

QUESTIONI e DOCUMENTI

Quaderni
del Centro nazionale
di documentazione
e analisi per l'infanzia
e l'adolescenza



COSTRUIRE SENSO, NEGOZIARE SPAZI Ragazze e ragazzi nella vita quotidiana

a cura di Valerio Belotti

Firenze
Istituto degli Innocenti

Ministero del lavoro e delle politiche sociali
Direzione generale per la famiglia, i diritti sociali e la responsabilità sociale delle imprese (CSR)

Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

Comitato tecnico-scientifico del Centro nazionale

Francesco Paolo Occhiogrosso (presidente), Valerio Belotti (coordinatore scientifico), Roberto G. Marino, Salvatore Me, Raffaele Tangorra, Maria Teresa Tagliaventi, Roberto Tasciotti

Questioni e Documenti 50

COSTRUIRE SENSO, NEGOZIARE SPAZI

Ragazze e ragazzi nella vita quotidiana

a cura di Valerio Belotti

Gruppo di ricerca: Chiara Barlucchi, Valerio Belotti (direzione), Donata Bianchi, Roberta Bosisio, Sabrina Breschi, Eleonora Fanti, Enrico Moretti, Linda Paoli, Roberto Ricciotti, Laura Simonetti, Marco Zelano

Rilevatori sul campo: Francesca Abignente, Amadablam Francesca Andreola, Linda Caberica, Andrea Campanella, Cristina Carbognin, Valentina Cariola, Loredana Ceccacci, Lisa Cerantola, Francesca Colella, Anna Elisa Maria D'Agostino, Davide Della Chiara, Giampiero Delogu, Francesco Eboli, Elisa Filippi, Sandra Forteleoni, Marisa Greco, Claudia Magnelli, Pablo Marchitto, Chiara Memmola, Verena Niederkofler, Irene Nuvolaro, Marta Onali, Fabrizio Panizzi, Caterina Quarello, Maria Teresa Rizzarelli, Angelo Spremulli, Rosaria Tornesi, Matteo Trevisani, Altheo Valentini, Isabella Zelano

Segreteria e inserimento dati: Valeria Andolfi, Maria Bortolotto, Vanna Cherici, Cristina Macaluso, Valentina Pappalardo, Stefano Ratta, Aurora Siliberto, Claudia Stanghellini

Coordinamento editoriale
Aldo Fortunati

Progetto grafico
Cristina Caccavale

Realizzazione editoriale
Anna Buia, Barbara Giovannini, Elisa Iacchelli, Paola Senesi



Istituto degli Innocenti - Piazza SS. Annunziata 12 - 50122 Firenze
tel. +39 055 2037343 - fax +39 055 2037344 - cnda@minori.it - www.minori.it

Publicazione registrata presso il Tribunale di Firenze il 15 maggio 2000 (n. 4965)
La presente pubblicazione è stata realizzata dall'Istituto degli Innocenti di Firenze nel quadro delle attività del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza.
Tutta la documentazione prodotta dal Centro nazionale è disponibile sul sito web www.minori.it.
La riproduzione è libera, con qualsiasi mezzo effettuata compresa la fotocopia, salvo citare la fonte e l'autore.

SOMMARIO

- v La vita quotidiana di ragazze e ragazzi
tra *agency* e ordine generazionale
Valerio Belotti

Costruire senso, negoziare spazi Ragazze e ragazzi nella vita quotidiana

DECIDERE E PRENDERE PARTE ALLE DECISIONI

di *Valerio Belotti*

- 3 - 1. I bambini e i ragazzi nelle indagini campionarie
- 23 - 2. Le ragazze e i ragazzi come “rispondenti”
- 35 - 3. Decidere e prendere parte alle decisioni in famiglia
- 53 - 4. Tra amici e associati
- 69 - 5. Quanto conta la pratica sportiva e quanto si conta
quando la si svolge
- 79 - 6. Quanto contano e quanto si conta nelle attività
con gli altri?
- 85 - 7. Cosa si può decidere a scuola
- 99 - 8. I diritti secondo le ragazze e i ragazzi
- 123 - 9. Riprendendo le fila delle diverse rappresentazioni

LA PARTECIPAZIONE E LE SUE PRATICHE NELLE SCUOLE E NELLE COMUNITÀ LOCALI

di *Roberta Bosisio*

- 137 - L'indagine sulle iniziative scolastiche e territoriali

APPENDICE
.....

- 175 - 1. La progettazione e la realizzazione della ricerca
di *Chiara Barlucchi* e *Roberto Ricciotti*
- 195 - 2. Il questionario dell'indagine campionaria
con le distribuzioni di frequenza
- 219 - **RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI**

La vita quotidiana di ragazze e ragazzi tra agency e ordine generazionale

di Valerio Belotti

V

1. Gli spazi della quotidianità tra privatizzazione e welfare

Le indagini che si propongono di studiare la quotidianità delle ragazze e dei ragazzi, i loro spazi di azione e di negoziazione all'interno della famiglia, dei gruppi dei pari, della scuola, della pratica sportiva, dell'associazionismo culturale o religioso e le loro opinioni in merito si contano ancora oggi sulla punta delle dita. Obiettivo di questo lavoro è contribuire a produrre conoscenza e comprensione su questi aspetti a partire dal riconoscimento dei bambini e dei ragazzi come attori, come soggetti dotati di una propria *agency*. Con questo termine si vuole intendere la capacità anche dei soggetti più piccoli d'età di compiere scelte, all'interno di vincoli esterni a volte stringenti ma pure di opportunità, circa le cose che fanno e di esprimere, con uno o più dei "cento linguaggi" che li caratterizzano, le proprie idee e le proprie culture frutto delle relazioni tra i pari e delle rielaborazioni e reinterpretazioni di quanto proviene contestualmente dagli adulti (James, James, 2008a; Corsaro, 1979; Edwards, Gandini, Forman, 2010).

Si tratta di un tema centrale nei nuovi studi sull'infanzia e sull'adolescenza che, come vedremo, tendono a mettere in luce come vi sia nel tempo una progressiva riduzione degli spazi di gestione e di autonomia dei bambini negli aspetti dell'esperienza quotidiana che li riguardano direttamente. Almeno nelle società occidentali. Ciò accade proprio mentre si afferma, con sempre maggiore attenzione e seguito planetario, l'idea che i bambini siano cittadini a pieno titolo e soggetti di diritto, tra cui quello alla partecipazione, sotto il cui ombrello vengono ormai raccolte tutte le istanze che hanno a che vedere con i diversi aspetti che concorrono a formare i quotidiani processi decisionali che ci coinvolgono insieme ai bambini. Proprio questo diritto è oggi al centro di una rinnovata attenzione e negli ultimi anni le istituzioni politiche sembrano aver affinato e precisato obiettivi e strumenti. Basta ricordare che nel 2008 il Parlamento europeo ha, con una risoluzione, identificato nella promozione della partecipazione uno dei suoi assi strategici in tema di affermazione di diritti dell'infanzia e che il Comitato ginevrino dell'Onu sui diritti dell'infanzia ha deliberato nel corso del 2009 un Commento generale proprio sul tema dell'ascolto dei bambini e della promozione della loro partecipazione alla vita sociale, frutto in parte anche di processi di consultazione con i bambini e i ragazzi stessi¹.

¹ La risoluzione sulla strategia dell'Unione Europea sui diritti dei minori si può trovare nel sito del Parlamento con sigla p6_ta(2008)0012. Il documento del Comitato Onu è siglata crc/c/gc/12, 20 July 2009 e la versione italiana si può consultare nel sito del Comitato italiano dell'Unicef: www.unicef.it. Per un commento di quest'ultimo documento si possono vedere Ruggiero (2010) e De Stefani (2009, p. 175-182); per una rassegna del dibattito

Con ogni probabilità questi due processi apparentemente contraddittori sono in relazione diretta. Da una parte, i processi sociali e le esperienze quotidiane che vanno verso una riduzione di autonomia e di ruolo sociale dei bambini e, dall'altra, gli studi, le istituzioni e le politiche che ne rilanciano invece il ruolo di cittadini con le prerogative di partecipare alle decisioni quotidiane, sono due elementi concorrenti, frutto entrambi delle trasformazioni sociali in atto e del tentativo di regolarne alcuni effetti. Rimanendo nel campo dei diritti sanciti e della loro effettività, quello della partecipazione rappresenta in diversi contesti nazionali e locali la "cenerentola" dei diritti. I diversi gruppi dei diritti dichiarati dalla Crc sono tradizionalmente riconducibili a tre: la protezione, la *provision* e la partecipazione. Ma, rispetto alle prime due dimensioni, quest'ultima sembra a oggi un diritto difficile da realizzare e, in parte, tale situazione appare comprensibile anche se non giustificabile. Infatti, mentre la protezione e la *provision* sono risultati a cui tendere, situazioni di benessere da raggiungere, la partecipazione, più che un risultato da conquistare, è un metodo di relazioni tra le generazioni. Un metodo che va alla radice della cultura adulta e che svela la moderna visione paternalistica che gli adulti hanno di un'infanzia tutta ripiegata nell'ambito della tutela. Il raggiungimento del benessere dell'infanzia sul versante della protezione e della *provision* non può avvenire in termini adeguati se questo non si realizza attraverso pratiche partecipative e di coinvolgimento dei bambini stessi. Per questo motivo la partecipazione può essere considerata trasversale a tutti i diritti e rappresenta la scala principale di misura del benessere infantile.

La questione di far emergere il ruolo sociale dei bambini è tipicamente un tema che si afferma soprattutto nella tarda modernità occidentale. In precedenza questa esigenza non aveva ragione di porsi, almeno nelle forme e nelle modalità che conosciamo oggi. Ariès riporta diversi esempi nei suoi studi in cui i bambini e i ragazzi, una volta superati i vincoli dovuti alla mancanza di autonomia fisica, vivevano la loro quotidianità a pieno titolo in mezzo agli adulti, vivendo con altrettanto pieno titolo le discriminazioni che questi esercitavano nei loro confronti. Nella Firenze medioevale i bambini assistevano alle esecuzioni pubbliche, potevano bersagliare con sassi i condannati e dovevano trainare fuori dalla piazza i corpi ormai senza vita². Nei Paesi europei, nel secondo dopoguerra del secolo da poco trascorso, diversi erano i ragazzi che lavoravano ancora nelle fabbriche accanto agli adulti. Si tratta di due esempi ripescati non certo per nostalgia, ma per constatare come questi

sulla Convenzione internazionale sui diritti del fanciullo del 1989 (d'ora in poi Crc) si può vedere Belotti, Ruggiero (2008).

² Ho qui preso a prestito una segnalazione e un commento che fa Qvortrup (2003, p. 21) di un'opera poco diffusa di Ariès (1994).

propongano un'immagine e un ruolo dell'infanzia lontanissimi dalla cultura dei diritti e della protezione che oggi caratterizza la nostra società. Non tanto per il contenuto dei due esempi, ma per il ruolo pubblico dei bambini che questi mettono in evidenza. Quanto oggi sono popolate dai bambini le piazze e le strade oppure le zone centrali delle nostre città dense di uffici e servizi del terziario? Un'assenza che giunge anche a far apparire strana e "rischiosa" la presenza in piazza di un bambino solo non accompagnato da un adulto (Connolly, Ennew, 1996). I bambini sono prevalentemente da altre parti rispetto a dove vivono gli adulti durante il giorno, dove si incontrano, dove prendono decisioni, dove discutono e lavorano. Per essi si sono costruiti sempre più momenti e spazi in cui la loro visibilità stenta a farsi notare e a rendersi evidente. Mentre, come afferma Ariès (1960) nei suoi studi, i bambini sembra vivessero prima della modernità prevalentemente in spazi pubblici e visibili condivisi con gli adulti, ora ciò succede sempre meno. Non tanto perché si è di fronte in questi ultimi decenni a una consistente rarefazione del numero dei bambini, in parte anche per questo, ma soprattutto perché questi passano gran parte della loro quotidianità in spazi circoscritti, chiusi, "non pubblici" e non visibili. È indubbio che da tempo prevalga nelle nostre società una "politica culturale dell'infanzia" centrata su una concezione privatizzata dei bambini che tende a separare in modo sempre più evidente le loro esperienze quotidiane rispetto a quelle adulte e anziane (James, Jenks, Prout, 1998): i bambini e i ragazzi prevalentemente a casa e a scuola o in spazi organizzati supervisionati dagli adulti (centri sportivi, culturali, ricreativi, ludici), gli adulti prevalentemente al lavoro e nei luoghi di lavoro e gli anziani prevalentemente in pensione e in casa. I bambini e i ragazzi concentrati in modo sempre più serrato, in ogni parte del pianeta, nella costruzione del loro capitale umano da spendersi nella futura fase adulta.

Questo progressivo processo di restrizione e di "privatizzazione" delle vite dei bambini non poteva che accompagnarsi a una riduzione dei livelli di autonomia nella gestione degli spazi pubblici da parte dei bambini: si frequentano sempre meno le aree esterne alle "isole" in cui sono confinati e si riduce il livello di esperienza e di conoscenza che si ha del più ampio territorio in cui vivono e dei servizi che lo caratterizzano (Holloway, Valentine, 2000; Valentine, 2004; Zeiher, 2004; Satta, 2010).

L'incredibile aumento, avviato nello scorso secolo, dell'attenzione e dello spirito protettivo della famiglia e delle istituzioni nei confronti dell'infanzia hanno reso sempre più scarsa la presenza pubblica dei bambini, vista come fonte di rischi e di pericoli crescenti. Così i bambini sono diventati via via un soggetto sempre più privato e interno alla famiglia. Un soggetto che ha visto aumentare in modo rilevante le esperienze svolte all'interno delle strutture educative a scapito delle esperienze da acquisire nello spazio urbano.

Sono diversi e noti i motivi alla base di questo processo di privatizzazione. Già nel corso degli anni '70 degli studi ne stigmatizzarono alcuni caratteri decisivi (Saraceno, 1976; Becchi, 1979) che oggi si potrebbero rianimare anche alla luce delle successive riflessioni sia di Beck (1986) sia di Giddens (1990) sul rischio e l'individualizzazione come tratti della seconda modernità. In questa si è via via imposta all'evidenza e alle preoccupazioni pubbliche un'immagine dei bambini segnata da forti ansietà adulte verso possibili e immanenti condizioni di rischio. Anche a fronte della crescente instabilità familiare e parentale, la quotidianità dell'infanzia non sembra così prevedibile e sicura e, allo stesso tempo, l'individualizzazione rende ogni genitore unicamente responsabile dei suoi bambini e lo incoraggia a investire nell'infanzia dei propri figli parte del suo progetto di vita (Beck, Gernsheim, 1996). Facile pensare come l'ansia da rischio più che protezione richiami azioni e atteggiamenti di controllo familiare sui bambini. E come questi vadano a erodere progressivamente lo spazio fiduciario tra le generazioni necessario a riconoscere abilità, competenze e autonomia soprattutto ai bambini stessi.

A queste forti tendenze alla privatizzazione dei bambini, fa riscontro, come si accennava inizialmente, una timida, ma ormai progressiva politicizzazione dell'infanzia e la sua iscrizione nelle agende dei governi come tema ricorrente delle politiche di welfare locali, nazionali ed europee (Leira, Saraceno, 2008; Belotti, 2009a). Priorità sollecitate per altro non solo dai diversi movimenti per l'affermazione dei diritti dei bambini, ma inaspettatamente anche da indiscussi esperti del welfare, che vedono in un nuovo patto tra le generazioni e nello sviluppo di servizi di qualità per l'infanzia una possibile via d'uscita dal soffocamento dei sistemi di welfare tradizionali (Eckman, Materov, 2007; Esping-Andersen, 2005).

Penso che sia questo intreccio che occorre esplorare per avere maggiori possibilità di comprensione di quanto stia accadendo nelle relazioni tra le generazioni nelle nostre società e per superare le letture attente ora all'una ora all'altra delle due prospettive di analisi. Uno studio sui bambini in Europa ha messo, ad esempio, in evidenza come i contesti territoriali e le politiche che vi "abitano" entrino nel gioco, insieme ad altri aspetti, della costruzione di esperienze d'infanzia tra loro diverse (James, James, 2008b).

Credo che al riguardo possa tornare utile la ripresa del concetto di ordine generazionale, uno dei concetti chiave che negli ultimi anni ha caratterizzato, con altri, lo sviluppo dei nuovi studi sull'infanzia. La ripresa di alcuni suoi aspetti in questo contesto di argomentazioni può rilevarsi produttiva. Il concetto di ordine generazionale

si riferisce a un insieme complesso di processi (relazionali) grazie ai quali alcune persone diventano (o sono "costruiti" come) "bambini", mentre altre persone diventano (o sono "costruiti" come) adulti. "Costruzione"

è lavoro, prestazione e implica l'essere attivi, in questo caso sia di bambini che di adulti. Costruzione non è *sic et simpliciter* interpretazione di eventi [...], né può essere utilizzata per definire – il che sarebbe riduttivo – le interazioni tra soggetti che agiscono in situazioni concrete [...]. Da un punto di vista strutturale si può intendere “costruzione” come un processo sociale, pratico e materiale (Alanen 2004, p. 72).

La posizione sociale e l'insieme dei diritti e dei doveri dei bambini, caratteristici di una società in un determinato periodo storico, rientrano in una particolare struttura dei rapporti gerarchici e di potere tra le generazioni. In particolare, giorno dopo giorno e in modo ricorrente, si definisce e si ridefinisce attraverso le relazioni quello che i bambini possono fare o ci si aspetta che facciano in relazione alle loro competenze e capacità in divenire, anch'esse definite all'interno di specifiche strutture relazionali di potere: quando possono stare da soli o essere accompagnati a scuola; quando sono in grado di mangiare da soli o devono essere ancora accuditi; quando possono ricevere del denaro da potersi gestire in modo autonomo o possono avere le chiavi di casa per potervi ritornare senza controlli; quando devono studiare o partecipare ai lavori domestici; quando prendere la parola o contraddire gli adulti; quando scegliere e utilizzare in modo autonomo i media disponibili in casa e in generale il loro posto all'interno della distribuzione delle risorse e dei benefici derivanti dalla specifica organizzazione di tutte le attività della vita quotidiana. Ma anche quanta considerazione i bambini hanno nelle decisioni adulte riguardanti l'organizzazione politica della società e del benessere dei cittadini.

Queste forme di relazione tra le generazioni o strutture generazionali si costruiscono, si ricostruiscono e si trasformano nel tempo attraverso le interazioni quotidiane tra i soggetti, i caratteri degli spazi culturali e territoriali in cui queste si realizzano, le pratiche sociali diffuse di organizzazione della vita quotidiana e le politiche di welfare che tendono a cristallizzare, attraverso la produzione di leggi, le rappresentazioni e i discorsi prodotti sull'infanzia (James, James, 2008b, p. 37-40). Questo intreccio ha la capacità di dar luogo in ambiti territoriali diversi a strutture di relazione tra le generazioni simili, ma con profili diversificati. I profili di queste relazioni, in alcuni Paesi con organizzazione sociale e sistemi di welfare basati sulla cittadinanza, appaiono diversi da quelli dei Paesi organizzati in un sistema di protezione basato su una concezione privata e separata della famiglia dall'intervento pubblico, come sono alcuni Paesi mediterranei. In Finlandia o in Danimarca, solo per fare un esempio, il tema della conciliazione tra tempo di vita e di lavoro delle coppie genitoriali e la qualità dei servizi ai loro figli rientra in modo inequivocabile tra le responsabilità generazionali dello Stato in maniera diretta e non solo attraverso il tramite della famiglia. In Italia le respon-

sabilità generazionali sono pressoché di appannaggio esclusivo della famiglia e lo Stato vi si affianca solo in termini residuali (Naldini, 2006; Esping-Andersen, 2010, p. 35; Mayall, 2004, p. 137).

Nelle diverse organizzazioni della vita pubblica e privata i bambini interagiscono, “sgomitano”, costruiscono, crescono insieme agli adulti che li circondano in strette relazioni di interdipendenza ma anche di potere. Si sa chi deve obbedire e chi invece ha altre prerogative. Nelle classi sociali medie, come osservava Goffman, i genitori e gli adulti mostrano verso i bambini un sostanziale atteggiamento concessorio e indulgente utile a far sì che i bambini stessi possano non rispondere in modo adeguato ai vincoli che le situazioni sociali impongono agli adulti. Possono annoiarsi, sbadigliare, «sciogliersi in un pianto, ribaltarsi dalla risate, scoppiare dalla gioia [...], nascondersi tra o dietro i genitori [...], tirar pugni». Insomma, possono agire come si pensa agiscano i bambini (Goffman, 1979, trad. it. p. 95). Questi atteggiamenti concessori hanno però un prezzo per i bambini: un controllo permanente sulla loro sicurezza e vita esercitato attraverso ordini, a volte sanzioni fisiche.

Il bambino è soggetto a diverse forme di trattamento come fosse una non-persona. Gli si parla al passato come se fosse assente. Gestì di affetto e di attenzione gli sono rivolti direttamente, senza chiedergli nulla. Arrivano “frecciate” e vengono fatti scherzetti, facezie che cominciano coinvolgendo il bambino come partecipante al discorso, ma che finiscono trattandolo come un mero bersaglio di attenzione. I suoi pensieri, emozioni e ricordi più intimi non sono trattati come se avesse il diritto a renderli noti o meno. [...] Infine il tempo e lo spazio del bambino possono essere concepiti come estendibili. Può essere mandato a fare una commissione o a prendere qualcosa, invece di quello che sta facendo in quel momento; può essere spinto ad abbandonare le sue prerogative territoriali a causa dei bisogni degli adulti (Goffman, 1979, p. 97).

Le strutture generazionali tendono ad assegnare un posto sia ai bambini che agli adulti. Un posto sociale e anche fisico, non solo come si accennava nella distribuzione degli spazi urbani, ma anche in quelli domestici: la possibilità di utilizzo delle stanze di casa, della strumentazione, dei posti per vedere la televisione o delle diverse posizioni in tavola durante i pasti (Sibley, 1995). Un posto con opportunità e vincoli più o meno ampi che variano da cultura a cultura, da Paese a Paese, ovviamente, come si è visto, da periodo a periodo storico, ma anche da famiglia a famiglia, seppur in questa si giochi solo una parte del contenuto della complessa organizzazione sociale e politica dei rapporti tra le generazioni.

La possibilità che hanno i bambini e i ragazzi di influenzare, organizzare, coordinare e controllare gli eventi che accadono nei loro am-

bienti di vita quotidiana dipende anche dai poteri a loro assegnati da questa distribuzione di ruoli (Alanen, 2004). La loro capacità di partecipare alle relazioni e alla trasformazione delle relazioni in cui sono immersi con gli adulti costituisce il tratto principale del loro essere attori e in particolare della loro capacità di costruire culture tra i pari in cui riconoscere e farsi riconoscere (James, James, 2008a, p. 9-12; Corsaro, 1997). L'esistenza di queste loro capacità di trasformazione non dipende né dall'età biologica né dalla loro specifica posizione di potere rispetto agli adulti. La loro *agency* si basa esclusivamente sulla loro natura di esseri sociali e relazionali. Sono le modalità e le forme, i loro "cento linguaggi" che sono connessi allo sviluppo delle capacità e delle competenze cognitive; sono le opportunità, le intensità e i limiti dell'espressione di questa loro capacità di essere attori "attivi" che sono in stretta relazione con la struttura dei poteri tra le generazioni che, assieme ai poteri connessi all'organizzazione economica e sociale, caratterizzano una data società o comunità e una data cultura in un certo periodo storico³.

Questa capacità tende ad ampliarsi verso l'assunzione da parte di bambini e ragazzi di esercizi di responsabilità che vanno oltre quanto gli adulti sono capaci di riconoscer loro. Basti pensare agli spazi di autonomia dei bambini e dei ragazzi cosiddetti "casalinghi", che a causa degli impegni lavorativi dei genitori gestiscono da soli parte della loro vita quotidiana svolta in casa e negli spazi domestici (Solberg, 1997); ai compiti di cura che a volte sono chiamati a svolgere per i fratelli più piccoli oppure per le persone in difficoltà all'interno della parentela oppure all'attiva mediazione linguistica svolta dai piccoli stranieri nei confronti dei propri genitori e parenti (Valtolina, 2010); ai comportamenti di consumo e di gestione del tempo non protetto di bambini e ragazzi, realizzati il più delle volte con il gruppo dei pari (Hendry, Kloep, 2003); alla capacità di essere in alcuni casi dei mediatori familiari nell'uso delle nuove tecnologie nel ricorso a informazioni e conoscenze disponibili attraverso i nuovi media, "precluse" ai più tradizionali strumenti a cui fanno ricorso gli adulti (Casas, 2008).

La messa a fuoco delle strutture di opportunità pubbliche che possono favorire le diverse espressioni dell'agentività dei bambini e dei ragazzi fa parte di quel più generale processo di politicizzazione dell'in-

³ Si vedano gli utili studi realizzati dalla Rogoff (2003) sulla natura culturale dello sviluppo e sulle abilità dei bambini che in alcune comunità a soli tre anni hanno compiti di cura e mantengono utensili affilati indispensabili nella gestione della vita quotidiana. Su questa prospettiva di analisi si vedano anche le osservazioni di Corsaro e Molinari, che tendono a ricondurre l'attenzione non solo agli aspetti culturali, ma anche a quelli costrittivi tipici di ogni società e dei processi di riproduzione sociale (Corsaro, Molinari, 2005, p. 14-24).

fanzia avviata in questi decenni in diverse parti del pianeta. Esse, come si diceva, si propongono come uno degli elementi di contrasto agli effetti generati dalla privatizzazione dell'infanzia e dal riposizionamento avvenuto negli anni delle strutture di relazione generazionali. Va da sé che non tutte le iniziative pubbliche di welfare riguardanti i bambini hanno questo obiettivo, anzi si può affermare, senza timore di smentita, che la gran parte delle *policies* rientranti in questo ambito hanno oggi a che vedere con gli interventi di protezione e di tutela, non certo di promozione. Nonostante ciò, queste ultime hanno cominciato a interessare sempre più governi ai diversi livelli, seppure la situazione sia lontana dall'essere matura. Come si accennava, spesso le diverse iniziative che hanno come obiettivo la promozione dell'*agency* sono fatte rientrare sotto l'ombrello del termine onnicomprensivo di "partecipazione", tanto che ormai nella retorica politica esso tende a presentarsi come un assemblaggio di iniziative e riflessioni con significati tra loro a volte anche profondamente diversi.

D'altronde, non è ancora stata definita una riflessione chiara e condivisa su cosa si intende quando si parla di partecipazione dei bambini. La Crc e la successiva interpretazione del Comitato Onu ne danno una prima definizione nel campo dei diritti, ma nel campo delle esperienze quotidiane, e sul versante più propriamente dell'analisi politica e sociale, le diverse prospettive divergono. Così come divergono le valutazioni dei diversi interventi fatti sotto questo nome (per una ricognizione critica si veda Thomas, 2007). Eppure la questione meriterebbe una maggiore riflessione teorica che potrebbe prendere in considerazione anche i contributi provenienti dalle riflessioni sulle strutture di relazione tra generazioni e l'ordine generazionale prima considerate.

Il nostro principale obiettivo di lavoro non va per ora in questa direzione. L'interesse non è tanto verso lo specifico contenuto degli interventi promossi dai sistemi di welfare nell'ambito partecipativo. I contenuti possono essere diversi, possono riguardare vari aspetti della vita quotidiana, ma si fondano su un presupposto metodologico unitario: rendere evidente che esistono un mondo e una cultura prodotti dall'infanzia. I bambini e i ragazzi, a partire dalla loro posizione all'interno di specifiche reti relazionali, sono soggetti capaci di elaborare una propria visione del mondo, una propria costruzione culturale (Corsaro, 1997, 2009; Molinari, 2007). Capacità e competenze costruite nel loro processo di crescita, ma strettamente in relazione a quelle adulte, anche se da esse distinte.

L'informazione, la consultazione, il coinvolgimento, la coprogettazione sono contenuti con cui gli adulti possono dare uno sviluppo alle diverse forme di partecipazione che però esiste di per sé, esiste in quanto ogni bambino è un essere sociale in relazione con altri bambini e con gli adulti.

Ciò negli spazi di vita quotidiana in cui le diverse generazioni si esprimono e si incontrano, quindi nella famiglia, nelle istituzioni – soprattutto in quelle scolastiche –, nel tempo libero e nelle pratiche partecipative di gestione del territorio e dell’ambiente sociale in cui i bambini vivono. Ma anche nelle pratiche dei servizi sociali e nelle comunità residenziali che li accolgono quando sono in difficoltà con le loro famiglie.

Adottare tale prospettiva significa riconoscere che i bambini e i ragazzi vanno rispettati come soggetti che “sanno” della propria esperienza e della propria posizione all’interno delle reti di relazione con l’ambiente, che hanno esperienza pratica del loro essere attori sociali (James, James, 2004; Alanen, 2009). Per questo l’attenzione di ricerca al loro punto di vista e alle loro rappresentazioni sociali è elemento non solo di ricchezza per l’analisi e per la comprensione del mondo, ma anche un modo per superare il fatto che fino a poco tempo fa prevalevano i punti di vista dei soli adulti nell’attività di comprensione delle esperienze dei bambini e dei ragazzi (Mayall, 2002).

2. La prospettiva di ricerca

L’eccezionale quotidiano era l’indovinato titolo della Relazione periodica sulla condizione dell’infanzia e dell’adolescenza in Italia realizzata nel 2006 dall’Osservatorio nazionale infanzia. Essa seguiva dopo alcuni anni la Relazione del 2000 denominata *Non solo sfruttati o violenti*. I due titoli dicono molto sulla prospettiva di analisi adottata dai diversi curatori, cioè il tentativo di uscire dalle strette di una concezione della vita quotidiana dei bambini segnata da una forte ossessione agli aspetti problematici e di protezione. Il bambino cattivo, il bambino innocente, il bambino immanente e che si sviluppa naturalmente sono quattro diversi modelli⁴ che pervadono ancora oggi buona parte della comunicazione pubblica nel nostro Paese riguardante i bambini e i ragazzi.

Anche l’ultimo sforzo editoriale di Eurispes e di Telefono azzurro di render conto di un decennio di analisi e riflessioni sui bambini e gli adolescenti non sembra ancora sfuggire completamente a questa tensione (Eurispes, Telefono azzurro, 2009). Nonostante l’attenzione degli estensori spazi su diversi ambiti della quotidianità, la narrazione, la descrizione e l’interpretazione sono sempre ricondotte all’evidenziazione delle problematiche sottese, di quella parte del “male” nascosto o “sommerso” da far emergere nei rapporti tra i pari e in quelli tra le generazioni. Così la quotidianità di bambini e ragazzi tende, seppur

⁴ Per un approfondimento su questi quattro modelli diffusi sia nel pensiero corrente che in parte della pubblicistica di settore, si veda il libro di James, Jenks, Prout (1998, p. 10-20).

involontariamente, a essere sempre indicata come segnata dal bullismo, dalla dipendenza dai videogiochi, dai pericoli del web, dalle tossicodipendenze, dal fenomeno dei “figli-padroni” (idem, p. 5-7). Certo, chi si occupa di infanzia maltrattata non può che raffigurarsi bambini maltrattati o violenti, ma questa immagine non può essere scambiata con la quotidianità, pena la messa in quarantena di una fase sempre più lunga del corso di vita dei soggetti.

Pensiamo invece che la quotidianità sia sì segnata da malesseri, da problematiche, da difficoltà, da rischi e a volte da veri e propri pericoli, da un “lato oscuro” (Fabbrini, Melucci, 1992, p. 120) che a volte si esprime in sensazioni di onnipotenza e dimostrazione di potere verso gli altri, ma che questi non si possano comprendere, se non addirittura prevenire o ridurre, se non si guarda complessivamente ai ragazzi e alle ragazze come soggetti e attori globali che negli spazi della loro “normale” quotidianità si sviluppano socialmente intessendo relazioni, essendo al centro di interazioni, costruendo e dando senso alle proprie azioni, producendo cultura tra pari, interpretando e selezionando le informazioni che provengono dall'esterno, contribuendo a modificare e a trasformare l'ambiente che li circonda.

Convinti quindi che le ragazze e i ragazzi non si possano, da adulti, comprendere solo adottando la prospettiva della “protezione” e della modernizzazione di “selvaggi” all'ordine e al rispetto della società, come spesso si è inteso nelle tradizionali teorie della socializzazione, in questo lavoro si è guardato alla dimensione della negoziazione. Quella che quotidianamente le generazioni tra loro mettono in atto per eludere, circoscrivere, aggirare, superare e rendere dinamici i punti di equilibrio di ciò che è da considerare non tanto una contrapposizione, ma un'ambivalenza tra la ricerca di autonomia degli attori più piccoli, le loro esigenze di cura e l'attuale ansia di protezione degli adulti⁵. Una «tensione irrisolta e irrisolvibile» per dirla ancora con Melucci (1991, p. 39) che nello specifico si riferiva al concetto di identità e, appunto, alla tensione tra la definizione che diamo di noi stessi e il riconoscimento che gli altri ci danno. Credo che assumere la prospettiva dell'ambivalenza e delle tensioni sottese nell'analisi dei rapporti generazionali risulti più fecondo che partire dalla contrapposizione tra autonomia e protezione. Essa nasce dalla più ampia ambivalenza di base tra *individualità* e *socialità* e deve essere riconosciuta, non negata, come un tratto tipico della complessità sociale. Va quindi assunta, in

⁵ Si veda quanto emerge nella ricerca svolta da Middleton, Ashworth, Wlaker (1994) sulle tecniche di negoziazione che i bambini e i ragazzi mettono in atto per convincere i propri genitori ad acquistare le cose desiderate e le tecniche di risposta altrettanto negoziate messe in atto dai genitori; su questi aspetti si vedano anche: Montandon, 2001; Punch, 2001.

forma riflessiva, come una caratteristica intrinseca ai rapporti sociali, foriera di sviluppi, se i soggetti ne riconoscono le potenzialità e le responsabilità che ne derivano (Calabrò, 1997). Per un'argomentazione più ampia al riguardo rimando a Belotti (2008).

La ricerca che qui si presenta ha voluto raccogliere le prospettive di analisi che si sono appena indicate per contribuire a far emergere un corpo di conoscenze che avesse come fuochi principali il punto di vista delle ragazze e dei ragazzi sulla formazione delle decisioni che si prendono nei diversi ambienti della loro vita quotidiana (famiglia, gruppo dei pari, classe scolastica, associazionismo, pratica sportiva) e sulla natura e il rispetto dei loro diritti di cittadini, in particolare delle ragazze e dei ragazzi che studiano nelle prime e nelle terze classi della scuola superiore di primo grado e nelle seconde classi della scuola superiore di secondo grado. Si tratta di una popolazione di riferimento che ha una fortissima concentrazione di soggetti con età rispettivamente di 11, 13 e 15 anni.

Sono tre le azioni di ricerca che si sono realizzate in questo percorso di lavoro⁶. La prima è stata la progettazione e la realizzazione di un'ampia indagine rivolta a un campione rappresentativo della popolazione di riferimento che non ha eguali nel nostro Paese. La seconda è stata lo svolgimento di sei focus group su alcune tematiche affrontate nel questionario e ritenute da approfondire attraverso un percorso di ricerca di tipo qualitativo. Infine, la terza si è rivolta ai dirigenti scolastici delle scuole coinvolte nell'indagine e alle amministrazioni dei Comuni in cui queste sono collocate per fare un bilancio e un'analisi delle iniziative promosse in ambito scolastico e comunitario a favore della partecipazione scolastica e sociale delle ragazze e dei ragazzi.

L'indagine campionaria

La realizzazione delle diverse fasi dell'indagine campionaria ha assorbito il maggior impegno del progetto. Essa è stata qui preferita rispetto ad altri metodi e strumenti di ricerca soprattutto per due motivi. Innanzitutto la volontà di costruire un primo insieme di dati statistici cosiddetti "soggettivi" che andassero ad affiancarsi, se non a integrare, il gran numero di dati "oggettivi" già disponibili sulla condizione dei bambini e dei ragazzi nelle regioni italiane. Come si è già avuto modo di rilevare in altra sede, i dati soggettivi sono limitati perché limitate sono le rilevazioni periodiche che si rivolgono direttamente ai bambini e ai ragazzi. Inoltre, nelle poche e ristrette occasioni in cui questo si è fatto, non si è progettato un campione con una rappresen-

⁶ Per una puntuale descrizione delle varie fasi del lavoro di ricerca si rimanda alla lettura dell'appendice 1.

tatività regionale come è stato invece possibile fare in questa occasione di ricerca⁷.

Il secondo motivo era collegato al parallelo aprirsi all'interno dell'Osservatorio nazionale dell'infanzia di un gruppo di lavoro dedicato per la prima volta al tema della promozione della partecipazione familiare e sociale. La realizzazione di una survey esplorativa sul peso esercitato da bambini e ragazzi sulle decisioni della vita quotidiana che li riguardano fu una delle richieste di approfondimento avanzate a fronte di varie indagini che avevano solo validità ristretta ad ambiti territoriali circoscritti⁸.

Una specifica attenzione merita la scelta delle tre diverse coorti scolastiche di studenti che formano la nostra popolazione di riferimento. Essa è stata l'esito di una prima ricognizione sulla fattibilità dell'indagine campionaria nei tempi che la committenza aveva stabilito. Inizialmente, l'intenzione dei ricercatori era di includere soggetti con limiti di età inferiori, ma i tempi assegnati alla preparazione degli strumenti era tale da non permettere un'adeguata progettazione di una versione del questionario sufficientemente testata per bambini della scuola primaria. Per questo motivo si scelsero le tre coorti individuate in base anche alle indicazioni emerse dalla ricognizione effettuata sulle survey svolte a livello internazionale sui bambini e sui ragazzi (cfr. cap. 1 della Parte I).

L'indagine campionaria si è focalizzata intorno a due principali quesiti conoscitivi: a) quanto gli intervistati prendono parte ai processi decisionali che interessano i loro principali ambienti di vita quotidiana, nonché la forza del sentimento di appartenenza a questi ambiti; b) la percezione della natura e del rispetto dei loro diritti. Vista l'assenza di specifiche ricerche in questi due ambiti (si veda al riguardo la ricognizione presentata nel cap. 1 della Parte I), l'indagine aveva scopi prevalentemente di natura esplorativa, intendendo con questo termine un obiettivo che si raggiunge nella raccolta di informazioni sugli aspetti che si reputano importanti nel descrivere il fenomeno. Così, più che focalizzarci e approfondire uno degli aspetti

⁷ Da diversi anni il Centro nazionale mette periodicamente a disposizione un insieme ragionato di tutti i dati e gli indicatori disponibili in varie fonti sui bambini e i ragazzi in Italia. Recentemente è stata proposta una mappa mentale che, utilizzando i dati raccolti nei diversi anni, potesse restituire una prima misura del benessere dell'infanzia nel nostro Paese e nelle diverse regioni. Una prima versione in costruzione della mappa si può valutare in Belotti (2009b). I dati statistici e la mappa sono disponibili nel portale del Centro nazionale, nella sezione dedicata ai dati statistici e alle pubblicazioni.

⁸ Una sintesi dei lavori svolti dai diversi gruppi si ha in Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza (2009); in particolare, per quanto qui ci riguarda, il primo dei diversi capitoli offre un quadro articolato su più livelli dello stato delle politiche italiane volte a favorire la partecipazione negli ambiti della vita quotidiana e nelle comunità locali.

affrontati, come poteva essere il processo di formazione delle decisioni familiari, la scelta si è orientata nella rilevazione di più ambiti in cui questo processo decisionale si concretizza nelle esperienze materiali della quotidianità degli intervistati. Tuttavia, pur in assenza di forti ipotesi teoriche da verificare, particolare cura è stata posta nell'indagine alla rilevazione di alcuni indicatori soggettivi e familiari che potessero indicare l'eventuale impatto da questi esercitato sulle rappresentazioni offerte dagli intervistati. Il questionario è stato così costruito in modo da poter rilevare l'appartenenza degli intervistati alle diverse classi sociali familiari, al livello del capitale culturale familiare – misurato attraverso gli anni di scolarizzazione, alla collocazione geografica e urbana, per quanto possibile anche alla cittadinanza italiana o straniera (si veda l'appendice 1.1).

Il questionario, nella sua versione finale, si articola in nove sezioni, basate su 188 domande semplici, alle quali segue uno “spazio bianco” in cui si invita gli intervistati a formulare eventuali loro osservazioni e suggerimenti sull'iniziativa. Le sezioni riguardavano, come da progetto iniziale, aspetti della vita amicale, familiare, associativa e sportiva, l'utilizzo della “rete” e la percezione dei propri diritti e del loro livello di effettività nelle comunità locali. Particolare attenzione si è data alla fase di validazione del questionario attuata attraverso tre diverse verifiche: le compilazioni di prova in tre classi scolastiche appositamente individuate durante le quali gli studenti hanno espresso osservazioni, consigli, proposte di modifica alla versione originale del questionario; la realizzazione di interviste individuali da effettuare mediante una compilazione “ad alta voce” del questionario durante la quale gli intervistati erano invitati a esprimere le loro osservazioni sulla formulazione delle domande e delle risposte; la consegna di una versione pressoché finale del questionario a un panel di esperti. Particolarmente interessanti e produttivi, ai fini della validazione del questionario, sono stati gli incontri di verifica con le tre classi di studenti. Una scelta che, seppur circoscritta, ha confermato le nostre convinzioni sulle competenze che le ragazze e i ragazzi hanno nel restituire in modo articolato e appropriato la loro esperienza della vita quotidiana.

L'analisi dei dati raccolti con l'indagine campionaria è riportata nella prima parte di questo volume.

I focus di approfondimento

Successivamente alla realizzazione della campagna di rilevazione dell'indagine campionaria sono stati realizzati sei focus group su tre diverse tematiche già toccate dalle sezioni del questionario e che si volevano approfondire. La prima questione riguardava le differenze di genere e in particolare se nella percezione dei partecipanti al focus l'essere ragazze o ragazzi comportasse da parte degli adulti un diverso

trattamento e una diversa considerazione delle proprie capacità, competenze, responsabilità e status morali. La seconda era riferita alla formazione dei processi decisionali all'interno della famiglia su argomenti che toccavano in prima persona gli intervistati: modalità, forme e temi del coinvolgimento, dei confronti e delle negoziazioni. Infine, la terza questione ha riguardato i processi decisionali in classe con gli insegnanti e i pari su temi che riguardano direttamente la vita quotidiana in classe e a scuola.

Nella conduzione dei focus si è optato per una modalità caratterizzata da un basso livello di direttività, sollecitando i partecipanti a raccontare situazioni, storie, aneddoti ed esperienze riguardanti i temi da noi proposti (Morgan *et al.*, 2002; Hill, 2006; Gibson, 2007). I materiali raccolti in questa iniziativa di ricerca non sono stati utilizzati per la redazione di un contributo autonomo da inserire in questa pubblicazione, ma sono serviti a esplorare alcuni risultati ottenuti nell'indagine campionaria e alcuni brani dei colloqui sono stati riportati nel capitolo di analisi dei dati dedicato all'indagine campionaria. Per ulteriori informazioni sulla formazione, la composizione e la conduzione dei focus, si rimanda all'appendice metodologica 1.1.

L'indagine
sulle iniziative
scolastiche
e territoriali

Questa terza azione di ricerca si è svolta contemporaneamente all'indagine campionaria e intendeva ricostruire, nei territori comunali in cui questa si svolgeva, il panorama delle iniziative che la dirigenza scolastica e l'amministrazione comunale promuovevano o collaboravano a promuovere in tema di diritti umani e di partecipazione dei bambini e dei ragazzi. La ricognizione si basava sulla proposta di autocompilazione da parte dei dirigenti scolastici e da parte dei dirigenti comunali di una scheda dettagliata sulla natura, le modalità e gli esiti delle iniziative proposte nonché su alcune valutazioni sull'effettività dei diritti dell'infanzia nei contesti locali di pertinenza. Questa azione ha permesso di ricostruire un originale spaccato delle molteplici e "silenziose" esperienze che si svolgono a livello locale nel nostro Paese in tema di informazione, consultazione e partecipazione dei cittadini più piccoli. Nell'appendice 1.2 sono descritte le varie fasi che hanno portato alla realizzazione di questa terza azione e nella seconda parte del volume si ha un'accurata analisi dei dati raccolti scritta da Roberta Bosisio.

RICONOSCIMENTI

La progettazione, la realizzazione e l'analisi dei dati raccolti nell'indagine campionaria si sono svolte nell'arco di 14 mesi. È stato un lavoro lungo, meticoloso, in alcuni momenti faticoso. Molte sono state le persone che hanno messo la loro "faccia", scommesso la loro professionalità e messo a disposizione il loro tempo nella convinzione che questa azione di ricerca potesse aprire una prospettiva di analisi e di riflessione utile alle politiche pubbliche rivolte alle ragazze e ai ragazzi. La ricerca prese infatti avvio all'interno di un processo di valorizzazione delle pratiche partecipative delle ragazze e dei ragazzi che doveva portare alla realizzazione di specifiche attività di promozione da realizzarsi su base locale e nazionale. Ora la ricerca vede qui la luce in forma definitiva, mentre si è spenta, per ora, quella dell'intenzionalità pubblica.

Per la comunicazione dei risultati di questa ricerca si è pubblicato, oltre a questo specifico numero dei Quaderni del Centro nazionale, anche un opuscolo riportante gli esiti delle diverse domande proposte dal questionario utilizzato. L'opuscolo è stato inviato a tutte le scuole e le classi che hanno partecipato all'indagine quale prima forma di restituzione dei lavori e di ringraziamento alle migliaia di ragazze e ragazzi che con il loro aiuto ne hanno permesso la realizzazione.

Sono diversi gli apporti individuali di cui la ricerca ha potuto godere e che vanno riconosciuti da parte di chi ha diretto i lavori e al contempo è responsabile in ultima istanza di possibili errori, manchevolezze e di aver o meno risposto alle attese di molti. Tutti sono stati citati nel colophon di questo Quaderno, ma alcuni più di altri hanno condiviso con me e in modo sostanziale parte o tutte le fasi dei lavori. In primo luogo un ringraziamento va a Raffaele Tangorra e a Adriana Ciampa, dirigenti del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, che con convinzione hanno sostenuto e reso possibile, anche in tempi difficili, questa impresa. Ai membri del gruppo di lavoro sulla "partecipazione" dell'Osservatorio nazionale infanzia coordinati da Roberto Maurizio. Ai dirigenti e funzionari dell'Istituto degli Innocenti diretti da Anna Maria Bertazzoni che hanno preso in carico l'onere amministrativo e organizzativo che l'impresa comportava.

Sul versante dello specifico lavoro di ricerca, ringrazio il grande impegno e la professionalità di Chiara Barlucchi e Roberto Ricciotti che, insieme ai loro colleghi Enrico Moretti e Marco Zelano, hanno partecipato alle diverse fasi della progettazione dell'indagine, hanno coordinato la rilevazione sul campo e sono stati degli interlocutori in diverse occasioni critiche del lavoro. A Riccardo Poli e a Ilaria Barachini che hanno collaborato a una prima individuazione delle dimensioni da operationalizzare per la preparazione definitiva del questionario. A Roberta Bosisio il cui inserimento nel gruppo di lavoro è stato generatore di significativi confronti e contributi. A Carmen Belloni, Lisa Cerantola, Stefano Ricci, Maria Teresa Tagliaventi e Arjuna Tuzzi che, insieme ad altri già qui citati, hanno rivisto e discusso una delle versioni finali del questionario. Infine, a Anna Buia che ha letto le prime bozze e ha curato con pazienza e la consueta professionalità la redazione del Quaderno.

Costruire senso,
negoziare spazi
Ragazze e ragazzi
nella vita quotidiana

DECIDERE E PRENDERE PARTE
ALLE DECISIONI

di *Valerio Belotti*

1. I bambini e i ragazzi nelle indagini campionarie



Inserire in questo libro una striscia di Charles Schulz con Snoopy protagonista non è solo un piccolo omaggio a un autore che a suo modo ha dato dignità di attori ai bambini, ma vuole anche essere una sottolineatura di come “dentro” una campagna d’indagine condotta con i questionari ci siano in “ballo” emozioni, paure, sfide, prove, rabbie, timidezze, sentimenti e soprattutto curiosità malcelate da uno strumento standardizzato. Schulz anche qui regala un attimo in cui i bambini nella loro quotidianità costruiscono con senso il loro mondo, in questo caso aiutati dall’inseparabile cane-amico Snoopy.

1. I motivi di un’esclusione, le ragioni dell’inclusione; 2. Le indagini campionarie con bambini e ragazzi in Italia; 3. Alcune costanti nelle indagini campionarie italiane

1. I motivi di un’esclusione, le ragioni dell’inclusione

Solo a partire dagli anni '80 si assiste nel nostro Paese all’avvio di alcune indagini campionarie che utilizzano questionari standardizzati rivolti direttamente ai bambini e ai ragazzi. In precedenza ci si limitava a raccogliere le loro “voci” attraverso le opinioni dei genitori o degli adulti che con loro avevano a che fare per ragioni diverse. Si è trattato di un superamento significativo dei pregiudizi diffusi anche nel mondo della ricerca, in cui prevaleva l’idea che, in fin dei conti, i metodi e le tecniche di analisi quantitativa non fossero adatti ai soggetti fino a una certa età, stimabile in prima battuta attorno alla fine dell’adolescenza o all’acquisizione della maggiore età. Un pregiudizio che non colpì solo la prospettiva quantitativa, ma anche quella basata sulla metodologia qualitativa, certamente più ricca di metodi e di tecniche utili a osservare e avvicinare la comprensione della vita quotidiana dei bambini.

Considerazioni sui differenti livelli delle competenze e delle capacità cognitive raggiunte nelle diverse fasi del corso di vita dei bambini erano per lo più implicitamente, a volte esplicitamente, richiamate nello sconsigliare l’utilizzo di questi metodi, soprattutto quelli quanti-

tativi. Basti vedere i più diffusi manuali di metodologia e metodi della ricerca sociale ancor oggi utilizzati nei corsi universitari italiani che non accennano, nel bene e nel male, a considerazioni sulla pertinenza o meno dell'uso anche dei metodi quantitativi in ricerche che interessano bambini e ragazzi. Un'assenza che non crediamo sia da ricondurre a una considerazione di indifferenza del fattore età nella compilazione affidabile di un questionario, altrimenti si potrebbe pensare, per eccesso, che si possa farli compilare anche ai neonati, ma piuttosto a una scarsità di interesse di gran parte degli autori verso questa fase del corso di vita e comunque alla presunta scarsa affidabilità dei bambini e dei ragazzi come rispondenti. Come se si trattassero di "non-persone", di qualcuno che seppur presente è ignorato perché non fa parte attiva della rappresentazione della vita quotidiana dominata dagli adulti (Goffman, 1979).

Probabilmente il primo, ma forse ancora l'unico manuale di metodi per la ricerca sociale disponibile in lingua italiana che tematizza questa problematica è quello di Bailey (1994). L'autore, in un capitolo denominato significativamente «I metodi per una ricerca non discriminatoria», esplicita e successivamente mette a fuoco molto bene i meccanismi di inclusione e di esclusione di particolari gruppi nella ricerca sociale. Non a caso Bailey include tra i gruppi discriminati anche i bambini.

Consapevolmente o inconsapevolmente, i metodi di ricerca sono spesso discriminatori, o perché escludono determinati gruppi di soggetti, o perché li includono in modi che vengono giudicati insoddisfacenti sia dai membri di quegli stessi gruppi, sia da soggetti che non vi appartengono [...]. A volte si tratta di un'esclusione non intenzionale, altre volte forse non si può evitare. Tuttavia, a volte, il ricercatore esclude o trascura esplicitamente determinati gruppi (Bailey, 1994; trad. it. 2006/IV, p. 159).

Quali motivazioni generali sottostanno a queste particolari forme di inclusione e di esclusione? Certamente la centralità sociale degli adulti che caratterizza le nostre società occidentali o, volendo stare nel segno degli studi della nuova sociologia dell'infanzia e dei bambini, l'ordine generazionale e le politiche culturali dell'infanzia di cui si è già detto in precedenza (Alanen, Mayall, 2001; James, James, 2008b) e che influenzano le convinzioni e le credenze dei ricercatori nel considerare questo gruppo sociale non adatto a essere coinvolto in indagini campionarie.

Riprendendo in parte le osservazioni di Bailey, ma anche quelle più recenti e specifiche di altri autori (Borgers, de Leeuw, Hox, 2000; Scott, 2008), sono almeno cinque i motivi specifici alla base dell'esclusione dei bambini dalle indagini campionarie, non tutti necessariamente e completamente pregiudiziali.

Il primo, forse quello più radicato, fa riferimento ai diffusi convincenti sulle ristrette capacità linguistiche dei bambini e sulla loro limitata capacità di astrazione che li renderebbe inadatti, in quanto inaffidabili, a rispondere in modo adeguato ai quesiti standardizzati. Tuttavia, secondo le diverse ricerche e sperimentazioni, vi è ormai un sostanziale accordo sul fatto che sia possibile proporre questionari standardizzati a partire dall'età scolare, dai 7 anni circa, anche se ciò richiede una particolare attenzione alla varietà del vocabolario utilizzato e ai diversi modi di porre le domande, nonché alla loro semplicità, chiarezza e inequivocabilità. A partire dagli 11 anni non si porrebbero invece problemi sostanzialmente diversi da quelli che emergono anche nelle ricerche campionarie rivolte agli adulti e che hanno a che fare con i diversi livelli di alfabetizzazione (di secondo tipo per gli adulti), di riservatezza e di influenza del contesto, anche se almeno fino ai 15-16 anni vanno comunque sempre tenute in conto le esigenze di semplicità del linguaggio usato negli strumenti (Scott, 2008). Per altro verso, se si pone un certo riguardo nell'utilizzare un più ristretto vocabolario di termini e si utilizzano quesiti verbali o scritti associati a immagini e a concreti oggetti di uso quotidiano, sembra possibile effettuare interviste semistrutturate anche con bambini più piccoli, fino ai 3-4 anni. Naturalmente le soglie di età qui riportate sono un elemento di riferimento più che generale, visto che le capacità cognitive dei bambini sono in stretta relazione e sotto l'influenza degli aspetti socioculturali e ambientali in cui i soggetti vivono la loro esperienza quotidiana.

Il secondo motivo riguarda l'ineliminabile asimmetria delle relazioni tra adulto e bambino, che potrebbe portare quest'ultimo ad assumere atteggiamenti prudenziali e a non "stare al gioco" dell'intervista perché ritenuta al contempo intrusiva e poco interessante. Caduta del livello di attenzione, noia, disinteresse, rottura della interazione esclusiva con l'intervistatore adulto e uscita dalla cornice d'intervista sono comportamenti che, se a particolari età possono essere messe in riferimento a questioni legate allo sviluppo cognitivo, in generale possono anche essere rilevatori di sentimenti di imbarazzo, incertezza, diffidenza, difesa. Si tratta di una motivazione da prendere sul serio perché riguarda non tanto e non solo il bambino o il ragazzo, ma entrambi gli attori che partecipano all'intervista e la forma oltre che la natura della relazione che si instaura tra questi. Per questo motivo l'accesso al campo va curato in modo particolare nell'intento di realizzare, per quanto possibile nel tempo disponibile per la ricerca, rapporti fiduciosi che possano ridurre l'immagine normativa e sanzionatoria associata per esperienza dai bambini agli adulti, stante l'attuale configurazione dei rapporti di potere esistenti tra le generazioni.

Un terzo motivo, in parte collegato ai precedenti, è l'idea diffusa che le risposte date dai bambini non siano "valide" e "affidabili" almeno quanto quelle degli adulti; in altre parole non siano coerenti e adeguate alle domande poste e non siano confermabili in nuove occasioni di indagine svolte in condizioni simili. Fatte salve le considerazioni precedenti, il tema dell'affidabilità delle risposte non può essere considerato un'esclusiva dei bambini. Situazioni d'intervista imbarazzanti, quesiti astrusi e non consueti rispetto all'esperienza quotidiana o riferiti a eventi lontani nel tempo possono generare ritrosia e comportamenti di rifiuto o di risposta inadeguata sia nei bambini che negli adulti. Come ad esempio si è nuovamente argomentato in tema di corrispondenza tra comportamenti dichiarati nelle survey da parte degli adulti e quanto effettivamente osservato in tema di pratica religiosa, gli adulti possono offrire rappresentazioni del proprio agire non corrispondenti alla realtà (Castegnaro, Dalla Zuanna, 2006). Inoltre, l'affidabilità nelle risposte è anche lo specchio dell'affidabilità dello strumento, in questo caso della costruzione del questionario: maggiori sono le attenzioni a formulare in modo appropriato le domande, minori saranno le possibilità di fraintendimento e di creare situazioni che possono far fallire l'intervista o renderla inutile ai fini della ricerca. Va comunque detto che alcuni studi svolti sulla qualità dei dati raccolti con i questionari rilevano che i bambini tendono a scegliere in modo molto limitato la via di fuga offerta nelle risposte dalle opzioni «non so» o «non ho opinioni», dimostrando livelli di impegno non certo minori, anzi a volte maggiori, di quelli ottenuti con gli adulti, nella ricerca delle risposte più adatte a descrivere la loro situazione (Borgers, Hox, 2001; Fuchs, 2005).

Il quarto motivo della mancata inclusione dei bambini è rintracciabile nella problematicità che comporta intervistare bambini e ragazzi minorenni sia per problemi di protezione e tutela che di etica. Come noto, qualsiasi attività di ricerca che coinvolge i bambini non può essere frutto di un semplice "contratto" tra intervistatore e rispondente, ma deve sottostare all'esame e all'accettazione dell'adulto che esercita la responsabilità genitoriale. Obiettivo che a volte diventa una grande impresa per il ricercatore, visti gli ampi numeri che caratterizzano le indagini quantitative. Al contempo, il riconoscimento delle competenze dei bambini non può far dimenticare l'ambivalenza dei caratteri che contraddistinguono la loro crescita e che richiamano le necessità di cura e di protezione assolute da quanti hanno compiti di responsabilità genitoriale e sociale. Questa particolare situazione di dipendenza e di autonomia richiama in campo problemi etici circa il livello e la natura del consenso dei soggetti al contratto di intervista, la ricaduta e la restituzione agli stessi dei risultati raggiunti e delle azioni che questi possono suggerire. Se non veri e propri dilemmi etici

di fronte a esplicite rivelazioni di maltrattamento da parte degli adulti. Questioni non certamente circoscritte alle sole indagini rivolte ai bambini e ai ragazzi, ma che assumono una particolare importanza in queste occasioni¹.

Infine, il quinto motivo di esclusione, che però evidenzia sempre di più l'inadeguatezza di alcune scelte di ricerca, è il ricorso alle dichiarazioni degli adulti (genitori, insegnanti, educatori, operatori sociali) per raccogliere informazioni sulla vita quotidiana di bambini e ragazzi. Una strada certamente molto più semplice e rapida, ma che si è spesso scontrata con l'evidenza empirica che bambini e adulti, interrogati sulle stesse questioni, rispondono in modo diverso, a volte opposto (Scott, 2008, p. 91). Che si tratti della valutazione dello stato di salute dei figli piuttosto che della loro influenza nei consumi familiari, gli adulti tendono a proporre valutazioni segnate da una parte da consuete preoccupazioni e dall'altra da una sistematica sottovalutazione del ruolo dei propri figli nella costruzione delle decisioni familiari (Gram, 2007). Una divergenza che, se offuscata, tenderebbe ad accreditare rappresentazioni distorte o parziali del mondo quotidiano dei bambini.

Le considerazioni appena svolte evidenziano come l'inclusione dei bambini e dei ragazzi nelle indagini quantitative su larga scala rappresenti per molti versi ancora una sfida da superare, ma che val la pena accettare (Scott, 2008) per poter affiancare altri risultati a quelli che si possono ottenere con altri metodi considerati più adatti a comprendere i mondi dei bambini.

Diverse sono le lezioni che emergono dalle conoscenze prodotte in materia e ad alcune di queste si è accennato in precedenza, anche se va tenuto presente che non si deve fare l'errore di scambiare le problematiche tipiche di questi metodi come problematiche altrettanto tipiche dei bambini e dei ragazzi. Tra queste credo vadano annoverate le questioni relative alle influenze generate dal contesto e dalle modalità di compilazione oltre a quelle relative all'affidabilità delle risposte che rimandano al problema più generale della qualità del dato. Il contesto in cui si svolgono le interviste è un classico elemento di influenza dello stato d'animo dei rispondenti e quindi delle risposte date. Evidenziare che per i bambini le interviste con questionario svolte in ambito scolastico offrono alcune possibilità a fronte di altri vincoli rispetto a quelle svolte nell'abitazione di residenza è importante per

¹ Per una riflessione critica più generale sulla ricerca con i bambini che meriterebbe un ampliamento e un'estensione anche ad altre categorie di soggetti inclusi nelle ricerche, si veda Mortari (2009). Per una riflessione sull'ambivalenza tra dipendenza e autonomia dei bambini alla luce della Convenzione internazionale sui diritti del fanciullo del 1989, rimando a Belotti (2008).

avere consapevolezza delle specifiche conseguenze che comportano le scelte fatte o da fare², ma queste sono difficoltà o agevolazioni di ordine più generale che interessano anche gli adulti quando vengono intervistati con un questionario in ambienti collettivi o privati, in presenza o meno di propri congiunti o colleghi.

Lo stesso si può dire per i metodi di intervista. Certamente i livelli di analiticità e di approfondimento dei quesiti e l'accuratezza della loro compilazione in un questionario proposto dall'intervistatore "faccia a faccia" a dei ragazzi sono sicuramente più ampi e complessi dei questionari autocompilati o mediati via telefono. Anche se occorre verificare quanto l'autocompilazione renda meno problematico il rapporto di dipendenza tra bambini e intervistatori adulti. Ma anche in questi casi siamo di fronte a questioni conosciute e dibattute.

Allo stesso modo, l'attendibilità dei dati risulta sempre in diretta relazione con il livello di adeguatezza nella formulazione delle domande e a sua volta nelle capacità delle domande formulate di saper avvicinare o meno le problematiche oggetto dell'indagine. Così la comprensione dello strumento aumenta se l'operationalizzazione dei concetti ritenuti d'interesse ha senso e interesse per i soggetti che si vogliono coinvolgere. Su questo aspetto è sempre consigliato, ai fini di migliorare la qualità dei dati raccolti, svolgere attività sussidiarie alla progettazione degli strumenti, come specifici momenti di approfondimento e di disamina dei diversi significati, realizzabili con alcune interviste qualitative oppure con dei focus group proposti a soggetti appartenenti allo stesso segmento di popolazione indagata oppure a esperti (Zammuner, 1998, p. 280-281). La definizione di più domande utili a raggiungere gli obiettivi e la limitazione del vocabolario utile nella scrittura delle domande sono elementi sempre indispensabili per raggiungere determinati livelli di qualità del dato finale. Così come necessaria e utile è la valutazione successiva di una prima versione del questionario (pre-test) in modo da aumentarne la sua robustezza; in questo caso ci si può rivolgere a un gruppo ristretto di esperti oppure di bambini a cui chiedere un esame delle domande oppure sottoporre le domande stesse secondo l'interessante e produttivo metodo delle interviste cognitive in profondità, in cui si richiede all'intervistato di "pensare a voce alta" mentre legge e pensa come rispondere alla domanda stessa (Willis, 2004; Bell, 2007).

² Per motivi di convenienza economica, spesso si sceglie di effettuare le indagini nell'ambiente scolastico anche se a volte il carattere di volontarietà nelle rilevazioni condotte presso le abitazioni è considerato un elemento che produce una maggiore qualità del dato (Scott, 2008). Si vedano invece le osservazioni di Vollebergh *et al.* (2008) che dimostrano, almeno per la loro ricerca, che la compilazione in classe ha fornito risposte più attendibili di quelle fornite presso l'abitazione.

Le osservazioni avanzate sono certamente ben lungi dal costituire un elenco esaustivo delle diverse questioni che si pongono nel progettare e realizzare un questionario per un'indagine campionaria. Non era questo il nostro obiettivo³, ma riteniamo tuttavia che tali questioni siano certamente quelle che solitamente intervengono nella valutazione se fare o meno una ricerca quantitativa con i ragazzi e i bambini. Queste considerazioni sulle problematicità che si incontrano a prescindere dall'età dei rispondenti, fatte salve le precisazioni sulle soglie minime di età includibili, non devono essere intese come un'assoluta interscambiabilità degli strumenti tra adulti e bambini, ma come l'invito a non accentuare o esagerare le difficoltà a favore invece di una produzione di attenzione adeguata a raggiungere le condizioni ottimali per la specificità di ogni gruppo studiato, compresi i bambini e i ragazzi di diverse età (Scott, 2008, p. 106). In questo modo, l'affinamento diventa una questione generale che va affrontata non tanto escludendo dei gruppi sociali, quanto personalizzando e diversificando gli strumenti utilizzati. Operazione ancor più necessaria per quei gruppi sociali, come i bambini, di cui si sa relativamente poco, o meglio di cui gli adulti credono erroneamente di sapere già molto in virtù delle loro esperienze di genitori se non di educatori e di esperti.

2. Le indagini campionarie con bambini e ragazzi in Italia

Al di fuori delle considerazioni scritte da Bailey ormai diversi anni fa, come detto non esistono ancor oggi, nei tradizionali manuali universitari di metodi per la ricerca sociale disponibili in italiano, accenni a degli approfondimenti adeguati sui bambini e ragazzi come rispondenti e le conoscenze metodologiche sulle modalità d'indagine quantitativa sui bambini sono limitate. Assenza che non interessa, ad esempio, alcuni metodi qualitativi come i metodi osservativi⁴. Una maturità che stenta quindi a essere acquisita: una sfida che non sembra interessare quasi nessuno, riproducendo in un campo inedito i pregiudizi pur sempre presenti tra i ricercatori verso una forte e fattibile integrazione di prospettive di ricerca tra loro diverse. Ciò non significa affatto che i bambini siano oggi in Italia inclusi a pieno titolo nelle ricerche sulla popolazione, ma che un avvio è ormai stato definito. Con i suoi pregi e i suoi difetti come si vedrà.

Quella che ora si presenta è appunto una ricognizione sullo stato delle principali indagini campionarie nazionali che interessano i bambini e

³ Per chi volesse affrontare le tematiche relative alle diverse fasi di costruzione di un questionario rimando a Bernardi, Tuzzi (2005); Zammuner (1998); Gangemi (2007).

⁴ Per i metodi osservativi, si vedano in Italia, ad esempio, le considerazioni di Camaioni, Aureli, Perucchini (2004) oppure di Baumgartner (2004).

i ragazzi svolte in Italia. I criteri di selezione adottati in questa individuazione sono solo due: la popolazione di riferimento deve essere composta da soggetti di minore età e la rilevazione deve avere carattere rappresentativo a livello nazionale del segmento di popolazione indagato⁵. Con questi criteri si sono individuati nove enti che nel corso del tempo hanno promosso, anche in forma ricorrente, delle indagini campionarie. Queste iniziative sono qui proposte secondo un ordine temporale.

2.1 Le indagini del Cospes

Forse la prima inchiesta campionaria nazionale, stando alle ricognizioni svolte, centrata su queste fasi del corso di vita delle ragazze e dei ragazzi è quella promossa dal Cospes, un centro di orientamento professionale dei salesiani italiani particolarmente attento alle tematiche religiose e dell'identità di preadolescenti e adolescenti. In un progetto di ricerca multimetodo, piuttosto corposo e realizzatosi in ben quattro anni di lavoro, venne progettata e realizzata un'inchiesta su un campione stratificato su diversi livelli, rappresentativo a livello nazionale dei soggetti in età compresa tra i 10 e i 14 anni. La campagna di rilevazione, svolta in gran parte nella primavera del 1984, portò alla raccolta di 5.200 questionari strutturati, proposti nelle classi scolastiche e con una durata media di compilazione di circa 45 minuti. La ricerca aveva un registro disciplinare prevalentemente psicosociale, in effetti più dichiarato che realizzato, visto che il questionario elaborato aveva più le caratteristiche tipiche di un'inchiesta demoscopica che altro. Le principali domande cognitive che motivavano la ricerca si articolavano principalmente in cinque aree: i caratteri qualificativi di quella che veniva definita una «fase di vita sinora non considerata»; la natura del processo di formazione di una propria identità distinta da quella familiare; le forme e i contenuti degli ambiti di autonomia dalla famiglia; la formazione di una «autonomia critica» rispetto ai condizionamenti ambientali e culturali proposti in particolare dai mass media; i livelli di competenza e di capacità progettuali nella formazione di un proprio percorso di vita originale.

Al di là dei diversi obiettivi di lavoro articolati in varie dimensioni, l'attenzione principale dei ricercatori era focalizzata nel confermare l'esistenza di una specifica fase dello sviluppo individuale distinta sia dalla fanciullezza che dall'adolescenza. Una situazione «ponte» caratterizzata da specifici caratteri e particolarità che ne fanno, sempre secondo gli autori, un'età negata e sospesa tra due diverse fasi del corso di vita (De Pieri, Tonolo, 1990, p. 267-278). Un compito, come si vede, in buona

⁵ Con l'eccezione, come si vedrà, di una delle indagini svolte dall'Istat che, seppur non rappresentativa, ha coinvolto un numero mai raggiunto di bambini e ragazzi con un questionario, almeno in Italia.

parte interno ai temi della psicologia dello sviluppo, anche se le argomentazioni adottate e le analisi dei dati sostengono riflessioni che vanno ben oltre lo spazio disciplinare originario e che, al tempo in cui questa ricerca è stata diffusa, hanno suscitato interesse e dibattiti sui caratteri di affermazione di questa particolare fase di vita. In questa prospettiva di analisi rivolta a verificare consistenza e peculiarità delle esperienze preadolescenziali, una particolare sottolineatura è posta sull'importanza che per i soggetti assumono sempre di più, nel loro processo di crescita, le interazioni tra pari. È in questo ambito che nasce il sostegno a una continua e multiforme sperimentazione più o meno intensa delle proprie capacità nell'affrontare nuove situazioni e nel rimodulare quelle già conosciute, soprattutto verso il senso e le forme delle relazioni con gli adulti, in primo luogo quelle familiari.

Separazione, differenziazione, ricerca di autonomia, ma anche riavvicinamento, seppur in forme diverse, sono alcune delle parole chiave utilizzate nella ricerca per evidenziare i caratteri dell'apertura di questa nuova fase di vita. Una ricostruzione delle diverse fasi della ricerca e un'analisi approfondita dei risultati si trova in De Pieri, Tonolo (1990).

A questa prima ricerca del Cospes ne seguì una seconda che, ricalcando lo stesso percorso metodologico, si interessò al processo di formazione dell'identità tra gli adolescenti. Anche in questo caso, venne individuato un campione stratificato a livello nazionale di 5.446 soggetti con età compresa tra i 14 e i 19 anni, raggiunti dagli intervistatori nel corso del 1992 nei luoghi formativi e in quelli lavorativi. Il questionario prevedeva domande su: tempo libero (suo uso e abitudini circa musica, televisione, stampa e computer), famiglia, amicizia, vita di gruppo, adulti importanti, scuola, fede e vita, chiesa e religione, disagio, affettività e sessualità, valori e progettualità (Tonolo, De Pieri, 1996).

L'intento era, similmente a quanto fatto nella precedente ricerca, far emergere e connotare i diversi aspetti della vita, in questo caso degli adolescenti, con particolare riguardo ai processi di formazione e costruzione dell'identità e delle ampie reti di relazione che queste sottendevano. Mentre per la ricerca sui preadolescenti i ricercatori coniarono il motto dell'*età negata*, da intendere come fase del corso di vita non riconosciuta, qui si adottò quello dell'*età incompiuta*, forse meno riuscito di quello precedente, se con questo si voleva alludere alla indeterminatezza di questa fase della vita. In effetti, l'argomentazione dei ricercatori lascia spazio a qualche ambivalenza. Se da un lato, in una parte del volume di presentazione della ricerca si sottolinea l'impossibilità che gli obiettivi identitari generati nell'adolescenza diventino veri e propri traguardi, dall'altra si precisa che questo carattere di incompiutezza viene assegnato non in base alla tradizionale visione dell'adolescenza come età preparatoria alla vita adulta, quanto per il riconoscimento del carattere processuale continuo della forma-

zione dell'identità sia nell'età adolescenziale che in quella adulta (Tonolo, De Pieri, 1995, p. 5, p. 346). Con l'aggiunta che l'adolescenza si presenta come una palestra di addestramento e rafforzamento delle capacità di gestire il cambiamento più che di acquisire specifiche competenze e raggiungere altrettanti specifici traguardi.

2.2 Le indagini Doxa Junior&Teens

Si tratta di indagini campionarie nazionali commissionate alla Doxa da alcune marche nazionali e internazionali per esplorare i comportamenti e gli atteggiamenti della vita quotidiana di bambini e ragazzi italiani con particolare riferimento alle questioni legate al consumo e all'uso dei media. La Doxa dichiara che tali indagini sono state avviate a partire dal 1988-1989 con cadenza almeno annuale, in alcuni anni semestrale. La disponibilità pubblica dei risultati delle indagini è limitata, evidentemente per ragioni di mercato; è comunque stato possibile individuare alcune versioni delle indagini più recenti (Doxa, anni vari) e una relazione informativa alla Commissione bicamerale per l'infanzia (Liverani, 2008).

Il progetto iniziale di rilevazione consiste in diversi moduli tra loro integrati. Il primo modulo è rivolto ai ragazzi tra i 5 e i 13 anni, il secondo è dedicato agli adolescenti tra i 14 e i 18 anni, il terzo ai bambini di 3 e 4 anni – quest'ultimo però esula dal nostro interesse in quanto il questionario, pur centrato sulla vita dei bambini, si rivolge alle loro mamme.

Considerando i tempi più recenti e secondo quanto obbligatoriamente dichiarato all'Autorità per le garanzie nelle comunicazioni, l'ultima rilevazione del modulo riservato a bambini e ragazzi tra i 5 e i 13 anni è stata realizzata a cavallo tra il 2008 e il 2009 (Doxa, 2009). Come di consueto negli ultimi anni, essa è stata realizzata per mezzo di interviste personali condotte con metodo Capi (Computer assisted personal interview) e ha interessato un campione nazionale rappresentativo della popolazione di riferimento composto da 2.508 soggetti, distribuito in 191 Comuni. Le interviste sono state realizzate presso l'abitazione dell'intervistato e sono state rivolte direttamente agli interessati.

Il secondo modulo riservato agli adolescenti di cui è stato possibile avere notizia è stato proposto durante il 2008 a un campione rappresentativo dei soggetti in età 14-18 anni, composto da 1.400 ragazze e ragazzi. Anche in questo caso, come in quello precedente, le interviste sono state rivolte direttamente ai soggetti interessati e si sono svolte con il metodo Capi.

2.3 Gfk Eurisko. Le indagini "Bambini" e "Teenagers"

Si tratta come nel caso della Doxa di indagini di mercato orientate a sondare e comprendere soprattutto l'atteggiamento di consumo dei cosiddetti segmenti emergenti. Gfk Eurisko dichiara che l'indagine sugli adolescenti è stata avviata a fine degli anni '80 (1988), men-

tre quella sui bambini ha preso avvio a metà del decennio successivo (1995).

Per ragioni di mercato, la disponibilità degli strumenti e dei risultati di ricerca che la società d'indagine mette a disposizione in forma pubblica è nel tempo limitata. Le informazioni sono infatti principalmente desunte da documenti che riguardano le indagini più recenti disponibili nel sito della Società (Savoldelli, 2009; Rizzo, 2009; Minoia, 2009; Gfk Eurisko, 2009).

La strategia di rilevazione relativa all'indagine del 2009 è articolata e prevede l'impiego di metodi qualitativi e quantitativi. Sul versante qualitativo si mettono in campo focus group e interviste individuali sia a bambini, ragazzi che a genitori e insegnanti; per i ragazzi si organizzano anche dei forum on-line. La campagna di rilevazione è invece indirizzata a diverse popolazioni: i ragazzi e i giovani tra gli 11 e i 24 anni (divisi in tre diversi gruppi, 11-13; 14-19; 20-24), le mamme di bambini tra 2 e 5 anni di età, le mamme e i relativi bambini e ragazzi in età dai 6 ai 10 anni e dagli 11 ai 13. Si sono intervistati 1.300 tra ragazze e ragazzi tra gli 11 e i 19 anni, 1.100 bambini e ragazzi tra i 6 e i 13 anni e le relative 1.100 mamme. La compilazione dei questionari si svolge nelle abitazioni dei soggetti ed è realizzata con il metodo Capi.

Nel modulo "Bambini", le aree tematiche di interesse sono soprattutto concentrate nell'area dei consumi: gli stili educativi dei genitori e l'influenza degli stili educativi sulle scelte di consumo, le attività e gli stili di vita dei bambini, l'esposizione del bambino ai media e le sue preferenze, l'uso delle nuove tecnologie da parte del bambino, l'influenza del bambino sui processi di acquisto familiari.

Nel modulo "Teenagers" le aree d'interesse sono pressoché simili: gli orientamenti di valore, le attività del tempo libero, il denaro a disposizione, le preferenze riguardo alle marche, l'esposizione ai media e l'uso delle nuove tecnologie, gli atteggiamenti verso i format e i contenuti della comunicazione pubblicitaria, i personaggi televisivi, cinematografici, musicali e sportivi preferiti.

2.4 Le indagini della Società italiana di pediatria

Le indagini periodiche della Sip si rivolgono a un campione di studenti delle prime, seconde e terze classi delle scuole superiori di primo grado (12-14 anni) e hanno come obiettivo il monitoraggio dei comportamenti e degli atteggiamenti di questa componente della popolazione, in particolare in ordine all'uso dei media (televisione, Internet, cellulare), ai comportamenti alimentari, ai rapporti familiari e amicali, alla sessualità, ai valori e ad altri aspetti che di volta in volta i ricercatori ritengono di inserire nel modulo annuale di rilevazione. Sul sito dell'associazione sono disponibili i dati e i commenti alle singole rilevazioni a partire dal 2003 (cfr. www.sip.it).

La tredicesima indagine, svolta nel 2009 e presentata nel febbraio 2010 (Tucci, 2010), si basa su un campione di 1.312 ragazze e ragazzi ai quali è stata proposta la compilazione del questionario in classe durante l'orario scolastico e alla presenza dell'insegnante. La versione del questionario del 2009 era composta da 50 domande chiuse e due a risposta libera. La mancanza di indicazioni specifiche sulla formazione del gruppo campionario, se non la dichiarazione di svolgerlo in 11 regioni del Paese, fa pensare alla formazione di un campione nazionale non rappresentativo della popolazione d'interesse.

2.5 Le indagini Istat

A partire dalla fine degli anni '90 anche l'Istituto nazionale di statistica, sull'onda di un crescente interesse della politica nazionale verso le politiche dell'infanzia, ha avviato un percorso di indagini riguardanti alcuni aspetti della vita quotidiana di bambini e ragazzi. Fino a oggi si sono svolte tre principali tornate di rilevazione. In tutti e tre i casi la rilevazione riguardante i bambini e i ragazzi si è realizzata attraverso un modulo specifico aggiuntivo all'interno di una più vasta indagine sulla vita quotidiana delle famiglie e dei suoi componenti.

L'indagine multiscopo sulla vita quotidiana e la sezione dedicata all'infanzia

Nel 1998, all'interno degli approfondimenti tematici denominati «Famiglia e soggetti sociali», è stata svolta un'indagine campionaria che, per quanto riguarda le domande rivolte ai bambini e ai ragazzi, ha sondato i seguenti aspetti: attività di gioco, tempo libero e tempo scolastico, lavoretti in casa, aiuto ai familiari, uso dei media, autonomia (Istat, 2000). Similmente si è svolta l'indagine successiva (Istat, 2005). Nel 2008 invece, oltre agli aspetti già presentati, si sono esplorati nuovi ambiti, quali le relazioni parentali e familiari, gli atteggiamenti verso lo studio, le regole di vita familiare e alcuni quesiti retrospettivi riguardanti l'utilizzo di alcuni servizi scolastici ed educativi (Istat, 2008).

Da una nota tecnica dettagliata riguardante l'edizione del 2008, ma che pensiamo valida anche per quelle precedenti, si apprende che la compilazione dei questionari riguardanti i componenti minorenni della famiglia è stata effettuata, nel caso di bambini e ragazzi fino a 13 anni, da uno dei familiari adulti (preferibilmente la madre), mentre per i soggetti in età dai 14 ai 17 anni il rilevatore ha sempre richiesto la compilazione ai ragazzi stessi avvenuta con "carta e penna" (rilevazione Papi). Nel 2008 sono stati raccolti questionari individuali per 8.558 bambini e ragazzi. Dal punto di vista del successo dell'iniziativa del 2008 tra i ragazzi, è interessante notare che, nonostante l'indicazione esplicita da parte dell'istituto di ricerca, "solo" il 68,5% delle ragazze e dei ragazzi con più di 14 anni ha compilato in proprio il questionario, mentre è da rilevare che, anche se non espressamente richiesto, la quota di rispondenti in autonomia, tra i bambini e i ragazzi in età compresa tra i 6 e i 13 anni, è stata del 30,6% (Istat, 2009, p. 6-12).

In questa rassegna va ricordato anche il modulo delle Indagini multiscopo realizzate dall'Istat e dedicate alla rilevazione e all'analisi dell'uso dei tempi della vita quotidiana. In questo modulo tutti i componenti con 3 anni e più delle famiglie campionate sono invitati a compilare un diario sulle attività svolte e sulla loro durata nell'arco delle 24 ore. Nelle pubblicazioni dedicate a queste analisi non si danno riscontri specifici sui livelli di autocompilazione del diario da parte dei bambini e dei ragazzi che ci possano aiutare a “schedare” questa iniziativa. Nel volume del 2006, illustrativo della metodologia utilizzata nei diversi moduli, si legge: «Sebbene, a livello internazionale, la soglia minima di età per la compilazione del diario giornaliero sia di 10 anni, in Italia si è scelto, come nella precedente indagine del 1988-1989, di chiedere anche ai bambini di 3 anni e più di compilare il diario giornaliero, ovviamente chiedendo alla madre o a un altro adulto della famiglia, quando necessario, di compilare il diario che descrive la giornata del bambino» (Romano, 2006, p. 95). Nelle indicazioni presenti sul portale dell'Istat per l'ultima rilevazione del 2008-2009 si legge: «per i bambini da 3 a 10 anni il diario poteva essere compilato da un genitore», il che fa supporre l'autocompilazione per le ragazze e i ragazzi a partire dagli 11 anni. Inoltre, la compilazione del diario individuale settimanale era prevista per i familiari a partire dai 15 anni di età. Una specifica e, per quanto qui di nostra pertinenza, molto interessante analisi delle informazioni e dei dati contenuti dei diari riguardanti l'uso del tempo dei bambini tra i 7 e i 13 anni è stata svolta nella seconda rilevazione da Belloni e Carriero (2007).

