

COLLANA EDITORIALE
Infanzia, adolescenza e famiglia

STILI DI VITA E RELAZIONI CHE CAMBIANO

La voce di preadolescenti
e adolescenti toscani

STILI DI VITA E RELAZIONI CHE CAMBIANO

La voce di preadolescenti
e adolescenti toscani

COLLANA EDITORIALE

Infanzia, adolescenza e famiglia

Centro Regionale di Documentazione per l'Infanzia e l'Adolescenza di cui alla L.R. 31 del 2000, Partecipazione dell'Istituto degli Innocenti di Firenze all'attuazione delle politiche regionali di promozione e di sostegno rivolte all'infanzia e all'adolescenza.

REGIONE
TOSCANA



Assessorato alle politiche sociali

Serena Spinelli

Settore welfare e innovazione sociale

Alessandro Salvi



Presidente

Maria Grazia Giuffrida

Direttore generale

Sabrina Breschi

Direttore Area infanzia e adolescenza

Aldo Fortunati

Servizio formazione

Maurizio Parente

STILI DI VITA E RELAZIONI CHE CAMBIANO

La voce di preadolescenti e adolescenti toscani

Hanno curato l'elaborazione dei dati e la stesura dei contributi

Gianni Betti, Gianluca Capra, Eleonora Fanti, Valentina Ferrucci, Serena Franchi, Elisa Gaballo, Sara Mastroberti, Enrico Moretti, Silvia Notaro, Francesco Nuti, Alessandra Papa, Maurizio Parente, Federica Poscolere, Piera Petrachi, Roberto Ricciotti, Gemma Scarti, Angela Vignozzi, Marco Zelano

Realizzazione editoriale

Paola Senesi (coordinamento), Valentina Rita Testa

Progettazione grafica e impaginazione

Rocco Ricciardi, Ana Morales Gallego

Illustrazioni

Fabio Magnasciutti

Stampa

TAF, Tipografia Artistica Fiorentina - novembre 2023

2023, Istituto degli Innocenti, Firenze
ISBN 978-88-6374-111-7

La presente pubblicazione è stata realizzata dall'Istituto degli Innocenti di Firenze nel quadro delle attività del Centro regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza.

Tutta la documentazione prodotta dal Centro regionale è disponibile sul sito web:
www.minoritoscana.it

La riproduzione è libera con qualsiasi mezzo di diffusione, salvo citare la fonte e l'autore

p. 06 **PREMESSA**
di Serena Spinelli
Assessora alle politiche sociali, Regione Toscana

p. 08 **IL PROGETTO DI RICERCA SUGLI ADOLESCENTI NEL QUADRO DELLE POLITICHE SOCIALI PER BAMBINI, RAGAZZI E GIOVANI IN TOSCANA**
di Alessandro Salvi
Settore welfare e innovazione sociale, Regione Toscana

PRIMA PARTE

p. 12 **DALLA POVERTÀ AL BENESSERE EDUCATIVO: LUCI E OMBRE DI UN PARADIGMA CHE CAMBIA**
di Maurizio Parente

p. 26 **LA PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI E DELLE BAMBINE, DEI RAGAZZI E DELLE RAGAZZE A SUPPORTO DELLE POLITICHE PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA**
di Angela Vignozzi

p. 36 **RELAZIONI IN CRESCITA: COME CAMBIANO LE DINAMICHE INTRA ED EXTRA FAMILIARI NEL PERIODO ADOLESCENZIALE**
di Piera Petrachi

p. 48 **UNA NUOVA SOSTENIBILITÀ AMBIENTALE: LA PAROLA ALLE NUOVE GENERAZIONI**
di Serena Franchi

p. 58 **LA SCUOLA NELLA COSTRUZIONE DEL BENESSERE DI PREADOLESCENTI E ADOLESCENTI**
di Alessandra Papa

SECONDA PARTE

p. 66 **RAGAZZE E RAGAZZI IN RELAZIONE: QUALI PREMESSE, QUALI PROSPETTIVE**
di Silvia Notaro e Marco Zelano

p. 82 **STILI DI VITA E TEMPO LIBERO**
di Francesco Nuti

1

2

3

4

5

6

7

p. 96 **«E OGGI COME STAI?» IL PUNTO DI VISTA DI RAGAZZE
E RAGAZZI DI NUOVO TRA I BANCHI DI SCUOLA**

di Sara Mastroberti

8

p. 124 **BENESSERE, FUTURO, DIRITTI, PARTECIPAZIONE E SPAZI
DECISIONALI**

di Silvia Notaro e Marco Zalano

9

TERZA PARTE

p.140 **L'ANALISI DELLE CORRISPONDENZE MULTIPLE**

di Gianluca Capra e Federica Poscolere

10

p. 156 **NOTA METODOLOGICA**

di Gianni Betti, Gianluca Capra, Federica Poscolere e Roberto Ricciotti

11

p. 166 **STRUMENTI PER UNA RIFLESSIONE RAGIONATA SUI DATI:
KIT PER INSEGNANTI**

di Valentina Ferrucci e Sara Mastroberti

12



Premessa

Serena Spinelli

Assessora alle politiche sociali, Regione Toscana

I risultati della terza indagine campionaria di approfondimento sugli stili di vita delle ragazze e dei ragazzi in Toscana, promossa dalla Regione Toscana in collaborazione con l'Ufficio scolastico regionale e realizzata dal Centro regionale per l'infanzia e l'adolescenza, costituiscono un patrimonio importante e utile a indirizzare le politiche regionali aventi tra i propri obiettivi quello di promuovere, tra i più giovani, benessere, socializzazione, opportunità di crescita, protagonismo sociale e stili di vita sani, come deterrenti al disagio e all'isolamento; ma anche prevenire e ridurre l'abbandono scolastico, la dipendenza da sostanze e gioco d'azzardo; e ancora, contrastare il bullismo, il cyberbullismo e la violenza tra compagni.

La ricerca rappresenta uno strumento per approfondire e analizzare la condizione dei giovani, al fine di favorire una lettura dinamica e fruibile dei processi riguardanti la loro condizione nella nostra regione e quello di concorrere alla verifica del grado di realizzazione delle migliori politiche per il loro benessere.

Il consistente lavoro contenuto in questo volume si situa all'interno di una visione più ampia che palesa la volontà di approfondire una riflessione già avviata in altre sedi e che ora intende proseguire con uno sguardo di maggiore dettaglio, alla ricerca di modelli e prospettive utili per un ulteriore sviluppo delle politiche della Regione.

I veri protagonisti di questo percorso sono loro: 15mila studenti toscani tra gli 11 e i 17 anni, distribuiti tra gli Istituti scolastici di tutta la Toscana, che con gli insegnanti hanno partecipato alla ricerca e si sono messi a disposizione per raccontare sé stessi. Si tratta di ragazze e ragazzi che, rispondendo alle domande del questionario, ci hanno permesso di entrare nella loro sfera personale, di avventurarci nel loro modo di sentire e vedere, così da provare a interpretare meglio i loro bisogni.

Grazie alla voce dei ragazzi e delle ragazze, tradotta in indicatori e dati statistici, abbiamo quindi la possibilità di entrare

in questo spaccato di vite, di ascoltarle, di sostenerle e di valorizzarle in questa fase tanto impegnativa della costruzione e dell'affermazione della loro personalità.

L'attività dell'Osservatorio regionale che monitora le condizioni dell'infanzia e dell'adolescenza si arricchisce così di indicatori ed evidenze che tracciano in maniera più completa la mappa del benessere dei ragazzi e delle ragazze preadolescenti e adolescenti e che ci aiutano a confrontarci sul futuro delle giovani generazioni e a orientare i nostri interventi per migliorarne la qualità della vita e per fornire migliori opportunità di crescita a tutti e tutte.

Questa ultima edizione della ricerca è particolarmente rilevante perché rappresenta un importante momento di condivisione dopo l'emergenza sanitaria del 2020. Sono molte le evidenze e gli spunti di riflessione che la lettura dei dati ci propone e che troveremo nei capitoli del volume, ne anticipo solo un paio che riguardano la scuola e i livelli di relazione tra coetanei. In una scala da 1 a 10, il voto medio di soddisfazione nei rapporti tra pari è molto alto (7,7), il più alto tra le valutazioni espresse, ed è leggermente più alto tra i maschi rispetto alle femmine. Ragazze e ragazzi, inoltre, vedono la scuola come il luogo ideale per fare nuove amicizie ma allo stesso tempo vivono, in percentuali significative – più della metà dei ragazzi – e in maniera diretta o indiretta, il fenomeno del bullismo che sembra aver trovato campo fertile anche nella vita social e nel web in generale.

Tutto questo patrimonio conoscitivo, oltre al valore intrinseco rappresentato dalla partecipazione diretta dei giovani all'indagine e dalle occasioni di contatto e collaborazione con il corpo insegnanti, risulta particolarmente utile nella prospettiva, sempre più vicina, del nuovo ciclo di programmazione regionale di servizi e interventi sociali e sociosanitari integrati.

Il progetto di ricerca sugli adolescenti nel quadro delle politiche sociali per bambini, ragazzi e giovani in Toscana

Alessandro Salvi

Settore welfare e innovazione sociale, Regione Toscana

Il mondo dell'infanzia, dell'adolescenza, delle giovani generazioni è da sempre al centro delle politiche di tutela e promozione attivate e sostenute dalla Regione Toscana, anche sotto il profilo della capacità di rilevazione ed elaborazione dei dati derivanti dall'attività dei servizi territoriali, dai percorsi di presa in carico e dagli interventi di tutela e protezione.

Mancava, va detto, una visione più globale dei fenomeni in gioco, in grado di completare il quadro conoscitivo disponibile sulla rete dei servizi attraverso un *focus* sui destinatari delle politiche che desse il giusto rilievo ai protagonisti, i giovani appunto, per raccogliere direttamente le narrazioni delle loro esperienze, i bisogni, le opinioni, il loro vissuto sulle relazioni, sui sentimenti, sul contesto in cui stanno crescendo.

In questa prospettiva, i risultati dell'indagine campionaria di approfondimento sugli stili di vita delle ragazze e dei ragazzi in Toscana, promossa dalla Regione Toscana in collaborazione con l'Ufficio scolastico regionale e realizzata dal Centro regionale per l'infanzia e l'adolescenza istituito dalla LR 31/2000, costituiscono quindi un patrimonio fondamentale e utile a indirizzare le politiche regionali finalizzate a promuovere, tra i più giovani, benessere, socializzazione, opportunità di crescita, protagonismo sociale e stili di vita sani, come deterrenti al disagio e all'isolamento, ma anche a prevenire e ridurre l'abbandono scolastico, la dipendenza da sostanze e gioco d'azzardo; ancora, a contrastare il bullismo, il cyberbullismo e la violenza tra compagni.

I veri protagonisti di questo percorso sono stati i 15mila studenti toscani tra gli 11 e i 17 anni, distribuiti tra gli istituti scolastici di tutta la Toscana, che con gli insegnanti hanno partecipato alla ricerca e si sono messi a disposizione per raccontare sé stessi. Si tratta di ragazze e ragazzi che, rispondendo alle domande del questionario e partecipando ai *focus group*, ci hanno permesso di entrare nella loro sfera personale, di avventurarci nel loro modo di sentire e vedere, di ascoltare le loro voci in modo da riuscire a interpretare meglio i loro bisogni. Il benessere delle ragazze e dei ragazzi, definito come sviluppo complessivo e qualità della vita, appare infatti sempre più integrato nelle diverse dimensioni del vissuto dei vari soggetti. Da questo punto di vista non sorprende che ci sia un sempre maggiore interesse indirizzato a comprendere non solo come le ragazze e i ragazzi vivono i differenti piani del loro benessere, ma anche come i diversi contesti in cui vivono riescono a promuovere le loro abilità e attitudini.

Sappiamo che il periodo dell'adolescenza è una fase della vita caratterizzata da mutamenti continui e momenti di vulnerabilità e contraddizioni. Una fase di transizione in cui si dà avvio a relazioni profonde, si espande il bisogno di autonomia e ci si trova di fronte all'assunzione di nuove responsabilità individuali e collettive. In questo processo di riorganizzazione del sé e delle proprie relazioni significative, ci si sente spesso fragili e poco preparati alla gestione delle emozioni, a volte inadeguati e insoddisfatti, e facilmente condizionabili dall'ambiente circostante e dai messaggi che ci arrivano dal contesto sociale. In ragione di questo processo in divenire, i giovani sono maggiormente esposti anche a situazioni di rischio quali condotte di consumo o abuso di alcool o droghe, dipendenza da internet, disordini della condotta alimentare, dipendenza da videogames o gioco d'azzardo e azioni di bullismo. La ricerca, avviata nella primavera del 2022 e svoltasi attraverso la realizzazione di circa 15 mila interviste in 800 classi distribuite in 400 scuole secondarie di primo e secondo grado toscane, si è concentrata anche sull'approfondimento del fenomeno della povertà educativa quale causa principale di esclusione sociale e disuguaglianze tra preadolescenti e adolescenti toscani. Tra i molti temi affrontati, quelli che interessano le relazioni familiari, extra familiari e tra pari, gli stili di vita, il tempo libero, la scuola, l'ambiente, il benessere, il futuro, i diritti, la partecipazione e gli spazi decisionali. L'obiettivo prioritario è stato quello di mettere a disposizione stime regionali che riflettano concretamente le esperienze vissute dalle ragazze e dai ragazzi in questa fase, spesso critica. Questo è fondamentale per poter informare e orientare le politiche dedicate all'infanzia e all'adolescenza per combattere il fenomeno della povertà educativa. Da una disamina delle risposte ricavate dal questionario e dagli incontri con le ragazze e i ragazzi, siamo riusciti ad ampliare e approfondire il loro punto di vista, a "vedere" e "sentire" con i loro sensi e con le loro emozioni, a fermarci a riflettere sulle azioni da riprogettare in vista di un mondo da vivere e che non sia così preoccupante e agguerrito come quello presente. I risultati più significativi che emergono da questa indagine riguardano le trasformazioni intrafamiliari ed extra familiari, i processi di crescita e di sviluppo dell'identità, i cambiamenti nella relazione comunicativa e ancora il coinvolgimento attivo dei giovani in tematiche ambientali che non si limita unicamente a un interesse passivo, ma a un'effettiva partecipazione e mobilitazione.

Le ragazze e i ragazzi si raccontano mentre si muovono negli spazi della quotidianità: la famiglia, il tempo libero, gli amici, lo sport, le associazioni, la rete web. Grazie alla voce di questi ragazzi, tradotta in indicatori e dati statistici, abbiamo quindi la possibilità di introdurci in questo spaccato di vite, di ascoltarle, di sostenerle e di valorizzarle in questa fase tanto impegnativa della costruzione e dell'affermazione della propria personalità.

L'attività dell'Osservatorio regionale che monitora le condizioni dell'infanzia e dell'adolescenza si arricchisce così di indicatori ed evidenze che tracciano in maniera più completa la mappa del benessere dei ragazzi e delle ragazze tra gli 11 e i 17 anni e che ci aiutano a interpretare i loro bisogni, a confrontarci con il futuro delle giovani generazioni e a orientare i nostri interventi per migliorarne la qualità della vita e per fornire migliori opportunità di crescita a tutti e tutte.

È importante sottolineare anche che tra gli elementi maggiormente positivi di questo progetto di ricerca – assolutamente originale sul piano nazionale – figura la costruzione del campione statistico utile a sostenere la possibilità di una sua rappresentatività anche per Zona distretto, coerentemente con l'impostazione del sistema informativo regionale delle politiche sociali e socio-sanitarie.

In particolare, se all'interno della pubblicazione si trovano dati di interesse regionale, i numerosi spunti di approfondimento di interesse territoriale potranno senz'altro contribuire alla conoscenza dei fenomeni a supporto della programmazione e del monitoraggio degli interventi da parte degli ambiti, delle società della salute, dei comuni e delle aziende sanitarie locali.

Un sincero e caldo ringraziamento è rivolto all'Ufficio scolastico regionale e a tutto il personale degli istituti scolastici che hanno aderito al progetto e che, con disponibilità e professionalità, hanno consentito di coinvolgere e impegnare tutti gli studenti che hanno risposto al questionario e hanno partecipato ai *focus group*. La pubblicazione dei risultati della ricerca costituisce infine occasione per ricordarne la collocazione all'interno dei programmi di attività del Centro regionale le cui attività sono gestite – ai sensi della citata LR 31/2000 – dall'Istituto degli Innocenti di Firenze, il cui partenariato istituzionale e la competenza tecnico scientifica sono state elementi fondamentali per iniziare insieme l'avventura dell'esplorazione di un mondo così complesso e fin qui poco svelato a favore di tutti coloro che si occupano di politiche sociali e giovanili.

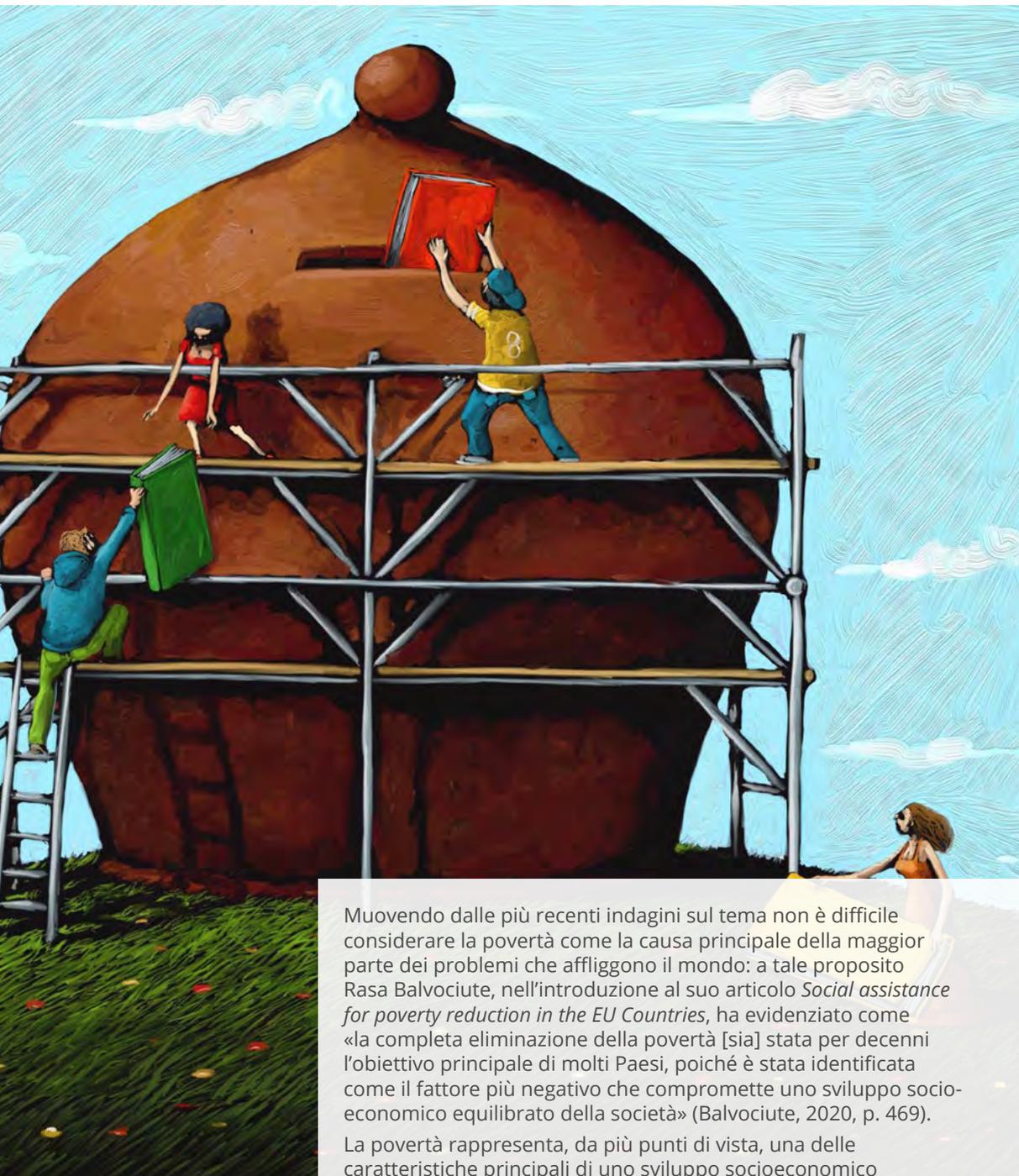


PRIMA PARTE

01
DALLA
POVERTÀ AL
BENESSERE
EDUCATIVO:
LUCI E
OMBRE DI UN
PARADIGMA
CHE CAMBIA



Maurizio Parente,
ricercatore Istituto degli Innocenti



Muovendo dalle più recenti indagini sul tema non è difficile considerare la povertà come la causa principale della maggior parte dei problemi che affliggono il mondo: a tale proposito Rasa Balvociute, nell'introduzione al suo articolo *Social assistance for poverty reduction in the EU Countries*, ha evidenziato come «la completa eliminazione della povertà [sia] stata per decenni l'obiettivo principale di molti Paesi, poiché è stata identificata come il fattore più negativo che compromette uno sviluppo socio-economico equilibrato della società» (Balvociute, 2020, p. 469).

La povertà rappresenta, da più punti di vista, una delle caratteristiche principali di uno sviluppo socio-economico insostenibile e un fenomeno persistente che può avere effetti negativi sulla vita delle persone (Bossert *et al.*, 2022).

Per questo motivo, l'eliminazione di tale fenomeno, così come la lotta alle disuguaglianze e alle ingiustizie, sono state poste al centro, insieme al cambiamento climatico, degli Obiettivi di sviluppo sostenibile 2030.

Le povertà e le disuguaglianze si fondano su diverse componenti che, interagendo secondo dinamiche complesse – per la natura multidimensionale e processuale dei meccanismi di formazione degli strati sociali – producono disuguaglianze all'interno e tra i Paesi diventando fonte di grande preoccupazione (Fund, 2015; Alvaredo *et al.*, 2017; Alkire and Seth, 2015; Kwadzo, 2015).

Nel corso del tempo molti ricercatori hanno provato a interpretare il fenomeno tentando di costruire strumenti di misurazione che fossero fondati non solo sull'approccio monetario della deprivazione materiale, ma tenessero in considerazione anche la dimensione sociale e soggettiva dell'essere umano (Bellani e D'Ambrosio, 2014; Maggino, 2015). Come affermato da Kwadzo (2015), è possibile definire tre misure di povertà: povertà monetaria, esclusione sociale e povertà educativa. Allo stesso modo, esistono numerosi indicatori che misurano il benessere e la qualità della vita: Indice di felicità del pianeta (IFP)¹, Indice di povertà umana (IPU)² e Indice di sviluppo umano (ISU)³ (Senasu *et al.*, 2019; Spada *et al.*, 2020; Undp, 1990; Veenhoven, 2012; Watkins, 2007). È interessante notare come tutti questi indicatori diano importanza all'istruzione. Ad esempio, l'Indice di povertà umana è stato introdotto dalle Nazioni Unite per integrare l'Indice di sviluppo umano e utilizzato per la prima volta nel Rapporto sullo sviluppo umano del 1997. Nel 2010 è stato sostituito dall'Indice di povertà multidimensionale. L'Indice di povertà multidimensionale si concentra sulla privazione di tre parametri essenziali della vita umana, già presi in considerazione dall'Indice di sviluppo umano: l'aspettativa di vita, l'istruzione e il tenore di vita (Alkire *et al.*, 2015; Undp, 1990).

Studi precedenti hanno dimostrato che gli indicatori dell'istruzione hanno un forte impatto sulla povertà di un Paese (Bakhtiari e Meisami, 2010; Undp, 1990; Watkins, 2007) e che investire nella salute e nell'istruzione è un modo per ridurre le disuguaglianze di reddito e la povertà. Inoltre, gli studi evidenziano che l'aumento dell'uguaglianza e della qualità dell'istruzione è essenziale per combattere le disuguaglianze economiche e di genere all'interno della società (Walker *et al.*, 2019).

-
- 1 L'Indice di felicità del pianeta (IFP) (in inglese, *Happy planet index*) è una misura del benessere e dell'efficienza ambientale di una nazione, introdotto dalla New economics foundation (Nef) nel luglio 2006. Questo Indice considera l'aspettativa di vita, la soddisfazione della vita soggettiva e una misura dei costi ambientali per considerare anche la sostenibilità globale, ed è ponderato per dare punteggi progressivamente più alti alle nazioni con impronta ecologica inferiore.
 - 2 È l'Indice (in inglese HPI - *Human poverty index*) messo a punto dall'United nations development programme (Undp) per misurare le deprivazioni nello sviluppo umano di base nelle tre dimensioni dell'Indice di sviluppo umano: longevità, conoscenza e standard di vita dignitoso (IPU-1). L'IPU – o per i Paesi dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (IPU-2) – aggiunge, a quelle tre dimensioni, l'esclusione sociale.
 - 3 L'Indice di sviluppo umano (ISU) (in inglese: HDI - *Human development index*) è un indice comparativo dello sviluppo dei vari Paesi calcolato tenendo conto dei diversi tassi di aspettativa di vita, istruzione e del reddito nazionale lordo pro capite. È divenuto uno strumento standard per misurare il benessere di un Paese.

Purtroppo, a oggi risultano essere pochi gli studi in grado di fornire prove empiriche riguardo l'impatto dell'istruzione sulla disuguaglianza di reddito (Liu *et al.*, 2021; Santos, 2011; Walker *et al.*, 2019) e la maggior parte di questi studi analizza il fenomeno trascurando l'effetto combinato di variabili differenti.

Nel presente approfondimento si cercherà di riflettere sulle indagini più recenti in un'ottica comparativa per verificare l'esistenza di una correlazione tra le diverse dimensioni costitutive della povertà educativa.

IL RUOLO CENTRALE DELL'EDUCAZIONE

Le indagini condotte nell'ultimo decennio sulla popolazione dell'UE-28 hanno posto in evidenza come, a fronte di una rapida crescita di una porzione della suddetta popolazione con reddito inferiore al 60% del reddito mediano disponibile, sia corrisposto un impoverimento sempre più consistente di un'altra parte di popolazione (Balvociute, 2020; Eurostat statistic explained, 2019). A questo si aggiunge un altro fattore importante: la crescita, di solito, avviene con un aumento delle disuguaglianze, che si traduce in un ampliamento delle fasce di povertà, inserendo la maggior parte dei Paesi europei in una sorta di "trappola della povertà", in cui chi è povero continuerà a esserlo senza la possibilità di usufruire di forme di riscatto sociale. Leggendo i risultati di queste indagini, appare chiaro come la povertà esistente sia una causa diretta della povertà futura (Knight *et al.*, 2009; Kraay and McKenzie, 2014). Tuttavia, ci sono altrettanti approfondimenti che evidenziano come politiche a favore dello sviluppo di alloggi, istruzione, servizi medici e materiali debbano essere considerati essenziali, ancorché funzionali allo sviluppo economico dei Paesi e alla loro progressiva fuoriuscita dal pericolo povertà.

In particolare, un numero crescente di studi empirici ha sostenuto gli effetti positivi dell'istruzione sulla creazione di ricchezza da parte degli individui e sulla promozione di uno sviluppo economico efficace ed equo (Global education monitoring report team, 2017; Walker *et al.*, 2019; Xu, 2016; Zhang, 2020). Una nota di ricerca della Commissione europea (2015) mostra che gli individui con istruzione primaria rimangono i più vulnerabili in tutti i Paesi dell'UE (con un rischio di povertà che va dal 13% dei Paesi Bassi al 56% della Romania).

Anche gli Obiettivi di sviluppo del millennio, i documenti strategici per la riduzione della povertà approvati dalla Banca mondiale e il programma "Istruzione per tutti" (Unesco, 2007) sottolineano il ruolo significativo dell'istruzione (Awan *et al.*, 2011). Eppure se analizziamo i dati pubblicati da Unicef sull'accesso all'istruzione non possiamo non notare le evidenti criticità che permangono rispetto all'affermazione del diritto allo studio: ancora oggi 617 milioni di bambini e adolescenti in tutto il mondo non sono in grado di raggiungere livelli minimi di competenza in lettura e

matematica, anche se due terzi di loro frequenta la scuola; 64 milioni di bambini restano senza accesso alla scuola primaria, la maggior parte dei quali appartenenti a gruppi emarginati. Le condizioni socioeconomiche influenzano fortemente le possibilità di frequenza e il completamento dell'istruzione primaria, con un bambino su quattro che nei Paesi più poveri non vi ha accesso. In alcune parti del mondo per le ragazze le opportunità di istruzione possono essere particolarmente limitate: 129 milioni di ragazze sono fuori dalla scuola (32 milioni dalla scuola primaria, 30 milioni dalla scuola secondaria di primo grado e 67 milioni dalla scuola secondaria di secondo grado).

Le ragioni possono essere ricondotte a povertà, matrimonio infantile e violenza di genere. In alcuni luoghi, le scuole non soddisfano le esigenze di sicurezza, igiene o servizi igienico-sanitari per le ragazze. In altri, la didattica non è sensibile al genere e si traduce in divario per l'apprendimento e per lo sviluppo delle competenze. Secondo un ultimo rapporto Unicef (2022), sessismo e stereotipi di genere sono tra le prime cause del ritardo delle ragazze sulle competenze matematiche rispetto ai ragazzi. Oltretutto, le famiglie povere dovendo scegliere su chi investire nell'istruzione preferiscono mandare a scuola i ragazzi.

Come uscire da quest'*impasse*? È possibile promuovere una maggiore attenzione nei riguardi di questi processi e favorire l'adozione di azioni politiche finalizzate a rafforzare interventi utili ad affermare il diritto all'istruzione per tutti nell'ottica di combattere la povertà?

In questo quadro, il modello proposto da Santos (2011) mostra che una politica orientata ad allineare la qualità dell'istruzione ridurrebbe le disuguaglianze iniziali. Muovendo da queste indicazioni, Mary McKillip e Theresa Luhmocrn (2020) con le loro ricerche hanno dimostrato che un aumento dei finanziamenti scolastici mirati alle esigenze degli studenti a basso reddito ha un impatto significativo sui risultati scolastici e di vita di quegli studenti; Shi e Qamruzzaman (2022) hanno evidenziato, attraverso numerosi metodi econometrici, il legame esistente tra gli investimenti nell'istruzione, l'inclusione finanziaria e la diminuzione della povertà, sottolineando come, l'adozione di politiche mirate e indirizzate a favorire un'istruzione per tutti, possa favorire lo sviluppo di processi di riduzione della povertà. Altri studi hanno mostrato la stretta correlazione tra il livello di povertà e l'istruzione; ricordiamo anche l'approfondimento di Lenzi e Perruca (2022) i quali hanno dimostrato come le persone con un'istruzione terziaria riportano livelli di soddisfazione di vita più elevati. Il suddetto legame appare ancora più necessario nei territori rurali, dove l'istruzione è riconosciuta come uno strumento importante per ridurre la povertà, in quanto consente l'acquisizione di competenze e conoscenze plurime che aumentano la produttività delle persone e i loro guadagni (Tilak, 2002).

Un recente rapporto delle Nazioni Unite (2021) sottolinea come il ridotto accesso ai servizi educativi e sanitari nelle aree rurali diventi una barriera, determinando la difficoltà delle persone che vivono in queste aree a trovare un impiego in professioni ben retribuite che contribuiscano alla crescita economica (Chmelewska e Zegar, 2018).

Gli studi di Arafat e Khan (2022), evidenziano come l'alto livello di istruzione non solo contribuisce a ridurre il grado di povertà, ma migliora le condizioni di benessere mentale, sociale ed emotivo rispetto alle famiglie poco istruite.

Walker *et al.* (2019) nel recente rapporto *The Power of Education to Fight Inequality. How increasing educational equality and quality is crucial to fighting economic and gender inequality* mostrano come l'istruzione possa essere emancipante per gli individui e possa svolgere il ruolo di «livellatore ed equalizzatore all'interno della società».

L'istruzione interrompe l'ostinata e crescente disuguaglianza, promuovendo lo sviluppo di un lavoro più dignitoso e l'aumento dei redditi per le persone più povere: può contribuire a sostenere una crescita economica duratura e di ampio respiro e la coesione sociale.

Secondo uno studio Global education monitoring report team (2018), se tutti gli adulti terminassero la scuola secondaria, 420 milioni di persone uscirebbero dalla povertà. La convergenza delle crisi derivanti prima dalla pandemia da Covid-19, poi dai cambiamenti climatici e dai conflitti, sta generando ulteriori impatti soprattutto su povertà, nutrizione, salute e istruzione, con ripercussioni su tutti gli Obiettivi di sviluppo sostenibile.

Recentemente si sta diffondendo la necessità di sostenere e sviluppare processi di equità: un neologismo che indica il connubio tra equità e resilienza, aprendo la strada a sistemi resilienti nel rispetto dell'equità come bilanciamento dei diversi interessi delle parti.

PREVENIRE LA POVERTÀ EDUCATIVA: STRUMENTI E SISTEMI DI MONITORAGGIO

Come già evidenziato, la nozione di povertà educativa – pur fondandosi in primo luogo sulla corrispondenza tra povertà d’istruzione, esclusione sociale e povertà materiale – comprende un complesso mix di indicatori che la descrivono in modo più specifico. Tale condizione si articola su molte dimensioni, è un concetto latente, che non si manifesta in modo direttamente osservabile, sfugge alle definizioni rigide e ha, spesso, confini sfocati. Per fare un esempio direi che la povertà educativa non è determinata solo dalla presenza della povertà economica e/o di educazione/istruzione: non bisogna mai dimenticare che ogni soggetto vive in un determinato contesto urbano, in cui sono presenti scuole, giardini, biblioteche, piscine, musei, ecc., e sociale (famiglia, adulti di riferimento, coetanei, educatori) all’interno del quale costruisce le proprie relazioni. In altre parole fa parte di una rete di relazioni locali, di una comunità locale. Per queste ragioni, il suo “essere” in una condizione di povertà educativa è il risultato di come tutti questi fattori entrano in relazione fra di loro per garantire lo sviluppo di un determinato soggetto.

L’esperienza individuale di qualsiasi soggetto, soprattutto se minorenni, attraversa diversi livelli di aggregazione: quello della famiglia, della scuola, del quartiere, della città, della regione, dello Stato. La sua biografia educativa, scolastica e di formazione comporrà, aggiungendo o sottraendo il suo caso, molti indicatori poi pubblicati a livello regionale e nazionale: tasso di abbandono scolastico, percentuale di individui sotto la soglia di povertà economica, partecipazione a discipline sportive, percentuale di bambini e adolescenti in visita ai musei, ecc. Ma dal caso individuale, per governare, è necessario passare al fenomeno nel suo complesso, senza ovviamente dimenticarsi delle persone di cui il fenomeno è somma e interazione. Povertà significa deprivazione, quindi non avere abbastanza di qualcosa come individuo, poi come comunità, regione, Stato.

In tanti attualmente si cimentano nell’elencare le dimensioni di questo “non avere abbastanza” quando si parla di povertà educativa. Ma la domanda che emerge spontanea è quella di capire se gli indicatori utilizzati fino a questo momento siano realmente utili a darci una cornice sufficientemente approfondita della complessità del problema.

Ritengo che la risposta non possa essere pienamente positiva perché dovremmo orientarci verso la costruzione di mappe significative e vive del fenomeno per orientare e favorire l’azione politica al riguardo: occorrono metodi statistici avanzati, sia per dipingere la povertà educativa a livello locale, sia per sintetizzare le dimensioni del fenomeno ma, soprattutto, risulta necessario che questo tipo di indagine veda una forte collaborazione interdisciplinare alla lettura del tema. Servono l’economia, la sociologia, la psicologia, l’antropologia e le scienze dell’educazione per avere una visione del fenomeno che non sia parziale.

Non ultimo, serve che la comunità educante partecipi alla definizione della povertà educativa, usando un metodo partecipativo che leghi insieme analisi qualitativa e quantitativa dei fenomeni. In altre parole, conta anche l'opinione del singolo soggetto che deve essere consultato quando si tratta di definire le dimensioni della povertà educativa e capire quale sia la più importante. Solo così avremo cifre in grado di dare una vera immagine del fenomeno che aiutino la scuola, direi meglio la comunità educante, a non essere un «ospedale dove si curano i sani» per usare le parole di don Lorenzo Milani.

A oggi, per misurare la povertà educativa in Italia, si è fatto riferimento all'Indice di povertà educativa (IPE) che, come ben si vede dalla tabella 1, si compone di indicatori specifici in grado di restituire un'immagine soltanto parziale della realtà educativa nel nostro Paese⁴.

Tabella 1
Indice di
povertà educativa

-
1. % dei ragazzi di 15 anni che non raggiunge i livelli minimi di competenze in matematica misurati attraverso i test Ocse Pisa;
 2. % dei ragazzi di 15 anni che non raggiunge i livelli minimi di competenze in lettura misurati attraverso i test Ocse Pisa;
 3. % dispersione scolastica misurato attraverso l'Indicatore Early school leavers;
 4. % di minori tra i 6 e 17 anni che non hanno svolto quattro o più attività ricreative e culturali tra sette considerate;
 5. % bambini tra 0 e 2 anni senza accesso ai servizi pubblici educativi per l'infanzia;
 6. % classi della scuola primaria senza tempo pieno;
 7. % classi della scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno;
 8. % di alunni che non usufruisce del servizio mensa;
 9. % alunni che frequentano scuole con infrastrutture inadeguate per l'apprendimento misurato attraverso l'indicatore Ocse Pisa;
 10. % aule didattiche senza connessione internet veloce.
-

Generalmente la letteratura sul tema considera quali indicatori imprescindibili i livelli minimi di competenze ai test il Programma Pisa (Programme for international student assessment - Ocse), la dispersione scolastica (Eurostat), la fruizione culturale e ricreativa e l'accesso ai servizi educativi per l'infanzia (Istat), per i quali è possibile effettuare analisi disaggregate per condizione socioeconomica, genere, Paese d'origine, e/o comparazioni tra Paesi europei.

Oltre agli indicatori già citati, è possibile disporre di dati raccolti ed elaborati dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca relativi all'offerta educativa di qualità a scuola. In particolare, l'offerta del tempo pieno e del servizio di refezione, il livello delle infrastrutture fisiche e la disponibilità della connessione internet veloce.

⁴ Gli indicatori dell'IPE sono costruiti sulla base di dati disponibili da fonti istituzionali e ufficiali.

Riteniamo che questi indicatori siano utili come parte di un quadro di misurazione più ampio in grado di valutare le cause e le conseguenze della povertà infantile, ma non di garantire una misurazione profonda della povertà educativa. Per questa ragione appare necessario andare oltre la logica utilizzata per la costruzione dell'IPE e fare riferimento a indicatori "sfocati", gli indicatori *fuzzy*. Tali indicatori definiscono il grado di povertà di ciascuna unità della popolazione analizzata come funzione di appartenenza alla sottopopolazione dei poveri.

L'indicatore che se ne ricava è definito nell'intervallo tra 0 (il meno povero) e 1 (il più povero). Accanto a questo cambiamento di prospettiva metodologica potrebbe essere interessante valutare le opportunità culturali di cui le famiglie possono usufruire, le occasioni di relazione che i bambini vivono fuori e dentro la famiglia, la quantità e la qualità del lavoro, la qualità del sostegno a disposizione delle giovani famiglie, ecc. Potrebbe essere utile pensare di giungere alla definizione di un numero di indicatori di povertà e/o benessere educativo più ampio e soprattutto in grado di offrire una visione telescopica delle diverse componenti che contribuiscono a determinare la povertà educativa; si potrebbe programmare uno studio empirico vasto e ripetuto nel tempo per avere risultati che esplorino anche altre dimensioni e integrino dati provenienti da fonti non ufficiali. Nello specifico, facciamo riferimento ai Big data e a quanto dei comportamenti e delle competenze si potrebbe sapere, esplorando l'uso dei social network e delle opportunità educative e di crescita culturale offerte dalla rete.

Ci sembra doveroso provare a fare uno sforzo ulteriore per migliorare gli indicatori nella fascia dei bambini più piccoli perché è proprio valutando la situazione di questi soggetti che possiamo pensare di mettere in atto strategie in grado di gravitare nell'orbita della prevenzione e non in quella della soluzione del problema già conclamato.

Per combattere la povertà educativa è necessario individuare delle macro finalit  più o meno forti in grado di indirizzare le politiche.

Una prima macro finalit  potrebbe richiamare la necessit  di garantire pari opportunit  di sviluppo e apprendimento a bambine e bambini che abitano uno stesso territorio, garantendo anche un'attenzione prioritaria a bambine e bambini con percorsi migratori che necessitano di un precoce sostegno linguistico funzionale ad acquisire le competenze linguistiche necessarie per lo studio. Questo significa promuovere servizi e contesti attraverso cui bambine e bambini possano sviluppare adeguate competenze cognitive, emotive, relazionali, tanto attraverso un potenziamento a 360 gradi dei servizi 0-6 (potenziamento dell'offerta, potenziamento strutturale, potenziamento professionale dei professionisti che ci lavorano, ecc.), quanto attraverso azioni territoriali diffuse, accessibili e fruibili anche da bambine e bambini che non frequentano i nidi d'infanzia.

Una seconda macro finalità potrebbe riguardare il sostegno e la valorizzazione delle competenze educative e di cura di genitori e *caregiver*, oggi agite molto spesso in grande solitudine e con grande fatica. E anche per questa finalità, le strategie declinabili prevedono tanto un lavoro dentro i servizi e i contesti più formalizzati, quanto attraverso un lavoro nei territori finalizzato a implementare le relazioni di prossimità e le reti di auto mutuo aiuto.

Una terza finalità, infine, potrebbe rimandare alla necessità di integrare, nelle strategie di lavoro con le famiglie con figli 0-6 anni, servizi educativi, servizi sociali e servizi sanitari, in modo da garantire un aggancio precoce delle famiglie più in difficoltà, di agire in ottica preventiva (anche in ambito sanitario) e non solo riparativa o emergenziale e di permeare l'intervento sociale e sanitario anche di una dimensione educativa attenta a valorizzare e sostenere le competenze genitoriali e l'investimento educativo e preventivo dei genitori e dei *caregiver*, oltre che l'intervento riparativo o curativo.

CONCLUSIONI

Le evidenze analizzate fino a questo momento mostrano una stretta correlazione tra povertà economica e povertà educativa: questi due fenomeni si alimentano a vicenda, perché la carenza di mezzi culturali e di reti sociali riduce anche le opportunità occupazionali. Allo stesso tempo, le ristrettezze economiche limitano l'accesso alle risorse culturali ed educative, costituendo un ostacolo oggettivo per i bambini e i ragazzi che provengono da famiglie svantaggiate. Questa condizione nel breve periodo mina il diritto del minore alla realizzazione e alla gratificazione personale. Nel lungo periodo, riduce la stessa probabilità che da adulto riesca a sottrarsi da una condizione di disagio economico. Per questa ragione investire sulle politiche per l'infanzia e l'adolescenza e nella lotta alla povertà educativa è un investimento di lungo periodo, da monitorare anche in chiave territoriale.

I dati certificano il fallimento delle politiche di contrasto alla povertà minorile messe in atto finora. È indispensabile cambiare strada per proteggere i bambini, le bambine e gli adolescenti da un impoverimento in continua crescita, e porre riparo a una evidente "ingiustizia generazionale" che oggi pesa sulle loro spalle. È necessario sostenere con forza la richiesta ai governi di raddoppiare le risorse del Fondo sociale europeo Plus (FSE+) da destinare in modo specifico alla Garanzia Infanzia (*Child Guarantee*), per assicurare ai bambini servizi essenziali per la loro crescita, e di rivedere le modalità di attribuzione del reddito sociale per sostenere in particolare le famiglie con bambini.

Per evitare che la povertà materiale si trasformi in povertà educativa per intere generazioni, appare necessario un investimento maggiore sull'educazione e sui servizi locali a essa

connessa, e che i fondi stanziati diano priorità alle zone dove la povertà minorile è più acuta, per attivare “zone ad alta densità educativa” che proteggano bambini, bambine e adolescenti dagli effetti drammatici della povertà sul loro percorso di crescita.

L’istruzione insieme alla cura rivolta alle famiglie rappresentano alcuni degli interventi più efficaci per arginare la povertà. In particolare, prevedere un buon inizio a partire dalla possibilità di accedere a servizi educativi in età precoce e la possibilità di usufruire, da parte delle famiglie, di sostegni non solo economici, ma anche relazionali in grado di supportarle concretamente, rafforzandone le competenze genitoriali, rappresentano in estrema sintesi alcuni degli interventi più opportuni che ci potremmo aspettare dalle politiche nazionali e regionali.

Muovendo dai presupposti ampiamente descritti nei paragrafi precedenti risulta indispensabile non solo mettere in campo politiche in grado di rafforzare i processi di accesso ai servizi educativi e all’istruzione in modo che sia equa e fruibile da tutti, ma anche sostenere relazioni di prossimità, forme di auto mutuo aiuto e azioni territoriali diffuse utili ad agganciare e intercettare famiglie e bambini che non accedono ai servizi educativi per offrire loro opportunità altrettanto inclusive e formative.

È importante sostenere le famiglie non solo in riferimento alle loro difficoltà economiche, ma anche sociali, consentendo di uscire dall’isolamento per entrare in una rete in grado di sostenerle nel loro cammino verso la costruzione di un benessere di vita. Le famiglie, soprattutto quelle maggiormente in difficoltà, devono essere accompagnate nella costruzione di una propria dimensione di benessere perché solo così potranno essere favorevolmente coinvolte nell’educazione ed emancipazione dei propri figli. A tale proposito non dobbiamo dimenticare che, solo facendo dialogare positivamente questa dimensione privata con quella pubblica (costituita dalle istituzioni) si potrà pensare di costruire una barriera seria contro lo sviluppo della povertà educativa.

Per questa via, la comunità, assieme alla scuola e alle altre agenzie educative, diviene capace di educare cittadini attivi e partecipi, in grado di liberarsi dalle catene della povertà educativa, della stereotipia familiare per conquistare migliori condizioni di benessere, di qualità di vita, di inclusione e di produttività all’interno delle dinamiche della convivenza civile.

Bibliografia

- Alkire, S., and Seth, S. (2015). Multidimensional poverty reduction in India between 1999 and 2006: Where and how?. *World Development*, vol. 72, n. c, p. 93-108.
- Alvaredo, F., Chancel, L., Piketty T., et al. (2017). The world inequality Report 2018, <http://wir2018.wid.world/>
- Arafat, M., and Khan, M. (2022). Effect of education on poverty and wellbeing of rural households in District Hangu, Khyber Pakhtunkhwa. *Journal of Managerial Sciences*, vol. 16, n. 1, p. 63-92.
- Awan, M.S, Malik, N., Sarwar, H., et al. (2011). Impact of education on poverty reduction. *International Journal of Academic Research*, vol. 3, n. 1, p. 659-664.
- Bakhtiari, S., and Meisami, H. (2010). An empirical investigation of the effects of health and education on income distribution and poverty in Islamic countries, *International Journal of Social Economics*, vol. 37, no. 4, pp. 293-30.
- Balvociute, R. (2020). Social assistance for poverty reduction in the EU Countries: An aspect of socio-economic sustainability. *European Journal of Sustainable Development*, vol. 9, n. 1, p. 469-480.
- Bellani, L., and D'Ambrosio, C. (2014). Deprivation and Social Exclusion in Europe, in Michalos, A.C. (ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Dordrecht, Springer.
- Bossert, W., Cato S., and Kamaga, K. (2022). Generalized Poverty-gap Orderings. *Social Indicators Research*, vol. 164, n. 1, p. 189-215.
- Chmielewska, B., and Zegar, J.S. (2018). Changes in rural poverty after Poland's accession to the European Union. *Journal of Agribusiness and Rural Development*, vol. 50, n. 4, p. 355-365.
- European Commission - Directorate-General for employment, social affairs and inclusion. (2015). Employment, education and other means of reducing poverty. Research Note no. 4/2015. Brussels.
- Eurostat statistic explained. (2019). People at risk of poverty or social exclusion, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/People_at_risk_of_poverty_or_social_exclusion
- Fund - Sdg. (2015). Sustainable development goals, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/inequality/>
- Global education monitoring report team. (2017). Reducing global poverty through universal primary and secondary education, Policy paper 32 / fact sheet 44. Paris, Unesco.
- Global education monitoring report team. (2018). Global education monitoring report, 2019: Migration, displacement and education: building bridges, not wallsnot Walls. Paris, Unesco.

Knight, J., Shi, L., and Quheng, D. (2009). Education and the poverty trap in rural China: Setting the trap. *Oxford Development Studies*, vol. 37, n. 4, p. 311-332.

Kraay, A., and McKenzie, D. (2014). Do poverty traps exist? Assessing the evidence. *Journal of Economic Perspectives*, vol. 28, n. 3, p. 127-148, <https://doi.org/10.1257/jep.28.3.127>

Kwadzo, M. (2015). Choosing concepts and measurements of poverty: A comparison of three major poverty approaches. *Journal of Poverty*, vol. 19, n. 4, p. 409-15.

Lenzi, C., and Perucca, G. (2022). No place for poor men: On the asymmetric effect of urbanization on life satisfaction. *Social Indicators Research*, vol. 164, n. 1, p. 165-187.

Liu, W., Li, J., and Zhao, R. (2021). The effects of rural education on poverty in China: a spatial econometric perspective. *Journal of the Asia Pacific Economy*, vol. 8, n. 1, p. 176-198.

McKillip, M., and Luhmocn, T. (2020). Investing Additional Resources in Schools Serving Low-Income Students. Education Law Center, https://edlawcenter.org/assets/files/pdfs/publications/Investing_in_Students_Policy_Bri.pdf

Maggino, F. (2015). Assessing the subjective wellbeing of nations, in Glatzer, W., Camfield, L., Møller, V., et al. (eds.). *Global handbook of quality-of-life Exploration of well-being of nations and continents*. Dordrecht, Springer.

Santos, M.E. (2011). Human capital and the quality of education in a poverty trap model. *Oxford Development Studies*, vol. 39, n. 1, p. 25-47.

Senasu, K., Sakworawich, A., and Russ-Eft D.F. (2019). Developing Thai happiness index, in *Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement*

Shi, Z., and Qamruzzaman, M. (2022). Re-visiting the role of education on poverty through the channel of financial inclusion: Evidence from lower-income and lower-middle-income countries. *Frontiers in Environmental Science*, vol. 10, p. 1-17, <https://doi.org/10.3389/fenvs.2022.873652>

Spada, A., Rana R.L., e Fiore, M. (2020). Investigating the evocative link among wine consumption, in Human Development Index and geographical region. *Studies in Agricultural Economics*, vol. 122, n. 2, p. 66-76.

Tilak, J.B.G. (2002). Education and poverty. *Journal of Human Development*, vol. 3, n. 2, p. 191-207, <https://doi.org/10.1080/14649880220147301>

Un – Desa (2021). World social report 2021. Reconsidering Rural Development, https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2021/05/World-Social-Report-2021_web_FINAL.pdf

- Undp. (1990). Human development Report 1990. New York, Oxford University Press.
- Unesco. (2007). Education For All Global Monitoring Report 2007, www.unesco.org
- Unicef. (2022). Solving the equation: Helping girls and boys learn mathematics. New York, Unicef, <https://www.datocms-assets.com/30196/1663152783-solving-the-equation.pdf>
- Veenhoven, R. (2012). Cross-national differences in happiness: Cultural measurement bias or effect of culture?. *International Journal of Wellbeing*, vol. 2, n. 4, p. 333-353.
- Watkins, K. (2007). Human development report 2007/2008. Fighting climate change: Human solidarity in a divided world. New York, <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-20078>
- Walker, J., Pearce, C., Boe, K., et al. (2019). The Power of Education to Fight Inequality: How increasing educational equality and quality is crucial to fighting economic and gender inequality. Oxford, Oxfam, https://www-cdn.oxfam.org/s3fs-public/file_attachments/bp-education-inequality-170919-summ-en.pdf
- Xu, L. (2016). Education is the foundation of eradicating poverty. *Study Times*, p. 3-10.
- Zhang, L. (2020). Overview of the poverty-alleviation by supporting education in China. *Sci Insight Edu Front*, vol. 6, n. 2, p. 631-651.



02 LA PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI E DELLE BAMBINE, DEI RAGAZZI E DELLE RAGAZZE A SUPPORTO DELLE POLITICHE PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA

Angela Vignozzi,
*Servizio Welfare e innovazione sociale,
Regione Toscana*



RIFERIMENTI NORMATIVI

Compito della politica è promuovere i diritti quotidiani dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze, dei giovani e delle giovani. Fornire strumenti per valorizzare la loro personalità e avvalersi del loro contributo nella formazione delle scelte e delle decisioni. Questo significa sollecitare fin dall'infanzia il sentimento di un'etica civile condivisa. Le grandi decisioni devono essere assunte considerando le esigenze, le potenzialità e le aspettative delle persone che vivono la stagione della crescita e della formazione.

Il principio della partecipazione viene per la prima volta sancito dalla Convenzione sui diritti per l'infanzia e l'adolescenza (art. 12 comma 1) adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 e ratificata in Italia con legge 27 maggio 1991, n. 176.

La partecipazione delle persone minori di età nella società in cui vivono e nelle decisioni che le riguardano rappresenta uno dei principi più innovativi e rivoluzionari sanciti a livello internazionale, un principio che segna quel passaggio fondamentale dalla concezione del minore quale soggetto solamente da proteggere a persona a tutti gli effetti, titolare di diritti fondamentali e protagonista della propria vita.

La partecipazione comprende non solo l'ascolto della persona minore di età, ma anche la possibilità di prendere parte ai processi decisionali della vita pubblica e a quelli in cui la persona minore è coinvolta; prevede un corretto e completo accesso alle informazioni, la creazione di spazi in cui i bambini, le bambine, i ragazzi e le ragazze abbiano modo di dire la loro opinione e la riduzione delle asimmetrie relazionali tra adulti e giovani, non solo nei diversi interventi in campo educativo, giudiziario, sociale, sanitario, ma anche nelle linee politiche da adottare e in tutte le disposizioni operative da assumere. Sulla base di questa premessa, si può affermare che nessuna politica in materia di bambini dovrebbe essere concepita senza la loro voce.

Nell'ultimo decennio a livello europeo le politiche a favore dell'infanzia e dell'adolescenza sono state attuate attraverso una serie di testi normativi all'interno dei quali il tema della partecipazione è presente ed è riconosciuto come elemento essenziale per la definizione delle politiche stesse. Tra i vari testi normativi possiamo citare l'Agenda 2030 sottoscritta nel settembre 2015 che consiste in un programma di azione per le persone, il pianeta e la prosperità che ingloba 17 obiettivi (*goals*) per lo sviluppo sostenibile e 169 traguardi (*target*). Gli obiettivi mirano alla costruzione di Paesi nei quali adulti, bambini e bambine, ragazzi e ragazze siano liberi dalla povertà in tutte le sue forme, nel rispetto universale per i diritti dell'uomo e della sua dignità, per la giustizia, l'uguaglianza e la non-discriminazione; nel rispetto altresì delle diverse etnie e diversità culturali. Questi obiettivi si collegano direttamente o indirettamente ai diritti dei bambini, bambine, ragazzi e ragazze sanciti dalla Convenzione. In particolare se ne possono evidenziare quattro in quanto più rilevanti per l'infanzia e l'adolescenza: obiettivo 1: povertà zero; obiettivo 4: istruzione di qualità; obiettivo 10: ridurre le disuguaglianze; obiettivo 16: pace, giustizia e istituzioni forti. Un altro riferimento normativo europeo è costituito dalla Strategia dell'Unione europea sui diritti delle persone di minore età per il periodo 2021-2024 che ha dato un segnale inequivocabile circa la volontà – e la necessità – di continuare a mettere in campo politiche, norme e finanziamenti improntati a migliorare sempre di più, e concretamente, i diritti dei bambini e degli adolescenti.

La Strategia europea mira a costruire un nuovo approccio globale capace di risponderne a vecchie e nuove sfide e mette i bambini e il loro superiore interesse al centro delle politiche dell'Unione europea e chiede agli Stati membri di fare altrettanto in linea con il principio di sussidiarietà.

Altro punto di riferimento è il Sistema di garanzia europeo per i bambini vulnerabili, l'*European Child Guarantee* (Garanzia Infanzia) che ha la finalità di prevenire e combattere l'esclusione sociale garantendo ai bambini e adolescenti a rischio di povertà o di esclusione sociale l'accesso effettivo a un'alimentazione sana, a un alloggio adeguato, l'accesso effettivo e gratuito all'educazione e cura della prima infanzia, all'istruzione (comprese le attività scolastiche), a un pasto sano per ogni giorno di scuola e all'assistenza sanitaria, con particolare attenzione anche alla dimensione di genere e a forme di svantaggio specifiche.

All'interno di questo quadro di riferimento europeo si colloca la normativa nazionale che recepisce le indicazioni europee in tema di partecipazione delle persone minorenni e fornisce indicazioni e strumenti per l'attuazione di politiche a favore dell'infanzia fondate sui diritti stabiliti dalla Convenzione ONU.

Qui di seguito si citano i principali documenti di programmazione nazionale in ordine cronologico:

- *5° Piano di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva* (maggio 2021). È uno strumento programmatico e di indirizzo che individua gli interventi prioritari a favore dei soggetti in età evolutiva in attuazione della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.
- *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023* (2.3.2, 2.3.2.1 e scheda 2.7.4 PIPPI LEPS – agosto 2021) che fornisce una cornice unitaria che sappia sostenere una logica complessiva di sviluppo dei servizi, nei vari ambiti in cui attualmente si articola la programmazione, fondata su un approccio volto a sostenere e valorizzare le risorse delle persone che vengono prese in carico da un sistema sempre più solido e competente, che sia capace di promuovere sul territorio la partecipazione delle reti di cittadinanza coniugando welfare e sviluppo della democrazia.
- *Piano di azione nazionale per l'attuazione della Garanzia Infanzia* (PANGI – marzo 2022) è la risposta attuativa alla raccomandazione del Consiglio europeo del 14 giugno 2021, che istituisce la *European Child Guarantee*, al fine di prevenire e combattere l'esclusione sociale garantendo ai bambini e adolescenti a rischio di povertà o di esclusione sociale l'accesso effettivo a un'alimentazione sana e a un alloggio adeguato e l'accesso effettivo e gratuito all'educazione e cura della prima infanzia, all'istruzione (comprese le attività scolastiche), a un pasto sano per ogni giorno di scuola e all'assistenza sanitaria, con particolare attenzione anche alla dimensione di genere e a forme di svantaggio specifiche.

L'attuazione di questi indirizzi programmatici impone il superamento di due sfide: come coniugare l'universalità dei diritti dei minorenni con l'azione specifica rivolta ad alcuni di essi e come migliorare lungo un asse strategico, la *governance* a tutti i livelli, politico e istituzionale, amministrativo, sociale, scolastico,

sanitario che include anche la promozione dell'intersettorialità e dell'interprofessionalità, l'aumento e la qualificazione continua di tutte le figure professionali che operano nel mondo dell'infanzia e dell'adolescenza. A tale proposito, l'individuazione di alcuni LEPS ha consentito il rafforzamento del sistema di welfare, in particolare, nell'ambito delle persone minori di età, il riconoscimento del modello PIPPI, ovvero l'insieme delle azioni e degli interventi declinati nelle *Linee di indirizzo sull'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità* (approvate nel dicembre 2017), ha permesso di mettere a sistema un modello di intervento sperimentato per oltre 10 anni in vari ambiti territoriali sociali in quasi tutte le regioni d'Italia con la finalità di contrastare l'esclusione sociale dei minorenni e delle loro famiglie, favorendo azioni di promozione del loro benessere mediante accompagnamento multidimensionale, al fine di limitare le condizioni di disuguaglianza provocate dalla vulnerabilità e dalla negligenza familiare, che rischiano di segnare negativamente lo sviluppo dei bambini a livello sociale e scolastico.

