

Giovani in Trentino 2011

Quarto rapporto biennale

a cura di **Arianna Bazzanella**

© Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione gennaio 2012

Stampa: Centro Duplicazioni della Provincia autonoma di Trento

Giovani in Trentino 2011
Quarto rapporto biennale
a cura di Arianna Bazzanella

p. 280; cm 24
ISBN 978-88-7702-324-7

Il presente rapporto è disponibile all'indirizzo web www.iprase.tn.it
alla voce *documentazione - catalogo e pubblicazioni*

INDICE

Prefazione	L. Dellai	7
Premessa	A. Salatin	9

PARTE PRIMA: RIFLESSIONI SU ADOLESCENTI E GIOVANI

Capitolo 1. Crescere a scuola e fuori: i contesti di sviluppo degli adolescenti

	A. Ajello	13
1.1 Introduzione		13
1.2 Il contesto scolastico		14
1.3 Le credenze professionali degli insegnanti		14
1.4 Le relazioni con gli studenti, con la classe e degli studenti fra loro		16
1.5 Il curriculum e le attività didattiche		18
1.6 Considerazioni di sintesi		20
1.7 La relazione scuola famiglia: quali terreni di collaborazione		20
1.8 I contesti extrascolastici		24
1.9 Gli interstizi sociali come spazi 'altri' di crescita per gli adolescenti		27
1.10 "Per crescere un bambino ci vuole un villaggio": un proverbio, una prospettiva		29
1.11 Considerazioni conclusive		31
1.12 Ringraziamenti		33

Capitolo 2. Giovani e scienza: i risultati ROSE per il Trentino

	A. Bazzanella	38
2.1 Premessa: l'impianto della ricerca		38
2.2 L'indagine in Provincia di Trento		40
2.3 Cosa emerge dalla ricerca trentina		41
2.4 Le cose che vorrei conoscere: gli interessi degli studenti		43
2.5 Il futuro lavoro		49
2.6 Le sfide ambientali		56
2.7 Le materie scientifiche: la scienza a scuola		62
2.8 Opinioni su scienza e tecnologia		67
2.9 Le esperienze nel tempo extra-scuola		72

2.10 Il confronto internazionale	76
2.11 Osservazioni conclusive	99
Approfondimento. Il contributo di atteggiamenti e percezioni sulla <i>literacy scientifica</i> : i dati del Trentino in PISA 2006	
F. Pisanu	101

Capitolo 3. Educare ai valori: la famiglia e la scuola nella socializzazione delle giovani generazioni

D. Barni	117
3.1 Introduzione	117
3.2 La ricerca	120
3.3 Risultati	126
3.4 Conclusioni	139

Capitolo 4. Le politiche giovanili in Trentino: la progettazione dei Piani

Giovani di Zona del 2011	V. Amistadi	146
4.1 I Piani Giovani di Zona 2011		146
4.2 Le dimensioni complessive della spesa		147
4.3 Soggetti proponenti ed enti responsabili		147
4.4 Collaborazione tra gli enti (responsabili)		150
4.5 Durata delle fasi del progetto		151
4.6 Aree tematiche, ambiti e attività previste		152
4.7 Target e fruitori		155
4.8 Promozione e divulgazione delle attività		157
4.9 Valutazione		158
4.10 Piano finanziario della progettazione		159
Appendice		164

APPENDICE

Quanti e chi sono i giovani trentini?	V. Amistadi	169
--	-------------	-----

PARTE SECONDA: UN'INDAGINE SULLE PREMESSE RELAZIONALI DELLA DEVIANZA GIOVANILE IN TRENTINO

Capitolo 5. Giovani a rischio: alcuni dati di sfondo

A.Bazzanella	187
5.1 Giovani e "vecchi" rischi: assunzione di sostanze e dispersione scolastica	188
5.2 Il contesto trentino	195
5.3 Giovani e nuovi rischi: l'emergere di un fatalistico qui ed ora	197

5.4 Giovani e devianza: alcuni indicatori generali	201
--	-----

Capitolo 6. Il disegno della ricerca	A. Bazzanella	205
6.1 La genesi del progetto		205
6.2 Premessa: contesti di cambiamento		205
6.3 Le ipotesi della ricerca		207
6.4 Obiettivi		208
6.5 Metodologia e tecniche di ricerca		208
6.6 Lo stato dei lavori: cosa è stato fatto fino ad oggi		211
Allegato 1. Traccia per interviste a Dirigenti scolastici		217
Allegato 2. Traccia per interviste a osservatori privilegiati		219
Allegato 3. Tracce per focus group con studenti, docenti, genitori		221

Capitolo 7. Il punto di vista dei Dirigenti scolastici

	R. M. Callà, A. Carraro, E. Martini	226
7.1 Emergenza nell'ambito della violenza giovanile: un falso mito?		226
7.2 Il problema all'interno delle istituzioni scolastiche e formative trentine: una nuova fenomenologia della trasgressione giovanile		229
7.3 La gestione del "caso"		234
7.4 Aderire a una condotta deviante: perché?		239
7.5 I ruoli nel gruppo che trasgredisce		243
7.6 Il ruolo della famiglia		245
7.7 Autori e vittime: alcune caratteristiche personali ricorrenti		247
7.8 Fattori ambientali e azione deviante		250
7.9 I campanelli d'allarme: è possibile prevenire e prevedere un'azione deviante?		253
7.10 La trasversalità della devianza		254
7.11 "Dal gruppo alla banda": cosa succede nella <i>black box</i> ?		256
7.12 Il sistema e le sue risorse: che fare?		258
7.13 Note conclusive		261

Capitolo 8: Un'analisi delle rappresentazioni e della cultura di ruolo dei Dirigenti scolastici

	G. Pietropolli Charmet	263
Ringraziamenti		277
Gli autori		278

Prefazione

Una Comunità autonoma come la nostra, che ricava dalle radici della sua vicenda storica le energie per guardare con fiducia al domani, deve tenere i giovani al centro dei propri ragionamenti, dei propri progetti, delle proprie ambizioni. Dobbiamo volere bene ai nostri giovani, perché essi sono il bene più prezioso di una Comunità. Da sempre ne sono il futuro e la promessa. È per questo che in un momento assai particolare - nel quale il Trentino intende mettere la crescita al centro del suo rinnovato impegno - i giovani possono e debbono prepotentemente occupare un posto davvero speciale, in prima fila.

Certo, sappiamo bene come i giovani non siano una categoria unica e a sé stante, verso la quale indirizzare politiche generaliste. Al contrario, essi costituiscono un mosaico variopinto di non facile ricomposizione che richiede continue riflessioni e necessari investimenti.

In oltre cinque anni di attività dell'IPRASE, l'*Osservatorio permanente sulla condizione dell'infanzia e dei giovani*, ha condotto numerose ricerche, mantenendo vivi l'impegno e l'attenzione su questa specifica componente della popolazione e sulle politiche pubbliche ad essa dirette. Lo ha fatto per aiutare a ricomporre un quadro integrato di analisi e interpretazione delle dinamiche in corso.

Un onere impegnativo, che la Provincia si assume ogni giorno insieme ad altri organi e attori deputati allo studio e alla conoscenza del territorio, per offrire un servizio alla Comunità e in particolare ai genitori, agli amministratori locali, ai dirigenti scolastici, agli insegnanti, agli operatori che, a vario titolo, si interessano di giovani.

Si tratta di un impegno che intendiamo proseguire nonostante la difficile contingenza economica e sociale. Vogliamo continuare a investire lungo il solco tracciato, consapevoli che la ricerca non sempre può essere occasione di immediata ricaduta, ma richiede orizzonti ampi e tempi lunghi di pianificazione, organizzazione e verifica. Ma è proprio questa ricerca a rappresentare uno degli strumenti decisivi di supporto alle decisioni e alle scelte di programmazione politica, per continuare un dialogo consapevole con le nuove generazioni. Soprattutto per far sì che l'Amministrazione sia vissuta, da tutti i giovani, come una amica di cui fidarsi e con cui dialogare e non – come talvolta accade, occorre dirlo – quale istituzione lontana e avulsa dalla loro vita di tutti i giorni.

Questo è un patrimonio di conoscenza, in continuo aggiornamento, ulteriore e necessario tassello per costruire la futura Comunità autonoma del Trentino. È uno

strumento prezioso che va affidato a tutti coloro che sentono la responsabilità di accompagnare e formare quei giovani che già oggi, qui, riconosciamo come i protagonisti del nostro domani.

Lorenzo Dellai
Presidente della Provincia autonoma di Trento

Premessa

Parlare di giovani, soprattutto se adolescenti, molto spesso significa parlare di famiglia, scuola, tempo libero: tre ambiti in cui in via prioritaria si sostanzia quel processo di costruzione di identità che se non è mai stato facile, oggi risulta particolarmente difficile e rischioso.

Anche la scuola diventa luogo di incertezza e oggetto essa stessa di sollecitazioni che, da più parti, ne minano la funzionalità e l'efficacia educativa. Per gli studenti è sempre più ambiente familiare e di socializzazione e sempre meno *istituzione* e luogo di impegno, investimento, regola; per le famiglie è sempre più terreno in cui trasferire il protagonismo indiscusso dei figli e sempre meno un alleato educativo; per l'opinione pubblica sempre più ambito di degrado, scandalo, devianza e sempre meno agenzia deputata all'istruzione e alla formazione. E questo sembrerebbe in parte confermato nel momento in cui il nostro sistema scolastico nazionale stenta a garantire una reale qualità degli apprendimenti e degli standard adeguati di *literacy* nei saperi di base, come mostrano i risultati di numerose indagini internazionali.

Tuttavia, invece che essere oggetto di riflessioni costruttive, le criticità del sistema di istruzione e formazione spesso diventano (facile) oggetto di strumentalizzazioni che, anziché favorire una reale trasformazione, alimentano atteggiamenti negativi e una continua ulteriore perdita di credibilità di un apparato che per funzionare al meglio necessita proprio di un riconoscimento esplicito, condiviso e indiscusso da parte di tutta la collettività.

In questo processo di mutamento la nostra scuola, se non saprà affrontare le nuove sfide, rischia di scontare un ritardo e una incapacità di rinnovarsi che potrebbero rivelarsi cruciali per lo sviluppo e la crescita del nostro Paese.

Nei diversi passaggi di questo volume - pur in un quadro variegato di prospettive e oggetti di studio differenti - si suggerisce pertanto la necessità da parte del sistema scolastico e formativo di recuperare o assumere ex novo anche il mandato di *educare*, accanto a quello più consolidato e riconosciuto di *istruire*. *Educare* come concetto ampio che richiama la capacità di trasmettere punti di riferimento, criteri, sostegno ad adolescenti sempre più smarriti in un mondo veloce, ricchissimo di opportunità e informazioni, ma che sembra diventare terreno opaco e accidentato quando servono i binari per trovare e seguire la propria strada, per dare corpo e vita alla propria vocazione.

Un sistema, dunque, che accompagni i giovani nella propria crescita come persone e cittadini prima ancora che studenti.

Inevitabile allora il richiamo a un “patto educativo” più esteso che coinvolga tutti gli adulti che a vario titolo sono chiamati ad assumersi nuove responsabilità per immaginare e costruire insieme un futuro che oggi sembra spesso negato o temuto.

Arduino Salatin
Direttore di IPRASE

Parte prima
Riflessioni su adolescenti e giovani

Capitolo 1

Crescere a scuola e fuori: i contesti di sviluppo degli adolescenti

Annamaria Ajello

1.1 INTRODUZIONE

Una costante dei discorsi che riguardano bambini e adolescenti si riferisce solitamente alle loro diverse caratteristiche antropologiche, ricondotte ai mutamenti avvenuti nel mondo attuale, in particolare agli sviluppi impetuosi delle tecnologie e dei media; a corollario di questa notazione viene sottolineata la maggiore difficoltà rispetto al passato di educarli e socializzarli alla cultura che si trasmette a scuola. Di fronte a questi problemi si sottolinea, inoltre, la necessità di integrare con studi e ricerche la conoscenza del mondo adolescenziale, poiché sappiamo molto meno delle caratteristiche di questa età rispetto a quello che si sa del mondo dell'infanzia, a cui la psicologia dello sviluppo ha dedicato da tempo una prevalente attenzione (Pietropolli Charmet 2011).

È mia convinzione tuttavia, che per quanto riguarda la prospettiva educativa e gli specifici interventi nella scuola primaria e secondaria di primo grado, vi siano numerosi studi e ricerche che possono costituire un'utile base di riferimento per svolgere con maggiore efficacia le azioni educative rivolte a questa fascia di età.

Ritengo inoltre che sfuggire a questo ripensamento e limitarsi ad insistere sulla diversità di bambini/e e ragazzi/e di oggi, anche se tale profonda diversità è indiscutibile, costituisca al tempo stesso un alibi che non consente di mettere in discussione modi e forme dell'educazione attuale. Ciò rappresenta un grave limite e un ostacolo al superamento delle difficoltà attuali e depotenzia la possibilità di restituire a bambini/e ragazzi/e il diritto alla speranza che origina anche da una condizione di benessere nel proprio ambiente scolastico e di percezione di autentica cura nelle relazioni educative che lì si instaurano.

Le ragioni per cui non si recepiscono gli esiti di questi studi e non si investe sui necessari cambiamenti sono molte e diverse e potrebbero essere oggetto di riflessione e di dibattito ma esulano dall'economia del testo; ci limitiamo a segnalare l'opportunità di un tale approfondimento.

In ciò che segue esamineremo prevalentemente la letteratura che ha rivolto attenzione ai problemi che riguardano la scuola e l'intervento educativo per gli adolescenti, perché rappresentano la fascia di età su cui si segnalano i maggiori problemi di 'tenuta' in classe; passeremo poi a considerare il vasto mondo dell'extrascuola, sia quello più facilmente riconoscibile delle associazioni giovanili, sia quello meno conosciuto

dei gruppi informali, per concludere infine con l'illustrazione di una prospettiva utile a guardare il funzionamento dei sistemi e degli attori che hanno a che fare con il mondo di bambini/e e ragazzi/e.

1.2 IL CONTESTO SCOLASTICO

Gli insegnanti con le loro caratteristiche professionali - le loro credenze, le loro competenze pedagogiche e didattiche - e le scelte curriculari che effettuano, costituiscono uno dei fattori più direttamente influenzanti la crescita e lo sviluppo degli adolescenti a scuola; negli ultimi dieci anni, in ambito internazionale, ricerche educative, psicologiche ed economiche hanno messo a fuoco come simili aspetti incidano nello sviluppo intellettuale degli adolescenti (Pianta e Hamre 2009 in Eccles, Roeser 2011).

Anche in Italia le ricerche condotte sugli insegnanti indicano alcune caratteristiche che incidono maggiormente sul successo scolastico degli adolescenti (*cfr.* Cavalli e Argentin 2010; Bazzanella e Buzzi 2009; Fondazione Agnelli 2009, 2010, 2011), che vanno dalla loro scelta professionale, alle ragioni che determinano il mantenimento della professione, al frequente turn over che, nel caso della scuola secondaria di primo grado, da un anno scolastico all'altro vede solo due docenti su tre rimanere nella stessa scuola (Fondazione Agnelli 2011). L'interruzione della continuità didattica, pertanto, per fare un solo esempio, ha risvolti negativi su piani diversi che vanno dalla maggiore difficoltà di integrare studenti con disabilità, all'impossibilità di programmare apprendimenti qualitativamente consistenti e ricorsivi, alla rottura di relazioni con studenti in una fase evolutiva in cui il riferimento con un adulto stabilmente collocato a scuola riveste un'importanza cruciale, alle relazioni labili con colleghi che invece rivestono una caratteristica fondante in una accezione corretta e aggiornata della professione insegnante.

La sola indicazione di un aspetto strutturale come il frequente turn over, già indica i possibili effetti negativi che si riverberano sulla didattica. Accanto a questi aspetti strutturali che connotano l'istituzione scolastica per i riferimenti alla componente insegnante, ve ne sono molti altri che influenzano la crescita degli adolescenti a scuola; in ciò che segue ne esamineremo alcuni in modo più analitico.

1.3 LE CREDENZE PROFESSIONALI DEGLI INSEGNANTI

Le caratteristiche professionali degli insegnanti, in termini di credenze e di scelte pedagogiche, influenzano i modi con cui essi si relazionano con gli studenti ed è

stato rilevato il loro effetto sui loro risultati di apprendimento (Wigfield *et alii* 2006; Hattie 2009; Fiorilli 2009). È interessante riportare il costrutto più ampio di *ottimismo dell'insegnante* (in luogo di quello di efficacia) proposto da un gruppo di studiosi (Beard, Hoy e Woolfolk 2010; Knoblauch e Woolfolk Hoy 2007) che si articola in tre componenti: 1. la fiducia nella propria capacità di insegnare agli studenti; 2. la fiducia nelle abilità degli studenti di imparare e di padroneggiare anche argomenti impegnativi; 3. la fiducia negli studenti e nei loro genitori. Questi ricercatori inoltre, sostengono che l'ottimismo dell'insegnante costituisca l'elemento soggiacente a relazioni positive fra l'insegnante con il singolo studente, con i rispettivi genitori e con la classe nel suo insieme; opera poi, a livello sia individuale dell'insegnante sia a livello collettivo della scuola poiché ha ricadute positive sulla dimensione collettiva del lavoro dei docenti; può infine, influenzare le stesse caratteristiche del funzionamento dell'istituzione scolastica.

C'è da rilevare tuttavia che tale ottimismo diminuisce progressivamente nel passaggio dalla scuola elementare alla secondaria ed è collegato anche al tipo di scuola ove si insegna; insegnare infatti in scuole collocate in zone socialmente ed economicamente deprivate contribuisce alla diminuzione di ottimismo. Quest'ultimo aspetto non è sorprendente ma insieme all'avvicendamento degli insegnanti, più frequente e vorticoso in quelle zone anche in Italia (Fondazione Agnelli 2011), rappresenta un serio campanello di allarme per chi considera con maggiore attenzione le vicende della scuola.

Un altro settore di ricerche, che focalizzano il ruolo degli insegnanti sullo sviluppo e sulla crescita degli adolescenti riguarda quello delle loro credenze sulla natura delle abilità degli studenti.

In primo luogo è riconosciuto che la concezione dell'intelligenza come entità in dotazione o come abilità modificabile e incrementale è alla base delle strategie e delle scelte didattiche e, non sorprendentemente, è anche corrispettiva a quella degli studenti. Se, infatti, gli studenti sono destinatari di un intervento educativo che enfatizza la modificabilità delle abilità intellettuali, la loro motivazione si incrementa e sembra non incorrere in quel trend negativo tipico del passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria rispetto al coinvolgimento nelle attività scolastiche (Blackwell, Trzesniewski e Dweck 2007). Sono state inoltre evidenziate (Aronson *et alii* 2009) tre caratteristiche degli interventi educativi che risultano avere un effetto positivo: 1. consolidare l'idea che l'intelligenza è modificabile e come un muscolo va esercitato per diventare più potente; 2. sostenere la concezione che le difficoltà a scuola sono spesso parte della curva di un normale processo di apprendimento con conseguenti aggiustamenti progressivi non tipici di un target specifico di studenti; 3. fornire occasioni agli studenti di riflettere sugli altri valori della vita, oltre a quelli della scuola,

che possono costituire la risorsa per la loro autostima. Benché queste caratteristiche si siano dimostrate efficaci in interventi educativi compensativi progettati per studenti appartenenti a gruppi minoritari, sono state ritenute altrettanto efficaci ed utili anche per tutti gli altri studenti (Roeser, Marachi e Gellhback 2002; Roeser e Peck 2003; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich e Linkins 2009). Come spesso succede, detto altrimenti, gli interventi educativi di tipo compensativo illustrano caratteristiche più generali che consentono di comprendere meglio anche le situazioni ordinarie; favorire in tal senso la circolazione di esperienze fra insegnanti che operano in contesti diversi appare una modalità per promuovere la loro riflessività e per avvantaggiarsi grazie alla conoscenza di proposte didattiche sperimentate da altri colleghi.

Altre considerazioni si riferiscono ai mutamenti che avvengono nel passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria: la forte prevalenza nella didattica di pratiche che mirano alle prestazioni e alla loro comparazione fra gli studenti si incrementa progressivamente e questo contribuisce al declino della motivazione all'impegno e ai risultati. Ciò fa pensare che l'ambiente di apprendimento in tale passaggio divenga meno motivante e meno supportivo per la maggioranza degli studenti (con l'eccezione di coloro che hanno risultati molto al di sopra della media). Come è stato efficacemente affermato da Meece, Anderman e Anderman (2005) *“sebbene gli ambienti scolastici che sono focalizzati sulla dimostrazione di abilità elevate e sulla competizione fra gli studenti possano incrementare la performance accademica di alcuni di loro, la ricerca suggerisce che molti giovani sperimentano la diminuzione di motivazione in queste condizioni”* (p. 487). Dello stesso tenore le considerazioni di Roseth, Johnson e Johnson (2008) i quali, dopo aver condotto una meta-analisi sulle ricerche che hanno indagato gli effetti sull'apprendimento e sulle relazioni fra pari in condizioni individualistiche, competitive e cooperative, hanno trovato che risultati di apprendimento più elevati e più positive relazioni fra pari sono associate a strutturazioni didattiche di tipo cooperativo, piuttosto che individualistico e competitivo.

1.4 LE RELAZIONI CON GLI STUDENTI, CON LA CLASSE E DEGLI STUDENTI FRA LORO

La qualità della relazione fra insegnanti e studenti e il senso di appartenenza alla classe da parte degli studenti sono elementi fortemente predittivi della motivazione, dell'apprendimento e del senso di benessere socio-emotivo a scuola (Burchinal *et alii* 2008; Hattie 2009; Roeser *et alii* 2000, Wentzel e Wigfield 2007). Vi sono studi longitudinali che mostrano che la percezione degli adolescenti di quanta cura gli insegnanti abbiano per loro è predittiva della perdita o dell'acquisizione del loro

sentimento di autostima, di appartenenza al contesto scolastico e, più complessivamente, di un sentimento positivo verso l'istituzione (Hattie 2009; Zimmer-Gembeck, Chipuer, Hanisch, Creed e McGregor 2006). In realtà nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria è abbastanza comune il declino nella percezione del senso di appartenenza e di supporto emotivo da parte degli insegnanti; questo ultimo aspetto è particolarmente preoccupante nella società attuale perché gli insegnanti rappresentano una delle poche risorse stabili come figure adulte di riferimento oltre a quelle genitoriali, essendo queste ultime talora anche esposte a fragilità nel loro ruolo.

Per contro, vi sono ricerche che indicano una forte relazione fra la motivazione positiva e il generale sentimento di benessere dello studente con un clima di classe più supportivo (*cfr.* ad es. Wigfield, *et alii* 2006). Più specificamente si è rilevato che la motivazione, l'apprendimento, il coinvolgimento autentico e il benessere sono più alti nelle scuole che forniscono opportunità per gli studenti di sentirsi autonomi, competenti e supportati emotivamente. In altri termini, si fornisce agli studenti: 1. l'occasione di aver voce su quanto si viene facendo a scuola e sul genere di richieste cognitive che vengono loro rivolte; 2. l'opportunità di fare esperienze di successo rispetto a compiti accademici e/o di tipo sociale; 3. la possibilità di fruire di un supporto emotivo (Niemic e Ryan 2009; Zimmer-Gembeck *et alii* 2006).