Censimento a scuola 2001

Un'indagine originale è stata svolta dall'Istat in occasione del Censimento del 2001. Si tratta di un progetto che nasce dalla collaborazione con altri soggetti istituzionali e che aveva come scopo principale la promozione didattica della statistica a scuola, come disciplina vicina alla realtà della vita quotidiana. Non rientravano direttamente negli obiettivi dell'iniziativa la raccolta e l'analisi di dati riguardanti la vita quotidiana degli intervistati, anche se i questionari raccolti sono stati elaborati e pubblicati sul web⁶.

La popolazione interessata dall'indagine era costituita dagli studenti delle classi quarte della scuola primaria e delle classi seconde della secondaria di primo grado. L'adesione delle scuole era volontaria e per questo motivo non si può certo parlare di un'indagine campionaria rappresentativa della popolazione di riferimento. Nonostante

⁶ L'iniziativa è pubblicizzata all'indirizzo: <http://petra1.istat.it/censb/index.htm>; si veda anche Pannone (2003).

ciò, va sottolineato che l'adesione delle scuole e degli studenti è stata notevole, probabilmente anche frutto dei sussidi preparati dai ricercatori che, oltre alle due versioni del questionario (uno riservato alla scuola primaria e uno alla scuola secondaria), fornivano ai docenti delle scuole interessate una guida dettagliata, caratterizzata da una precisa impronta didattica utile a seguire passo passo la sperimentazione e la rilevazione. Le domande – molto simili nelle due versioni dei questionari – erano dieci per gli studenti della primaria e nove per quelli della secondaria (luogo di nascita, statura, mezzi di trasporto utilizzati per andare a scuola, tipo di colazione, uso della televisione, animali domestici in casa).

I questionari sono stati compilati online dai ragazzi delle scuole elementari e medie, quindi elaborati dall'Istat e nuovamente messi a disposizione di tutte le scuole coinvolte. La rilevazione è stata effettuata il 21 marzo 2001 e ha visto la partecipazione di 59.178 ragazzi e ragazze della primaria e 67.358 della secondaria, coinvolgendo 6.619 classi di 1.155 scuole.

Come detto, data la natura volontaria dell'adesione, i dati raccolti ed elaborati non possono essere utilizzati per analisi rappresentative delle questioni proposte nel questionario, ma rappresentano un esperimento che mostra come sia possibile coinvolgere i ragazzi anche della scuola primaria in indagini di tipo quantitativo.

2.6 Oms: le indagini
comparative
internazionali
di monitoraggio
sulla salute:
Hbsc e Gyts

Un'indagine ormai ricorrente nel nostro Paese e che riguarda le età prese qui in considerazione è quella promossa a livello internazionale dall'Organizzazione mondiale della sanità sugli stili di vita e la salute, più conosciuta come indagine Hbsc. L'Italia ha iniziato a prender parte a questo programma di rilevazione a partire dal 2001; da quella data ad oggi sono state realizzate tre tornate di rilevazione (2001-2002, 2005-2006, 2009-2010). Obiettivo dell'indagine è il monitoraggio sullo stato di salute dei ragazzi, qui inteso in modo ampio e legato al benessere come lo definì nel 1986 l'Oms nella sua cosiddetta Carta di Ottawa.

L'indagine è svolta ogni quattro anni e riguarda ormai 42 Paesi. Il questionario strutturato si compone di sezioni riguardanti alcuni indicatori di benessere percepito (stato di salute e di benessere), livelli di autostima (valutazione del proprio aspetto fisico e del grado di accettazione), relazioni socioaffettive (rapporto con i genitori, i coetanei, l'ambiente scolastico), salute (attività fisica e tempo libero, abitudini alimentari e igiene orale), comportamenti a rischio (alcol, fumo e uso di sostanze). Il campione nazionale è formato da circa 4.000 ragazze e ragazzi di 11, 13 e 15 anni. Il questionario strutturato è autocompilato dai soggetti durante l'orario scolastico con il sostegno degli insegnanti precedentemente informati sulle procedure da seguire.

L'obiettivo finale dell'indagine sembra consistere nella costruzione di un quadro comparativo internazionale dei comportamenti di salute dei ragazzi e delle ragazze più che in un'occasione di analisi e di approfondimento dei vari contesti nazionali, come meriterebbe invece un investimento conoscitivo di tale portata. In effetti, a oggi, è stata diffusa in Italia una sola pubblicazione di commento e analisi riguardante i dati relativi alla prima tornata (AA.VV., 2004). Nel sito ufficiale dell'indagine (<http://www.hbsc.org>) sono invece disponibili le statistiche comparative riferite a tutti i Paesi coinvolti e alle diverse campagne di rilevazione.

Da aggiungere che l'Italia, a partire dal 2009, ha aderito anche alla campagna internazionale sul monitoraggio del consumo di tabacco tra gli adolescenti (Gyts), che prevede una rilevazione periodica con questionario, presso un campione nazionale di studenti dai 13 ai 15 anni, finalizzata a raccogliere informazioni su sette tematiche: abitudini al fumo di tabacco; informazioni e orientamenti verso il fumo di sigaretta; l'influenza dei media sull'uso di sigarette; accessibilità dei prodotti del tabacco; informazioni e pareri sulle iniziative conoscitive promosse dalla scuola; esposizione al fumo passivo; cessazione dell'abitudine al fumo. Anche gli intenti di questa seconda campagna di rilevazione sono del tutto simili a quelli dichiarati nell'iniziativa dell'Hbsc, cioè avere un quadro periodico sulle abitudini e sui consumi, in questo caso del tabacco, orientare i programmi nazionali di prevenzione e controllo, facilitare la comparazione internazionale.

2.7 Ocse: le indagini Pisa

Le indagini Pisa realizzate dall'Ocse a livello internazionale ogni triennio hanno il compito di valutare le competenze degli studenti quindicenni nelle aree della lettura, della matematica e delle scienze al fine di suggerire adeguate ed efficaci politiche formative in ogni Paese aderente a questa iniziativa. L'Italia ha partecipato insieme a numerosi altri Paesi alle edizioni del 2000, del 2003, del 2006 e del 2009. In ogni tornata è stata assicurata una rappresentatività del campione sia a livello nazionale che via via a un sempre maggior numero di regioni aderenti fino ad arrivare, nel 2009, a interessare tutte le regioni del Paese. Gli studenti sono invitati nel giro di due ore a compilare un primo questionario rivolto a rilevare le competenze cognitive nei tre ambiti d'interesse e un secondo questionario su alcune informazioni sul loro contesto familiare e socioculturale, sul corso di studi frequentato, su atteggiamenti e motivazioni nei confronti della scuola e dell'apprendimento delle "competenze in lettura" (per il 2009) e sull'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. La rilevazione in ogni scuola scelta nelle operazioni di campionamento è seguita da un insegnante formato in un apposito corso di formazione regionale. Il campione italiano è via via aumentato nel tempo proprio

in funzione di un numero sempre maggiore di uffici scolastici regionali che hanno preso parte all'indagine: dalle 150 scuole e dai 4.500 studenti coinvolti nel 2003 si è passati alle 806 scuole e ai 21.773 studenti interessati nella edizione del 2009.

2.8 L'indagine Espad-Italia

Un'ulteriore indagine campionaria svolta a livello nazionale è quella prodotta da Espad-Italia a partire dal 1995 e, con ricorrenza annuale, dal 1999. Si tratta di un'iniziativa che nasce all'interno degli obblighi che lo Stato nazionale ha nei confronti del progetto Espad del Consiglio d'Europa, dell'Osservatorio internazionale per le tossicodipendenze di Lisbona (Emccdda) e dell'Osservatorio europeo per le droghe e tossicodipendenze (Oedt). L'indagine italiana si rivolge a un ampio campione di studenti tra i 15 e i 19 anni e rileva: i consumi di sostanze legali quali tabacco, alcol, psicofarmaci, doping e altre sostanze psicotrope illecite; gli atteggiamenti verso l'uso delle sostanze e sui rischi correlati; eventuali disturbi dell'alimentazione. La compilazione dei questionari da parte degli studenti avviene sotto la guida degli insegnanti, anche in questo caso precedentemente informati delle procedure da seguire. A oggi sono disponibili i rapporti nazionali delle indagini condotte nel 2003, 2004 e 2005.

2.9 Le indagini Iard

In questa ricognizione vorrei includere, anche solo citandole, le indagini campionarie periodiche svolte a livello nazionale dall'Istituto Iard di Milano, iniziate nel 1983 e ormai arrivate alla sesta edizione (Buzzi, Cavalli, De Lillo, 2007). Si tratta di indagini, come noto, centrate più sui giovani che sulla prima e seconda adolescenza, anche se fin dall'inizio i ricercatori inclusero nel campione, rappresentativo a livello nazionale, i soggetti a partire dai 15 anni di età. Al campione di intervistati, formato nelle ultime edizioni da circa 3.000 soggetti, è proposto, con la tecnica "faccia a faccia" e presso la propria residenza o in altri luoghi definiti dall'intervistato, un questionario strutturato articolato in alcune sezioni ricorrenti: lavoro, processi formativi, tempo libero, vita in famiglia, rapporti amicali, associazionismo, orientamenti e valori, fiducia nelle istituzioni, rapporti di genere, ecc. Il gruppo dei giovani intervistati non ancora maggiorenni secondo la legge vigente è di entità ridotta: nell'ultima edizione erano 548, un numero che non permette e non ha mai permesso da parte dell'istituto di ricerca specifiche analisi nazionali dei dati raccolti per questa fascia di età.

2.10 Le indagini Eurispes

Le indagini si svolgono in funzione della realizzazione del Rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza curato in collaborazione con Telefono azzurro. Le indagini campionarie sono state avviate a partire dal 2002 e hanno cadenza annuale. Esse sono compo-

ste generalmente da due moduli: il primo riservato all'infanzia e il secondo all'adolescenza. I moduli sono rivolti a due campioni dichiarati dall'ente rappresentativi della popolazione italiana residente: uno, con soggetti di età compresa tra i 7 e gli 11 anni, frequentanti la terza, quarta e quinta classe delle scuole primarie e la prima classe della scuola secondaria di primo grado; l'altro, riferito a quanti hanno 12-19 anni, frequentanti la seconda e la terza classe delle scuole secondarie di primo grado e le classi del quinquennio delle superiori di secondo grado.

Il «sondaggio infanzia», come viene affermato nel documento di dichiarazione all'Autorità del Garante e nella Relazione annuale redatta in collaborazione con Telefono azzurro, consta per la tornata del 2009 di 1.090 interviste, mentre per il «sondaggio adolescenza» le unità campionarie sono 1.373. La rilevazione sul campo ha coinvolto 33 scuole (Eurispes, Telefono azzurro, 2009).

Ogni anno, secondo le esigenze di ricerca e di analisi vengono proposte delle versioni di questionario con specifiche sezioni. Nel 2009, le sezioni del questionario «infanzia» e quello «adolescenza» si sono riferite alle seguenti tematiche: futuro, bullismo, uso mass media, tempo libero, fede e religione, alimentazione. Nel primo caso il questionario contava 46 domande, tra cui diverse organizzate in batterie; nel secondo le domande e le batterie di domande salivano a 70.

2.11 L'indagine Itagen2

Si tratta della prima indagine campionaria a livello nazionale che ha coinvolto studenti con almeno un genitore straniero immigrato in Italia. Il disegno campionario si è rivolto all'insieme delle 48 province che nell'anno scolastico 2005/2006 registravano nelle tre classi delle scuole secondarie di primo grado una presenza di ragazzi stranieri superiore al 10% nelle regioni del Centro-nord e al 3% in quelle meridionali. L'indagine è da considerarsi rappresentativa di questo particolare, nonché significativo, segmento della popolazione di studenti. Nella popolazione di riferimento sono stati intervistati, nei primi mesi del 2006, 10.554 studenti stranieri e 10.150 studenti italiani. Da notare che il campione degli stranieri rappresentava circa un terzo di tutta la popolazione di riferimento. Il questionario, strutturato in risposte chiuse, è stato autocompilato dagli studenti durante un'ora di lezione e alla presenza di un insegnante e di un rilevatore. Per una parte del campione degli studenti sia italiani che stranieri è stata effettuata nel 2008 una seconda indagine basata su una rilevazione con interviste telefoniche svolta con metodo Cati (Dalla Zuanna, Farina, Strozza, 2009).

Obiettivo principale dell'indagine era lo studio del processo di «assimilazione» dei figli di stranieri presenti in Italia qualificato attraverso l'analisi delle reti amicali, la definizione dei ruoli di genere, l'atteggiamento verso il futuro e gli esiti dei percorsi scolastici.

3. Alcune costanti nelle indagini campionarie italiane

La tavola 1, di seguito riportata, illustra in modo sintetico la descrizione dei principali aspetti di metodo di ciascuna indagine campionaria fino ad ora descritta. In tutte vi sono particolari ricorrenze nei metodi e nelle tecniche messe in campo nonché in alcune tematiche di analisi che vale la pena sottolineare.

Il primo aspetto è che la soglia di età più bassa a cui ci si è rivolti con un questionario è quella dei 5 anni, adottata da Doxa per la sua periodica indagine “Junior&Teens”. Se escludiamo questa indagine, quella della Gfk Eurisko (6 anni) e quella dell’Eurispes (7 anni), le altre tendono mediamente a collocare l’età di prima proposta di un questionario verso gli 11 anni, corrispondente per la gran parte dei ragazzi alla frequenza della prima classe della scuola superiore di primo grado.

Il secondo è che la maggior parte delle indagini campionarie esaminate propone la compilazione dei questionari in ambito scolastico e ciò per evidenti ragioni legate al risparmio economico che questa possibilità permette: individuazione di poche sedi di rilevazione a fronte di un numero consistente di questionari raccolti; utilizzo di un numero di rilevatori contenuto; rapidità della campagna di rilevazione; alto controllo dei comportamenti dei rispondenti. Questi indubbi elementi di facilitazione della campagna di rilevazione sollevano però alcune riflessioni sull’adeguatezza metodologica di tali scelte, specie su alcune particolari influenze che il campo può generare sulla qualità dei dati raccolti. Quanto, ad esempio, la costrizione degli studenti dovuta alla compilazione in classe in orario scolastico e quasi sempre alla presenza dell’insegnante tende a portare lo studente a rispondere alle domande in base ai principi morali del “dover essere” che a quelli dell’“essere” più di quanto farebbe in un altro contesto (casa oppure spazi pubblici)? La pratica dell’autocompilazione in classe può portare a scegliere comunque una risposta a qualsiasi domanda, indipendentemente dalla corretta formulazione della stessa, della sua comprensibilità e comprensione da parte del rispondente. Inoltre si possono verificare situazioni di complicità tra i “banchi” che portano piccoli gruppi di studenti vicini tra loro a rispondere in modo simile ad alcune domande, ritenute per svariati motivi fonte di confronto e di consultazione. Si tratta di un quesito a cui non sfugge nemmeno l’indagine campionaria da noi realizzata e che richiama la necessità non tanto di evitare tali rilevazioni, ma di approfondire analisi specifiche sulla natura degli eventuali caratteri di distorsione dei risultati che queste scelte possono portare con sé.

Il terzo elemento è la scarsa documentazione metodologica che accompagna la comunicazione dei dati raccolti, in particolare delle caratteristiche del campione e della numerosità campionaria. È certamente un aspetto che caratterizza gran parte delle indagini campionarie condotte in generale sulla popolazione italiana, ma ciò non atte-

Tavola 1 - Le principali indagini campionarie nazionali svolte con questionari strutturati rivolte a bambini e ragazzi in Italia nel periodo 1980-2010

Ente	Denominazione	Anni rilevazione	Anni età	Numerosità campionaria	Tecnica di raccolta	Luoghi
Cospes	Preadolescenza	1984	10-14 anni	5.200	faccia a faccia e autocompilati	scuole
	Adolescenti	1992	14-19 anni	5.400	faccia a faccia	abitazioni, scuole, ambienti di lavoro
Doxa	Junior&Teens (Junior)	dal 1988/89 (annuale)	5-13 anni	2.508 (nel 2009)	faccia a faccia (Capi)	abitazione
	Junior&Teens (Teens)	dal 1988/89 (annuale)	14-18 anni	1.400 (nel 2008)	faccia a faccia (Capi)	abitazione
GfK Eurisko	Indagine Bambini	dal 1995 (biennale)	6-13 anni	1.100 (nel 2009)	faccia a faccia (Capi)	abitazione
	Indagine Teenagers	dal 1987 (biennale)	11-19 anni	1.300 (nel 2009)	faccia a faccia (Capi)	abitazione
Società italiana pediatria	Abitudini e comportamenti degli adolescenti italiani	dal 1998 (annuale)	studenti prima, seconda, terza superiore I grado (12-14 anni)	1.312 (nel 2009)	autocompilati	scuole
Istat	Indagini multiscopo	1998; 2005; 2008	14-17 anni (0-13 anni)	8.558 (nel 2008: 0-17 anni)	faccia a faccia (Papi) (per i bambini 0-13 anni il questionario è stato compilato da uno dei genitori)	abitazione
	Censimento a scuola 2001	2001	Studenti quarta elementare e seconda media (9 anni e 12 anni)	126.536 (indagine campionaria non rappresentativa)	autocompilati	scuole
Oms	Indagini Hbsc	2001/2; 2005/6; 2009/10	Studenti prima, terza superiore I grado e seconda superiore di II (11 anni; 13 anni; 15 anni)	4.386; 3.920; n.d.	autocompilati	scuole
	Indagine Gyts	2009/10	Studenti: 15-16 anni	1.500	autocompilati	scuole
Ocse	Indagine Pisa	2000; 2003; 2009	Studenti 15 anni	4.500; 11.000; 21.773	autocompilati	scuole
Espad-Italia	Comportamenti d'uso di alcol tabacco e sostanze illegali	1995; annuale dal 1999	Studenti: 15-19 anni	44.179 (nel 2005)	autocompilati	scuole
Iard	Condizione giovanile	1983; 1986; 1992; 1996; 2000; 2004	15-17 anni (subcampione)	548 (nel 2004)	faccia a faccia	abitazione
Eurispes - Telefono azzurro	Sondaggio "infanzia"	dal 2002 (annuale)	Studenti terza, quarta, quinta primaria e prima secondaria I grado (7-11 anni)	1.090 (nel 2009)	autocompilati	scuole
	Sondaggio "adolescenza"	dal 2002 (annuale)	Studenti seconda e terza classe secondaria I grado e classi secondaria di II grado (12-19 anni)	1.373 (nel 2009)	autocompilati	scuole
Università di Padova, Milano, Napoli - Ismu	Itagen2	2006	Studenti classi prime, seconde e terze delle scuole secondarie di I grado (11-13 anni)	10.554 studenti stranieri; 10.150 studenti italiani	autocompilati	scuole

nua l'osservazione critica, in particolare sui criteri di formazione del campione. Un aspetto cruciale se, ad esempio, si pretende l'estendibilità dei risultati raggiunti dalla specifica indagine all'intera popolazione d'interesse.

Il quarto elemento riguarda l'ampiezza dei questionari proposti. Qui si possono riscontrare due ricorrenze: la prima è che i tre enti (Doxa, Gfk Eurisko ed Eurispes, ma anche l'Oms-Hbsc seppur in modo minore) che rivolgono la loro attenzione a una larga fascia di età tendono a distinguere i questionari rivolti ai "bambini" da quelli rivolti agli "adolescenti". Questa distinzione non ha a che fare se non in minima misura con la diversificazione delle tematiche sottoposte a indagine, e nemmeno con una diversificazione nella complessità dei linguaggi oppure, per quanto si è potuto riscontrare, del segno grafico adottati. Riguarda invece, soprattutto, la numerosità delle domande proposte agli uni e agli altri: quella riguardante i bambini più contenuta dell'altra. Nonostante ciò non si può dire, ad esempio, che il questionario dell'Eurispes rivolto ai primi si limiti solo a poche domande: in tutto la versione del 2009 rivolta a soggetti tra 7 e 11 anni di età consta di 46 quesiti generali articolati in 130 singole domande.

Un altro elemento ricorrente riguarda i contenuti dei questionari utilizzati, cioè le tematiche d'investigazione da cui discendono le domande proposte. Non sempre è stato possibile reperire tutte le edizioni dei questionari adottati in tutte le indagini commentate, ma per ogni indagine se ne è avuta a disposizione almeno una versione. Sicuramente il focus più investigato da queste indagini è l'uso dei media da parte degli intervistati. Televisore, cellulare e Internet sono strumenti a cui quasi ossessivamente si rivolgono molte delle indagini campionarie esaminate, sia che queste abbiano come obiettivi i comportamenti alimentari che i comportamenti e gli atteggiamenti della vita quotidiana.

In questa ricognizione non si sono invece raccolte notizie sulla realizzazione di indagini campionarie nazionali basate su interviste telefoniche e di proposte di questionario compilato via web. Un'assenza crediamo dovuta soprattutto all'obbligo di legge di ottenere in forma preventiva il consenso esplicito dei genitori o di chi esercita la responsabilità genitoriale dei minorenni intervistati.

Per concludere, un'annotazione sugli 11 enti promotori delle indagini commentate: cinque sono di natura pubblica o riconducibili a essa (nazionale e internazionale) e sei di natura privata.

2. Le ragazze e i ragazzi come “rispondenti”

1. Gli esiti dell'indagine; 2. La valutazione del questionario e dell'iniziativa

1. Gli esiti dell'indagine

L'andamento della campagna di rilevazione e la successiva analisi preliminare dei questionari e dei dati raccolti ha rilevato un'adesione all'iniziativa decisamente alta dei soggetti appartenenti alla popolazione campionaria, quasi inusuale per indagini di questo genere. Su una popolazione teorica, cioè di studenti iscritti nel registro di classe, pari a 23.865, ben 21.648 hanno consegnato il questionario ai rilevatori presenti in classe. Si tratta di una caduta complessiva nella raccolta dei questionari di circa il 9%, dovuta pressoché esclusivamente agli assenti e ai ritirati dagli studi nel corso dell'anno. Sono stati rarissimi i casi di rifiuto al ritiro e alla riconsegna dei questionari. Una successiva verifica dei rilevatori ha permesso di accertare che tra i questionari raccolti solo lo 0,5%, pari a 121 casi, erano stati lasciati in bianco oppure riempiti in modo inappropriato (tavola 1). Dati questi che dimostrano la bontà della preparazione e dell'organizzazione dell'indagine nonché l'ottimo comportamento come “rispondenti” delle ragazze e dei ragazzi coinvolti nell'indagine. Da notare che del tutto contenute sono le differenze registrate tra le tre diversi coorti scolastiche¹.

Tavola 1 - Gli esiti della campagna di rilevazione (valori riferiti ai dati non pesati delle risposte)

	Coorte 11enni		Coorte 13enni		Coorte 15enni		Totale	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
Studenti iscritti nel registro	7.035	100,0	7.083	100,0	9.747	100,0	23.865	100,0
Questionari raccolti	6.498	92,4	6.448	91,0	8.702	89,3	21.648	90,7
Questionari validati	6.450	91,7	6.404	90,4	8.673	89,0	21.527	90,2

¹ In questo lavoro di analisi sarà considerata l'età “sociale” o scolastica degli intervistati e solo in momenti particolari l'età biologica. Ciò perché crediamo che in questi casi, in cui l'appartenenza e l'esperienza scolastica contribuiscono in modo sostanziale a formare le proprietà sociali di un soggetto, sia importante dare risalto agli effetti di coorte e perché il disegno campionario si è basato sull'appartenenza ai diversi ordini di scuola frequentata e non all'età biologica dei soggetti. Per ulteriori considerazioni si veda l'appendice 1, par. 1.i.

L'analisi delle mancate risposte alle domande inserite nel questionario è invece un altro ambito di verifica della tenuta, in particolar modo, della progettazione del questionario stesso, ma anche della sua accettazione come strumento d'indagine. Si è già detto dell'irrelevanza della mancata compilazione del questionario, ma oltre a questa vanno analizzate le mancate risposte a intere sezioni del questionario e a singole domande. Sono diverse le ragioni di questo fenomeno, tra cui vanno qui annoverate: la poco comprensibile formulazione di una domanda, il collocamento improprio di una domanda nella sequenza dei quesiti, l'errata indicazione di un filtro o di un invito a non rispondere a delle domande non pertinenti che guidano la compilazione del questionario, il disinteresse dell'intervistato verso alcune domande o al gruppo di domande appartenenti a un intero ambito del questionario, la “resistenza” degli intervistati a fornire indicazioni su alcune questioni, la negligenza dei rilevatori a inserire i dati nella matrice predisposta per la loro raccolta informatizzata.

Una specifica analisi dei dati ha permesso di individuare e qualificare l'esistenza e l'intensità di queste forme di mancato funzionamento dello strumento. La tavola 2 ne dà conto. Come si può notare il fenomeno di mancate risposte a intere sezioni del questionario è quasi del tutto assente. Il valore massimo, se così si può dire in questi indici dal valore molto contenuto, è relativo ai quesiti sul gradimento del questionario (1,2%) e sulla partecipazione attiva ad associazioni o gruppi (0,9%). Da aggiungere che il valore della mancata compilazione di intere sezioni del questionario non sembra in relazione al loro ordine di sequenza e non è concentrata nelle sezioni finali; una con-

Tavola 2 - Percentuali di mancate risposte a intere sezioni del questionario sul numero di questionari validi secondo l'appartenenza alla coorte scolastica e valori medi all'interno delle sezioni delle mancate risposte alle singole domande semplici

Sezioni del questionario	Mancate risposte a intere sezioni del questionario				Valori medi mancate risposte alle domande
	Coorte 11enni	Coorte 13enni	Coorte 15enni	Totale	
A. I miei amici	0,2	0,1	0,0	0,1	1,2
B. Partecipare alle decisioni in famiglia	0,1	0,1	0,1	0,1	2,6
C. La vita a scuola	0,3	0,3	0,2	0,3	2,0
D. Le attività sportive	0,6	0,6	0,4	0,5	2,0
E. Comunicare in rete	0,5	0,3	0,4	0,4	1,3
F. Partecipare ad associazioni	1,0	1,0	0,8	0,9	3,6
G. La vita nella zona in cui vivi	0,7	0,6	0,6	0,6	1,6
H. I diritti delle ragazze e dei ragazzi	0,2	0,2	0,2	0,2	3,0
I. Dati generali	0,7	0,4	0,5	0,5	1,9
L. Cosa pensi del questionario	1,3	0,9	1,3	1,2	2,6

statazione che può portare a pensare che la “fatica” della compilazione è stata sostenibile per la quasi totalità degli intervistati.

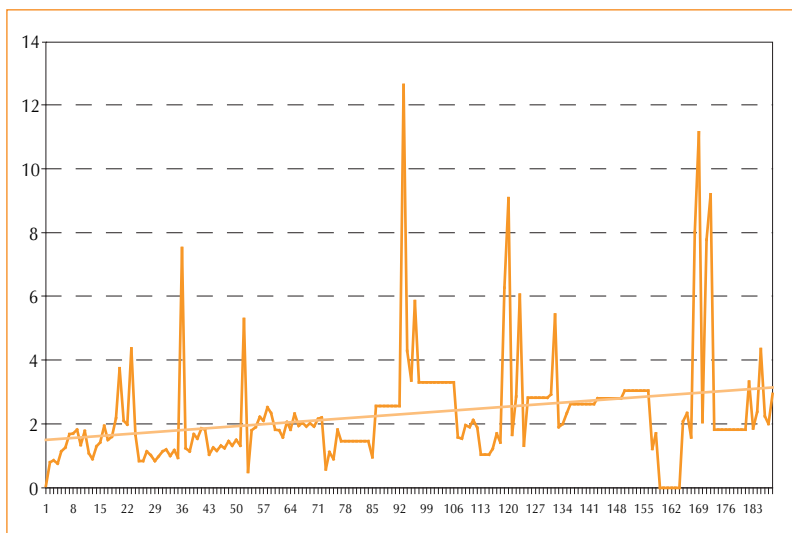
È interessante notare che la mancata compilazione di un’intera sezione non è affatto in relazione con il crescere della coorte scolastica: le ragazze e i ragazzi della prima superiore di primo grado rispondono quanto quelli della seconda classe delle superiori di secondo grado, non dimostrando così differenze significative nell’accoglienza delle diverse serie di domande.

Un’ulteriore verifica della tenuta del questionario riguarda le mancate risposte a singole domande. Va precisato a questo riguardo che per “mancata risposta” si intende la mancata compilazione delle risposte previste al quesito e non le scelte di incertezza quali sono le scelte della modalità «non so». Queste ultime indicano anch’esse poco chiare o inadeguate formulazioni di quesiti o di risposte che saranno analizzate nel corso di questo lavoro, ma sono comunque da considerarsi come domande con cui i rispondenti si misurano o verso cui mostrano attenzione.

La distribuzione delle mancate risposte a ciascuna delle domande inserite del questionario conferma, dal nostro punto di vista, l’ottima tenuta del questionario: il valore medio delle percentuali di non risposta alle singole domande è pari al 2,3%. Come si può notare sempre nella tavola 2, ci sono alcune sezioni che si sono mostrate più semplici nella compilazione di altre, anche se i punteggi medi raggiungono valori decisamente contenuti in tutte. Le due sezioni che raccolgono meno attenzione da parte degli intervistati sono quelle relative alle domande sull’associazionismo e quelle sui diritti, che raccolgono rispettivamente il 3,6% e il 3%. Nella prima sezione ciò è da imputare in parte, come si vedrà di seguito, alle difficoltà derivate dal quesito sul tempo, espresso in ore, dedicato alle associazioni e ai gruppi di cui si fa parte. Nella sezione dedicata ai diritti invece il livello delle mancate risposte è da ricondurre alla complessità di alcune domande che nella fase di progettazione e di verifica non siamo riusciti a ridurre. Ma si vedrà nello specifico appena qui sotto. Anche da questa prospettiva emerge che nella campagna di rilevazione non si è registrato un particolare e significativo segnale di stanchezza da parte degli intervistati nella compilazione del questionario.

Le due misure appena proposte nascondono ovviamente comportamenti differenziati, cioè domande a cui quasi tutti hanno risposto e domande invece che hanno presentato alcune difficoltà nella loro capacità di attirare le risposte. Concentriamoci su queste ultime per qualificare le incertezze (grafico 1). Il quesito con una maggiore incidenza di mancate risposte, pari al 13%, è quello relativo alla durata dell’impegno associativo settimanale. Non abbiamo qui elementi per comprendere a fondo questo livello di diniego; con ogni probabilità la

Grafico 1 - Distribuzione dei valori di mancata risposta nelle singole domande semplici con linea di tendenza (valori percentuali sui casi pertinenti)



domanda non coglieva quelle forme partecipative che non hanno una cadenza settimanale e ciò può aver messo in obiettiva difficoltà alcuni intervistati.

I due quesiti che subito dopo hanno posto più problemi riguardano la natura autonoma o dipendente del lavoro della madre e del padre. Erano previste tre risposte abbastanza dettagliate più la possibilità di aggiungere una descrizione aperta qualora l'intervistato non si ritrovasse nelle modalità proposte. Il livello di defezione è stato pari all'11% per la natura del lavoro della madre e al 9% di quella del padre. Anche le specificazioni del tipo di lavoro della madre e del padre raccolgono un livello di mancate risposte, pari per entrambi all'8% dei casi pertinenti. In sede di progettazione e di verifica sul campo del questionario, ma anche in base alle esperienze di ricerca svolte su popolazioni adulte, si era già avuto modo di verificare come per gli intervistati tali attribuzioni, selezionate da un elenco preordinato, siano sempre problematiche. Si tratta sicuramente di una difficoltà dovuta in gran parte all'inadeguatezza degli elenchi necessariamente parsimoniosi e leggibili per poter essere inseriti in un questionario a fronte di una crescita della complessità nel definire le diverse attività lavorative in modo univoco. Per questi motivi si è scelto di proporre agli intervistati una domanda completamente aperta nel caso del lavoro svolto dal papà e dalla mamma e di introdurre la possibilità di una risposta aperta («altro, specificare») nella domanda sulle caratteristiche di autonomia e di dipenden-

za del lavoro svolto. Ciò ha comportato un grande lavoro di codifica delle domande svolto dai rilevatori in base a procedure e documentazione concordata nella giornata formativa dedicata appunto ai rilevatori stessi. Un impegno inevitabile se non si voleva rinunciare a una domanda che poteva aiutare i ricercatori a individuare, come si è fatto, la classe sociale della famiglia di appartenenza dell'intervistato, utile a interrogarci su possibili livelli di variazione tra questa e alcuni comportamenti e atteggiamenti soggettivi rilevati nell'indagine (per le modalità di costruzione delle variabili e degli indicatori utilizzati nell'analisi dei dati si rimanda all'appendice 1). La difficoltà è in parte da ricondursi a situazioni in cui i ragazzi non vivono sotto lo stesso tetto di uno dei genitori, ma ciò appare poco rilevante se si nota che le mancate risposte sulla scolarizzazione dei genitori (I53; I54) sono contenute (2,1% per la madre e 2,3% per il padre).

A questi primi due insiemi di difficoltà si aggiungono quelle relative ad alcune domande successive a un quesito filtro, riferite alla qualificazione di alcuni diritti. In particolare si registrano dei livelli significativi di defezione nella domanda H37 in cui, dopo aver domandato se esistevano diritti diversi tra ragazze e ragazzi, si chiedeva in che cosa consistessero queste differenze; qui la quota dei non rispondenti riferita a quanti dovevano invece rispondere sale al 9%.

Considerando tutte le 188 domande semplici del questionario, il numero di quelle che presentano livelli di "insoddisfazione" per le mancate risposte al di sopra del 5% sono ridotte a 12; tra il 3% e il 4% risultano 24; tra il 2% e il 3% sono 51; sotto il 2% si disperdono i valori riferiti alle altre 101 domande.

L'andamento della linea di tendenza riportata nel grafico 1 conferma le impressioni già espresse in precedenza al riguardo dell'assenza di una significativa caduta di attenzione degli intervistati nel corso della compilazione del questionario. In effetti, seppure la linea tenda a mostrare un aumento al crescere del numero progressivo di domande a cui si risponde, la variazione è qui da ritenersi del tutto contenuta.

Come accennato in precedenza, in letteratura si sostiene che il numero delle non risposte tende a diminuire all'aumentare dell'età e che è solitamente minore tra le ragazze che tra i ragazzi (Borgers, de Leeuw, Hox, 2000; Borgers, Hox, 2001). Queste due evidenze empiriche vengono confermate da questa indagine, anche se le differenze nei livelli di non risposta sono da considerarsi contenute. I valori medi delle non risposte nelle tre coorti scolastiche passano dal 2,6% per la coorte degli 11enni, al 2,0% per la coorte dei 13enni e all'1,6% per quella dei 15enni. Al contempo tra le ragazze la quota si ferma all'1,7% mentre quella dei ragazzi è del 2,4%. Un effetto di coorte e di genere che invece non emergeva nell'analisi del rifiuto totale o parziale, riferito a intere sezioni, del questionario.

**2. La valutazione
del questionario
e dell'iniziativa**

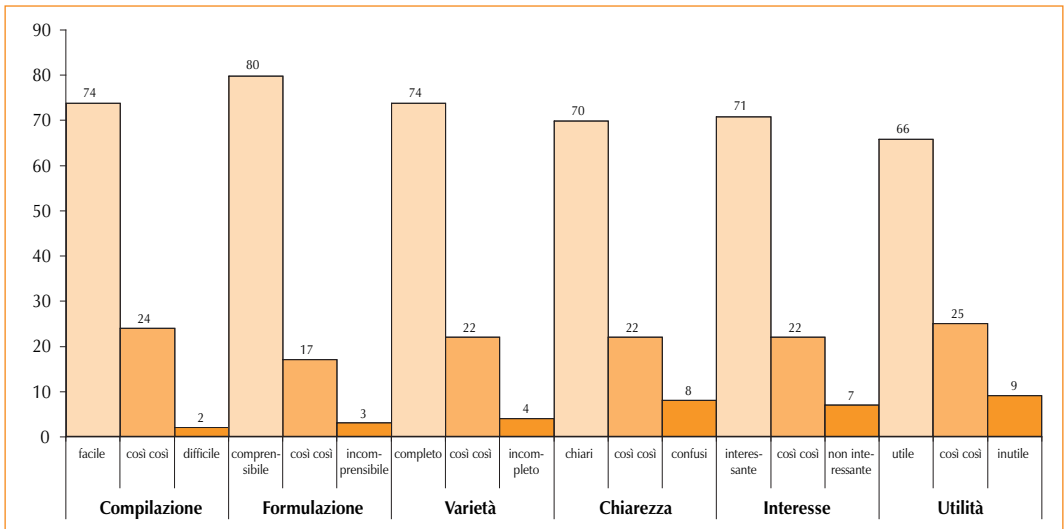
In sede di progettazione i ricercatori hanno ritenuto necessario inserire una serie di quesiti rivolti a valutare il questionario proposto e l'indagine in cui sono stati coinvolti i ragazzi e le ragazze. Queste domande sono state inserite a fine questionario.

Rispetto alla valutazione del questionario, si è chiesto un parere sulla difficoltà di compilazione delle risposte alle domande, sul livello di comprensibilità della formulazione delle domande e sul livello di completezza delle questioni indagate.

Il numero delle mancate risposte a questi tre quesiti, pur rimanendo all'interno di valori contenuti, è superiore alla media, in particolare modo quello relativo alla completezza o meno degli aspetti investigati che, a differenza dei primi due, tocca un livello di astensione del 4,3%.

Come si può notare dal grafico 2, le valutazioni espresse dagli intervistati sono tutte molto positive, soprattutto per la formulazione delle domande (80%), le modalità di compilazione e la varietà dei temi toccati (74%). Sempre positiva, ma meno di altri aspetti, è giudicata l'utilità dell'indagine (66%).

Grafico 2 - Le valutazioni degli intervistati su complessità, formulazione e completezza del questionario, chiarezza degli obiettivi, interesse e utilità dell'indagine (valori percentuali pesati; casi validi = 21.126; 21.012; 20.593; 21.096; 20.893)



È proprio su questo ultimo aspetto che si concentra la valutazione più critica: il 9% degli intervistati sceglie infatti l'opzione che dichiara «inutile» l'iniziativa conoscitiva. In generale la quota degli intervi-

stati che ritiene l'indagine contemporaneamente «inutile», «non interessante» è del 5%.

L'aver previsto uno spazio bianco alla fine del questionario da compilare volontariamente, in cui lasciare impressioni e osservazioni ai ricercatori, può aiutare a comprendere meglio queste criticità. Il giudizio di inutilità sembra animato da almeno quattro componenti. La prima è riconducibile approssimativamente a quanti, pur ritenendo interessante l'iniziativa e i quesiti, dimostrano uno scetticismo di fondo sulla reale possibilità di cambiare e modificare situazioni giudicate già compromesse e statiche.

Secondo me è un'indagine abbastanza inutile, o meglio, personalmente la trovo interessante, ma per la società in cui viviamo non viene data importanza a nulla e quindi neanche a questo questionario (20090219_195207_1340).

Io penso solo che l'Italia sta affondando non c'è giustizia per niente, i politici sono mafiosi e pensano solo a loro stessi e per questo l'Italia sta davvero affondando. Direi quindi di introdurre anche questi argomenti la prossima volta ciao (20090216_173825_4800).

Dovrebbero esserci domande più specifiche sul futuro di noi giovani e altre dove indicare cosa pensiamo dei tempi di oggi e soprattutto della gente di oggi. Penso che dovrete interessarvi anche dell'autostima poca o troppa che i giovani hanno nella nostra società (20090308_102341_3488).

Dovete insistere finché non viene un mondo migliore (20090224_194942_3500).

La seconda anima è invece riconducibile alla convinzione che manchino temi "forti" e importanti nell'indagine che caratterizzano la condizione dei giovani, come la disponibilità e l'uso di tempo libero, il ricorso o l'abuso di sostanze, i temi di attualità, il divieto di fare attività lavorativa, il sesso e la sessualità:

Il questionario è interessante ma non si capiscono gli obiettivi. Mancano le domande se si è fatto uso di droghe, fumo e alcol. Piaciuta la grafica dei test (20090218_192519_2684).

Secondo me dovete mettere domande meno personali, mentre aggiungere domande più specifiche, alla vita e ai diritti e allo sfruttamento dei minori. Altra cosa che dovrete aggiungere cosa ci piace, della tv, della scuola, della nostra famiglia ecc. (20090217_115608_888).

Aggiungerei più domande sul tempo libero, perché è importante secondo me conoscere gli interessi dei ragazzi (20090219_111844_3312).

Ci dovrebbero essere domande più specifiche e argomenti di attualità (20090226_102345_5084).

Piuttosto che vedere queste cose bisognerebbe indagare su cose più serie. Ci sono tante cose più interessanti. Ad esempio il bidello e il personale ata si prendono troppo confidenza (20090228_151221_3684).

Secondo me dovrete fare domande più personali, sugli stati d'animo dei ragazzi e sull'età critica dell'adolescenza (20090301_155817_2596).

Per rendere più interessante la cosa potreste aggiungere più domande sul tempo libero dei ragazzi (20090308_160837_1220).

Io sono contrario al fatto che si deve andare a scuola fino ai 16 anni. Se prima dei 16 anni non si può lavorare è ingiusto (20090307_132842_2536).

Bisognerebbe chiedere più dei problemi reali di adesso come di andare in giro di sera (20090314_111239_5824).

Fare una sezione con il rapporto che si ha con l'altro sesso (20090326_171815_2776).

La terza dimensione che sembra sostenere questi giudizi appare invece riconducibile a questioni etiche di ricerca come la delicatezza di alcune domande che a volte mettono in imbarazzo i rispondenti, anche se l'iniziativa può venir giudicata positivamente:

Fare domande meno dirette per non mettere a disagio qualcuno (20090218_192519_2684).

Volete sapere troppi fatti. Ponete domande meno personali (20090313_194011_540).

Non dovrebbe interessarvi dei lavori dei genitori e dei fatti altrui perché questo è un questionario sui diritti e non sulla vita privata degli altri. Nonostante ciò è un buon questionario, dovrebbero farne altri anche su diversi argomenti (20090317_160226_3504).

Questo questionario mi è sembrato un po' troppo personale ma anche molto divertente (20090317_223327_5888).

Che abbiamo fatto a fare questi questionari. Si devono impicciare per forza della vita degli altri. Mi danno fastidio. Si devono fare gli affari loro punto (20090509_235312_2576).

Domanda numero 56 [lavoro madre, n.d.r.] non centra con noi ragazzi e non rispondo perché non mi sembra giusto nei confronti di mia madre idem per 57, 58, 59 (20090326_124519_2836).

Infine la quarta componente, molto ristretta ma comunque presente, è rappresentata da quanti non sono stati affatto "coinvolti" dall'indagine, l'hanno vissuta come un dovere, un'occasione per interrompere il ciclo delle lezioni, una noia incomprensibile. In queste occasioni lo spazio volontario è più uno sfogo che uno strumento di comunicazione.

Se il questionario è anonimo perché mi sono stati chiesti dati personali: anno di nascita, nazionalità mia e della mia famiglia, cittadinanza e dati personali della mia famiglia, titolo di studio dei miei genitori, lavoro e persone che vivono con me? (20090525_160331_3732)

Scrivere gli animali e non queste privacy farlo più lungo così perdono ore (20090519_222708_1480).

Questa indagine è stata un po' noiosa però finalmente è conclusa. I commenti e i consigli non li so però vi suggerisco di non rifarla più (20090607_113211_4792).

Non so che dire... comunque è stato utile perché abbiamo saltato un'ora (20090416_213250_2320).

Non perdetevi tempo a chiacchierare, applicate possibilmente il minimo necessario, non perdetevi tempo a discutere e se leggete qualche buona proposta esaminatela (20090322_232324_4636).

Andate a lavorare (20090303_094602_4968).

Spero che la prossima volta il questionario sia nell'ora di matematica (20090519_134608_5796).

Scetticismo, sensazioni o convinzioni che manchi qualcosa di importante per comprendere la vita dei ragazzi ed esigenze di riservatezza non sempre producono in modo esclusivo la formulazione di giudizi severi. In altre occasioni, gli stessi si accompagnano anche a giudizi positivi sull'utilità dell'indagine, così che con ogni probabilità la formulazione del giudizio finale ha a che fare con altre dimensioni che qui non è stato possibile rilevare per un pur interessante approfondimento.

Pare interessante evidenziare una riflessione che alcuni intervistati, indipendentemente dal loro giudizio sull'utilità o meno dell'indagine, sollevano e che è nota a chi fa ricerca sia qualitativa che quantitativa sul campo, cioè la sensazione da parte dell'intervistato di aver toccato, via via che l'intervista prende corpo, dimensioni di senso, interconnessioni tra diversi aspetti e orientamenti poche volte messi esplicitamente in relazione tra loro se non in particolari occasioni di riflessione personale e riflessività. Una sorta di occasione di riflessione sul proprio agire, a volte sul proprio sentimento pubblico:

Il questionario mi ha fatto riflettere su alcune domande che non mi ero mai posta. Non ho suggerimenti da darvi in quanto il questionario risulta chiaro e completo (20090226_103813_5084).

È stato molto bello questo questionario, anche se le domande dovrebbero essere meno personali. Queste domande sono quindi importanti perché aiutano a riflettere sulla propria vita e su ciò che ci circonda (20090402_210612_3812).

A me piace molto questo tipo di questionario, semplice ma nello stesso tempo molto utile a capire la società di oggi, è stata una sfortuna farlo nell'ora di religione. Ma... pazienza! (20090401_171911_11012).

Questo questionario mi ha molto interessato poiché mi ha fatto riflettere su quanto noi alunni siamo superficiali. Credo che questo questionario sia molto utile soprattutto per sottolineare che ognuno ha la sua opinione e ognuno ha il diritto di pensare (20090415_172344_2920).

Il questionario è completo e fa ben riflettere su domande a cui non avevo mai pensato. Oggi giorno la nostra società va avanti a fatica, sono pochi i controlli sia nella famiglia che nella società in generale (20090509_234746_1008).

Io penso che questo questionario molte volte ti fa riflettere su ciò che hai, che possiedi e su chi sei. Ti fa pensare alla propria posizione sociale e come questa è sfruttata, usata (20090707_104018_300).

Questo questionario è stato molto interessante perché per me è una indagine su noi adolescenti. Noi abbiamo bisogno di divertirci. Non è stato per niente noioso, anzi devo dire che mi ha fatto riflettere su molte cose (20090512_154142_5448).

Non ci sono consigli o suggerimenti per aiutarvi a fare meglio la prossima volta perché secondo me questo questionario è completo. Comunque grazie per questo questionario sia perché mi ha fatto riflettere, sia perché ci avete fatto saltare la verifica di francese (20090505_160348_3844).

Questo questionario è stato interessante anche perché mi ha fatto riflettere maggiormente sulle situazioni di vita giornaliera, su miei vari rapporti con le persone con cui passo il tempo e su problematiche molto importanti, quali i diritti dell'uomo e dei bambini (20090413_223439_1648).

Quanto la valutazione positiva o negativa di questa breve e circoscritta esperienza come “rispondenti” può associarsi ad alcuni caratteri familiari e individuali degli intervistati? In altre parole e in forma sintetica, esprimono un giudizio più positivo o viceversa più negativo: le ragazze o i ragazzi, i giovanissimi oppure gli studenti più grandi, i figli di genitori molto scolarizzati o quelli con breve percorso scolastico, quelli che fanno parte attiva di un'associazione oppure no, i rappresentanti di classe oppure gli studenti senza incarichi? Per ridurre la complessità delle sei domande di valutazione dello strumento si è scelto di effettuare un'analisi fattoriale che ci potesse indicare quali di queste tendono ad associarsi tra loro indicando quindi l'esistenza o meno, presso i nostri intervistati, di una o più macroaree di giudizio complessivo (per i dettagli si veda l'appendice 1, par. 1.i). La procedura statistica utilizzata propone una riduzione in due aree delle sei domande di valutazione iniziale. La prima è caratterizzata da una forte concentrazione dei punteggi fattoriali soprat-

tutto sulla domanda relativa all'interesse o meno suscitato dall'iniziativa; la seconda invece è segnata da una significativa concentrazione dei punteggi sulla domanda di valutazione relativa alla facilità o meno di compilazione del questionario. La misurazione di queste due dimensioni, permessa dall'analisi fattoriale, è stata sottoposta a una regressione lineare multipla che potesse indicare se e quanto pesano nella formazione dei due macrogiudizi i caratteri individuali e familiari che prima sono stati brevemente elencati. E ciò in modo indipendente gli uni dagli altri.

I risultati sono deludenti. Nel senso che il modello proposto all'analisi non riesce a raggiungere una capacità di "spiegazione" complessiva della formazione dei due macrogiudizi che valga la pena raccogliere. Con ogni probabilità le concentrazioni rilevanti verso le opzioni positive registrate sulle sei domande di partenza non permettono molte differenziazioni interne utili a identificare gruppi diversi di rispondenti segnati da alcune specifiche caratteristiche. In effetti, anche la semplice analisi bivariata non indica particolari differenziazioni nelle risposte che però presentano alcune contenute variazioni d'interesse. Abbandonando quindi l'obiettivo di costruire una rappresentazione complessiva dei dati che potesse restituire una qualche forma sostenibile dei livelli di influenza dei singoli caratteri, si sono riconsiderate le domande di valutazione di partenza più vicine a indicare le due macroaree (interesse/disinteresse; facile/difficile). Per la dimensione dell'interesse si evidenzia una discreta variazione (lorda) tra le diverse coorti scolastiche, nel senso che al crescere dell'esperienza scolastica diminuisce il livello di interesse confermando, come si notava in apertura del capitolo, alcuni risultati già ottenuti in altre ricerche in cui emergeva un'adesione alle iniziative di ricerca maggiore tra i giovanissimi che tra gli adolescenti. Così, nella coorte degli 11enni, quanti dichiarano che l'iniziativa è «interessante» sono il 79%, tra i 13enni sono il 70% e tra i 15enni la quota si abbassa al 62%. Inoltre, sono più le ragazze che i ragazzi a esprimere un giudizio positivo (76% vs 66%) e gli intervistati del Meridione più di quelli del Nord-est (76% vs 65%).

Per quanto riguarda invece il livello di facilità o di difficoltà presentato dalla proposta dello strumento, l'età sociale non discrimina affatto: gli intervistati delle tre coorti rispondono pressoché in modo analogo al valore complessivo. Alcune differenze sono invece anche qui riscontrabili rispetto alla residenza geografica: sono gli studenti meridionali che esprimono un parere più positivo sullo strumento a confronto di quelli del Nord-est (77% vs 65%). Sono allo stesso tempo i figli di genitori con breve scolarizzazione rispetto ai figli dei restanti genitori a dichiararsi meno ottimisti rispetto allo strumento proposto (65% vs 75%). In questo caso però la differenza sostanziale

la fa l'appartenenza nazionale: sono comprensibilmente gli studenti e le studentesse di origine straniera² a dichiararsi meno a loro agio nella compilazione del questionario scritto in lingua italiana (59% vs 75%).

In definitiva, il tentativo di trovare gruppi sociali tendenzialmente più o meno critici verso il questionario proposto non ha sortito grandi differenziazioni, ovviamente nelle direzioni che abbiamo voluto e potuto esplorare con i dati a disposizione. La sensazione è che una buona parte degli intervistati abbia raccolto con soddisfazione l'iniziativa di ricerca. Va aggiunto che il 17% circa degli studenti coinvolti ha ritenuto opportuno lasciare un messaggio ai ricercatori nello spazio finale volontario del questionario. Non si hanno riferimenti ad altre indagini per valutare se questo sia o meno un buon livello di accoglienza dell'indagine. Per i ricercatori è stato sicuramente un modo utile per raccogliere osservazioni e acquisire lezioni – oltre a quelle già individuate in sede di validazione preliminare dello strumento – per poter svolgere le prossime indagini di ricerca in modo più adeguato alle esigenze dei rispondenti.

² Il gruppo degli intervistati nati all'estero è fortemente differenziato. In tutto si sono contati nell'indagine dichiarazioni relative a 107 Paesi stranieri; i gruppi più numerosi sono: i rumeni (238 intervistati), gli albanesi (136) e i marocchini (93).

3. Decidere e prendere parte alle decisioni in famiglia

1. Le forme delle famiglie; 2. Il senso dell'esperienza familiare; 3. Chi decide e cosa si decide in famiglia

I bambini e i ragazzi passano gran parte del loro tempo nello spazio domestico, soprattutto quando sono piccoli e ancora non hanno avviato il lungo percorso di scolarizzazione formale e obbligatorio. Ma, al di là di questo aspetto, è nelle loro diverse famiglie che i figli sperimentano le prime relazioni con gli adulti, a volte anche con i pari se sono presenti fratelli o sorelle con età ravvicinate. Questa sperimentazione è continua e si costruisce quotidianamente attraverso quella che Corsaro (1997) definisce come attività di «riproduzione interpretativa», fatta di accoglimento di istanze e stimoli provenienti dal mondo adulto, loro trasformazione e riproposizione in nuove forme e contenuti che intervengono ad alimentare i processi comunicativi familiari che influenzano le idee, le rappresentazioni, i valori e i comportamenti sia dei figli che dei genitori. Questo scambio non avviene in un mondo neutro e scontato come potrebbe venire inteso lo spazio familiare. Almeno per due ragioni. La prima è che le relazioni familiari, la loro qualità e la loro intensità si costruiscono all'interno di un "ordine generazionale" preesistente, anche se storicamente dato, in cui è già stata socialmente e culturalmente definita l'esistenza di due gruppi sociali necessariamente diversi tra loro: i genitori e i figli, ognuno con ruoli distinti, proprie caratteristiche, compiti, privilegi e aspettative (Alanen, 2004, 2009; Mayall, 2004). Ambiente in cui si modella e si misura l'asimmetrico rapporto di potere e di autorità tra le generazioni esistente in una famiglia e, più in generale, in una società in un dato periodo, come hanno cercato di mostrare gli studi storici, a partire da quello pionieristico svolto da Ariès (1960). Si pensi solo al ruolo sociale dei bambini prima della modernità, presenti nelle piazze, nelle strade, nei luoghi di lavoro e comunque negli stessi spazi in cui vivevano gli adulti, oppure ai sensibili cambiamenti che negli ultimi decenni hanno investito i ruoli genitoriali e in modo particolare quello dei padri (Maggioni, 2000).

I rapporti allo stesso tempo di scambio, ma anche di potere tra le generazioni esistenti oggi all'interno della famiglia appaiono spesso scontati e accettati dai membri familiari: tutti sanno chi deve ubbidire e chi deve controllare. Ciò nonostante, i rapporti quotidiani non appaiono minati nel loro profondo perché soggetti a piccole e grandi influenze, dovute a esercizi continui di aggiramenti, suppliche, minacce, testardag-

gini, richieste di avvicinamento progressivo, in fin dei conti delle vere e proprie continue e impegnative negoziazioni tra le diverse generazioni presenti in ciascuna famiglia¹. Certamente in un modo molto sensibile alle appartenenze sociali e culturali in cui le specifiche famiglie sono immerse e che contribuiscono quotidianamente a riprodurre e a mutare (Middleton, Ashworth, Walker, 1994; Montandon, 2001; Punch, 2001).

La seconda delle ragioni che portano a sostenere che lo spazio familiare e quindi le relazioni tra le generazioni all'interno delle famiglie sono prodotti socialmente costruiti e che quindi cambiano forma nello spazio e nel tempo si trova nei profondi intrecci tra le diverse forme familiari e l'intervento pubblico, in altri termini le politiche nazionali e locali di welfare.

La vasta letteratura comparativa sul welfare, svolta ad esempio dal punto di vista delle donne, ha più volte argomentato come la varietà e la qualità degli interventi pubblici a sostegno della famiglia e dei suoi singoli membri abbiano contribuito a cambiare in modo sensibile le relazioni interne alle famiglie stesse, a partire dalle opportunità delle donne a partecipare al mercato del lavoro oppure a rimanere esclusivamente impegnate nel lavoro di cura domestico o ancora dalle disponibilità dei servizi pubblici e privati per la cura e l'educazione dei figli (Naldini, 2006; Saraceno, 2002). Nascere in una nazione o in un'altra, ma anche in una regione italiana piuttosto che in un'altra offre opportunità di relazioni con i propri genitori e con altri adulti estremamente differenziate. Si pensi, ad esempio, alla Danimarca in cui il livello di attività lavorativa per il mercato delle donne è decisamente più alto di quello delle italiane, oppure alla diffusione dei servizi educativi per la prima infanzia in Emilia-Romagna a confronto con diverse altre aree regionali, pur con un simile tasso di attività lavorativa delle donne. Ciò ha una diretta implicazione per la vita dei bambini e dei ragazzi, anche solo per la varietà degli interlocutori con cui quotidianamente interagiscono e per gli spazi sociali e fisici che sperimentano. Ma anche per l'esperienza dei significati e dei valori che alimentano in famiglia le pratiche relazionali tra i propri genitori, tra i generi e tra le generazioni.

Così come ha una certa influenza nei rapporti tra i soggetti all'interno della famiglia il fatto che il welfare consideri i bambini direttamente dei soggetti di diritto a cui vanno riconosciute alcune specifiche opportunità di promozione e cura. Oppure che queste discendano dall'appartenere a una famiglia e dall'essere quindi sotto l'"ombrello" protettivo dei genitori o del genitore che lavora (Esping-Andersen, 2010). Queste

¹ Si veda quanto emerge nella ricerca svolta da Middleton, Ashworth, Walker (1994) sulle tecniche di negoziazione che i ragazzi mettono in atto per convincere i propri genitori ad acquistare le cose desiderate.

particolari idee sul posto che le nuove generazioni hanno all'interno della società e della famiglia tendono a far emergere e a sviluppare un maggiore o minore senso di autonomia sociale dei bambini e dei ragazzi all'interno dello spazio urbano in cui vivono, soprattutto nell'esercitare un peso nell'organizzazione familiare, scolastica e urbana, in virtù di una diffusione delle pratiche di ascolto e di consultazione del loro punto di vista. Condizioni che contribuiscono a formare una consapevolezza diffusa del ruolo sociale e del contributo che i ragazzi danno e possono dare per trasformare l'ambiente che li circonda e che colorano in modi diversi, più o meno democratici e gradevoli, il cosiddetto «ordine generazionale» (Butler, Robinson, Scanlan, 2005, p. 73-80).

1. Le forme delle famiglie

Quali forme di famiglia emergono dalle risposte degli intervistati? Per famiglia si sono qui intese le persone che abitualmente “abitano sotto lo stesso tetto” e le domande che ne hanno esplorato le caratteristiche sono essenzialmente due, oltre a quelle distinte sulle caratteristiche dei genitori: con chi viveva prevalentemente l'intervistato al momento dell'intervista e quante persone vivevano con lui nella stessa casa. La prima domanda prevedeva lo sbarramento di alcune opzioni presentate in un elenco di figure parentali, mentre la seconda era a risposta libera.

La prima delle due domande non ha incontrato particolari problemi di adeguatezza nel voler restituire la situazione degli intervistati, visto che solo l'1,8% non vi ha risposto; la seconda invece ha visto la quota delle non risposte alzarsi al 3,1%. Comunque, lo scarto tra le due quote non è immediatamente comprensibile e va con ogni probabilità attribuito a forme di incertezza, ma anche a forme di ritegno. Qualche osservazione scritta dagli studenti nello spazio a margine di alcuni questionari, proprio sulla riga in cui si doveva trascrivere il numero delle persone con cui si vive, stanno a dimostrare come queste due apparentemente semplici domande non riescono a restituire la complessità di alcune situazioni, soprattutto quelle delle cosiddette famiglie ricostituite, ma anche dei figli di coppie separate. Infatti, qualcuno chiariva nello scritto che non sapeva quale delle due famiglie considerare perché passava buona parte del suo tempo sia con l'una che con l'altra. Pochi altri hanno scritto che vivevano lontani dalla loro famiglia e non sapevano come rispondere alla domanda. In effetti, questa debolezza delle due domande l'avevamo potuta avvertire anche nella fase di test del questionario presso alcuni studenti, ma avevamo preferito la soluzione adottata nella versione finale per non appesantire il questionario e avvertendo i rilevatori che, in caso di dichiarazioni di incertezza durante la compilazione in classe, i ragazzi indicassero come criterio di appartenenza la forma di convivenza familiare in cui trascorrevano, in quel periodo, la maggiore quantità di tempo settimanale. Certamente non

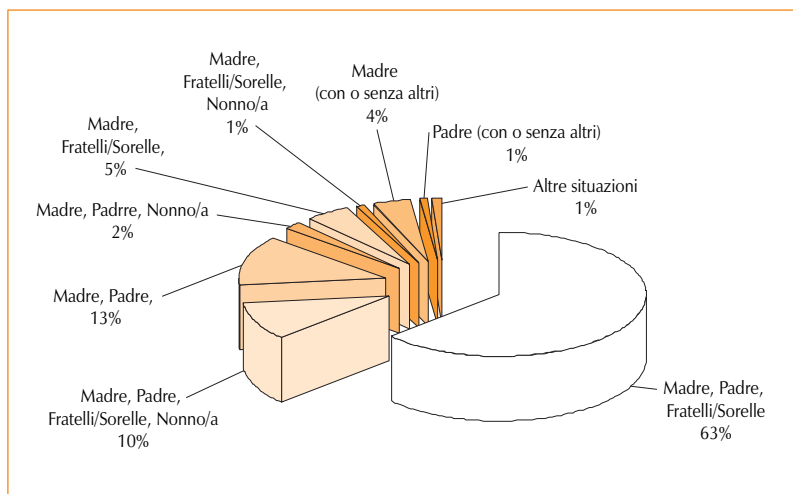
tutte le non risposte sono da addebitare a situazioni familiari complesse derivanti da questi due quesiti, ma alcune certamente sono riconducibili alle incertezze generate da queste situazioni.

Prima di passare a una semplice restituzione delle principali forme di convivenza degli intervistati, vale la pena evidenziare che alcuni ragazzi e ragazze hanno segnato nello spazio bianco accanto a queste due domande la presenza in famiglia di animali domestici: del gatto, del canarino, se non del cane o del criceto; alcuni precisando che nel numero dei familiari includevano anche l'animale indicato. Non era certo un obiettivo della ricerca rilevare la presenza di animali nelle abitazioni degli intervistati, ma occorre aggiungere che questa presenza non è considerata affatto secondaria e senza investimenti affettivi dai ragazzi. Da un'indagine campionaria, purtroppo non rappresentativa, svolta in Italia nel 2001 dall'Istat presso 59.178 alunni della scuola primaria, risultava che ben nel 69% delle famiglie degli intervistati era presente un animale domestico². Un aspetto la cui importanza per i ragazzi emergeva anche in occasione di un'interessante iniziativa irlandese di ricerca nazionale partecipata, in cui i ricercatori adulti hanno inaspettatamente visto inserire dai ragazzi coinvolti nella progettazione del questionario proprio la domanda relativa alla presenza o meno di un animale domestico nel quesito riguardante la convivenza familiare. Si tratta di un tema noto anche per i suoi aspetti terapeutici e che indica quanto la presenza di un animale in famiglia con cui giocare e di cui prendersi cura rappresenti spesso un'opportunità in più per la crescita e per lo sviluppo del senso morale, qui inteso come comprensione delle esigenze diverse dalle proprie e in questo caso anche degli animali.

Sono diverse le forme familiari che sperimentano gli intervistati (grafico 1). Un modo per riassumerle sta nell'evidenziare il numero di generazioni da cui queste sono composte, cioè se oltre agli intervistati la famiglia è composta anche dai genitori e dai nonni. Le forme caratterizzate dalla presenza di tre generazioni sono il 13% del totale delle convivenze, presenti soprattutto nelle famiglie più ampie, cioè quelle che oltre ai genitori e ai nonni presentano dei fratelli o delle sorelle dell'intervistato. Un altro modo è la presenza o meno della coppia genitoriale: gli intervistati vivono nell'88% dei casi con entrambi i genitori, il 10% solo con la madre e l'1% solo con il padre, anche se in questi ultimi due casi possono essere presenti fratelli o sorelle. Un altro modo ancora è la presenza di fratelli e sorelle in famiglia: l'80% degli intervistati vive in una famiglia in cui vi sono almeno un fratello o una sorella.

² Dati consultabili all'indirizzo web: http://petra1.istat.it/censb/dati/ele_d8.htm. Un riferimento e un commento sulla presenza degli animali nelle case degli italiani si trova anche in Eurispes (2006).

Grafico 1 - Con chi vive l'intervistato (valori percentuali; casi validi = 21.132).



Nel dettaglio si può osservare che la forma familiare prevalente (63%) riguarda la presenza della coppia genitoriale con fratelli o sorelle; segue quella formata dalla coppia con il figlio unico (13%); sempre la coppia genitoriale con la presenza di fratelli o sorelle e almeno un nonno (10%); la mamma con almeno un altro figlio (6%) o solo con l'intervistato (4%). In queste ultime due forme, nel 5% dei casi si è in presenza di un nuovo compagno della mamma. Molto circoscritta risulta invece la presenza delle convivenze con il padre (circa l'1%). In definitiva, a questo primo livello di analisi si può osservare che: le prime cinque forme familiari più diffuse coprono da sole il 97% di tutte le convivenze; nonostante la rarefazione del numero dei bambini, l'esperienza di avere fratelli o sorelle riguarda un numero elevato di intervistati; l'esperienza familiare di questi è strettamente connessa con la presenza della madre (98%), in misura minore, anche del padre (89%); la presenza dei nonni nella convivenza familiare è limitata (13%). Rispetto a questo ultimo punto val la pena ricordare quanto segnalato ormai da diversi anni dalle ricerche sulle strategie neoresidenziali delle giovani coppie che tendono in buona parte a stabilirsi nel raggio di pochi chilometri dall'abitazione dei propri genitori³.

³ Questa osservazione, introdotta da Barbagli (1991) e successivamente ripresa dalle indagini periodiche svolte dall'Istat sulle famiglie, ha reso evidente come nell'analisi delle relazioni familiari non ci si possa limitare a osservare la convivenza "sotto lo stesso tetto".

2. Il senso dell'esperienza familiare

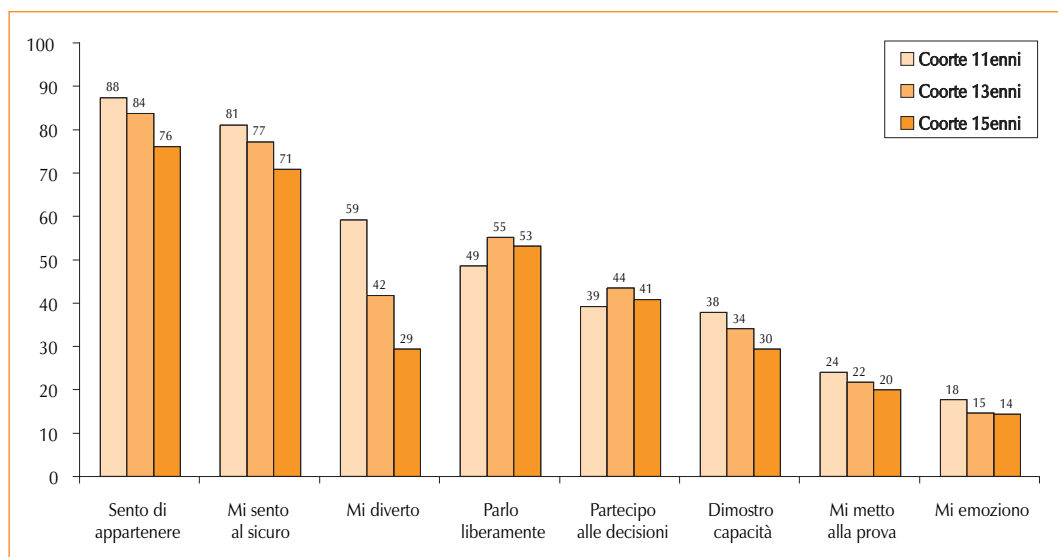
Le ricerche sugli adolescenti svolte negli ultimi 40 anni e citate nel precedente capitolo ci hanno ormai abituati all'idea che nonostante la famiglia sia stata coinvolta in diversi e consistenti cambiamenti demografici, economici e culturali essa rimane in Italia un'istituzione che sembra stare al passo delle sfide relazionali e delle comunicazioni emotive tra le diverse generazioni che i cambiamenti sollecitano. Non solo si è in presenza, come appena accennato, di un articolato sistema di aiuti domestici, familiari ed economici resi possibili tra le neofamiglie e quelle dei genitori-nonni, ma anche di investimenti affettivi sempre consistenti che si rivelano essere una delle principali caratteristiche che connotano le diverse situazioni esperienziali degli adolescenti e dei genitori⁴.

Anche nella nostra indagine le dimensioni che sembrano entrare in gioco nelle relazioni familiari sono soprattutto quelle di appartenenza e di senso di sicurezza (grafico 2). Esse rappresentano con ogni probabilità l'esigenza di mantenere fermi e di poter ancorare gli aspetti che fanno da sfondo e da cui poter partire per moltiplicare relazioni, esperienze nella vita quotidiana che con la famiglia hanno a che fare solo in parte. Un sottofondo per niente di natura secondaria: con ogni probabilità senza queste certezze si sarebbe ancor più in balia delle incertezze esterne. Un'esigenza quindi di ridurre la complessità del vivere in un contesto di crescita in cui le esperienze volontarie (amicali, associative, del tempo libero), ma anche dovute (prevalentemente scolastiche), si moltiplicano con il crescere stesso. Moltiplicandosi avvicinano ad altri luoghi, generano altre relazioni in cui creare e ricreare altre appartenenze e altre sicurezze che solo parzialmente, come si vede, erodono il grande potere attrattivo delle relazioni familiari in cui si è cresciuti. È in questa prospettiva di lettura che credo vadano lette, nel grafico 2, le tendenziali diminuzioni nel passare da una coorte a un'altra dei valori percentuali riferiti ai primi due principali aspetti che connotano, per i nostri intervistati, il vivere in famiglia. Flessioni che sollecitano altre riflessioni, ma che comunque rimangono contenute a indicare l'esigenza e la forza, a oggi, delle relazioni familiari nel nostro Paese.

L'aspetto che sicuramente viene meno con la crescita e gli assaggi di esperienza esterna è quello del divertimento, un vero crol-

⁴ Come detto non si tratta affatto di un dato recente; esso trova conferma in diverse indagini campionarie nazionali. Si vedano le due indagini del Cospe (De Pieri, Tonolo, 1990; Tonolo, De Pieri, 1996) e di recente, per le fasi del corso di vita qui considerate, quelle promosse negli ultimi 20 anni dallo Iard (ultimo riferimento: Buzzi, Cavalli, De Lillo, 2007) e quella di Garelli, Palmonari, Sciolla (2006).

Grafico 2 - Aspetti che descrivono l'esperienza familiare degli intervistati secondo la coorte scolastica di appartenenza.
Valori riferiti all'opzione "molto" importante (numero casi validi massimo = 21.280; minimo = 21.120)



lo: dal 59% degli 11enni che in famiglia si divertono “un sacco”, come si proponeva nel questionario, si passa al 29% dei 15enni. Un segnale che, collegato a quello precedente, indica un’area crescente di criticità all’aumentare dell’età sociale. In diminuzione anche gli aspetti legati alla dimostrazione delle proprie competenze e capacità, ma si tratta di variazioni minime. Gli aspetti che rimangono abbastanza costanti tra le tre coorti sono la partecipazione alle decisioni familiari, qui intese in modo generale, e la libertà di esprimere le proprie opinioni. In entrambi i casi le soglie dei valori sono comprese tra il 40% e il 50%: valori non molto alti, anche se, va ricordato, il grafico 2 riporta solo i dati riferiti all’opzione “molto” importante (per i valori riferiti alle altre opzioni si possono vedere le distribuzioni generali di frequenza riportate nell’appendice 2).

Emozionarsi è solo per una piccola parte degli intervistati un’esperienza che si vive in famiglia, più per le ragazze che per i ragazzi, visto che in tutte e tre le coorti sono le prime a scegliere questa opzione in misura quasi doppia dei propri coetanei appartenenti all’altro genere. Per altri aspetti, l’essere ragazzi o ragazze differenzia ben poco le risposte alle domande proposte.

42 **3. Chi decide e cosa
si decide in famiglia**

Quanto i ragazzi coinvolti in questa ricerca condividono con i propri genitori le decisioni che quotidianamente o periodicamente occorre prendere in famiglia per affrontare le esigenze organizzative, le incertezze del futuro e per dare attuazione alle intenzionalità dei propri membri? La “democratizzazione” degli spazi privati e intimi e la “democrazia delle emozioni”, come ebbe a sostenere Giddens (1992), hanno coinvolto solo in senso orizzontale i rapporti tra gli adulti oppure hanno investito anche i rapporti tra le generazioni?

Le ricerche sui giovani, notoriamente più diffuse di quelle riguardanti i ragazzi, insistono da almeno due decenni sull'esistenza di un profondo accordo tra genitori e figli, costruito su uno scambio asimmetrico, basato su alti livelli di libertà dei figli e basse richieste da parte dei genitori di partecipazione al lavoro domestico. Un accordo che però risente in modo rilevante della fascia di età dei figli, nel senso che sono soprattutto le ragazze adolescenti a essere sottoposte a un maggiore controllo relativamente ai tempi del rientro serale, dello spazio d'intimità da ricavare all'interno delle mura domestiche e del dormire fuori o del passare giorni di vacanza con il partner (Sartori, 2007; Facchini, 2002).

Per cercare di dare alcune prime risposte sullo spazio di libertà e di autonomia goduto dai ragazzi e dalle ragazze in famiglia nonché sullo spazio di condivisione delle scelte riguardanti la quotidianità interna alle mura domestiche, abbiamo chiesto agli intervistati come pensano si attuino nella loro famiglia alcune decisioni o meglio quali sono i soggetti che prendono le decisioni in merito ad alcune questioni che rimandano ai rapporti tra le generazioni.

Nella tavola 1 si sono raggruppate le risposte ottenute nella batteria di domande mettendo in evidenza il peso decisionale svolto dagli intervistati stessi, quello dei genitori e quello che si forma in modo paritario tra figli e genitori (per una maggiore disaggregazione delle risposte si può vedere l'appendice 2).

La distribuzione dei dati si presta a diverse osservazioni. La prima è che il livello di autonomia decisionale che gli intervistati dichiarano di avere in famiglia rispetto a buona parte delle questioni proposte è rilevante. In particolare, rispetto alla cerchia delle relazioni amicali e sentimentali, alla gestione dei libri di interesse e del proprio tempo libero e rispetto alla cura di sé, le percentuali che indicano il prevalere delle decisioni degli intervistati sono nettamente maggioritarie e oscillano intorno al 90%. Ci saremmo stupiti del contrario, ma è pur vero che ci saremmo attesi anche su questi aspetti una maggiore attività di negoziazione con i propri genitori e quindi un maggiore addensamento delle risposte sull'opzione indicante le pratiche consensuali tra le generazioni presenti in famiglia.

A questo primo gruppo di questioni ne segue un secondo che, seppur presenti ancora ampi spazi di autonomia decisionale da parte

Tavola 1 - Chi decide in famiglia sulle questioni riguardanti l'intervistato (valori percentuali)

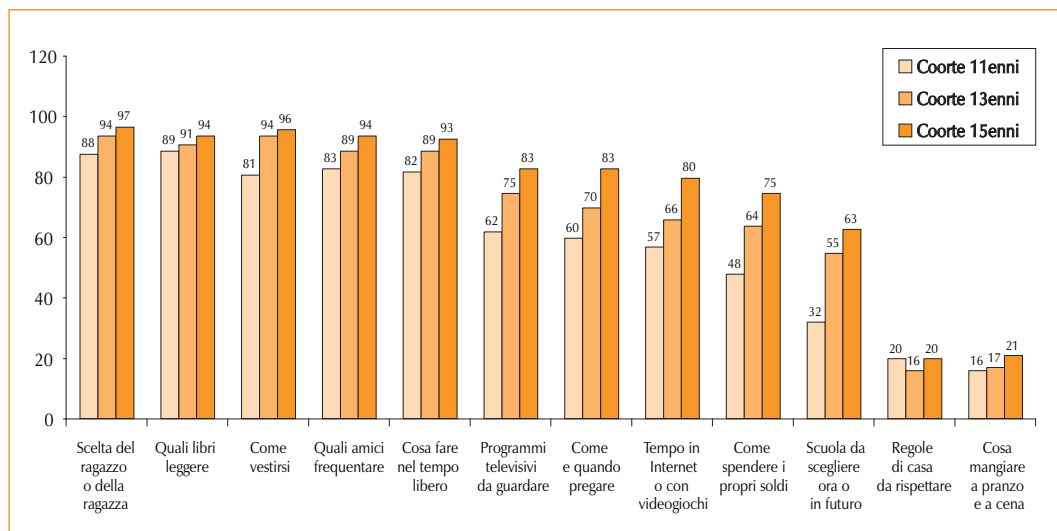
	Io o soprattutto io	Insieme ai genitori	Genitori o soprattutto i genitori	Totale	(n. casi validi)
Scelta del ragazzo o della ragazza	93	5	2	100	(21.059)
Quali libri leggere	91	5	4	100	(20.586)
Come vestirsi	90	7	3	100	(21.203)
Quali amici frequentare	89	9	2	100	(21.183)
Cosa fare nel tempo libero	89	9	2	100	(21.109)
Programmi televisivi da guardare	74	22	4	100	(21.075)
Come e quando pregare	72	20	8	100	(20.722)
Tempo in Internet o con videogiochi	68	20	12	100	(21.170)
Come spendere i propri soldi	63	30	7	100	(21.099)
Scuola da scegliere ora o in futuro	50	44	6	100	(21.332)
Regole di casa da rispettare	18	38	44	100	(21.247)
Cosa mangiare a pranzo e a cena	18	40	42	100	(21.219)

degli intervistati, si accompagna a un discreto lievitare delle decisioni condivise con i genitori. Gli aspetti su cui questi intervengono riguardano l'uso dei media, dei videogiochi, dei soldi, e, per chi crede, il tempo e i modi della preghiera. A metà strada tra condivisione e autonomia si posiziona la scelta del percorso scolastico. Divengono invece del tutto di competenza dei genitori e delle attività di negoziazione le regole da rispettare in famiglia e cosa mangiare a pranzo e a cena.

In definitiva, a un primo esame d'insieme, lo spazio delle decisioni familiari in ordine alle questioni individuate si gioca essenzialmente oggi tra la piena o quasi piena autonomia dei ragazzi e delle ragazze e la decisione concordata tra genitori e figli. Infatti, secondo gli intervistati, poco rilevante è lo spazio decisionale a esclusiva competenza dei genitori, se non per gli aspetti delle regole generali di convivenza familiare e della natura dei pasti giornalieri.

Le diverse modalità di formazione delle decisioni risentono in modo differenziato dell'appartenenza di coorte degli intervistati (grafico 3). Con almeno due eccezioni: le regole di casa e la scelta del cibo e dei pasti. Qui l'età sociale conta poco nonostante i termini usati per dare significato alla domanda riguardassero cose ben precise, come uscire di casa, partecipare al lavoro domestico, dormire, tempi di studio. Su questi aspetti i genitori sembrano voler mantenere nel tempo una forte prerogativa di controllo sia nei confronti dei figli più piccoli che di quelli ormai grandi. Sarebbe interessante poter approfondire questi due aspetti con altri metodi di ricerca adatti a sostanziare e approfondire questi risultati.

Grafico 3 - Gli aspetti in famiglia in cui decido "Io" o "Soprattutto io" secondo la coorte scolastica (valori percentuali)



Le questioni che risultano invece molto sensibili all'età sociale sono diverse, soprattutto nella scelta della scuola, in cui la sollecitazione del parere degli 11enni è decisamente contenuta (32%) rispetto a quella dei 15enni (63%). Inoltre, diversità rilevanti si hanno nel livello di autonomia nella gestione dei propri soldi, nel tempo passato con Internet e i videogiochi, nel tempo e nei modi dedicati alla preghiera, nella scelta dei programmi televisivi da guardare e in parte nel modo di vestire. Su tutti questi ultimi temi sembra quindi che al crescere dell'età dei figli vi sia una progressiva apertura delle discussioni e dei processi decisionali familiari basati, a quanto rilevano altre ricerche, sulla scelta dei genitori di procrastinare sempre più in là nel tempo e nell'età dei figli questi momenti di confronto e di negoziazione aperta, ritenuti probabilmente problematici. In particolare, sulla gestione del denaro, che sarebbe la leva che i genitori italiani tendono, più di quanto accada in altri Paesi, a conservare il più possibile nelle proprie mani per ritardare le diverse forme di acquisizione di autonomia dei figli. Forme di controllo che con ogni probabilità vengono giustificate in base ad argomentazioni legate allo sviluppo delle competenze e della maturità dei propri figli (Operto, 2008).

Quanto conta essere ragazze invece che ragazzi in questi livelli di gestione della propria quotidianità? Molto meno di quanto si poteva attendere viste le differenze che notoriamente interessano i giovani delle

successive fasi del corso di vita (Facchini, 2002). Nel senso che, sia nel complesso dei dati che all'interno delle diverse coorti scolastiche, le differenze nei livelli di autonomia di ragazze e ragazzi sulle questioni prese in considerazione sono quasi irrilevanti sotto il profilo statistico. Anche nei riguardi di quella che pensavamo fosse una questione sensibile alle differenze di genere, cioè la formulazione delle regole di casa da rispettare, riguardanti, come detto, soprattutto il lavoro domestico e l'uscire di casa. Invece, l'unico aspetto che presenta uno scarto di valori percentuali dignitoso, considerando le dichiarazioni delle une e degli altri, è il "come vestirsi" tra gli 11enni: in questo caso sono le ragazze a dichiarare maggiori spazi di gestione (87% vs 76%). Forbice non certo da enfatizzare e che del resto si annulla sia presso la coorte dei 13enni che presso quella dei 15enni. Insomma, ragazzi e ragazze non sembrano controllati in modo diverso: sugli aspetti che per la morale dei genitori hanno una certa importanza, il controllo non è ancora sessualmente differenziato perché ancora ferreo e saldo nelle loro mani.