Le politiche della Regione Toscana in materia di infanzia, adolescenza e famiglie si sono da tempo orientate verso la messa a sistema di progettualità e risorse nazionali e regionali, valorizzando allo stesso tempo le buone pratiche presenti sul territorio al fine di rendere esigibile il diritto alla partecipazione di bambini, bambine, ragazzi e ragazze.

In particolare la deliberazione della Giunta regionale 27 dicembre 2020, n. 998 definisce il modello di sviluppo del *sistema regionale di Promozione, Prevenzione e Protezione dell'infanzia e dell'adolescenza* basato sul principio di intervento preventivo e promozionale e sull'approccio integrato e multidimensionale ai bisogni complessi delle famiglie in situazione di vulnerabilità, già delineato con l'approvazione delle schede operative collegate al Piano sanitario sociale integrato regionale 2018-2020, n. 38, *Percorso nascita e genitorialità positiva, responsabile e partecipe*, n. 39, *Accogliere e accompagnare bambini, adolescenti, genitori nei contesti familiari e nei servizi* e n. 40, *Il lavoro di équipe e i programmi di intervento multidimensionali* (deliberazione della Giunta regionale 2 marzo 2020, n. 273).

Il modello di sviluppo regionale prevede una serie di percorsi specifici, ma integrati fra loro, quali:

- il programma PIPPI (Programma di intervento per la prevenzione dell'istituzionalizzazione) per l'implementazione delle *Linee di indirizzo sull'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*, promosso dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali, per l'innovazione delle pratiche di intervento nei confronti delle famiglie vulnerabili, per prevenire il rischio di maltrattamento e il conseguente allontanamento dei bambini dal nucleo familiare, che è stato riconosciuto come livello essenziale delle prestazioni sociali (LEPS) ed esteso a tutti gli ambiti sociosanitari toscani grazie all'integrazione dei finanziamenti provenienti dal Fondo nazionale politiche sociali e quelli provenienti dal Pnrr - Missione 5;

- le progettualità sociali integrate sostenute attraverso i fondi erogati dal Dipartimento per le politiche della famiglia finalizzati alla promozione di politiche di benessere familiare e di genitorialità positiva mediante, da un lato, una presa in carico multidisciplinare da parte di equipe territoriali integrate e, dall'altro, l'offerta di servizi polivalenti quali i centri per le famiglie;
- il programma nazionale Care leavers, per l'accompagnamento all'autonomia dei giovani neomaggiorenni in uscita da interventi di tutela a seguito di un provvedimento dell'autorità giudiziaria, che promuove il completamento dei percorsi di crescita verso l'autonomia, in una prospettiva di sviluppo delle opportunità del sistema regionale, affinché tali percorsi – con specifiche accortezze nei casi di particolare vulnerabilità – possano connettersi positivamente con il lavoro delle équipe territoriali dell'area adulti impegnate nei processi di inclusione attiva, garantendo la continuità della presa in carico a partire dalla minore età (il progetto prevede un lavoro di *preassessment* fino dal 17esimo anno) e andando oltre il compimento dei 21 anni.

ALCUNE ATTENZIONI METODOLOGICHE

La prospettiva della partecipazione pone l'accento sull'importanza di dare la parola alle persone minorenni, ascoltare la loro voce e costruire le condizioni che consentano loro di prendere parte ai processi decisionali che li riguardano. Significa riconoscerli come soggetti di una propria *agency* anche nei contesti di cura e che sono portatori di un sapere che è il frutto della loro esperienza e della loro posizione all'interno del contesto relazionale e sociale in cui vivono. È necessario distinguere la partecipazione "decorativa", cioè il semplice consenso, dalla reale partecipazione che è supportata da un graduale processo di autodeterminazione della persona (Milani, 2018).

Affinché la partecipazione non rimanga un concetto astratto, una questione ideologica ma sia una partecipazione concreta, è necessario che le politiche promuovano approcci metodologici che si fondano sui diritti che altro non sono che i bisogni di bambini, bambine, ragazzi e ragazze.

Il programma PIPPI promosso e finanziato dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali e coordinato scientificamente dal Dipartimento di scienze dell'educazione (FISPPA) dell'Università degli studi di Padova, rappresenta un modello attraverso il quale rendere esigibili i diritti dei bambini, delle bambine, degli adolescenti e delle loro famiglie, attraverso l'implementazione di un approccio preventivo con le famiglie in situazione di vulnerabilità, i cui figli sperimentano forme diverse di negligenza e povertà educativa, materiale, sociale, ecc., per migliorare l'appropriatezza degli interventi.

I 10 anni di sperimentazione del programma PIPPI, hanno permesso di confermare, attraverso i dati raccolti nelle varie sperimentazioni, la correlazione fra povertà economica, sociale, culturale, educativa e la vulnerabilità familiare, riconosciuta in letteratura.

La vulnerabilità, pertanto, non è un problema delle famiglie, quanto un problema delle condizioni sociali, economiche e culturali che contribuiscono a generarla, attraverso il cosiddetto circolo dello svantaggio sociale (REC 2013/112/UE): la bassa istruzione genera bassa occupazione, la bassa occupazione basso reddito, il basso reddito e quindi la condizione di povertà economica, genera povertà educativa e sociale (Allegato A, Piano di lavoro - Programma per l'implementazione delle *Linee di indirizzo sull'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*).

La finalità del programma consiste infatti nell'innovare le pratiche di intervento con le famiglie in situazione di vulnerabilità, da parte dei servizi che svolgono questa funzione, nell'ottica del superamento delle forti disuguaglianze nei vari ambiti territoriali su tutto il territorio nazionale.

L'innovazione di PIPPI consiste nell'indicare l'importanza del lavoro preventivo nella fascia delle vulnerabilità familiari, focalizzandosi sull'accompagnamento della genitorialità, ma anche nel metodo, ossia nella scelta di seguire la strada della cosiddetta *implementation science* che aiuta ad annullare la distanza tra ricerca, formazione, azione e *policy* e contribuisce a creare l'infrastruttura, anche normativa, che può permettere lo sviluppo di progetti, in particolare quelli volti al contrasto della povertà educativa e delle disuguaglianze, su una dimensione solida dal punto di vista normativo e temporale.

PIPPI quindi è un approccio intensivo, multidisciplinare integrato e intersettoriale, in grado di generare una attenzione focalizzata su ogni bambino compreso e osservato nel suo mondo di relazioni familiari e sociali.

L'implementazione di PIPPI costituisce quindi lo strumento più appropriato per garantire, dopo la fase di disegno e approvazione, l'attuazione del LEPS relativo a

rispondere al bisogno di ogni bambino di crescere in un ambiente stabile, sicuro, protettivo e 'nutriente', contrastando attivamente l'insorgere di situazioni che favoriscono le disuguaglianze sociali, la dispersione scolastica, le separazioni inappropriate dei bambini dalla famiglia di origine, tramite l'individuazione delle idonee azioni, di carattere preventivo, che hanno come finalità l'accompagnamento non del solo bambino, ma dell'intero nucleo familiare in situazione di vulnerabilità, in quanto consentono l'esercizio di una genitorialità positiva e responsabile e la costruzione di una risposta sociale ai bisogni evolutivi dei bambini nel loro insieme (*Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali*, scheda 2.7.4).

Il LEPS quindi non consiste nella valutazione delle competenze genitoriali e la messa in atto di conseguenti interventi di sostegno, protezione e tutela, bensì propone di rafforzare i servizi e le comunità, affinché mettano a disposizione dei genitori: competenze, strumenti e dispositivi, che consentano loro di migliorare le capacità di rispondere ai bisogni di sviluppo dei loro bambini.

PIPPI LEPS assume come quadro teorico di riferimento l'ecologia dello sviluppo umano di Bronfenbrenner dal quale deriva il Modello multidimensionale del mondo del bambino (triangolo), ossia l'adattamento italiano dell'*assessment framework*, che il governo inglese utilizzò negli anni Novanta nell'ambito del programma *Looking after children*, con l'obiettivo di rispondere ai bisogni di efficacia degli interventi sociali in vista di uno sviluppo ottimale dei bambini in carico dai servizi.

Il Mondo del bambino tiene insieme le tre dimensioni dei bisogni di sviluppo, delle risposte delle figure parentali a quei bisogni e dei fattori ambientali. Ha una duplice natura: è un referenziale teorico e uno strumento di intervento con bambini e famiglie all'interno del metodo della valutazione partecipativa e trasformativa. Esso costituisce uno strumento per la comprensione olistica dei bisogni, alla luce dei diritti e delle potenzialità di ogni bambino e di ogni famiglia, fornendo, descrizioni accurate della situazione qui e ora (*assessment*), al fine di individuare gli interventi da mettere in atto e identificare i possibili miglioramenti (progettazione).

La Regione Toscana ha aderito al Programma PIPPI nel novembre 2013 con tre ambiti territoriali e negli anni successivi il programma si è allargato progressivamente a più ambiti, fino a raggiungere la copertura di tutto il territorio toscano nel 2022 con l'attuazione del LEPS. Negli indirizzi della Regione Toscana sono evidenti i richiami metodologici al modello PIPPI che, anche precorrendo quelli che sono stati gli atti di riconoscimento nazionali, ha avuto l'intuizione di "esportare" anche oltre i confini degli interventi della tutela, intendendo trasformarli in modelli di lavoro e intervento in chiave preventiva, prima ancora che riparativa, in tutti quei contesti in cui la multifattorialità dei bisogni merita di essere accompagnata da risposte altrettanto articolate, complesse ma efficaci e adeguate.

DALLE TEORIE DICHIARATE ALLE BUONE PRATICHE PARTECIPATIVE

Come già descritto nel precedente paragrafo la Regione Toscana, facendo propri i principi dell'approccio multidisciplinare e multidimensionale del programma PIPPI e garantendone la diffusione in tutti gli ambiti toscani, ha definito il modello di sviluppo regionale di promozione, prevenzione e protezione dell'infanzia e dell'adolescenza basato sul principio di intervento preventivo e promozionale.

Durante gli anni di implementazione, inoltre, Regione Toscana, affiancata dal Centro regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza (nell'ambito dell'accordo di collaborazione con l'Istituto degli Innocenti ai sensi della legge regionale 24 marzo 2000, n. 31) ha seguito e affiancato gli ambiti nella progettazione e realizzazione di attività di tipo formativo nate in seno agli obiettivi territoriali che il programma ha previsto e, allo stesso modo, alla promozione di iniziative di ricerca e sperimentazione, anche di respiro innovativo, che alcune zone hanno attivato. Di particolare rilievo è stato il percorso di co-costruzione con le famiglie di uno strumento denominato *Carte della partecipazione* finalizzato a favorire la partecipazione delle famiglie e dei bambini, bambine, ragazzi e ragazze ai loro percorsi di accompagnamento e ai processi decisionali che li riguardano.

Le *Carte della partecipazione* possono essere considerate quindi una buona pratica partecipativa realizzata grazie alla collaborazione fra famiglie, bambini, bambine, ragazzi, ragazze e operatori che hanno in sé una duplice portata trasformativa su vari livelli complementari. In primo luogo, sul piano dell'etica, le Carte declinano in pratica autentica il principio/diritto dei bambini, bambine, ragazzi e ragazze alla partecipazione sancito dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Le ricerche longitudinali e la letteratura dimostrano infatti che la partecipazione che si fonda su una buona relazione è il principale predittore di efficacia di qualsiasi intervento di accompagnamento, di prevenzione e protezione.

In secondo luogo le Carte rispecchiano anche una componente tecnica, in quanto l'ascolto non è una buona intenzione, ma richiede competenze tecnico professionali. In questo senso quindi le Carte agiscono come un mediatore della comunicazione attraverso il quale possono essere espressi e negoziati significati e consensi.

Il processo di co-costruzione delle Carte può essere considerato come

una ricerca-azione di tipo partecipativo; una ricerca che coinvolge le categorie di persone che generalmente si percepiscono senza potere, in un processo di presa di coscienza delle proprie risorse e potenzialità in modo da mobilitarle per affrontare i problemi della comunità stessa in cui le persone sono inserite, nel nostro caso il problema/tema della partecipazione ai processi decisionali che li riguardano (*Carte della Partecipazione - Quaderno operativo*, 2021).

Attraverso un percorso metodologico diverso, anche la ricerca campionaria sul benessere di ragazzi e ragazze in Toscana rappresenta un esempio concreto di dar voce a ragazzi e alle ragazze su temi che li riguardano e che possono contribuire a produrre elementi di riflessione utili per le politiche regionali e locali a favore di bambini, bambine, ragazzi, ragazze e famiglie, a partire da una conoscenza fondata su dati di evidenza, in relazione al loro benessere oggettivo e soggettivo.

La ricerca ha permesso infatti di raccogliere importanti risultati su tematiche di grande interesse, quali: relazioni, stili di vita e prospettive future, scuola, benessere, futuro, diritti, partecipazione e spazi decisionali.

La ricerca, alla sua terza edizione, è frutto inoltre, di una collaborazione istituzionale fra Regione Toscana e Ufficio scolastico regionale supportati scientificamente dal Centro regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza.

In conclusione, alla luce della normativa sia europea che nazionale nonché sulla base degli indirizzi regionali che mettono sempre più al centro delle politiche della famiglia la promozione di un benessere individuale, familiare e dei sistemi sociali, sarà possibile assistere a modalità di incontro diverse tra chi è portatore di bisogni e chi, professionalmente, è nel ruolo di accoglierli. Potremmo aspettarci un ribaltamento di prospettiva sempre più diffuso, in cui ascolto, co-costruzione della comprensione dei bisogni e delle possibili soluzioni, saranno il *modus operandi* dei professionisti del sociale, del sanitario, di educatori, di insegnanti.

Bibliografia

Centro regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza. (2021). Carte della Partecipazione. Quaderno Operativo. Firenze, Istituto degli Innocenti.

LabRIEF, UNIPD (a cura di) (2022). Il Quaderno di P.I.P.P.I. Padova, University Press.

Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma, Carocci.

Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2017). Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva, <https://www.lavoro.gov.it/notizie/pagine/linee-di-indirizzo-per-il-sostegno-alle-famiglie-vulnerabili-per-la-tutela-dei-bambini-e-dei-ragazzi>

03 RELAZIONI IN CRESCITA: COME CAMBIANO LE DINAMICHE INTRA ED EXTRA FAMILIARI NEL PERIODO ADOLESCENZIALE





visto?

**insieme è
più semplice**

L'adolescenza è considerato uno dei periodi più complessi e mutevoli dell'esistenza, caratterizzato da grandi cambiamenti, non solo fisici ma anche da intense fasi di introspezione e una notevole accelerazione dei processi di crescita.

L'adolescenza è una tappa vitale, fortemente contraddistinta da stati e stadi ambivalenti, da potenti contrasti, da richiami al passato, da nuove organizzazioni e slanci verso il futuro.

Il passaggio dall'età infantile all'età adulta è un viaggio "di mezzo" intricato, costellato di bisogni che, se da un lato si soddisfano nell'attaccamento nostalgico all'esistenza di bambino, dall'altra, ricercano una nuova costruzione di identità e un desiderio di autonomia e differenziazione.

LE DINAMICHE ADOLESCENZIALI ALL'INTERNO DELLA FAMIGLIA

Il processo di costruzione dell'identità

L'inizio dell'adolescenza è segnato da un indice biologico che corrisponde allo sviluppo puberale, mentre la fine di tale periodo è legato a un criterio sociale che accompagna l'individuo nella costruzione del personale percorso di autonomia e responsabilità. L'adolescente affronta questo compito di sviluppo, alternando fasi di esaltante entusiasmo con paure e desideri latenti, attivando un'azione di cambiamento esplorativo in cui cerca, da una parte, il soddisfacimento dei propri bisogni di evasione, e dall'altra, cerca una rassicurazione all'interno della rete familiare.

I compiti e i problemi che l'adolescente percepisce e prova a gestire, richiedono, dunque, una nuova ricerca di equilibrio in questa fase del ciclo di vita, in cui l'intero sistema familiare è coinvolto e in cui ognuno porterà un contributo, nel rispetto di spazi e tempi di ogni componente.

Il bambino cresce e struttura la sua personalità in fasi continue che modificano il suo costituirsi una persona a sé, distinta gradualmente dalla figura adulta di riferimento. All'inizio, *l'imprinting* genitoriale determina il percorso di sviluppo del bambino, il quale non possiede e non desidera strumenti di autonomia, poiché vive in una naturale fase emotiva e spaziale di dipendenza dal genitore, verso cui nutre un amore incondizionato e necessario alla propria sopravvivenza.

Per i genitori, non è semplice osservare e accettare il figlio che cambia, che cresce, che si distingue, che allenta la presa rassicurante e preannuncia il percorso di uscita dal nido familiare. Un'uscita dalla famiglia che oggi si protrae sempre più e per cui i giovani restano nella casa d'origine, anche in età che, in effetti, richiederebbero una propria autonomia anche abitativa. La zona di confort del giovane, oggi, si radica ancora di più all'interno del nucleo familiare; le statistiche riportano dati in cui i giovani europei lasciano la casa dei genitori in media a 26,4 anni di età, ma con importanti differenze tra un Paese e l'altro.

Secondo i dati forniti da Eurostat, a uscire più tardi da casa dei genitori sono soprattutto i ragazzi, con una media di 30,9 anni, rispetto alle ragazze che escono da casa a 29 anni. Il Paese europeo in cui i giovani lasciano prima il nido è la Finlandia, con una media di 21,3 anni. L'Italia è uno dei Paesi europei in cui i giovani escono dal nido, sempre più tardi: la media è intorno ai 30 anni che appunto supera la media europea dei 26,4 anni e sono soprattutto i ragazzi ad "attardarsi" nel percorso di uscita.

Le relazioni intrafamiliari si trasformano durante il ciclo di vita ed è proprio la fase adolescenziale quella in cui più incisivamente si avvertono i cambiamenti. Il genitore, spesso, è impreparato alla grande trasformazione, inerme davanti a incisive prese di posizione che si scontrano con quella immagine del bambino amorevole e consenziente fino al giorno prima.

Le reazioni adulte sono varie: un genitore inizia a ipercontrollare o a vietare, imponendo il proprio ruolo autoritario, un altro si chiude nel silenzio e nella passiva accettazione o un altro ancora concilia un'amicizia, ponendosi in una situazione di parità educativa e responsabile.

Ognuno di questi atteggiamenti di ipercontrollo o ipocontrollo producono, a loro volta, un feedback da parte della ragazza e del ragazzo che sta costruendo la sua identità come risposta al processo di individuazione.

Il concetto di identità è stato particolarmente approfondito da Erikson che ha messo in luce come la complessità di tale processo, coinvolga diverse componenti dello sviluppo: le identificazioni infantili, le esperienze emotive, le relazioni sociali, le proprie potenzialità e attitudini. Il percorso di costruzione è in continuo divenire, in un'alternanza di fasi conflittuali e di ricerca di approvazione nel giudizio degli altri. Le prime difficoltà che il giovane incontra in un processo di costruzione della identità, si rivolgono all'aspetto più manifesto e osservabile, ovvero il corpo che cambia.

Quella armonica e intatta fisicità della bambina e del bambino, lascia posto a una, non sempre piacevole, percezione delle modifiche delle proporzioni corporee. Il confronto con i pari è un misuratore della mascolinità e femminilità, in cui si impianta una sfida inconsapevole dell'apparenza e dell'immagine.

I condizionamenti dei mass media hanno un impatto forte sulle scelte e i gusti delle ragazze e dei ragazzi, i quali compiono sforzi estremi, a volte, per apparire "oggettivamente desiderabili" o perlomeno per non apparire "diversi".

È frequente che il proprio corpo non sia accettato e invece vissuto con senso di disagio e desiderio di nascondersi, immersi in t-shirt oversize e pantaloni di due taglie più grandi; la non accettazione può passare anche, però, attraverso l'ostentazione e l'omologazione, in cui la ricerca delle conferme, trova spazio in pratiche esibizionistiche di ragazze e ragazzi che desiderano mettersi in mostra per "chiedere" il compiacimento e l'approvazione degli altri, oggi molto facilitata dai numeri impressionanti di pseudo amici virtuali e follower.

Relazioni e comunicazione con la famiglia

I cambiamenti vissuti dal giovane hanno un'influenza notevole all'interno del nucleo familiare in cui vive e cresce, e i componenti della famiglia si trovano a condurre e comprendere, spesso con fatica, i moti ondulatori esistenziali del figlio, rispondendo con atteggiamenti eccessivamente protettivi o di contro con azioni disinteressate o probabilmente troppo indulgenti.

Può accadere, pertanto, che davanti a richieste del figlio, prima addirittura impensabili, il genitore o la persona di accudimento, scelga una soluzione amichevole con il figlio, che a sua volta, si sentirà adagiato su un piano alla pari.

Questo atteggiamento però va a inficiare l'autorevolezza e il ruolo genitoriale che, a un tratto, potrebbe non essere più in grado di coordinare i rispettivi spazi di azione.

La prima adolescenza (11-13 anni circa) è caratterizzata da importanti cambiamenti in ambito scolastico, in cui la ragazza e il ragazzo accentuano fasi di conflittualità intrafamiliari alternate, o conviventi, a esigenze di autodeterminazione nel gruppo alla pari. Nella fase successiva, tra i 13-14 e i 18 anni, il pensiero dei ragazzi si fa più strutturato, rivolto alla realistica visione del futuro e del ruolo che rivestiranno, sia in ambito personale che professionale. In questa lunga fase, i conflitti intrafamiliari si combinano a momenti di "crisi personali"; il giovane è sicuro di sapere tutto ma in un vortice di contraddizioni, sente di essere in balia delle incertezze, e ciò traccia un percorso di difficile comprensione.

La crisi adolescenziale è un passaggio necessario di questa età, da non considerarsi, però, necessariamente come un evento negativo e drammatico. Il giovane comincia a chiedere e a chiedersi, a problematizzare ciò che, fino a pochi mesi prima, ascoltava come certezze esistenziali, trasmesse dai genitori, considerati una sorta di miti e detentori della verità assoluta; ora interpella sé stesso, con spirito creativo, non sempre con l'intento di trasgredire ma come una manifestazione dei personali movimenti evolutivi. Per attuare tale processo di individuazione, la ragazza e il ragazzo dovranno compiere un allontanamento dalla famiglia, non solo fisico ma finalizzato alla ricerca di una condizione psichica che permetta al giovane di definirsi come dotato di una propria individualità, in un processo che porterà tutti i membri coinvolti, a costruire sinergicamente un nuovo equilibrio tra appartenenza e separazione. Non può esserci d'altronde un processo di separazione se prima non si è costituito uno di appartenenza.

Il termine separazione però connota un senso di smarrimento che, tutto il sistema famiglia, come sistema in evoluzione, si ritrova a dover gestire. La cassetta degli attrezzi spesso non è ben fornita e soprattutto non è mai generalizzata e oggettivamente valida per tutti. Da un principio di contraddizione tra autonomia e dipendenza, tra voglia di essere piccolo e spinta a diventare grande, si afferma il processo di differenziazione e di distanziamento. In questo processo, il coinvolgimento dei componenti della famiglia è chiamato a esprimersi nella sua interezza, in quanto avviene ora la costruzione di una nuova dimensione, in cui è necessario saper distanziarsi l'uno dall'altro. È necessario tenere in considerazione un aspetto fondamentale nel processo di cambiamento dell'intero sistema familiare ovvero la convivenza di due generazioni differenti che, spesso, faticano a comprendersi e ad accettarsi reciprocamente.

I ragazzi oggi hanno la possibilità di parlare con specialisti psicologi ed educatori a scuola, di chiedere un supporto anche fuori dalle mura familiari e sicuramente questa opportunità andrebbe incentivata dal sistema scolastico.

Nella prima adolescenza, l'ancoraggio alla figura genitoriale è ancora forte e si manifestano solo i primi accenni di un bisogno di allontanamento; in questo tempo, i genitori sono molto presenti nella vita del figlio che considerano dipendente e bisognoso.

I primi accenni, però, evolvono rapidamente in un crescendo di desiderio verso nuove scoperte, per ampliare il proprio spazio vitale, in cui l'indipendenza diventa anche mentale oltre che fisica.

Di conseguenza, il genitore si allerta e accresce il controllo su di lui che, dal suo punto di vista, invece, percepisce come un limite. Pertanto è possibile che si crei un circolo vizioso di ribellioni, di nette negazioni, di negoziazioni di regole, che non fanno altro che alimentare contrasti e parallelismi con l'esterno. Il giovane ragazzo percepisce sé stesso come essere pensante e creativo e non più timoroso di esprimere pensieri, idee, progetti e desideri che non corrispondono, necessariamente, a quelli della madre e del padre. Non c'è più l'identificazione assoluta con la figura parentale, il discostamento è evidente anche nel linguaggio e nella fisicità. Le coccole si sostituiscono a brevi cenni di saluto, i contatti telefonici ridotti ai minimi termini e spesso solo per richieste e necessità, il linguaggio diventa più apatico e lo sguardo annoiato e presuntuoso. Il giovane fa i conti con un tumulto di desideri, di domande e di tabù, che non sempre riesce a rivolgere al genitore. O ne ha vergogna o ha il timore che i genitori non siano pronti ad accoglierli (Giorgio, 2021). Fino all'età di 7-8 anni, il bambino assorbe in maniera acritica e passiva le regole familiari, in cui ancora non c'è traccia di un processo di differenziazione e di decodificazione delle azioni e dei giudizi degli adulti.

L'adolescente invece inizia a muoversi in uno spazio meno utilitaristico, per certi aspetti, e più critico, in cui il rispetto delle regole non è solo l'effetto di un timore reverenziale alle imposizioni genitoriali, ma si sviluppa un bisogno e una spinta alla partecipazione e alla co-costruzione di un sistema relazionale in cui egli stesso può e vuole sentirsi coinvolto attivamente ed esprimere le proprie opinioni e idee. La famiglia tradizionale, normativa e conservatrice, ha gradualmente intrapreso un percorso evolutivo, portando con sé un cambiamento delle relazioni intrafamiliari: il ruolo del padre non è solo quello di colui che impugna le regole e le fa rispettare inderogabilmente senza spazi di condivisione e partecipazione, così come la madre rassicurante non è solo colei che resta in casa e si prende cura dei figli e dei bisogni dei componenti. Oggi il concetto di famiglia abbraccia una pluralità di forme e di convivenze, in cui regole e condotte sono definite da un percorso partecipato e più fluente, con lo sforzo di ogni genitore di riuscire a mantenere la definizione dei confini dei rispettivi ruoli. Il padre è più presente nella vita del figlio, si promuovono misure che incentivano la condivisione dei compiti, la reale riduzione delle disuguaglianze di genere e il più ampio coinvolgimento dei padri nella gestione della cura familiare (Osservatorio nazionale sulla famiglia, *Piano nazionale per la famiglia. Adottato il 10 agosto 2022*, Istituto degli Innocenti).

I ruoli sociali e gli spazi professionali degli adulti si conciliano con i tempi della famiglia, in cui ognuno riesce, con una buona mediazione, a trovare spazi di gratificazione personale e familiare. Gli adulti genitori sono informati su corsi di sostegno alla genitorialità, conoscono come “funzionano” i propri figli e spesso si adoperano per gestire i tumulti giovanili. A tal fine appare necessario rinforzare i comportamenti positivi dei giovani e creare connessioni sempre più tangibili tra i ragazzi e le famiglie, tra famiglie e territorio, in una dimensione di fiducia, trasparenza e cooperazione.

LE RELAZIONI ADOLESCENZIALI FUORI DALLA FAMIGLIA

Come parlano gli adolescenti

La comunicazione dell'adolescente è un aspetto che cambia profondamente. Appare necessario soffermarsi su cosa e come comunicano oggi gli adolescenti, in considerazione del contesto sociale e familiare in cui sono cresciuti e quali cambiamenti si sono verificati. La comunicazione moderna ha subito un grande processo trasformativo, oggi si comunica prevalentemente attraverso il web e lo smartphone è diventato un oggetto indispensabile alle relazioni tra gli individui.

L'adolescente ha una modalità di interazione che si basa soprattutto sul linguaggio non verbale, non predilige lunghi discorsi, manifesta sé stesso attraverso il comportamento, nel modo di vestire, nella musica che ascolta, nelle idee che racconta. Le ragazze e i ragazzi hanno più difficoltà a uscire dalla zona di confort che è contenuta nella loro stanza o nello strumento virtuale, sempre e comunque a disposizione. Ricerche recenti hanno evidenziato che l'uso disorganizzato e impulsivo del web sta producendo sintomi di dipendenza e assuefazione alla rete. La comunicazione è immediata e istantanea, e così nasconde il rischio di essere anche effimera e deludente.

L'età in cui si inizia a usare i *device* è assolutamente preoccupante se si considerano i dati della recente ricerca di Telefono Azzurro - Doxa 2023 *Tra realtà e metaverso. Adolescenti e genitori nel mondo digitale* in cui si evince che lo *screentime*, ovvero il tempo che si trascorre utilizzando un dispositivo, computer, telefono, console o tv è aumentato in modo considerevole. L'Organizzazione mondiale della sanità ha fornito delle indicazioni molto precise in base all'età e uso di *device*: per bambini di età inferiore a un anno, l'esposizione agli schermi è completamente sconsigliata, per i bambini di 2 anni non si dovrebbe superare l'ora, preferendo una quantità di tempo giornaliera inferiore e per i bambini tra i 3 e i 4 anni, non dovrebbe essere prevista più di un'ora quotidianamente (World Health Organization, 2019). Se l'età in cui si inizia a utilizzare i dispositivi si è ridotta, di contro è aumentato il tempo in cui gli adolescenti sono online, con percentuali del 23%

di ragazzi di 12-14 anni che trascorrono almeno un'ora al giorno, fino ad arrivare ai ragazzi più grandi, 15-18 anni che utilizzano il web dalle 4 alle 6 ore al giorno.

La comunicazione è un concetto fondamentale che cambia lo scenario della relazione intrafamiliare: non è possibile ragionare in una dimensione comunicativa esclusivamente "in presenza" in cui i giovani si muovono, paradossalmente, con difficoltà.

In questo tsunami virtuale (Volpi, 2021) si stravolgono le abitudini e i codici adolescenziali. L'adolescente di oggi comunica, conosce e si relaziona attraverso la rete, in un sistema tanto articolato quanto insidioso. Risulta necessario costruire un paradigma educativo di responsabilità digitale e di benessere relazionale anche in rete. I genitori non hanno, a volte, tutti gli strumenti per tutelare i figli, le insidie dell'era digitale sono spesso ben celate ma estremamente pericolose, in un mondo parallelo in cui muoversi con cautela e conoscenza è fondamentale per il benessere di tutti. La formazione e l'educazione digitale divengono i pilastri su cui costruire percorsi di accompagnamento per le nuove generazioni, per le famiglie e per le istituzioni.

La modernizzazione, il bisogno di "essere sempre presenti", di mostrarsi e di condividere, sta trasformando le relazioni umane. Anche la scoperta della sessualità ha intrapreso un percorso di "precoce modernizzazione", per cui un giovane, con una connessione internet, è in grado di conoscere e svelarsi tabù, senza dover uscire dalla propria stanza. Il pudore e la sana vergogna di sentire le pulsioni, di incontrare il primo fidanzato e di sfiorare lo sguardo, lasciano lo spazio a pseudo storie da innamorati in cui è sempre necessario essere "visti", essere sotto la lente del popolo virtuale, intraprendendo una strada distorta dell'apparenza e dell'immagine idealizzata.

I ragazzi creano avatar, contraggono le parole, anche quelle in cui leggere "grazie" ha più significato che leggere "grz", tutto nella fretta di dover pubblicare una nuova storia o contare i *like* delle foto sui social, attraverso il filtro dello schermo, che diventa elemento di proiezione e protezione. Le emozioni viaggiano sul filo dell'etere, i contatti *vis a vis* sono facilmente sostituibili da videochiamate, le relazioni intime e personali possono anche vivere attraverso tastiere, cuffie e schermi.

Goleman parla di questa difficoltà delle nuove generazioni che in modo sempre più diffuso, non hanno consapevolezza e controllo delle proprie emozioni e dei comportamenti a essi associati; un analfabetismo emotivo che porta a non riconoscere le ragioni e le conseguenze dei propri comportamenti, che non agevola lo sviluppo di una comprensione empatica delle emozioni dell'altro.

Oggi si vive attraverso lo strumento che utilizziamo e tutto inizia all'interno della propria famiglia, alla quale vanno rivolte raccomandazioni e indicazioni sulla responsabilità digitale e l'uso funzionale e costruttivo degli strumenti informatici.

Il gruppo dei pari e il processo di socializzazione

Il gruppo rappresenta per l'adolescente la prima grande evasione, la libertà dai perimetri intrafamiliari e lo spazio per verificare la propria capacità di vivere lontano dagli adulti. All'interno dell'ambiente familiare, il giovane manifesta la propria insofferenza alle regole e alle imposizioni.

Scegliere uno spazio di condivisione e nuove possibilità di incontro, rappresenta un passaggio importante nella crescita adolescenziale ovvero il passaggio da compiere da soli, da "grandi". Solitamente, in una prima adolescenza, gli amici sono quelli della scuola, con cui si trascorre non solo il tempo didattico ma anche l'extrascuola, nel pomeriggio. I giovanissimi non sperimentano ancora libertà di orari serali o uscite prolungate ma, anche una breve fuga condivisa con gli amici, produce uno stato di pacificazione temporaneo. In realtà, il gruppo non acquieta e non risolve i grandi dubbi e le profonde domande dell'universo giovanile, poiché gli stessi enigmi esistenziali, sono vissuti anche dagli altri componenti. In una sorta di specchio relazionale, i giovani adolescenti si confrontano e si ribaltano le stesse sensazioni e le stesse problematicità. Il bisogno di appartenere al gruppo si combina con la richiesta di scoprire sé stesso, in un viaggio da compiere anche da solo.

Non sempre l'adolescente si inserisce così facilmente in un gruppo, sia perché può essere rifiutato dagli altri ma anche per un'esigenza di solitudine o per una forte timidezza. Stare in gruppo significa vivere in un confronto costante, in uno scambio fine a sé stesso in cui, in realtà, non c'è progettualità e iniziative ma solo il piacere del tempo libero condiviso. A volte il gruppo è muto e, paradossalmente, più solitario della solitudine personale. I giovani possono anche non parlarsi in gruppo, ma in quel confine ci si sente protetti, un porto sicuro in cui essi sono naviganti di un oceano di interrogativi e contraddizioni.

Nel gruppo il giovane si allontana dall'adulto, dalla pressione, in cui il genitore è invadente e controllore adesso e un attimo dopo è insensibile e dittatore. C'è poca tolleranza e accoglienza. Si fa spazio la differenziazione, lo scostamento e la formazione di norme morali e condotte autodeterminanti. Il gruppo è il contenitore dei rapporti esclusivi degli amici del cuore e delle prime cotte.

La consapevolezza di aver oltrepassato l'età infantile, li restituisce una forza dirompente di onnipotenza e di ribellione. I primi gruppi sono omogenei in cui ben si distingue l'appartenenza al maschile o femminile. Ciò serve per consolidare l'identità, per osservare un aspetto esteriore che si sta trasformando di cui si ha timore e per cui si fanno paragoni continui. Successivamente i giovani iniziano a scoprire la propria parte pulsionale e a identificare un amico confidente, l'amico del cuore a cui raccontare, con fiducia, i propri stati d'animo e le sensazioni timide e proibite. Il desiderio di intimità con l'altro, però, può essere accompagnato anche da un grande senso del rifiuto e ciò avviene anche all'interno del gruppo

di amici: è il periodo in cui l'amico rappresenta il confidente per eccellenza e per il quale si è disposti a qualsiasi cosa, ma dall'altra, il timore di perderlo è altrettanto sconvolgente. Il gruppo si connota come uno spazio della crescita, luogo di incontri routinari e trampolino di lancio verso un contesto sociale più ampio che richiederà una buona strutturazione di identità.

L'adolescenza è il desiderio di essere solo e di essere in tanti, quasi una contraddizione dell'anima. Il desiderio di essere nel gruppo non sempre segue le tracce dell'inclusione e dell'accoglienza, come riporta l'allarmante numero di situazioni di bullismo e cyberbullismo, in cui l'ondata della derisione, dell'esclusione, della violenza verbale e psicologica, prende il sopravvento.

La struttura di identità non è preparata, non si è pronti (e non lo si è mai!) alla sopraffazione del bullo di turno che mette in atto tutte le strategie della punizione e della denigrazione gratuita. I giovani possono sentirsi ancora più soli in questi momenti di grande fragilità e insicurezza e la famiglia, la scuola, la società hanno il dovere di proteggerli e dare loro la possibilità di essere ascoltati e supportati, attraverso percorsi di partecipazione e di responsabilità. Dalla elaborazione dei dati ricavati dall'indagine *Stili di vita e relazioni che cambiano. La voce di preadolescenti e adolescenti toscani*, emerge che il 35,8% di ragazze e ragazzi di scuole di primo e secondo grado, ha dichiarato di aver subito, qualche volta (anche una), di persona, negli ultimi 12 mesi, insulti, minacce, offese, aggressioni anche fisiche, e il 44,4% di essere escluso e ignorato da qualcuno.

Le percentuali aumentano quando i giovani dichiarano di aver assistito a episodi di aggressioni, insulti ed esclusioni sia fisiche che online. Le offese subite, personalmente o a cui si assiste, sono prevalentemente riferite all'aspetto fisico (44,7%) e agli aspetti del carattere (39,9%), proseguendo con l'appartenenza alle proprie origini, la propria cultura e religione, il colore della pelle (29%), l'orientamento sessuale (21,1%). I dati e gli eventi a cui si assiste con frequenza, restituiscono una dimensione esistenziale giovanile non troppo rassicurante, in cui la strada risolutiva sembra essere quella di un'alleanza operativa delle istituzioni e della famiglia, con percorsi di informazione e partecipazione, per attuare un concreto sostegno ai giovani nel percorso di crescita reale e virtuale.

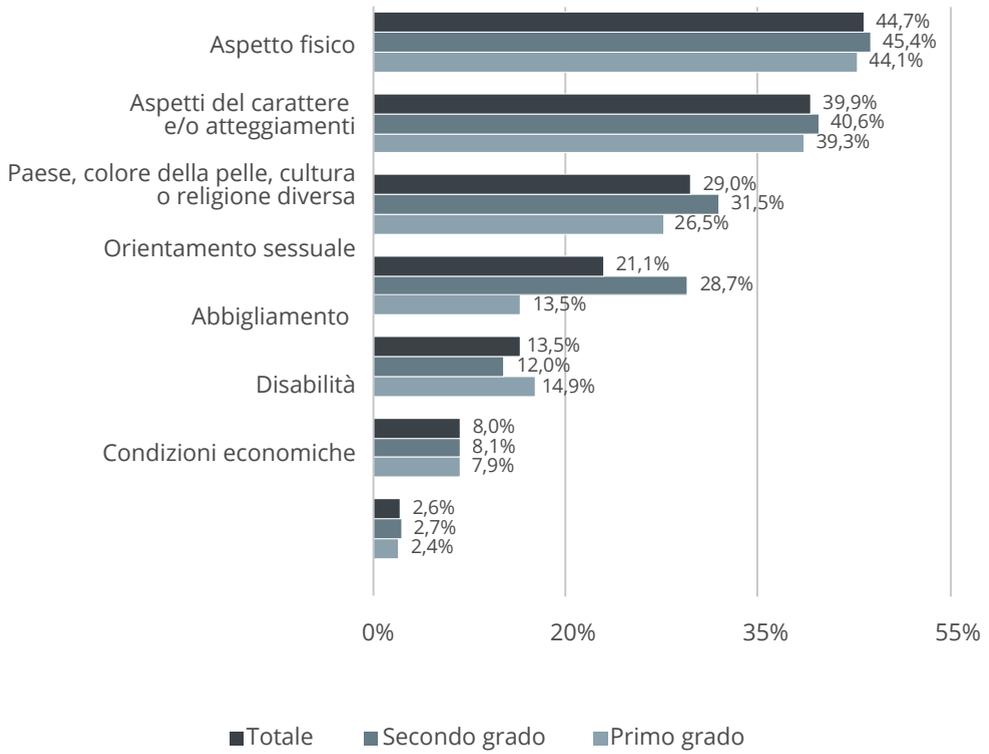


Figura 1
Ragazze e ragazzi secondo i motivi prevalenti di offese, prese in giro e violenze subite o assistite per ordine scolastico (per 100 rispondenti con le stesse caratteristiche)

Bibliografia

- Antonelli, C., Minoliti, R., e Scandroglio F. (a cura di) (2023). Tra realtà e metaverso. Adolescenti e genitori nel mondo digitale, Report Telefono Azzurro, DoxaKids.
- Bowen, M., Andolfi, M., e De Nichilo, M. (1979). Dalla famiglia all'individuo la differenziazione del sé nel sistema familiare. Roma, Astrolabio.
- De Lumé, F. (2000). Adolescenza e adolescenti. Lecce, Editore Piero Manni.
- Di Stefano M. (2018), I nativi digitali tra sociolinguismi, devianze e diritto. Padova, Primiceri.
- Fonzi M. (a cura di) (2001). Manuale di psicologia dello sviluppo. Milano, Giunti.
- Giorgio, C. (2021). La comunicazione nella famiglia affettiva. *Psicologia contemporanea*, n. 285, giugno/novembre, p. 92-98.
- Lancini, M. (2017). Abbiamo bisogno di genitori autorevoli. Aiutare gli adolescenti a diventare adulti. Milano, Mondadori.
- Lo Coco, A., e Pace, U. (2009). L'autonomia emotiva in adolescenza. Bologna, Il Mulino.
- Pietropolli Charmet, G., e Cirillo, L. (2010). AdoleScienza. Manuale per genitori sull'orlo di una crisi di nervi. Cinisello Balsamo, San Paolo.
- Volpi, B. (2021). Gli adolescenti e la rete. Roma, Carocci.
- Winnicott, D. (1970). La famiglia e lo sviluppo dell'individuo. Roma, Armando.

04 UNA NUOVA SOSTENIBILITÀ AMBIENTALE: LA PAROLA ALLE NUOVE GENERAZIONI





un giorno tutto questo
è già nostro

Nel preambolo del volume *Ecoansia - cambiamenti climatici tra attivismo e paura* l'autore racconta il processo di consapevolezza che l'ha portato a interessarsi al tema del cambiamento climatico e le risorse messe in campo per contrastare le emozioni negative «quali ansia, preoccupazione, senso di solitudine e tristezza» (Innocenti, 2022, p. 16) che lo studio dell'argomento gli aveva causato. Sebbene, come per tutti i neologismi, la creazione di una nuova parola non ne garantisca il successo nell'uso, *ecoansia* è un termine che non ha faticato a consolidarsi: oltre a comparire sempre più frequentemente nelle pubblicazioni giornalistiche, è ormai adottato anche in letteratura scientifica.

Già nel 2017, infatti, l'American psychological association (Apa) ha definito con il termine *ecoanxiety* «a chronic fear of environmental doom» (Apa, 2017) ovvero una paura cronica della rovina ambientale, al fine di individuare una possibile intersezione tra la salute mentale e il cambiamento climatico.

Un recente studio pubblicato sulla rivista *The Lancet* (Hickman et al., 2021) ha visto la partecipazione di 10.000 ragazzi e ragazze tra i 16 e i 25 anni in dieci Paesi (Australia, Brasile, Finlandia, Francia, India, Nigeria, Filippine, Portogallo, Regno Unito e Stati Uniti): il 60% degli intervistati ha riferito di sentirsi molto o estremamente preoccupato dal cambiamento climatico e, per il 45%, ciò ha un impatto importante nella vita di tutti i giorni. Come riportato da Openpolis, i dati pubblicati dall'Eurobarometro a gennaio 2023 confermano l'assoluta rilevanza della tematica ambientale per le nuove generazioni: il 51% dei giovani tra i 15 e i 24 anni riferisce di sentirsi molto preoccupato. I dati aggregati mostrano un certo divario generazionale (6% in più rispetto alle altre fasce di età), ma questo diventa ancora più profondo per i giovani italiani, i due terzi dei quali si dichiara molto preoccupato, contro il 53% dei rispondenti adulti.

Come ben illustrato da Innocenti, lo stato di apprensione di tipo ansioso nei confronti del tema ambientale presenta dei tratti caratteristici che lo rendono specifico di un determinato contesto comunicativo: l'ansia, ovvero la paura di qualcosa di non ben definito, viene alimentata quando viene meno la spiegazione delle cause, delle tempistiche e delle strategie politiche per farvi fronte. Questo ha un impatto significativo specialmente sulla fascia di popolazione più giovane: se la continua esposizione alle notizie mediatiche sulla catastrofe ambientale non viene accompagnata dalla spiegazione scientifica di strategie comportamentali, il sentimento di angoscia non può essere mitigato. L'unica soluzione, suggerisce l'autore, è cominciare a coinvolgere i giovani nei processi politici che riguardano la questione ambientale, in modo da ascoltare le loro posizioni e preoccupazioni: se da un lato rappresentano la fascia direttamente interessata dagli effetti di medio e lungo termine del cambiamento climatico, e di conseguenza la più vulnerabile, dall'altro possono divenire i promotori per un ribaltamento del paradigma attuale.

LE FORME DI PARTECIPAZIONE

Come giustamente sottolineato da Guidi (2014), l'occuparsi della partecipazione dei giovani richiede chiarezza sulla definizione stessa di partecipazione. A tale scopo, l'autore ripropone la dicotomia tra "prendere parte" ed "essere parte", proposta da Cotta (1979). Mentre la prima pone il *focus* sulla relazione tra diversi soggetti in cui viene preso in considerazione il potere in loro possesso di determinare la relazione di alcune decisioni, la seconda si concentra sulla componente espressiva della partecipazione e della soddisfazione del bisogno di sentirsi parte di un sistema di solidarietà e condividere una causa comune. Entrambe le prospettive hanno valore: la partecipazione può promuovere legami di cittadinanza e facilitare il *public learning*, ma può anche essere uno strumento per affrontare problemi complessi e mobilitare risorse inaspettate.

In conclusione, la partecipazione può essere vista come l'influenza sulle scelte sociali e come contributo ai processi di identificazione collettiva e connessione emotiva con cause, luoghi e gruppi. È poi possibile operare un'ulteriore distinzione tra forme di partecipazione, individuando le diverse modalità con cui questa si realizza. Si parla infatti di partecipazione "latente" e "manifesta", e questa viene ulteriormente suddivisa in "convenzionale" e "non-convenzionale".

La partecipazione "latente" è associata all'interesse emotivo e psicologico nella sfera politica, sebbene in una forma meno attiva rispetto alla mobilitazione diretta. Tuttavia, il coinvolgimento in discussioni private su questioni politiche, l'interesse verso la politica e atteggiamenti simili possono essere indicativi di una potenziale mobilitazione futura. Nel contesto della partecipazione "manifesta" sono presenti molteplici pratiche, le quali non si limitano alle tradizionali forme di partecipazione politica istituzionale.

L'analisi di Guidi prende le mosse dal progetto di ricerca "Giovani e partecipazione. Sfide e opportunità per il volontariato" promosso e realizzato dal Cevot e dalla Fondazione Volontariato e partecipazione nel 2014, andando ad affrontare il quesito se i giovani italiani del nuovo secolo stiano realmente allontanandosi dalla partecipazione sociale e politica, e se questo fenomeno sia specifico dei giovani o rappresenti una caratteristica più ampia della società italiana.

Sebbene tale indagine riguardi dati e tendenze di quasi 10 anni fa, nel corso del tempo vari studi sembrano confermare un'evoluzione della partecipazione giovanile che necessita ulteriori approfondimenti. Ad esempio, il rapporto di ricerca presentato da Anci (Associazione nazionale comuni italiani) *La partecipazione dei giovani: diritto, scelta, opportunità* (2016) mette in luce come la frustrazione nei confronti delle forme tradizionali e istituzionalizzate di partecipazione tenda a spingere molti giovani a esprimere il loro interesse per le questioni sociali e politiche senza passare attraverso organizzazioni o enti governativi, optando per forme di partecipazione più informali, come la firma di petizioni, la partecipazione a manifestazioni pubbliche, il boicottaggio e gesti simbolici come l'uso di fiocchi colorati, scudi e adesivi. Ugualmente, un'ulteriore forma di partecipazione avviene attraverso l'uso della rete: giovani utilizzano internet non solo per la comunicazione interpersonale ma anche per interagire con le autorità politiche e pubbliche.

Tali nuove pratiche di partecipazione vanno a costituire quella che è stata definita una forma di "individualizzazione" della partecipazione: oggi la partecipazione avviene in modo diffuso, senza regole e sedi fisse, ponendo l'accento sulla realizzazione individuale. La diffusione di pratiche recenti di partecipazione, come il consumo responsabile e le mobilitazioni online, è vista come un segno evidente di questo processo di individualizzazione.

In sintesi, conclude Anci, sarebbe erroneo pensare che i giovani si siano eclissati dalla sfera pubblica: hanno invece trasformato le modalità di partecipazione, cercando di realizzare azioni sociali e politiche all'interno di un sistema che li riconosca e abbia fiducia in loro come individui e cittadini.

LA QUESTIONE AMBIENTALE TRA PRESA DI COSCIENZA E PRATICHE DI ATTIVISMO

Negli ultimi anni, sono proprio i giovani a essere stati protagonisti di quella che è possibile definire come “nuova ondata ambientalista”: i movimenti Fridays for Future, Ultima Generazione ed Extinction Rebellion, pur divergendo rispetto al metodo e all'approccio, condividono lo stesso obiettivo, ovvero l'attivazione da parte della classe politica di azioni di supporto a tutela dell'ambiente (Toniolo e Fontana, 2023), in linea con il posizionamento del dibattito a livello internazionale ed europeo, come confermato dall'Agenda 2030 delle Nazioni Unite⁵ e dalle recenti rilevazioni condotte da Eurobarometro su iniziativa del parlamento dell'Unione Europea. In particolare, il Report *European Parliament Youth Survey* pubblicato a settembre 2021⁶ riporta le risposte di un campione di 18.156 giovani, i quali, alla domanda su quali questioni debbano essere considerate prioritarie per le politiche pubbliche dei 27 stati membri, hanno indicato la lotta al cambiamento climatico e la tutela ambientale⁷.

A fronte di questi dati, Openpolis si è giustamente interrogata sull'evoluzione della partecipazione dei più giovani rispetto ai temi ambientali nel nostro Paese. Per rispondere a tale quesito ha effettuato una rielaborazione dei dati riportati nell'indagine campionaria *Aspetti della vita quotidiana* di Istat⁸, mostrando come la partecipazione e la consapevolezza di ragazze e ragazzi rispetto alla questione ambientale abbia maggiore rilievo rispetto alla media della popolazione generale, la quale nel 2020 ha presentato una quota inferiore al 2% attiva nell'associazionismo ecologico e per i diritti, mentre tra le ragazze e i ragazzi di 14-17 anni la percentuale si è attestata sul 2,7% e tra i ragazzi di 18-19 anni sul 4,40%⁹.

5 L'Agenda 2030 per lo Sviluppo sostenibile è un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità. Sottoscritta il 25 settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri delle Nazioni Unite, e approvata dall'Assemblea generale dell'ONU, l'Agenda è costituita da 17 Obiettivi per lo Sviluppo sostenibile - *Sustainable Development Goals*, SDGs - inquadrati all'interno di un programma d'azione più vasto costituito da 169 target o traguardi, a essi associati, da raggiungere in ambito ambientale, economico, sociale e istituzionale entro il 2030.

6 <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/files/be-heard/eurobarometer/2021/youth-survey-2021/report.pdf>.

7 Il 43% ha indicato la lotta alla povertà e alla disuguaglianza, il 39% la lotta al cambiamento climatico e la tutela ambientale e il 37% la lotta alla disoccupazione.

8 <https://siqua.istat.it/SIQual/visualizza.do?id=0058000&refresh=true&language=IT>.

9 <https://www.openpolis.it/limpegno-dei-giovani-per-lambiente/>.

Come sottolineato da Openpolis, tali dati sembrano segnalare che, se da un lato il cambiamento climatico e la protezione dell'ambiente per i giovani rivestono un tema di interesse, dall'altro possono divenire un vero e proprio campo di attivismo e mobilitazione per la promozione di un cambiamento di mentalità e politiche in questa direzione.

Pasqualini e Introini (2023) offrono un importante approfondimento sul modo in cui i giovani italiani si relazionano con la sfera dell'ambientalismo. Nel ribadire la trasformazione delle pratiche organizzative, ora maggiormente «fluide, intermittenti, interstiziali» e non più collegate ad appartenenze ideologiche e al coinvolgimento all'interno di organizzazioni politiche e associative, ne sottolineano la coesistenza tra dimensione pubblica e dimensione privata, individuale e collettiva. Ciò che gli autori rilevano è una forte adesione a pratiche di vita quotidiana sostenibili: raccolta differenziata, attenzione all'acquisto di prodotto ecologici e a basso impatto, preferenza per l'acqua del rubinetto rispetto alle bottiglie di plastica.

Pasqualini e Introini confermano inoltre una diffusa preoccupazione sulla situazione attuale da parte dei giovani e un condiviso sentimento di urgenza. Ciò li porta a domandarsi «se e come il combinato disposto di elevata preoccupazione e urgente necessità di intervento si traduca in comportamenti attivi e partecipativi» (Pasqualini e Introini, 2023, p. 128) e, per rispondere a tale quesito, viene preso in esame il coinvolgimento giovanile nell'associazionismo ambientalista e nei movimenti ecologisti. Dai dati emersi dall'indagine nazionale svolta dall'Osservatorio giovani dell'Istituto Toniolo a gennaio 2023 che ha visto il coinvolgimento di 2000 partecipanti tra i 18 e i 34 anni, il 7,4% dei giovani intervistati risulta iscritto a una o più associazioni ambientaliste, mentre il 7,5% fa parte di movimenti ecologisti giovanili. Questi numeri sono in linea con l'associazionismo generale, pari al 10,3%.

Dunque, l'impegno strutturato nelle organizzazioni e nei movimenti sembra conquistare l'attenzione di meno di un giovane su dieci. L'indagine è poi proseguita esaminando l'impegno dei giovani in pratiche di partecipazione non necessariamente legate all'appartenenza a organizzazioni o movimenti. Si sono osservate diverse forme di coinvolgimento, alcune delle quali consentono una partecipazione individuale e intermittente nella sfera pubblica, definite "pratiche attiviste". I risultati hanno rivelato che l'impegno dei giovani, soprattutto in campo ambientale, tende a privilegiare pratiche che possono essere esercitate in modo più privato, attraverso scelte di consumo consapevoli.

Al contrario, le pratiche attiviste e comunicative, nonché quelle media-attive, risultano essere meno diffuse tra i giovani, nonostante il loro alto livello di informazione sulle questioni ambientali e l'importanza dei social media come fonte di informazioni su tali temi. Sebbene a un primo acchito tali dati sembrino definire i contorni di quella che potrebbe essere definita una *debacle* dell'associazionismo giovanile e della

mobilitazione oltre la sfera individuale, gli autori vengono in nostro aiuto mettendo in luce alcuni aspetti da tenere in considerazione: innanzitutto, l'indagine del 2023 evidenzia che il 15,6% dei giovani intervistati ha intenzione di associarsi a un'associazione ambientalista in futuro, il 13,8% a un movimento ecologista giovanile e il 13,1% a un'associazione con obiettivi diversi dall'ambiente. Se queste intenzioni si traducessero in azioni concrete, potremmo vedere un aumento significativo del coinvolgimento giovanile in organizzazioni pro-ambiente, con potenzialmente un giovane su quattro che milita in tali organizzazioni e una percentuale simile coinvolta nell'attivismo ecologico più ampio.

Inoltre, le fasce di età che ricomprendono anche studenti delle scuole superiori rappresentano una parte della popolazione che di fatto si caratterizza per essere *first-timer*, ovvero stanno potenzialmente avviando una "carriera partecipativa": la diffusa sensibilità nei consumi e il sentimento di urgenza nei confronti della richiesta di soluzioni strategiche alla questione ambientale parrebbe mostrare un terreno fertile per un maggiore coinvolgimento dei ragazzi e delle ragazze in pratiche generative per la collettività.

Come si vedrà nei capitoli che seguono, il presente rapporto conferma tale trend generale: i ragazzi e le ragazze della secondaria di primo e secondo grado in Toscana indicano la situazione ambientale tra gli aspetti del futuro che destano loro maggiore preoccupazione (40,6%), al secondo posto subito dopo la crisi economica e la mancanza di lavoro (44,4%). Indubbiamente, si riconferma la diffusa percezione della gravità del problema, come abbiamo visto spesso causa di stress emotivo e incertezza rispetto alle misure da mettere in campo. Allo stesso tempo, i rispondenti che hanno dichiarato di frequentare associazioni o gruppi a difesa dell'ambiente e degli animali sono pari al 19,5% e si registra un calo della partecipazione col crescere dell'età. Eppure, alla richiesta di definire il loro livello di partecipazione in tema di transizione ecologica nella vita di tutti i giorni, solo il 4,7% dei rispondenti si dichiara per niente attivo, contro il 63,1% che è molto/abbastanza attivo e il 32,1% poco attivo.

PROSPETTIVE FUTURE

La lettura e l'interpretazione dei dati dovrebbero essere sempre accompagnate da un'analisi del contesto storico, politico e sociale di riferimento. Coerentemente con tale impostazione, nel commentare gli esiti dell'indagine sugli stili di partecipazione alle attività di sensibilizzazione ambientale di ragazzi e ragazze toscane non si è potuto prescindere dal confronto con la complessità del fenomeno e dalle sue diverse declinazioni. Il titolo del presente capitolo invita a concentrarsi sul carattere innovativo dell'evoluzione attuale dell'impegno giovanile in

campo ambientale: l'affermarsi di un crescente sentimento di preoccupazione nei confronti del futuro si accompagna all'emersione dal basso di movimenti di protesta e a cambiamenti nelle abitudini quotidiane.

Ragazzi e ragazze si fanno portatori di istanze che permeano la vita di tutta la popolazione e che assumono forme diversificate: non solo attraverso il coinvolgimento attivo in associazioni, ma anche nell'attuazione di pratiche responsabili.

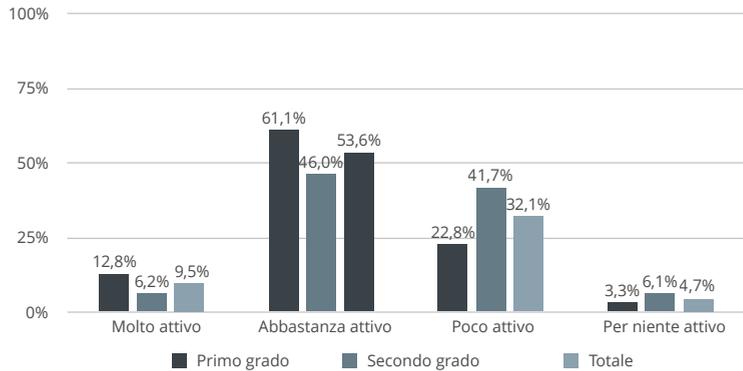
La situazione descritta offre spunti interessanti per comprendere l'evoluzione dell'ambientalismo tra i giovani e la sua incidenza nella società. Innanzitutto, è importante ribadire il ruolo centrale dei giovani nella cosiddetta "nuova ondata ambientalista": movimenti come Fridays for Future, Ultima Generazione ed Extinction Rebellion hanno catalizzato l'attenzione dei giovani di tutto il mondo, dimostrando un crescente interesse e preoccupazione per la tutela dell'ambiente.

