utili, ma verso cui non manifestano entusiasmo (cfr. § 6.4). Se da un lato ciò conferma l’esistenza di un meccanismo di distinzione e il possesso di competenze critiche, nella pratica tale atteggiamento si traduce in un certo disinteresse verso le potenzialità di internet e l’innovazione tecnologica. Una versione accentuata di questo scetticismo la si osserva tra alcune liceali, ragazze di famiglie colte e agiate, che manifestano totale indifferenza verso internet (cfr. § 9.1). Nelle famiglie di queste studentesse l’uso di internet viene svalutato, scoraggiato o impedito, solitamente per non togliere tempo allo studio. Nonostante il possesso di ampie risorse economiche e culturali, le condizioni svantaggiose di accesso domestico contribuiscono a instillare in queste giovani un senso di inadeguatezza e di indifferenza verso il mondo della tecnologia come si è osservato nel caso di Viola.

In secondo luogo molti adolescenti non sono per nulla interessati alla pubblicazione di contenuti sul web o alle opportunità di espressione offerte da internet (cfr. § 6.2). La partecipazione nelle piattaforme Web 2.0, la condivisione di foto, video, disegni etc., è

esplicitamente rifiutata sulla base di una serie di motivazioni tra cui la mancanza di tempo, il timore di pubblicare qualcosa che non si dovrebbe (“non vorrei trovarmi i vigili a casa”), la volontà di preservare la propria reputazione e complessivamente l’idea che queste attività siano troppo impegnative per essere prese in considerazione (“è comunque un impegno che ti prendi”). Gli unici tre giovani di status elevato attivi nel Web 2.0, la cui modalità di appropriazione è discussa nel pattern “capitale culturale digitale”, possiedono delle caratteristiche peculiari che li rendono dei casi eccezionali. Nelle famiglie di questi adolescenti la creatività e l’uso delle tecnologie sono tenuti in alta considerazione perché connessi alla professione svolta dai genitori, inoltre vi è un elevato clima di reciprocità e condivisione tra adulti e ragazzi. Questi adolescenti come i coetanei discussi nel pattern “capitale culturale legittimo” sottolineano l’importanza di sfruttare i media digitali in modo “produttivo”: per apprendere, e non solo per svago. Tuttavia, essi colgono *anche* le opportunità di espressione sul web soprattutto perché ispirati dal lavoro dei genitori e/o perché direttamente incoraggiati dagli adulti.

Tra gli studenti degli istituti professionali, provenienti da famiglie con modesto capitale culturale ed economico, lo scenario è diverso e (sotto alcuni punti di vista) contrapposto. Entrambe le fasi della ricerca, qualitativa e quantitativa, confermano una scarsa propensione da parte dei giovani di *background* meno vantaggioso a cogliere le opportunità informative del web, ma, dall’altro lato, mettono in luce alcune forme di *disallineamento* che riguardano il campo della costruzione dell’identità e delle relazioni sociali.

Un primo segnale di *disallineamento* riguarda l’intensità con cui alcuni di essi sfruttano internet per opportunità relazionali. Da un lato ciò dimostra la persistenza di disuguaglianze digitali dato che accedono quasi unicamente a Facebook (cfr. § 7.1) e non considerano né le opportunità informazionali né gli altri vantaggi che offre la rete (“si mi piace andare su Facebook, come tutti, però oltre non ci vado, non è che giro molto per internet, vado sempre sulle solite cose”). Tuttavia, dall’altro lato, questi ragazzi e queste ragazze sono estremamente abili a cogliere diverse opportunità offerte da internet per ampliare il loro network di relazioni, gestire rapporti sociali, iniziare relazioni sentimentali, acquisire status tra i pari e avere supporto emotivo. Molti possiedono una relazione intensa con le nuove tecnologie che talvolta equiparano a degli “amici”; inoltre in alcune circostanze, tramite i media digitali ottengono delle ricompense in termini di autostima e fiducia in sé stessi (cfr. § 7.4).

L’appropriazione di internet messa in atto da un ampio gruppo di intervistati che frequentano l’istituto professionale grafico pubblicitario ha permesso di individuare un secondo, e ancor più significativo, segno di *disallineamento*. Questi adolescenti, che spesso hanno un

rapporto conflittuale con la scuola e provengono da famiglie di status medio o basso con scarso capitale culturale, partecipano ad attività online per coltivare i propri interessi: pubblicano *user generated content* e fruiscono dei contenuti pubblicati da altri utenti nei social media (cfr. § 7.2). Sfruttano ampiamente le opportunità offerte da internet per l'espressione e la costruzione d'identità tipiche dei social media (Bennato 2011) e del "social computing" (Vittadini, 2012). Nella vita offline, molti di questi si interessano di varie attività quali lo skateboard, la *street art*, la musica rap e la cultura hip hop, i cartoni animati e fumetti giapponesi, i videogames, i film horror, la letteratura fantasy e così via. In relazione a tali interessi, sfruttano i media digitali per l'apprendimento informale (ad es. *video tutorial* sulle funzioni di Photoshop), la partecipazione in comunità di pratica (ad es. gruppi di *street artists*, concorsi di grafica, siti di *fan fiction*), la collaborazione alla produzione di contenuti e l'autopromozione (videoclip, riprese sportive, Pagine Facebook). Questi adolescenti sono in grado di cogliere, indipendentemente dagli adulti e insieme al proprio gruppo di pari, le opportunità offerte dalle ICT per un apprendimento di tipo informale (spontaneo, extrascolastico e collaborativo).

In generale questa ricerca mette in luce una certa trasversalità rispetto all'appartenenza sociale nell'apprendimento informale in internet: una delle potenzialità più discusse in relazione ai giovani (Buckingham, 2008; Ito et al., 2010). Questo aspetto è confermato anche dai dati del questionario. Se da un lato lo svolgimento con regolarità di tali attività riguarda solo un'esigua minoranza degli adolescenti, compresa tra il 5 e il 10%, dall'altro questo dato non è influenzato dalle classiche variabili socio-economiche e culturali familiari. La parte quantitativa della ricerca ha messo in luce che tra gli adolescenti lombardi sono i figli della piccola borghesia i più attivi, non quelli dai *background* sociali e culturali più elevati.

Infine, tra i giovani con limitato capitale culturale e (talvolta) economico abbiamo individuato un atteggiamento (*attivo*) di rifiuto delle ICT che, sebbene non indichi un *disallineamento*, di certo problematizza la nozione di esclusione digitale. Questi ragazzi affermano di preferire la vita all'aria aperta, la comunicazione faccia a faccia, l'uso del telefono, la fruizione della televisione e così via. Non passano molto tempo al computer e utilizzano internet di rado nonostante si considerino sufficientemente esperti. Questo uso limitato si fonda sul rifiuto di uno stile di vita sedentario a cui gli intervistati associano determinati tipi di lavoro e contesti sociali che considerano distanti. Questo atteggiamento, con cui di fatto si auto-escludono sia come utenti, sia come futuri lavoratori (cfr. § 9.2), rimanda alla nozione di "cultura di opposizione" (Sassatelli, Santoro e Willis, 2009), ovvero un atteggiamento di sfida e resistenza, che presuppone una capacità di riflessione, creazione culturale e *agency*, ma che può contribuire a riprodurre le condizioni sociali da cui la stessa opposizione si è generata (cfr. § 2.1.4).

La socializzazione parentale: una chiave di lettura del *disallineamento*?

Il secondo concetto chiave di questo lavoro è quello di socializzazione. Si tratta di una nozione fondamentale per comprendere i segnali di *disallineamento* analizzati precedentemente. Le evidenze empiriche - che confermano gli esiti di altri studi (cfr. § 2.1.3) - ci permettono di avanzare alcune considerazioni sul rapporto tra stili di socializzazione (nelle classi sociali) e appropriazione di internet tra gli adolescenti.

I ragazzi e le ragazze che sfruttano internet in modo costruttivo e mostrano di possedere più competenze critiche (descritti nei pattern “capitale culturale legittimo” e “capitale culturale digitale”) provengono da famiglie in cui i genitori sono molto “presenti” nella formazione dei figli. I genitori, esperti e abituali utenti di internet, forniscono consigli, indicazioni e insegnamenti e vengono considerati dei modelli. Lo stile parentale di queste famiglie richiama quello definito “concerted cultivation” (Lareau, 2003). È tipico dei genitori delle classi elevate americane che ambiscono a sviluppare nei figli curiosità, indipendenza, capacità di perseguire i propri scopi e di decidere con la propria testa, ma tendono a regolarne e controllarne il tempo libero, indirizzandoli verso attività costruttive o organizzate e limitando di fatto la loro autonomia nella gestione del tempo (Weininger e Lareau, 2009; cfr. § 2.1.3). Questa analogia è confermata sia dal punto di vista qualitativo che quantitativo. Nelle famiglie con maggiori risorse culturali ed economiche prevale infatti la mediazione parentale volta a stimolare l'uso sicuro, consapevole ed efficace di internet. Inoltre, come si deduce dai modelli di regressione condotti sui dati del questionario, la mediazione incide in modo significativo sulla probabilità che gli adolescenti sfruttino le opportunità informazionali e scolastiche della rete, mentre è scarsamente rilevante sulle possibilità di tipo relazionale ed espressivo. L'intervento dei genitori, tramite mediazione, è quindi uno dei fattori che incentivano i giovani verso lo svolgimento di attività *capital-enhancing*.