Le stesse considerazioni di scarsa influenza si possono rilevare anche rispetto al capitale culturale delle famiglie a cui gli intervistati appartengono: avere o meno genitori con lunghi livelli di scolarizzazione non appare rilevante nella costruzione degli spazi decisionali familiari. L'unica questione che sembra divergere, ma non più di tanto, visto che siamo sull'ordine di differenze tra i gruppi dell'8%-10%, è quella relativa alla gestione del tempo trascorso in rete o con videogiochi per gli 11enni e i 13enni: qui l'autonomia è maggiore tra i figli della famiglia con minore capitale culturale.

Deludenti anche le differenze tra macroaree territoriali, nel senso che tra le diverse aree del Nord, del Centro e del Sud del Paese le differenze cercate appaiono poco accentuate. Da rilevare, ma siamo su differenze percentuali sempre orientate verso il 9%, un minor spazio di azione nella scelta degli amici da frequentare per gli 11enni meridionali rispetto ai coetanei settentrionali. In questi processi decisionali riguardanti lo spazio domestico non emergono parimenti differenze sostanziali tra le dichiarazioni dei ragazzi di famiglie autoctone e quelle di ragazzi con genitori provenienti da altri Paesi.

Gli ampi livelli di autonomia dichiarati dagli intervistati sulla gran parte dei quesiti proposti trovano un'altra sponda nel ruolo che gli stessi affermano di avere rispetto ad alcuni consumi familiari importanti come gli acquisti di beni durevoli oppure quelli relativi alle vacanze. Su questi temi la letteratura ha da più tempo indicato come i figli non siano tanto parte passiva in queste decisioni, ma contribuiscano in modo rilevante a orientare i consumi familiari, tanto da aver inaugurato un vero e proprio filone di ricerche sul ruolo dei bambini e dei ragazzi in questi processi decisionali: inizialmente chiedendo soprattutto agli adulti un parere sull'importanza di questa partecipazione

dei figli alle loro decisioni di consumo, successivamente inaugurando anche ricerche in cui si chiede ai figli stessi una valutazione al riguardo. Non sempre però in queste due prospettive si raggiungono risultati tra loro convergenti nelle rappresentazioni offerte dagli interlocutori considerati. Nelle ricerche rivolte ai genitori si evidenzia spesso un'influenza abbastanza circoscritta dei figli nelle decisioni di consumo familiare (soprattutto nella scelta delle vacanze); in quelle che si rivolgono ai figli emerge invece una decisa consapevolezza del proprio ruolo di compartecipazione alle scelte⁵.

La tavola 2 riporta la distribuzione delle risposte date dagli intervistati a due quesiti di consumo familiare riguardanti gli acquisti, soprattutto di beni immobili e la scelta dei luoghi e delle modalità con cui far vacanza.

Come si può notare, appare una maggiore influenza dei figli nelle decisioni riguardanti le vacanze rispetto a quelle riguardanti gli acquisti di beni familiari. In generale, comunque, solo una quota minima di rispondenti dichiara di essere esclusa da questi tipi di decisioni: si raggiunge al massimo il 13% per gli 11enni riguardo l'acquisto di beni. I

Tavola 2 - Il livello di partecipazione dichiarato nelle decisioni familiari riguardanti particolari acquisti e dove fare le vacanze secondo la coorte scolastica (valori percentuali; casi validi = 21.344; 21.280)

		Coorte 11enni	Coorte 13enni	Coorte 15enni	In complesso
Acquisti importanti (auto, mobili, casa...)	No mai	13	11	10	11
	A volte	50	48	45	48
	Sempre o quasi sempre	37	41	46	41
	Totale	100	100	100	100
Dove andare in vacanza	No mai	11	8	9	9
	A volte	31	29	26	29
	Sempre o quasi sempre	58	63	65	62
	Totale	100	100	100	100

⁵ Per una ricognizione in ambito internazionale di oltre due decenni di ricerche sulla socializzazione al consumo dei bambini e sulla loro influenza nelle decisioni familiari si veda John (1999). Per un confronto diretto tra opinioni dei genitori e dei figli sul processo decisionale che porta ai consumi in alcuni Paesi europei, si veda Gram (2007). Per una prospettiva che evidenzia le competenze dei figli nelle decisioni del consumo familiare si veda Blichfeldt *et al.* (2010). Rimanendo in Italia si possono vedere le riflessioni e la ricerca della Ironico (2008) e le indagini periodiche che dal 1998 svolge la Doxa (già presentate sopra, cap. 1, par. 2.2), i cui ultimi dati resi pubblici dalla società di mercato si possono leggere in Liverani (2008).

dati mostrano una tendenza all'aumento del grado di influenza al crescere della coorte scolastica e dell'età, ma in questi due casi in modo da non prefigurare differenze sostanziali.

A differenza degli aspetti presi precedentemente in considerazione, questi due ambiti decisionali risultano in parte sensibili al genere e al capitale culturale familiare. Ad esempio, sono più le ragazze che i ragazzi a influenzare le decisioni riguardanti le vacanze (67% *vs* 57%) e la negoziazione avviene più facilmente nelle famiglie a più lunga scolarizzazione che in altre (68% *vs* 51%).

Nei due focus group svolti a Napoli dedicati proprio alla formazione dei processi decisionali all'interno delle mura domestiche (si veda al riguardo l'appendice 1, par. 3), sono emerse alcune delle usuali questioni oggetto di negoziazione con i genitori. Nel caso dell'incontro con gli studenti della prima classe i temi da loro proposti alla discussione sono stati i cambi di casa e di città, le attività da svolgere nel tempo libero e l'aiuto per l'organizzazione delle feste fuori casa. Anche nell'incontro con gli studenti della seconda classe delle superiori sono ricorsi i temi del cambio di casa e della gestione del tempo libero e un tema sembrato particolarmente sentito come quello dell'affidamento dei figli in caso di separazione dei genitori.

Nei due incontri non si sono mai osservati, da parte dei ragazzi e delle ragazze, radicati atteggiamenti di rivendicazione o di esplicita lamentela rispetto alle libertà possibili e praticabili nelle loro famiglie. Anzi, la nostra proposta di "narrazione" al riguardo sembrava poco interessante perché dai contenuti spesso scontati o meglio "maturi": ci sono alcune cose che naturalmente fanno parte dell'area di autonomia dei ragazzi e altre che invece ricadono sotto la responsabilità decisionale dei genitori. Come se tra i partecipanti fosse presente un elevato senso morale riflettuto e argomentato, come del resto hanno contribuito a rendere visibile diverse ricerche (per tutte si può vedere: Bosisio, 2010a).

Queste attribuzioni di responsabilità tra genitori e figli hanno però confini diversi tra gli 11enni e i 15enni. Si prenda ad esempio il tema del cambio di casa. Gli 11enni tendono ad apprezzare il coinvolgimento nelle decisioni, ma non lo ritengono indispensabile. Di fronte al nostro interesse adulto di capire meglio quanto l'esclusione o il parziale coinvolgimento nella decisione fosse stato da loro accolto, gli studenti rilanciano più sul piano degli effetti che questa decisione comporta sulla loro quotidianità che su altro. E ciò può essere sia fonte di nuove opportunità di amicizia che si aprono che di tristezza per l'abbandono del posto in cui si è nati. Una decisione importante come cambiar casa è vissuta così come fortemente motivata e per niente irragionevole di fronte alla quale valgono molto di più le motivazioni di lavoro o di sicurezza dei genitori che la gioia o la tristezza che la decisione comporta.

Ragazzo: Ho dovuto cambiare casa perché un palazzo vicino stava per crollare e allora per paura siamo venuti qua.

Moderatrice: E quando è stato deciso questo cambiamento?

Ragazzo: Più o meno quando avevo quattro o cinque anni.

Moderatrice: E quando è stata presa questa decisione che cosa ti è stato detto?

Ragazzo: Niente.

Moderatrice: Tu eri contento? Come ti sei sentito quando hai saputo che dovevi lasciare la tua casa?

Ragazzo: Eh, triste perché mi mancava.

Moderatrice: L'hai detto ai tuoi genitori che eri triste?

Ragazzo: Sì.

Moderatrice: E loro cosa ti hanno detto?

Ragazzo: Di stare tranquillo.

Moderatrice: Come avete scelto dove andare a vivere?

Ragazzo: Veramente andavamo in vari posti... però loro quando facevano vedere la casa facevano decidere a me se era bella. Poi siamo arrivati a una certa casa, mi piaceva, e allora siamo andati a abitare lì.

[...]

Ragazzo: Mi è successo pure a me che ho dovuto cambiare casa. [...] avevo cinque o sei anni. La dovevamo cambiare perché... [...] c'era la Camorra giù da me, quindi sparavano sempre e noi c'avevamo paura; si stava sempre in casa.

Moderatrice: Ne avete parlato quando dovevate prendere questa decisione? Ti ricordi?

Ragazzo: Non mi ricordo.

Moderatrice: E come avete scelto questa nuova casa?

Ragazzo: Non lo so perché sono andati solo mia madre e mio padre.

[...]

Moderatrice: Pensatevi come genitori, voi come vi comportereste con i vostri figli?

Ragazzo: Prima ne discuterei (con mia moglie) e poi... parlerei con mio figlio.

Moderatrice: Ma gli parleresti in che senso? Gli diresti abbiamo deciso?

Ragazzo: No, gli direi che abbiamo preso una decisione: noi dobbiamo cambiare casa, noi non la vorremmo cambiare però siamo obbligati perché ci sono dei...

Moderatrice: ...dei motivi?

Ragazzo: ... per dei motivi. E allora mio figlio capirebbe.

(Napoli, classe prima scuola secondaria di primo grado)

Per i 15enni invece, qualunque siano le motivazioni, il coinvolgimento nella decisione e l'inclusione nel processo di decisione è comunque richiesto o, meglio, preteso. Così le due coorti si differenziano mostrando diverse sensibilità.

(Si aggiunge la voce di un ragazzo che dice che gli dà fastidio che "loro", cioè i genitori, spesso non chiedono un'opinione ai figli – in questo caso a lui o a suo fratello in merito alla decisione di trasferirsi – e sot-

tolinea che “loro scelgono”. Qualcuno aggiunge che talvolta i genitori ti impongono delle scelte – seppur determinate da un valido motivo – come ad esempio quella di cambiare casa.)

Ragazzo: La cosa che mi lascia un poco così è il fatto che loro non chiedono neppure a mio fratello o a me un parere, per il fatto che loro scelgono [...] già il fatto che ti chiedano qualcosa per me sarebbe tanto.

Ragazza: Penso che sia sbagliato non chiedere un parere. Perché comunque nell’età dell’adolescenza un ragazzo comunque inizia a comprendere, inizia a farsi una vita sociale con degli amici, a scuola; e quindi levare un ragazzo dall’ambiente dove ha vissuto la sua infanzia e dove ha iniziato a farsi degli amici, la scuola, e portato in un’altra città dove non si conosce nessuno, senza chiedere un parere, mi pare un po’ brusca come decisione diciamo.

Ragazzo: A me questo ha dato fastidio, perché comunque – anche se forse non siamo ancora in grado di scegliere sul nostro futuro – comunque sappiamo cosa ci piace o no, e quindi dovrebbero farci scegliere se farlo o no.

[...]

Ragazza: Certe volte accade che i genitori ti tengono all’oscuro di certe situazioni. Ad esempio, non so, quando c’è qualcosa di doloroso loro cercano di non... forse per non farci stare male, di non dirci quella cosa, però alla fine andando a trovare, andando a vedere, ti fanno più male. [...] a me è capitato che quando ero piccola è morto mio nonno e quindi mia mamma non me l’ha fatto dire all’inizio [...] però secondo me ha sbagliato perché dirmelo dopo molto tempo mi ha fatto stare più male.

(Napoli, classe seconda scuola secondaria di secondo grado)

Ma se l’argomento cambia e riguarda non più il cambio di casa, ma ad esempio la scelta del posto dove festeggiare la prima comunione o un compleanno, oppure cosa vedere alla televisione o come spendere i propri soldi, l’autonomia decisionale degli 11enni e dei 15enni è fuori discussione, oppure è frutto scontato di aggiramenti e di negoziazioni mirate al padre o alla madre, a seconda di cosa si vuole ottenere. Oppure è merce di scambio con i risultati scolastici. In questi casi la discussione nei due focus conferma la rilevante e ampia libertà di gestione dei figli mostrata dai dati raccolti con l’indagine campionaria.

Ragazza: Quando dovevo fare la prima comunione dovevamo decidere il ristorante dove farla e allora mia mamma mi portò in un posto che a me non piaceva; io dissi «andiamo a vedere qualche altra parte». Mi faceva decidere a me. [...] Mi sentivo che mia mamma aveva fiducia, mi sentivo che ero responsabile nel decidere [...]

Ragazzo: Significa che i nostri genitori hanno fiducia in noi e vogliono vedere se siamo capaci di fare delle scelte giuste.

[...]

Ragazzo: Mia madre e mio padre hanno discusso perché a me e a mio fratello ci piaceva questo gioco però mia madre non è mai d’accordo

quando si tratta di videogiochi, allora hanno litigato mio padre e mia madre. Dice che sprechiamo i soldi, che andiamo in tilt, cioè ci facciamo scemi.

Moderatrice: E tu cosa le rispondi?

Ragazzo: Poi ora ci pensa tutto mio padre.

Moderatrice: Tuo papà è d'accordo con te?

Ragazzo: Sì. Per mio padre l'importante è che siamo felici io e mio fratello, poi non gli importa niente più.

(Napoli, classe prima scuola secondaria di primo grado)

Ragazza: Per esempio la discussione che c'è sempre, da quando uso il computer, tra me, mio padre e mia madre è: «Sta sempre vicino al computer». A volte quando studio tutto il giorno, io studio col liceo classico, poi suono, penso che un po' di tempo libero per dedicarmi un po' lo potevo avere. E quando viene magari la sera qualche volta papà, capita spesso che fa: «Sta sempre vicino al computer». Il giorno dopo: «Mamma, oggi ho preso 8 a latino». Papà comunque dice: «Io non posso dirle basta computer perché lei finché va bene, il maestro non si lamenta, a scuola dicono che porta tutti i voti alti, io non posso limitarla, non posso dirle basta». E quindi sempre per questo diciamo le discussioni ci sono.

Moderatrice: Tra loro.

Ragazza: Poi papà fa: «Hai visto che litigate mi hai fatto fare con mamma?».

Ragazzo: Anche a me succede a volte questo. Per esempio io sono al computer, viene mio padre e dice «Stai sempre davanti a questo computer», e io dico: «Papà, fin quando porto buoni voti, non lamentarti». Perché loro magari dicono «Stai troppo tempo davanti al computer, devi studiare».

(Napoli, classe seconda scuola secondaria di secondo grado)

Per i 15enni un tema scottante è certamente quello della scelta della scuola oppure di un corso extrascolastico. Qui i toni si fanno più severi nel voler su questo ribadire il fatto che la decisione spetta a loro e non ai genitori.

(La maggior parte dice di essere stata libera di scegliere il tipo di studi una volta conclusa la scuola dell'obbligo, mentre ad alcuni i genitori hanno ristretto la scelta a poche opzioni. Di fronte a questa limitazione un ragazzo esprime il suo dissenso e la ragazza che riporta la sua esperienza è d'accordo con lui.)

Ragazza: Però già hanno limitato la tua scelta a due opzioni; se tu volevi fare lingue oppure andare all'alberghiero... Vabbè, è una scelta, comunque dovevano darti la possibilità di poter avere un indirizzo differente tra il Classico e lo Scientifico.

Moderatrice: Ma ne hai parlato con loro?

Ragazza: Sì, ho provato a dirglielo, ma solo che non volevano accettarlo (dicevano) che le altre scuole non danno una preparazione per il futuro e quindi poi il Classico e lo Scientifico invece mi aprivano più porte.

Ragazzo: In un determinato ambiente. Perché le altre scuole danno la preparazione per un determinato ambiente e invece i licei danno una preparazione per tutto.

Ragazza: Anch'io credo che sia una cosa fondamentale quella della scelta della scuola superiore, si può dire che è una delle prime decisioni importanti che un adolescente deve prendere [...]. Perché comunque è brutto limitare una persona, diciamo imporgli che scuola deve fare, perché comunque se poi quella persona non si trova bene, non gli piace una determinata materia, poi alla fine va a finire che si trova anche male [...]. Può essere oppressivo diciamo per la persona stessa e può essere anche un po' limitativo.

[...]

(Sempre relativamente alla scuola un'altra ragazza racconta di un'amica scoraggiata dai genitori a frequentare il liceo classico perché «non ce la farai mai a farlo». Nonostante le pressioni dei genitori che la iscrissero a un'altra scuola, l'amica si è iscritta al liceo classico che prosegue, anche se con risultati non eccellenti. Secondo la ragazza che ci racconta questa storia.)

Ragazza: Cioè non mi è parso una cosa buona di scoraggiare e dire «non ce la fai». Cioè se anche pensi che tua figlia non ce la può... [...] Comunque non bisogna mai scoraggiare...

Ragazza: Però le è stata data la possibilità, cioè lei alla fine ha scelto.
(Napoli, classe seconda scuola secondaria di secondo grado)

4. Tra amici e associati

1. Le forme e la descrizione dell'esperienza amicale; 2. Il prender parte all'associazionismo formale; 3. Le forme e il senso della partecipazione associativa

L'aver amici o far parte di piccoli gruppi è una condizione presente in ogni cultura e società. Essere immersi e coinvolti in relazioni a corto raggio e in continuo divenire rappresenta allo stesso tempo un'occasione di sperimentazione dei diversi mondi della quotidianità, all'interno di uno spazio relazionale sicuro e conosciuto, e un ambito in cui portare e condividere gli apporti individuali. Come hanno avuto ormai modo di dimostrare diversi studi, questo fluire delle relazioni e interazioni interessa i bambini già in giovane età, impegnati non solo nell'accogliere (nell'appropriarsi) gli elementi normativi e valoriali provenienti dagli adulti, ma nell'interpretarli e rielaborarli anche collettivamente, attraverso le relazioni con i coetanei e i pari con i quali le relazioni sono più profonde e significative. Attività, routine quotidiane e pratiche di condivisione non esenti da conflitti e da negoziazioni che porterebbero a loro volta a costruire un senso di appartenenza tra i partecipanti e vere e proprie culture "locali" e dei pari (Corsaro, 1985; 2009; Bruner, 1986; James, Jenks, Prout, 1998). Queste interazioni condivise, secondo una prospettiva interpretativista, permetterebbero ai soggetti di acquisire informazioni sul mondo circostante e di sviluppare le competenze relazionali e sociali utili a costruire e far conoscenza del senso di sé e degli altri.

Nel processo di crescita dei soggetti e soprattutto intorno alla fase del corso di vita che porta da bambini a essere e a voler essere chiamati ragazze o ragazzi, le interazioni tra i pari e tra quanti vengono via via riconosciuti e praticati come amici diventano sempre più importanti: si intensificano e si allargano. Diventano un'esperienza e uno snodo che permettono un'accelerazione nel processo di apprendimento (da apprendisti) della vita (Melucci, Fabbrini, 1992). Permettono lo sviluppo di un'autonomia di azione e di pensiero che, in forma processuale e graduale, porta a relativizzare, ma anche ad affiancare il sostegno fino ad allora avuto dai familiari. Quest'ultimo aspetto dei rapporti tra pari è sempre stato oggetto di riflessioni e di ricerche, ma ormai gli studiosi a cui qui si fa riferimento sono convinti che, per i soggetti, i referenti familiari e amicali costituiscano ambiti complementari di confronto tra loro non sostitutivi (Coleman, 1990; Palmonari, 2001; Ghisleni, Moscatti, 2001).

Al crescere dell'esperienza di vita, con gli amici ci si vede sempre più spesso, il coinvolgimento reciproco nelle relazioni diventa più intenso, si costruiscono e condividono norme e valori, gesti e ritualità. Si fanno esercizi di socievolezza in cui la vita diventa ludica e leggera, in cui sono più importanti gli aspetti che accomunano che quelli che separano, in cui lo stare insieme diventa scopo e non mezzo (Simmel, 1911). Il cercarsi, il vedersi, lo stare a volte per ore in silenzio o dicendo parole in libertà sono occasioni di formazione di aree di intimità e di espressività fine a loro stesse, di una semplice voglia di condividere e affermare la propria peculiarità esistenziale.

Legami che spesso ci accompagnano per buona parte del corso di vita anche dopo l'adolescenza e che contribuiscono a costruire i percorsi biografici di ciascuno di noi, agendo sia nella formazione del sé che nel suo riconoscimento tra altri (Ghisleni, Rebughini, 2006).

Un percorso tutt'altro che pacifico e coerente, spesso segnato da conflitti, passioni e ansie che rimodulano le forme della partecipazione al gruppo, modificano l'intensità delle relazioni, riposizionano le collocazioni interne dei soggetti, ridefiniscono i confini esterni al gruppo, offrono occasioni di riflessività sulle esperienze fatte; incentivano la riflessione sulle proprie rappresentazioni e opinioni dello stare insieme e dei rapporti fiduciari, della coerenza, della fiducia, dei valori in cui si crede o che si negano e, in termini generali, sul senso della vita e della convivenza, del giusto e dell'ingiusto (De Piccoli, Favretto, Zaltron, 2001; Ronfani, 2003a; Fucci, 2005).

Gli amici e i gruppi amicali non sono però inamovibili e le forme dello stare insieme non sono necessariamente fisse lungo l'itinerario di crescita. In questo caso i conflitti possono servire sia a rafforzare il gruppo, posizionando i rapporti a un altro livello di significatività, sia a romperlo o a ridimensionarlo, portando all'esclusione di uno o più membri e/o permettendone l'acquisizione di altri. Così, gli amici si cambiano o si confermano, le relazioni si modificano e si ricombinano soprattutto quando ci sono occasioni di verifica dei rapporti fiduciari che legano i singoli membri e quando, sia come individui che come gruppi, si avvertono cambiamenti e trasformazioni delle proprie aspettative, del proprio sentire e del sentire degli altri oppure dei propri interessi (Pombeni, 1997). È in questi frangenti che si incontrano nuovi amici e si lasciano quelli che fino a ora sembravano inseparabili, magari per riprenderli più avanti nel processo di crescita. In questo modo la sperimentazione delle trasformazioni prosegue all'interno di un nuovo spazio relazionale in cui si collaudano nuove situazioni e nuovi ruoli, si riprogetta ciò che facciamo e ciò che siamo prima di uscire "nuovi", allo scoperto con altri che non appartengono al gruppo (Alberoni, 1984).

Con gli amici e il gruppo di amici si sperimentano spesso azioni al limite delle proprie capacità fisiche ed emotive come lo sballo oppure

si oltrepassano le linee incerte della legalità e delle norme sociali, sperimentando piccole e grandi devianze. Con l'aggiunta della forte emozione di sapersi ritirare al momento giusto. Oppure, per alcuni, una piccola componente decisamente meno importante quantitativamente e qualitativamente di quanto lascino intendere quotidianamente i media, perdere l'attimo e rimanere per brevi o lunghi periodi contemporaneamente sia nella "normale" quotidianità che nella difficile arena della trasgressione.

1. Le forme e la descrizione dell'esperienza amicale

Avere amici è un dato così scontato tra i nostri intervistati che sostanzialmente nessuno (0,1%) si esime dal rispondere al quesito. Il 99,4% delle ragazze e dei ragazzi dichiara di avere almeno un amico o un'amica significativa, a cui si sente più vicino. È una condizione di normalità che tutti sperimentano e che nel tempo non appare affatto venir meno nonostante le grandi produzioni retoriche mediatiche sull'isolamento e l'individualizzazione dei processi di crescita. Anzi, se dovessimo dar retta ai risultati di ricerca ottenuti nelle rare occasioni di indagine campionaria che si sono occupate dei soggetti che al contempo attraversano e costituiscono questa particolare fase del corso di vita, sembra che lo sviluppo delle reti amicali si sia, nel tempo della presunta celebrazione dei rapporti informali e mediati, sempre più diffuso e radicato. Come sempre i confronti con altre ricerche "zoppicano" se i quesiti cambiano. È questo il caso del confronto con l'indagine del Cospes del 1984 (De Pieri, Tonolo, 1990), in cui si rilevava che l'87% dei preadolescenti intervistati dichiarava di avere almeno un amico preferito, ma la prudenza non modifica la certezza che avere amici significativi rappresenti, oggi come allora, un importante aspetto della quotidianità sia dei ragazzi sia dei giovani, come hanno mostrato in questo caso altre indagini (La Valle, 2007; Albano, 2006).

Il piccolo gruppo dei solitari (0,5%) non presenta particolari caratterizzazioni nell'appartenenza sociale, anche se occorre aggiungere che circa la metà di questi è 15enne, residente nelle regioni meridionali del Paese e proviene da famiglie operaie e di lavoratori manuali. Costatazioni che aiutano poco a comprendere questa situazione.

I rapporti amicali appaiono solo in forma minoritaria contrassegnati da relazioni esclusive, formate da due o da tre amici. Queste ovviamente ci sono, ma prevale nettamente nelle risposte l'opzione più estesa: l'84% dichiara di avere diversi amici e amiche, i rapporti a due si fermano al 6%, mentre quelli a tre al 9%. Anche in questo caso, il valore numerico di questa preferenza espressa dagli intervistati è così elevato che tale condizione appare attraversare in modo omogeneo le diverse appartenenze. Le diversità nelle risposte dei soggetti delle diverse coorti scolastiche, per genere, per provenienza e per caratteristi-

che familiari sono talmente poco apprezzabili che non meritano particolare menzione. Le diversità nelle forme amicali sembrano emergere, come si è dimostrato in altre occasioni, negli anni successivi a quelli considerati e già questo può essere motivo di riflessione rispetto alle convinzioni più diffuse (Albano, 2006).

L'esperienza scolastica contribuisce in modo sostanziale a formare la composizione amicale e, via via che questa cresce nel tempo, più diversificata risulta la composizione tra amici di classe e amici esterni alla classe. Per i più piccoli, infatti, la centralità dell'esperienza amicale in classe è più forte di quella espressa dalla coorte dei 15enni: tra questi ultimi, ben il 41% degli amici è esterno all'esperienza di classe, mentre tra i 13enni lo è il 22% e tra gli 11enni "solo" il 16%. Con ogni probabilità queste diverse composizioni risentono della forte discontinuità di spazi, luoghi e cerchie sociali quotidiane che caratterizza il passaggio alle scuole superiori di secondo grado, mentre invece quello dalla primaria alla secondaria tende ad accompagnarsi a cambiamenti meno evidenti. Nel primo caso il passaggio è più specializzato di quello che lo ha preceduto e quindi più diversificato in base agli orientamenti scolastici e professionali degli intervistati. La diversificazione dell'offerta formativa della secondaria di secondo grado contribuisce così a formare nel tempo una piccola diaspora delle amicizie a suo tempo cresciute e alimentate dalla condivisione dell'essere studenti nella stessa classe, sia nella scuola primaria che nella secondaria di primo grado.

Le frequentazioni amicali sono intense e niente affatto episodiche, ma come potrebbe essere diversamente? Il 62% delle ragazze e dei ragazzi afferma di vedere i propri amici pressoché tutti i giorni e un altro 30% più giorni alla settimana. Ciò dipende molto dalla composizione della cerchia amicale, cioè dal fatto che gli amici siano o meno contemporaneamente anche compagni di classe se non di scuola; fatto questo che aumenta le probabilità di vedersi e di frequentarsi tutti i giorni. Infatti è così, ma solo in parte. Anche chi dichiara di avere amici fuori dall'ambito scolastico, riferendosi sicuramente a quelli presenti nel quartiere e nella zona in cui abita, mostra di avere comunque frequenti relazioni, visto che nella misura del 56% riesce a vedere gli amici tutti o quasi tutti i giorni (tavola 1).

Emergono alcune diversità dovute al genere e all'appartenenza di coorte, nel senso che, via via che aumentano le esperienze scolastiche, meno accessibili diventano le possibilità di frequentare giornalmente i propri amici "di sempre", che hanno scelto percorsi scolastici diversi passando dal primo al secondo grado di istruzione superiore. In particolare modo per le ragazze che, ad esempio, nell'ultima coorte scolastica presa in considerazione riescono a vedere i propri amici non di scuola nella misura del 50%, meno di quanto lo possano fare i coetanei maschi (60%). Forse una limitazione degli spazi di manovra per le ragazze, ma

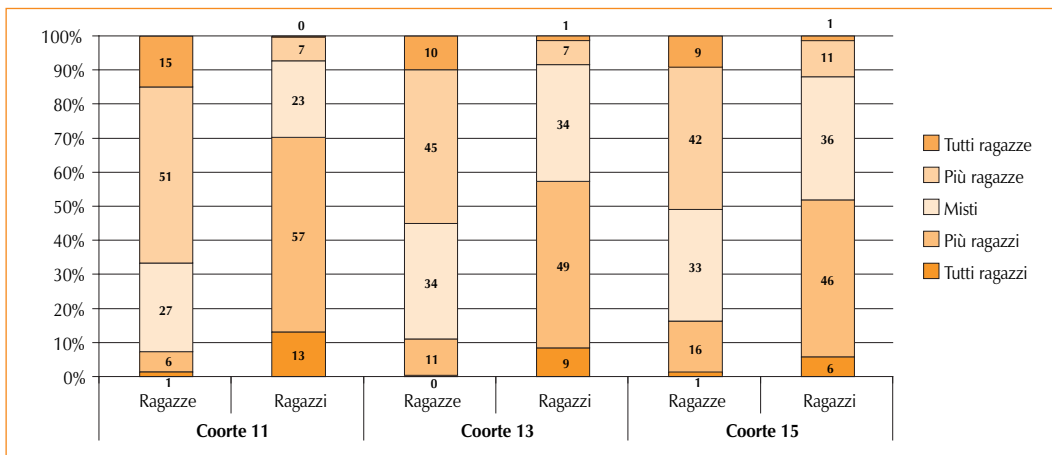
Tavola 1 - Frequenza degli incontri con gli amici secondo se gli amici sono prevalentemente o meno dei compagni di classe (valori percentuali)

Prevalentemente: Frequenzazione:	Compagni di classe	Misti	Non compagni	Totale
Giornalmente	67	63	56	62
Più volte alla settimana	23	30	34	30
Un giorno o meno alla settimana	10	7	10	8
Totale (n. casi validi)	100 (4.260)	100 (11.189)	100 (5.657)	100 (21.106)

come si può notare non si tratta di differenze rilevanti e comunque non vi è affatto l'abbandono: se la frequentazione non è più giornaliera, ci si vede e ci si frequenta comunque più giorni nel corso della settimana.

La composizione per genere degli amici invita ad alcune considerazioni (grafico 1). La prima, senza stupore, è che tendenzialmente i ragazzi e le ragazze non privilegiano affatto una forte omogeneità di genere: la quota parte di intervistati che frequenta solo amici dello stesso sesso è contenuta per entrambi i generi. La seconda è che, al di là della precedente specificazione, esiste comunque una tendenza alla specializzazione per genere, visto che la quota maggiore dei rispondenti (leggermente più i ragazzi che le ragazze) sceglie l'opzione di risposta omogenea alla propria appartenenza. Anche questa componente, come la precedente, cala al trascorrere nel tempo dell'esperienza scolastica.

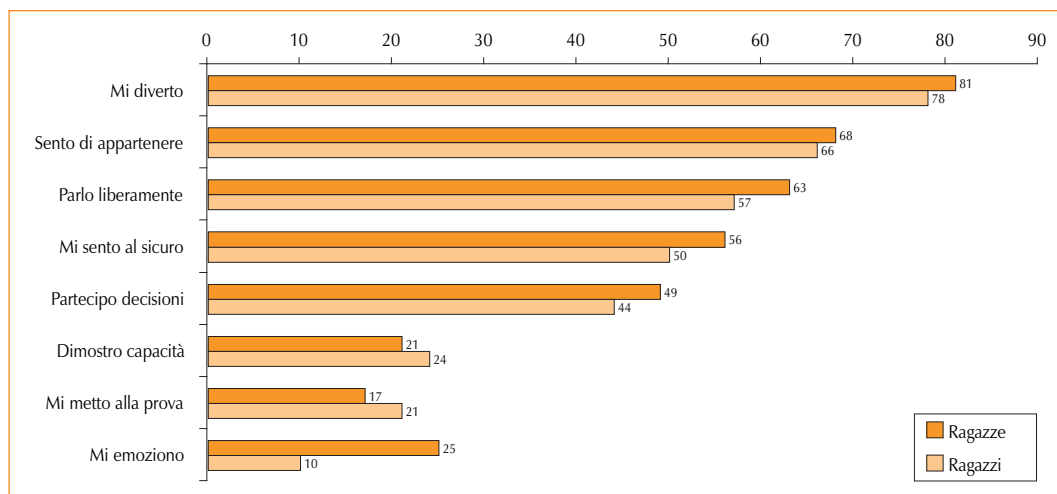
Grafico 1 - Composizione per genere degli amici secondo la coorte scolastica e il genere degli intervistati (valori percentuali)



Infine la terza considerazione vuole evidenziare che le uniche tendenze in crescita senza contraddizione nei tre passaggi di coorte, anche qui comunque contenute, riguardano il progressivo aumento dei gruppi misti tra i ragazzi (dal 23% si passa al 36%) e il lento emerge di una preferenza segnata dal genere opposto al proprio tra le ragazze: la quota di ragazze appartenenti a cerchie amicali prevalentemente formate da ragazzi passa dal 6% al 16%. Insomma, anche in questi casi colpiscono più le omogeneità tra le forme amicali tra i due generi che le diversità.

Quali sono le dimensioni che descrivono queste esperienze? In base anche agli esiti di precedenti ricerche (Castelli, La Mendola, 1996), si è proposto agli intervistati di esprimere il loro grado di accordo rispetto all'importanza di otto diverse affermazioni che potevano descrivere la loro esperienza. Il grafico 2 propone i risultati ordinati delle diverse opzioni scelte dagli intervistati secondo il loro genere in base al valore ottenuto dalla modalità "molto presente" tra le cinque previste nel questionario (per una valutazione complessiva si vedano nell'appendice 2 le distribuzioni di frequenza presenti alla domanda A5). La scelta di posizionare il nostro punto di osservazione su questa scelta "estrema" è legata al fatto che le diverse dimensioni proposte raccolgono alti livelli di consenso: limitare quindi l'analisi alla sola opzione di massima attenzione significa avere la possibilità di dare risalto non solo alle omogeneità delle risposte ma anche alle differenze.

Grafico 2 - Aspetti presenti nelle esperienze amicali degli intervistati. Percentuali di risposte relative alla modalità "molto presente" secondo il genere (numero casi validi massimo = 21.280; minimo = 21.120)



Prima di analizzare questi dati va detto che la quota delle «non risposte» è molto contenuta e variabile tra l'1% e il 2%; un buon indicatore di risultato della batteria di domande che però, occorre aggiungere, in due suoi elementi ha racimolato due quote di «non so» non del tutto soddisfacenti, almeno per le attese dei ricercatori. Si tratta sempre di valori contenuti, ma sia alla proposta «mi emoziono» che a quella «mi metto alla prova» circa il 7% dei rispondenti ha scelto questa opzione. Un'indicazione per approfondire questi quesiti in successive indagini.

L'aspetto sul quale gli intervistati concentrano la maggiore attenzione è il divertirsi: lo scelgono l'81% delle ragazze e il 78% dei ragazzi. Complessivamente lo segnala il 79%, al quale andrebbe aggiunto anche il 17% di quanti lo indicano come «abbastanza presente» nella vita amicale. Quindi, l'aspetto ludico è quello che più di altri caratterizza lo stare insieme, come anche il Cospes, con modalità differenti, aveva rilevato più di 20 anni fa. Il secondo aspetto è quello dell'appartenenza, del sentirsi parte del gruppo, e anche in questo caso sono veramente insignificanti le differenze tra le preferenze espresse dai due generi (68%; 66%). Il terzo aspetto invece fa riferimento alla libertà di parola, di dire quel che si pensa, di essere quello che veramente si è senza tema di essere giudicati in modo frettoloso; in questo caso più che le differenze tra generi risultano evidenti le differenze di coorte, nel senso che per gli studenti della prima classe, la percentuale di quanti si sentono liberi nel gruppo è del 47% mentre è ben del 70% tra gli studenti della terza coorte. Una differenza di rilievo qui difficilmente interpretabile con le informazioni raccolte e che, vista la sua sostanziale indifferenza al genere, rivela una criticità che meriterebbe qualche approfondimento.

La metà esatta dei ragazzi e il 56% delle ragazze evidenziano che lo spazio amicale è uno spazio sicuro, uno spazio dove divertirsi, sentirsi parte e liberi di esprimersi. Uno spazio in buona parte dove partecipare anche alle decisioni del gruppo, leggermente valido più per le ragazze che per i ragazzi. Ma, occorre aggiungere, su questo aspetto si coagula anche una parte non insignificante di critici, visto che almeno un ragazzo su otto (13% per la precisione) afferma di subire le decisioni più che partecipare alla loro determinazione.

La fisicità e la corporeità che in parte richiamano le affermazioni del «dimostrare le proprie capacità» e il «mettersi alla prova» proposte agli intervistati hanno uno spazio limitato in queste relazioni e sono, come vedremo in seguito, elementi importanti e costitutivi di altri luoghi della vita quotidiana. Non che non esistano; se considerassimo anche quanti hanno scelto una o l'altra delle opzioni di risposta positive («molto» oppure «abbastanza») si raggiungerebbe per la prima voce la quota del 75% e per la seconda quella del 57%. Livelli non

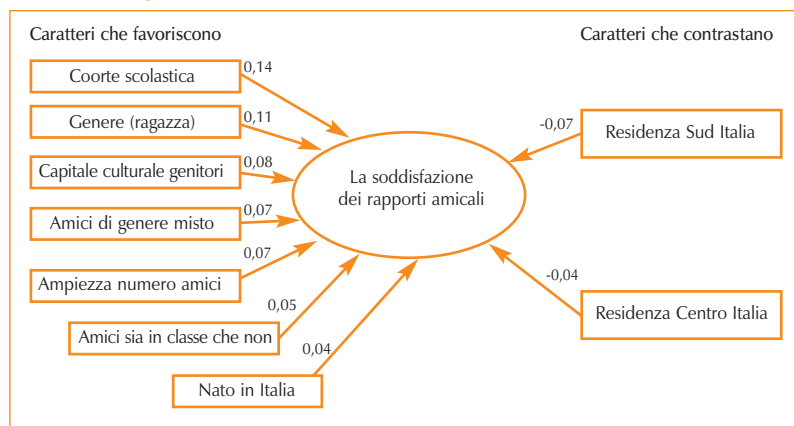
certo insignificanti, ma non tra quelli che gli intervistati scelgono come maggiormente caratterizzanti la loro esperienza. Così lo spazio amicale non è soprattutto lo spazio in cui ci si mette in mostra, ci si esibisce. Soprattutto per le ragazze che per i ragazzi.

In queste risposte la differenza più evidente tra i generi è lo spazio riservato nel gruppo alle emozioni che, come si premetteva, riceve più di altri un marcato sventagliamento sulle diverse opzioni di risposta disponibili e quindi un peso minore nel definire le dimensioni importanti dell'amicizia. Qui sono le ragazze (25%) a sottolinearne la presenza più che i ragazzi (10%); considerando anche le opzioni "negative" si ha che per ben metà dei ragazzi (51%) questo termine non è proprio utile a descrivere l'esperienza amicale, mentre questa avversità scende al 29% tra le ragazze.

Come già evidenziato, gli intervistati tendono nella maggior parte dei casi a rispondere in modo positivo alle sollecitazioni inserite nella batteria sull'amicizia. Si è voluto verificare se questa tendenza risentisse di alcune influenze sociali e culturali, se in altre parole esistono delle caratteristiche sociali, culturali e ambientali che risultano in stretta relazione con gli orientamenti espressi. Per rispondere a questa domanda si è dapprima costruito un indicatore che raccogliesse in forma sintetica la tendenza a rispondere in modo positivo o negativo ai quesiti della batteria. In particolare, si sono presi in considerazione quanti rispondono sempre positivamente a tutti i quesiti posti (30%), quanti rispondono solo negativamente a un quesito (31%), quanti a due quesiti (22%) e, per ultimo, quanti a tre o più quesiti (17%). Successivamente si è testato un modello di regressione lineare multipla con l'obiettivo di verificare quali, tra 16 variabili indipendenti (regressori), fossero quelle più sensibili ad accompagnare o a contrastare il livello di "ottimismo" espresso dagli intervistati e quanto fosse per ciascuno la stima dell'impatto sulla variabile da "spiegare". Le variabili assunte come possibili fattori d'influenza sono di carattere: ambientale, come l'area geografica e l'ampiezza demografica della città di residenza; socioantropografico, come l'appartenenza di coorte e quella di genere; familiare, come l'appartenenza di classe sociale, il capitale culturale dei genitori e la cittadinanza (italiana o straniera); soggettivo, come l'ampiezza e la composizione del proprio gruppo di amici, la frequenza degli incontri.

I risultati di questa particolare analisi sono prospettati nel grafico 3 (per gli aspetti tecnici si veda l'Appendice 1, par. 1.i), in cui sono riportate le variabili che presentano un'influenza significativa "netta", cioè indipendente da altre influenze, sul livello di soddisfazione delle relazioni amicali. Va subito però fatto osservare che il modello, pur avendo significatività statistica, copre solo una parte ridotta della variabilità delle diverse influenze (6%) e quindi va considerato esplicativo solo in termini parziali.

Grafico 3. La formazione del livello di soddisfazione verso i rapporti amicali.
 Regressione lineare: impatti standardizzati secondo valori
 di $p < 10^{-3}$, casi validi = 17.316, R^2 corretto 6%



Come si può notare i caratteri che si associano alla soddisfazione si riferiscono, in ordine di peso: all'appartenenza di coorte (la soddisfazione aumenta passando dagli 11enni ai 15enni), al genere (più soddisfatte le ragazze che i ragazzi), alla durata della scolarizzazione dei genitori, al carattere misto del gruppo dal punto di vista del genere, dalla sua ampiezza e varietà rispetto ai compagni di scuole, all'essere nato in Italia. Più insoddisfatti invece risultano gli intervistati residenti nelle regioni centro-meridionali del Paese, ma come avvertito i pesi delle influenze sono contenuti e quindi queste variazioni devono essere assunte con una certa cautela.

2. Il prender parte all'associazionismo formale

Come le reti amicali, 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. Questo ambito di relazione è particolare in quanto si discosta da quello familiare, votato alla dimensione privata dell'esperienza, ma anche da quello amicale, in parte contiguo alla dimensione privata e in parte vicino a quella pubblica che caratterizza senz'altro la partecipazione associativa finalizzata al perseguimento di obiettivi pubblici. Per questo motivo, diversi studiosi hanno sempre visto il prender parte all'associazionismo volontario come un ponte tra l'esperienza privata e quella pubblica dei soggetti.

Partecipare a un gruppo o a un'associazione che organizza attività e a cui si partecipa in forma attiva, costituisce quella che a suo tempo il

gruppo di ricerca coordinato da Palmonari definì come partecipazione ai *gruppi formali*, distinguendola dalla forma di partecipazione meno finalizzata che caratterizzava quella dei *gruppi informali*. Le attività di questi gruppi sono variegata e differenziate in base alle finalità dei promotori e dei partecipanti. Si formano così gruppi che svolgono attività sportive, di volontariato, culturali, religiose, ricreative, ambientaliste, politiche e altre che, pur focalizzate intorno all'organizzarsi di più persone per raggiungere certi obiettivi, sono allo stesso tempo, e imprescindibilmente dalla finalità praticata, forme diffuse e dense di interazioni sociali con cui i soggetti costruiscono una parte rilevante della propria esperienza quotidiana. Così come lo fanno nelle esperienze amicali, non necessariamente strutturate come quelle dei gruppi formali.

Mentre le esperienze amicali, come visto anche in questa ricerca, coinvolgono pressoché tutti i ragazzi e le ragazze, quelle associative ne interessano solo una parte. Una parte che per molti e ad alcune condizioni è considerata una palestra di responsabilità pubblica sulla quale valutare e misurare, come ebbe a fare Putnam (2000), la «virtù civica» di una nazione, la propensione dei cittadini a cooperare tra loro per il raggiungimento di obiettivi comuni sovraindividuali e sovralfamiliari.

In effetti non tutta l'adesione associativa riguardante i nostri intervistati può essere ricompresa in forma puntuale in questa ultima definizione. Essa appare più una variegata tipologia di esperienze, in parte volontarie e in parte obbligate dai familiari, che accomuna sia il semplice acquisto di un servizio offerto, ad esempio dal mercato sportivo o culturale, che l'adesione attiva alla determinazione e alle attività proposte dal gruppo o dall'associazione. Iscrivere a un gruppo sportivo per svolgere degli allenamenti e delle gare, far parte del gruppo corale cittadino e partecipare alle prove e agli eventi, far parte in prima persona di un gruppo che organizza giochi di ruolo sono forme diverse di coinvolgimento e di impegno che si svolgono per lo più al di fuori dell'ambito familiare, da quello scolastico, spesso anche da quello amicale, e presuppongono tutte la condivisione con altri del raggiungimento di un obiettivo appunto esterno e anche estraneo ad altri ambiti della vita quotidiana. Proprio questa particolare forma in cui si esercitano piccole e grandi responsabilità sociali, seppur alcune in forma non strettamente volontaria, ma "obbligata" dai genitori, rende questi spazi di interazioni tra coetanei, tra pari e tra generazioni diverse, un ambito di particolare interesse, distinto da altri seppur con questi strettamente connesso. Un "altro" laboratorio che si affianca a quello amicale in cui sperimentare forme di appartenenza e di abbandono di progetti condivisi, ruoli e compiti diversi da quelli conosciuti in altri ambiti, esperienze espressive e strumentali con altri coetanei e altri adulti distinti dai parenti e dagli insegnanti.

3. Le forme e il senso della partecipazione associativa

Secondo l'ultima delle rilevazioni promosse dall'Unione Europea (European Commission, 2007), nel 2007 i giovani italiani tra i 15 e i 30 anni mostrano un livello di adesione alle associazioni e ai gruppi formali decisamente minore (13%) della media dei 27 Paesi europei (22%). È una caratteristica che, come ricorda nella sua ricognizione La Valle (2007), sembra interessare ormai da diversi decenni non tanto e non solo i giovani, ma la propensione associativa dell'intera popolazione italiana rispetto ad altri Paesi. Ma si tratta di un aspetto non del tutto risolto se, ad esempio, si prendono in considerazione altre indagini internazionali, come quella sui valori, svolta con la European Values Survey, e nazionali, come quelle proposte dall'Iref, che tendono a mostrare come negli ultimi decenni dello scorso secolo il tessuto associativo italiano si sia nel tempo articolato e diffuso almeno quanto, se non di più, avviene in altri Paesi vicini come la Francia e la Spagna (Caltabiano, 2003; Sciolla, 2004, p. 66-82).

Occorre però aggiungere che questi dati appaiono ben lontani da quanto rilevato dallo Iard nella sua periodica indagine sui giovani italiani dai 15 ai 29 anni. Nella tornata del 2004, l'adesione associativa per questa popolazione è del 35% (La Valle, 2007, p. 269). Si tratta di differenze spiegabili in buona parte con la natura diversa del fenomeno che le domande progettate nelle due diverse occasioni di indagine vogliono rilevare e in parte anche con gli aspetti di metodo, a partire dalle modalità di raccolta delle risposte (via webcati l'Eurobarometro, faccia a faccia lo Iard), ma in parte anche per le modalità di campionamento dell'indagine.

Nelle diverse coorti di età che sono state prese in considerazione dalla nostra ricerca, i livelli di adesione associativa risultano invece decisamente alti e in linea con altre indagini condotte nel nostro Paese a livello nazionale. Considerando la partecipazione a gruppi e associazioni di varia natura, da quelli sportivi a quelli culturali e religiosi, la quota delle ragazze e dei ragazzi associati risulta del 68%.

Un livello del tutto simile a quello rilevato circa 15 anni fa, nel 1984, dalla già citata indagine del Cospes sui ragazzi tra i 10 e i 14 anni (69%) e, considerando la diversa fascia di età, vicino anche a quello rilevato nella quinta indagine Iard del 2000, in cui si afferma che per gli intervistati tra i 15 e i 17 anni il tasso di partecipazione associativa è pari al 64% (Albano, 2002).

Non possiamo derivare certezze da questi due confronti, ma, considerando che lo stesso Iard dimostra come con l'aumentare delle classi di età dei giovani si abbassi la quota di adesioni, si potrebbe ipotizzare che negli ultimi due decenni la partecipazione dei ragazzi e delle ragazze delle nostre diverse coorti di età sia almeno rimasta complessivamente stabile, o addirittura sia aumentata nel tempo. In effetti, anche guardando ai nostri dati, l'abbandono associazionistico è evidente

passando dalla prima all'ultima delle coorti scolastiche. Tra le ragazze e i ragazzi della coorte degli 11enni ben il 75% risulta coinvolto in attività organizzate; tra quella dei 13enni la quota si abbassa al 70% per poi arrivare al 59% tra quella dei 15enni.

La caduta partecipativa, come sostengono altre ricerche (di cui fanno sintesi Ravenna, Rubini, 2006), si concentra particolarmente nel passaggio da un ordine di scuola all'altro, anche se si avvia ben prima di questa transizione risultando, per ora, una caratteristica che accompagna il processo di crescita in questa particolare fase del corso di vita.

Non solo: va notato che tra i più giovani è maggiore la pluriappartenenza associativa: il 36% degli studenti della classe prima della scuola secondaria di primo grado partecipa almeno a un'associazione, contro il 29% dei colleghi della terza e il 21% di quelli della seconda superiore di secondo grado (tavola 2).

L'appartenenza di coorte scolastica, quindi anche l'età, è un elemento che influenza decisamente la diffusione, ma anche la pluriappartenenza. Cosa che, si è già visto, non accade nei confronti dell'avere o meno degli amici. Anche il genere appare di un certo rilievo indipendentemente dall'appartenenza di coorte, nel senso che nelle diverse classi scolastiche i ragazzi risultano decisamente più associati delle ragazze. Un'evidenza che, come vedremo subito, va ricondotta alla grande e diffusa partecipazione dei primi alle attività sportive organizzate.

Tavola 2 - Livelli di associazione complessivi e specifici secondo il genere e l'appartenenza di coorte scolastica (valori percentuali)

	Totale	Genere		Coorte scolastica		
		Ragazze	Ragazzi	Coorte 11enni	Coorte 13enni	Coorte 15enni
Non associati	32	39	27	25	30	41
Monoassociati	39	31	45	39	41	38
Pluriassociati	28	30	28	36	29	21
Totale (n. casi validi)	100 (21.401)	100 (9.796)	100 (11.065)	100 (6.984)	100 (6.986)	100 (7.431)
Sportive di praticanti	53	44	61	60	56	44
Parrocchiali, religiose	21	25	18	26	22	15
Musicali	13	14	13	17	14	9
Giovanili	11	11	11	14	10	8
Culturali	7	9	6	10	6	5
Volontariato	6	7	5	6	5	7
Ambientali	5	5	5	9	4	3
Politici	3	2	3	3	2	3

Come rilevato sia nelle indagini europee che in quelle nazionali, la partecipazione sportiva è quella che interessa maggiormente la nostra popolazione. I livelli di adesione in questo campo sono decisamente più alti rispetto a quelli che caratterizzano associazioni di altra natura. Infatti ben uno su due, tra ragazzi e ragazze, praticano sport organizzato, mentre altre associazioni esercitano un potere di attrazione decisamente minore.

In una graduatoria d'interesse associativo, al secondo posto si posizionano le associazioni che si organizzano all'interno di una cornice religiosa (21%), quelle che hanno finalità musicali (13%), i gruppi più specificatamente giovanili come i gruppi scoutistici (11%) e quelli culturali¹. In questa domanda associativa, i gruppi che organizzano attività prevalentemente orientate all'impegno e alla solidarietà sociale e politica come quelle di volontariato sociale, d'impronta ambientalista ed ecologista e quelli di impegno politico racimolano ben pochi giovani, rispettivamente dai sette ai tre intervistati su 100.

Questa dispersione, concentrata in modo accentuato sulle pratiche sportive, non deve comunque far perdere di vista che queste non la esauriscono affatto visto che, indipendentemente dal partecipare o meno a squadre sportive, almeno un intervistato su tre (37%) partecipa alle attività di altri gruppi e associazioni.

Come si può vedere dai dati presentati nella tavola precedente, l'abbandono delle diverse attività organizzate è sensibile al crescere dell'età sociale, nel senso che, quasi indipendentemente dalla loro natura, in relazione a questa, i livelli di adesione diminuiscono in modo sensibile. L'unica forma di partecipazione che non subisce emorragie è l'adesione all'associazionismo volontario, che rimane più o meno stabile nelle tre coorti. In verità anche quello di tipo politico, ma i livelli di coinvolgimento sono così contenuti da non rendere possibile trarre generalizzazioni significative.

Rimane da notare che mentre, come detto, sono i ragazzi più che le ragazze a partecipare a gruppi sportivi, le ragazze dimostrano una maggiore adesione ai gruppi religiosi (25% e 18%) e ciò in tutte e tre le coorti scolastiche qui considerate.

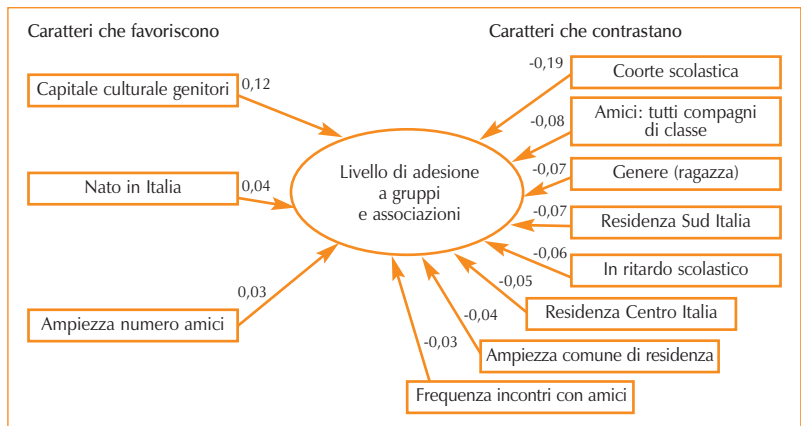
Numerose ricerche nazionali e internazionali hanno sempre insistito e dimostrato che i diversi livelli di adesione associativa dei gio-

¹ Va detto che queste classificazioni non fanno giustizia di alcune sovrapposizioni che possono esistere tra l'una e l'altra delle forme associative. Ad esempio, diverse esperienze scoutistiche nascono e si affermano all'interno delle parrocchie e quindi di una cornice religiosa specifica e significativa. Così come le attività musicali sono da considerarsi di fruizione culturale come quelle teatrali o di altra natura. Nonostante ciò queste si sono qui considerate in modo separato proprio in virtù della rilevanza evidenziata in altre occasioni di ricerca.

vani sono in stretta relazione con la centralità degli individui nel sistema sociale. Secondo questa tesi, partecipano maggiormente alla vita extrafamiliare e lavorativa i soggetti più scolarizzati, quelli che appartengono alle classi sociali più elevate, quanti risiedono in aree metropolitane ed economicamente sviluppate del Paese.

Per verificare questa affermazione si è sottoposta ad analisi multivariata la variabile relativa all'adesione associativa, considerando quanti non sono associati, quelli che lo sono a una sola associazione oppure a più di un'associazione. I risultati della regressione sono riportati nel grafico 4. Essi indicano che, a parità di altre condizioni sociali, ambientali, culturali che caratterizzano i nostri intervistati, la condizione che con maggior forza influisce sul livello di partecipazione è l'appartenenza di coorte. Inoltre, anche l'appartenenza di genere conferma un'influenza diretta e non mediata da altre condizioni sul fenomeno; meno di quanto si rilevava per l'età, ma comunque significativa. Invece la stretta relazione tra centralità sociale e adesione associativa viene solo in parte confermata, nel senso che, se è vero che il capitale culturale dei genitori appare direttamente in relazione con l'apertura e la frequentazione dei propri figli agli ambiti extrafamiliari, ciò non si verifica per l'appartenenza di classe. Le figlie e i figli della classe sociale dei lavoratori manuali hanno la stessa possibilità, a parità di altre condizioni, di partecipare rispetto ai coetanei di famiglie della piccola e grande borghesia oppure dei ceti medi, anche se, va precisato, ciò non risultava immediatamente percepibile attraverso l'analisi bivariata. Nel senso che, se a una prima valutazione dei risul-

Grafico 4 - La formazione del livello di adesione a gruppi e associazioni formalizzate. Regressione lineare: impatti standardizzati secondo valori di $p < 10^{-3}$, casi validi = 17.213, R^2 corretto 7%



tati emergeva che gli appartenenti alla classe operaia partecipavano meno (63%) di quanti appartengono a famiglie del ceto medio (73%), ciò è imputabile in buona parte all'intervento di altre variabili concorrenti e non direttamente all'appartenenza sociale in sé. Diversamente, anche nell'analisi bivariata la relazione tra capitale culturale e partecipazione appare limpida: i figli e le figlie dei laureati partecipano complessivamente nella misura del 40%, mentre per quelli con genitori poco scolarizzati la quota scende al 25%.

Sempre facendo riferimento al modello della centralità sociale, si può osservare che le aree centromeridionali del Paese soffrono di un deficit nella partecipazione associativa rispetto ad altre aree. In particolare, si può osservare che le regioni con il più basso tasso di adesione delle ragazze e dei ragazzi sono la Sicilia (59%) e la Campania (61%), mentre quelle con l'adesione più elevata sono la Lombardia (76%) e il Veneto (74%). Un po' come i loro padri e le loro madri stando a guardare i tassi di partecipazione regionali rilevati per l'intera popolazione². Si può inoltre osservare che quanti sono in ritardo scolastico mostrano una lieve propensione a non partecipare ad attività finalizzate e in parte questa condizione può essere ricondotta al modello sotto verifica. Controevidente in questa cornice il fatto che all'aumentare dell'ampiezza demografica si abbassi la soglia associativa: si tratta di influenze con valori del regressore contenuto, ma comunque significativo dal punto di vista statistico.

Infine è da osservare la relativamente maggiore propensione a partecipare dei nati in Italia e di quanti denunciano un numero più elevato di amici. Anche qui, comunque, valori contenuti da considerare con cautela. Più decisa anche se scontata la covariazione inversa tra adesione e quanti hanno amici solo tra i compagni di classe; un modo per ribadire il ruolo che l'associazionismo riveste per la diversificazione delle amicizie e delle esperienze.

L'analisi proseguirà ora considerando separatamente l'esperienza degli intervistati nella pratica sportiva organizzata e in altre associazioni proprio in virtù del grande peso che la prima riveste nell'esperienza quotidiana delle ragazze e dei ragazzi.

² Non tanto sui livelli partecipativi complessivi, come detto molto più ridotti tra gli adulti che tra le ragazze e ragazzi, ma nelle differenze che si registrano tra regione e regione; in particolare, le regioni dove i nostri intervistati risultano più o meno associati sono le stesse in cui si registrano i più alti e i più bassi valori di adesione associativa tra gli adulti (La Valle, 2004, p. 451).

5. Quanto conta la pratica sportiva e quanto si conta quando la si svolge

1. Una pratica dai molti significati; 2. Le rappresentazioni dei significati dell'esperienza: cosa conta nello sport; 3. Quanto si conta?

1. Una pratica dai molti significati

Come sanno bene quanti sono attualmente coinvolti o hanno svolto in qualche periodo della loro vita delle attività sportive, lo sport è spesso gioco, divertimento, impegno, passione, emozioni, relazioni. È una pratica in cui si intrecciano diversi aspetti della nostra espressione corporea, dei nostri sentimenti e della socialità di ciascuno di noi e proprio i modi e le forme con cui questo abbraccio si realizza fanno di queste esperienze uno spazio speciale, specifico e diverso da altri ambiti della vita quotidiana.

Che si faccia parte di una squadra di pallavolo, che si corra per i boschi e nelle città o ci si dia al ciclismo, entrano in gioco forme di espressione soggettive che in altri spazi non sono solitamente presenti o a volte sono considerate sconvenienti se non vietate. Correre per il campo dietro a un pallone fino a sfinirsi, provare alti livelli di tensione per una propria prestazione di fronte ad altri – magari amici e familiari –, vivere un'emozione fortissima e improvvisa che si esprime in rabbia o eccitazione per un punto fatto, per un risultato sofferto, per una dimostrazione a se stessi di essere in grado di farcela sono particolari esperienze di ricerca del “limite” che non sono proprie di altri luoghi e ambiti della vita quotidiana come la scuola, lo spazio domestico e familiare, la piazza, l'ambiente di lavoro (Belotti *et al.*, 2006; Rettore, 2010).

Urlare fino a sgolarsi non è proprio raccomandabile in classe oppure a tavola mentre si mangia, pena l'etichettamento di essere “fuori di testa” o addirittura subire una sanzione, mentre è normale farlo in un campo di gioco, organizzato o meno non importa. Sfogare la propria rabbia in forme plateali a volte può avere conseguenze indesiderate se si fa in un luogo pubblico o contro amici o conoscenti, mentre è una delle possibilità che si può concretizzare nelle diverse forme di cooperazione con i compagni di squadra o di competizione con gli avversari. Non che le forti emozioni o l'avvicinare la sensazione del “perdersi” e dell'eccesso siano esclusive delle pratiche sportive, ma in esse si coniugano aspetti che in altri casi si danno in forma meno ricorrente. Si sperimentano le proprie capacità fisiche e corporee fino a raggiungere limiti che di volta in volta si modificano con il ripetersi delle prove... e degli errori; attraverso la propria corporeità si fa esperienza del mondo esterno e degli altri; si arriva a una maggiore consapevolezza di sé

attraverso non consuete forme di utilizzo dei propri sensi; si mettono in gioco e si provano nuove competenze, si sviluppano capacità cognitive, si apprendono nuove conoscenze; si pratica la gestione di errori o di esiti negativi, quali sconfitte e delusioni, ma anche l'esercizio e la ricerca del piacere, dell'esserci riusciti (Colasio, Dalla Zuanna, 2000; Sterchele, 2006; Rettore, 2010).

Al contempo si sperimentano esperienze relazionali e sociali. Gran parte delle pratiche sportive, soprattutto organizzate, sono un'occasione di forti interazioni e relazioni con altri, con compagne e compagni del proprio gruppo e con quello degli avversari, con adulti diversi da familiari e da insegnanti con cui valgono regole e rituali differenti da quelli già sperimentati e conosciuti.

Si tratta di uno spazio vissuto in modo particolare dalle ragazze e dai ragazzi più che dagli adulti o dai giovani. Obbligati o liberi di fare sport (lo vedremo più avanti con i dati raccolti), sono proprio i giovanissimi che frequentano più di altri le pratiche sportive. Nell'ultima rilevazione sul tempo libero degli italiani, l'Istat constata che il tasso maggiore di "sportivi" si registra tra i ragazzi e le ragazze tra gli 11 e i 14 anni e che esso è progressivamente in crescita: era il 65% nel 2006 (nel 2000 era il 60%) e, come consueto, era più alto tra i primi (56%) che tra le seconde (73%; Istat, 2007, p. 3).

Uno spazio "speciale", sperimentato quindi da un gran numero di soggetti, una via obbligata alla crescita quasi quanto la scolarizzazione. E se quest'ultima affermazione risulta certamente eccessiva, restituisce bene la dimensione strutturale che hanno assunto negli anni queste particolari forme di esperienza con il collegato di economie, organizzazioni, occupazione (adulta), eventi, rituali e relazioni tra le generazioni che queste generano e producono.

Del resto, come è stato evidenziato, la "sportivizzazione" rappresenta sicuramente uno degli aspetti del più ampio processo di civilizzazione che caratterizza le società, in cui si passa dalle pratiche ludiche e dai giochi tradizionali agli sport moderni, nel tentativo di confinamento in questi dell'eccitamento e del disciplinamento dell'aggressività (Elias, Dunning, 1986). Oppure, come è stato da altri osservato, come la via per un progressivo confinamento e separazione dei bambini e dei ragazzi in spazi specifici (Zeihl, 2004; Satta, 2010), sempre più protetti e sicuri in una ritenuta dilagante società del rischio (Beck, 2000). Nonostante questi livelli di diffusione delle pratiche sportive, non molti in Italia si sono soffermati a riflettere e a comprendere per mezzo di ricerche sul campo i significati che queste attività assumono per i bambini e i ragazzi, ma anche per le relazioni tra le generazioni che questi spazi permettono di costruire al di fuori della scuola e della famiglia. Non che la retorica istituzionale non si sia avventurata in questo campo, ma la sua attenzione è sempre rivolta al disciplinamen-

to del corpo e della mente, in fin dei conti all'educazione, qui intesa in senso tradizionale, senza per questo capire cosa queste esperienze quotidiane producono e come vengono prodotte dall'agire comune di bambini e adulti, lasciato spesso plasmare dalle regole del mercato e della competizione. Eppure diverse ricerche, se non riflessioni, hanno via via dimostrato come le attività sportive siano in misura crescente non occasioni di far passare il tempo, ma attività che contribuiscono in modo significativo a costruire i percorsi biografici, le reti di relazione, ma anche il capitale sociale dei soggetti. Una serie di ricerche empiriche svolte nella prima metà degli anni '90 proprio sulle esperienze motorie e ludiche dei giovani (Castelli, La Mendola, 1996) avevano evidenziato come le motivazioni rappresentate dai giovani stessi alla base della loro scelta di praticare attività sportiva si articolassero in quattro macrodimensioni di sperimentazione del proprio sé: un "mondo altro" fatto di esperienze e routine diverse da quelle caratterizzanti altri spazi più vincolati da cui, per altri versi, momentaneamente fuggire; nuove "competenze/competizioni" in cui mettersi alla prova, dimostrare a se stessi e agli altri di essere in grado di farcela; nuovi spazi "relazionali" in cui riaffermare i legami amicali o preconstituire le condizioni per realizzarne altri; nuove "sensazioni corporee" legate al piacere del muoversi e del sentire la vitalità del proprio corpo.

Capire il significato di queste pratiche per chi le fa e soprattutto dal punto di vista dei bambini e dei ragazzi diventa un elemento da cui poter partire per favorire il consolidamento anche in questo settore della consapevolezza delle esigenze e dei diritti dei cittadini in crescita.

2. Le rappresentazioni dei significati dell'esperienza: cosa conta nello sport

Nella nostra ricerca, la quota di ragazze e ragazzi che dichiarano di praticare qualche attività sportiva è pari a ben l'87%. Una quota rilevante che restituisce in modo sintetico, ma efficace, la dimensione di questo coinvolgimento. Esso va però diviso a fini analitici tra quanti praticano sport per divertimento, svago o passatempo (34%) e quanti lo fanno in forma agonistica (53%), cioè disciplinata all'interno di una squadra, di una società oppure anche semplicemente in un corso, che però prevede gare e tornei di vario livello.

Interessante e significativo notare la conferma di quanto emerge in altre indagini, come quelle sulla pratica sportiva realizzate dall'Istat (2007): nel passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado diminuisce la quota di quanti praticano sport in forma continuativa e organizzata a favore sia dell'aumento di quanti fanno attività sportiva in modo saltuario e soprattutto per svago e di quanti non praticano alcuno sport. Nel nostro campione, passando dalla coorte degli 11enni e 13enni a quella dei 15enni, lo sport orga-

nizzato perde il 16% dei ragazzi e delle ragazze, di cui il 10% va a favore dello sport svolto in modo saltuario e in proprio e il 6% alla non pratica, che così arriva, per la terza coorte, al 16%.

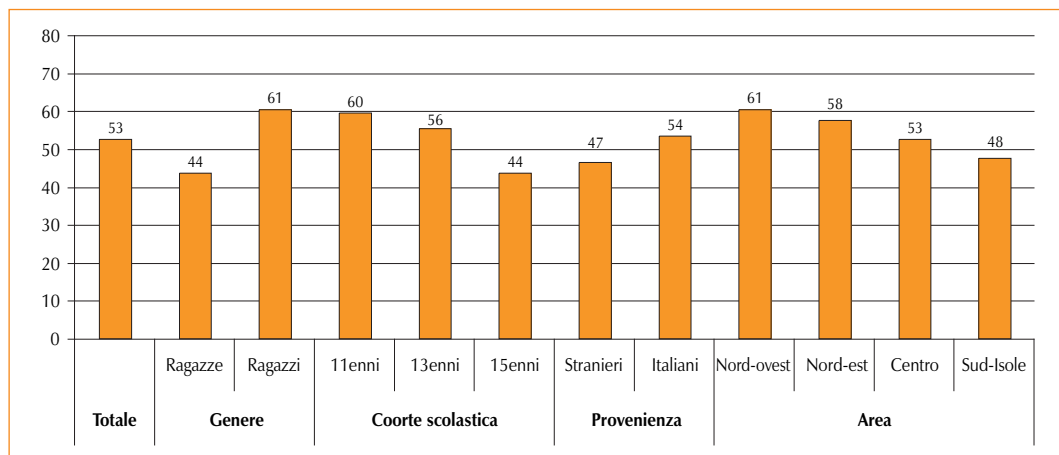
Una perdita attribuibile più alle ragazze che ai ragazzi; le prime infatti perdono nel passaggio circa 23 punti, suddivisi quasi equamente tra lo sport occasionale e la completa assenza di attività sportive, che così interessa nell'ultima coorte circa una ragazza su quattro, precisamente il 24%, mentre è solo circa uno su 10 tra i ragazzi.

Vale la pena sottolineare che questa relativa flessione non sembra imputabile granché all'ampiezza demografica del Comune di residenza degli intervistati: sia tra quanti frequentano la prima classe delle superiori di primo grado che la seconda classe delle superiori di secondo grado, la distribuzione del campione nella tripartizione della pratica sportiva (sport organizzato; pratica saltuaria; non pratica) non mostra variazioni di rilievo. Il possibile trasferimento giornaliero forzato dei 15enni che abitano nei piccoli Comuni nel Comune vicino più grande dove ha sede la scuola superiore scelta non incide sulla possibilità di fare sport, organizzato o meno, o sulla scelta sedentaria. Altre ragioni, certamente più riconducibili al soggetto e alle sue strategie di vita quotidiana, hanno peso in questa piccola flessione destinata, come segnalano le statistiche istituzionali, a diventare negli anni successivi un vero e proprio abbandono.

Genere e coorte scolastica sembrano quindi avere effetti significativi sulla diffusione e la forma della pratica sportiva. A questi si affiancano altre influenze, meno efficaci ma pur sempre presenti. In generale si può dire che all'aumentare del livello di scolarizzazione dei genitori aumenta il coinvolgimento dei ragazzi nelle attività sportive, così come maggiore è la concentrazione di chi pratica sport nelle classi sociali più elevate. Ad esempio, tra i 15enni, che come abbiamo visto tendono a ingrossare le file dei sedentari, chi non fa nulla è solo il 13% dei figli dei laureati e il 23% tra quelli con bassi livelli di scolarizzazione.

Portando ora l'attenzione esclusivamente alle pratiche organizzate, le differenziazioni appena accennate si ripropongono (grafico 1): sono più i ragazzi che le ragazze che fanno sport in circuiti organizzati; sono i più "giovani" a essere coinvolti o a farsi coinvolgere fino a una discontinuità evidente nella partecipazione, passando dalla scuola superiore di primo grado a quella successiva (dal 60% circa al 44%); si partecipa meno partendo dal Nord-ovest (61%), passando al Nord-est (58%) e scendendo la penisola fino al Sud e alle Isole (48%). In particolare, sono la Lombardia (65%) e la Liguria (63%) le regioni in cui gli intervistati fanno più sport organizzato, mentre quelle con i ragazzi più sedentari di altri sono la Sardegna (16% di inattivi), la Campania e la Puglia (15% e 14%).

Grafico 1 - Intervistati che praticano sport organizzato secondo il genere, la coorte scolastica, la provenienza, l'area in cui vivono (valori percentuali; base casi validi = 21.418)

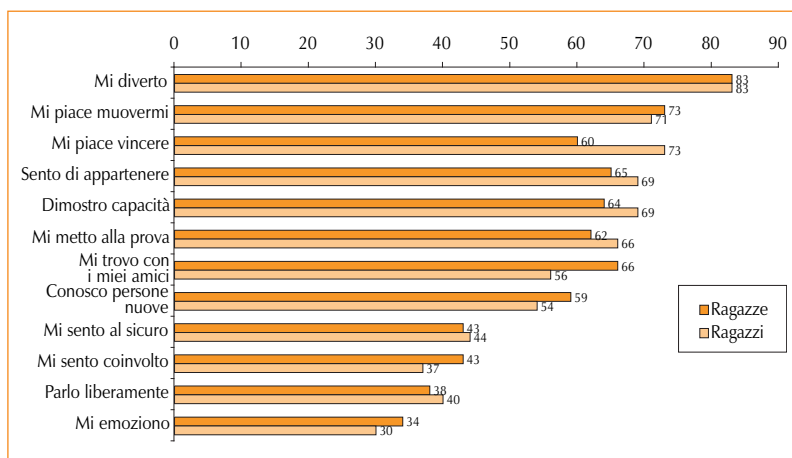


Differenze che vanno approfondite e valutate come possibili esiti di diverse strutture di opportunità, perché spesso partecipare significa essere in grado di acquistare il servizio e di raggiungere il servizio non necessariamente vicino a casa, ma che al contempo mostrano come la pratica sportiva sia diffusa e radicata nei diversi gruppi. Anche l'analisi delle influenze dovute ai capitali culturali e alla classe sociale della famiglia rileva delle diversità, nel senso che praticano sport organizzato più i figli di genitori scolarizzati oppure quelli facenti parte delle classi sociali più elevate, ma la forbice nei due casi è simile a quella già in precedenza evidenziata, cioè variabile tra il 61% e il 48%. Come detto, differenze esistono, ma non così rilevanti da far pensare a modelli di partecipazione radicalmente differenziati.

L'analisi delle motivazioni o degli aspetti presenti nella pratica sportiva assume particolare importanza per comprendere questo fenomeno. A tale proposito, a ogni intervistato è stato proposto un ventaglio di 12 possibili aspetti che possono essere più o meno presenti nell'esperienza sportiva. In questo caso l'attenzione si è ristretta al solo gruppo di ragazze e ragazzi che svolgono attività organizzata. Il grafico 2 riporta in forma ordinata alcuni risultati relativi agli aspetti che, secondo gli intervistati, descrivono la propria esperienza nel praticare sport. I valori riportati sono relativi solo alla modalità di risposta "molto presente" tra le cinque possibili previste nel questionario (per una valutazione complessiva si vedano le distribuzioni di frequenza generali presenti in appendice alla domanda D18).

Prima di analizzare questi dati vanno però anticipate due considerazioni. La prima è che qui, come in altri casi, gli intervistati rispondono in modo stringente alle diverse questioni ricorrendo in modo del tutto residuale alla pur presente modalità di risposta «non so», che arriva a toccare, al massimo, il livello del 3%. La seconda è che quasi tutti gli aspetti proposti tendono a essere in buona parte concentrati sulle due modalità «positive» fuorché, in parte, l'aspetto del «mi emoziono» al quale avevamo dato in sede di progettazione dell'indagine un ruolo di verifica per noi importante e che in questo caso non raccoglie l'attenzione ipotizzata, forse anche per una mancata esplicitazione del senso della nostra richiesta, come è emerso in alcune verbalizzazioni che qualche intervistato ha affidato ai commenti di fine questionario.

Grafico 2 - Aspetti presenti nella personale esperienza sportiva degli intervistati che svolgono sport organizzato. Percentuali di risposte relative alla modalità "molto presente" secondo il genere (numero casi validi = 11.265 ÷ 11.349)



Come si può notare, l'aspetto che raccoglie il maggior numero di adesioni è l'espressione «mi diverto». Ben l'83% indica essere questa la caratteristica prevalente del fare sport organizzato e questo senza differenze di genere. Il divertimento si accompagna a un'altra dimensione, anche questa assolutamente insensibile all'appartenenza di genere, cioè «mi piace muovermi, sfogarmi», che cattura il 72% delle opzioni. Una sottolineatura, un'irruenza stando in tema, che mette in campo insieme al piacere, la dimensione del corpo e del rapporto con la propria immagine fisica.

Piacere e movimento, e di conseguenza non il dovere, le imposizioni, le incombenze, le necessità e il disciplinamento che caratteriz-

zano altri luoghi e buona parte delle giornate di ragazze e ragazzi, sono quindi i due motori principali, non gli unici ma quelli trainanti, che gli intervistati adottano nel descrivere la loro specifica esperienza sportiva. Quali altri aspetti della vita quotidiana, verrebbe da aggiungere, mettono in primo piano queste due dimensioni? Certamente, forse ancor di più, le attività sportive occasionali e non organizzate; ma quali altre?

A queste prime due evidenze empiriche seguono altri aspetti che raccolgono valori complessivi di consenso abbastanza simili, tra il 65% e il 68%. Si tratta degli aspetti legati al risultato, al senso di appartenenza alla squadra dei compagni, al dimostrare le proprie capacità a se stesso e agli altri, al mettersi alla prova e capire fino a che punto si può arrivare a chiedere a se stessi di giocare al massimo. Quattro dimensioni rilevanti che tendono a intrecciare la dimensione di esito del «mi piace vincere», come avevamo scritto nel questionario, con quelle di processo legate alla condivisione e alla cooperazione tra i pari e alla ricerca e manifestazione di nuove e vecchie competenze soggettive da sperimentare. Proprio sull'esito di questo processo si riscontra l'unica differenza di opinione tra ragazze e ragazzi che, è bene aggiungere immediatamente, è contenuta nella forbice di 13 punti percentuali, tra il 73% dei ragazzi e il 60% delle ragazze. In parte la differenza potrebbe essere riconducibile al tipo di pratica svolta, qui non rilevata. Rimane comunque il fatto che per entrambi i generi il «mi piace vincere», risulta una dimensione di rilievo. Tuttavia, come detto, vincere o perdere sembra l'esito di un processo in cui entrano diverse cose e che a ben vedere rappresenta il coronamento di una passione svolta soprattutto per divertimento.

Seguono le dimensioni relazionali, tendenzialmente più importanti per le ragazze, ma le differenze sono contenute. Così si fa sport perché per alcuni (60%) si tratta di un'estensione del proprio gruppo amicale, un altro luogo dove continuare la relazione tra pari oppure in cui conoscere nuove persone e fare altre esperienze relazionali (56%).

Sotto la soglia del 50% (ma si ricorda che in questo caso la modalità presa a bersaglio è solo una delle due opzioni positive presenti nel questionario) si posizionano altri aspetti importanti, in parte in una posizione residuale inizialmente poco attesa dai ricercatori. Si diceva in precedenza del sentire forti emozioni, scelta dal 32% degli intervistati che fanno sport organizzato; del sentirsi libera/o di dire quel che si pensa, rilevata solo dal 38% delle ragazze e dal 40% dei ragazzi; del sentirsi coinvolta/o e partecipare alle decisioni che si prendono (43%, 37%). Infine del sentirsi al sicuro, in un ambiente protetto (43%, 44%).

Questa gerarchia dei sentimenti legati alla pratica sportiva appare molto radicata e stabile tra i soggetti intervistati. Nel senso che, con-

vinti di trovare graduatorie significativamente differenziate per coorti scolastiche se non per genere o per provenienza culturale e sociale dei soggetti, siamo rimasti, alla fine di alcune specifiche verifiche, orfani di queste ipotesi. In effetti anche il tentativo attuato attraverso l'analisi fattoriale di ridurre le 12 domande, qui utilizzate per descrivere l'esperienza sportiva organizzata, in un numero ristretto di dimensioni più astratte, ma idonee a raccogliere nel proprio dominio più aspetti, non fornisce una risposta soddisfacente alle nostre esigenze di una riduzione statisticamente significativa della complessità delle risposte date dagli intervistati¹. Così come insoddisfacente si è dimostrata un'analisi statistica più mirata a stimare le specifiche influenze possibilmente esercitate da alcuni dei caratteri degli intervistati.

3. Quanto si conta?

Ci si è chiesti in precedenza quanto l'alta partecipazione a sport organizzati sia in parte da imputare all'istituzionalizzazione e quindi a forti spinte all'obbligatorietà dei percorsi di quella parte della vita diurna extrascolastica non occupata appunto dalla scuola e dai compiti scolastici. Come leggere ad esempio la riduzione dell'attività nella terza coorte scolastica, quella formata in gran parte dai 15enni? Abbiamo poche informazioni per arrivare a formulare delle argomentazioni convincenti, peraltro fuori dal focus del nostro obiettivo di ricerca. Qualcosa di interessante si può però far notare rispetto a "chi sceglie" lo sport che gli intervistati praticano.

Tavola 1 - Chi ha scelto lo sport organizzato praticato secondo la coorte scolastica (valori percentuali)

	Coorte 11enni	Coorte 13enni	Coorte 15enni	Totale
lo	63	78	86	75
lo insieme ai miei genitori	34	20	12	23
I miei genitori e altri	3	2	2	2
Totale	100	100	100	100
(n. casi validi)	(4.184)	(3.875)	(3.264)	(11.321)

¹ In base a precedenti esperienze di ricerca si era strutturata la batteria di quesiti in modo da verificare l'esistenza di tre dimensioni latenti che invece l'analisi fattoriale applicata a questi dati non ha confermato. La fattoriale (estrazione minimi quadrati non ponderati; rotazione: oblimin diretto con $\delta=0$) propone in modo statisticamente significativo la presenza di solo due fattori: il primo abbastanza eterogeneo e "generico" che spazia dal quesito del divertimento a quello dell'appartenenza e dello sviluppo delle relazioni; il secondo invece più netto, centrato sull'esperienza individuale del riconoscimento delle proprie capacità. La genericità del primo fattore non ha consigliato lo sviluppo dei primi risultati ottenuti in questa particolare analisi.