Il punto chiave evidenziato, ovvero il coinvolgimento attivo dei giovani in tematiche ambientali, non si limita unicamente a un interesse passivo, ma a un'effettiva partecipazione e mobilitazione: dall'analisi dei dati riportati, emerge che una percentuale significativa di giovani si impegna in attività legate all'ambiente, come l'associazionismo ecologico e l'attivismo. Questo dimostra che i giovani non sono solo preoccupati per il futuro del pianeta, ma sono anche disposti a compiere azioni concrete per promuovere il cambiamento. Un aspetto interessante è l'evoluzione delle pratiche ambientali tra i giovani italiani. Si nota un cambiamento nelle modalità di partecipazione, con un'adesione crescente a pratiche di vita quotidiana sostenibili. Questo può essere interpretato come un segnale di consapevolezza e impegno individuale verso uno stile di vita più ecologico. In tal senso, il contesto toscano offre ulteriori spunti di riflessione. Qui, i giovani manifestano una forte preoccupazione per l'ambiente, ma la partecipazione attiva nelle associazioni sembra diminuire con l'età.

Tuttavia, si evidenzia che la percezione della gravità del problema ambientale persiste, nonostante il calo nell'adesione a gruppi ambientalisti. Questo suggerisce che molti giovani toscani stanno cercando modi alternativi per contribuire alla transizione ecologica nella loro vita quotidiana. In definitiva, il quadro dell'ambientalismo in Italia si conferma un fenomeno complesso nel quale l'importante ruolo dei giovani nel promuovere la tutela dell'ambiente non può essere sottovalutato. Ciò che sembra suggerire l'indagine, è la necessità di strategie per tradurre l'interesse e la preoccupazione in azioni concrete e coinvolgimento attivo. La responsabilità di incanalare le idee e le energie delle nuove generazioni risiede dunque sia nei movimenti dal basso e nella loro capacità di convincere la platea di potenziali interessati a elaborare strategie comuni, sia nelle istituzioni, chiamate ad avviare percorsi di ascolto e partecipazione verso nuove forme di protagonismo giovanile.

La sfida per il futuro consiste nel mantenere e potenziare questo impegno ambientale tra i giovani, creando possibilità di ascolto e partecipazione con l'obiettivo di creare un impatto reale sulla sostenibilità ambientale che coinvolga tutta la collettività, superando dunque quella che pare essere una propensione all'informazione e al cambiamento, ma spesso con ridotto protagonismo civico.

Figura 2
Ragazze e ragazzi secondo livello di partecipazione in tema di transizione ecologica per ordine scolastico (valori %)



Bibliografia

Clayton, S., Manning, C.M., Krygsman, K., et al. (2017). *Mental Health and Our Changing Climate: Impacts, Implications, and Guidance*. Washington, D.C.: American Psychological Association, and ecoAmerica, <https://www.apa.org/news/press/releases/2017/03/mental-health-climate.pdf>

Guidi R., (2014). *Giovani al potere. Attivismo giovanile e partecipazione organizzata in tempo di crisi*. Firenze, Cesvot, <https://arpi.unipi.it/retrieve/e0d6c92c-f062-fcf8-e053-d805fe0aa794/Guidi%20%282014%29%2c%20Giovani%20al%20potere.%20Attivismo%20giovanile%20e%20partecipazione%20organizzata%20in%20tempi%20di%20crisi.pdf>

Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., et al. (2021). *Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey*. *Lancet Planet Health*, vol. 5, n. 12, p. 863-873, [https://www.thelancet.com/journals/lanplh/article/PIIS2542-5196\(21\)00278-3/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanplh/article/PIIS2542-5196(21)00278-3/fulltext)

Innocenti, M. (2022). *Ecoansia: i cambiamenti climatici tra attivismo e paura*. Trento, Centro studi Erickson.

Pasqualini, C., e Introini, F. (2023). *La preoccupazione per il riscaldamento globale e la mobilitazione dei Fridays For Future*, in Istituto G. Toniolo, I. G. T. (ed.), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2023*, Bologna, Il Mulino, p. 123- 154.

Toniolo, A., e Fontana, S. (2023). *Young activism, old politics: Italy's divided climate movement*. *Up in Arms: Environmental Divides Reshaping Politics*. *Green European Journal*, volume 25, p. 111-117, <https://www.greeneuropeanjournal.eu/wp-content/uploads/2023/06/GEJ-Vol25-Final.pdf>

05 LA SCUOLA NELLA COSTRUZIONE DEL BENESSERE DI PREADOLESCENTI E ADOLESCENTI





La scuola continua a essere un'esperienza significativa e importante nella vita dei bambini e degli adolescenti ed è sicuramente uno degli ambiti istituzionali di riferimento dei giovani e principale agenzia formativa oltre che luogo di esperienze e di processi formativi.

L'ambiente scolastico per gli adolescenti in età evolutiva rappresenta uno dei contesti di vita maggiormente significativo dal momento che in media trascorrono circa un terzo delle ore della giornata a scuola, per la maggior parte dell'anno. È proprio nel percorso scolastico che vivono molteplici esperienze a livello cognitivo, emotivo, relazionale e comportamentale che hanno un impatto significativo sul loro benessere e sulla loro qualità della vita presente e futura. Che la scuola sia in luogo di crescita sociale, oltre che intellettuale è asserito: è qui che bambini e adolescenti si confrontano con gli adulti e i propri pari, intessono relazioni sociali tra persone che non sono legate da legami parentali o da interessi e scopi condivisi. Ed è a scuola che imparano a essere resilienti, a instaurare relazioni con le persone, a rispettare le regole della comunità, a fare gruppo.

La scuola ha anche compiti pedagogici, svolge un'azione che dovrebbe tendere allo sviluppo delle potenzialità di tutti e di ciascuno in ogni passaggio di grado scolastico. Seppure con fatica e difficoltà culturali, sociali e istituzionali ancora irrisolte, il pensiero educativo e didattico, da alcuni anni ha cominciato a permeare la scuola, ha messo a tema l'importanza di non considerarla più solo come luogo di trasmissione e costruzione di conoscenza (Confalonieri e Grazzani, 2021, pag. 144).

Lo studente affronta diverse sfide legate all'apprendimento ma anche altre relative alla sfera sociale, legate ai rapporti con i compagni e i docenti, e sempre connesse all'immagine di sé e al proprio valore in termini di autostima e di autoefficacia (Speltini, 2016). L'esperienza scolastica è un'occasione per la costruzione di conoscenze e competenze e di partecipazione attiva e propositiva dello studente, ma è anche un luogo dove formare e riconoscersi in un ruolo, in una dimensione sociale tale da diventare un'esperienza di soggettivazione e individuazione, di riconoscimento di sé e di ciò che si sta diventando.

Il benessere degli studenti, da quanto emerge da studi recenti¹⁰, sembra rivestire un ruolo significativo sia riguardo al rendimento scolastico che all'autostima personale. Parte della letteratura evidenzia che tra autostima e rendimento scolastico esista un nesso tanto che, una buona autostima, è considerata un elemento importante per lo sviluppo del minore che durante i primi anni di vita costruisce le fondamenta della percezione di sé e che con il crescere avrà valore in molti aspetti della vita, della salute, del successo scolastico e lavorativo, della capacità relazionale (Palmas, Mauri *et al.*, 2022). Durante la pandemia che ha comportato, per molti bambini e adolescenti, un periodo di isolamento dai contatti sociali e scolastici, il dibattito sul benessere scolastico è tornato a occupare un ruolo significativo rispetto al tema dello "star bene a scuola", nei termini di qualità dell'insegnamento, accoglienza, auto-efficacia, partecipazione, condivisione, dialogo e clima positivo. Tuttavia è bene operare una riflessione rispetto alle continue innovazioni che interessano l'aspetto sociale, economico, relazionale della contemporaneità e che portano con sé mutamenti anche nell'ambito dell'apprendimento e della socialità dei contesti di appartenenza. La scuola si trova a svolgere un compito molto impegnativo, quanto necessario: rimodulare tempi, luoghi, metodologie dell'insegnamento, rapporti interni ed esterni ma anche di farsi carico delle inquietudini, delle fragilità dei ragazzi, laddove forme di malessere, di opposizione, di difficoltà generano comportamenti disfunzionali e un clima negativo che si ripercuote sull'attenzione, la partecipazione attiva degli studenti spesso generando il deterioramento delle relazioni interpersonali e ponendo in essere forme di marginalizzazione e di violenza subita e agita.

¹⁰ Palmas C., Mauri C., Scionti N., et al. (2022). Il benessere degli studenti tra autostima e rendimento scolastico. *Ricerche di psicologia*, vol. 45. Milano, FrancoAngeli.

Con il termine “clima scolastico” ci si riferisce alla qualità e alle caratteristiche di vita all'interno di una singola classe e dell'istituto scolastico: a differenza di altre dimensioni della vita scolastica non si può ricondurre a una esperienza solamente personale, ma rappresenta una variabile collettiva, di sistema. Gli aspetti che aiutano a definirlo appartengono a un livello collettivo quali le regole formali e non formali in atto nella scuola, le politiche adottate, le pratiche organizzative e didattiche intraprese, gli obiettivi che contestualizzano l'istituto.

Il senso di comunità si riferisce alla percezione di vivere in un'organizzazione sociale dove le persone si conoscono, si comprendono, si sostengono e contribuiscono attivamente a costruire un clima di comunità favorevole e inclusivo attivando una migliore capacità di ascoltare e dialogare con gli altri. Queste variabili influenzano il benessere degli alunni, i loro comportamenti, il loro modo di apprendere e il successo dell'apprendimento. In senso più ampio l'esperienza soggettiva di appartenere a una struttura sociale importante come la scuola si intreccia con il bisogno personale di soddisfare i bisogni personali, con la necessità di instaurare una connessione emotiva con docenti e compagni, con la consapevolezza di appartenere a una comunità autorevole e affidabile.

La classe diventa un contesto relazionale oltre che di apprendimento. Mitchell sostiene che siano tre gli indicatori principali per la formazione di un clima positivo e favorevole: la qualità e intensità delle relazioni che si creano, la gestione della classe da parte del docente, lo stimolo all'apprendimento di tutti e di ciascuno così che la classe non sia un insieme di individualità ma un gruppo in cui sussistono relazioni reciproche e che riesce ad armonizzare e a comprendere le differenze.

Una forte percezione della scuola come comunità educante da parte degli allievi è associata a livelli di maggior accettazione delle regole e di un maggior rispetto nei confronti degli insegnanti e del gruppo dei pari.

I dati della ricerca campionaria della Regione Toscana riportano che gli studenti e le studentesse che hanno partecipato all'indagine hanno espresso livelli di soddisfazione personale rispetto al rapporto con i compagni con una percentuale più che buona (valutazione media 7,7%) che risulta essere più alta nei maschi (8,0% rispetto alle femmine (7,4%). Riguardo il rapporto instaurato con i docenti la risposta supera la sufficienza (6,8%).

Percentuali significative, che tuttavia scendono con l'aumentare dell'età degli studenti e del grado scolastico: se l'indicatore che riguarda il rapporto con i compagni rimane sostanzialmente invariato (8,1% maschi - 7,3% femmine) da parte degli alunni della secondaria di secondo grado, la percentuale che si riferisce alla soddisfazione dei rapporti con i docenti diminuisce (6%).

I risultati che ci presenta la letteratura sul tema e la stessa ricerca campionaria evidenziano l'importanza di avere particolare attenzione nel passaggio tra scuola primaria e scuola secondaria

di primo grado, che può configurarsi come un fattore di rischio per il benessere delle alunne e degli alunni (Tobia e Marzocchi, 2015) e di dare importanza all'affettività e alla cura dell'ascolto che facilitano i processi di apprendimento.

I temi del benessere in adolescenza e della salute sono ormai da anni al centro dell'interesse di psicologi, docenti, educatori, studi nazionali e internazionali ribadiscono che sia meglio lavorare per la prevenzione dei comportamenti e delle azioni che mettono a repentaglio il benessere e la salute dei minori piuttosto che intervenire qualora si verificano nella scuola. La ricerca offre fondamento teorico e metodologico all'intervento preventivo sui temi del bullismo e cyberbullismo, integrazione e diversità di genere. L'obiettivo diventa quello di promuovere le capacità di far fronte in modo resiliente ai problemi e alle situazioni che generano pericolo, disagio, vergogna per l'adolescente che si troverà a dover affrontare numerosi «compiti di sviluppo legati alla fase del ciclo di vita che stanno vivendo» (Confalonieri e Grazzani, 2021). Spetta alla scuola, ma anche alla famiglia, nel rispetto dei reciproci ruoli, condividere la conquista graduale, da parte di bambini e ragazzi, di competenze socio-affettive e relazionali che riguardano l'espressione dei propri bisogni, delle proprie necessità formative, la consapevolezza dei loro punti di forza e di debolezza, il saper gestire frustrazione e piccole e grandi sconfitte. Tuttavia è sempre indispensabile accogliere le differenze individuali per ciò che concerne i momenti di transizione che segnano le tappe dello sviluppo del minore. Nessun evento è fonte di benessere o di malessere in senso assoluto, dipende da come viene percepito dall'adolescente: come spinta a un nuovo e interessante passaggio o come assunzione di nuove e gravose responsabilità, come nel caso del passaggio dal primo ciclo scolastico a quello superiore. È importante che venga data a ciascun allievo rilevanza e voce, deve percepirsi importante per il proprio insegnante e che la diversità – di genere, di lingua, di cittadinanza – non venga stigmatizzata ma spiegata e condivisa. Per creare un clima positivo che favorisce il benessere degli studenti è necessario che regole e procedure vengano rispettate. Un ambiente di classe produttivo, stimolante e favorevole all'apprendimento si costruisce quotidianamente anche attraverso l'attenzione e il rispetto da parte del docente. Sin dal primo momento in cui dovessero emergere difficoltà, casi di bullismo, vittimizzazione, violenze o maltrattamenti sia che si verifichino all'interno o in un ambiente esterno alle mura scolastiche la scuola ha il dovere di intervenire offrendo servizi e percorsi di supporto e consulenza, sul piano emotivo e psicologico. Dai dati raccolti dalla ricerca campionaria riguardo all'utilità per i ragazzi e le ragazze di avere a disposizione le figure dello psicologo o dello psicoterapeuta, i rispondenti hanno dato un punteggio medio percentuale di 6,8, posto che gli alunni delle scuole secondarie di secondo grado hanno attribuito a queste figure professionali una valutazione media significativa che riguarda il 7,1% dei maschi e il 7,9% delle femmine.

Nel complesso il 29% degli studenti, uno su tre, si è rivolto alla professionalità di queste figure. I dati fotografano una situazione della Toscana, ma appaiono in linea con i dati nazionali che attestano l'importanza di tutti i presidi (sportelli di ascolto, centri di informazione e consulenza)¹¹ che operano nelle scuole per migliorare e promuovere salute e benessere psicofisico degli alunni, migliorare la socialità e la convivenza a scuola, promuovere stili di vita positivi, contrastare il fenomeno dell'abbandono scolastico.

La percentuale della dispersione scolastica in Italia è tra le più alte in Europa, la lettura congiunta dei dati della dispersione scolastica esplicita (12,5%) e implicita (9,7%) mostra che gli studenti in condizioni di fragilità degli apprendimenti si attestano a circa il 20%, uno su cinque. L'abbandono scolastico è un fenomeno complesso che comprende vari aspetti e che coinvolge l'intero contesto scolastico e formativo. Comprende l'insuccesso scolastico, la discontinuità dei percorsi, gli abbandoni precoci e le bocciature. Le ricerche nazionali e internazionali attestano che esistono una serie di concause, individuabili nei rapporti tra gli alunni nei rapporti con i docenti, nel mancato interesse per le attività disciplinari del percorso scolastico che concorrono in percentuale diversa al malessere scolastico¹².

Tra le molteplici cause alla base del fenomeno dell'abbandono precoce rientrano fattori soggettivi quali la scarsa costruzione del rapporto con il sistema scuola, la scarsa attrattività dei percorsi formativi offerti, la carenza di un'attività di orientamento precoce e mirata al percorso formativo seguito. Per rendere efficaci le iniziative educative e formative rivolte a studentesse e studenti è importante per la scuola lavorare simultaneamente sul benessere degli studenti per predisporre un contesto educativo favorevole all'apprendimento di tutte e di tutti e, in particolare, dei soggetti più fragili e a rischio abbandono scolastico. Da qui la necessità di costruire «ambienti educativi di qualità» che possono essere intesi come luoghi fisici o, con accezione più ampia, come luoghi virtuali, come spazi ricchi di interazioni, di stimoli e in connessione con altri contesti educativi, capaci di far fronte ai bisogni educativi e formativi emergenti, che siano orientati ad assicurare l'uguaglianza delle opportunità educative.

Il tema dell'abbandono precoce dei percorsi scolastici e della povertà educativa di bambini e di adolescenti appaiono strettamente intrecciati e segnano in maniera tutt'altro che positiva il sistema scolastico e sociale del nostro Paese.

11 I centri di informazione e consulenza (Cic) sono stati costituiti con il decreto del Presidente della Repubblica 9 ottobre 1990, n. 309, recante *Testo unico delle leggi in materia di disciplina degli stupefacenti e sostanze psicotrope, prevenzione, cura e riabilitazione dei relativi stati di tossicodipendenza*. Operano nelle scuole secondarie di secondo grado.

12 Commissione europea - Direzione generale istruzione e cultura. (2020). *Politica scolastica. Un approccio globale e integrato della scuola nella lotta contro l'abbandono scolastico*. Bruxelles.

La povertà educativa si manifesta come deprivazione delle competenze cognitive importanti per poter vivere in un contesto sociale, dinamico e mutevole come è quello odierno, ma si concretizza anche nel mancato sviluppo di capacità che non afferiscono alla sola sfera cognitiva, ma che riguardano la conoscenza del sé, il senso di autostima, le modalità di comunicazione, che sono altrettanto importanti per la crescita del minore e per star bene con sé stesso e con gli altri.

Dati recenti (Istat, 2023)¹³ indicano che quasi la metà dei minori in età scolare, nell'ultimo anno, non ha letto un libro, se non quelli di studio, che il 55% degli studenti non ha visitato un museo e non ha svolto alcuna attività sportiva (43%). Lo svantaggio educativo presente nel corso degli anni nel contesto familiare spesso si concretizza in comportamenti che esprimono situazioni di disagio riguardo la salute, la comunicazione, le relazioni, i valori, potrebbe essere recuperato attraverso l'offerta di servizi educativi di qualità, a partire dalla scuola e dagli altri attori presenti sul territorio.

Le motivazioni che hanno espresso gli studenti coinvolti nella ricerca campionaria attesta il disagio che soffrono a scuola che spesso spinge a cambiare istituto o ad abbandonare il percorso formativo intrapreso sono significative: il 38% dei rispondenti dichiara che "sta molto male a scuola", in particolare il *cluster* degli studenti intervistati delle scuole secondarie di primo grado si sono espressi rispetto alla domanda con un punteggio medio del 42%.

La situazione di stare male a scuola è una espressione che si riferisce a un malessere che caratterizza numerosi alunni: malessere che potrebbe nascere come causa di una situazione di disagio vissuta a scuola o nell'ambiente dove il minore vive e che condiziona anche l'apprendimento, i rapporti con i pari e gli adulti. Ricerche nazionali e internazionali attestano che «esistono una serie di concause, individuabili nei rapporti tra gli alunni e nei rapporti con i docenti, nel mancato interesse per le attività disciplinari del percorso scolastico intrapreso, che concorrono in percentuale diversa al malessere scolastico» (Majello e Trizzino, 2000).

Il rapporto con i docenti e l'importanza che questo ha per gli alunni risulta essere un fattore che incide in modo significativo sul senso di benessere quando gli studenti sono in classe e quando vengono a scuola.

In questo contesto la sfida per la scuola è duplice: attivare strumenti e misure, che operino in modo, sempre più individualizzato, per intercettare i fattori di rischio che concorrono a determinare situazioni di disagio riconducibili a numerose variabili individuali e sociali. Lavorare sui fattori di prevenzione del disagio e del malessere scolastico mettendo in campo interventi di accompagnamento e di supporto per gli studenti al fine di promuovere cambiamenti orientati al benessere scolastico e al successo formativo, stimolare e supportare i docenti a migliorare

¹³ Nel 2020 quasi un quarto della popolazione (24,4%) è a rischio povertà o inclusione sociale (pubblicazione dati 14 giugno 2023).

le pratiche educative e didattiche. Coordinare azioni perché si instaurino relazioni positive con i docenti che, adeguatamente formati, sappiano prestare un'attenzione verso le necessità emotive e didattiche degli studenti.

Gli studenti devono sentirsi corresponsabili del loro percorso di apprendimento, devono poter partecipare alla vita e alle attività che si svolgono a scuola, aver accesso a un ampio repertorio di attività di supporto, di consulenza, anche di tipo emotivo e psicologico, per affrontare problematiche anche importanti, come ansia, stress, depressione, disturbi post traumatici¹⁴.

Bibliografia

Ajello, M., e Trizzino, G. (2000). Due esperienze di autoanalisi in ambiente scolastico attraverso l'analisi implicativa delle variabili. *Quaderni di ricerca in didattica*, n. 9, p. 165-176.

Speltini, G. (a cura di) (2016). *L'età giovanile. Disagio e risorse psicosociali*. Bologna, Il Mulino.

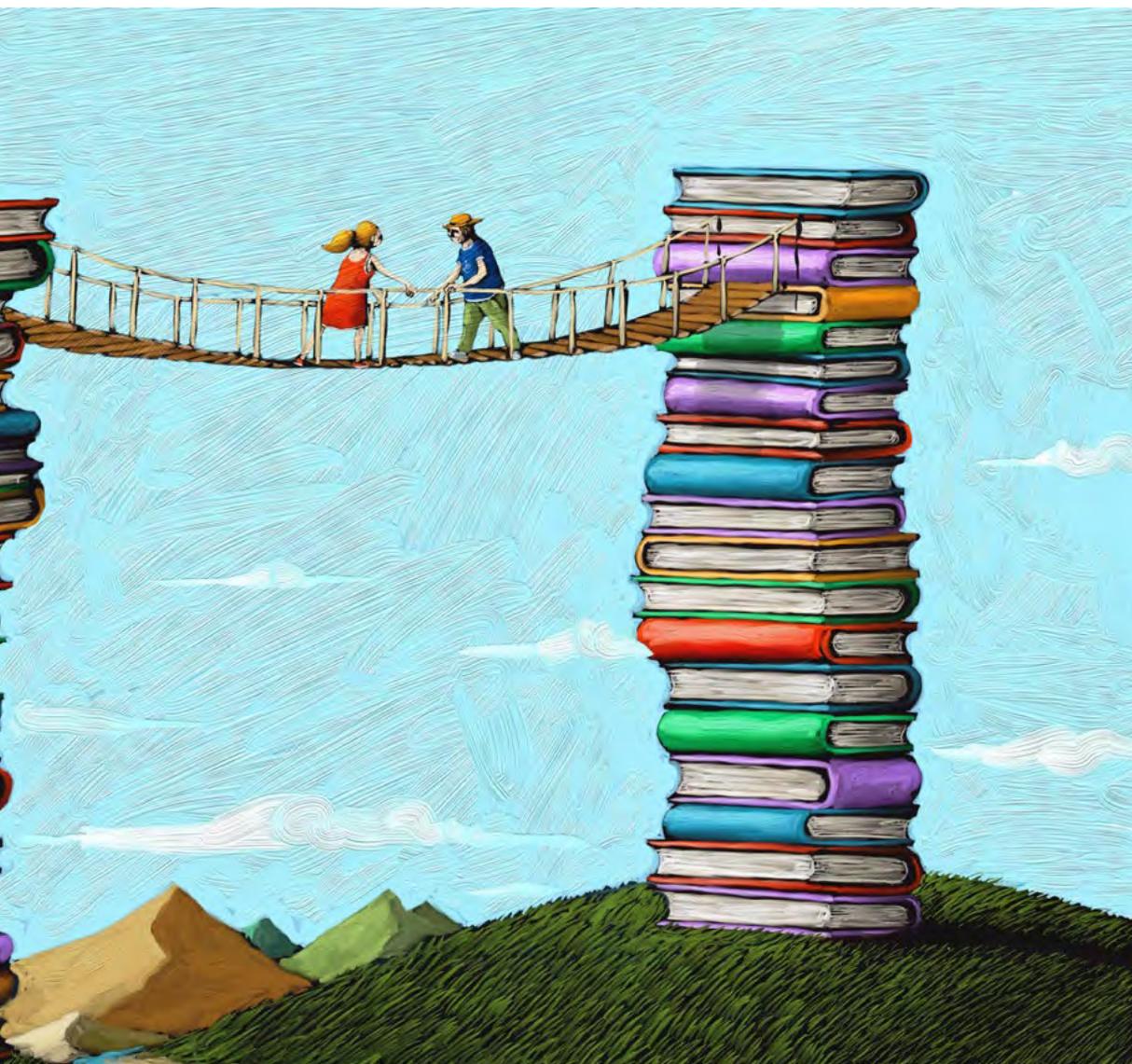
¹⁴ Commissione europea - Direzione generale istruzione e cultura. (2020). *Politica scolastica. Un approccio globale e integrato della scuola nella lotta contro l'abbandono scolastico*. Bruxelles.

SECONDA PARTE

06
RAGAZZE
E RAGAZZI
IN RELAZIONE:
QUALI PREMESSE,
QUALI
PROSPETTIVE



Silvia Notaro,
ricercatrice Istituto degli Innocenti
Marco Zelano,
ricercatore Istituto degli Innocenti



LE RELAZIONI TRA PARI

La scheda di rilevazione sottoposta ai ragazzi, in tutte le edizioni della ricerca, ha tenuto conto dell'importanza del tema delle prime domande, consapevoli che chiedere ai ragazzi di esprimersi su qualcosa per loro così rilevante, avrebbe potuto contribuire a superare possibili scetticismi e resistenze verso lo strumento stesso, aumentando la probabilità di una buona compilazione.

Il tema delle relazioni, oltre che a essere oggetto di particolare interesse per i ricercatori, sappiamo essere particolarmente rilevante anche per i ragazzi, pensando ai loro vissuti, in una fase così delicata e trasformativa come quella della preadolescenza e dell'adolescenza.

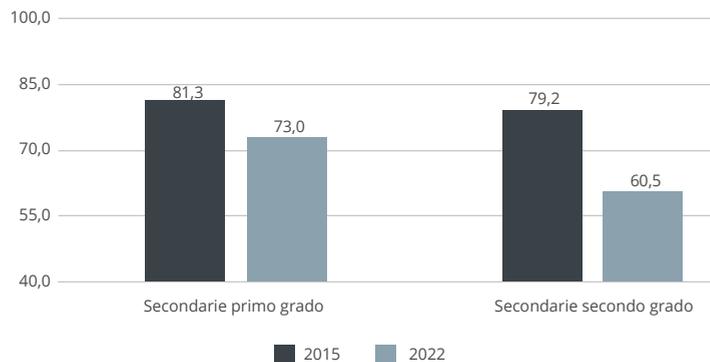
Nell'indagine di cui stiamo trattando, per quel che riguarda le relazioni amicali, i dati evidenziano delle diversità tra i ragazzi, legate prevalentemente all'età.

Complessivamente, due ragazzi su tre dichiarano di avere molte amicizie, mentre solamente il 2% non ha nessun amico e il 31% ne ha uno o due. Per i più piccoli delle secondarie di primo grado risulta alta la quota di quanti hanno molti amici – 72% –, mentre per i più grandi delle secondarie di secondo grado scende al 60%. Segno che, con il crescere dell'età, le amicizie si giocano in contesti più ristretti, ma non per questo meno significativi.

Per quest'ultimo gruppo di ragazzi, il genere sembra giocare un ruolo sulla scelta delle amicizie (come emerso anche dai *focus group*), con le ragazze che risultano ancor più selettive sulla cerchia di persone a cui si sentono più vicine e solo una su due circa dichiara di avere molti amici. Per i coetanei maschi tale quota sale comunque al 67%. Prendendo in considerazione la stessa domanda posta alle ragazze e ai ragazzi toscani nell'edizione dell'indagine del 2015, quindi a 7 anni di distanza, emergono due interessanti evidenze:

- avere molti amici è un'indicazione che nei 7 anni registra, da una parte, una diminuzione complessiva, laddove nell'edizione precedente tale quota era di circa l'80% (66% oggi), ma anche un aumento delle differenze per età, nel 2015 erano praticamente identiche;
- tale diminuzione è per la gran parte da imputare ai ragazzi delle secondarie di secondo grado, tra i quali la quota di quanti dichiarano di avere molti amici diminuisce di 19 punti percentuali, passando dal 79% del 2015 al 60% di oggi.

Figura 3
Ragazze e ragazzi
che dichiarano di avere
molti amici e amiche
ai quali si sentono più
vicine/i. Anni 2015 e 2022
(valori %)



Una tale diminuzione potrebbe far ipotizzare una diversa percezione della vicinanza degli amici, rendendo più selettivi i ragazzi, specialmente al crescere dell'età.

Il pensiero che questa tendenza possa essere in qualche misura influenzata dagli ultimi anni vissuti in e post pandemia viene piuttosto spontaneo anche se, con difficoltà si può definire un'ipotesi validabile se non sul piano di possibili approfondimenti qualitativi.

Inoltre, come illustreremo poco più avanti, le ragazze e i ragazzi toscani non hanno la percezione che la pandemia abbia influenzato negativamente la qualità delle proprie amicizie.

Andando a esplorare le caratteristiche di queste amicizie, dal questionario emerge che esse vedono una frequentazione diretta piuttosto assidua, laddove incontrarsi almeno qualche volta a settimana riguarda, nel complesso, nove ragazzi su dieci e, in particolare, tutti i giorni circa sette.

Dal confronto per età emerge che sono però i più piccoli delle secondarie di primo grado a dichiarare più frequentemente incontri quotidiani, registrando una quota di 18 punti percentuali più alta degli studenti più grandi. È possibile che questo dato sia spiegato dal fatto che, da più piccoli, la scuola sia il ancora il contesto privilegiato ove vengono strette amicizie che, al crescere dell'età, forse si instaurano e coltivano di più in contesti diversi da quello scolastico.

Accanto alle relazioni personali dirette, come atteso, un ruolo importante viene giocato dai canali social (WhatsApp, Telegram, Instagram, ecc.) per mezzo dei quali circa il 70% dei ragazzi si relaziona con amici ritenuti più "vicini", tutti i giorni o quasi. Se le relazioni dirette sono maggiormente coltivate dai più piccoli, l'uso dei social nelle relazioni è maggiormente diffuso tra i più grandi - 75% -, senza differenze sostanziali in relazione al genere. Tale quota scende al 64% per i più piccoli - con una prevalenza d'uso tra le ragazze.

Come i due gruppi coltivano le relazioni, in termini di frequenza e modalità (fisica o virtuale), non sembra avere effetto sulla percezione della facilità di parlare di cose che preoccupano veramente. A prescindere dall'età, infatti, il 74% delle ragazze e dei ragazzi ritiene che sia facile o molto facile parlare con amici a cui si è più vicini. Rispetto al genere, nei due gradi di istruzione, si registra una lieve differenza, con i maschi che più frequentemente dichiarano di avere facilità a parlare di temi ritenuti preoccupanti (81% contro il 67% delle ragazze), differenza che cresce al crescere dell'età.

Questa tendenza sembra confermata da quanto emerso nei *focus group*, nei quali emerge come i ragazzi sembrano vivere l'amicizia in modo più leggero e ampio a differenza delle ragazze, tra le quali emergono atteggiamenti di maggior chiusura e disponibilità a parlare di sé.

Sia maschi che femmine sono d'accordo nell'affermare che i rapporti amicali siano migliorati o molto migliorati negli ultimi 3 anni (sono complessivamente il 70%), senza differenze in relazione all'età. In ogni caso, coerentemente con questo risultato emerge che le ragazze e i ragazzi toscani pensano che la pandemia non abbia influito negativamente sulle amicizie. Scendendo su un piano qualitativo, nel confronto con i ragazzi avvenuto dopo la somministrazione del questionario nell'ambito dei *focus group*, si è visto che l'esperienza della pandemia ha rafforzato in loro la consapevolezza del bisogno di giocare le relazioni d'amicizia in una dimensione reale più che virtuale. Come essi stessi riportano, esplicitando l'importanza di "incontrarsi, guardarsi negli occhi, vivere esperienze comuni".

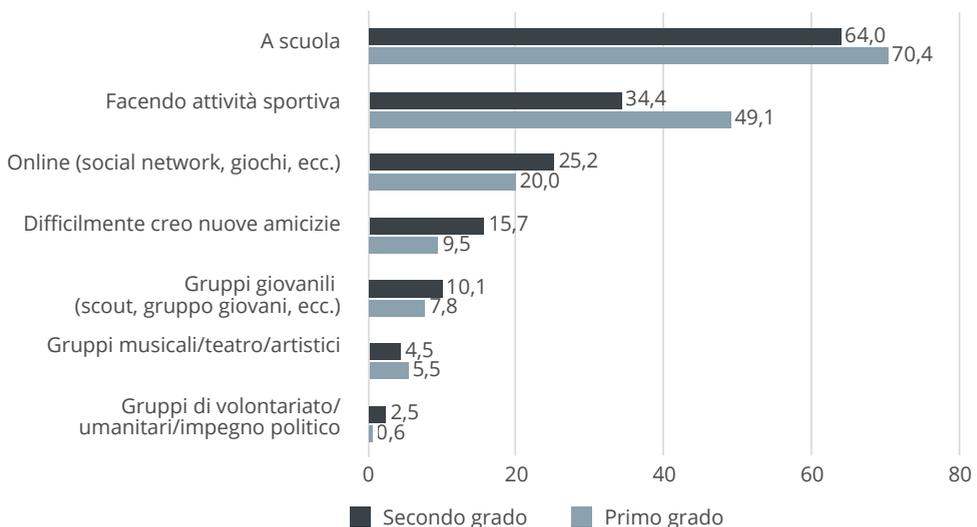
Delineate le caratteristiche salienti dei rapporti di amicizia consolidati, l'analisi si sposta sulle nuove amicizie, per indagare, in particolare, in quali contesti capiti più frequentemente di crearne di nuove. Non sorprende rilevare che siano la scuola *in primis* e lo sport a seguire gli ambiti più indicati per instaurare nuove amicizie, la prima viene indicata dal 67% delle ragazze e dei ragazzi e il secondo dal 42%. Tali contesti, naturalmente, prevedendo una frequentazione assidua, facilitano l'instaurarsi di amicizie. Se l'indicazione della scuola è sostanzialmente analoga tra i maschi e le femmine, per quel che riguarda lo sport l'indicazione più frequente avviene tra coloro che lo praticano con maggiore frequenza, ovvero i maschi (49% tra i maschi e 34% tra le femmine).

La frequentazione di gruppi che organizzano delle attività (non dei corsi), come gruppi giovanili, musicali, a difesa dell'ambiente, di volontariato, religiosi, studenteschi e politici, probabilmente non trovando una così ampia adesione da parte delle ragazze e dei ragazzi toscani, non rappresentano contesti in cui si dichiara di poter incontrare coetanei e creare nuove amicizie.

Il quadro si completa attraverso due dati interessanti, ovvero la quota di quanti dichiarano di avere difficoltà a creare nuove amicizie, che riguarda complessivamente il 13% (dato che cresce al crescere dell'età ed è sempre più alto tra le ragazze) e quello relativo ad amicizie nate online, alla luce della iper-connesione che caratterizza la Gen Z, protagonista di questa indagine.

Non sono pochi i ragazzi e le ragazze che dichiarano di aver instaurato un nuovo rapporto di amicizia online (social network, giochi, ecc.), dato che passa dal 20% dei più piccoli al 25% per i più grandi delle secondarie di secondo grado.

Figura 4
Ragazze e ragazzi secondo l'ambito in cui capita più frequentemente di creare nuove amicizie. Anno 2022 (per 100 rispondenti con le stesse caratteristiche)



Le non infrequenti amicizie virtuali si trasformano molto spesso in incontri fisici, laddove nel 50% dei più piccoli e nel 67% dei più grandi, a un primo incontro virtuale fa seguito un incontro di persona. Questi dati, che ribadiscono l'importanza dei contesti scolastici *in primis* e di quelli sportivi come "luoghi relazionali" significativi, ancora una volta ci mostrano l'importanza di investire su di essi con attenzione e cognizione, da parte della comunità educante e delle istituzioni. Nella consapevolezza, soprattutto, che il benessere relazionale è fulcro di un più generale senso di benessere ed è tassello essenziale e portante nel percorso di costruzione di sé, dell'identità personale.

Allo stesso tempo, non possiamo trascurare (se non addirittura approcciare in modo demonizzante) l'evidenza di come, in modo crescente, la dimensione virtuale è sempre più per le ragazze e i ragazzi "luogo effettivo" di incontro e relazione.

Una postura giudicante degli adulti in questo senso, farebbe correre il rischio di aumentare un *gap* di comprensione inter-generazionale accentuando la distanza tra "giovani" e "adulti" che, presumibilmente, acquisirebbe i toni di un mancato e difficilmente sanabile sentimento di incomprensione reciproca. Il percorso evolutivo e identitario degli adolescenti, oggi, transita necessariamente anche attraverso la rete.

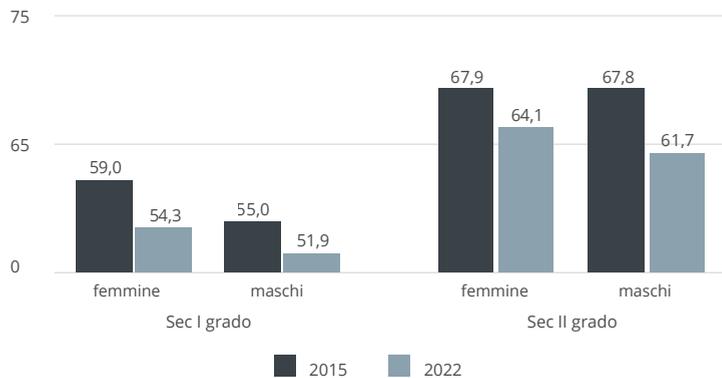
Al fine di provare a trarre una visione più generale e complessiva di come i ragazzi percepiscono le relazioni amicali, nel questionario abbiamo chiesto loro di attribuire, in una scala che va da uno a dieci, un voto che indicasse la soddisfazione complessiva rispetto ai rapporti amicali. Il quadro che emerge risulta tendenzialmente confortante, con un voto medio pari a 8,1 per i maschi e a 7,8 per le femmine. Soddisfazione che però si abbassa con il crescere dell'età. Come a dire che, crescendo, il campo delle amicizie da una parte si restringe e dall'altra si fa un po' meno soddisfacente rispetto all'età preadolescenziale.

COMPORAMENTI AGGRESSIVI DI COETANEI, SUBITI E/O SOLAMENTE OSSERVATI NEGLI ULTIMI 12 MESI

Uno degli effetti collaterali del periodo pandemico, secondo molti esperti e operatori, è stato quello di un aumento dell'aggressività e di comportamenti violenti tra gli adolescenti. Nell'indagine, a questo proposito, è stato chiesto ai ragazzi di indicare se nell'ultimo anno avessero ricevuto di persona insulti, offese, minacce, dispetti, aggressioni fisiche o messaggi, commenti offensivi su chat/social. Anche per questo tema risulta interessante il confronto con quanto emerso nell'edizione dell'indagine del 2015 che, sebbene non perfettamente sovrapponibile in quanto in quella indagine si chiedeva di segnalare le prepotenze subite strettamente nell'ambito scolastico e nell'arco dell'intera vita scolastica, permette comunque una valutazione della misura di una eventuale variazione della diffusione di comportamenti aggressivi.

Nonostante la premessa fatta all'inizio del paragrafo, i dati non confermano quanto affermato, ovvero non si registra un aumento così significativo di casi di comportamenti aggressivi subiti. Coloro che dichiaravano, infatti, di non aver mai subito episodi di quel tipo erano il 59% delle ragazze e il 55% dei ragazzi delle secondarie di primo grado nel 2015, per scendere al 54% e 52% rispettivamente nel 2022. Analogo andamento per i più grandi delle secondarie di secondo grado, per i quali si conferma una quota più ampia di persone esenti da fenomeni aggressivi. Erano infatti il 68% sia le ragazze che i ragazzi che nel 2015 dichiaravano di non aver subito mai prepotenze, dato che scende al 64% e 62% nel 2022.

Figura 5
Ragazze e ragazzi delle scuole secondarie di primo e secondo grado che dichiarano di non aver mai ricevuto di persona insulti, offese, minacce, dispetti, aggressioni fisiche. Anni 2015 e 2022 (valori %)

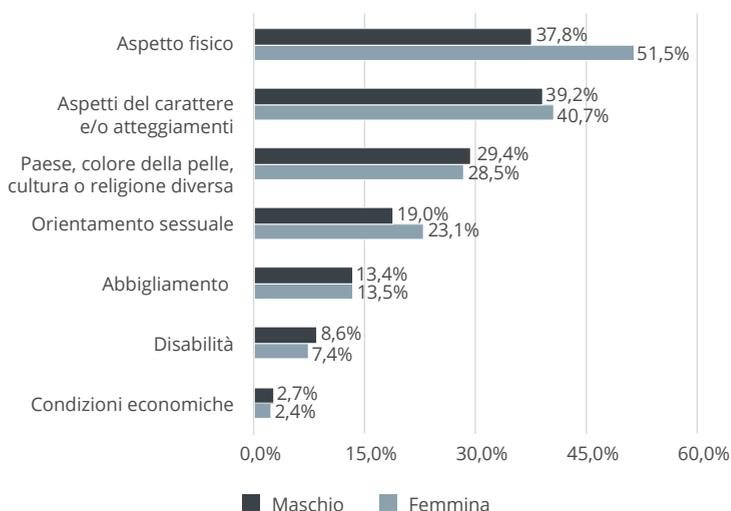


Se la quota di quanti dichiarano di non aver subito di persona mai aggressioni fisiche o verbali mostra una sostanziale stabilità, salvo una lieve flessione, il dato relativo a quanti dichiarano di non aver mai assistito a tali comportamenti su coetanei registra addirittura un aumento; ovvero sono molti di più, rispetto al 2015, coloro che dichiarano di non aver neanche mai visto episodi di comportamenti aggressivi fatti e subiti da altri, segnalando, al contrario di quanto detto, una decrescita della diffusione di episodi di aggressività. Per dare un ordine di grandezza di questa variazione, si tenga presente che, chi non aveva mai assistito a prepotenze/aggressioni fisiche o verbali tra gli studenti della secondaria di primo grado nel 2015, erano complessivamente (a prescindere dal genere) circa il 25% e 45% nel 2022. Variazione leggermente più contenuta, ma comunque significativa, per i più grandi della secondaria di secondo grado, per i quali si passa dal 32% del 2015 al 44% del 2022.

Accanto ai comportamenti aggressivi vissuti attraverso un confronto/scontro diretto e fisico, viene chiesto ai ragazzi di segnalare le forme, non meno gravi, di maltrattamenti online: un primo dato da segnalare è relativo al fatto che non si registrano differenze significative nelle risposte in relazione all'età e al genere, trattandosi di fenomeni che trasversalmente toccano gli adolescenti in maniera analoga.

Circa il 25% ha ricevuto almeno una volta messaggi offensivi in privato e il 20% è stato offeso o ridicolizzato su chat di gruppo o sui social. Una quota altrettanto significativa, circa il 15%, ha poi subito una violazione della sfera personale vedendo pubblicate foto o video senza la propria autorizzazione. In relazione all'oggetto delle offese, delle prese in giro e delle violenze non si rilevano particolari differenze nelle risposte date secondo l'età dei rispondenti e sostanzialmente neanche rispetto al genere, fatta eccezione per l'aspetto fisico come principale motivo di offesa, che viene indicato dal 52% delle ragazze e dal 37% dei coetanei maschi. Gli aspetti del carattere/atteggiamenti, il Paese di origine e il colore della pelle o la cultura o religione diversa, nonché l'orientamento sessuale sono gli altri temi per i quali si viene presi in giro o offesi, in ordine decrescente di importanza.

Figura 6
Ragazze e ragazzi delle scuole secondarie di primo e secondo grado secondo l'oggetto delle offese, delle prese in giro e violenze subite o a cui si è assistito. Anno 2022 (per 100 rispondenti con le stesse caratteristiche)



Com'era lecito aspettarsi, i luoghi in cui questi episodi avvengono con maggiore frequenza sono, in ordine decrescente di segnalazione, quelli dove le ragazze e i ragazzi sono maggiormente presenti, ovvero la scuola (56% dei casi), i social (42%) e i ritrovi all'aperto (30%).

Dunque, seppur si parli di variazioni di lieve entità, possiamo notare come al crescere dell'età l'oggetto di prese in giro si sposti più su una dimensione "sociale", legata forse a sovrastrutture culturali. Essere presi in giro per provenienza culturale, appartenenza religiosa, colore della pelle e per avere delle disabilità diviene, tra i più grandi, più frequente rispetto al passato.

Offese e prese in giro sull'orientamento sessuale sono meno frequenti al crescere dell'età, forse perché crescendo i ragazzi acquisiscono maggior consapevolezza su questo tema, avendo meno necessità di farvi ricorso nel tentativo di denigrare l'altro.

LE RELAZIONI CON I GENITORI

Passando ad analizzare i quesiti orientati a esplorare le relazioni con i genitori, vediamo cosa si osserva andando a chiedere in maniera diretta alcuni dettagli su tali rapporti, distinguendo sempre tra le figure genitoriali. In prima battuta viene analizzato il tema della comunicazione, attraverso una domanda specifica relativa alla facilità con cui si riesce a parlare con i genitori di cose che preoccupano veramente.

Prendendo in considerazione la fascia del benessere delle relazioni, ovvero i casi in cui le ragazze e i ragazzi hanno risposto di avere facilità o addirittura molta facilità a parlare con madre e padre, emergono delle dinamiche interessanti. I dati indicano, infatti, che i maschi, a prescindere dall'età, dichiarano di avere una maggiore facilità di dialogo con entrambe le figure genitoriali, ma con delle differenze: con le madri sembrano aver un dialogo ancora migliore che con i padri (10 punti percentuali in più).

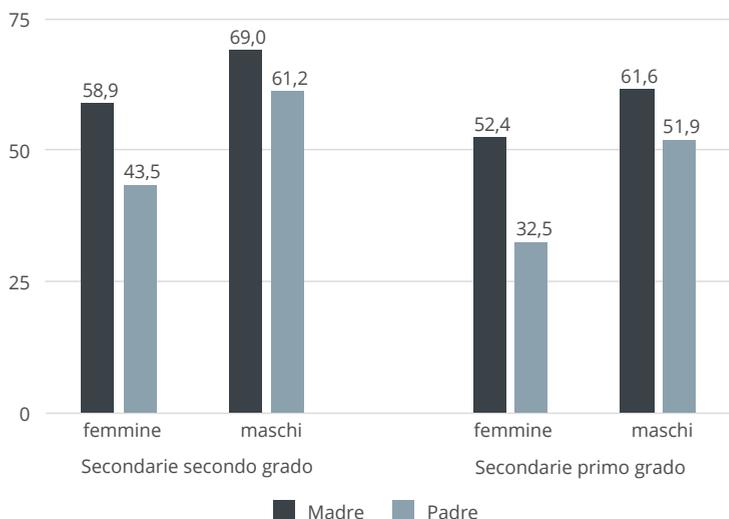
La quota delle ragazze che dichiarano di parlare con facilità o molta facilità con i genitori è inferiore a quella dei coetanei maschi e particolarmente più bassa nella comunicazione col padre. Tale difficoltà di dialogo sembra inoltre peggiorare al crescere dell'età. Per le ragazze più grandi infatti, l'indicazione in assoluto più frequente riguarda, parlando del padre, quella relativa alla voce "molto difficile", una risposta quindi molto netta, che segnala una maggior difficoltà nelle relazioni padre-figlia piuttosto diffusa.

Se nei modelli di lettura dei processi adolescenziali la dimensione del conflitto generazionale è storicamente riconosciuta, quasi caratterizzante questa fascia d'età, occorre tenere a mente come la natura del conflitto sia cambiata al cambiare dei modelli familiari, delle relazioni e dei ruoli genitoriali. Il conflitto "moderno" non è più un conflitto di "ribellione" ai riferimenti genitoriali che ha la funzione adattiva di compiere il processo di separazione necessario in questa età.

Come confermato dai *focus*, le famiglie oggi sono percepite come punti di riferimento, luoghi emotivi dove si sta al sicuro, dove ci si confida anche più che con gli amici e si passa il tempo. Si è lontani quindi dal modello di genitori distanti dal mondo adolescente, direttivi e poco empatici, ma anzi al contrario si richiede solidità al ruolo genitoriale, minore protezione davanti agli *step* della crescita dei giovani che cercano naturalmente la propria strada. Eppure i ragazzi e le ragazze stesse restano in qualche modo prigionieri della protezione ricevuta, nel *frame* che porta il confronto non ancora del tutto fuori casa ma anzi cerca conferme e confronto nell'ambito familiare, con la percezione che sia comunque un luogo maggiormente sicuro del mondo fuori, compreso quello dei pari.

Figura 7

Ragazze e ragazzi delle scuole secondarie di primo e secondo grado che dichiarano di avere facilità o molta facilità a parlare con i genitori di problemi che li preoccupano veramente. Anno 2022 (valori %)



Le indicazioni relative al tema della comunicazione trovano alcune conferme nelle risposte date dalle ragazze e dai ragazzi rispetto a una serie di situazioni, in cui si chiedeva loro di indicare se si verificassero, distinguendo sempre tra le figure genitoriali.

Le 12 voci tra le quali si poteva scegliere avevano, per circa la metà, un'accezione positiva, ovvero rimandavano a relazioni improntate al dialogo e al supporto, mentre, per le rimanenti voci, al controllo e allo scontro.

La tabella che segue mette insieme le risposte date relativamente a cosa accade con madre e padre distintamente e tra gli studenti più piccoli delle secondarie di primo grado e i più grandi delle secondarie di secondo grado. In grigio sono segnalate le situazioni dell'area del benessere delle relazioni che, come si può notare, sono sempre le più indicate, a prescindere dalla figura di riferimento e dall'età dei rispondenti.

Le ragazze e i ragazzi si sentono quindi supportati e confortati sia dal padre che dalla madre quando incontrano delle difficoltà, in un contesto di dialogo e disponibilità. In linea generale, dalle risposte date emerge come le madri siano tendenzialmente percepite come più supportive dei padri, anche al crescere dell'età, e al contempo anche più presenti e controllanti, anche se meno quando i figli crescono.

Tabella 2
Ragazze e ragazzi delle scuole secondarie di primo e secondo grado secondo la frequenza con cui si verificano alcune situazioni con il padre e con la madre. Anno 2022 (per 100 rispondenti con le stesse caratteristiche)

Madre (scuola sec. primo grado)	Femmina	Maschio	Totale
Sono supportato/a e confortato/a quando ho qualche problema	62,2%	59,7%	61,0%
Trascuriamo tempo insieme (facendo i compiti, facendo una passeggiata, chiacchierando)	60,4%	58,3%	59,3%
Mi permette di scegliere la mia strada nella vita	55,2%	51,7%	53,4%
Parliamo di tutto e non mi sento giudicato	39,6%	36,7%	38,1%
Mi impone dei limiti all'uso di cellulare, pc, tablet	28,6%	30,6%	29,6%
Siamo in disaccordo e discutiamo	31,9%	26,3%	29,1%
È ansiosa per il mio rendimento scolastico	23,6%	29,4%	26,5%
Crede di sapere quello che ho in testa senza chiedermelo	28,5%	24,3%	26,4%
Controlla/spia la mia attività sul cellulare	17,7%	15,6%	16,7%
È troppo entrante nella mia vita	11,4%	11,0%	11,2%
Parliamo della sessualità	7,4%	4,3%	5,8%
È disattenta a ciò che mi succede	6,6%	3,1%	4,8%

Madre (scuola sec. secondo grado)	Femmina	Maschio	Totale
Sono supportato/a e confortato/a quando ho qualche problema	66,5%	62,5%	64,4%
Mi permette di scegliere la mia strada nella vita	63,0%	60,4%	61,6%
Trascuriamo tempo insieme (facendo i compiti, facendo una passeggiata, chiacchierando)	50,5%	39,7%	44,9%
Siamo in disaccordo e discutiamo	43,1%	34,3%	38,6%
È ansiosa per il mio rendimento scolastico	27,9%	41,8%	35,0%
Crede di sapere quello che ho in testa senza chiedermelo	36,5%	29,2%	32,7%
Parliamo di tutto e non mi sento giudicato	32,7%	30,1%	31,3%
Parliamo della sessualità	19,5%	9,6%	14,4%
È troppo entrante nella mia vita	12,4%	11,1%	11,8%
Mi impone dei limiti all'uso di cellulare, pc, tablet	7,5%	9,5%	8,5%
È disattenta a ciò che mi succede	10,7%	4,0%	7,2%
Controlla/spia la mia attività sul cellulare	4,0%	3,3%	3,6%

Padre (scuola sec. primo grado)	Femmina	Maschio	Totale
Sono supportato/a e confortato/a quando ho qualche problema	55,7%	57,1%	56,4%
Mi permette di scegliere la mia strada nella vita	56,4%	54,7%	55,6%
Trascuriamo tempo insieme (facendo i compiti, facendo una passeggiata, chiacchierando)	52,6%	55,5%	54,1%
Parliamo di tutto e non mi sento giudicato	32,9%	39,2%	36,1%
Mi impone dei limiti all'uso di cellulare, pc, tablet	26,4%	29,0%	27,7%
Siamo in disaccordo e discutiamo	25,0%	20,9%	22,9%
Crede di sapere quello che ho in testa senza chiedermelo	20,5%	19,6%	20,0%
È ansioso per il mio rendimento scolastico	14,9%	17,6%	16,3%
Controlla/spia la mia attività sul cellulare	10,9%	10,6%	10,7%
È disattento a ciò che mi succede	13,5%	6,9%	10,2%
È troppo entrante nella mia vita	7,1%	6,2%	6,7%
Parliamo della sessualità	2,6%	7,4%	5,1%

Padre (scuola sec. secondo grado)	Femmina	Maschio	Totale
Mi permette di scegliere la mia strada nella vita	59,9%	61,8%	60,9%
Sono supportato/a e confortato/a quando ho qualche problema	57,2%	58,9%	58,1%
Trascuriamo tempo insieme (facendo i compiti, facendo una passeggiata, chiacchierando)	38,0%	40,7%	39,4%
Siamo in disaccordo e discutiamo	36,2%	28,0%	31,9%
Parliamo di tutto e non mi sento giudicato	24,3%	31,2%	27,9%
Crede di sapere quello che ho in testa senza chiedermelo	26,5%	24,2%	25,3%
È ansioso per il mio rendimento scolastico	17,6%	22,3%	20,1%
È disattento a ciò che mi succede	23,2%	11,0%	16,8%
Parliamo della sessualità	5,9%	15,7%	11,0%
Mi impone dei limiti all'uso di cellulare, pc, tablet	9,0%	10,6%	9,8%
È troppo entrante nella mia vita	5,5%	6,6%	6,1%
Controlla/spia la mia attività sul cellulare	3,2%	2,3%	2,7%

Il quadro sostanzialmente positivo dei rapporti madri/padri-figli emerso dai dati precedenti trova conferma nel dato ottenuto chiedendo ai ragazzi e alle ragazze di esprimere sinteticamente un giudizio sulla soddisfazione della relazione con i genitori, in una scala da uno a dieci, come nel caso delle relazioni amicali. I ragazzi e le ragazze attribuiscono un più che soddisfacente 8 alla soddisfazione complessiva rispetto al rapporto con i genitori (8,3 per i maschi e 7,6 per le femmine).

La soddisfazione si abbassa però con il crescere dell'età: i più piccoli attribuiscono infatti un voto complessivo pari all'8,3, più alto rispetto al 7,6 attribuito dai più grandi. In entrambi i casi il punteggio dei maschi è di poco superiore a quello delle femmine, 8,6 contro 8 per le secondarie di primo grado e 8 contro 7,2 per le secondarie di secondo grado.

Di come i ruoli genitoriali e le dinamiche relazionali familiari stiano cambiando negli ultimi decenni, ci testimonia la ricca letteratura in materia, nutrita da ricercatori, sociologi, psicologi e psicoterapeuti dell'età evolutiva. Sebbene l'indagine di cui stiamo illustrando possa essere un valido spunto di riflessione attorno ai temi del benessere dei ragazzi, siamo consci che per analizzare con la lente d'ingrandimento questioni complesse come quelle delle relazioni genitoriali e amicali occorrerebbe anche spostarsi su un piano d'analisi differente.

Un tratteggio sostanzialmente confortante e positivo del benessere relazionale percepito da preadolescenti e adolescenti toscani è senza dubbio un elemento di rilievo ma che non esime la comunità adulta, nelle diverse declinazioni dei propri ruoli educativi e sociali, dal tenere a mente come le fragilità delle giovani generazioni e, più in generale e forse ancor prima, del nostro tempo siano comunque ben presenti e bisognose di una comprensione attenta e aggiornata dei fenomeni.

APPROFONDIMENTI DAI FOCUS GROUP CON I RAGAZZI E LE RAGAZZE

Valentina Ferrucci, *ricercatrice Istituto degli Innocenti*

Le relazioni tra pari

Il tema della relazione con i pari si è concentrata sull'aspetto valoriale: quanto vale la relazione tra pari, cosa conta all'interno della relazione amicale. Ne emerge un quadro non univoco, si ha infatti una netta divisione di genere sui giudizi: le femmine non considerano importante l'amicizia quanto i loro coetanei maschi, che invece danno un valore quasi totalizzante all'amicizia.

Le femmine appaiono meno interessate, a volte per delusione, altre perché sono ancorate alla relazione familiare o a quella amorosa, non sono in ogni caso disposte a condividere intimità, a confidarsi con gli e le amiche. I ragazzi invece vedono nell'amicizia un valore importante, soprattutto nel quotidiano,

è a loro che ci si rivolge quando si ha voglia di divertirsi, di fare cose, di passare del tempo in spensieratezza. Spensieratezza è la parola che associano maggiormente all'amicizia. Ma alla spensieratezza si dà valore nel gruppo allargato, in cui si passano i pomeriggi insieme a "fare cose".

La compagnia, ciò che fa staccare dalla giornata; con gli amici siamo liberi, dici quello che vuoi, c'è spensieratezza; il gruppo di amici dà spensieratezza, perché amici si intendono tutti, mentre per le cose importanti ci sono pochi amici, quelli veri, uno/una al massimo; con gli amici si esce, ci si diverte ma non ci apriamo, eccetto quei pochissimi di cui ci si fida.

Ma quando si parla dell'amicizia questa diventa qualcosa di intimo, condivisibile solo con una o pochissime persone, non importa se dello stesso o del sesso opposto. Allora i valori condivisi come essenziali nell'amicizia sono il rispetto, inteso come rispetto delle proprie unicità di carattere, gusti, scelte, la fiducia e l'ascolto.

Rispetto; fiducia; comprensione; rispetto delle opinioni, a me piace una cosa a te un'altra ed è ok. I gusti; rispetto delle scelte; semplicità. Col mio amico siamo semplici, ci capiamo e ci appoggiamo; comprensione. Comprensione dipende da quanto dura la relazione, se ti conosci puoi chiedere cosa succede, ti ascolti. Ascolto. Ci vuole pazienza; mi devono rispettare per come sto, per come sono.

Il tema della relazione tra pari apre uno spaccato interessante: quando si parla di aprirsi la maggior parte degli adolescenti, indipendentemente dall'età, rivela un doppio strato protettivo. Nella società della performance, dove tutto è esposto, i ragazzi e le ragazze svelano un intimo nascosto, non rivelabile, perché percepito come non consono, non adeguato alla richiesta di desiderabilità sociale. E allora si distingue tra aprirsi e confidarsi, dove confidarsi è una sorta di atto meccanico, raccontare fatti accaduti, percezioni, mentre aprirsi è un atto "intimo", significa mettersi a nudo con l'altro e diventa un atto raro. Aprirsi è svelare la propria fragilità, la propria inadeguatezza proprio al mondo fuori che li vuole forti, spavaldi, sovraesposti al giudizio sociale. Ed è proprio il giudizio sociale che temono, fino a chiudersi con i pari, con i familiari, in una sorta di guscio/prigione da cui non riescono a uscire anche volendolo.