La rilevanza della mediazione parentale viene confermata anche nella fase qualitativa: i genitori vengono spesso citati dagli intervistati che ne descrivono le attività, ne riportano il pensiero e spesso ne assumono il punto di vista in modo esplicito o implicito. L'idea che internet sia uno “strumento” da usare produttivamente, con uno scopo, e finalizzato al miglioramento della propria formazione, è un esempio dell'incorporazione dei discorsi adulti tipica nella ricerca sulla socializzazione ai media (Caronia, 2002). Tale assimilazione evidenzia un meccanismo di riproduzione sociale fornendo un esempio di *attivazione* dell'*habitus* tra i giovani delle classi avvantaggiate (cfr. § 2.1.4).

Il rovescio della medaglia di questo stile di socializzazione è la limitazione dell'autonomia: gli adolescenti risultano altamente indirizzati dai genitori e questo si riflette nella minore propensione alla sperimentazione con i media digitali. Gli unici a impegnarsi nelle attività espressive, come abbiamo visto, sono i tre casi descritti nel pattern "capitale culturale digitale" la cui modalità di appropriazione di internet è ampiamente indirizzata dai genitori che forniscono il *framework* per interpretare la partecipazione espressiva come attività costruttiva.

Diverso il contesto dell'appropriazione del pattern "cultura dei pari", in cui vengono sfruttate le opportunità relazionali ed espressive di internet, ma non quelle informazionali. In questo caso i genitori hanno un ruolo marginale: *non* svolgono un ruolo di guida e *non* indirizzano le modalità d'uso e il significato che i ragazzi attribuiscono a internet. Lo stile parentale (e le sue conseguenze) presenta delle analogie con quello definito "accomplishment of natural growth" (Lareau, 2003). Nelle famiglie delle classi sociali inferiori americane i genitori adottano uno stile educativo orientato verso i valori dell'ubbidienza e del conformismo, tuttavia i ragazzi possono organizzare in autonomia le attività che svolgono nel tempo libero che non è strutturato dagli adulti e che viene trascorso con i pari. L'autorità dei genitori è esercitata in ambiti ben definiti lasciando non supervisionati i momenti dello svago. Si creano così due sfere divise: il mondo degli adulti e quello dei bambini. Nel primo i figli sono chiamati all'obbedienza, nel secondo hanno ampio margine di autonomia.

Questa analogia, come la precedente, è confermata dalle evidenze empiriche. Nelle famiglie con scarse risorse culturali ed economiche, molti genitori non sono capaci di utilizzare internet, pertanto difficilmente possiedono le competenze per svolgere una mediazione parentale adeguata. Anche quando possiedono qualche abilità sono poco propensi a svolgere una mediazione che dia delle indicazioni esplicite. Piuttosto, si preoccupano che l'uso di internet non interferisca con i doveri del figlio. Ciò contribuisce a rafforzare l'idea che internet sia un mondo a sé rispetto a quello degli adulti: gli adolescenti spesso si descrivono come "nativi digitali" e ritengono internet vicino al mondo giovani ma lontano da quello degli adulti ("noi giovani con le tecnologie ci sappiamo fare"). I siti di social network, in particolare, contribuiscono a creare dei mondi in cui gli adolescenti sono "segregati" dagli adulti (boyd, 2010) e come abbiamo visto vengono vissuti con molta intensità da una frazione di questi adolescenti (cfr. § 7.1).

Il fatto di considerare internet come un mondo svincolato dagli adulti e il possesso di una maggiore autonomia nel tempo libero apre delle possibilità per la sperimentazione con i media digitali. La scarsa mediazione parentale e le minori risorse economiche e culturali, paradossalmente, sembrano facilitare un uso più creativo, sperimentale e intenso delle ICT.

L'appropriazione di internet degli adolescenti: tra riproduzione e opportunità

La collocazione sociale della famiglia se esaminata attraverso i diversi modelli educativi di socializzazione si dimostra un fattore esplicativo delle forme di appropriazione della rete. Tuttavia, come si è argomentato, la relazione tra origine sociale e utilizzo di internet non sempre si sviluppa secondo una causalità lineare. I risultati empirici infatti hanno messo in luce due processi non sempre convergenti: da un lato un meccanismo di *riproduzione* sociale legato al possesso di capitale culturale; dall'altro alcune forme di *disallineamento*, in particolare associate agli usi più intensi, creativi e innovativi di internet. In conclusione, è possibile evidenziare alcuni nodi critici che permettono di approfondire questo risultato.

La persistenza di meccanismi di riproduzione sociale basati sulla trasmissione di capitale culturale riguardano quegli adolescenti con maggiori risorse culturali ed economiche che tendono a usare internet in modo funzionale all'acquisizione di (ulteriore) capitale culturale. Questi ragazzi sono consapevoli dei vantaggi (e degli svantaggi) e considerano internet uno strumento utile al proprio percorso di crescita e per ottenere diversi benefici. Tale atteggiamento viene incoraggiato nel contesto familiare grazie al dialogo con i genitori e un clima di reciprocità. Internet è un mezzo per il conseguimento di *capitale culturale* perché contribuisce all'acquisizione di conoscenze che sono riconosciute come valide dagli adulti e si basa su un atteggiamento che viene trasmesso da una generazione alla successiva anche attraverso un meccanismo di incorporazione di disposizioni. Bourdieu considera il capitale culturale una risorsa che “provides access to scarce rewards, is subject to monopolization, and, under certain conditions, may be transmitted from one generation to the next” (Lareau e Weininger, 2003: 567). La socializzazione parentale contribuisce alla formazione di tali disposizioni: oltre alle conoscenze formali, i genitori trasmettono una serie di attitudini, preferenze e comportamenti che indirizzano gli adolescenti verso un uso “costruttivo” e “serio” della rete. Sono un punto di riferimento per questi giovani che spesso ne assumono i punti di vista e contribuiscono così ad attivare un processo di riproduzione sociale.

Un ulteriore aspetto emerso da questo lavoro riguarda il contributo di internet e dei media digitali alla creazione di “spazi di vita e di esperienza” in “discontinuità rispetto al mondo degli adulti” (Besozzi, 2009: 28). Per gli adolescenti che si trovano in contesti familiari meno vantaggiosi dal punto di vista economico e culturale internet rappresenta infatti uno spazio importante di esplorazione, elaborazione, creatività e socialità separato dal mondo degli adulti. Nonostante il possesso di minori risorse in famiglia, questi ragazzi sono particolarmente inclini a sfruttare le numerose possibilità per la “costruzione di sé” offerte dai media digitali. A proposito

la ricerca ha messo in luce un disallineamento nella relazione tra appartenenza sociale e consumo mediale. Tra gli studenti degli istituti professionali emerge un'appropriazione più intensa e articolata che include l'apprendimento informale (sia esso autonomo tramite "learning by doing" o collaborativo con i pari), l'espressione creativa tramite realizzazione e diffusione di contenuti audiovisivi, l'autopromozione, la partecipazione in gruppi di interesse, un generale entusiasmo verso le tecnologie, la condivisione del proprio vissuto emotivo nei siti di social network e altro ancora. Sebbene l'uso della rete sia prevalentemente circoscritto alla dimensione dei pari, la parte qualitativa della ricerca ha permesso di mettere in luce come questo medium sia per gli adolescenti fonte di supporto, autostima e riconoscimento difficilmente ottenibili all'interno di istituzioni formative (con le quali molti di essi hanno un rapporto non facile).

Anche tra coloro che *rifiutano* l'uso della rete e manifestano disinteresse verso le nuove tecnologie troviamo delle tendenze simili legate alla collocazione sociale. La preferenza per una vita "non sedentaria" e "di strada", rilevata tra alcuni degli studenti dell'istituto professionale, è propria di un contesto dove è privilegiato l'apprendimento informale tra pari al di fuori dalle istituzioni formative. Tra le ragazze provenienti da contesti familiari avvantaggiati in cui internet è scoraggiato, invece, sono più diffuse attività di studio che incrementano il capitale culturale e perseguono un progetto formativo.

Un terzo aspetto rilevante emerso dalla ricerca riguarda la funzione della scuola. Oltre alla famiglia, anche la scuola sembra infatti giocare un ruolo nei meccanismi di riproduzione sociale. Nella parole e nelle esperienze degli studenti che frequentano l'istituto professionale emerge uno scollamento tra le forme di apprendimento informale con i media digitali e l'andamento scolastico. Sia le forme di apprendimento informale, spontaneo e non strutturato, che l'espressione creativa messa in atto da alcuni degli adolescenti (descritti nel pattern "cultura dei pari") non vengono valorizzati a scuola, nemmeno quando sono significative e assai articolate. È importante ricordare che una parte di questi studenti frequenta un istituto professionale a indirizzo grafico pubblicitario: un tipo di scuola che avrebbe molti punti di convergenza con le attività che i giovani conducono online. Nonostante ciò, l'investimento e l'energia dei ragazzi non viene valorizzata nel tessuto scolastico: le attività restano saldamente collocate nel contesto informale (spesso di nicchia) e non portano a un riconoscimento formale. I risultati di questo studio sembrano suggerire che le forme spontanee di apprendimento informale, non strutturate e basate su interessi personali dei ragazzi, non riescano ad avere un impatto nel percorso scolastico degli studenti che provengono da contesti svantaggiati. La scuola - anche quando è indirizzata verso discipline grafiche o legate alla comunicazione - non valorizza la spinta verso la creatività e l'innovazione diffusa tra gli studenti. Solo nei contesti in

cui le risorse sono elevate i ragazzi sono riusciti almeno in qualche occasione a beneficiare delle loro abilità creative con gli insegnanti e gli adulti (cfr. il pattern “capitale culturale digitale”). Da questo punto di vista pare ragionevole concludere che la potenzialità di mobilità sociale che viene spesso attribuita alle nuove tecnologie - per lo meno dal punto di vista dell'apprendimento informale che nasce nel tempo libero degli studenti - non riesca al momento a trovare nella scuola e nelle istituzioni formative un'adeguata possibilità di valorizzazione.