Negli ultimi dieci anni inoltre, molti ricercatori hanno indagato più analiticamente la relazione fra clima della classe ed emozioni degli studenti, la loro motivazione e il loro apprendimento (Frenzel, Pekrun e Goetz 2007; Pekrun, Goetz, Tiz e Perry 2002). Tali ricercatori sostengono che le reazioni emotive alle esperienze nella classe hanno un notevole impatto sul coinvolgimento degli studenti sull'apprendimento ed hanno effetti emotivi individuali separati da quelli percepiti collettivamente dalla classe; è dimostrato inoltre, che le reazioni emotive condivise all'interno della classe sono influenzate anche dalla percezione condivisa dell'entusiasmo e del piacere dell'insegnante (Frenzel *et alii* 2007); le emozioni collettive, positive e negative, in classe sono collegate al generale livello di riuscita della classe stessa.

In generale le ricerche che hanno rivolto attenzione in diverso modo alle relazioni fra pari e al clima della classe, suffragano la prospettiva che le caratteristiche delle identità personali e sociali siano fondamentali per comprendere il coinvolgimento degli adolescenti a scuola, che le differenze individuali e di gruppo di tali identità siano influenzate dai gruppi a cui si prende parte o in cui si aspira ad entrare e che questi siano processi a loro volta largamente influenzati dalle caratteristiche del contesto scolastico e da quelle che connotano le strutture dei gruppi all'interno della scuola (Crosnoe e Muller 2004; Eccles 2009; Eccles *et alii* 2003; Frank *et alii* 2008). Come si può notare, si intravede un groviglio di legami emotivi che spesso sfuggono alla percezione degli insegnanti e che invece incidono profondamente, e in diversi modi,

sul profitto degli studenti, sulla loro sensazione di benessere e, più in generale, sui processi di crescita che si realizzano nel contesto scolastico.

Un problema che si pone relativamente a questi temi è quello di quanto gli insegnanti siano consapevoli di tutto ciò e di come aiutarli a prendere davvero atto che i propri comportamenti quotidiani hanno una notevole influenza. Si tratta di un aspetto rilevante che riguarda la loro formazione iniziale e in servizio e che dovrebbe, per esempio, spingerli a raccogliere, anche con modalità audiovisive, osservazioni sulla loro vita quotidiana in classe. Molte volte infatti, gli insegnanti, in perfetta buona fede, ignorano gli effetti nella classe dei loro modi di fare; fornire loro l'opportunità di rivedersi e riflettere sul proprio operato rappresenta un mezzo efficace per indurre modifiche positive. Un'attività di questo tipo prefigura relazioni collaborative con i colleghi e un modo di funzionare della scuola come comunità professionale degli insegnanti che rappresenta allo stato attuale per molti istituti un obiettivo a cui tendere più che una realtà quotidiana ma è comunque importante sottolineare la direzione di sviluppo a cui mirare (Minello 2011).

1.5 IL CURRICOLO E LE ATTIVITÀ DIDATTICHE

Ciò che viene fatto a scuola dagli insegnanti e quello che viene richiesto agli studenti esercita un'influenza non solo sulla comprensione di sé stessi di questi ultimi e del loro mondo ma anche sulle loro capacità di coinvolgersi nelle attività, di prestare attenzione e di provare interesse e persino passione, oltre che contribuire a sviluppare più generalmente sentimenti morali ed etici rispetto al loro lavoro.

Vi sono due aspetti generali che dal punto di vista delle attività scolastiche hanno a che fare con lo sviluppo degli adolescenti: 1. il contenuto del curriculum come impegno intellettuale e come riferimento alla realtà sociale e storica; 2. le caratteristiche del curriculum in termini di promozione dell'interesse degli studenti e della sua significatività, oltre al richiedere un coinvolgimento cognitivo, emotivo e pratico da parte loro.

Entrambi questi aspetti possono variamente riferirsi ai bisogni e alle abilità degli studenti (o, al contrario, possono disattenderli) i quali a loro volta differiscono per età, per abilità, per competenze, per retroterra socio-economico e persino per cultura di riferimento. Diversi studi correlazionali e longitudinali (Eccles Roeser 2011 *cit.*), infatti, mostrano che le attività scolastiche influenzano lo sviluppo adolescenziale e, oltre a promuovere la motivazione ad apprendere, aiutano i giovani a stabilire un buon legame con l'istituzione scolastica stessa (Burchinal, Roberts, Zeisel e Rowley 2008; Roeser, Eccles e Sameroff 2000). Al contrario invece, il senso di noia a scuola, uno scarso interesse, la percezione di irrilevanza del curriculum sono predittori di un

minore coinvolgimento e di un complessivo disimpegno rispetto alla scuola. In altri termini perciò, realizzare curricoli che si fondino su argomenti significativi dal punto di vista dello sviluppo e della cultura per una popolazione scolastica sempre più ampia rappresenta attualmente una vera e propria sfida per molti Paesi. Malgrado la rilevanza di questo tema, ancora non sono state condotte valutazioni che evidenzino per gli studenti la significatività di ciò che si propone a scuola.

Ciò - sia detto per inciso - è tanto più sorprendente in una temperie culturale come quella attuale, in cui si dibatte sempre più spesso sull'opportunità/necessità di condurre valutazioni su diversi aspetti del funzionamento dell'istituzione scolastica e sui modi più efficaci per realizzarle.

Ciò che viene fatto a scuola non incide solo sulla percezione di rilevanza e di significatività degli studenti, ma ne influenza anche la motivazione, il coinvolgimento e l'apprendimento stesso. Al positivo, questo vuol dire scegliere materiali che forniscano un livello di sfida adeguato per gli studenti di una specifica età, predisporre attività che richiedano operazioni cognitive diverse (argomentare opinioni, seguire specifiche procedure, memorizzare, comprendere, confrontare, fare analogie ecc.), costruire lezioni che si integrino progressivamente, fornire rappresentazioni diverse per uno stesso problema, insegnare esplicitamente strategie di apprendimento e di studio; tutte queste sono caratteristiche che contribuiscono a promuovere l'apprendimento, la motivazione e il coinvolgimento pieno degli studenti.

Da un punto di vista evolutivo i risultati di diverse ricerche (Eccles, 2009; Roeser Peck e Nasir 2006; Wigfield *et al* 2006) mostrano che la strutturazione del curricolo e le richieste scolastiche per gli studenti solitamente non variano in modo da riflettere l'incremento delle abilità cognitive, le esperienze di vita quotidiana, i bisogni identitari dei bambini rispetto agli adolescenti, quando passano dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado. Gli studenti di quest'ultimo livello scolastico riportano infatti tassi più alti di noia quando sono a scuola alle prese più spesso con attività passivizzanti quali l'ascolto prolungato delle lezioni. In altre parole, nel passaggio dal livello primario a quello secondario di primo grado, le attività scolastiche più che divenire più complesse in termini di richiesta cognitiva, divengono più monotone e meno rispondenti ai mutati bisogni cognitivi ed emotivi degli studenti (Juvonen 2007).

In altri termini, quelle che appaiono spesso negli studenti come 'variabili di disturbo' vale a dire la vivacità, la difficoltà a prestare attenzione a quanto viene proposto dall'insegnante rispetto al prevalente orientamento alle interazioni fra pari anche durante le lezioni, il maggiore interesse per il mondo esterno alla scuola, dovrebbero essere prese in carico e valorizzate come risorse nella progettazione e realizzazione degli interventi didattici.

1.6 CONSIDERAZIONI DI SINTESI

Riassumiamo per punti alcuni aspetti emersi dalle ricerche sulla scuola come contesto di sviluppo e di crescita per gli adolescenti:

1. tutte le ricerche riconoscono che gli studenti riescono meglio nei contesti che intercettano le loro esigenze psicologiche, culturali e di sviluppo;
2. il declino della motivazione e del coinvolgimento a scuola riflette i cambiamenti evolutivamente inappropriati che si registrano nella scuola nel passaggio dalla primaria alla secondaria;
3. gli adolescenti creano attivamente le proprie identità mediante l'interazione sociale;
4. la natura delle interazioni che intrattengono è influenzata dai mondi a cui fanno riferimento;
5. questi mondi sono influenzati in parte da strutture esterne e in parte dalle proprie scelte;
6. le identità hanno influenza su tutti gli aspetti del loro sviluppo intellettuale, emotivo e sociale.

Più generalmente va detto che queste ricerche sono state condotte con campioni ampi e complessi apparati statistici, ciò nonostante è interessante quanto Eccles e Roeser (2011) scrivono verso la fine della loro rassegna cui abbiamo fatto riferimento in questo paragrafo: *“C'è bisogno ora di teorie interdisciplinari della scuola come contesto (context of schooling)... Nondimeno, poiché gran parte della ricerca sulla scuola rappresenta una “semplificazione” dell'esperienza scolastica dei giovani (Lee 2000) crediamo che siano necessari studi etnografici e osservativi densi relativi al contesto scolastico che continueranno ad essere una fonte importante per condurre ricerche in questo campo”* (p. 236). E concludono: *“...negli ultimi dieci anni sono stati fatti considerevoli passi avanti nel riconoscere la centralità della scuola come contesto culturale per lo sviluppo degli adolescenti. Speriamo che la prossima decade porti un ricco insieme interdisciplinare di teorie che supporti la crescita di un corpo di ricerche sul contesto scolastico e lo sviluppo degli adolescenti con lo scopo di migliorare la scienza dell'educazione in generale”* (p. 237).

1.7 LA RELAZIONE SCUOLA FAMIGLIA: QUALI TERRENI DI COLLABORAZIONE

Il positivo sviluppo degli adolescenti è in realtà un processo intergenerazionale poiché ai giovani spetta la responsabilità di essere aperti a nuove esperienze da cui

trarre vantaggio e gli adulti sono responsabili per il fornire loro occasioni di nutrimento e di crescita. In questa prospettiva appare del tutto rilevante che gli adulti con funzioni educative esplicite, insegnanti e genitori in primo luogo, riconoscano il comune terreno di impegno e gli ambiti specifici sui cui è necessario un'azione convergente. Non si tratta quindi di intendere lo scambio tra scuola e famiglia soltanto limitato alle prestazioni degli studenti a scuola, quanto di prendere in carico i diversi aspetti connessi con la costruzione di un'identità positiva che rappresenta il compito evolutivo fondamentale degli adolescenti. Va inoltre riconosciuto che il processo di costruzione dell'identità è sostanzialmente un processo interattivo, sia nel senso dell'esito che le passate interazioni hanno su tale identità, sia nel senso dell'influenza esercitata dalle interazioni correnti su tale processo; l'adolescente, in altre parole, è al centro di forze diverse, operanti nella società attuale, che lo orientano verso identità differenti. Proprio l'intreccio complesso di tali influenze rende inoltre evidente la perdita di terreno delle famiglie come fonte primaria di influenza e quindi la necessità di una forte collaborazione con la scuola. Il compito di preparare gli adolescenti all'acquisizione di ruoli diversi, in famiglia, fra i pari, e poi in futuro nel mondo del lavoro e come membri di una comunità e cittadini di uno Stato, appare di per sé molto impegnativo a fronte delle influenze pervasive della società in cui vivono; per tale ragione è più che mai necessario riconoscere il terreno di iniziativa comune fra scuola e famiglia che superi il tradizionale rapporto di comunicazione centrato sul profitto degli studenti e sulla difesa preconcepita delle proprie posizioni nei casi di conflitti, per pervenire piuttosto ad una nuova riconcettualizzazione di questa relazione.

Per caratterizzare i termini di questo rapporto è opportuno individuare più analiticamente gli elementi costitutivi di una buona identità in costruzione che sono:

Riconoscimento e apprezzamento dei talenti. La scuola e i genitori devono essere consapevoli delle attitudini degli studenti e dei figli: spesso quando se le dicono, lo scoprono con sorpresa. In realtà gli adolescenti mostrano le loro abilità nelle situazioni più diverse, da quelle accademiche a quelle più informali, stando fra amici o seguendo attività extrascolastiche; muovere dalla convinzione che tali talenti sono presenti - come già con la teoria delle intelligenze multiple Howard Gardner (1993) ci suggeriva - in campi talora inaspettati, vuol dire dare la possibilità agli adolescenti di esibire le loro abilità e di darne prova anche agli adulti; ciò costituisce per loro una leva a cui appoggiarsi per entrare nel mondo dei più grandi e fare le loro prove di identità con fiducia. Gli apprezzamenti vanno dati anche per le cose ordinarie che ci si aspetta che gli adolescenti facciano, perché queste conferme sono fondamentali per procedere a sperimentare nuove parti di un sé in costruzione; poter contare sul supporto dei genitori vuol dire inoltre rendere meno pesante questa esplorazione.

Appartenenza. Un bisogno fondamentale degli adolescenti è quello di far parte di un gruppo e questa purtroppo è anche la motivazione fondamentale che tiene insieme le gang. Più generalmente il gruppo offre un luogo dove avere un ruolo, e dei propositi da condividere con altri percepiti simili a sé per interessi e abilità, dove sentirsi al sicuro e accettati; questa esigenza non è solo degli adolescenti perché il senso della comunità caratterizza anche un'esigenza primaria degli adulti, soltanto che nell'adolescenza questo bisogno appare molto più marcato e profondo. Per le generazioni passate questo sentimento era sostenuto dalla presenza del vicinato, di molti coetanei che condividevano spazi e routines sotto la vigilanza più o meno discreta degli adulti di famiglie 'lunghe'; attualmente questo senso di appartenenza è nutrito dalla partecipazione a gruppi e ad associazioni giovanili diverse, le cui attività consentono di stabilire un legame e un ponte, per così dire, fra l'identità attuale e quella a cui si vuole tendere.

Competenze e fiducia. È un luogo comune che l'adolescenza sia l'età volta all'indipendenza e all'autonomia; ciò appare tanto più anacronistico e semplicistico se si considera l'interdipendenza del mondo attuale in cui vivono gli adolescenti per cui indipendenza e autonomia sono più apparenti che reali: muovere da questo riconoscimento apre la strada a forme diverse di collaborazione fra scuola e famiglia.

In altri termini, gli adolescenti attuali devono imparare a vivere una vita fatta di interdipendenze e di sinergie e per questo devono imparare anche un insieme di competenze che li mettano in grado di saper trattare con un ampio ventaglio di situazioni. Si tratta perciò di acquisire competenze di tipo socio-emotivo e di tipo emotivo-intellettuale, proprio per imparare a bilanciare aspetti cognitivi, affettivi e di comportamento che si richiedono per muoversi in modo sensibile ed efficace nei diversi contesti del mondo attuale.

Genitori ed insegnanti possono quindi contribuire insieme all'acquisizione da parte degli adolescenti di competenze relative al riconoscere i sentimenti propri e altrui, alla gestione di propri sentimenti, talora contrastanti e forti, per assumere delle responsabilità, al saper trattare con persone molto diverse, a prendere decisioni avendo pianificato obiettivi e scopi delle azioni, a ripensare e a ritornare sui propri passi quando si devono riconsiderare aspetti nuovi non previsti.

Le occasioni per acquisire queste competenze sono le più varie, perché dipendono dall'intreccio di contesti formali come la scuola, non formali come le attività in contesti extrascolastici e in tutte le situazioni di vita quotidiana in cui si richiedono interazioni articolate e complesse; tanto più questo tipo di competenze si incrementano tanto maggiore è il senso di fiducia acquisito dagli adolescenti che li mette in grado inoltre di sperimentare nuove dimensioni della loro identità, assumendo i rischi che queste sperimentazioni presentano.

Contribuire. Per gli adolescenti è essenziale provare la sensazione di contribuire, uscendo perciò dalla centratura persistente su di sé e sui valori consumistici della società; la percezione di utilità per qualcun altro, di generosità, di dare una mano a persone più bisognose, dai bambini agli anziani, di contribuire al successo di una iniziativa, sono tutti sentimenti che consolidano un'identità positiva. La centratura su di sé va piuttosto inquadrata come esigenza di conoscersi tipica degli adolescenti, ma prendere parte a situazioni di aiuto, a progetti articolati nel tempo, perseguendo obbiettivi comuni ad altre persone, rappresenta piuttosto un altro modo di conoscersi e di relazionarsi con altri, in un contesto sociale oltre a quello familiare o scolastico; in altre parole, contribuire vuol dire promuovere negli adolescenti uno spirito di servizio per cui si possono svolgere azioni utili ad altri o al gruppo di appartenenza con gratuità.

Per la famiglia e per gli insegnanti questo aspetto rappresenta un banco di prova importante ma che non viene riconosciuto sempre immediatamente. Per esempio, la richiesta di svolgere piccoli compiti in casa, assumendosi delle responsabilità, è solitamente trascurata in favore di una 'protezione' dagli incarichi con un atteggiamento iperprotettivo che in realtà nuoce fortemente allo sviluppo multidimensionale dell'identità degli adolescenti. Anche a scuola poi andrebbe sviluppato il senso del contribuire ad un'impresa collettiva, proprio assumendosi impegni relativi al suo funzionamento, alla sua buona reputazione, al suo incremento di occasioni per scambi e relazioni positive con il mondo esterno; a scuola gli adolescenti sono invece tenuti lontani dalle responsabilità collettive, non hanno occasioni per imparare il funzionamento della democrazia (Pe rret-Clermont 2011) e l'esercizio di funzioni che servano al buon andamento collettivo dell'istituzione.

Sono molto illuminanti le parole presenti nel Report del Consiglio degli Ispettori Capo delle Scuole di Stato (1997, p. 15):

“Se siamo onesti la più profonda ragione per cui educiamo i nostri bambini non è per attrezzarli con conoscenze e abilità che gli servono per accedere al successo economico e alle soddisfazioni personali. Noi lo facciamo per metterli in contatto con la loro propria umanità. Noi vogliamo che essi vedano se stessi negli occhi degli altri e che sentano gli altri come parte di se stessi. Noi vogliamo che rappresentino qualcosa e che siano in grado di agire sulla base del genere di persona che ritengono di essere. Noi vogliamo che essi capiscano che i mali del mondo appartengono all'intera comunità e che i problemi che possono essere colpa di qualcuno, non sono sempre compito di qualcun altro. Noi vogliamo che capiscano che noi tutti apparteniamo gli uni agli altri”. (cit in Elias, Bryan Patrikakou e Weissberg 2003, p. 141).

Come si vede, si è profilato qui un campo vasto di relazioni e di azioni convergenti tra scuola e famiglia sulla base proprio di un ripensamento più complessivo delle rispettive funzioni e delle necessarie integrazioni; si tratta dell'assunzione piena di

responsabilità che gli adulti devono rivestire per le loro specifiche funzioni e per i compiti più generali che sono loro assegnati dalla condizione di generazione che deve passare il testimone a quella successiva.

1.8 I CONTESTI EXTRASCOLASTICI

C'è una crescente curiosità per i contesti sociali in cui i giovani conducono esperienze positive e a riconoscere i modi in cui un ambiente può consentire alle persone di coinvolgersi e appassionarsi a ciò che in tali contesti si viene facendo (Fredricks, Alfeld, Eccles 2010). La considerazione di questo terzo interlocutore, per così dire, oltre alla scuola e alla famiglia, non attrae ancora un interesse di studio che conduca a ricerche sistematiche sull'apprendimento - cognitivo e contestualizzato - che avviene al di là delle mura scolastiche. L'apprendimento che avviene nello sport, nelle attività condotte per volontariato o in associazioni con specifiche finalità, è studiato invece talora per comprendere quanto sia possibile trasferire nel contesto scolastico le caratteristiche positive che lì si intravedono.

Gli studi di antropologi e psicologi culturali inoltre, hanno focalizzato l'apprendimento informale e non formale, in particolare per la *literacy* di base in nazioni in via di sviluppo, o in contesti diversi dalla scuola, come ad esempio i contesti di ricerca sperimentale (Latour e Woolgar 1986; Cole 1996; Rogoff e Toma 1997).

La prospettiva con cui si è guardato all'apprendimento che si realizza in quei contesti, è stata strumentale a riconoscere il ruolo che attori diversi, ambiti e risorse impiegate nelle attività del leggere e scrivere svolgono al di fuori dalla scuola, con riferimento agli studenti che abbandonano la scuola o che registrano insuccessi in particolare per il loro retroterra linguistico. Lottica compensativa, in altre parole, perseguita l'obiettivo di rendere possibile a quegli studenti l'accesso al livello scolastico successivo, ma così facendo non si è prestata sufficiente attenzione a che cosa è l'extra scuola, a come funziona e a chi è capace di prendervi parte.

L'interesse invece si è concentrato sulla scuola e sulle famiglie e su come al massimo queste possono essere supportate per rendere i figli adeguati alle richieste cognitive della scuola; questo terzo interlocutore, rappresentato dall'arena in cui si articolano le attività extrascolastiche va, al contrario, riconosciuto pienamente per il suo intrinseco valore e non per la funzione strumentale che si è appena richiamata. Molti/e ragazzi/e, in vero, sono apprezzati e potenziati nella loro identità proprio per le attività extrascolastiche che conducono, senza le quali non riceverebbero quel nutrimento necessario alla costruzione di un'identità socialmente considerata e auto gratificante che, come sappiamo, rappresenta uno dei bisogni fondamentali degli adolescenti.

Le attività extrascolastiche come la danza, il canto, le attività grafico-pittoriche e così via o l'impegno in organizzazioni giovanili e di volontariato hanno infatti la capacità di attrarre gli adolescenti e di reclutarli nella pianificazione di attività significative, nell'assunzione di compiti reali nell'organizzazione, nel coordinamento e nella collaborazione con altri, nella pazienza e nell'osservazione costante, nell'esprimersi efficacemente secondo modalità non verbali, nel mantenere talora l'attenzione a dettagli che fanno la differenza nella qualità della produzione. In altre parole, in queste attività si realizza l'occasione di coinvolgersi in compiti impegnativi e sfidanti, che fanno acquisire abilità molto apprezzate, che promuovono la costruzione di legami forti con adulti non familiari e pari e, in ultima analisi, di sviluppare e consolidare un'identità positiva.

Questo tipo di apprendimento inoltre, che si realizza insieme ad altri in organizzazioni diverse dalla scuola, può fornire agli adolescenti la motivazione e il coinvolgimento anche per attività di tipo accademico; per tali ragioni è opportuno approfondire la conoscenza delle sue caratteristiche di per sé e non soltanto in un'ottica compensativa.

Non sappiamo infatti abbastanza di quali siano i meccanismi attraverso i quali queste attività producono effetti positivi per gli adolescenti e svolgano anche una funzione protettiva rispetto all'inserimento in gruppi di pari con caratteristiche trasgressive, se non talora devianti.

Si tratta quindi di approfondire le ragioni per cui svolgere attività extrascolastiche rivesta questa funzione; per esempio sarebbe importante comprendere qual è il ruolo delle caratteristiche dei partecipanti, rispetto alla tipologia di attività proposte e alle stesse modalità della partecipazione (Eccles, Barber, Stone, Hunt 2003).

Tutto questo rende lo studio di tali contesti un terreno di impegno interessante, soprattutto se si pensa all'ampia diffusione delle esperienze extrascolastiche nella vita quotidiana dei giovani attuali.

Ai fini del tema che stiamo trattando, quello del riconoscimento dei diversi contesti che consentono (o ostacolano) la crescita e lo sviluppo degli adolescenti, sono anche interessanti i risultati di una ricerca (Fredricks, Alfred, Eccles 1999, Fredricks, Alfred, Eccles 2010) in cui si è indagato *“come la passione si manifesta tra i giovani che mostrano un profondo coinvolgimento e un'alta prestazione in ambito accademico e in ambito non accademico (ad esempio, sport o attività artistiche) ed esplorando i fattori individuali e contestuali che supportano la passione”* (Fredricks, Alfred, Eccles 2010, p. 18) intervistando bambini e adolescenti in uno studio longitudinale. Più specificamente sono stati coinvolti bambini di età corrispondente alla 1a e 3a elementare, 2° media e 1° anno della secondaria di secondo grado.