Succede tutto nella mia mente io faccio tutto da solo. Con gli amici non riesco mai ad aprirmi, non perché non voglio, perché non riesco; confidarsi e aprirsi sono cose diverse. Confidarsi è raccontare una cosa che mi è successa e mi aspetto che tu mi dia il tuo punto di vista, confidare mi confido su cose che non potrei raccontare; aprirsi è a volte anche piangere, è difficile, vuol dire mettersi a nudo ed è quello il difficile, io non mi apro con tutta la classe, mi apro con una persona quando va bene o non mi apro.

Relazioni online

Io non ho mai avuto il telefono, mi hanno dato un cellulare durante il Covid, e sono stata più sociale, adesso sono più socievole.

Un aspetto peculiare è che, a dispetto del nostro immaginario che li vuole proiettati nel mondo digitale e nelle relazioni virtuali, opinione comune tra i giovani è che la relazione è primariamente in presenza, dal vivo. Nonostante l'esperienza del lockdown li abbia costretti a stare lontani, questo ha rafforzato la necessità di incontrarsi, guardarsi negli occhi, vivere esperienze comuni. I ragazzi e le ragazze dimostrano di avere le idee chiare sulle trappole delle relazioni a distanza e sanno riconoscere il ruolo che ha la relazione digitale nel loro universo relazionale, un ruolo non residuale ma con funzione lenitiva nei contesti in cui sono costretti all'isolamento, come durante il lockdown:

durante il Covid ho perso i contatti... perché anche se sei amico ho bisogno di toccarti, stringerti le mani, avere contatto fisico.

Con i mezzi digitali non puoi conoscere veramente l'altro, chi è lui? È difficile relazionarsi con i mezzi digitali; gli amici veri sono quelli a cui scrivi meno; su Whatsapp o attraverso Instagram ci si tiene in contatto ma le conversazioni sono meglio dal vivo, anche perché capisci meglio la persona; io non uso mai il telefono, a casa lo appoggio sul mobile; lo ho disattivato le notifiche a Whatsapp; anche quando devi dirti una cosa con una persona, è importante guardarla negli occhi... vedere la sua reazione... la sua espressione quando gli dici qualcosa di importante; alle medie ero dipendente dai messaggi degli sconosciuti, adesso meno perché i veri rapporti sono quelli che si costruiscono dal vivo, anche perché solo dal vivo si conoscono le persone davvero; se la conosci dal vivo una persona accetti anche i difetti, io in teoria ho molti amici ma in pratica mi sento molto sola, per questo andavo sui social e magari i complimenti che mi facevano sui social mi facevano stare bene, e mi accontentavo per sentirmi meno sola; io un periodo delle medie che eravamo in Dad andavo sui social perché spesso mi annoiavo, ma il pericoloso è quando online ci sono gli adulti che occultano le informazioni vere.

Le relazioni con i genitori

Il tema della famiglia nei *focus* è stato trattato da tre angolazioni: individuare gli elementi necessari per stare bene in famiglia, i *desiderata* dei ragazzi e le ragazze riguardo la famiglia, il rapporto di fiducia e confidenza instaurato con loro.

Il quadro che emerge conferma l'idea di famiglie come punti di riferimento, sia per gli adolescenti che per i preadolescenti, luoghi emotivi dove si sta al sicuro, dove ci si confida anche più che con gli amici e si passa il tempo.

Io se devo parlare di qualcosa di serio parlo con i parenti, col mio ragazzo, o con l'unica amica vera che ho; sì anche noi parliamo con

i genitori o con i fratelli; lo mi rivolgo ai familiari, se non me lo tengo per me le cose importanti.

Quando però si parla di relazione di fiducia qualcosa si incrina nella narrazione: adolescenti che tributano stima nei confronti dei genitori ma che fanno fatica ad aprirsi in generale, e man mano che crescono aumentano la distanza fino a percepire una sorta di incomunicabilità.

I miei genitori sono persone molto disponibili e mi ascolterebbero se io parlassi, ma io non ci riesco; per me con i genitori è difficilissimo, mio padre mi chiama sempre ma io ho qualcosa dentro che mi blocca non riesco a parlarci, e neanche con mia mamma; se io mi chiudo in una stanza con la mia famiglia succede un casino, i miei non si sopportano e io non riesco ad aprirmi, mi rispondono sempre le stesse cose... sei brava ci devi provare ecc... ma io ho bisogno di una loro opinione; in realtà io con loro mi sento proprio a disagio, mi sento molto meglio a parlare con uno sconosciuto... non lo so perché mi mette così a disagio... cioè confidarmi così ok sì ma aprirmi no... mi imbarazza farmi vedere così; non mi apro con i miei, ho provato e non ha funzionato non credo che ci riproverò.

Ma ci racconta anche del bisogno di fiducia e di attenzione (una famiglia solida; rispetto; fiducia; condivisione; confidarsi; ascolto), di genitori preoccupati e eccessivamente attenti al rendimento scolastico, adulti che tendono a scaricare le proprie ansie sulla vita dei figli e finiscono per non ascoltare la domanda di crescita che viene da loro.

Vorrei più fiducia; meno apprensivi; i miei genitori hanno paura che perda tempo; un po' più coerenza; troppe cose da fare per scuola ed è stressante, ma è stressante l'approccio dei genitori che mettono ansia, i genitori vogliono sempre molto da noi; secondo me per crescere noi per crescere ci dovremmo fare delle esperienze e in questo modo non ce le fanno fare; io penso i nostri genitori abbiano fiducia in noi, ma a volte questa fiducia si trasforma un po' in pressione, perché quando per esempio vogliamo fare qualcosa loro sanno cosa possiamo o non possiamo fare, però dobbiamo fare delle esperienze e capirlo da soli.. ma non perché non hanno fiducia, perché ci tengono a noi e hanno paura di quello che ci può succedere.

Si è lontani quindi dal modello di genitori distanti dal mondo adolescente, direttivi e poco empatici, ma anzi al contrario si richiede solidità al ruolo genitoriale, minore protezione davanti agli *step* della crescita dei giovani che cercano naturalmente la propria strada, maggiore solidità e più apertura al confronto.

Eppure i ragazzi e le ragazze stesse restano in qualche modo idealmente prigionieri della protezione ricevuta, nel frame che porta il confronto non ancora del tutto fuori casa ma anzi cerca conferme e confronto nell'ambito familiare, con la percezione che sia comunque un luogo maggiormente sicuro del mondo fuori, compreso quello dei pari.

07 STILI DI VITA E TEMPO LIBERO





scusa ma non ho
molto tempo libero

lo impiego quasi
tutto per crescere

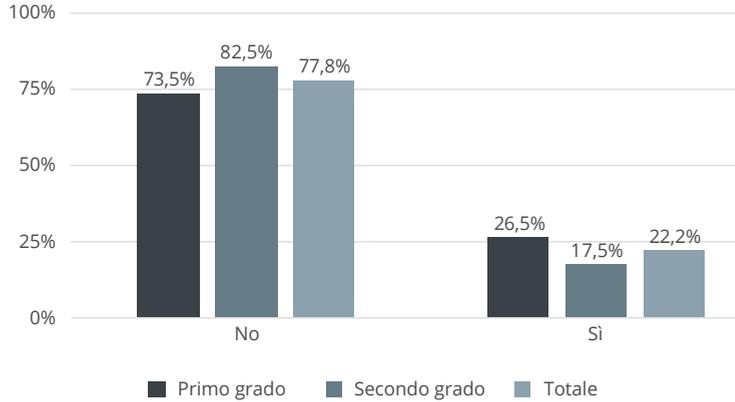
Adottando un approccio coerente rispetto alla metodologia delle indagini multiscopo realizzate da Istat, si è voluto indagare il rapporto esistente tra le ragazze e i ragazzi toscani e la cultura, intendendo con questa una gamma di attività (sport, lettura di libri, frequentazione di cinema, concerti, musei, fruizione di contenuti mediatici con dispositivi tecnologici, ecc.) aventi in comune la capacità di contribuire allo sviluppo delle attitudini individuali, all'accrescimento della capacità di critica, al rafforzamento dell'autonomia di giudizio.

Secondo questa prospettiva si è quindi tentato di comprendere alcuni tratti delle condizioni di vita dei giovani toscani, chiedendo infine ai diretti interessati di esprimere una valutazione su di esse.

La conoscenza degli stili di vita delle ragazze e dei ragazzi toscani ha quindi interessato informazioni sulla gestione del tempo libero, a cominciare dalla partecipazione a gruppi e associazioni.

Dalle analisi effettuate emerge che soltanto il 22,2% delle ragazze e dei ragazzi intervistati dichiara di frequentare associazioni o gruppi (giovanili, musicali, di volontariato, religiosi, a difesa dell'ambiente, studenteschi, politici, ecc.), con un livello di partecipazione a questo genere di attività che pare diminuire col crescere dell'età (26,5% tra le ragazze e i ragazzi iscritti alla scuola secondaria di I grado contro il 17,5% di quelli del secondo grado).

Figura 8
Ragazze e ragazzi secondo la frequentazione di associazioni o gruppi che organizzano delle attività (gruppi giovanili, musicali, a difesa dell'ambiente, di volontariato, religiosi, studenteschi, politici, ecc.) per ordine scolastico (valori %)

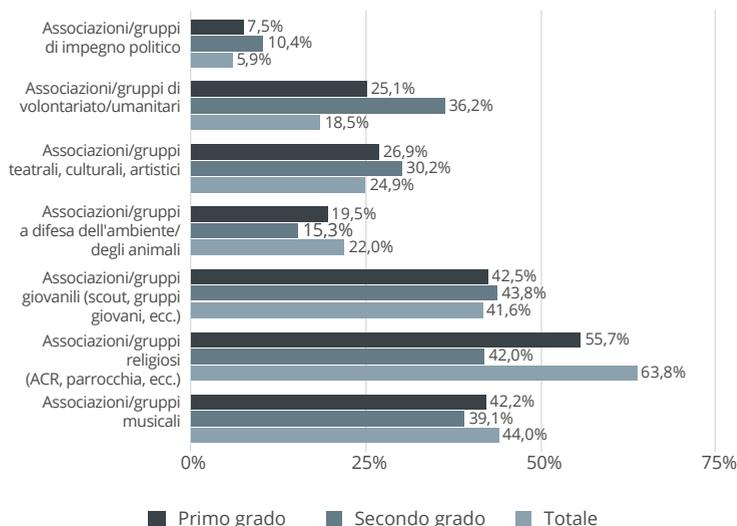


In particolare, più della metà delle ragazze e dei ragazzi (55,7%) che frequentano gruppi e associazioni lo fa in un contesto di ispirazione religiosa (Azione cattolica italiana, parrocchia, ecc.). Seguono i gruppi musicali e giovanili (come, ad esempio, gli scout) a cui partecipa il 42,5% dei giovani che frequentano gruppi o associazioni. Una quota minoritaria frequenta gruppi e associazioni connotate da un più marcato impegno civico, come i gruppi di volontariato/umanitari (25,1%), quelli a difesa dell'ambiente e degli animali (19,5%) e in misura ancor più limitata quelli di impegno politico (7,5%).

Rispetto a questo scenario, si possono osservare delle differenze legate all'età con riferimento ai gruppi religiosi (dove la partecipazione registrata tra le ragazze e i ragazzi della scuola di primo grado raggiunge il 63,8% contro il 42,0% del secondo grado) e ai gruppi contraddistinti dall'impegno civico, dove le ragazze e i ragazzi più grandi sono generalmente più presenti, con l'eccezione dei gruppi a difesa dell'ambiente e degli animali, in cui si registra una minore partecipazione col crescere dell'età.

Figura 9

Ragazze e ragazzi secondo la tipologia di associazioni o gruppi che organizzano delle attività frequentate per ordine scolastico (per 100 rispondenti con le stesse caratteristiche)



Oltre alla tipologia di associazione o gruppo è stata rilevata anche la frequenza temporale con cui le ragazze e i ragazzi partecipano a queste attività sociali. Anche secondo questa prospettiva il contesto prevalente è quello religioso (con il 33,9% delle ragazze e dei ragazzi che vi trascorrono il tempo libero almeno una volta a settimana). Le ragazze e i ragazzi che frequentano associazioni o gruppi dedicano più o meno lo stesso tempo anche alle attività legate all'ambiente musicale (32,8%). Inoltre, sono proprio i gruppi musicali – insieme a quelli giovanili – le attività per le quali si registra la maggior quota di ragazze e ragazzi per i quali la cadenza di frequentazione è giornaliera.

Considerando la fruizione di esperienze culturali in un arco temporale di 12 mesi, il cinema risulta il luogo più largamente frequentato da ragazze e ragazzi: solamente il 22,9% dichiara di non essere mai andato al cinema, in contrapposizione alla percentuale dell'83,9% di chi non ha mai assistito a un concerto di musica classica/opera. Tra le altre tipologie di esperienze culturali proposte, solamente quelle sportive e museali vedono la presenza di almeno la metà del campione di ragazze e ragazzi intervistati, con una distribuzione abbastanza omogenea rispetto ai due gruppi considerati (studenti di primo o secondo grado). Risulta una sola eccezione rispetto agli "altri concerti musicali", a cui non si è mai recato il 64,2% degli studenti di I grado (contro il 49,8% degli studenti di secondo grado). In termini di frequenza, la tipologia di evento che più spesso richiama la presenza di ragazze e ragazzi sono gli spettacoli sportivi: il 10,2% del campione ha dichiarato di averli frequentati almeno una volta al mese.

Figura 10
Ragazze e ragazzi che negli ultimi 12 mesi non hanno frequentato specifici luoghi e attività per ordine scolastico (valori %)

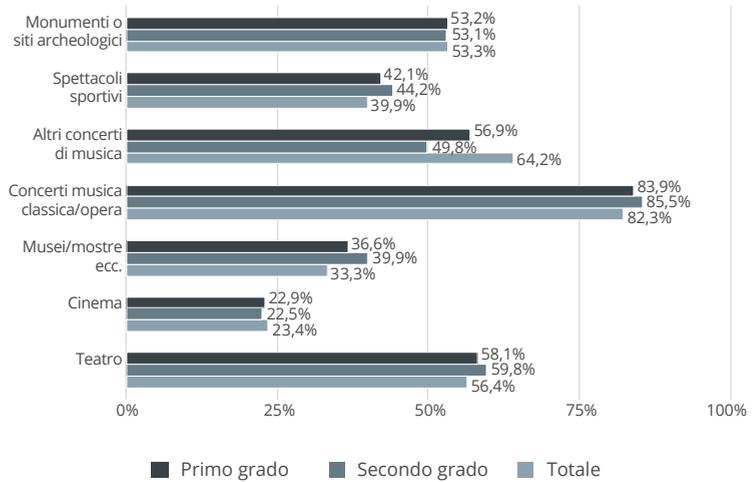
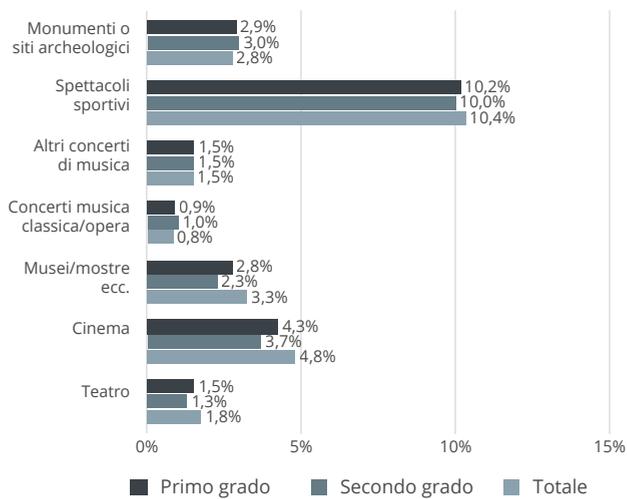


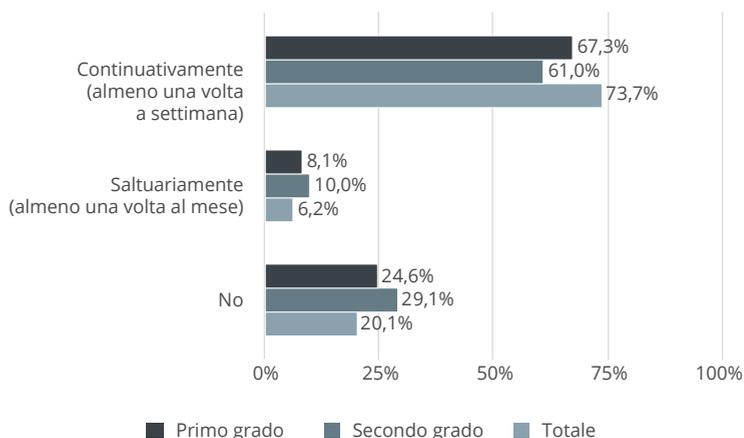
Figura 11
Ragazze e ragazzi che negli ultimi 12 mesi hanno frequentato specifici luoghi e attività più di 12 volte per ordine scolastico (per 100 rispondenti con le stesse caratteristiche)



Le ragazze e i ragazzi intervistati, oltre ad avvicinarsi frequentemente alle attività sportive come spettatori, lo fanno anche da protagonisti, considerando che il 75,4% di essi pratica qualche sport. Di questi, l'8,1% in modo saltuario e il 67,3% in maniera continuativa (cioè almeno una volta a settimana).

Più in particolare, considerando le ragazze e i ragazzi che praticano sport in maniera continuativa, si osserva una minore incidenza al crescere dell'età (73,7% tra gli studenti di primo grado; 61,0% tra quelli di secondo grado).

Figura 12
Ragazze e ragazzi secondo la pratica di attività sportiva per ordine scolastico (valori %)



Infine, si rilevano divergenze significative rispetto al genere: il 73,7% di maschi pratica attività sportiva con continuità contro il 60,5% delle femmine.

Passando alle attività che le ragazze e i ragazzi possono svolgere individualmente, è stato indagato il rapporto con la lettura, da cui si rileva che la maggior parte degli intervistati non ha letto alcun libro non scolastico nell'arco di 1 anno (valore modale¹⁵ =0).

Tra le ragazze e i ragazzi che hanno dedicato il proprio tempo libero alla lettura, il numero di libri letti difficilmente supera la soglia di uno, con una maggiore propensione mostrata dai più giovani frequentanti la scuola secondaria di primo grado, con valore modale pari a due. Le ragazze leggono libri non scolastici molto di più dei coetanei maschi. Tra i più piccoli è molto frequente trovare maschi che non hanno letto nessun libro negli ultimi 12 mesi, tra le femmine la moda è invece pari a due.

Tra le ragazze e i ragazzi della secondaria di secondo grado il valore modale è pari a 0 senza distinzione di genere. Per questo ordine di scuola l'80% delle ragazze dichiara di aver letto meno di nove libri negli ultimi 12 mesi e l'80% dei ragazzi dichiara di averne letti meno di tre.

¹⁵ Si definisce moda il valore che compare più frequentemente, ossia il numero di libri letti indicato dal maggior numero di studenti

Tabella 3
Ragazze e ragazzi secondo il numero di libri non scolastici letti negli ultimi 12 mesi per genere e ordine scolastico

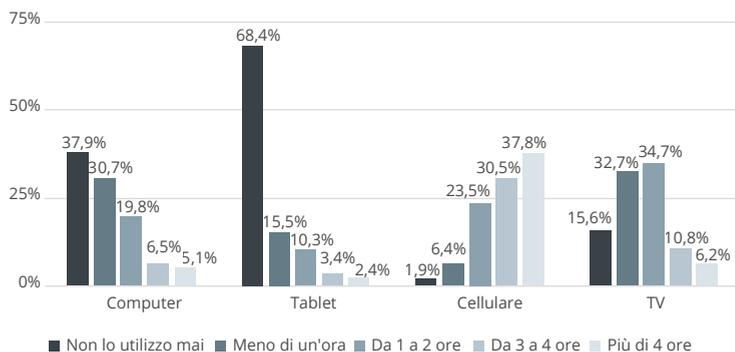
		Genere		
		Femmina	Maschio	Totale
Primo grado	Mediana	4	3	3
	Moda	2	0	0
	Moda - escludendo il valore 0	2	1	2
	Oltre l'80% dei ragazzi ha indicato di aver letto un numero di libri inferiore o uguale a	10	8	10
Secondo grado	Mediana	3	1	2
	Moda	0	0	0
	Moda - escludendo il valore 0	2	1	1
	Oltre l'80% dei ragazzi ha indicato di aver letto un numero di libri inferiore o uguale a	9	3	6
Totale	Mediana	3	2	2
	Moda	0	0	0
	Moda - escludendo il valore 0	2	1	1
	Oltre l'80% dei ragazzi ha indicato di aver letto un numero di libri inferiore o uguale a	10	5	7

Per quanto riguarda il rapporto con i dispositivi elettronici, il più utilizzato è il cellulare (solo l'1,9% del campione dichiara di non utilizzarlo mai), seguito dalla tv, dal computer e dal tablet (mai utilizzato dal 68,4% delle ragazze e dei ragazzi).

Rispetto a questi dispositivi, possiamo osservare due tendenze contrapposte, che interessano rispettivamente computer e tablet da un lato e cellulare dall'altro: se l'utilizzo dei primi mostra una prevalenza progressivamente "decescente" in una scala che varia tra il non utilizzo e l'utilizzo per più di 4 ore al giorno, per il cellulare la prevalenza è concentrata proprio nella fascia superiore a 4 ore per poi diminuire progressivamente rispetto alla stessa scala di utilizzo.

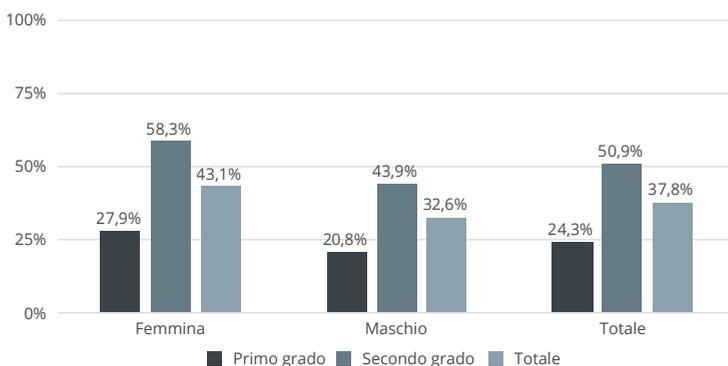
Queste tendenze presentano una distribuzione sostanzialmente omogenea tra i due ordini scolastici considerati. Focalizzando l'attenzione sulle ragazze e sui ragazzi che utilizzano i dispositivi (escludendo quindi coloro che non li usano), per pc e tablet la frequenza prevalente di utilizzo ammonta a meno di un'ora al giorno (rispettivamente per il 30,7% e il 15,5% degli intervistati), per la tv da 1 a 2 ore al giorno (34,7%) e per il cellulare, come anticipato, più di 4 ore al giorno (37,8%).

Figura 13
Ragazze e ragazzi secondo il tempo trascorso al giorno davanti a dispositivi (valori %)



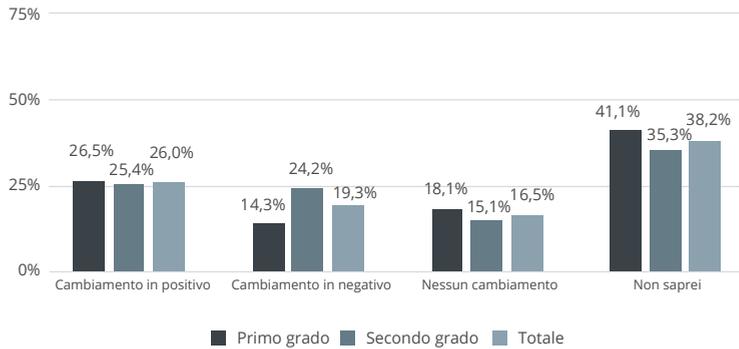
Sempre con riferimento al cellulare, è da sottolineare che la fascia di utilizzo intenso (più di 4 ore) riguarda maggiormente le ragazze e i ragazzi della scuola secondaria di secondo grado (50,9% contro il 24,3% dei frequentanti della scuola secondaria di primo grado) ed emerge una prevalenza del genere femminile (complessivamente 43,1% contro il 32,6% dei maschi).

Figura 14
Ragazze e ragazzi che utilizzano il cellulare più di 4 ore al giorno per genere e ordine scolastico (valori %)



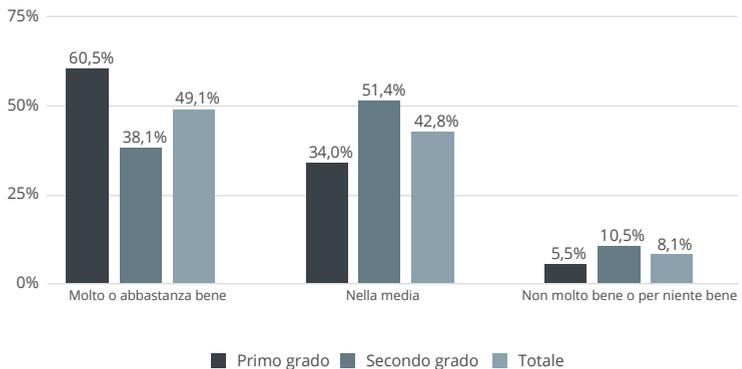
Infine, è stata sondata la percezione delle ragazze e dei ragazzi rispetto al contesto sociale in cui vivono, con particolare riferimento alla condizione economica della propria famiglia, sui cui, al netto degli indecisi e di coloro che percepiscono una condizione di stabilità, prevale una visione ottimista: infatti, per il 26,0% delle ragazze e dei ragazzi la condizione economica della propria famiglia è cambiata in positivo nel corso degli ultimi 3 anni, mentre per il 19,3% in negativo. Rispetto all'età delle ragazze e dei ragazzi si può osservare che gli indecisi (pari al 41,1% tra gli studenti di primo grado contro il 35,3% del secondo grado) sembrano trasformarsi in "pessimisti" con l'avanzare degli anni (percezione del cambiamento in negativo per il 14,3% tra gli studenti di primo grado contro il 24,2% del secondo grado).

Figura 15
Ragazze e ragazzi secondo l'opinione rispetto al cambiamento della condizione economica della propria famiglia per ordine scolastico (valori %)



La percezione prevalentemente ottimista (e maggiormente diffusa tra i più giovani) trova conferma anche nella valutazione della condizione attuale della propria famiglia, che è abbastanza o molto positiva per il 49,1% e negativa solo per l'8,1% del campione.

Figura 16
Ragazze e ragazzi secondo l'opinione rispetto alla condizione economica della propria famiglia per ordine scolastico (valori %)



La percezione positiva per la condizione economica della propria famiglia può essere ulteriormente indagata confrontandola con altri parametri di riferimento, come ad esempio la soddisfazione per la propria salute, per l'aspetto fisico e per la vita in generale. Secondo questa prospettiva, la soddisfazione per la condizione economica risulta in linea con quella della propria vita (con una valutazione pari a 7,5 in una scala da 1 a 10), ma inferiore alla soddisfazione per la propria salute (8,0). Rispetto ai temi valutati, è l'aspetto fisico a destare un minore livello di soddisfazione (6,7) con una distribuzione delle valutazioni che, come per gli altri aspetti considerati, tende a diventare più negativa al crescere dell'età delle ragazze e dei ragazzi intervistati.

Distinguendo le risposte rispetto al genere, tra le femmine si osserva una più marcata tendenza a esprimere opinioni negative su tutti i parametri considerati, a eccezione della situazione economica della famiglia, su cui si registra una valutazione in sostanziale equilibrio tra maschi e femmine (rispettivamente

pari a 7,6 e 7,5). Viceversa, l'aspetto su cui è maggiore lo scostamento tra i generi riguarda l'aspetto fisico, con un valore medio di soddisfazione che scende da 7,2 (tra i maschi) a 6,2 (tra le femmine). Tale differenziale risulta ancora più accentuato restringendo l'analisi alla scuola di secondo, dove il livello di soddisfazione medio è pari a 7,1 per i maschi e 5,9 per le femmine.

Tabella 4
Ragazze e ragazzi secondo il livello di soddisfazione medio per alcuni aspetti che riguardano la propria vita per genere e ordine scolastico (scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo))

		Genere		
		Femmina	Maschio	Totale
Primo grado	La tua salute (media)	8,1	8,4	8,3
	Il tuo aspetto (media)	6,5	7,3	6,9
	La situazione economica della tua famiglia (media)	7,9	7,9	7,9
	La tua vita in generale (media)	7,6	8,3	8,0
Secondo grado	La tua salute (media)	7,4	8,0	7,7
	Il tuo aspetto (media)	5,9	7,1	6,5
	La situazione economica della tua famiglia (media)	7,1	7,3	7,2
	La tua vita in generale (media)	6,7	7,5	7,1
Totale	La tua salute (media)	7,8	8,2	8,0
	Il tuo aspetto (media)	6,2	7,2	6,7
	La situazione economica della tua famiglia (media)	7,5	7,6	7,5
	La tua vita in generale (media)	7,1	7,9	7,5

CONCLUSIONI

In base alle informazioni raccolte, la gestione del tempo libero delle ragazze e dei ragazzi toscani si contraddistingue per una scarsa frequentazione di gruppi e associazioni (22,2%). Viceversa la maggioranza di essi sperimenta (almeno una volta all'anno) l'accesso al cinema, al museo e ai luoghi in cui si svolgono spettacoli sportivi.

Rispetto a questi contesti, se il cinema risulta il più largamente frequentato (77,1%), sono gli spettacoli sportivi ad attirare le ragazze e i ragazzi con maggior frequenza (almeno una volta al mese) per una quota del campione pari al 10,2%. È inoltre largamente maggioritaria la quota delle ragazze e dei ragazzi che praticano sport (75,4%), anche in maniera continuativa (cioè almeno una volta a settimana, 67,3%).

Tra le attività che le ragazze e i ragazzi possono svolgere individualmente, si rileva una debole propensione alla lettura (la maggior parte degli intervistati non ha letto alcun libro non scolastico nell'arco di 1 anno) e l'utilizzo ampio e intenso dello smartphone (solo l'1,9% del campione dichiara di non utilizzarlo mai, mentre il 37,8% lo adopera per più di 4 ore al giorno).

Infine, per quanto riguarda la soddisfazione percepita dalle ragazze e dai ragazzi emerge una sostanziale valutazione positiva per la condizione economica della propria famiglia, in linea con quella della propria vita (con una valutazione pari a 7,5 in una scala da 1 a 10), ma inferiore alla soddisfazione per la propria salute (8,0). È invece il proprio aspetto fisico a destare un minore livello di soddisfazione (6,7). Dai dati fin qui illustrati emerge un profilo delle ragazze e dei ragazzi toscani sostanzialmente in linea con i dati stimati rispetto ai loro coetanei sul territorio nazionale¹⁶. Non emergono pertanto dinamiche regionali dispiegate negativamente rispetto alle tendenze generali. Semmai è possibile cogliere alcune ipotetiche aree di criticità che, anche nel contesto toscano, presentano tra loro elementi di reciproca influenza, sia in termini di causa-effetto ma anche, potenzialmente, in chiave virtuosa. Queste ipotetiche aree di criticità, sui cui il presente contributo di ricerca vuole offrire un approfondimento (attraverso le analisi illustrate nelle pagine precedenti) sono rappresentate dalla scarsa partecipazione a gruppi e associazioni, dall'intenso utilizzo dello smartphone e dal livello di soddisfazione per la propria immagine corporea. Il prender parte a un'associazione o a un gruppo organizzato costituisce un ambito dell'esperienza soggettiva in cui si sperimentano interazioni e relazioni che segnano la costruzione e la formazione del proprio sé e della propria identità. Le relazioni tuttavia transitano sempre più attraverso gli smartphone. L'utilizzo delle nuove tecnologie ha influenzato tutto il sistema di comunicazione degli individui, e creato nuovi contesti relazionali sconosciuti fino a qualche decennio fa. Mediata dai dispositivi tecnologici, per gli adolescenti di oggi, la dimensione relazionale perde la propria connotazione corporale, a cui si accompagna una trasformazione dei concetti di vicinanza/prossimità: non più una prossimità fisica ma una prossimità legata agli interessi e agli orizzonti di senso comuni. Il corpo infine, con le sue funzionalità comunicative e identitarie, è primariamente il tramite attraverso cui facciamo esperienza dell'incontro con l'altro. La corporeità rappresenta, soprattutto per gli adolescenti, terreno di sfida per la costruzione della propria identità: la percezione che gli altri hanno di me e che io ho di me stesso passa attraverso il mio corpo, al mio muovermi nello spazio, al mio essere grande o piccolo, al mio abbigliamento, al mio modo di usare il corpo in relazione ai corpi degli altri.

¹⁶ In base ai dati Istat, nel 2022 tra le ragazze e i ragazzi 15-17 anni la partecipazione ad associazioni di volontariato, culturali, ecologiche e per i diritti civili è inferiore al 20%; il cinema è il luogo più ampiamente frequentato (almeno una volta per il 59,4%); lo sport è praticato dall'80,7% e in modo continuativo dal 52,3%; solo il 51,1% dichiara di aver letto almeno un libro nell'arco di 12 mesi e la valutazione più ricorrente (32,3%) per la soddisfazione riferita alla propria vita su una scala da 0 a 10 è pari a 8. Sempre con riferimento al 2022 da un'indagine curata da Telefono Azzurro - Doxa su un campione di ragazze e ragazzi di età compresa tra i 12 e i 18 anni, lo smartphone si è confermato come lo strumento più utilizzato (93%); la metà delle ragazze e dei ragazzi intervistati ha dichiarato di passare dalle 2 alle 3 ore al giorno sui social e chattando, il 14% dalle 4 alle 6 ore al giorno, il 4% più di 6 ore al giorno e il 3% di essere sempre connesso.

L'immagine corporea è la percezione mentale della forma, che deve essere considerata come dinamica, dipendente da fattori non solo biologici ma soprattutto psicologici e sociali. Nel nostro corpo infatti si innestano gli esiti dei processi di interazione sociale con gli altri, le forme di riconoscimento, accettazione, identificazione e proiezione: è nell'attenzione verso il corpo che rendiamo esplicito agli altri il nostro progetto identitario.

Come anticipato, partecipazione a gruppi e associazioni, utilizzo dello smartphone e immagine corporea possono trovarsi al centro di dinamiche connotate da elementi di criticità. Questo rischio si è manifestato negli anni parallelamente alla diffusione dei nuovi media, che rappresentano uno degli attori con cui ragazze e ragazzi inevitabilmente si confrontano per dare senso al loro mondo e grazie al quale possono definire spazi compositi di identità e socialità. Uno degli ambiti più problematici, soprattutto per gli adolescenti, è relativo al confronto tra l'immagine corporea di sé e le rappresentazioni mediatiche di modelli corporei e bellezza con cui misurarsi (Riva, 2012). Sui social media gli utenti pubblicano le loro fotografie e visualizzano le foto degli altri, accuratamente selezionate e spesso modificate. L'aspetto fisico pertanto è il fattore principale in queste attività, e conduce ad attuare un confronto con ideali di apparenza, interiorizzandoli come standard per il proprio corpo. Il coinvolgimento attivo dei social media può pertanto influenzare negativamente la percezione della propria immagine corporea e associarsi a insoddisfazione¹⁷. A sua volta, una preoccupazione eccessiva per il proprio aspetto, può influenzare altri comportamenti, come l'evitare situazioni pubbliche, cioè una condizione essenziale per la partecipazione a gruppi e associazioni. Esistono tuttavia altri fattori, come ad esempio l'attitudine a praticare sport, a cui alcuni studi (Iavarone e Ferrà 2017; Sabiston, Pila, Vani, *et al.*, 2019) hanno attribuito una funzione preventiva. Secondo questa prospettiva, l'investimento educativo in ambito corporeo e motorio, attraverso esperienze sociomotorie collettive e "in vivo", permetterebbe un sano sviluppo dell'identità personale e sociale dei giovani senza necessariamente il tramite delle tecnologie, recuperando conseguentemente anche una più autentica e concreta esperienza corporea con la realtà. Come si è visto, l'attitudine a praticare sport è largamente diffusa tra le ragazze e i ragazzi toscani. Esistono quindi le potenzialità per intervenire, in una logica preventiva, su alcuni aspetti critici degli stili di vita. Allo stesso tempo, come richiamato nel documento *Linee di indirizzo sull'attività fisica - Revisione delle raccomandazioni per le differenti fasce d'età e situazioni fisiologiche e nuove raccomandazioni per specifiche patologie* approvato nel 2022 dal Ministero della salute, è necessario prestare attenzione alle modalità attraverso cui ragazze e ragazzi fruiscono delle esperienze sportive, favorendo

¹⁷ In alcuni casi il confronto tra l'immagine corporea di sé e le rappresentazioni mediatiche può anche essere causa di patologie, come ad esempio il disturbo percettivo dell'immagine corporea, che implica l'incapacità di valutare accuratamente le dimensioni del proprio corpo.

percorsi meno orientati alla selezione precoce e maggiormente aperti a logiche auto-organizzative, da attuarsi in sinergia con istituzioni, associazioni e gruppi informali¹⁸.

In altri termini, chiudendo il cerchio concettuale degli aspetti esaminati, anche in Toscana è possibile ipotizzare percorsi di coinvolgimento di ragazze e ragazzi in attività sportive attraverso modalità partecipative auto-organizzative, che per questa via conducano allo stesso tempo alla sperimentazione di pratiche di associazionismo e al recupero di una percezione armonica della propria immagine corporea, bilanciando gli effetti distortivi causati dalle rappresentazioni medialì.

APPROFONDIMENTI DAI *FOCUS GROUP* CON I RAGAZZI E LE RAGAZZE - STILI DI VITA E TEMPO LIBERO

Valentina Ferrucci, *ricercatrice Istituto degli Innocenti*

I ragazzi e le ragazze toscane conducono uno stile di vita che è apparentemente sano e attivo: attività sportive e culturali, corsi con cadenza settimanale o bisettimanale, attività agonistica. L'impegno quotidiano è in qualche modo "totalizzante": l'attività extrascolastica li impegna quasi quotidianamente, li tiene lontani da casa, ma sembra in qualche modo riempire un vuoto. L'attività sportiva diventa così una sorta di antidoto alla noia, il tempo libero scompare come tempo a disposizione dei giovani, come gioco libero o tempo trascorso in compagnia degli amici o in casa:

tutti i giorni ho un'attività, però sono divertenti perché così non devo mai annoiarmi; io non ho nulla da fare a casa, sono sempre sola a casa; io mi annoio solo il sabato e la domenica, la mia giornata è scuola, allenamenti, torno a casa guardo il telefono e la giornata è finita.

¹⁸ Secondo le *Linee di indirizzo sull'attività fisica - Revisione delle raccomandazioni per le differenti fasce d'età e situazioni fisiologiche e nuove raccomandazioni per specifiche patologie*, tra gli adolescenti italiani si registrano livelli di sedentarietà superiori alla media europea, che non possono essere semplicemente attribuiti al fenomeno della "generazione digitale". Esiste in questa fascia di età un mutamento di interessi, oltre a un impegno accresciuto negli studi, e si verifica spesso anche l'abbandono (*drop-out*) sportivo. Le ragazze e i ragazzi reagiscono spesso alla selezione precoce, alle aspettative insostenibili, alla mancanza di divertimento e di socialità abbandonando l'attività sportiva e assumendo uno stile di vita sedentario. Nella logica di favorire una vita attiva ed elementi di gratificazione individuale e collettiva, occorre, pertanto, tenere conto delle nuove tendenze dei giovani rispetto all'attività sportiva e all'espressione corporea e non sottovalutare il ruolo di attività destrutturate, che hanno come campo di azione la strada (parkour, street dance, hip hop, skate, monopattini, snowboard, giocolerie), per le quali le ragazze e i ragazzi si auto-organizzano, con grande libertà espressiva, ma anche rigore metodologico nell'apprendimento delle tecniche. Progetti di riqualificazione e di riprogettazione di spazi pubblici che coinvolgano istituzioni, associazioni, gruppi informali, competenze qualificate, operatori che siano anche educatori di strada e che prevedano la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi e la loro autogestione di questi luoghi, possono contribuire a obiettivi di salute e socialità.

La relazione con le tecnologie e il cellulare è in qualche forma sostitutiva di relazioni assenti o non sufficientemente soddisfacenti: il telefono è utile per ascoltare musica, giocare online, chattare con i compagni di classe, ma diventa anche un compagno contro la noia casalinga («lo uso quando mi annoio, ci ascolto la musica; mi annoio e quando guardo il telefono poi mi annoia anche quello») anche se man mano che si cresce si ha meno necessità di utilizzarlo, e diventa uno strumento relazionale molto meno presente rispetto alle relazioni in presenza con i pari. Il rapporto con la lettura è divergente: vi è una forbice forte tra coloro che non leggono neanche un libro e coloro che ne leggono moltissimi, in generale però la lettura è relegata all'obbligo che ne viene fatto in ambito scolastico, si leggono più libri alle medie perché i professori li inseriscono nei programmi e nei compiti a casa, mentre alle scuole superiori l'obbligo si allenta e i ragazzi e le ragazze preferiscono passare il tempo oziando piuttosto che leggendo.

Bibliografia

Antonelli, C., Minoliti, R., e Scandroglio, F. (a cura di) (2023). Tra realtà e metaverso. Adolescenti e genitori nel mondo digitale, Telefono Azzurro, DoxaKids.

Belotti, V. (a cura di) (2011). Costruire senso, negoziare spazi. Ragazze e ragazzi nella vita quotidiana, Quaderni del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza. Costruire senso, negoziare spazi, n. 50. Firenze, Istituto degli Innocenti.

Iavarone, M.L. (2008). Educare al benessere. Per una progettualità pedagogica sostenibile. Milano, Mondadori.

Iavarone, M.L. e Ferra, V. (2017). Adolescenti naviga(n)ti: il ruolo delle tecnologie nello sviluppo dell'identità, in Valerio, G., Claysset, M., Valerio, P. (a cura di), *Terzo tempo, fair play*. Milano, Mimesis.

Ministero della salute. (2022). Linee di indirizzo sull'attività fisica - Revisione delle raccomandazioni per le differenti fasce d'età e situazioni fisiologiche e nuove raccomandazioni per specifiche patologie, https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_notizie_5693_1_file.pdf

Riva, C. (2012). Corpi online: i nuovi media e i disturbi del comportamento alimentare. Milano, FrancoAngeli.

Sabiston, C.M., Pila, E., Vani, M., et al. (2019), Body image, physical activity, and sport: A scoping review. *Psychology of Sport and Exercise*, volume 42, p. 48-57.

Soulliard, Z.A., Kauffman, A.A., Fitterman-Harris, H.F., et al. (2019). Examining positive body image, sport confidence, flow state, and subjective performance among student athletes and non-athletes. *Body Image*, vol. 28, p. 93-100.

Sitografia

<http://dati-giovani.istat.it/>

08
«E OGGI
COME STAI?»
IL PUNTO DI VISTA
DI RAGAZZE E
RAGAZZI
DI NUOVO TRA
I BANCHI
DI SCUOLA





L'ADOLESCENZA E LE SUE SFIDE EVOLUTIVE

Victor Hugo nel romanzo *I lavoratori del mare* parlava dell'adolescenza come della «più delicata delle transizioni». E in effetti l'adolescenza, quella fase della vita che separa l'infanzia dall'età adulta, è un momento critico, un periodo di grandi cambiamenti in cui ragazze e ragazzi diventano individui indipendenti, creano nuove relazioni, sviluppano abilità sociali e apprendono comportamenti che durano per il resto della vita (Pulcinelli e Pistono, 2022).

L'adolescenza costituisce una transizione evolutiva che richiede a ragazze e ragazzi di superare diversi «compiti di sviluppo» – così definiti per la prima volta da Robert Havighurst nel 1953 – relativi all'area personale, cognitiva e delle relazioni sociali per considerare la propria fase di crescita completata. Il compito di sviluppo primario per un adolescente è di costruire una propria identità definita e distinta, in grado di porsi nei confronti del mondo in modo autonomo, coerente e responsabile (Bonino e Cattelino, 2008).

Non è di certo un processo immediato, ma è frutto di una continua esplorazione di sé stessi, dell'altro e dell'ambiente, sperimentando un senso di unicità e continuità del proprio sé.

«Non sono quello che dovrei essere e neanche quello che ho intenzione di essere, però non sono quello che ero prima»: questo aforisma, che lo psicologo americano Erikson trovò inciso con un temperino su un tavolo di legno in un saloon del West, descrive con limpida sintesi il rapporto dell'adolescente con la propria identità: come egli, emergendo dall'infanzia, si vive e si autorivela nel suo incamminarsi verso un tipo di identità via via più autonoma dalla famiglia e autocentrata su un percorso personale. Dopo aver assorbito, negli anni infantili, i modelli familiari, ora avverte il bisogno di esprimere la propria singolarità. E tuttavia, in un mondo multiforme come quello attuale, popolato da identità reali e virtuali, l'adolescente si guarda intorno e fa delle prove, indossa delle identità che potrà approfondire ma anche dismettere (Oliverio Ferraris, 2022).

Altro compito evolutivo da affrontare è di esperire nuove modalità relazionali, che considerino anche la sfera sessuale – ora accessibile – e l'elaborazione di un nuovo assetto psicofisico dovuto ai vari cambiamenti puberali a cui va incontro il proprio corpo. Il terzo compito sta nel diventare indipendenti dalle principali figure di attaccamento (come i genitori o altre figure di riferimento), soprattutto nella sfera emotiva, per essere aperti a investire su nuove relazioni, sia amorose che amicali. Se alcune ricerche psicosociali evidenziano una relativa tranquillità degli adolescenti nel passaggio dalla pubertà all'età adulta, l'esperienza clinica su quanto accade a livello interno delle rappresentazioni di sé e delle relazioni con gli altri evidenzia un grande fermento in età adolescenziale, con conflitti che spesso rimangono latenti ma che richiedono comunque una grande elaborazione da parte dell'individuo. In questo periodo le esperienze nel gruppo dei pari sono fondamentali come supporto all'emancipazione emotiva dai genitori e come risposta alla necessità di sperimentarsi in relazione agli altri.

La ricerca di un legame forte e la sperimentazione dell'amicizia e/o del primo innamoramento sono esperienze che cercano di portare su un nuovo piano i vecchi legami affettivi con i genitori e proiettano l'adolescente verso il mondo adulto del sentire e dello stare con l'altro in maniera interdipendente e vicendevole (Fratini, 2007).

Gli adolescenti imparano a riconoscere ed elaborare emozioni sempre più complesse e, man mano, che diventano emotivamente meno dipendenti dai genitori, tendono a passare più tempo con i loro coetanei. Ciò li aiuta a capire cosa pensano gli altri di loro e se ricevono approvazione e accettazione da parte degli altri. Se percepiscono che non si stanno adattando al contesto grupale, possono cambiare il loro atteggiamento e le loro risposte comportamentali pur di ottenere l'approvazione dei coetanei.

Ecco che lo sviluppo della propria personalità subisce una ristrutturazione interna ed esterna che tende a omologarsi al gruppo, a far propri valori e idee, mode e stereotipi che permettono di essere come gli altri e quindi di essere accettati perché non difformi dalla norma che la società impone. Così genio e originalità vengono minati e annullati dalla paura del giudizio e dal confronto con l'altro.

A partire dai primi anni di vita, l'individuo vede e definisce sé stesso anche attraverso l'interiorizzazione dei modi in cui lo vedono e lo definiscono gli altri. Il modellamento può, infatti, essere reciproco. Persino i bambini, che pure sono fortemente influenzati dai modelli parentali, possono a loro volta modellare, inconsapevolmente, i comportamenti e le risposte degli adulti.

A partire dalla pubertà, gli adolescenti possono sperimentare i loro sentimenti in modo più forte e possono essere più sensibili dal punto di vista emotivo, possono essere molto consapevoli di sé e molto sensibili alle emozioni e alle opinioni degli altri. Diventa molto importante per loro sentire di appartenere e di sentirsi accettati dai loro coetanei. A volte possono pensare che il loro comportamento sia al centro dell'attenzione di tutti. Possono essere estremamente felici o sentirsi assolutamente angosciati quando le amicizie strette o le relazioni romantiche si incrinano o finiscono. Gli adolescenti diventano bravi a capire i pensieri, i sentimenti e le convinzioni degli altri e che questi ultimi possano essere diversi dai loro. Diventano capaci di provare empatia e mettersi nei panni dell'altro e ciò li aiuta ad avere relazioni più complesse e a sviluppare una maggiore tolleranza verso altri individui che hanno opinioni e interessi diversi dai propri.

Ultimo compito evolutivo riguarda l'individuare i propri obiettivi personali e una scala di valori che sia coerente con sé stessi. I cambiamenti, anche a livello corticale, permettono loro di pensare in modo sempre più astratto sulle proprie scelte e sul futuro, sulle proprie convinzioni e sui propri valori etici e morali che vengono messi in costante confronto con la società attuale. Erikson spiega come il passaggio dall'infanzia all'adolescenza comporti la transizione da una fase di totale accettazione dei valori parentali a una fase di diffusione dell'identità in cui l'adolescente prende le distanze dalla propria condizione infantile senza però saper spiegare chi è lui/lei veramente. In una sorta di moratoria esplora identità diverse, senza tuttavia impegnarsi in scelte definitive che lo costringerebbero a seguire un percorso preciso, precludendosi altre possibilità. Questa esplorazione può esprimersi negli atteggiamenti, nell'abbigliamento, nel linguaggio o in tante altre forme: dalle scelte musicali all'infatuazione per idoli dello spettacolo, dalla politica a interessi culturali o sportivi. Non solo, può realizzarsi anche nella fantasia, introspektivamente, in sogni a occhi aperti, oppure in esibizioni pubbliche nel gruppo degli amici dettate dal desiderio di stima, dal bisogno cioè di trovare sé stessi attraverso lo sguardo degli altri, le loro reazioni, la loro approvazione.

Nel bene e nel male gli altri hanno un ruolo importante di spettatori attivi, soprattutto nella società contemporanea dove l'esposizione di sé è potenziata dai media dell'immagine. Gli sguardi degli altri possono validare o invalidare la propria identità oppure alcuni aspetti di essa, importanti per l'integrità psichica, per l'immagine coerente che ognuno ha di sé stesso, e possono innalzare o abbassare la propria autostima. Il peso di questa condizione può essere così schiacciante da indurre l'adolescente a sganciarsi dalla propria identità sociale per rifugiarsi nel proprio sé individuale ritirandosi nella propria cameretta, come accade nel sempre più dilagante fenomeno degli Hikikomori. È in questo contesto di vita che preadolescenti e adolescenti si formano un senso di chi sono, di chi vogliono essere, di cosa hanno bisogno per raggiungere i propri obiettivi e di come potersi inserire nel mondo (Oliverio Ferraris, 2022).

Secondo B.J. Casey, studiosa del cervello degli adolescenti, i teenager sono imprudenti non perché sottovalutano i rischi ma perché sopravvalutano le ricompense che dai rischi che essi affrontano possono derivare (come mostrare il proprio valore, essere ammirati, avere il consenso dei pari). Questa ricerca dell'approvazione comporta sì dei rischi, ma ha anche un senso in termini evolutivi: diventare adulti significa, infatti, distanziarsi dal mondo e dalle regole dei genitori e iniziare a farsi la propria strada nel futuro che si condividerà con i coetanei. D'altro canto, una delle condizioni più difficili da tollerare per un adolescente – ma non solo – è proprio l'esclusione.

Essere esclusi significa non disporre di una identità sociale. Quando questo accade l'escluso può cercare di farsi accettare adeguandosi alle richieste altrui, a volte indossando un'identità negativa pur di avere un ruolo e rendersi riconoscibile. Dato che l'identità sociale è l'interfaccia tra sé e il mondo, tra l'io e gli altri, la maggior parte degli adolescenti si impegna molto nella vita di relazione e di gruppo e la maggior parte di loro compie tutti quegli apprendimenti necessari per vivere nella comunità, adattarsi agli ambienti di studio e di lavoro, creare delle amicizie, esprimere le proprie potenzialità, discriminare tra ambienti sani e malsani e imparare a difendersi. Nonostante i timori che molti nutrono sulla maturità degli adolescenti, la maggior parte delle ragazze e dei ragazzi emerge non solo indenne da questa età di passaggio tra l'infanzia e l'età adulta, ma è anche pronta ad armonizzare la propria identità personale con quella sociale (Oliverio Ferraris, 2022).

Per affrontare questi importanti compiti di crescita, gli adolescenti hanno differenti possibilità di azione e possono intraprendere diversi percorsi in base alle loro caratteristiche individuali e ai vincoli, alle richieste e alle opportunità offerti dai contesti sociali in cui essi vivono. Infatti, lo sviluppo avviene ogni volta e ovunque gli adolescenti trascorrono il loro tempo; con la famiglia, gli amici e gli insegnanti; a casa, a scuola e in tutti gli altri luoghi che frequentano (Bonino e Cattelino, 2008).

Durante questa fase di sviluppo, gli adolescenti hanno, pertanto, bisogno di spazio per praticare le nuove competenze che stanno sviluppando, e al contempo necessitano di contenimento emotivo e di supporto da parte di genitori e/o di altri adulti di riferimento, come gli insegnanti, che possono fungere da modelli comportamentali e valoriali e così promuovere esiti sociali ed emotivi più sani della loro crescita. Affrontare tutti questi compiti evolutivi e riuscire a superarli comporta, senza dubbio, un certo grado di stress per ragazze e ragazzi poiché va a intaccare abitudini consolidate ed equilibri costruiti durante la loro infanzia e fanciullezza. Tuttavia, tale sforzo evolutivo – se affrontato in maniera efficace e funzionale – favorisce il loro benessere psicoemotivo e influisce positivamente sulla costruzione della loro identità adulta (Costabile *et al.*, 2011).

GLI EFFETTI DELLA PANDEMIA SU RAGAZZE E RAGAZZI

L'adolescenza può essere uno dei periodi più impegnativi nella storia di vita di un ragazzo o di una ragazza anche in virtù della velocissima transizione neurologica, fisica ed emotiva che lo vede passare dall'infanzia all'età adulta e lo pone di fronte a una serie di rischi anche per la propria salute. Infatti, giovanissimi e giovani sono esposti, sempre più precocemente, a sostanze nocive come tabacco, alcol e droghe, e possono trovarsi ad affrontare rischi di violenza e incidenti stradali o sperimentare devastanti problemi di salute mentale come depressione, ansia, autolesionismo, abuso di sostanze, dipendenza da videogiochi, disturbi alimentari. Inoltre, possono dover affrontare malattie sessualmente trasmissibili o gravidanze precoci. Molti di questi problemi sono certamente anche legati a determinanti sociali, che spesso fungono da fattori precipitanti in situazioni già a rischio (Pulcinelli e Pistono, 2022).

Se si volge lo sguardo a questi ultimi anni, ciò diventa ancor più evidente. Nell'ultima edizione dell'*Atlante dell'infanzia a rischio in Italia 2022*, Save The Children fa una rassegna circa lo stato di salute di bambini e bambine e adolescenti di oggi (Pulcinelli e Pistono, 2022). Emerge quanto la pandemia abbia peggiorato per molti versi la salute dell'infanzia, abbia aggravato le disparità sociali andando a pesare in maniera più grave su chi si trovava già in una condizione più svantaggiata e abbia generato una scarsa socialità per ragazze e ragazzi legata anche alla didattica a distanza. A causa della pandemia da Covid-19 e delle misure messe in atto per contenerla, piccoli e grandi hanno sperimentato cambiamenti sostanziali negli ambienti di vita, nelle routine quotidiane e nelle reti relazionali, educative e sociali. Il lockdown, la mancanza di socialità, dovuta anche alla didattica a distanza, ha costretto bambini, bambine e adolescenti tra le mura di casa: per alcuni è stata una gabbia dorata, per altri neppure questo. Anche in questo caso, nella lotteria della nascita, qualcuno è stato meno fortunato. La salute mentale degli adolescenti sembra aver avuto il danno peggiore dall'isolamento, dalla mancanza della scuola in

presenza, dai mesi di lockdown. I problemi principali individuati sono stati: ansia, depressione, solitudine, stress, paura, tensione, rabbia, stanchezza, confusione e preoccupazione.

Sono aumentati gli accessi in pronto soccorso per patologie psichiatriche (soprattutto per psicosi e disturbi del comportamento alimentare), le richieste di aiuto, i ricoveri (conseguenti a ideazione suicidaria, depressione, disturbi della condotta alimentare), il numero dei tentati suicidi, forme di dipendenza, autolesionismo. Discontrollo degli impulsi, autolesività, disturbi del comportamento alimentare sono state tra le principali diagnosi in aumento. Ragazze e ragazzi che avevano già disordini dello sviluppo o psichiatrici, così come obesità, malattie croniche dei polmoni, deficit dell'attenzione, fibrosi cistica, disordini ossessivo-compulsivi, sono risultati particolarmente vulnerabili. Tra i fattori aggravanti, sicuramente, la chiusura delle scuole, il non poter utilizzare spazi di socializzazione, la paura del contagio, la mancanza di contatto fisico, ma anche un atteggiamento del mondo adulto non attento. Si è mostrata poca fiducia nei confronti di ragazze e ragazzi che hanno subito attacchi molto pesanti: si diceva, spesso, che fossero loro a diffondere la pandemia; in realtà i giovani sono corsi a vaccinarsi e hanno avuto tassi di infezione inferiori alla media.

I giornali si sono riempiti di statistiche e fatti di cronaca che restituiscono un quadro allarmante: sempre più giovani e giovanissimi depressi, ansiosi, paurosi o intrappolati in qualche forma di dipendenza, apatici, autolesionisti; o all'estremo opposto esaltati dalle dinamiche del branco, incapaci di empatia e capaci di tutto. In realtà, è il mondo degli adulti a essere andato in frantumi, lasciando ragazze e ragazzi privi di coordinate. Chi già viveva in contesti difficili o marginali è stato colpito con particolare violenza. In molti casi sono venuti meno anche tempi ed energie a loro dedicati. Ci si trova di fronte a una generazione di ragazze e ragazzi interrotti, una generazione dimenticata, in una società in cui sono venuti a mancare non solo gli adulti come riferimenti educativi e affettivi, ma anche quei servizi fondamentali ed essenziali per il benessere e la salute, anche e soprattutto mentale, di questa fascia d'età che vive una fase di sviluppo particolarmente difficile e critica (Pulcinelli, Pistono, 2022).

Se l'investimento in istruzione e formazione di qualità è riconosciuto essere la leva più efficace per ridurre le disuguaglianze e costruire società eque, un segnale di allarme proviene anche dall'evidenza che i più giovani, complice l'effetto della pandemia, hanno visto diminuire le proprie competenze e limitare le attività legate allo sviluppo relazionale. Negli ultimi 3 anni, la scuola è stata scenario del più grande esperimento mai visto sulla scena pedagogica mondiale. Fino a febbraio 2022, scrive Pearson (2022) in un articolo pubblicato sulla rivista scientifica *Nature*, la scuola a livello planetario è stata chiusa per la pandemia da Covid-19 per una media di 4 mesi e mezzo: la chiusura ha interessato 1 miliardo e 600mila ragazze e ragazzi e ha causato un profondo impatto negativo sull'istruzione a livello globale.