In conclusione è necessario spendere qualche parola sullo sguardo adottato per studiare le disuguaglianze digitali tra adolescenti. In una prospettiva interessata al tema della riproduzione delle disuguaglianze sociali l'attenzione è posta soprattutto sulle ripercussioni dell'uso di internet sulla transizione all'età adulta, quindi sul percorso formativo e professionale. Se si considerano gli adolescenti come *adulti in divenire* gli esiti di questo lavoro indicano che le differenze sociali si riflettono negli usi e negli orizzonti di senso costruiti intorno ai media digitali. Da questo punto di vista uno studio longitudinale potrebbe aiutare a comprendere quali siano effettivamente le conseguenze delle esperienze con le ICT nel percorso scolastico e lavorativo dei giovani. Diversamente, se si adotta una prospettiva ispirata alla sociologia dell'infanzia sono le peculiari culture dei pari dei bambini e dei ragazzi a essere messe al centro dell'osservazione. Indipendentemente dalle (potenziali) ripercussioni dell'uso di internet sulle traiettorie di vita, si è visto che gli adolescenti dei ceti medio o medio-bassi ottengono dei benefici in termini di supporto e autostima dall'uso dei media digitali che sono rilevanti nella loro quotidianità. Gli esiti dello studio sono pertanto da considerarsi anche per il loro significato nel *qui ed ora* delle vite degli adolescenti. Da questo punto di vista, la ricerca sulle disuguaglianze digitali dovrebbe abbandonare la sua impostazione normativa su come “si debba” usare internet per supportare la mobilità sociale. Come affermato da William Corsaro e Jens Qvortrup, l'infanzia e l'adolescenza non sono soltanto un periodo di preparazione all'età adulta, ma sono contraddistinte da un'attività produttiva rilevante in se stessa. Con ciò non si vuole affermare che le differenze “di classe” non siano rilevanti rispetto alle forme di appropriazione dei media digitali. Piuttosto si propone che queste vengano considerate anche nella loro composizione nelle culture dei pari nella vita quotidiana degli adolescenti e non soltanto in prospettiva della transizione all'età adulta.

BIBLIOGRAFIA

- Agre P. (1998) "The Internet and Public Discourse", *First Monday*, 3 Url: <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/581> [accesso luglio 2013]
- Akrich M. (1992) "The de-description of technical objects" in W. Bijker e J. Law (a cura di) *Shaping Technology/ Building Society*, MIT Press, Cambridge MA.
- Alexander J. C. e Thompson K. (2008) *A Contemporary Introduction to Sociology: Culture and Society in Transition*, Boulder, Paradigm Publisher; trad. it. (2010) *Sociologia*. Il Mulino, Bologna
- Almeida, a. N. D., N. D. a. Alves, A. Delicado, e T. Carvalho (2011) "Children and Digital Diversity: From 'Unguided Rookies' to 'Self-reliant Cybernauts'", *Childhood*, 19(2):219–234.
- Alwin D. F. (1984) "Trends in Parental Socialization Values: Detroit 1958-1983", *American Journal of Sociology*, 90(2): 359–382.
- Anderson C. A., Berkowitz L., Donnerstein, L. et al. (2003) "The influence of media violence on youth", *Psychological Science in the Public Interest*, 4(3): 81–110.
- Aroldi P. (2012) "EU Parents Online L'importanza del contesto familiare" in G. Mascheroni (a cura di) *I ragazzi e la rete. La ricerca EU Kids Online e il caso Italia*, La Scuola, Brescia: 261–288.
- Aroldi P. (2012) "Ripensare il rapporto tra media e generazioni: concetti, indicatori, modelli" in F. Colombo, G. Boccia Artieri, L. Del Grosso Destrieri, F. Pasquali, M. Sorice (a cura di) *Media e generazioni nella società italiana*, FrancoAngeli, Milano:33-64.
- Aroldi P., Vittadini N. (2010) "Transnational digital audiences? "Moral economy of the households" and digital Tv", *paper presentato alla 3rd European Communication Conference - Ecrea, Hamburg*, 12-15 ottobre.
- Arosio L., De Luca S. e Ruspini, E. (2010) "Contaminare, unire, integrare" in A. de Lillo (a cura di) *Il mondo della ricerca qualitativa*, Utet universitaria, Torino: 183-194.
- Aufderheide P. (1993) *Media literacy: A report of the national leadership conference on media literacy*. Aspen, CO, Aspen Institute.
- Austin E. W. (1993) "Exploring the Effects of Active Parental Mediation of Television Content.", *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 37(2): 147–158.
- Awan, F., e D. Gauntlett (2013) "Remote Living: Exploring Online (and Offline) Experiences of Young People Living in Rural Areas.", *European Journal of Cultural Studies*, 16(1): 3–23.
- Bakardjeva M. (2005) *Internet Society. The Internet in Everyday Life*, Sage, London.
- Bagnasco A., Barbagli M. e Cavalli A. (1997) *Corso di sociologia*, il Mulino, Bologna.

- Barone C., Schizzerotto, A. (2006) *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna.
- Baumrind D. (1966) "Effects of authoritative parental control on child behavior", *Child Development*, 37(4).
- Baumrind D. (1991) "The influence of parenting style on adolescent competence and substance use", *Journal of Early Adolescence*, 11(1).
- Baym N. (2010) *Personal connections in the digital age*, Polity, Cambridge UK.
- Becker H. (1998) *Tricks of the trade. How to think about your research while you're doing it*, University of Chicago Press, Chicago (IL); trad. it. (2007) *I trucchi del mestiere*, Il Mulino, Bologna.
- Bennato D (2011) *Sociologia dei media digitali. Relazioni sociali e processi comunicativi del web partecipativo*, Editori Laterza, Roma.
- Bennett S., Maton K., e Kervin L. (2008) "The 'digital Natives' Debate: A Critical Review of the Evidence", *British Journal of Educational Technology*, 39(5): 775–786.
- Bennett S. e Maton. K. (2010) "Beyond the 'digital Natives' Debate: Towards a More Nuanced Understanding of Students' Technology Experiences", *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5): 321–331.
- Bentivegna S. (2009) *Disuguaglianze digitali. Le nuove forme di esclusione nella società dell'informazione*, Laterza, Roma-Bari.
- Berger e Luckmann (1966) *The Social Construction of Reality*, Garden City, New Yor; trad. it. (1969) *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Berker T., Hartmann, M., Punie Y. e Ward K. (2006) *Domestication of Media and Technology*, Open University Press, Maidenhead.
- Bernstein B. (1975) *Class, codes, and control*, Schocken, New York.
- Besozzi E. (2009) "Diventare adulti tra realtà locale e società globale" in E. Besozzi (a cura di) *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Carocci, Roma: 19-34.
- Bijker W., Hughes T., Pinch T. (1987) (a cura di) *The Social Construction of Technological Systems: New Directions in the Sociology and History of Technology*, MIT Press, Cambridge MA.
- Boczkowki P. e Lievrouw L. (2008) "Bridging STS and Communication Studies: Scholarship on Media and Information Technologies" in A. Lynch, H. Wajcman (a cura di) *The Handbook of Science and Technology Studies*, MIT Press, Cambridge MA: 949-977.
- Bolter J. D. e Grusin R. (1999) *Remediation: Understanding new media*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Bonfadelli H. (2002) "The Internet and Knowledge Gaps: A Theoretical and Empirical Investigation", *European Journal of Communication*, 17(1): 65–84.

- Bourdieu P. (1965) (a cura di) *Un Art moyen. Essais sur les usages sociaux de la photographie*, Les Editions De Minuit, Paris; trad. it. (1972), *La fotografia. Usi e funzioni sociali di un'arte media*, Guaraldi Editore, Rimini.
- Bourdieu P. (1964) *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Les Editions De Minuit, Paris; trad. it. (1976) *I Delfini. Gli studenti e la cultura*, Guaraldi Editore, Firenze.
- Bourdieu P. (1973) “Cultural Reproduction and Social Reproduction” in R. Brown (a cura di) *Knowledge, Education and Cultural Change*, Tavistock, London, pp: 71–112.
- Bourdieu P. (1979) *La distinction*, Les Editions De Minuit, Paris, 1979; trad. it. (2001) *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Il Mulino, Bologna.
- Bourdieu P. e Passeron J. C. (1970) *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les Editions De Minuit, Paris; trad. it. (1972) *La Riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*, Guaraldi Editore, Rimini.
- boyd d. e Ellison, N. B. (2007) “Social Network sites: Definition, history and scholarship”, *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1).
- boyd d. (2008a) “Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life” in D. Buckingham *Youth, Identity, and Digital Media*, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning, The MIT Press, Cambridge, MA.
- boyd d. (2008b) *Taken out of context: American teen sociality in networked publics*, tesi di dottorato non pubblicata, University of California-Berkeley, School of Information.
- boyd d. (2010) “Friendship” in Ito M., Baumer S., Bittanti M., boyd d., Cody R., Herr B. et al., *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out Kids Living and Learning with New Media*, MIT Press, Cambridge, MA.
- boyd d. (2011a) “Social Network Site sas Networked Publics. Affordances, Dynamics, and Implications” in Z. Papacharissi (a cura di) *A Networked Self. Identity, Community, and Culture on Social Network Sites*, Routledge, New York: 39-58.
- boyd d. (2011b) “White Flight in Networked Publics? How Race and Class Shaped American Teen Engagement with MySpace and Facebook” in L. Nakamura L. e P. A. Chow-White (a cura di) *Race After the Internet*, Routledge, New York: 203-222.
- boyd d. e Hargittai E. (2010) “Facebook privacy settings: Who cares?”, *First Monday*, 15(8)
- Bovill M. e Livingstone S. (2001) “Bedroom culture and the privatization of media use” in S. Livingstone e M. Bovill (a cura di) *Children and their changing media environment: a European comparative study. LEA's communication series*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N.J., USA: 179-200.
- Bronfenbrenner U. (1958) “Socialization and social class through time and space” in E. Maccoby, T.M. Newcomb e E. L. Hartley (a cura di) *Readings in Social Psychology*, Henry Holt & Co., New York.