La letteratura di riferimento è stata quella sulla motivazione, perché ci sono pochissimi studi sulla passione in quanto tale. Rispetto agli esiti, in primo luogo c'è da

sottolineare che i giovani considerati dei veri appassionati si esprimevano come tutti presi dalla loro attività per cui non avrebbero voluto fare altro per tutto il tempo, manifestavano la speranza di continuare quella loro attività in futuro, se ne avessero avuto l'opportunità e la possibilità di scegliere, dichiaravano di provare gioia ed emozione nel prendere parte a quella attività e si definivano loro stessi in termini del loro coinvolgimento pieno in quell'ambito. In linea con le aspettative dei ricercatori tuttavia, la scuola risulta come non propensa a nutrire la passione che al contrario risulta invece essere accesa dalle attività non accademiche, quali ad esempio, lo sport e la musica.

I giovani che eccellevano ed erano appassionati di attività accademiche non si esprimevano nello stesso modo dell'altro gruppo, indicando cioè il loro coinvolgimento totale e intenso in quelle loro attività; molti di loro invece, apparivano essere motivati dai voti e dal sostenere l'immagine di studente modello, con una motivazione orientata a mantenere alte le loro performance, a dimostrare di esseri svegli e furbi; non mostravano quindi, di condurre l'attività per il puro piacere di farla. Questi dati concordano in parte con ricerche su temi simili e le ragioni di alcune differenze possono ricondursi alle caratteristiche del campione e all'età dei soggetti intervistati. Tralasciamo questi aspetti che non rientrano nell'economia di questo testo, per orientare la nostra attenzione sulle ragioni di una così diversa passione e sulle caratteristiche che possono interessare più generalmente il contesto scolastico. Per quanto riguarda le attività non accademiche, infatti, queste appaiono strutturate in modo da sostenere la passione più di quanto non facciano gli ambienti scolastici; quella strutturazione risponde a bisogni di autonomia, di competenza, di relazione. I giovani che svolgevano questo tipo di attività indicavano come punti forti la possibilità di fare delle scelte, di ricevere dei riconoscimenti pubblici per la loro abilità, di essere sostenuti e incoraggiati da insegnanti e dai pari. Dai risultati della ricerca si possono trarre anche indicazioni sui modi in cui la scuola potrebbe supportare lo sviluppo delle passioni e rispondere meglio ai bisogni dei giovani. Più specificamente le strategie che gli insegnanti dovrebbero adottare per promuovere la valutazione ed accendere la passione negli studenti sono: a. suscitare entusiasmo; b. dimostrare cura per gli studenti; c. adattare le proposte didattiche ai bisogni e agli interessi degli studenti; d. fare pressione sugli studenti affinché si coinvolgano in un apprendimento attivo; e. fornire feedback chiari e frequenti.

Altri suggerimenti da proporre agli insegnanti riguardano la creazione di un ambiente stimolante, nel senso di compiti complessi che richiedano impegno e che siano sfidanti rispetto alle abilità degli studenti, senza essere impossibili; tali compiti inoltre, devono essere significativi, autentici, con aggancio alle esperienze esterne dei giovani e permettere di fare piani articolati nel tempo; gli insegnanti infine, devono

fornire l'opportunità agli studenti di fare scelte rispetto alle attività in cui si devono impegnare, in modo da permettere loro di esercitare un controllo su ciò che fanno e nello stesso tempo di perseguire fino in fondo gli obiettivi loro assegnati.

1.9 GLI INTERSTIZI SOCIALI COME SPAZI 'ALTRI' DI CRESCITA PER GLI ADOLESCENTI

Il passaggio dalla fanciullezza all'età adulta, che avviene con la preadolescenza e l'adolescenza, viene spesso considerato come un interim: chi appartiene a questo periodo di età non è più un bambino, ma non è ancora un adulto; l'etichettamento nel linguaggio quotidiano, icastico ed offensivo, 'essere né carne, né pesce' rappresenta la ferita più grave per una persona che ha, come è stato già detto più volte, l'identità come compito evolutivo principale. Anche i luoghi abitati da questi giovani sono indicati come 'fuori da', ad esempio, fuori della scuola, fuori del lavoro, per alludere a quelle situazioni in cui essi trascorrono del tempo durante la loro vita quotidiana (Zittoun, Perret-Clermont e Pontecorvo 2004).

La scuola e il mondo del lavoro attraggono in modo prevalente l'attenzione dei ricercatori nel focalizzare questioni relative ai processi di apprendimento e di sviluppo, ma ciò rappresenta un grave limite nella conoscenza del mondo degli adolescenti perché la zona grigia rappresentata dagli spazi non istituzionalizzati - detti anche *interstizi sociali* - dovrebbe essere studiata molto seriamente; in tali spazi infatti, i giovani investono molto del loro tempo libero e delle loro energie e potrebbero avere quindi delle buone ragioni evolutive per farlo. Sapere di più su questi aspetti contribuirebbe a comprendere meglio i problemi connessi alla transizione verso l'età adulta (*ibidem*, p. 27).

Shrirley Brice Heath (2004), un'antropologa linguista che ha a lungo studiato le caratteristiche dei gruppi giovanili di base, oltre a quelle delle associazioni giovanili più tradizionali (i cui partecipanti hanno un'età che va dagli 8 ai 21 anni) ritiene che tali gruppi forniscano la forza per riempire il vuoto lasciato dall'assenza di comunicazione intergenerazionale, dalle interruzioni di rapporti di allevamento e di cura e dalla mancanza di opportunità di impegno significativo per i giovani nella vita familiare e nella comunità di riferimento. Come si vede, si tratta di una prospettiva diversa da quella che è stata presentata nel precedente paragrafo, ove le attività extrascolastiche erano di tipo più tradizionale e socialmente previste; qui si allude invece a gruppi spontanei di giovani che condividono attività, valori, senso di appartenenza, regole, rischi, talora modi di vestire, che risultano per di più anche difficili da comprendere dal mondo degli adulti.

Il processo di socializzazione che avviene in tali gruppi non è di tipo trasmissivo, ma piuttosto fondato sull'idea di mettere insieme persone più giovani con persone più grandi per un insieme di attività che mirano alla produzione di qualcosa o di una performance; nell'assumere i ruoli richiesti da quelle attività ciascun partecipante segue regole precise, corre dei rischi e si prende precise responsabilità. Talvolta questi gruppi occupano uno spazio intermedio nella società nel senso che appaiono comunità di pratiche periferiche pienamente coinvolte nell'incertezza sociale; nello stesso tempo forniscono ai loro membri l'occasione per acquisire competenze cognitive e sociali proprio mediante l'attività collettiva. Un esempio di questo tipo di gruppi è dato dai giovani che organizzano concerti di musica tecno: la complessa attività che è richiesta per realizzare queste esibizioni - talora al limite della legalità - è una dimostrazione lampante della molteplicità di competenze formali e informali messe in gioco e, nello stesso tempo, indica modalità di lavoro e di gestione degli aspetti economici, giuridici e sociali assolutamente originali e creativi (Ghodbane 2011).

Di *cultura dell'incertezza* che caratterizza tali gruppi parla anche Laurence Roulleau- Berger (2004) sottolineando l'incertezza del modello di socializzazione di tali gruppi e delle loro competenze, alla costante ricerca di equilibrio fra le abilità e i risultati dell'azione collettiva da un lato e i riconoscimenti da parte dell'ambiente di appartenenza dall'altro; ciò porta alcuni, in futuro, ad integrarsi nel mercato del lavoro e altri alla marginalizzazione e alla disaffezione sociale.

Su quest'ultimo versante si pone anche il contributo di Karsten Hundeide (2004) che analizza come alcuni gruppi giovanili con regole rigide e ruoli ben definiti forniscano ai propri membri un forte senso di appartenenza e di responsabilità e al tempo stesso favoriscano e promuovano comportamenti antisociali e violenti. È questo il caso delle gang e di gruppi neonazisti che si collocano in spazi sociali interstiziali e che producono nei giovani marginalizzazione ed alienazione. Studiando le loro caratteristiche culturali Hundeide (2004) formula il costrutto di "*pacchetto di identità*" per alludere al supporto affettivo che viene fornito ai componenti del gruppo che implica anche traiettorie di vita per i giovani; a seconda delle attitudini e delle azioni che il pacchetto identitario richiede, le traiettorie di vita possono orientare (o meno) l'integrazione nel mondo esterno degli appartenenti al gruppo.

Dal punto di vista sociale, mentre Berger e Brice Heath fanno riferimento a gruppi più o meno aperti al contributo esterno, i gruppi analizzati da Hundeide sono chiusi all'esterno e tagliano fuori gli appartenenti da qualsiasi attività sociale, conducendoli ad una completa alienazione.

In sintesi si tratta certamente di *spazi protetti* percepiti tali dai componenti dei gruppi, al riparo dei quali si può correre il rischio dell'ignoranza e del dubbio, senza

avvertire minacce per l'immagine di sé, di essere creativi e aperti a sfide, di acquisire nuove abilità e di attraversare spazi sociali differenti.

Di fronte a questi fenomeni si pongono due diverse direzioni di riflessione; la prima è ben indicata dalle parole delle studiose che abbiamo già citato sopra:

“Per gli studiosi la sfida più rilevante è comprendere come e perché attività condivise in gruppi giovanili posti negli interstizi sociali possono condurre a risultati opposti nelle relazioni evolutive dei propri membri con la società ufficiale e con il mondo istituzionale (...) e nel loro sviluppo individuale” (Zittoun, Perret-Clermont e Pontecorvo cit. p. 29).

La seconda si riferisce agli aspetti educativi presenti in questa diversa socializzazione in cui incorrono i giovani appartenenti a tali gruppi che, malgrado tutto, devono essere analizzati e compresi; questo complesso mondo di esperienze con i loro risvolti cognitivi, emotivi e sociali deve attirare infatti il nostro interesse quando si pensa all'allestimento di contesti educativi che tengano conto davvero della molteplicità dei bisogni dei giovani.

1.10 “PER CRESCERE UN BAMBINO CI VUOLE UN VILLAGGIO”: UN PROVERBIO, UNA PROSPETTIVA

Il proverbio africano appena indicato orienta l'attenzione su un aspetto che più di recente è stato preso in carico dalla riflessione psicopedagogica e sociologica relativa ai contesti educativi: la necessità di assumere una prospettiva più ampia e complessa per studiare i processi educativi e lo sviluppo di bambini/e e ragazzi/e.

“Da quando le scienze sociali sono diventate più integrate è diventata chiara la necessità di studiare gli individui nei contesti in cui vivono, giocano, imparano, lavorano” (Davis-Kean, Eccles 2000, p. 1). Queste parole illustrano bene la direzione in cui le ricerche sui processi di sviluppo si sono avviate con l'adozione di cornici teoriche che consentissero la messa a fuoco delle interazioni con gli ambienti fisici e sociali che caratterizzano l'ambiente di vita dei bambini/e. Interagendo infatti con adulti e strumenti culturalmente e storicamente connotati, i bambini crescono e si sviluppano progressivamente; trascurare queste caratteristiche e condurre esclusivamente ricerche in laboratorio preclude la possibilità di comprendere le sfaccettature che assumono quei processi.

In tale cornice è stata così proposta (Davis-Kean, Eccles 2000) una prospettiva volta a focalizzare le interazioni dei bambini e delle loro famiglie con le numerose istituzioni responsabili dell'allevamento, della cura e dell'insegnamento rivolto ai bambini. In altre parole, con tale approccio si intende gettare luce sull'organizzazione che presiede

alla vita quotidiana dei bambini e degli adolescenti che muovendo dalla considerazione dei diversi modi con cui le famiglie orchestrano la loro vita - e si può immaginare la complicazione che deriva dalle attività di conciliazione - si perviene ad inquadrare anche il funzionamento delle altre istituzioni che con bambini/e e ragazzi/e hanno a che fare. Le autrici usano il concetto di *funzione esecutiva* estendendo tale costrutto - solitamente riferito alle disabilità individuali, come ad esempio le disabilità di apprendimento - alle attività di coordinamento e di organizzazione svolte dalle persone e dalle istituzioni che costituiscono il complesso mondo dei bambini/e; si tratta perciò di “funzioni esecutive socialmente organizzate”. L'utilità di questa prospettiva risiede essenzialmente nella possibilità di considerare l'intervento rivolto ai bambini e ai ragazzi in un'ottica sistemica, che mettendo a fuoco di volta in volta i diversi interlocutori - siano essi persone fisiche o istituzioni - richiederebbe loro il riconoscimento dei mutamenti che avvengono progressivamente nei bambini e negli adolescenti e modulare conseguentemente il loro intervento in ragione di tali cambiamenti; ciò vuol dire inoltre che le difficoltà e le forme di disagio che si rilevano possono anche essere inquadrate come inefficacia delle funzioni esecutive socialmente organizzate.

“Pensiamo - scrivono le autrici - che sarebbe utile analizzare molti dei problemi dello sviluppo con cui siamo alle prese nella nostra cultura in termini di “disfunzioni” delle funzioni esecutive socialmente organizzate, piuttosto che in termini di disfunzioni a livello individuale, in qualsiasi luogo siano nei diversi sistemi che hanno a che fare con lo sviluppo dei bambini.” (p. 12).

Questo cambiamento di prospettiva, per cui si rivolge attenzione ai diversi attori dei sistemi con cui interagiscono i bambini nel loro sviluppo, mette in luce anche la necessità di un loro contatto e di forme di coordinamento delle loro azioni non come attività prevista in situazioni eccezionali (come nel caso di bambini ospedalizzati o affetti da patologie plurime: *cfr.* Engestrom 1993) ma come funzionamento ordinario per le azioni svolte da coloro che hanno responsabilità nel mondo che circonda i bambini.

Se è piuttosto facile immaginare tale coordinamento durante gli anni prescolari, nido e scuola dell'infanzia, la questione diventa progressivamente più complessa quando al crescere dell'età aumenta il numero delle istituzioni e degli attori sociali con cui bambini/e, ragazzi/e vengono in contatto; azioni svolte separatamente, disconnesse da quelle di tutti gli altri divengono invece il funzionamento ordinario. Dalla prospettiva proposta dalle due studiose le manifestazioni di disimpegno e disinvestimento che talora presentano gli adolescenti, sino alle forme più evidenti di disagio, appaiono allora in una luce diversa perché non sono sempre riconducibili al “disfunzionamento” individuale, ma possono attribuirsi anche alle disfunzioni dei sistemi esecutivi socialmente organizzati.

“Nella maggioranza delle culture - scrivono inoltre le autrici - ci si aspetta che i bambini diventeranno auto-regolati, adulti socialmente integrati abili a far funzionare il più efficacemente possibile le loro personali capacità all'interno del contesto culturale dato. Di conseguenza col progredire dello sviluppo, coloro che rivestono funzioni esecutive sociali/esterne dovrebbero cominciare a lasciare qualche responsabilità organizzativa ai giovani, così che possano procurarsi le proprie risorse e cercare fuori le informazioni per il loro apprendimento cognitivo e sociale” (p. 10).

In altri termini, in queste parole si sottolinea che vi sono aspettative alte dichiarate nei diversi contesti culturali, a cui dovrebbe corrispondere la modularizzazione degli interventi rivolti a bambini e adolescenti, in una prospettiva che considera, in modo complesso e integrato, le diverse funzioni facenti parte dei sistemi complessi con cui interagiscono. È indicata inoltre la costruzione dell'autonomia come obiettivo specifico delle azioni educative, consentendo ai giovani di acquisire progressivamente informazioni da soli e, per quanto possibile, avviarsi a bastare a sé stessi.

Da un altro verso si evidenzia invece la responsabilità degli adulti rispetto a queste funzioni che trascendono il singolo intervento e che si deve connettere a quelle degli altri attori che svolgono ruoli analoghi. Non è quindi una questione di buona volontà o di prosocialità individuale, quanto invece di una dimensione che va assunta come aspetto strutturante delle azioni sociali che si rivolgono a bambini/e e adolescenti.

1.11 CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Vogliamo esprimere a questo punto alcune riflessioni di sintesi che scaturiscono da quanto è stato sinora scritto.

In primo luogo, si conferma l'esistenza di diversi filoni di ricerca molto utili ad una diversa progettazione e realizzazione degli interventi educativi, non come proposte didattiche, ma come criteri ispiratori di una didattica più sensibile e rispondente ai bisogni dei destinatari; se infatti si riconoscono le caratteristiche psicologiche dei giovani a cui ci si rivolge, le proposte didattiche risulteranno più adeguate. Questa attenzione e questa cura non vanno intese come 'buonismo' o come atteggiamento di disponibilità, ma in un senso più profondo e vero. Si tratta, infatti, di una disposizione condivisa dal gruppo degli insegnanti nel suo insieme e non da parte di qualcuno soltanto, che si traduce in spazi, tempi e contesti appositamente organizzati (Pirozzi 2011); ciò vuol dire, inoltre, porsi in un atteggiamento che accompagna e sostiene la realizzazione dei singoli studenti, senza fornire ricette, ma affiancandosi al loro processo di crescita e di acquisizione di competenze e calibrando gli interventi loro rivolti. Questo mutamento di prospettiva diviene oggi un vero e proprio dovere degli

insegnanti come professionisti aggiornati e al passo con i tempi; non è più accettabile che la forma didattica largamente prevalente sia la lezione seguita da compiti a casa e correzione, quando si sa che è impossibile per tutti - tanto più per dei ragazzi/e - prestare attenzione e coinvolgersi ascoltando persone che parlano per ore e che ascoltare è il modo meno efficace per imparare.

In secondo luogo, si palesa l'esigenza di far riferimento ad approcci teorici che prendano in carico la complessità dell'educare a scuola e fuori, che propongano cioè punti di vista in grado di dare conto dei diversi fattori che interagiscono nel caratterizzare i fenomeni della crescita e dello sviluppo di bambini/e e adolescenti, senza riduttivismi. Servirsi di concezioni teoriche che considerino la complessità dei fenomeni educativi, significa ragionare in termini di contesti educativi e non di specifiche situazioni individuali; non si vuole con questo negare la presenza di elementi di peculiarità per i quali sono richiesti interventi personalizzati, ma si vuole sostenere la necessità di inquadrare i diversi problemi che si pongono nell'educare a scuola nella molteplicità delle componenti che li determinano; si tratta inoltre, di evitare gli etichettamenti che spesso connotano i problemi che si incontrano e avere la pazienza e la competenza per affrontarli. Molte volte infatti si attribuiscono agli esperti di turno i casi complicati - di volta in volta i dislessici, i disgrafici, i bulli, ecc. - ma facendo così si perviene ad un riduzionismo banalizzante che mentre assegna all'"esperto" i problemi che via via si incontrano, depotenzia la possibilità di intervenire con efficacia sul piano educativo e didattico. In alcuni casi questo significa per gli insegnanti disporsi a cogliere segnali positivi in un ondeggiare da parte degli adolescenti di interessi e di atteggiamenti ora infantili ora adulti, che richiedono un paziente lavoro di costruzione di occasioni e di condizioni utili a smuovere processi che appaiono talora del tutto sommersi e difficili da trattare.

Certo si tratta di riferirsi ad una competenza professionale complessa, che faccia perno su molto lavoro collettivo, su procedure condivise, su proposte didattiche discusse e ragionate insieme, su modalità di controllo e di verifica come attività di routine per valutare l'efficacia delle proposte stesse; insomma si fa riferimento ad un gruppo di professionisti che, proprio perché tale, riesce a fronteggiare meglio l'incertezza e l'ambivalenza tipica di molti atteggiamenti adolescenziali.

Se invece si continua a considerare la professione insegnante come attività solitaria, svolta nel chiuso della propria aula con scarsi rapporti con gli altri colleghi, è più facile che di fronte alle difficoltà si finisca per attribuirle di volta in volta all'esperto di turno, rinunciando ad approfondirne le ragioni in modo diverso.

In terzo luogo poi, vanno presi in carico anche aspetti più difficili da accettare e comprendere per gli adulti, rappresentati qui dai gruppi operanti negli interstizi sociali, perché mostrano, ingranditi, fenomeni che in situazioni ordinarie si mescolano

ad altri aspetti e sfuggono all'esame degli adulti; tali fenomeni inoltre, propongono talvolta in modo anticipato questioni che si presentano successivamente in forme più diffuse: è opportuno quindi cogliere i segnali proprio analizzando il funzionamento di questi gruppi. Non si può certo chiedere agli insegnanti di svolgere ricerche di questo tipo ma, come professionisti che lavorano con adolescenti, devono interessarsi a tali aspetti che fanno capire di più delle micro-culture in cui talora sono immersi; si tratta perciò di aprire lo sguardo al mondo esterno alla scuola, di riconoscere che gli ambiti in cui i giovani vivono, passano il loro tempo libero e incontrano i loro pari sono degni dell'interesse anche dei docenti.

Un ulteriore elemento viene infine indicato dalla prospettiva che assegna più generalmente alle specifiche "funzioni esecutive socialmente organizzate" un ruolo importante nel concorrere a forme di disagio o di benessere di bambini e adolescenti.

Considerare in tal modo il ruolo di questi servizi ci porta a riconoscere come diffuso il compito educativo e a individuarne, nei diversi organismi e negli adulti che li rappresentano, i responsabili dell'efficacia delle azioni rivolte ai giovani.

Oltre a scomporre le diverse azioni e a individuare modalità di integrazione per renderle più efficaci, ciò vuol dire anche ampliare lo sguardo ai fenomeni educativi fuori della scuola con una prospettiva in grado di coglierne le diverse sfaccettature e i diversi contributi di chi concorre a determinarli.

Non si tratta, infatti, soltanto di identificare elementi di raccordo e di connessione che rendano più efficaci i singoli interventi - anche se di per sé sarebbe già un passo avanti nella predisposizione e nel funzionamento dei diversi servizi rivolti all'infanzia e ai giovani - ma di riferirsi anche ad una concezione più generale delle azioni educative. Considerare i ruoli educativi in una prospettiva sistemica, così come in ultima analisi è stato proposto da queste ricerche, vuol dire anche sottolinearne l'importanza e restituire un prestigio sociale, che da tempo si è sgretolato, alle professioni che rappresentano l'investimento della società sulla crescita delle nuove generazioni.