In Italia, il rapporto annuale Istat 2022 ha misurato gli effetti del cambiamento intervistando un ampio campione di alunni delle scuole secondarie di primo e secondo grado nell'anno scolastico 2020-2021. Solo otto ragazze e ragazzi su dieci hanno potuto seguire le lezioni con continuità fin dall'inizio; tra marzo e giugno 2020 in più di 700mila hanno partecipato alla didattica solo saltuariamente e 156mila non hanno ricevuto formazione, con inevitabili conseguenze negative sui livelli di apprendimento che rischiano di poter durare nel tempo. La quasi totalità degli alunni ha sperimentato periodi di didattica a distanza: nell'anno scolastico 2021-2022 solo l'1% degli studenti non è riuscito a prendere parte alle lezioni online, senza significative differenze tra gli ordini scolastici e sul territorio, a fronte dell'8% nel periodo marzo-giugno 2020. L'80% delle ragazze e dei ragazzi italiani ha potuto seguire sin da subito e con continuità la didattica a distanza nel periodo compreso tra marzo e giugno 2020; mentre tra gli alunni di origine straniera la percentuale di chi ha potuto essere costante nella frequenza delle lezioni online è scesa al 71,4%. Quasi 7mila ragazze e ragazzi con disabilità sono stati esclusi dalle lezioni online per la gravità della patologia, il disagio socioeconomico, la difficoltà organizzativa della famiglia o la mancanza di strumenti tecnologici adeguati. Nonostante le scuole, al pari e con altre strutture pubbliche e del privato sociale, abbiano cercato di sostenere le ragazze e i ragazzi più svantaggiati, mettendo a disposizione pc e tablet, le difficoltà si sono concentrate tra i residenti nel Mezzogiorno, tra gli stranieri e in contesti socioeconomici particolarmente difficili. Una quota non trascurabile di alunni ha segnalato anche un peggioramento della situazione economica della famiglia (29,4%): anche in questo caso sono stati soprattutto ragazze e ragazzi con cittadinanza non italiana (Cni) a mostrare il disagio maggiore (Istat, 2022). La chiusura della scuola ha avuto un importante impatto sul benessere psicologico di ragazze e ragazzi e ha fatto emergere un bisogno fino a quel momento sottovalutato. Dopo i 2 anni di pandemia, sempre più spesso si sente dire che le ragazze e i ragazzi non stanno bene. Le cose, purtroppo, non sono migliorate nel 2022. Lo stato di malessere diffuso tra gli studenti in Italia emerge con forza dai dati di uno studio condotto dall'Istituto ricerche economiche e sociali (Ires) dell'Emilia-Romagna e Alta scuola Spi-Cgil¹⁹. Le criticità maggiormente vissute sono state quelle relative allo stato emotivo-psicologico: nove giovani su dieci hanno affermato di manifestare sintomi di stress e forte disagio psicologico; la solitudine è risultata presente nel 70% degli intervistati e l'ansia nel 60%. Più di uno studente su quattro ha

¹⁹ La ricerca è stata realizzata dall'Ires dell'Emilia-Romagna e dall'Alta scuola Spi-Cgil per conto di Spi-Cgil Nazionale, Rete degli studenti medi, Unione degli universitari, e in particolare curata da Davide Dazzi e Assunta Ingenito (ricercatori Ires Emilia-Romagna). L'indagine ha coinvolto 30mila studenti iscritti alle scuole secondarie di secondo grado (67,3%) e all'università (32,7%) con questionari, interviste e *focus group* svolti fra febbraio e marzo 2022. L'intero studio dal titolo *Chiedimi come sto. Gli studenti al tempo della pandemia* è consultabile sul sito <https://www.spiweb.it/wp-content/uploads/2022/11/chiedimicomesto-1.pdf>.

avuto esperienze di disturbi alimentari (28%, di cui il 16,2% con innesco dalla pandemia), il 15,5% di atti di autolesionismo (di cui il 7,4% per la prima volta nel periodo pandemico), il 10% ha fatto uso di droghe, il 12% di alcol in quantità eccessive.

Gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado hanno vissuto in modo più intenso la noia (77,6%) e la fatica a stare davanti allo schermo (67,8%). Il 27,2% ha percepito di vivere dei tempi scolastici più intensi e veloci rispetto a ciò che succedeva all'esterno, elemento che ha amplificato la dimensione stressogena vissuta; e il 19,2% ha vissuto una maggiore propensione a valutare l'abbandono della scuola. Anche il rientro a scuola ha rappresentato un passaggio emotivamente intenso sia per l'accelerazione della didattica e dei suoi sistemi di valutazione, sia per la ripresa delle relazioni offline e di contatto umano con ricentralità del corpo dopo lunghi periodi di vita online e digitale. Le ragazze e i ragazzi hanno espresso disagio rispetto alle interazioni con i compagni (33,6%) e con i docenti (37,9%), e preoccupazione per la ripresa delle interrogazioni e delle verifiche *vis a vis* (63,3%).

Gli studenti a più alta fragilità emotiva hanno mostrato anche i maggiori livelli di preoccupazione per il futuro, sottolineando come l'esperienza vissuta abbia rappresentato un elemento di rottura che ha condizionato fortemente la modalità con cui si guarda al futuro (Ires Emilia-Romagna & Alta scuola Spi-Cgil, 2022). Ciononostante, le criticità emerse nel corso della pandemia non hanno prodotto negli studenti un atteggiamento di chiusura, ma di apertura e proattività: chi ha vissuto maggiori esperienze negative ha sottolineato con più forza la necessità di un servizio psicologico a disposizione di studenti e famiglie, a conferma di una consapevolezza crescente circa le difficoltà affrontate e la volontà di superarle.

I GRANDI NUMERI IN TOSCANA

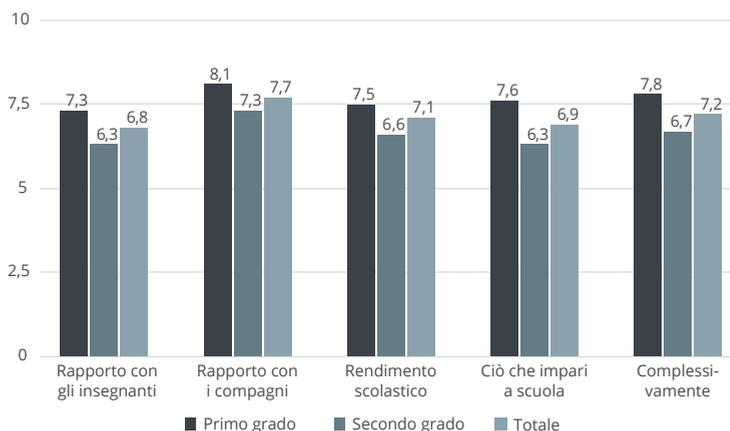
Sulla scia di quanto già svolto negli anni precedenti, il Centro regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza della Regione Toscana ha voluto, attraverso la presente ricerca, far luce sull'esperienza odierna che ragazze e ragazzi di scuole secondarie di primo e secondo grado fanno quotidianamente del loro contesto scolastico, dopo gli anni bui della pandemia, indagando il loro punto di vista soprattutto in merito alla qualità percepita dei servizi messi loro a disposizione (come aule, bagni, palestre, ecc.), al grado di benessere psicoemotivo percepito all'interno della scuola, anche in riferimento agli eventuali fenomeni di bullismo e violenza che possono verificarsi tra i banchi di scuola, al grado di soddisfazione percepito rispetto al curriculum scolastico scelto e al rapporto con i propri professori e con i compagni di classe, e non da ultimo agli effetti che il carico di studio e l'impegno richiesto dal percorso scolastico può avere sul proprio stato emotivo e comportamentale.

Gli studenti hanno espresso il loro grado di soddisfazione personale su una scala che va da uno (per niente) a dieci (moltissimo) rispetto a: rapporto con gli insegnanti, rapporto con i compagni, rendimento scolastico e ciò che imparano a scuola. Nel contesto toscano, ragazze e ragazzi considerano la scuola un luogo complessivamente soddisfacente (7,2), più gradito dai più piccoli (7,8) rispetto ai più grandi (6,7) che presentano per tutti gli item valori leggermente più bassi.

Il benessere tra le mura scolastiche è avvertito dalle ragazze e dai ragazzi intervistati, anche e soprattutto, attraverso la qualità delle relazioni che essi costruiscono e intessono in tale ambiente sia con gli insegnanti sia con i loro pari. L'aspetto che mediamente incontra più soddisfazione è il rapporto con i compagni, che ottiene una valutazione media di 7,7 - più alto per i ragazzi (8) rispetto alle ragazze (7,4). Valutazioni medie che scendono significativamente con l'aumentare dell'età: in particolare, la relazione interpersonale con i compagni di scuola, pur rimanendo l'aspetto più apprezzato, ottiene un punteggio medio di 8,1 da parte degli studenti delle secondarie di primo grado e di 7,3 da parte di quelli delle secondarie di secondo grado. Segue, senza significative differenze di genere, il rendimento scolastico con 7,1: nello specifico la soddisfazione degli studenti aumenta a 7,5 per le secondarie di primo grado e scende a 6,6 per le secondarie di secondo grado. Segue, poi, il grado di soddisfazione rispetto a quanto imparato a scuola con 6,9, dove i preadolescenti si definiscono più soddisfatti (7,6) dei grandi (6,3). In ultimo, si riscontra il rapporto con gli insegnanti con un valore medio di 6,8, e anche in questo caso i più piccoli si mostrano leggermente più soddisfatti (7,3) rispetto ai più grandi (6,3). A ogni modo, è evidente che un ambiente educativo, che permette lo sviluppo personale e relazionale dei discenti, predispone anche gli stessi studenti a un migliore processo di apprendimento e a un miglior grado di soddisfazione circa la propria esperienza scolastica.

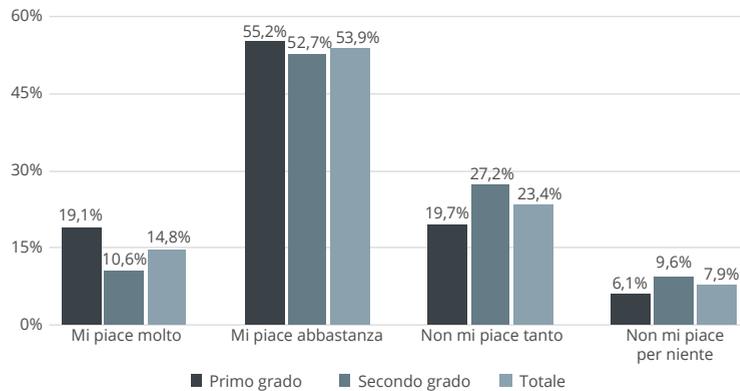
Figura 17

Ragazze e ragazzi secondo il livello di soddisfazione medio per alcuni aspetti che riguardano la scuola per ordine scolastico (scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo))



Ciò si integra con l'opinione che ragazze e ragazzi hanno della scuola: il 53,9% afferma che la scuola gli piace abbastanza e il 23,4% che non gli piace tanto; solo il 14,8% afferma di andare a scuola con molto piacere. Rispetto a quest'ultimo dato, sono i più piccoli a mostrare maggior entusiasmo nel frequentare la scuola (19,1%) rispetto ai grandi (10,6%), i quali registrano una percentuale maggiore nell'affermare che la scuola non sia molto di loro gradimento (27,2% per i grandi e 19,6% per i più piccoli). Le ragazze delle scuole secondarie di primo grado sono quelle a cui maggiormente piace la scuola, il 76,2% indica "mi piace molto" o "mi piace abbastanza". Si scende di 4 punti percentuali (72,4%) per i coetanei maschi. Con l'aumentare dell'età, il gradimento per la scuola diminuisce di circa 10 punti percentuali, scendendo al 65,0% per le ragazze e al 61,6% per i ragazzi.

Figura 18
Ragazze e ragazzi secondo il livello di gradimento della scuola per ordine scolastico (valori %)



Durante la preadolescenza e l'adolescenza, lo sviluppo delle abilità sociali ed emotive a livello cognitivo e comportamentale corrisponde a un incremento delle interazioni sociali e alla tessitura di una rete amicale sempre più vasta e diversificata. A tal merito, il 67,2% delle ragazze e dei ragazzi toscani individuano la scuola come il contesto primario in cui creano più frequentemente nuove amicizie, dato avvertito leggermente più dai piccoli (70,4%) che dai grandi (64,0%).

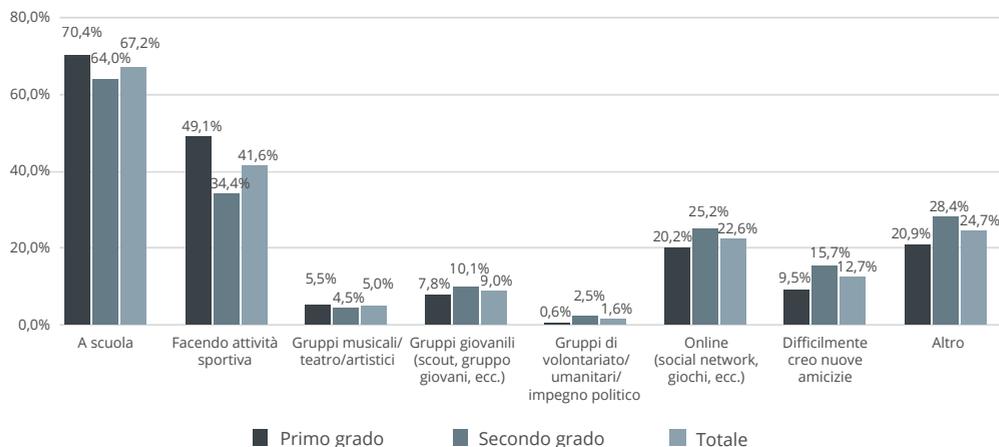
Nel caso dei più piccoli, le relazioni sociali vengono facilitate e arricchite anche grazie alla pratica di un'attività sportiva (49,1%) o alla partecipazione a gruppi musicali, teatri o artistici (5,5%). I grandi riferiscono di allargare la propria cerchia di amicizie frequentando gruppi giovanili (come scout, gruppo giovani, ecc.) (10,1%) oppure prendendo parte ad attività di volontariato, di terzo settore e/o di impegno politico (2,5%). Il mondo online si configura come un ulteriore contesto in cui poter conoscere e incontrare nuove persone.

Nei grandi si registra tale tendenza per il 25,2% rispetto al 20,0% nei piccoli: dato probabilmente giustificato dall'utilizzo maggiore che ragazze e ragazzi più grandi fanno dei social network e dei giochi online nell'interazione con i coetanei.

Questo ritiro nel mondo virtuale porta una crescente difficoltà percepita, e in parte acquisita, di creare nuove amicizie e di sentirsi socialmente incapaci che viene percepita maggiormente dagli adolescenti (15,7%) rispetto ai preadolescenti (9,5%).

È risaputo che le possibilità di incontrare e confrontarsi con altri giovani aumentano per ragazze e ragazzi al crescere della loro età e al livello di autonomia e graduale emancipazione raggiunto dai loro genitori: infatti, i più grandi considerano al di fuori degli item proposti anche altre situazioni sociali (28,4%) utili e funzionali ad ampliare i propri rapporti interpersonali (come frequentare locali, fare viaggi, ecc.), le quali nel caso dei più piccoli sono probabilmente maggiormente veicolate dal contesto familiare in cui vivono (20,9%).

Figura 19
Ragazze e ragazzi secondo il contesto in cui creano nuove amicizie per ordine scolastico (per 100 rispondenti con le stesse caratteristiche)



In base al genere, si riscontrano leggere divergenze tra ragazze e ragazzi sulla modalità di creare e instaurare rapporti amicali. Complessivamente i ragazzi (49,0%) dichiarano di ampliare le proprie relazioni facendo attività sportiva più delle ragazze (34,0%): soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado, la forbice tra i valori è più ampia (ragazzi 43,3% e ragazze 24,9%). I ragazzi (24,4%) tendono a prediligere l'online, probabilmente associato a un maggiore utilizzo di videogiochi, rispetto alle ragazze (20,7%).

Queste ultime dichiarano di fare amicizia maggiormente frequentando gruppi giovanili (9,4%) o gruppi di musica, teatro o di arte (6,0%) rispetto ai ragazzi, i quali registrano valori leggermente al di sotto per quanto riguarda i gruppi giovanili (8,5%) e gruppi artistici o musicali (4,0%). Le opportunità di volontariato e di impegno politico sono basse sia per ragazze che ragazzi (1,5%). Elemento di interesse è il dato che fa emergere per le ragazze (14,7%) una maggiore difficoltà nel creare nuove amicizie rispetto ai ragazzi (10,7%).

Tabella 5
Ragazze e ragazzi secondo il contesto in cui creano nuove amicizie per genere e ordine scolastico (per 100 rispondenti con le stesse caratteristiche)

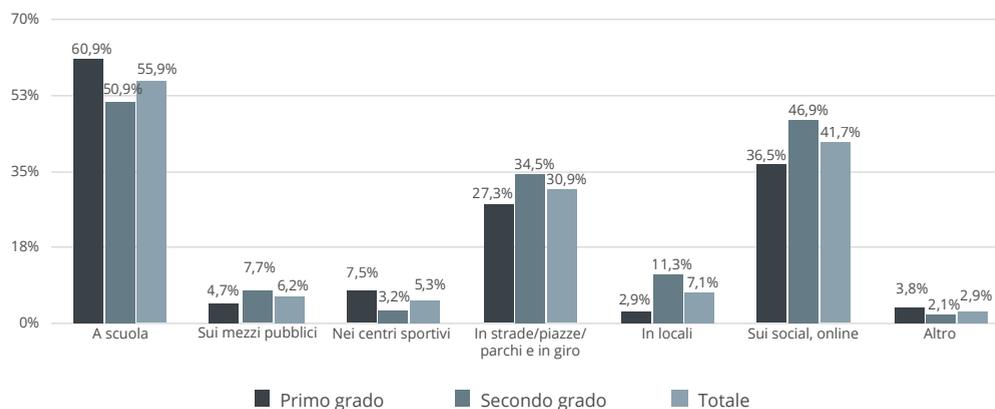
		Genere		
		Femmina	Maschio	Totale
Primo grado	A scuola	70,0%	70,8%	70,4%
	Facendo attività sportiva	43,1%	55,0%	49,1%
	Gruppi musicali/teatro/artistici	6,5%	4,5%	5,5%
	Gruppi giovanili (scout, gruppo giovani, ecc.)	8,4%	7,1%	7,8%
	Gruppi di volontariato/umanitari/impegno politico	0,7%	0,6%	0,6%
	Online (social network, giochi, ecc.)	17,3%	22,6%	20,0%
	Difficilmente creo nuove amicizie	11,7%	7,4%	9,5%
	Altro	20,2%	21,5%	20,9%
Secondo grado	A scuola	64,4%	63,7%	64,0%
	Facendo attività sportiva	24,9%	43,3%	34,4%
	Gruppi musicali/teatro/artistici	5,5%	3,6%	4,5%
	Gruppi giovanili (scout, gruppo giovani, ecc.)	10,3%	9,9%	10,1%
	Gruppi di volontariato/umanitari/impegno politico	2,5%	2,5%	2,5%
	Online (social network, giochi, ecc.)	24,1%	26,2%	25,2%
	Difficilmente creo nuove amicizie	17,8%	13,8%	15,7%
	Altro	25,9%	30,8%	28,4%
Totale	A scuola	67,2%	67,2%	67,2%
	Facendo attività sportiva	34,0%	49,0%	41,6%
	Gruppi musicali/teatro/artistici	6,0%	4,0%	5,0%
	Gruppi giovanili (scout, gruppo giovani, ecc.)	9,4%	8,5%	9,0%
	Gruppi di volontariato/umanitari/impegno politico	1,6%	1,5%	1,6%
	Online (social network, giochi, ecc.)	20,7%	24,4%	22,6%
	Difficilmente creo nuove amicizie	14,7%	10,7%	12,7%
	Altro	23,0%	26,3%	24,7%

Tuttavia, per gli adolescenti di oggi la scuola non è più un luogo sicuro nel quale abitare, crescere, imparare. Per oltre tre ragazze e ragazzi su dieci, infatti, l'istituzione scolastica trasmette insicurezza e disagio.

Viene, inoltre, percepito come luogo dove si compiono e si subiscono atti di bullismo e violenza fisica e psicologica. E quando gli studenti subiscono vittimizzazione o promuovono atti di bullismo, ciò si riflette inevitabilmente in un minore senso di sicurezza e maggiori conseguenze sul loro benessere psicoemotivo presente e futuro.

A sottolinearlo una ricerca internazionale pubblicata nel 2022 su *Frontiers in Psychiatry* (Mori *et al.*, 2022). Infatti, il problema non si ferma solo in Europa, ma assume dimensioni globali, come evidenziato dal gruppo di esperti guidato dall'Università di Turku in Finlandia. Anche a livello nazionale e regionale, la scuola viene percepita da ragazze e ragazzi come un luogo non del tutto sicuro dove, sempre più di frequente, si compiono e si subiscono atti di bullismo e/o violenza. Tra le ragazze e i ragazzi intervistati, il 55,9% afferma che tali fatti avvengono prevalentemente all'interno del contesto scolastico. Dato maggiormente percepito dai più piccoli (60,9%) rispetto ai più grandi (50,9%). Nel caso degli adolescenti, la possibilità di un utilizzo dei social network più sregolato li espone maggiormente a situazioni virtuali offensive e/o atti di cyberbullismo (46,9%) rispetto ai preadolescenti (36,5%). Inoltre, la maggiore autonomia dei più grandi li porta a esplorare luoghi diversi: pertanto sia locali (11,3%) sia piazze e parchi in generale (34,5%) sono riconosciuti essere posti in cui si può essere facilmente vittima di azioni offensive e violente. Anche muoversi e spostarsi per la città utilizzando i mezzi pubblici espone maggiormente gli adolescenti (7,7%) rispetto ai preadolescenti (4,7%). Questi ultimi, invece, frequentando maggiormente i centri sportivi riconoscono che atti di bullismo e/o derisione possono verificarsi anche in questi contesti (7,5%) in maniera più spiccata rispetto ai più grandi (3,2%).

Figura 20
Ragazze e ragazzi secondo il luogo in cui avvengono prevalentemente atti di bullismo per ordine scolastico (per 100 rispondenti con le stesse caratteristiche)



In base al genere, si riscontrano differenze nei vissuti tra ragazze e ragazzi in base al luogo in cui vivono o assistono ad atti di bullismo. La scuola, oltre a essere luogo di aggregazione sociale, si configura per ambo i generi come il contesto in cui si è maggiormente esposti a violenza verbale e psicologica. Complessivamente le ragazze (59,9%) tendono a percepire tale fenomeno un po' di più rispetto ai ragazzi (51,8%).

Le ragazze della scuola secondaria di secondo grado, rispetto ai loro coetanei maschi, si sentono maggiormente esposte sui mezzi pubblici (9,3% contro 6,1%).

Nei centri sportivi, atti di offesa e derisione vengono prevalentemente percepiti dai ragazzi (7,7%) rispetto alle ragazze (3%) e in particolare dai ragazzi della scuola secondaria di primo grado (11,0%) rispetto alle loro coetanee (4,0%). Allo stesso modo, frequentare piazze, strade e luoghi all'aperto tende a esporre maggiormente i ragazzi (34,0%) rispetto alle ragazze (27,8%): percezione che aumenta con il crescere dell'età (29,8% per i ragazzi preadolescenti e 38,2% per i ragazzi adolescenti). Sui social e online, sono invece le ragazze (46,8%) a subire maggiormente fenomeni di cyberbullismo rispetto ai ragazzi (36,5%): tale esposizione aumenta passando dalle ragazze preadolescenti (40,4%) alle ragazze adolescenti (53,3%). Invece, frequentare locali espone maggiormente ragazze e ragazzi più grandi (11,0%) rispetto ai più piccoli (3,0%).

Tabella 6
Ragazze e ragazzi secondo il luogo in cui avvengono prevalentemente atti di bullismo per genere e ordine scolastico (per 100 rispondenti con le stesse caratteristiche)

		Genere		
		Femmina	Maschio	Totale
Primo grado	A scuola	65,6%	56,1%	60,9%
	Sui mezzi pubblici	5,0%	4,3%	4,7%
	Nei centri sportivi	4,0%	11,0%	7,5%
	In strade/piazze/ parchi e in giro in generale	24,9%	29,8%	27,3%
	In locali	2,9%	3,0%	2,9%
	Sui social, online	40,4%	32,4%	36,5%
	Altro	3,5%	4,0%	3,8%
Secondo grado	A scuola	54,2%	47,6%	50,9%
	Sui mezzi pubblici	9,3%	6,1%	7,7%
	Nei centri sportivi	2,0%	4,4%	3,2%
	In strade/piazze/ parchi e in giro in generale	30,9%	38,2%	34,5%
	In locali	11,6%	11,0%	11,3%
	Sui social, online	53,3%	40,5%	46,9%
	Altro	1,5%	2,6%	2,1%
Totale	A scuola	59,9%	51,8%	55,9%
	Sui mezzi pubblici	7,1%	5,2%	6,2%
	Nei centri sportivi	3,0%	7,7%	5,3%
	In strade/piazze/ parchi e in giro in generale	27,8%	34,0%	30,9%
	In locali	7,2%	7,0%	7,1%
	Sui social, online	46,8%	36,5%	41,7%
	Altro	2,5%	3,3%	2,9%

Andando a indagare anche quali sono i principali argomenti di derisione e bullismo sperimentato da preadolescenti e adolescenti, si riscontrano vissuti diversi tra ragazze e ragazzi anche in base all'oggetto di offesa ricevuta e/o assistita. In una società reale e virtuale sempre più avvezza all'importanza estetica del corpo, l'aspetto fisico viene vissuto dalle ragazze (51,5%) come il primario oggetto di derisione e offesa rispetto ai loro coetanei maschi (37,8%). Tale percezione risulta alta già a partire dal primo grado: infatti, le ragazze preadolescenti percepiscono l'aspetto fisico come fonte di giudizio (50,3%) di più dei loro coetanei maschi (37,7%), così come accade nella scuola secondaria di secondo grado (ragazze 52,8% e ragazzi 37,8%).

Ulteriore ambito di particolare effetto sul vissuto emotivo degli studenti, sono i commenti e i giudizi che riguardano aspetti del carattere e/o dell'atteggiamento: tale dato risulta leggermente superiore nelle ragazze (40,7%) rispetto ai ragazzi (39,2%).

Altro argomento di possibile offesa o derisione è l'orientamento sessuale che, in virtù dei cambiamenti fisici a cui va incontro l'adolescente, è percepito maggiormente da ragazze (30,7%) e ragazzi (26,6%) adolescenti rispetto a ragazze (15,6%) e ragazzi (11,3%) preadolescenti. Fenomeni di bullismo e offesa in merito alla propria etnia, cultura e religione vengono percepiti da ragazze (28,5%) e ragazzi (29,4%) allo stesso modo in entrambi i gradi scolastici.

L'abbigliamento è percepito come ulteriore oggetto di possibile derisione e offesa leggermente di più da ragazze (14,7%) e ragazzi (15,1%) della scuola di primo grado rispetto alle ragazze e ai ragazzi della scuola di secondo grado. Disabilità e condizioni economiche sono due ambiti in cui sia ragazze che ragazzi di entrambi i gradi scolastici si trovano d'accordo nell'individuare come aree più sceve dai fenomeni di bullismo e/o di offesa.

In Italia la situazione può apparire maggiormente complicata, perché al vissuto della scuola come luogo non sicuro dove si possono compiere e subire maggiormente atti di bullismo e/o violenza verbale e psicologica, si aggiungono gravi criticità e carenze infrastrutturali. Secondo il XX Rapporto *Osservatorio civico sulla sicurezza a scuola* di Cittadinanzattiva (Bizzarri, 2022), presentato a settembre 2022, il patrimonio edilizio scolastico italiano risulta vecchio e malconco: il 42% del totale degli istituti scolastici italiani è stato costruito prima del 1976, il 58% non possiede il certificato di agibilità statica e il 55% non possiede il certificato di prevenzione incendi. Un problema che riguarda soprattutto gli istituti secondari di secondo grado. Oltre 17mila scuole – il 43% dei 40.293 istituti scolastici italiani –, sono situate in zone a rischio sismico elevato, zone in cui vivono 4 milioni e 300mila bambini, bambine e ragazzi e ragazze.

Di queste scuole, 4.176 hanno inoltrato richieste di finanziamento al Ministero dell'istruzione per effettuare le verifiche di vulnerabilità sismica, ma le indagini finanziate sono 1.564 a fronte di 2.612 non finanziate (circa il 60%) per mancanza di fondi.

Inoltre, il rapporto conta 45 casi di crollo registrati negli istituti di vario ordine e grado fra settembre 2021 e agosto 2022, circa un episodio ogni quattro giorni di scuola (19 al Nord, 16 al Sud, 10 al Centro – di cui 4 in Toscana – con un ammontare totale di quattro feriti). Rimane il problema delle classi sovraffollate con circa l'8% del totale, ossia 9.974 classi delle superiori nel 2020-2021 con più di 26 studenti, che rende difficile avere un ricambio d'aria sufficiente. Questi solo alcuni dei dati raccolti. Con la pandemia, la situazione è peggiorata: come evidenzia il rapporto, molti istituti hanno segnalato la carenza di docenti e di collaboratori scolastici; fra i servizi tagliati emergono il pre e il post scuola (65%), il servizio mensa in circa il 39% delle scuole e il tempo pieno nel 26% (Bizzarri, 2022).

Nel contesto regionale toscano, la percezione che ragazze e ragazzi hanno dell'infrastruttura della propria scuola è sufficiente: i voti dati dagli studenti agli spazi a loro disposizione non sono altissimi e in una scala di soddisfazione che va da uno (per niente) a dieci (moltissimo) difficilmente i valori medi superano il sette e, inoltre, tendono a diminuire sistematicamente con l'aumentare dell'età. Su circa 13mila ragazze e ragazzi intervistati, il punteggio medio assegnato alla soddisfazione per gli spazi della propria scuola è 6,8, seppur con leggera differenza tra i più piccoli (7,4) e i grandi (6,2). In generale, il luogo più apprezzato è la palestra con un voto medio di 6,8 (che però scende a 5,9 per le secondarie di secondo grado e sale a 7,8 per le secondarie di primo grado); seguono i laboratori con 6,6; le aule di informatica e gli spazi esterni con 6,4 e le aule delle normali lezioni con 6,2 (6,8 per il primo grado e 5,6 per il secondo grado). Mediamente sotto la sufficienza si collocano, invece, i servizi per i disabili con punteggio medio di 5,9 (che diventa 5,4 per le secondarie di secondo grado e 6,4 per le secondarie di primo grado) e i bagni con uno scarso 4,8 (che diventa 4,3 per il secondo grado e 5,3 per il primo grado).

Figura 21
Ragazze e ragazzi secondo il livello di soddisfazione medio per alcuni aspetti che riguardano l'edificio scolastico per ordine scolastico. Scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo)

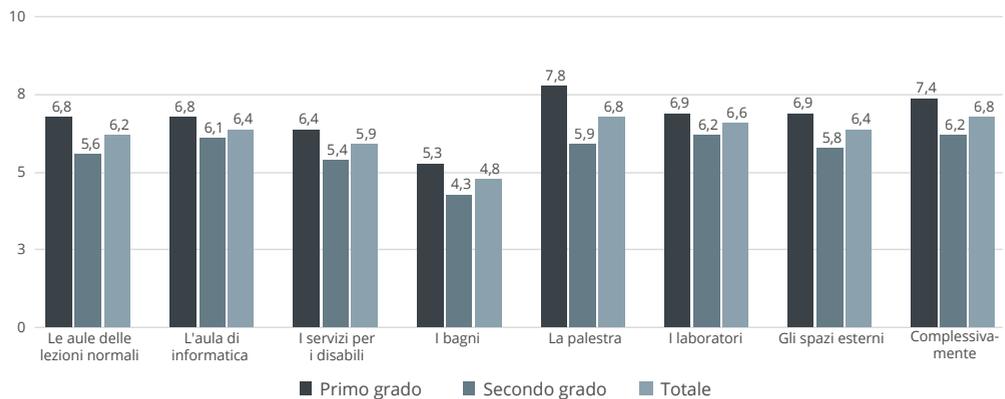


Tabella 7

Pensa all'edificio della tua scuola. Esprimi la tua soddisfazione riguardo i seguenti spazi attraverso un punteggio da 1 (per niente) a 10 (moltissimo)

	I grado (media)	II grado (media)	Totale (media)
Le aule delle normali lezioni	6,8	5,6	6,2
L'aula di informatica	6,8	6,1	6,4
I servizi per i disabili	6,4	5,4	5,9
I bagni	5,3	4,3	4,8
La palestra	7,8	5,9	6,8
I laboratori	6,9	6,2	6,6
Gli spazi esterni	6,9	5,8	6,4
Complessivamente	7,4	6,2	6,8

La pandemia ha sicuramente sottoposto il sistema sanitario, *in primis*, e il sistema scolastico nazionale, in seconda istanza, a un drammatico *stress test* che ha fatto esplodere criticità stratificate negli anni, divari territoriali, modelli di intervento inefficaci e inattuali. Negli ultimi 2 anni lo stress correlato alla scuola è aumentato sia per studenti, che per genitori e insegnanti. La sofferenza psicologica tra i preadolescenti e gli adolescenti, già presente prima, si è manifestata in modo sempre più grave e diffuso. Essere rientrati in classe con la didattica in presenza sembra aver attutito un po' l'effetto; tuttavia, l'ambito scolastico continua a essere un fattore ansiogeno nella vita dei giovanissimi. In generale, il 38,7% degli intervistati ammette di provare «un po' di stress» rispetto alla scuola, ai compiti e a tutto ciò che è a essa inerente. Il dato è maggiore nei più piccoli (44,7%) rispetto ai più grandi (32,9%). Il 23,0% afferma di essere «molto stressato» per la scuola, in maniera più significativa nelle secondarie di secondo grado (27,9%) rispetto alle secondarie di primo grado (18,0%). Il 29,3% si definisce «abbastanza stressato» da tutto il lavoro da svolgere per la scuola.

Il sentirsi «per niente stressato» dalla scuola si riduce a 8,9%. In base al genere, si riscontrano divergenze tra ragazze e ragazzi in base al proprio vissuto emotivo conseguente all'impegno scolastico. È interessante notare come per le ragazze rispetto ai coetanei maschi sia più alto non solo il livello di gradimento della scuola, ma anche il livello di stress da essa generato. Nel caso delle secondarie di primo grado, a sentirsi abbastanza o molto stressati sono il 51,2% delle ragazze e il 43,7% dei ragazzi. Nelle secondarie di secondo grado la differenza tra i generi è di ben 21 punti percentuali, il 68,4% delle ragazze contro il 46,9% dei ragazzi. Il 12,3% dei ragazzi si definisce «per niente stressato» dallo studio e dai compiti rispetto al 5,5% delle ragazze: il divario è più ampio tra ragazzi (14,9%) e ragazze (4,4%) delle secondarie di secondo grado rispetto agli studenti delle secondarie di primo grado. Di contro, le ragazze (29,4%) si definiscono «molto stressate» e preoccupate rispetto ai ragazzi (17,0%): anche in questo caso si registra una forbice valoriale più ampia tra ragazze (37,9%) e ragazzi (18,7%) delle secondarie di secondo grado.

Il 30,4% delle ragazze si definisce «abbastanza stressato» rispetto al 28,3% dei ragazzi e il 42,4% di questi ultimi si definisce un «po' stressato» rispetto al 34,8% delle ragazze.

Tabella 8
Ragazze e ragazzi secondo il livello di stress derivato dal lavoro svolto per la scuola per genere e ordine scolastico (valori %)

		Genere		Totale
		Femmina	Maschio	
Primo grado	Per niente	6,5%	9,4%	8,0%
	Un po'	42,4%	46,9%	44,7%
	Abbastanza	30,3%	28,5%	29,4%
	Molto	20,9%	15,2%	18,0%
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%
Secondo grado	Per niente	4,4%	14,9%	9,9%
	Un po'	27,2%	38,2%	32,9%
	Abbastanza	30,5%	28,2%	29,3%
	Molto	37,9%	18,7%	27,9%
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%
Totale	Per niente	5,5%	12,3%	8,9%
	Un po'	34,8%	42,4%	38,7%
	Abbastanza	30,4%	28,3%	29,3%
	Molto	29,4%	17,0%	23,0%
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Nonostante la percezione di stress vissuta da ragazze e ragazzi circa l'impegno e il lavoro richiesto dalla scuola, si registra un generale diniego al pensiero di cambiare e/o abbandonare la scuola frequentata (63,5%). Età e genere sono ulteriori fattori che condizionano l'idea di voler cambiare scuola. Nelle secondarie di primo grado quattro ragazze e ragazzi su cinque affermano di non aver mai pensato di cambiarla (81,2%); al contrario, nelle secondarie di secondo grado oltre la metà delle ragazze e dei ragazzi ha pensato di cambiarla (46,2%). Il 24,6% degli studenti ha dichiarato di aver pensato di cambiare scuola: in particolare il 36,0% dei più grandi contro il 13,1% dei più piccoli. Il 14,7% degli adolescenti ha riferito di aver pensato di abbandonare definitivamente la scuola contro il 4,6% dei preadolescenti. L'8,6% dei più grandi ha già effettuato un cambio contro l'1,9% dei più piccoli. Inoltre, se nelle secondarie di primo grado le differenze di genere non sono così rilevanti, nelle secondarie di secondo grado è significativo il fatto che abbiano pensato di cambiare scuola più le ragazze che i ragazzi, nello specifico il 39,4% contro il 32,8%.

Il punto di vista di ragazze e ragazzi di nuovo tra i banchi di scuola

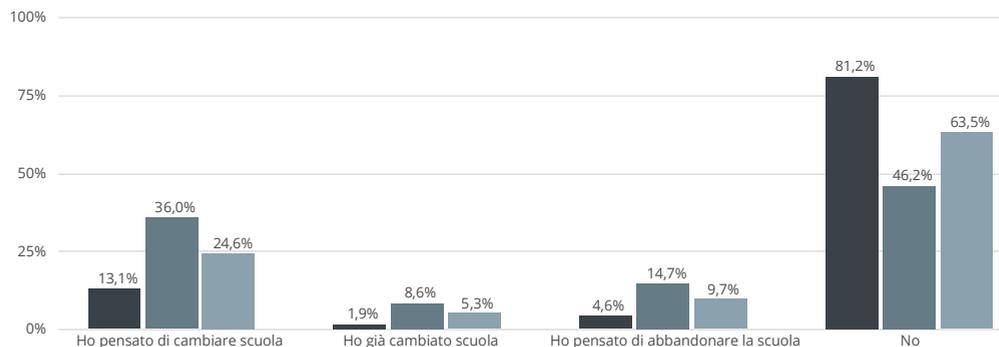


Figura 22
Ragazze e ragazzi secondo l'idea di cambiare e/o abbandonare la scuola per ordine scolastico (per 100 rispondenti con le stesse caratteristiche)

Complessivamente, tra le motivazioni che spingono ragazze e ragazzi a un cambio o abbandono della scuola si riscontra che: il 39,0% ha voglia di essere indipendente e lavorare (il 42,9% nelle secondarie di secondo grado e il 26,5% nelle secondarie di primo grado) – è evidente che il desiderio di autonomia aumenta al crescere dell'età degli studenti –; il 38,4% dice che sta molto male a scuola (il 42,4% nelle secondarie di primo grado e il 37,2% nelle secondarie di secondo grado); il 19,4% sostiene che la scuola frequentata è troppo difficile (il 22,4% nelle secondarie di I grado e il 18,4% nelle secondarie di secondo grado); il 17,9% afferma che andare a scuola è inutile (il 19,9% nelle secondarie di primo grado e il 17,3% nelle secondarie di secondo grado); il 17,5% riferisce che non gli piace il tipo di scuola frequentata e il 18,5% individua altri motivi esterni a quelli già elencati.

Tabella 9
Hai mai pensato di cambiare e/o abbandonare la scuola? (valori %)

	I grado	II grado	Totale
No	81,2%	46,2%	63,5%
Sì, ho pensato di cambiare	13,1%	36,0%	24,6%
Sì, l'ho già cambiata	1,9%	8,6%	5,3%
Sì, ho pensato di abbandonare	4,6%	14,7%	9,7%

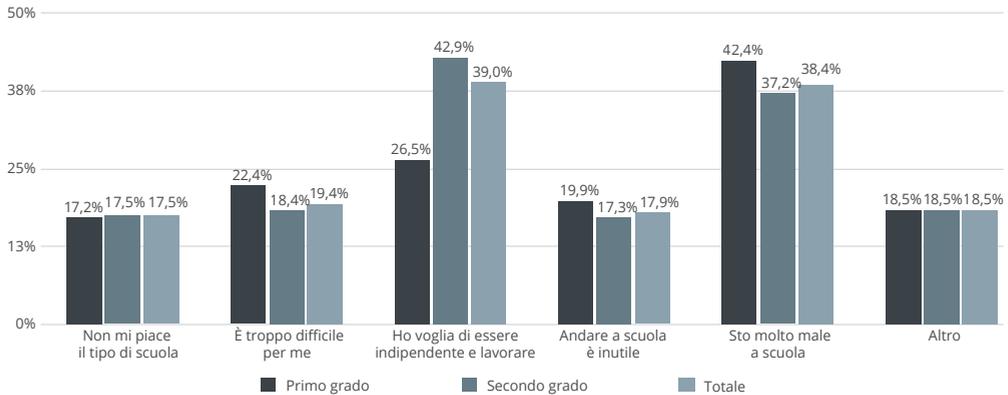


Figura 23
Ragazze e ragazzi secondo la motivazione sottostante l'idea di cambiare e/o abbandonare la scuola per ordine scolastico (per 100 rispondenti con le stesse caratteristiche)

In base al genere, si riscontra che in generale i ragazzi (46,2%) vorrebbero lasciare gli studi perché desiderano essere indipendenti e iniziare a lavorare più delle ragazze (30,5%): il dato aumenta passando dai ragazzi preadolescenti (30,4%) ai ragazzi adolescenti (51,0%) in virtù del crescente desiderio di autonomia economica dai propri genitori. I ragazzi (23,1%) più delle ragazze (11,8%) ritengono che andare a scuola sia inutile: in tal senso il divario tra maschi e femmine è maggiore nelle scuole secondarie di secondo grado (ragazzi 23,6% - ragazze 9,8%). Dal loro canto, le ragazze (20,5%) vorrebbero cambiare o lasciare la scuola frequentata perché la percepiscono troppo difficile per le loro capacità più dei ragazzi (18,4%): tale divergenza tra femmine e maschi si riscontra soprattutto nelle scuole secondarie di secondo grado (ragazze 20,3% - ragazzi 16,9%). Poi, circa il 17,5% di ragazze e ragazzi di entrambi i gradi scolastici afferma di voler cambiare perché non gradisce il tipo di scuola frequentata. In aggiunta, il 49,7% delle ragazze afferma di volere cambiare o abbandonare la propria scuola perché percepisce di stare molto male nel contesto scolastico scelto rispetto al 29,0% dei ragazzi: il disagio vissuto a scuola è percepito maggiormente dalle ragazze più piccole (53,2%) rispetto a quelle più grandi (48,7%).

Tabella 10
Perché hai pensato di cambiare/abbandonare la scuola? (valori %)

	I grado	II grado	Totale
Non mi piace il tipo di scuola	17,2%	17,5%	17,5%
È troppo difficile per me	22,4%	18,4%	19,4%
Ho voglia di essere indipendente e lavorare	26,5%	42,9%	39,0%
Andare a scuola è inutile	19,9%	17,3%	17,9%
Sto molto male a scuola	42,4%	37,2%	38,4%
Altro	18,5%	18,5%	18,5%

Tabella 11

Ragazze e ragazzi secondo la motivazione sottostante l'idea di cambiare e/o abbandonare la scuola per genere e ordine scolastico (per 100 rispondenti con le stesse caratteristiche)

		Genere		
		Femmina	Maschio	Totale
Primo grado	Non mi piace il tipo di scuola	15,5%	18,6%	17,2%
	È troppo difficile per me	21,1%	23,5%	22,4%
	Ho voglia di essere indipendente e lavorare	21,7%	30,4%	26,5%
	Andare a scuola è inutile	18,2%	21,3%	19,9%
	Sto molto male a scuola	53,2%	33,4%	42,4%
	Altro	17,1%	19,6%	18,5%
Secondo grado	Non mi piace il tipo di scuola	17,9%	17,2%	17,5%
	È troppo difficile per me	20,3%	16,9%	18,4%
	Ho voglia di essere indipendente e lavorare	33,2%	51,0%	42,9%
	Andare a scuola è inutile	9,8%	23,6%	17,3%
	Sto molto male a scuola	48,7%	27,7%	37,2%
	Altro	17,0%	19,8%	18,5%
Totale	Non mi piace il tipo di scuola	17,3%	17,6%	17,5%
	È troppo difficile per me	20,5%	18,4%	19,4%
	Ho voglia di essere indipendente e lavorare	30,5%	46,2%	39,0%
	Andare a scuola è inutile	11,8%	23,1%	17,9%
	Sto molto male a scuola	49,7%	29,0%	38,4%
	Altro	17,1%	19,7%	18,5%

Gli effetti della pandemia su chi ha vissuto in questi anni una fase determinante della crescita sono profondi, di lunga durata e in buona parte ancora da scoprire. Per questo motivo è urgente che il mondo degli adulti impari a chiedere alle ragazze e ai ragazzi «e oggi come stai?». Si comincia a capire che preadolescenti e adolescenti hanno bisogni particolari legati ai loro repentini cambiamenti e agli eventi eccezionali che accadono nel mondo e che, pertanto, trattarli come bambini cresciuti o, al contrario, come giovani adulti non funziona. È necessario un approccio globale al benessere di ragazze e ragazzi che non si riduca a interventi pensati per casi specifici e sull'onda dell'emergenza. Innanzitutto, serve dare loro spazio di parola e di ascolto. In particolare, è opportuna una inclusione sistematica delle aspettative e delle prospettive delle ragazze e dei ragazzi stessi nella progettazione delle iniziative dei vari Paesi. Anche l'articolo 12 della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza²⁰ (Unicef, 2008) stabilisce il diritto del minore a esprimere

²⁰ La Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza è stata approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, poi ratificata dall'Italia con legge del 27 maggio 1991, n. 176, e depositata presso le Nazioni Unite il 5 settembre 1991. La traduzione italiana è stata pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale dell'11 giugno 1991.

liberamente la propria opinione su ogni questione che lo interessi e che tali opinioni debbano essere debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità. Comprendere i cambiamenti dell'adolescenza è un passo importante per far sì che gli adulti forniscano relazioni e contesti positivi a sostegno di un sano sviluppo sociale ed emotivo di ragazze e ragazzi. Costoro hanno bisogno nella loro vita di adulti che siano realmente interessati a loro, che trascorrono del tempo con loro e che li trattino con interesse e rispetto.

Il modo in cui gli adulti rispondono ai bisogni di ragazze e ragazzi fa la differenza: urlare contro un adolescente arrabbiato o sopraffatto è improbabile che aiuti a risolvere una situazione conflittuale, al contrario rispondere con calma e autorevolezza può essere molto più efficace sia per l'adolescente sia per il reciproco rapporto di fiducia. I genitori possono sostenere figli adolescenti nella formazione della propria identità, fornendo loro un senso di appartenenza e di stabilità, una base sicura a cui poter tornare e da cui poter partire per esplorare nuove rotte e sviluppare propri valori e opinioni. Altri adulti di riferimento, come anche gli insegnanti, possono fornire sostegno aiutando gli adolescenti a trovare modi sani per gestire lo stress e per elaborare pensieri ed emozioni che potrebbero sopraffarli (come scrivere, fare sport, leggere, fare musica o altro ancora).

Unicità, autenticità, onestà e impegno costituiscono i nuovi imperativi della società moderna. Lo stesso ruolo degli adulti è profondamente trasformato, chiamato a farsi garante del processo di crescita più per gli aspetti processuali e per le logiche di senso che per la trasmissione di contenuti. I nuovi compiti degli adulti hanno qualcosa di inaspettato e sorprendente: accompagnano la crescita avvicinando le risorse, sostenendo la speranza, offrendo prospettive alternative nei momenti di stallo. Tutto questo in contesti del tutto nuovi e con un'esigua capacità di prefigurare il futuro. Non è più possibile limitarsi a trasmettere quanto appreso, perché quanto appreso risulta almeno in parte superato, inutile, fuorviante.

Allo stesso tempo, gli adulti mantengono un ruolo imprescindibile perché la crescita necessita di esperienze significative, di azioni che trasformano la realtà e contribuiscono a costruire un'idea di sé, delle proprie capacità e potenzialità. Ancora una volta, l'adulto gioca un ruolo determinante come garante di un tempo legittimo, fondamentale per dare senso e prospettiva alle difficoltà e per riorganizzare schemi cognitivi e comportamentali più funzionali, più consapevoli e più coerenti. Se la crescita identitaria adulta si fonda sul principio della separazione e differenziazione e i nuovi adolescenti e giovani adulti sono proiettati in un mondo in gran parte sconosciuto, occorre sviluppare la capacità di infondere valore o di garantire riconoscimento anche nelle condizioni di alterità, estraneità o di semplice distanza.

La capacità di differenziarsi diviene, pertanto, un fattore di protezione fondamentale in considerazione della necessità

di gestire complessità e cambiamenti per le nuove generazioni e per l'attuale comunità di adulti. A sua volta la responsabilità nei confronti della differenza comporta lo sviluppo delle capacità di comprensione e giudizio verso ciò che non conosciamo e comprendiamo, comporta altresì la capacità di sostare nella difficoltà e nell'impotenza, ammettendola e comunicandola.

Solo così è possibile ripartire e riorganizzare il viaggio (Provantini, 2022). La sfida, dunque, consiste nel cercare altre azioni che permettano agli adolescenti di raggiungere i loro obiettivi di sviluppo senza compromettere la salute e il benessere proprio e altrui. Per riuscire in questo è necessario continuare a indagare e analizzare i principali fattori che aumentano il rischio di un coinvolgimento intenso e persistente nei comportamenti problematici (fattori di rischio) e i principali fattori che possono contrastare, modificare o addirittura annullare l'influenza di tale rischio (fattori di protezione) e individuare le variabili che aumentano la probabilità di ricorrere a comportamenti maggiormente salutari e sicuri (fattori di promozione). Alcune caratteristiche individuali possono svolgere un ruolo protettivo rispetto all'implicazione nel rischio: si tratta di competenze cognitive, relazionali e comunicative, definite *life skills*. Altri fattori di protezione sono legati alla famiglia, al gruppo dei coetanei e alla scuola. La prospettiva attuale negli interventi in campo educativo, sociale, psicologico e sanitario tende a integrare la dimensione di prevenzione e di promozione del benessere e dello sviluppo: da un lato intervenire al fine di evitare che gli adolescenti adottino specifiche condotte a rischio, dall'altro potenziare le risorse ambientali e le competenze individuali che consentono alle persone di trovare il miglior equilibrio possibile con il proprio ambiente, di perseguire i propri obiettivi di vita, di far fronte con successo ai diversi problemi che incontrano lungo il proprio percorso di sviluppo (Bonino e Cattelino, 2008).

Un ambiente scolastico fisicamente, cognitivamente ed emotivamente sicuro è, pertanto, essenziale per lo sviluppo e il successo educativo di ragazze e ragazzi. Andre Sourander, professore di psichiatria infantile dell'Università di Turku in Finlandia, a valle di una ricerca internazionale pubblicata nel 2022 su *Frontiers in Psychiatry* (Mori *et al.*, 2022) afferma che tutti i bambini, le bambine e i ragazzi e le ragazze hanno il diritto di frequentare le scuole in cui possono sentirsi al sicuro e protetti senza provare paura o ansia per qualsiasi tipo di pericolo. È, pertanto, doveroso adottare misure efficaci per migliorare la sicurezza negli ambienti educativi e proteggere gli studenti da ogni forma di violenza e abuso.

In questo senso, la scuola costituisce un contesto privilegiato per l'attuazione di programmi di intervento volti a prevenire i comportamenti a rischio e a promuovere la salute mentale e lo sviluppo psicofisico degli adolescenti (Bonino e Cattelino, 2008).

La scuola può contribuire significativamente a far transitare ragazze e ragazzi dalla condizione infantile a quella adulta, anche

proteggendoli da condizioni familiari non favorevoli e filtrando *input* culturali non del tutto funzionali alla crescita (Ranchetti, 2005). La scuola, infatti, assume un valore di investimento affettivo per gli stessi adolescenti, i quali proiettano in essa molti dei loro stati di sofferenza e ricercano nelle relazioni con i pari e gli insegnanti una possibilità di soluzione. Spesso la frustrazione rispetto alla quantità di sfide evolutive da dover affrontare e la necessità di apparire apprezzabili ed efficaci conduce a emozioni come senso di colpa, ansia, paura o sentimenti di delusione e fallimento, cui può conseguire la svalutazione del proprio contesto scolastico o favorire disimpegno e disinteresse tra i banchi di scuola. In quest'ottica, la capacità della scuola e, nello specifico, del singolo insegnante di cogliere gli elementi di disagio interno alle ragazze e ai ragazzi e di riconoscere i loro vissuti in relazione ai coetanei può essere utile a individuare precocemente soluzioni adeguate al loro bisogno emotivo ed evolutivo (Fratini, 2007).

APPROFONDIMENTI DAI FOCUS GROUP CON RAGAZZI E RAGAZZE

Valentina Ferrucci, *ricercatrice Istituto degli Innocenti*

Come si sta a scuola? Il punto delle ragazze e dei ragazzi

La scuola è il terreno dove abbiamo incontrato i ragazzi e le ragazze, ed è nel contempo il loro terreno comune, ma non unico, di confronto e di crescita. Si è cercato prevalentemente di indagare sui loro desiderata rispetto al sistema scolastico in cui sono immersi. Un aspetto comune che emerge con forza ha a che vedere con il tema attiguo della partecipazione e del diritto all'ascolto: i e le giovani lamentano uno scarsissimo ascolto da parte degli adulti educatori. È sul terreno della relazione con i professori e le professoresse che si consuma il primo *gap* comunicativo, la prima distanza forte che percepiscono con il mondo adulto. Una scuola sorda alla loro voce e al cambiamento della società, non costruita sulle necessità dei ragazzi ma su dinamiche interne a volte incomprensibili:

i professori delle volte fanno come se avessero sempre ragione loro e non ci lasciano esprimere; non riescono a capire il nostro punto di vista; non hanno tempo per ascoltarci perché sono presi dalle verifiche, indietro con il programma ecc.; la scuola invece che farci pensare solo ai voti e ai numeri dovrebbe insegnarci di più a come sarà vivere al di fuori della scuola; a scuola dovremmo essere istruiti anche su cose come educazione sessuale o come pagare un mutuo; gli insegnanti danno troppi compiti, non tenendo conto degli impegni extra scolastici dei ragazzi; alcuni insegnanti sfogano le loro frustrazioni sugli alunni; ci sentiamo giudicati; ci sentiamo inibiti davanti agli insegnanti.

Il mancato ascolto provoca sentimenti contrastanti, rabbia e frustrazione, ma anche senso di rinuncia.

Il non essere ascoltata mi fa arrabbiare e ne parlo, ma all'interno della scuola ci ho rinunciato; sento la rabbia quando non vengo ascoltato o creduto dai professori; a un certo punto smetto di provare a comunicare con i professori perché è una causa persa; i professori dovrebbero fidarsi di noi se portiamo un argomento o facciamo delle domande; invece non c'è fiducia; ma è giusto così, va bene così.

A riprova, tra i ragazzi e le ragazze che hanno sviluppato una buona relazione con il corpo docente, la soddisfazione è tangibile: la qualità della scuola passa attraverso la relazione con i professori, riconosciuta come motore anche di apprendimento.

Siamo pochi in classe e i prof ci ascoltano, ci sta il tempo per ridere e si creano legami più stretti con i prof e la scuola si affronta in maniera più tranquilla; alle medie i prof non si interessavano a noi, erano distaccati, qui è diverso i prof si interessano, qua si riesce a studiare, interrogare e tutto il resto ma il metodo cambia e si creano anche più amicizie.

Quando si chiede loro cosa cambierebbero, la maggior parte delle risposte verte sul metodo: lamentano lezioni non coinvolgenti, non vicine al loro modo di essere e di apprendere, e vorrebbero lezioni maggiormente coinvolgenti, con forte dialogo tra studenti e professori anche durante la didattica, una scuola più "vicina" ai propri studenti e che li tiene presenti come persone, anche attraverso un bilanciamento del carico di studio a loro richiesto.

Cambiare il metodo dell'insegnamento, non più in modo tradizionale; insegnare scherzando; non fissarsi su un argomento ma essere coinvolgenti; essere interattivi tra studiare, fare le domande e chiacchierare; spiegare attraverso il gioco; i compiti più bilanciati; una migliore organizzazione del carico di studio; insegnanti con passione in modo da avere più interesse; la sensazione è di perdere tempo a scuola: disorganizzazione degli orari, supplenti che non ci sono, tempi morti, non è la scuola inutile di per se ma come viene organizzata.

Bibliografia

- Bizzarri, A. (2022). Cittadinanzattiva, XX Rapporto Osservatorio nazionale sulla sicurezza delle scuole.
- Bonino, S., e Cattelino, E., (2008). La prevenzione in adolescenza. Percorsi psicoeducativi di intervento sul rischio e la salute. Trento, Erickson.
- Costabile, A., Bellacicco, D., Bellagamba, F. et al. (2011). Fondamenti di psicologia dello sviluppo. Bari, Laterza.
- Fratini, T. (2007). Adolescenza: introduzione ai fenomeni di disagio e alla relazione emotiva con la scuola. Urbino, Quattroventi.
- Ires Emilia-Romagna e Alta scuola Spi-Cgil. (2022). Chiedimi come sto. Gli studenti al tempo della pandemia. Roma, Edizioni LiberEtà, <https://www.spiweb.it/wp-content/uploads/2022/11/chiedimicomesto-1.pdf>
- Istat. (2022). *Rapporto Annuale 2022. La situazione del Paese*. Roma, Istituto nazionale di statistica, <https://www.istat.it/it/archivio/271808>
- Mori, Y., Tiiri, E., Lempinen, L. et al. (2022). Feeling unsafe at school among Adolescents in 13 Asian and European Countries: Occurrence and Associated Factors. *Frontiers in Psychiatry*, volume 13, p. 1-13.
- Oliverio Ferraris, A. (2022). Il "lavoro" psicologico sull'identità nell'adolescenza, in Pulcinelli, C. e Pistono, D. (a cura di), *Come stai? La salute delle bambine dei bambini e degli adolescenti. Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia*. Save the Children.
- Pearson, H. (2022). *The school experiment*, Nature.
- Provantini, K. (2022). Definizione di sé e costruzione del futuro in adolescenza. *Animazione sociale*, vol. 356, n. 6, p. 30-34.
- Animazione sociale (a cura di) (2022). Sguardi. Sostenere la speranza nelle adolescenze di oggi. *Animazione sociale*, vol. 356, n. 6.
- Ranchetti, G., (2005). Il genitore nascosto: lo psicologo a scuola e la crisi di passaggio adolescenziale. Milano, FrancoAngeli.
- Unicef. (2008). *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. Roma.



09 BENESSERE, FUTURO, DIRITTI, PARTECIPAZIONE E SPAZI DECISIONALI



Silvia Notaro,
ricercatrice Istituto degli Innocenti
Marco Zelano,
ricercatore Istituto degli Innocenti



Un'indagine come questa, il cui obiettivo primario è dar voce ai pensieri e alle opinioni delle ragazze e dei ragazzi, prima ancora che conoscerne i profili in termini di abitudini e comportamenti, non potevamo che "interrogarli" in merito alle tematiche, ai pensieri e i valori che maggiormente popolano il loro sentire.

In un elenco di tematiche proposte che avevano a che fare con dimensioni di vita e relazioni (come amicizie e famiglia) o con valori (libertà, rispetto, ecc.), è stato chiesto loro di scegliere un massimo di due ritenute più importanti.

Tra le ragazze e i ragazzi della scuola secondaria di primo grado, la famiglia è riconosciuta come l'ambito decisamente più importante (per il 66,9% di loro) rispetto alle altre proposte, distanziando l'amicizia di quasi 27 punti percentuali. Le risposte delle ragazze e dei ragazzi più grandi si differenziano in parte: se anch'essi mettono al primo posto la famiglia (seppur in una percentuale minore, pari al 55,5%), a essa fanno seguire la salute che risulta importante per il 41,5% di loro.