- Buckingham D. (2008) "Introducing Identity" in D. Buckingham (a cura di) *Youth, Identity, and Digital Media*, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning, The MIT Press, , Cambridge, MA: 1–24.
- Buzzi C., Cavalli A e de Lillo A. (2002) *Quinto rapporto LARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Cardano M. (2003) *Tecniche di ricerca qualitativa*, Carocci, Roma.
- Carlo S. (2012) "Accesso, usi e divari tra i giovani utenti italiani" in G. Mascheroni (a cura di) *I ragazzi e la rete*, La Scuola, Brescia.
- Carlo S., Colombo F. (2007) "La digitalizzazione questioni strutturali" in F. Colombo (a cura di) *La Digitalizzazione dei Media*, Carocci, Roma, pp:15-38.
- Caronia L. (2002) *La socializzazione ai media. Contesti, interazioni e pratiche educative*, Guerini e Associati, Milano.
- Caronia L. e Caron A.H. (2008) "Television culture and media socialization across countries: theoretical issues and methodological approaches" in S. Livingstone e K. Drotner (a cura di) *The International Handbook of Children, Media and Culture*, Sage Publications, London: 365-385.
- Carr N. (2008) "Is Google Making Us Stupid?", *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 107(2): 89-94.
- Castells M. (2001) *The Internet Galaxy Reflections on the Internet, Business and Society*, Oxford University Press, Oxford.
- Cavalli A. e de Lillo A. (1993) *Giovani anni 90 : terzo rapporto LARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Chaffee S., McLeod J. M. e Atkin, C. K. (1971) "Parental influences on adolescent media use", *American Behavioral Scientist*, 14: 323-340.
- Chittenden T. (2010) "Digital Dressing up: Modelling Female Teen Identity in the Discursive Spaces of the Fashion Blogosphere", *Journal of Youth Studies*, 13(4): 505–520.
- Christ W. G. e Potter W. J. (1998) "Media literacy, media education, and the academy", *Journal of Communication*, 48: 5-15.
- Clifford J (1988) *The predicament of culture: Twentieth-century ethnography, literature and art*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Clark L. S. (2009) "Digital Media and the Generation Gap", *Information, Communication & Society*, 12(3): 388–407.
- Clark L. S. (2011) "Parental Mediation Theory for the Digital Age", *Communication Theory*, 21(4): 323–343.

- Clark L. S. (2012) *The Parent App Understanding Families in the Digital Age*, Oxford University Press, NY.
- Clark L. S., Demont-Heinrich C. e Webber S. (2004) "Ethnographic Interviews on the Digital Divide", *New Media & Society*, 6(4): 529–547.
- Clark L. S., Demont-Heinrich C. e Webber S. (2005) "Parents, ICTs, and Children's Prospects for Success: Interviews Along the Digital 'Access Rainbow'", *Critical Studies in Media Communication*, 22(5): 409–426.
- Cola M., Prario B. e Richieri G. (2010) *Media, tecnologie e vita quotidiana: la domestication*, Carocci, Roma.
- Colombo F. (2007) (a cura di) *La digitalizzazione dei media*, Carocci Editore, Roma.
- Colombo F. (2012) "Come eravamo. Il ruolo dei media nell'identità generazionale" in F. Colombo, G. Boccia Artieri, L. Del Grosso Destrieri, F. Pasquali, M. Sorice (a cura di) *Media e generazioni nella società italiana*, FrancoAngeli, Milano: 13-32
- Colombo F. (2013) *Il potere socievole. Storia e critica dei social media*, Bruno Mondadori, Milano.
- Cockburn C. (1992) "The circuit of technology. Gender, identity and power" in R. Silverstone, E. Hirsch (a cura di) *Consuming Technologies: Media and Information in Domestic Spaces*, Routledge, Londra: 29-43.
- Compaine B. M. (2001) *The Digital Divide: Facing a Crisis or Creating a Myth*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Corder-Bolz C. R. (1980) "Mediation: The Role of Significant Others", *Journal of Communication*, 30(3).
- Correa T. (2010) "The Participation Divide Among 'Online Experts': Experience, Skills and Psychological Factors as Predictors of College Students' Web Content Creation", *Journal of Computer-Mediated Communication*, 16(1).
- Correa T. e Jeong S. H. (2011) "Race and Online Content Creation", *Information, Communication & Society*, 14(5): 638–659.
- Corsaro W. (1997) *The Sociology of Childhood*, Pine Press, Thousand Oaks, CA; trad. it. (2003) *Le Culture dei Bambini*, Il Mulino, Bologna.
- Cowan R. S. (1983) *More Work for Mother: The Ironies of Household Technology from the Open Hearth to the Microwave*, Basic Books, New York.
- Critcher C. (2008) "Making waves: Historical aspects of public debates about children and mass media" in K. Drotner e S. Livingstone (a cura di), *International handbook of children, media and culture*, Sage, London: 91-104.
- Crompton R. (2006) "Class and Family", *The Sociological Review*, 54(4): 658–677.
- Denzin N. (1970) *The Research Act in Sociology*, Butterworth, London.

- Denzin N., Lincoln Y (1994) (a cura di) *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousands Oaks, CA.
- De Lillo A. e Schizzerotto A. (1985) *La Valutazione Sociale delle Occupazioni*, il Mulino, Bologna.
- DiMaggio P. e Hargittai E. (2001) “From the ‘Digital Divide’ to ‘Digital Inequality’: Studying Internet Use as Penetration Increases”, *Working Paper #15*, Summer 2001. URL: http://www.maximise-ict.co.uk/WP15_DiMaggioHargittai.pdf [accesso luglio 2013]
- DiMaggio P., Hargittai E., Celeste C. e Shafer S. (2004) “From Unequal Access to Differentiated Use: A Literature Review and Agenda for Research on Digital Inequality” in K. Neckerman (a cura di) *Social Inequality*, Russell Sage Found, New York.
- Donath, J. (2007) “Signals in social supernets”, *Journal of Computer-Mediated Communication*, 1: 231–251.
- Douglas M. e Isherwood B. (1980) *The world of goods: Towards an anthropology of consumption*, Penguin, Harmondsworth.
- Drotner K. e Livingstone S. (2008) (a cura di) *The International Handbook of Children, Media and Culture*, Sage, London, England.
- Duits L. (2010) “The Importance of Popular Media in Everyday Girl Culture”, *European Journal of Communication*, 25(3): 243–257.
- Eastin M. S., Greenberg B. S. e Hofschire L. (2006) “Parenting the Internet”, *Journal of Communication*, 56(3): 486–504.
- Ewing S. e Thomas J. (2008) “Broadband and the ‘Creative Internet’: Australians as Consumers and Producers of Cultural Content Online”, *Observatorio (OBS*) Journal*, 6: 187–208.
- Eynon R. (2009) “Mapping the Digital Divide in Britain: Implications for Learning and Education”, *Learning, Media and Technology*, 34(4): 277–290.
- Eynon R. e Malmberg L-E. (2011) “A Typology of Young People’s Internet Use: Implications for Education”, *Computers & Education*, 56(3): 585–595.
- Eve M., Favretto A.R., Meraviglia C (2003) *Le disuguaglianze sociali*, Carocci, Roma.
- Ferri P. (2011) *Nativi digitali*, Bruno Mondadori, Milano.
- France A., Bottrell D. e Haddon E. (2012) “Managing Everyday Life: The Conceptualisation and Value of Cultural Capital in Navigating Everyday Life for Working-class Youth”, *Journal of Youth Studies*, 1–15.
- Gallino L. (2006) *Dizionario di Sociologia*, UTET, Torino
- Garelli F., Palmonari A. e Sciolla L. (2006) *La socializzazione flessibile: identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, Il Mulino, Bologna.

- Gecas V. (1979) "The influence of social class on socialization" in W. R. Burr, R. Hill, F. J. Nye, & J. L. Reiss (a cura di) *Contemporary theories about the family Vol. 1*, Free Press, London: 365 – 404.
- Ghisleni M. e Moscati R. (2001) *Che cos'è la socializzazione*, Carocci, Roma.
- Giaccardi C. (2010) (a cura di) *Abitanti della rete. Giovani, relazioni e affetti nell'epoca digitale*, Vita e Pensiero, Milano.
- Giddens A. (1989) *Sociology*, Polity Press, Cambridge; trad. it. (1991) *Sociologia*, Il Mulino, Bologna.
- Gilbert M. (2010) "Theorizing Digital and Urban Inequalities", *Information, Communication & Society*, 13(7): 1000–1018.
- Gobo G. (2001) *Descrivere il mondo. Teoria e pratica del metodo etnografico*, Carocci, Roma.
- Goode J. (2010) "The Digital Identity Divide: How Technology Knowledge Impacts College Students" *New Media & Society* 12 (3): 497–513.
- Graham R. (2010) "Group Differences in Attitudes Towards Technology Among Americans", in *New Media & Society*, 12(6): 985–1003.
- Grossi G. (2002) "I Consumi Culturali" in C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo (a cura di) *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto LARD sulla condizione giovanile in Italia*. Il Mulino, Bologna.
- Grossi G. (2013) "Conclusioni in progress: agire di consumo e disallineamento sociale" in G. Grossi e S. Tosi (a cura di) *La società consumata. Come il consumo influenza le appartenenze sociali*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine 2013.
- Gui M. (2009) *Le "competenze digitali". Le complesse capacità d'uso dei nuovi media e le disparità nel loro possesso*, Scriptaweb, Napoli.
- Gui M. e Argentin. G. (2011) "Digital Skills of Internet Natives: Different Forms of Digital Literacy in a Random Sample of Northern Italian High School Students", *New Media & Society*, 13(6): 963–980.
- Gui M. e Micheli M. (2011) "I giovani e la disuguaglianza digitale. Il dibattito e la situazione in Italia", *Città in controluce. Rivista sulla qualità della vita e il disagio sociale*, 19-20.
- Gui M. (2012) "Uso di Internet e Livelli di Apprendimento. Una riflessione sui sorprendenti dati PISA 2009", *Media Education*, 2012(1).
- Gurrieri G. (1976) "Introduzione", in P. Bourdieu *I Delfini. Gli studenti e la cultura*, Guaraldi Editore, Firenze.
- Haddon L. (1992) "Explaining ICT Consumption: The Case of the Home Computer" in R. Silverstone, E. Hirsch (a cura di) *Consuming Technologies: Media and Information in Domestic Spaces*, Routledge, London: 82-96.