1.12 RINGRAZIAMENTI

Sono grata a diverse persone che hanno letto il testo in fase di scrittura e a cui sono debitrice di suggerimenti e migliorie: Mario Ajello, Cristina Belardi, Clotilde Pontecorvo, Arduino Salatin. Ringrazio inoltre, la dottoressa Claudia Di Marco per l'aiuto nel reperimento della bibliografia che sostiene la stesura del testo e la dottoressa Valentina Germani per la stesura dei riferimenti bibliografici. Le opinioni espresse sono ovviamente attribuibili esclusivamente a me.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aronson J., Cohen G., McColskey W., Montrosse B., Lewis K. e Mooney K. (2009), *Reducing stereotype threat in classrooms*. Washington, U.S. Department of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast, <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Bazzanella A., Buzzi C. (a cura di) (2009), *Insegnare in Trentino. Seconda indagine Istituto IARD e IPRASE sui docenti della scuola trentina*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Beard K.S., Hoy W.K. e Woolfolk Hoy A. (2010), *Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct*, "Teaching and Teacher Education", 26, 1136-1144
- Blackwell L.S., Trzesniewski K.H. e Dweck C.S. (2007), *Theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition*, "Child Development", 78, 246-263
- Brice Heath S. (2004), *Risks Rules and Roles: Youth Perspective on the Work of Learning for Community Development*, p. 41-70, in Perret- Clermont A.N., Pontecorvo C., Resnick L.B., Zittoun T. e Burge B., *Joining Society. Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth* Cambridge, Cambridge University Press
- Burchinal M.R., Roberts J.E., Zeisel S.A. e Rowley S.J. (2008), *Social risk and protective factors for African American children academic achievement and adjustment during the transition to middle school*, "Developmental Psychology", 44, 286-292
- Cavalli A., Argentin G. (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, Il Mulino, Bologna
- Cole M. (1996), *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*, Belknap Press, Cambridge, London
- Crosnoe R. e Muller C. (2004), *Body mass index, academic achievement and school context*, "Journal of Health and Social Behavior", 45, 393-407
- Davis-Kean P.E., Eccles J.S. (2000), *It Takes a Village to Raise a Child: An Executive Function and Community Management Perspective*, Working Paper, University of Michigan
- Eccles J.S. (2009), *Who am I and what am I going to do with my life?* "Educational Psychologist", 44, 78-89
- Eccles J.S., Barber B.L., Stone M. e Hunt J. (2003), *Extracurricular activities and adolescent development* "Journal of Social Issues", 59, 865-889
- Eccles J.S., Roeser R.W. (2011), *Schools as Developmental Contexts During Adolescence*, "Journal of Research on Adolescence", 21, 225-241
- Elias M.J., Bryan K., Patrikakou E.N. e Weissberg R.P. (2003), *Challenges in Creating Effective Home-School Partnership in Adolescence: Promising Paths for Collaboration*, "The School Community Journal", 13, 133-153

- Engestrom Y.** (1993), *Developmental studies of work as testbench of activity theory: The case of primary care medical practice*, p. 64-103, in Chaiklin S.J. Lave (eds) *Understanding Practice. Perspective on activity and context*, Cambridge University Press, Cambridge
- Fiorilli C.** (2009), *Gli insegnanti pensano l'intelligenza. Dalle concezioni alle pratiche educative*, UNICOPLI, Milano
- Fondazione Agnelli** (2009), *Rapporto sulla scuola in Italia*, Laterza, Bari
- Fondazione Agnelli** (2010), *Rapporto sulla scuola in Italia*, Laterza, Bari
- Fondazione Agnelli** (2011), *Rapporto sulla scuola in Italia*, Laterza, Bari
- Frank K.A., Schiller K.S., Riegle-Crumb C., Mueller A.S., Crosnoe R., Pearson J., et al.** (2008), *The social Dynamics of mathematics course taking in high school*, "American Journal of Sociology", 113, 1645-1696
- Fredricks J., Alfeld-Liro C., Eccles J.** (1999), *Developing and Fostering a passion for learning and Engagement*, paper presented at the annual meeting of the America Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada
- Fredricks J.A., Alfeld C., Eccles J.** (2010), *Developing and fostering passion in academic and nonacademic domains*, "The Gifted Child Quarterly", 54, 18-30
- Frenzel A.C., Pekrun R. e Goetz T.** (2007), *Perceived learning environments and students' emotional experiences*, "Learning and Instruction", 17, 478-493
- Gardner H.** (1993), *Multiple intelligences: The theory in practice*, Basic Books, New York
- Ghodbane I.** (2008), *Rave d'insertion*, in Gonseth M.O., Laville Y., Mayor G., *La marque jeune. Neuchâtel, Musée d'ethnographie*, 234-239, http://www2.unine.ch/repository/default/content/sites/psy/files/shared/documents/publications/2008_Ghodbane_Rave_insertion.pdf
- Ghodbane I.** (2011), *Techno music from a boundary crossing perspective*, presentazione al Simposio Developmental Trajectories in the transition to work, Roma ISCAR Congress 5-10 Settembre 2011
- Hattie J.** (2009), *Visible Learning*, Routledge, New York, NY
- Hundeide K.** (2004), *A New Identity, a New Lifestyle*, p. 86-108, in Perret- Clermont A.N., Pontecorvo C., Resnick L.B., Zittoun T. e B. Burge, *Joining Society. Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth* Cambridge, Cambridge University Press
- Juvonen J.** (2007), *Reforming middle schools*, "Educational Psychologist", 42, 197-208
- Knoblauch D. e Woolfolk Hoy A.** (2007), *Maybe I can teach those kids*, "Teaching and Teacher Education", 24, 166-179
- Latour B. e Woolgar S.** (1986), *Laboratory life: The construction of scientific facts*, Princeton University Press, Princeton, NJ
- Lee V.E.** (2000), *Using hierarchical linear modeling to study social contexts: The case of school effects*, "Educational Psychologist", 35, 125-142
- Meece J.L., Anderman E.M. e Anderman L.H.** (2005), *Classroom goal structure, student motivation and academic achievement*, "Annual Review of Psychology", 57, 487-503

- Minello R.** (2011), *Dirigere una scuola accogliente*, IPRASE, ed. Provincia autonoma di Trento, Trento
- Niemiec C.P. e Ryan R.M.** (2009), *Autonomy, competence and relatedness in the classroom practice: Applying Self-Determination Theory to classroom practice*, "Theory and Research in Education", 7, 133-144
- Pekrun R., Goetz T., Titz W. e Perry R.P.** (2002), *Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement*, "Educational Psychologist", 37, 91-105
- Perret-Clermont A.N.** (2011), Intervista in pubblicazione su "Scuola Democratica"
- Pianta R.C. e Hamre B.K.** (2009), *Conceptualization, measurement and improvement of classroom processes*, "Educational Researcher", 38, 109-119, cit. in Eccles J.S., Roeser R.W. (2011), *Schools as Developmental Contexts During Adolescence*, "Journal of Research on Adolescence", 21, 225-241
- Pietropolli Charmet G.** (2011), *Giovani e famiglia oggi e domani*, in "Fondazione Ispirazione, Quaderno n. 11, Famiglia è risorsa", Atti della Summer School 2010, p. 105-115, Treviso
- Pirozzi S.** (2011), *Presentazione del libro di Melazzini C., Insegnare al Principe di Danimarca*, Einaudi, Napoli, Libreria Feltrinelli, 22 Settembre
- Roeser R.W. e Peck S.C.** (2003), *Patterns and pathways of educational achievement across adolescence*, in Damon W. (Series Ed.), Peck S.C. e Roeser (Vol. Eds.), *New directions for child and adolescent development. Person-centered approaches to studying human development in context* (Vol. 101, pp. 39-62), Jossey-Bass, San Francisco, CA
- Roeser R.W., Eccles J.S. e Sameroff A.J.** (2000), *School as a context of social-emotional development: A summary of research findings*, "Elementary School Journal", 100, 443-471
- Roeser R.W., Marachi R. e Gelhback H.** (2002), *A goal theory perspective on teachers' professional identities and the contexts of teaching*, in Midgley C.M. (Ed.) *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*, Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 205-241
- Roeser R.W., Peck S.C. e Nasir N.S.** (2006), *Self and identity processes in school motivation, learning, and achievement*, in Alexander P.A. e Winne P.H. (Eds.), *Handbook of educational psychology*, 2nd ed., Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 391-424
- Rogoff B. e Toma C.** (1997), *Shared thinking: Community and institutional variations*, "Discourse Processes", 23, 471-497
- Roseth C.J., Johnson D.W. e Johnson R.T.** (2008), *Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures*, "Psychological Bulletin", 134, 223-246
- Rouleau-Berger L.** (2004), *Youth Between Integration and Disaffiliation in French Cities*, p. 71-85, in Perret-Clermont A.N., Pontecorvo C., Resnick L.B., Zittoun T. e Burge B., *Joining Society. Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth* Cambridge, University Press, Cambridge

- Seligman M.E.P., Ernst R.M., Gillham J., Reivich K. e Linkins M.** (2009), *Positive education: Positive psychology and classroom interventions*, "Oxford Review of Education", 35, 293-311
- Wentzel K.R. e Wigfield A.** (2007), *Motivational interventions that work: Themes and remaining issues*, "Educational Psychologist", 42, 261-271
- Wigfield A., Eccles J.S., Schiefele U., Roeser R. e Davis-Kean P.** (2006), *Motivation*, in Eisenberg N. (Ed.) *Handbook of child psychology*, Vol. 3, 6th ed., Wiley, New York, NY, pp. 933-1002
- Zimmer-Gembeck M.J., Chipuer H.M., Hanisch M., Creed P.A. e McGregor L.** (2006), *Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement*, "Journal of Adolescence", 29, 911-933
- Zittoun T., Perret-Clermont A.N. e Pontecorvo C.** (eds) (2004), *Overview of the Volume*, p. 26-38, in Perret-Clermont A.N., Pontecorvo C., Resnick L.B., Zittoun T. e Burge B., *Joining Society. Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth* Cambridge, University Press, Cambridge

Capitolo 2

Giovani e scienza: i risultati ROSE per il Trentino

Arianna Bazzanella¹

2.1 PREMESSA: L'IMPIANTO DELLA RICERCA

Il progetto di ricerca ROSE (acronimo che sta per *Relevance of Science Education*) è un progetto comparativo di ricerca internazionale che mira a comprendere gli orientamenti delle nuove generazioni nei confronti di scienza e tecnologia. È stato ideato e promosso nel 2000 dall'Università di Oslo che tuttora ne gestisce il coordinamento con altre istituzioni scientifiche ed educative norvegesi e che oggi coinvolge più di 40 Paesi in quattro continenti².

A differenza di altri progetti internazionali - quali PISA e TIMSS - che si propongono di rilevare innanzitutto il grado di competenze scientifiche dei giovani, l'indagine ROSE è invece concentrata su interessi, opinioni e atteggiamenti nei confronti della scienza e della tecnologia da parte degli studenti delle scuole superiori, sia nel contesto dell'istruzione scolastica, sia più in generale nella loro vita quotidiana.

L'impostazione prevalentemente comparativa, punto di forza di questo progetto, ha permesso di porre a confronto contesti socio-culturali molto diversificati tra loro, così da evidenziare le specificità - ma anche le analogie - dei Paesi che vi hanno aderito.

Capire gli atteggiamenti degli studenti nei confronti della scienza si iscrive a pieno titolo negli studi sulle rappresentazioni sociali della scienza, fornendo tuttavia dei tasselli aggiuntivi nella comprensione di questo specifico ambito di studio³. Se infatti tutti questi studi si sono focalizzati fino ad oggi sulle rappresentazioni della scienza che emergono nella società da parte dei "non esperti"⁴, legate in particolar modo ai

¹ Questo capitolo riprende e ripropone in sintesi quanto pubblicato in A. Bazzanella, L. Beltrame, S. Giovanetti, *Scienza e nuove generazioni: i dati ROSE per il Trentino*, IPRASE 2011, scaricabile gratuitamente dal sito di IPRASE cui si rimanda per ulteriori dettagli, www.iprase.tn.it.

² Cfr. <http://roseproject.no/about/rose-brief.html>; S. Sjøberg, C. Schreiner, *The ROSE project. An overview and key findings*, 2010 disponibile su web: <http://roseproject.no/network/countries/norway/eng/nor-Sjoberg-Schreiner-overview-2010.pdf>

³ Cfr. F. Neresini, *Scienza e nuove generazioni. I risultati dell'indagine internazionale ROSE*, in *Annuario Scienza e Società 2010*, a cura di M. Bucchi, F. Neresini, Il Mulino, Bologna, 2010, pp. 53-69.

⁴ Cfr. ad esempio per l'Italia V. Arzenton, M. Bucchi, *Gli Italiani e la scienza. Primo rapporto su scienza, tecnologia e opinione pubblica in Italia*, in *Annuario Scienza e Società*, a cura di Observa-Science in Society, Vicenza, Ergon 2008; per il Trentino si veda, L. Beltrame, M. Bucchi, *I Trentini e la Scienza. Primo rapporto su scienza, tecnologia e opinione pubblica in Trentino*, Università degli Studi di Trento, Trento 2007.

processi di comunicazione pubblica della scienza, ROSE introduce un elemento nuovo ma di assoluta importanza: la focalizzazione sull'universo degli adolescenti che si fonda sia sull'idea che l'insegnamento delle materie scientifiche sia fondamentale nella costruzione delle rappresentazioni della scienza, sia che non si tratti di un processo isolato, ma strettamente legato ad altri tipi di conoscenza, a valori, ma anche ad atteggiamenti e interessi dei giovani studenti verso le discipline scientifiche. Tener conto di questo complesso insieme di elementi è ciò che rende l'indagine ROSE un importante strumento di analisi delle rappresentazioni sociali della scienza tra i giovani studenti e il loro ruolo nell'apprendimento scolastico delle materie scientifiche. L'uso che i giovani fanno nella vita di tutti i giorni delle nozioni scientifiche - e tecnologiche - apprese a scuola, contribuisce alla formazione di una più complessa elaborazione delle immagini della scienza, che dunque non si esauriscono nel contesto scolastico ma si integrano e si arricchiscono attraverso le esperienze di vita quotidiana⁵.

In base a questi presupposti, ROSE mira ad indagare tutti quei fattori - come ad esempio speranze, certezze o priorità - che entrano in gioco in quel delicato rapporto tra i giovani e la loro concezione della scienza, e allo stesso tempo, è uno sguardo non meno importante su come il processo educativo, e in particolare l'insegnamento scolastico delle materie scientifiche, vadano a delinearci nella società contemporanea.

ROSE, inoltre, cerca anche di rispondere ad una serie di sollecitazioni che solitamente vengono etichettate con la voce "crisi delle vocazioni scientifiche", ovvero al fenomeno di progressiva diminuzione delle iscrizioni a percorsi universitari in ambito scientifico⁶. In un contesto globale in cui scienza e tecnologia sono intese come fattori cruciali di sviluppo e mezzi strategici per la competitività economica, comprendere le ragioni di una eventuale disaffezione per le carriere scientifiche è divenuto un obiettivo di primaria importanza al fine di predisporre opportune politiche per arginare il fenomeno e le sue conseguenze. ROSE, pertanto, si configura anche come uno strumento conoscitivo di questo rapporto tra giovani generazioni e carriere scientifiche, utile non solo alla comprensione ma anche alla possibilità di offrire importanti suggerimenti di policy.

⁵ C. Schreiner, S. Sjøberg, *Sowing the seeds of ROSE. Background, Rationale, Questionnaire Development and Data Collection for ROSE (The Relevance of Science Education) - a comparative study of students' views of science and science education*, in "Acta Didactica" 4, 2004, pp. 1-126.

⁶ European Commission, *Eurobarometer 55.2. Europeans, Science and Technology*, Office for Official Publication of the European Communities, Luxembourg, 2001; Id., *Europe Needs More Scientists. Report by the High Level Group on Increasing Human Resources for Science and Technology in Europe*, Office for Official Publication of the European Communities, Luxembourg, 2004.

2.2 L'INDAGINE IN PROVINCIA DI TRENTO

La ricerca qui presentata è stata condotta tra gli studenti delle seconde classi di Scuole secondarie di secondo grado e Centri di formazione professionale della Provincia di Trento. Come per tutti i progetti ROSE, l'indagine si è basata sulla somministrazione di un questionario molto articolato (standardizzato per consentire le comparazioni). Il disegno di campionamento è stato studiato sulla base di quello utilizzato nell'indagine ROSE Italia (2009)⁷ al fine di facilitare ulteriormente la comparazione dei dati

In Trentino la ricerca ha visto la partecipazione di 19 istituti con 24 classi scolastiche per un totale di oltre 800 ragazzi a cui è stato somministrato il questionario (Tabella 2.1).

Tabella 2.1
 Campione degli studenti Trentini per genere e istituto

	Maschi	Femmine	Totale per tipo di istituto
Licei	135 (39,6)	231 (63,1)	366 (45,4)
Istituti Tecnici	209 (63,0)	123 (37,0)	332 (41,2)
Centri di formazione Professionale	69 (63,9)	39 (36,1)	108 (13,4)
Totale per genere	413 (51,2)	393 (48,8)	806 (100,0)

Lo strumento si compone di sei differenti ambiti, che corrispondono ad altrettanti fattori che partecipano alla formazione dei processi di costruzione delle immagini di scienza e tecnologia:

1. *le cose che vorrei conoscere*: è composto da 108 item, suddivisi in 3 sezioni del questionario e ha l'obiettivo di indagare il livello di interesse degli studenti riguardo alle principali tematiche legate a scienza e tecnologia;
2. *come vedi il tuo futuro lavoro*: composto da 26 item mira ad indagare i principali fattori che potrebbero influenzare le scelte lavorative future degli studenti;
3. *io e le sfide ambientali*: composto da 18 item cerca di rilevare il grado di accordo/disaccordo degli studenti in merito a questioni relative all'ambiente e alla sua tutela;
4. *le materie scientifiche*: composto da 16 item mira a comprendere il grado di rilevanza che gli studenti attribuiscono alle nozioni scientifiche apprese a scuola;

⁷ F. Neresini, S. Crovato, B. Saracino, *Scienza e nuove generazioni. I risultati dell'indagine internazionale ROSE*, Observa, Vicenza 2010.

5. *le mie opinioni su scienza e tecnologia*: composto da 16 item indaga il grado di accordo/disaccordo degli studenti rispetto ad alcune affermazioni di carattere generale su scienza e tecnologia;
6. *le mie esperienze fuori da scuola*: composto da 63 item mira a conoscere le esperienze quotidiane degli studenti al di fuori del contesto scolastico.

La metodologia utilizzata nell'analisi dei dati è stata ricavata dallo standard impostato per tutte le edizioni ROSE⁸ a carattere nazionale e nelle pagine che seguono per ogni ambito verranno esposti nella prima parte i risultati emersi della ricerca svolta nella provincia di Trento, nella seconda, attraverso gli indici sintetici costruiti sulla base delle correlazioni tra le risposte, i confronti tra l'indagine trentina con quella condotta in Italia.

2.3 COSA EMERGE DALLA RICERCA TRENTINA

Il quadro che emerge dall'indagine ROSE Trentino è abbastanza complesso. Il primo dato riguarda l'interesse che gli studenti trentini esprimono rispetto all'apprendimento scolastico delle scienze: un livello non particolarmente elevato, fatta eccezione per alcune aree (malattie e salute, invenzioni e scoperte, rischi tecnologici). Inoltre, sempre in ambito scolastico, lo studio delle materie scientifiche è percepito come abbastanza difficile, non particolarmente interessante e di limitata utilità pratica. Se a ciò si aggiunge che gli studenti trentini sono poco abituati a esporsi a contenuti scientifici su mass media e libri di divulgazione, si potrebbe avere l'impressione che scienza e tecnologia abbiano scarsa rilevanza nel loro sistema di interessi e aspirazioni. E questo nonostante l'elevata familiarità con la scienza e la tecnologia data dalla pratica quotidiana di utilizzo dei numerosi dispositivi tecnologici di comunicazione e svago che permeano la vita sociale degli adolescenti (e non solo): telefoni cellulari, computer per navigare in Internet, macchine fotografiche digitali e videogiochi.

Eppure gli studenti trentini mostrano opinioni e atteggiamenti sostanzialmente positivi nei confronti di scienza e tecnologia. La percezione che hanno della scienza è quella di un fattore estremamente importante per lo sviluppo di un Paese. Questo tuttavia non li esenta da alcune perplessità sulle potenzialità di risolvere problemi come quelli ecologici o la povertà su scala globale.

⁸ C. Schreiner, *Exploring a ROSE-garden: Norwegian youth's orientations towards science - seen as signs of late modern identities*, Doctoral thesis, Faculty of Education, Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo, Oslo 2006, disponibile su web: <http://roseproject.no/network/countries/norway/eng/nor-schreiner-thesis.pdf>

Questi orientamenti sono in linea con la situazione italiana e più in generale con quella europea e lasciano ampio spazio per ulteriori approfondimenti. In particolare, ci si può chiedere come si configuri una tale rappresentazione della scienza, pur in presenza di un interesse non particolarmente elevato nei confronti delle materie scientifiche apprese a scuola e di una continuità non particolarmente elevata con contenuti scientifici presenti nei media.

Si tratta forse di un elemento legato alla pervasività di prodotti e risultati della scienza e della tecnologia nella vita quotidiana di questi ragazzi? Oppure si tratta di un elemento culturale “di sfondo”, dato per scontato e scarsamente problematizzato? Un’ulteriore possibilità è che questi dati sulle nuove generazioni rivelino un cambiamento in corso nei rapporti tra scienza e società; un rapporto in cui la fiducia e le aspettative verso la scienza non appaiono solidamente fondate su un effettivo interesse per i contenuti. Un dato che, in prospettiva, potrebbe tradursi in scenari ancora più critici sul piano della percezione e della stessa fiducia nella scienza e nella tecnologia.

Quest’ultima questione, in particolare, si ricollega al tema già citato della “crisi delle vocazioni scientifiche”. Accanto alla fiducia nella scienza in generale emerge infatti una più limitata fiducia negli scienziati e una modesta propensione alle carriere scientifiche. Questo risultato è significativo soprattutto se si considera che gli studenti trentini dimostrano di apprezzare caratteristiche come la creatività e lo sviluppo di nuove idee in un eventuale futuro lavoro. Tuttavia la professione di scienziato o di tecnico professionista non sembrano rientrare in questo orizzonte.

Il quadro che emerge dunque richiede approfondimenti ulteriori in due direzioni.

La prima riguarda la riflessione sociologica sulla formazione delle opinioni e degli atteggiamenti verso scienza e tecnologia, soprattutto nel periodo scolastico.

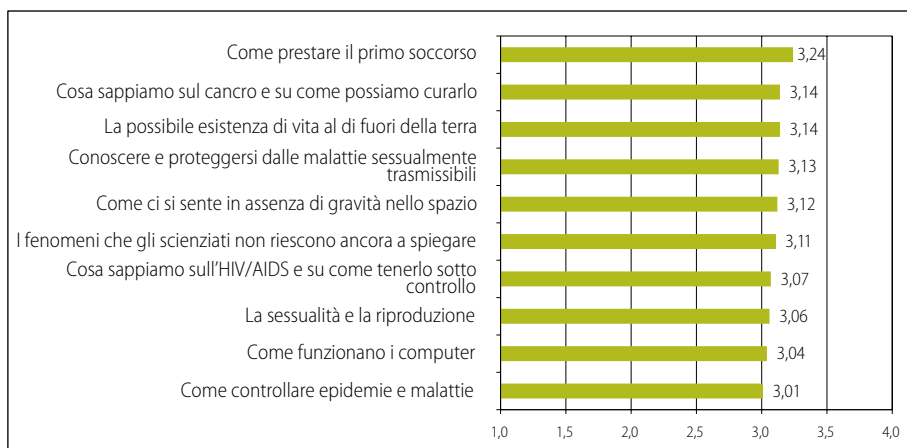
La seconda riflessione è più strettamente connessa con le strategie educative. Come interpretare la debole attrattività percepita dell’insegnamento delle scienze e delle carriere scientifiche? Come un elemento che deve indurre una riflessione critica sui contesti e le modalità di insegnamento delle materie scientifiche in gran parte dei Paesi Europei? Oppure come il sintomo di un cambiamento ancora più profondo nelle aspirazioni delle giovani generazioni? O ancora, come il confronto tra Paesi industrializzati e Paesi in via di sviluppo sembra suggerire, l’avvento di una società ‘post-tecnologica’ in cui la scienza e la tecnologia sono divenute così pervasive da rappresentare un elemento dato per scontato e di conseguenza poco attraente? Ovviamente si tratta di un insieme di questioni che vanno molto oltre le ambizioni dell’indagine ROSE, la quale tuttavia offre una serie di spunti che meritano di essere presi in considerazione per meglio comprendere gli orizzonti culturali delle nuove generazioni e le loro trasformazioni.