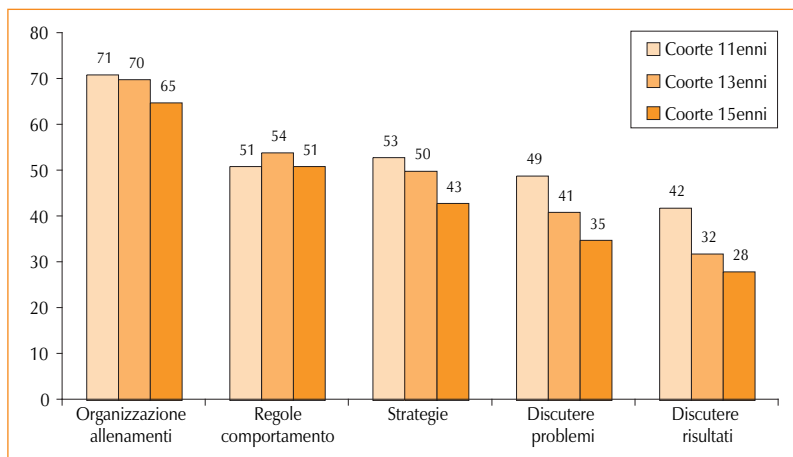
I dati distribuiti nella tavola 1 mostrano, pur all'interno di scelte riconducibili in gran parte sempre ai ragazzi e alle ragazze stesse (tre su quattro intervistati affermano di averlo deciso personalmente), una significativa relazione tra il crescere della coorte scolastica e l'autonomia di scelta. Mentre nella prima coorte la quota parte dell'autonomia è del 63%, nella seconda coorte questa aumenta al 78% e infine nella terza all'86%. Forse la deduzione è troppo semplice, ma con ogni probabilità una parte del relativo abbassamento del livello di pratica sportiva organizzata tra gli studenti della prima classe delle superiori è dovuta anche a un aumento delle esigenze di personalizzazione della scelta. Si partecipa cioè solo per passione, per decisione propria e non per le intenzionalità educative dei genitori con i quali in precedenza si cogestivano o si contrattavano maggiormente queste scelte.

I dati presentati in precedenza mostravano una differenza sensibile tra quanti dicono di avere e sentire uno spirito di appartenenza alla squadra oppure alla società sportiva in cui gareggiano ("molto" = 67%) e il sentirsi coinvolti o il partecipare alle decisioni che vengono prese dalla società (40%) o dall'allenatore in merito alle regole e all'organizzazione dello sport praticato (32%). Intendiamoci, se si dovesse prendere in considerazione anche l'opzione di risposta "abbastanza", i diversi livelli di coinvolgimento dichiarati balzerebbero subito in alto (rispettivamente al 77% e al 78%), ma la differenza tra le due dimensioni del "sentire" degli intervistati rimane evidente. In generale esiste quindi una quota di poco superiore al 20% che pensa di contar poco o nulla nel contesto organizzato in cui fa attività sportiva. Sia tra i ragazzi che tra le ragazze, sia tra le diverse coorti scolastiche.

Per esplorare gli aspetti sui quali si concentrano maggiormente le dimensioni di questa partecipazione o esclusione si sono proposti agli intervistati dei momenti tipici in cui la condivisione o meno delle scelte risulta cruciale, almeno dal punto di vista dei ricercatori: le modalità di organizzazione degli allenamenti, le regole di comportamento, le strategie di gioco, la riflessione sui possibili conflitti interni o sui malintesi, la discussione delle prestazioni in gara. Una prima evidenza empirica balza subito agli occhi: la notevole differenza tra gli esiti associati a un bilancio complessivo del livello di coinvolgimento e quelli legati strettamente a singoli aspetti dell'esperienza. Nel caso della valutazione complessiva, come si è detto, prevale un giudizio nettamente positivo (intorno all'80%); in quella mirata, invece, i giudizi si fanno ovviamente più articolati ma anche più critici.

Considerando le questioni poco dibattute negli spogliatoi e sui campi da gioco si può notare (grafico 3) come esista una tendenza a considerare l'organizzazione degli allenamenti, il bilanciamento tra tempi per la tecnica e il gioco, le pause e le accelerazioni, un'esclusività adulta. Ciò indipendentemente dall'età sociale e anche dal genere.

Grafico 3 - Livelli di esclusione dalle decisioni riguardanti le regole e gli aspetti relativi alla propria attività sportiva organizzata (valori percentuali; base casi validi = 11.324)



A metà strada si posizionano invece le discussioni sulle regole di comportamento (in particolare la puntualità, l'ordine, parlare...) così come il confronto su come preparare le partite o le gare agonistiche, le strategie da adottare. In quest'ultimo caso, ma ancor più su questioni in cui entrano in gioco le relazioni e le riflessioni sulle proprie esperienze di vita e di gioco all'interno dello spazio di vita vissuto in comune nel segno dello sport, il livello di condivisione risente in parte delle diverse appartenenze di coorte scolastica: al crescere dell'età sociale crescono anche i livelli di condivisione relazionale come la discussione con l'allenatore sul clima sociale interno, sulle cose che vanno e che non vanno oppure sui risultati, sulle ragioni di una sconfitta o su prestazioni ritenute inadeguate. In altre parole, più cresce l'età caratterizzante delle coorti scolastiche, maggiore è l'apertura al confronto interno, non tanto sulle regole tecniche e comportamentali, quanto sugli aspetti relazionali.

Un effetto forse dei diffusi pregiudizi adulti sulle limitate capacità cognitive dei ragazzi più piccoli oppure un atteggiamento più esigente di quelli più grandi che, come visto, scelgono in modo più autonomo lo sport da praticare? Non è qui possibile dirlo, altre informazioni sarebbero necessarie per sostenere l'una o l'altra delle argomentazioni, anche se si propende a pensare che queste soglie di condivisione ed esclusione dalle decisioni siano imputabili in gran parte proprio alle cesure culturali adulte presenti nel mondo sportivo, visto che, almeno negli aspetti relazionali, l'apertura aumenta proprio in senso progressivo all'aumentare della scolarizzazione degli sportivi.

6. Quanto contano e quanto si conta nelle attività con gli altri?

1. Gli aspetti dell'esperienza associativa a confronto; 2. Gli attivisti delle associazioni

1. Gli aspetti dell'esperienza associativa a confronto

Si è scritto in precedenza che almeno una ragazza e un ragazzo su tre partecipano a un gruppo oppure a un'associazione non legata al mondo dello sport (37%). Una prima descrizione dei dati raccolti è stata offerta già in uno dei capitoli precedenti. Ora si tratta di approfondire l'analisi delle caratteristiche che segnano queste particolari forme associative.

Quali sono gli aspetti che entrano in gioco in queste diverse esperienze associative? Quali le caratteristiche che differenziano o meno l'adesione a un tipo di gruppo oppure a un altro? Per esplorare questo tema si è sottoposta agli intervistati una batteria di domande composta da 10 elementi, ai quali si poteva rispondere scegliendo tra cinque opzioni comprensive del «non so» che, come in altre batterie, ha raccolto ben pochi tentativi di «fuga» dai quesiti proposti (si vedano nell'appendice 2 le distribuzioni di frequenza). Nella tavola 1 sono riportati gli esiti di queste domande, divise secondo l'appartenenza associativa, nella volontà di cogliere eventuali differenziazioni nelle rappresentazioni che i soggetti hanno della propria esperienza.

In effetti, sono diverse le evidenze empiriche suggerite dalla dispersione dei dati raccolti in tabella. La prima riguarda i caratteri dell'esperienza sportiva, che in parte si sono già visti in precedenza. È questo

Tavola 1 - Aspetti presenti in alcune esperienze associative secondo il tipo di associazione frequentata. Percentuali di risposte relative alla modalità "molto presente"

	Sportive	Musicali	Volontariato	Politiche	Religiose
Mi diverto	83	69	64	53	64
Sento di appartenere	67	57	55	51	58
Dimostro capacità	67	48	40	40	33
Mi metto alla prova	65	45	37	38	31
Sono con i miei amici e le mie amiche	60	59	58	46	65
Conosco persone nuove	56	43	51	45	47
Mi sento al sicuro	44	41	45	37	44
Partecipo alle decisioni	40	45	47	45	44
Parlo liberamente	39	39	43	46	43
Mi emoziono	32	24	25	21	20
(n. casi base)	(11.424)	(7.836)	(7.836)	(7.836)	(7.836)

l'ambito associativo che tende a restituire la diversità più evidente rispetto agli altri in quanto raccoglie le opzioni più convinte e positive dagli intervistati: in sei quesiti su 10 la modalità estrema («molto») attira infatti la maggioranza dei rispondenti, mentre nelle altre descrizioni ciò accade solo in tre o al massimo quattro quesiti¹. Perché comunque in generale i punteggi ottenuti sui singoli aspetti sono pressoché sempre più alti rispetto a quelli ottenuti in altri gruppi, fuorché – non da poco – il sentirsi coinvolto nelle decisioni collettive e il poter dire quello che si pensa. Inoltre, la pratica sportiva mostra, rispetto alle altre occasioni di vita collettiva organizzata, una fortissima concentrazione dell'esperienza sul gioco e sul divertimento. Questa esperienza viene proposta quasi come una cosa “altra”, in cui sperimentare aspetti del proprio sé e del proprio corpo meno sollecitati in altri ambiti, anche se a prezzo di una riduzione delle attività di condivisione e di riflessività sul senso del proprio appartenere e del proprio sentire.

La seconda evidenza è che queste esperienze sembrano ancorare il loro senso, per quanto qui sia possibile esplorare, su tre diversi aspetti: il “divertirsi” che, è bene sottolinearlo, è l'aspetto più importante di ognuna delle esperienze associative vissute, anche se in quelle religiose esso spartisce il primato con un altro aspetto e in quelle di impegno politico risulta meno intenso di quanto risulti nelle altre; lo “stare tra e con gli amici”, che risottolinea l'importanza del stare tra pari e con i pari; il “sentirsi parte” di un collettivo in cui riconoscersi e farsi riconoscere. Ci sono ovviamente altri aspetti importanti, ma questi tre detengono il primato d'importanza su altri.

La terza evidenza è che le diverse esperienze, escluse quelle sportive, sembrano colpire più per la loro similarità che per le loro differenze. Non che queste non ci siano, anzi le si vedrà brevemente di seguito, ma esse non contribuiscono in modo sostanziale a costruire delle appartenenze associative funzionali, così come ci si poteva attendere. Tra gli aspetti che differenziano si può osservare che nei gruppi musicali le capacità e le competenze individuali («dimostro mie capacità» e «mi metto alla prova») ricevono più attenzione che in altri. Aspetti questi che invece ricevono meno attenzione tra quanti vivono un'esperienza associativa di tipo religioso. Gli aderenti ai gruppi politici sono quelli invece che scelgono le opzioni estreme con maggiore prudenza degli altri.

¹ Come si può notare dal questionario riprodotto nell'appendice 2, la batteria di domande sulla pratica sportiva organizzata era divisa da quella riferita alle altre associazioni. Ciò può aver introdotto una diversità “sistematica” tra le serie di dati, dovuta alla diversa modalità di raccolta più che a un'effettiva differenza tra le rappresentazioni che offrono gli intervistati della propria adesione associativa. Un interrogativo che qui non è possibile sciogliere e che meriterebbe successivi approfondimenti.

Infine, si vuole sottolineare che i quesiti rivolti a sondare il coinvolgimento nelle decisioni riguardanti il gruppo e il sentirsi libero tra “pari” non raggiungono mai la maggioranza delle scelte: ci si sente leggermente più liberi di esprimere il proprio parere nei gruppi politici (46%) e ci si sente più coinvolti nelle decisioni, anche qui però in modo molto relativo, nei gruppi di volontariato (47%).

Le risposte ai quesiti appena elencati, almeno per quanto riguarda le adesioni a gruppi e associazioni non sportive, risentono di alcune caratteristiche degli intervistati, quali il genere e l'appartenenza di coorte scolastica. Così, ad esempio, le ragazze enfatizzano più dei ragazzi l'aspetto della socialità («sono con i miei amici», «conosco altre persone»). Al crescere della coorte scolastica cresce anche la voglia e la possibilità di sentirsi a proprio agio all'interno del gruppo formale e di potersi esprimere liberamente. Ma si tratta di differenze comunque contenute e che non prefigurano differenze sostanziali riconducibili al genere o all'appartenenza di coorte. In conclusione, da questo punto di vista, le esperienze associative sono segnate da significati abbastanza omogenei (tavola 2).

Tavola 2 - Aspetti presenti nelle esperienze associative non sportive secondo il genere, la coorte scolastica e il livello di responsabilità organizzativa. Percentuali di risposte relative alla modalità “molto presente”

	Nel complesso	Genere		Coorte scolastica			Responsabilità	
		Ragazze	Ragazzi	Coorte 11enni	Coorte 13enni	Coorte 15enni	Non attivisti	Attivisti
Mi diverto	65	69	62	66	65	63	62	71
Sono con i miei amici e le mie amiche	62	67	57	61	64	60	61	64
Sento di appartenere	57	58	56	59	58	54	52	65
Conosco persone nuove	46	51	42	45	46	48	42	52
Partecipo alle decisioni	45	48	41	42	45	48	39	54
Parlo liberamente	42	44	40	34	45	49	38	48
Mi sento al sicuro	42	45	40	44	43	40	39	48
Dimostro capacità	39	37	41	38	38	41	31	52
Mi metto alla prova	37	36	38	35	35	42	30	48
Mi emoziono	21	24	18	18	20	26	17	29

2. Gli attivisti delle associazioni

Un primo aspetto da mettere in risalto è che, per buona parte delle ragazze e dei ragazzi intervistati, il coinvolgimento in questi gruppi va ben al di là della semplice iscrizione e fruizione di un servizio. Infatti risulta complessivamente che ben il 39% degli aderenti ha una piccola o grande responsabilità organizzativa e partecipa in forma attiva alla vita del gruppo, assumendo alcuni incarichi e compiti. Un'evidenza empirica che non ci si aspettava in sede di progettazione dell'indagine

e che ci rimanda alla natura di laboratorio esperienziale che queste forme di coinvolgimento hanno per gli aderenti. Non è detto che siano tutte forme costruttive e utili a una rispettosa formazione del sé, non abbiamo raccolto degli elementi che ci potessero dire quanto queste responsabilità siano subite o ricercate, utili o inutili, anche se esploreremo alcuni elementi quando più avanti si analizzeranno le rappresentazioni degli intervistati sulla loro esperienza associativa. Qui val la pena riprendere il fatto che quelli che potremmo definire come “attivisti” dei gruppi sono una quota rilevante. Ciò un po’ in tutte le forme associative prese in considerazione: soprattutto in quelle di impegno politico (59%), ma anche in quelle di volontariato (56%), in quelle giovanili (54%), per finire con quelle di tutela dell’ambiente (43%) e quelle religiose in cui si registra, in senso relativo, il livello di responsabilità organizzativa meno intenso (35%).

Gli attivisti sono più presenti, come si può notare dalla tavola 3, tra gli intervistati della terza coorte, quella contraddistinta da una forte concentrazione di 15enni (45%), ma il prendersi o l’acceptare delle responsabilità non è affatto meno rilevante, sempre ovviamente rispetto alle nostre aspettative di partenza. Una certa differenza si trova anche tra ragazze e ragazzi, nel senso che questi ultimi, oltre a essere complessivamente più associati delle prime, dichiarano anche un livello maggiore di coinvolgimento nella gestione del gruppo stesso.

Tavola 3 - Quota di intervistati che dichiarano di avere una qualche forma di responsabilità o incarico nei gruppi o nelle associazioni che frequentano secondo il genere, l’appartenenza di coorte scolastica e alcuni tipi di associazione (valori percentuali)

	Genere			Coorte scolastica		
	Totale	Ragazze	Ragazzi	Coorte 11enni	Coorte 13enni	Coorte 15enni
In complesso	39	36	42	37	36	45
<i>Tipo di associazione/gruppo:</i>						
Musicale	43	39	47	40	43	48
Volontariato	56	51	61	60	51	55
Religioso	35	33	38	35	32	42

Considerando tre diversi tipi di associazioni scelte in base alla natura della loro attività, si ha che le ragazze dimostrano sempre un minore livello di attivismo, anche nelle associazioni religiose in cui prevalgono di numero rispetto ai coetanei dell’altro genere. Da sottolineare come, in controtendenza al dato generale, gli intervistati aderenti alle associazioni di volontariato dimostrino un livello maggiore di partecipazione attiva al gruppo quando sono più piccoli.

Gli attivisti sono gli intervistati che mediamente dedicano anche più tempo all'associazione di cui fanno parte; mediamente il loro impegno è di 5 ore settimanali contro le 3 ore dedicate dai semplici fruitori. In generale, le associazioni che richiedono agli aderenti un impegno maggiore in termini di tempo sono quelle solidali e politiche (circa 5 ore e mezza alla settimana), mentre le meno esigenti sono quelle religiose, la cui frequentazione richiede mediamente 3 ore e mezza alla settimana.

Riprendiamo ora la distribuzione dei dati della tavola 2 in cui si sono articolati i dati relativi agli aspetti che contano nell'appartenenza associativa secondo la presenza o meno di una responsabilità all'interno dell'associazione di cui si fa parte. L'influenza esercitata da questa condizione degli intervistati è ben evidente. Quelli che abbiamo chiamato gli "attivisti" dimostrano livelli di apprezzamento più alti di quanti non ricoprono alcun incarico. Probabilmente non potrebbe essere diversamente, pena la messa in crisi dell'organizzazione o comunque dell'autostima, ma si può vedere dai dati che l'assunzione di responsabilità non necessariamente fa diminuire il livello di divertimento, anzi lo favorisce (+9%), come stimola il senso di appartenenza (+13%) e soprattutto la messa in gioco delle proprie competenze e abilità: ci sono circa 20 punti percentuali che separano le risposte degli attivisti da quelli che non lo sono sugli aspetti del «dimostro le mie capacità» e «mi metto alla prova». Queste ragazze e ragazzi rappresentano quindi contemporaneamente sia un elemento organizzativo importante nella vita associativa, sia un solido riferimento per gli aspetti motivazionali e valoriali che sostengono sensi e significati dell'appartenenza soggettiva al gruppo e all'associazione di cui si fa parte.

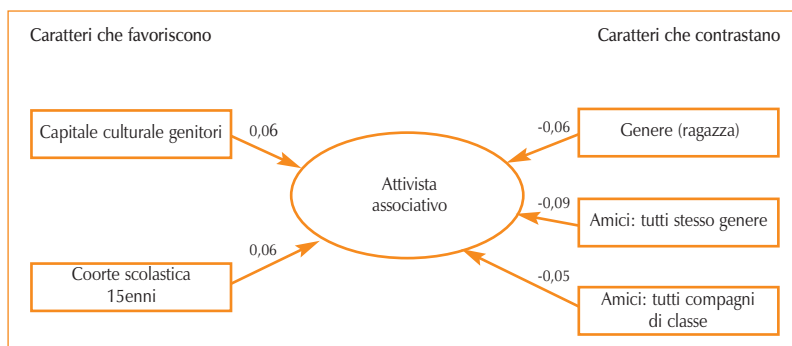
La significativa prevalenza nel nostro campione di ragazze e ragazzi impegnati nell'associazionismo rende estremamente interessante la domanda su quali possano essere alcune caratteristiche di questo gruppo di soggetti che dedicano parte del loro tempo a svolgere compiti organizzativi e di gestione in funzione del mantenimento e dello sviluppo delle attività associative a cui appartengono². Si è appena visto che queste attività non hanno assolutamente solo un "costo" in termini di energia e di tempo da parte dei soggetti che le assumono o che le praticano, ma hanno anche delle ricadute significative sui "benefici" da questi goduti: ci si diverte di più, ci si emoziona di più, ci si sente complessivamente, potremmo dire, più soddisfatti della propria esperienza associativa. Si tratta di un gioco di scambi tipici dell'impegno organizzativo oppure dell'"altruismo", se si pensa alle attività solidaristiche, ri-

² Si ricorda che l'individuazione degli "attivisti" riguarda solo coloro che sono impegnati nei gruppi e nelle associazioni non sportive.

velati già da tempo dagli studiosi e che qui trovano una conferma significativa anche tra le ragazze e i ragazzi in questa fase del corso di vita.

Contrariamente a quanto è emerso dall'analisi degli aspetti che influenzano la partecipazione associativa in cui la struttura delle covarianzioni era composta da diversi caratteri, nella verifica di quali siano le condizioni che favoriscono o deprimono l'essere attivisti e non semplici fruitori, emerge invece un struttura relativamente parca di influenze. Essa è infatti caratterizzata dalla presenza di cinque (deboli) regressori significativi che si associano positivamente all'essere attivista: un significativo capitale sociale dei genitori, essere un ragazzo più che una ragazza, appartenere alla coorte dei 15enni, avere una rete amicale non omogenea, cioè non ristretta ai propri compagni di classe e circoscritta agli amici del proprio genere sessuale (grafico 1).

Grafico 1 - La formazione dell'attivista associativo. Regressione lineare: impatti standardizzati secondo valori di $p < 10^{-3}$, casi validi = 6.257, R^2 corretto 2%



Avere molti o pochi amici, appartenere a una determinata classe sociale oppure i diversi luoghi di residenza non risultano influenzare in modo particolare la vocazione all'impegno associativo degli intervistati. Insomma, ci si impegna al Sud e al Nord del Paese con la stessa intensità così come accade tra i figli della classe operaia e quelli della borghesia, ovviamente sempre a parità di altre condizioni. Invece, se si tralascia l'influenza dei caratteri sociali acquisiti e si guarda a quelli costruiti dagli intervistati, si ritrova anche in questa occasione l'importanza della rete relazionale amicale nella formazione dell'attivismo: forse, per alcuni, la sperimentazione di un nuovo livello su cui costruire strategie di cooperazione e di socialità tra vecchi e nuovi amici.

7. Cosa si può decidere a scuola

1. Un obbligo sempre più stringente; 2. Il profilo del rappresentante di classe

1. Un obbligo sempre più stringente

Uno dei caratteri che meglio contraddistingue oggi la condizione dell'infanzia e dell'adolescenza è certamente la scolarizzazione. Attraverso di essa si sta assistendo al tentativo, svolto su scala planetaria, di associare questa particolare fase del corso di vita al periodo scolastico: si inizia sempre più precocemente a studiare e si allunga sempre più in là nel tempo la chiusura formale degli studi. Inoltre, aumenta sempre più considerevolmente l'intensità di questo impegno richiesto a bambini e ragazzi, tanto che, per molti dei loro genitori, l'esperienza scolastica dei figli costituisce una sorta di nuova "alfabetizzazione", attuata attraverso l'accompagnamento allo studio svolto in casa. Non è il caso qui di dimostrare che non è sempre stato così e che tale prescrizione nel nostro Paese si è via via sostenuta e rafforzata con adeguate politiche scolastiche avviate a partire dagli ultimi tre-quattro decenni dello scorso secolo¹.

Per questi motivi i bambini e i ragazzi oggi passano molto tempo della propria vita quotidiana nella scuola e nelle varie classi che attraversano durante la loro carriera scolastica (Belloni, Carriero, 2007, p. 190); sicuramente dopo il tempo trascorso in famiglia, questo è l'ambito in cui passano più tempo. Si tratta di ambienti tra loro molto diversi. È vero che, come a scuola, anche in famiglia non si sceglie con chi stare, ma ci si ritrova a dover stare. Ma se in famiglia, generalmente, le relazioni tra i soggetti si costruiscono nel tempo in modo continuativo e molto personalizzato, a scuola ciò accade decisamente meno e non solo perché a scuola non si "nasce". Il contesto scolastico è infatti caratterizzato da diversi livelli di relazione, ciascuno con proprie specificità e intensità con soggetti scelti da altri oppure automaticamente assegnati da procedure burocratiche sempre molto difficili da aggirare oltre che difficili da comprendere. Così, senza volerlo in modo diretto, si

¹ Vale la pena osservare che l'attuazione del diritto all'istruzione si è progressivamente affermato a scapito del diritto al lavoro. Diritto allo studio e divieto al lavoro per il mercato sembrano infatti i due perni su cui reggono le principali rappresentazioni dell'infanzia e dell'adolescenza contenute nelle attuali normative internazionali e nazionali. Come se lo sviluppo del primo fosse necessariamente in diretto contrasto con l'esercizio del secondo. Per un'argomentazione sul rapporto tra i due diritti rimando a Belotti (2010b).

sviluppano e sperimentano nuove interazioni e relazioni con compagni di classe e di classi contigue o omogenee, con adulti che di mestiere fanno l'insegnante oppure che hanno delle responsabilità, circoscritte o ampie, all'interno dell'istituzione scolastica. Succede così anche in altri ambiti quali, ad esempio, in buona parte quelli in cui si svolge la pratica sportiva, ma non con la stessa incidenza temporale.

A meno che non si pensi che la vita in classe si sostanzia solo in un processo di comunicazione di specifici contenuti tra insegnanti e studenti, l'esperienza scolastica è costituita da altrettante specifiche relazioni tra i diversi soggetti che concorrono a costruirla. Sono queste relazioni che permettono di dare e danno significato, oltre che senso, agli scambi comunicativi che quotidianamente avvengono nella scuola e nelle classi. La loro forma, qualità e intensità è segnata da un ambiente fortemente strutturato e da una specifica "cultura educativa". Le regole da questa prodotte stabiliscono ruoli e aspettative in forma generalizzata sia degli studenti che degli insegnanti, permettono alcune azioni e comportamenti a esclusione di altri e, come dimostrano alcune ricerche, oltre a essere poco modificabili nel breve periodo, sono conosciute e accettate da tutti (Baraldi, 2007; Migliore, 2006).

Stipisce quindi fino a un certo punto che un ambiente così strutturato non attiri più di tante simpatie dai propri studenti, sia in Italia che in altri Paesi (Alderson, 2000; Mayall, 2004). In particolare nel nostro Paese. Secondo l'indagine periodica Hbsc svolta nel 2005-2006 infatti, le quote degli 11enni, 13enni e 15enni italiani a cui «piace molto andare a scuola» è nettamente inferiore a quella di altri Paesi². In questa particolare graduatoria internazionale, che interessa circa una quarantina di Paesi, le ragazze e i ragazzi italiani, indipendentemente dall'età e dal genere si posizionano negli ultimissimi posti. In particolare, le quote di soddisfazione diminuiscono in modo drastico all'aumentare dell'esperienza scolastica. Di fronte a questi dati non credo che ci si debba solo interrogare sulla presunta "svogliatezza" dei nostri studenti che, in effetti, ce la mettono proprio tutta a risultare, nell'indagine comparativa internazionale Pisa (Oecd, 2007), tra i meno preparati scolasticamente. Piuttosto o contemporaneamente ci si potrebbe interrogare in modo più approfondito sulla o sulle culture educative prevalenti nel nostro Paese, che contribuiscono a costruire i climi scolastici e a rendere appetibile o meno la partecipazione all'avventura formativa dei giovani. Se per molti studenti studiare è una "dura necessità" come lo è per molti adulti il proprio lavoro e tra questi gli insegnanti, forse, come argomentano in modo solo apparentemente provocatorio Qvortrup (2005) e Winter-

² Per alcuni dettagli su questa indagine, si veda il capitolo dedicato ai ragazzi come "rispondenti". I dati a cui si fa riferimento si trovano in Currie *et al.* (2008, p. 41-43).

sberger (2004), l'andare a scuola andrebbe socialmente riconosciuto e remunerato, come un lavoro appunto. Ma oltre a non esserlo, nella scuola non ci sono forme di rappresentanza e di tutela collettiva degli studenti paragonabili a quelle offerte dalle associazioni di tutela dei lavoratori adulti. Cosa che rende molto asimmetrica e diversificata la distribuzione del potere all'interno delle scuole tra studenti, dirigenti, amministrazioni pubbliche e organismi di rappresentanza degli insegnanti. Una distribuzione che diventa evidente nei casi in cui si riveli palese l'inadeguatezza formativa di un insegnante che, pur tra mille proteste dei genitori e degli studenti, rimane spesso al proprio posto in virtù di una più forte tutela sindacale o per semplice vischiosità amministrativa a svantaggio della tutela degli interessi delle ragazze e dei ragazzi, malgrado loro coinvolti e obbligati in questa esperienza.

Non andare "molto" volentieri a scuola non deve essere visto come un rifiuto dei giovani alla scolarizzazione bensì, credo, come la sottolineatura che questa è un'esperienza non scelta e piena sì di opportunità di apprendimento e di interazione, ma anche densa di problematicità. In parte non potrebbe essere diversamente perché la scuola, come ogni altro contesto relazionale, obbliga chi vi partecipa a confrontare e a mediare i propri sistemi di significati con quelli di altri, siano questi dei nuovi coetanei o dei nuovi adulti. O semplicemente a volte ad affiancare, tentando integrazioni, nuovi significati e principi regolativi del proprio agire e dei propri sentimenti a quelli già riprodotti in modo interpretativo nella famiglia e tra i pari.

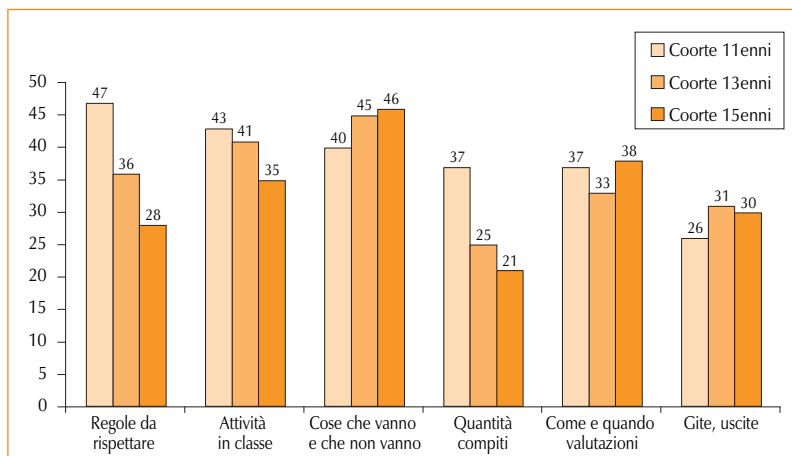
Si tratta di un passaggio obbligato, ormai lunghissimo, per tutti i giovani cittadini nella formazione della propria biografia e della propria identità sempre in movimento e piena di sperimentazioni. Queste ultime non sono tutte lineari e in progressione cumulativa, tutt'altro. Secondo i dati raccolti in questa indagine campionaria i soggetti che risultano in ritardo rispetto alla carriera scolastica, scandita tradizionalmente dall'anno di nascita, aumentano con il progredire della carriera e diventano decisamente rilevanti nelle scuole superiori di secondo grado. Sono il 7% nella coorte degli 11enni, il 9% in quella dei 13enni e ben il 23% in quella dei 15enni. In quest'ultimo caso è del tutto evidente la distanza tra quanto la scuola richiede e quanto gli studenti o una parte sensibile di questi sia in grado di far proprie queste esigenze.

La nostra ricerca non si è soffermata sulle caratteristiche del percorso formativo bensì sui livelli di coinvolgimento e di partecipazione degli studenti nell'organizzazione della vita in classe e delle regole che ne stanno alla base. La nostra intenzione non era quella di verificare quanto queste regole venissero riformulate in classe, cosa abbastanza difficile da ricercare visto il carattere fortemente strutturato dell'ambiente scolastico, ma quanto fossero occasione di riflessività per migliorare la qualità delle interazioni, soprattutto tra studenti e insegnan-

ti, e per costruire e ricostruire basi di appoggio al rilancio delle motivazioni ad andare, se non volentieri, almeno non malvolentieri a scuola. Ma anche sapere se queste sono oggetto di piccoli spazi di negoziazione tra le diverse componenti, almeno a giudizio degli intervistati.

Per raggiungere questi obiettivi si sono considerati alcuni aspetti tipici della comunicazione e della negoziazione in classe: regole da rispettare, quantità dei compiti, gite e uscite, modalità e frequenza delle interrogazioni e delle verifiche, attività in classe, cose che vanno e che non vanno. Le rappresentazioni al riguardo offerte dagli intervistati risultano abbastanza variegata per tipologia degli aspetti sotto valutazione (grafico 1). Va però sottolineato, prima che si commenti la distribuzione dei dati, che i valori a cui si fa riferimento nel grafico non sono, come è accaduto fino a ora nell'analisi dei diversi ambiti di vita quotidiana, riferiti alla sola opzione di risposta «molto»; infatti, per lo scarso potere attrattivo da questa esercitato nei confronti dei nostri intervistati, si è ritenuto di sommarla con l'opzione «il più delle volte». Un risultato che in sede comparativa, svolta nel prossimo capitolo, si avrà modo di commentare. In generale, i dati in tabella dimostrano che la maggioranza degli intervistati afferma di non discutere regolarmente con gli insegnanti di questi aspetti. Un risultato che conferma la rigidità di un sistema scolastico molto centrato sull'apprendimento formale e poco attento a valorizzare la dimensione relazionale e critica delle interazioni e degli scambi comunicativi.

Grafico 1 - Aspetti della vita in classe sui quali gli insegnanti chiedono un parere ("sempre" + "il più delle volte") agli intervistati secondo la coorte scolastica (valori percentuali; casi validi = 21.124 + 21.179)



Complessivamente si tende di più al confronto in occasione di particolari situazioni ed eventi che rischiano di mettere in pericolo il clima in classe, mentre gli insegnanti stentano a mettere in discussione la quantità dei compiti assegnati per casa e le uscite fuori scuola, e questo indipendentemente dall'appartenenza alla coorte scolastica.

La questione delle gite scolastiche e dei vari aspetti connessi ai processi decisionali è emersa in entrambi i focus di approfondimento tematico svolti con gli studenti. Da questi sembra considerata una zona franca dall'esercizio di potere degli insegnanti, o meglio è una delle questioni in cui si considerano "naturale" il coinvolgimento e la considerazione delle opinioni e delle scelte proposte dagli studenti. In effetti, come mostrano i dati quantitativi raccolti con il questionario, la cosa non è affatto scontata. Nei due colloqui è emerso più di una volta che gli studenti sono interpellati, ma che poi la decisione è comunque presa dagli insegnanti senza tener conto delle preferenze espresse.

Ragazza: [...] hanno detto che potevamo fare una gita se volevamo – cioè, sì, volevamo – e poi potevamo scegliere fra Roma e Venezia...

Ragazza: Io preferivo Roma.

Ragazza: Anch'io.

Ragazza: Sì, però poi hanno deciso loro, le maestre, e hanno deciso Venezia perché Roma era troppo grande e quindi pericolosa. E noi tutti tristi.

[...]

Ragazzo: la maestra aveva detto che si doveva andare a Villa Demidoff, però noi volevamo andare [...] tipo in un campeggio con le bici e tutto. Quindi hanno detto che si poteva andare.

(Altri invece raccontano di non essere stati neppure interpellati:)

Ragazza: A noi invece ci hanno detto: «No, noi si va alle Cascine e basta».

(Lamentano inoltre di aver visitato troppe volte Palazzo Vecchio:)

Ragazzo: alla decima volta abbiamo detto: «Maestra, non si può cambiare gita?». E loro dicevano sempre: «Eh, ma Palazzo Vecchio è uno dei monumenti più importanti di Firenze e non puoi renderti conto di quello che abbiamo».

(Firenze, classe prima scuola secondaria di primo grado)

Basta poco, anche nelle classi successive, per ridurre le aspettative degli studenti nei confronti di un evento che invece è aspettato da tempo. Quello che è vissuto come un diritto viene declassato a un'opportunità che va colta al momento, anche se qualcuno nei focus fa notare che i diritti vanno esercitati in prima persona e richiama alla loro responsabilità i rappresentanti di classe.

(Alla richiesta di chiarimento viene spiegato che a partire dal secondo anno sono gli studenti stessi, mediante i rappresentanti di classe, a

presentare le proposte per la gita, ma che loro non ne erano a conoscenza e che quindi non sono arrivati con alcuna proposta. Si lamentano per non essere stati adeguatamente informati, di avere quindi chiesto di poter presentare una proposta dopo la scadenza stabilita, ma che questa non è stata accettata poiché ormai tutti gli insegnanti disposti ad accompagnare in gita erano impegnati con altre classi. Si dovranno quindi accontentare di una gita breve di una sola giornata.)

Ragazza: Il problema è che non ce l'hanno detto. Cioè, se uno non ti viene a dire ciò che devi fare, non è che uno va a pensare da sé che deve farlo.

(I ragazzi si sono lamentati con un insegnante per il fatto di non essere stati informati adeguatamente, a loro parere, ma le loro lamentele non sono state accolte.)

Ragazza: C'era scritto, ha detto. Ha detto che tutte le seconde lo fanno tutti gli anni... E che noi si doveva già sapere diciamo.

Ragazzo: Boh, in qualche modulo. Ora non me lo ricordo, però disse «lo dovevate sapere». Mica andiamo a vedere tutte le lettere. Se c'è qualche circolare non lo so.

[...]

Moderatrice: E chi è che si è fatto carico di esprimere questo dissenso? [...] I vostri rappresentanti? Avete una modalità...

Ragazzo: Inizialmente tutti insieme, poi nel consiglio di classe i rappresentanti, sono loro che ci rappresentano.

Moderatrice: Voi che cosa criticate di quanto è accaduto?

Ragazzo: Che quando fanno il consiglio di classe devono parlare.

Ragazzo: Dovrebbero avvertire prima. Se ce lo dicevano prima non c'era nessun problema.

(Qualcun altro li difende:)

Ragazzo: Hanno sempre fatto tutto loro. Cioè sono abbastanza partecipi, per la loro parte hanno fatto tutto quello che potevano fare; dopo si è saputo... Cioè da parte mia hanno fatto un buon lavoro perché durante l'attivo si sono messi a telefonare...

Ragazza: Ma a quel punto...

Ragazzo: Sì, vabbè, a quel punto ...

(Firenze, classe seconda scuola secondaria di secondo grado)

La questione delle interrogazioni e delle valutazioni è uno degli aspetti a cui le ragazze e i ragazzi delle secondarie di secondo grado hanno dedicato uno spazio specifico. Anche in questo caso viene posta l'attenzione sulla differenza tra diritto e opportunità. Il primo è un termine che indica le cose che ci si aspetta di veder riconosciute in quanto studenti; il secondo invece indica delle possibilità che possono esserci o non esserci: dipende spesso dalla disponibilità degli insegnanti, che possono concedere o togliere quanto concordato e stabilito in determinate occasioni a fronte di situazioni che a loro giudizio negano le basi fiduciarie su cui si è concordata la regola. In questi casi, come si evidenziava per le gite, il diritto si trasforma in opportunità.

(La prima situazione riguarda le interrogazioni. Innanzitutto tutti dicono di non essere interpellati circa le modalità delle interrogazioni; un ragazzo passa poi a spiegare cosa è accaduto con una specifica insegnante. Dice che ciascuno studente ha per due volte la possibilità di giustificarsi qualora venga chiamato per essere interrogato e non sia preparato. Racconta quindi che l'insegnante si era molto arrabbiata quando, il giorno in cui aveva comunicato che avrebbe iniziato a interrogare, tutti gli studenti chiamati si sono giustificati. Ha quindi deciso di punire tale comportamento togliendo a tutti la seconda possibilità di giustificarsi. Approfondendo l'argomento si scopre che ormai è consuetudine che il primo giorno si arrivi con la giustificazione. Il tema delle giustificazioni viene ripreso in un'altra occasione nella quale i ragazzi e le ragazze spiegano meglio questo meccanismo che riguarda pressoché tutti gli insegnanti. Questo "diritto" a giustificarsi quando non si è preparati viene però dato e tolto dagli insegnanti in modo discrezionale. Di fronte a questo comportamento un ragazzo esprime un chiaro disaccordo.)

Ragazzo: Se uno ti dà un'opportunità di fare qualcosa, di fare una giustificazione, se te la dà questa opportunità deve anche rendersi conto che poi uno la può usare quando gli pare. Cioè se uno ti dà una giustificazione che puoi usare all'interno di un certo numero di giorni, te se la usi prima va bene, non è che...

Ragazza: Tanto poi se le finisce è peggio per lei.

Ragazzo: Infatti.

Ragazzo: Infatti la [insegnante] ogni volta che la usavamo diceva «eh no, dovresti usarla alla fine, alla fine».

Ragazzo: Vabbè, quello è anche giusto.

[...]

Moderatrice: Allora, avete queste giustificazioni però diciamo che non c'è questa libertà di usarla quando si vuole.

Ragazzo: Non è tanto libera la cosa.

[...]

Moderatrice: E cosa pensate rispetto a questa cosa? Tu dicevi «è un'opportunità»?

Ragazzo: Sì, è un'opportunità che ti danno e visto che te la danno uno la può usare come gli pare.

Moderatrice: Dovrebbe essere così?

Ragazzo: Eh, non si dovrebbe arrabbiare se tutti la usiamo nello stesso momento.

Ragazzo: Si può anche arrabbiare, però certo non è che deve togliercela, perché se ce le ha date vuol dire che noi studiamo e se qualche volta non possiamo studiare oppure non ci va di studiare si può usare la giustificazione. Certo, la giustificazione servirebbe quando non ha avuto tempo di studiare e quindi... cioè non ha potuto studiare e quindi la usa.

Ragazza: Perché lei ci dice «siete degli irresponsabili, la sprecate», però è un problema nostro.

Ragazzo: Certo.

Ragazza: Non credo che si dia noia ai professori se io butto via una delle mie giustificazioni.

Ragazzo: Quindi sono libero di buttarle se voglio buttarle.

Ragazzo: Sì, quello sì. Anche se non è l'intento, però...

Moderatrice: E avete reclamato rispetto a questa cosa quando vi ha detto...?

Ragazzo: No.

Ragazzo: No.

Ragazzo: Era troppo arrabbiata.

(Firenze, classe seconda scuola secondaria di secondo grado)

Nelle situazioni in cui è possibile dialogare, come si è detto, la situazione è variegata a seconda delle diverse coorti scolastiche. Le differenze più rilevanti si notano a tal proposito negli aspetti relativi alle regole da rispettare e alla quantità di compiti; in questi due casi si può notare che, tendenzialmente, al crescere dell'esperienza scolastica diminuisce l'apertura degli insegnanti alla negoziazione (grafico 1 a p. 88). Quasi come se la discussione e il confronto avvenissero più per far apprendere agli studenti le regole scolastiche dopo il ciclo primario che per un effettivo momento di dialogo, ma si tratta solo di una supposizione. Così, ad esempio, solo il 21% e il 28% dei ragazzi e delle ragazze della seconda superiore hanno la possibilità di dialogare sulla quantità dei compiti assegnati e su modifiche delle regole da rispettare.

Una restrizione progressiva del livello di compartecipazione alla costruzione delle regole scolastiche che appare contraddetta da una discussione emersa nel focus groups dei 15enni, in cui si sostiene che il riconoscimento delle proprie opinioni non ha paragoni con quello vissuto nelle scuole di primo grado in cui si veniva trattati da ragazzini.

Ragazzo: Al liceo non è come alle medie o come altri posti, cambia completamente. [...] Perché il rapporto tra docenti e alunni è completamente diverso: mentre alle elementari hai proprio zero diritti, almeno qui qualcosa c'hai, cioè può valere la tua opinione, anche se non tantissimo ma un po' di più. [...] Però diciamo che quello che dici aumenta sempre di importanza man mano che vai avanti come classe. Cioè sicuramente quello che dice un alunno della quinta è molto più ascoltato di quello che dice uno di prima, o comunque uno del triennio è molto più ascoltato dagli insegnanti. Almeno quello che credo io, poi non lo so se è giusto. [...]

Ragazzo: Perché poi uno di quinta è anche più grande.

Ragazzo: Sì, vabbè, però quello non c'entra: se non ha un'idea giusta, se qualcuno non dice qualcosa di giusto, anche in quinta...

(Firenze, classe seconda scuola secondaria di secondo grado)

Una differenziazione tra i giudizi dei "piccoli" e dei "grandi" che meriterebbe un approfondimento e che probabilmente è da ricondurre alla natura delle questioni oggetto di diritto, in modo evidente e visibile, nelle due diverse fasi del ciclo scolastico. Forse più ristrette e meno centrate sul rapporto asimmetrico tra studenti e docenti nelle

scuole di primo grado rispetto a quanto avviene in quelle di secondo grado. Nel focus delle classi prime le questioni proposte direttamente dai partecipanti hanno riguardato: le gite, la possibilità di andare in bagno durante e tra le lezioni, il cibo da mangiare durante la ricreazione. Nelle classi di secondo grado la discussione ha toccato invece, oltre che le gite, la gestione delle interrogazioni, il ruolo dei rappresentanti di classe nei confronti dei docenti e il livello di considerazione in cui questi ultimi tengono i propri studenti.

Tra gli studenti della coorte dei 15enni sembra però esistere un doppio registro nella riflessione sui diritti e sul loro riconoscimento da parte degli insegnanti. Il primo l'abbiamo visto e riconosce nella progressione della carriera scolastica una crescente acquisizione di uno status caratterizzato da maggiori diritti. Il secondo invece lamenta la mancanza e la ristrettezza di questo riconoscimento e, come visto per le interrogazioni, la sua subordinazione alla discrezionalità degli insegnanti. Appare interessante seguire parte del dibattito, anche in riferimento al riconoscimento delle prerogative dei rappresentanti di classe, in cui non tutti arrivano alle medesime conclusioni:

Ragazza: Perché non è che siamo in una democrazia e quello che non ti va bene lo chiedi, cioè ti accontenti di quello che ti danno.

Ragazzo: Alla fine si sono arresi. Eh, non è che i rappresentanti possono ribellarsi al professore. Cioè anche questa è una decisione del professore se lasciarli andare oppure no all'assemblea. Cioè sarebbe giusto nei confronti dei rappresentanti di istituto e anche di tutto il liceo di farli scendere all'assemblea, però l'insegnante dice no, quindi... La scuola ci fornisce questo – diciamo – diritto di avere dei rappresentanti, che ci fanno da portavoce e secondo me è sbagliato che i professori non li mandino giù, perché è come dire: «te hai un diritto però non me ne frega nulla».

Ragazza: Uno magari si prepara delle cose da esporre in consiglio e non le può far valere perché c'è il professore che non ti ci fa andare.

Ragazzo: A me va bene. Cioè hanno sempre fatto così e sempre sarà così immagino, non credo che si possa cambiare molto. Per me va benissimo cioè le attività che ci fanno fare vanno bene e quindi... Non stiamo a sindacare, tanto sei a scuola mica in vacanza; cioè, nel senso, sei venuto qui per studiare, non è che vai a scuola a fare divertimento. Eh, che discorsi sono.

Ragazza: Però... cioè non è che devi stare sempre sui libri.

Ragazzo: Sì, va bene, quello sì.

Moderatrice: Cosa pensate rispetto a quello che ha detto la vostra compagna?

Ragazzo: Sì, è giusto, però... non cambierà mai.

Ragazzo: Non ci si può fare niente, è così.

(Firenze, classe seconda scuola secondaria di secondo grado)

Questo scoramento è emerso in diverse fasi dell'incontro di focus dei 15enni. Gli studenti appaiono, da un lato, rassegnati di fronte al comportamento degli insegnanti che sembrano prendere decisioni

prescindendo da loro e, dall'altro lato, poco coinvolti e poco partecipi alla vita scolastica. Non è chiaro se questa loro passività sia più dettata dall'atteggiamento spesso autoritario degli insegnanti o dalla loro scarsa volontà di assumersi responsabilità e prendere posizioni che potrebbero causare tensione o conflitto con gli insegnanti.

Quando si chiede loro cosa pensano delle situazioni nelle quali le loro opinioni non sono state ascoltate e alcuni diritti sono stati negati giudicano sbagliato quanto accaduto e si richiamano al senso di giustizia, ma nello stesso tempo ritengono che nella realtà quotidiana della loro scuola sia poco praticabile la via del negoziato e della partecipazione alle decisioni. Le ritorsioni dei docenti sono temute.

Al riguardo appare di interesse quanto racconta una ragazza della prima della secondaria di primo grado in riferimento a una vicenda che l'aveva coinvolta l'anno prima, quando era in quinta. Alcuni maestri avevano chiesto agli alunni di scrivere pregi e difetti di ciascun insegnante. La ragazza racconta di una insegnante che faceva delle preferenze e di averlo scritto, ammettendo anche che non era stato facile. Attraverso questo strumento gli insegnanti hanno raccolto le opinioni dei ragazzi sul loro modo di agire e ne hanno tenuto conto dimostrando di prendere sul serio quello che i loro studenti pensano e di sapersi mettere in discussione.

Ragazza: La maestra E. aveva una preferenza: tutte le volte che si doveva fare computer ci mandava sempre T., tutte le volte che si doveva fare disegno ci mandava sempre lei. A lei ha messo 9 e a me 8.

Ragazzo: È vero, mandava sempre T.

Ragazza: Non era giusto, allora gliel'ho detto. E quando ho dovuto scrivere io l'ho scritto e lei l'ha letto. Ci ho messo un po', perché ho detto: lo scrivo o non lo scrivo? Poi alla fine l'ho scritto. E basta. E lei ha cercato di migliorare. Il mio modo è glielo so dire è scriverlo, non gliel'avrei mai detto in faccia, non so perché, anche per... Però alla fine ho detto: no, basta, glielo devo dire.

Ragazza: Io avrei avuto paura della mia professoressa, cioè della S. che c'era cinque anni. Oddio!

[...]

Ragazza: Nemmeno io sapevo la reazione, però mi sono tolta un peso. Era da quattro anni che me lo portavo dietro questo peso. Però glielo dovevo dire, non ce la facevo più. [...] I primi giorni ho detto «oddio, ora che farà» e poi ho visto che ha migliorato e ho detto «per fortuna ha capito e sta cercando di migliorare».

(Firenze, classe prima scuola secondaria di primo grado)

Ritorniamo ora all'analisi dei dati raccolti con il questionario. Per avere un quadro generale sul clima di confronto con gli insegnanti, si è chiesto agli intervistati di dare una valutazione complessiva del loro grado di coinvolgimento nelle decisioni che riguardano l'intera classe. Come spesso accade in questi casi di rendiconto generale, i ragazzi, co-

me gli adulti, tendono a restituire un'immagine più positiva di quella offerta sui singoli aspetti, non tanto per carenza delle diverse componenti individuate nel definire la complessità dei rapporti tra i due attori, ma perché, a domande astratte che tendono a chiedere all'intervistato una dichiarazione altrettanto astratta – ma non per questo meno significativa nella regolazione delle proprie rappresentazioni – che ha il valore di un giudizio definitivo, la maggioranza tende sempre a rispondere verso i lati più positivi della scala di risposta adottata. Nello specifico, mentre, come si è appena visto, sui singoli aspetti della vita in classe prevalgono i giudizi critici su quelli positivi, nella domanda complessiva sono invece il 67% a dirsi soddisfatti del livello di ascolto degli insegnanti. Un livello di soddisfazione sicuramente maggiore di quelli rilevati poc'anzi, ma che evidenzia come almeno uno studente su tre (33%) esprima al riguardo una posizione critica.

L'area dell'insoddisfazione non si riduce affatto a quanti hanno avuto un percorso scolastico accidentato, come si potrebbe pensare; è vero che questi risultano più severi degli altri (risultano critici il 38% vs 32%), ma come si può notare le differenze sono contenute, almeno a uno sguardo attento a vedere le diversità rilevanti piuttosto che quelle riconducibili a pochi punti percentuali, pur essi significativi.

Gli unici due caratteri che risultano degni di attenzione, pur non producendo certo "fratture" nella popolazione campionaria, sono il genere e l'appartenenza territoriale. Sono infatti i ragazzi più che le ragazze a essere insoddisfatti (37% vs 28%) e gli studenti delle regioni del Centro Italia rispetto a quelli residenti nelle regioni meridionali (37% vs 28%). In parte, lo sono anche gli studenti delle coorte dei 15enni (37% vs 30% della coorte degli 11enni), ma non come si rilevava nella precedente tabella al riguardo delle "regole da rispettare". Critici anche quanti studiano nei grandi centri urbani (36% vs 31% dei piccoli centri), ma si tratta di piccole variazioni.

Le frasi e le sensazioni che accompagnano la quotidianità scolastica e nello specifico il clima con i compagni di classe, predefinite nel questionario da una batteria di domande simile a quella utilizzata per gli altri ambiti, raccolgono solo una parte circoscritta di adesioni, almeno se l'attenzione si focalizza sull'opzione di massima adesione, quella riferita alla scelta «molto presente». In tre casi l'opzione raccoglie circa il 50% delle risposte: si tratta del sentimento di appartenenza («sento di appartenere a questa classe») che raccoglie il 54% delle adesioni, dell'apprendimento («imparo molte cose nuove e utili») con il 53% e del «divertirsi» con il 51%.

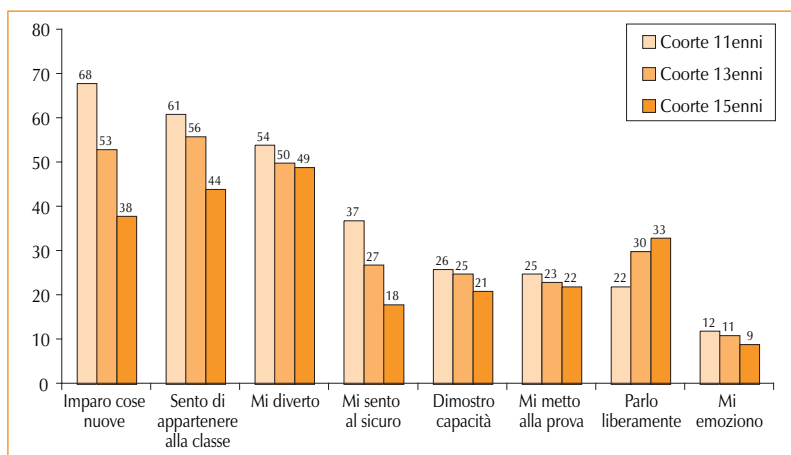
Si tratta di una terna di dimensioni interessanti che sembra coniugare l'obiettivo scolastico con il far parte e il sentirsi parte, con una buona dose di divertimento, di un gruppo e non semplicemente di un semplice aggregato risultato di scelte fatte da altri. Come se la motiva-

zione all'apprendimento non sia da considerarsi un fattore esclusivamente soggettivo, ma si debba collegare direttamente anche al clima relazionale³. Come potrebbe essere diversamente?

La rilevanza dei quesiti rimanenti risulta minimale e lontana dalle quote appena descritte. Il più basso livello di attrazione è dato dalla frase «mi emoziono», che cumula solo l'11% dei rispondenti. Comunque l'ambiente scolastico non è assolutamente l'ambiente in cui una ragazza o un ragazzo si mettono alla prova o dimostrano di fronte agli altri in modo deliberato le proprie capacità.

Le diverse risposte risentono in alcuni casi dell'appartenenza alla coorte scolastica. È il caso dell'apprendimento, che, ritenuto rilevante dal 68% degli studenti della prima classe, si abbassa al 53% per quelli della terza classe per poi sprofondare al 38% per gli intervistati della seconda classe della secondaria di secondo grado: una vera disfatta delle motivazioni formative di quest'ultima coorte (grafico 2). E non solo di quelle, visto che anche il senso di appartenenza cala in modo drastico passando dagli uni agli altri, e ciò è naturalmente in sintonia con quanto si era ri-

Grafico 2 - Aspetti presenti nella personale esperienza di classe degli intervistati secondo l'appartenenza alla coorte scolastica. Percentuali di risposte relative alla modalità "molto presente" (numero casi validi = 21.201 + 21.261)



³ In effetti anche i risultati di una prima analisi delle componenti principali delle risposte a questa batteria di domande indicano un certo grado di covarianza apprezzabile tra i quesiti più legati alla socievolezza e alla relazionalità e quelli che potremmo definire "strumentali", legati all'acquisizione di nuove competenze. A dimostrare quindi che le due dimensioni, pur tra loro diverse, appaiono nelle rappresentazioni dei nostri intervistati in sensibile relazione.

levato in precedenza sulla diversificazione delle composizioni amicali al crescere dell'età sociale e quindi delle esperienze in ambiti diversi da quelli strettamente familiari e scolastici. Anche il senso di sicurezza risente di questa esplicita tendenza a diminuire i vincoli e i sentimenti di appartenenza passando dai diversi ambienti scolastici.

L'unico quesito in controtendenza è dato dalla libertà di espressione e di parola. Come si può notare, questa condizione aggrega solo una parte limitata degli studenti, ma essa è sicuramente più presente nelle classi dell'ultima coorte che in quelle della prima. Da notare che la dimensione del "divertirsi" è invece poco sensibile alla distribuzione delle coorti, segnando come questa sia una componente trasversale alle esperienze scolastiche di ogni livello.

La dimensione di genere influenza le risposte alla batteria fino a ora esaminata in modo poco rilevante. Solo due quesiti risentono in parte di questa condizione: si tratta della motivazione all'apprendimento, più alto tra le ragazze che tra i ragazzi (57% vs 48%), e della piccola frazione di quelli che dichiarano di emozionarsi (14% vs 8%).

2. Il profilo del rappresentante di classe

Secondo le norme che regolano gli organi collegiali scolastici, nel consiglio di classe delle scuole superiori partecipano a pieno titolo due rappresentanti degli studenti. Chi sono queste studentesse e questi studenti che si prestano a rappresentare gli interessi dei loro compagni nei confronti delle altre componenti della scuola? Esiste un profilo sociale degli studenti e delle studentesse che fanno questa particolare esperienza di rappresentanza del proprio gruppo classe?

Sono diverse le motivazioni che possono spingere i soggetti a una qualsiasi forma di rappresentanza volontaria e la letteratura sull'argomento si è spesso dedicata a disegnare i profili sociali di questi soggetti attivi all'interno di vari ambiti, da quello strettamente solidaristico a quello di partito. Nell'economia della nostra indagine questi aspetti, seppur interessanti, non sono stati presi in considerazione, concentrando l'attenzione al riguardo solo su due quesiti: la presenza o meno in classe dei rappresentanti degli studenti e la modalità della loro individuazione, essere o essere stato rappresentante oppure essere interessato o meno a fare questa esperienza.

Nella coorte dei 15enni, quanti hanno fatto questa esperienza nel corso della loro carriera scolastica sono il 16% degli intervistati. Una scelta che avviene pressoché sempre attraverso una votazione di classe (92%). A quest'area si affianca anche l'area degli interessati: quelli che si sono candidati, ma non sono riusciti a raggiungere la quota di voti necessari a essere eletti oppure quelli che sarebbero interessati ma sono timidi, pensano di non essere all'altezza dei compiti previsti, non hanno tempo sufficiente da ritagliare in mezzo ad altri interessi od ob-

blighi. Un'area quest'ultima che tocca oltre uno studente su cinque e precisamente il 23%.

Nonostante la norma della rappresentanza studentesca riguardi in modo esplicito solo le secondarie di secondo grado, anche tra gli intervistati delle altre due coorti appare abbastanza diffusa la pratica della rappresentanza studentesca di classe che, con ogni probabilità (dato che in questa occasione non è stato possibile studiarli), ha compiti diversi da quelli dei compagni più grandi, ma non per questo meno interessanti. In questi casi solo metà circa degli studenti afferma che nella loro classe sono presenti dei rappresentanti e anche in questo caso nella maggior parte delle volte questa individuazione avviene attraverso un'elezione. Qui l'area degli attivi coinvolge l'8% degli intervistati della coorte degli 11enni e il 7% in quella dei 13enni, mentre l'area degli interessati è ampia e pari rispettivamente al 44% e al 30% sempre degli intervistati appartenenti alla specifica coorte scolastica.

Veniamo al profilo sociale. I tentativi di isolare alcuni caratteri di questi studenti attivisti per verificare almeno la teoria della centralità sociale a cui si è già accennato in precedenza a proposito dell'associazionismo sono deludenti. Le procedure statistiche multivariate di individuazione dei fattori di incidenza sortiscono una capacità riassuntiva della variabilità del fenomeno che, seppur significativa dal punto di vista statistico, è da considerarsi poco rilevante. Ciò sta a indicare, come in altri casi, che le variabili che intervengono a stabilire l'assunzione di responsabilità collettive non sono da ricondurre alle tradizionali categorie della centralità sociale. O perlomeno queste sembrano esercitare un ruolo meno importante di quanto avveniva anche nel recente passato. Infatti, se è pur vero, ad esempio, che il capitale culturale familiare favorisce la propensione all'interesse e all'assumere la rappresentanza collettiva, è anche vero che il vantaggio di questa influenza si racchiude in pochi punti percentuali: tra gli studenti della coorte dei 15enni, con genitori altamente scolarizzati, si rileva il 18% di rappresentanti di classe, mentre tra quanti hanno genitori a bassa carriera scolastica la quota è del 14%. Interessante notare la pur contenuta influenza di genere che non si evidenzia tanto nel favorire l'assunzione di responsabilità, quanto nell'interesse verso questa assunzione: il 43% delle ragazze si dichiara interessata a ricoprire questa carica a confronto del 37% dei coetanei maschi.

Contro la centralità sociale sembra invece giocare la propensione dimostrata dagli studenti in ritardo o irregolari che nel corso della loro partecipazione scolastica hanno incontrato grossi ostacoli: il 24% di questi è rappresentante contro il 14% degli studenti regolari. Un bel risultato che forse dice qualcosa sulla volontà di riscossa di questi nei confronti delle battute d'arresto e del fascino che l'esperienza da questi accumulata esercita sui "nuovi" compagni di classe.

8. I diritti secondo le ragazze e i ragazzi

1. *Le indagini campionarie europee*; 2. *Informazione e conoscenza*; 3. *Cosa sono i diritti*; 4. *L'effettività dei diritti tra i generi*; 5. *L'importanza e il livello di rispetto dei diritti*; 6. *La responsabilità del rispetto dei diritti*

Dopo 20 anni dalla sua approvazione, quanto è diffusa tra gli uomini e le donne e tra le diverse generazioni la conoscenza della Crc e delle “idee-forza” sui diritti dei bambini che la stessa Convenzione ha contribuito in modo decisivo a rendere patrimonio delle diverse istituzioni locali e nazionali? Quanto i diritti dei bambini e delle bambine, di cui la Crc è espressione, sono “sapere comune” e quanto questa conoscenza è articolata, condivisa oppure sensibile ad altri saperi, condizioni e contesti di vita dei soggetti? Ma soprattutto quanto è conosciuto dai bambini e dai ragazzi questo insieme di idee e quali significati assume nella loro vita quotidiana?

Domande non certo retoriche, se si pensa che questi diritti sono stati prima di tutto l'esito di un processo di riconoscimento attuato esclusivamente dagli adulti in favore dei bambini. Melton, tra i primi ricercatori che si posero il problema di rispondere a questi interrogativi, sottolineava che il lavoro di approfondimento va oltre il semplice intento descrittivo, toccando il senso stesso della legittimità dei diritti stessi. In particolare per quattro ragioni: contribuire a definire l'agenda di quanti lavorano in difesa dei diritti dei bambini; informare i decisori politici delle specifiche richieste avanzate dai bambini stessi; prendere in considerazione e rispettare le opinioni dei bambini come persone e infine sviluppare le possibilità di partecipazione dei bambini nei processi di decisione pubblica relativi soprattutto agli aspetti che li riguardano (Melton, Limber, 1992, p. 167; Saporiti *et al.*, 2006, p. 390). In questo senso va aggiunto che non possono “esistere” i diritti dei bambini senza sapere cosa pensano i bambini stessi di questi loro diritti e più in generale della loro vita quotidiana. Com'è possibile sostenere l'idea adulta e moderna dei diritti dei bambini senza cercare di definirli e implementarli con l'aiuto e il coinvolgimento dei bambini stessi? Si tratta dell'aspetto, quello della partecipazione dei bambini alla costruzione del loro ambiente di vita quotidiana, forse più innovativo presente nella Crc stessa (Ronfani, 2003b, p. 32). Ma secondo Casas e Saporiti (2006), in una delle ricerche più interessanti sull'argomento, questi obiettivi possono essere perseguiti proseguendo non solo nelle ricerche sulle rappresentazioni sociali dei bambini, ma anche in quelle degli adulti che vivono con i

bambini, in particolare dei genitori e degli insegnanti, in modo che si possano delineare sempre più efficaci pratiche di sostegno all'implementazione dei diritti dei più piccoli. In questa prospettiva, significative per la loro centratura sull'analisi delle rappresentazioni sociali sono le indagini esplorative condotte negli anni '90 dal gruppo di ricerca coordinato da Doise (2002) sulle idee che i giovani e gli adulti hanno sui diritti dell'uomo e del bambino. Da queste emergeva che, seppure le diverse rappresentazioni dei diritti risultassero sensibili alle caratteristiche individuali e culturali, queste apparivano delineare delle convergenze al di là delle differenze culturali e nazionali. Quasi prefigurando oggi la presenza, tra soggetti di diversa appartenenza culturale e territoriale, di alcuni elementi di universalismo alla base del processo di istituzionalizzazione dei diritti umani. Una questione lontana dall'essere chiarita in modo convincente, ma che ripropone la necessità di approfondire l'analisi della variabilità e delle convergenze tra le diverse idee che gli uomini e le donne, i bambini e le bambine hanno sulla tematica dei diritti.

A oggi sono diverse le ricerche che soprattutto in singoli ambiti nazionali e locali (Canada, Estonia, Turchia, Cina, Nuova Zelanda, Macedonia...) si sono soffermate ad analizzare queste tematiche e alcune di queste interessano anche il nostro Paese. La varietà dei metodi di ricerca utilizzati in queste ricerche è molto articolata e prevalgono, visti gli obiettivi di ricerca quasi sempre di tipo comprensivo, i metodi segnati dall'approccio qualitativo ed etnografico.

Anche in Italia si sono realizzate nel corso degli ultimi 10 anni diverse iniziative di ricerca al proposito. Tra queste si ricordano: Molinari, Emiliani, 1999; Emiliani, Molinari, 1999; Molinari, 2001; Bosisio, Leonini, Ronfani, 2003; Mancini, 2004; Saporiti, 2006. Ma non vanno dimenticate le diverse esperienze di ricerca locali, purtroppo scarsamente documentate, che in questi anni si sono sviluppate in diverse parti del Paese all'interno degli ambiti scolastici e associativi.

1. Le indagini campionarie europee

La consapevolezza per molti decisori politici ed esperti che un rinnovamento del welfare europeo passi anche per nuove forme consistenti di investimento per le giovani generazioni (Esping-Andersen, 2005) ha spinto le istituzioni europee a occuparsi via via in forma (lentamente) crescente dei diritti dei bambini (si veda ad esempio il lavoro svolto da Fra, 2009), anche solo in forma conoscitiva se non propositiva, viste le difficoltà a oggi di concretizzare un'effettiva politica europea nel campo delle politiche sociali anche dopo l'entrata in vigore del Trattato di Lisbona (Crepaldi, 2009). La messa in cantiere di ben due tornate delle inchieste campionarie svolte dal-

l'Eurobarometro per conto della Commissione europea sulla conoscenza e la percezione dei diritti dei bambini tra diverse coorti di ragazze e ragazzi sta a segnalare l'ormai radicata legittimazione di questo tema nella cornice culturale che informa le istituzioni europee. Sul lato delle tecniche di ricerca sta anche a indicare in parte uno "sdoganamento" delle tecniche quantitative di ricerca nei confronti di una parte della popolazione ritenuta erroneamente meno affidabile nelle risposte a questionari di quanto lo siano gli adulti (Solberg, 1996; Scott, 2008).

Nella tornata del 2009 dell'inchiesta campionaria svolta dall'Eurobarometro sui diritti dei bambini si segnala che circa il 65% delle ragazze e dei ragazzi europei coinvolti (15-18 anni) è informato del fatto che i soggetti con meno di 18 anni godono di diritti specifici rispetto agli adulti (European Commission, 2008; 2009). Un livello di consapevolezza diffuso in modo variegato nei 27 Paesi europei e ben ancorato nel tempo (meno nei singoli spazi nazionali), visto che è risultato pressoché identico a quello riscontrato nella precedente indagine gemella del 2008. Un risultato che con qualche cautela, data la diversità degli strumenti utilizzati, si avvicina alle quote rilevate già a inizio decennio da un'analoga indagine promossa dall'Unicef (2001) in una più vasta area geografica; in questo caso i ragazzi europei tra i 14 e i 17 anni che dimostravano di essere a conoscenza dell'esistenza di diritti specifici erano il 63% (European Centre for Social Welfare Policy and Research, 2004). Si tratta di un risultato di rilievo anche se non certo eccezionale, almeno considerando che sono ormai passati 20 anni dall'approvazione della Convenzione internazionale del 1989 (Crc) e che nell'arco di otto/nove anni non sembrano essersi manifestati miglioramenti decisivi nella quota dei ragazzi informati su questi temi. Un segnale che quindi richiama la necessità di sostenere e incoraggiare gli sforzi di diffusione e di conoscenza che in questi anni numerosi soggetti e attori istituzionali e della società civile hanno fatto per promuovere la Crc e soprattutto per implementarne i principi attraverso numerose esperienze condotte con i bambini, i ragazzi, gli insegnanti e i genitori.

Non possiamo ancora dire quindi che questi principi e soprattutto gli impegni che ne derivano costituiscono già un "saper comune" tra i giovani cittadini, per richiamare il noto lavoro di Doise (2002). Infatti, scrivono i redattori dell'Eurobarometro, i livelli di conoscenza specifici sulla natura di questi diritti e sugli strumenti a disposizione per richiamarne la dovuta e corretta applicazione risultano meno soddisfacenti di quelli relativi alla semplice informazione (ma, se vi fosse qualche dubbio al riguardo, ciò non è certamente da imputare alla minore età degli intervistati, visto che la stessa cosa si verifica "regolarmente" anche nelle inchieste campionarie rivolte ad adulti).

Così a una verifica, peraltro complessa, del livello di conoscenza dei propri diritti, i ragazzi europei dimostrano solo in piccola parte (circa il 25%) di andare oltre la semplice soglia di informazione fornendo la prova di una conoscenza più approfondita, e di non aver pressoché mai (81%) avuto l'occasione di richiederne il rispetto in caso di violazione, anche perché – sono in molti ad affermarlo – non saprebbero a chi rivolgersi.

In questo sondaggio di opinione, il campione di ragazzi italiani (peraltro di ridotte dimensioni: 400 soggetti) si esprime in modo abbastanza conforme alla media europea sia rispetto al livello di informazione sull'esistenza di diritti distinti (69%) che su quello di una conoscenza più approfondita di questi diritti (24%).

2. Informazione e conoscenza

È la prima volta che in modo sistematico nel nostro Paese si ha la possibilità di effettuare una ricerca campionaria rappresentativa su questi temi i cui risultati, nelle intenzioni dei ricercatori e del committente, possono contribuire a sostenere specifiche azioni di promozione e di riflessione sui diritti dei bambini e degli adolescenti. L'unico precedente, anche se territorialmente circoscritto, è attribuibile a Saporiti (2006) e ad alcuni suoi colleghi con un'indagine da loro svolta a inizio degli anni Duemila. Al di là dei risultati che questa produsse (e che verranno più avanti ripresi), gli autori auspicavano che la loro esperienza rappresentasse uno stimolo per la realizzazione di una più ampia indagine di verifica sui loro risultati. Nell'economia delle ipotesi di lavoro che volevamo raggiungere con questa ricerca, va detto che l'invito è stato raccolto e alcune loro conclusioni sono state riprese e valorizzate.

La sezione del questionario relativa a questa dimensione d'interesse era composta da una serie di quesiti che toccavano diversi aspetti sollevati dalle ricerche citate, in particolare i livelli di conoscenza e di informazione sull'esistenza di diritti specifici, le opinioni in merito a questi diritti, le valutazioni sul loro rispetto e sulle concrete possibilità di chiedere aiuto in caso di violazione dei diritti stessi.

La quota parte dei 21.527 bambini e ragazzi intervistati che risulta essere informata dell'esistenza di diritti propri di questa fase del corso di vita è decisamente alta: tocca la soglia del 90%. Siamo ben oltre la quota rilevata dall'Eurobarometro per il nostro Paese e ciò solleva non pochi interrogativi, qui non risolvibili, ma l'ampiezza e la rappresentatività dei due insiemi campionari non è affatto paragonabile. Questo risultato è invece del tutto in linea con quello raccolto dal citato gruppo di ricerca coordinato da Saporiti (2006, p. 385) tra i 1.603 ragazzi molisani tra i 10 e i 13 anni che nella mi-

sura del 96% dichiaravano di sapere che i bambini hanno dei propri diritti.

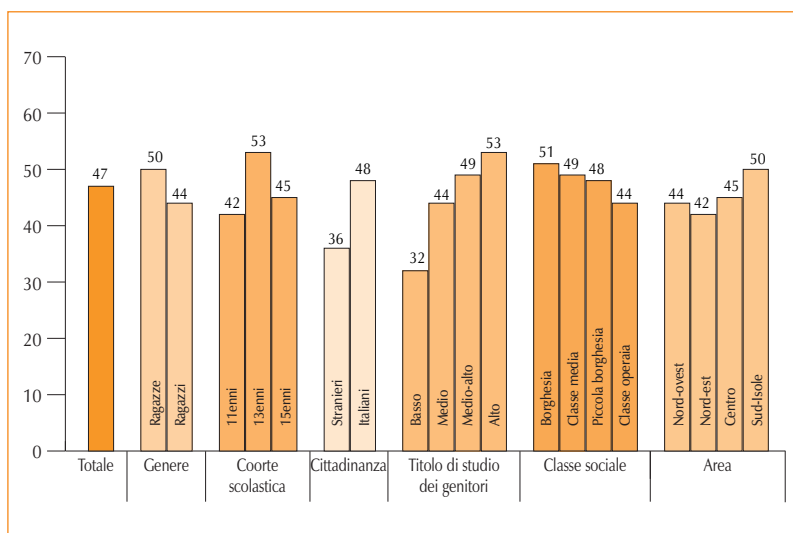
Una quota così alta di soggetti informati non può che essere frutto di una forte concordanza di risposte tra i diversi gruppi degli intervistati, siano questi ragazzi o ragazze, 11enni, 13enni o 15enni. In effetti il livello di informazione non varia in relazione alle diverse coorti di età degli intervistati, come invece si rilevava in altre occasioni di ricerca (Melton, Limber, 1992, p. 175), ma a onor del vero non in quella già citata di Saporiti.

Decisamente diverso appare però il livello di conoscenza della Convenzione internazionale del 1989, il documento in cui trovano fondamento istituzionale i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: in questo caso "solo" il 47% degli intervistati afferma di conoscere l'esistenza della Crc contro il 53% che non la conosce affatto¹. Interessante notare che da una parte esiste un elevato livello di consapevolezza dell'esistenza di diritti propri dei bambini, dall'altra che questa non si è ancora trasformata in "conoscenza istituzionale", visto che la Crc è il principale strumento di articolazione e definizione specifica di questi diritti.

Soffermandoci su tale aspetto, considerandolo come un primo indicatore del livello di conoscenza su che cosa consistono i diritti dei bambini, si ritiene rilevante constatare che esso appare sì influenzato da alcune caratteristiche sociali e culturali degli intervistati, ma in alcuni casi non in modo decisivo, così come ci si poteva aspettare dai risultati di ricerche svolte sempre da Melton, principalmente in alcune città degli Stati Uniti e del Canada durante gli anni '80 e '90. I quesiti standardizzati utilizzati nel nostro questionario non ripercorrono in modo specifico quelli suggeriti da Melton ormai diversi anni fa, ma ciò non toglie che sembrano venir meno alcune influenze sul livello di conoscenza esercitate dalle appartenenze sociali dei ragazzi intervistati. Con ogni probabilità il tempo trascorso ha agito a favore di una diffusione più generale dei livelli di conoscenza dei propri diritti, sciogliendo in parte le resistenze opposte da alcuni fattori individuali e familiari. Ma vediamo quali, consultando i dati proposti nel grafico 1.

¹ Il livello di mancata conoscenza della Crc appare qui più alto di quello riscontrato nella periodica rilevazione svolta dall'Eurispes che però, come visto nel cap. 1, par. 2.10, considera una popolazione di riferimento diversa da quella considerata in questa ricerca nonché un campione formato da un numero di unità più ristretto. Nell'edizione dell'indagine svolta nel 2009, risultava che non erano a conoscenza dell'esistenza della Crc il 41% degli studenti tra i 12 e i 15 anni e il 48% tra quelli con età tra i 16 e i 19 anni (Eurispes, Telefono azzurro, 2009).

Grafico 1 - I livelli di conoscenza della Crc secondo il genere, la coorte scolastica, la cittadinanza, il titolo di studio dei genitori, la classe sociale e l'area territoriale di residenza degli intervistati (valori percentuali)



La prima evidenza da commentare è che la distribuzione dei soggetti alle risposte a questo quesito non appare sensibilmente legata in modo lineare all'appartenenza alle diverse coorti scolastiche: in questo quadro sono i 13enni a risultare più informati. Limitate appaiono anche le differenze tra i valori di conoscenza secondo il genere visto che la distanza tra le due percentuali si limita a pochi punti. Meno influente di quanto ci si poteva aspettare risulta anche la diversificazione per grandi aree territoriali del Paese, pur dovendo sottolineare che il maggior livello di conoscenza si concentra nell'area meridionale. Su questo punto vale la pena aggiungere che se lo sguardo si rivolge ai valori regionali, lo sventagliamento dei livelli di conoscenza si fa ben più evidente, passando dal 58%-59% registrato in Puglia e in Calabria, al 40% raccolto in Valle d'Aosta, Liguria e Piemonte: una distanza rilevante, di circa 19 punti tra i due estremi della distribuzione, che assume valore se si ricorda che il campionamento degli intervistati ha tenuto conto del livello di rappresentatività di ogni singola regione.

Limitata appare anche l'influenza sui livelli di conoscenza esercitati dall'appartenenza di classe dei genitori, qui considerata in riferimento al rivestire o meno nella struttura delle occupazioni una posizione di dominio. Infatti, se è pur vero che la consapevolezza e la co-

noscenza di aver diritti aumenta passando dalla classe sociale periferica a quella centrale della borghesia, è altrettanto vero che la distanza si misura al massimo in pochi punti percentuali che non giustificano una differenziazione tale da essere individuata come elemento di forte disegualianza; ciò anche in riferimento agli esiti di una specifica analisi statistica multivariata tesa proprio a testare il peso esercitato, a parità di altre influenze, da questa classica appartenenza sociale.

Di influenze significative si può parlare invece in relazione ad almeno due caratteristiche di base degli intervistati: la cittadinanza e soprattutto il livello di scolarizzazione dei genitori o, come si potrebbe dire meglio, il capitale culturale “ereditato” dai genitori. Nel primo caso i livelli di inclusione ed esclusione sociale fanno sentire il loro peso anche se non in modo decisamente marcato. Nel secondo le influenze sono più nette: sono informati più i bambini e i ragazzi italiani (48%) di quelli stranieri (37%), ma sono soprattutto i figli che hanno un genitore laureato che affermano livelli di conoscenza decisamente superiori (53%) rispetto a quelli che caratterizzano i figli di genitori con solo la licenza elementare (32%). Su questo ultimo punto la relazione risultante è diretta, cioè al crescere del livello del capitale culturale ereditato dalla famiglia cresce tra i figli il livello di conoscenza dei propri diritti. Vivere in un ambiente caratterizzato da informazioni e conoscenze permette quindi ai figli la costruzione di orientamenti e competenze, in questo caso riferite ai propri diritti in quanto soggetti.

I principali canali di diffusione di queste informazioni sono rintracciabili nelle esperienze scolastiche e in quelle associative (58%), spesso intrecciate tra loro in progetti specificatamente rivolti alla conoscenza e all'apprendimento dei diritti e altrettanto spesso realizzate attraverso concrete iniziative di coinvolgimento e di partecipazione dei ragazzi. Di largo peso risulta anche la comunicazione mediatica affidata alla televisione, ai giornali ma anche a semplici opuscoli e volantini informativi (43%). Un terzo degli intervistati richiama anche il ruolo svolto dai genitori (32%), mentre solo il 5% riconduce la propria informazione anche a interventi promossi in prima persona dalle amministrazioni politiche locali e regionali. In molti casi il canale di informazione non è unico, ma si abbinano canali tra loro diversi quando “scatta” nei soggetti l'attenzione ai propri diritti.

Quanto questa attenzione è accompagnata nei soggetti che sono stati intervistati dall'aver partecipato oppure dall'essere semplicemente coinvolti in specifiche esperienze che richiamano direttamente e indirettamente i diritti dei bambini? Negli ultimi anni in Italia si sono diffuse esperienze tra le più varie al riguardo, ma nella progettazione

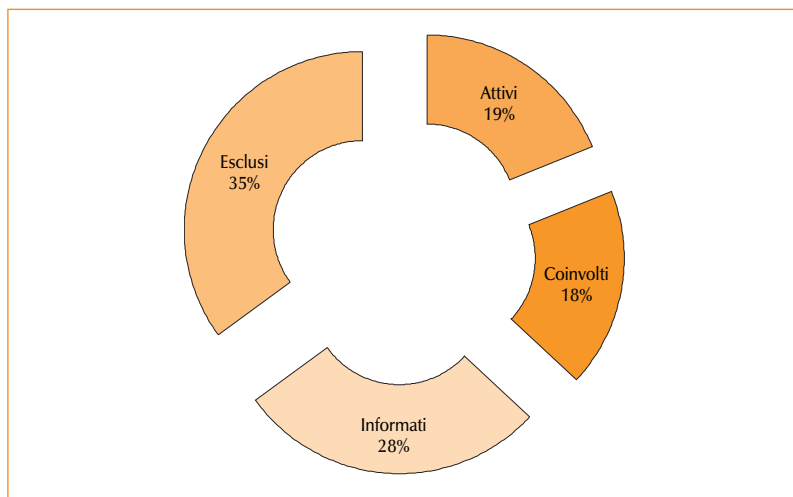
del questionario ci siamo interessati a quelle che hanno un'evidenza pubblica, cioè a quante, riprendendo in parte una definizione indovinata (Baraldi, 2003), rendono visibili e legittime nella città l'impegno o semplicemente l'azione e il ruolo dei ragazzi nella costruzione di momenti di discussione, trasformazione o gestione di problematiche o di spazi pubblici.