Così come accennato nel commento ai dati che descrive le relazioni con i genitori, nella famiglia si conferma risiedere un luogo centrale per la vita delle ragazze e dei ragazzi.

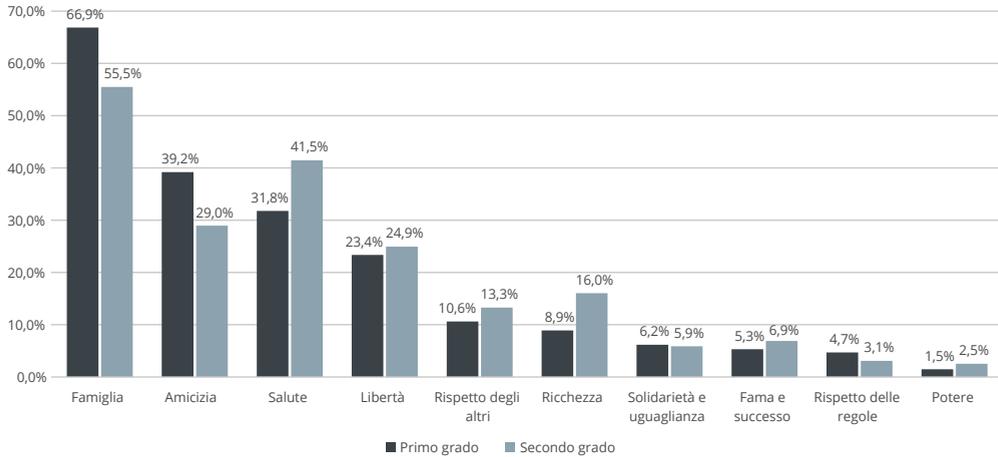


Figura 24
Ragazze e ragazzi secondo gli ambiti/ aspetti di vita ritenuti più importanti per ordine scolastico (per 100 rispondenti con le stesse caratteristiche)

Potere, fama, successo e ricchezza non sembrano rientrare tra le priorità delle ragazze e dei ragazzi, quantomeno non tra le prime due scelte.

Alla domanda «Quali sono le emozioni che provi più spesso?» in cui viene data la possibilità di esprimere fino a tre opzioni di risposta, i sentimenti di felicità sono quelli maggiormente indicati, a prescindere dall'età e dal genere (59,2%). Se consideriamo invece il genere, notiamo come per le ragazze aumenta la quota di quante individuano nell'ansia il sentimento più spesso provato (58,6% contro il 30,4% dei ragazzi). In generale, al crescere dell'età, le ragazze sperimentano più ansia rispetto ai ragazzi: si passa da un'incidenza del 52,6% per le più piccole (27,8% per i più piccoli) a un'incidenza del 64,6% per le più grandi (32,9% per i più grandi). Oltre a un incremento nel tempo, è particolarmente significativo notare come l'ansia sia tra le emozioni più frequentemente sentite da più di una ragazza su due. Un disagio, internalizzante, che è sicuramente diffuso tra le giovani generazioni, anche in risposta a cambiamenti sociali e culturali che stanno segnando il nostro tempo. Accanto a essi, che probabilmente si riferiscono a questioni più generali (come ad esempio le questioni ambientali, climatiche, i conflitti tra popoli), ve ne sono alcuni di natura più privata e intima che, la letteratura ci dice, sono più legati al mutare delle trame relazionali intrafamiliari, per una sempre più frequente fragilità del mondo adulto.

Se crescendo le ragazze mostrano di essere più ansiose e preoccupate, i ragazzi esprimono di più sentimenti come noia, indifferenza o anche tranquillità.

Tabella 12
Ragazze e ragazzi
secondo le emozioni
che provano più spesso
per genere e ordine
scolastico (per 100
rispondenti con le
stesse caratteristiche)

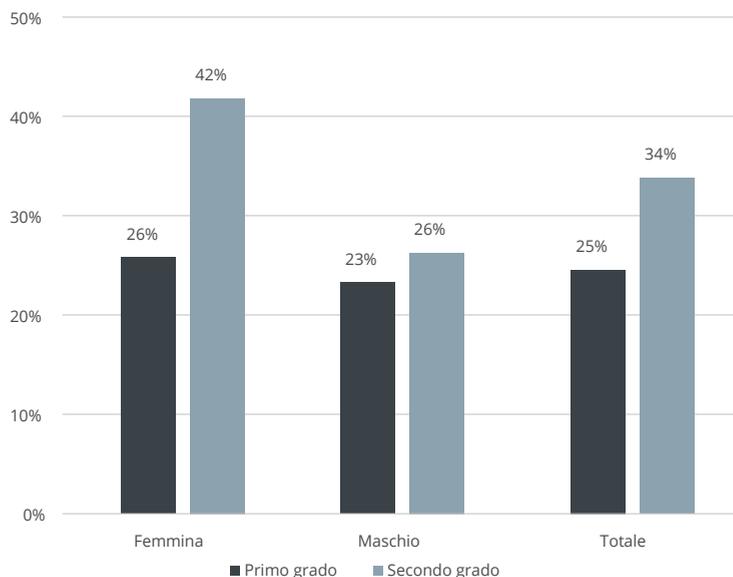
		Genere		
		Femmina	Maschio	Totale
Primo grado	Felicità	65,4%	68,8%	67,1%
	Ansia	52,6%	27,8%	40,2%
	Tranquillità	22,3%	34,8%	28,6%
	Noia	21,5%	33,4%	27,5%
	Curiosità	24,0%	30,2%	27,1%
	Rabbia	20,1%	19,2%	19,7%
	Incertezza	22,6%	15,5%	19,0%
	Tristezza	21,8%	12,3%	17,0%
	Indifferenza	9,8%	11,7%	10,8%
	Paura	8,8%	5,2%	7,0%
	Altro	4,9%	3,7%	4,3%
Secondo grado	Felicità	47,7%	55,1%	51,5%
	Ansia	64,6%	32,9%	48,3%
	Incertezza	30,8%	23,6%	27,1%
	Rabbia	25,3%	23,5%	24,4%
	Tranquillità	14,8%	31,6%	23,5%
	Noia	18,6%	27,0%	23,0%
	Indifferenza	18,5%	25,4%	22,1%
	Tristezza	27,6%	14,3%	20,7%
	Curiosità	16,8%	23,0%	20,0%
	Paura	9,5%	4,7%	7,1%
	Altro	3,0%	3,4%	3,2%
Totale	Felicità	56,6%	61,8%	59,2%
	Ansia	58,6%	30,4%	44,3%
	Tranquillità	18,6%	33,2%	26,0%
	Noia	20,1%	30,1%	25,2%
	Curiosità	20,4%	26,5%	23,5%
	Incertezza	26,7%	19,7%	23,1%
	Rabbia	22,7%	21,4%	22,0%
	Tristezza	24,7%	13,3%	18,9%
	Indifferenza	14,2%	18,7%	16,5%
	Paura	9,2%	5,0%	7,0%
	Altro	4,0%	3,6%	3,8%

Per la prima volta rispetto alle edizioni passate dell'indagine, abbiamo chiesto alle ragazze e ai ragazzi «Quanto pensi che possa essere utile per voi la figura dello psicologo o dello psicoterapeuta?». In una scala da uno (per niente) a dieci (moltissimo) le ragazze e i ragazzi hanno dato un punteggio medio di 6,8 con differenze significative per età e genere. Gli studenti delle secondarie di primo grado ritengono utile il supporto psicologico assegnando alle due figure professionali un punteggio medio di 6,6, più alto per le ragazze (7,0) che per i ragazzi (6,2).

Se per i ragazzi l'opinione non cambia al crescere dell'età, le ragazze si mostrano ancora più convinte dell'importanza di professionisti psicologi o psicoterapeuti, passando da un punteggio medio di 7,0 a un punteggio medio di 7,9. Chiedendo, successivamente, quanti di loro si siano mai effettivamente rivolti a uno psicologo, le risposte confermano che sono più le ragazze ad aver fatto questa scelta. Inoltre, si evince che ad averlo fatto ancor di più sono le ragazze più grandi. Il fatto che ci sia una corrispondenza nella tendenza delle ragazze a riconoscere queste come figure importanti e l'effettivo rivolgersi loro, può essere letto in un duplice senso, senza che necessariamente si debbano trovare nessi di causalità univoci. Infatti, se è vero che il ritenere i professionisti della psicologia come risorse utili per il proprio benessere può spingere maggiormente a decidere di rivolgersi a loro, viceversa è possibile che aver fatto diretta esperienza di un percorso psicologico potrebbe aver contribuito a maturare un giudizio di utilità verso queste figure.

Nel complesso, a prescindere dall'età, poco meno di un terzo delle ragazze e dei ragazzi si è rivolto a una di queste due figure con una leggera maggiore frequenza da parte delle femmine (33,8%) rispetto ai maschi (24,8%).

Figura 25
Ragazze e ragazzi che dichiarano di aver fatto ricorso a uno psicologo o psicoterapeuta per genere e ordine scolastico (valori %)



Nell'indagine abbiamo esplorato anche il pensiero delle ragazze e dei ragazzi toscani in merito al proprio futuro chiedendo, innanzitutto, quali siano le loro possibili preoccupazioni. In particolare, è stato chiesto loro di indicare tre aspetti che ritenevano particolarmente preoccupanti.

Al primo posto, considerando insieme ragazze e ragazzi di entrambi gli ordini scolastici, si colloca "la crisi economica e la mancanza di lavoro" indicata dal 44,4%, a cui seguono "la situazione ambientale" (40,6%) e "le guerre" (37,3%). Tenendo distinte le risposte per età, poco più della metà delle ragazze e dei ragazzi delle secondarie di secondo grado indica la crisi economica come problema maggiormente rilevante – sono il 36,6% nella secondaria di primo grado –, mentre la situazione ambientale e le guerre sono i temi maggiormente sentiti come preoccupanti dai più piccoli delle secondarie di primo grado (48,2% e 43,0%).

Osservando come variano le risposte all'aumentare dell'età, osserviamo che tra i più piccoli prevalgono preoccupazioni su questioni più generali e di ampia scala (ambiente, clima, guerre) che lasciano il posto tra i più grandi a dubbi e preoccupazioni più orientate al futuro personale (crisi economica e mancanza di lavoro, mancanza di opportunità per i giovani). È comprensibile, infatti, che crescendo le ragazze e i ragazzi sentano maggiormente il timore di una propria realizzazione e tranquillità professionale ed economica che è appannaggio dell'avvicinarsi al mondo adulto.

Questa sensibilità delle ragazze e dei ragazzi delle secondarie di primo grado nei confronti di temi ambientali e sociali è sicuramente una risorsa che istituzioni e agenzie educative devono saper valorizzare declinando le preoccupazioni in senso propositivo; allo stesso tempo, e forse a maggior ragione, è importante che vi sia uno sforzo congiunto per tenere alte l'attenzione e la sensibilità su certe questioni anche delle ragazze e dei ragazzi più grandi, per alimentare una coscienza collettiva e una visione non individualista del futuro.

Ricollegandosi a quanto emerso nei *focus group*, rispetto al proprio futuro, emerge un certo senso di sfiducia tra gli studenti che, prevalentemente, pongono l'accento su una mancata percezione di ascolto da parte del mondo adulto e sembrano maggiormente puntare su cambiamenti individuali più che su movimenti di cambiamento collettivo.

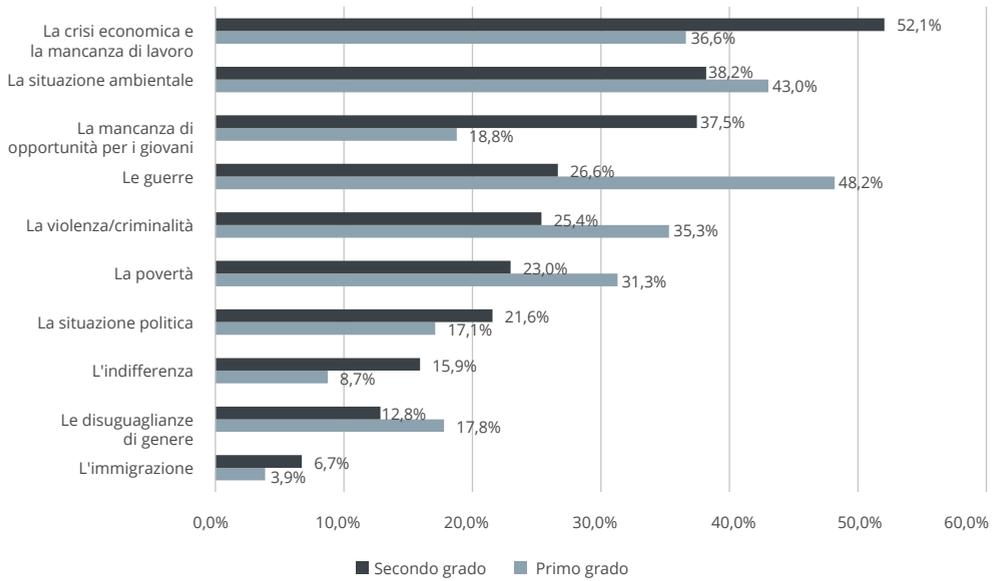


Figura 26
Ragazze e ragazzi secondo gli aspetti che ritengono maggiormente preoccupanti per ordine scolastico (per 100 rispondenti con le stesse caratteristiche)

Considerando i dati disaggregati secondo il genere, non si rilevano differenze sostanziali tra le preoccupazioni delle ragazze e dei ragazzi. Fa eccezione in modo più evidente il tema legato alle disuguaglianze di genere, che per il 22,3% delle ragazze rientra in una delle tre principali preoccupazioni per il futuro.

Una preoccupazione che non sembra invece toccare i ragazzi se non per un residuo 8,5% dei casi. Il divario tra femmine e maschi che hanno tra le preoccupazioni ricorrenti la discriminazione di genere è più evidente nella scuola secondaria di primo grado (25,3% per le prime contro il 10,3% per i secondi).

Oltre a esplorare le loro preoccupazioni, abbiamo chiesto alle ragazze e ai ragazzi toscani quale mestiere piacerebbe loro fare, lasciando aperta la possibilità di risposta.

In generale e come era presumibile attendersi vista l'età delle ragazze e dei ragazzi, non è infrequente un'incertezza prevalente riguardo al proprio futuro professionale desiderato. Sono molti, infatti, le ragazze e i ragazzi che dichiarano di non aver ancora idea delle professioni che vorrebbero intraprendere. Tra chi ha indicato un mestiere, l'indicazione più frequente è rivolta a quelli più tradizionalmente diffusi (architetto, avvocato, calciatore, criminologa, cuoco, estetista, insegnante, medico, psicologa, veterinaria, ecc.) con alcune differenze legate all'età.

Nella figura che segue si mostra un confronto con gli esiti avuti a questo stesso quesito nell'edizione del 2020.

Figura 27
Ragazze e ragazzi secondo il futuro professionale desiderato per ordine scolastico. Anni 2020 e 2022

2020 Scuola secondaria di primo grado Scuola secondaria di secondo grado



2022 Scuola secondaria di primo grado Scuola secondaria di secondo grado



Tra i più piccoli, medico e insegnante sono professioni che si confermano in entrambe le edizioni dell'indagine, così come il sogno di fare il calciatore per i maschi. Tra le ragazze rimane il desiderio di fare l'attrice, mentre sale la preferenza per la professione di psicologa e diminuisce quella per le professioni di veterinaria ed estetista. A prescindere dal genere diminuisce l'indicazione di ingegnere e sale quella di avvocato. Per i più grandi si confermano le preferenze per avvocato, medico e psicologa. Sale la quota di ragazzi che ambiscono alla carriera calcistica e che sognano di fare i meccanici.

Passando dalle aspirazioni delle ragazze e dei ragazzi per il proprio futuro al tema dei diritti, ci accingiamo a commentare le loro risposte che, in modo diretto, si riferiscono a quest'ultima area d'interesse.

Sappiamo che la Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza rappresenta lo strumento normativo internazionale più importante e completo in materia di promozione e tutela dei diritti dell'infanzia.

Approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 20 novembre del 1989 a New York ed entrata in vigore il 2 settembre 1990, da anni è oggetto di campagne di sensibilizzazione e informazione rivolte, in modo particolare, alle bambine, ai bambini, alle ragazze e ai ragazzi dei Paesi aderenti, tra cui il nostro.

A distanza di oltre 30 anni dalla sua emanazione, abbiamo provato a chiedere alle ragazze e ai ragazzi partecipanti all'indagine sia quanto la conoscono che alcune loro opinioni sul tema dei diritti.

Dalle risposte al questionario, si rileva che il 31,9% dei rispondenti conosce la Convenzione.

Per esplorare l'ordine di priorità che, secondo le ragazze e i ragazzi, hanno i diritti enunciati dalla Convenzione, nel questionario glieli abbiamo proposti raggruppati in tre differenti macroaree semantiche:

- diritto a essere protetti da abusi, sfruttamento, maltrattamento e negligenze da parte di adulti;
- diritto a crescere nella propria famiglia, in una casa, in buona salute, con un'alimentazione sana, un'adeguata istruzione;
- diritto a essere ascoltati, informati, a esprimersi liberamente, a partecipare alle decisioni in famiglia, a scuola.

Abbiamo poi chiesto di individuare quale tra questi gruppi ritenessero più importante o se li ritenessero tutti e tre parimenti rilevanti.

Il 62,4%, dunque ben oltre la metà di loro, ritiene che siano tutti e tre ugualmente importanti: a pensarla così sono soprattutto le femmine (68,6% contro il 56,4% dei maschi) e in particolare le ragazze della secondaria di secondo grado (73,7% contro il 58,9% dei ragazzi coetanei).

Tra chi si è orientato verso la scelta di un gruppo di diritti, il 18,1% di loro indica come più importante il diritto a crescere nella propria famiglia, in una casa, in buona salute, con un'alimentazione sana, un'adeguata istruzione.

Il 10,9% indica come importante il diritto a essere protetti da abusi, sfruttamento, maltrattamento e negligenze da parte di adulti e l'8,6% indica il diritto a essere ascoltati, informati, a esprimersi liberamente, a partecipare alle decisioni in famiglia, a scuola.

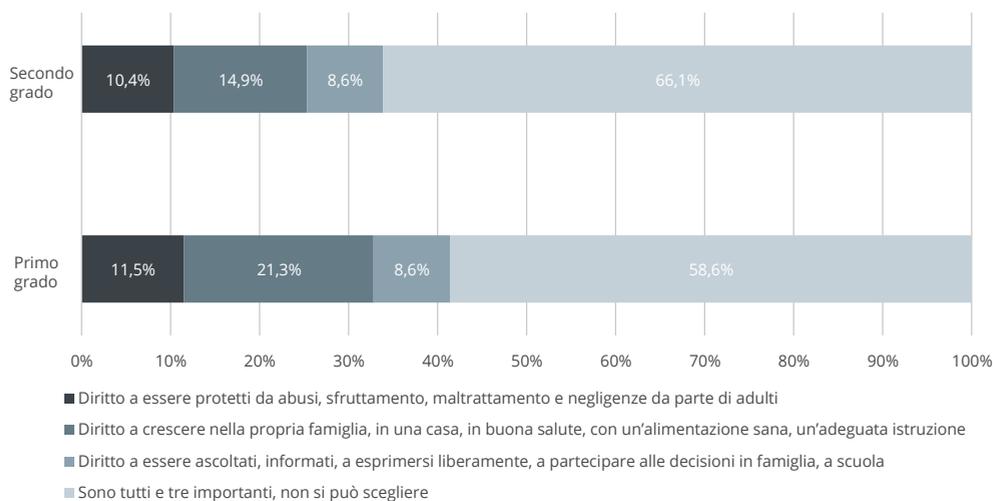


Figura 28
Ragazze e ragazzi secondo i gruppi di diritti che si possono distinguere nella Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza ritenuti più importanti per ordine scolastico. (valori %)

La Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, come abbiamo detto in apertura, ha messo radici già da tempo, più di 30 anni. Ciò non la rende affatto un documento superato né, tantomeno, dimenticato dalle istituzioni. A tal proposito è bene ricordare, tra le iniziative più recenti, quella promossa dal Dipartimento per le politiche della famiglia che ha riattualizzato la Convenzione, in termini di linguaggio, alla luce dei cambiamenti avvenuti in questi decenni a livello culturale, sociale e giuridico (2021). Nel 2021, inoltre, l'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza ha diffuso presso le scuole fino alle secondarie di primo grado, su scala nazionale, un opuscolo rivolto agli insegnanti al fine di sostenerli nella preparazione dei propri alunni riguardo ai diritti sanciti dalla Convenzione stessa. Il grado di diffusione e conoscenza, tra le ragazze e i ragazzi così come nel mondo adulto, dovrà continuare a essere monitorato nel tempo, immaginando e auspicando un suo progressivo aumento.

In questa sezione del questionario, inoltre, è stato avanzato un approfondimento specifico sulla recente guerra in Ucraina. Emerge una preoccupazione diffusa che interessa il 75,2% delle ragazze e dei ragazzi, i quali dicono di essere "molto" o "abbastanza" preoccupati – percentuale che sale all'82,4% per le femmine e scende al 68,4% per i maschi.

La preoccupazione maggiore riguarda la possibile "entrata in guerra dell'Italia" (26,7%), di poco superiore alla preoccupazione per le "tante persone che hanno perso la vita" (24,0%) e alla "possibilità di un conflitto nucleare" (22,3%). Segue il timore per eventuali ripercussioni economiche sul nostro Paese (16,4%). Il 4,7% indica "niente in particolare" e solo all'1,4% preoccupa "il grande flusso migratorio delle persone ucraine".

Per ultimo, ma non per ordine per importanza, è stato chiesto alle ragazze e ai ragazzi se avessero mai approfondito il tema della transizione ecologica.

Oltre la metà di essi dichiara di non averlo mai affrontato (55,0%), senza alcuna differenza legata al genere e all'età. Considerando che, da quanto emerge in letteratura e già illustrato nei capitoli precedenti, il tema della preoccupazione ambientale è un fenomeno sufficientemente diffuso e in crescita, il fatto che più della metà degli intervistati non lo abbia mai trattato in modo specifico nei propri contesti di vita farebbe ipotizzare che, almeno a oggi, il tema è affrontato più su un piano emotivo che di conoscenza effettiva.

Da questa prospettiva, anche nell'ottica di dare una forma propositiva ed efficace alle ansie legate ai mutamenti ambientali e climatici, appare evidente come sia necessario investire in opportunità di approfondimento e conoscenza sulla materia. Nell'auspicio che, aumentando i livelli di consapevolezza collettivi, possa divenire più percorribile mettere a fuoco iniziative, individuali e sociali, che possano far fronte ai problemi emergenti. L'ansia, spesso legata a situazioni di incertezza, imprevedibilità e vaghezza, forse potrebbe maggiormente lasciare il passo a progettualità e comportamenti più tutelanti verso l'ambiente e noi stessi.

Su chi possa "ospitare" l'apertura di un dibattito su certi temi, non c'è dubbio che la scuola è e potrebbe sempre più essere un ambiente privilegiato. Oltre la metà delle ragazze e dei ragazzi che dichiarano di averne parlato lo hanno fatto a scuola. Ciò fa riflettere sul fatto che, probabilmente, sarebbe utile e opportuno allargare la riflessione sui temi ambientali anche ad altri canali e contesti di vita significativi per le ragazze e i ragazzi.

È interessante notare che, tra coloro che dichiarano di aver affrontato l'argomento, il 63,1% si reputa "molto" o "abbastanza" attivo. Come questo impegno venga speso non viene approfondito attraverso le domande del questionario.

Se teniamo in considerazione quanto emerso dai *focus group*, in linea generale sembra che le ragazze e i ragazzi ripongano maggior fiducia nel cambiamento attraverso azioni individuali piuttosto che collettive. È dunque plausibile ipotizzare che, anche rispetto alla questione ambientale, la loro percezione di investimento e impegno si giochi più sulla messa in atto dei propri comportamenti ecosostenibili che non necessariamente in forme strutturate e organizzate in gruppi di attivazione sociale.

APPROFONDIMENTI DAI FOCUS GROUP CON RAGAZZI E RAGAZZE

Valentina Ferrucci, *ricercatrice Istituto degli Innocenti*

Benessere ai tempi del Covid

Le discussioni sono state stimulate dalla domanda chiave «cosa significa per voi benessere» e sono state rivolte in particolare ai gruppi di adolescenti di due scuole secondarie di primo grado (Firenze e Sesto Fiorentino). Il tema si è intrecciato con l'esperienza pandemica, dando luogo a una discussione legata anche al post pandemia.

In generale i ragazzi e le ragazze hanno identificato il benessere con la dimensione relazionale e fisica: stare fuori e con gli amici è la risposta più frequente.

Fare sport e stare con gli amici, con la famiglia, non è importante in quale luogo, importante è stare con loro, di cui ti fidi e c'è il rispetto; io appena posso esco; io preferisco stare all'aria aperta; se è brutto tempo sto in casa gioco con la play, o se è bello sto fuori con gli amici, preferisco stare fuori; ora ci stiamo meno sul cellulare.

Stare bene inoltre ha una doppia sfaccettatura: da una parte consiste nel tempo di relazione come relazione di qualità, di una certa esclusività:

stare con gli amici "veri" a cui puoi confidare tutto, inoltre in carne e ossa, dall'altro ha a che vedere con l'assenza di problematiche o di preoccupazioni (stare bene significa stare in compagnia; sto bene quando sto fuori non quando sto a casa anche se a casa non ho problemi. Stare fuori per stare senza limiti e senza regole; stare bene significa anche stare in tranquillità, non pensare ai problemi di famiglia o comunque, ai problemi della scuola. Stare con la mente libera; divertirsi con le persone, stare con le persone. Persone che dici io vorrei stare solo con loro mi diverto; quando faccio qualcosa che mi piace, per esempio quando gioco a calcio; quando mi riposo e sono rilassato anche a guardare un film; quando suono il pianoforte.

Proprio l'accento posto dai ragazzi sul benessere come stare all'aperto e senza preoccupazioni, ci ha spinto a indagare come l'esperienza del Covid-19 e del lockdown abbia condizionato la loro visione del concetto di benessere. Emerge così un disagio espresso soprattutto nel post-Covid-19: i ragazzi e le ragazze distinguono nettamente un "prima" da un "dopo Covid", tracciando un'esperienza che ha modificato la loro percezione di sé stessi e di sé in relazione agli altri e al mondo circostante.

Prima del Covid facevo tantissimo sport, dopo essermi fermata per il Covid non sono più riuscita a ricominciare; ho avuto paura di prendere il Covid; avevo paura di portare il Covid dai miei familiari e amici meno resistenti. In tanti abbiamo vissuto con l'ansia; se "hai il coraggio di andare a ballare" io non ce la faccio ancora, per la paura del Covid... non per paura di prenderlo... non voglio vedere gente che mi conosce; non sono più abituata. Quando sono rientrata in classe

ho avuto ansia sociale, avere trenta persone intorno, sono stata avanti indietro in bagno per 2 settimane; paura di uscire, dopo il Covid si ha paura del giudizio degli altri.

Si registra quindi un sentimento di insicurezza mai sperimentato, ma anche un senso di ingiustizia e di rabbia, per la gestione della pandemia:

quella dei 16 è l'età più bella, inizi a fare un sacco di cose, inizi a uscire da sola, mi manca quel "posso tornare a mezzanotte e mezza?" ora torno alle 3 e nessuno dice niente, manca quel pezzo di passaggio, di chiedere di restare mezzora in più con gli amici, quella che mi parlano i miei genitori, che ti dà soddisfazione... siamo passati da 15 anni a 18 anni, possiamo votare, prendere la macchina... ma il resto? Truccarsi col rossetto rosso per venire a scuola, svegliarsi presto per farsi la piastra prima di entrare; ci hanno interrotto la parte più bella della vita e per la gestione delle precauzioni anti-Covid nella scuola dopo il lockdown (al di fuori tutti fanno quello che vogliono, all'interno della scuola siamo rimasti alle condizioni di 2 anni fa; è un'incoerenza).

Sentimento che si trasforma in atteggiamenti nuovi e maggiormente nichilisti di fronte alla realtà, con il mettersi in moto di comportamenti a rischio:

adesso i ragazzi bevono molto di più, io bevevo una birra ogni tanto, questi li vedi con due cocktail in mano come se niente fosse; con il Covid in realtà ho visto, io giocavo a calcio quest'anno ho avuto problemi e ho smesso, e mi sono un po' depresso, ho cominciato a bere di più, fumare di più, stare in casa... lo sport aiuta tantissimo... Durante il lockdown avevo molto più tempo libero, ma negli spazi chiusi non ci sto bene.

Partecipazione, società e futuro

Il tema del diritto all'ascolto e della partecipazione, già emerso nell'ambito scolastico, deflagra quando si parla della partecipazione dei giovani alla vita politica e sociale del Paese. La percezione della politica è fortemente negativa, ragazzi senza fiducia nei loro rappresentanti, si sentono non ascoltati e non visti:

la situazione politica preoccupa, ma tanto fanno schifo tutti... tutti quelli che ci sono ora al potere hanno tutti una mentalità vecchia, prima dell'euro e delle tecnologie, mentre i giovani sono più versatili, ci sarà una società più aperta tra 10-15 anni; a livello politico mi sento non ascoltato, zero; non esistiamo; siamo solo numeri, ho paura di come sarà il mio futuro; la politica è potere, non ti rendi conto quando sei seduto in quelle sedie che hai il potere su un sacco di gente; secondo me riguardo la politica i politici pensano all'economia, alla cosa migliore da fare secondo la loro idea, ma non pensano mai alla collettività, io penso che i politici sono accecati dal potere che hanno, vedono solo quello che vogliono vedere, per questo molte volte le persone comuni fanno ragionamenti su razzismo o contro

le discriminazioni molto più intelligenti e razionali di quelli che farebbero i politici perché hanno una mente più aperta; gli adulti ci insegnano sempre da piccoli a fare sempre pace quando litighiamo, ma sono i primi che nella vita fanno guerra, razzismo e vanno tutti gli uni contro gli altri.

La politica è identificata con il potere e la mancanza di ascolto, la mancanza di fiducia porta loro forte incertezza sul futuro e sulle scelte dei "potenti":

mi mette ansia il fatto che ci sono persone che possono far sparire tutto e su cui non abbiamo nessun potere. Esempio Putin che potrebbe svegliarsi la mattina e decidere di farci saltare in aria. In generale l'essere sopraffatti dal potere; non lo so perché cambia tutto velocemente, la guerra per esempio non me lo aspettavo; non sai mai cosa ti può accadere; la bomba nucleare ci mette ansia.

Scelte che considerano sbagliate e miopi, e che andrebbero direzionate verso le vere urgenze, quali quella climatica o l'integrazione delle differenze:

un tema è avere rispetto per le persone, eliminare le cose ingiuste, fanno molte cose inutili, che potrebbero non fare, per esempio la guerra e non sprecare tutto questo tempo e risorse e dedicarsi di più al riscaldamento globale o cose del genere che servono a tutti; mi preoccupa che abbiano pensato di riaprire fabbriche di petrolio che inquinano troppo per ovviare all'aumento del costo del petrolio anziché cercare di investire in energia rinnovabile; paura per i cambiamenti climatici e le conseguenze sull'ambiente; ho paura per il futuro delle generazioni dopo la mia; dovrebbero avere più idea di giustizia, non sempre ciò che è legale coincide con la giustizia. Per esempio gli immigrati che vengono, anche molti bambini molto piccoli che devono stare su una nave perché non vogliamo farli stare nel nostro Paese. Dovremmo pensare più al genere umano invece che a loro stessi; io parlerei di argomenti attuali, l'economia è una cosa che interessa poco, altri argomenti che non sono conosciuti potrebbero farli conoscere, tipo discriminazioni di tutti i tipi, ne parliamo più noi persone comuni che loro che potrebbero cambiare le cose. Se lo dico io posso arrivare a qualche ragazzo, loro che hanno potere potrebbero arrivare a tutti.

Ma il senso di sfiducia permea anche il mondo degli studenti, che sentono inarrivabile l'obiettivo dell'ascolto e puntano su cambiamenti individuali più che in movimenti di cambiamento collettivo:

serve una persona che faccia da tramite tra noi e i piani alti e che capisca le nostre opinioni; manca un leader per noi giovani; inizio con un cambiamento individuale; preferisco fare le cose nel mio piccolo che manifestazioni e cose così; meglio come ha fatto Greta Thunberg, ha iniziato da sola perché le sembrava giusto.

Tra i temi di attualità si sentono lontani/e dall'impegno in prima persona, il cambiamento climatico li preoccupa ma non sentono urgenza di mobilitarsi collettivamente, piuttosto l'impegno si concentra nel modificare abitudini individuali, così ritengono utile e doveroso contribuire alla raccolta differenziata, ma non organizzarsi per portare istanze collettive:

attivismo ecologico è anche buttare la spazzatura nel differenziato; il tema del cambiamento ecologico no ci appassiona tanto in realtà; Friday for Future sono quelli che hanno bloccato la fabbrica in Germania... ma rompono le palle; le proteste di FFF o Ultima Generazione non sono giuste, danno noia alla gente bloccano le autostrade.

Il futuro se lo immaginano fuori dall'Italia: ma mentre i più piccoli della scuola secondaria di primo grado la vivono come apertura verso il mondo e verso nuove opportunità:

uscire da qui, andare via per fare tante esperienze; andare all'estero, conoscere altre usanze, altre conoscenze; spostarsi, fare esperienze cambiando città; architetto girando il mondo.

Per i più grandi che studiano alle scuole superiori l'esodo all'estero rappresenta una scelta obbligata, dovuta alla mancanza di opportunità lavorative. Il futuro perciò porta con sé una costrizione che limita le loro scelte, e produce frustrazione:

sono preoccupata del fatto che studio e imparo per costruirmi il futuro e magari poi non ho la possibilità di realizzarmi perché in Italia non ci sono possibilità; sebbene non abbia ansia di spostarmi all'estero, mi dà molto fastidio l'idea di doverlo fare perché qui non posso realizzarmi; tantissimi di noi vogliono andare all'estero.

Il futuro crea ansia anche individuale: quando si chiede loro di cosa hanno paura emerge un forte sentimento di ansia e di incertezza, la paura di morire come di perdere le persone care, ma anche di deludere gli adulti o sé stessi:

ho paura del futuro. Sapere come sarò tra 20 anni... potrebbe andare tutto male o tutto benissimo. Io non vorrei crescere ho paura che vada tutto male; ho paura di mia madre; ho paura di perdere la mia migliore amica, ho paura che muoia; ho paura della morte; ho paura di deludere le persone a cui tengo, i miei amici, la mia famiglia; io ho paura di vivere male, di sprecare la vita, non godersela appieno credo sia la cosa peggiore che possa capitare. Non avere una famiglia, senza famiglia non avrei mai un figlio.

Disparità di genere

La disparità di genere è argomento che vede una netta separazione percettiva tra i due generi. A prescindere dall'età, i ragazzi hanno l'idea che alcune caratteristiche di genere siano naturali, dovute a differenze "genetiche":

le femmine sono più brave, la maggior parte dei maschi sono casinisti; io ho sempre pensato che le femmine erano più schive e più di sentimenti, e ti guardano in base ai sentimenti, i maschi se ne fregano sono più semplici; le femmine sono emotive, al 95% delle volte. Sono più intelligenti dei maschi questo è un dato di fatto; le donne sono più propense alla responsabilità familiare e in generale; io vedo che le donne hanno già qualcosa in più, responsabilità da madri, lo vedo con mia sorella che ha 3 anni e gioca con le bambole e ha responsabilità da mamma; secondo me dipende dal Dna, da una cosa in più che hanno di natura.

mentre le compagne femmine individuano nel fattore culturale ed educativo la chiave delle differenze e degli stereotipi di genere:

ogni donna dovrebbe essere libera di vestirsi come vuole perché è il proprio modo di esprimersi; sono ruoli assegnati, la femmina deve essere più carina, più educata, se io mi siedo sguaiatamente le mie amiche mi criticano, le ragazze sono più carine più sistemate; i maschi sono ormai improntati, devono essere più forti, nascondono più facilmente le emozioni, è una cosa culturale perché gli è stato insegnato fin da piccoli che non possono piangere, che devono essere forti, e che le più deboli devono essere le femmine, sono stereotipi. Viene dalla famiglia, glielo insegnano fin da piccoli; a 3 anni i genitori indirizzano i figli, uno va a calcio, l'altra va a danza, i genitori si indirizzano sul sesso del bambino; dipende dall'educazione dei genitori, non solo da quello ma è importante.

In ogni caso, notano entrambi i generi una disparità di trattamento, a partire dalla scuola, che sentono comunque come ingiustificato:

in alcune scuole è capitato che le ragazze non potessero vestirsi come volevano, mentre per i ragazzi non è mai così; io sono venuta a scuola con la canottiera e mi hanno detto «copriti le spalle perché mandi in tentazione i ragazzi», ma che c'entra? Se le ragazze venissero a ginnastica con i pantaloncini come noi maschi, alla prof. le verrebbe un ictus! Gli adulti mettono delle etichette e le femmine possono permettersi più cose, si mettono vicine e parlano sempre tra loro e non gli dicono niente, parla un maschio e subito lo sgridano.

TERZA PARTE

10 L'ANALISI DELLE CORRISPONDENZE MULTIPLE



Gianluca Capra e Federica Poscolere,
statistici



La preadolescenza e l'adolescenza sono fasi della vita delle ragazze e dei ragazzi ricche di complessità, di cambiamenti e trasformazioni, durante le quali a giocare un ruolo determinante nella formazione dell'individuo incidono numerosi e variegati fattori. Non solo il *background* familiare, la scuola e le relazioni con gli amici, ma anche il benessere psicologico, la preoccupazione per gli attuali problemi ambientali, la guerra in corso, la recente crisi sociosanitaria, le sensazioni, le paure, il futuro: le ragazze e i ragazzi di oggi sono immersi in un vasto e intricato sistema che rende la loro esperienza e formazione tanto articolata ed eterogenea da divenire complessa da descrivere linearmente.

È proprio la consapevolezza dell'esistenza di tale molteplicità di fattori e del loro intrecciarsi che spinge questa analisi a un'osservazione più profonda: è di interesse ricercare delle possibili strutture latenti nelle informazioni ricavate dalle ragazze e dai ragazzi tramite le risposte da loro fornite nel questionario propostogli, le quali potranno essere successivamente imputate a dei profili distinti di individui.

Si specifica che tali profili non vogliono svolgere la funzione di etichettare le ragazze e i ragazzi, né tanto meno di categorizzarli in modo stereotipato, ma cercano solo di indagare i legami sussistenti tra le diverse possibili risposte fornite nel corso del questionario. Ovviamente, i raggruppamenti che si vengono a creare non sono da intendersi né come esaustivi né come mutuamente esclusivi. Ogni ragazzo è unico nelle sue caratteristiche e nei suoi stati d'animo, e le esperienze e le sensazioni vissute nel periodo dell'adolescenza sono tra le più complesse da intercettare; la tecnica statistica di raggruppamento utilizzata vuole solo essere un modo per cercare di semplificare la comprensione dell'esperienza di vita di migliaia di ragazze e ragazzi tutti diversi tra loro.

La tecnica di analisi implementata è quella delle corrispondenze multiple (Acm), una delle tecniche statistiche multivariate più utilizzate per l'analisi di dati qualitativi rilevati attraverso la somministrazione di questionari. Lo scopo principale dell'analisi consiste nell'evidenziare i possibili legami latenti esistenti tra le modalità delle diverse variabili, le quali vengono poi rappresentate come punti su un piano cartesiano al fine di individuare graficamente le possibili interdipendenze esistenti tra di esse: una minore distanza tra i punti è verosimilmente riconducibile a una forte interdipendenza tra le modalità rappresentate.

Per l'implementazione dell'Acm è stata attuata una ricodifica: il questionario presentava variabili quantitative di scala in cui si chiedeva, rispetto ad alcune tematiche, l'attribuzione di un punteggio positivo crescente da uno a dieci. La metrica utilizzata si è ispirata a quella impiegata nell'ambito del marketing con il Net Promoter Score²¹. In questo caso si è tenuto conto della naturale tendenza delle ragazze e dei ragazzi nel considerare i punteggi da uno a dieci in modo analogo ai voti scolastici, essendo compresi nel medesimo range. Quindi, saranno considerati soggetti detrattori coloro che hanno attribuito punteggi sino al cinque, voti ritenuti insufficienti nel sistema scolastico; neutrali coloro che hanno attribuito un giudizio pari a sei o sette, voti con accezione sufficiente e discreta; promotori coloro i quali hanno assegnato punteggi dall'otto in su, in ambito scolastico ritenuti voti più che buoni.

Si presenta di seguito il risultato dell'analisi svoltasi dapprima all'interno delle macroaree individuate nel questionario, nello specifico la percezione delle ragazze e dei ragazzi rispetto all'amicizia, alle relazioni con i genitori, all'impiego del tempo libero e al contesto scolastico. In un secondo momento queste aree vengono esplorate simultaneamente, alla ricerca di una più completa individuazione di profili di soggetti.

²¹ Con il Net Promoter Score un'impresa cerca di valutare la fedeltà del cliente al proprio marchio in base al punteggio assegnato al momento della recensione di un prodotto. Esso prevede che i punteggi da uno a sei siano classificati come voti provenienti da soggetti detrattori, sette e otto come voti assegnati da soggetti neutrali, nove e dieci come voti attribuiti da soggetti promotori.

Si specifica che per la costruzione dei diagrammi sono state utilizzate solamente le variabili di interesse, mentre sono state aggiunte a posteriori le informazioni relative al genere, all'ordine scolastico delle ragazze e dei ragazzi e talvolta delle emozioni da loro provate per una migliore interpretazione dei *pattern* sussistenti.

L'AMICIZIA

Durante la preadolescenza e l'adolescenza, le amicizie possono essere per le ragazze e i ragazzi il più grande punto di forza così come il più grande punto di debolezza. La qualità delle amicizie e le dinamiche di gruppo hanno difatti uno stretto legame con la percezione di sé che ragazze e ragazzi costruiscono in questa fase di vita, ed è così che il rapporto con i pari e il benessere personale divengono per loro un circolo potenzialmente virtuoso o vizioso.

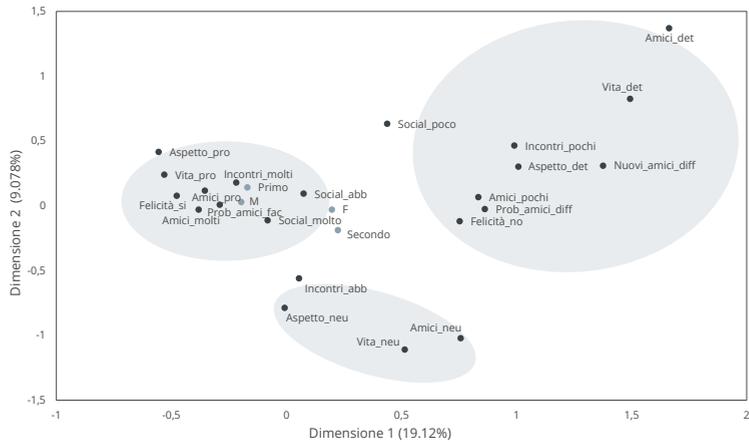
Analizzando le corrispondenze tra modalità delle variabili inerenti al tema dell'amicizia si rilevano principalmente tre ipotetici gruppi di individui.

Uno è costituito da coloro che potrebbero essere definiti come "estroversi". Hanno tendenzialmente molti amici con cui ritengono sia facile parlare dei propri problemi, con i quali si incontrano frequentemente e con cui si mantengono in contatto anche attraverso i social. Si tratta di ragazze e ragazzi che dichiarano di non avere problemi nel creare nuove amicizie e che si sentono soddisfatti dei propri legami. A conferma di quanto premesso, queste ragazze e ragazzi tendono a provare come sentimento prevalente la felicità, si sentono soddisfatti del proprio aspetto così come della propria vita in generale. In questo profilo si riscontra una prevalenza dei più piccoli frequentanti la scuola secondaria di primo grado.

In contrapposizione si possono individuare gli "introversi". Sono ragazze e ragazzi che difficilmente creano nuove amicizie, che hanno tendenzialmente pochi amici con cui fanno fatica a parlare di cose che li preoccupano veramente e con i quali condividono pochi incontri. Per queste ragazze e ragazzi anche il rapporto con sé stessi è mediamente insoddisfacente: non si sentono contenti del proprio aspetto, né della propria vita.

Infine, vi è un sottogruppo di ragazze e ragazzi definibili come "misurati" che, a prescindere dalla numerosità della propria cerchia di amici che può essere più o meno ampia e con cui si incontra abbastanza frequentemente, nutre una soddisfazione discreta sia rispetto a tali rapporti che relativamente al proprio aspetto esteriore e alla propria vita.

Figura 29
Analisi delle
corrispondenze
multiple sulle variabili
relative all'amicizia



LA RELAZIONE CON I GENITORI

Il rapporto tra genitori e figli è sicuramente sottoposto a criticità durante la preadolescenza e l'adolescenza di questi ultimi. Le ragazze e i ragazzi, dapprima bambini, mutano, cambiano e iniziano a intravedere e definire quella che sarà la loro nuova identità di giovani adulti, che prevede in molti casi un cambiamento nel rapporto stesso che intercorre tra loro e i propri genitori. Per un genitore non è certamente facile trovare il giusto approccio con cui affrontare questa fase di vita dei propri figli, e dall'analisi effettuata è possibile identificare principalmente quattro plausibili gruppi di ragazze e ragazzi distinti sulla base del legame con la propria famiglia.

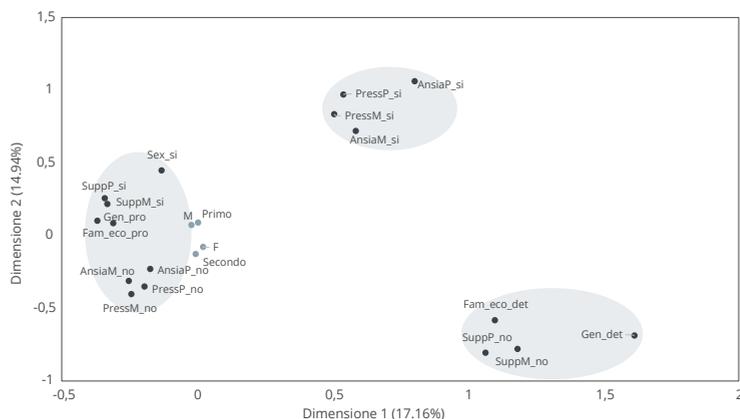
Il primo è costituito dai "supportati". Vi sono ragazze e ragazzi che apprezzano il rapporto con i propri genitori, che si sentono sostenuti e confortati da loro e liberi di scegliere la propria strada nella vita. Sebbene a parlare di sessualità in casa sia solo una minoranza di ragazze e ragazzi, coloro che si sentono liberi di farlo tendono ad avere le caratteristiche tipiche di questo profilo. Si tratta inoltre di ragazze e ragazzi che ritengono che la propria famiglia stia bene da un punto di vista economico.

Un secondo gruppo è costituito da ragazze e ragazzi definibili "autonomi", con genitori verosimilmente tranquilli: non sono ansiosi per il loro rendimento scolastico né sono troppo "entranti" nella loro vita: non gli controllano il telefono né impongono limiti nell'utilizzo di *device*.

In contrapposizione è stato individuato un raggruppamento di ragazze e ragazzi più "controllati" dai propri genitori: si sentono oppressi dalla loro presenza, ritengono che i propri genitori siano ansiosi per il rendimento scolastico, troppo "entranti" nella loro vita e attenti nel controllarne ogni aspetto, compreso l'utilizzo del telefono.

Infine, vi è un gruppo di ragazze e ragazzi definibili “insoddisfatti” del rapporto con i propri genitori, non sentendosi da essi né supportati né appoggiati. Per lo più si tratta di ragazze e ragazzi che ritengono la propria famiglia non prospera dal punto di vista economico.

Figura 30
Analisi delle corrispondenze multiple sulle variabili relative ai genitori



LA SCUOLA

Per preadolescenti e adolescenti la scuola costituisce un luogo di primaria importanza, non solo perché è il contesto in cui si apprende, ma anche perché è il luogo in cui ragazze e ragazzi trascorrono la maggior parte del loro tempo, confrontandosi con i propri pari e con figure adulte differenti dai propri genitori. È anche il luogo in cui si mettono alla prova, testando le proprie capacità e il proprio impegno, e in cui iniziano a ragionare sul proprio futuro professionale e non. Proprio questo insieme diversificato di componenti rende quella scolastica un'esperienza unica, completa, che può essere ricordata un giorno tanto quanto tra le più positive come tra le più negative vissute.

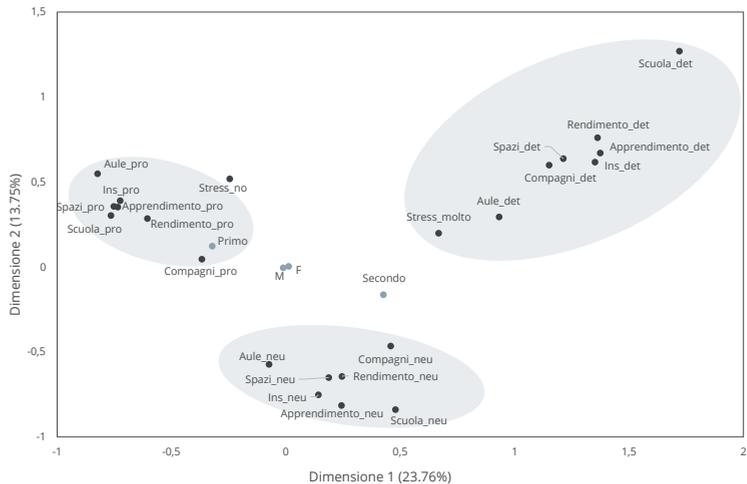
Dall'analisi effettuata emerge sudedda sinergia di fattori: si riscontra infatti che, nella maggior parte dei casi, alle ragazze e ragazzi della scuola tende o a piacere tutto o a non piacere nulla.

Vi è un primo gruppo costituito da ragazze e ragazzi “soddisfatti”: essi si dichiarano contenti di ciò che apprendono e del proprio rendimento, ma anche delle relazioni con i compagni di classe e degli insegnanti, così come dell'edificio scolastico. Sono ragazze e ragazzi che, in genere, si sentono poco o mediamente stressati dal carico di studio. Questo gruppo è costituito principalmente dai più piccoli che ancora frequentano la scuola secondaria di primo grado.

Un secondo raggruppamento è costituito da coloro per i quali “va bene così”: si tratta di ragazze e ragazzi che ritengono tutto il contesto scolastico sufficiente o al più discreto.

Infine, vi è un gruppo di ragazze e ragazzi “insoddisfatti della scuola”. Tendenzialmente a loro la scuola non piace nel suo complesso, non si sentono soddisfatti del proprio rendimento, degli insegnanti, delle relazioni con i compagni, ma anche delle aule e degli spazi scolastici.

Figura 31
Analisi delle
corrispondenze
multiple sulle variabili
relative alla scuola



L'IMPIEGO DEL TEMPO LIBERO

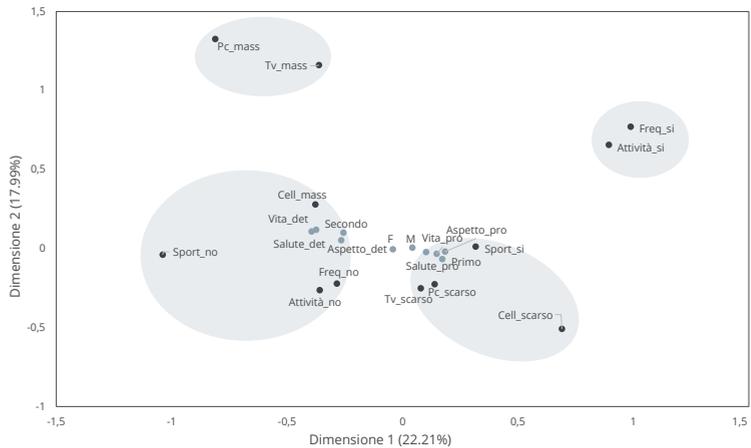
Per quanto riguarda l'impiego del tempo libero, vi sono ragazze e ragazzi che svolgono attività interattive e fisiche, altri che invece preferiscono – o che si trovano a dover prediligere, nel caso di specifiche dinamiche sociali e psicofisiche – forme di intrattenimento più sedentarie.

Un primo raggruppamento vede la presenza di ragazze e ragazzi “impegnati”: optano per passatempi mentali e creativi. Frequentano associazioni o gruppi che organizzano attività quali gruppi giovanili, musicali, a difesa dell'ambiente e di volontariato. Inoltre, nel tempo libero prediligono la visita di mostre e musei e la partecipazione a spettacoli teatrali. Altri invece, i più “dinamici”, praticano sport, passano poco tempo al computer, a guardare la televisione o al cellulare. Questi soggetti si ritengono tendenzialmente molto soddisfatti della propria salute e del proprio aspetto fisico, e sono principalmente ragazze e ragazzi della scuola secondaria di primo grado. In contrapposizione vi sono poi ragazze e ragazzi “sedentari”, che non praticano sport, tendono a utilizzare ampiamente il cellulare e non frequentano né gruppi, né associazioni.

Queste ragazze e ragazzi non si sentono particolarmente contenti della propria salute, del proprio aspetto e della propria vita in generale. Principalmente si tratta di soggetti frequentanti la scuola secondaria di secondo grado.

Infine, vi è un sottogruppo di ragazze e ragazzi “solitari e tecnologici”, che passa il proprio tempo libero utilizzando pc, tablet, e guardando la televisione, senza interagire molto con gli altri né frequentando attività e facendo sport, né attraverso il cellulare e i social.

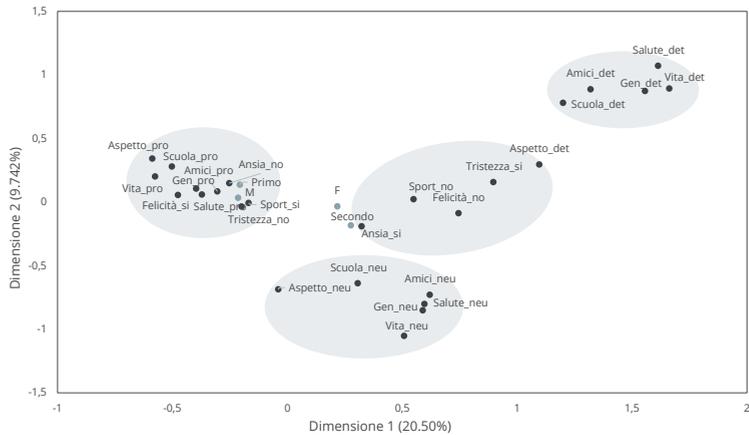
Figura 32
Analisi delle corrispondenze multiple sulle variabili relative all'impiego del tempo libero



Analizzando insieme i vari aspetti che riguardano la vita delle ragazze e dei ragazzi fin qui approfonditi, si nota quanto essi siano tra loro legati, e siano soprattutto legati allo *status* mentale del soggetto. Difatti, coloro che si ritengono insoddisfatti – per esempio – del rapporto con i propri genitori, tendono a essere insoddisfatti anche del rapporto con gli amici, della propria salute, della scuola e della propria vita in generale. Vi sono inoltre delle ragazze e dei ragazzi che indicano la tristezza tra i sentimenti da loro provati prevalentemente, dichiarano di soffrire d’ansia e si sentono del tutto scontenti di come appaiono.

In contrapposizione a essi, vi sono ragazze e ragazzi molto soddisfatti della propria vita, del proprio aspetto, del rapporto con i propri genitori e con gli amici, che tendenzialmente praticano sport e dichiaratamente felici. In questo gruppo vi è una prevalenza dei più piccoli frequentanti la scuola secondaria di primo grado. Infine, vi sono i soggetti neutrali, i quali si ritengono mediamente soddisfatti della scuola, dei propri amici, del rapporto con i propri genitori, del proprio aspetto, della salute e della loro vita.

Figura 33
Analisi delle
corrispondenze
multiple sulle variabili
relative a diversi aspetti
della vita delle ragazze e
dei ragazzi



In un'ottica di insieme, il fatto che il gruppo delle ragazze e dei ragazzi più che soddisfatti del proprio essere e delle relazioni che intessono sia a livello familiare che amicale sia popolato prevalentemente da studenti frequentanti la scuola secondaria di primo grado, diversamente da quanto si rileva per gli altri gruppi poco soddisfatti sui piani personale e/o relazionale, può essere oggetto di una particolare lettura. L'avvicinamento all'età adulta, in particolare durante la fase adolescenziale, porterebbe le ragazze e i ragazzi a mutare il proprio carattere e a maturare sul piano personale, acquisendo verosimilmente maggior consapevolezza e maggior senso critico circa le difficili sfide della vita che in parte hanno già affrontato e in parte affronteranno in futuro. Una consapevolezza che genererebbe sempre più spesso in loro sentimenti di malessere come tristezza e ansia, mancanza di autostima, non sentendosi di fatto probabilmente all'altezza delle situazioni. Ed ecco che dunque si sviluppa una certa selettività anche nei rapporti.

La cerchia di amicizie tende a essere più circoscritta per le ragazze e i ragazzi più grandi, i quali hanno riscontrato in percentuale maggiore un peggioramento nella qualità dei rapporti con i propri amici rispetto a qualche anno prima, così come tende a inasprirsi anche la soddisfazione nutrita nel rapporto con i propri genitori. La vita in generale appare loro più disincanta, con livelli di soddisfazione puntualmente più bassi tra le ragazze e i ragazzi della scuola secondaria di secondo grado sia rispetto alla propria salute, che al proprio aspetto, che alla propria situazione economica, che all'esperienza scolastica. Ma non solo: le ragazze e i ragazzi più grandi dichiarano maggiormente di provare ansia, incertezza e tristezza, e circa un terzo di loro ha dichiarato di essersi rivolto a uno psicologo.

Si tratta d'altronde di ragazze e ragazzi che in pochi anni si troveranno ad abbandonare il contesto scolastico per interfacciarsi con un contesto nuovo e più ignoto, nella maggior parte dei casi quello universitario o lavorativo.

Oltre la metà inizia a percepire fortemente la preoccupazione per la crisi economica, la mancanza di lavoro e la mancanza di opportunità per i giovani.

Il periodo di preadolescenza vissuto dalle ragazze e dai ragazzi della scuola secondaria di primo grado è probabilmente ancora "protetto" da figure adulte e da un'idea di un mondo che è "a portata di mano", caratterizzato da un carico di studio gestibile, la pratica di sport, rapporti umani semplici, e poche responsabilità. Quello vissuto dalle ragazze e dai ragazzi della scuola secondaria di secondo grado è invece un periodo di vita caratterizzato da scelte da compiere, da sfide da affrontare, da un continuo fronteggiarsi con situazioni di messa alla prova che inevitabilmente incidono in molteplici aspetti del loro stato d'animo e della loro percezione di sé.