2.4 LE COSE CHE VORREI CONOSCERE: GLI INTERESSI DEGLI STUDENTI

Le sezioni del questionario dedicate a ciò che gli studenti sono maggiormente interessati a conoscere e ad approfondire in ambito scientifico, hanno fatto emergere un ordine di priorità di interessi che pone in primo piano le questioni mediche e sanitarie. I giovani trentini sono interessati innanzitutto a imparare qualcosa su come prestare il primo soccorso o su come si potrà un giorno curare il cancro, ma vorrebbero sapere di più anche sul controllo di malattie sessualmente trasmissibili e dell'HIV/AIDS. Conquistano inoltre una posizione rilevante anche affermazioni che riguardano l'astronomia, l'esplorazione dello spazio e la possibilità di vita su altri pianeti (Figura 2.1).

Figura 2.1

Gli interessi degli studenti: le 10 affermazioni con valore medio più elevato degli studenti trentini



Osservando separatamente le preferenze di maschi e femmine (Figg. 2.2 e 2.3), si registrano ordini di priorità che delineano significative differenze di genere. Per i maschi le questioni mediche passano in secondo piano mentre interessano maggiormente l'informatica, la ricerca aerospaziale, lo sviluppo di fonti alternative di energia o la presenza di vita su altri pianeti.

Figura 2.2

Gli interessi degli studenti: le 10 affermazioni con valore medio più elevato dei maschi trentini

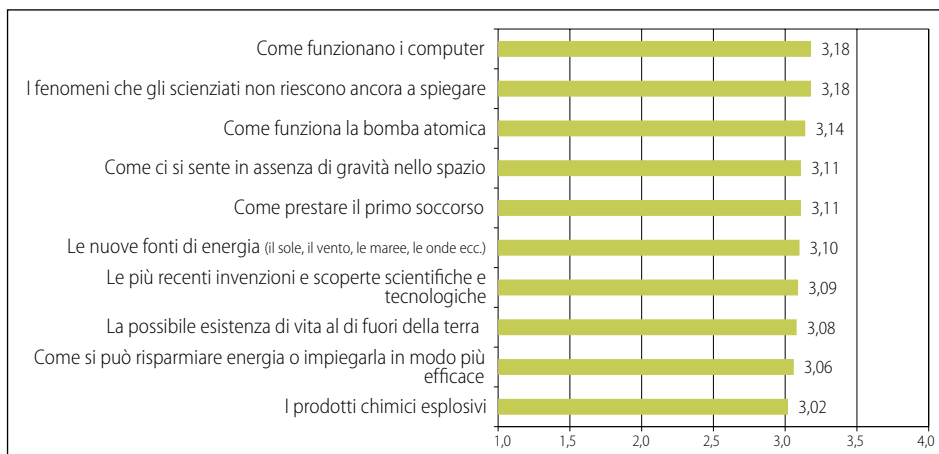
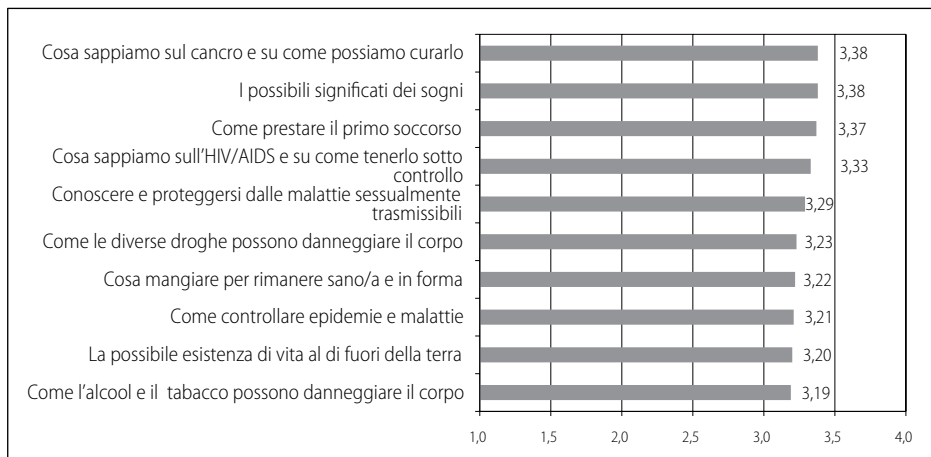


Figura 2.3

Gli interessi degli studenti: le 10 affermazioni con valore medio più elevato delle femmine trentine

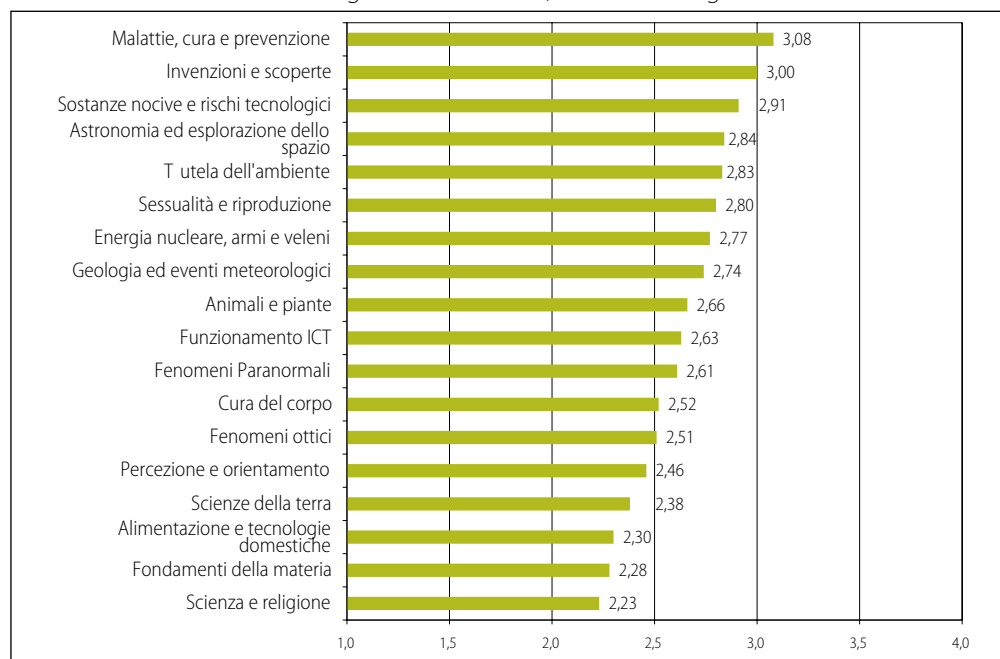


Le femmine, invece, sono maggiormente orientate all'approfondimento di questioni inerenti a prevenzione e cura delle malattie (come HIV, cancro, malattie sessualmente trasmissibili) e, in generale, alla salvaguardia e tutela del corpo da tutta una serie di fattori come: epidemie, droghe, alcool.

Per facilitare la comparazione sia tra gli stessi studenti trentini sia tra questi e gli studenti italiani in generale (Figura 2.4), sono stati costruiti alcuni indici riassuntivi, attraverso una procedura di riduzione fattoriale⁹, la quale, identificando alcune dimensioni latenti, ha permesso di ridurre le 108 domande di questa sezione in 18 fattori riassuntivi a ciascuno dei quali corrisponde un'area di interesse. Per quanto si sia cercato di rendere questi indici il più simile possibile a quelli costruiti nell'edizione italiana, non sempre si è ottenuta una perfetta corrispondenza. La stessa procedura è stata applicata anche alle altre batterie di domande. Laddove gli indici trentini differiscono troppo da quelli italiani non si è proceduto alla comparazione, mentre nel caso di lievi differenze¹⁰ si è deciso di segnalare la discrepanza procedendo comunque al confronto.

Figura 2.4

Ambiti di interesse degli studenti trentini, valori medi degli indici riassuntivi



⁹ Il metodo di estrazione utilizzato è stato quello della *principal axis factoring*, con rotazione *direct obliming* e *normalizzazione Kaiser*. Sono stati eliminati gli item con communalità inferiore a 0,300 e con *factor loading* inferiore a 0,300. La consistenza dei fattori ottenuti è stata testata con l'*alpha di Cronbach* per verificare che ogni fattore fosse sopra il limite di 0,7 e comunque non inferiore a 0,6, *cut-point* che la letteratura considera sufficienti per valutare consistente un indice.

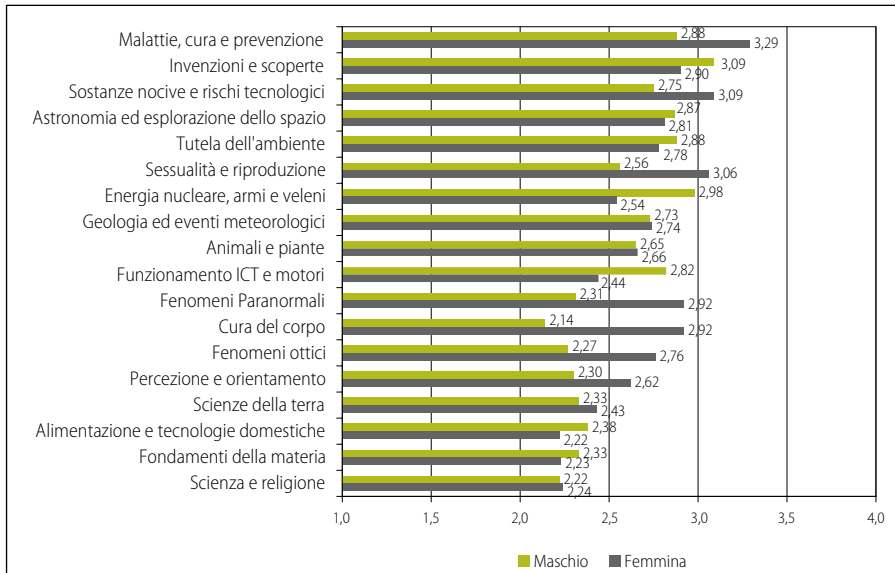
¹⁰ Intendendo con ciò che il numero di variabili differisce per una massimo due variabili ma che non vi sono differenze di ambito tematico nel senso che l'interpretazione della dimensione latente è la medesima sia per l'Italia che per il Trentino, quando invece la differenza tra le variabili raccolte nel fattore riguardava discrepanze di contenuto e di ambito non si è proceduto alla comparazione.

Coerentemente a quanto emerso dall'analisi sui singoli item, anche nel caso degli indici sintetici possiamo vedere che un posto di rilievo è occupato dai temi della salute e della prevenzione delle malattie. Al secondo posto si trova "Invenzioni e scoperte", cioè un ambito che riguarda maggiormente la storia della scienza e le ricadute delle scoperte scientifiche e tecnologiche. Al terzo posto si trova l'indice "sostanze nocive e rischi tecnologici" che rimanda appunto alla dimensione degli effetti di sostanze come droghe e alcool ma anche a questioni come gli effetti delle radiazioni elettromagnetiche, ambito cioè che congiunge il macrotema della salute con quello degli effetti di scienza e tecnologia. Rilevante è anche il livello di interesse riscosso dai temi connessi all'astronomia e alla tutela dell'ambiente. Viceversa, aspetti come il rapporto tra scienza e religione o l'interesse per lo studio dei fondamenti chimici e fisici della materia si posizionano ad un livello basso: gli studenti trentini si dichiarano meno interessati ad imparare nozioni e concetti relativi a questi ambiti. Infatti, essendo la scala variabile da 1 a 4, i punteggi inferiori a 2,5 indicano un livello di interesse scarso.

Osservando il confronto per genere (Figura 2.5), si confermano alcune differenze: se per le femmine trentine al primo posto troviamo sempre il tema delle malattie e della salute, diversamente i maschi trentini sono maggiormente attratti da invenzioni e scoperte. Su alcuni ambiti la differenza tra maschi e femmine è particolarmente accentuata: ad esempio, l'ambito della cura del corpo ha un indice di interesse di 2,92 tra le femmine e solo di 2,14 tra i maschi. Un discorso simile può essere fatto per sessualità e riproduzione, ma anche su aspetti meno pragmatici come l'interesse per i fenomeni ottici o per quelli paranormali. Si potrebbe dire che le femmine hanno interessi maggiormente autocentrati, mentre i maschi sono più interessati a fenomeni esterni soprattutto tecnologici (ICT, energia nucleare e armi).

Figura 2.5

Ambiti di interesse degli studenti trentini, valori medi suddivisi per genere



I grafici che seguono (Figg. 2.6, 2.7, 2.8) sono infine dedicati al confronto con i dati relativi agli studenti italiani. La comparazione è risultata possibile per 13 indici su 18 (e nei casi segnalati gli indici differiscono leggermente). Nel confronto generale si nota, per quasi tutte le aree, un livello di interesse più alto da parte degli studenti italiani rispetto a quelli trentini, eccetto che per l'indice "Geologia ed eventi meteorologici". Elemento questo che si mantiene anche nel confronto per genere.

Figura 2.6

Ambiti di interesse degli studenti, comparazione Trentino-Italia sui valori medi

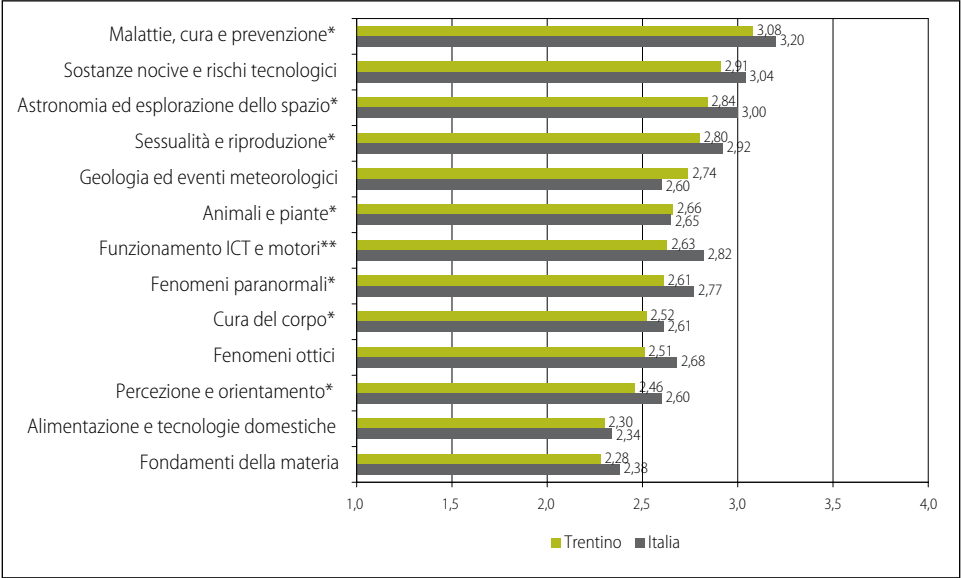


Figura 2.7

Ambiti di interesse degli studenti maschi, comparazione Trentino-Italia sui valori medi

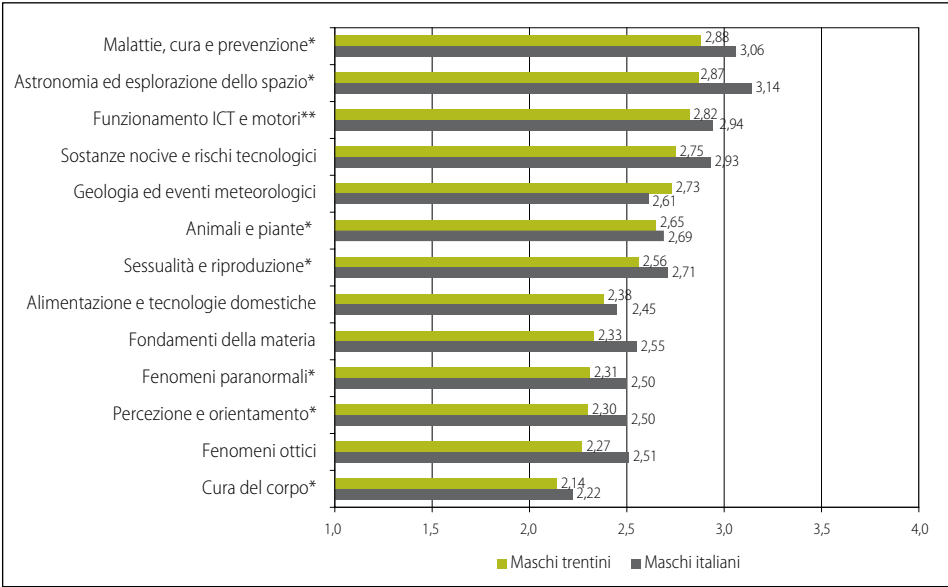
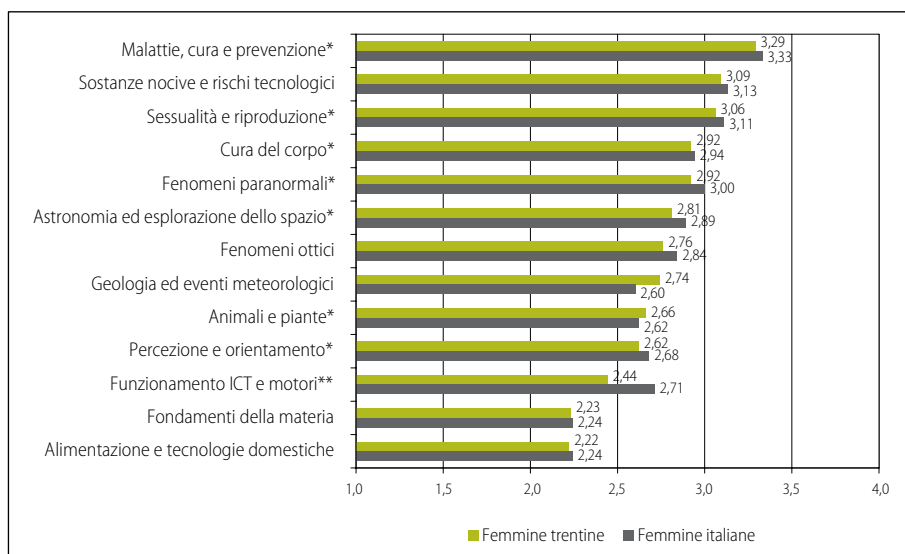


Figura 2.8

Ambiti di interesse degli studenti femmina, comparazione Trentino-Italia sui valori medi



2.5 IL FUTURO LAVORO

Le preferenze espresse dagli studenti trentini rispetto al futuro lavorativo immaginato fanno emergere una generale tendenza a voler vedere considerate e valorizzate le proprie attitudini personali nel rispetto di alcuni valori.

Questa visione si inserisce con coerenza nel quadro dei dati nazionali (per quanto in là nel tempo e riferiti ad un altro segmento, quello dei giovani in generale) che sottolinea da parte dei giovani la ricerca, o quantomeno l'auspicio, che l'occupazione futura sia prima di tutto fonte di realizzazione ed espressione del sé. Coerentemente con la valorizzazione dello "stare bene e insieme" che caratterizza i nostri giovani, è emerso in più sedi (Barone 2004; Chiesi 2002; Argentin *et. al.* 2006) come stiano perdendo rilevanza prestigio e retribuzione a favore della sicurezza certo ma - ancor più - dell'autorealizzazione: in sintesi, il lavoro è visto sempre meno come prettamente strumentale e sempre più come occasione di espressione del sé.

Tanto che - contrariamente a quello che ci si potrebbe aspettare - l'ambizione maggiormente condivisa dai giovani è proprio trovare un'occupazione che consenta crescita personale, autorealizzazione, gratificazione che non di rado - almeno sul piano dei desideri - viene associata al lavoro autonomo. Sarebbe interessante vedere se e come questi posizionamenti siano cambiati alla luce dell'evolversi del mercato

del lavoro nel nostro Paese - oggi nettamente a svantaggio dei più giovani - ma i dati a disposizione segnalano una preferenza diffusa (almeno sul piano astratto dei desideri) del lavoro autonomo rispetto a quello dipendente e/o pubblico. Quest'ultimo, poi, è percepito come più condizionante nelle possibilità di realizzazione e di auto realizzazione.

Il lavoro autonomo, dunque, come il rapporto con il mercato di lavoro preferito dalla maggioranza dei giovani, che si connota, prima che per reddito e affermazione sociale, soprattutto per consentire indipendenza nelle decisioni, auto-gestione del tempo di lavoro, possibilità di cambiare l'organizzazione dei tempi/processi di lavoro in base alle necessità. Infatti, i giovani italiani (Buzzi, Cavalli, de Lillo 2007) chiamati a esprimere il loro giudizio su alcune dimensioni del lavoro (Tabella 2.2), accanto alla stabilità, attribuivano il punteggio maggiore più facilmente a interesse per quello che si fa, possibilità di crescita, di espressione della creatività, al rapporto con i colleghi che non al guadagno, alla carriera, al prestigio sociale.

Tabella 2.2

Giovani italiani 15-34enni e valutazione di alcune dimensioni del lavoro su una scala da 1 (Per niente importante) a 10 (Importantissimo) - %

	% di voto pari a 10 - importantissimo
Interesse per quello che fa	44
Stabilità del posto di lavoro	41
Possibilità di crescita delle proprie capacità professionali	31
Possibilità di esprimere la Sua creatività	29
Rapporti con i colleghi	28
Retribuzione/Guadagno economico	27
Rapporti con i superiori	25
Autonomia nell'organizzare il proprio lavoro	24
Orari di lavoro	22
Possibilità di fare carriera	20
Utilizzo delle Sue capacità	19
Utilità sociale del lavoro svolto	18
Tempo necessario per raggiungere il luogo di lavoro	13
Prestigio sociale del lavoro svolto	11
Possibilità di influenzare le decisioni dell'azienda	11

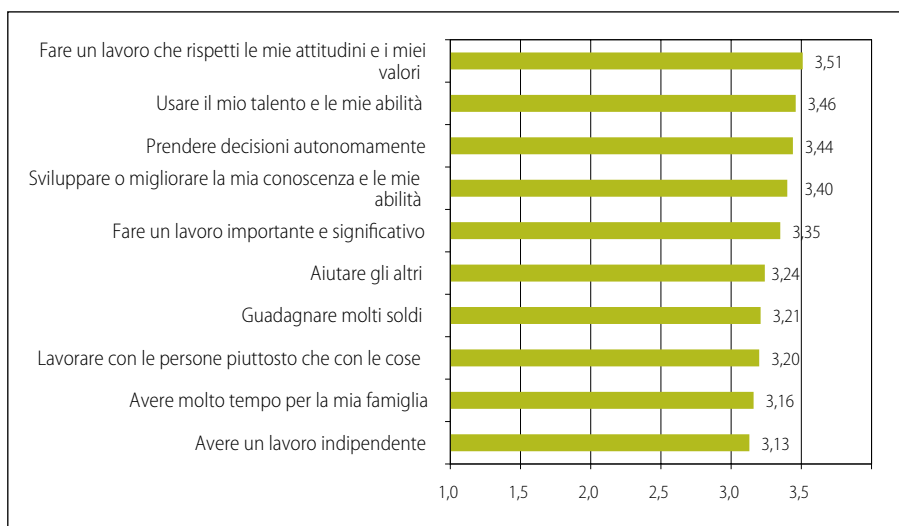
Fonte: rielaborazione da C. Buzzi, A. Cavalli e A. de Lillo, a cura di, 2007

I dati ROSE sugli studenti quindicenni trentini confermano questi andamenti.