Le diverse modalità con cui queste esperienze si manifestano sono state raggruppate in cinque grandi aree e in tal senso sono state riportate nel questionario: le attività di progettazione, cura o "adozione" di aree verdi; l'adozione o la cura di monumenti e arredi urbani; altre attività collettive riservate ai bambini in città o specifici spazi pubblici; i consigli comunali dei bambini o dei ragazzi; i forum per i giovani. I risultati raccolti sono decisamente inaspettati: oltre un terzo degli intervistati, precisamente il 36%, dichiara di avere partecipato ad almeno una di queste esperienze. Tra queste primeggiano quelle dedicate alla "cura" delle aree verdi (17%). Minori, ma non tra loro distanti, le quote riservate alle altre esperienze: la partecipazione a eventi specifici dedicati all'infanzia o comunque all'adolescenza nel nome del diritto al gioco e all'ambiente (13%), ai forum dei giovani e ai consigli dei bambini o dei ragazzi (13% e 11%).

Un'ulteriore analisi di questi comportamenti dichiarati mette in evidenza un aspetto interessante rispetto alle attese di ricerca: in questi processi, che in senso molto largo potremmo chiamare di natura partecipativa, sono i bambini appartenenti alla coorte più giovane a essere più coinvolti. Infatti, nella coorte degli 11enni ben il 47% degli intervistati risulta coinvolto in questi eventi, contro il 33% e il 31% delle due coorti successive. Non si hanno conferme empiriche al riguardo ma questa particolarità potrebbe essere messa in relazione alla recente uscita dei soggetti appartenenti alla coorte degli 11enni dalle scuole elementari, cioè, secondo chi scrive, dall'ordine di scuola in cui sono più diffuse le attività di promozione dei diritti. Come se i diritti fossero cose da "bambini" e non anche da ragazzi. Ma si tratta di un'ipotesi che meriterebbe alcune verifiche.

Mettendo in relazione quanti dichiarano di conoscere l'esistenza della Crc e quanti partecipano in forma attiva a una delle attività richiamate in precedenza, è possibile costruire una tipologia dei bambini e dei ragazzi intervistati articolata secondo quattro modalità (grafico 2): gli "attivi" (19%), cioè i soggetti che oltre a conoscere la Crc sono coinvolti in attività specifiche che hanno a che vedere con l'implementazione di questi diritti in specifiche esperienze; i "coinvolti" (18%), che partecipano alle attività ma non conoscono la Crc; gli "informati" (28%), che non partecipano ma che conoscono la Crc, e infine gli "esclusi" (35%), cioè quanti non conoscono la Crc e nemmeno sono coinvolti in esperienze attinenti.

Grafico 2 - Distribuzione dei bambini e delle bambine secondo la conoscenza della Crc e la partecipazione ad attività che richiamano direttamente o indirettamente i diritti dei bambini (valori percentuali; base = 20.772 casi)



Appare interessante far notare che questa tipologia risente in modo poco significativo di alcune caratteristiche di appartenenza degli intervistati. Comunque meno delle influenze viste prima a proposito del livello di conoscenza della Crc. In altre parole, gli “attivi” come gli “esclusi” non sembrano avere un particolare profilo sociale, cioè non sembrano particolarmente influenzati dall’una o dall’altra delle variabili indipendenti che sono state individuate e di cui di volta in volta verificiamo i livelli di influenza. Così questi due gruppi sono presenti pressoché con lo stesso peso nelle diverse coorti scolastiche, sia tra i ragazzi che tra le ragazze, nelle diverse aree del Paese come nelle diverse famiglie di cui gli intervistati fanno parte. Come a ribadire che le esperienze e la cultura dei diritti sono nel nostro Paese diffuse in modo (quasi) indipendente dai diversi livelli di appartenenza sociale e culturale dei bambini e dei ragazzi.

3. Cosa sono i diritti

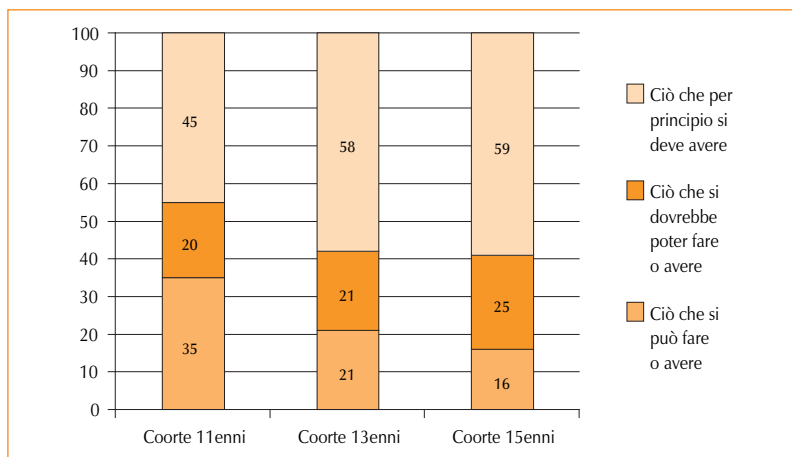
Melton, nel corso delle sue ricerche, propose un modello di affermazione della coscienza dei propri diritti tra i bambini e i ragazzi, distinguendo tre diverse idee al riguardo: «ciò che si può fare», individuando i diritti come esito di concessione da parte degli adulti; «ciò che si potrebbe poter fare o avere», come se i diritti si identificassero in una sorta di privilegi indipendentemente dai permessi degli adulti; «ciò che per

principio si deve poter fare o avere», perché facente parte dei diritti naturali associati all'essere delle persone (Melton, Limber, 1992, p. 174). Per l'autore queste tre diverse concezioni rispecchiavano una progressiva capacità di astrazione nel processo di crescita dei bambini, prefigurando tre vere e proprie fasi consequenziali di sviluppo delle percezioni tra i bambini. In questa ricerca si è avuto l'occasione di verificare, anche se in modo diverso da quello proposto da Melton, l'esistenza di queste tre diverse percezioni, aggiungendone anche un'altra, «ciò che si deve fare» senza alcuna condizione e quindi senza alcun riferimento all'esercizio della responsabilità o dei doveri, emersa nel gruppo di ricerca durante le attività preliminari di verifica e di valutazione del questionario condotte con alcuni gruppi di bambini e ragazzi.

Le risposte date dagli intervistati si distribuiscono tra le quattro proposte, anche se il 10% circa degli intervistati afferma di non saper scegliere tra le opzioni presentate. La modalità di maggior richiamo delle risposte è quella rappresentata dai diritti naturali, che raccoglie poco meno della metà dei rispondenti (43%); seguono, pressoché con lo stesso valore, l'opzione dei privilegi (21%) e quella dell'autorizzazione (20%), mentre l'opzione del diritto senza alcuna condizione raccoglie il 6%. Ora, escludendo quanti non si sono riconosciuti nelle opzioni proposte dai ricercatori e raggruppando le due modalità ispirate a una concezione del diritto come proprietà tipica della condizione umana, si sono valutate le relazioni che queste risposte hanno con alcune caratteristiche degli intervistati. In questo caso ci si ritrova in sintonia con quanto affermato da Melton e colleghi: la distribuzione delle risposte appare sensibile alle coorti scolastiche che, com'è immaginabile, sono strettamente legate all'età degli intervistati. Infatti, la concezione più astratta del concetto di diritto assume al crescere del percorso formativo una rilevanza quantitativa sempre più evidente: passando dalla prima, alla seconda e alla terza coorte il peso della scelta sui diritti naturali cresce dal 45% al 58%, stabilizzandosi poi al 59%, mentre la visione legata all'autorizzazione degli adulti diminuisce, passando dal 35%, al 21% e infine al 16%. Ciò però non cancella il fatto che nelle tre diverse coorti le diverse concezioni persistono pur con pesi differenziati, a significare quanto queste possano essere tra loro compresenti, anche in fasi del corso di vita prossime alla maggiore età (grafico 3).

La distribuzione di queste concezioni non è influenzata solo dall'appartenenza di coorte d'età, ma anche in questo caso dal capitale culturale dei genitori, soprattutto nel confronto tra le concezioni diffuse tra i figli di genitori con bassa scolarizzazione e quelli con alta. Non è però influenzata dalla collocazione di classe, o almeno in modo radicale, visto che, ad esempio, la concezione legata alla dimensione dei diritti umani è presente nei figli di classe operaia e nei figli della borghesia rispettivamente nella misura del 53% e del 61%. Variazioni

Grafico 3 - Distribuzione dei bambini e delle bambine secondo la concezione dei loro diritti (valori percentuali; base = 19.075 casi)



comunque significative dal punto di vista statistico, ma non certo sorprendenti dal punto di vista dei significati attribuiti a queste due diverse e opposte collocazioni sociali. Anche i risultati di un'analisi multivariata, utile a testare le specifiche covariazioni nella formulazione della risposta, tendono a evidenziare in sequenza il ruolo svolto dall'appartenenza di coorte e a seguire, ma con minor peso, quello svolto dal capitale culturale dei genitori.

4. L'effettività dei diritti tra i generi

Fino a ora non si sono evidenziate significative divergenze nelle opinioni e nelle rappresentazioni secondo il genere degli intervistati. Bambini e bambine, ragazzi e ragazze tendono a presentare bagagli simili di informazione, di conoscenze e di concezioni dei propri diritti. Ma cosa pensano dei diritti che effettivamente nella quotidianità, al di là delle enunciazioni astratte, vengono riconosciuti agli appartenenti ai due generi? Nelle esperienze di vita quotidiana di tutti i giorni questi sono distribuiti in forma equa tra i generi?

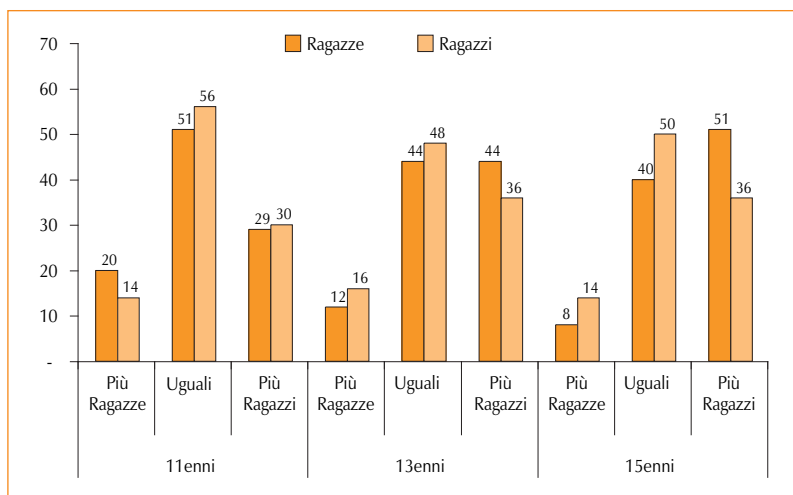
In prima battuta, la distribuzione tra i due generi delle dichiarazioni sull'esistenza di differenziazioni nell'effettività dei diritti presenta una struttura abbastanza simile, orientata a riconoscere una maggiore debolezza delle ragazze nel godimento dei diritti quotidiani da parte delle ragazze stesse. Infatti, sebbene quasi la metà dei rispondenti si concentri sull'opzione di uguaglianza tra i due generi (45% per le ragazze e 51% per i ragazzi), un'altra parte rilevante di entrambi i rispondenti riconosce che le ragazze sono più discriminate nei confronti dei loro coetanei

(42% e 34%), mentre solo una piccola parte riconosce alle ragazze di usufruire di maggiori diritti. Come evidenziato dai numeri appena riportati sono le ragazze più dei ragazzi a riconoscere queste disparità, anche se le distanze non disegnano delle “fratture” tra i due generi.

Le distribuzioni delle risposte appaiono invece più significative se, come suggerisce una specifica analisi multivariata, si articolano i dati secondo la coorte scolastica e il genere degli intervistati, i due caratteri che appaiono maggiormente influenzare la variabilità delle risposte, in questo caso più del capitale culturale e della classe sociale della famiglia e più delle diverse macroappartenenze territoriali.

Come si può notare dal grafico 4, al crescere dell’età di riferimento della coorte, le ragazze tendono a evidenziare un’esperienza quotidiana più segnata dalle differenze che dall’uguaglianza tra i generi: dal 29% delle 11enni si passa al 44% delle 13enni e infine al 51% delle 15enni. Una variazione rilevante che non interessa i coetanei dell’altro genere: i ragazzi infatti, pur riconoscendo nelle diverse coorti scolastiche l’esistenza di una consistente discriminazione di genere (dal 30% al 36% nelle tre coorti), non sembrano intravedere al crescere dell’età e quindi delle esperienze quotidiane l’inasprimento delle differenze dichiarate dalle loro coetanee. Anzi, tendono a mantenere costante l’idea, seppur marginale rispetto agli altri valori, che esista un esercizio dei diritti a favore delle ragazze (tra il 14% e il 16%). Una considerazione non estranea nemmeno alle ragazze, che però tendono

Grafico 4 - Distribuzione degli intervistati secondo l’opinione che i diritti nella quotidianità siano maggiori, uguali o diversi tra ragazzi e ragazze (valori percentuali; base = 20.681 casi)



nel corso di vita a ridurre la quota relativa a questa opzione di risposta a circa l'8% delle rispondenti.

Come intendere l'aumento della percezione delle disuguaglianze di genere delle ragazze associate alla loro appartenenza alle diverse coorti di età? Con ogni probabilità vanno in parte ricondotte al progredire dell'esperienza scolastica e del corso di vita vissuta dalle intervistate, nel senso che via via che si esce dalla scuola di primo grado, asessuata nei suoi percorsi, si fanno più evidenti e differenzianti le scelte scolastiche legate al genere e in parte al futuro professionale. In parte invece possono essere ricondotte alle esperienze di autonomia legate allo scorrere dell'età nella gestione dello spazio esterno alla famiglia, dall'uscire e dal tornare in famiglia nelle diverse ore della giornata. Come infatti sembrano suggerire alcuni intervistati, nello spazio "volontario" lasciato appositamente nel questionario per definire opzioni diverse da quelle "secche" proposte dai ricercatori:

«vi è ancora troppo maschilismo e i ragazzi hanno più libertà e rischiano di meno a girare per le strade» (quest. 20090410_204725_3308); «i genitori si fidano di più dei maschi perché sanno difendersi. Le ragazze sono indifese se non sono accompagnate» (quest. 20090316_205457_3476); «perché nella mia famiglia sono considerata più fragile mentre ai miei fratelli è concesso tutto» (quest. 20090206_191211_3552).

Esperienze di costruzione della propria consapevolezza di genere che probabilmente risentono, in modo contraddittorio, anche della distribuzione delle responsabilità di cura dello e nello spazio domestico spesso più gravanti sulle ragazze che sui ragazzi:

«le ragazze dimostrano più affidabilità e di conseguenza hanno la fiducia degli adulti che gli dimostrano più diritti» (quest. 20090407_143903_2796).

In generale va fatto notare che il tema delle differenze di genere nel godimento dei diritti ha sollecitato gli intervistati in modo particolare e molti, nel motivare le loro risposte al riguardo, hanno scelto di definire nello spazio bianco "volontario" la propria posizione. Così la maggior parte dei ragazzi e delle ragazze (44% e 50%) che ritengono esista una maggiore differenziazione dei diritti a favore dei ragazzi individua nella cultura maschilista del passato ma anche del presente le ragioni, pur non condivise, di questa prevalenza:

«principalmente perché viviamo in una società caratterizzata dal maschilismo e, a quanto pare dal silenzio generale, ciò viene accettato» (quest. 20090610_163441_696); «si tratta di una carenza di cultura sin dai tempi più remoti e per quanto se ne dica la cultura è ancora precaria al riguardo» (quest. 20090509_001909_3400); «si tratta di un pregiudizio antico nei confronti delle ragazze quello di considerarle inferiori» (quest. 20090429_195650_2680).

La quota parte, pur contenuta, delle risposte degli intervistati che vedeva nella pratica quotidiana un maggior riconoscimento di diritti alle ragazze sembra legata a considerazioni relative alla maggiore fragilità e vulnerabilità sociale delle donne in una società improntata a riconoscere e valorizzare da sempre le prerogative degli uomini. Tra questi intervistati una buona metà (54%) considera quindi “naturale” e “giusto” che si riconoscano più diritti di protezione alle ragazze:

«poiché sono considerate più indifese rispetto a noi ragazzi» (quest. 20090321_183527_2972); «sono più soggette a violenze o discriminazioni che le privano dei loro diritti» (quest. 20090219_174732_5984); «sono più deboli e per questo devono essere più salvaguardate» (quest. 20090327_001318_3896).

Infine non mancano certo quanti, nel gruppo degli intervistati che individua l'esistenza di differenziazioni tra i generi, pensano che le differenze a favore dei ragazzi siano altrettanto “naturali” e “giuste”: 14% tra le ragazze e 23% tra i ragazzi; percentuali che, se riferite all'intero campione degli intervistati, si ridimensionano rispettivamente al 4% e al 3%.

Le discussioni emerse nei due focus tematici di approfondimento dedicati a questi temi svolti in due diverse scuole di Torino tendono a riproporre in modo abbastanza fedele quanto già riportato nelle semplici dichiarazioni volontarie depositate nel questionario. Vale la pena comunque osservare preliminarmente che l'interesse suscitato dalla proposta dei ricercatori ha avuto un'accoglienza molto diversa nei due incontri di focus. Tiepida e poco interessante per gli studenti della prima classe della scuola di I grado; vivace e dibattuta invece per i partecipanti della seconda classe della scuola di II grado (Bosisio, 2010b). Nel primo caso la modalità di conduzione del focus di far emergere in modo spontaneo esperienze, fatti, aneddoti e storie che riguardassero le disparità di trattamento da parte dei genitori o degli insegnanti verso ragazzi e ragazze si è rilevata poco efficace, come se fosse poco tematizzata nella quotidianità e all'interno delle cerchie amicali e familiari. Anche in seguito a ulteriori specificazioni da parte del ricercatore il dibattito si è mosso a volte sulle differenze riconducibili all'età piuttosto che a quelle dovute all'appartenenza di genere. Nel secondo caso invece il dibattito è stato fin da subito acceso anche se su posizioni abbastanza concordi tra studenti e studentesse. Gli esempi di fatti ed esperienze emersi in questo secondo focus, ma anche nel primo, si concentrano intorno a due questioni che, come si notava, trovano abbastanza concordi sia le ragazze che i ragazzi. La prima è centrata su alcune caratteristiche che vengono attribuite all'essere ragazze: avere minore forza fisica e timidezza, ma anche rappresentare un possibile oggetto di desiderio violento da parte dei ragazzi e degli adulti maschi.

Considerazioni queste che spingono gli intervistati a rilevare, in parte a giustificare ai loro occhi, comportamenti protettivi e limitativi delle libertà individuali delle ragazze. Un ruolo importante in queste valutazioni e racconti è rivestito dalla violenza “narrata” dai media più che quella effettivamente “esperita” nella quotidianità.

Ragazzo: Io ho iniziato a uscire con i miei amici due-tre anni fa, mentre mia sorella quando aveva la mia età quasi non la lasciavano. [...] Essendo femmina non è che non si fidavano di lei però non si fidano del mondo che la circonda perché basta sentire la televisione che succedono tutte queste cose; invece a me adesso mi lasciano uscire più liberamente. Riesco comunque sempre a convincerli, forse perché essendo maschio riesco a proteggermi anche un pochino di più che una femmina e quindi si fidano di più.

Ragazza: Quest'estate al mare vedevo che per uscire coi miei amici comunque avevo il coprifuoco prima degli altri, io come anche altre ragazze mie amiche, perché comunque era anche pericoloso, cioè almeno per i genitori era più pericoloso per noi andare in giro da sole. C'era anche stato un episodio al mare di un marocchino di quelli che vendono gli asciugamani che continuava a fissarci, e quindi in effetti, la paura veniva anche a me. I miei amici maschi comunque se loro entravano a casa un po' più tardi non gli facevano tanti problemi perché sapevano che si sanno difendere un po' di più, e invece se io rientravo a casa più tardi già iniziavano a preoccuparsi di dove potevo essere e cosa stavo facendo.

Ragazza: Secondo me se non ci fosse tutta questa violenza e la considerazione delle donne come un oggetto fuori da casa nostra, avremmo anche noi le stesse libertà che hanno i ragazzi.

(Torino, classe seconda scuola secondaria di secondo grado)

Il sentimento di protezione si associa spesso a quello di controllo generato dalle ansie da rischio dei genitori che si rivolgono non solo a possibili comportamenti messi in atto da estranei, ma anche da persone conosciute. Ciò ha l'effetto, come rileva una ragazza, di mettere in discussione le relazioni fiduciarie tra genitori e figli.

Ragazza: Mi sono sentita tra virgolette offesa, perché sembrava quasi che i miei compagni non fossero una buona compagnia, mentre io faccio comunque una prima selezione dei miei amici, perché non sono stupida e so riconoscere le persone di cui ci si può fidare e le persone di cui non ci si può fidare. E quindi l'ho trovata come un'offesa da parte dei miei genitori.

Ragazza: Io penso che il fatto di dormire con i compagni sia visto più come un senso di protezione perché comunque... Sul fatto di dover andare quindi a dormire con gli altri compagni, io non è che ho chiesto ai miei genitori se potevo andare perché so già che mi avrebbero detto di no anche se c'erano cinque ragazze. Infatti anch'io ci sono rimasta, cioè anche a me piacerebbe andare alla festa a divertirmi e poi dopo rimanere lì, però comunque se quella è l'imposizione che mi danno i genitori non è che posso alla fine fare più di tanto, perché alla fine la vedo più come un senso di protezione e quindi mi fa rimanere meno male.

[...]

Ragazzo: Sì. Perché comunque se si vede un ragazzo che ha preso o bevuto qualcosa, è molto più violento, quindi potrebbe anche essere in pericolo la vita di una ragazza, perché comunque le forze che hanno le ragazze sono nettamente inferiori a un ragazzo.

Ragazza: Non so se era un fatto di ragazzi o ragazze, però è capitato che quest'anno abbiamo fatto la gita e le ragazze erano in stanza con i professori e i ragazzi avevano i bungalow singoli dove alla fine hanno fatto tutto quello che volevano. E a me quello mi ha dato fastidio l'ho interpretata nel senso che si pensa che le ragazze chiacchierano sempre, fanno casino, facciamo le pesti. Io così lo avevo interpretato, poi non so se è giusto.

(Torino, classe seconda scuola secondaria di secondo grado)

L'altra questione su cui si coagulano le diverse narrazioni e opinioni emerse nei focus è relativa al maggiore senso di responsabilità familiare, scolastica e sociale che gli intervistati attribuiscono sempre alle ragazze in riferimento ai ragazzi. Ma anche questo, paradossalmente, viene agito a volte verso la creazione di maggiori vincoli nella vita quotidiana delle ragazze più che verso maggiori opportunità e libertà. Un riconoscimento di responsabilità legato quindi a obblighi diversi tra ragazze e ragazzi, ma anche a responsabilità che tende però, appunto, a deresponsabilizzare i ragazzi.

Ragazza: Mentre il solo fatto di uscire fuori la sera viene privilegiato il ragazzo, quando ad esempio invece si fanno delle attività si vede che comunque la ragazza viene privilegiata.

[...]

Ragazzo: È successo quest'anno che il preside ha deciso di farci presentare la scuola ai ragazzi delle medie e ha scelto solo le ragazze per fare questo. Questo secondo me perché vede più responsabilità e anche – tra virgolette – bella figura delle ragazze se presentano la scuola.

Ragazzo: anche noi maschi potremmo presentare la scuola perché comunque abbiamo un livello di preparazione uguale a loro. Forse il tatto con cui trattiamo il pubblico è diverso da quello delle ragazze, però comunque anche noi abbiamo capacità di presentare la nostra scuola.

[...]

Ragazza: Poi sul fatto della assunzione sempre di responsabilità verso le ragazze, sono state chiamate cinque ragazze – tra cui anche io, non so se tu c'eri o forse c'era F. – per andare nel paese a comprare la roba da mangiare con i soldi per tutte le persone; sono state chiamate solo cinque ragazze e i ragazzi sono stati messi da parte, e non penso che i ragazzi non siano in grado di comprare qualcosa o di saper usare dei soldi per comprare il pane, il prosciutto e il formaggio, però...

Ragazza: C'è la visione della ragazza come più responsabile e il ragazzo forse più cacciarone, più spensierato, anche meno responsabile ecco... in parte può essere vero come... Cioè poi dipende appunto molto dal singolo secondo me.

Ragazza: Secondo me cinque ragazzi avrebbero creato dei problemi a differenza delle cinque ragazze, ma proprio per senso di responsabilità. Poi dipende sempre dai ragazzi, da chi prendi nel gruppo.

Ragazza: Non è stata una scelta giusta quella di prendere solo le ragazze, anche perché poi i ragazzi si sentono sotto... cioè non sottovalutati ma pensano di essere considerati in una maniera più infantile secondo me, che non è giusto perché non è così.

(Torino, classe seconda scuola secondaria di secondo grado)

Un circuito vizioso che ha a che vedere con le rappresentazioni che gli adulti, e in generale il senso comune, hanno ancora verso i compiti differenziati, presenti e futuri, di uomini e di donne. Non sono stati molti gli accenni a questa dimensione tematica, ma sono significativi.

Ragazzo: Se io mi dimenticavo di mettere le scarpe nella scarpiera, io mi ricevevo una sgridata più lunga mentre invece a lei comunque lasciavano fare. Anche su altri ambiti capitava così, cioè che alla fine a mia sorella si lasciava sempre un pochino più passare e a me invece no. E poi io ho chiesto ai miei genitori – perché avevo invidia – e alla fine mi hanno detto oltre che abbiamo due identità diverse, cioè che io sono maschio e che lei è femmina, lei si prepara a essere grande, per cui lei si prepara a un momento di indipendenza, mentre io devo ancora sottostare alle regole, devo ancora crescere.

(Torino, classe prima scuola secondaria di primo grado)

Ragazza: Tra noi compagni capita che si organizzavano feste in cui alla fine si prevedeva di dormire tutti insieme. Mia mamma se non c'erano almeno due o tre ragazze non mi lasciava. Io le chiedevo il motivo e lei mi diceva che era una questione di immagine, perché si pensa che una ragazza da sola con tanti ragazzi non vada bene, cioè non è l'immagine giusta che si dà. Il fatto è che non lasciano nemmeno con gli amici, con le persone che si conoscono, per una questione di immagine.

[...]

Ragazza: io ho completamente una cultura patriarcale, [...] sento molto proprio l'ideologia patriarcale, [...] un po' comunque è la mia indole, perché sono sempre stata abituata così, oramai non ci faccio neanche più caso, cioè quando finiamo di mangiare mi viene proprio automatico prendere le cose, lavarle o metterla nella lavastoviglie. [...] quindi non la posso più vivere nel senso come una oppressione perché è una mia abitudine.

(Torino, classe seconda scuola secondaria di secondo grado)

5. L'importanza e il livello di rispetto dei diritti

È noto che nella Crc si possono individuare diverse aree di significato dei diritti. Come diversi commentatori hanno avuto modo di evidenziare (per tutti si veda Verhellen, 1994) l'insieme strutturato e articolato dei 54 articoli che compongono la Crc è stato oggetto di diverse attività classificatorie, tra le quali si segnalano quelle che ripropongono pari pari le tradizionali suddivisioni utilizzate per i più generali diritti umani: civili, sociali, politici, economici e culturali; oppure le cinque grandi aree che tengono conto delle specificità attribuite ai

diritti dei bambini (Freeman, 2000): (a) diritti generali, come il diritto alla vita, alla libertà di espressione, di informazione, di pensiero e di religione, il diritto alla privacy e quello contro la tortura; (b) diritti alla protezione contro qualsiasi forma di sfruttamento, abuso e abbandono; (c) diritti in materia di stato civile, come l'acquisizione della nazionalità, la preservazione della propria identità, il diritto alla famiglia; (d) diritti al benessere, tra cui il diritto a un ragionevole livello di vita, il diritto alla salute, alla sicurezza, all'istruzione e al tempo libero, all'accesso ai servizi di base; (e) diritti dei bambini in particolari circostanze o "soprattutto in circostanze difficili" (disabili, rifugiati, perseguitati, senza famiglia, appartenenti a minoranze...).

Famoso e abbastanza diffuso tra gli operatori del settore è il raggruppamento dei diritti enunciati in tre diverse aree di senso, come la tripartizione nelle cosiddette "3 P", formulate dal *Defence for Children International* in collaborazione con Unicef (Cantwell, 1992). Questa evidenzia le dimensioni della *protection* contro ogni forma e pratica di abbandono, abuso e sfruttamento nei diversi ambiti della vita quotidiana (in famiglia, sul lavoro, nella scuola, nell'associazionismo, nei servizi di welfare pubblici e del privato sociale, nella giustizia...); della *provision*, riservata al diritto a crescere nella propria famiglia, in una casa, in buona salute, con un'alimentazione sana, un'adeguata istruzione e in generale un buon livello di benessere materiale, psichico, sociale; della *participation*, riservata ai diritti di ascolto, di espressione e di partecipazione nelle decisioni individuali e collettive che riguardano direttamente e indirettamente la vita dei bambini e della società in cui vivono.

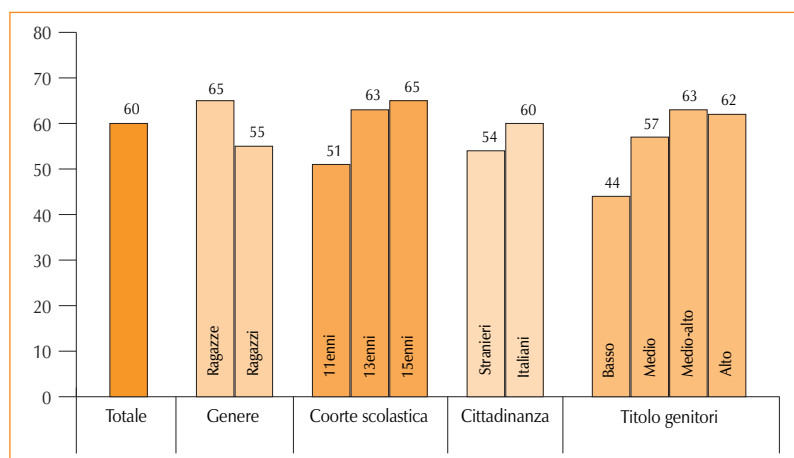
Questa suddivisione ha il merito di porre in primo piano una delle discontinuità più evidenti rispetto ai contenuti caratteristici dei precedenti atti internazionali, tesi a sottolineare i diritti dei bambini a ricevere servizi e a essere protetti: il diritto a svolgere un ruolo attivo in termini di ascolto e decisione sulla loro vita e nella società in cui vivono. Ma anche a porre direttamente la questione delle "ambivalenze" che sollevano le pur imprescindibili relazioni tra le tre diverse aree dei diritti, in particolare tra quella della protezione e quella della partecipazione.

Come queste tre macroaree di diritti sono percepite dai bambini e dai ragazzi del nostro Paese? Affidano a uno o all'altro gruppo diversi gradi di importanza oppure li pongono sullo stesso piano come propone la Crc? La grande maggioranza degli intervistati, una volta invitata a scegliere tra le quattro opzioni corrispondenti ai tre gruppi più quella indistinta, sceglie quest'ultima nella misura del 60% dei rispondenti. Come in altri argomenti affrontati in precedenza, i caratteri che mostrano una certa influenza sulla scelta di questa opzione sono rilevabili nel genere, nell'appartenenza di coorte scolastica e – soprattutto a questo livello di analisi – nel capitale culturale dei genitori (grafico 5). Sono più le ragazze, i 15enni, quanti hanno cittadinanza italia-

na e i figli dei genitori più scolarizzati che tendono ad apprezzare l'indistinguibilità tra i diversi gruppi di diritti.

Contrariamente a quanto ci si poteva aspettare, questa scelta non appare influenzata dalla conoscenza dell'esistenza della Crc e dalla partecipazione più o meno attiva alle iniziative di promozione e realizzazione dei diritti.

Grafico 5 - Distribuzione di quanti ritengono che i diversi diritti hanno la stessa importanza secondo il genere, la coorte scolastica, la cittadinanza e il capitale culturale dei genitori (valori percentuali; base = 20.176; 20.396; 20.115; 17.950 casi)



Quanti invece scelgono un gruppo particolare di diritti si orientano principalmente verso l'area della *provision* (20%), a seguire verso quella della *protection* (13%) e, lumicino di coda, verso quella della *participation* (7%). La gerarchia qui proposta, con la *provision* scelta prima della *protection*, appare interessante perché si differenzia in modo sostanziale da quanto emerge generalmente dalle rappresentazioni che gli adulti hanno al riguardo, ma anche da quanto emerge in ricerche svolte presso i bambini e i ragazzi. Infatti, quando gli adulti sono interrogati su quali siano le priorità dei diritti dei bambini, emerge sempre in modo evidente e preminente la dimensione della protezione contro i maltrattamenti e l'abuso (cfr. ad esempio Doise, 2002, e Emiliani, Molinari, 1999). Tenendo buoni i risultati ottenuti nelle due ricerche citate è come se, parlando di bambini e dei loro diritti, gli adulti volgessero principalmente lo sguardo non tanto ai bambini stessi e alle loro specifiche esigenze di crescita, ma alle esigenze di controllo della loro "ansia da rischio" che in questi decenni di grandi

investimenti soggettivi dei genitori sui propri figli appare caratterizzare sempre più le relazioni tra le generazioni all'interno delle famiglie (Beck Gernsheim, 1996).

L'importanza che i nostri intervistati rivolgono agli aspetti della *provision* costituisce fattore di diversità rispetto anche ad alcuni risultati specifici ottenuti in sede di una ricerca qualitativa svolta in alcune classi scolastiche, in cui emergeva particolarmente predominante tra i ragazzi intervistati l'attenzione verso i diritti di protezione anche se, occorre aggiungere, nella parte riservata ai bisogni più rilevanti l'attenzione dei ragazzi intervistati in quella occasione si spostava verso le dimensioni promozionali (Bosisio, Ronfani, 2003).

Una specifica batteria di domande dell'indagine è stata riservata a verificare l'opinione degli intervistati sul grado di rispetto che le macroaree dei diritti appena definite hanno nella zona in cui vivono. Ciascun intervistato poteva rispondere sulla base di quattro opzioni ordinate da «per niente» a «molto», più una dedicata ai «non so». Va detto che le quote dei «non so» e delle mancate risposte sono contenute, vista la non semplicità del quesito posto, in un 5%-7%, a dimostrazione, se ce ne fosse bisogno, di come i bambini e i ragazzi abbiano precise rappresentazioni circa il rispetto dei loro diritti, anche rispondendo a strumenti di tipo quantitativo come le inchieste campionarie, il cui uso è tradizionalmente riservato alla popolazione adulta.

L'analisi delle risposte individua sempre una larga maggioranza disponibile a riconoscere una buona effettività dei diritti sulle tre dimensioni proposte. Tra queste svetta comunque l'idea che la società adulta sia molto più attenta a soddisfare le esigenze della *provision* (l'88%) che degli altri due insiemi di aspetti. Infatti per le altre due dimensioni, *partecipazione* e *protezione*, si dichiarano soddisfatti rispettivamente il 75% e il 69% degli intervistati. Ma val la pena aggiungere subito che circa l'8%, il 18% e il 25% dei ragazzi evidenziano in queste stesse aree delle forti criticità. Non è certamente poco che circa un ragazzo su quattro dichiara di sentirsi «poco» o «per niente» protetto da maltrattamenti e negligenze degli adulti; invece appare più alta delle attese la soddisfazione degli intervistati nel sentirsi ascoltati e presi in considerazione dalla scuola e dalla famiglia.

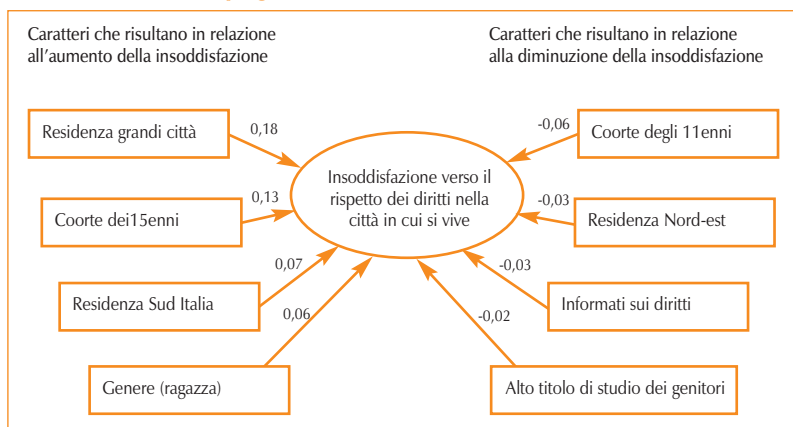
Considerando l'insieme di quanti rispondono di essere insoddisfatti verso il rispetto di uno dei tre insiemi di diritti, si raggiunge una quota rilevante, pari al 36% di tutti gli intervistati. Si tratta di un risultato di rilievo, visto che interessa circa un ragazzo su tre e che – si ricorda – non necessariamente riguarda le esperienze vissute in prima persona dagli intervistati stessi, ma il giudizio complessivo che questi esprimono rispetto all'attuazione dei diritti nel contesto ambientale in cui vivono.

Questo livello di insoddisfazione ha delle declinazioni più evidenti in alcune aree del Paese e secondo alcune caratteristiche delle ragazze e dei

ragazzi intervistati? Quali sono, in altri termini, gli aspetti soggettivi e ambientali che sono in stretta relazione con l'espressione di questo giudizio? Per rispondere a questa domanda si è testato un modello di regressione con l'obiettivo di verificare quali, tra 14 variabili indipendenti, fossero quelle più sensibili ad accompagnare o a contrastare il livello di malessere espresso dagli intervistati e quanto fosse per ciascuna la stima dell'impatto sulla variabile da "spiegare". Le variabili assunte come possibili fattori d'influenza sono di carattere: ambientale, come l'area geografica e l'ampiezza demografica della città di residenza; socioanagrafico, come l'appartenenza di coorte e quella di genere; familiare, come l'appartenenza di classe sociale, il capitale culturale dei genitori e la cittadinanza (italiana o straniera); soggettivo, come il livello di conoscenza della Crc e dei relativi diritti; partecipativo, come il coinvolgimento o meno nelle esperienze locali ispirate ai e dai diritti dei bambini.

I risultati di questa particolare analisi sono prospettati nel grafico 6, in cui sono riportate le variabili che presentano un'influenza significativa sul livello di insoddisfazione e il livello di variabilità spiegato dal modello d'influenza proposto. Alcuni di questi risultati sono interessanti e in parte confermano la debolezza di alcune variabili considerate tradizionalmente come determinanti, ad esempio l'appartenenza di classe. Quest'ultima non appare presente nel modello finale in quanto non esprime, dal punto di vista statistico, alcun tipo di influenza: appartenere a una classe sociale o a un'altra appare qui poco rilevante nella formazione del giudizio sull'attuazione dei diritti, come poco rilevante, seppur presente nel modello, appare un qualificatore

Grafico 6 - La formazione del livello di insoddisfazione verso il rispetto dei diritti nella città in cui si vive. Regressione lineare: impatti standardizzati secondo valori di $p < 10^{-3}$, casi validi = 15.785, varianza spiegata 7%



che invece solitamente contribuisce in modo specifico alla formazione degli orientamenti e delle rappresentazioni sociali dei soggetti, il capitale culturale familiare dei genitori. Insomma, l'influenza della famiglia, i tradizionali caratteri di appartenenza sociale della famiglia non emergono come fattori rilevanti e significativi a formare il giudizio degli intervistati qui sotto esame. Almeno non come ci si aspettava.

Soffermandoci ancora sui risultati inattesi si può dire che anche l'essere straniero o figlio di stranieri o avere la cittadinanza italiana non comporta influenze tali da poter inserire questi aspetti nel modello esplicativo. Variabile che invece pensavamo rilevante nel condizionare i giudizi degli intervistati sull'effettività o meno dei diritti a livello locale.

Il modello d'influenza mostra invece la forte rilevanza attribuibile alla dimensione metropolitana o meno della città di residenza. I livelli di insoddisfazione maggiore si registrano nelle grandi città più che nei piccoli Comuni o nelle città medio-grandi – un probabile effetto delle complessità sociali, culturali e organizzative che caratterizzano questi ambiti territoriali. A questa influenza si accompagna quella espressa dalle ragazze e dai ragazzi residenti nelle regioni meridionali. Come risulta da altre analisi sul benessere dei bambini, condotte attraverso l'utilizzo di dati di fonte istituzionale (Belotti, 2009), le differenziazioni territoriali tra Nord e Sud del Paese sull'attuazione dei diritti in Italia appaiono oggi evidenti e un'ulteriore conferma viene dalle rappresentazioni che gli stessi attori hanno proposto in questa indagine campionaria.

L'insoddisfazione appare più rilevante negli intervistati appartenenti alla coorte scolastica superiore e tra le ragazze invece che tra i ragazzi, proponendo in questo ultimo caso alcune delle riflessioni già avanzate in precedenza in riferimento ai riconoscimenti dei diritti in base al genere.

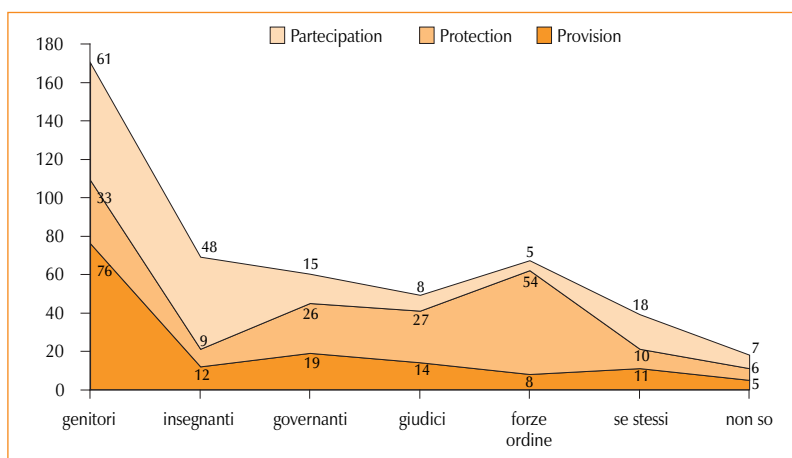
Il modello propone anche alcuni aspetti che ostacolano la formazione dei giudizi di criticità. Tra questi l'appartenenza alla coorte scolastica degli studenti prossimi al conseguimento della licenza media, l'essere gli intervistati residenti nel Nord-est, quelli che appaiono più informati di altri sulla conoscenza della Crc e dei relativi diritti e in forma debole, come si era annunciato, il capitale culturale familiare.

6. La responsabilità del rispetto dei diritti

Dopo aver sondato le opinioni degli intervistati sull'importanza dei diversi diritti e sul livello di rispetto che questi hanno nella città in cui vivono, si è loro rivolta una specifica domanda, sempre articolata per i tre gruppi finora considerati, con cui si voleva comprendere a quali soggetti sociali i ragazzi e le ragazze rimandavano la responsabilità dell'attuazione di questi diritti. Nella struttura delle responsabilità che si è proposta si è fatto rientrare l'impegno personale e una serie di attori

adulti quali i genitori, gli insegnanti, i governanti (sindaci e Governo), i giudici e le forze dell'ordine. Pur avendo previsto in sede di progettazione del questionario una via di fuga al quesito ("non so"), va evidenziato che sono relativamente pochi quelli che ne hanno usufruito (dal 5% al 7%). I risultati ottenuti sono interessanti anche perché diversificati secondo il gruppo di diritti sottoposto ad analisi (grafico 7).

Grafico 7 - Distribuzione degli intervistati secondo i soggetti a cui spetta il compito di far rispettare i diritti (risposte multiple, valori percentuali; base = 20.977 casi)



In via di prima approssimazione si può dire che i diritti della *provision* siano attribuibili quasi in sede esclusiva alle responsabilità genitoriali (76%); i diritti della protezione alle forze dell'ordine (54%); quelli della partecipazione ai genitori e agli insegnanti (61%; 48%). Le responsabilità più diffuse, o meglio attribuite dai nostri intervistati al maggior numero di soggetti, si riconoscono nel caso della protezione da maltrattamenti e abusi. In questo caso, come detto, si dimostra un sensibile affidamento sulle capacità di contrasto delle forze dell'ordine e solo in seconda battuta si fa conto sulle capacità dei genitori (33%), spesso coinvolti negli episodi e nelle pratiche di violenza denunciate proprio alle forze dell'ordine. Una certa fiducia nelle capacità d'intervento è dimostrata anche verso i giudici e il sistema giudiziario (27%) e i governanti (26%), mentre è decisamente basso il livello di fiducia dimostrato verso la scuola (9%).

I diritti legati a una crescita adeguata, che interessano soprattutto i genitori, sono in parte ricondotti alla responsabilità dei governanti (19%) e, in via sussidiaria, della magistratura (17%), eviden-

temente nei casi in cui questi non sono esercitati in modo adeguato dai familiari.

Infine il diritto alla partecipazione. In questo caso – in parte anche per la formulazione della domanda posta nel questionario – i soggetti a cui si attribuiscono le maggiori responsabilità nel far rispettare i diritti all'ascolto, all'informazione e alla partecipazione sono in primo luogo, come detto, i genitori, in secondo luogo gli insegnanti. Va notato che questo è il gruppo di diritti in cui appare più alto il valore dato alla capacità di esercitare in proprio la responsabilità della loro attuazione (18%). Una capacità quest'ultima che, vista nell'insieme delle risposte, sembra confermare la sensazione che gli intervistati si percepiscano, comprensibilmente, come soggetti deboli (Bosisio, Ronfani, 2003, p. 101). La possibilità di agire in prima persona per garantire i propri diritti si rileva poco influenzabile dalla struttura delle variabili indipendenti utilizzata in precedenza nell'analisi del livello di insoddisfazione e questo può rappresentare, se sostenuto da altre evidenze empiriche, un dato interessante soprattutto in riferimento al genere, ma anche al livello di capitale culturale ereditato dalla famiglia. L'ipotesi su cui ci eravamo mossi, sostenuti da altre ricerche sull'argomento (De Piccoli, Favretto, Zaltron, 2001), era che le ragazze attribuissero più responsabilità di tutela ad altri soggetti che a loro stesse. In effetti, se non nella domanda sulle responsabilità nel contrasto al maltrattamento, orientato come noto principalmente proprio verso le bambine e le ragazze, l'appartenenza di genere non appare affatto influente nel configurare una maggiore o minore fiducia, rispetto ai coetanei maschi, nelle proprie capacità di auto-tutela.

9. Riprendendo le fila delle diverse rappresentazioni

1. Gli aspetti più rilevanti e quanto si conta negli ambiti della quotidianità; 2. «Penso che andrò a leggermi la convenzione»; 3. L'omogeneizzazione e la differenziazione: di genere e di coorte

1. Gli aspetti più rilevanti e quanto si conta negli ambiti della quotidianità

Negli otto capitoli precedenti si sono analizzate le rappresentazioni di senso e di significato che gli intervistati attribuiscono ai diversi ambiti della loro vita quotidiana: famiglia, gruppi di amici, classe scolastica, pratica sportiva, associazionismo, con un'attenzione particolare agli esiti delle negoziazioni che le ragazze e i ragazzi svolgono quotidianamente con gli adulti che li circondano e con cui vivono. Si è potuto vedere all'interno di ogni ambito quali sono le dimensioni che assumono più o meno peso nelle esperienze degli intervistati e si sono indagate, per quanto possibile, le relazioni tra le diverse accentuazioni proposte dagli intervistati e alcuni caratteri generali della loro condizione di soggetti e della loro famiglia all'interno della società.

Quanto le rappresentazioni emerse si intrecciano, si sovrappongono e si differenziano tra loro nel peso attribuito ora a un ambito ora all'altro? Proprio per rendere possibile questa analisi, in sede di progettazione del questionario si erano predisposte due batterie di domande che, pur con alcune variazioni necessarie a contestualizzare i quesiti, si ripetevano in tutti gli ambiti di esperienza esplorati.

La ripresa delle questioni fin qui emerse vuole partire proprio dalle dimensioni descrittive delle diverse esperienze. La tavola 1 riporta al riguardo gli aspetti che gli intervistati hanno indirettamente segnalato come più rilevanti; per questo si sono considerati, analogamente a quanto già fatto in precedenza, i valori percentuali più elevati raccolti dall'opzione «molto importante» presente nella sequenza di risposte ai singoli quesiti proposti nel questionario. La soglia utilizzata per considerare rilevante un aspetto è stata fissata al 51%, si sono cioè ritenuti rilevanti tutti gli aspetti in cui sulla modalità «molto» si è concentrata una quota superiore al 50% delle risposte. Contemporaneamente, si sono altresì considerati solo gli aspetti presenti in tutti gli ambiti osservati.

Come si può notare, gli aspetti che toccano in modo trasversale e significativo tutti o quasi tutti i cinque ambiti della quotidianità sono due: il sentirsi parte e il divertirsi. In particolare, la descrizione dell'esperienza familiare è pressoché centrata sul primo aspetto (83%), rafforzato tra l'altro anche dall'elevato valore acquisito da quello relativo al sentirsi al sicuro (77%).

Tavola 1 - Le principali dimensioni descrittive delle esperienze vissute dagli intervistati negli ambiti indicati. Quote percentuali di intervistati, superiori al 50%, che scelgono la modalità di risposta «molto importante»

	Sento di appartenere	Mi sento al sicuro	Parlo liberamente	Mi diverto	Dimostro capacità
In famiglia	83	77	52	-	-
Nel gruppo di amici*	67	53	60	79	-
Nella pratica sportiva*	67	-	-	83	67
Nell'associazione, gruppi*	57	-	-	65	-
In classe, a scuola	54	-	-	51	-

* I valori riportati sono riferiti agli intervistati interessati dalle specifiche esperienze

A questa àncora si agganciano e ruotano intorno anche gli altri ambiti, soprattutto quello amicale, ma anche quello segnato dalla pratica sportiva verso cui gli intervistati mostrano significative tensioni all'appartenenza. Come detto, il senso di sicurezza, come pure la possibilità di dire la propria, di parlare liberamente "trovano casa" in famiglia e nel gruppo di amici. Due ambiti della quotidianità che, come si era ipotizzato in precedenza, tendono quindi a funzionare non in forme tra loro alternative e conflittuali, almeno per quanto riguarda le rappresentazioni dell'appartenenza, della sicurezza e della libertà di parola che vogliono fornire le ragazze e i ragazzi intervistati. Altre ricerche hanno dimostrato come questi due ambiti siano in effetti tra loro congiunti e allo stesso tempo tra loro separati, soprattutto nella fase dell'adolescenza. Nel senso che, se sia genitori sia figli concordano nell'assegnare alla famiglia uno spazio segnato da valutazioni positive riguardo al clima e alle attività di negoziazione, di contro oscuro e "cieco" è per i genitori lo spazio relazionale che i figli hanno con i loro amici e pari, una sorta di area privata fatta di relazioni, emozioni, conflitti, delusioni e affetti che gli adolescenti tendono a tenere lontano dal confronto con i genitori (Speltini, Molinari, 2005).

Il divertirsi invece è principalmente un aspetto che si ritrova in tutti gli ambiti extrafamiliari e poco in famiglia. Soprattutto quando si pratica sport (83%), si è tra gli amici (79%), nei gruppi associativi (65%), ma anche un po' in classe e a scuola (51%). Quest'ultimo ambito fa fatica a conquistarsi una specificità e una rilevanza, a dimostrazione del carattere fortemente prescrittivo che lo connota.

In ultimo, rimane da segnalare come l'aspetto del dimostrare le proprie capacità sia rilevante per gli intervistati solo nella pratica sportiva, anche se il quesito non specificava affatto che per capacità si volevano intendere solo quelle fisiche e della corporeità.

Quanto questi sentimenti sono sensibili al processo di crescita e di arricchimento delle esperienze o semplicemente all'appartenenza di

genere? Le tavole 2 e 3 sono state disegnate per avere alcune risposte al riguardo.

Diciamo subito che con l'aumentare dell'esperienza scolastica e della crescita, la forza dei sentimenti verso la famiglia prima descritti viene riconfermata. Le relazioni familiari costituiscono nelle diverse età un riferimento abbastanza stabile, in cui sentirsi protetti e in cui poter parlare con una discreta dose di libertà. Va forse notato che in effetti alcuni valori percentuali riferiti alle diverse coorti tendono nel tempo a diminuire come, ad esempio, succede al senso di appartenenza familiare, che passa dall'88% al 76%. Una tendenza che meriterebbe attenzione per comprendere quanto questo calo sia in riferimento all'emergere dell'importanza assunta da altri aspetti qui non presi in considerazione.

Quello che la famiglia invece perde nettamente è il "divertirsi". Infatti, con l'aumentare dell'esperienza, il divertirsi in casa crolla e si dimezza, passando dal 59% al 30% delle scelte. Una perdita non recuperata necessariamente dagli ambiti extrafamiliari, che mantengono nel tempo una loro stabile capacità nel produrre piacevolezza oppure spasso.

Da notare che il sentimento di appartenenza verso la scuola cala con l'avanzare dell'esperienza: è del 61% per le ragazze e i ragazzi delle classi delle superiori di primo grado, si abbassa fino al 44% per gli studenti delle classi di secondo grado. Un'altra indicazione dell'onerosità quotidiana che comporta il crescere della carriera scolastica nel corso di vita dei nostri intervistati.

L'unico aspetto che tende ad aumentare in concomitanza al crescere dell'esperienza è il confronto e lo scambio di relazioni basate sulla comunicazione verbale tra gli amici. Mentre tra la coorte degli 11enni si pensa di poter parlare liberamente nel 47% dei casi, tra i 15enni questa caratteristica interessa ben il 70%.

Dal punto di vista del genere le rappresentazioni qui offerte appaiono poco interessanti, a meno di assegnare a piccoli valori percentuali di scostamento un significato profondo che non possono sostenere. Da questa particolare prospettiva di analisi, il genere sembra avere un ruolo meno decisivo della coorte. Un aspetto che sarà ripreso a breve.

Se dalle rappresentazioni della rilevanza di singoli aspetti che possono caratterizzare la quotidianità si passa a valutare quanto contano le opinioni degli intervistati nella costruzione e negoziazione delle decisioni prese nella quotidianità, il quadro complessivo si agita di nuovi spunti ma anche di nuovi interrogativi. In primo luogo, si può notare (tavola 4) che i valori percentuali del quanto "si conta" appaiono ben inferiori a quelli appena visti assegnati all'"importanza" degli ambiti. Si tratta di valori tutti sotto la soglia del 50% anche se, occorre ricordare, anche in questo caso si è concentrata l'analisi sull'opzione di risposta più estrema («molto»).

Tavola 2 - Le principali dimensioni descrittive delle esperienze vissute dagli intervistati negli ambiti indicati secondo l'appartenenza di coorte scolastica. Quote percentuali di intervistati che scelgono la modalità di risposta «molto importante»**

	Sento di appartenere		Mi sento al sicuro		Parlo liberamente				Mi diverto				Dimostro capacità		
	Coorte		Coorte		Coorte		Coorte		Coorte		Coorte		Coorte		
	11enni	13enni	15enni	11enni	13enni	15enni	11enni	13enni	15enni	11enni	13enni	15enni	11enni	13enni	15enni
In famiglia	88	84	76	81	77	71	49	55	53	59	42	30	-	-	-
Nel gruppo di amici*	67	67	67	56	54	48	47	62	70	82	81	75	-	-	-
Nella pratica sportiva*	70	68	63	-	-	-	-	-	-	84	84	81	63	68	70
Nell'associazione, gruppi*	58	57	54	-	-	-	-	-	-	66	65	63	-	-	-
In classe, a scuola	61	56	44	-	-	-	-	-	-	54	50	49	-	-	-

* I valori riportati sono riferiti agli intervistati interessati dalle specifiche esperienze

** Quote percentuali di intervistati che complessivamente risultano superiori al 50%

Tavola 3 - Le principali dimensioni descrittive delle esperienze vissute dagli intervistati negli ambiti indicati secondo il genere. Quote percentuali di intervistati che scelgono la modalità di risposta «molto importante»**

	Sento di appartenere		Mi sento al sicuro		Parlo liberamente		Mi diverto		Dimostro capacità	
	Ragazze		Ragazzi		Ragazze		Ragazzi		Ragazze	
	Ragazze	Ragazzi	Ragazze	Ragazzi	Ragazze	Ragazzi	Ragazze	Ragazzi	Ragazze	Ragazzi
In famiglia	82	83	77	76	53	52	-	-	-	-
Nel gruppo di amici*	68	66	56	50	63	57	81	78	-	-
Nella pratica sportiva*	65	69	-	-	-	-	83	83	64	69
Nell'associazione, gruppi*	58	56	-	-	-	-	69	62	-	-
In classe, a scuola	55	53	-	-	-	-	52	49	-	-

* I valori riportati sono riferiti agli intervistati interessati dalle specifiche esperienze

** Quote percentuali di intervistati che complessivamente risultano superiori al 50%

Tavola 4 - Quanto si conta e si partecipa alle decisioni negli ambiti indicati secondo il genere e l'appartenenza di coorte scolastica (valori percentuali relativi alla modalità «molto»)

	In complesso	Ragazze	Ragazzi	Coorte 11enni	Coorte 13enni	Coorte 15enni
Nel gruppo di amici*	46	49	44	41	47	50
Nell'associazione, gruppi*	45	48	41	42	45	48
In famiglia	41	44	39	39	44	41
Nella pratica sportiva*	39	43	37	38	40	41
In classe, a scuola	14	15	14	18	15	10

* I valori riportati sono riferiti agli intervistati interessati dalle specifiche esperienze

In secondo luogo, non c'è sempre una diretta corrispondenza tra il livello di importanza e il grado di partecipazione alla formazione delle decisioni. Alla famiglia si riconoscono grandi capacità inclusive, ma più limitate attitudini a prendere in considerazione le opinioni degli intervistati. È una considerazione che vale non solo per la famiglia, ma anche per il gruppo amicale, associazionistico e sportivo. In tutti questi ambiti, il livello di partecipazione alle decisioni è abbastanza simile, quasi a segnare l'esistenza di una soglia invisibile di equilibrio nell'asimmetria di potere tra le generazioni e dell'ordine generazionale che caratterizza attualmente nel nostro Paese i rapporti tra ragazze, ragazzi e adulti.

Infine, va segnalata la scarsa partecipazione alle decisioni riguardanti la vita scolastica emersa tra i nostri intervistati. Qui i valori sono decisamente contenuti: "solo" il 14% afferma di avere un livello elevato di compartecipazione alle decisioni. Un dato che si è avuto modo di commentare precedentemente e che in questa cornice comparativa tra ambiti assume ancor più rilevanza, sostenendo a nostro parere la necessità di una riflessione generale sul ruolo non solo scolastico e formativo della nostra scuola, ma anche su quello rivolto alla formazione alla responsabilità e alla cittadinanza.

La distribuzione dei dati presentati nella tavola 4 offre altri spunti. Si potrebbe dire che le ragazze offrono una rappresentazione del loro livello di coinvolgimento nelle decisioni sempre più alto di quello proposto dai coetanei maschi, ma si tratta anche in questo caso di forbici abbastanza contenute nella manciata di pochi punti percentuali. Lo stesso si può dire per le differenze dovute all'appartenenza di coorte, anche se va osservato che, paradossalmente, più si cresce nell'esperienza, meno si conta in classe e a scuola: tra gli 11enni la quota dei coinvolti è del 18%, mentre tra i 15enni scende al 10%, per arrivare, sicuramente, tra le coorti universitarie allo 0%. Un'esperienza partecipativa che invece tende a crescere nei gruppi amicali e in quelli associazionistici, sempre in termini relativi, viste le differenze tra i dati.

2. «Penso che andrò
a leggermi
la convenzione»

«Penso che andrò a leggermi la convenzione». Così scrive un ragazzo valdostano, riferendosi alla questione dei diritti, nella parte finale del questionario in cui si invitavano gli intervistati a scrivere le proprie osservazioni sull'indagine. Non è certo una formulazione rappresentativa di tutte le dichiarazioni rilasciate, del resto molto variegate e stimolanti per quanti hanno realizzato l'inchiesta, ma appare significativa di parte dei "discorsi" che questa ha sollevato nelle diverse classi coinvolte. In effetti, come si è potuto vedere, mentre si può dire che la grande maggioranza dei ragazzi e delle ragazze intervistati sono consapevoli di essere soggetti di diritti specifici diversi da quelli riguardanti gli adulti, non altrettanto si può dire del livello di conoscenza e di diffusione della principale carta internazionale che ne ha precisato le forme e i contenuti. Non si tratta di segnalare un divario che voglia dare peso agli aspetti formali più che a quelli sostanziali, ma di riflettere sull'importanza che un maggiore livello di consapevolezza, sia tra i giovanissimi che tra gli adulti, della legittimità – sostenuta dalla Crc – di possedere e poter richiedere i propri diritti può avere nella costruzione delle pratiche quotidiane di relazione tra le generazioni, soprattutto nell'ambito delle politiche sociali e di cittadinanza. Nel senso di rafforzarle, di costruire le precondizioni perché queste esperienze relazionali si possano sviluppare nel nome di una prospettiva culturale non solo votata alla protezione del bambino o del ragazzo, come è quella tradizionale, ma anche intrisa sempre più di una visione olistica, in cui accanto alle esigenze di tutela si pongano anche quelle dell'ascolto, della prevenzione e della promozione delle capacità fondamentali dei bambini e dei ragazzi.

Gli intervistati, come visto, sembrano più consapevoli degli adulti di questa interconnessione tra le diverse dimensioni dei diritti che li riguardano e della centralità del rapporto di cura che può caratterizzare le relazioni tra generazioni. Con tutta la reciprocità che il moderno concetto di cura richiama in campo sia per le specifiche azioni promosse dagli adulti sia per le azioni promosse dai bambini e dai ragazzi, entrambe sempre più ricche di senso per i diversi progetti di vita delle generazioni coinvolte in queste relazioni.

Del resto la diffusione della cultura dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza sembra svilupparsi, per i soggetti qui intervistati, accanto alla consapevolezza di non essere onnipotenti, ma di essere soggetti "deboli" non certo in grado di provvedere in autonomia alla propria voglia di crescere e di "contare". Ne è una prova la diversificazione che gli stessi propongono al quesito su quali siano le figure adulte responsabili di far rispettare i diversi gruppi di diritti. Tale diversificazione è sicuramente un buon indicatore di una coscienza dell'intreccio dei propri limiti e delle proprie risorse, ben maggiore di quella che gli adulti abitualmente attribuiscono ai "cittadini in crescita".

In questa diversificazione nell'attribuzione delle responsabilità adulte, che non può che richiamare anche la qualità e l'intensità dei diversi livelli fiduciari, non ne "esce" a pieni voti la scuola con i suoi insegnanti. Alla scuola va sicuramente riconosciuto, come visto, il ruolo di grande strumento di diffusione della conoscenza dei diritti e della Crc, ma dopo vent'anni la conoscenza dell'esistenza della Convenzione tocca a malapena la metà dei ragazzi e delle ragazze, che a loro volta stentano a individuare nei propri insegnanti dei referenti a cui attribuire capacità di intervento nel caso ci si debba rivolgere a qualcuno per far rispettare dei diritti che non siano quelli dell'ascolto e della partecipazione alle regole della quotidianità scolastica. I risultati fin qui presentati possono quindi essere anche intesi come una forma di richiesta di maggiore attenzione al sostegno, negli spazi di vita scolastici dei ragazzi, alla discussione e alla riflessione sulla formazione, sul senso e sulla ricerca di maggiore effettività dei diritti specifici dell'infanzia e dell'adolescenza. Una richiesta di responsabilità e di relazionalità tra studenti e insegnanti, ma anche tra famiglie e insegnanti (Molinari, Emiliani, 1999) che, per non risultare esclusiva ed eccessiva, richiama le responsabilità nell'agire pubblico anche di altri attori, in primo luogo amministratori pubblici, privato sociale e associazionismo, che possono contribuire con diversi ruoli a sostenere il senso di questo importante luogo di formazione delle esperienze dei ragazzi e delle ragazze (e degli adulti che li seguono: insegnanti e familiari) qual è la scuola.

La Crc non è stata certo una "pozione magica" rispetto sia alla definizione dei diritti sia alla loro implementazione nei luoghi della quotidianità: basti pensare ai bambini "invisibili" come ormai sostengono anche diversi documenti dell'Unione Europea, quelli che le politiche sociali e le norme nazionali e internazionali vedono a stento (disabili, rom, sinti e caminanti, migranti...). Ma è stato un grande inizio di legittimazione istituzionale utile alla diffusione dei pensieri che sostenevano e sostengono sia l'uno che l'altro dei due aspetti. Un buon punto di partenza e ripartenza per parlare e agire con i diritti che si formano e si costruiscono nell'esperienza delle relazioni quotidiane. A ben vedere i diritti dei bambini più di quelli degli adulti sono diritti alle relazioni tra pari e con gli adulti, visto che gran parte della loro attuazione è nelle mani e nell'esercizio di responsabilità degli adulti stessi. Responsabilità intesa non solo come capacità di rispondere "di qualcuno" o "a qualcuno" ma, come credo chiarisca bene la Crc, anche capacità di ascoltare e riconoscere il contributo di questo qualcuno alla costruzione dei progetti di vita degli adulti e delle comunità locali in cui entrambi, ragazzi e adulti, vivono la propria quotidianità.

130 **3. L'omogeneizzazione
e la differenziazione:
di genere e di coorte**

Nella progettazione dell'indagine campionaria e del questionario l'attenzione verso le differenze tra le rappresentazioni era uno degli obiettivi guida che sosteneva la volontà di realizzare una così vasta campagna di interviste tra i ragazzi e le ragazze. Pur nel carattere prevalentemente descrittivo ed esplorativo dell'iniziativa di ricerca in un campo, quello della formazione delle decisioni, ancora poco indagato, si avevano delle curiosità, a volte delle certezze, che i risultati potessero dire molto di più sulle differenze che sulle omogeneità offerte dagli intervistati, viste soprattutto attraverso l'appartenenza di genere, il capitale culturale e la classe sociale familiare, l'appartenenza territoriale. Ma soprattutto su quel processo di differenziazione sociale connesso in primo luogo alla variabile di genere cioè agli aspetti del comportamento appreso nell'assumere i ruoli sociali di uomo o di donna, alla formazione delle aspettative, delle rappresentazioni, degli stereotipi del femminile, della femminilità, del maschile e della mascolinità (Piccone Stella, Saraceno, 1997; Bimbi, 2003; Ruspini, 2009).

Ben presenti erano le ricerche e le considerazioni della Gianini Bellotti (1973), della Thorne (1986), di Corsaro (1997) sulle bambine e i bambini delle classi elementari statunitensi e italiane. Per la Thorne, ad esempio, è nel percorso scolastico che tendono a formarsi proprio due mondi separati di giochi e routine tra bambine e bambini. In una ricognizione dei lavori su questo tema Corsaro ricorda che «l'emergere di una crescente differenziazione di genere nelle interazioni tra i pari nell'infanzia comincia attorno ai cinque, sei anni di età e raggiunge un picco nei primi anni della scuola elementare» (Corsaro, 1997, p. 223).

Alcune ricerche e analisi rivolte al tema del genere nei processi di crescita sono state condotte anche in Italia. Si ricordino i risultati di ricerca ottenuti a Torino tra i bambini e i ragazzi delle scuole dell'infanzia, delle elementari e delle medie (Belloni, 2005; Zaltron, 2005; Carriero, 2005) in cui si evidenziavano nell'esperienza quotidiana le differenze nell'uso del tempo, ma non solo, riconducibili al genere. Oppure la forza delle rappresentazioni e degli stereotipi di genere tra i preadolescenti, gli adolescenti e nei rapporti tra questi e i propri genitori (Di Vita, Perricone, 2003; Crespi, 2003; Besozzi, 1999), o i modelli di riferimento educativi segnati dal genere presenti nei climi familiari e nelle idee delle madri circa il processo di crescita dei figli piccoli (Emiliani, Gelati, Molinari, 1989). La Besozzi (2003), in un'ampia indagine campionaria condotta su un campione rappresentativo degli studenti medi e delle superiori in Lombardia, rilevava al riguardo come nei percorsi di crescita, accanto a delle significative similarità, si evidenziasse tra ragazze e ragazzi delle differenziazioni soprattutto in ordine ai riferimenti valoriali e normativi; processi generativi di variegati profili di adolescenze tra i generi ed entro i generi. È in quest'ultima prospettiva di similarità e di differenze che l'identità di genere tende attual-

mente, soprattutto tra i preadolescenti e gli adolescenti, a non apparire come una dimensione statica, un “destino implacabile” che ingabbia i soggetti e i loro percorsi, ma come un processo di costruzione e di decostruzione nell’interazione quotidiana, nelle negoziazioni tra i generi e tra le generazioni che si realizzano nei concreti contesti di vita quotidiana in cui i soggetti sono attori “attivi” (Rossi, 2009).

La Thorne (1993), pochi anni dopo il lavoro già citato, commentando i dati di una sua famosa ricerca sui giochi di genere, annotava come la maggior parte delle ricerche svolte tra i bambini e le bambine tende più a enfatizzare le differenze che a ricercare le somiglianze. Non a caso Corsaro (1997), pur nella conferma dei processi segregativi riconducibili al genere nella vita quotidiana dei pari durante i primi anni della scuola elementare, evidenziava come spesso i bambini e le bambine nei loro giochi propongano contemporaneamente a volte anche uno stravolgimento dei ruoli costruiti intorno a una rigida strutturazione di genere. Dopo questo picco registrato in età scolare, la segregazione per genere tende per altri autori ad affievolirsi e i gruppi tra pari a formarsi in base principalmente ad altri criteri regolati da interessi, abilità e situazioni, in altre parole dall’espandersi dell’“esperienza sociale” fatta di relazioni, linguaggi, conoscenza, moralità e affetti (Molinari, 2007).

Questo per arrivare a dire che, nonostante la particolare attenzione che si è prestata nell’analisi dei dati raccolti nella nostra ricerca, le differenziazioni nelle rappresentazioni della nostra popolazione d’interesse riconducibili al genere si sono rilevate deludenti o comunque non all’altezza delle attese che si erano costruite intorno a questo orientamento. D’accordo con quanto ebbe a suo tempo a notare la Williams (1991) al riguardo, ma come ricordato anche dalla Thorne e dalla Camaioni (1996), non abbiamo insistito, nonostante le iniziali intenzioni, nell’amplificare differenze non ritenute significative sul versante numerico come troppo spesso accade, a nostro parere, nelle ricerche di tipo quantitativo, soprattutto in ordine alle considerazioni relative alla differenziazione di genere. Dire, ad esempio ricorrendo ai dati appena presentati nella tavola 4, che le ragazze sono più coinvolte dei ragazzi nelle decisioni familiari o in quelle associative, quando in realtà la differenza si gioca su una manciata di punti percentuali, ci pare poco degno di nota se non a fini meramente statistici (a volte retorici). O perlomeno, se lo è dal punto di vista della significatività statistica, come è accertato da un idoneo test di significatività, non lo è dal punto di vista della sostanza e della ricerca di differenziazioni di rilievo, tali da giustificare forti influenze dovute ai comportamenti appresi. Sembra che a volte si vogliano leggere i dati desunti dalle indagini campionarie con le regole dei sondaggi elettorali, in cui anche solo un punto percentuale in più da parte di un gruppo rispetto a un al-

tro può determinare una vittoria o una sconfitta importante per l'una o per l'altra parte del Paese. Ma nei due diversi tipi di indagine la posta in gioco è completamente diversa: la descrizione, l'esplorazione, a volte anche parte della comprensione e della "spiegazione" nel primo; il mero conteggio numerico nel secondo. Una diversità che non può essere affatto dimenticata a favore di un'assimilazione.

Le considerazioni appena fatte valgono per gran parte delle rappresentazioni qui indagate, non certo per altri aspetti non presi in considerazione dalla presente ricerca e non certo per sottovalutare la pregnanza del processo di acquisizione per i ragazzi e le ragazze di una propria identità di genere, che inizia fin da una nascita completamente immersa nella produzione di specifiche pratiche discorsive familiari e sociali, del modo cioè in cui agiamo, parliamo e più in generale comunichiamo (Corsaro, 1997; Camaioni, 1996; Ruspini, 2009).

Come detto e di volta in volta sottolineato nei diversi paragrafi in cui si sono affrontate le questioni sottoposte a evidenza empirica, dalle rappresentazioni analizzate nella nostra ricerca sono emerse molto di più le somiglianze che le differenziazioni tra i generi. Che ci attendessimo più differenze che somiglianze anche in queste definite coorti di età appare ora relegabile in parte a delle attese stereotipate. Così, ad esempio, se è vero che esiste una certa tendenza alla specializzazione di genere nella formazione dei gruppi amicali (le ragazze stanno con le ragazze, i ragazzi con i ragazzi) è anche vero che non si tratta affatto di un comportamento esclusivo e al crescere dell'esperienza sociale questa specializzazione tende ad assumere contorni sempre meno rigidi. L'importanza agli occhi degli intervistati dei diversi aspetti che connotano la vita di gruppo è in buona parte simile per i due generi, così come lo è quella che tende a qualificare l'adesione associativa e quella sportiva, fatta di movimento e corporeità, nuove e vecchie relazioni, successi e insuccessi, divertimenti e frustrazioni. Anche la definizione delle regole familiari riguardanti la partecipazione al lavoro domestico e l'uscire di casa che, in base alle indagini Iard condotte in verità su coorti di età più avanzate, sapevamo essere questioni molto sensibili al genere, presentano nella nostra ricerca delle differenze per genere in effetti poco interessanti. Forse la mancata distinzione tra le diverse regole, stando anche ai risultati ottenuti nella ricerca torinese presso i bambini e i ragazzi (Belloni, 2005, p. 188-189), ha portato gli intervistati a fare un bilancio generale della loro situazione e quindi a compensare i diversi aspetti a cui far riferimento nella scelta della risposta ritenuta più consona, ma la cosa dovrebbe essere verificata attraverso ulteriori azioni di indagine.

Differenziazioni in parte più robuste si sono rilevate in ordine agli orientamenti sui diritti, in particolare alla consapevolezza delle ragazze (meno dei ragazzi) di poter godere nella nostra società, dal punto di vi-

sta dell'effettività e non della retorica, di un ruolo indubbiamente meno centrale di quello riservato ai loro coetanei e in generale agli uomini. Ma ciò sembra riservato più al mondo degli altri, dei genitori se non degli adulti, che a un mondo possibile da cambiare, in cui far crescere la propria autonomia e indipendenza nei vari ambiti della vita quotidiana. Proprio questa diversa consapevolezza è una delle differenziazioni quantitative più evidenti tra ragazzi e ragazze emerse nella nostra ricerca anche se, pur in questo caso, la forbice tra quanto dichiarano gli uni e le altre non assume valori eclatanti. Una consapevolezza che cresce con l'esperienza sociale e scolastica: poco diffusa tra le coorti delle e degli 11enni, come emergeva anche nel focus group, presente invece in modo rilevante tra le 15enni. Al crescere dell'esperienza sociale, si rende forse più evidente e prossimo al proprio percorso biografico l'ordine di genere che pervade ancora in modo netto la nostra società: la pur sempre rigida separazione tra sfera pubblica e lavoro di cura che crea tuttora significative distanze e divaricazioni tra i percorsi di vita e le esperienze delle donne e degli uomini (Bimbi, 2003; Balbo, 2008; Ruspini, 2009).

La vita quotidiana delle ragazze e dei ragazzi che abbiamo coinvolto nell'indagine appare invece più sensibile e differenziata in base all'età sociale e all'esperienza scolastica. Non poteva essere diversamente: appartenere a una o all'altra delle coorti scolastiche qui prese in considerazione significa sperimentare ogni giorno nuove crescite di autonomia e di mobilità, una maggiore apertura verso l'esterno della cerchia familiare, ma anche di quella amicale, nel passato limitata principalmente ai pari conosciuti nel percorso scolastico e nello "stretto" vicinato. L'aumento e l'allargamento dell'esperienza sociale tendono a definire nuovi confini relazionali, occasioni di sperimentazione di nuovi mondi possibili, nuove appartenenze gruppali, a volte anche ad alto contenuto simbolico, che in questa fase del corso di vita tendono a rompere o a ridurre l'influenza di altri vincoli che nel recente passato possono aver fatto la differenza nel modo di vivere la vita quotidiana. Nel corso dell'analisi questi aspetti sono stati messi via via in evidenza nella costruzione di una progressiva autonomia nell'ambito della vita familiare e nella relativa attività di negoziazione (uso degli spazi e delle risorse, scelte negli stili di vita, nei gusti, negli orientamenti e nei percorsi individuali e familiari); nella capacità e libertà di parola e di dire la propria opinione nel gruppo amicale; nella diversificazione del senso di appartenenza, soprattutto in relazione alla cerchia dei compagni di classe; nella riduzione della partecipazione alle esperienze di affiliazione associativa e sportiva, a volte predefinite dai genitori e dalle esigenze sociali che tendono ad approvare e sostenere un "iperimpegno" delle bambine e dei bambini nelle attività extrascolastiche.

A fronte delle influenze sulle forme qui indagate della vita quotidiana ascrivibili alla costruzione dell'esperienza sociale delle ragazze e

dei ragazzi intervistati, altri fattori sembrano perdere peso in questa fase del corso di vita. Ci si riferisce principalmente a quelli ascrivibili alla famiglia. Il lavoro certosino (si veda l'appendice 1, par. 1.i) che è stato fatto su ogni questionario per poter associare a ogni intervistato uno specifico livello di capitale culturale posseduto dai genitori e un'altrettanto specifica appartenenza di classe sociale non è servito a segnalare una differenziazione paragonabile a quella riconducibile all'appartenenza di coorte, ovviamente nelle rappresentazioni qui esaminate. Anche se, a dire il vero, alcune differenziazioni dovute al capitale culturale dei genitori sono emerse non tanto, come detto, nelle rappresentazioni in ordine agli ambiti di vita quotidiana, ma, come accadeva anche per il genere, in alcune opinioni sui diritti. Si tratta però di differenze tra il gruppo con il più basso livello di capitale culturale genitoriale rispetto a tutti gli altri gruppi interni a questa classificazione, più che di un'influenza esercitata in modo lineare da questa variabile indipendente.

Anche l'appartenenza territoriale, il vivere in un'area o in un'altra del nostro Paese, su queste tematiche e in questa fase del corso di vita, produce differenziazioni limitate.

Alcune suggestioni emergono sul versante della cittadinanza degli intervistati, ma la forte variabilità delle diverse appartenenze nazionali, a fronte di un ristretto gruppo campionario, non hanno permesso un'analisi comparativa sufficientemente robusta tra le rappresentazioni di questo gruppo (preso necessariamente nel suo insieme) e quello dei coetanei italiani.

Su diversi versanti colpiscono quindi più le somiglianze che le differenze nelle rappresentazioni indagate. I fattori ascrivibili alla famiglia, ma anche quelli territoriali presentano infatti una struttura di influenza quantitativamente meno significativa e pervasiva di quella riscontrata in riferimento alla dimensione dell'esperienza sociale, qui ritenuta associata alle diverse coorti scolastiche di appartenenza dei soggetti.

Ciò non deve a nostro parere portare a una sottovalutazione delle influenze esercitate dai tradizionali fattori di diversificazione delle esperienze personali a favore di una omogeneizzazione dei percorsi soggettivi in questa fase del corso di vita. Neppure portare a una solida affermazione della forza dei processi di individualizzazione dei soggetti sempre più liberi dai vincoli, soprattutto familiari (si veda la rassegna critica fatta al proposito da Zaltron, 2009, p. 27-31), che tradizionalmente hanno regolato la vita quotidiana delle loro madri e dei loro padri o, più in generale, degli adulti: esistono adolescenze storicamente, spazialmente, culturalmente e socialmente diversificate che, nel particolare segmento di costruzione delle proprie biografie che abbiamo considerato, tendono qui a rappresentarsi, come si diceva, più per le somiglianze che per le differenziazioni interne.

Costruire senso,
negoziare spazi
Ragazze e ragazzi
nella vita quotidiana

LA PARTECIPAZIONE E LE SUE PRATICHE
NELLE SCUOLE E NELLE COMUNITÀ LOCALI

di *Roberta Bosisio*

L'indagine sulle iniziative scolastiche e territoriali

1. Scuola, comunità e partecipazione; 2. Le iniziative nelle scuole e nelle comunità locali; 3. Alcune riflessioni conclusive

In questa parte della pubblicazione si espongono i risultati delle due indagini di contesto previste nell'ambito della ricerca complessiva. Tali indagini prevedevano di inviare, ai dirigenti scolastici delle scuole nelle quali è stata condotta l'indagine campionaria sugli studenti e ai Comuni sede delle suddette scuole, una scheda di rilevazione volta a indagare quanto i diritti contenuti nella Crc e, in particolare, il diritto di partecipazione dei bambini e dei ragazzi sono entrati a far parte della vita della scuola e della comunità e se tali diritti influenzano le decisioni in ambito scolastico e locale. Ai dirigenti scolastici e ai sindaci è stato inoltre chiesto di descrivere (per un massimo di tre) le iniziative messe in atto dalla loro scuola o amministrazione comunale con l'obiettivo di promuovere la partecipazione dei giovani cittadini.

Gli obiettivi di queste due indagini erano sostanzialmente quattro. Il primo obiettivo consisteva nell'individuare le rappresentazioni che della partecipazione dei bambini e dei ragazzi hanno i dirigenti scolastici e il personale docente, da un lato, e gli amministratori locali, dall'altro lato. Il secondo voleva definire quale ruolo la scuola e le amministrazioni locali svolgono nella promozione della partecipazione dei bambini e dei ragazzi. Con il terzo obiettivo si voleva capire se gli adulti che operano nella scuola e gli amministratori locali hanno fatto propria la "cultura dell'infanzia" e quale percezione, significato e importanza attribuiscono a temi dell'ascolto dei soggetti di minore età, dei diritti dei bambini in generale e del diritto di partecipazione in particolare. Infine, si voleva delineare un quadro delle pratiche e delle esperienze di carattere partecipativo rivolte ai soggetti di minore età attraverso l'analisi delle iniziative descritte dai dirigenti scolastici e dai sindaci con riferimento alle aree tematiche, agli obiettivi, alle attività previste e ai metodi adottati.