Legenda delle etichette

Etichetta	Significato
Amici_det	In generale quanto sei complessivamente soddisfatto oggi dei rapporti con i tuoi amici su una scala da 1 a 10 in cui 1 indica "per niente" e 10 "moltissimo"? Punteggio tra 1 e 5
Amici_neu	In generale quanto sei complessivamente soddisfatto oggi dei rapporti con i tuoi amici su una scala da 1 a 10 in cui 1 indica "per niente" e 10 "moltissimo"? Punteggio tra 6 e 7
Amici_pro	In generale quanto sei complessivamente soddisfatto oggi dei rapporti con i tuoi amici su una scala da 1 a 10 in cui 1 indica "per niente" e 10 "moltissimo"? Punteggio tra 8 e 10
Amici_molti	Hai amici e amiche ai quali ti senti più vicino/a? Ho molti amici e amiche
Amici_pochi	Hai amici e amiche ai quali ti senti più vicino/a? Ho uno o due amici/che
Ansia_no	Quali sono le emozioni che provi più spesso? [Ansia] - No
Ansia_si	Quali sono le emozioni che provi più spesso? [Ansia] - Sì
AnsiaM_no	Rispetto alla relazione con tua madre, indica se accadono le seguenti situazioni: [È ansiosa per il mio rendimento scolastico] - No
AnsiaM_si	Rispetto alla relazione con tua madre, indica se accadono le seguenti situazioni: [È ansiosa per il mio rendimento scolastico] - Sì
AnsiaP_no	Rispetto alla relazione con tuo padre, indica se accadono le seguenti situazioni: [È ansioso per il mio rendimento scolastico] - No
AnsiaP_si	Rispetto alla relazione con tuo padre, indica se accadono le seguenti situazioni: [È ansioso per il mio rendimento scolastico] - Sì

Apprendimento_det	Indica su una scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo) quanto sei soddisfatto/a di ciò che impari a scuola - Punteggio tra 1 e 5
Apprendimento_neu	Indica su una scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo) quanto sei soddisfatto/a di ciò che impari a scuola - Punteggio tra 6 e 7
Apprendimento_pro	Indica su una scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo) quanto sei soddisfatto/a di ciò che impari a scuola - Punteggio tra 8 e 10
Aspetto_det	Indica su una scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo) quanto sei complessivamente soddisfatto/a del tuo aspetto - Punteggio tra 1 e 5
Aspetto_neu	Indica su una scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo) quanto sei complessivamente soddisfatto/a del tuo aspetto - Punteggio tra 6 e 7
Aspetto_pro	Indica su una scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo) quanto sei complessivamente soddisfatto/a del tuo aspetto - Punteggio tra 8 e 10
Attività_no	Indica il numero di volte negli ultimi 12 mesi in cui sei andato a teatro, cinema, musei / mostre / ecc., concerti di musica classica / opera, altri concerti di musica, spettacoli sportivi, monumenti o siti archeologici - Meno di 5 attività negli ultimi 12 mesi
Attività_si	Indica il numero di volte negli ultimi 12 mesi in cui sei andato a teatro, cinema, musei / mostre / ecc., concerti di musica classica / opera, altri concerti di musica, spettacoli sportivi, monumenti o siti archeologici - Almeno 5 delle attività negli ultimi 12 mesi
Aule_det	Pensa all'edificio della tua scuola. Esprimi la tua soddisfazione riguardo le aule scolastiche attraverso un punteggio da 1 a 10, in cui 1 indica "per niente" e 10 "moltissimo" - Punteggio tra 1 e 5
Aule_neu	Pensa all'edificio della tua scuola. Esprimi la tua soddisfazione riguardo le aule scolastiche attraverso un punteggio da 1 a 10, in cui 1 indica "per niente" e 10 "moltissimo" - Punteggio tra 6 e 7
Aule_pro	Pensa all'edificio della tua scuola. Esprimi la tua soddisfazione riguardo le aule scolastiche attraverso un punteggio da 1 a 10, in cui 1 indica "per niente" e 10 "moltissimo" - Punteggio tra 8 e 10
Cell_mass	Quanto tempo passi al giorno davanti al cellulare? Almeno 3 ore al giorno
Cell_scarso	Quanto tempo passi al giorno davanti al cellulare? Al massimo 2 ore al giorno
Compagni_det	Indica su una scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo) quanto sei soddisfatto/a del rapporto con i compagni - Punteggio tra 1 e 5
Compagni_neu	Indica su una scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo) quanto sei soddisfatto/a del rapporto con i compagni - Punteggio tra 6 e 7

Compagni_pro	Indica su una scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo) quanto sei soddisfatto/a del rapporto con i compagni - Punteggio tra 8 e 10
Fam_eco_det	Indica su una scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo) quanto sei complessivamente soddisfatto/a della situazione economica della tua famiglia - Punteggio tra 1 e 5
Fam_eco_pro	Indica su una scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo) quanto sei complessivamente soddisfatto/a della situazione economica della tua famiglia - Punteggio tra 8 e 10
Felicità_no	Quali sono le emozioni che provi più spesso? [Felicità] - No
Felicità_si	Quali sono le emozioni che provi più spesso? [Felicità] - Sì
Freq_no	Frequenti associazioni o gruppi che organizzano delle attività (non dei corsi), come gruppi giovanili, musicali, a difesa dell'ambiente, di volontariato, religiosi, studenteschi, politici, ecc.? - No
Freq_si	Frequenti associazioni o gruppi che organizzano delle attività (non dei corsi), come gruppi giovanili, musicali, a difesa dell'ambiente, di volontariato, religiosi, studenteschi, politici, ecc.? - Sì
Gen_det	Quanto sei complessivamente soddisfatto/a dei rapporti con i tuoi genitori su una scala da 1 a 10 in cui 1 indica "per niente" e 10 "moltissimo"? - Punteggio tra 1 e 5
Gen_neu	Quanto sei complessivamente soddisfatto/a dei rapporti con i tuoi genitori su una scala da 1 a 10 in cui 1 indica "per niente" e 10 "moltissimo"? - Punteggio tra 6 e 7
Gen_pro	Quanto sei complessivamente soddisfatto/a dei rapporti con i tuoi genitori su una scala da 1 a 10 in cui 1 indica "per niente" e 10 "moltissimo"? - Punteggio tra 8 e 10
Incontri_abb	Generalmente tu e i tuoi amici ogni quanto vi incontrate? - Qualche giorno alla settimana
Incontri_molti	Generalmente tu e i tuoi amici ogni quanto vi incontrate? - Tutti i giorni o quasi
Incontri_pochi	Generalmente tu e i tuoi amici ogni quanto vi incontrate? - Una volta a settimana o meno
Ins_det	Indica su una scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo) quanto sei soddisfatto/a del rapporto con gli insegnanti - Punteggio tra 1 e 5
Ins_neu	Indica su una scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo) quanto sei soddisfatto/a del rapporto con gli insenanti - Punteggio tra 6 e 7
Ins_pro	Indica su una scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo) quanto sei soddisfatto/a del rapporto con gli insenanti - Punteggio tra 8 e 10
Nuovi_amici_diff	Difficilmente creo nuove amicizie

Pc_mass	Quanto tempo passi al giorno davanti a computer, tablet? - Almeno 3 ore al giorno
Pc_scarso	Quanto tempo passi al giorno davanti a computer, tablet? - Al massimo 2 ore al giorno
PressM_no	Rispetto alla relazione con tua madre, indica se accadono le seguenti situazioni: [È troppo entrante nella mia vita; mi impone dei limiti all'uso di cellulare, pc, tablet; controlla/spia la mia attività sul cellulare] - No
PressM_si	Rispetto alla relazione con tua madre, indica se accadono le seguenti situazioni: [È troppo entrante nella mia vita; Mi impone dei limiti all'uso di cellulare, pc, tablet; Controlla / spia la mia attività sul cellulare] - Si
PressP_no	Rispetto alla relazione con tuo padre, indica se accadono le seguenti situazioni: [È troppo entrante nella mia vita; mi impone dei limiti all'uso di cellulare, pc, tablet; controlla / spia la mia attività sul cellulare] - No
PressP_si	Rispetto alla relazione con tuo padre, indica se accadono le seguenti situazioni: [È troppo entrante nella mia vita; mi impone dei limiti all'uso di cellulare, pc, tablet; controlla / spia la mia attività sul cellulare] - Si
Prob_amici_diff	Quanto è facile per te parlare con gli amici ai quali ti senti più vicino di cose che ti preoccupano veramente? - Difficile o molto difficile
Prob_amici_fac	Quanto è facile per te parlare con gli amici ai quali ti senti più vicino di cose che ti preoccupano veramente? - Facile o molto facile
Rendimento_det	Indica su una scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo) quanto sei soddisfatto/a del tuo rendimento scolastico - Punteggio tra 1 e 5
Rendimento_neu	Indica su una scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo) quanto sei soddisfatto/a del tuo rendimento scolastico - Punteggio tra 6 e 7
Rendimento_pro	Indica su una scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo) quanto sei soddisfatto/a del tuo rendimento scolastico - Punteggio tra 8 e 10
Salute_det	Indica su una scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo) quanto sei complessivamente soddisfatto/a della tua salute - Punteggio tra 1 e 5
Salute_neu	Indica su una scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo) quanto sei complessivamente soddisfatto/a della tua salute - Punteggio tra 6 e 7
Salute_pro	Indica su una scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo) quanto sei complessivamente soddisfatto/a della tua salute - Punteggio tra 8 e 10
Scuola_det	Indica su una scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo) quanto sei soddisfatto/a della scuola complessivamente - Punteggio tra 1 e 5

Scuola_neu	Indica su una scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo) quanto sei soddisfatto/a della scuola complessivamente - Punteggio tra 6 e 7
Scuola_pro	Indica su una scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo) quanto sei soddisfatto/a della scuola complessivamente - Punteggio tra 8 e 10
Sex_si	Rispetto alla relazione con tuo padre e/o tua madre, indica se accadono le seguenti situazioni: [Parliamo della sessualità] - Sì
Social_abb	Quanto ti relazioni con gli amici ai quali ti senti più vicino attraverso social (WhatsApp, Telegram, Instagram, ecc.)? - Qualche giorno alla settimana
Social_molto	Quanto ti relazioni con gli amici ai quali ti senti più vicino attraverso social (WhatsApp, Telegram, Instagram, ecc.)? - Tutti i giorni o quasi
Social_poco	Quanto ti relazioni con gli amici ai quali ti senti più vicino attraverso social (WhatsApp, Telegram, Instagram, ecc.)? - Una volta a settimana
Spazi_det	Pensa all'edificio della tua scuola. Esprimi la tua soddisfazione riguardo gli spazi nel complesso attraverso un punteggio da 1 a 10, in cui 1 indica "per niente" e 10 "moltissimo" - Punteggio tra 1 e 5
Spazi_neu	Pensa all'edificio della tua scuola. Esprimi la tua soddisfazione riguardo gli spazi nel complesso attraverso un punteggio da 1 a 10, in cui 1 indica "per niente" e 10 "moltissimo" - Punteggio tra 6 e 7
Spazi_pro	Pensa all'edificio della tua scuola. Esprimi la tua soddisfazione riguardo gli spazi nel complesso attraverso un punteggio da 1 a 10, in cui 1 indica "per niente" e 10 "moltissimo" - Punteggio tra 8 e 10
Sport_no	Pratichi qualche attività sportiva? - No
Sport_si	Pratichi qualche attività sportiva? - Sì
Stress_molto	Quanto ti senti stressato/a da tutto il lavoro che devi fare per la scuola? - Molto
Stress_no	Quanto ti senti stressato/a da tutto il lavoro che devi fare per la scuola? - Per niente
SuppM_no	Rispetto alla relazione con tua madre, indica se accadono le seguenti situazioni: [Sono supportato/a e confortato/a quando ho qualche problema; Mi permette di scegliere la mia strada nella vita] - No
SuppM_si	Rispetto alla relazione con tua madre, indica se accadono le seguenti situazioni: [Sono supportato/a e confortato/a quando ho qualche problema; Mi permette di scegliere la mia strada nella vita] - Sì
SuppP_no	Rispetto alla relazione con tuo padre, indica se accadono le seguenti situazioni: [Sono supportato/a e confortato/a quando ho qualche problema; Mi permette di scegliere la mia strada nella vita] - No

SuppP_si	Rispetto alla relazione con tua madre, indica se accadono le seguenti situazioni: [Sono supportato/a e confortato/a quando ho qualche problema; Mi permette di scegliere la mia strada nella vita] - No
Tristezza_no	Quali sono le emozioni che provi più spesso? [Tristezza] - No
Tristezza_si	Quali sono le emozioni che provi più spesso? [Tristezza] - Sì
Tv_mass	Quanto tempo passi al giorno davanti alla TV? - Almeno 3 ore al giorno
Tv_scarso	Quanto tempo passi al giorno davanti alla TV? - Al massimo 2 ore al giorno
Vita_det	Indica su una scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo) quanto sei complessivamente soddisfatto/a della tua vita in generale - Punteggio tra 1 e 5
Vita_neu	Indica su una scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo) quanto sei complessivamente soddisfatto/a della tua vita in generale - Punteggio tra 6 e 7
Vita_pro	Indica su una scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo) quanto sei complessivamente soddisfatto/a della tua vita in generale - Punteggio tra 8 e 10
F	Genere del rispondente: femmina
M	Genere del rispondente: maschio
Primo	Ordine scolastico: primo grado
Secondo	Ordine scolastico: secondo grado



11 NOTA METODOLOGICA



Gianni Betti,
Università degli studi di Siena
Gianluca Capra, Federica Poscolere
e Roberto Ricciotti,
statistici



LA RICERCA

La nuova edizione della ricerca regionale sugli stili di vita di preadolescenti e adolescenti toscani è il frutto di un progresso ed elaborato lavoro, che ha visto il coinvolgimento congiunto di diverse figure professionali del Centro regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza (Cria) e dell'Ufficio scolastico regionale della Regione Toscana ed è stato caratterizzato da un susseguirsi di fasi propedeutiche a una raccolta di dati in grado di soddisfare un elevato livello informativo sia sul piano qualitativo che quantitativo.

La fase primaria è consistita nella redazione del questionario dove per scelta si è cercato, in alcune sezioni, di mantenere una linea di continuità con le edizioni precedenti della ricerca, mentre per altre sezioni si è optato per l'introduzione di nuovi temi.

In entrambi i casi sono stati di grande aiuto i *focus group* tenutisi in alcune scuole del territorio toscano durante i mesi di aprile e maggio 2022, volti, tra le altre cose, a ricercare tematiche attuali da approfondire.

Il questionario è stato digitalizzato attraverso l'applicativo "LimeSurvey" e la sua compilazione prevedeva l'accesso tramite un link predisposto, o in alternativa l'accesso attraverso una sezione dedicata nel sito del Cria www.minoritoscana.it.

L'indagine ha interessato ragazze e ragazzi delle scuole secondarie di primo e di secondo grado. L'Ufficio scolastico regionale ha provveduto a fornire l'elenco delle scuole del territorio toscano che hanno rappresentato l'universo di riferimento e quindi la base del campionamento che ha garantito la rappresentatività dei risultati oltre che per il livello regionale, anche per le tre aree vaste e le 28 Zone distretto. Questo rappresenta uno dei punti di forza della ricerca e permetterà di utilizzare i dati qui presentati anche per i livelli territoriali e nello specifico per i report di Zona distretto area minori.

Come base di riferimento per il campionamento sono stati presi in considerazione gli studenti delle classi I e III per le scuole secondarie di primo grado, e gli studenti delle classi II e IV per le scuole secondarie di secondo grado nell'anno scolastico 2020/2021 che rappresentano l'ultimo dato disponibile da fonti ufficiali.

La tabella 13 riporta le numerosità della popolazione di studenti, suddivisa per classe, grado e Zona distretto per una popolazione di totale pari a 132.047 studenti.

Tabella 13
Studenti della scuola secondaria di primo grado delle classi I e III e studenti della scuola secondaria di secondo grado delle classi II e IV per zona distretto nell'anno scolastico 2020/2021"

Zone distretto	Studenti scuola secondaria di primo grado, classi I e III	Studenti scuola secondaria di secondo grado, classi II e IV
Lunigiana	690	457
Apuane	2.278	2.878
Valle del Serchio	900	749
Piana di Lucca	3.082	3.581
Val di Nievole	2.183	2.284
Pistoiese	3.110	3.356
Pratese	5.287	5.298
Alta Val di Cecina - Valdera	2.656	2.688
Pisana	3.546	3.654
Valli Etrusche	2.308	2.012
Elba	453	523
Livornese	3.206	3.273
Alta val d'Elsa	1.157	1.378
Amiata Senese e Val d'Orcia - Valdichiana Senese	1.263	1.009
Senese	2.249	2.705

Zone distretto	Studenti scuola secondaria di primo grado, classi I e III	Studenti scuola secondaria di secondo grado, classi II e IV
Aretina	2.326	3.177
Casentino	537	414
Valtiberina	504	676
Valdarno	1.766	1.680
Val di Chiana Aretina	914	694
Colline dell'Albegna	686	530
Amiata Grossetana - Colline Metallifere - Grossetana	2.885	3.441
Firenze	5.829	9.913
Fiorentina Nord-Ovest	3.834	2.128
Fiorentina Sud-Est	3.162	1.476
Mugello	1.199	798
Empolese - Valdarno Inferiore	4.542	3.685
Versilia	2.730	2.308
Totale Toscana	65.282	66.765

Al momento della definizione del campione, per la scelta della numerosità campionaria sono stati presi in considerazione due livelli diversi di aggregazione delle stime finali: il livello regionale e il livello di Zona distretto. Come per le edizioni della ricerca del 2015 e del 2017, e a differenza dell'edizione 2019/2020 caratterizzata dalla prima fase della pandemia da Covid-19, si è preferito ritornare a un campione teorico consistente, pari a circa 15.000 studenti complessivi di tutte le scuole. Il campionamento, stratificato per Zona distretto, e clusterizzato per scuola (cento scuole di primo grado e cento scuole di secondo grado), comporta un effetto di disegno (*deft*) che può essere stimato pari a 1,5 e un semplice sistema di pesi di riporto all'universo che potrebbe avere un effetto moderato sull'errore quantificato da un coefficiente di Kish²² di 1,4.

La scelta di un effetto di disegno *deft* = 1,5 e di un coefficiente di Kish = 1,4 proviene anche dalle esperienze pregresse del 2015, 2017 e 2019/2020.

A seguito della selezione del campione, nel mese di luglio 2022 l'Ufficio scolastico regionale ha provveduto, tramite l'invio di una mail, a informare le scuole di essere state selezionate per lo svolgimento dell'indagine, e rimandava esse a confermare o negare la propria intenzione di partecipare tramite la compilazione di un *form* online appositamente predisposto.

22 Si veda la sezione successiva per la definizione del coefficiente di Kish.

In esso si chiedeva inoltre di indicare il nominativo e il recapito del dirigente scolastico o di un referente incaricato per la gestione della ricerca. Sono così arrivate le prime adesioni, puntualmente riportate in un'ulteriore piattaforma nella quale i ricercatori del Cria incaricati di seguire il progetto di ricerca hanno monitorato l'andamento delle conferme di partecipazione, dei rifiuti corredati da motivazione, dei contatti dei referenti e, in un secondo momento, dell'effettivo inizio di esecuzione dell'indagine da parte della scuola aderente.

Nel mese di settembre, mese prestabilito come quello iniziale per l'avvio dell'indagine, alle scuole aderenti è stata inviata una mail con le istruzioni per il corretto svolgimento dell'indagine: quante classi selezionare (almeno cinque), di quali sezioni (I e III nel caso di scuola secondaria di primo grado; II e IV nel caso di scuola secondaria di secondo grado), quanti questionari compilare (possibilmente almeno 75 per scuola). Sono state inoltre riportate le modalità di accesso e compilazione del questionario (online, in aula di informatica, con la presenza di un docente, durante l'orario scolastico) e le tempistiche necessarie (indicativamente meno di un'ora di tempo). Nella mail, inoltre, si precisava di informare le ragazze e i ragazzi dell'anonimato del questionario e dell'importanza del fornire risposte del tutto sincere, evitando il confronto con i compagni. In allegato, poi, venivano riportate una lettera informativa sulla ricerca da condividere con ragazze e ragazzi e genitori, il modulo per l'acquisizione del consenso alla partecipazione all'indagine da far firmare agli stessi genitori e da conservare presso la scuola e il questionario in forma cartacea per una presa visione da parte dell'istituto scolastico.

Come già preventivato, le scuole aderenti a seguito dell'avviso dell'Ufficio scolastico regionale sono state una quota non sufficiente al raggiungimento della numerosità campionaria prefissata. È subentrata quindi, a partire dal mese di ottobre, la modalità di contatto diretto con le scuole campionate tramite contatto telefonico diretto, durante la quale alla scuola veniva ripresentato il progetto e l'invito a compilare il *form* di adesione. A queste chiamate ne sono succedute altre, volte a incentivare le scuole aderenti a somministrare effettivamente il questionario alle ragazze e ai ragazzi, sollecitandole pertanto alla compilazione.

L'andamento sia delle adesioni che delle effettive compilazioni del questionario è stato monitorato con cadenza quasi giornaliera, e questo ha permesso di meglio ottimizzare l'impegno profuso nel contattare le scuole, nonché di risolvere tempestivamente le casistiche più problematiche. A un certo punto dell'indagine, infatti, è stato chiaro che, sulla base dei rifiuti forniti dagli istituti scolastici, per alcune Zone distretto sarebbe stato impossibile raggiungere la numerosità minima campionaria prefissata, motivo per cui per esse sono stata selezionate nel mese di novembre 2022 delle ulteriori riserve, poi contattate dall'Ufficio scolastico regionale tramite mail.

Su richiesta di alcune scuole, e al fine di ottenere quante più risposte possibili, la chiusura del questionario prestabilita per il mese di dicembre 2022 è stata posticipata alla data del 20 marzo 2023. Una proroga, questa, ritenuta necessaria e non compromettente l'obiettivo di eseguire la ricerca durante l'arco di un solo anno scolastico, il 2022/23.

L'indagine si è conclusa con un numero di 13.707 questionari inseriti, corrispondenti al 90% della numerosità inizialmente auspicata, con una copertura superiore al 75% nella quasi totalità delle Zone distretto, e comunque in nessun caso inferiore al 51%.

I dati così raccolti sono stati poi soggetti a un accurato lavoro di pulizia, volto a verificare l'idoneità delle risposte fornite dalle ragazze e dai ragazzi, evitando quindi di includere nell'analisi doppioni o tentativi di prova di compilazione eseguiti dagli insegnanti. Nello specifico, sono stati ritenuti validi e affidabili i questionari salvati che fossero integralmente compilati nella parte relativa alle informazioni anagrafiche e almeno parzialmente compilati in almeno una delle altre sezioni del questionario.

A seguito di questa operazione, i questionari validi si riducono a 13.359, corrispondenti all'88% del campione teorico prestabilito, risultato più che buono in termini di copertura zonale raggiunta.

Le diverse percentuali di risposta nelle Zone distretto e quindi la diversa composizione dei rispondenti in relazione alla distribuzione della popolazione è naturalmente "sanata" a livello di stime regionali attraverso un opportuno sistema di pesi, descritto qui di seguito.

I PESI DI POST-STRATIFICAZIONE E LA QUALITÀ DELLE STIME

Come detto nella sezione precedente, la distribuzione dei rispondenti per Zona distretto e per grado di scuola (quindi incluse le fasce di età) non è esattamente coincidente con quella della popolazione oggetto di studio. Tali differenze nella distribuzione dei rispondenti, e le differenti probabilità di selezione hanno suggerito di procedere a una ponderazione per celle (post-stratificazione) di aggiustamento in due passi, come segue:

- si calcolano i pesi per ogni Zona distretto e per ogni grado, secondo una procedura di post stratificazione, che tenga conto della probabilità di selezione e del tasso di non risposta;
- si riscalano i pesi in modo che la media risulti pari a uno, o in modo equivalente che la somma sia pari alla numerosità campionaria.

I pesi così ottenuti sono riportati nella tabella 14. Si deve comunque precisare che l'applicazione dei pesi appena definiti, sebbene consenta agli stimatori utilizzati a livello regionale di essere statisticamente corretti, introduce un elemento aggiuntivo di variabilità delle stime stesse (oltre alla variabilità campionaria).

Tale incremento è peraltro misurabile mediante il calcolo di un fattore di correzione dell'errore standard delle stime (Kish, 1987). Tale fattore di correzione $(1+L)$, rappresenta l'incremento percentuale di variabilità dovuto alla post stratificazione ed è definito nel seguente modo:

$$(1 + L) = \frac{n \sum_{h=1}^k n_h w_h^2}{(\sum_{h=1}^k n_h w_h)^2}, \text{dove } n_h \text{ rappresentano il numero dei casi dello strato } h \text{ (Zona distretto e grado) e } w_h \text{ il peso del corrispondente strato.}$$

Sulla base delle interviste effettivamente raccolte, il fattore di Kish è risultato pari a 1,412, valore di poco superiore a quello preventivato a inizio indagine (Kish = 1,4). Ciò significa che gli errori campionari dovuti all'introduzione dei pesi sono inflazionati di circa il 41,2 per cento. Questo fattore è stato utilizzato per il calcolo degli errori standard effettuato nella sezione successiva.

Tabella 14
Numerosità del campione valido e pesi di riporto all'universo

Zone distretto	Campione I grado	Peso I grado	Campione II grado	Peso II grado
Alta Val d'Elsa	226	5,12	177	7,79
Alta Val di Cecina - Valdera	378	7,03	125	21,50
Amiata Grossetana - Colline Metallifere - Grossetana	396	7,29	210	16,39
Amiata Senese e Val d'Orcia - Valdichiana Senese	98	12,89	203	4,97
Apuane	250	9,11	346	8,32
Aretina	303	7,68	190	16,72
Casentino	236	2,28	141	2,94
Colline dell'Albegna	133	5,16	83	6,39
Elba	127	3,57	123	4,25
Empolese - Valdarno Inferiore	407	11,16	345	10,68
Fiorentina Nord-Ovest	367	10,45	186	11,44
Fiorentina Sud-Est	326	9,70	206	7,17
Firenze	513	11,36	295	33,60
Livornese	292	10,98	322	10,16
Lunigiana	149	4,63	95	4,81
Mugello	230	5,21	82	9,73
Piana di Lucca	331	9,31	283	12,65
Pisana	249	14,24	271	13,48
Pistoiese	292	10,65	356	9,43
Pratese	445	11,88	435	12,18
Senese	235	9,57	225	12,02
Val di Chiana Aretina	135	6,77	152	4,57

Zone distretto	Campione I grado	Peso I grado	Campione II grado	Peso II grado
Val di Nievole	368	5,93	142	16,08
Valtiberina	109	4,62	46	14,70
Valdarno	271	6,52	171	9,82
Valle del Serchio	113	7,96	131	5,72
Valli Etrusche	311	7,42	229	8,79
Versilia	372	7,34	127	18,17

GLI ERRORI STANDARD

La tabella 15 riporta gli errori standard relativi alle stime su proporzioni di rispondenti. Gli errori fanno riferimento sia a stime basate sull'intero campione regionale, che alle stime disaggregate per scuole secondarie di primo e secondo grado.

Tavola 15
Errori standard relativi a stime regionali e per ordine di scuola

Proporzione	Toscana totale	Toscana I grado	Toscana II grado
90%	0,55%	0,73%	0,84%
80%	0,73%	0,97%	1,12%
70%	0,84%	1,11%	1,29%
60%	0,90%	1,19%	1,37%
50%	0,92%	1,21%	1,40%
40%	0,90%	1,19%	1,37%
30%	0,84%	1,11%	1,29%
20%	0,73%	0,97%	1,12%
10%	0,55%	0,73%	0,84%

Anche la tabella 16 riporta gli errori standard relativi alle stime su proporzioni di rispondenti; in questo caso gli errori fanno riferimento a stime basate su tre selezionate Zone distretto, ovvero Firenze, con la più ampia numerosità campionaria ($n = 808$), l'Alta Val d'Elsa, con una numerosità campionaria media ($n = 403$); e infine la Valtiberina, con la numerosità campionaria più bassa ($n = 155$).

Tavola 16
Errori standard relativi
a stime per tre Zone
distretto

Proporzione	Firenze	Alta Valdelsa	Valtiberina
90%	1,58%	2,24%	3,61%
80%	2,11%	2,99%	4,82%
70%	2,42%	3,42%	5,52%
60%	2,59%	3,66%	5,90%
50%	2,64%	3,73%	6,02%
40%	2,59%	3,66%	5,90%
30%	2,42%	3,42%	5,52%
20%	2,11%	2,99%	4,82%
10%	1,58%	2,24%	3,61%

I FOCUS GROUP CON I RAGAZZI E LE RAGAZZE

Valentina Ferrucci, *ricercatrice Istituto degli Innocenti*

I *focus group* sono stati realizzati in due tranches: una precedente all'indagine, nei mesi di aprile e maggio 2022, in sei scuole toscane (quattro secondarie di primo grado, due di secondo grado) delle città di Firenze, Pescia, Sesto Fiorentino, Carrara, Grosseto; una nella seconda parte della ricerca, tra aprile e maggio 2023, in quattro scuole della Toscana, in particolare nelle città di Firenze, Pescia, Pisa, Massa. Il campione di scuole è stato selezionato su base volontaria, attraverso l'invito dell'Ufficio regionale scolastico della Toscana. Obiettivo dei *focus group* è stato nella prima parte approfondire a livello qualitativo alcuni temi *focus* del questionario in costruzione, e di parziale verifica partecipata degli item dell'indagine campionaria; nella seconda parte si è voluto approfondire i temi proposti dal questionario a parziale verifica dei risultati emersi dall'indagine e a ulteriore approfondimento delle tematiche emerse come nodi critici. I *focus* si sono svolti in presenza, gestiti da due ricercatori (un conduttore e un rapporteur-osservatore), in aule predisposte dalle segreterie scolastiche, alla sola presenza dei ragazzi e ragazze aderenti. L'adesione dei partecipanti è stata concordata di volta in volta con il docente referente della scuola, nella maggioranza dei casi su base volontaria.

I *focus* hanno coinvolto un numero tra gli otto e dieci studenti, suddivisi in pari numero tra maschi e femmine, con età variabile (secondaria di primo grado tra i 11 e i 13 anni, secondaria di secondo grado tra i 15 e i 18 anni), hanno avuto la durata di circa 2 ore ciascuno, si sono svolti in orario scolastico. I *focus* sono stati audio-registrati e trascritti, poi trattati in forma anonima. In questa sintesi sono riportate le considerazioni relative agli approfondimenti tematici, mentre le parti relative alle modifiche del questionario sono state discusse nelle riunioni del gruppo di ricerca.

I *focus* sono stati molto partecipati, anche laddove vi è stata una iniziale diffidenza e ritrosia a parlare, senza distinzione di età. Si è proceduto attraverso domande chiave, che poi hanno dato spazio in molti casi a un ampliamento dei temi sia dovuto alla discussione in corso sia dovuto all'esaurirsi dell'argomento proposto.

La sintesi proposta è dunque a corredo dei dati emersi dall'indagine, ed è tesa a valorizzare elementi non emersi dalla compilazione del questionario. Nella sintesi sono indicati in corsivo, a scopo esemplificativo, le frasi particolarmente significative espresse dai ragazzi e dalle ragazze.

12 STRUMENTI PER UNA RIFLESSIONE RAGIONATA SUI DATI: KIT PER INSEGNANTI



Valentina Ferrucci e Sara Mastroberti,
ricercatrici Istituto degli Innocenti



non so se mi spiego

PREMESSA

Il kit è immaginato con l'obiettivo di supportare le e gli insegnanti nei processi di lettura e approfondimento dei dati emersi dalla ricerca *Essere ragazzi in Toscana 2022* nelle classi della scuola secondaria di primo e secondo grado, e di sviluppare una riflessione con i ragazzi e le ragazze sul proprio benessere. Ha, inoltre, lo scopo di supportare l'équipe di ricerca del Centro regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza nell'approfondire l'analisi dei dati emersi e nell'implementare strumenti di indagine aggiornati e integrati. In questo modo ci si auspica che l'indagine, attraverso la partecipazione dei ragazzi e delle ragazze, possa aprire il loro sguardo su nuove prospettive da esplorare e possa stimolare in loro nuove domande pertinenti alla loro vita. Per raggiungere tali finalità, il kit si compone di sei aree tematiche al fine di facilitare la fruizione dei materiali da parte delle e degli insegnanti con i propri studenti. Ciascuna area può essere strutturata come unità a sé stante o come propedeutica alla successiva.

Le aree sono le seguenti:

- Area 1: la mia famiglia e io
- Area 2: le relazioni tra pari
- Area 3: stili di vita e tempo libero
- Area 4: la scuola
- Area 5: benessere e futuro
- Area 6: l'inesplorato

Le attività proposte sono strumenti e spunti di riflessione per l'implementazione di percorsi che le e gli insegnanti possono strutturare in autonomia, secondo le proprie attitudini e gli obiettivi, attraverso una metodologia maieutica che attivi gli studenti ad assumere una maggiore consapevolezza del proprio benessere e a individuare gli elementi necessari al raggiungimento del proprio sviluppo armonico e funzionale.

Ci si auspica che, in questo modo, l'indagine non resti una statica "fotografia" del momento presente, immaginata dagli e destinata agli adulti, ma diventi uno strumento di riflessione e di crescita anche per le ragazze e i ragazzi che così possono trasformarsi in protagonisti attivi del processo di indagine incoraggiando il mondo adulto, in particolare gli amministratori deputati, a fare scelte di senso e ad avere uno sguardo maggiormente aderente alla realtà sui temi dell'infanzia e dell'adolescenza.

Alla fine del capitolo sono disponibili alcuni suggerimenti bibliografici e filmografici suddivisi per area tematica e il testo del questionario proposto nell'indagine.

AREA 1: LA MIA FAMIGLIA E IO

Target: ragazzi 11-13/14-17 anni

1. I dati e noi

Obiettivo: acquisire consapevolezza del proprio vissuto e imparare a confrontarlo con il mondo circostante.

Attività: lettura dei risultati dell'indagine a voce alta, discussione in piccolo gruppo e condivisione finale con tutta la classe.

Domande stimolo:

1. Dopo aver letto in classe la parte dell'indagine relativa alla famiglia, quanto sei d'accordo con i risultati emersi? Rispecchiano davvero ciò che vivete o che siete nella vostra realtà territoriale?
2. Perché secondo voi sono emersi questi dati? Hanno una "spiegazione"?
3. Secondo voi questi dati corrispondono alla vostra realtà? E se no, in cosa credete che si differenzino?
4. In particolare nel questionario si indaga sulla relazione con i genitori e i familiari. Dalle risposte emerge che "le ragazze e i ragazzi si sentono supportati e confortati sia dal padre che dalla madre quando incontrano delle difficoltà, in un contesto di dialogo e disponibilità", secondo te è un dato reale? Qual è la tua esperienza?
5. In particolare nel questionario si indaga sulla relazione con i genitori e i familiari. Dalle risposte emerge che le madri sono in generale più presenti e attente dei padri nella relazione con i/le figli/e? Secondo te è vero? Da cosa dipende?
6. Se ti immagini genitore, come ti immagini? Cosa terresti della relazione con i tuoi genitori e cosa cambieresti?

Metodologia: discussione in classe. Lavoro in piccolo gruppo (max 5 persone) per agevolare il confronto e l'espressione di tutti gli studenti coinvolti. Ciascun gruppo avrà a disposizione il testo con i risultati emersi dall'indagine. Ciascun membro del gruppo assumerà un ruolo attivo nella discussione: uno come moderatore, due come relatori, due come lettori. Dopo 20 minuti di confronto, il piccolo gruppo riporterà i risultati emersi dalla discussione in maniera schematica su un cartellone. I singoli contributi verranno condivisi con tutta la classe e insieme si proverà a farne una sintesi.

2. I media e noi

Obiettivo: imparare a ricercare articoli tematici sul web e su fonti cartacee; comprendere un testo giornalistico, analizzarne i contenuti; riflettere sul proprio vissuto e confrontarlo con gli altri; imparare a scrivere un articolo giornalistico.

Attività a casa: raccogli sul web e in formato cartaceo gli articoli che parlano del tema della famiglia (cronaca, attualità, sociologia, psicologia, riviste specializzate, social network, quotidiani o periodici, ecc.).

Attività in classe:

- seleziona gli articoli che ti sembrano più interessanti e parlane con i tuoi compagni attraverso le domande stimolo;
- seleziona gli articoli che non hai capito e approfondiscine il senso con l'aiuto del tuo insegnante e dei tuoi compagni;
- prova a scrivere un articolo sulla famiglia che illustri il tuo punto di vista.

Domande stimolo:

1. Quali sono i temi maggiormente trattati?
2. Come cambia la rappresentazione delle famiglie e delle relazioni familiari a seconda dei diversi media?
3. Quale immagine della famiglia emerge dagli articoli? Siete d'accordo?

Metodologia:

- è importante guidare gli studenti nell'attività di ricerca individuale che svolgeranno in autonomia a casa suggerendo loro alcune fonti specifiche sul tema;
- l'attività in classe può essere condotta sotto forma di tavola rotonda al fine di generare una discussione guidata dall'insegnante in modo da far emergere l'opinione e il contributo del singolo alunno;
- in alternativa, l'attività in classe può essere condotta in piccolo gruppo (max 5 persone) per agevolare il confronto e l'espressione di tutti gli studenti coinvolti. Ciascun membro del gruppo assumerà un ruolo attivo nella discussione: uno come moderatore, due come relatori, due come lettori. Dopo 20 minuti di confronto, il piccolo gruppo riporterà le proprie riflessioni, domande e risposte emersi dalla discussione in maniera schematica su un cartellone. I singoli contributi verranno condivisi con tutta la classe e insieme si proverà a farne una sintesi.

3. La storia e noi

Obiettivo: indagare come è cambiato il concetto di famiglia e la sua rappresentazione individuando gli elementi di cambiamento e quelli di continuità nel tempo, a partire dal proprio nucleo familiare.

Attività a casa: intervista i tuoi familiari sul concetto di famiglia e il ruolo che aveva nella loro infanzia. Individua gli elementi di cambiamento e quelli che sono rimasti simili.

Domande stimolo:

1. Come era composta la loro famiglia di origine?
2. Che importanza aveva la famiglia per i tuoi parenti quando avevano la tua età?

Attività in classe: lavoro in piccoli gruppi confrontando le risposte ottenute da ciascuno, evidenziando anche risorse e limiti della famiglia odierna e della famiglia del passato.

Domande stimolo:

1. Quali sono gli elementi comuni?
2. Le famiglie del passato in cosa differiscono dalle famiglie di oggi?
3. Quali risorse e quali limiti ha la famiglia odierna? E quella del passato?

Metodologia:

- è importante guidare gli studenti nell'attività di ricerca individuale che svolgeranno in autonomia a casa nel proprio nucleo familiare, suggerendo loro alcune domande stimolo sul tema;
- l'attività in classe può essere condotta sotto forma di tavola rotonda al fine di generare una discussione guidata dall'insegnante in modo da far emergere l'opinione e il contributo del singolo alunno;
- in alternativa, l'attività in classe può essere condotta in piccolo gruppo (max 5 persone) per agevolare il confronto e l'espressione di tutti gli studenti coinvolti. Ciascun membro del gruppo assumerà un ruolo attivo nella discussione: uno come moderatore, due come relatori, due come lettori. Dopo 20 minuti di confronto, il piccolo gruppo riporterà le proprie riflessioni, domande e risposte emersi dalla discussione in maniera schematica su un cartellone. I singoli contributi verranno condivisi con tutta la classe e insieme si proverà a farne una sintesi.

4. Le famiglie nel mondo

Obiettivo: allargare le prospettive sul mondo e comprendere le altre culture attraverso uno sguardo ravvicinato ai tanti modi di essere e di fare famiglia nel mondo.

Attività individuale o in classe: attività di ricerca attraverso l'analisi di filmati, libri, documenti o interviste dirette a famiglie di culture differenti; individuare somiglianze e divergenze tra le famiglie di altre culture e la propria; confrontare le risposte e i dati raccolti con gli altri compagni/gruppi della tua classe.

Domande stimolo:

1. Come è organizzata una famiglia in... (Paese diverso dall'Italia)?
2. Come è organizzata una famiglia in altre regioni dell'Italia?
3. Quale ruolo ha ogni membro al suo interno?
4. Come sono suddivisi i compiti?
5. Quali differenze noti e quali similitudini?
6. Secondo te, da cosa dipendono similitudini e differenze? Perché esistono?

Metodologia:

- è importante guidare gli studenti nell'attività di ricerca individuale che svolgeranno in autonomia nei propri contesti relazionali intra ed extra familiari, suggerendo loro alcune domande stimolo sul tema;
- l'attività in classe può essere condotta sotto forma di tavola rotonda al fine di generare una discussione guidata dall'insegnante in modo da far emergere l'opinione e il contributo del singolo alunno;
- in alternativa, l'attività in classe può essere condotta in piccolo gruppo (max 5 persone) per agevolare il confronto e l'espressione di tutti gli studenti coinvolti. Ciascun membro del gruppo assumerà un ruolo attivo nella discussione: uno come moderatore, due come relatori, due come lettori. Dopo 20 minuti di confronto, il piccolo gruppo riporterà le proprie riflessioni, domande e risposte emersi dalla discussione in maniera schematica su un cartellone. I singoli contributi verranno condivisi con tutta la classe e insieme si proverà a farne una sintesi.

5. Noi e la rappresentazione nella cinematografia

Obiettivo: riflettere sui messaggi trasmessi dal cinema sul tema delle relazioni familiari, sull'immaginario che ne emerge, messo a confronto con la realtà vissuta dai ragazzi e dalle ragazze di oggi.

Attività in classe: scegliere un percorso filmografico, guardare i o il film prescelto e generare una discussione aperta con i compagni/e in classe.

Domande stimolo:

- Cosa vi ha colpito?
- Cosa vorreste approfondire in classe?

Metodologia: l'attività in classe, dopo la visione del film, può essere condotta sotto forma di tavola rotonda al fine di generare una discussione guidata dall'insegnante in modo da far emergere l'opinione e il contributo del singolo alunno.

AREA 2: LE RELAZIONI TRA PARI

Target: ragazzi 11-13/14-17 anni

1. Gli amici non sono tutti uguali

Obiettivo: imparare a confrontare il proprio vissuto con quello degli altri; riflettere sulla natura delle proprie relazioni.

Attività in classe: discussione a piccoli gruppi, a partire dagli esiti della ricerca.

Domande stimolo:

1. Dalla ricerca, in particolare dai *focus group* realizzati con gruppi di studenti e studentesse, emerge che "gli amici non sono tutti uguali": con alcuni ci si confida e si condividono cose più personali, con altri si condivide il tempo o alcune attività o hobbies. Sei d'accordo con la percezione dei tuoi coetanei secondo cui gli amici non sono tutti uguali?
2. In cosa si differenziano secondo te amici, compagni di classe e conoscenti?
3. Quale valore ha per te l'amicizia? E quali elementi deve avere un'amicizia per essere chiamata tale?

Metodologia:

- l'attività in classe può essere condotta sotto forma di tavola rotonda al fine di generare una discussione guidata dall'insegnante, che abbia un ruolo non direttivo ma di facilitatore, in modo da far emergere l'opinione e il contributo del singolo alunno in un ambiente non giudicante;
- in alternativa, l'attività in classe può essere condotta in piccolo gruppo (max 5 persone) per agevolare il confronto e l'espressione di tutti gli studenti coinvolti. È necessario consegnare ai gruppi l'estratto della ricerca dove sono riportati i risultati come traccia per la discussione.
- Ciascun membro del gruppo assumerà un ruolo attivo nella discussione: uno come moderatore, due come relatori, due come lettori. Dopo 20 minuti di confronto, il piccolo gruppo riporterà le proprie riflessioni emerse dalla discussione in maniera schematica su un cartellone. I singoli contributi verranno condivisi con tutta la classe e insieme si proverà a farne una sintesi.

2. I media e noi

Obiettivo: imparare a ricercare articoli e temi sui media di diverse tipologie; fare analisi testuale e confrontare il proprio parere con quanto espresso sui media.

Attività a casa individuale o a gruppi: selezionare online e in formato cartaceo articoli e fonti che parlano delle relazioni tra giovani (cronaca, attualità, sociologia, psicologia, in riviste specializzate, social network, quotidiani o periodici, ecc.)

Attività in classe individuale o in piccolo gruppo:

- seleziona gli articoli che ti sembrano più interessanti e parlane con i tuoi compagni attraverso le domande stimolo;
- seleziona gli articoli che non hai capito e approfondisci il senso con l'aiuto del tuo insegnante e dei tuoi compagni;
- confrontati in piccolo gruppo a partire dalle domande stimolo;
- prova, in piccolo gruppo, a scrivere un articolo sulle relazioni tra giovani che illustri il vostro punto di vista.

Domande stimolo:

1. Quali sono i temi maggiormente trattati?
2. Quale immagine delle relazioni tra ragazzi o ragazze emerge dagli articoli? Siete d'accordo?
3. Quale aspetto viene messo più in evidenza?
4. Di che genere sono gli articoli più ricorrenti? Che tono utilizzano per dare la notizia? (scandalistico, commovente, accusatorio, freddo, statistico, giudicante)
5. Le analisi concordano con gli esiti della ricerca? Quali differenze notate?

Metodologia:

- è importante guidare gli studenti nell'attività di ricerca che svolgeranno in autonomia a casa suggerendo loro alcune fonti specifiche sul tema;
- l'attività in classe può essere condotta sotto forma di tavola rotonda al fine di generare una discussione guidata dall'insegnante in modo da far emergere l'opinione e il contributo del singolo alunno;
- in alternativa, l'attività in classe può essere condotta in piccolo gruppo (max 5 persone) per agevolare il confronto e l'espressione di tutti gli studenti coinvolti. Ciascun membro del gruppo assumerà un ruolo attivo nella discussione: uno come moderatore, due come relatori, due come lettori. Dopo 20 minuti di confronto, il piccolo gruppo riporterà le proprie riflessioni emerse dalla discussione in maniera schematica su un cartellone. I singoli contributi verranno condivisi con tutta la classe e insieme si proverà a farne una sintesi.

3. Una vita da Oscar: noi e la rappresentazione nella cinematografia

Obiettivo: riflettere sui messaggi trasmessi dal cinema sul tema delle relazioni tra giovani, sull'immaginario che ne emerge, messo a confronto con la realtà vissuta dai ragazzi e dalle ragazze di oggi.

Attività in classe: scegliere e guardare i o il film prescelto e generare una discussione aperta al confronto con i compagni e le compagne.

Domande stimolo:

1. Cosa vi ha colpito?
2. Cosa vorreste approfondire in classe?

Metodologia: l'attività in classe, dopo la visione del film, può essere condotta sotto forma di tavola rotonda al fine di generare una discussione guidata dall'insegnante in modo da far emergere l'opinione e il contributo del singolo alunno.

4. Da cuore a Instagram: come cambia l'amicizia

Obiettivo: riflettere sui cambiamenti sociali avvenuti nel corso degli ultimi decenni in seguito all'avvento e alla diffusione dei canali social (Instagram, TikTok, Twitter, Facebook, ecc.) e su come essi abbiano influenzato anche la letteratura.

Attività a casa: ricerca e relazione scritta individuale. La letteratura è piena di racconti e narrazioni sulle relazioni amicali, individua nei libri che hai letto/studiato il tema dell'amicizia, e analizzane le caratteristiche e gli elementi di cambiamento verificatisi nel corso tempo, da ieri a oggi.

Domande stimolo:

Nella ricerca si parla anche di bullismo, confrontati con i tuoi parenti più grandi: come percepivano loro il bullismo? E l'amicizia? Quale valore davano alla relazione con i loro coetanei? Quale libro secondo loro parla di amicizia in maniera corrispondente al loro sentire?

Attività in classe: confronto in classe, guidato dall'insegnante a partire dai risultati della ricerca. Nella ricerca si parla anche di bullismo, confrontati con i tuoi compagni e con le compagne rispetto a tale fenomeno attraverso libri che avete letto/studiato andando ad approfondire come è cambiata la percezione del bullismo nel tempo.

Domande stimolo:

1. Cosa è cambiato nel tempo?
2. Su quali elementi ti trovi in accordo e su quali vedi grandi differenze?
3. Quale valore si dava anticamente al bullismo o violenza tra pari, e come viene affrontato oggi?
4. Quale libro esprime bene il pensiero che hai tu sull'amicizia e/o sul bullismo?

Metodologia:

- È importante guidare gli studenti nell'attività di ricerca individuale che svolgeranno in autonomia a casa, suggerendo loro libri e letteratura specializzata sul tema;
- l'attività in classe può essere condotta sotto forma di tavola rotonda al fine di generare una discussione guidata dall'insegnante in modo da far emergere l'opinione e il contributo del singolo alunno.
- in alternativa, l'attività in classe può essere condotta in piccolo gruppo (max 5 persone) per agevolare il confronto e l'espressione di tutti gli studenti coinvolti. Ciascun membro del gruppo assumerà un ruolo attivo nella discussione: uno come moderatore, due come relatori, due come lettori. Dopo 20 minuti di confronto, il piccolo gruppo riporterà le proprie riflessioni emerse dalla discussione in maniera schematica su un cartellone. I singoli contributi verranno condivisi con tutta la classe e insieme si proverà a farne una sintesi.

AREA 3: STILI DI VITA E TEMPO LIBERO

Target: ragazzi 11-13/14-17 anni

1. Tempo libero, tempo occupato...

Obiettivo: imparare a riflettere su sé stessi e a confrontare il proprio vissuto con quello degli altri.

Attività in classe: leggete ad alta voce gli esiti della ricerca, poi discutatene in classe.

Domande stimolo:

1. Dalla ricerca emerge che il tempo libero viene utilizzato soprattutto per stare al cellulare, mentre pochissimo per leggere un libro, ti ritrovi in questa affermazione? Se no, perché?
2. Nella ricerca si parla di partecipazione a gruppi giovanili ed emerge che si partecipa a gruppi giovanili religiosi, mentre pochissimo a gruppi giovanili musicali, a difesa dell'ambiente, di volontariato, religiosi, studenteschi, politici, ecc. Nella vostra esperienza è così? Che ruolo hanno nella vostra vita i gruppi giovanili?
3. Le attività che svolgi nel tuo tempo libero sono legate a corsi, allenamenti o eventi strutturati? Se sì, come vivi questi impegni? Sono gravosi? Troppo frequenti o troppo poco? Desidereresti passare il tuo tempo libero in altro modo? Se sì, come?
4. Secondo te perché i/le giovani vanno più frequentemente a spettacoli sportivi piuttosto che a eventi culturali (teatro, concerti, mostre, ecc.)?

Metodologia:

- l'attività in classe può essere condotta sotto forma di tavola rotonda al fine di generare una discussione guidata dall'insegnante in modo da far emergere l'opinione e il contributo del singolo alunno;
- in alternativa, l'attività in classe può essere condotta in piccolo gruppo (max 5 persone) per agevolare il confronto e l'espressione di tutti gli studenti coinvolti. Ciascun membro del gruppo assumerà un ruolo attivo nella discussione: uno come moderatore, due come relatori, due come lettori. Dopo 20 minuti di confronto, il piccolo gruppo riporterà le proprie riflessioni emerse dalla discussione in maniera schematica su un cartellone. I singoli contributi verranno condivisi con tutta la classe e insieme si proverà a farne una sintesi.

2. Il tempo libero, lo smartphone, il calcio Balilla

Obiettivo: imparare a riflettere su sé stessi e a confrontare il proprio vissuto con quello degli altri.

Attività a casa e in classe: costruire, guidati dall'insegnante una traccia di intervista da sottoporre ai familiari; a casa intervistare genitori e nonni (o parenti/conoscenti delle generazioni precedenti alla tua); discutere gli esiti in classe; farsi insegnare un gioco che facevano e proponilo ai tuoi compagni e alle tue compagne di classe.

Domande stimolo:

1. Come impiegavano il loro tempo libero i tuoi genitori? e i tuoi nonni?
2. Quali giochi facevano prevalentemente?
3. Quanto tempo libero avevano durante la giornata? Più o meno del tuo?

Metodologia:

la ricerca è svolta in autonomia a casa, dopo la costruzione della traccia dell'intervista con il supporto dell'insegnante in classe. Nell'attività in classe, il gioco è utilizzabile anche come "rompighiaccio" per favorire la discussione in un clima disteso.

3. Come passi il tempo?

Obiettivo: riflettere su come impieghiamo il tempo; imparare a dare significato sia al tempo reale presente sia al tempo immaginario futuro.

Attività a casa o in classe: Compila la scheda attività (Scheda attività - ragazzi 11/17 anni - Come passi il tempo?). Ciò che emerge dallo svolgimento della scheda, può essere utilizzato dall'insegnante come spunto di discussione e confronto all'interno della classe.

Domande stimolo:

1. Sono un tipo pigro o dinamico?
2. Che rapporto ho con la noia? Riesco a gestirla o cerco di evitarla?

Metodologia:

l'attività in classe può essere condotta sotto forma di tavola rotonda al fine di generare una discussione guidata dall'insegnante in modo da far emergere l'opinione e il contributo del singolo alunno, suggerendo loro alcune domande stimolo sul tema.

Scheda attività - ragazzi 11/17 anni
COME PASSI IL TEMPO?

Attività	Quanto tempo? (numero ore)	Quanto ti soddisfa? (da 0 a 10)	Perché la svolgi?	Cosa provi prima e dopo averla svolta?	Ti piacerebbe che cambiasse qualcosa in futuro?
Studio					
Hobby (fotografia, pittura, disegno, ecc.)					
Famiglia					
Amici					
TV - Streaming					
Riposo					
Pasti					
Discipline sportive					
Attività fisica					
Videogames					
Chat					
Social (Facebook, Instagram, TikTok, ecc.)					
Volontariato					
Gruppi extrascolastici (boyscout, oratorio, ecc.)					
Lettura					
Cinema, teatro					
Viaggi					
Musica					
Eventi, arte, cultura					
Altro (specificare)					
Altro (specificare)					

AREA 4: LA SCUOLA

Target: ragazzi 11-13/14-17 anni

1. I dati e noi

Obiettivo: acquisire consapevolezza del proprio vissuto e imparare a confrontarlo con il mondo circostante.

Attività in classe: lettura dei risultati dell'indagine, discussione in piccolo gruppo e condivisione finale con tutta la classe.

Domande stimolo:

1. Dopo aver letto in classe la parte dell'indagine relativa alla scuola, quanto siete d'accordo con i risultati emersi? Rispecchiano davvero ciò che vivete a scuola?
2. Perché secondo voi sono emersi questi dati? Hanno una "spiegazione"?
3. Secondo voi questi dati corrispondono alla vostra realtà? E se no, in cosa credete che si differenzino?
4. In particolare nel questionario si indaga sul rapporto instaurato con i professori. Dalle risposte emerge che la soddisfazione percepita dagli alunni e dalle alunne delle scuole superiori è appena sufficiente (6,3 in una scala da 1 a 10), secondo te perché?
5. In particolare nel questionario si indaga sugli effetti che l'impegno scolastico ha sulle vostre emozioni. Dalle risposte emerge che il 38,7% degli intervistati ammette di provare "un po' di stress" rispetto alla scuola, ai compiti e a tutto ciò che è a essa inerente. Il 23% afferma di essere "molto stressato" per la scuola, il 29,3% si definisce "abbastanza stressato" da tutto il lavoro da svolgere per la scuola. Il sentirsi "per niente stressati" dalla scuola si riduce ad 8,9%. Sei d'accordo? Perché secondo te?
6. In particolare nel questionario si indaga sul senso di benessere a scuola, dai dati emerge che la scuola è considerata un luogo non del tutto sicuro in cui si possono compiere, subire o assistere a offese, aggressività, atti bullismo o violenza fisica e psicologica. Sei d'accordo? Come la pensi? Cosa vi piace della scuola e cosa cambiereste?
7. Quanto vi sentite appartenere alla scuola che frequentate?
8. Guardando alla vostra classe, potete dire di conoscere abbastanza i vostri compagni e le vostre compagne?
9. Siete soddisfatti del vostro rendimento scolastico? Quali sono le maggiori difficoltà che riscontrate?
10. Se vi immaginaste docenti, come vi vedreste? Cosa terreste della relazione con i vostri professori e cosa cambiereste?

Metodologia:

l'attività può essere svolta in piccolo gruppo (max 5 persone) per agevolare il confronto e l'espressione di tutti gli studenti coinvolti. Ciascun gruppo avrà a disposizione il testo con i risultati emersi

dall'indagine. Ciascun membro del gruppo assumerà un ruolo attivo nella discussione: uno come moderatore, due come relatori, due come lettori. Dopo 20 minuti di confronto, il piccolo gruppo riporterà i risultati emersi dalla discussione in maniera schematica su un cartellone. I singoli contributi verranno condivisi con tutta la classe e insieme si proverà a farne una sintesi.

2. I media e noi

Obiettivo: imparare a ricercare articoli tematici sul web e su fonti cartacee; comprendere un testo giornalistico e analizzarne i contenuti; imparare a scrivere un articolo giornalistico.

Attività a casa: raccogliere sul web e in formato cartaceo gli articoli che parlano del tema della scuola (cronaca, attualità, sociologia, psicologia, riviste specializzate, social network, quotidiani o periodici, ecc.).

Attività in classe:

- selezionate gli articoli che sembrano più interessanti e parlarne con i/le compagni/e attraverso le domande stimolo;
- selezionate gli articoli che non si sono capiti e approfonditene il senso con l'aiuto dell'insegnante e dei/delle compagni/e;
- scrivete un articolo sulla scuola che illustri il vostro punto di vista.

Domande stimolo:

1. Quali sono i temi maggiormente trattati?
2. Come cambia la rappresentazione della scuola e delle relazioni tra docenti e studenti a seconda dei diversi media?
3. Quale immagine della scuola emerge dagli articoli? Siete d'accordo?

Metodologia:

- è importante guidare gli studenti nell'attività di ricerca individuale che svolgeranno in autonomia a casa suggerendo loro alcune fonti specializzate sul tema;
- l'attività in classe può essere condotta sotto forma di tavola rotonda al fine di generare una discussione guidata dall'insegnante in modo da far emergere l'opinione e il contributo del singolo alunno o alunna;
- in alternativa, l'attività in classe può essere condotta in piccolo gruppo (max 5 persone) per agevolare il confronto e l'espressione di tutti gli studenti coinvolti. Ciascun membro del gruppo assumerà un ruolo attivo nella discussione: uno come moderatore, due come relatori, due come lettori. Dopo 20 minuti di confronto, il piccolo gruppo riporterà le proprie riflessioni, domande e risposte emersi dalla discussione in maniera schematica su un cartellone. I singoli contributi verranno condivisi con tutta la classe e insieme si proverà a farne una sintesi.

3. La storia e noi

Obiettivo: indagare come è cambiato il concetto di scuola e la sua rappresentazione individuando gli elementi di cambiamento e quelli di continuità nel tempo, a partire dalla propria realtà territoriale.

Attività a casa: intervistare i propri familiari a partire da alcune domande stimolo. Individuare gli elementi di cambiamento e quelli che sono rimasti simili.

Domande stimolo:

1. Come funzionava ai loro tempi la scuola?
2. Come era composta?
3. Che ruolo aveva per loro?

Attività in classe: confrontare le risposte ricevute dai propri familiari con quelle raccolte dai compagni/e di classe, evidenziando anche risorse e limiti della scuola odierna e della scuola del passato.

Domande stimolo:

1. Le scuole del passato in cosa differiscono dalle scuole di oggi? Quali sono gli elementi comuni?
2. Quali risorse e quali limiti ha la scuola odierna? E quella del passato?

Metodologia:

- è importante guidare gli studenti nell'attività di ricerca individuale che svolgeranno in autonomia a casa nel proprio nucleo familiare, suggerendo loro alcune domande stimolo sul tema;
- l'attività in classe può essere condotta sotto forma di tavola rotonda al fine di generare una discussione guidata dall'insegnante in modo da far emergere l'opinione e il contributo del singolo alunno o alunna;
- in alternativa, l'attività in classe può essere condotta in piccolo gruppo (max 5 persone) per agevolare il confronto e l'espressione di tutti gli studenti coinvolti. Ciascun membro del gruppo assumerà un ruolo attivo nella discussione: uno come moderatore, due come relatori, due come lettori. Dopo 20 minuti di confronto, il piccolo gruppo riporterà le proprie riflessioni, domande e risposte emersi dalla discussione in maniera schematica su un cartellone. I singoli contributi verranno condivisi con tutta la classe e insieme si proverà a farne una sintesi.

4. La scuola nel mondo

Obiettivo: allargare le prospettive sul mondo e comprendere le altre culture attraverso uno sguardo ravvicinato ai tanti modi di essere e di fare scuola.