Come si può osservare dalla figura sul dato generale trentino (Figura 2.9), ai primi posti troviamo, infatti, il rispetto e lo sviluppo delle proprie attitudini, del talento e delle abilità, ma anche una marcata predisposizione per l'autonomia.

Figura 2.9

Le 10 aspettative sul futuro lavoro con valore medio più elevato per gli studenti trentini

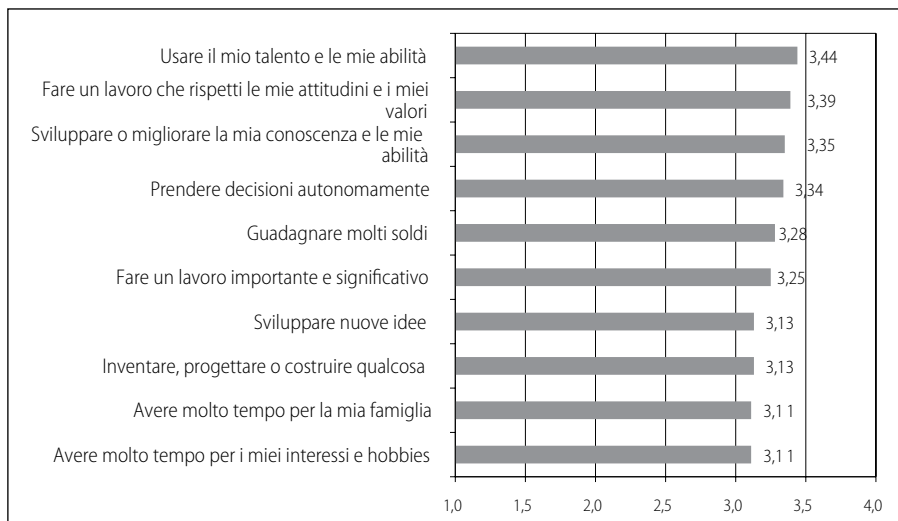


Nel confronto per genere (Figg. 2.10, 2.11), i dati sulle aspettative nel lavoro non differiscono di molto, visto che per entrambi i sessi l'attenzione alle attitudini personali, alle abilità e all'autonomia restano egualmente importanti (ulteriore conferma di un panorama di riferimenti altamente condiviso dalle nuove generazioni). Rispetto invece all'aspettativa remunerativa, in generale i maschi trentini sono più interessati a trovare un lavoro che faccia loro guadagnare molti soldi.

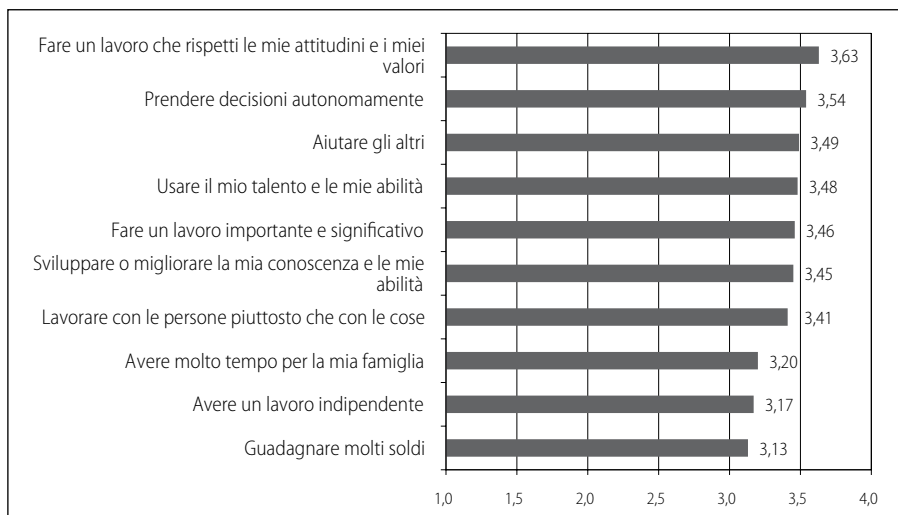
Il tempo per la famiglia invece rimane uno degli aspetti importanti a prescindere dal genere, così come l'importanza per l'autonomia e l'indipendenza nel lavoro nonché la valorizzazione delle proprie attitudini e abilità.

Figura 2.10

Le 10 aspettative sul futuro lavoro con valore medio più elevato per i maschi trentini

**Figura 2.11**

Le 10 aspettative sul futuro lavoro con valore medio più elevato per le femmine trentine

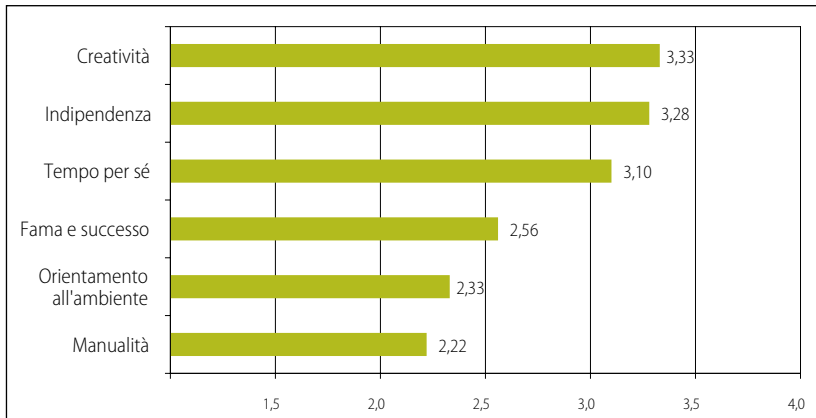


Anche per questo ambito sono stati costruiti degli indici riassuntivi per permettere una comparazione sia all'interno dello stesso campione trentino, sia con i dati della ricerca sull'Italia. Gli indici riassumono le ambizioni lavorative in sei ambiti tematici,

distinguendo per propensione alla creatività, all'indipendenza, al tempo per sé, alla fama e successo piuttosto che un orientamento all'ambiente o ancora alla manualità.

Figura 2.12

Caratteristiche più apprezzate di un'attività lavorativa per gli studenti trentini, valori medi

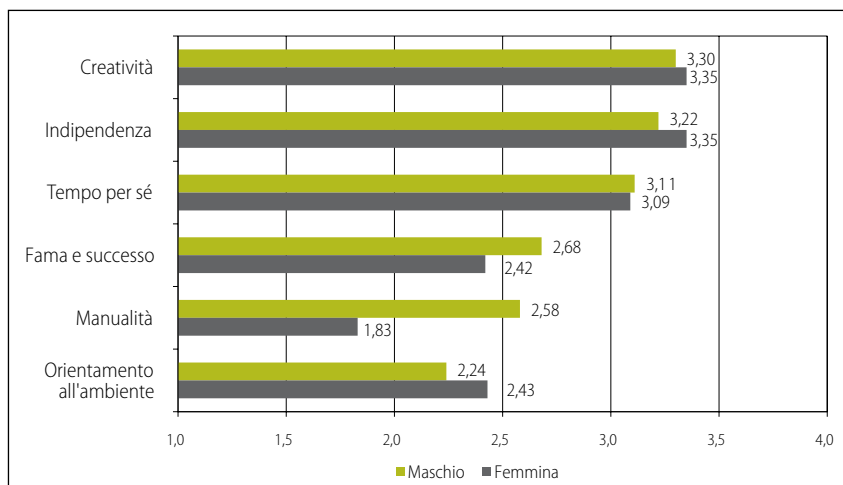


Osservando la distribuzione di questi indici (Figura 2.12) si nota che “creatività”, “indipendenza” e “tempo per sé” ottengono punteggi che classificano queste aspirazioni come fortemente sentite, mentre “fama e successo”, “orientamento all'ambiente” e “manualità” sono caratteristiche di un eventuale futuro lavoro poco attrattive. In altre parole, gli studenti trentini vogliono un lavoro che soddisfi le loro esigenze di creatività ma che nel contempo garantisca indipendenza e permetta lo sviluppo di ambizioni, relazioni e attività extra-lavorative.

Se osserviamo, infatti, i grafici relativi alle differenze di genere (Figg. 2.13, 2.14) noteremo che creatività e indipendenza occupano sempre posizioni di primo piano. Si possono notare però alcuni elementi, distinti per genere, interessanti. Nel caso di valori come “fama e successo” ad esempio, i maschi mostrano un livello di attrazione superiore alla soglia critica di 2,5 mentre le femmine si posizionano al di sotto. Nel caso di lavori che richiedano manualità la differenza tra maschi e femmine si accentua - i maschi sono appena sopra la soglia di attrazione, le femmine significativamente al di sotto.

Figura 2.13

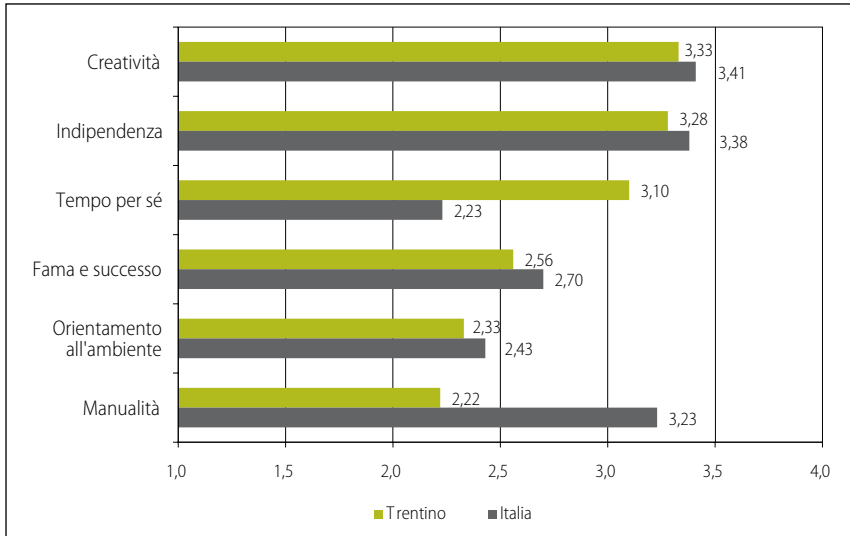
Caratteristiche più apprezzate di un'attività lavorativa per gli studenti trentini, valori medi divisi per genere



Comparando i dati del trentino con quanto emerso dalla ricerca sull'Italia (Figura 2.14, 2.15, 2.16) invece notiamo un elemento piuttosto curioso, presente non solo nella comparazione generale, ma anche nelle comparazioni per genere. Questo elemento è la netta predominanza in Trentino, rispetto al resto dell'Italia, della scelta di desiderare, in un futuro lavoro, più "tempo per sé". La differenza su questo indice è infatti molto rilevante. Come del resto, a parti invertite, lo è quella relativa alla manualità, la quale tra gli studenti trentini si posiziona molto sotto la soglia di attrazione, mentre nella media italiana riveste una posizione determinante. È dunque possibile dire che per gli studenti trentini ambire ad una carriera lavorativa in grado di garantire loro anche un ampio spazio per il tempo personale costituisca un vero valore aggiunto, assieme comunque all'importanza di avere un lavoro creativo e indipendente. In altre parole, l'ideale di realizzazione lavorativa per gli studenti trentini è maggiormente auto-centrato rispetto alla media italiana.

Figura 2.14

Caratteristiche più apprezzate di un'attività lavorativa, comparazione Trentino-Italia sui valori medi



Come mostrano le figure successive, queste differenze si ripresentano anche disaggregate per genere. Si nota tuttavia che nel caso dei maschi le differenze sono leggermente più attenuate, mentre per le femmine la variazione si fa più consistente.

Figura 2.15

Caratteristiche più apprezzate di un'attività lavorativa per gli studenti maschi, comparazione Trentino-Italia sui valori medi

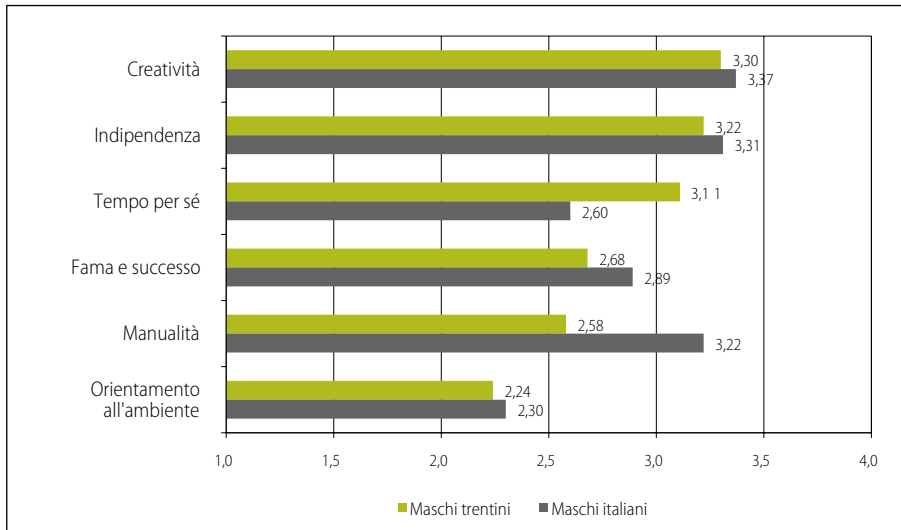
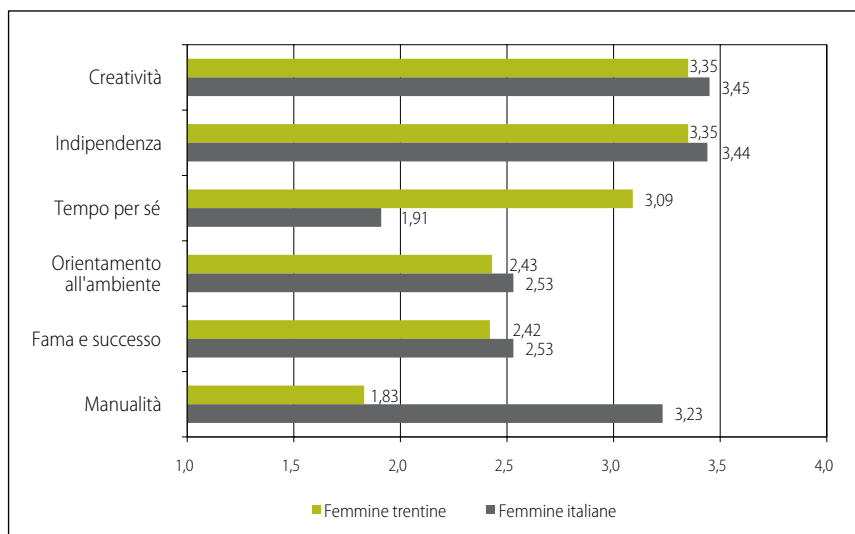


Figura 2.16

Caratteristiche più apprezzate di un'attività lavorativa per gli studenti femmina, comparazione Trentino-Italia sui valori medi



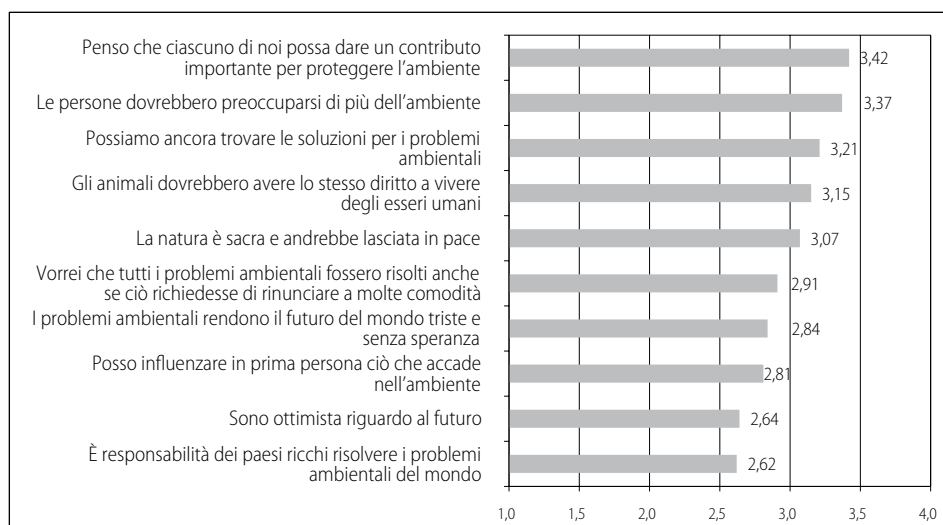
2.6 LE SFIDE AMBIENTALI

Il questionario ROSE dedica molto spazio al tema dell'ambiente e la sua tutela in quanto, oltre a prevedere domande in diverse batterie del questionario, prevede anche una sezione specifica totalmente dedicata a questi temi. È dunque possibile ricostruire gli atteggiamenti degli studenti trentini riguardo a tali questioni.

In primo luogo, un dato importante che emerge (Figura 2.17) è la propensione degli studenti a ritenere che ciascuno possa contribuire in prima persona a preservare e proteggere l'ambiente; che queste responsabilità non siano dunque da delegare solamente a organi competenti, ma che siano piuttosto un impegno di ogni cittadino. Coerentemente con questo dato possiamo notare, infatti, in seconda posizione l'affermazione che le persone dovrebbero preoccuparsi di più dell'ambiente.

Figura 2.17

Le 10 affermazioni sul tema dell'ambiente con valore medio più elevato per gli studenti trentini



Anche questo dato si inserisce in un panorama nazionale (relativo ai giovani in generale) caratterizzato da apertura all'ecologia e alla sensibilità ambientale. Sembra di poter ipotizzare che l'educazione ambientale iniziata negli anni '80 nelle nostre scuole, accompagnata da campagne mediatiche capillari e da iniziative rivolte alla cittadinanza (a partire dalla raccolta differenziata e da alcune modalità innovative di condurla), abbia dato i suoi frutti se i giovani riconoscono la priorità della questione ambientale e attribuiscono rilevanza cruciale all'impegno personale per far fronte a questo problema.

Nel 2006 i giovani italiani tra i 15 e i 24 anni di età¹¹ ritenevano il problema dell'inquinamento di gravità inferiore solo alle tensioni internazionali e ben più rilevante di manipolazione genetica (allora oggetto di acceso dibattito), immigrazione, epidemie transfrontaliere. Si osservi la tabella 2.3 che riporta la percentuale di coloro che hanno attribuito elevata gravità ad alcuni fenomeni sociali di ampia risonanza.

¹¹ Dati tratti da una ricerca realizzata da Comieco (Consorzio Nazionale Recupero e Riciclo degli Imballaggi a base cellulosica) sul tema della sensibilità ambientale e dei comportamenti sostenibili realizzata nel 2006: <http://www.comieco.org/allegati/impaginazione.pdf>

Tabella 2.3

Giovani italiani 15-24enni e gravità di alcuni problemi- % di coloro che hanno attribuito un punteggio pari o superiore a 8 su una scala da 1 (=per niente) a 10 (=moltissimo) (Base minima 1.080)

	% di voto da 8 a 10 Alta gravità
Guerre e conflitti internazionali	85
Terrorismo	85
Inquinamento	79
Sottosviluppo del terzo mondo	77
Abbattimento delle foreste	78
Scarsità di risorse energetiche non rinnovabili (petrolio, gas...)	73
Cambiamento climatico	70
Estinzione di alcune specie animali	70
Manipolazione genetica	57
Immigrazione	54
Epidemie (aviaria, mucca pazza...)	56

Fonte: Comieco 2006

Se si considera il grado di accordo con alcune ipotesi di intervento per salvaguardare il pianeta, tali atteggiamenti vengono ulteriormente confermati. Si osservi la tabella 2.4: essa riporta la percentuale di coloro che avevano indicato un voto di accordo pari o superiore a 8 e fa emergere alcune segnalazioni degne di nota:

- innanzitutto che gli intervistati sono disponibili (almeno a parole) a rinunciare alla comodità e all'agio per salvaguardare l'ambiente: quasi otto giovani su dieci concordano con la necessità di produrre automobili meno dannose, anche se meno entusiasmanti sul piano delle prestazioni;
- similmente, una quota non molto più bassa reputa fondamentale l'impegno dei singoli nella raccolta differenziata;
- gli intervistati concordano più con gli item che chiamano in causa il singolo che non con quelli che imputano i danni all'industria e la responsabilità della tutela ambientale a leggi e contravvenzioni: segnale del prevalere di un atteggiamento attivo di assunzione di corresponsabilità piuttosto che di delega;
- buona parte dei giovani appoggiano l'educazione a scuola, mentre, al contrario, ben pochi ritengono che sia tardi intervenire, ancora una volta manifestando un atteggiamento di assunzione di responsabilità e non di rassegnazione.

Tabella 2.4

Giovani italiani 15-24enni e grado di accordo - % di coloro che hanno attribuito un punteggio pari o superiore a 8 su una scala da 1 (=per niente) a 10 (=moltissimo) (Base minima = 1.081)

	% voto 8-10
Per combattere l'inquinamento si dovrebbero costruire automobili meno inquinanti anche se questo significa ridurne le prestazioni (velocità, autonomia...)	78
Per ridurre i problemi ambientali, è fondamentale che tutti si impegnino nella raccolta differenziata	76
È necessario che le multe per chi non rispetta l'ambiente siano più pesanti	70
Per ridurre i problemi ambientali è importante che si faccia educazione ambientale a scuola	67
I veri responsabili dell'inquinamento sono le industrie	46
La tutela ambientale è compito dei politici che fanno le leggi e i cittadini non possono fare nulla	24
Impegnarsi adesso nel combattere l'inquinamento è troppo tardi	16

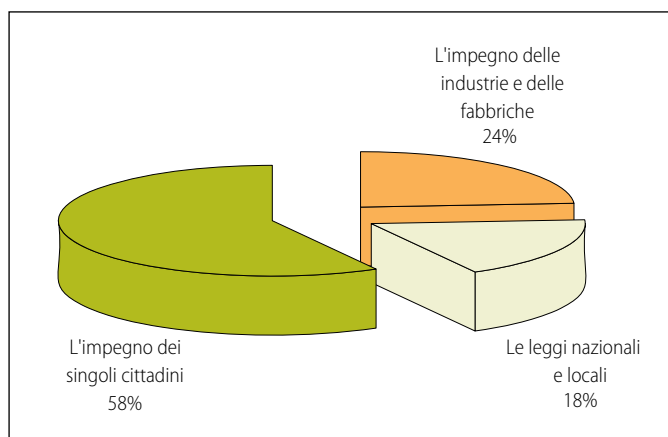
Fonte: Comieco 2006

Giovani italiani tutt'altro che sfiduciati e irresponsabili, almeno sul piano delle dichiarazioni: piuttosto cittadini attivi e sensibilizzati che sembrano aver interiorizzato e compreso l'importanza del ruolo di ciascuno nel fare la differenza nel contenimento dei danni ambientali.

Questo dato acquisisce ancora più forza se si osserva il livello di priorità di ruolo attribuito alle leggi, al sistema industriale, ai singoli cittadini: la Figura 2.18 mostra come i giovani ritengano fondamentale per la buona riuscita della raccolta differenziata *innanzitutto* l'impegno dei cittadini, prima come singoli poi come organizzazioni produttive.