Per raggiungere questi quattro obiettivi sono state predisposte due schede di rilevazione simili, ma con alcune parti specifiche, da inviare l'una ai dirigenti scolastici e l'altra ai sindaci.

La parte iniziale, comune alle due schede, era dedicata alle iniziative la cui finalità è quella di incentivare un ruolo attivo e una partecipazione diretta degli studenti e dei cittadini con meno di 18 anni alla vita scolastica e cittadina. La parte centrale della scheda si proponeva

invece di cogliere se il tema della partecipazione fosse entrato a far parte della gestione e dell'organizzazione della vita scolastica oppure della pianificazione delle politiche a livello locale.

In particolare, ai dirigenti scolastici è stato chiesto: se il tema della partecipazione dei bambini è oggetto di riflessione da parte degli organismi di governo e gestione delle attività scolastiche; se, al fine di poter contare su personale competente, sono previste per il personale docente attività formative o di aggiornamento sul diritto all'ascolto e sulla partecipazione dei bambini e dei ragazzi; quali occasioni e strumenti hanno a disposizione gli studenti per esprimere le proprie opinioni e per avanzare richieste relativamente all'organizzazione delle attività; infine, quanto gli studenti sono coinvolti nelle attività quotidiane della scuola, per esempio nella gestione dell'intervallo, così come nell'elaborazione di idee e proposte relative alle attività educative e nella definizione del piano dell'offerta formativa.

In modo speculare, ai sindaci è stato domandato se il tema della partecipazione è argomento di riflessione da parte dell'amministrazione comunale e se è oggetto di corsi di formazione o aggiornamento per il personale. È stato poi chiesto se nel proprio Comune esistono iniziative e strumenti finalizzati a conoscere le opinioni dei giovani cittadini su temi che riguardano la collettività; se i bambini e i ragazzi sono coinvolti e quanto nella creazione di forum, nell'elaborazione di progetti per favorire l'aggregazione dei giovani e forme di partecipazione al governo della città e, infine, se la loro opinione esercita qualche influenza nelle decisioni dell'amministrazione comunale.

Si è voluto anche indagare se le scuole, così come le amministrazioni comunali, per promuovere la partecipazione dei bambini e dei ragazzi, possono contare su specifiche risorse, quali la presenza di personale ad hoc, budget specifici, collaborazioni stabili con altri soggetti.

L'ultima sezione della scheda si focalizzava invece sulla Crc. Si intendeva capire, da un lato, se i diritti in essa contenuti sono un punto di riferimento per il personale educativo per la definizione del piano dell'offerta formativa e, più in generale, per orientare la progettazione educativa, dall'altro, se le amministrazioni comunali nella progettazione delle politiche locali, in particolare quelle che hanno più direttamente a che fare con le giovani generazioni, tengono nella dovuta considerazione i diritti contenuti nella Crc.

Nel caso le scuole e le amministrazioni comunali coinvolte nell'indagine avessero negli ultimi tre anni promosso o partecipato a progetti finalizzati alla promozione della partecipazione, è stato chiesto di descrivere i più importanti, fino a un massimo di tre (per ulteriori informazioni sulla rilevazione di questa indagine si veda l'appendice 1, par. 2). Si tratta di materiale particolarmente interessante per com-

prendere, a partire dalle azioni concrete, come il diritto di partecipazione dei bambini e dei ragazzi è tradotto nella pratica. Come si vedrà, dalle descrizioni dei progetti realizzati emerge la visione che gli adulti hanno dei bambini e dei ragazzi: soggetti in formazione, in divenire e incompleti, da un lato, oppure attori sociali competenti, con una propria visione del mondo e con delle specificità che vanno tenute in considerazione e valorizzate, dall'altro (Corsaro, 1997; James, Jenks, Prout, 1998).

Iniziamo a presentare i risultati relativi ai quesiti posti ai dirigenti scolastici e ai sindaci sulla partecipazione dei bambini e dei ragazzi, sul diritto di partecipazione e, più in generale, sulla Crc. Le risposte consentono infatti di delineare quale ruolo e quale importanza sono attribuiti alla partecipazione degli studenti e dei giovani cittadini – e più in generale ai diritti dei bambini – dagli adulti che operano nella scuola e nelle amministrazioni locali. Conclusa tale analisi si descriveranno le iniziative più significative di cui dirigenti scolastici e sindaci hanno fornito dettagliate descrizioni.

1. Scuola, comunità e partecipazione

Delle 300 scuole coinvolte nell'indagine, 163 hanno risposto compilando la scheda (tavola 1). Il tasso di restituzione è più elevato al Nord e al Centro Italia. Si può azzardare l'ipotesi che un basso tasso di restituzione della scheda al Sud e nelle Isole sia collegabile a uno scarso interesse per il tema della partecipazione oppure all'assenza di iniziative sull'argomento, fatto che può aver scoraggiato la compilazione.

Tavola 1 - Distribuzione dei numeri delle schede inviate, di quelle restituite e delle scuole che negli ultimi tre anni hanno promosso o partecipato a progetti di partecipazione (valori percentuali)

	Schede inviate	Schede restituite	Scuole che hanno promosso progetti	Scuole che hanno partecipato a progetti di altri	Totale scuole che hanno promosso o partecipato a progetti di altri
Nord Italia	42	52	49	45	49
Centro Italia	19	21	22	24	22
Sud Italia	27	21	24	26	24
Italia insulare	12	6	5	5	5
Totale (n. casi)	100 (300)	100 (163)	100 (129)	100 (110)	100 (135)*

* Due dirigenti scolastici non hanno risposto alla domanda in cui si chiedeva se la scuola era stata promotrice di qualche iniziativa mentre hanno dichiarato di non avere collaborato a iniziative di altri. La mancanza dell'informazione non ha permesso di includere queste due scuole nel calcolo

Delle 163 scuole che hanno inviato la scheda, 129 negli ultimi tre anni hanno promosso almeno un'iniziativa nell'ambito della partecipazione. Sono invece 110 quelle che hanno partecipato anche o solo come partner a iniziative promosse da altri. In totale, le scuole che hanno promosso in prima persona o hanno partecipato su iniziativa di altri soggetti a un progetto di partecipazione sono 135. Quelle che invece non hanno né promosso né preso parte ad alcuna iniziativa sono 26.

Per quanto concerne le amministrazioni comunali, dei 265 sindaci interpellati hanno restituito la scheda solo 61, di cui la metà sono sindaci nelle regioni del Nord Italia. Su 61, 46 hanno dichiarato di aver attivato o partecipato, negli ultimi tre anni, ad iniziative sulla partecipazione dei bambini e dei ragazzi, ma solo 37 hanno provveduto a darne descrizione, mentre 9 si sono limitati a indicarne il titolo. Complessivamente sono stati descritti 103 progetti.

Tavola 2 - Distribuzione delle schede inviate e restituite dalle amministrazioni comunali per aree territoriali (valori percentuali)

	Schede inviate	Schede restituite
Nord Italia	42	49
Centro Italia	17	21
Sud Italia	29	18
Italia insulare	12	12
Totale <i>(n. casi)</i>	100 <i>(265)</i>	100 <i>(61)</i>

Dato l'esiguo numero di schede ricevute dai sindaci non è stato predisposto alcun data base. Non si è quindi proceduto a un'analisi quantitativa dettagliata che sarebbe scarsamente significativa. Si forniscono pertanto solo alcuni dati quantitativi di sfondo.

Le motivazioni (a volte più d'una) addotte dai dirigenti scolastici che non hanno finora preso parte ad alcuna iniziativa riguardano prevalentemente la necessità di dare priorità ad altro (13 scuole su 30 che hanno risposto al quesito), la carenza di risorse economiche (10 su 30) e le difficoltà organizzative (10 su 30). Per quanto invece riguarda la collaborazione a progetti promossi da altri il primo ostacolo sembra essere rappresentato dalle difficoltà organizzative (14 su 33). Da non trascurare tra questi ultimi quanti affermano che non esistono o di non essere a conoscenza di iniziative simili promosse da altri soggetti sul territorio (10 su 33). In entrambi i casi qualcuno indica in aggiunta lo scarso interesse degli organi collegiali, ma anche degli in-

segnanti e dei ragazzi, mentre non sono molti ad attribuire la mancata partecipazione all'assenza di personale competente.

Dei 61 amministratori comunali che hanno compilato la scheda, 46 hanno dichiarato di aver promosso o partecipato nell'ultimo triennio a iniziative volte a promuovere la partecipazione di bambini e ragazzi. Le ragioni che hanno fatto sì che 15 amministrazioni comunali non abbiano promosso o partecipato ad alcuna iniziativa riguardano, nel primo caso, prevalentemente la scarsa disponibilità di risorse economiche e le difficoltà organizzative e, nel secondo caso, la non conoscenza o non esistenza di iniziative di questo tipo sul territorio. In entrambi i casi qualcuno menziona anche la mancanza di personale competente.

1.1 Gli ambiti della partecipazione

Tutte le iniziative di cui le scuole e le amministrazioni comunali ci hanno detto di essere state promotrici o partner sono state classificate per area tematica. Le diverse aree sono state ricondotte a cinque macroaree significative ai fini della ricerca, più un'ultima residuale. Le macroaree sono le seguenti: *Cittadinanza attiva e responsabile*; *Ambiente naturale e urbano*; *Aggregazione e protagonismo*; *Diritto di espressione e informazione*; *Salute e benessere*.

Cittadinanza attiva e responsabile. Questa prima macroarea è la più ricca per quanto riguarda la varietà delle iniziative. Essa comprende: a) tutte quelle iniziative che permettono ai bambini e ai ragazzi di dotarsi di un bagaglio di conoscenze e di metodi di lavoro che consentano loro di essere cittadini attivi; b) le iniziative nelle quali la cittadinanza attiva è concretamente esercitata (sono cioè sperimentazioni, esperienze di esercizio della cittadinanza); c) i progetti che si propongono di educare ai valori democratici.

Ambiente naturale e urbano. Questa macroarea racchiude le iniziative che pongono al centro la conoscenza, la tutela, la promozione e la valorizzazione del patrimonio ambientale locale, sia naturale sia urbano.

Aggregazione e protagonismo. Confluiscono qui le iniziative che favoriscono l'espressione e la valorizzazione delle qualità e delle competenze di ciascuno in ambiti che non rientrano strettamente nei curricula scolastici e che aiutano i ragazzi a scoprire le proprie inclinazioni e a coltivarle.

Diritto di espressione e di informazione. Riguarda le azioni volte a promuovere l'esercizio del diritto di espressione e di informazione. Si tratta di progetti, che ormai hanno una lunga tradizione nelle scuole, che prevedono la predisposizione di mezzi di informazione, nella maggior parte dei casi giornalini, ma anche newsletter, siti web, radio e blog, progettati e gestiti dai ragazzi.

Salute e benessere. In questa macroarea si sono raggruppate le iniziative che si propongono di contribuire a migliorare la qualità della vita dei bambini, e più in generale di tutti i cittadini, attraverso l'edu-

cazione alla salute, l'informazione su corretti stili di vita e la prevenzione dagli abusi di alcol e sostanze stupefacenti.

Infine, nella categoria residuale *Altro* abbiamo incluso i progetti che rientravano in aree non proprio inerenti al tema della partecipazione, per esempio stage, formazione professionale, interventi di prevenzione del disagio, emarginazione.

Se osserviamo la tavola 3, notiamo come le scuole siano state impegnate, sia in qualità di soggetti promotori sia in qualità di partner, soprattutto e pressoché in egual misura, in progetti che si focalizzano sul rispetto, la valorizzazione e la promozione del territorio e in iniziative volte a educare e a favorire l'esercizio della cittadinanza attiva. Seguono poi i progetti volti a incoraggiare il protagonismo, l'esercizio del diritto di opinione e informazione e, infine, le iniziative sulla salute e la qualità della vita. Differenze significative rispetto alla partecipazione ai progetti come promotori o come partner non si rilevano anche quando consideriamo le tematiche più specifiche. Nel conteggio dei progetti per specifica area la distribuzione è infatti molto simile, indipendentemente da chi sia il soggetto promotore: scuola o altri. I progetti relativi alla realizzazione di mezzi di informazione e gli incontri tra studenti e insegnanti sulla gestione e l'organizzazione della scuola sono gli unici in cui si registrano differenze numericamente rilevanti a seconda del ruolo, di promotore o partner, della scuola. Essi sono infatti decisamente più numerosi tra i progetti promossi dalle scuole: i primi rappresentano il 16% di quelli promossi dalle scuole e solo il 6% di quelli promossi da altri soggetti, mentre i secondi sono il 9% del totale dei progetti di cui le scuole sono promotrici e il 3% dei progetti a cui hanno invece solo collaborato.

Anche il numero più rilevante delle iniziative di cui le amministrazioni riferiscono di essere state promotrici rientra nelle macroaree dell'*Ambiente naturale e urbano* e della *Cittadinanza attiva e responsabile*, che raccolgono quasi lo stesso numero di progetti. Come partner, invece, i Comuni hanno partecipato soprattutto a iniziative riconducibili alla prima macroarea.

Analizzando le aree specifiche, notiamo che a raccogliere gran parte delle iniziative che coinvolgono i Comuni in qualità di promotori sono: le *Azioni volte a promuovere l'aggregazione e il protagonismo dei bambini e dei ragazzi*, la *Progettazione e realizzazione partecipate di percorsi casa-scuola*, i *Consigli/consulte dei bambini/ragazzi*, le *Azioni volte a promuovere la cittadinanza attiva*.

Come partner i Comuni partecipano invece soprattutto a progetti negli ambiti del *Protagonismo e aggregazione sociale*, agli *Incontri di discussione sulle politiche culturali e urbane*, alla *Promozione e realizzazione partecipate di spazi urbani/aree verdi*, alla *Progettazione e realizzazione di percorsi casa-scuola*.

Tavola 3 - Aree tematiche di tutte le iniziative svolte negli ultimi tre anni di cui le scuole e le amministrazioni comunali sono state promotrici o partner (valori percentuali)

	Scuole		Amministrazioni comunali	
	Come promotori	Come partner	Come promotori	Come partner
Cittadinanza attiva e responsabile	30	30	35	21
Azioni volte a promuovere la cittadinanza attiva	10	11	14	11
Incontri tra studenti e insegnanti sulla gestione e l'organizzazione della scuola	9	3	3	5
Consigli/consulte dei bambini/ragazzi e degli studenti	6	7	15	3
Azioni volte a promuovere il valore della giustizia e dell'equità, della legalità	2	1		
Azioni volte a promuovere la solidarietà e il volontariato	1	4	1	1
Educazione alla partecipazione, alla cooperazione, all'autonomia	1	1	-	-
Azioni volte a promuovere la conoscenza dei diritti umani e dei diritti dei bambini (2)	1	2	1	-
Educazione stradale (incontri sulla sicurezza stradale, sulle norme del codice della strada, lezioni preparatorie in vista del conseguimento del patentino...)	-	1	1	1
Ambiente naturale e urbano	28	33	33	39
Incontri e discussioni sulle politiche culturali, urbane	9	9	9	15
Promozione e progettazione partecipata di spazi urbani/aree verdi (adozione di monumenti, piazze, giardini, parchi...)	8	9	8	12
Adozione da parte dei ragazzi e delle ragazze di spazi/aree urbane e verdi	6	7	-	-
Educazione ambientale (riciclo, raccolta differenziata...)	2	4	1	1
Progettazione e realizzazione partecipate con alunni/studenti di percorsi casa-scuola	2	3	15	11
Approfondimento di tematiche storiche/culturali/economico-sociali locali	-	1	-	-
Aggregazione e protagonismo	17	17	19	25
Azioni volte a promuovere l'aggregazione sociale e il protagonismo dei giovani	14	15	18	24
Progettazione artistica, ludico-espressiva	3	2	1	1
Diritto di espressione e informazione	16	6	8	9
Progettazione e realizzazione partecipate di giornalini e altri strumenti di comunicazione	16	6	8	9
Salute e benessere	2	2	1	3
Educazione al benessere e alla salute	2	2	1	3
Altro	8	12	4	3
Totale	100	100	100	100
<i>(n. progetti)</i>	<i>(461)</i>	<i>(301)</i>	<i>(162)</i>	<i>(75)</i>

1.2 Partecipazione
dei bambini
e dei ragazzi
e vita quotidiana
a scuola

Al di là delle iniziative e dei progetti sulla partecipazione che hanno visto le scuole protagoniste, una parte delle schede prevedeva, come già è stato ricordato, alcune domande per rilevare l'opinione dei dirigenti scolastici sul ruolo e l'influenza della partecipazione dei bambini e dei ragazzi sulle attività scolastiche quotidiane. A tal fine è stato chiesto se il tema specifico della partecipazione degli studenti nelle attività di programmazione e organizzazione della vita e delle attività scolastiche è argomento di riflessione da parte dei docenti e degli organi collegiali. Quasi tre quarti dei dirigenti scolastici hanno risposto affermativamente. Inoltre, dei 36 dirigenti che hanno risposto negativamente, 15 pensano di proporre il tema alla riflessione degli insegnanti in futuro (tavola 4).

Tavola 4 - Nella sua scuola il tema della partecipazione attiva dei ragazzi e delle ragazze alla vita scolastica è oggetto di una riflessione da parte del corpo docente negli organismi di governo e gestione delle attività scolastiche? (valori percentuali)

	% valida
Si	74
No	26
Totale (n. casi validi)	100 (138)

Sembra tuttavia essere poco diffusa la consapevolezza che l'implementazione del diritto di partecipazione richiede competenze specifiche. Sono infatti poco più di un quarto (28%) le scuole che hanno attivato percorsi formativi specifici per i docenti sul diritto di partecipazione dei bambini e dei ragazzi e sul diritto all'ascolto, che del diritto di partecipazione è la premessa. Anche in questo caso, però, tra le 102 scuole che fino a oggi non hanno agito in tal senso, 24 già stanno predisponendo iniziative sull'argomento e 45 pensano di farlo in futuro.

La formazione del personale sul diritto di ascolto e di partecipazione è realizzata con diverse modalità. Fra le risposte dei pochi dirigenti che hanno specificato il tipo di intervento formativo attuato ritroviamo per lo più incontri con psicologi – talvolta allargati anche ai genitori – sulle dinamiche relazionali, sul disagio, sul bullismo e sull'accoglienza, e incontri su specifiche tecniche di comunicazione. Tre dirigenti hanno invece indicato incontri sulla tecnica della ricerca-azione, un corso sulla promozione e la valorizzazione delle competenze, un corso di formazione sulla “cittadinanza”.

Passando alle concrete opportunità per gli studenti di essere ascoltati, esprimere opinioni e avanzare richieste si rileva come nella mag-

gior parte delle scuole ci siano occasioni e strumenti approntati a tale scopo (tavole 5 e 6). Per quanto riguarda le occasioni, solo nella metà delle 122 scuole che offrono tali opportunità si tratta di azioni programmate e strutturate. Tra gli strumenti che danno la possibilità agli studenti di far sentire la loro voce, ritroviamo prevalentemente le tradizionali assemblee di classe e di istituto e i giornalini scolastici. Meno diffusi i sondaggi d'opinione e i questionari di *customer satisfaction*, le consulte studentesche e i forum, e infine gli strumenti legati alle nuove tecnologie: portali, blog, newsletter. Sono inoltre indicati anche i momenti informali di dialogo e scambio di opinioni tra studenti, insegnanti e dirigenti.

Tavola 5 - Nella sua scuola sono previste occasioni, iniziative che permettano di ascoltare e quindi conoscere le opinioni e le richieste dei ragazzi e delle ragazze nell'organizzazione delle attività che li riguardano? (valori percentuali)

	% valida
Si	85
No	15
Totale	100
(n. casi validi)	(143)

Tavola 6 - Nella sua scuola, quali strumenti hanno a disposizione gli studenti per esprimere e far conoscere la loro opinione? (valori percentuali)

	% sui casi validi
Assemblee di classe	63
Giornali scolastici periodici	45
Sondaggi e <i>customer satisfaction</i>	45
Assemblee di istituto	44
Consulte studentesche specifiche	31
Referendum/votazioni	21
Sito Internet con spazio riservato ai ragazzi	17
Pagine web	15
Blog	8
Forum organizzati dai ragazzi	5
Newsletter	3
Altro	27
Nessuna	4
(n. casi validi)	(144)

Un altro elemento importante indagato si riferisce alla percezione dei dirigenti scolastici del livello di coinvolgimento degli studenti nelle decisioni relative alla scuola. Mentre circa l'80% dei dirigenti scolastici che hanno risposto ritiene che gli studenti siano "molto" o "abbastanza"

coinvolti nelle attività quotidiane e nell'elaborazione di proposte inerenti le attività, tale percentuale scende al di sotto del 40% per quanto attiene alla definizione del piano dell'offerta formativa (tavola 7).

Alcuni inoltre sottolineano che i ragazzi sono coinvolti nelle decisioni riguardanti la scelta e la gestione solo di specifici progetti: gite, viaggi d'istruzione, laboratori, attività integrative ed extracurricolari.

Tavola 7 - Nella sua scuola gli studenti quanto vengono coinvolti...
(valori percentuali)

	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente	Totale	(n. casi validi)
Nelle decisioni relative alle attività quotidiane (p.e. la gestione dell'intervallo, cosa va o non va in classe, le attività in classe)?	22	57	17	4	100	(141)
Nell'elaborazione di idee e proposte per sviluppare nuove attività?	21	55	21	3	100	(143)
Nella definizione del piano di offerta formativa?	6	34	37	23	100	(139)

Un dato significativo, che meriterebbe un approfondimento, riguarda il grado di influenza che, secondo i dirigenti scolastici, i ragazzi esercitano sulla gestione e l'organizzazione dei diversi ambiti della vita scolastica. Nonostante, infatti, come si è detto poco sopra, nella maggior parte delle scuole vi siano occasioni, iniziative e specifici strumenti, anche strutturati e stabili, finalizzati all'ascolto degli studenti e a favorire l'espressione delle loro opinioni, e nonostante essi siano coinvolti in numerose attività e nell'elaborazione di proposte, per il 67% circa dei dirigenti scolastici il contributo dei ragazzi, espressione della loro partecipazione, esercita un'influenza solo in specifiche aree, per il 15% è addirittura ininfluenza e solo per il 18% è influente in tutti gli ambiti (tavola 8). Questo dato contrasta con quello relativo all'opinione dei medesimi dirigenti sul ruolo svolto dalla prospettiva della partecipazione nella riflessione dei docenti, che sembra essere alquanto riconosciuto.

Sembrerebbe pertanto esserci uno scollamento tra la consapevolezza degli insegnanti e dei dirigenti scolastici dell'importanza della partecipazione dei bambini e dei ragazzi, da un lato – tanto è vero che il tema è al centro di numerose iniziative ed è ormai parte del metodo di lavoro dei docenti –, e la capacità di tener conto dei “prodotti” di tale partecipazione nell'organizzazione della scuola e nella pianificazione delle attività educative, dall'altro. Le proposte e le opinioni dei ragazzi, infatti, non sembrano avere significative ricadute a livello decisionale. In poche parole si continua a non “prenderli sul serio” (Mason, Fattore, 2005): li si coinvolge, si chiede loro di partecipare, di esprimere la loro opinione, ma non se ne tiene conto.

Tavola 8 - Secondo lei, nella sua scuola, la partecipazione attiva degli studenti all'organizzazione e alla gestione complessiva della vita scolastica è... (valori percentuali)

	% valida
Influente in tutti gli ambiti	18
Influente solo in specifiche aree	67
Non influente	15
Totale	100
<i>(n. casi validi)</i>	<i>(101)</i>

Per quanto concerne le risorse a disposizione per promuovere la partecipazione (tavola 9) troviamo al primo posto la *disponibilità degli insegnanti* (87%), seguita dalla *collaborazione con le istituzioni locali e con le associazioni di volontariato* (rispettivamente pari al 61% e al 52%) e a poca distanza dalla *disponibilità dei genitori* (50%).

Trovare tra le risorse più citate la *disponibilità degli insegnanti* e la *disponibilità dei genitori* significa che la promozione della partecipazione è fortemente dipendente da un elemento discrezionale, quello cioè della maggiore o minore volontà o propensione di alcuni soggetti, *in primis* gli insegnanti. Tale risultato può dar luogo a due differenti interpretazioni. Da un lato, potrebbe significare che, al di là delle convinzioni e affermazioni, la partecipazione dei bambini e dei ragazzi è di fatto ancora percepita non come un diritto, ma come una concessione che dipende dalla buona volontà dei singoli, i quali, sulla base delle proprie valutazioni, decidono se e quanto spazio riservare alla sua implementazione; dall'altro, si potrebbe invece pensare che l'attuazione del diritto di partecipazione sia nelle mani della buona volontà dei singoli, in particolare degli insegnanti, in quanto non si dispone di risorse economiche, di personale, nonché di adeguati riferimenti normativi e di pianificazione interni per facilitare e supportare la concreta applicazione di tale diritto.

I numerosi rapporti instaurati dalle scuole con molteplici soggetti rappresentano un'ulteriore risorsa. Circa il 60% dei 125 dirigenti che hanno risposto dichiara infatti di aver instaurato stabili rapporti di collaborazione con qualche organizzazione o ente o istituzione. Le scuole collaborano con le istituzioni locali, l'ufficio scolastico regionale e il tribunale per i minorenni; con le associazioni di volontariato e le parrocchie; con le università e con altre scuole (tavole 9 e 10). Tali rapporti, che in più della metà dei casi sono stabili, sono giudicati efficaci da 70 dei 109 dirigenti che li hanno attivati.

Solo una minoranza (18 scuole) può invece contare su budget specificamente destinati alle attività di promozione della partecipazione.

Tavola 9 - Oggi, la sua scuola su quali risorse può contare per promuovere la partecipazione attiva dei ragazzi e delle ragazze nella vita scolastica? (valori percentuali)

	% sui casi validi
La disponibilità degli insegnanti	87
La collaborazione con le istituzioni locali	61
La collaborazione con associazioni di volontariato	52
La disponibilità dei genitori	50
La collaborazione con le altre scuole del territorio	46
La collaborazione con associazioni/cooperative	38
La collaborazione con l'azienda sociosanitaria locale	38
La collaborazione con l'ufficio scolastico regionale	33
Un gruppo di insegnanti designato specificatamente a tale compito	30
La collaborazione con l'università	25
La collaborazione con oratori/parrocchie	25
Budget specifici	14
La collaborazione con il tribunale per i minorenni	13
La collaborazione con gruppi informali	11
La collaborazione con enti religiosi	9
Altro	8
Nessuna	4
<i>(n. casi validi)</i>	<i>(125)</i>

Tavola 10 - Per favorire la partecipazione attiva dei ragazzi e delle ragazze nella vita cittadina sono stati istituiti rapporti stabili di collaborazione fra la sua scuola e altri soggetti collettivi? Se sì, con quali? (valori percentuali)

	% sui casi validi
Con gli enti locali	46
Con altre scuole	33
Con l'azienda sociosanitaria locale	29
Con l'università	27
Con l'ufficio scolastico regionale	26
Con il tribunale per i minorenni	21
Con associazioni/cooperative	20
Con associazioni di volontariato	14
Con oratori/parrocchie	6
Con enti religiosi	6
Con gruppi informali	5
Con altri soggetti	5
Con nessuno	57
<i>(n. casi validi)</i>	<i>(125)</i>

1.3 Partecipazione dei bambini e dei ragazzi e amministrazione comunale

Per quanto riguarda le amministrazioni comunali, nella percezione della maggior parte dei sindaci (43 su 61), il tema della partecipazione dei bambini è oggetto di riflessione da parte dell'amministrazione comunale, anche se non sempre di tutta. Sono infatti 14 quelli che ritengono che questo tema sia un argomento su cui solo una parte dell'amministrazione si confronta e discute. Una minoranza (16 su 61)

sono poi i Comuni nei quali la partecipazione e l'ascolto dei soggetti di minore età è al centro di corsi di formazione e aggiornamento per il personale. In questi casi si tratta di corsi per formare gli operatori sulla progettazione dei consigli comunali dei bambini e dei ragazzi o degli spazi di ascolto; sull'educazione alla cittadinanza attiva e infine qualche corso dedicato alla partecipazione in senso lato. Altre amministrazioni comunali hanno però già programmato corsi di questo tipo per il futuro o hanno espresso l'intenzione di organizzarli.

Abbastanza diffuse sono le occasioni, per lo più programmate e strutturate, per ascoltare le opinioni dei bambini e dei ragazzi; sono infatti previste da 32 Comuni e frequenti sono anche gli strumenti predisposti a tale scopo. I consigli comunali dei bambini e dei ragazzi sono citati da 22 sindaci, seguono i giornalini e gli spazi riservati all'interno di siti Internet e i sondaggi per rilevare le loro opinioni in merito a specifici temi.

Il coinvolgimento di bambini e ragazzi nell'amministrazione locale sembra riguardare quasi esclusivamente l'elaborazione di idee e proposte per promuovere l'aggregazione. In questo ambito secondo 36 referenti comunali i piccoli cittadini sono molto o abbastanza coinvolti. Sono invece solo 27 le amministrazioni comunali nelle quali i soggetti di minore età partecipano alla progettazione di idee finalizzate a promuovere il governo della città.

Sono del resto pochi a pensare che le idee e le opinioni dei bambini e dei ragazzi esercitino qualche influenza sulle decisioni riguardanti la collettività in tutti gli ambiti. Più diffusa è l'idea che i piccoli cittadini esercitino qualche influenza sulle politiche ambientali e urbane, sulla progettazione di attività per il tempo libero, sulle politiche giovanili (più specificamente, secondo 25 sindaci l'influenza dei bambini e dei ragazzi è esercitata nelle aree specifiche richiamate poco sopra; per 18 non esercitano alcuna influenza e solo per 7 la loro opinione è influente in tutti gli ambiti).

Per promuovere la partecipazione le amministrazioni comunali hanno instaurato rapporti di collaborazione, per lo più stabili e giudicati efficaci, con diversi soggetti presenti sul territorio. Le collaborazioni più diffuse sono con le scuole (35 casi), con le associazioni, con le cooperative e le associazioni di volontariato (27 casi ciascuna), le parrocchie e gli oratori (19 casi). Meno comuni le collaborazioni con altri enti locali (11 casi). Interessante l'accordo su questo tema che la città di Torino ha stipulato con l'Ordine degli architetti per delle collaborazioni negli interventi di progettazione partecipata nelle aree urbane e verdi.

È da sottolineare inoltre che, su 44 Comuni, 14 dispongono di uno staff ad hoc e altrettanti, non necessariamente gli stessi, possono contare su un budget specificamente dedicato.

Veniamo ora alle ultime due domande della scheda che, a differenza delle precedenti, si concentrano sui diritti dei bambini e dei ragazzi. Più specificamente, nella scheda rivolta ai dirigenti scolastici, si chiedeva se nel piano dell'offerta formativa della propria scuola vi sia qualche richiamo alla Convenzione Onu e se i diritti dei bambini rappresentano un riferimento per la proposta e la progettazione educativa (tavola 11).

Le risposte che i dirigenti scolastici hanno dato a queste due domande indurrebbero a pensare che formalmente la Crc non ha ottenuto un riconoscimento, poiché espliciti riferimenti ad essa sono presenti solo nei pof di 28 scuole sulle 126 (22%) i cui dirigenti hanno risposto. Viceversa sembra che i diritti dei bambini e delle bambine orientino di fatto la progettazione e la proposta educativa, rappresentando un punto di riferimento per insegnanti e dirigenti scolastici. Sono infatti 106 su 125 (85%) i dirigenti che affermano che i diritti dei bambini sono entrati a far parte della proposta e/o della progettazione educativa.

Tavola 11 - Secondo lei, i diritti dei ragazzi e delle ragazze sono entrati a far parte della progettazione e/o della proposta educativa della sua scuola? (valori percentuali)

	% valida
Molto	31
Abbastanza	54
Poco	14
Per niente	1
Totale	100
<i>(n. casi)</i>	<i>(125)</i>

In tema di diritti dei bambini e dei ragazzi ai sindaci è stato invece chiesto se per il 2009 avessero previsto occasioni rivolte ai bambini e ai ragazzi per diffondere la conoscenza dei diritti della Crc. Solo 20 Comuni hanno programmato iniziative di questo tipo. Si tratta prevalentemente di giornate celebrative dell'anniversario della Convenzione e di laboratori a tema, seguiti dalla predisposizione e diffusione di materiali divulgativi cartacei o informatici e multimediali, dalle conferenze e dai seminari, dagli interventi di animazione mobile.

Si voleva infine comprendere se e quanto i diritti dei bambini sono tenuti in considerazione nella pianificazione delle politiche comunali, in particolare quelle giovanili e urbane. Anche se non è insignificante il numero di coloro che giudicano ancora scarsa o addirittura nulla la rilevanza di questo tema nell'orientare la progettazione delle politiche, per più della metà dei 47 referenti che si sono espressi in proposito i diritti dei bambini sono entrati a far parte della pianificazione delle politiche "molto" o "abbastanza".

2. Le iniziative nelle scuole e nelle comunità locali

Continuiamo la presentazione dei risultati della ricerca con l'analisi dei progetti di partecipazione più importanti realizzati nel corso degli ultimi tre anni, di cui dirigenti scolastici e sindaci hanno fornito dettagliate descrizioni nelle schede. Prima di entrare nel merito dei progetti più significativi presentiamo alcuni dati quantitativi di sfondo, relativi alle iniziative sulla partecipazione che i dirigenti scolastici e i sindaci hanno descritto.

Come già si è avuto modo di dire, dalle scuole abbiamo ricevuto 129 schede, nelle quali complessivamente sono state descritte 330 iniziative (tavola 12). Poco meno della metà delle scuole che hanno inviato le schede relative alle iniziative è situata nel Nord Italia, un quinto nel Centro, un quarto circa nel Sud e solo il 5% circa in Sicilia e Sardegna. Oltre la metà di queste scuole ha inviato la descrizione di tre iniziative, il 20% circa di due e il restante 12% di una.

Tavola 12 - Numero di scuole che hanno promosso o hanno partecipato a iniziative e numero di iniziative più importanti (massimo tre iniziative per scuola) secondo grandi aree territoriali (valori percentuali)

	Numero di scuole	Numero di iniziative
Nord Italia	49	47
Centro Italia	20	21
Sud Italia	25	26
Italia insulare	6	6
Totale	100	100
<i>(n. casi)</i>	<i>(129)</i>	<i>(330)</i>

Nella maggior parte dei progetti descritti la scuola è il soggetto o uno dei soggetti promotori, ma rilevante è anche il numero di iniziative promosse dagli enti locali (nell'ordine Comuni, Province e Regioni) che hanno visto le scuole nel ruolo di partner. Seguono poi i progetti promossi da associazioni, cooperative e associazioni di volontariato e dall'Ufficio scolastico regionale. Più della metà dei progetti è finanziata da fondi della scuola a cui, in numerosi casi, si aggiungono altre risorse. La seconda fonte di finanziamento è rappresentata dagli enti locali, in particolare i Comuni, mentre i finanziamenti della legge 285/1997 riguardano ormai solo l'1% circa dei progetti analizzati e quelli europei poco più del 6%.

La maggior parte dei progetti (il 70% circa) si esaurisce nell'arco di un anno scolastico, ma una quota significativa, intorno al 12%, ha durata biennale e il 9% circa triennale. Alcuni progetti sono però attivi da 5 anni e uno addirittura da 11.

Nelle iniziative descritte sono stati coinvolti in modo quasi uguale gli studenti della scuola secondaria di primo e di secondo grado, mentre pochi sono i progetti che hanno coinvolto gli alunni della scuola primaria. Alcune hanno invece visto la partecipazione di alunni e studenti dei diversi ordini e gradi di scuola, a partire da quella dell'infanzia per arrivare alla secondaria di secondo grado. Qualche progetto aveva invece come destinatari studenti con specifiche caratteristiche. Per esempio, il progetto *Girls' power* del Liceo linguistico europeo Marcelline di Bolzano si rivolgeva solo alle studentesse ed era finalizzato a favorire il protagonismo e l'aggregazione femminile attraverso l'acquisizione di consapevolezza delle potenzialità delle donne, in una prospettiva di pari opportunità; altri progetti si rivolgevano a studenti stranieri giunti da poco in Italia allo scopo di promuovere il loro inserimento nel nuovo contesto scolastico e sociale.

Le iniziative sono prevalentemente di piccole dimensioni: a poco meno della metà hanno infatti collaborato al massimo 5 classi, mentre un quarto circa ne ha coinvolte tra 6 e 10.

Gli insegnanti sono coinvolti nella quasi totalità dei progetti, mentre i familiari o altri cittadini hanno partecipato a un progetto su 5 circa. Non mancano però le iniziative che hanno richiesto le competenze di altri professionisti. In particolare: artisti, nelle iniziative di carattere artistico, ludico-espressivo; architetti, negli interventi di progettazione o riqualificazione delle aree urbane; magistrati, nelle iniziative di educazione alla legalità e, più in generale, formatori, educatori, psicologi e docenti universitari.

Le 103 iniziative riferite dai sindaci sono giunte da sole 37 amministrazioni comunali. Si tratta in quasi il 60% dei casi di Comuni del Nord Italia; un quarto sono collocati in Centro Italia, il 13% al Sud e il restante 8% in Sicilia e in Sardegna. Il Comune è nella quasi totalità dei progetti il principale promotore o uno dei soggetti promotori. Rispetto alle iniziative descritte dalle scuole, quelle promosse dalle amministrazioni comunali vedono il coinvolgimento di un maggior numero di soggetti sia in qualità di collaboratori sia in qualità di finanziatori. Inoltre i progetti sono generalmente più ampi e spesso coinvolgono bambini e ragazzi di diverse età.

2.1 Il ruolo della partecipazione

A prescindere dall'area tematica, le iniziative possono in prima battuta essere suddivise in tre ampie categorie in base al ruolo svolto o attribuito alla partecipazione:

- a) le iniziative nelle quali la partecipazione dei bambini e dei ragazzi è intesa prevalentemente come metodo pedagogico per raggiungere gli obiettivi specifici;
- b) le iniziative in cui la partecipazione e la sua pratica sono l'obiettivo stesso del progetto;

- c) le iniziative finalizzate a educare alla partecipazione, intesa come valore e ingrediente fondamentale della cittadinanza attiva, attraverso un'opera di sensibilizzazione su specifici temi sociali.

Nel primo caso gli obiettivi, diversissimi tra loro, sono raggiunti utilizzando metodi in cui i bambini svolgono un ruolo attivo nel proprio processo di apprendimento: si favorisce la libera espressione delle opinioni, il dialogo, il confronto, la discussione, la collaborazione. Le tecniche adottate sono spesso richiamate nella descrizione del metodo: *cooperative learning, learning by doing, peer education, role playing, simulation games, circle time...* In questi progetti la partecipazione è il metodo con cui si raggiunge uno specifico obiettivo quale la progettazione del giornale scolastico, la riqualificazione di un'area verde o di un monumento, l'organizzazione di un evento musicale.

Nel secondo caso invece l'obiettivo è esplicitamente quello di insegnare e "allenare" i bambini e i ragazzi a essere partecipativi, protagonisti, agenti attivi, ed è l'oggetto sul quale si lavora a essere strumentale al raggiungimento della partecipazione. Per fare un esempio: la riqualificazione di un'area verde è strumentale all'obiettivo di far sperimentare ai bambini e ai ragazzi la partecipazione.

Questi due tipi di iniziative sono accomunati dal fatto che, seppur attraverso strade diverse – cioè considerando la partecipazione come mezzo oppure come obiettivo –, favoriscono l'agentività dei bambini (Baraldi, 2008). Promuovono cioè il loro ruolo attivo, portatore di competenze specifiche, di un modo differente di pensare e di una diversa prospettiva sul mondo perché proveniente da soggetti con particolari caratteristiche, ma degni di attenzione e considerazione al pari degli adulti (Prout, James, 1990; Qvortrup, 1991).

Il terzo tipo di iniziative potrebbe essere definito "più teorico", e orientato all'educazione alla partecipazione, piuttosto che alla sua promozione e al suo esercizio. Spesso, infatti, si tratta di progetti finalizzati ad approfondire le conoscenze e a favorire la sensibilità e la consapevolezza dei bambini e dei ragazzi su specifici argomenti, allo scopo di dotarli di un bagaglio di nozioni e di strumenti analitici sufficiente per esercitare, grazie a una partecipazione consapevole e competente, la cittadinanza. Non sempre questi progetti, volti ad esempio a promuovere la diffusione e la conoscenza dei diritti umani (tra i quali i diritti dei bambini), delle istituzioni e della loro organizzazione a livello locale, nazionale e internazionale, dei valori della Resistenza, della libertà, dell'antirazzismo piuttosto che dell'uguaglianza, utilizzano un approccio didattico diverso da quello tradizionale delle lezioni frontali. Va comunque riconosciuto a queste azioni un ruolo importante nel fornire le basi da cui è possibile motivare i bambini e i ragazzi a partecipare attivamente come cittadini, a partire da un buon bagaglio di cono-

scenze dei temi relativi alla cittadinanza, ai diritti, alle istituzioni, e dalla consapevolezza dell'importanza di svolgere un ruolo attivo nella comunità.

Occorre sottolineare che numerosi progetti, al di là del proposito dichiarato di tendere alla promozione della partecipazione, non lasciano in realtà trasparire alcuna azione orientata in tal senso, sia per quanto riguarda i metodi attuati sia per quanto riguarda la tematica trattata. Si tratta ad esempio delle iniziative di formazione o orientamento professionale piuttosto che finalizzate all'acquisizione di competenze informatiche, scientifiche o linguistiche, al di fuori del curriculum.

Sulla base di questo primo criterio di classificazione si rileva che i progetti delle scuole rientrano per lo più tra le iniziative del secondo tipo. Sono quindi iniziative su temi riconducibili alle aree tematiche più diverse: dal laboratorio teatrale al giardinaggio, dall'analisi dell'acqua alla cooperativa sociale, dalla progettazione di una scuola in un Paese africano, all'adozione di un'area verde, ma accomunati da metodi e tecniche di apprendimento cosiddetto non convenzionale che prevedono un ruolo attivo e partecipativo dei bambini o dei ragazzi.

Seguono, per numero di progetti, quelli che sono strutturati intorno all'idea stessa di partecipazione e di promozione della medesima. Anche in questo caso le aree tematiche possono essere molto diverse, ma l'obiettivo principe ed esplicitato è quello di insegnare il valore della partecipazione e il suo esercizio.

Meno diffuse, ma comunque numerose, sono infine le iniziative che, come detto sopra, prediligono la forma educativa piuttosto che promozionale della partecipazione – potremmo definirle iniziative di stampo più tradizionale, che sembrerebbero presupporre la non completa competenza dei bambini «che vanno formati, a cui va spiegato, va insegnato» (Dreossi, 2003, p. 279).

Rientra in quest'ultimo tipo di progetti la maggior parte delle iniziative descritte dai sindaci: la partecipazione è infatti per lo più intesa come metodo pedagogico ed è strumentale agli obiettivi specifici. Pochi sono invece i progetti che intendono educare al valore della partecipazione in sé e in nessuno essa è posta come obiettivo.

2.2 Le aree tematiche

Abbiamo classificato i 330 progetti descritti dai dirigenti scolastici e i 103 descritti dai sindaci in base alle macroaree tematiche già individuate per classificare le iniziative alle quali scuole e amministrazioni comunali hanno riferito di aver complessivamente collaborato (tavola 13). Abbiamo quindi proceduto a delineare le caratteristiche principali dei progetti facenti parte di ciascun ambito tematico e abbiamo infine descritto in modo dettagliato i progetti particolarmente significativi.

Va precisato che la classificazione non deve essere intesa in senso rigoroso poiché spesso i progetti possono interessare più aree temati-

che. In tal caso sono stati collocati in quella più significativa nell'economia generale del progetto, quella che meglio lo caratterizza.

Tavola 13 - Aree tematiche e numero delle iniziative descritte nei progetti delle scuole e delle amministrazioni comunali (valori percentuali)

AREA TEMATICA	Scuole	Amministrazioni comunali
	%	%
Cittadinanza attiva e responsabile	39	29
Azioni volte a promuovere la cittadinanza attiva	11	9
Consigli/consulte dei bambini/ragazzi e degli studenti	9	13
Educazione alla partecipazione, alla cooperazione, all'autonomia...	5	-
Azione volte a promuovere la conoscenza dei diritti umani e/o dei diritti dei bambini	4	4
Azioni volte a promuovere i valori della solidarietà e del volontariato	3	1
Azioni volte a promuovere i valori della giustizia e della legalità	3	1
Incontri tra studenti/insegnanti/esperti sulla gestione e l'organizzazione della scuola	2	-
Educazione stradale (incontri sulla sicurezza stradale, sulle norme del codice della strada, lezioni preparatorie in vista del conseguimento del patentino...)	2	1
Ambiente naturale e urbano	20	36
Tutela, promozione e progettazione di spazi urbani/verdi (adozione di monumenti, piazze, giardini, parchi...)	10	17
Educazione ambientale/rispetto del territorio urbano e naturale/sviluppo sostenibile	6	2
Approfondimento di tematiche storiche/culturali/economico-sociali locali	2	2
Progettazione e realizzazione partecipate con gli alunni/studenti di percorsi casa-scuola	1	15
Incontri e discussioni sulle politiche culturali/urbane/ambientali	1	-
Aggregazione e protagonismo	15	17
Progettazione artistica, ludico-espressiva	15	4
Azioni volte a promuovere l'aggregazione sociale e il protagonismo dei giovani	-	13
Diritto di espressione e informazione	11	4
Progettazione e realizzazione partecipate di giornalini e altri strumenti di comunicazione	11	4
Salute e benessere	2	2
Educazione al benessere e alla salute/qualità della vita	2	2
Altro	13	12
Totale	100	100
(n. casi)	(330)	(103)

Come si vede nella tavola 13, in cui abbiamo ordinato le macroaree dalla più diffusa alla meno diffusa nelle scuole, quasi il 40% dei progetti descritti dalle scuole rientra nell'ambito della *Cittadinanza attiva e responsabile*, un quinto circa è riconducibile ai temi dell'*Ambiente naturale e urbano*, il 15% comprende invece iniziative nell'ambito dell'*Aggregazione e protagonismo* e circa uno su 10 è finalizzato a favorire il *Diritto di espressione e informazione*.

Anche per quanto riguarda le amministrazioni comunali la maggior parte dei progetti è riconducibile alle macroaree che abbiamo chiamato dell'*Ambiente naturale e urbano* e della *Cittadinanza attiva e responsabile*, ma in questo caso le iniziative riconducibili alla prima macroarea sono più numerose.

Focalizzando l'attenzione sulle aree specifiche, tra le iniziative delle scuole particolarmente diffuse sono le *Azioni volte a promuovere la cittadinanza attiva* (11%) e i *Consigli/consulte dei bambini/ragazzi e degli studenti* (9%), che insieme raggiungono il 20% dei progetti descritti. Rilevante anche il numero delle iniziative di *Progettazione artistica, ludico-espressiva* (15%) e di *Progettazione e realizzazione partecipata di giornalini e altri strumenti di comunicazione* (11%), seguite immediatamente dopo dalle azioni di *Tutela, promozione e progettazione di spazi urbani/verdi* (10%).

Tra le iniziative dei Comuni pesano in misura rilevante quelle volte alla *Progettazione e alla realizzazione di percorsi casa-scuola* (15%) e quelle finalizzate alla *Tutela, promozione e progettazione di spazi urbani e di aree verdi* (17%), che insieme raccolgono il 30% circa di tutti i progetti. Immediatamente dopo troviamo i *Consigli dei bambini e dei ragazzi* (13%) e le iniziative volte a promuovere il *Protagonismo e l'aggregazione* (13%).

L'area della *Progettazione partecipata di giornalini e altri strumenti di comunicazione*, che nel caso delle scuole raccoglie – come abbiamo ricordato – l'11% circa delle iniziative, interessa invece poco meno del 4% dei progetti promossi dai Comuni. Rilevanti differenze si rilevano anche all'interno della macroarea dell'*Aggregazione e protagonismo*. Nel caso delle scuole infatti i progetti sono incentrati sulla *Progettazione artistica, ludico-espressiva*, mentre nel caso delle amministrazioni comunali si tratta prevalentemente di iniziative ideate nei centri di aggregazione, le cui attività sono molto diversificate e non si esauriscono nelle attività ricreative.

Inoltre, come si può osservare ancora dalla tavola 13, tra i progetti delle amministrazioni comunali sono assenti le azioni esplicitamente volte all'*Educazione alla partecipazione, alla cooperazione e all'autonomia*, così come gli *Incontri e discussioni sulle politiche culturali/urbane/ambientali* e, come ovvio, gli *Incontri tra studenti/insegnanti/esperti sulla gestione e l'organizzazione della scuola*.

Questa macroarea, oltre a essere quella in cui confluiscie complessivamente il maggior numero di iniziative, è anche la più ricca per la varietà di esperienze. Il numero più elevato di progetti riguarda le *Azioni volte a promuovere la cittadinanza attiva*, seguite dai *Consigli/consulte dei bambini/ragazzi e degli studenti*.

Tra le *Azioni volte a promuovere la cittadinanza attiva* abbiamo incluso tutte quelle iniziative che si pongono l'obiettivo di a) spiegare l'organizzazione, le funzioni, gli ambiti di competenza delle istituzioni a livello locale piuttosto che nazionale o europeo; b) il significato e i meccanismi della rappresentanza; c) i diversi sistemi elettorali e il loro funzionamento; d) lo studio della Costituzione.

Per quanto riguarda i progetti realizzati nelle scuole, i metodi utilizzati vanno dalle lezioni frontali alla visione di film, dalle visite ai luoghi sede delle istituzioni (parlamento, consigli regionali, provinciali e comunali) agli incontri con i sindaci o i consiglieri comunali, dalla possibilità di assistere a una seduta del parlamento o del consiglio locale ai giochi di simulazione nei quali, per esempio, si inscena una seduta del consiglio comunale.

Nelle descrizioni degli obiettivi si legge:

avvicinare i ragazzi alle istituzioni [...]; raggiungere una consapevolezza tale da portare ad accrescere un'identità di cittadini; motivare ad una partecipazione attiva (Istituto comprensivo Santa Lucia, Bergamo);

conoscere i meccanismi decisionali e le modalità di intervento attivo dei cittadini (Istituto magistrale Duca d'Aosta, Padova);

far conoscere agli alunni gli organismi politici che governano la Provincia autonoma e farli partecipare alla vita del Consiglio provinciale (Istituto comprensivo Bolzano V - Gries 1, Bolzano).

In molti casi questi programmi sono agganciati alla realtà del territorio e prevedono quindi di:

sensibilizzare e far riflettere sui temi della democrazia, dei diritti e della cittadinanza a partire dalla conoscenza del proprio territorio, delle risorse culturali, artistiche, turistiche e naturalistiche e contemporaneamente (riflettere) sui fenomeni degenerativi che ne hanno condizionato lo sviluppo, quali la mafia e l'estorsione radicata sul territorio (Liceo-ginnasio G. Meli, Palermo);

far acquisire ai ragazzi le competenze necessarie per partecipare in maniera responsabile e critica alla vita pubblica, offrendo loro sperimentazioni pratiche della democrazia. Far riflettere i ragazzi sui concetti di partecipazione e di democrazia. Abituare i ragazzi a esprimere la propria opinione [...]. Far conoscere i luoghi sede dell'amministrazione politica della città, i principali rappresentanti del governo locale e i problemi più urgenti del

territorio. Far conoscere le dinamiche dei processi democratici, nonché le strategie e gli strumenti per ottenere un cambiamento. Permettere agli alunni di impegnarsi nella comunità scolastica e locale (Scuola secondaria di primo grado Giovanni XXIII, Cava de' Tirreni, Palermo).

Infine, rientrano in quest'area anche azioni di stampo più tradizionale riconducibili all'educazione civica.

Tra le iniziative delle amministrazioni comunali riconducibili a quest'area riferiamo del progetto *Palazzo comunale: "Io cittadino" – percorso di cittadinanza responsabile*, promosso dal Comune di Verona dal 2006, rivolto agli alunni delle scuole di ogni ordine e grado. Gli obiettivi e le attività si inquadrano nel seguente modo:

dar voce ai bambini e ai ragazzi rendendo visibili i loro diritti e i loro doveri di cittadinanza; avvicinarli ai responsabili del governo della città, intesi come interlocutori dai quali ricevere attenzione e risposte; educare i bambini e i ragazzi non solo alla conoscenza della democrazia, ma anche al dialogo e al confronto democratico; dotare la scuola di strumenti interattivi che permettano anche ai più piccoli un'agevole comprensione dei concetti di cittadinanza responsabile e attiva come abitudine a progettare e a costruire insieme la vita della città.

Le attività prevedono un percorso guidato che comprende: la visita della sede municipale, la simulazione di un consiglio comunale su un tema scelto dai ragazzi; l'incontro con il difensore civico. Durante la visita i ragazzi hanno con sé schede didattiche e materiale di supporto. Il progetto, nell'opinione di chi ha descritto l'iniziativa,

ha creato spazi e tempi di ascolto e di accoglienza del punto di vista dei bambini e dei ragazzi, rispondendo alla richiesta della scuola di acquisire informazioni corrette e idonei strumenti per una maggiore comprensione del funzionamento della complessa macchina politico-amministrativa che governa la città.

Simile è l'iniziativa del Comune di Bergamo, intitolata *Scuola di cittadinanza*, che si ripete anch'essa ogni anno dal 2006. L'intento è quello di favorire la conoscenza dei luoghi, dei ruoli, delle funzioni dell'amministrazione comunale; sperimentare i meccanismi dell'elezione dei propri rappresentanti, conoscere il funzionamento del consiglio e degli uffici comunali. Il progetto si rivolge agli alunni delle classi quinte delle scuole primarie. Tra le attività anche un percorso di formazione per gli insegnanti curato dai docenti della Facoltà di scienze della formazione, la campagna elettorale e le elezioni dei rappresentanti nel consiglio dei ragazzi.

I *Consigli/le consulte dei bambini/ragazzi e degli studenti* sono invece vere esperienze di partecipazione definita decisionale poiché all'inter-

no di questi progetti i bambini dovrebbero «opera(re) scelte e decisioni per la comunità locale» (Dreossi, 2003, p. 273) o, nel caso si tratti di consigli/consulte degli studenti, per la propria scuola.

L'analisi della letteratura al riguardo ci avverte che non sempre queste esperienze rappresentano delle reali opportunità per i bambini e per i ragazzi di fornire un contributo in merito a decisioni in ambito scolastico o sulle politiche locali. Spesso, infatti, le proposte dei consigli, accolte formalmente dagli organi scolastici o dalle amministrazioni, non vengono attuate. Con il materiale a nostra disposizione non siamo però nelle condizioni di fare queste valutazioni sugli interventi proposti.

Gli obiettivi di queste iniziative sono in parte condivisi con i progetti di cui si è detto poco sopra, cioè la «conoscenza degli organismi della vita democratica a livello locale e del loro funzionamento» (Istituto comprensivo E. Mestica, Macerata). In più però prevedono di «avviare gli studenti a sperimentare forme dirette di rappresentanza democratica che li coinvolgano più direttamente nella vita della scuola o della comunità» (Scuola secondaria di primo grado Leon Battista Alberti, Torino). I ragazzi che partecipano ai consigli dei ragazzi o degli studenti, con la supervisione di adulti facilitatori, docenti e formatori, svolgono una serie di attività finalizzate ad acquisire maggiori conoscenze dei meccanismi democratici, a formulare proposte e a elaborare progetti da presentare al collegio dei docenti e al consiglio di istituto, nel caso dei consigli degli studenti, e ai consigli di circoscrizione, comunali o provinciali, nel caso dei consigli dei bambini e dei ragazzi.

Tra i 14 Comuni che hanno destinato risorse per i progetti dei *Consigli/consulte dei bambini e dei ragazzi* ritroviamo Ancona. Alle attività previste dall'iniziativa, che si ripete dal 2006, partecipano ogni anno un centinaio di 10-14enni. Nel progetto sono coinvolti anche 50 adulti tra insegnanti, presidenti di circoscrizione, educatori. Gli obiettivi sono «la promozione di un'esperienza educativa; l'esercizio della partecipazione alla vita del quartiere; la promozione del dialogo tra i ragazzi e le istituzioni». Dopo l'elezione dei rappresentanti dei ragazzi presso le scuole, il consiglio si insedia e decide l'agenda delle attività e delle riunioni. «Il consiglio comunale dei ragazzi si riunisce per discutere proposte e iniziative da realizzare nel quartiere: l'organizzazione di spazi-gioco e gli incontri». Le attività sono portate avanti mediante «assemblee, gruppi di lavoro, visite di studio e incontri con i rappresentanti delle istituzioni locali». Si sottolinea come «i ragazzi, oltre ad essere partecipi della vita sociale, si impegnano nell'analisi delle problematiche e delle risorse del quartiere ed elaborano proposte di gestione del territorio e dell'organizzazione degli spazi a loro destinati».

Anche se meno diffusi, di notevole interesse sono i progetti che abbiamo chiamato di *Educazione alla partecipazione, alla cooperazione, all'autonomia*, che abbiamo visto non essere però presenti tra le azioni delle amministrazioni comunali. Mediante queste iniziative gli insegnanti si propongono di far acquisire agli studenti le competenze che sono la premessa per l'esercizio della cittadinanza attiva: libera espressione delle proprie idee e rispetto di quelle altrui, confronto di opinioni, critica costruttiva, cooperazione e collaborazione.

L'apprendimento e la pratica di queste competenze è spesso applicata a un progetto che si snoda intorno a un tema o a una problematica sociale legata alla comunità: i bisogni degli anziani, le famiglie in difficoltà economica, l'immigrazione. Tra le descrizioni degli obiettivi di questi progetti si legge:

interagire con gli altri rispettando tempi, ruoli e relazioni; acquisire capacità di cooperazione nel lavoro di gruppo e nel gruppo di lavoro [...]; acquisire capacità di comunicazione e di relazione; acquisire capacità di lavorare in autonomia; sapere individuare problemi e attuare procedure di problem solving (Istituto di istruzione secondaria superiore A. de Pace, Lecce);

comprendere/condividere il concetto di partecipazione. Adottare corretti comportamenti sociali. Migliorare le modalità di relazione interpersonali. Imparare a gestire in modo positivo un conflitto. Maturare una maggiore autostima (Istituto comprensivo Montini, Campobasso);

agire in spirito di cooperazione. Saper assumere ruoli e responsabilità. Saper costruire, applicare e rispettare un insieme di regole. Riconoscere un insieme di regole condivise (Istituto comprensivo Campo del Moricino, Napoli);

riuscire ad attivare delle dinamiche relazionali positive favorendo un tranquillo confronto di opinioni; accettare punti di vista diversi dal proprio; sviluppare la capacità di elaborare strategie per risolvere eventuali contrasti o particolari problematiche. Incentivare la consapevolezza di appartenere a una comunità (Istituto comprensivo Bolzano II Don Bosco, sezione Scuola media Ada Negri, Bolzano).

Decisamente innovativi sono quei progetti che si propongono di far acquisire ai ragazzi le competenze sopra descritte attraverso la costituzione di una cooperativa sociale o attraverso la *peer education*. Ri-entra tra le iniziative del primo tipo il progetto *Impresa in azione*, realizzato da due classi quarte dell'Istituto di istruzione superiore Einaudi-Casaregis-Galilei di Genova.

L'obiettivo del progetto era quello di «promuovere il lavoro di gruppo fra gli studenti sviluppando, altresì, conoscenza e coscienza delle problematiche legate al territorio di appartenenza (difficoltà per

la popolazione anziana del quartiere nell'affrontare diverse attività); svolgere effettivamente un'attività imprenditoriale, sperimentando sul campo le nozioni apprese durante l'attività scolastica e nel contempo discutere e confrontarsi sulle politiche sociali urbane». Gli studenti hanno «attivato un numero verde al quale i clienti (per lo più anziani) dell'impresa potevano rivolgersi per fissare un incontro con gli studenti-operatori della stessa, da tenersi presso l'abitazione dell'anziano o presso un "centro d'incontro". All'appuntamento gli studenti si recavano muniti di computer e Internet-key, e effettuavano una serie di operazioni online, quali ad esempio la prenotazione di esami clinici, la spesa, la ricerca della farmacia di turno della zona».

Con riferimento alla *peer education*, il progetto di cui riferiamo aveva l'obiettivo di formare studenti tutor mediante metodi non tradizionali. Nella descrizione dell'iniziativa, realizzata dall'Istituto paritario Ivo de Carneri di Divezzano, in provincia di Trento, si parla di «sperimentazione di valori cooperativi e di strategie di apprendimento cooperativo; valorizzazione dei talenti personali; sviluppo di competenze relazionali e comunicative». Il progetto prevedeva un «percorso di formazione per studenti e studentesse tutor (15 ore); attività di peer tutoring e di cooperative learning in orario scolastico ed extrascolastico; valutazione delle attività di tutoraggio con un esperto e con il dirigente scolastico». Le tecniche adottate comprendevano «brainstorming, cooperative learning, esami di caso, role playing, lezioni interattive».

Hanno invece un orientamento più esplicitamente educativo i progetti volti a *promuovere la conoscenza dei diritti umani e/o dei diritti dei bambini*. Si tratta per lo più di iniziative strutturate attraverso percorsi che iniziano con lezioni frontali da parte dei docenti o di esperti su casi *esemplari* di violazioni di tali diritti (come il genocidio degli ebrei o il *child labour*) oppure su uno specifico diritto fondamentale, proseguono con attività laboratoriali e si concludono con la restituzione pubblica dei risultati. A titolo di esempio riferiamo dell'iniziativa *Diritti in gioco*, promossa dal Comune di Saronno, insieme ad associazioni di volontariato, che dal 1998 si ripete ogni anno in occasione dell'anniversario della Crc. Si rivolge ai bambini di età compresa tra 3 e 11 anni e alle loro famiglie e si pone l'obiettivo di sensibilizzare al tema dei diritti dei bambini attraverso una partecipazione attiva. Ogni anno viene individuato uno specifico diritto intorno al quale costruire le attività della giornata: mostre interattive, spettacoli teatrali, laboratori e giochi. I bambini, supportati dagli educatori comunali, organizzano e gestiscono i laboratori.

Sono simili le iniziative che si propongono di trasmettere i valori *della giustizia e della legalità*. Le azioni previste nei progetti delle scuole si dividono tra quelle che si focalizzano sulla vita quotidiana all'interno della scuola, con l'obiettivo di promuovere comportamenti virtuosi

si, e quelle che invece si propongono di trasmettere i valori della giustizia e della legalità mediante l'analisi e l'approfondimento, attraverso attività in laboratori e l'intervento di operatori ed esperti, di fenomeni quali la mafia, l'ecomafia, l'evasione fiscale.

Per quanto riguarda le amministrazioni comunali, si inserisce in quest'area il progetto *Educazione alla legalità*, che ha visto nel 2008 promotore il Comune di Cava de' Tirreni, in provincia di Salerno, insieme all'autorità giudiziaria. L'intento dell'iniziativa era quello di «diffondere tra i giovani la cultura della legalità e della responsabilità, di una coscienza democratica e della cittadinanza attiva». Circa 150 alunni delle scuole secondarie di primo grado sono stati coinvolti in «incontri, lezioni, discussioni sui temi della legalità, del rispetto delle regole e delle norme [...] e visite guidate a strutture di custodia attenuata».

Tra i progetti volti a promuovere i *valori della solidarietà e del volontariato* troviamo, da un lato, azioni finalizzate a far conoscere la realtà locale delle associazioni sociali e di volontariato mediante incontri con le medesime presso le scuole o presso le sedi delle associazioni e, dall'altro, progetti in favore delle categorie deboli della popolazione locale, ad esempio i disabili, oppure verso le popolazioni dei Paesi più poveri. Spesso consistono nella raccolta di fondi derivanti dalla vendita di manufatti realizzati dai ragazzi all'interno di mercatini da loro stessi organizzati.

In ambito scolastico, un'iniziativa di particolare interesse è quella ideata dagli studenti dell'Istituto tecnico per geometri A. & P. Delai di Bolzano, che hanno messo a disposizione le competenze acquisite nel corso di studi per «progettare e costruire, in collaborazione con le autorità locali, un centro di accoglienza e primo soccorso per la popolazione locale» in una comunità in Tanzania.

Interessante anche l'iniziativa *Laboratori della pace e della solidarietà* proposta nel 2007 dall'amministrazione comunale di Recco, in provincia di Genova. Allo scopo di «promuovere la pace, la convivenza e la solidarietà tra le diverse culture», 300 bambini e ragazzi, dalle scuole primarie alle secondarie di secondo grado, con il supporto di insegnanti, genitori ed educatori, hanno studiato alcuni caratteri di diverse culture; realizzato spettacoli di teatro, canto e giochi di strada; disegnato magliette; prodotto disegni e stampato giornalini.

Gli *Incontri tra studenti, insegnanti ed esperti sulla gestione e l'organizzazione della scuola* hanno prevalentemente quale obiettivo, da un lato, raccogliere le esigenze e i suggerimenti dei ragazzi, grazie alla proposta di questionari, discussioni e incontri e, dall'altro, far acquisire consapevolezza e condividere i problemi presenti a scuola per cercare di trovare insieme le soluzioni più opportune. In due iniziative sono stati organizzati incontri per spiegare ai ragazzi gli interventi normati-

vi che hanno recentemente riguardato la scuola, in modo da renderli più partecipi e consapevoli dei cambiamenti intervenuti.

Infine, ritroviamo le lezioni di *Educazione stradale*, rivolte sia ai bambini sia agli adolescenti che sono in procinto di prendere il patentino per la guida del ciclomotore. Va detto che nel caso in cui destinatari sono i ragazzi la partecipazione è quasi assente. Quando invece sono interventi rivolti ai bambini vengono utilizzate tecniche di apprendimento di tipo partecipativo.

Tra i progetti descritti dalle amministrazioni comunali ne troviamo solo uno su questo tema, avviato nel biennio 2008-2009 dal Comune di Fossano, in provincia di Cuneo. Attraverso lezioni teoriche e pratiche che hanno visto l'intervento di esperti, sono stati coinvolti nel progetto *Prova pratica di utilizzo del motociclo* complessivamente 270 studenti 13-15enni che stavano frequentando il corso per conseguire il patentino di guida per il ciclomotore. Si trattava di affiancare alle lezioni del corso per il patentino azioni teoriche e pratiche, guidate da esperti ed educatori, finalizzate a far acquisire consapevolezza dell'importanza per se stessi e per gli altri della guida sicura. Nessun accenno è fatto nella descrizione delle attività e dei metodi al ruolo attivo e partecipativo svolto dai ragazzi coinvolti.

Ambiente naturale e urbano

Il tema dell'ambiente, sia naturale sia urbano, è la seconda macroarea tematica per numero di iniziative raccolte. In questo ampio gruppo troviamo le azioni di *Tutela, promozione e progettazione di spazi urbani/verdi* che intendono, mediante la progettazione partecipata, favorire la cura, la valorizzazione e la promozione del patrimonio naturale, artistico e storico del territorio. Si tratta di progetti focalizzati su specifici spazi: parchi comunali, giardini scolastici, monumenti, piazze. L'azione su queste aree varia: si va dalla pulizia, alla promozione turistica, alla predisposizione di progetti di ristrutturazione e riordino da proporre alle amministrazioni, talvolta anche tenendo in considerazione aspetti relativi alla sostenibilità ambientale. Queste azioni sono sempre precedute da un momento di approfondimento teorico per far conoscere ai bambini e ai ragazzi "la storia di quei luoghi" e far comprendere la loro importanza. Si cerca in tal modo di creare un legame tra i giovani cittadini e il territorio in modo da favorirne il rispetto, la cura e la valorizzazione.

Un esempio significativo è rappresentato dal progetto *Agorà: adozione di spazio urbano* della scuola secondaria di primo grado F.S.C. Coccimiglio di Castrolibero, in provincia di Cosenza. La scuola ha collaborato con il Comune al piano di arredo urbano della città. «Gli alunni dopo la ricognizione dei luoghi sono stati invitati a partecipare al progetto di sistemazione della piazza. Hanno quindi realizzato nel laboratorio d'arte della scuola piastrelle in ceramica da destinare alla sua pavimentazione».

Oppure quello dell'Istituto tecnico per geometri A. e P. Delai di Bolzano *Piste ciclabili: rilevazione e proposta*. Gli studenti, dopo aver proceduto al rilevamento topografico delle piste ciclabili esistenti e aver discusso in gruppo i possibili miglioramenti, hanno elaborato una proposta di variazione da presentare all'amministrazione comunale.

La scuola secondaria di primo grado Carducci di Catania ha invece prodotto, nell'ambito del progetto *Fai - Giornata di primavera*, una mini-guida in italiano, inglese e francese, «per i monumenti di via Crociferi, esempio tipico del Barocco catanese [...]». La realizzazione della guida è stata l'esito di un percorso di studio del periodo storico e dei luoghi considerati». I metodi utilizzati sono stati «lezioni frontali; visione di dvd; visite con esperti, relazioni, grafici, disegni e foto».

Altrettanto interessanti i progetti che propongono interventi «sostenibili» per il recupero di specifiche aree, ad esempio utilizzando fonti energetiche alternative. Su questo tema l'Istituto tecnico commerciale Vittorio Emanuele II di Perugia ha realizzato, con il contributo dell'Enel, un progetto per l'illuminazione di un parco della città. Di seguito si riportano gli obiettivi del progetto, le attività previste e i metodi utilizzati.

Conoscenza del piano energetico del nostro Paese; consapevolezza del problema energetico e dell'importanza di adottare comportamenti finalizzati al risparmio energetico; sviluppo della capacità di ricerca di informazioni specifiche, di competenze nell'elaborazione di proposte progettuali a partire dalla ricerca del materiale e dalla scelta dell'oggetto su cui intervenire; elaborazione dell'idea progettuale in modo strutturato. Sviluppo della capacità di lavorare in gruppo per un obiettivo comune. Sviluppo di una sensibilità civica attenta e propositiva, nonché di un senso di appartenenza al territorio. [...]

L'Enel ha messo a disposizione dell'Istituto alcuni documenti sia cartacei sia multimediali, che sono stati utilizzati dal docente per approfondire il problema energetico. A coppie e fruendo del laboratorio informatico gli alunni hanno effettuato ricerche finalizzate all'individuazione delle informazioni relative al territorio e alle possibilità di intervento (ricerca di diversi tipi di "lampione solare"); il materiale raccolto è stato valutato all'interno del gruppo ed è stato stilato un dossier scritto centrato sulla riqualificazione energetica del vicino Parco di S. Anna. Tale proposta è stata successivamente spedita, oltre che all'Enel ai fini della partecipazione al concorso, anche alle autorità locali (sindaco e assessori della giunta, presidente di circoscrizione) per chiederne la messa in opera. [...]

[Si prevedevano] discussione guidata con la classe e analisi del territorio circostante la scuola (problemi, ricchezze, opportunità, mancanze); suddivisione degli alunni in piccoli gruppi (2-3 persone) sulla base delle capacità e degli interessi manifestati e assegnazione di specifici compiti da gestire in modo autonomo; attuazione del metodo sperimentale a partire dalla ricerca delle informazioni fino all'elaborazione della proposta di riqualificazione del Parco; responsabilizzazione dei singoli; utilizzo di sup-

porti multimediali; verifica *in itinere* e finale (con valutazione) dell'attività svolta e del materiale prodotto.

Sul versante delle amministrazioni comunali, riportiamo l'esperienza del Comune di Castel San Pietro Terme, promotore di due iniziative che hanno visto bambini e ragazzi protagonisti di interventi di progettazione partecipata di due spazi a loro dedicati. Nel progetto *Vivere insieme - tempo libero* (anno 2007), che prevedeva il miglioramento di strutture per la pratica di attività sportive alternative, l'amministrazione comunale ha coinvolto, attraverso il consiglio comunale dei ragazzi, 33 tra bambini e ragazzi 8-13enni, per decidere in merito all'«installazione di una pista da skate board nel Parco Casatorre». Il Comune ha selezionato i potenziali fornitori «sulla base delle caratteristiche evidenziate dai ragazzi» e «la struttura è stata scelta direttamente dai ragazzi tenendo conto del budget a disposizione».

La seconda iniziativa ha invece coinvolto, nell'anno successivo, 15 ragazzi 12-17enni che frequentano i due centri di aggregazione giovanile della città. L'obiettivo del progetto, dal titolo *Segni e treni in movimento*, era quello di riqualificare l'area della stazione ferroviaria e, al tempo stesso, valorizzare l'espressività artistico-culturale dei ragazzi, «con particolare attenzione al linguaggio dei murales». Nei laboratori di graffiti e murales dei centri giovanili sono state elaborate proposte da presentare all'amministrazione comunale e alla società ferroviaria per decorare i sottopassaggi e le rampe della stazione di Castel San Pietro Terme. La proposta dei ragazzi è stata accolta e il progetto è stato realizzato.

Sulla scia di queste due iniziative si colloca il progetto *Sala Borsa ragazzi. Progettiamo insieme la biblioteca*, promosso dal Comune di Bologna nel 2007. L'ampliamento e la ristrutturazione dello spazio della biblioteca dedicato ai bambini e ai ragazzi è stato realizzato dopo un percorso di progettazione partecipata insieme ai fruitori dello spazio. Sono state raccolte:

le esigenze e le indicazioni espresse dagli "utilizzatori" per orientare il progetto architettonico e degli arredi. [...] Sono stati organizzati laboratori partecipati coinvolgendo tutti i soggetti che utilizzano gli spazi: genitori e bambini in età prescolare (4-5 anni), bambini e ragazzi (6-16 anni), operatori della biblioteca, per un totale di 20 bambini e ragazzi e 15 adulti. Attraverso i laboratori si è avviato un percorso sia di coinvolgimento democratico dei giovani fruitori sia di sperimentazione metodologica con gli operatori. [...]

[Il progetto prevedeva] la divulgazione e la diffusione [di tutto il percorso progettuale] mostrando l'importanza di lavorare con i bambini per creare luoghi per i bambini stessi. [Secondo gli amministratori comunali] un lavoro di questo tipo costituisce un'esperienza esemplare sia per la tipologia di intervento [una biblioteca di bambini e ragazzi creata attraverso la diretta partecipazione] sia per le metodologie utilizzate.

Sempre il Comune di Bologna ha riferito anche di un progetto pilota, *Progetto Psc*, promosso dalla Regione nel 2008 e ancora in corso, finalizzato alla costruzione di un modello di progettazione partecipata con i bambini e i ragazzi per l'elaborazione del Piano strutturale comunale (Psc) da proporre alle amministrazioni locali. Al progetto hanno partecipato 70 bambini e ragazzi con un'età compresa tra 9 e 11 anni e tra 14 e 16; 5 insegnanti; un urbanista e 2 architetti. I bambini coinvolti, ai quali in primo luogo è stato spiegato e illustrato il Piano strutturale comunale, avevano il compito di comunicare il proprio modo di vedere il Psc a tutti i bambini di Bologna escogitando strategie divulgative, mentre gli studenti dell'Istituto per geometri Pacinotti hanno lavorato direttamente su un caso concreto «fornendo indicazioni al Piano operativo del Comune (Poc) o a un eventuale Rua (Aree di riqualificazione urbana)» per il quartiere Pontelungo. Le attività del laboratorio di progettazione partecipata erano strutturate sulla base delle diverse età e dei compiti dei partecipanti.

Le iniziative che abbiamo chiamato di *Educazione ambientale* si concentrano sui temi della raccolta differenziata dei rifiuti, del riciclaggio dei materiali, del consumo consapevole e sostenibile. Questi progetti abbinano metodi tradizionali, quali le lezioni frontali e le ricerche di approfondimento, a metodi cosiddetti non convenzionali, nei quali i bambini e i ragazzi svolgono un ruolo più attivo.

Esemplare il progetto *Agenda 21: fattore di cittadinanza*, dell'Istituto di istruzione superiore Leonardo da Vinci di Firenze, che unisce educazione ambientale ed esercizio della cittadinanza. Gli obiettivi erano quelli di «educare i giovani a essere cittadini in un mondo che si sviluppa in modo sostenibile. Stimolare il senso di condivisione delle conoscenze e delle responsabilità individuali. Diminuire e ottimizzare il consumo delle risorse naturali». I temi sono stati approfonditi durante incontri con docenti universitari e attività di «laboratorio dal vero [...]». Ogni classe ha investigato specifici aspetti energetici che riguardano la scuola: produzione di bio-idrogeno, emissione di anidride carbonica, consumi idrici ed elettrici». I risultati sono stati presentati e discussi con gli amministratori locali nell'ambito di una conferenza.

Tra i progetti delle amministrazioni comunali riferiamo del progetto *No tag* nel quale il Comune di Ancona ha coinvolto, nel 2008, 1.500 bambini e ragazzi di età compresa tra 3 e 14 anni. L'obiettivo era quello di «sensibilizzare i ragazzi al problema del degrado urbano» svolgendo un'azione di prevenzione contro gli atti vandalici e favorire la «pratica della cura del proprio ambiente di vita». In classe sono state approfondite «le problematiche ambientali e del degrado urbano. I ragazzi si sono poi prestati alla rimozione delle scritte dai muri perimetrali delle rispettive scuole. Hanno quindi realizzato manifesti sulle te-

matiche trattate per il concorso bandito dalla stessa amministrazione comunale e hanno realizzato un dvd.

Sempre in quest'area si colloca l'azione di sensibilizzazione e acquisizione di consapevolezza rispetto al problema dei rifiuti al centro del progetto *I custodi dell'energia. Raae - Dall'acquisto consapevole al rifiuto sostenibile*, promosso dall'associazione Amici della Terra, a cui ha collaborato il Comune di Gorgonzola tra il 2008 e il 2009. Quattro classi, per un totale di 100 alunni, delle scuole secondarie di primo grado Maria Immacolata e G. Mazzini sono state le destinatarie del progetto, con l'obiettivo di:

generare consapevolezza sull'utilizzo dei prodotti informatici e promuovere il loro riutilizzo, sensibilizzare sul problema dei rifiuti Raae; raccogliere hardware obsoleto per riqualificarlo e distribuirlo ad associazioni di volontariato e onlus. [Erano previsti] interventi di educazione ambientale, laboratori in classe, una giornata-evento per la raccolta dei pc che ha coinvolto anche le famiglie e i cittadini, il ricondizionamento dei pc raccolti e un evento conclusivo.

Le azioni di *Approfondimento di tematiche storiche, culturali, economico-sociali* legate al territorio sono più tradizionali, e prevedono generalmente lo studio e l'analisi di un evento legato al territorio al fine di realizzare un elaborato: una relazione, un articolo giornalistico, un prodotto multimediale.

A titolo di esempio degne di menzione sono due iniziative, entrambe rivolte a bambini frequentanti la scuola primaria, e che intendevano avvicinarli al territorio e alla sua storia. Con il progetto *Il paese come aula*, del Comune di San Giovanni in Persiceto, in provincia di Bologna (anni 2006-2008), mediante:

lezioni con l'ausilio di materiale audiovisivo, cartografico, iconografico [...] e lezioni itineranti per le strade [...] si è stimolata la capacità di osservazione dei bambini e la scoperta dello spazio urbano.

L'iniziativa *Baby tour* di Lonigo, in provincia di Vicenza (anno 2008), ha invece previsto, accanto alle uscite in vari luoghi della città, lo studio della sua mappa. L'esito, secondo i promotori, è stato quello di rispondere ai bisogni degli alunni, ma anche dei cittadini, di Lonigo di curiosità e scoperta di luoghi di interesse della propria città, fino ad allora sconosciuti.

Infine, ricordiamo le ormai note iniziative che si propongono di migliorare e rendere la città più fruibile ai bambini e ai ragazzi. In particolare, l'obiettivo più diffuso è quello di permettere agli studenti di raggiungere la scuola a piedi e da soli. A tal fine le scuole promuovono o partecipano, spesso insieme alle amministrazioni comu-

nali, a iniziative di *Progettazione e realizzazione di percorsi casa-scuola*. Si tratta generalmente di individuare i tragitti più consoni, di segnalarli con appositi cartelli, di coinvolgere alcuni cittadini, nella maggior parte dei casi i “nonni”, per vigilare lungo il percorso, e contemporaneamente insegnare le principali regole del codice della strada. Va sottolineato che non sempre i bambini sono coinvolti nella progettazione.

Va in questa direzione il progetto *Percorsi sicuri casa-scuola*, che il Comune di Ferrara ha realizzato negli anni 2007 e 2008 e del quale ha fornito una descrizione particolarmente dettagliata. L'obiettivo andava oltre quello di far sì che bambini e ragazzi raggiungessero a piedi, lungo un percorso sicuro, la sede della propria scuola. Si intendeva infatti favorire soprattutto l'autonomia dei bambini mettendoli in condizione di uscire da soli non solo per andare a scuola, ma anche per incontrare gli amici e fare commissioni. In secondo luogo si voleva promuovere lo sviluppo sostenibile della città, «favorendo la mobilità pedonale in tutto il quartiere per tutti i cittadini, riducendo l'uso dell'auto privata». Dal progetto l'amministrazione comunale si attendeva ricadute positive, oltre che sui bambini, anche su altri soggetti. In particolare, «crescita di sensibilità nei tecnici (pubblici e privati) nella progettazione di percorsi urbani e maggior consapevolezza da parte dei genitori delle esigenze di autonomia dei bambini». I destinatari del progetto sono stati bambini di età compresa tra 6 e 11 anni che, attraverso le scuole e i referenti delle diverse circoscrizioni, sono stati coinvolti nei laboratori e nella sperimentazione.