- Haddon L. (2000) "Social Exclusion and Information and Communication Technologies: Lessons from Studies of Single Parents and the Young Elderly", *New Media & Society*, 2(4): 387–406.
- Haddon L. (2011) "Domestication Analysis, Objects of Study, and the Centrality of Technologies in Everyday Life", *Canadian Journal of Communication*, 36: 311–323.
- Halford S. e Savage M. (2010) "Reconceptualizing Digital Social Inequality", *Information, Communication & Society*, 13(7): 937–955.
- Hall S. (1980) "Encoding/decoding" in S. Hall et al. (a cura di) *Culture, Media, Language*, Routledge, New York: 128-38.
- Hammersley M. (2008) "Troubles with Triangulation" in M. M. Bergman (a cura di) *Advances in Mixed Methods Research*, Sage, London: 22-36.
- Hargittai E. (2002) "Second Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills", *First Monday*, 7(4).
- Hargittai E. (2007) "A Framework for Studying Differences in People's Digital Media Uses" in N. Kutscher N. e O. Hans-Uwe (a cura di) *Cyberworld Unlimited*, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH: 121-137.
- Hargittai E. (2010) "Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses Among Members of the 'Net Generation'" *Sociological Inquiry*, 80(1): 92–113.
- Hargittai E. e Hinnant A. (2008) "Digital Inequality Differences in Young Adults' Use of the Internet", *Communication Research*, 35(5): 602–621.
- Hargittai E. e Walejko G. (2008) "The participation divide: Content creation and sharing in the digital age", *Information, Communication & Society*, 11(2): 239-256.
- Hargittai E., Fullerton L., Menchen-Trevino E., e Thomas K.Y. (2010) "Trust Online : Young Adults' Evaluation of Web Content", *International Journal of Communication* 4: 468–494.
- Hargittai E. e Litt E. (2011) "The Tweet Smell of Celebrity Success: Explaining Variation in Twitter Adoption Among a Diverse Group of Young Adults", *New Media & Society* (May 10).
- Hargittai E. e Hsieh Y. P. (2011) "Succinct Survey Measures of Web-Use Skills", *Social Science Computer Review* 30(1): 95–107.
- Herr-Stephenson B., Rhoten D., Perkel D., Sims C. (2011) *Digital Media and Technology in Afterschool Programs, Libraries, and Museums*, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning, MIT Press, Cambridge, MA.
- Himmelweit H. T., Oppenheim A. N., Vince P. (1958) *Television and the Child: An Empirical Study of the Effect of Television on the Young*, Oxford University Press, London.

- Hirsch E. (1992) "The Long Term and the Short Term of Domestic Consumption: An Ethnographic Case Study" in R. Silverstone, E. Hirsch (a cura di) *Consuming Technologies: Media and Information in Domestic Spaces*, Routledge, London: 208-226.
- Hobbs R. (2008) "Debates and challenges facing new literacies in the 21st century" in K. Drotner e S. Livingstone (a cura di) *International Handbook of Children, Media and Culture*, Sage, London: 431 – 447.
- Hobbs R. e Frost R. (2003) "Measuring The Acquisition of Media-literacy Skills", *Reading Research Quarterly*, 38(3): 330–355.
- Hobson D. (1980) *Housewives and the Mass Media* in "Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies 1972-1979", Houtchinson, London: 105-114.
- Holloway S. L. e G. Valentine (2003) *Cyberkids. Children in the information age*, Routledge, London.
- Holstein J. e Gubrium J. (1995) *The Active Interview*, Sage, London.
- Hoover S., Clark L. S. e Alters D. (2004) *Media, Home and Family*, Routledge, London.
- Hoff E., Laursen B. e Tardiff T. (2002) "Socioeconomic status and parenting" in M. H. Bornstein (a cura di) *Handbook of parenting, Vol. 2: Biology and ecology of parenting* (2nd ed.), Erlbaum, Mahwah, NJ: 231 – 252.
- Hynes D. Rommes E. (2006) "Fitting the internet into our lives: IT courses for disadvantaged users" in T. Berker, M. Hartmann, Y. Punie, K. Ward (a cura di) *Domestication of Media and Technology*, Open University Press, Maidenhead: 125-142.
- Iorio G. (2009) "Generazioni a confronto nello spazio virtuale" in E. Besozzi (a cura di) *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Carocci, Roma: 193-205.
- Istat (2011a) *Cittadini e Nuove tecnologie Anno 2011*, Istat, Roma.
- Istat (2011b) *Infanzia e vita quotidiana Anno 2011*, Istat, Roma.
- Ito M., Baumer S., Bittanti M., boyd d., Cody R., Herr B. et al. (2010) *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out Kids Living and Learning with New Media*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Ito M. (2010) "Work" in M. Ito, S. Baumer, M. Bittanti, d. boy, R. Cody, B. Herr et al. (2010) *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out Kids Living and Learning with New Media*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Jedwloski P. (2009) *Il mondo in questione. Introduzione alla storia del pensiero sociologico*, Carocci, Roma.
- Jenkins H., Clinton K., Purushotma R., Robison A.J. e Weigel M. (2006) *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*, White Paper on Digital Media and Learning. The MacArthur Foundation.
- Jones S. e Fox S. (2009) *Generations Online in 2009*, Pew Internet & American Life Project, Washington, DC.

- Jordan A. (2003) "A Family Systems Approach to Examining the Role of the Internet in the Home" in J. Turow e A. Kavanaugh (a cura di) *The Wired Homestead: An MIT Sourcebook on the Internet and the Family*, MIT Press, Cambridge, MA: 141-160.
- Kalmus V., Runnel P. e Siibak A. (2009) "Opportunities and benefits online" in S. Livingstone e L. Haddon (a cura di) *Kids Online: Opportunities and risks for children*, The Policy Press, Bristol: 41-54.
- Kaufman P. (2005) "Middle-Class Social Reproduction: The Activation and Negotiation of Structural Advantages" *Sociological Forum* 20(2): 245–270.
- Keen A. (2007) *The Cult of the Amateur*, Nicholas Brealey, London.
- Kirwil L. (2009) "Parental Mediation Of Children's Internet Use In Different European Countries", *Journal of Children and Media*, 3(4): 394–409.
- Kohn M. (1959) "Social class and parental values", *American Journal of Sociology*, 64: 337 - 351.
- Kohn M. (1963) "Social class and parent-child relationships: An interpretation". *American Journal of Sociology*, 68: 471 – 480.
- Kohn M. (1969) *Class and conformity: A study in values*, The Dorsey Press, Homewood, IL; trad. it. (1974) *Società, classe, famiglia*, Franco Angeli, Milano.
- Kohn M. (2006) *Change and stability: A cross-national analysis of social structure and personality*, Paradigm, Boulder, CO.
- Kohn M. e Slomczynski K. M. (1993) *Social structure and self-direction: A comparative analysis of the United States and Poland*. Blackwell, Oxford.
- Kvasny L. (2002) "A Conceptual Framework for Examining Digital Inequality", *Eighth Americas Conference on Information Systems*: 1798–1805.
- Kvasny L. (2006a) "The Role of the Habitus in Shaping Discourses About the Digital Divide", *Journal of Computer-Mediated Communication*, (10)2.
- Kvasny L. (2006b) "Cultural (Re)Production of Digital Inequality in a US Community Technology Initiative", *Information, Communication & Society*, (6)2: 37-41.
- Lamont M. e Lareau A. (1988) "Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments", *Sociological Theory*, 6(2): 153-168.
- Lange P. e Ito M. (2010) "Creative production" in M. Ito, S. Baumer, M. Bittanti, d. boyd, R. Cody, B. Herr et al., *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out Kids Living and Learning with New Media*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Lareau A. (2003) *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*, University of California Press, Berkeley, CA.