Figura 2.18

Giovani italiani 15-24enni e fattore ritenuto più rilevante per la buona riuscita della raccolta differenziata - % (Base = 1.084)



Fonte: Comieco 2006

Se da un parte, dunque, la questione ambientale è riconosciuta come dirimente, dall'altra l'atteggiamento di risposta a questa percezione è ottimistico e consapevole: i giovani sembrano condividere che sono le azioni dei singoli a fare la differenza e *vengono prima* di leggi e sanzioni. Dato per l'appunto coerente con quanto emerso anche in ROSE, in relazione agli studenti trentini quindicenni.

Ritornando a questi, la principale differenza di genere (Figg. 2.19 e 2.20) che si può riscontrare è che le femmine appaiono più sensibili dei maschi rispetto ai problemi ambientali. Tuttavia, i profili non inducono a ipotizzare un diverso orientamento all'ambiente basato sull'appartenenza di genere.

Figura 2.19

Le 10 affermazioni con valore medio più elevato per i maschi trentini

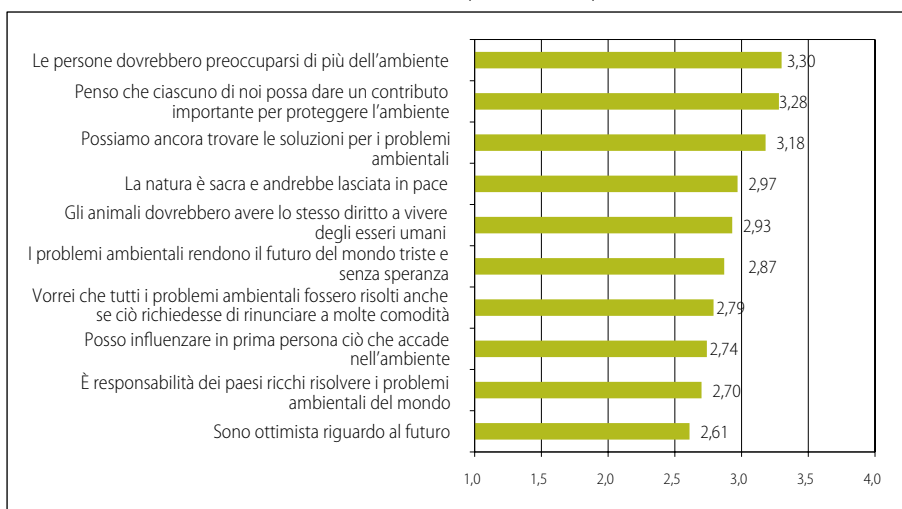
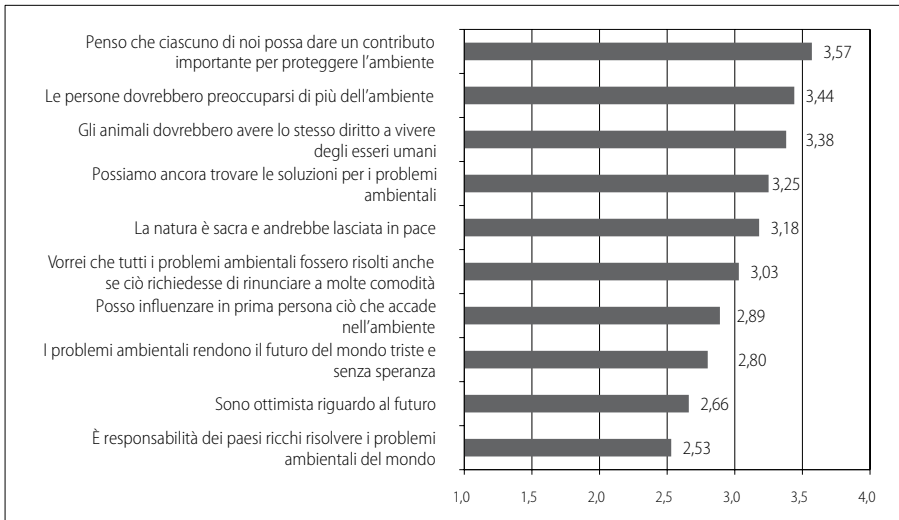


Figura 2.20

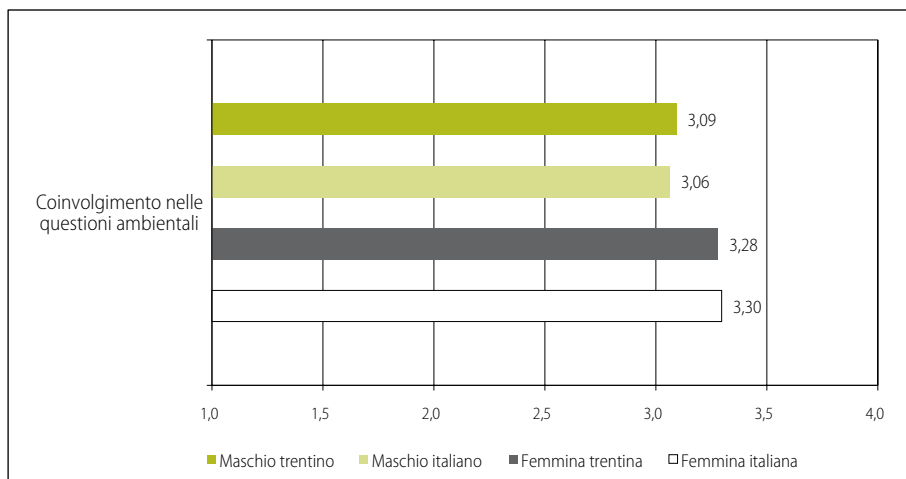
Le 10 affermazioni sul tema dell'ambiente con valore medio più elevato per le femmine trentine



Anche l'atteggiamento nei confronti delle questioni ambientali è stato riassunto in un unico indice sintetico (Figura 2.21) in base al quale è possibile confermare come le femmine mostrino un maggiore livello di coinvolgimento rispetto ai maschi anche se, nella scala dei punteggi, entrambi i generi mostrano un livello di interesse medio-alto per le problematiche ambientali. Il confronto con la media nazionale testimonia invece la sostanziale uniformità dell'atteggiamento, con leggere oscillazioni che, tuttavia, non appaiono significative.

Figura 2.21

Livello di coinvolgimento nelle questioni ambientali, valori medi suddivisi per genere, comparazione Trentino-Italia

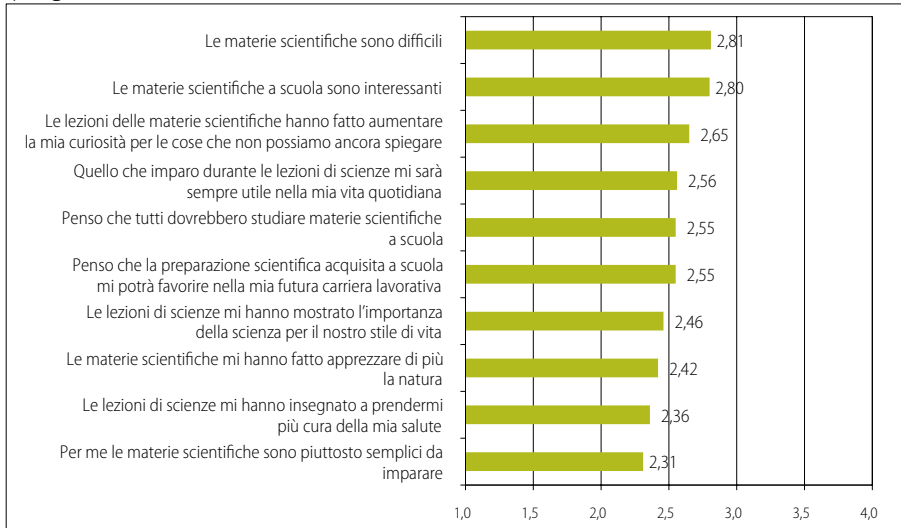


2.7 LE MATERIE SCIENTIFICHE: LA SCIENZA A SCUOLA

La sezione dedicata alla percezione da parte degli studenti nei confronti delle materie scientifiche insegnate a scuola (Figura 2.22) mostra un quadro ambivalente: da un lato gli studenti ritengono che le materie scientifiche siano difficili, ma dall'altro che siano allo stesso modo interessanti. In altre parole un atteggiamento realistico, che pur riconoscendo la difficoltà dello studio della scienza a scuola, ne valorizza l'interesse e l'utilità nella vita quotidiana. Tuttavia, l'accordo con queste affermazioni si posiziona ad un livello medio basso (cioè intorno al discriminante di 2,5) che mostra come lo studio delle materie scientifiche sia percepito come poco spendibile nella vita quotidiana. Ne emerge quindi un quadro problematico in cui l'insegnamento della scienza appare sì interessante, ma anche difficile e non molto utile nell'orizzonte del futuro dei ragazzi.

Figura 2.22

Le 10 affermazioni sull'insegnamento della scienza a scuola con valore medio più elevato per gli studenti trentini



Considerando le differenze di genere (Figg. 2.23, 2.24) si nota come questa immagine critica dell'insegnamento scientifico sia più sentita dalle femmine che dai maschi, tra i quali vi è una sensibile (ancorché non elevata) predisposizione verso lavori nel campo della tecnologia.

Figura 2.23

Le 10 affermazioni sull'insegnamento della scienza a scuola con valore medio più elevato per i maschi trentini

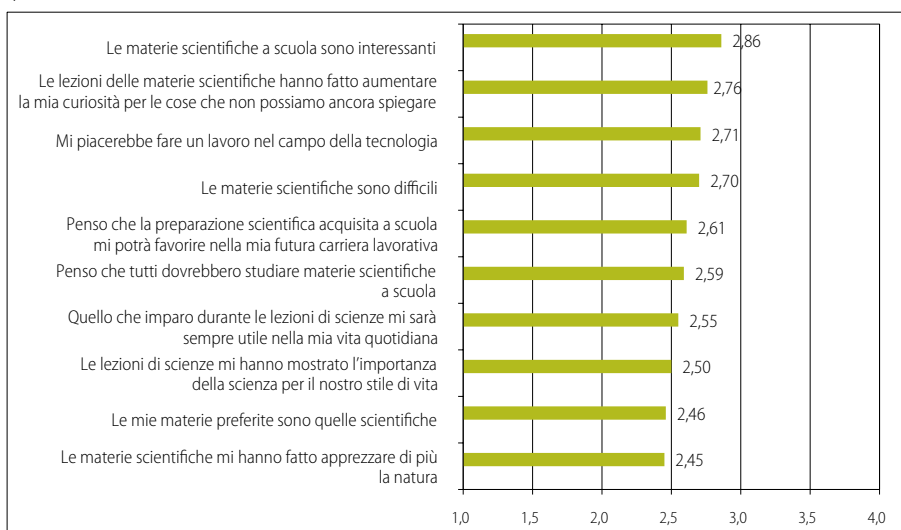
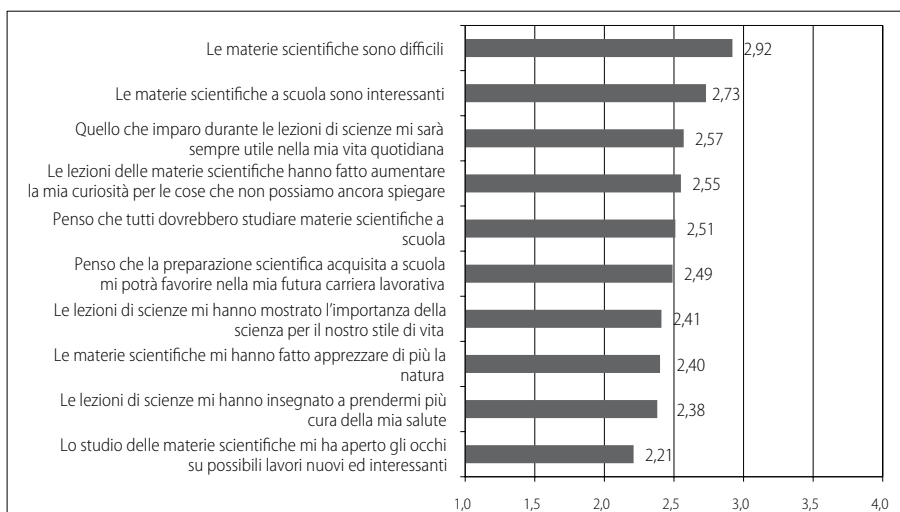


Figura 2.24

Le 10 affermazioni sull'insegnamento della scienza a scuola con valore medio più elevato per le femmine trentine

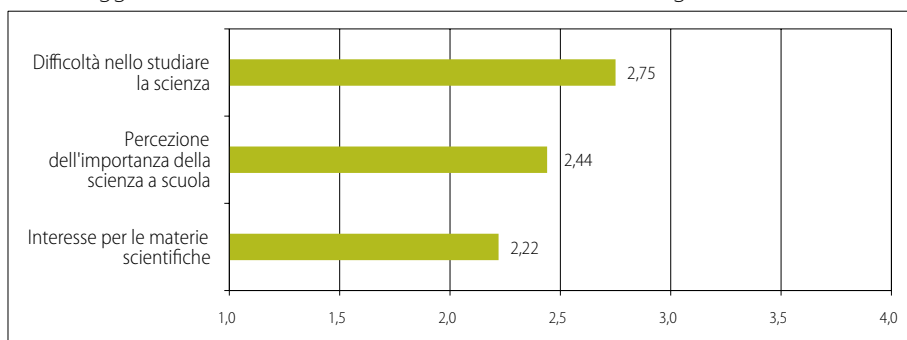


L'elenco di item riguardanti l'insegnamento delle materie scientifiche a scuola è stato successivamente ricondotto a un indice riassuntivo composto da tre fattori (Figura 2.25) che riassumono gli ambiti di pertinenza delle domande in tre categorie:

- *la difficoltà nello studiare la scienza*: comprendendo dunque quegli item che parlano della difficoltà degli studenti nello studio di materie scientifiche;
- *la percezione dell'importanza della scienza a scuola*: cioè la percezione dell'utilità dell'apprendimento delle materie scientifiche per la vita quotidiana;
- *l'interesse per le materie scientifiche*.

Figura 2.25

Atteggiamento verso le materie scientifiche, valori medi degli studenti trentini

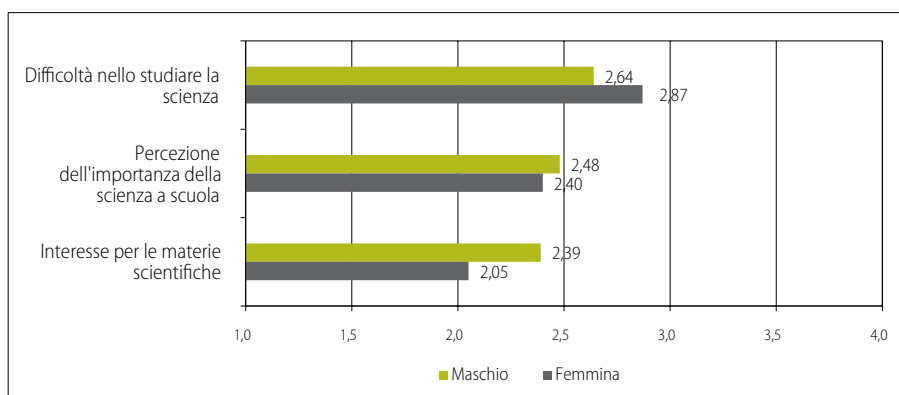


Il dato generale che emerge, tenendo conto del valore critico di 2,5, conferma che gli studenti trentini percepiscono un certo livello di difficoltà nello studio delle materie scientifiche e scarsa importanza dell'insegnamento di queste materie per la vita quotidiana.

Il confronto di genere (Figura 2.26) tra studenti trentini mostra che la scienza a scuola è, in generale, più apprezzata dai maschi rispetto alle femmine: i primi mostrano un livello più basso nella percezione della difficoltà e dei livelli leggermente più alti (anche se sotto la soglia di 2,5) nella percezione dell'importanza e nel livello di interesse.

Figura 2.26

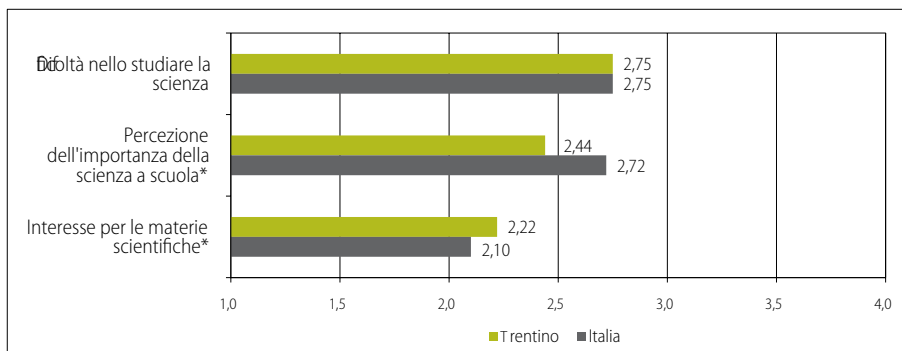
Atteggiamento verso le materie scientifiche, valori medi divisi per genere



La comparazione con il dato nazionale (Figura 2.27) rivela una sostanziale eguaglianza tra studenti trentini e italiani anche se in Trentino l'insegnamento della scienza a scuola è percepito come meno importante ma come più interessante.

Figura 2.27

Atteggiamento verso le materie scientifiche, comparazione Trentino-Italia sui valori medi



Scorporando i dati per genere (Figg. 2.28 e 2.29), emerge che nel caso dei maschi le differenze tra studenti trentini e italiani sono meno accentuate, mentre gli scarti sono più sensibili tra le studentesse, per quanto le differenze siano abbastanza ridotte.

Figura 2.28

Atteggiamento verso le materie scientifiche degli studenti maschi, comparazione Trentino-Italia sui valori medi

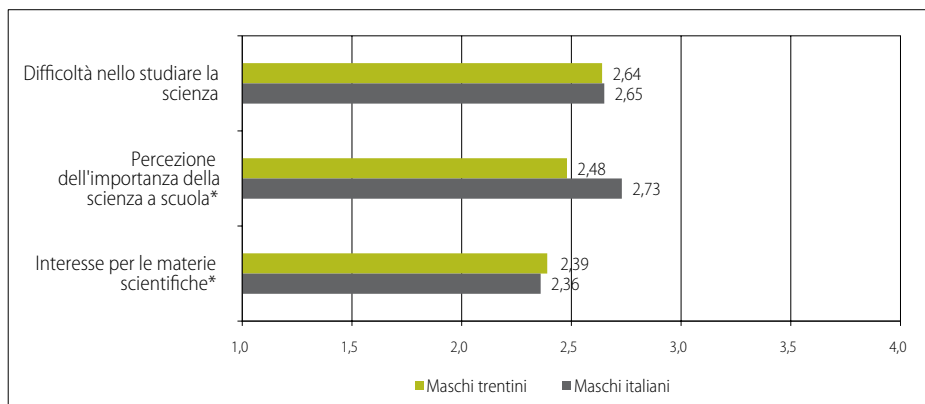
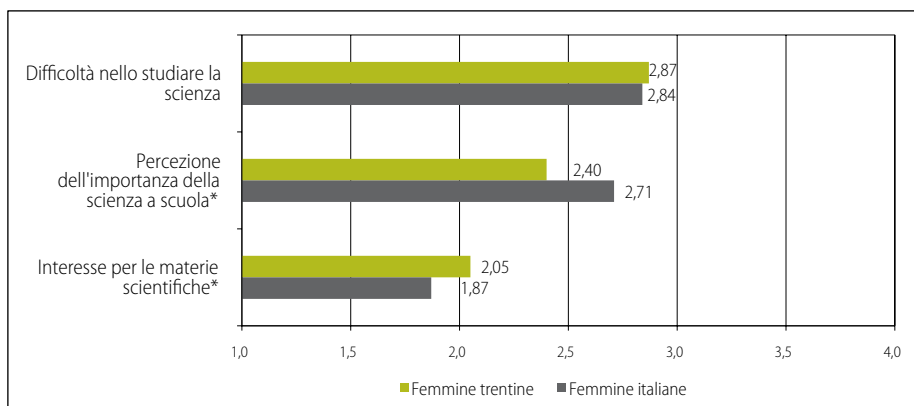


Figura 2.29

Atteggiamento verso le materie scientifiche degli studenti femmina, comparazione Trentino-Italia sui valori medi



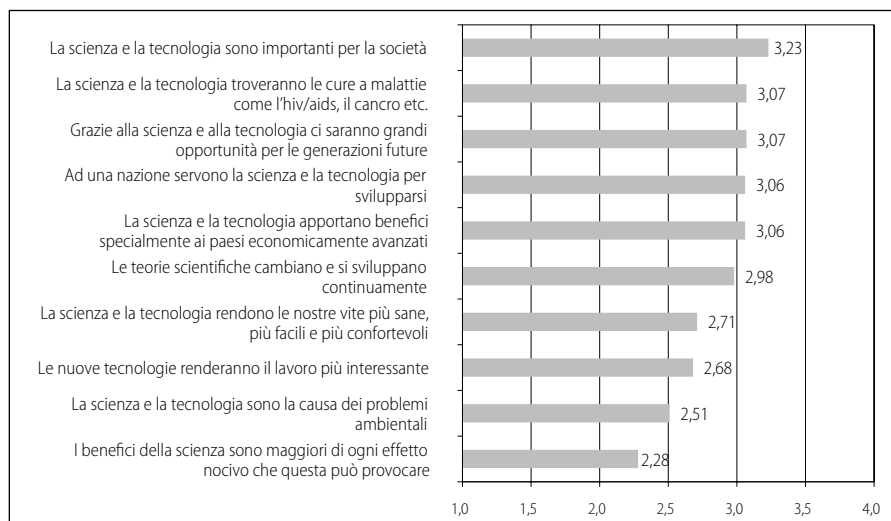
2.8 OPINIONI SU SCIENZA E TECNOLOGIA

Questa sezione propone una serie di domande relative alle opinioni e agli atteggiamenti di carattere più generale nei confronti della scienza e della tecnologia (Figura 2.30).

Nonostante le materie scientifiche a scuola siano percepite come difficili, non molto interessanti e di poca utilità pratica, le opinioni generali su scienza e tecnologia rivelano un quadro a prima vista positivo, dato che gli studenti trentini mostrano di nutrire speranze nell'applicazione di scienza e tecnologia sia da un punto di vista medico (cura di malattie, sconfitta del cancro ecc.) sia da un punto di vista di miglioramento generale delle condizioni di vita future.