Aggregazione e protagonismo

Nella macroarea *Aggregazione e protagonismo* convergono progetti con diverse finalità, la maggior parte accomunati dal fatto che gli obiettivi sono ricercati mediante la realizzazione di un evento culturale, artistico, ludico o sportivo e che al centro degli eventi è posta la valorizzazione delle qualità e potenzialità dei ragazzi che sono i protagonisti e nello stesso tempo i principali responsabili della progettazione e dell'organizzazione. Più specificamente si tratta di spettacoli teatrali, musicali, mostre, esposizioni, fiere, incontri sportivi. L'intento che accomuna i progetti è quello di:

favorire le forme di aggregazione e socializzazione dei ragazzi, promuovere positivamente il protagonismo sulla base delle individuali potenzialità (Istituto tecnico industriale G. Ferraris, Molfetta, Bari);

dare spazio alla creatività dei ragazzi (Istituto di istruzione superiore di Spoleto, Perugia);

favorire lo sviluppo di potenzialità creative ed espressive (Istituto comprensivo Campo del Moricino, Napoli);

acquisire e potenziare le capacità espositive e creative, le capacità di socializzazione e cooperazione [...]. Recuperare il rispetto delle potenzialità personali (Istituto di istruzione superiore Antonietti, Iseo, Brescia),

ma anche:

stimolare l'inserimento responsabile nella comunità [...], offrire ai giovani e ai genitori un'opportunità formativa tesa alla crescita e alla partecipazione attiva alla società civile (Scuola secondaria di primo grado Zagari-Milne, Palmi, Reggio Calabria);

favorire l'inserimento e l'autostima (Istituto comprensivo Bronzetti-Segantini, Trento).

Ad esempio, l'iniziativa *Scuole in viaggio*, della Scuola secondaria di primo grado Centro Valsugana di Roncegno Terme, in provincia di Trento, prevedeva di organizzare attività trasversali a diversi ambiti: ricreativo, sportivo, culturale con una finalità solidale. In questo progetto i ragazzi delle seconde classi dovevano:

provvedere a organizzare una settimana di ospitalità per i loro coetanei di Praga. Oltre alle modalità di vitto e alloggio, dovevano programmare le attività da svolgersi. Le iniziative sono state di diverso tipo: a) sportive, ricreative e di studio [...]; b) presentazione e valorizzazione degli aspetti significativi del proprio territorio mediante visite guidate a luoghi di interesse paesaggistico e storico culturale; c) incontro con l'associazionismo e le esperienze locali quali il Coro S. Osvaldo, lo Spazio giovani di Marter, le associazioni sportive e culturali.

Tra i progetti delle amministrazioni comunali ricordiamo l'iniziativa *Est-Adò – Estate adolescenti*, realizzata nel 2008 nella città di Torino. L'iniziativa ha coinvolto 3.000 adolescenti 14-17enni, 25 volontari e 40 insegnanti. Si proponeva di:

offrire (durante l'estate) attività rispondenti alle esigenze degli adolescenti; avvicinarli al territorio; far vivere nuove esperienze culturali e di gruppo; favorire la partecipazione attiva; caratterizzare l'offerta di attività con opportunità socioculturali volte a sviluppare le capacità progettuali. [...]

Organizzare diverse iniziative culturali, ricreative e sportive che si sono svolte in dieci circoscrizioni cittadine [...] si avvaleva di un nucleo tecnico di valutazione composto da un referente del Settore politiche giovanili e da un referente per ogni circoscrizione aderente. Detto nucleo di valutazione ha accompagnato tutto il percorso dell'iniziativa, dalla progettazione al monitoraggio, alla valutazione. Il progetto è in continua evoluzione per renderlo sempre più rispondente alle esigenze degli adolescenti e avvicinarli maggiormente al territorio; è diventato altresì un buon mezzo per conoscere meglio la fascia d'età adolescenziale ed è una sede per sperimentare attività tese a far vivere ai ragazzi nuove esperienze culturali di gruppo.

Infine, il *Laboratorio teatrale e creativo*, promosso nel 2008, dall'amministrazione di Mugnano del Cardinale, in provincia di Avellino, e proposto a 26 ragazzi di età compresa tra 12 e 18 anni, intendeva rendere i ragazzi più consapevoli delle proprie potenzialità espressive, con il conseguente rafforzamento dell'autonomia individuale e del protagonismo attraverso alcune tecniche teatrali, improvvisazione e drammatizzazione.

*Diritto di espressione
e informazione*

Il *Diritto di espressione e di informazione* si concretizza nelle iniziative relative alla *Progettazione e realizzazione partecipate di giornalini e altri strumenti di comunicazione*, più diffusi nelle scuole che nelle amministrazioni comunali. Dalla descrizione dei 36 progetti riferiti dalle prime si rileva come si tratti di iniziative rispetto alle quali molte scuole hanno ormai un'esperienza consolidata. Sono inoltre azioni in cui gli studenti ricoprono il ruolo di protagonisti in tutte le fasi. Rappresentano infatti opportunità di sperimentazione delle capacità di lavoro in gruppo a livello organizzativo e cooperativo e occasioni per apprendere il linguaggio e l'importanza dei media e realizzare un giornale: dalla composizione, all'impaginazione, alla stampa.

Gli obiettivi dei progetti sono:

sviluppare lo spirito critico prendendo coscienza di criticità ed eccellenze; favorire un uso consapevole dei mezzi di informazione (Scuola secondaria di primo grado Don Lorenzo Milani, Portici, Napoli);

promuovere la lettura critica dei fenomeni civili, sociali e culturali (Istituto di istruzione superiore Leonardo da Vinci, Firenze);

promuovere un'abitudine stabile alla lettura dei quotidiani; potenziare le capacità di osservazione e di analisi della realtà circostante; acquisire un atteggiamento tollerante e pluralista, basato sul dialogo e sull'esercizio del proprio spirito critico, potenziare le capacità comunicative in forma scritta; sviluppare la capacità di lavorare in gruppo rispettando i ruoli assegnati (Istituto comprensivo Gandhi, Pontedera, Pisa).

Pochi richiamano tra le finalità quelle di promuovere l'esercizio del diritto di espressione e di informazione dei bambini e dei ragazzi. Solo in cinque iniziative, infatti, si legge tra gli obiettivi che il progetto si propone di:

costruire uno strumento di comunicazione proprio dell'Istituto per dare voce agli interessi dei ragazzi (Istituto tecnico industriale G. Marconi, Pontedera, Pisa);

offrire agli studenti un'ulteriore opportunità di esprimere le proprie idee (Istituzione scolastica Regina Maria Adelaide, Aosta);

informare e dare liberamente voce agli studenti relativamente alla vita scolastica o ai fatti di loro interesse (Istituto scolastico Maria Immacolata, Scuola secondaria superiore, Gorgonzola);

diffondere la cultura dell'infanzia e dell'adolescenza che rispetti lo sviluppo dei ragazzi e delle ragazze nelle loro componenti intellettive sociali estetiche, creative (Istituto comprensivo G.C. Parolari, Scuola secondaria di primo grado E. Fermi, Venezia);

favorire la circolazione di idee all'interno della scuola sia sulle tematiche culturali giovanili e scolastiche, sia sulla realtà del mondo esterno (Scuola secondaria di primo grado G. Carducci, Catania).

Interessante, sul versante delle amministrazioni comunali, l'iniziativa *Radioweb* realizzata a Gorgonzola, in provincia di Milano, negli anni 2007 e 2008. L'amministrazione comunale ha promosso, in qualità di partner del Progetto Spazio giovani Martesana, la creazione di una radioweb «in cui i ragazzi hanno la possibilità di creare e mandare in onda trasmissioni su tematiche da loro scelte». Gli obiettivi indicati sono molteplici: «promuovere il protagonismo giovanile e sperimentare la cittadinanza attiva; [...] favorire l'assunzione di responsabilità, la capacità di mediare e di lavorare in gruppo; [...] elaborare e condividere proposte culturali legate ai propri interessi». Il progetto, che ha coinvolto tutti i Comuni dell'area della Martesana, ha previsto la costituzione di un gruppo redazionale locale e la sua formazione per quanto concerne sia gli aspetti tecnici sia gli obiettivi del progetto. In particolare, era previsto un percorso di riflessione e confronto tra i ragazzi per «individuare in modo condiviso gli obiettivi di una radio nata nell'ambito del Progetto Spazio giovani».

Salute e benessere

Veniamo infine all'ultima macroarea *Salute e benessere*. Si tratta di 7 progetti che hanno quale finalità *l'Educazione al benessere e alla salute*. Tutte le iniziative intendono promuovere stili di vita sani, prevenendo per esempio l'abuso di sostanze alcoliche o stupefacenti, incentivando l'attività fisica e abitudini alimentari corrette. I metodi sono diversi: lezioni condotte da esperti, proiezione di video, lavori di gruppo, percorsi di *peer education*.

Di particolare interesse l'esperienza della città di Monza che ha partecipato, tra il 2005 e il 2008, al progetto europeo sperimentale di educazione alla salute *Shape up* (www.shapeupeurope.net). L'obiettivo primario era quello di promuovere «il benessere e la crescita armonica» per contrastare la diffusione dell'obesità nelle giovani generazioni mediante azioni di educazione che utilizzano metodi di tipo partecipativo e che coinvolgono diversi soggetti a livello locale: scuole, amministrazione, associazioni, cooperative, asl. Il progetto ha previsto l'at-

tivazione di laboratori per bambini e ragazzi e per adulti e l'utilizzo di una tecnica partecipativa considerata innovativa, messa a punto dall'università di Copenaghen (Investigation, Vision, Action, Change).

3. Alcune riflessioni conclusive

L'analisi delle numerose iniziative descritte dai dirigenti scolastici e dai sindaci presenta un panorama molto ricco e variegato in termini di ambiti tematici, idee, ma anche di competenze, risorse e consapevolezza di cosa si intende per partecipazione dei bambini e degli adolescenti. Dalle descrizioni dei progetti emergono infatti diverse immagini e rappresentazioni dell'infanzia, talvolta riconducibili alla tradizionale concezione del bambino e della socializzazione, talaltra pienamente in sintonia con l'idea di bambino della nuova sociologia dell'infanzia e delle più recenti teorie della socializzazione.

Nel primo caso le descrizioni delle attività e dei metodi lasciano trasparire un bambino poco competente, destinatario quasi passivo degli insegnamenti degli adulti; nel secondo caso disegnano un bambino protagonista del proprio processo di crescita, che interagisce attivamente con gli adulti responsabili della sua educazione e socializzazione.

Complessivamente si rileva uno sforzo da parte sia delle scuole sia delle amministrazioni per promuovere il diritto di partecipazione dei giovani cittadini. Va però sottolineato, come è stato già ricordato in precedenza, come spesso la partecipazione dei bambini e dei ragazzi non trovi un riconoscimento da parte degli adulti, i quali tendono a non tener conto dei contributi di cui i bambini sono portatori attraverso l'attività partecipativa.

Possiamo concludere affermando che molti passi sono stati fatti per quanto riguarda la consapevolezza dei diritti dei bambini in generale e del loro diritto di partecipazione in particolare. Forti però sono ancora le resistenze culturali a considerare i bambini come interlocutori alla pari e quindi a prendere sul serio le proposte che sono il risultato dell'impegno nell'ambito dei numerosi progetti in cui chiediamo loro di essere cittadini attivi, consapevoli e responsabili.

Costruire senso,
negoziare spazi
Ragazze e ragazzi
nella vita quotidiana

APPENDICE

1. La progettazione e la realizzazione della ricerca

di **Chiara Barlucchi e Roberto Ricciotti**

1.1 L'indagine campionaria; 1.2 L'indagine sulle esperienze partecipative; 1.3 L'indagine qualitativa con i focus group

1.1 L'indagine campionaria

a) Il piano di campionamento

L'indagine è stata disegnata su un campione rappresentativo, a livello nazionale e regionale, di studenti della prima e terza classe delle scuole superiori di primo grado e della seconda classe delle scuole superiori di secondo grado.

Il campione di soggetti, la cui numerosità ammonta a circa 21.527, distribuiti in 40 province, è stato costruito considerando la necessità di ottenere la rappresentatività a livello regionale per l'insieme della popolazione di riferimento e a livello nazionale per ogni singola coorte di età. Ciò permette di effettuare confronti che approfondiscono le differenze a livello regionale e quindi rilevare analogie e/o differenze nel pensiero e nelle rappresentazioni dei ragazzi presenti nelle varie regioni italiane.

Il piano di campionamento ha previsto due diverse tecniche di campionamento, differenziate per tipologia di scuola, ovvero:

- a) *Scuole secondarie di primo grado*: campionamento stratificato a tre stadi con stratificazione del primo stadio. Nel primo stadio di campionamento sono state estratte 40 province, stratificate per regione, con probabilità proporzionale all'ampiezza della provincia per numerosità di scuole; le province con alta numerosità divengono autorappresentative. Il secondo stadio è rappresentato dalle scuole estratte con procedura di estrazione sistematica casuale dalle liste provinciali, il terzo stadio è rappresentato dalle classi prima e terza.
- b) *Scuole secondarie di secondo grado*: campionamento stratificato a due stadi. Il primo stadio è rappresentato da 40 province estratte sul totale delle province italiane; per ottimizzare l'utilizzo delle risorse, sono state impiegate le province estratte per le scuole secondarie di primo grado. Il secondo stadio è rappresentato dalle classi seconde raggruppate ed estratte proporzionalmente in relazione alla tipologia di scuola (liceo classico, liceo scientifico, istituto tecnico, ecc...).

Fissato un livello per la precisione delle stime (si veda la sezione sulle stime dell'errore campionario) la numerosità campionaria è stata fissata a circa 22 mila studenti così ripartiti:

- a) *Scuole secondarie di primo grado*: entrano a far parte dell'ultimo stadio di campionamento 600 classi con il coinvolgimento di poco più di 13 mila alunni (con la previsione infatti di un basso tasso di non risposte e/o assenze) equamente suddivisi tra frequentanti la prima e la terza classe.

- b) *Scuole secondarie di secondo grado*: entrano a far parte dell'ultimo stadio di campionamento 400 classi con il coinvolgimento attivo di circa 9 mila studenti (con la previsione di un tasso medio di non risposte e/o assenze) frequentanti la seconda classe.

Il diverso dimensionamento dei campioni si giustifica dal fatto che le classi della scuola secondaria di primo grado sono molto omogenee tra loro (ne servono quindi meno) e molto eterogenee al loro interno (è quindi importante intervistare tutti gli alunni). Diversamente le classi della scuola secondaria di secondo grado sono caratterizzate da una forte eterogeneità (licei, istituti tecnici, istituti professionali, ecc...) ed è quindi molto importante estrarre un numero maggiore di classi e intervistare poi tutti gli studenti.

Al fine del raggiungimento della numerosità campionaria prevista sono state predisposte liste campionarie di riserva. Nel caso in cui per una classe non si raggiungessero le interviste previste, si è proceduto a intervistare, nella stessa scuola, gli alunni/studenti di un'altra classe dello stesso livello.

La scelta iniziale del numero di rilevatori da impiegare è stata di 30 intervistatori. Essa è scaturita dalla decisione di contenere entro i 50 giorni lavorativi la fase di rilevazione. Si è trattato quindi di un rilevatore per ogni provincia estratta nel primo stadio di campionamento (si veda sotto), per avere una media di circa 25 classi e 550 alunni o studenti a intervistatore. Il quadro definitivo del numero di scuole per intervistatore e quindi l'effettivo numero di intervistatori necessario, si è reso disponibile dopo l'estrazione del secondo stadio di campionamento.

Il disegno di indagine si è basato quindi su due successivi stadi: nel primo sono state estratte 40 province italiane stratificate per regione, mentre nel secondo sono state estratte le scuole e quindi le classi all'interno delle scuole.

Il primo stadio di campionamento ha previsto l'estrazione di 40 province stratificate per regione con probabilità proporzionale all'ampiezza della provincia per numerosità di scuole. A tale scopo sono state utilizzate le scuole secondarie di primo grado individuate dalla documentazione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (2008). Per ottimizzare le risorse, le province estratte per le scuole secondarie di primo grado sono state utilizzate anche per le scuole secondarie di secondo grado.

Nel primo blocco di province estratte, troviamo le province capoluogo di regione e le province autonome. Relativamente alla Calabria la provincia di Reggio Calabria sostituisce la provincia capoluogo di Catanzaro. La scelta è stata dettata dalla bassa numerosità delle scuole presenti nel capoluogo calabrese. La provincia di Reggio Calabria sarebbe comunque risultata "autorappresentativa" (questa è calcolata sulla base della numerosità minima delle scuole per provincia previste nel campionamento, il numero di unità statistiche minimo da intervistare e il numero complessivo di scuole presenti sul territorio nazionale). Nel secondo blocco troviamo le province "autorappresentative" e cioè quelle con un'elevata numerosità di scuole sul territorio e una soglia di "autorappresentatività" pari a 104 scuole per provincia. Nel terzo blocco si trovano le province effettivamente estratte in base alla probabilità proporzionale all'ampiezza delle stesse per numerosità di scuole.

Province estratte:

- *Province capoluogo di regione e province autonome*
Torino, Aosta, Milano, Bolzano, Trento, Venezia, Trieste, Genova, Bologna, Firenze, Perugia, Ancona, Roma, L'Aquila, Campobasso, Napoli, Bari, Potenza, Reggio Calabria, Palermo, Cagliari.
- *Province autorappresentative*
Brescia, Bergamo, Padova, Vicenza, Verona, Salerno, Caserta, Avellino, Lecce, Cosenza, Messina, Catania.
- *Province estratte con probabilità proporzionale all'ampiezza della provincia per numerosità di scuole.*
Cuneo, Varese, Ferrara, Pisa, Frosinone, Pesaro-Urbino, Sassari.

b) Il questionario precodificato rivolto agli studenti

L'attività complessiva di definizione e sistematizzazione ha portato alla stesura di un questionario precodificato composto prevalentemente da un insieme di domande "chiuse" (a scelta vincolata tra le risposte prefissate), a volte con la possibilità di indicare anche una risposta non prevista ("altro, specificare") e "aperte" alla risposta formulata autonomamente dall'intervistato.

Al fine di analizzare criticamente tutti gli aspetti del questionario, come ad esempio la formulazione delle domande, il loro ordine, le domande superflue o mancanti, le modalità di risposta e la loro appropriatezza, si sono realizzate tre diverse azioni di verifica e di valutazione: delle compilazioni di prova in classi appositamente individuate alla fine delle quali gli studenti hanno espresso osservazioni, consigli, proposte di modifica alla versione originale del questionario; la realizzazione di 20 interviste individuali da realizzare mediante una compilazione "ad alta voce" del questionario durante la quale gli intervistati erano invitati a esprimere le loro osservazioni sulla formulazione delle domande e delle risposte; la consegna di una versione pressoché finale del questionario a un panel di 6 ricercatori.

Particolare attenzione è stata data alla verifica con gli studenti al fine di raccogliere osservazioni, idee, suggerimenti e proposte. Per questo sono stati presi contatti con due istituti scolastici fiorentini (una scuola secondaria di primo grado e una scuola secondaria di secondo grado) così da procedere contestualmente alla proposta del questionario a tre gruppi-classe. Ogni incontro in classe si è articolato in una breve introduzione di presentazione dell'iniziativa di ricerca, nella spiegazione delle finalità del pre-test e nella messa in evidenza della sua importanza al fine della buona riuscita della ricerca, nell'auto-compilazione del questionario. Nel corso della compilazione del questionario era possibile da parte degli studenti effettuare domande o chiedere chiarimenti: un'opportunità ampiamente colta in tutte le esperienze realizzate.

Una volta compilati i questionari è stato aperto il confronto collegiale sullo strumento conclusosi poi con una sintesi della discussione e la messa in evidenza dei punti salienti emersi. Nel complesso, la compilazione del questionario ha suscitato un forte interesse e si è realizzata in un clima estremamente tranquillo, raccolto e collaborativo. A conclusione della compilazione dei questionari, la discussione realizzata in ogni classe è stata molto animata e partecipata. I ragazzi si sono rivelati molto interessati sia a riflettere e confrontarsi sulla tematica in oggetto che a immaginare e valutare proposte e so-

luzioni alternative alle problematiche emerse nel corso della compilazione. Va notato che nell'occasione è emersa una certa "disabitudine" dei ragazzi (veramente tangibile in tutte e tre le esperienze) alla compilazione dei questionari, per cui il bisogno di un tempo di compilazione già di per sé elevato. Senza dubbio, si tratta di un aspetto di estrema rilevanza che invita a porre attenzione all'importanza e alla necessità di elaborare, sia nel contesto che in generale, questionari oltre che limitati nel numero delle domande, anche molto leggeri e semplici nella formulazione dei quesiti, nonché nelle indicazioni e nelle istruzioni per la compilazione.

Sulla base di un'analisi attenta e approfondita di quanto complessivamente rilevato attraverso il pre-test, innanzitutto delle difficoltà di decodifica e in modo particolare delle motivazioni e i presupposti delle indicazioni avanzate dai ragazzi, al questionario sono state apportate delle modifiche, delle correzioni e delle revisioni a livello sia sintattico che semantico.

La messa a punto definitiva dello strumento ha condotto alla stesura di un questionario articolato in tematiche organizzate in sezioni distinte che attingono a informazioni su: amici, partecipazione in famiglia, vita a scuola, attività sportive, uso della rete, partecipazione ad associazioni, vita nella zona di residenza, diritti dei ragazzi e delle ragazze, informazioni generali, valutazione del questionario, "spazio aperto" a consigli e osservazioni libere e spontanee.

Complessivamente le informazioni sono state indagate tramite 65 tra domande semplici e batterie di domande, delle quali diverse con risposte non esclusive. Tuttavia, data la presenza di molteplici "domande condizionate", ovvero domande alle quali si è tenuti a rispondere solo se si è risposto in un certo modo a una domanda precedente (filtro), la compilazione del questionario è avvenuta in un arco di tempo comunque ammissibile e soprattutto sostenibile per i soggetti coinvolti.

Nell'ottica di poter monitorare lo svolgimento della campagna di rilevazione è stata predisposta una scheda riepilogativa e di valutazione della bontà della rilevazione realizzata, da redigere in separata sede una volta conclusa la compilazione dei questionari nella classe.

La scheda oltre a predisporre la parte relativa alle informazioni proprie della scuola (il nome, il Comune e la provincia della sede, il suo ordine e grado e la tipologia nel caso delle scuole secondarie di secondo grado: liceo, istituto professionale e istituto tecnico) e se la classe è campionata oppure scelta come classe di riserva, dispone di spazi dedicati all'indicazione del numero complessivo e poi distinto per genere di alunni o studenti per classe e alla specificazione delle quote relative a cui è stato proposto il questionario. Spazio è stato dato alla valutazione personale del rilevatore riguardo alla disponibilità della classe, a quella dell'insegnante e infine del dirigente scolastico. Si completa infine con spazi per l'inserimento della data della rilevazione e la durata temporale.

c) La scheda riepilogativa
di valutazione della bontà
della rilevazione

d) La guida del rilevatore

Al fine di condurre nella maniera più adeguata la rilevazione delle informazioni così da conseguire il miglior esito possibile, è stata redatta una *Guida alla rilevazione*: uno strumento di ausilio per il lavoro sul campo dei rilevatori. La guida, una volta presentata la ricerca nel suo insieme, i suoi obiettivi cognitivi e le modalità di realizzazione, illustra nei dettagli i vari stadi e le diverse at-

tività in cui si articola la ricerca, i compiti e le responsabilità dei rilevatori, evidenziando allo stesso tempo gli aspetti e i fattori cui porre attenzione.

Procedendo nell'ordine, vengono specificati:

- a) i “compiti del rilevatore”, vale a dire: lo svolgimento nei tempi prestabiliti della somministrazione dei questionari agli alunni e agli studenti nelle classi campionate e della memorizzazione elettronica delle informazioni raccolte coi questionari;
- b) gli “strumenti” da utilizzare nella rilevazione e poi esposti gli “accorgimenti preliminari per la realizzazione della rilevazione”, dal primo contatto con le scuole campionate alle modalità di contatto coi relativi dirigenti scolastici, necessari per un buon esito dell'indagine;
- c) le modalità di “conduzione della rilevazione” e le indicazioni relative al luogo dell'incontro e ai tempi di rilevazione, al clima e al livello di collaborazione da instaurare.

Una sezione pone attenzione alle “questioni organizzative e procedurali” da tenere in forte considerazione nelle varie fasi della discesa in campo, ovvero quelle:

- a) antecedenti alla partenza: il controllo dell'indirizzo della scuola, del numero telefonico e del nominativo del dirigente scolastico; la verifica della data e dell'orario dell'appuntamento; la verifica del materiale necessario per procedere alla rilevazione e dei regali previsti;
- b) antecedenti alla rilevazione: l'accreditamento al dirigente scolastico con nome e cognome e badge identificativo; il riferimento alla telefonata di contatto e la verifica veloce delle modalità organizzative; l'eventuale ritiro della scheda compilata dal dirigente scolastico e dei prodotti allegati alla scheda; la consegna del regalo di ringraziamento al dirigente scolastico;
- c) in classe: la presentazione e la spiegazione ai ragazzi della ricerca e la disponibilità ad affrontare eventuali richieste ulteriori, domande e dubbi di carattere più generale; la somministrazione dei questionari per la compilazione; la consegna dei gadget previsti all'insegnante e a ciascun ragazzo;
- b) successive alla compilazione dei questionari: il controllo dei questionari; la compilazione della scheda riepilogativa e di valutazione della bontà della rilevazione in ogni classe; la memorizzazione dei dati del questionario nel database; la stesura di una relazione conclusiva con la descrizione dell'esperienza di rilevazione contenente eventuali aneddoti emersi, osservazioni degli studenti e/o dell'insegnante, sensazioni del rilevatore utili alla comprensione dell'esperienza stessa; la spedizione dei questionari compilati, della scheda riepilogativa della rilevazione, del database ed eventualmente della scheda del dirigente scolastico con annessi possibili allegati.

Uno spazio ad hoc è rivolto all'illustrazione del “questionario” e alle modalità di compilazione che poi si completa con singole precisazioni relative ad alcune domande in prima approssimazione potenzialmente insidiose.

Successivamente viene spiegata l'operazione di "immissione dei dati" e dunque le modalità da adottare per l'inserimento delle informazioni dei questionari nel database strutturato dal gruppo di ricerca così da garantire la maggiore fedeltà e accuratezza possibile fra l'informazione indicata nel questionario e quella immessa.

La guida specifica anche la "responsabilità" di ciascun rilevatore, in particolare rispetto al non divulgare i dati e le informazioni di cui è venuto a conoscenza nello svolgimento del lavoro; al non utilizzare in proprio o divulgare o cedere a terzi i materiali predisposti per la ricerca; al comunicare tempestivamente ai ricercatori dell'équipe di ricerca qualsiasi informazione passibile di inficiare i risultati della ricerca.

e) I rilevatori
e la formazione

La raccolta delle informazioni in ogni Comune campionato è stata realizzata da un numero di rilevatori adeguato al numero di interviste da effettuare. In totale sono state dunque coinvolte 30 persone. Di esse 19 sono state impegnate esclusivamente su un unico Comune mentre otto su due Comuni e una persona su tre; altre due persone invece si sono occupate congiuntamente dei Comuni di Roma e Frosinone, data la loro estensione. Una simile organizzazione ha permesso infatti di ottimizzare il rapporto qualità e tempi della realizzazione dell'indagine.

I rilevatori sono stati selezionati soprattutto in base all'esperienza di lavoro nel campo della ricerca o in ambito sociale. Con l'assunzione dell'incarico essi, oltre a partecipare alla giornata di formazione prevista insieme all'équipe di ricerca, si sono impegnati specificatamente a svolgere nei tempi prestabiliti fondamentalmente i compiti prestabiliti.

La giornata di formazione ha avuto luogo il 28 novembre 2008 presso l'Istituto degli Innocenti e ha visto la partecipazione di tutti i rilevatori coinvolti. Nell'occasione sono stati illustrati i vari aspetti dell'indagine, in particolare gli obiettivi di conoscenza, la rilevanza scientifica e sociale dell'iniziativa intrapresa e, sul versante più tecnico e operativo, ampio spazio è stato dedicato all'esame degli strumenti di rilevazione e alle modalità di somministrazione del questionario nelle classi campionate. Al di là dell'apparente semplicità dello svolgimento del compito di ogni rilevatore, sono state messe in evidenza la necessità e l'importanza di accordare l'intervento in modo appropriato alla peculiarità del contesto scolastico e pertinente agli interessi della ricerca.

Infine, è stato presentato il database predisposto per l'immissione elettronica dei dati ed effettuata un'esercitazione pratica.

I rilevatori hanno ricevuto tutti gli strumenti necessari per la rilevazione, ovvero: una copia del questionario precodificato rivolto agli alunni e agli studenti, la guida per la rilevazione, la scheda di valutazione della bontà della rilevazione realizzata in ogni classe, una traccia per la relazione descrittiva dell'esperienza di rilevazione; la lista delle scuole campionate; il database per l'immissione elettronica dei dati e il badge di identificazione da esibire al momento della rilevazione all'interno della scuola.

Al fine di facilitare l'attività dei rilevatori, ognuno di essi è stato accreditato con una lettera del Ministero del lavoro e delle politiche sociali e del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza,

che oltre a informare dell'indagine in corso, ne illustrava lo scopo e le modalità, precisando il nome dei rilevatori stessi.

f) Il lavoro sul campo

Al fine di agevolare la discesa sul campo da parte dei rilevatori e rendere più efficace la campagna di rilevazione, l'équipe di ricerca ha curato preliminarmente il contatto diretto con ogni dirigente scolastico delle scuole campionate nelle 40 province selezionate. All'inizio del mese di dicembre 2008 a ciascuno di essi è stato innanzitutto trasmesso un fax a firma del Ministero del lavoro e delle politiche sociali per illustrare il contesto della ricerca, gli obiettivi dell'indagine campionaria e le modalità di realizzazione e allo stesso tempo evidenziare l'importanza della collaborazione da parte delle scuole.

A seguito della trasmissione del fax, i ricercatori dell'équipe di ricerca hanno iniziato a stabilire un contatto telefonico diretto con tutti i dirigenti scolastici per raccogliere l'adesione all'iniziativa e impostare l'attività di rilevazione. In particolare sono state spiegate le modalità specifiche di somministrazione del questionario all'interno delle classi e indicato il nome del rilevatore incaricato al riguardo dal Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza.

In linea con quanto poteva essere atteso, stabilire un contatto diretto col dirigente scolastico è stato tutt'altro che immediato. Nel complesso è stato infatti necessario effettuare mediamente cinque/sei telefonate a ciascuna scuola e dunque compiere, secondo una stima complessiva inclusiva dei contatti non andati a buon fine, 4.000 contatti circa. Al riguardo sussistono comunque delle differenze: in alcune zone, come ad esempio a Bolzano, Trento, Avellino e Potenza, il contatto con il dirigente scolastico e ottenere l'adesione all'iniziativa sono stati quasi immediati, in altre zone, come ad esempio a Bari, Palermo e Perugia, sono stati invece necessari anche 10/12 tentativi di contatto per ciascun dirigente scolastico.

Queste difficoltà hanno provocato ovviamente un forte dilatamento dei tempi e quindi la necessità di posticipare la discesa sul campo rispetto a quanto previsto.

Un altro fattore di problematicità rimanda al declino della proposta di collaborazione all'indagine da parte del dirigente scolastico. Complessivamente il numero dei rifiuti registrato si aggira intorno al 31%. Si tratta di una quota elevata riconducibile in primo luogo alla rinuncia esplicita soprattutto per ragioni di ordine organizzativo e per l'intensità di altri impegni extrascolastici intrapresi in precedenza, mentre per altri casi all'impossibilità di soddisfare i parametri per la rilevazione dato il numero di alunni per classe inferiore a quello richiesto. In diverse circostanze invece il rifiuto è dipeso dalla proibizione di visionare preventivamente il questionario. Alcuni dirigenti scolastici, infine, hanno preferito non aderire senza avanzare motivazioni specifiche.

L'ampia maggioranza dei dirigenti scolastici che ha invece aderito all'iniziativa ha accolto la proposta con grande interesse e disponibilità.

Una volta dunque registrate le adesioni, i rilevatori ne sono stati informati con una specifica comunicazione da parte dei ricercatori dell'équipe, a seguito della quale ciascuno ha potuto così avviare il contatto telefonico coi

dirigenti scolastici e organizzare la rilevazione nelle scuole. Le difficoltà illustrate hanno fatto coincidere l'avvio con il periodo natalizio e quindi la chiusura delle scuole, pertanto l'intera programmazione e organizzazione della rilevazione di fatto sono state realizzate soltanto dopo le vacanze.

La discesa sul campo è avvenuta fattivamente nel mese di febbraio 2009 ma il suo andamento è stato diversificato. Alcuni rilevatori infatti hanno avuto più facilità nell'organizzare l'agenda degli appuntamenti, mentre altri hanno trovato maggiori difficoltà dovute specialmente al fatto di ricevere un inaspettato rifiuto nonostante l'adesione dichiarata in precedenza e ciò ha implicato la ricerca di nuove scuole e nuovi contatti telefonici.

Come programmato, la compilazione del questionario da parte degli studenti ha avuto luogo nella classe indicata dal dirigente scolastico della scuola campionata in condizioni che hanno garantito la possibilità di poter lavorare senza interruzioni per il tempo necessario alla rilevazione, che, come previsto, è stato contenuto all'interno di un'ora di lezione.

Una volta conclusa la rilevazione all'interno di una classe, il rilevatore ha provveduto all'inserimento delle informazioni nel database strutturato dall'équipe di ricerca per la memorizzazione elettronica. Tali operazioni sono state condotte secondo le modalità prestabilite e facendo attenzione, così da garantire la maggiore fedeltà e accuratezza possibile fra l'informazione fornita nel questionario dal ragazzo e quella immessa.

Ogni rilevatore ha inviato settimanalmente per posta elettronica la scheda riepilogativa e di valutazione della bontà della rilevazione realizzata, in tal modo i ricercatori hanno potuto monitorare costantemente lo svolgimento della rilevazione sia per provincia che a livello nazionale.

Visto che in diverse occasioni il numero di alunni presenti nelle classi al momento della rilevazione è risultato inferiore a quello prestabilito secondo i parametri della rilevazione (per motivi di salute, familiari, sospensioni, ecc.), al fine di rientrare nella rilevazione è stato necessario innalzare la soglia minima di alunni per classe a 19 unità.

Oltre alla fase di rilevazione, i rilevatori avevano l'ulteriore compito di immettere i dati dei questionari validati nel database elettronico predisposto. Questa scelta metodologica ha da un lato aumentato le responsabilità dei rilevatori e reso ancora più importante il loro ruolo e, dall'altro lato, ha contribuito a diminuire i tempi di archiviazione dei dati, mantenendo comunque alta la qualità dell'informazione prodotta. L'esperienza vissuta direttamente sul campo ha messo in evidenza come l'immissione dei dati, realizzata dalla stessa persona che ha curato la fase di rilevazione, ha influenzato in maniera positiva la qualità del dato prodotto.

I database sono stati trasmessi dagli operatori in formato elettronico, nell'arco di circa un mese e mezzo, e una volta validati sono stati assemblati a formare il database finale sul quale sono state realizzate le elaborazioni.

La scelta di un campionamento stratificato a più stadi risulta coerente con la necessità di ottenere stime disaggregate per regione. La distribuzione delle unità finali (studenti) estratti nel campione non è proporzionale a quella della popolazione in quanto le regioni con numerosità inferiore hanno subito un so-

g) L'archiviazione
e la validazione dei dati

h) Stime dell'errore
campionario

vracampionamento per limitare gli effetti di errori standard molto grandi. Quando le unità statistiche provenienti da strati diversi (regioni) sono considerate congiuntamente è necessario assegnare un peso di poststratificazione.

Si deve comunque precisare che l'applicazione dei pesi appena definiti, sebbene consenta agli stimatori utilizzati 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 poststratificazione ed è definito nel seguente modo:

$$(1 + L) = \frac{n \sum_{h=1}^k n_h w_h^2}{\left(\sum_{h=1}^k n_h w_h \right)^2}$$

dove n_h rappresentano il numero dei casi dello strato h e w_h il peso del corrispondente strato.

Per calcolare la variabilità delle stime in termini di errore standard in un'indagine a più stadi, è possibile moltiplicare l'errore standard nel caso di campionamento casuale semplice per il cosiddetto *design effect* (Deft). Il design effect rappresenta la perdita in termini di efficienza delle stime per aver utilizzato un campionamento a più stadi rispetto ad aver estratto le unità statistiche utilizzando un campionamento casuale semplice. Nel caso di campionamento a più stadi il design effect in termini di varianza può essere semplicemente calcolato sulla base del *coefficiente di correlazione inter-cluster* ρ e la numerosità (media) dei gruppi dell'ultimo stadio B :

$$Deft^2 = [1 + \rho(B - 1)]$$

Nel nostro contesto, ovvero in presenza di un campione di studenti estratto con il campionamento a più stadi, è possibile valutare che una variabile oggetto di studio possa essere affetta da un valore di incremento in termini di varianza pari a circa 1.7.

In conclusione, ipotizzando una relazione di tipo moltiplicativo (Verma, Thanh, 1996), è possibile scomporre la stima del relativo errore standard nelle seguenti componenti:

$$es_v = (es_ccs_v) \cdot k \cdot Deft$$

Il primo fattore (es_ccs_v) rappresenta l'errore standard della stima nell'ipotesi di un campionamento casuale semplice di numerosità pari al campione in esame. Sotto le condizioni precedenti e trascurando l'elemento di correzione per popolazioni finite, il fattore es_ccs_v è funzione decrescente dell'ampiezza campionaria:

$$(es_ccs_v) = \left(\frac{sd_v}{\sqrt{n}} \right)$$

dove sd_u esprime la deviazione standard dell'universo che, indipendente dalla struttura e dalla dimensione del campione, nel caso di una proporzione nitida è esprimibile nel seguente modo:

$$sd_u = \sqrt{p(1-p)}$$

Per le stime disaggregate a livello regionale, l'effetto del fattore di correzione di Kish è molto ridotto.

Di seguito, riportiamo il calcolo dell'errore standard per le stime di proporzioni per le due regioni con una numerosità campionaria più bassa. Si tratta della Basilicata ($n = 387$) e la Valle d'Aosta ($n = 642$). In Basilicata l'errore standard per proporzioni varia dal 2,13% al 3,56%, mentre per la Valle d'Aosta l'errore varia dall'1,66% al 2,76%. Per tutte le altre regioni e per le due province di Trento e Bolzano, l'errore standard si riduce all'aumentare della numerosità campionaria.

Tavola 1 - Calcolo dell'errore standard

	n = 387	n = 642
90%	2,13%	1,66%
80%	2,85%	2,21%
70%	3,26%	2,53%
60%	3,49%	2,71%
50%	3,56%	2,76%
40%	3,49%	2,71%
30%	3,26%	2,53%
20%	2,85%	2,21%
10%	2,13%	1,66%

i) Le variabili,
gli indicatori
e gli indici utilizzati*

La metodologia quantitativa utilizzata in questa indagine campionaria invita a distinguere le variabili indipendenti da quelle dipendenti. Queste ultime hanno una funzione descrittiva delle risposte ottenute alle singole domande e quindi sulle proprietà, gli orientamenti, gli atteggiamenti o i comportamenti degli intervistati su cui vogliamo riflettere. Le variabili dipendenti invece, oltre a essere utilizzate in funzione descrittiva, sono individuate per verificare le influenze asimmetriche che queste possono o meno esercitare rispetto alle variabili dipendenti. Le ipotesi di lavoro che muovono i ricercatori dell'indagine danno ragione delle possibili variazioni simultanee delle variabili indipendenti e di quelle dipendenti (al variare dell'una varia anche l'altra) che sono presentate nelle parti di questo scritto dedicato all'analisi.

Le principali variabili indipendenti che sono state utilizzate in questo lavoro di ricerca sono: il genere, la coorte scolastica, l'area territoriale di residenza, il titolo di studio dei genitori e la classe sociale dei genitori. Quando è

* Di Valerio Belotti.

stato possibile, vista la ristretta numerosità campionaria ottenuta su questa dimensione, si è considerata anche la cittadinanza dei genitori.

Altre variabili indipendenti sono state costruite e proposte nel corso dell'analisi alla quale rimandiamo per le dovute specificazioni.

La variabile *coorte scolastica* si compone, come da piano campionario, di tre modalità che per semplicità descrittiva abbiamo definito come “11enni”, “13enni” e “15enni”. In termini più rigorosi invece le tre modalità fanno riferimento agli studenti frequentanti la prima e la terza classe delle scuole secondarie di primo grado e la prima classe delle scuole secondarie di secondo grado. Come si può intuire, non tutti gli studenti presenti in queste classi sono nati nello stesso anno a causa dei ritardi – ma anche degli anticipi – scolastici dovuti alla dispersione scolastica e alle ripetenze. Abbiamo ritenuto utile considerare in modo unitario gli studenti intervistati nelle singole classi, non selezionando solo quelli in “corso”, nell'ipotesi che questi facciano parte di specifiche coorti segnate dall'omogeneità dell'esperienza scolastica vissuta. In casi particolari dell'analisi si utilizzeranno non le coorti scolastiche, ma i singoli anni di nascita degli intervistati.

L'*area geografica* fa riferimento alla variabile di residenza degli intervistati. Utilizzando la tradizionale suddivisione dell'Istat, non priva di perplessità per la tradizionale collocazione di area di almeno due regioni, si sono individuate le seguenti categorie: Nord-ovest comprendente Valle d'Aosta, Piemonte, Lombardia, Liguria; Nord-est con Trentino-Alto Adige, Veneto, Friuli Venezia Giulia e Emilia-Romagna; Centro con Toscana, Lazio, Umbria, Marche; Sud con Abruzzo, Campania, Molise, Basilicata, Calabria, Puglia; Isole con Sicilia e Sardegna.

La variabile *titolo di studio dei genitori* è stata costruita tenendo presenti i traguardi scolastici di entrambi i genitori. Per limitare al minimo le mancate risposte e le incertezze al riguardo dimostrate dagli intervistati si è convenuto di considerare come variabile indipendente il titolo di studio dei genitori che risulta più elevato. Le diverse modalità della variabile sono state raggruppate nel seguente modo: nessun titolo e licenza elementare, licenza media e professionale, diploma superiore, laurea.

La *classe sociale dei genitori* è stata costruita a partire dalla presa in considerazione di entrambe le collocazioni di classe dei genitori dell'intervistato. Per definire l'appartenenza di classe (qui intesa dalle posizioni lavorative occupate dai soggetti all'interno della divisione sociale del lavoro e della collocazione assunta nel mercato) e le procedure di attribuzione dei soggetti a queste, si è fatto ricorso a quanto proposto ed elaborato da Cobalti e Schizzerotto (1994). Per la rilevazione delle specifiche occupazioni si è fatto ricorso alla classificazione analitica e a quella sintetica utilizzate dall'Istat nelle rilevazioni sulla forza lavoro. La variabile indipendente è articolata in quattro modalità: “borghesia”, comprendente gli imprenditori, gli amministratori e i direttori di medie e grandi imprese nonché quelle di piccole imprese non artigianali, i dirigenti e i liberi professionisti; la “classe media”, composta dagli impiegati di concetto, dai tecnici, dai tecnici specializzati, dagli insegnanti, ecc.; la “piccola borghesia”, composta dai lavoratori autonomi, dagli artigiani, dai commercianti e dai coadiuvanti familiari; infine la “classe operaia”, composta da tutti i lavoratori manuali alle dipendenze nei diversi settori economici e dagli im-

piegati esecutivi a medio-basso livello di qualificazione. L'appartenenza di classe familiare o meglio dei genitori è stata individuata secondo il "principio di dominanza" attribuendo cioè alla famiglia la posizione di classe più elevata tra quella del padre e della madre dell'intervistato. In particolare si è considerata, dal punto di vista del dominio tra le classi, la borghesia dominante su tutte le altre classi, la classe media e la piccola borghesia equivalenti dal punto di vista delle relazioni di dominio e la "classe operaia" sottordinata rispetto a tutte le altre classi; nel caso di equivalenza tra la classe del marito e la classe della moglie si è considerata preminente, così come indica la letteratura al riguardo, la classe del marito. Va detto che non sempre è stato agevole avere tutte le informazioni previste per la costruzione dell'appartenenza di classe, vuoi per la mancata occupazione di entrambi i genitori vuoi per la mancanza delle informazioni raccolte (si veda la distribuzione di frequenza in coda al volume per la valutazione delle mancate risposte).

Gli indici costruiti attraverso le analisi fattoriali

In alcuni casi si è cercato di ridurre la complessità dell'analisi delle risposte degli intervistati alle batterie di domande. Per ottenere questo risultato si è fatto ricorso all'analisi fattoriale che permette di individuare le dimensioni latenti che possono "guidare" le diverse risposte date dai soggetti alla batteria analizzata; quando utile, i punteggi dei fattori estratti sono stati utilizzati per costruire degli indici sintetici delle dimensioni latenti individuate.

Riduzione delle domande di valutazione del questionario e dell'esperienza di ricerca

L'applicazione di questa procedura vuole ridurre la complessità delle risposte associate alle sei domande finali di valutazione dell'esperienza e del questionario graduate su tre possibile opzioni di risposta. Obiettivo era la costruzione di indici sintetici utili a essere sottoposti alla regressione lineare multipla. Dopo una prima analisi condotta attraverso il metodo dei minimi quadrati non ponderati e una rotazione dei fattori obliqua diretta con salvataggio dei due fattori secondo la procedura di Bartlett, visti i risultati deludenti ottenuti in sede di regressione (qui non riportati) si è optato per una semplice analisi delle componenti principali e rotazione varimax utile a raggiungere il valore massimo di varianza spiegata. I risultati così ottenuti sono riportati nella tavola 2.

Tavola 2 - Risultati dell'analisi fattoriale sulle domande finali di valutazione del questionario e della proposta di ricerca: punteggi dei fattori (n. casi validi=19.969)

	Dimensioni latenti dell'esperienza amicale:	
	Prima	Seconda
Facile/difficile	-,035	,886
Comprensibile/incomprensibile	,418	,620
Completo/incompleto	,551	,351
Chiaro/confuso	,653	,254
Interessante/non interessante	,847	,027
Utile/Inutile	,839	,042

Metodo estrazione: componenti principali; rotazione: varimax; varianza spiegata: 61%

Le regressioni lineari

Si è ricorso all'uso della regressione lineare nei casi in cui si è voluto verificare l'esistenza di covariazioni nette tra le variabili e gli indicatori relativi alle caratteristiche sociali, culturali, ambientali e di altra natura degli intervistati e alcune variabili dipendenti o indici individuati e costruiti nell'analisi esplorativa dei dati.

Il modello dell'esperienza amicale

In questo modello la variabile da sottoporre a verifica è costituita da un punteggio costruito in base alle risposte ottenute nella variabile A5 destinata a rilevare il grado di coinvolgimento e di partecipazione degli intervistati alle decisioni adottate nel gruppo amicale. In particolare, come si è illustrato nel testo di commento e analisi dei dati, si sono presi in considerazione quanti rispondono sempre positivamente a tutti i quesiti posti, quanti rispondono solo negativamente a un quesito, quanti a due quesiti e, per ultimo, quanti a tre o più quesiti.

Il modello è stato realizzato attraverso l'utilizzo di una regressione lineare multipla, procedura gerarchica "enter" e valori di F per l'inserimento e la rimozione dei regressori rispettivamente di 0,05 e 0,1.

Nel modello sono state inserite le seguenti variabili e indicatori desunti dalle seguenti condizioni: area geografica: Centro; area geografica: Sud; area geografica: Nord-ovest; ampiezza demografica della città di residenza; appartenenza di coorte; genere: ragazza; classe sociale: operaia; classe sociale: classe media; classe sociale: piccola borghesia; capitale culturale dei genitori; nascita: in Italia; ampiezza e composizione del proprio gruppo di amici; frequenza degli incontri con amici.

Tavola 3 - Risultati della regressione lineare multipla sul livello di soddisfazione dell'esperienza amicale; casi validi 17.316; R² corretto = 6%

	B	Err. st.	pesi beta	sign.
(Costante)	2,622	,090		,000
Capitale culturale genitori	,092	,009	,080	,000
Ragazza	,238	,016	,114	,000
Coorte scolastica	,179	,010	,139	,000
Residenza Centro Italia	-,105	,023	-,042	,000
Residenza Sud Italia	-,145	,020	-,069	,000
Nato in Italia	,159	,033	,037	,000
Amici sia compagni di classe che non	,109	,019	,052	,000
Amici di genere misto	,154	,028	,068	,000
Ampiezza numero amici	,195	,022	,066	,000

Il modello dell'adesione associativa

In questo modello si è sottoposto a misura il livello di adesione degli intervistati a gruppi o associazioni formalizzati di vario genere come si può osservare nelle domande F24 e F25 presenti nella distribuzione di frequenza inserita in appendice. L'articolazione di questa variabile è a tre modalità: non associato, monoassociato, pluriassociato.

Il modello è stato realizzato attraverso l'utilizzo di una regressione lineare multipla, procedura gerarchica "enter" e valori di F per l'inserimento e la rimozione dei regressori rispettivamente di 0,05 e 0,1.

Nel modello sono state inserite le seguenti variabili e indicatori desunti dai seguenti stati: area geografica: Centro, Sud, Nord-ovest; ampiezza demografica della città di residenza; appartenenza di coorte; genere: ragazza; classe sociale (operaia, classe media, piccola borghesia); capitale culturale dei genitori; nascita: in Italia; ampiezza e composizione del proprio gruppo di amici; frequenza degli incontri con amici; in ritardo scolastico.

Tavola 4 - Risultati della regressione lineare multipla sul livello di adesione associativa; casi validi 17.213; R² corretto = 7,4%

	B	Err. st.	pesi beta	sign.
(Costante)	,764	,066		,000
Capitale culturale genitori	,098	,007	,116	,000
Ragazza	-,107	,012	-,068	,000
Coorte scolastica	,014	,001	-,187	,000
Ampiezza demografica residenza	-,041	,007	-,042	,000
Residenza Centro Italia	-,084	,017	-,046	,000
Residenza Sud Italia	-,108	,015	-,069	,000
Nato in Italia	,127	,025	,039	,000
Amici: tutti compagni classe	-,163	,018	-,083	,000
In ritardo scolastico	-,132	,019	-,056	,000
Ampiezza numero amici	,058	,016	,026	,000
Frequenza incontri amici	-,027	,007	-,027	,000

Il modello dell'attivismo associativo

In questo modello si è sottoposto a misura il coinvolgimento come attivisti dell'associazionismo degli intervistati a gruppi o associazioni formalizzati. L'articolazione di questa variabile è dicotomica: associato non attivista, associato attivista. Il modello è stato prima esplorato attraverso l'utilizzo di una regressione logistica e successivamente si è verificato che i risultati indicati fossero mantenuti anche attraverso l'utilizzo di una regressione lineare multipla (procedura gerarchica "enter" e valori di F per l'inserimento e la rimozione dei regressori rispettivamente di 0,05 e 0,1) qui più semplice da interpretare e commentare. Nel modello sono state inserite le variabili e gli indicatori utilizzati nel modello precedente.

Tavola 5 - Risultati della regressione lineare multipla sull'attivismo associativo; casi validi 6.257; R² corretto = 2,2%

	B	Err. st.	pesi beta	sign.
(Costante)	,504	,077		,000
Capitale culturale genitori	,031	,008	,059	,000
Ragazza	-,061	,012	-,061	,000
Coorte scolastica dei quindicenni	,004	,001	,057	,000
Amici: tutti compagni classe	-,097	,020	-,074	,000
Amici: tutti dello stesso genere	-,090	,021	-,092	,000

Il modello dell'insoddisfazione rispetto all'attuazione dei diritti

In questo caso la variabile dipendente è rappresentata da un punteggio ottenuto combinando le quattro diverse risposte alla batteria di domande "I44" rivolte a sondare l'insoddisfazione degli intervistati rispetto all'attuazione nella città in cui vivono di tre grandi ambiti di diritti. Il crescere del valore dell'indice indica una crescente insoddisfazione dell'intervistato. Le variabili indipendenti considerate sono le seguenti: genere (ragazza); coorte 11enni; coorte 15enni; capitale culturale dei genitori; area geografica: Nord-est; area geografica: Sud; ampiezza demografica della città di residenza; livello di informazione sui propri diritti.

Il modello è stato calcolato attraverso una procedura di regressione gerarchica con metodo "a blocchi" impostando i livelli di significatività per l'inserimento o meno delle variabili indipendenti a valori di F pari a 0,005 e a 0,001.

Tavola 6 - Risultati della regressione lineare multipla sul livello di insoddisfazione verso il rispetto dei diritti dei bambini nella città in cui si vive; casi validi 15.785; R² corretto = 7,0%

	B	Err. st.	pesi beta	sign.
(Costante)	,759	,096		,000
Capitale culturale genitori	-,032	,016	-,016	,000
Ragazza	,221	,027	,063	,000
Coorte scolastica 11enni	-,020	,003	-,056	,000
Coorte scolastica 15enni	,032	,002	,134	,000
Ampiezza demografica residenza	,389	,017	,176	,000
Residenza Nord-est	-,170	,051	-,029	,000
Residenza Sud Italia	,259	,035	,073	,000
Informati sui diritti	,097	,027	,028	,000

1.2 L'indagine sulle esperienze partecipative

L'indagine sulle pratiche o esperienze partecipative dei bambini e dei ragazzi promosse dalle scuole e dai Comuni è stata realizzata attraverso schede di rilevazione volte a raccogliere informazioni sulle iniziative partecipative messe in atto in tale ambito negli ultimi tre anni e sulle opinioni dei dirigenti scolastici e dei sindaci sui diritti dell'infanzia.

Le due schede di rilevazione semi-strutturate sono state predisposte per l'autocompilazione. Pur essendo modulate allo specifico contesto, le schede sono simili e, più precisamente, sono costituite da 18 domande (che diventano 20 nel caso delle schede per le scuole secondarie superiori per la presenza di due ulteriori richieste informative specifiche) e da una sezione dedicata alla descrizione dettagliata delle tre iniziative più importanti realizzate al fine di promuovere la partecipazione dei bambini e dei ragazzi (destinatari, obiettivi, attività previste, metodo e tecniche impiegati, materiali prodotti e l'esito complessivo).

Le domande mirano innanzitutto a rilevare se le scuole e le amministrazioni locali promuovono o partecipano a progetti o iniziative volte a favorire il ruolo attivo e la partecipazione diretta di bambini e ragazzi con meno di 18 anni alla vita scolastica e cittadina e i relativi punti di forza e di criti-

cià. Si intende anche indagare se e in che modo il tema della partecipazione dei ragazzi è oggetto di riflessione negli organismi di governo e di gestione delle attività e se e come la partecipazione è concretamente attuata. Alcune domande hanno l'obiettivo di rilevare: a) le risorse effettive o potenziali (presenza di personale ad hoc, budget specifici, collaborazioni stabili con altri soggetti...) per la promozione della partecipazione attiva dei ragazzi; b) una valutazione personale riguardo il peso dei diritti dei ragazzi e delle ragazze nella progettazione scolastica e delle politiche comunali. Le ultime domande infine intendono approfondire se, quanto e come la Crc è tenuta nella dovuta considerazione nella progettazione e programmazione delle attività e delle politiche.

Nella rilevazione sono stati coinvolti da una parte i dirigenti scolastici delle scuole interessate all'indagine campionaria condotta con i ragazzi e dall'altra i sindaci dei Comuni sede delle scuole campionate.

Relativamente all'indagine in ambito scolastico, una volta ricevuta da parte della scuola l'adesione all'indagine con i ragazzi è stata telefonicamente proposta ai dirigenti scolastici anche l'indagine di contesto sulle pratiche di partecipazione.

Al fine di ottimizzare i tempi, ma soprattutto di limitare l'impegno dei dirigenti scolastici e facilitarne la partecipazione, la scheda di rilevazione è stata inviata – quando possibile – per posta elettronica ed è stato chiesto di restituirla utilizzando lo stesso sistema. In caso contrario è stato utilizzato il fax.

L'invio delle schede è iniziato alla fine del mese di gennaio 2009 e si è concluso alla fine del mese di febbraio. Successivamente sono stati sollecitati, prima via mail e poi telefonicamente, coloro che non avevano provveduto a restituire la scheda compilata.

A conclusione della campagna di rilevazione, l'indagine condotta con i dirigenti dei 578 istituti scolastici coinvolti nella ricerca ha conseguito un tasso di risposta pari al 29% che copre tutte le 40 province campionate. Le difficoltà organizzative dovute al carico lavorativo del dirigente scolastico sono il motivo più frequentemente addotto da coloro che non hanno aderito all'iniziativa.

Per quanto riguarda l'indagine presso le amministrazioni locali, l'avvio della rilevazione è avvenuto in seguito a un'attività intensa di ricognizione degli assessorati di riferimento e quindi degli appropriati referenti cui proporre l'iniziativa e la compilazione della scheda. Una volta individuati, a ciascuno di essi è stata inviata nel mese di aprile 2009 una lettera a firma del Ministero del lavoro e delle politiche sociali per illustrare la ricerca complessiva, gli obiettivi di questa iniziativa complementare e le sue modalità di realizzazione e richiederne la collaborazione attraverso la compilazione della scheda di rilevazione. Nei 40 Comuni capoluogo di provincia la lettera del Ministero con la scheda di rilevazione allegata sono state inviate per posta elettronica, mentre in tutti gli altri Comuni sono state spedite per posta ordinaria. Anche i referenti comunali, qualora necessario, sono stati sollecitati telefonicamente. Complessivamente la rilevazione condotta in ambito comunale ha conseguito un tasso di risposta pari al 23%.

L'attività di ricerca si è completata nel mese di febbraio 2010 con la realizzazione di focus group in alcune delle scuole già coinvolte nell'indagine al fine di approfondire l'analisi delle informazioni raccolte attraverso l'indagine campionaria in maniera da comprendere in profondità le opinioni e le rappresentazioni che i bambini e i ragazzi intervistati hanno dei loro diritti e in particolare del diritto alla partecipazione.

Per ottenere una visione d'insieme sono stati preventivati sei focus group da realizzare in tre città rappresentative dal punto di vista della distribuzione territoriale delle macro-aree del Paese (Nord, Centro e Sud) e nello specifico a Torino, Firenze e Napoli. Dato l'interesse conoscitivo che ha mosso la ricerca nel suo complesso è stato stabilito di effettuare in ciascuna città due focus group: uno all'interno di una scuola di primo grado fra un gruppo di alunni frequentanti la classe prima e l'altro in una scuola di secondo grado fra un gruppo di studenti frequentanti la classe seconda.

Per la scelta delle scuole è stata condotta una lettura e analisi per gruppi, definiti sulla base di una segmentazione a priori della popolazione in esame. Specificatamente i gruppi sono stati formati seguendo un duplice criterio: da una parte l'aver compilato o meno il questionario destinato ai dirigenti scolastici relativo alle iniziative realizzate negli ultimi tre anni scolastici nell'ambito dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e del diritto alla partecipazione; dall'altra il rilievo attribuito dalla scuola, negli ultimi tre anni scolastici, ai progetti e alle iniziative tesi a favorire il ruolo attivo degli studenti nella vita scolastica e cittadina.

In termini tecnici: dato l'insieme P dei casi della popolazione, ciascuno dei quali caratterizzato da n proprietà, sono stati costituiti r gruppi tali che, nel rispetto del criterio prescelto, siano tra loro distinti e omogenei al loro interno. In tal modo, ciascuna scuola si trova ad appartenere a uno dei gruppi elaborati e nessuna scuola può appartenere contemporaneamente a più gruppi: i gruppi sono dunque mutuamente esclusivi e la loro intersezione nulla.

Relativamente al gruppo di scuole che hanno risposto al questionario destinato ai dirigenti scolastici, è stata innanzitutto costruita una scala di "disposizione alla partecipazione" rifacendosi a due indicatori: «la promozione, negli ultimi tre anni scolastici, di progetti o iniziative volte a favorire un ruolo attivo e una partecipazione diretta degli studenti nella vita scolastica o cittadina» e «la collaborazione, negli ultimi tre anni scolastici, a progetti o iniziative promosse da altri soggetti collettivi presenti sul territorio, volte a favorire un ruolo attivo e una partecipazione diretta degli studenti nella vita scolastica o cittadina».

Entrambi gli indicatori sono costituiti da quattro items analoghi, desumibili rispettivamente da due variabili riferite da una parte alla "promozione" e dall'altra alla "collaborazione" a progetti o iniziative; sono operativizzati nei seguenti termini: «sì», «non ancora, ma in futuro vorremmo organizzarle», «no» e «non ci abbiamo mai pensato».

Se dunque consideriamo che le dimensioni assunte sono due e che ognuna delle quali ha quattro stati di manifestazione possibile, i gruppi che si vengono a formare (per il prodotto dei valori di ogni dimensione) sono otto. Essi rappresentano tutte le possibili combinazioni esperienziali relative all'attività

di promozione e/o all'attività di collaborazione: dalla fattività o meno, all'intenzionalità futura o alla mancata riflessione sul tema.

In relazione a ciò è stata dunque elaborata una scala che va dall'estrema attenzione al favorire il ruolo attivo degli studenti nella vita scolastica e cittadina fino alla disattenzione assoluta, passando per sei livelli intermedi di ordine decrescente. Le scuole sono state quindi classificate a seconda della loro disposizione sulla scala.

Per quanto riguarda invece le scuole che al contrario non hanno risposto al questionario, pur avendo collaborato all'indagine campionaria, esse sono state raggruppate insieme presupponendo che la mancata compilazione riflette per lo più una situazione carente se non addirittura assente, o comunque non molto interessata alla tematica in oggetto.

Rifacendosi dunque a questi diversi raggruppamenti, secondo la procedura classificatoria sono state formate allora tre classi che complessivamente distinguono tra partecipazione "alta", "medio-bassa" e "scarsa/nulla".

Nella prima classe rientrano le scuole risultate negli ultimi tre anni scolastici produttive sia sul versante della "promozione" che della "collaborazione"; nella seconda le scuole attive su almeno uno dei due versanti e in prospettiva intenzionate a esserlo; infine nell'ultima quelle che non si sono attivate né ci hanno mai pensato o non si sono espresse al riguardo. Da un punto di vista quantitativo dei 568 dirigenti scolastici cui è stato inviato il questionario 405 (ovvero circa il 71%) non hanno fornito alcuna informazione mentre 163 (cioè il 29% circa) hanno restituito il questionario compilato.

Prendendo atto della situazione nel suo complesso è stata adottata la scelta di cercare di riprodurre in quote, secondo una certa proporzionalità, i segmenti dell'universo considerato e pertanto è stato deciso di effettuare quattro focus group tra i casi collocati nella classe di partecipazione "scarsa/nulla" e due focus group tra i casi raggruppati nelle altre due classi, scegliendoli in maniera del tutto casuale.

Secondo tale procedura le scuole scelte per la realizzazione dei sei focus group sono:

- a) Torino: un liceo classificabile nella classe "alta" e una scuola media classificabile nella classe "scarsa/nulla";
- b) Firenze: un liceo e una scuola media entrambi classificabili nella classe "scarsa/nulla";
- c) Napoli: un liceo classificabile nella classe "scarsa/nulla" e una scuola media classificabile nella classe "alta".

La mancanza di scuole classificabili nella classe "medio-bassa" e la presenza esclusiva di scuole classificabili nella classe "alta" si rivela in linea con quanto ci si poteva aspettare visto che, nell'insieme dei casi da cui sono state scelte casualmente, oltre due terzi (ovvero il 69,4%) risultano ad alta "intensità partecipativa" date le attività realizzate negli ultimi tre anni scolastici sia nel campo della promozione che della collaborazione.

A ciascun dirigente scolastico delle scuole selezionate è stata dunque inviata una lettera per posta elettronica, nella quale veniva illustrata l'iniziativa

va e le modalità di realizzazione e allo stesso tempo richiede un'ulteriore collaborazione.

Successivamente ogni dirigente scolastico è stato contattato telefonicamente per verificare la disponibilità, chiarire gli aspetti dell'iniziativa e specificare le condizioni adeguate per la realizzazione del focus group, ovvero: la disponibilità e il coinvolgimento – per un arco temporale di massimo due ore – di otto alunni/studenti (di una classe prima nelle scuole secondarie di primo grado e di una classe seconda nelle scuole secondarie di secondo grado) scelti casualmente ma equamente suddivisi fra maschi e femmine; la possibilità di utilizzare una stanza esclusiva provvista di un tavolo e 10 sedie; l'autorizzazione ad audioregistrare la discussione.

Una volta raccolta l'adesione del dirigente scolastico sono stati presi accordi per la realizzazione e fissato l'appuntamento.

Ogni focus group ha avuto luogo nella seconda metà del mese di febbraio 2010 presso le scuole selezionate e si è sviluppato mediamente nell'arco di un'ora e mezzo. Ciascuno di essi è stato condotto da una stessa moderatrice sulla base di una traccia elaborata ad hoc.

Gli alunni di classe prima della scuola secondaria di primo grado che hanno partecipato ai tre focus group sono complessivamente 25, quasi equamente suddivisi fra maschi e femmine, di età media pari a 11,2 anni e tutti, tranne due, di nazionalità italiana (vedi tavola 7).

Tavola 7 - Alunni di classe prima della scuola secondaria di primo grado partecipanti al focus group

Città	Genere		Età		Nazionalità	
	maschi	femmine	11 anni	12 anni	italiana	straniera
Firenze	3	6	5	4	8	1
Napoli	3	5	7	1	8	0
Torino	4	4	8	0	7	1
Totale	10	15	20	5	23	2

Gli studenti di classe seconda della scuola secondaria di secondo grado che hanno partecipato agli altri tre focus group sono invece 24, distribuiti quasi equamente fra maschi e femmine, di età media pari a 14,9 anni e tutti di nazionalità italiana (vedi tavola 8).

Tavola 8 - Studenti di classe seconda della scuola secondaria di secondo grado partecipanti al focus group

Città	Genere		Età			Nazionalità	
	maschi	femmine	14 anni	15 anni	16 anni	italiana	straniera
Firenze	5	3	1	5	2	8	0
Napoli	4	4	3	5	0	8	0
Torino	4	4	0	7	1	8	0
Totale	13	11	4	17	3	24	0

Nell'insieme ogni focus group si è sviluppato all'interno di un clima abbastanza partecipativo e interessato.

Una volta realizzati tutti e sei i focus group, il materiale audioregistrato è stato trascritto in forma integrale così da poterlo sottoporre a codifica e analisi per la stesura di una relazione complessiva che riporti il più possibile particolari della discussione, singoli eventi, situazioni, opinioni e tutto ciò che contribuisca a inquadrare al meglio il contesto complessivo e costruire concetti e categorie interpretative generali, complementari a quanto la ricerca ha rilevato nel suo insieme.

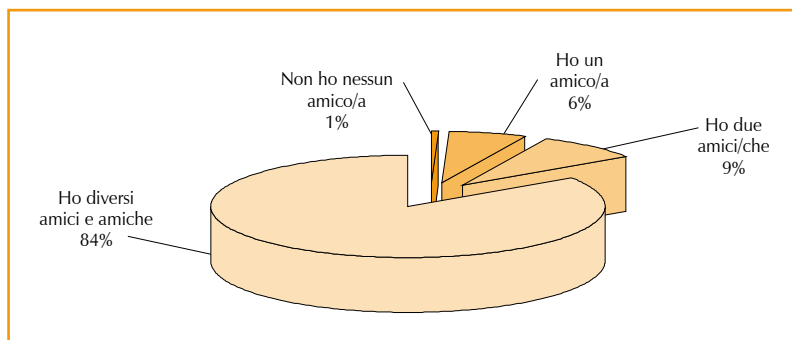
2. Il questionario dell'indagine campionaria con le distribuzioni di frequenza

In questa sezione della pubblicazione sono riportati gli esiti di tutte le domande del questionario, quando possibile in forma di grafico, altrimenti in forma di tabella. Per ogni domanda si presentano: le percentuali ottenute da ogni singola possibilità di risposta; il numero dei “casi validi” (il numero di intervistati che hanno risposto); la percentuale di “non risposte” (quanti non hanno risposto sul totale dei soggetti invitati a rispondere).

La base campionaria complessiva è di 21.527 intervistati.

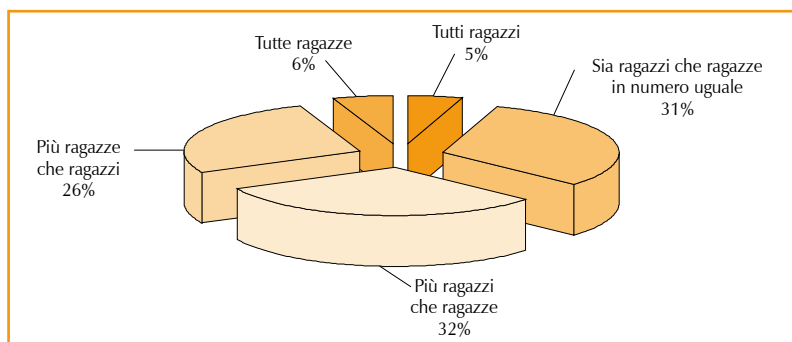
A. I miei amici

1. Hai amici e amiche ai quali ti senti più vicino?



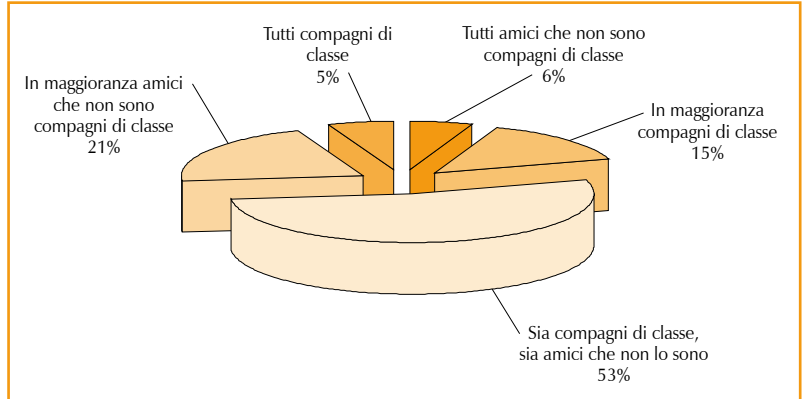
Casi validi = 21.511; non risposte = 0,1%

2. Questi tuoi amici e amiche sono



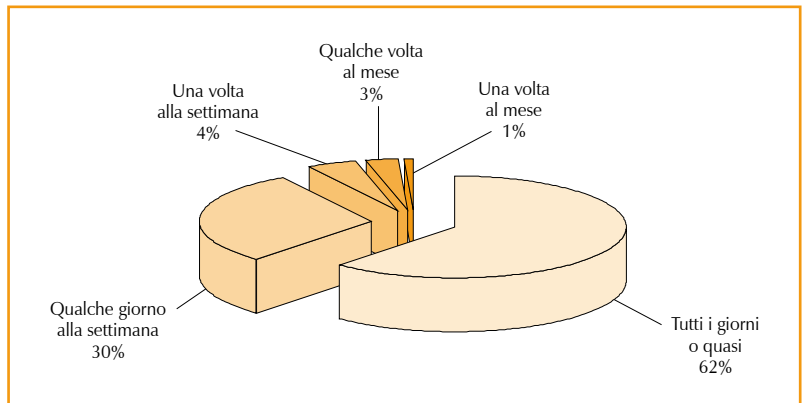
Casi validi = 21.209; non risposte = 0,9%

3. Questi tuoi amici e amiche sono



Casi validi = 21.197; non risposte = 0,9%

4. Generalmente quanto vi incontrate?



Casi validi = 21.220; non risposte = 0,8%

5. Quanto le seguenti frasi descrivono la tua esperienza attuale con i tuoi amici e le tue amiche?

	per niente	poco	abbastanza	molto	non so	totale	casi validi	non risposte
Mi emoziono	13%	26%	37%	17%	7%	100%	21.135	1,2%
Dimostro alcune mie capacità	2%	17%	53%	23%	5%	100%	21.110	1,3%
Posso parlare liberamente, dire quello che penso	2%	9%	26%	60%	3%	100%	21.022	1,7%
Mi metto alla prova	10%	25%	39%	19%	7%	100%	21.016	1,8%
Sono coinvolto/a e partecipo alle decisioni che vengono prese	3%	10%	38%	46%	3%	100%	20.991	1,9%
Mi sento al sicuro	2%	6%	36%	53%	3%	100%	21.093	1,4%
Mi diverto un sacco	1%	2%	17%	79%	1%	100%	21.000	1,8%
Mi sento parte del gruppo di amici e amiche	1%	4%	26%	67%	2%	100%	21.151	1,1%

B. Partecipare alle decisioni in famiglia

6. Pensa alla tua famiglia e alle questioni che ti riguardano direttamente. In genere chi decide rispetto a ciascuna delle seguenti cose?

	io	soprattutto io	io insieme ai miei genitori	soprattutto i miei genitori	i miei genitori	totale	casi validi	non risposte
Scuola da scegliere ora o in futuro	27%	23%	44%	4%	2%	100%	21.332	0,9%
Regole di casa che devi rispettare	8%	10%	38%	26%	18%	100%	21.247	1,3%
Cosa mangiare a pranzo e a cena	9%	9%	40%	22%	20%	100%	21.219	1,4%
Cosa fai nel tuo tempo libero	60%	29%	9%	1%	1%	100%	21.109	1,9%
Come vestirti	66%	24%	7%	2%	1%	100%	21.203	1,5%
Quali amici frequentare	62%	27%	9%	1%	1%	100%	21.183	1,6%
Scelta del ragazzo o della ragazza	74%	19%	5%	1%	1%	100%	21.059	2,2%
Se devi pregare, come e quando	54%	18%	20%	4%	4%	100%	20.722	3,7%
Programmi televisivi da guardare	50%	24%	22%	3%	1%	100%	21.075	2,1%
Come spendere i tuoi soldi	37%	26%	30%	5%	2%	100%	21.099	2,0%
Quali libri leggere	73%	18%	5%	2%	2%	100%	20.586	4,4%
Tempo da trascorrere in Internet o a giocare con i videogiochi	40%	28%	20%	7%	5%	100%	21.170	1,7%

7. Partecipi e sei coinvolto in famiglia nelle seguenti decisioni?

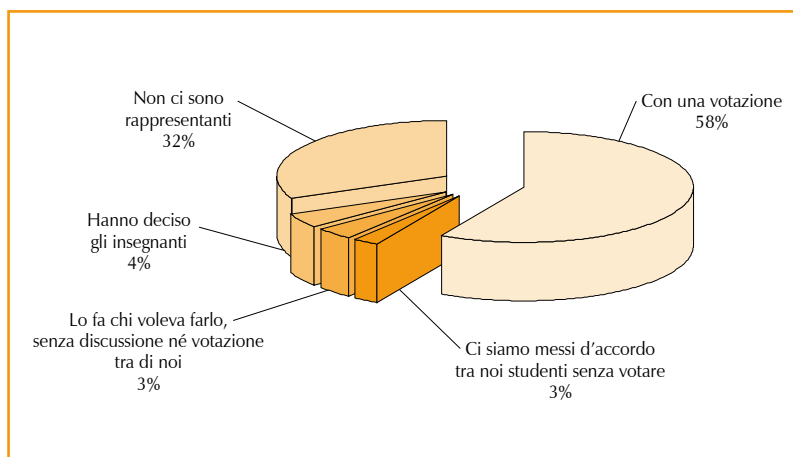
	no, mai	sì, a volte	sì, il più delle volte	sì, sempre	totale	casi validi	non risposte
Acquisti importanti: auto, casa, letto, camera, mobili, animali	11%	48%	23%	18%	100%	21.344	0,8%
Uso delle cose comuni (tv, computer...)	3%	23%	34%	40%	100%	21.344	0,8%
Dove andare in vacanza	9%	29%	25%	37%	100%	21.280	1,1%

8. Quanto le seguenti frasi descrivono la tua situazione attuale in famiglia?

	per niente	poco	abbastanza	molto	non so	totale	casi validi	non risposte
Mi emoziono	23%	26%	30%	16%	5%	100%	21.305	1,0%
Dimostro alcune mie capacità	5%	17%	42%	34%	2%	100%	21.345	0,8%
Posso parlare liberamente, dire quello che penso	5%	13%	28%	52%	2%	100%	21.315	1,0%
Mi metto alla prova	10%	25%	37%	22%	6%	100%	21.281	1,1%
Sono coinvolto/a e partecipo alle decisioni che vengono prese	5%	14%	38%	41%	2%	100%	21.267	1,2%
Mi sento al sicuro	1%	4%	17%	77%	1%	100%	21.310	1,0%
Mi diverto	3%	11%	41%	43%	2%	100%	21.274	1,2%
Sento di appartenere alla mia famiglia	1%	3%	12%	83%	1%	100%	21.323	0,9%

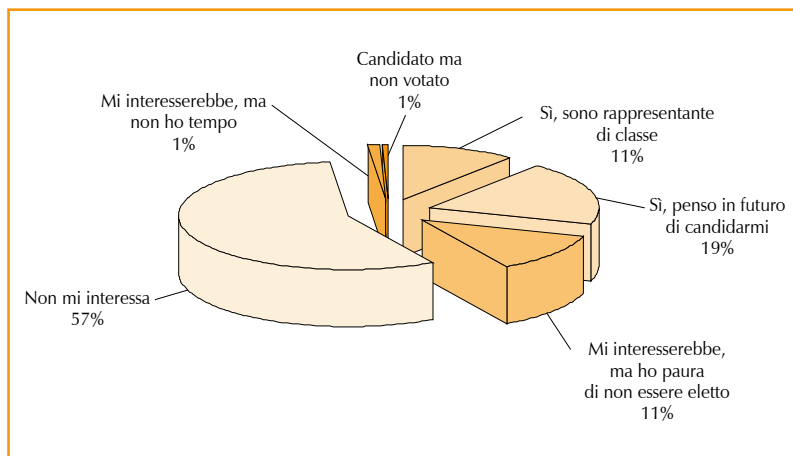
C. La vita a scuola

9. Come sono stati scelti i rappresentanti degli studenti della tua classe?



Casi validi = 20.390; non risposte = 5,3%

10. Ti interesserebbe candidarti come rappresentante di classe?

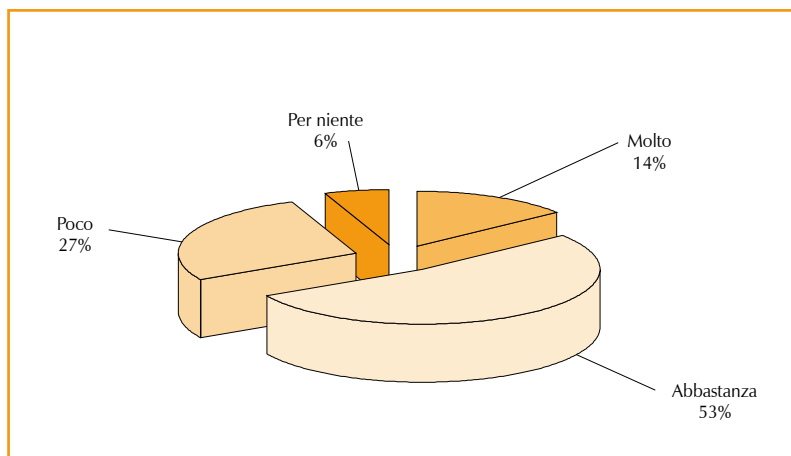


Casi validi = 19.907; non risposte = 7,5%

11. Quanto spesso gli insegnanti ti chiedono cosa pensi di questi argomenti?

	mai	a volte	il più delle volte	sempre	totale	casi validi	non risposte
Regole da rispettare in classe	20%	43%	21%	16%	100%	21.260	1,2%
Quantità di compiti	36%	37%	17%	10%	100%	21.279	1,2%
Gite da fare	29%	42%	17%	12%	100%	21.164	1,7%
Quando e come fare interrogazioni e verifiche	25%	39%	25%	11%	100%	21.196	1,5%
Attività in classe	16%	45%	27%	12%	100%	21.124	1,9%
Cose che vanno o che non vanno in classe	17%	39%	26%	18%	100%	21.134	1,8%

12. Secondo te, quanto siete complessivamente coinvolti dagli insegnanti nelle decisioni che riguardano la classe?



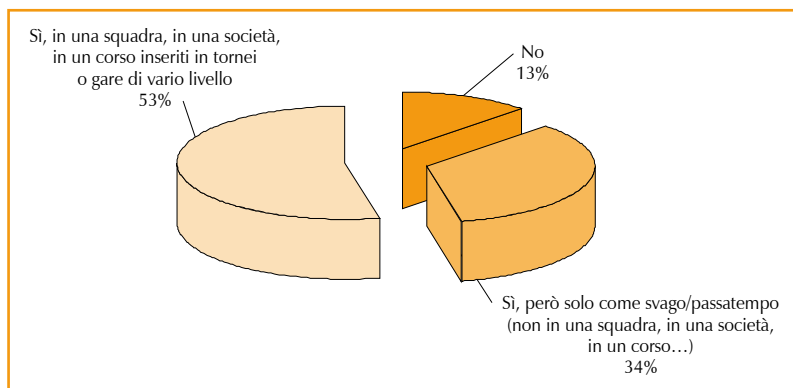
Casi validi = 20.390; non risposte = 5,3%

13. Quanto le seguenti frasi descrivono la tua attuale esperienza in classe e con i tuoi compagni di classe?

	per niente	poco	abbastanza	molto	non so	totale	casi validi	non risposte
Mi emoziono	23%	32%	30%	11%	4%	100%	21.255	1,3%
Dimostro alcune mie capacità	5%	21%	48%	24%	2%	100%	21.278	1,2%
Posso parlare liberamente, dire quello che penso	9%	24%	37%	28%	2%	100%	21.241	1,3%
Mi metto alla prova	9%	24%	40%	23%	4%	100%	21.261	1,2%
Mi sento al sicuro	8%	18%	43%	27%	4%	100%	21.210	1,5%
Mi diverto	5%	10%	33%	51%	1%	100%	21.241	1,3%
Imparo molte cose nuove e utili	3%	7%	36%	52%	2%	100%	21.202	1,5%
Sento di appartenere alla classe	5%	8%	31%	54%	2%	100%	21.243	1,3%

D. Le attività sportive

14. Ti capita di praticare qualche attività sportiva anche solo come gioco o passatempo?

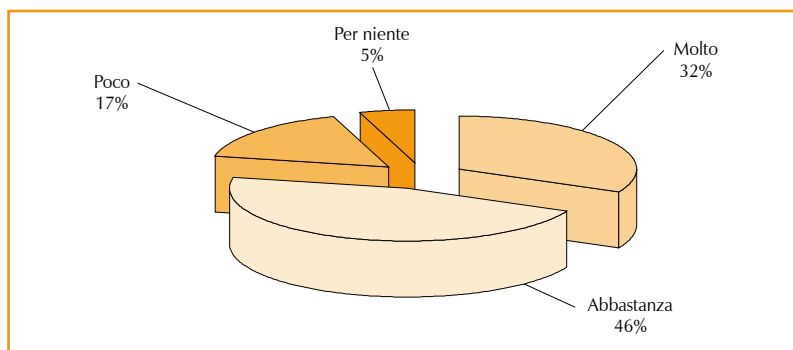


Casi validi = 21.418; non risposte = 0,5%

15. Quanto spesso partecipi con il tuo allenatore e i dirigenti alle seguenti questioni?

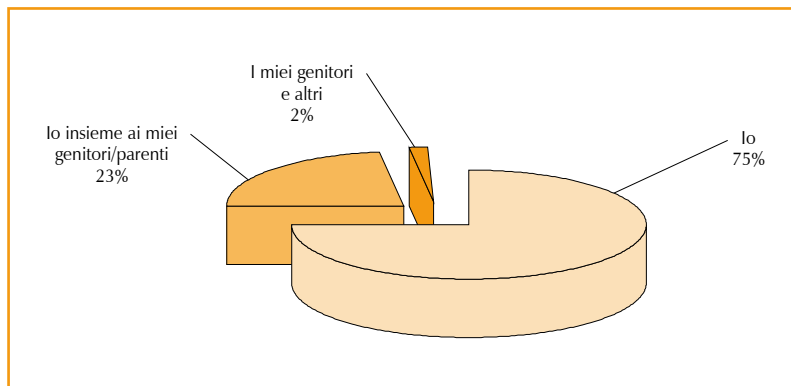
	mai	a volte	il più delle volte	sempre	totale	casi validi	non risposte
Come organizzare gli allenamenti (tempi per la tecnica, il gioco...)	30%	38%	18%	14%	100%	11.324	1,8%
Le regole da rispettare negli allenamenti (parlare, puntualità, ordine, pulizia...)	21%	31%	26%	22%	100%	11.312	1,9%
Come preparare la partita o la gara	22%	27%	25%	26%	100%	11.275	2,2%
Discutere delle cose che vanno o non vanno	12%	30%	29%	29%	100%	11.289	2,1%
Discutere i motivi di un risultato negativo, di una sconfitta	11%	23%	26%	40%	100%	11.241	2,5%

16. Secondo te, quanto l'allenatore e i dirigenti ti coinvolgono nelle decisioni che riguardano lo sport che pratichi?



Casi validi = 11.263; non risposte = 2,3%

17. Chi ha scelto lo sport che fai?



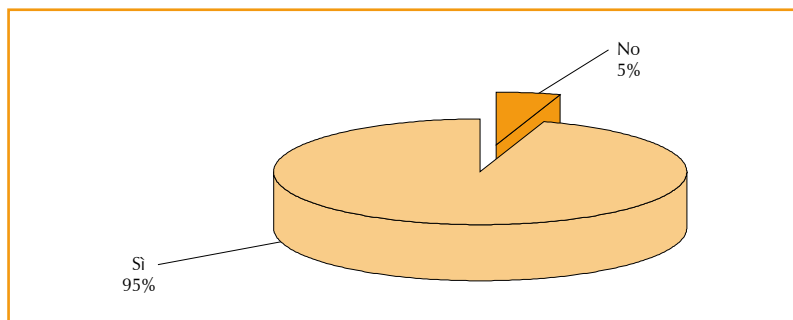
Casi validi = 11.321; non risposte = 1,8%

18. Quanto le seguenti frasi descrivono la tua esperienza attuale nel praticare sport?

	per niente	poco	abbastanza	molto	non so	totale	casi validi	non risposte
Mi emoziono	20%	20%	27%	31%	2%	100%	11.324	1,8%
Conosco persone nuove	2%	8%	34%	56%	0%	100%	11.349	1,6%
Dimostro alcune mie capacità	1%	4%	27%	67%	1%	100%	11.293	2,1%
Posso parlare liberamente, dire quello che penso	6%	16%	37%	39%	2%	100%	11.321	1,8%
Mi metto alla prova	2%	6%	25%	65%	1%	100%	11.265	2,3%
Mi sento coinvolto/a e partecipo alle decisioni che vengono prese dalla squadra (o dalla società)	6%	16%	37%	39%	2%	100%	11.308	1,9%
Mi piace muovermi/sfogarmi	1%	5%	22%	71%	1%	100%	11.296	2,0%
Mi sento al sicuro	3%	10%	40%	44%	3%	100%	11.310	1,9%
Mi piace vincere	2%	5%	24%	68%	1%	100%	11.298	2,0%
Mi diverto	1%	2%	14%	83%	0%	100%	11.310	1,9%
Mi trovo con i miei amici, con le mie amiche	3%	8%	28%	60%	1%	100%	11.284	2,2%
Sento di appartenere alla squadra (o alla società)	2%	5%	25%	67%	2%	100%	11.278	2,2%

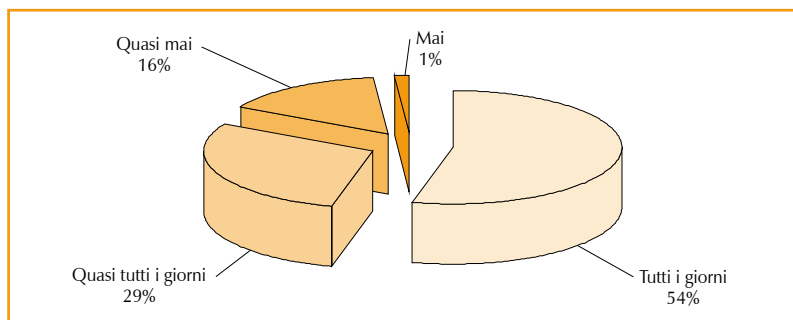
E. Comunicare in rete

19. Hai il telefonino?



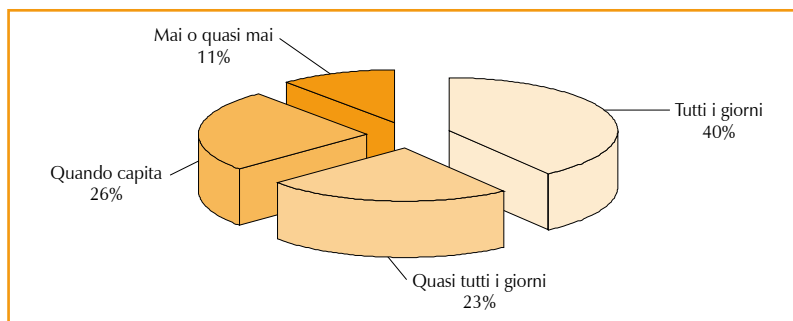
Casi validi = 21.402; non risposte = 0,6%

20. Quando usi il telefonino per parlare e comunicare



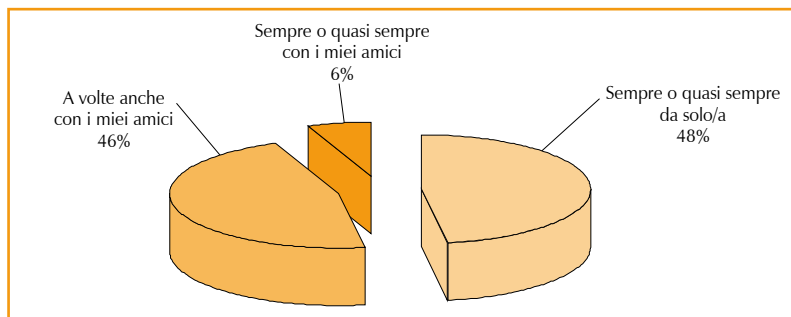
Casi validi = 20.215; non risposte = 1,1%

21. Quando vai su Internet?



Casi validi = 21.334; non risposte = 0,9%

22. Generalmente usi Internet da solo/a o con i tuoi amici?



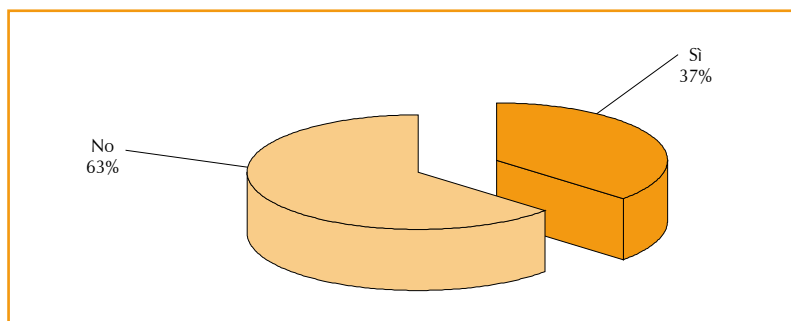
Casi validi = 18.818; non risposte = 1,8%

23. Quanto le seguenti frasi descrivono la tua esperienza attuale in Internet?

	per niente	poco	abbastanza	molto	non so	totale	casi validi	non risposte
Mi emoziono	43%	30%	20%	6%	1%	100%	18.885	1,5%
Conosco persone	19%	21%	35%	25%	0%	100%	18.885	1,5%
Posso parlare liberamente, dire quello che penso	12%	19%	37%	31%	1%	100%	18.885	1,5%
È un modo di evadere dalla vita di tutti i giorni	18%	26%	33%	22%	1%	100%	18.885	1,5%
Dimostro alcune mie capacità	24%	35%	28%	12%	1%	100%	18.885	1,5%
Mi metto alla prova	28%	34%	26%	11%	1%	100%	18.885	1,5%
Mi sento al sicuro	29%	34%	26%	10%	1%	100%	18.885	1,5%
Mi diverto	1%	7%	37%	54%	1%	100%	18.885	1,5%

F. Partecipare a qualche associazione o gruppo che organizza delle attività

24. Frequenti associazioni o gruppi che organizzano delle attività (non dei corsi), come gruppi giovanili, musicali, a difesa dell'ambiente, di volontariato, religiosi, studenteschi, politici...?