- Lareau A. e Weinger E. B. (2003) "Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment", *Theory and Society*, 32(5/6): 567–606.
- Lareau A. e Weinger E. B. (2009) "Paradoxical Pathways: An Ethnographic Extension of Kohn's Findings on Class and Childrearing", *Journal of Marriage and Family*, (71): 680–695.
- Lee S.-J. e Chae Y. (2007) "Children's Internet Use in a Family Context: Influence on Family Relationships and Parental Mediation", *Cyberpsychology & Behavior: the Impact of the Internet, Multimedia and Virtual Reality on Behavior and Society* 10(5): 640–4.
- Lee S.-J. (2012) "Parental Restrictive Mediation of Children's Internet Use: Effective for What and for Whom?", *New Media & Society* (July 13).
- Lenhart A., Madden M., Macgill A. e Smith A. (2007) *Teens and Social Media*, Pew Internet & American Life Project, Washington, DC.
- Liewrouw L. A. e Livingstone S. (2002) *Handbook of New Media: Social Shaping and Consequences of ICTs*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Livingstone, S. (2002) *Young people and new media: Childhood and the Changing Media Environment*, Sage, London.
- Livingstone, S., 2004 «Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies», *The Communication Review*, 7(1): 3-14.
- Livingstone S. (2007) "Strategies of Parental Regulation in the Media-rich Home", *Computers in Human Behavior*, 23(2): 920–941.
- Livingstone S. (2008) "Taking Risky Opportunities in Youthful Content Creation: Teenagers' Use of Social Networking Sites for Intimacy, Privacy and Self-expression", *New Media & Society*, 10(3): 393–411.
- Livingstone S. (2010) *Ragazzi Online: crescere con internet nella società digitale*, Vita e Pensiero, Milano.
- Livingstone S. e Helsper E. J. (2007) "Gradations in Digital Inclusion: Children, Young People and the Digital Divide", *New Media & Society*, 9(4): 671–696.
- Livingstone S e Helsper E. J. (2008) "Parental Mediation of Children's Internet Use", *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4): 581–599.
- Livingstone S., Haddon L., Görzig A. e Ólafsson K. (2011) *Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children: Full Findings*, London. <http://eprints.lse.ac.uk/33731> [accesso luglio 2013].
- Lobe B, Segers K. e Tsaliki L. (2009) "The role of parental mediation in explaining cross-national experiences of risk" in S. Livingstone e L. Haddon (a cura di) *Kids Online, Opportunities and Risks for children*, The Policy Press, Bristol: 173-186.
- Looker E. D. e Naylor T. D. (2010) *Digital Diversity. Youth, Equity, and Information Technology*, Wilfrid Laurier University Press, Ontario, Canada.

- Lull J. (1980a) "The Social Uses of Television", *Human Communication Research*, 6(3): 197–209.
- Lull J. (1980b) "Family Communication Patterns and the Social Uses of Television", *Communication Research*, 7(3): 319–333.
- Lull J. (1990) *Inside Family Viewing: Ethnographic Research on Television's Audiences*, Routledge, London; trad. it. (2003) *In famiglia davanti alla TV*, Meltemi, Roma.
- Lwin M., Stanaland A. e Miyazaki A. (2008) "Protecting Children's Privacy Online: How Parental Mediation Strategies Affect Website Safeguard Effectiveness", *Journal of Retailing*, 84(2): 205–217.
- Maccoby E e Martin J. A. (1983) "Socialization in the context of the family: Parent-child interaction" in P.H. Mussen e E.M. Hetherington (a cura di) *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development (4th ed.)*, Wiley, New York: 1-101.
- Mackenzie D., Wajcman J. (1985) (a cura di) *The Social Shaping of Technologies. How the Refrigerator Got Its Hum*, Open University Press, Milton Keynes-Philadelphia.
- Magaudda P. (2008) "Pratiche Sociali e Tecnologie Quotidiane. Gli Aspetti Simbolici, Cognitivi e Pragmatici Nell'appropriazione Della Musica Digitale", *Rassegna Italiana Di Sociologia* (49)4: 579-606.
- Mackay H. e Gillespie G. (1992) "Extending the Social Shaping of Technology Approach: Ideology and Appropriation", *Social Studies of Science*, (22)4: 685-716.
- Meyen M., Pfaff-Rudiger S., Dudenhoffer K. e Huss J. (2010) "The Internet in Everyday Life: a Typology of Internet Users", *Media, Culture & Society*, 32(5): 873-882.
- Marinelli A. e Ferri P. (2010) "Introduzione. New media literacy e processi di apprendimento", in Jenkins H. et al. *Culture partecipative e competenze digitali. Medi aeducation per il XXI secolo*, Guerini e Associati, Milano.
- Martin S. (2003) "Is the digital divide really closing? A critique of inequality measurement in a nation online", *IT & Society*, 14: 1-13.
- Mascheroni G. (2012) (a cura di) *I ragazzi e la rete: La ricerca EU Kids Online e il caso Italia*, La Scuola, Brescia.
- Mascheroni G., Pasquali F., Scifo B., Sfardini A., Stefanelli M. e Vittadini N. (2008) "Young Italians' Cross-media Cultures" in *Observatorio (OBS*)* 4: 13-032.
- McCracken G. D. (1990) *Culture and consumption: New approaches to the symbolic character of consumer goods and activities*, Indiana University Press, Bloomington, IN.
- McLeod J. M. e Chaffee S. (1972) "The construction of social reality" in J. S. Tedeschi (a cura di) *The social influence processes*, Aldine, Hawthorne, NY: 50-99.

- McQuillan H. e d'Haenens L. (2009) "Young people online: Gender and age influences" in S. Livingstone e L. Haddon (a cura di) *Kids Online: Opportunities and Risks for Children*, The Policy Press, Bristol: 95-106.
- Mead G.H. (1966) *Mente, sé e società*, Giunti-Barbera, Firenze.
- Mendoza K. (2009) "Surveying Parental Mediation: Connections, Challenges, and Questions for Media Literacy", *The Journal of Media Literacy*, 1(2009): 28-41.
- Miller D. e Slater D. (2000) *The Internet: An Ethnographic Approach*, Berg, London.
- Miller D. R. e Swanson G. E. (1958) *The Changing American Parent*, John Wiley & Sons, New York.
- Mishler E. (1986) *Research Interviewing: Context and Narrative*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Moore S. (1993) *Interpreting Audiences. The Ethnography of Media Consumption*, Sage, London; trad. it. (1998) *Il consumo dei media*, Il Mulino, Bologna.
- Morcellini M. (1992) *Passaggio al futuro: la socializzazione nell'età dei mass media*, FrancoAngeli, Milano.
- Morley D. (1980) *The Nationwide Audience: Structure and Decoding*, British Film Institute, London.
- Morley D. (1986) *Family Television: Cultural Power and Domestic Leisure*, Methuen, London.
- Mossberger K., Tolbert C. e Stansbury M. (2003) *Virtual Inequality: Beyond the Digital Divide*, Georgetown University Press, Washington, DC.
- Murdock G., Hartmann P. e Gray P. (1992) "Contextualizing home computing: resources and practices" in R. Silverstone e E. Hirsch (a cura di) *Consuming Technologies: Media and Information in Domestic Spaces*, Routledge, London: 136-149.
- Murru M. F. (2007) "Social shaping of technology e diffusionismo: due prospettive a confronto" in F. Colombo *La Digitalizzazione dei Media*, Carocci, Roma: 39-65.
- Murru M. F. (2012) "La mediazione sociale" in G. Mascheroni (a cura di) *I ragazzi e la rete. La ricerca EU Kids Online e il caso Italia*, La Scuola, Brescia: 237-260.
- Nash R. (1990) "Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction", *British Journal of Sociology of Education*, 11(4): 431-447.
- Nash R. (2003) "Social Explanation and Socialization: On Bourdieu and the Structure, Disposition, Practice Scheme", *The Sociological Review*, 51(1): 43-62.
- Nathanson A. I. (1999) "Identifying and Explaining the Relationship Between Parental Mediation and Children's Aggression", *Communication Research*, 26(2): 124-143.
- Nathanson A. I. (2002) "The Unintended Effects of Parental Mediation of Television on Adolescents", *Media Psychology* 4(3): 207-230.

- National Telecommunication and Information Administration (NTIA) (1995) *Falling through the Net: a Survey of the 'Have-Nots' in Rural and Urban America*, National Telecommunications and Information Administration, Washington, DC
- National Telecommunication and Information Administration (NTIA) (1999) *Falling through the Net: Defining the Digital Divide*, National Telecommunications and Information Administration, Washington, DC
- National Telecommunication and Information Administration (NTIA) (2002) *A Nation Online: How Americans are Expanding their Use of the Internet*, National Telecommunications and Information Administration, Washington, DC
- Nikken P. e Jansz J. (2008) "Parental Mediation of Young Children's Internet Use", *Journal of Broadcasting and Electronic*.
- Norris P. (2001) *Digital Divide? Civic Engagement, Information Poverty and the internet in Democratic Societies*, Cambridge University Press, Cambridge MA.
- North S., Snyder I. e Bulfin S. (2008) "DIGITAL TASTES: Social Class and Young People's Technology Use", *Information, Communication & Society* 11 (7): 895-911.
- OECD (2011) *PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance (Volume VI)*. OECD Publishing, Paris.
- O'Reilly T. (2007) *What is Web 2.0?*
 URL <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20>.
- Oudsroohn E. e Pinch T. (2008) "Introduction" in E. Oudsroohn e T. Pinch (a cura di) *How Users Matter. The Co-Construction of Users and Technologies*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Paccagnella L. (2004) *Sociologia della Comunicazione*, Il Mulino, Bologna.
- Palfrey J. e Gasser U. (2008) *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*, Basic Books, New York, NY.
- Paolucci G. (2009) "Pierre Bourdieu: strutturalismo costruttivista e sociologia relazionale" in M. Ghisleni e W. Privitera (a cura di) *Sociologie Contemporanee. Bauman, Beck, Bourdieu, Giddens, Touraine*, UTET Università, Torino.
- Paolucci G. (2011) *Introduzione a Bourdieu*, Editori Laterza, Bari.
- Papacharissi Z. (a cura di) (2011) *A Networked Self: Identity, Community and Culture on Social Network Sites*, Routledge, New York.
- Pearlin L.I. (1971) *Class context and family relations*, Little Brown, Boston.
- Pedrò F. (2007) "The new millennium learners", *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2 (4): 244-64.