Attività in classe: attraverso l'analisi di filmati, libri, documenti o interviste dirette a scuola di culture differenti, individuare somiglianze e divergenze tra le scuole di altre culture e la propria. Confrontare le risposte e i dati raccolti con gli altri compagni/gruppi della classe.

Domande stimolo:

1. Come è organizzata la scuola in... (Paese diverso dall'Italia)?
2. Quale ruolo ha ogni figura al suo interno? Come sono suddivisi i compiti?
3. Quali differenze noti e quali similitudini?
4. Secondo voi, da cosa dipendono similitudini e differenze? Perché esistono?

Metodologia:

- l'attività in classe può essere condotta sotto forma di tavola rotonda al fine di generare una discussione guidata dall'insegnante in modo da far emergere l'opinione e il contributo del singolo alunno o alunna;
- in alternativa, l'attività in classe può essere condotta in piccolo gruppo (max 5 persone) per agevolare il confronto e l'espressione di tutti gli studenti coinvolti. Ciascun membro del gruppo assumerà un ruolo attivo nella discussione: uno come moderatore, due come relatori, due come lettori. Dopo 20 minuti di confronto, il piccolo gruppo riporterà le proprie riflessioni, domande e risposte emersi dalla discussione in maniera schematica su un cartellone. I singoli contributi verranno condivisi con tutta la classe e insieme si proverà a farne una sintesi.

5. La scuola che vorrei...

Obiettivi: imparare a comunicare con gli altri e ad attivare una buona collaborazione tra tutti gli studenti della classe; valutare la capacità del singolo ragazzo o ragazza di riconoscersi delle qualità o dei difetti e di descriversi nella sua identità; imparare a fare scelte e a trovare strategie alternative a un problema.

Attività proposte:

A) Quadro vivente: fare squadra è un'arte!

Obiettivo: imparare a comunicare con gli altri e a darsi dei ruoli e compiti per portare a compimento un progetto e una missione collettiva attivando buona collaborazione ed efficace *team working* tra tutti i componenti del gruppo.

Attività in classe: si tratta di un gioco creativo e divertente che sarà utile per migliorare la comunicazione e la collaborazione

tra gli studenti. Questo gioco potrebbe rappresentare un grande stimolo culturale per i ragazzi e le ragazze. Al gruppo viene affidata la missione di riprodurre un quadro famoso ricreandone pose e costumi. Lo scopo è quello di realizzare quadri viventi. È necessaria grande improvvisazione da parte del gruppo: non si punta a riprodurre fedelmente il quadro proposto, ma a rivisitarlo secondo le idee creative nate dal confronto tra i partecipanti. Gli studenti potranno sbizzarrirsi a creare e ricreare abiti il più possibile simili a quelli del quadro da impersonare. La classe dà vita a delle vere e proprie opere d'arte performative e originali.

Domande stimolo:

1. Come ti senti all'interno del gruppo?
2. Ti senti libero/a di dire la tua opinione o ti senti giudicato/a?
3. Credi che il tuo contributo sia fondamentale per il gruppo?
4. Ti senti accolto/a e integrato/a nel lavoro di gruppo?
5. Riesci a rispettare il tuo turno di parola e le principali regole sociali che un lavoro di gruppo richiede?

Metodologia:

- tutti i partecipanti dovranno partecipare alla realizzazione del quadro vivente e comparire nel quadro vivente;
- ciascun partecipante propone la sua idea per raggiungere l'obiettivo della consegna rispettando il proprio turno e ascoltando con interesse e attenzione il compagno che parla;
- si vagliano tutte le proposte per valutare quale sia la più efficace alla realizzazione del quadro vivente;
- ciascun partecipante sceglie una posizione e/o personaggio all'interno del quadro e cerca di personificarlo al meglio;
- si effettua una prova di costruzione del quadro vivente;
- si accolgono consigli e pareri da parte di ciascun partecipante per un risultato soddisfacente;
- si esibisce il quadro vivente davanti agli altri gruppi/classi.

B) Gioco delle palle di neve

Obiettivo: valutare la capacità del singolo ragazzo di riconoscersi delle qualità o dei difetti e di descriversi nella sua identità.

Attività: è un gioco di conoscenza che si può utilizzare quando il gruppo è formato già da un po' di tempo e i rapporti sono consolidati. Può essere usato anche come attività di intramezzo quando si vuole alleggerire il clima della classe e dare spazio di espressione agli alunni. Viene distribuito a ciascun alunno un foglietto su cui è chiamato a scrivere tre aggettivi che lo descrivono (tutti al neutro, senza flessione maschile o femminile). Una volta terminato, si chiede al ragazzo o alla ragazza di accartocciare il proprio foglietto come se fosse una palla di neve. Quando tutta la classe avrà formato le palline, si chiede agli studenti di lanciare le palline di carta tutti insieme verso uno spazio libero del pavimento dell'aula. Quando le palline saranno tutte sul pavimento, un alunno o alunna per volta prenderà a

caso una pallina da terra, leggerà ad alta voce gli aggettivi scritti sul foglio e con il sostegno della classe cercherà di indovinare chi sia il compagno o la compagna descritto/a dai tre aggettivi. Se la persona individuata conferma la sua descrizione, il gioco di indagine prosegue fino a quando tutti i foglietti saranno stati letti e tutti gli studenti avranno a turno pescato la pallina da terra e avranno individuato il compagno o la compagna corrispondente.

Domande stimolo:

1. Mi conosco abbastanza?
2. So definire la mia personalità? O trovo difficoltà?
3. Conosco i miei compagni? Ne riconosco le caratteristiche?
4. Cosa provo quando i miei compagni mi riconoscono?
Mi sento accettato?
5. Cosa provo quando i miei compagni non mi riconoscono?
Mi sento rifiutato, non capito?

Metodologia:

- tutti i componenti della classe dovranno partecipare all'attività e contribuire in maniera attiva;
- il *setting* richiederà uno spazio sufficientemente ampio;
- sarà necessario stabilire all'interno della classe un clima adeguato e accogliente (es. tono della voce normale, atteggiamento non giudicante e proattivo).

C) *Problem solving* di classe

Obiettivo: imparare a fare scelte e a trovare strategie alternative, riconoscere un problema, affrontarlo in maniera appropriata e risolverlo inevitabilmente, anche con una certa dose di rischio da valutare e di ostacoli da superare.

Attività in classe: Compilare in piccolo gruppo la Scheda attività di seguito proposta (Scheda attività – ragazzi 11/17 anni *Problem solving* di gruppo) a partire da un problema individuato all'interno della classe. Confrontare i risultati emersi con tutta la classe.

Metodologia:

- l'attività va svolta in piccolo gruppo composto al massimo da quattro studenti ciascuno;
- ogni gruppo di lavoro avrà propria autonomia nello svolgere l'attività seguendo le schede di lavoro;
- tutti i componenti della classe dovranno partecipare all'attività e contribuire in maniera attiva al lavoro del proprio gruppo;
- il *setting* richiederà uno spazio abbastanza ampio al fine di far lavorare i diversi gruppi senza interferenze reciproche;
- sarà necessario stabilire all'interno della classe un clima adeguato e funzionale al lavoro di tutti (ad esempio usare voce bassa, non disturbare gli altri gruppi, ecc.);
- il confronto in classe può essere condotto sotto forma di tavola rotonda al fine di generare una discussione guidata dall'insegnante in modo da far emergere l'opinione e il contributo del singolo alunno o alunna.

Scheda attività – ragazzi 11/17 anni

PROBLEM SOLVING DI GRUPPO

Fonte: Di Pietro, M., e Bassi, E. (2013). L'intervento cognitivo-comportamentale per l'età evolutiva. Trento, Erickson.

Primo step: individuare il problema

Fermatevi a pensare: qual è esattamente il problema?
(indicate la situazione difficile che dovete affrontare)

Secondo step: indagare

Cosa potreste fare per risolverlo? Provate a trovare almeno tre risposte.

In questo passo non importa se siano soluzioni giuste o sbagliate, buttate giù tutte le idee che vi vengono in mente.

Elencate tutte le possibili soluzioni (le possibili azioni).

1. _____
2. _____
3. _____

Prendete l'idea 1 e domandatevi: «Se facessimo così, cosa accadrebbe dopo?».

Scrivete sia le cose belle che quelle brutte (vantaggi *versus* svantaggi).

Cosa accadrebbe di bello se mettessimo in atto l'idea 1? (vantaggi)

Cosa accadrebbe di brutto se mettessimo in atto l'idea 1? (svantaggi)

Procedete nello stesso modo con tutte le idee che avete avuto.

Prendete l'idea 2 e chiedetevi: «Se facessimo così, cosa accadrebbe dopo?».

Scrivete sia le cose belle che quelle brutte (vantaggi *versus* svantaggi).

Cosa accadrebbe di bello se mettessimo in atto l'idea 2? (vantaggi)

Cosa accadrebbe di brutto se mettessimo in atto l'idea 2? (svantaggi)

Prendete l'idea 3 e chiedetevi: «Se facessimo così, cosa accadrebbe dopo?».

Scrivete sia le cose belle che quelle brutte (vantaggi *versus* svantaggi).

Cosa accadrebbe di bello se mettessimo in atto l'idea 3? (vantaggi)

Cosa accadrebbe di brutto se mettessimo in atto l'idea 3? (svantaggi)

Dopo aver valutato le conseguenze positive e negative di ogni idea, date un valore a ciascuna conseguenza positiva e a ciascuna negativa, da 0 a 100.

Sommate tutti i valori positivi dell'idea 1 (tot. pro) e tutti quelli negativi (tot. contro).

Poi sottraete il tot. contro dal tot. pro: **tot. pro – tot. contro = punteggio idea.**

Fate la stessa cosa per ogni idea.

Quale sembra essere la migliore scelta? Cioè, quale idea ha avuto il punteggio più alto?

Qual è la soluzione che ha più pro e meno contro?

Terzo step: risolvere il problema

Cosa farete o cosa direte? Cioè, come metterete in atto la scelta vincente?

Cosa dovete ricordarvi?

Mettete in atto la soluzione scelta!

AREA 5: BENESSERE E FUTURO

Target: ragazzi 11-13/14-17 anni

1. I dati e noi

Obiettivo: acquisire consapevolezza del proprio vissuto e imparare a confrontarlo con il mondo circostante.

Attività in classe: lettura dei risultati della ricerca, discussione in piccolo gruppo e condivisione finale con tutta la classe.

Domande stimolo:

1. Dopo aver letto in classe la parte dell'indagine relativa al benessere e al futuro, quanto siete d'accordo con i risultati emersi? Rispecchiano davvero ciò che vivete nella vostra quotidianità?
2. Perché secondo voi sono emersi questi dati? Hanno una "spiegazione"?
3. Secondo voi questi dati corrispondono alla vostra realtà? E se no, in cosa credete che si differenzino?
4. In particolare nel questionario si indaga sul benessere e le emozioni. Dalle risposte emerge che «se crescendo le ragazze mostrano di essere più ansiose e preoccupate, i ragazzi esprimono di più sentimenti come noia, indifferenza o anche tranquillità». Secondo te perché?
5. In particolare nel questionario si indaga sulla figura dello psicologo come supporto. Dalle risposte emerge che «le ragazze e i ragazzi delle secondarie di primo grado riconoscono utile il supporto psicologico assegnando alle due figure professionali un punteggio medio di 6,6, in particolare sono le ragazze a ritenerlo più utile (punteggio medio di 7) rispetto ai ragazzi (punteggio medio di 6,2)». Secondo te, perché?
6. È stato chiesto ai ragazzi se avessero mai approfondito il tema della transizione ecologica. Oltre la metà dei ragazzi dichiara di non averlo mai affrontato (55%), senza alcuna differenza legata al genere e neanche all'età. Sei d'accordo con questa affermazione? Perché succede secondo te?
7. Quanto vi sentite rappresentati dalla società attuale?
8. Guardando alla vostra generazione, potete dire di sentirvi accolti e ascoltati?
9. Siete soddisfatti della vostra vita? Quali sono le maggiori difficoltà che riscontrate?
10. Che desideri e aspettative avete sul futuro?
11. Se vi immaginaste nel futuro, come vi vedreste? Cosa vorreste che cambiasse e cosa vorreste che restasse immutato della vostra vita?

Metodologia:

l'attività può essere condotta in piccolo gruppo (max 5 persone) per agevolare il confronto e l'espressione di tutti gli studenti coinvolti. Ciascun gruppo avrà a disposizione il testo con i risultati emersi dall'indagine. Ciascun membro del gruppo assumerà un ruolo attivo nella discussione: uno come moderatore, due come relatori, due come lettori. Dopo 20 minuti di confronto, il piccolo gruppo riporterà i risultati emersi dalla discussione in maniera schematica su un cartellone. I singoli contributi verranno condivisi con tutta la classe e insieme si proverà a farne una sintesi.

2. I media e noi

Obiettivo: imparare a ricercare articoli tematici sul web e su fonti cartacee; comprendere un testo giornalistico e analizzarne i contenuti; imparare a scrivere un articolo giornalistico.

Attività a casa: raccogliere sul web e in formato cartaceo gli articoli che parlano del tema del benessere e del futuro (cronaca, attualità, sociologia, psicologia, riviste specializzate, social network, quotidiani o periodici, ecc.).

Attività in classe:

- selezionate gli articoli che sembrano più interessanti e parlatene con i propri compagni attraverso le domande stimolo;
- selezionate gli articoli che non avete capito e approfonditene il senso con l'aiuto del professore e dei compagni e delle compagne;
- scrivete un articolo sul benessere e futuro che illustri il vostro punto di vista.

Domande stimolo:

1. Quali sono i temi maggiormente trattati?
2. Come cambia la rappresentazione del benessere dei giovani e del loro futuro a seconda dei diversi media?
3. Quale immagine del benessere dei giovani emerge dagli articoli? Siete d'accordo?
4. Quale immagine del futuro dei giovani emerge dagli articoli? Siete d'accordo?

Metodologia:

- è importante guidare gli studenti nell'attività di ricerca individuale che svolgeranno in autonomia a casa suggerendo loro alcune fonti specializzate sul tema;
- l'attività in classe può essere condotta sotto forma di tavola rotonda al fine di generare una discussione guidata dall'insegnante in modo da far emergere l'opinione e il contributo del singolo alunno o alunna;
- in alternativa, l'attività in classe può essere condotta in piccolo gruppo (max 5 persone) per agevolare il confronto e l'espressione di tutti gli studenti coinvolti. Ciascun membro del gruppo assumerà un ruolo attivo nella discussione: uno

come moderatore, due come relatori, due come lettori. Dopo 20 minuti di confronto, il piccolo gruppo riporterà le proprie riflessioni, domande e risposte emersi dalla discussione in maniera schematica su un cartellone. I singoli contributi verranno condivisi con tutta la classe e insieme si proverà a farne una sintesi.

3. La storia e noi

Obiettivo: indagare come sono cambiati i concetti di benessere e futuro e la loro rappresentazione individuando gli elementi di cambiamento e quelli di continuità nel tempo, a partire dal proprio contesto di vita.

Attività a casa: intervistare i propri familiari, a partire dalle domande stimolo. Individuare poi gli elementi di cambiamento e quelli che sono rimasti simili.

Domande stimolo:

1. Ai loro tempi come era considerato il benessere?
2. Cosa rappresentava per loro a livello affettivo, relazionale, economico, sociale?
3. Come consideravano il futuro?
4. Che sogni e desideri avevano?

Attività in classe: confrontare le risposte ricevute dai propri familiari con quelle raccolte dai compagni/e di classe, evidenziando anche risorse e limiti tra presente e passato.

Domande stimolo:

1. Quali sono gli elementi comuni?
2. In cosa differiscono i due concetti tra presente e passato?
3. Quali risorse e quali limiti si riscontrano nel presente? E quali nel passato?

Metodologia:

- è importante guidare gli studenti nell'attività di ricerca individuale che svolgeranno in autonomia a casa nel proprio nucleo familiare, suggerendo loro alcune domande stimolo sul tema;
- l'attività in classe può essere condotta sotto forma di tavola rotonda al fine di generare una discussione guidata dall'insegnante in modo l'opinione e il contributo del singolo alunno o alunna;
- in alternativa, l'attività in classe può essere condotta in piccolo gruppo (max 5 persone) per agevolare il confronto e l'espressione di tutti gli studenti coinvolti. Ciascun membro del gruppo assumerà un ruolo attivo nella discussione: uno come moderatore, due come relatori, due come lettori. Dopo 20 minuti di confronto, il piccolo gruppo riporterà le proprie riflessioni, domande e risposte emersi dalla discussione in maniera schematica su un cartellone. I singoli contributi verranno condivisi con tutta la classe e insieme si proverà a farne una sintesi.

4. E io come sto?

Obiettivo: imparare a riconoscere le proprie emozioni e a raccontarsi, imparare a gestire emozioni spiacevoli e intense quali la rabbia, l'ansia e la tristezza e a potenziare l'abilità di sintonizzarsi sul proprio dialogo interno per affrontare in modo più positivo le situazioni difficili.

Attività in classe: l'attività è strutturata per essere svolta dall'alunno/a individualmente utilizzando la scheda attività di seguito illustrata (Scheda attività – ragazzi 11/17 anni Il diario emotivo). Ciò che emerge dallo svolgimento delle domande può essere utilizzato dall'insegnante come spunto di discussione e confronto all'interno della classe.

Domande stimolo:

1. Quanto conosci te stesso, le tue emozioni, i tuoi pensieri?
2. E tu, hai contatto con te stesso/a?
3. Che tipo di dialogo hai con te stesso/a?
4. Ti prendi cura del tuo stato d'animo?

Metodologia:

- se si vuole strutturare un confronto fra tutti gli alunni, è necessario che tutta la classe partecipi e compili la scheda attività. In alternativa, si può utilizzare la scheda con il singolo alunno quando si ritiene opportuno in un dato momento dell'anno scolastico;
- per svolgere l'attività, in maniera efficace, gli studenti sono chiamati a rispettare il silenzio o quantomeno a ricreare un clima adatto e funzionale al lavoro di tutti (ad esempio usando voce bassa e non disturbando il compagno);
- dopo aver svolto la scheda attività in maniera autonoma e individuale, l'attività può procedere in classe sotto forma di tavola rotonda al fine di generare una discussione guidata dall'insegnante in modo da far emergere l'opinione e il vissuto del singolo alunno.

Scheda attività - ragazzi 11/17 anni**IL DIARIO EMOTIVO**

Fonte: Di Pietro, M., e Bassi, E. (2013). L'intervento cognitivo-comportamentale per l'età evolutiva. Trento, Erickson.

Descrivi, di seguito, un episodio spiacevole che ti è capitato di recente.

Scrivi i pensieri che hai avuto. Cosa ti è passato per la mente in quei momenti?

Che emozione hai provato? Descrivi come ti sei sentito/a e poi indica l'intensità, cioè quanto è stata forte la tua reazione emotiva.

Mi sono sentito/a

Livello di intensità (segna una X sul numero che indica quanto intensa era l'emozione che hai provato)

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

Lieve - Abbastanza - Intensa - Molto intensa

Adesso rileggi i pensieri descritti sopra. Riesci a immaginare alcuni pensieri alternativi che potresti aver avuto in quella situazione? Prova a scriverli qui sotto.

Con questi pensieri come ti saresti sentito/a?

5. Il futuro che vorrei ...

Obiettivo: accrescere la consapevolezza degli studenti circa il loro benessere attuale e il loro sguardo sul futuro aiutandoli a porsi degli obiettivi realistici per essere felici e soddisfatti della loro vita.

Attività in classe: l'attività è strutturata per essere svolta dall'alunno o alunna individualmente utilizzando la scheda attività di seguito illustrata (Scheda attività – ragazzi 11/17 anni Inventario per il futuro). La scheda propone due domande stimolo e una serie di obiettivi che un ragazzo o una ragazza possono porsi per essere più soddisfatti della propria vita. Ciò che emerge può essere utilizzato dall'insegnante come spunto di discussione e confronto all'interno della classe.

Domande stimolo:

1. Che aspettative hai per il tuo futuro?
2. Quali desideri hai nel cassetto?
3. Cosa pensi del futuro?
4. Come vedi il futuro del mondo?
5. Come vedi il tuo futuro?
6. Cosa stai facendo per il tuo futuro?
7. Cosa fa o dovrebbe fare la politica (italiana, europea e mondiale) per un futuro migliore?

Metodologia:

- se si vuole strutturare un confronto fra tutti gli alunni, è necessario che tutta la classe partecipi e compili la scheda attività. In alternativa, si può utilizzare la scheda con il singolo alunno quando si ritiene opportuno durante l'anno accademico;
- la discussione in classe può essere condotta sotto forma di tavola rotonda in modo da far emergere l'opinione e il contributo del singolo alunno o alunna.

Scheda attività - ragazzi 11/17 anni**INVENTARIO PER IL FUTURO**

Fonte: Di Pietro, M., e Bassi, E. (2013). L'intervento cognitivo-comportamentale per l'età evolutiva. Trento, Erickson.

Situazione che voglio imparare ad affrontare meglio:

Pensiero utile per il futuro:

Indica gli obiettivi che desideri raggiungere facendo una X.

- Andare più d'accordo con i familiari.
- Andare più d'accordo con gli amici.
- Riuscire a fare più facilmente amicizia.
- Controllarmi nei momenti di rabbia.
- Imparare a rilassarmi.
- Superare la mia ansia.
- Avere più fiducia in me stesso.
- Sentirmi di buon umore.
- Imparare a fare le mie scelte.
- Superare sentimenti di rancore.
- Superare sentimenti di invidia.
- Superare sensi di colpa.
- Superare qualche paura.
- Smettere di pensare spesso a certe cose.
- Sentirmi più a mio agio in mezzo agli altri.
- Farmi avanti quando credo di avere ragione.
- Ricevere critiche senza prendermela troppo.
- Smettere di rimandare le cose.
- Smettere di insultare e imprecare.
- Imparare a controllarmi nelle spese.
- Rendere di più nello studio.
- Altro: _____

AREA 6: L'INESPLORATO

Target: ragazzi 11-13/14-17 anni

1. Diventiamo ricercatori/trici: le aree da esplorare

Obiettivo: riflettere sulle aree indagate e sulle finalità della ricerca; imparare a porre domande al fine di elaborare un nuovo questionario arricchito con nuovi item e ulteriori ambiti di indagine.

Attività in classe: rileggere individualmente il questionario della ricerca e individuare ulteriori aree o argomenti che si ritengono essere mancanti, ma al contempo importanti per descrivere in maniera più completa ed esaustiva la vita attuale degli o delle adolescenti. Successivamente confrontarsi con i compagni e le compagne rispetto alle proprie riflessioni e formulare insieme un nuovo questionario a partire da quello compilato per la ricerca.

Domande stimolo:

1. Quali aree della tua vita ritieni non siano state indagate a sufficienza dalla ricerca a cui hai partecipato?
2. Su quali argomenti avresti voluto dire la tua opinione?
3. Quali temi ti sembra non siano stati esplorati nell'indagine?
4. Quali domande avresti posto se fossi stato tu a formulare il questionario?
5. Quali elementi ritieni non siano stati indagati a sufficienza dalla ricerca?
6. Secondo te le domande poste nel questionario sono giuste per approfondire e indagare le varie dimensioni della vita attuale dei ragazzi e delle ragazze? E perché?
7. Come le avresti riformulate?
8. Quali risposte avresti previsto per ciascuna domanda?
9. Immagina di costruire tu il questionario: quali domande avresti posto voi per indagare la realtà odierna dei tuoi coetanei?

Metodologia:

- è importante guidare gli studenti nell'attività di ricerca individuale che svolgeranno in autonomia a casa, suggerendo loro alcune domande stimolo sul tema;
- l'attività in classe può essere condotta sotto forma di tavola rotonda al fine di generare una discussione guidata dall'insegnante in modo da far emergere l'opinione e il contributo del singolo alunno o alunna;
- in alternativa l'attività in classe può essere condotta in piccolo gruppo (max 5 persone) per agevolare il confronto e l'espressione di tutti gli studenti coinvolti. Ciascun gruppo avrà a disposizione il testo del questionario della ricerca. Ciascun membro del gruppo assumerà un ruolo attivo nella discussione: uno come moderatore, due come relatori, due come lettori. Dopo il confronto, i singoli contributi verranno condivisi con tutta la classe e insieme si proverà a stilare un unico questionario finale;

- il materiale prodotto nell'ambito di questa area potrà essere condiviso con il Centro di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza, inoltrandolo alla seguente mail: centroregionale@istitutodeglinnocenti.it. Il materiale inviato sarà utilizzato per future ricerche che il Centro regionale infanzia e adolescenza condurrà sul tema del benessere degli o delle adolescenti in Toscana.

Bibliografia e filmografia

a cura della Biblioteca Innocenti Library Alfredo Carlo Moro

LA MIA FAMIGLIA

Suggerimenti bibliografici

Alice for children. (7 luglio 2021). Qual è il concetto di famiglia in Africa?, <https://aliceforchildren.it/2021/07/07/concetto-di-famiglia-in-africa/>

Antonini, Anna (2022). Percorso filmografico: Ritratti di famiglia: un progetto di utilizzo del cinema per parlare della famiglia alle famiglie. In: Percorso tematico: I centri per le famiglie. Firenze: Istituto degli Innocenti, <https://www.minori.gov.it/it/node/8339>

Bruno, Claudia. (2018). Come (non) scegliamo la forma delle nostre famiglie, <https://www.ingenera.it/articoli/come-non-scegliamo-forma-nostre-famiglie>

Bruno, Claudia. (2015). Spose e madri bambine, un fenomeno globale. *Ingenere*, <https://www.ingenera.it/news/spose-madri-bambine-fenomeno-globale>

Carpinelli, Cristina. (18 ottobre 2021). Come sarà la Cina dei tre figli. *Ingenere*, <https://www.ingenera.it/articoli/come-sara-la-cina-dei-tre-figli>

Cuciniello, Antonio. (202?). La cultura della famiglia nell'Islam. Sito della Fondazione Marco Vigorelli, <https://www.marcovigorelli.org/la-cultura-della-famiglia-nellislam/>

Famiglie nella migrazione. (2022). Famiglie nella migrazione. Dinamiche intergenerazionali e inclusione nei contesti socioeducativi, *Educazione interculturale*, v. 20 n. 2. Numero monografico, <https://educazione-interculturale.unibo.it/issue/view/1099>

Guarneri, Antonella, Strozza, Salvatore, e Conti, Cinzia. (11 febbraio 2022). Nuovi cittadini e nuovi matrimoni in Italia. Sito Neodemos, <https://www.neodemos.info/2022/02/11/nuovi-cittadini-e-nuovi-matrimoni-in-italia/>

FocusGiappone.net. (31 ottobre 2017). La famiglia in Giappone, <https://focusgiappone.net/la-famiglia-in-giappone/>

Mirabelli, Simona Maria. (11 Gennaio 2019). Stranieri in Italia: vince il modello familiare tradizionale? Sito Neodemos, <https://www.neodemos.info/2019/01/11/stranieri-in-italia-vince-il-modello-familiare-tradizionale/>

Sergio, Francesca, Battistini, Giorgia, Zoboli, Giulia, Pallozzi, Linda, e Casali, Margherita. Le famiglie nel mondo: il ruolo del bambino, <https://www.doc.mode.unibo.it/index.php/sale-bianche/le-famiglie-nel-mondo-il-ruolo-del-bambino>

Riviste sulla famiglia

Famiglia Cristiana (open access; carattere divulgativo), <https://www.famigliacristiana.it/>

Family and media (open access), <https://familyandmedia.eu/>

Giovani genitori.it (open access; carattere divulgativo), <https://www.giovanigenitori.it/la-rivista-cont/>

La famiglia: crisi, morte o rinascita? (2022). La famiglia: crisi, morte o rinascita? *MeTis*, vol. 12, n. 1. Numero monografico, <http://www.metisjournal.it/index.php/metis/issue/view/26>

Le nuove mamme (open access; carattere divulgativo) <https://www.lenuovemamme.it/>

Osservatorio Nazionale sul Diritto di Famiglia-Rivista (open access; ambito giuridico), <https://www.osservatoriofamiglia.it/rivista>

Psicologia contemporanea (a pagamento; carattere divulgativo). Il sito è organizzato in sezioni tematiche – una dedicata alla famiglia - con articoli liberamente consultabili), <https://www.psicologiacontemporanea.it/>

Rapporti CISF sulla famiglia (rapporti periodici del Centro internazionale studi famiglia; a pagamento), <http://cisf.famigliacristiana.it/canale/cisf/rapporti-sulla-famiglia.aspx>

Redattore sociale (a pagamento; carattere divulgativo. Il sito è organizzato in sezioni con articoli liberamente consultabili), <https://www.redattoresociale.it>

Rivista italiana di educazione familiare (open access; rivista accademica), <https://oaj.fupress.net/index.php/rief/index>

Ubimiyor (open access), <https://www.ubimiyor.org>

Uppa (a pagamento; carattere divulgativo. Il sito è organizzato in sezioni tematiche con articoli liberamente consultabili), <https://www.uppa.it/>

Suggerimenti filmografici

Chiamatemi Anna. Canada, 2017-2019. Basata su: Montgomery, Lucy Maud (2019).

Il bambino nascosto, di Roberto Andò. Italia, 2021. Dai 13 anni. Basato su: Andò, Roberto (2020). Il bambino nascosto. La nave di Teseo

Lady bird, di Greta Gerwig. Stati Uniti, 2017. Dai 13 anni.

Manuel, di Dario Albertini. Italia, 2017. Dai 13 anni.

Marisa della Magliana, Documentario di Maricla Boggio. Dai 13 anni, <https://www.teche.rai.it/2022/03/marisa-della-magliana/>

Mercoledì. Stati Uniti, 2022.

My name is Emily, di Simon Fitzmaurice. Irlanda, 2015.
Dai 13 anni.

Piuma, di Roan Johnson. Italia, 2016. Dai 13 anni.

Vita quotidiana in una famiglia contadina del Ciad (2009),
Documentario https://youtu.be/v96Ss_Tty2U

LE RELAZIONI TRA PARI

Suggerimenti Bibliografici

Cendres, Axl. (2021). La compagnia degli addii. Milano: Il Castoro. Dai 14 anni.

Curato, Mike. (2021). Flamer. Latina: Tunuè. Grafic novel. Dai 13 anni.

Garnier, Jonathan. (2022). Le guerriere della valle. Illustrazioni di Amélie Fléchais. Latina: Tunuè. Grafic novel. 9-12 anni.

Gary, Paulsen. (2021). Il mio amico geniale. Monselice (PD): Camelozampa. Dagli 11 anni. Alta leggibilità.

Layne, Aliza. (2021). Beetle l'apprendista strega. Latina: Tunuè. Grafic novel. 9-12 anni.

Marone, Lorenzo. (2020). Un ragazzo normale. Milano: Feltrinelli. Dai 13 anni.

Masini, Beatrice. (2005). L'estate gigante. Milano: Fabbri. Dai 13 anni.

Palumbo, Daniela. (2022). Gli sbagliati del Dubai. Milano: Il Castoro. Dai 13 anni.

Petricelli, Assia, e Riccardi, Sergio. (2020). Per sempre. Latina: Tunuè. Grafic novel. Latina: Tunuè. Grafic novel. 12-13 anni.

Puricelli Guerra, Elisa. (2012). Cuori di carte. San Dorligo della Valle: Einaudi Ragazzi. Dai 12 anni.

Rondinelli, Sabrina. (2008). Camminare correre volare. San Dorligo della Valle: Einaudi Ragazzi. Dai 12 anni.

Steinhöfel, Andreas. (2022). Il centro del mondo. Roma: La nuova frontiera. Dai 12 anni.

Thor, Annika (2018). Obbligo o verità. Milano: Feltrinelli Up. Dai 12 anni.

STILI DI VITA E TEMPO LIBERO

Suggerimenti Bibliografici

Antoniazzi, Anna. (2015). Dai Puffi a Peppa Pig: media e modelli educativi, Roma, Carocci.

Brancati, Daniela. (2005). Spot a doppio taglio: i bambini e la pubblicità: qualche consiglio per gli addetti ai lavori, genitori compresi. Milano: Franco Angeli.

Cortoni, Ida. (2011). *Save the media: l'informazione sui minori come luogo comune*. Milano: Franco Angeli.

Forni, Dalila. (2020). Giovani adulti e serie televisive: Netflix e nuove forme della narrativa seriale per ragazzi. *MeTis*, vol. 10, n. 1, <http://www.metisjournal.it/index.php/metis/article/view/353>

Lopez, Anna Grazia (2017). *Decostruire l'immaginario femminile: percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*. Pisa: ETS.

Muglia, Luca (28 dicembre 2015). La rappresentazione mediatica degli adolescenti devianti: analisi e strumenti. *Family and media*, <https://familyandmedia.eu/studi-su-famiglia-e-mass-media/la-rappresentazione-mediatica-degli-adolescenti-devianti-analisi-e-strumenti/>

Romanazzi, Grazia, e Farina, Tommaso (2020). Performatività ed erotizzazione dell'infanzia nei media. *MeTis*, vol. 1, n. 10, <http://www.metisjournal.it/index.php/metis/article/view/348>

Riva, Claudio (2012). Corpi online: i nuovi media e i disturbi del comportamento alimentare. *Minori giustizia*, n. 4, p. 86-93.

Riva, Claudio (a cura di). (2007). *Infanzia e adolescenza secondo i media*. Milano: Guerini studio.

Riva, Claudio, e Cefalo, Ruggero (2015). Le rappresentazioni dell'infanzia e dell'adolescenza nei notiziari locali. *In-formazione*, a. 10., n. 13, https://www.researchgate.net/publication/306402509_Le_rappresentazioni_dell%27infanzia_e_dell%27adolescenza_nei_notiziari_locali

Rossini, Gianluigi. (2016). *Le serie tv*. Bologna: il Mulino.

Stramaglia, Massimiliano (a cura di). (2016). *Pop education: chiaroscuri pedagogici nella cultura di massa*. Brescia: Pensa Multi Media

LA SCUOLA

Suggerimenti bibliografici

Antoniazzi, Anna. (2015). *Dai Puffi a Peppa Pig: media e modelli educativi*, Roma, Carocci.

Cau, Marco, e Petrella, Viola. (2021). *La scuola ci appartiene: progettare spazi scolastici collaborando*. Milano: Percorsi di secondo welfare, <https://www.secondowelfare.it/working-paper/la-scuola-ci-appartiene-progettare-spazi-scolastici-collaborando/>

Goodhand, James. (2021). *L'ultimo giorno di scuola*. Milano: Rizzoli. Dai 14 anni.

laquinta, Tiziana. (2022). *Unlocked: genitori ed educatori durante e dopo la pandemia*. Bologna: Il Mulino.

Meo, Virginia. (2022). *Facciamo un patto! I patti educativi di comunità e la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi*. Milano: Franco Angeli Open Access, https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/802#.YoH_C1xqX0g.link

Pedroni, Maria Chiara. (2022). La comunità educante: la collaborazione tra famiglie, scuole e comunità per il benessere di ragazzi e ragazze. *Lavoro sociale*, vol. 22, n. 1 (apr.), p. 20-22.

Percorsi di secondo welfare, Agostini, Chiara, Bonomi, Ester, e Gori Nocentini, Margherita. (2022). *Contrastare le disuguaglianze educative: partecipazione studentesca e orientamento scolastico*. Milano: Percorsi di secondo welfare, <https://www.secondowelfare.it/studio/contrastavre-le-disuguaglianze-educative-partecipazione-studentesca-e-orientamento-scolastico/>

Save the Children Italia. (2022). *Promuovere la partecipazione giovanile nel contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa: linee guida*. A cura di Marcello Musio. Roma: Save the Children Italia, <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/publicazioni/promuovere-partecipazione-giovanile-contrasto-dispersione-scolastica-poverta-educativa>

Stramaglia, Massimiliano (a cura di). (2016). *Pop education: chiaroscuri pedagogici nella cultura di massa*. Brescia: Pensa Multi Media.

Thor, Annika (2018). *Obbligo o verità*. Milano: Feltrinelli Up. Dai 12 anni.

Suggerimenti Filmografici

Città di carta, di Jake Schreier. Stati Uniti, 2015. Dai 13 anni. Basato su: Green, John (2016). *Città di carta*. Milano: Rizzoli. Pubblicato in prima edizione nel 2008.

Il ragazzo dai capelli verdi, di Joseph Losey, Stati Uniti, 1948

Il ragazzo invisibile, di Gabriele Salvatores. Italia, Francia, 2014.

Mona Lisa Smile, di Mike Newell, Stati Uniti, 2003.

Stella, di Sylvie Verheyde. Francia, 2008.

Tredici (13 Reasons Why), di Brian Yorkey, 2017. Basato sul romanzo *13* di Jay Asher. Dai 16 anni.

Un bacio, di Ivan Cotroneo. Italia, 2016. Dai 13 anni. Basato su: Cotroneo, Ivan (2010). *Un bacio di carta*. Milano: Bompiani.

Una volta nella vita, di Marie-Castille Mention-Schaar, Francia, 2014

Vado a scuola, di Pascal Plisson. Francia, Cina, Sudafrica, Brasile, Colombia, 2013

Wonder, di Stephen Chobsky, Stati Uniti, 2017. Basato su: Palacio, Raquel Jaramillo (2017). *Wonder*. Firenze: Giunti. Pubblicato in prima edizione nel 2008.

BENESSERE E FUTURO

Suggerimenti Bibliografici

Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza. (2019). Essere ragazze e ragazzi nelle città riservatarie della Legge 285/97: la voce dei protagonisti: opinioni, percezioni, timori e speranze dei cittadini in crescita: risultati dell'indagine campionaria. Firenze: Istituto degli Innocenti, <https://www.minori.gov.it/it/minori/quaderno-64-essere-ragazze-e-ragazzi-nelle-citta-riservatarie-della-legge-28597-la-voce-dei>

Centro regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza, Toscana. (2021). Ragazze e ragazzi in Toscana al tempo del COVID-19: come cambiano stili di vita, relazioni e prospettive per il futuro. Firenze: Istituto degli Innocenti, 2021.

Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza. (2022). Indice del benessere dei bambini: l'indicatore sintetico sul benessere delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi in Italia, nelle ripartizioni territoriali, nelle regioni: anno 2022. Firenze: Istituto degli Innocenti.

Dello Preite, Francesca. (2020). Tra disagio e benessere educativo: storie di vita delle seconde generazioni. *Educazione interculturale*, vol. 18, n. 1, p. 74-87, <https://educazione-interculturale.unibo.it/article/view/10985>

Gromada, Anna, Rees, Gwyther, e Chzhen, Yekaterina. (2020). Sfere di Influenza: un'analisi dei fattori che condizionano il benessere dei bambini nei paesi ricchi. Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti, <https://www.unicef-irc.org/publications/1143-sfere-di-influenza-unanalisi-dei-fattori-che-condizionano-il-benessere-dei-bambini.html>

Mancaniello, Maria Rita. (2020). Adolescenti al tempo del Covid-19: una riflessione sul significato di vivere "attimi della catastrofe adolescenziale" in uno spazio-tempo negato, nella separazione corporea dal gruppo dei pari e in una relazione. *Studi sulla formazione = Open Journal of Education*, a. 23., 2020, n. 1, <https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/11781/11420>

Marta, Elena, Bignardi, Paola, e Alfieri, Sara (a cura di) (2021). Adolescenti e partecipazione: indagine generazione Z: 2019-2020. Milano: VP, Vita e pensiero.

Mottana, Paolo. (2020). Bambini e ragazzi vogliono partecipare. In: *Pedagogika.it.*, a. 24, n. 1 (gen.,feb.,mar. 2020), p. 32-36.

Nugara, Silvia. (2022). Percorso filmografico: non siamo isole: la partecipazione di bambine e bambini, ragazze e ragazzi tra pubblico e privato. In: Percorso tematico: La partecipazione di bambine e bambini, ragazze e ragazzi alle attività che li riguardano. Firenze: Istituto degli Innocenti, p. 25-31, https://www.minori.gov.it/sites/default/files/idi_supplemento_2022-03_0.pdf

Openpolis. (2022). Giovani al centro. 2, Politiche giovanili e centri di aggregazione in Italia. Openpolis, <https://www.openpolis.it/esercizi/la-condizione-dei-minori-e-i-servizi-per-i-giovani-nelle-citta-riservatarie/>

Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza. Intergruppo sulla partecipazione, e Italia. Dipartimento per le politiche della famiglia. (2022). Linee guida per la partecipazione di bambine e bambini e ragazze e ragazzi. Roma: Dipartimento per le politiche della famiglia, <https://famiglia.governo.it/it/politiche-e-attivita/comunicazione/notizie/approvate-le-linee-guida-per-la-partecipazione-di-bambine-e-bambini-e-ragazze-e-ragazzi/>

Open (21 aprile 2022). Istat, raddoppiano gli adolescenti insoddisfatti dalla vita: «Peggiorata la salute mentale tra i 14-19enni». Open, <https://www.open.online/2022/04/21/istat-salute-mentale-adolescenti/>

Plan International Italia. (2022). Equal power now: ragazze, giovani donne e partecipazione politica. Vimercate: Plan International Italia, https://plan-international.it/files/ITALIA_V3_20221011.pdf

Save the Children Italia, e Ipsos. (2021). I giovani ai tempi del coronavirus. Milano: Ipsos, <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus.pdf>

Telefono azzurro. (2020). La salute mentale dei bambini e degli adolescenti in tempi di Coronavirus. Milano: Telefono azzurro, https://azzurro.it/wp-content/uploads/2020/12/Pubblicazione-20-novembre_DEFINITIVO_Rev.pdf

Steinhöfel, Andreas. (2022). Il centro del mondo. Roma: La nuova frontiera. Dai 12 anni

Timar, Eszter, Gromada, Anna, Reese, Gwyther, e Carraro, Alessandro. (2022). Luoghi e spazi: ambiente e benessere dei bambini. Firenze: UNICEF Office of Research – Innocenti, https://www.datocms-assets.com/30196/1653410293-rc17-it_luoghi-e-spazi_ambiente-e-benessere-dei-bambini_report-card-17-1.pdf

UNICEF. (2022). Consigli dei bambini e dei ragazzi: guida per promuovere la partecipazione attiva dei bambini e dei ragazzi. Roma: Comitato italiano per l'UNICEF, <https://www.unicef.it/media/consigli-dei-bambini-e-dei-ragazzi-guida-per-promuovere-la-partecipazione-attiva/>

UNICEF. Comitato italiano. (2020). The future we want: manifesto degli adolescenti per il futuro post-Covid in Italia. Roma: Unicef, 2020, <https://www.unicef.it/media/future-we-want-manifesto-dei-giovanissimi-per-il-post-covid/>

Varricchio, Antonietta. (2022). Percorso di lettura: Diritto alla partecipazione di bambini, bambine, ragazzi e ragazze: il percorso dell'acquisizione di una consapevolezza. In: Percorso tematico: La partecipazione di bambine e bambini, ragazze e ragazzi alle attività che li riguardano. Firenze: Istituto degli Innocenti, p. 5-21, https://www.minori.gov.it/sites/default/files/idi_supplemento_2022-03_0.pdf

Suggerimenti Filmografici

Amori di latta, di Chiara Rapaccini, Raiplay, Italia, 2019

My name is Adil, di Adil Azzab, Andrea Pellizzer, Magda Rezene. Italia, Marocco. 2016. Dai 13 anni.

Ragazzi in crisi, Raiplay, Italia, 2022.

Slam - Tutto per una ragazza, di Andrea Molaioli. Italia, 2017. Dai 13 anni. Basato su: Hornby, Nick (2007). Tutto per una ragazza. Milano: Guanda.

Tutto chiede salvezza, di Francesco Bruni, Italia, 2022. Basato su: Mencarelli, Michele (2020). Tutto chiede salvezza. Milano: Mondadori. Dai 16 anni.

Vita di Pi, di Ang Lee. Cina, Stati Uniti, 2012.

QUESTIONARIO

Stili di vita e relazioni che cambiano

La voce di preadolescenti e adolescenti toscani

Anno scolastico 2022-2023

Scuola:.....

Classe:

Sez. 1 - Informazioni generali

1.1. Sei un ragazzo o una ragazza?

- Ragazza
- Ragazzo

1.2. In che anno sei nata/o?

.....

1.3. In che nazione sei nata/o?

.....

1.4. In che nazione è nato tuo padre?

.....

1.5. In che nazione è nata tua madre?

.....

1.6. In quale comune abiti?

.....

1.7. Seleziona le persone che vivono con te nella casa in cui trascorri la maggior parte del tempo

- Madre
- Padre
- Moglie o compagna del padre
- Marito o compagno della madre
- Fratelli e/o sorelle
- Figli/e del compagno/a del genitore
- Altri parenti (es. nonni)
- Vivo in una comunità, alloggio o casa famiglia

Sez. 2 - Relazioni

2.1. Hai amici e amiche ai quali ti senti più vicino/a?

- Non ho nessun amico/a (salto alla 2.6)
- Ho uno o due amici/che
- Ho molti amici e amiche

2.2. I tuoi amici sono prevalentemente

- Del tuo stesso sesso
- Di entrambi i sessi
- Del sesso opposto al tuo

2.3. Generalmente, ogni quanto vi incontrate?

- Tutti i giorni o quasi
- Qualche giorno alla settimana
- Una volta alla settimana
- Qualche volta al mese

2.4. E invece, quanto ti relazioni con gli amici ai quali ti senti più vicino attraverso social (WhatsApp, Telegram, Instagram, ecc.)?

- Tutti i giorni o quasi
- Qualche giorno alla settimana
- Una volta alla settimana
- Qualche volta al mese

2.5. Quanto è facile per te parlare con gli amici ai quali ti senti più vicino di cose che ti preoccupano veramente?

- Molto facile
- Facile
- Difficile
- Molto difficile

2.6. Negli ultimi 3 anni come pensi che siano cambiati i rapporti con i tuoi amici?

- Molto migliorati
- Migliorati
- Rimasti uguali a prima
- Peggiorati
- Molto peggiorati
- Non ho amicizie

2.7. Quanto pensi che la pandemia abbia influito su questi cambiamenti? Esprimi un giudizio in una scala da

1(per niente) a 10 (moltissimo) (non risponde chi ha risposto "Rimasti uguali a prima" e "Non ho amicizie" alla domanda 2.6.)

2.8. Come ti capita più frequentemente di creare nuove amicizie? (Sono possibili più risposte)

- A scuola
- Facendo attività sportiva
- Gruppi musicali/teatro/artistici
- Gruppi giovanili (scout, gruppi giovani, ecc.)
- Gruppi di volontariato/umanitari/impegno politico
- Online (social network, giochi, ecc.)
- Difficilmente creo nuove amicizie
- Altro

2.9. Le amicizie nate online

- (solo per chi ha selezionato "online" nella 2.8)
- Sono rimaste solamente virtuali
 - Ci siamo incontrati fisicamente

2.10. In generale quanto sei complessivamente soddisfatto/a oggi dei rapporti con i tuoi amici su una scala da 1 a 10 in cui 1 indica "per niente" e 10 "moltissimo"?
.....

2.11. Negli ultimi 12 mesi, quanto spesso hai subito questi comportamenti da parte di altri ragazzi?

Spesso, qualche volta (anche solo una), mai

Di persona

Ricevere insulti, offese, minacce, dispetti o aggressioni fisiche
.....

Essere escluso dal gruppo o ignorato da qualcuno
.....

Online

Ricevere messaggi offensivi o di presa in giro in privato
.....

Essere escluso dal gruppo o ignorato da qualcuno su chat, social o giochi online
.....

Ricevere messaggi, commenti offensivi o ridicolizzanti su chat di gruppo o sui social
.....

Vedere postate tue foto o video senza il tuo permesso che volevi rimanessero private
.....

2.12. Negli ultimi 12 mesi, quanto spesso hai assistito a questi comportamenti da parte di altri ragazzi?

Spesso, qualche volta (anche solo una), mai

Di persona

Ricevere insulti, offese, minacce, dispetti o aggressioni fisiche
.....

Essere escluso dal gruppo o ignorato da qualcuno
.....

Online

Ricevere messaggi offensivi o di presa in giro in privato
.....

Essere escluso dal gruppo o ignorato da qualcuno su chat, social o giochi online
.....

Ricevere messaggi, commenti offensivi o ridicolizzanti su chat di gruppo o sui social
.....

Vedere postate tue foto o video senza il tuo permesso che volevi rimanessero private
.....

- 2.13. Offese, prese in giro, e violenze riguardano prevalentemente** (seleziona al massimo 2 risposte) (escluso chi ha messo “mai” a tutte le voci della 2.11 e della 2.12)
- Paese, colore della pelle, cultura o religione diversa
 - Orientamento sessuale
 - Aspetto fisico
 - Abbigliamento
 - Disabilità
 - Aspetti del carattere e/o atteggiamenti
 - Condizioni economiche
 - Altro (specificare)

- 2.14. Questi fatti avvengono prevalentemente** (seleziona al massimo 2 risposte) (escluso chi ha messo “mai” a tutte le voci della 2.11 e della 2.12)
- A scuola
 - Sui mezzi pubblici
 - Nei centri sportivi
 - In strade/piazze
 - In locali
 - Sui social
 - Altro (specificare)

Adesso pensa ai tuoi genitori

- 2.15. Quanto è facile per te parlare con tua madre di cose che ti preoccupano veramente?**
- Molto facile
 - Facile
 - Difficile
 - Molto difficile
 - Non ho contatti
 - Non ce l'ho più

- 2.16. Quanto è facile per te parlare con tuo padre di cose che ti preoccupano veramente?**
- Molto facile
 - Facile
 - Difficile
 - Molto difficile
 - Non ho contatti
 - Non ce l'ho più

- 2.17. Rispetto alla relazione con tua madre, indica se accadono le seguenti situazioni (sono possibili più risposte)** (escluso chi ha messo “non ce l'ho più” o “non ho contatti” alla 2.15)
- Siamo in disaccordo e discutiamo
 - Sono supportato/a e confortato/a quando ho qualche problema
 - Crede di sapere quello che ho in testa senza chiedermelo
 - Mi permette di scegliere la mia strada nella vita
 - Parliamo della sessualità

- È ansiosa per il mio rendimento scolastico
- È troppo entrante nella mia vita
- È disattenta a ciò che mi succede
- Parliamo di tutto e non mi sento giudicato
- Mi impone dei limiti all'uso di cellulare, pc, tablet
- Controlla/spia la mia attività sul cellulare
- Trascorriamo tempo insieme (facendo i compiti, facendo una passeggiata, chiacchierando, ecc.)

2.18. Rispetto alla relazione con tuo padre, indica se accadono le seguenti situazioni sono possibili più risposte) (escluso chi ha messo "non ce l'ho più" o "non ho contatti" alla 2.16)

- Siamo in disaccordo e discutiamo
- Sono supportato/a e confortato/a quando ho qualche problema
- Crede di sapere quello che ho in testa senza chiedermelo
- Mi permette di scegliere la mia strada nella vita
- Parliamo della sessualità
- È ansiosa per il mio rendimento scolastico
- È troppo entrante nella mia vita
- È disattenta a ciò che mi succede
- Parliamo di tutto e non mi sento giudicato
- Mi impone dei limiti all'uso di cellulare, pc, tablet
- Controlla/spia la mia attività sul cellulare
- Trascorriamo tempo insieme (facendo i compiti, facendo una passeggiata, chiacchierando)

2.19. Quanto sei complessivamente soddisfatto dei rapporti con i tuoi genitori su una scala da 1 a 10 in cui 1 indica "per niente" e 10 "moltissimo"?

(escluso chi ha messo "non ce l'ho più" o "non ho contatti" a entrambe le domande 2.15 e 2.16)

.....

Sez. 3 - Stili di vita e tempo libero

3.1. Frequenti associazioni o gruppi che organizzano delle attività (non dei corsi), come gruppi giovanili, musicali, a difesa dell'ambiente, di volontariato, religiosi, studenteschi, politici, ecc.?

- No
- Sì

3.2. Quali di questi e con che frequenza? Dai una risposta per ciascuna possibilità (solo chi ha risposto "sì" alla 3.1) (Tutti i giorni, una o più volte a settimana, qualche volta al mese, qualche volta all'anno, non frequento)

Associazioni/gruppi musicali

.....

Associazioni/gruppi religiosi (Acr, parrocchia, ecc.)

.....

Associazioni/gruppi giovanili (scout, gruppi giovani, ecc.)

.....

Associazioni/gruppi a difesa dell'ambiente/degli animali

.....

Associazioni/gruppi teatrali, culturali, artistici

.....

Associazioni/gruppi di volontariato/umanitari

.....

Associazioni/gruppi di impegno politico

.....

Altro (specificare)

.....

3.3. Indica il numero di volte negli ultimi 12 mesi in cui sei andato a: (dai una risposta per ciascuna possibilità) più di 12 volte; 7-12 volte; 4-6 volte; 1-3 volte mai

Teatro

Cinema

Musei/mostre/ecc.

Concerti di musica classica/opera

Altri concerti di musica

Spettacoli sportivi

Monumenti o siti archeologici

3.4. Quanti libri non scolastici hai letto negli ultimi 12 mesi?

.....

3.5. Pratici qualche attività sportiva?

Sì, in maniera saltuaria (almeno una volta al mese)

Sì, in maniera continuativa (almeno una volta alla settimana)

No

3.6. Quanto tempo passi al giorno davanti a:

Non lo utilizzo mai; meno di un'ora; da 1 a 2 ore;

da 3 a 4 ore; più di 4 ore

Computer

Tablet

Cellulare

Tv

- 3.7. Negli ultimi 3 anni, secondo te, la condizione economica della tua famiglia ha subito cambiamenti?
- Sì, in positivo
 - Sì, in negativo
 - No
 - Non saprei
- 3.8. E adesso quanto pensi stia bene la tua famiglia dal punto di vista economico?
- Molto bene
 - Abbastanza bene
 - Nella media
 - Non molto bene
 - Per niente bene
- 3.9. Indica su una scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo) quanto sei complessivamente soddisfatto dei seguenti aspetti:
- | | |
|--|-------|
| La tua salute | ..... |
| Il tuo aspetto | ..... |
| La situazione economica della tua famiglia | ..... |
| La tua vita in generale | ..... |

Sez. 4 - Scuola

- 4.1. Pensa all'edificio della tua scuola. Esprimi la tua soddisfazione riguardo i seguenti spazi attraverso un punteggio da 1 a 10, in cui 1 indica "per niente" e 10 "moltissimo" (dai una risposta per ciascuna possibilità, a meno che l'aula non sia presente nella tua scuola)
- | | |
|-------------------------------|-------|
| Le aule delle normali lezioni | ..... |
| L'aula di informatica | ..... |
| I servizi per i disabili | ..... |
| I bagni | ..... |
| La palestra | ..... |
| I laboratori | ..... |
| Spazi esterni | ..... |
| Complessivamente | ..... |
- 4.2. Attualmente cosa pensi della scuola?
- Mi piace molto
 - Mi piace abbastanza
 - Non mi piace tanto
 - Non mi piace per niente
- 4.3. Quanto ti senti stressato da tutto il lavoro che devi fare per la scuola?
- Per niente
 - Un po'
 - Abbastanza
 - Molto

4.4. Hai mai pensato di cambiare e/o abbandonare la scuola?

- No
- Sì, ho pensato di cambiare
- Sì, l'ho già cambiata
- Sì, ho pensato di abbandonare

4.5. Perché? (massimo 3 risposte) (solo per chi ha risposto "sì, ho pensato di abbandonare" alla 4.4)

- Non mi piace il tipo di scuola
- È troppo difficile per me
- Ho voglia di essere indipendente e lavorare
- Andare a scuola è inutile
- Sto molto male a scuola
- Altro (specificare)

4.6. Indica su una scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo) quanto sei soddisfatto dei seguenti aspetti

(dai una risposta per ciascuna possibilità)

- | | |
|-----------------------------|-------|
| Rapporto con gli insegnanti | ..... |
| Rapporto con i compagni | ..... |
| Rendimento scolastico | ..... |
| Ciò che impari a scuola | ..... |
| Complessivamente | ..... |

Sez. 5 – Benessere, futuro, diritti, partecipazione e spazi decisionali**5.1. Pensi che la zona in cui abiti sia un bel posto in cui vivere?**

- Sì, è veramente un bel posto
- Sì, va bene
- Può andare
- Non è un granché
- Non è bello per niente

5.2. Nella zona in cui vivi ti senti sicuro?

- Molto
- Abbastanza
- Poco
- Per niente

5.3. Per te quali delle cose elencate sotto sono più importanti? (Massimo 2 risposte)

- Fama e successo
- Libertà
- Rispetto delle regole
- Ricchezza
- Rispetto degli altri
- Amicizia
- Famiglia
- Salute
- Rispetto degli altri
- Solidarietà e uguaglianza
- Potere

5.4. Quali sono le emozioni che provi più spesso?

(Massimo 3 risposte)

- Noia
- Paura
- Ansia
- Incertezza
- Rabbia
- Tristezza
- Felicità
- Curiosità
- Indifferenza
- Tranquillità
- Altro (specificare)

5.5. Quanto pensi che possa essere utile per i ragazzi della tua età la figura dello psicologo o dello psicoterapeuta su una scala da 1 a 10 in cui 1 indica “per niente” e 10 “moltissimo”?

.....

5.6. Ti sei mai rivolto a uno psicologo o psicoterapeuta?

- No
- Sì

5.7. Pensando al futuro quali aspetti ti preoccupano di più?

(Massimo 3 risposte)

- Le guerre
- La situazione politica
- La crisi economica e la mancanza di lavoro
- La situazione ambientale
- L’immigrazione
- La povertà
- La violenza/criminalità
- L’indifferenza
- L’individualismo
- La mancanza di opportunità per i giovani
- Le disuguaglianze di genere
- Altro (specificare)

5.8. Immaginati da adulto/a, quale lavoro ti piacerebbe fare?

.....

5.9. Hai mai sentito parlare di un documento che si chiama Convenzione internazionale sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza, nota come Convenzione sui diritti del fanciullo o Convenzione ONU di New York del 1989?

- No
- Sì

5.10. Nella Convenzione si possono distinguere tre grandi gruppi di diritti che riportiamo qui sotto. Secondo te, qual è il più importante? (È possibile una sola risposta)

- Diritto a essere protetti da abusi, sfruttamento, maltrattamento e negligenze da parte di adulti
- Diritto a crescere nella propria famiglia, in una casa, in buona salute, con un'alimentazione sana, un'adeguata istruzione
- Diritto a essere ascoltati, informati, a esprimersi liberamente, a partecipare alle decisioni in famiglia, a scuola
- Sono tutti e tre importanti, non si può scegliere

5.11. Come probabilmente saprai, il 24 febbraio è scoppiata una guerra in Ucraina. Quanto ti preoccupa questo evento?

- Molto
- Abbastanza
- Poco
- Per niente
- Non sono a conoscenza di tale evento

5.12. Cosa ti preoccupa maggiormente? (solo per chi ha risposto "molto", "abbastanza" o "poco" alla 5.11)

- Le tante persone che hanno perso la vita
- La possibilità dell'entrata in guerra dell'Italia
- Le ripercussioni economiche sul nostro Paese
- Il grande flusso migratorio delle persone ucraine
- La possibilità di un conflitto nucleare
- Niente in particolare
- Altro (specificare)

5.13. Nel febbraio 2021 il Governo italiano ha istituito un nuovo ministero dedicato al tema della transizione ecologica. Hai mai affrontato tale argomento?

(Sono possibili più risposte)

- Sì, a scuola
- Sì, con gli amici
- Sì, in famiglia
- Sì, attraverso i mezzi di comunicazione
- No

5.14. Nella vita di tutti i giorni come definiresti il tuo livello di partecipazione in tema di transizione ecologica?

(solo per chi ha non ha risposto "no" alla 5.13)

- Molto attivo
- Abbastanza attivo
- Poco attivo
- Per niente attivo

ISBN 978-88-6374-111-7