Casi validi = 21.321; non risposte = 1,0%

25. A quali associazioni partecipi?*

	no	sì	totale	casi validi	non risposte
Associazioni/gruppi musicali	87%	13%	100%	21.321	1,0%
Associazioni/gruppi religiosi (acr, parrocchia...)	79%	21%	100%	21.321	1,0%
Associazioni/gruppi giovanili (scout...)	89%	11%	100%	21.321	1,0%
Associazioni/gruppi a difesa dell'ambiente	95%	5%	100%	21.321	1,0%
Associazioni/gruppi teatrali, culturali	93%	7%	100%	21.321	1,0%
Associazioni/gruppi di volontariato	94%	6%	100%	21.321	1,0%
Associazioni/gruppi di impegno politico	97%	3%	100%	21.321	1,0%

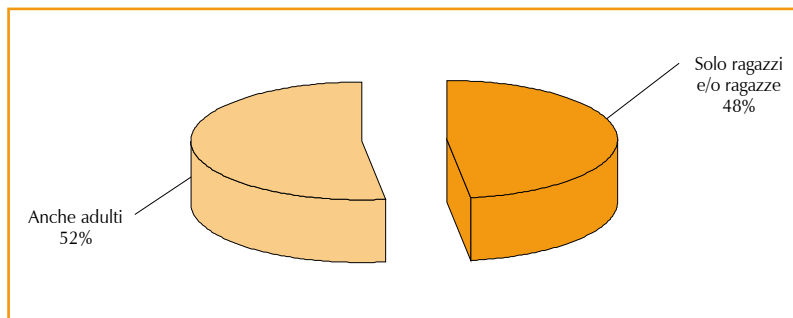
* Solo in questo caso i valori percentuali sono calcolati sull'insieme dei rispondenti alla domanda precedente F24 per rendere immediatamente comprensibili i livelli di adesione associativa sul totale della popolazione degli intervistati e non solo sugli associati. Ad esempio, il livello di associazione o di partecipazione a gruppi musicali di tutti gli intervistati (che hanno risposto alla F24) è del 13%.

26. In una settimana, per quante ore in media frequenti queste associazioni o gruppi?

	valore medio
Media delle ore settimanali	3,8

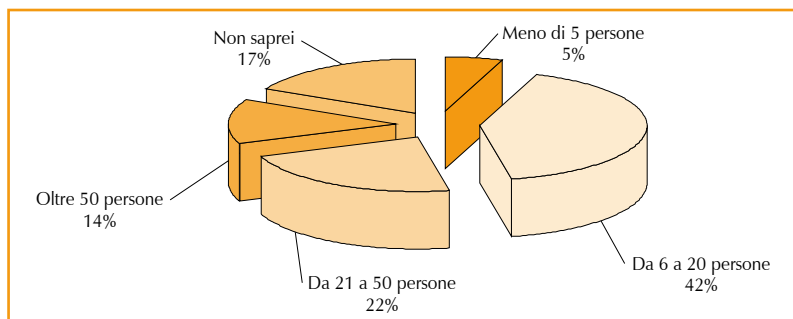
Casi validi = 7.028; non risposte = 12,6%

27. Pensa all'associazione o al gruppo organizzato che frequenti di più: è composto solo da ragazzi e ragazze oppure anche da adulti?



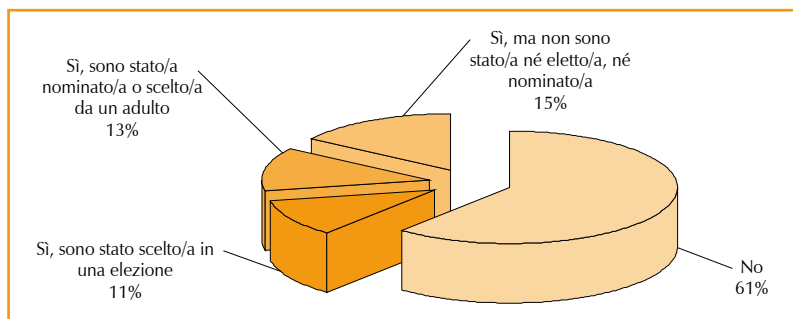
Casi validi = 7.698; non risposte = 4,3%

28. Pensa all'associazione o al gruppo organizzato che frequenti di più: da quante persone in tutto è composto?



Casi validi = 7.772; non risposte = 3,4%

29. Pensa all'associazione o al gruppo organizzato che frequenti di più: hai qualche incarico di responsabilità?



Casi validi = 7.572; non risposte = 5,8%

206 30. Quanto le seguenti frasi descrivono la tua attuale esperienza nell'associazione o nel gruppo organizzato che frequenti di più?

	per niente	poco	abbastanza	molto	non so	totale	casi validi	non risposte
Mi emoziono	21%	24%	24%	21%	3%	100%	7.776	3,3%
Conosco persone nuove	5%	14%	14%	46%	1%	100%	7.776	3,3%
Dimostro alcune mie capacità	5%	15%	15%	39%	3%	100%	7.776	3,3%
Posso parlare liberamente, dire quello che penso	6%	15%	15%	42%	3%	100%	7.776	3,3%
Mi metto alla prova	8%	17%	17%	37%	4%	100%	7.776	3,3%
Mi sento coinvolto/a e partecipo alle decisioni che vengono prese	5%	13%	13%	45%	3%	100%	7.776	3,3%
Mi sento al sicuro	4%	11%	11%	42%	4%	100%	7.776	3,3%
Mi diverto	2%	6%	6%	65%	2%	100%	7.776	3,3%
Sono con i miei amici e le mie amiche	4%	7%	7%	62%	2%	100%	7.776	3,3%
Sento di appartenere al gruppo o all'associazione	2%	7%	7%	57%	4%	100%	7.776	3,3%

G. La vita nella zona in cui vivi

31. Nella zona in cui vivi sei mai stato coinvolto/a in queste esperienze?

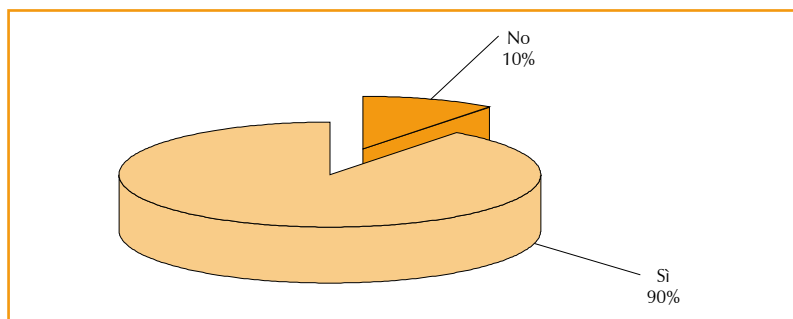
	sì	no	no, non ci sono	non so se ci sono	totale	casi validi	non risposte
Consigli comunali dei bambini e delle bambine	11%	58%	16%	15%	100%	21.187	1,6%
Cura di aree verdi o urbane da parte dei ragazzi	18%	56%	14%	12%	100%	21.193	1,6%
Cura o pulizia di monumenti o arredi urbani da parte dei ragazzi	11%	60%	17%	12%	100%	21.104	2,0%
Organizzazione "Puliamo il mondo" o "100 strade per giocare" con Legambiente	13%	58%	15%	14%	100%	21.115	1,9%
Forum dei giovani	12%	60%	14%	14%	100%	21.070	2,1%
Organizzazione feste della zona	43%	43%	7%	7%	100%	21.123	1,9%

32. Quanto le seguenti frasi descrivono la tua esperienza di vita quotidiana nella zona in cui vivi?

	per niente	poco	abbastanza	molto	non so	totale	casi validi	non risposte
Nella zona in cui vivo ci sono posti o luoghi di ritrovo per ragazzi	12%	24%	34%	24%	6%	100%	21.300	1,1%
Nella zona in cui vivo mi sento al sicuro	6%	15%	43%	33%	3%	100%	21.300	1,1%
Sento di far parte della zona in cui vivo	7%	12%	34%	43%	4%	100%	21.300	1,1%

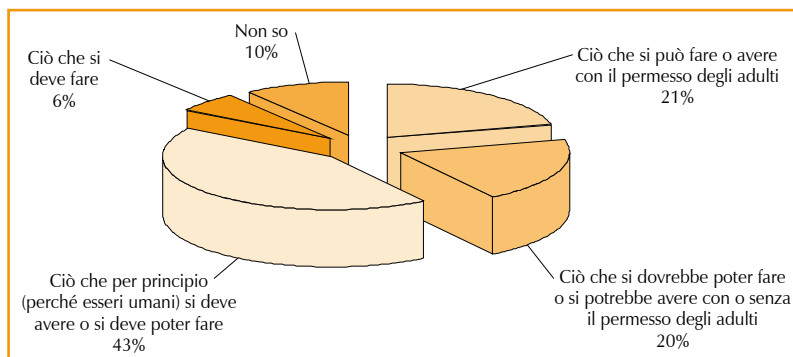
H. I diritti delle ragazze e dei ragazzi

33. Lo sai che le persone che hanno meno di 18 anni di età hanno diritti specifici diversi da quelli riconosciuti agli adulti?



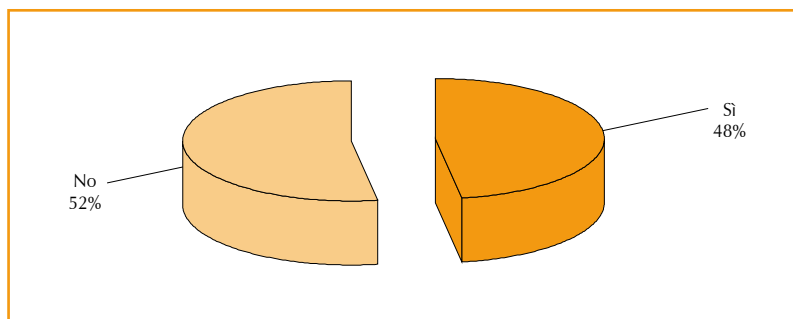
Casi validi = 21.263; non risposte = 1,2%

34. Secondo te, che cosa sono i diritti delle ragazze e dei ragazzi?



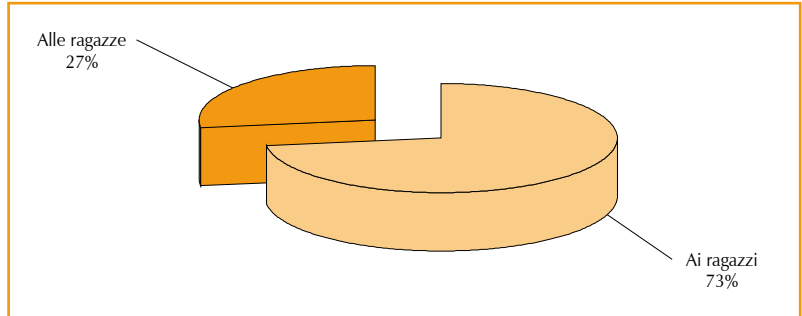
Casi validi = 21.161; non risposte = 1,7%

35. Secondo te, nella vita di tutti i giorni vengono riconosciuti gli stessi diritti alle ragazze e ai ragazzi?



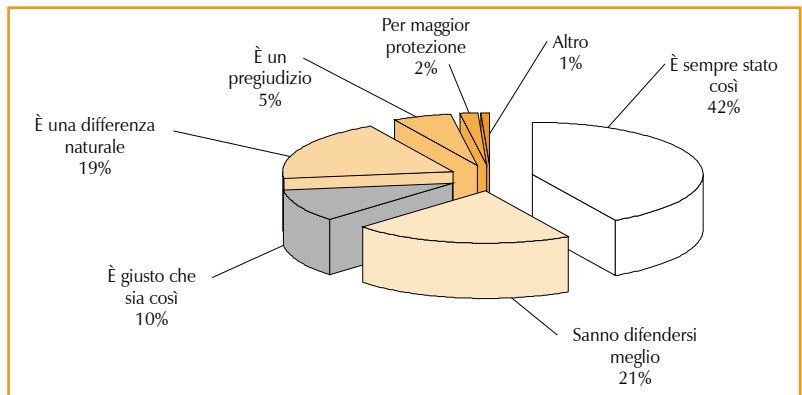
Casi validi = 21.221; non risposte = 1,4%

36. Secondo te, a chi sono riconosciuti più diritti?



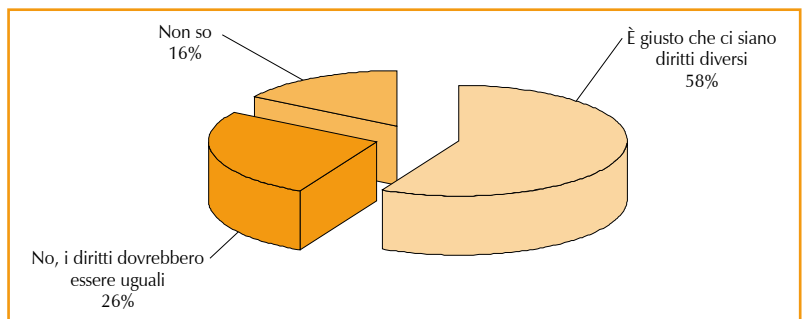
Casi validi = 10.711; non risposte = 6,2%

37. Secondo te, perché questo accade?



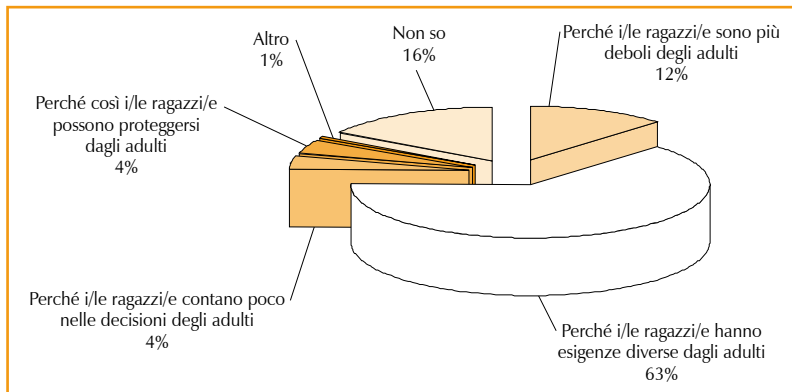
Casi validi = 10.389 non risposte = 9,1%

38. Secondo te è giusto che agli adulti vengano riconosciuti diritti specifici diversi da quelli delle ragazze e dei ragazzi?



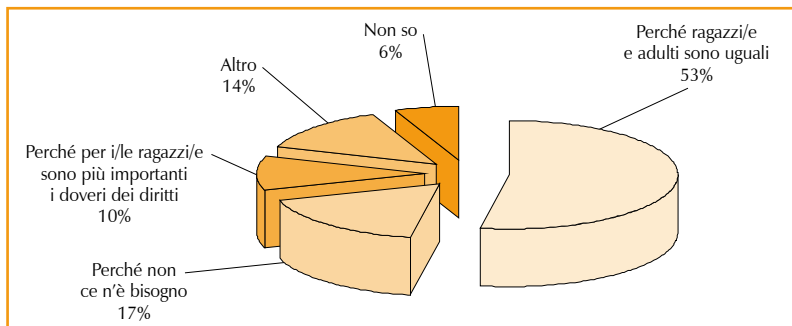
Casi validi = 21.168; non risposte = 1,7%

39. Secondo te, perché è giusto che ci siano diritti diversi?



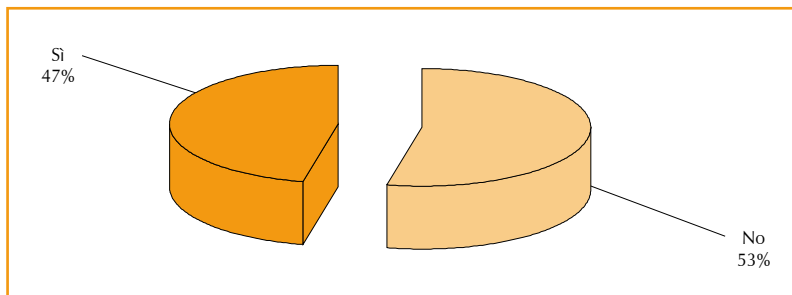
Casi validi = 12.205; non risposte = 2,9%

40. Secondo te, perché non è giusto che ci siano diritti diversi?



Casi validi = 5.583; non risposte = 6,0%

41. Hai mai sentito parlare di un documento che si chiama Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, detta anche Convenzione sui diritti del fanciullo o Convenzione Onu del 1989?

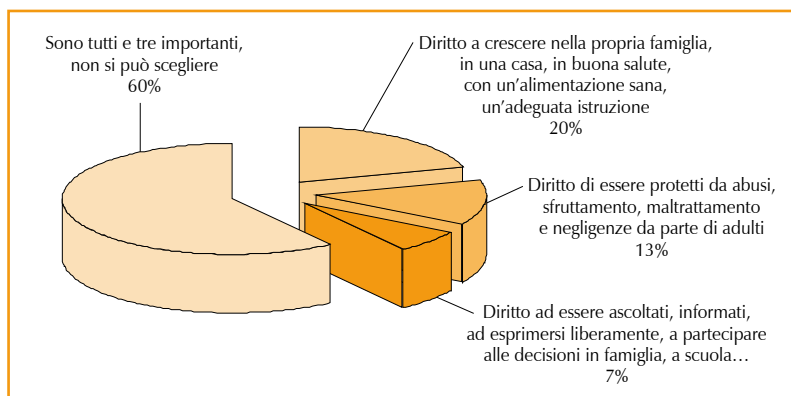


Casi validi = 21.240; non risposte = 1,3%

42. Chi te ne ha parlato?

	no	sì	totale	<i>casi validi</i>	<i>non risposte</i>
Genitori	68%	32%	100%	9.917	2,8%
Altri familiari che vivono con te	95%	5%	100%	9.917	2,8%
Insegnanti, educatori	42%	58%	100%	9.917	2,8%
Amici	96%	4%	100%	9.917	2,8%
Televisione, giornali, Internet	57%	43%	100%	9.917	2,8%
Rappresentanti delle istituzioni: sindaco, assessore, garante...	95%	5%	100%	9.917	2,8%

43. Nella Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza si possono distinguere tre grandi gruppi di diritti. Secondo te, qual è il più importante?



Casi validi = 20.360; non risposte = 5,4%

44. Secondo te, nella città o nel paese in cui vivi quanto sono rispettati questi diritti?

	per niente	poco	abbastanza	molto	non so	totale	<i>casi validi</i>	<i>non risposte</i>
Diritto a crescere nella propria famiglia, in una casa, in buona salute, con un'alimentazione sana, un'adeguata istruzione	1%	6%	37%	53%	3%	100%	21.115	1,9%
Diritto di essere protetti da abusi, sfruttamento, maltrattamento e negligenze da parte di adulti	6%	19%	34%	36%	5%	100%	21.095	2,9%
Diritto ad essere ascoltati, informati, ad esprimersi liberamente, a partecipare alle decisioni in famiglia, a scuola...	3%	16%	43%	34%	4%	100%	21.021	2,4%

45a. Secondo te, chi dovrebbe far rispettare il diritto a crescere nella propria famiglia, in una casa, in buona salute, con un'alimentazione sana, un'adeguata istruzione?

	no	sì	totale	<i>casi validi</i>	<i>non risposte</i>
Genitori	24%	76%	100%	20.977	2,6%
Insegnanti	88%	12%	100%	20.977	2,6%
Sindaco, governanti	81%	19%	100%	20.977	2,6%
Giudici, tribunali	86%	14%	100%	20.977	2,6%
Polizia, carabinieri	92%	8%	100%	20.977	2,6%
Se stessi	89%	11%	100%	20.977	2,6%

45b. Secondo te, chi dovrebbe far rispettare il diritto di essere protetti da abusi, sfruttamento, maltrattamento e negligenza da parte di adulti?

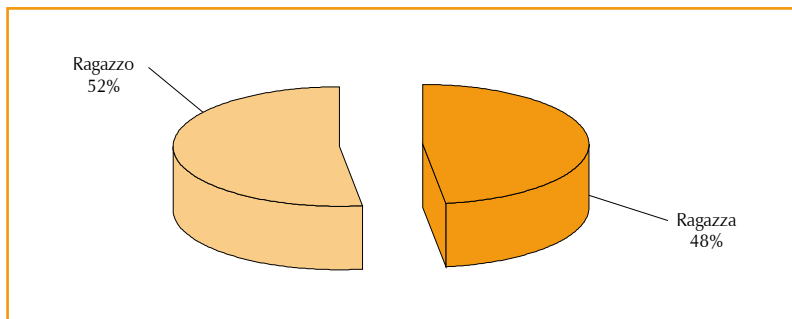
	no	sì	totale	<i>casi validi</i>	<i>non risposte</i>
Genitori	67%	33%	100%	20.940	2,7%
Insegnanti	91%	9%	100%	20.940	2,7%
Sindaco, governanti	74%	26%	100%	20.940	2,7%
Giudici, tribunali	73%	27%	100%	20.940	2,7%
Polizia, carabinieri	46%	54%	100%	20.940	2,7%
Se stessi	90%	10%	100%	20.940	2,7%

45c. Secondo te, chi dovrebbe far rispettare il diritto a essere ascoltati, informati, a esprimersi liberamente, a partecipare alle decisioni in famiglia, a scuola...?

	no	sì	totale	<i>casi validi</i>	<i>non risposte</i>
Genitori	38%	62%	100%	20.892	2,9%
Insegnanti	52%	48%	100%	20.892	2,9%
Sindaco, governanti	85%	15%	100%	20.892	2,9%
Giudici, tribunali	92%	8%	100%	20.892	2,9%
Polizia, carabinieri	95%	5%	100%	20.892	2,9%
Se stessi	82%	18%	100%	20.892	2,9%

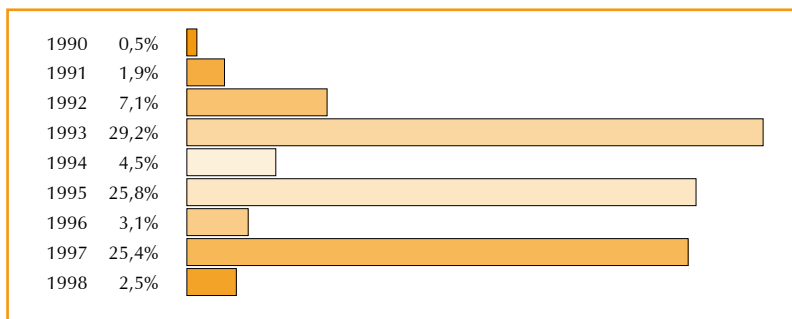
I. Per concludere, alcune domande generali

46. Sei una ragazza o un ragazzo?



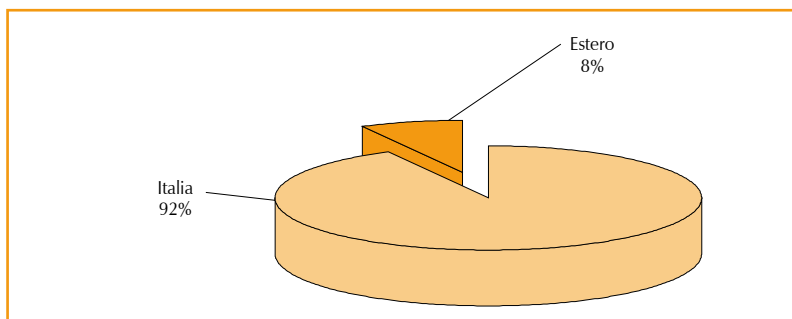
Casi validi = 21.263; non risposte = 1,2%

47. In che anno sei nata/o?



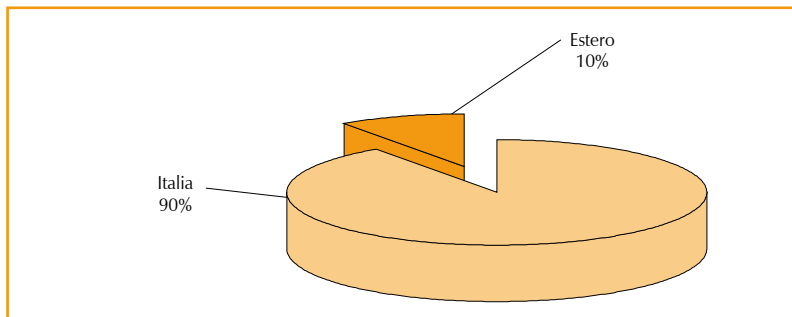
Casi validi = 21.165; non risposte = 1,7%

48. In che nazione sei nata/o?



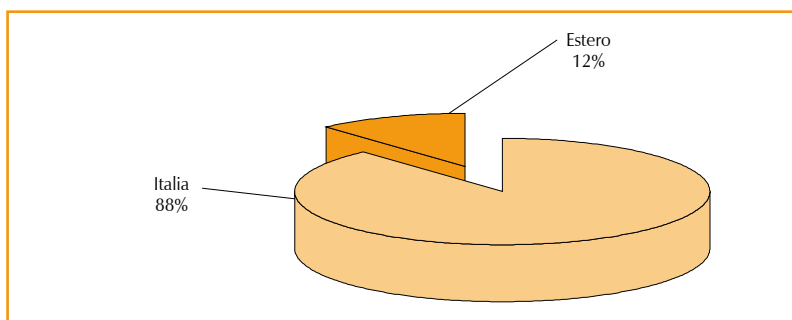
Casi validi = 21.178; non risposte = 1,6%

49. In che nazione è nato tuo padre?



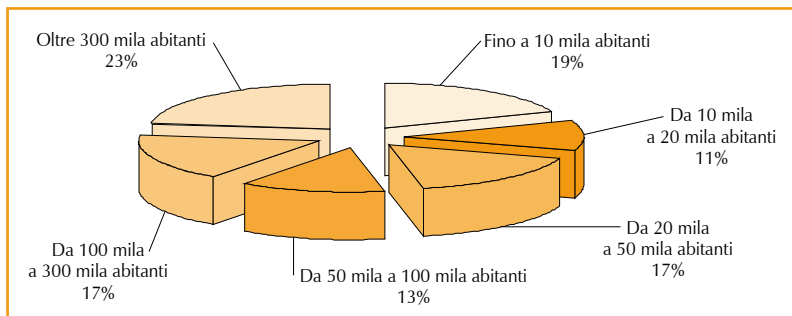
Casi validi = 21.085; non risposte = 2,1%

50. In che nazione è nata tua madre?



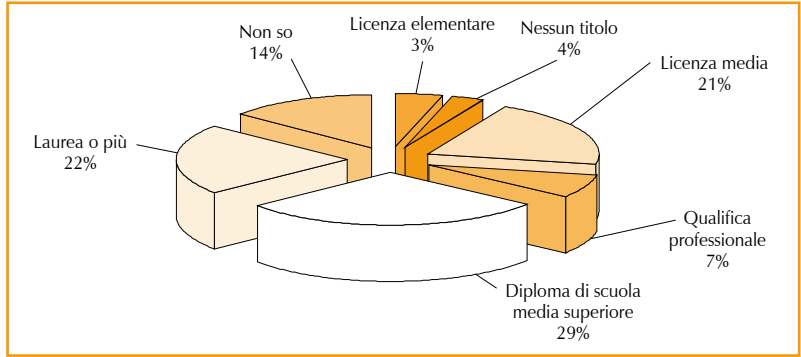
Casi validi = 21.085; non risposte = 2,0%

51. Ampiezza del Comune di residenza



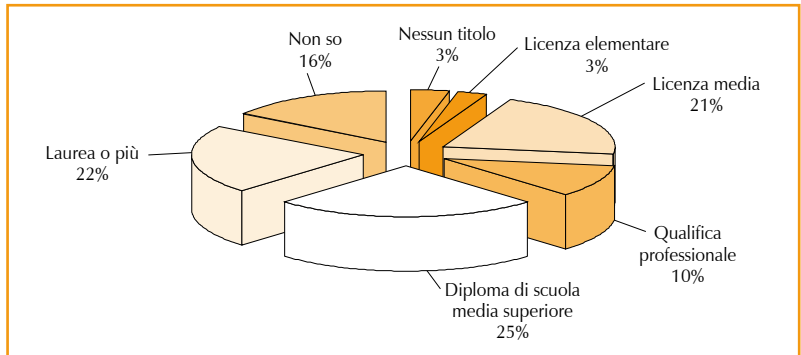
Casi validi = 20.757; non risposte = 3,6%

53. Qual è il titolo di studio di tua madre?



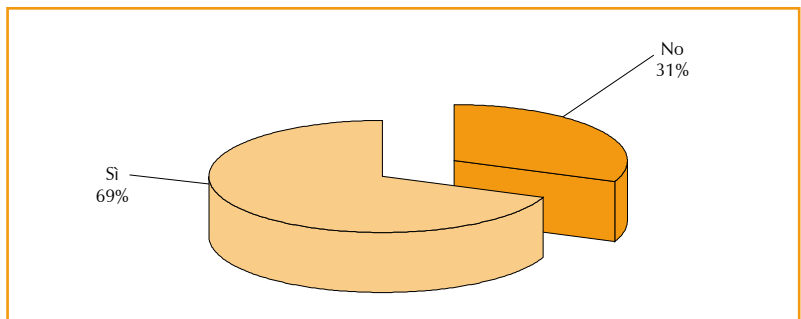
Casi validi = 21.080; non risposte = 2,1%

54. Qual è il titolo di studio di tuo padre?



Casi validi = 21.024; non risposte = 2,3%

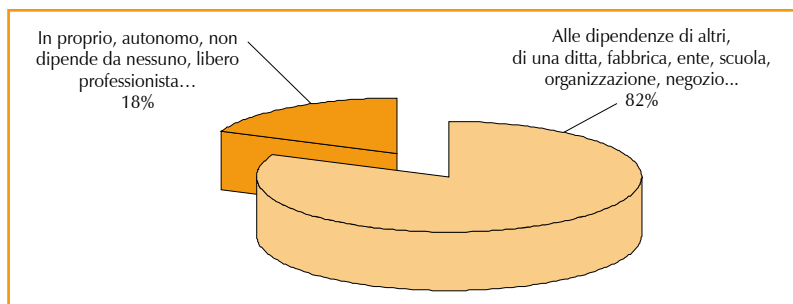
55. Tua madre lavora?



Casi validi = 21.185; non risposte = 1,6%

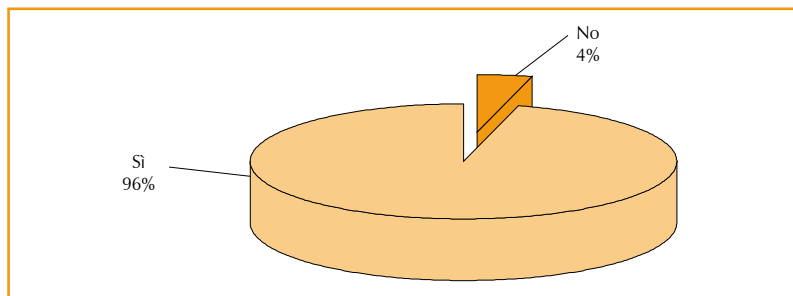
56. (La domanda riguardava la tipologia di attività lavorativa; per ragioni di spazio il dato non viene riportato)

57. Il lavoro che svolge tua madre è:



Casi validi = 13.258; non risposte = 11,1%

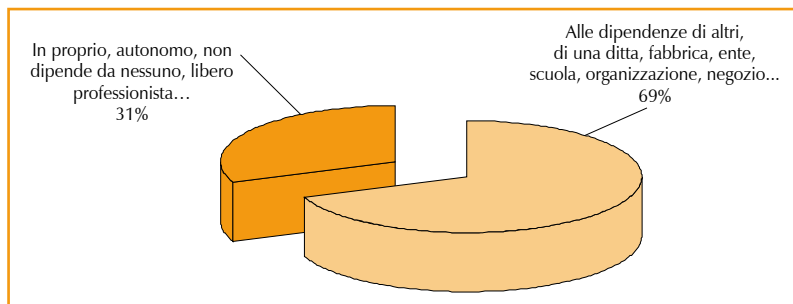
58. Tuo padre lavora?



Casi validi = 21.084; non risposte = 2,1%

59. (La domanda riguardava la tipologia di attività lavorativa; per ragioni di spazio il dato non viene riportato)

60. Il lavoro di tuo padre è:



Casi validi = 18.720; non risposte = 9,2%

61. Con chi vivi? (risposta multipla)

	composizioni percentuali
Mamma	98%
Papà	89%
Fratello	50%
Sorella	45%
Nonna	12%
Nonno	8%
Compagno/a di mamma o papà	5%
Altri parenti	4%
Altro	1%

Casi validi = 21.132; non risposte = 1,8%

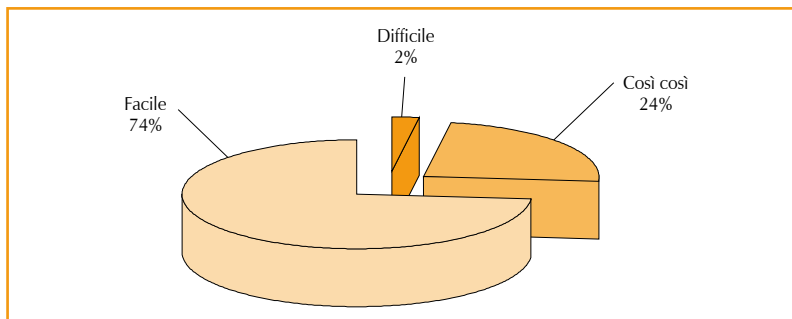
62. Quante persone vivono in casa tua, te compreso?

	composizioni percentuali
1	0,1%
2	3,0%
3	17,4%
4	47,8%
5	21,1%
6	6,7%
7	2,2%
8 e oltre	1,7%
Totale	100%

Casi validi = 20.812; non risposte = 3,3%

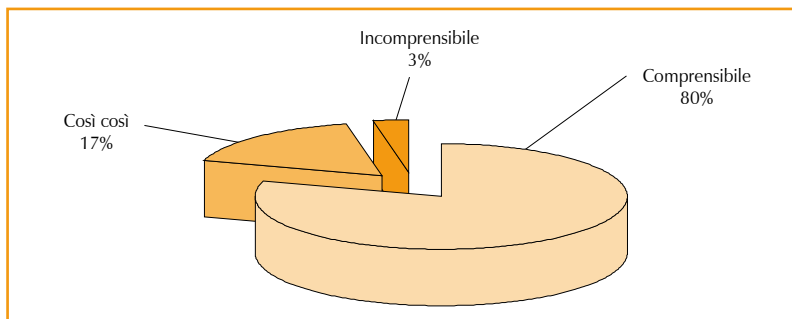
L. Per finire, ti chiediamo cosa pensi di questo questionario

63a. Secondo te, questo questionario è:



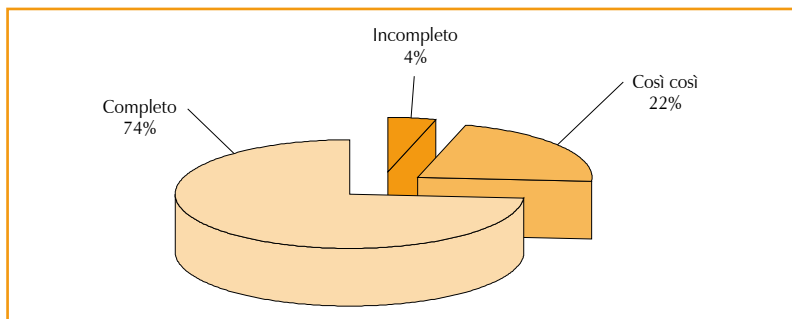
Casi validi = 21.126; non risposte = 1,9%

63b. Secondo te, questo questionario è:



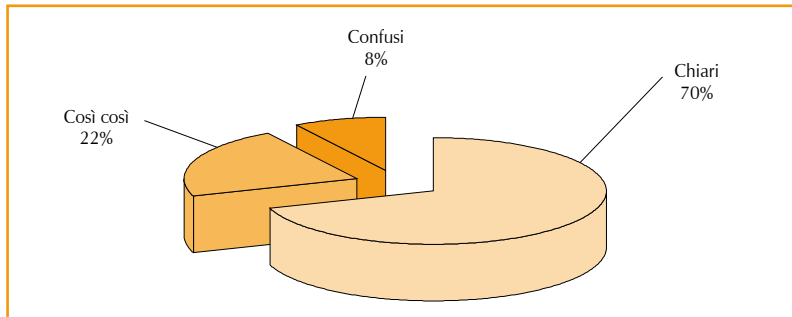
Casi validi = 21.012; non risposte = 2,4%

63c. Secondo te, questo questionario è:



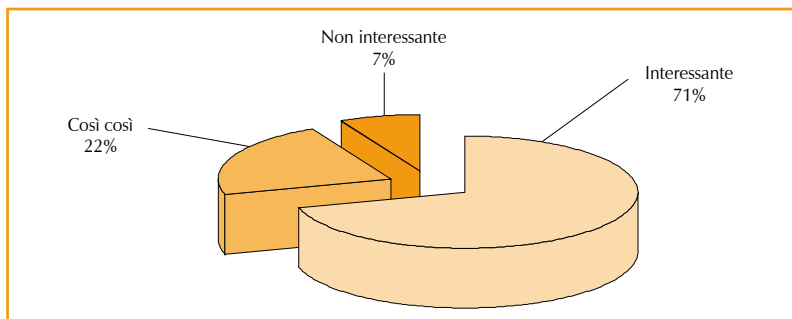
Casi validi = 20.593; non risposte = 4,3%

64. Gli obiettivi di questa indagine sono:



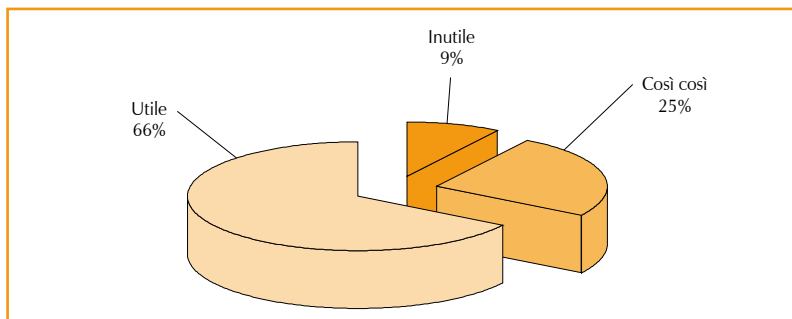
Casi validi = 21.045; non risposte = 2,2%

65a. A te, questa indagine sembra:



Casi validi = 21.096; non risposte = 2,0%

65b. A te, questa indagine sembra:



Casi validi = 20.893; non risposte = 2,9%

Riferimenti bibliografici

AA.VV.

2004 *Stili di vita e salute dei giovani italiani. 11-15 anni. Rapporto sui dati italiani dello studio internazionale Hbsc 2001-2002*, Torino, Minerva medica.

Alanen, L.

2004 *L'infanzia come concetto generazionale*, in H. Hengst, H. Zeiher (a cura di), *Per una sociologia dell'infanzia*, Milano, Franco Angeli, p. 59-75.

2009 *Generational order*, in J. Qvortrup, W. Corsaro, M.S. Honig, *The Palgrave handbook of childhood studies*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, p. 159-174.

Alanen, L., Mayall, B. (eds.)

2001 *Conceptualizing child-adult relations*, London, Routledge-Falmer.

Albano, R.

2002 *L'associazionismo e la partecipazione*, in C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo, *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino, p. 439-456.

2006 *Tra pari. Le reti sociali "brinding" dei giovani*, in F. Garelli, A. Palmonari, L. Sciolla, *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, Bologna, il Mulino, p. 93-121.

Alberoni, F.

1984 *L'amicizia*, Milano, Garzanti.

Alderson, P.

2000 *School students' views on school councils and daily life at school*, in «Children and society», 14, p. 121-134.

Ariès, P.

1960 *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Plon, Paris; trad. it. *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Roma-Bari, Laterza, 1999.

1994 *Saint-Pierre oder die Süsse der Lebens. Versuche der erinnengung*, Berlin, Verlag Klaus Wagenbach.

Bailey, K.

1994 *Methods of social research*, New York, The free press; trad. it. *Metodi della ricerca sociale*, Bologna, il Mulino, 2006, 4 voll.

Balbo, L.

2008 *Il lavoro e la cura. Imparare e cambiare*, Torino, Einaudi.

Baraldi, C.

2003 *La sfida della partecipazione*, in C. Baraldi, G. Maggioni, M. Mittica (a cura di), *Pratiche di partecipazione. Teorie e metodi di intervento con bambini e adolescenti*, Roma, Donzelli, p. 3-30.

2007 *Il dialogo in classe: presupposti e condizioni*, in Id. (a cura di), *Dialogare in classe. La relazione tra insegnanti e studenti*, Roma, Donzelli, p. 2-28.

2008 *Bambini e società*, Roma, Carocci.

Baraldi, C., Maggioni, G., Mittica, M. (a cura di)

2003 *Pratiche di partecipazione. Teorie e metodi di intervento con bambini e adolescenti*, Roma, Donzelli.

Barbagli, M.

1991 *I genitori di lui e quelli di lei*, in «Polis», V, 1.

Baumgartner, E.

2004 *L'osservazione del comportamento infantile. Teorie e strumenti*, Roma, Carocci.

- Becchi, E. (a cura di)**
1979 *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Milano, Feltrinelli.
- Beck, U.**
1986 *Risikogesellschaft*, Frankfurt, Suhrkamp; trad. it. *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Roma, Carocci, 2000.
- Beck Gernsheim, E.**
1996 *Tutto per amore del bambino*, in U. Beck, E. Beck Gernsheim, *Il normale caos dell'amore*, Torino, Bollati Boringhieri, p. 134-178.
- Bell, A.**
2007 *Designing and testing questionnaire for children*, in «Journal of research in nursing», XII, 5, p. 461-469.
- Belloni, M.C.**
2005 *Vite da bambini. La quotidianità dai 5 ai 13 anni*, Torino, Edizioni archivio storico della città di Torino.
2007 *L'infanzia è diventata un fenomeno sociale? Contributi al dibattito sulla fondazione di un nuovo paradigma sociologico*, in «Quaderni di sociologia», vol. L, n. 42, p. 7-40.
- Belloni, M.C., Carriero, R.**
2007 *Il tempo dei bambini*, in Istat, *I tempi della vita quotidiana. Un approccio multidisciplinare all'analisi dell'uso del tempo*, Roma, Istat, p. 175-217.
- Belotti, V.**
2005 *Sondaggio sui diritti dell'infanzia e sul ruolo del Pubblico tutore dei minori nel Veneto*, Padova, Centro interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli dell'Università di Padova.
2008 *Verso pari opportunità tra generazioni*, in V. Belotti, R. Ruggiero (a cura di), *Vent'anni d'infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la Convenzione dell'Ottantanove*, Milano, Guerini, p. 11-38.
2009a *Politiche per l'infanzia e nuove tendenze di monitoraggio dei diritti e del benessere dei bambini*, in «Pace e diritti umani», 2, p. 7-28.
2009b *Bambini in Italia. Verso mappe di indicatori sulla condizione e sul benessere dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, policopiato, Roma, Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali.
2010a *Il "presente" dei bambini. Per uno sguardo non esclusivo degli studi e delle ricerche*, in V. Belotti, S. La Mendola (a cura di), *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini*, Milano, Guerini, p. 9-45.
2010b *Il lavoro come scelta. Quello che non sarebbe permesso fare a bambini e ragazzi del Nord e del Sud del Mondo*, in «Minori giustizia», n. 2, p. 113-122.
- Belotti, V. (a cura di)**
1996 *Una lunghissima gioventù. Identità giovanili a Venezia e in terraferma*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Belotti, V., et al.**
2006 *Relazioni ed emozioni nello sport. Ricerca per una "Carta" sulle esperienze delle pratiche sportive degli adolescenti*, Venezia, Regione Veneto - Ufficio Protezione e pubblica tutela dei minori.
- Belotti, V., La Mendola, S. (a cura di)**
2010 *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini*, Milano, Guerini.
- Belotti, V., Ruggiero, R. (a cura di)**
2008 *Vent'anni d'infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la Convenzione dell'Ottantanove*, Milano, Guerini.

Bernardi, L., Tuzzi, A.

2005 *Questionario e question working*, in L. Bernardi (a cura di), *Percorsi di ricerca sociale*, Roma, Carocci, 2005, p. 160-189.

Besozzi, E. (a cura di)

1999 *Crescere tra appartenenze e diversità. Una ricerca tra i preadolescenti milanesi*, Milano, Franco Angeli.

2003 *Il genere come risorsa comunicativa. Maschile e femminile nei processi di crescita*, Milano, Franco Angeli.

Bimbi, F. (a cura di)

2003 *Differenze e diseguaglianze. Prospettive per gli studi di genere in Italia*, Bologna, il Mulino.

Blichfeldt, B.S., et al.

2010 *Tween tourists. Children and decision-making*, in «Journal of tourism consumption and practice», II, 1, p. 1-24.

Borgers, N., De Leeuw, E., Hox, J.

2000 *Children as respondents in survey research: cognitive development and response quality*, in «Bulletin de methodologie sociologique», 66, p. 60-75.

Borgers, N., Hox, J.

2001 *Item nonresponse in questionnaire research with children*, in «Journal of official statistics», XVII, n. 2, p. 321-335.

Bosisio, R.

2010a *Bambini e agire morale. Rappresentazioni delle norme e dei diritti nell'infanzia e nell'adolescenza*, Milano, Guerini.

2010b *Di chi è questo spazio? Un po' anche mio. Analisi dei focus groups. Rapporto intermedio di ricerca*, policopiato, Firenze, Istituto degli Innocenti.

Bosisio, R., Leonini, L., Ronfani, P.

2003 *Quello che ci spetta. I diritti fondamentali nelle rappresentazioni degli adolescenti*, Roma, Donzelli.

Bosisio, R., Ronfani, P.

2003 *La ricerca nella scuola*, in R. Bosisio, L. Leonini, P. Ronfani, *Quello che ci spetta. I diritti fondamentali nelle rappresentazioni degli adolescenti*, Roma, Donzelli, p. 91-116.

Bruner, J.

1986 *Actual minds, possible worlds*, Cambridge, Harvard University Press; trad. it. *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza, 1988.

Butler, I., Robinson, M., Scanlan, L.

2005 *Children and decision making*, London, National Children Bureau.

Buzzi, C., Cavalli, A., De Lillo, A. (a cura di)

2002 *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino.

2007 *Rapporto giovani. Sesta edizione dell'Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino.

Calabrò, A.R.

1997 *L'ambivalenza come risorsa. La prospettiva sociologica*, Roma, Laterza.

Caltabiano, C. (a cura di)

2003 *Il sottile filo della responsabilità civica. Gli italiani e la sfera pubblica. VIII Rapporto sull'associazionismo sociale*, Milano, Franco Angeli.

Camaioni, L.

1996 *La prima infanzia*, Bologna, il Mulino.

Camaioni, L., Aureli, T., Perucchini, P.

2004 *Osservare e valutare il comportamento infantile*, Bologna, il Mulino.

Cantwell, N.

1992 *The origins, development and significance of the United Nations Convention on the Rights of the Child*, in S. Detrick, *The United Nations Convention on the Rights of the Child. A guide to the "travaux préparatoires"*, Dordrecht, Martinus Nijhoff, p. 121-127; ora in V. Belotti, R. Ruggiero (a cura di), *Vent'anni d'infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la Convenzione dell'Ottantanove*, Milano, Guerini, 2008, p. 39-56.

Carriero, R.

2005 *I bambini delle elementari e delle medie*, in M.C. Belloni, *Vite da bambini. La quotidianità dai 5 ai 13 anni*, Torino, Edizioni archivio storico della città di Torino, p. 107-163.

Casas, F., et al.

2006 *Children's rights from the point of view of children, their parents and their teachers: a comparative study between Catalonia (Spain) and Il Molise (Italy)*, in «International journal of children's rights», 14, p. 1-75.

Castegnaro, S., Dalla Zuanna, G.

2006 *Studiare la pratica religiosa: differenze tra rilevazione diretta e dichiarazioni degli intervistati sulla frequenza alla messa*, in «Polis», XX, 1, p. 85-110.

Castelli, C., La Mendola, S.

1996 *Il corpo si esprime: esperienze nelle attività motorie e in discoteca*, in V. Belotti (a cura di), *Una lunghissima gioventù. Identità giovanili a Venezia e in terraferma*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, p. 71-95.

Cavalli, A., Argentin, G. (a cura di)

2007 *Giovani a scuola. Un'indagine della Fondazione per la scuola realizzata dall'Istituto Iard*, Bologna, il Mulino.

Christensen, P., James, A.

2008 *Research with children. Perspectives and practices*, London, Routledge.

Cobalti, A., Schizzerotto, A.

1994 *La mobilità sociale in Italia*, Bologna, il Mulino.

Colasio, A., Dalla Zuanna, G.

2000 *Giovani tempi liberi. Cultura e sport fra gli studenti medi superiori in provincia di Padova*, Padova, Il Poligrafo.

Coleman, J.

1990 *The nature of adolescence*, London, Methuen; trad. it. *La natura dell'adolescenza*, Bologna, il Mulino, 1992.

Connolly, M., Ennew, J.

1996 *Children out of place*, in «Childhood», vol. 3, n. 2, p. 131-145.

Corsaro, W.

1985 *Friendship and peer culture in the early years*, Norwood, Ablex.

1997 *The sociology of childhood*, Thousand Oaks, Pine Press; trad. it. *Le culture dei bambini*, Bologna, il Mulino, 2003.

2009 *Peer culture*, in J. Qvortrup, W. Corsaro, M. Honig Sebastain, *The Palgrave handbook of childhood studies*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, p. 301-315.

Corsaro, W., Molinari, L.

2005 *I compagni: understanding children's transition from preschool to elementary school*, New York, Teachers College Press.

Crepaldi, C.

2009 *Il Trattato di Lisbona e le politiche sociali*, in «Prospettive sociali e sanitarie», 22, p. 1-2.

Crespi, I.

2003 *Il pendolo intergenerazionale. La socializzazione al genere in famiglia*, Milano, Unicopli.

Currie, C., et al.

2008 *Inequalities in young people's health: health behaviour in school-aged children (Hbsc). International report from the 2005/2006 survey. Health policy for children and adolescents*, n. 5, Copenhagen, World Health Organization, Regional Office for Europe.

Dalla Zuanna, G., Farina, P., Strozza, S.

2009 *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro Paese?*, Bologna, il Mulino.

De Piccoli, N., Favretto, A., Zaltron, F.

2001 *Norme ed agire quotidiano negli adolescenti*, Bologna, il Mulino.

De Pieri, S., Tonolo, G. (a cura di)

1990 *Preadolescenza. Le crescite nascoste*, Roma, Armando.

De Stefani, P.

2009 *Il diritto all'ascolto: il ruolo dei Garanti dell'infanzia in Europa e in Veneto*, in L. Strumendo, C. Arnosti, M. Bonamici, *La mediazione per la garanzia dei diritti dei bambini*, Milano, Guerini, p. 175-188.

Di Vita, A.M., Perricone, G. (a cura di)

2003 *Narrare il genere. Genere e individuazione nell'adolescenza*, Milano, Unicopli.

Doise, W.

2002 *La forza delle idee. Rappresentazioni sociali e diritti umani*, Bologna, il Mulino.

Doxa

anni vari *Junior&Teens. Indagine sui ragazzi tra i 5 e i 18 anni*, anno 2006-primavera; anno 2006-inverno; anno 2007; anno 2008-primavera; consultabili in: www.doxa.it

2009 *Documento completo relativo al sondaggio "Junior 2009 rilevazione inverno"*. Comunicazione all'Agcom, in: www.agcom.it

Dreossi, A.

2003 *La promozione della partecipazione decisionale*, in C. Baraldi, G. Maggioni, M. Mittica (a cura di), *Pratiche di partecipazione. Teorie e metodi di intervento con bambini e adolescenti*, Roma, Donzelli, p. 273-291.

Edwards, C., Gandini, L., Forman, G.

2010 *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Edizione 2010, Bergamo, Junior.

Elias, N., Dunning, E.

1986 *Quest for excitement. Sport and leisure in the civilizing process*, Oxford, Blackwell; trad. it. *Sport e aggressività. La ricerca di eccitamento nel "loisir"*, Bologna, il Mulino, 1989.

Emiliani, F., Gelati, M., Molinari, L.

1989 *Il bambino nella mente e nelle parole delle madri. Gli indicatori soggettivi della qualità della vita infantile*, Firenze, La Nuova Italia.

Emiliani, F., Molinari, L.

1999 *Diritti dei bambini e discorso quotidiano*, in «Psicologia contemporanea», 155, p. 40-48.

Esping-Andersen, G.

2005 *I bambini nel welfare state. Un approccio all'investimento sociale*, in «La rivista delle politiche sociali», 4, p. 43-86.

2010 *Le buone politiche sociali cominciano dai bambini*, intervista a cura di A. Ciampa e V. Belotti, in «Cittadini in crescita», 2, p. 32-35.

Eurispes

2006 *Rapporto Italia 2006*, Roma.

Eurispes, Telefono azzurro

2009 *Rapporto nazionale sull'infanzia e l'adolescenza*, Roma.

European Centre for Social Welfare Policy and Research

2004 *Young voice. A pictographic overview of children's and young people's lifes in Europe*, Vienna.

European Commission

2007 *Young Europeans. A survey among young people aged between 15-30 in the European Union. Analytical report*, Eurobarometer n. 202, Bruxelles.

2008 *The rights of the child. Analytical report*, Eurobarometer n. 235, Bruxelles.

2009 *The rights of the child. Analytical report*, Eurobarometer n. 273, Bruxelles.

Facchini, C.

2002 *La permanenza dei giovani nella famiglia di origine*, in C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo, *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino, p. 159-186.

Fra (European Union Agency for Fundamental Rights)

2009 *Developing indicators for the protection, respect and promotion of the rights of the child in the European Union. Summary report*, European Union - Agency for Fundamental Rights, march.

Freeman, M.

2000 *The future of children's rights*, in «Children and society», XIV, p. 277-293.

Fucci, S.

2005 *Il conflitto fra adolescenti*, Roma, Donzelli.

Fuchs, M.

2005 *Children and adolescents as respondents. Experiments on question order, response order, scale effects and the eddect of numeric values associated with response options*, in «Journal of official statistics», XXI, 4, p. 701-725.

Gangemi, G.

2007 *Il gergo del questioning e la costruzione del questionario*, in L. Cannavò, L. Frudà, *Ricerca sociale. Dal progetto dell'indagine alla costruzione degli indici*, Roma, Carocci, p. 269-290.

Garelli, F., Palmonari, A., Sciolla, L.

2006 *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, Bologna, il Mulino.

Ghisleni, M., Moscati, R.

2001 *Che cos'è la socializzazione*, Roma, Carocci.

Ghisleni, M., Rebughini, P.

2006 *Dinamiche dell'amicizia. Riconoscimento e identità*, Milano, Franco Angeli.

Gianini Belotti, E.

1973 *Dalla parte delle bambine*, Milano, Feltrinelli.

Gibson, F.

2007 *Conducting focus groups with children and young people: strategies for success*, in «Journal of research in nursing», 12, p. 473-483.

Giddens, A.

1990 *The consequences of modernity*, Cambridge, Polity press; trad. it. *Le conseguenze della modernità*, il Mulino, Bologna, 1994.

1992 *The transformation of intimacy. Sexuality, love and eroticism in modern societies*, Cambridge, Polity press; trad. it. *La trasformazione dell'intimità. Sessualità, amore ed erotismo nelle società moderne*, Bologna, il Mulino, 2008.

Girardo, A.

2002 *Qualità dei dati nei questionari "Donne" e "Bambini"*, in M. Breschi, M. Livi Bacci (a cura di), *La bassa fecondità italiana tra costrizioni economiche e cambio di valori*, Udine, Forum, p. 43-56.

Goffman, E.

1979 *Gender display*, New York, Harper and Row; trad. it., *Il rapporto tra i sessi*, Roma, Armando, 2009.

Gram, M.

2007 *Children as co-decision makers in the family? The case of family holidays*, in «Young consumers», VIII, 1, p. 19-28.

Heckman, J., Masterov, D.V.

2007 *The productivity argument for investing in young children*, in «Review of agricultural economics», XXIX, 3, p. 446-493.

Hengst, H., Zeiher, H. (a cura di)

2004 *Per una sociologia dell'infanzia*, Milano, Franco Angeli.

Hill, M.

2006 *Children's voices on ways of having a voice. Children's and young people's perspectives on methods used in research and consultation*, in «Childhood», XIII, p. 69-89.

Holloway, S.L., Valentine, G.

2000 *Children's geographies. Playing, living, learning*, London, Routledge.

Ironico, S.

2008 *Il ruolo attivo del bambino-consumatore*, in V. Codeluppi, R. Paltrinieri (a cura di), *Il consumo come produzione*, Milano, Franco Angeli, p. 229-248.

Istat

2000 *La vita quotidiana di bambini e ragazzi. Anno 1998*, Roma, Istat.

2001 *A proposito di statistiche...: la parola a bambini e insegnanti*, Roma, Istat.

2005 *La vita quotidiana di bambini e ragazzi. Anno 2005*, Roma, Istat.

2007 *La pratica sportiva in Italia. Anno 2006*, Roma, Istat.

2008 *La vita quotidiana di bambini e ragazzi. Anno 2008*, Statistiche in Breve, Roma, Istat.

2009 *La vita quotidiana di bambini e ragazzi. Report finale di ricerca. Anno 2008*, Roma, Istat.

James, A., James A.L.

2004 *Constructing childhood. Theory, policy and social practice*, London, Palgrave.

2008a *Key concepts in childhood studies*, London, Sage.

2008b *European childhood. Cultures, politics and childhoods in Europe*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

James, A., Jenks, C., Prout, A.

1998 *Theorizing childhood*, Polity Press, Cambridge; trad. it. *Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini*, Roma, Donzelli, 2002.

James, A., Prout, A. (eds.)

1997 *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*, London, Routledge-Falmer Press.

John D.R.

1999 *Consumer socialization of children. A retrospective look at twenty-five years of research*, in «Journal of consumer research», XXVI, p. 183-213.

Kish, L.

1987 *Statistical design for research*, New York, John Wiley & Sons Inc.

La Mendola, S.

2002 *Rischio o non rischio? Utilizzabilità del concetto e vita quotidiana in Italia*, in M. Rampazi (a cura di), *L'incertezza quotidiana: politica, lavoro, relazioni nella società del rischio*, Milano, Guerini, p. 83-101.

La Valle, D.

2004 *La partecipazione alle associazioni nelle regioni italiane (1993-2001)*, in «Polis», XVIII, 3, p. 445-474.

La Valle, D.

2007 *Il gruppo di amici e le associazioni*, in C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo, *Rapporto giovani*. Sesta edizione dell'Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia, Bologna, il Mulino, p. 263-272.

Leira, A., Saraceno, C. (eds.)

2008 *Childhood: changing contexts*, Bingley, Jai Press.

Liverani, C.

2008 *Doxa Junior, baby & teens. Premessa e obiettivi*, consultabile all'indirizzo: http://www.parlamento.it/documenti/repository/commissioni/bicamerali/infanzia/290108/290108_LIVERANI.pdf

Maggioni, G. (a cura di)

2000 *Padri nei nostri tempi. Ruoli, identità, esperienze*, Roma, Donzelli.

Mancini, A.

2004 *Come i bambini percepiscono i loro diritti: primi risultati di un'indagine in Molise*, in «Cittadini in crescita», 1, p. 25-44.

Mason, J., Fattore, T.

2005 *Children taken seriously: in theory, policy and practice*, London-Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers.

Mayall, B.

2004 *Lo status morale dell'infanzia: appunti dalla Gran Bretagna*, in H. Hengst, H. Zeiher (a cura di), *Per una sociologia dell'infanzia*, Milano, Franco Angeli, p. 124-149.

Melton, G.B., Limber, S.P.

1992 *What children's rights mean to children. Children's own views*, in M. Freeman, P. Veerman (eds.), *The ideologies of children's rights: international studies in human rights*, Dordrecht, Martinus Nijhoff, p. 167-187.

Melucci, A.

1991 *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale*, Milano, Feltrinelli.

Melucci, A., Fabbrini, A.

1992 *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Milano, Feltrinelli.

Middleton, S., Ashworth, K., Walker, R.

1994 *Family fortunes. Pressures on parents and children in the 1990s*, London, Cpag.

Migliore, A.

2006 *Perché qualcuno sì e qualcuno no? I bambini e la riuscita scolastica*, Milano, Guerini.

Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca

2008 *La scuola statale: sintesi dei dati. Anno scolastico 2006/2007*, Roma.

Minoia, G.

2009 *Avanti giovani alla riscossa*, Milano, Gfk Eurisko, febbraio.

Molinari L.

2001 *Social representation of children's rights: the point of view of adolescents*, in «Swiss journal of psychology», 4, p. 231-243.

2007 *Psicologia dello sviluppo sociale*, Bologna, il Mulino.

Molinari, L., Emiliani, F.

1999 *Responsabilità, valori e diritti dei bambini*, in «Giornale italiano di psicologia», XXVI, 4, p. 741-767.

Montandon, C.

2001 *The negotiation of influence: children's experiences of parental education practices in Geneva*, in L. Alanen, B. Mayall (eds.), *Conceptualizing child-adult relations*, London, Routledge-Falmer, p. 54-69.

Morgan, M., et al.

2002 *Hearing children's voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years*, in «Qualitative research», II, 1, p. 5-20.

Mortari, L.

2009 *La ricerca per i bambini*, Milano, Mondadori.

Naldini, M.

2006 *Le politiche sociali in Europa. Trasformazioni dei bisogni e risposte di policy*, Roma, Carocci.

Nussbaum, M.

2002 *Giustizia sociale e dignità umana*, Bologna, il Mulino.

Oecd

2007 *Pisa 2006. Science competencies for tomorrow's world. Volume 1 - Analysis*, Paris, Oecd.

Operto, S.

2008 *La cicala e la formica. Dati e ricerche sulla socializzazione economica di bambini e adolescenti*, in E. Ruspini (a cura di), *Educare al denaro. Socializzazione economica tra genere e generazioni*, Milano, Franco Angeli, p. 65-88.

Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza

2009 *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 2008-2009*, Firenze, Istituto degli Innocenti.

Palmonari, A.

2001 *Gli adolescenti*, Bologna, il Mulino.

Pannone, M.A.

2003 *Il censimento a scuola e l'esperienza umbra. Una mostra didattica allestita dal Cirdis di Perugia*, in «Induzioni», 26, p. 44-47.

Piccone Stella, S., Saraceno, C.

1996 *Genere. La costruzione sociale del maschile e del femminile*, Bologna, il Mulino.

Pidida Italia

2009 *Primi risultati del progetto pilota "Viaggio alla ricerca dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza dal punto di vista dei bambini e dei ragazzi" sperimentato in cinque regioni*, comunicato stampa, Roma.

Pombeni, L.

1997 *L'adolescente e i gruppi di coetanei*, in A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, il Mulino.

Prout, A., James, A.

1990 *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological studies of childhood*, London, Falmer Press.

Punch, S.

2001 *Negotiating autonomy: childhoods in rural Bolivia*, in L. Alanen, B. Mayall (eds.), *Conceptualizing child-adult relations*, London, Routledge-Falmer, p. 23-36.

Putnam, R.

2000 *Bowling alone. The collapse and revival of american community*, New York, Simon& Schuster; trad. it. *Capitale sociale e individualismo*, Bologna, il Mulino, 2004.

Qvortrup, J.

1991 *Childhood as a social phenomenon. An introduction to a series of national reports*, *Eurosocial Report n. 36*, Vienna, European Centre for Social Welfare Policy and Research.

2003 *La relazione tra protezione e partecipazione: rischio o opportunità per i minori o per la società adulta?*, in G. Giovannini, I. Colozzi (a cura di), *Ragazzi in Europa tra tutela, autonomia e responsabilità*, Milano, Franco Angeli, p. 21-41.

2005 *Varieties of childhood 2005*, in Id. (ed.), *Studies in modern childhood. Society, agency, culture*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, p. 1-20.

2008 *Macroanalysis of childhood*, in P. Christensen, A. James, *Research with children. Perspectives and practices*, London, Routledge, p. 66-86.

Qvortrup, W., Corsaro, M., Honig, S. (eds.)

2009 *The Palgrave handbook of childhood studies*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

Ravenna, M., Rubini, M.

2006 *Adolescenti e coetanei: evoluzione dei rapporti di gruppo*, in F. Garelli, A. Palmonari, L. Sciolla, *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, Bologna, il Mulino, p. 289-310.

Rettore, V.

2010 *Breccie di piacere. Il gioco e altre esperienze nelle pratiche sportive*, in V. Belotti, S. La Mendola (a cura di), *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini*, Milano, Guerini, p. 289-318.

Rizzo, A.

2009 *Gli stili educativi e i consumi*, Milano Gfk Eurisko, febbraio.

Rogoff, B.

2003 *The cultural nature of human development*, Oxford, Oxford university Press; trad. it. *La natura culturale dello sviluppo*, Milano, Raffaello Cortina, 2004.

Romano, M.C.

2006 *L'indagine Uso del tempo*, in Istat, *Il sistema di indagini sociali multiscopo. Contenuti e metodologia delle indagini*, Roma, Istat, p. 85-98.

Ronfani, P.

2003a *Non è giusto! Dilemmi morali e senso della giustizia nelle rappresentazioni degli adolescenti*, Roma, Donzelli.

2003b *I diritti fondamentali dei minori*, in R. Bosisio, L. Leonini, P. Ronfani, *Quello che ci spetta. I diritti fondamentali nelle rappresentazioni degli adolescenti*, Roma, Donzelli, p. 7-34.

Rossi, E.

2009 *La socializzazione e l'educazione di genere nella prima infanzia: prospettive teoriche ed esempi di ricerca*, in «Infanzia», n. 5.

Ruggiero, R.

2010 *Partecipazione, non solo protezione. Sintesi critica del General Comment no. 12 sulla Crc del 1989*, in «Cittadini in crescita», 2, p. 69-76.

Ruspini, E.

2009 *Le identità di genere*, Roma, Carocci.

Ruspini, E. (a cura di)

2008 *Educare al denaro. Socializzazione economica tra genere e generazioni*, Milano, Franco Angeli.

Saraceno, C.

1976 *Anatomia della famiglia: strutture sociali e forme familiari*, Bari, De Donato.

2002 *Pensare i bisogni e vedere le relazioni per argomentare la giustizia*, in M. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana*, Bologna, il Mulino, p. 7-23.

Saporiti, A., et al.

2006 *L'opinione dei bambini sui diritti dell'infanzia. Un'analisi qualitativa sulla percezione che i bambini hanno dei loro diritti*, in M. D'Amato (a cura di), *Infanzia e società. Per una sociologia dell'infanzia. Dinamica della ricerca e costruzione delle conoscenze*, Roma, Lulu, p. 369-394.

Sartori, F.

2007 *La vita con la famiglia di origine*, in C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo, *Rapporto giovani. Sesta edizione dell'Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino, p. 113-122.

Satta C.

2010 *"Qui dentro non è come là fuori". Surrogati di domesticità in uno spazio gioco per l'infanzia*, in V. Belotti, S. La Mendola (a cura di), *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini*, Milano, Guerini, p. 195-224.

Savoldelli, R.

2009 *Come raggiungere i giovani*, Milano, Gfk Eurisko, febbraio.

Sciolla, L.

2004 *La sfida dei valori. Rispetto delle regole e rispetto dei diritti in Italia*, Bologna, il Mulino.

Scott, J.

2008 *Children as respondents. The challenge for quantitative methods*, in P. Christensen, A. James, *Research with children. Perspectives and practices*, London, Routledge, p. 87-108.

Sibley, D.

1995 *Families and domestic routines. Constructing the boundaries of childhood*, in S. Pile, N. Thrift (eds.), *Mapping the subject. Geographies of cultural transformation*, London, Routledge, p. 114-130.

Simmel, G.

1911 *Philosophische Kultur*, Leipzig, Kröner; trad. it. *La socievolezza*, Roma, Armando, 1997.

Solberg, A.

1997 *Negotiating childhood: changing constructions of age for Norwegian children*, in A. James, A. Prout (eds.), *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*, London, Routledge-Falmer Press, p. 126-144.

1996 *The challenge in child research. From "being" to "doing"*, in J. Brenner, M. O'Brien, *Children in families. Research and politics*, London, Falmer Press, p. 53-65.

Speltini, G., Molinari, L.

2005 *La "zona cieca" tra genitori e figli*, in «Psicologia contemporanea», 192, p. 6-13.

Sterchele, D.

2006 *Giovani in movimento: sport e attività ludico-motorie*, in S. La Mendola, A. Nord-est nuotando tra le correnti. *Immagini di vita giovanile e di progettualità pubblica*, Milano, Guerini e associati, p. 231-264.

Thomas, N.

2007 *Towards a theory of children's participation*, in «International journal of children's rights», 15, p. 199-218.

2002 *Children, family and the State. Decision making and child participation*, Bristol, Policy Press.

Thorne, B.

1986 *Girls and boys together... but mostly apart. Gender arrangements in elementary schools*, in W. Hartup, Z. Rubin (eds.), *Relationships and development*, Hillsdale, Erlbaum, p. 167-184.

1993 *Gender play. Girls and boys in school*, Buckingham, Open university Press.

Tonolo, G.

1999 *Adolescenza e identità*, Bologna, il Mulino.

Tonolo, G., De Pieri, S. (a cura di)

1995 *L'età incompiuta: ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, Torino, ElleDiCi.

Tonucci, F.

1996 *La città dei bambini*, Roma-Bari, Laterza.

Tucci, M.

2010 *La società degli adolescenti. Commento ai dati dell'indagine "Abitudini e stili di vita degli adolescenti italiani" della SIP*, disponibile al sito www.sip.it

Unicef

2001 *Young voices, opinion survey of children and young people in Europe and Central Asia*, Ginevra.

- Valentine, G.**
2004 *Public space and the culture of childhood*, Aldershot, Ashgate.
- Valtolina, G.G.**
2010 *I figli come mediatori linguistici. Uno studio su un campione di adolescenti filippini*, in «Rivista di studi familiari», n. 1, p. 113-124.
- Verhellen, E.**
1994 *Convention on the Rights of the Child*, Leuven, Garant, p. 76-87; ora in V. Belotti, R. Ruggiero, *Vent'anni d'infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la Convenzione dell'Ottantanove*, Milano, Guerini, p. 57-68.
- Verma, V., Thanh, L.**
1996 *An analysis of sampling errors for the demographic and health surveys. International*, in «Statistical review», LXIV, 3, p. 265-294.
- Vollebergh, W., et al.**
2006 *Mental health problems in early adolescents in the Netherlands. Differences between school and household surveys*, in «Social psychiatry and psychiatric epidemiology», XLII, 2, p. 156-163.
- Who (World Health Organization)**
2008 *Inequalities in young people's health. Hbsc international report from the 2005/2006 survey*, Edinburgh.
- Williams, C.L.**
1991 *Case studies and the sociology of gender*, in J.R. Feagin, A.M. Orum, G. Sjoberg (eds.), *A case for the case study*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, p. 224-243.
- Willis, G.**
2004 *Cognitive interviewing: a tool for Improving questionnaire design*, Thousand Oaks, Sage.
- Wintersberger, H.**
2004 *Divisione del lavoro e distribuzione delle risorse: approccio generazionale e analisi economica dell'evoluzione dell'infanzia*, in H. Hengst, H. Zeiher (a cura di), *Per una sociologia dell'infanzia*, Milano, Franco Angeli, p. 169-187.
- Zaltron, F.**
2005 *I bambini nella scuola dell'infanzia*, in M.C. Belloni, *Vite da bambini. La quotidianità dai 5 ai 13 anni*, Torino, Edizioni archivio storico della città di Torino, p. 61-104.
2009 *Tra il dire e il fare. I genitori tra rappresentazioni educative e pratiche di cura*, Roma, Donzelli.
- Zammuner, V.L.**
1998 *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Bologna, il Mulino.
- Zeihl, H.**
2004 *Regimi sociali del tempo e organizzazione individuale dell'esistenza*, in H. Hengst, H. Zeiher (a cura di), *Per una sociologia dell'infanzia*, Milano, Franco Angeli, p. 208-227.

*Finito di stampare nel mese di novembre 2010
presso la Litografia IP, Firenze*