- Peter J. e Valkenburg P. M. (2006) “Adolescents’ Internet Use: Testing the ‘disappearing Digital Divide’ Versus the ‘emerging Digital Differentiation’ Approach” *Poetics* 34 (4-5): 293-305.
- Peterson G. W. e Rollins B. C. (1987) “Parent-child socialization” in M. Sussman e S. K. Steinmetz (a cura di) *Handbook of Marriage and the Family*, Plenum Press, New York: 471-538.
- Pisati M. (2003) *L’analisi dei dati : tecniche quantitative per le scienze sociali*, Il Mulino, Bologna.
- Prenkys M. (2001) “Digital natives, digital immigrants” *On the Horizon*, 9 (5): 1-6.
- Potter W. J. (2005) *Media Literacy Third Edition*, Sage Publication, London.
- Pugh A. (2009) *Longing and Belonging: Parents, Children and Consumer Culture*, Allison. University of California Press, Berkeley.
- Qvortrup J. (2001) “School-Work, Paid Work, and the Changing Obligations of Childhood” in P. Mizen, C. Pole, e A. Bolton (a cura di) *Hidden Hands: International Perspectives on Children’s Work and Labour*, RoutledgeFarmer, New York: 91-107.
- Reay D. (2005) “Beyond Consciousness?: The Psychic Landscape of Social Class”, *Sociology*, 39 (5): 911-928.
- Reisdorf B. C. (2011) “Non-Adoption of the Internet in Great Britain and Sweden” *Information, Communication & Society* 14 (3): 400–420.
- Robinson L. (2009) “A Taste for the Necessary. A Bourdieuan approach to digital inequality” *Information, Communication & Society* 12 (4): 488-507.
- Richards L. (2005) *Handling qualitative data: a practical guide*, Sage, London.
- Ricucci R. e Torriani P. M (2004) “Le Regole Della Vita Familiare: Differenze Di Classe, Di Background Culturale e Di Genere” *Quaderni Di Ricerca Del Dipartimento Di Scienze Sociali dell’Università Di Torino* (7).
- Saldaña J. (2009) *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, Sage, London.
- Salzano D. (2008) *Etnografie della rete. Pratiche comunicative tra on line e off line*. FrancoAngeli, Milano.
- Santoro M. (2005) “Esclusi e inclusi” in P. P. Giglioli (a cura di) *Invito allo studio della società*, Il Mulino, Bologna.
- Santoro M. e Sassatelli R. (2008) “Lavoro Simbolico e Immaginazione Etnografica. Intervista a Paul Willis” *Studi Culturali*, 5 (2): 241-272.
- Sartori L. (2006) *Il divario digitale. Internet e le nuove disuguaglianze sociali*, il Mulino, Bologna.
- Sassatelli R. (2006) “Recensioni. A proposito di Pierre Bourdieu”, *Studi Culturali* 3 (2): 406-409.

- Sassatelli R. Santoro M. e Willis P. (2009) "An Interview with Paul Willis: Commodification, Resistance and Reproduction" *European Journal of Social Theory* 12(2): 265-289.
- Schutz A. (1971) *Collected Papers*, Den Haag, Martinus Nijhoff; trad. it. (1979) *Saggi Sociologici*, Utet, Torino.
- Scifo B. (2005) *Culture mobili*, Vita e Pensiero, Milano.
- Scifo B. e Pasquali, F. (2004) (a cura di) *Consumare la rete: la fruizione di Internet e la navigazione del web*, Vita e Pensiero, Milano.
- Sciolla L. (2002) *Sociologia dei processi culturali*, Il Mulino, Bologna.
- Sciolla L. (2006) "Introduzione" in F. Garelli, A. Palmonari e L. Sciolla (a cura di) *La socializzazione flessibile: identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, Il Mulino, Bologna.
- Scurati C. (2010) "Recensioni", *Media Education, Studi, Ricerche e Buone Pratiche* <http://riviste.erickson.it/med/2010/499/> [accesso luglio 2013]
- Seiter E. (2008) "Practicing at Home: Computers, Pianos, and Cultural Capital" in T. McPherson (a cura di) *Digital Youth, Innovation, and the Unexpected*, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning, The MIT Press, Cambridge, MA: 27-52.
- Selwyn N. (2003) "Apart from Technology: Understanding People's Non-use of Information and Communication Technologies in Everyday Life", *Technology in Society* 25 (1): 99-116.
- Selwyn N. (2004) "Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide", *New Media & Society* 6 (3): 341-362.
- Selwyn N. (2005) "Whose Internet Is It Anyway?: Exploring Adults' (Non)Use of the Internet in Everyday Life", *European Journal of Communication* 20(1): 5-26.
- Selwyn N. (2009) "The Digital Native - Myth and Reality", *Aslib Proceedings*, 61(4): 364-379.
- Silverman D. (2000) *Interpreting Qualitative Data* 3rd ed., Sage, London; trad. it. (2008) *Manuale di ricerca qualitativa*, Carocci, Roma.
- Silverstone R., Hirsch E. e Morley D. (1992) "Information and Communication Technologies and the Moral Economy of the Household" in R. Silverstone e E. Hirsch (a cura di), *Consuming Technologies: Media and Information in Domestic Spaces*, Routledge, London: 13-28.
- Sgier L. (2012) *Conversazione privata*.
- Stanley L. D. (2003) "Beyond Access : Psychosocial Barriers to Computer Literacy Special Issue: ICTs and Community Networking." *The Information Society* 19(5): 407-416.
- Stella R. (2012) *Conversazione privata via e-mail*.
- Sterne J. (2003) "Bourdieu, Technique and Technology" *Cultural Studies* (17)3: 313-325.

- Smelser N. J. (1991) *Sociology*, Prentice Hall; trad. it. (2007) *Manuale di Sociologia*, Il Mulino, Bologna.
- Tapscott D. (1998) *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*, McGraw Hill, New York, NY.
- Tapscott D. e Williams A. (2008) *Wikinomics: How Mass Collaboration Changes Everything*, Atlantic, New York, NY.
- Terranova T. (2000) "Free Labor: Producing Culture for the Digital Economy", *Social Text* 18(2): 33-58.
- Thiessen V. e Looker D. (2007) "Digital divides and capital conversion: the optimal use of information and communication technology for youth reading achievement", *Information, Community and Society*, 10(2): 159-180.
- Thompson E. P. (1971) "The moral economy of the English crowd in the eighteenth century", *Past & Present*, 50: 76-136.
- Thompson J. B. (1995) *The Media and Modernity: A Social Theory of the Media*, Stanford University, Stanford, CA; trad. it. (1998) *Mezzogi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*, Il Mulino, Bologna.
- Tichenor P. J., Donohue G. A. e Olien C. N. (1970) "Mass media flow and differential growth in knowledge" *Public Opinion Quarterly*, 34(2): 159-170.
- Tripp L. M. (2011) "The Computer Is Not for You to Be Looking Around, It Is for Schoolwork: Challenges for Digital Inclusion as Latino Immigrant Families Negotiate Children's Access to The Internet", *New Media & Society* 13(4): 552-567.
- Tripp L. M. e Herr-Stephenson R. (2009) "Making Access Meaningful: Latino Young People Using Digital Media at Home and at School", *Journal of Computer-Mediated Communication* 14(4): 1190-1207.
- Tsatsou P., Pruulmann-Vengerfeldt P. e Murru M.F. (2009) "Digital divides" in S. Livingstone e L. Haddon (eds) *Kids Online: Opportunities and risks for children*, The Policy Press, Bristol: 107-121.
- Turow J. (2003) "Family Boundaries, Commercialism, and the Internet: A Framework for Research" in J. Turow e A. L. Kavanaugh (a cura di) *The Wired Homestead*, The MIT Press Cambridge, MA: 25-43.
- Valcke M. B., De Wever H. van Keer e T. Schellens (2011) "Long-term Study of Safe Internet Use of Young Children" *Computers & Education* 57(1): 1292-1305.
- Valkenburg P. M., Kremer P. e Peters A. L. (1999) "Developing a Scale to Assess Three Styles of Television Mediation: 'instructive Mediation', 'restrictive Mediation', and 'social Coviewing'" *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 43(1): 52-66.
- Vandewater E., Rideout V., Wartella E., Huang X., Lee J. e Shim, M. (2007) "Digital childhood" *Pediatrics*, 119(5): 1006-15.

- van den Bulck J. e Bergh B. van den (2000) "The Influence of Perceived Parental Guidance Patterns on Children's Media Use : Gender Differences and Media Displacement" in *Journal of Broadcasting and Electronic Media* (February 2013): 37-41.
- van Deursen A. e J. van Dijk (2010) "Internet Skills and the Digital Divide" *New Media & Society* 13(6): 893-911.
- van Deursen A., J van Dijk e O Peters (2011) "Rethinking Internet Skills: The Contribution of Gender, Age, Education, Internet Experience, and Hours Online to Medium-and Content-related Internet Skills" *Poetics* 39(2): 125-144.
- van Dijk J. (2005) *The deepening divide. Inequality in the Information Society*, Sage, London.
- van Dijk, J. (2006) "Digital Divide Research, Achievements and Shortcomings" *Poetics*, 34 (4-5): 221-235.
- Veen W. e Vrakking, B. (2006) *Homo Zappiens: Growing up in a Digital Age*, Continuum, London.
- Vittadini N. (2012) "Comunicare, condividere, giocare, creare. Le attività dei ragazzi italiani online" in G. Mascheroni (a cura di) *I ragazzi e la rete. La ricerca EU Kids Online e il caso Italia*, La Scuola, Brescia.
- Warschauer M. (2003) *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*, The MIT Press, Cambridge, MA.
- Wajcman J. e Jones P. K. (2012) "Border Communication: Media Sociology and STS", *Media, Culture & Society*, 34(6): 673-690.
- Wei L. (2012) "Number Matters: The Multimodality of Internet Use as an Indicator of the Digital Inequalities" *Journal of Computer-Mediated Communication* 17(3): 303-318.
- Williams R. (1974) *Television: Technology and Cultural Form*, Wesleyan University Press, London; trad. it. *Televisione. Tecnologia e forma culturale*, Roma: Editori Riuniti, 2000.
- Williams R. e Edge D. (1996) "The Social Shaping of Technology", *Research Policy*, 25: 856-899.
- Willis P. (1977) *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*, Saxon House, England.
- Willis P. (1997) "Il Significato Di Classe Delle Controculture Scolastiche" in E Morgagni and A Russo (a cura di) *L'educazione in Sociologia. Testi Scelti*, Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna: 293-320
- Winner L. (1986) *The whale and the reactor: A search for limits in an age of high technology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wresch W. (1996) *Disconnected: Haves and Have-nots in the Information Age*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Woolgar S. (1991) "Configuring the user: the case of usability trials" in J. Law (a cura di) *A Sociology of Monsters*, Routledge, London: 57-100.

Zillien N. e Hargittai E. (2009) "Digital Distinction: Status-Specific Types of Internet Usage." *Social Science Quarterly* 90 (2): 274-291.

APPENDICE 1 - Traccia dell'intervista

Internet, accesso, tempo libero e famiglia

- Che cosa ti piace fare nel tempo libero? Su internet e non su internet?
- Che cose ti piace fare di più online?
- Quando hai cominciato ad usare internet cosa facevi?
- Per cosa usi internet principalmente?
- Quando lo usi? Dove ti trovi? Com'è dividerlo con...?
- Come è andato l'acquisto del computer?

Mediazione all'uso di internet

- Che lavoro fanno i tuoi genitori?
- Che cosa ne pensano i tuoi genitori di quello che fai online? (regole?)
- Che cosa fanno loro?
- I tuoi genitori cosa pensano si debba fare con internet?
- Cosa ti dicevano e ti dicono i tuoi genitori riguardo a internet?
- Che tipo di discussioni avete in casa su internet, o tecnologia?
- Che rapporto hanno i tuoi genitori con il computer? (internet, tv, giochi)?
- Secondo te a loro cosa interessa di internet?
- Hai mai insegnato qualcosa ai tuoi genitori su come si usa internet o il pc?
- E' capitato che i tuoi ti hanno insegnato qualcosa?

Svago e amici

- Che cosa ti piace fare nel tempo libero?
- Cosa pensi riguardo l'uso di internet per svagarsi o gli per coltivare degli interessi?
- Che tipo di attività svolgi online nel tempo libero per svago, interesse, divertimento?
- Cosa ne pensi dei social network? Cosa ti piace e cosa non ti piace?
- Cosa ne pensano i tuoi genitori del tuo uso dei SN?
- Quali sono i vantaggi e svantaggi di internet per l'amicizia?
- Condividi i tuoi interessi online con degli amici?
- Hai mai conosciuto degli amici online? Com'è andata?
- Hai qualche amico/a con che ti ha insegnato oppure fatto conoscere delle cose?

Internet per i compiti

- Cosa ne pensi dell'uso internet o del computer per fare i compiti?
- Come usi il PC o internet per fare i compiti?
- Usi internet - attraverso Facebook o IM - per studiare con i tuoi compagni?
- Cosa ne pensi di Wikipedia? Sai chi la scrive?

Internet a scuola

- Come mai hai scelto questa scuola? Ti piace andare a scuola?
- Che cosa hai imparato su internet a scuola/dagli insegnanti?
- Ti è mai capitato di parlare di qualcosa legato a internet con un insegnante?
- Come usi internet a scuola? Come vorresti usare internet a scuola?

Conclusione

- Vorresti saper svolgere meglio oppure imparare alcune attività da fare su internet o sul computer?
- Per cosa pensi sia importante internet? E per te?

APPENDICE 2 - Profilo degli intervistati

Intervistato/a	Classe Sociale	Professione Madre	Professione Padre	Scuola
Adriano	Dirigenti liberi professionisti	grafica postproduzione	fotografo/artista	Liceo scientifico
Andrea	Operai impiegati non qualif.	casalinga	poliziotto	Ist. prof. grafica
Andrew	Operai impiegati non qualif.	colf	assente	Ist. prof. commerciale
Anna	Dirigenti liberi professionisti	ingegnere	scenziato	Liceo classico
Barbara	Commercianti piccoli imprend.	commerciante (abbigliamento)	Commerciante (carrozziere)	Liceo classico
Bianca	Impiegati insegnanti tecnici	segretaria	musicista	Ist. prof. grafica
Bruna	Dirigenti liberi professionisti	medico	ingegnere	Liceo classico
Carlo	Dirigenti liberi professionisti	casalinga	imprenditore	Liceo scientifico
Carolina	Operai impiegati non qualif.	poliziotto	poliziotto	Ist. prof. grafica
Consuelo	Operai impiegati non qualif.	cameriera	-	Ist. prof. grafica
Cristian	Impiegati insegnanti tecnici	casalinga	tecnico informatico	Ist. prof. grafica
Cristina	Operai impiegati non qualif.	casalinga	cassaintegrazione (muratore)	Ist. prof. grafica
Daniela	Dirigenti liberi professionisti	psicologa	dirigente grande azienda	Liceo classico
Daniele	Operai impiegati non qualif.	pulizie	muratore	Ist. prof. commerciale
Eugenio	Impiegati insegnanti tecnici	pensionata	assicuratore d'auto	Ist. prof. grafica
Fabio	Impiegati insegnanti tecnici	segretaria scuola	vicepreside	Liceo scientifico
Fausto	Impiegati insegnanti tecnici	ex scenografa	ingegnere edile	Liceo scientifico
Fiammetta	Dirigenti liberi professionisti	direttrice del personale	programmatore	Liceo scientifico
Giorgio	Dirigenti liberi professionisti	manager	ingegnere	Liceo classico
Giulia	Impiegati insegnanti tecnici	impiegata	rappresentante farm.	Ist. prof. commerciale
Giulio	Dirigenti liberi professionisti	medico neurologo	medico cardiologo	Liceo classico
Guido	Dirigenti liberi professionisti	imprenditrice	musicista	Liceo scientifico
Jennifer	Operai impiegati non qualif.	pulizie	assente	Ist. prof. commerciale
Laura	Impiegati insegnanti tecnici	Impiegata in banca	tecnico	Liceo classico
Luca	Impiegati insegnanti tecnici	casalinga	tecnico informatico	Ist. prof. grafica
Mara	Commercianti o piccoli imprend.	commerciante (ristorante cinese)	commerciante (ristorante cinese)	Ist. prof. commerciale
Marisol	Operai impiegati non qualif.	malata (in Equador)	operaio	Ist. prof. grafica

Matteo	Dirigenti liberi professionisti	manager	promotore finanziario	Ist. prof. grafica
Mattia	Dirigenti liberi professionisti	avvocato	avvocato	Liceo classico
Mauro	Dirigenti liberi professionisti	giornalista	giornalista	Liceo scientifico
Maya	Commercianti piccoli imprend.	commerciante	imprenditore edile	Liceo classico
Michele	Operai impiegati non qualif.	casalinga	assente	Ist. prof. grafica
Monia	Dirigenti liberi professionisti	pensione (segretaria)	dirigente azienda	Liceo classico
Nadia	Impiegati insegnanti tecnici	bibliotecaria	quadro laboratorio	Liceo classico
Nicola	Dirigenti liberi professionisti	contabile	direttore generale	Liceo classico
Nora	Commercianti o piccoli imprend.	assente	vive con la zia (commerciante)	Ist. prof. grafica
Paola	Dirigenti liberi professionisti	casalinga	contabile	Liceo classico
Pietro	Operai impiegati non qualif.	disoccupata	impiegato call center	Liceo classico
Roberto	Impiegati insegnanti tecnici	casalinga	rappresentante parrucchieri	Ist. prof. commerciale
Rosa	Operai impiegati non qualif.	colf	assente	Ist. prof. commerciale
Samantha	Operai impiegati non qualif.	pulizie	imbianchino	Ist. prof. grafica
Samuele	Operai impiegati non qualif.	casalinga	capo-magazziniere	Ist. prof. commerciale
Sandra	Operai impiegati non qualif.	cuoca (mensa)	ferroviere	Ist. prof. grafica
Sara	Impiegati insegnanti tecnici	segretaria	-	Ist. prof. grafica
Sasha	Operai impiegati non qualif.	impiegata (sordomuta)	assente	Ist. prof. commerciale
Sid	Commercianti o piccoli imprend.	possiede/lavora impresa pulizie	possiede/lavora impresa pulizie	Ist. prof. grafica
Tatiana	Impiegati insegnanti tecnici	impiegata (agenzia viaggi)	camionista	Ist. prof. commerciale
Tim	Operai impiegati non qualif.	colf	cuoco	Ist. prof. grafica
Tiziano	Impiegati insegnanti tecnici	casalinga	rappresentante	Ist. prof. grafica
Tommaso	Dirigenti liberi professionisti	commercialista	commercialista	Liceo classico
Valentino	Impiegati insegnanti tecnici	insegnante di yoga	bibliotecario	Ist. prof. grafica
Vanessa	Operai impiegati non qualif.	casalinga	operaio	Ist. prof. grafica
Viola	Dirigenti liberi professionisti	avvocato	neurochirurgo	Liceo classico