Figura 2.30

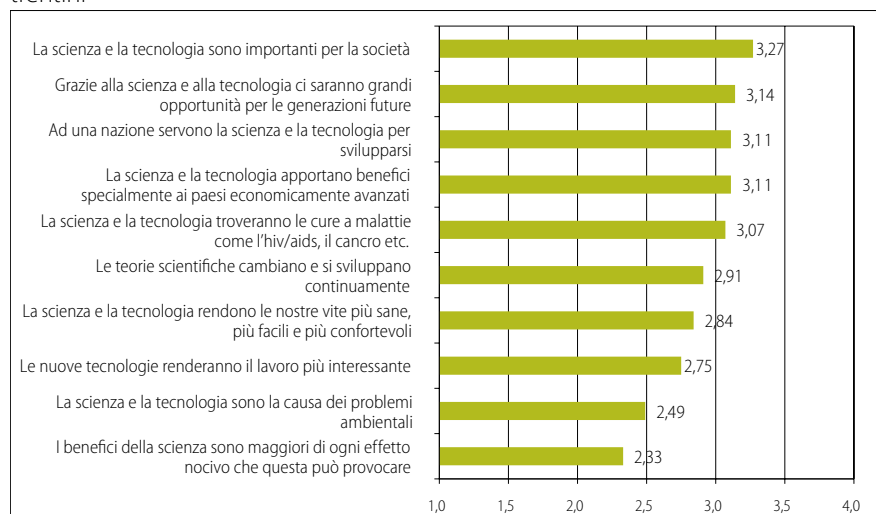
Le 10 affermazioni su scienza e tecnologia con valore medio più elevato per gli studenti trentini



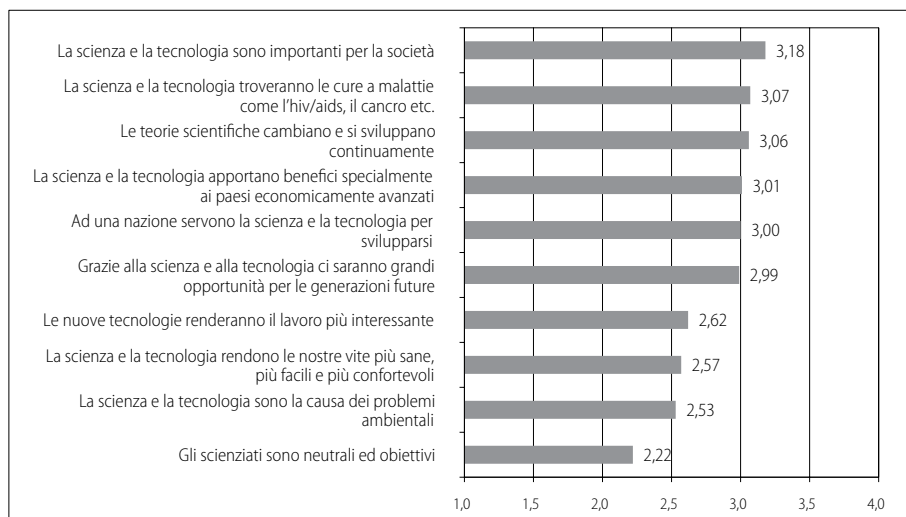
Questa immagine tendenzialmente positiva è leggermente più marcata tra i maschi che tra le femmine (Figg. 2.31 e 2.32); ma, in generale, osservando più attentamente, si nota come questa rappresentazione non sia esente da aspetti critici e forme di realismo. Ad esempio, l'affermazione secondo cui i benefici della scienza sono superiori agli effetti negativi, trova un basso livello di accordo tra i maschi (ovvero sotto la soglia di 2,5) e non figura nemmeno nelle prime dieci affermazioni con i valori più alti delle femmine.

Figura 2.31

Le 10 affermazioni su scienza e tecnologia con valore medio più elevato per i maschi trentini

**Figura 2.32**

Le 10 affermazioni su scienza e tecnologia con valore medio più elevato per le femmine trentine

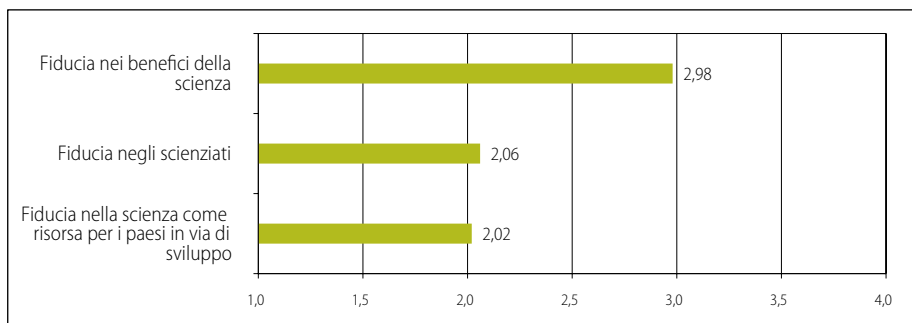


Una combinazione di giudizi positivi e di cautela si ritrova anche analizzando gli indici riassuntivi relativi a questa sezione che raggruppano le singole affermazioni in tre specifici ambiti (Figura 2.33):

- la fiducia e nei benefici della scienza (in generale);
- la fiducia negli scienziati;
- la scienza vista come risorsa per lo sviluppo dei Paesi poveri.

Figura 2.33

Atteggiamenti verso la scienza, valori medi degli studenti trentini

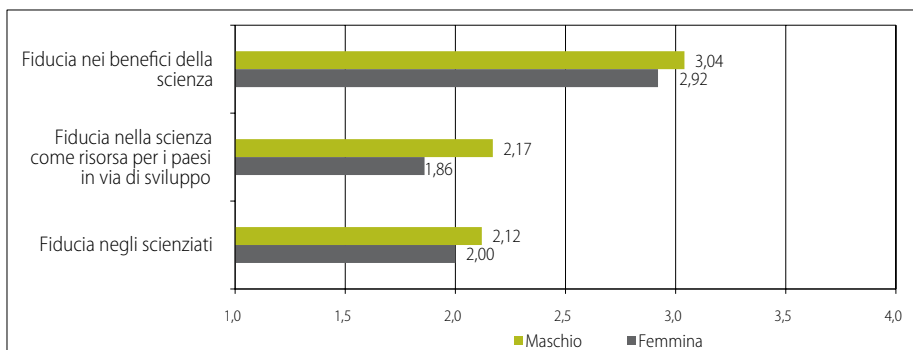


Come si può facilmente evincere dalle figure, mentre sull'indice che misura la fiducia nei benefici della scienza in generale la media dei giudizi degli studenti trentini è positiva (cioè oltre il livello 2,5), sugli altri indici si attesta ad un livello basso, cioè di poca fiducia.

Analizzando le singole domande (Figura 2.34), emerge che i maschi hanno opinioni leggermente meno critiche delle femmine, anche se sugli indici relativi alla fiducia negli scienziati e alla scienza come risorsa per i Paesi in via di sviluppo il livello si mantiene sotto la soglia di 2,5.

Figura 2.34

Atteggiamenti verso la scienza degli studenti trentini, valori medi divisi per genere

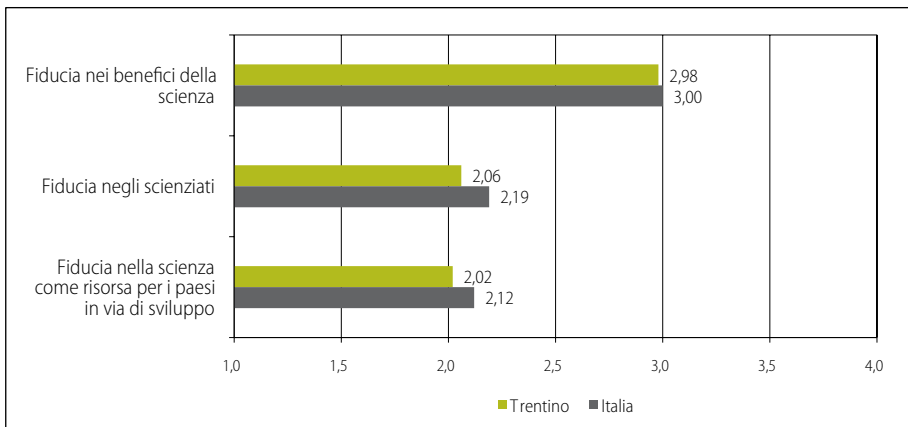


Con gli stessi indici riassuntivi (Figura 2.35, 2.36, 2.37) è stato possibile mettere a confronto tali risposte con quanto emerso dalla ricerca sugli studenti italiani. Non ci

sono sostanziali differenze soprattutto per quanto riguarda il livello di fiducia nei benefici della scienza; invece, relativamente alla scienza come risorsa per lo sviluppo dei Paesi poveri, la media trentina è leggermente inferiore a quella nazionale, il che testimonia un giudizio leggermente più critico degli studenti trentini rispetto al dato nazionale.

Figura 2.35

Atteggiamenti verso la scienza, comparazione Trentino-Italia sui valori medi



Scorporando il dato per genere e confrontando gli studenti trentini con quelli italiani non si evidenziano particolari differenze che si discostino dalla comparazione sul dato generale. I maschi hanno una visione meno critica delle femmine sia in Trentino sia in Italia e, in generale, gli studenti trentini sono un po' più critici degli studenti italiani.

Figura 2.36

Atteggiamenti verso la scienza degli studenti maschi, comparazione Trentino-Italia sui valori medi

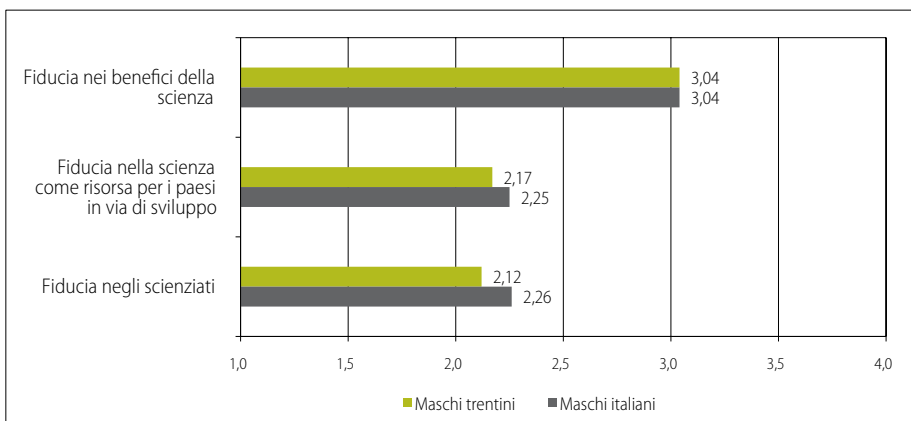
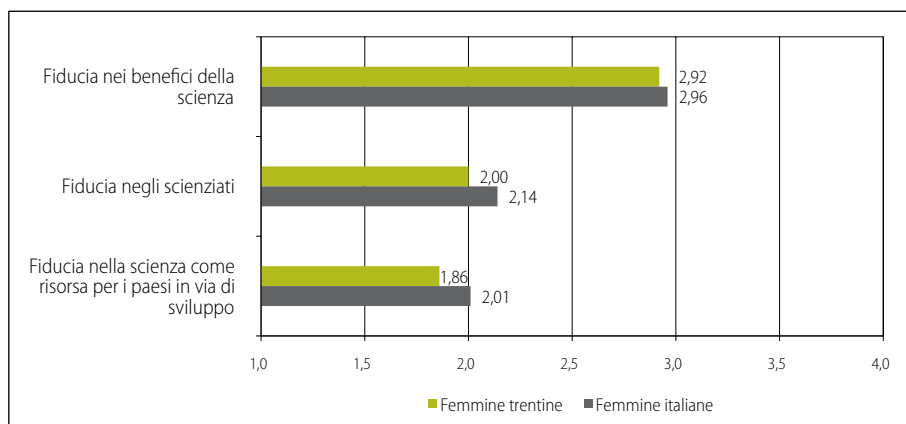


Figura 2.37

Atteggiamenti verso la scienza degli studenti femmina, comparazione Trentino-Italia sui valori medi



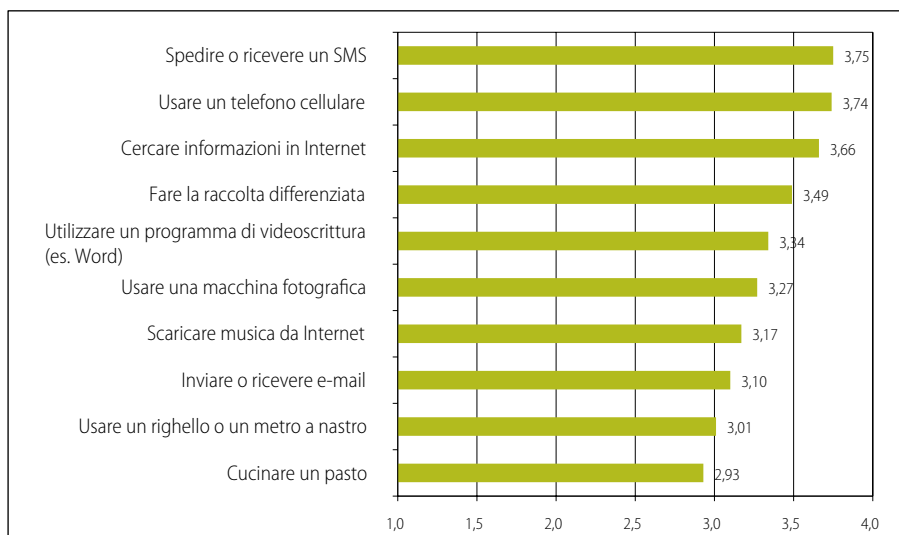
2.9 LE ESPERIENZE NEL TEMPO EXTRA-SCUOLA

L'ultimo degli ambiti indagati nel corso della ricerca ROSE riguarda le esperienze che gli studenti trentini sperimentano fuori dal contesto scolastico. Dopo aver preso in considerazione gli interessi di studio e approfondimento, le opinioni e gli atteggiamenti verso scienza e tecnologia in generale o come materie scolastiche, questo insieme di item mira invece a contestualizzare in concreto il tipo di esperienze fatte quotidianamente degli studenti trentini indagando il loro rapporto quotidiano con eventi che li avvicinino alla sperimentazione di derivati scientifici e tecnologici.

Il rapporto quotidiano e pervasivo con le tecnologie è l'elemento che risalta immediatamente analizzando le esperienze più comuni (Figura 2.38): è, infatti, molto elevata la continuità con l'uso del telefono cellulare (in generale), la scrittura di brevi messaggi di testo (conosciuti come sms, acronimo di *short message service*), l'utilizzo di Internet e del computer. Importante è inoltre la presenza della raccolta differenziata tra le esperienze principali dei ragazzi trentini. Meno spazio invece è riservato ad attività quotidiane che non necessariamente sono connesse a derivati di scienza e tecnologia, come cucinare un pasto o usare attrezzi manuali.

Figura 2.38

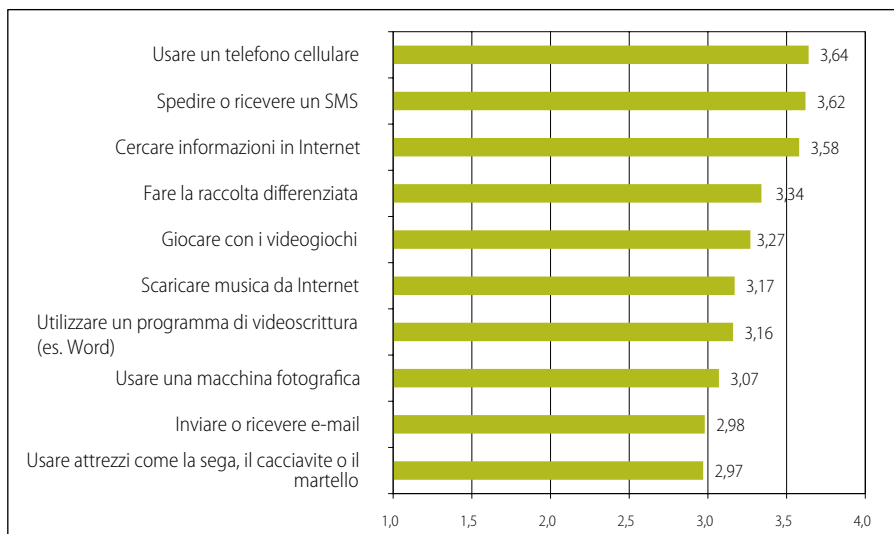
Le 10 affermazioni su scienza e tecnologia fuori da scuola con valore medio più elevato per gli studenti trentini



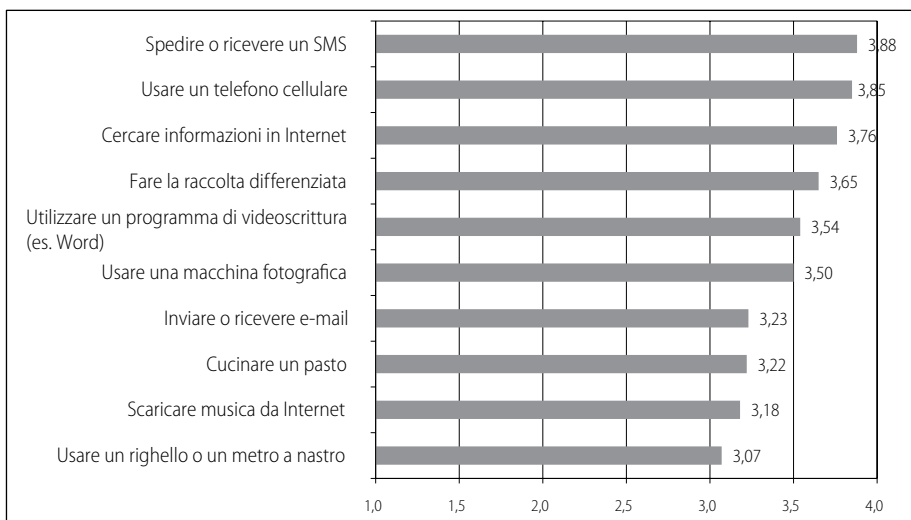
Osservando i dati scomposti per genere (Figg. 2.39 e 2.40) emergono alcune interessanti differenze che da un lato sembrano richiamare stereotipi consolidati sui ruoli di genere, dall'altro segnano l'emergere di nuove distinzioni: le femmine hanno sperimentato la cucina e come attività manuali menzionano l'utilizzo di nastri o righelli, i maschi hanno provato a maneggiare attrezzi come sega e martello.

Figura 2.39

Le 10 affermazioni su scienza e tecnologia fuori da scuola con valore medio più elevato per i maschi trentini

**Figura 2.40**

Le 10 affermazioni su scienza e tecnologia fuori da scuola con valore medio più elevato per le femmine trentine



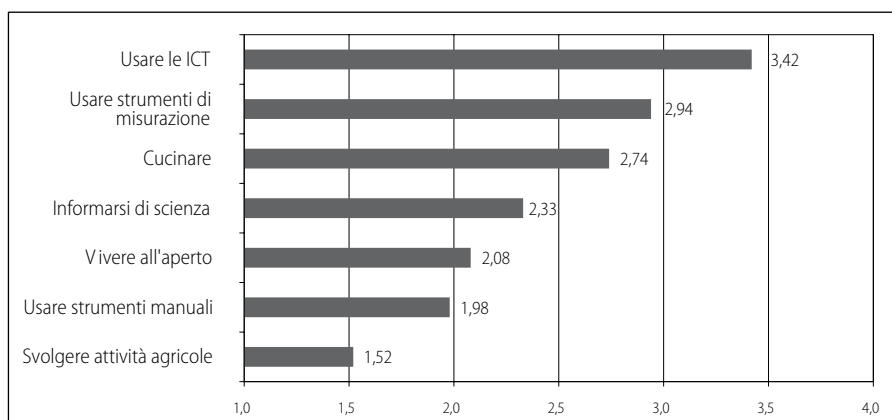
Ma le differenze più interessanti emergono relativamente all'uso delle nuove tecnologie digitali di comunicazione. Non solo si nota che le femmine utilizzano il

cellulare più dei maschi e affermano di scrivere più spesso SMS, ma utilizzano anche di più il computer per ricerche in Internet e per la videoscrittura. L'unico primato maschile, sul piano dell'uso delle tecnologie, riguarda l'uso dei videogiochi.

Per cogliere nel complesso le abitudini quotidiane degli studenti trentini si propongono anche in questo caso degli indici riassuntivi (Figura 2.41) che raggruppano le risposte sulle esperienze quotidiane in base all'ambito nel quale si vanno ad inserire. Questi confermano la fortissima predominanza dell'uso delle tecnologie ICT che, come abbiamo visto, contemplano nello specifico l'utilizzo di telefoni cellulari, di computer, apparecchiatura elettronica (come macchine fotografiche digitali) Internet ecc. Un secondo ambito è costituito dall'uso di strumenti di misurazione di vario genere, tra cui ad esempio l'uso di righelli, nastri ecc. il quale può però essere collegato ad attività scolastiche. Ma a parte il cucinare, gli altri ambiti di esperienze come informarsi su argomenti scientifici, vivere all'aria aperta, usare strumenti manuali e svolgere attività agricole appaiono scarsamente esperite dagli studenti trentini.

Figura 2.41

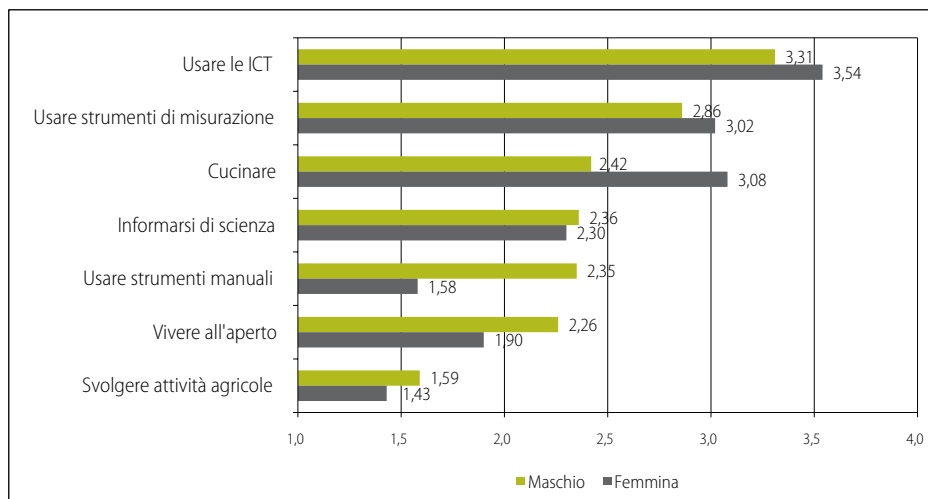
Attività fuori dalla scuola degli studenti trentini, valori medi



Nella comparazione per genere (Figura 2.42) notiamo, come emerso precedentemente, una maggiore predisposizione delle femmine all'uso delle ICT e all'utilizzo di strumenti di misurazione e attività di cucina. Un dato importante, è lo scarso livello di esposizione a contenuti scientifici nei media - 'informarsi di scienza' - comparato con la frequentazione delle tecnologie. Gli studenti trentini entrano in contatto con scienza e tecnologia più per la pratica quotidiana di utilizzo di strumenti tecnologici che non per l'esposizione a divulgazione scientifica.

Figura 2.42

Attività fuori dalla scuola degli studenti trentini, valori medi divisi per genere



In questo caso non è stato possibile procedere con una comparazione con la media italiana in quanto gli indici riassuntivi ottenuti differivano troppo.

2.10 IL CONFRONTO INTERNAZIONALE¹²

Come già detto in apertura, l'indagine ROSE è nata con l'intento di fornire una comparazione internazionale relativamente agli interessi, le opinioni e gli atteggiamenti dei giovani studenti nei confronti della scienza e la tecnologia a scuola e nella vita quotidiana. Diviene dunque interessante vedere come si collocano gli studenti trentini nel più generale panorama internazionale mappato dall'indagine ROSE. Si noti tuttavia che non è possibile eseguire una comparazione per indici riassuntivi, essendo questi costruiti sulla base delle correlazioni interne tra item (che variano da Paese a Paese). Pertanto le comparazioni sono state fatte o su singoli item ritenuti particolarmente significativi oppure su un indice complessivo.

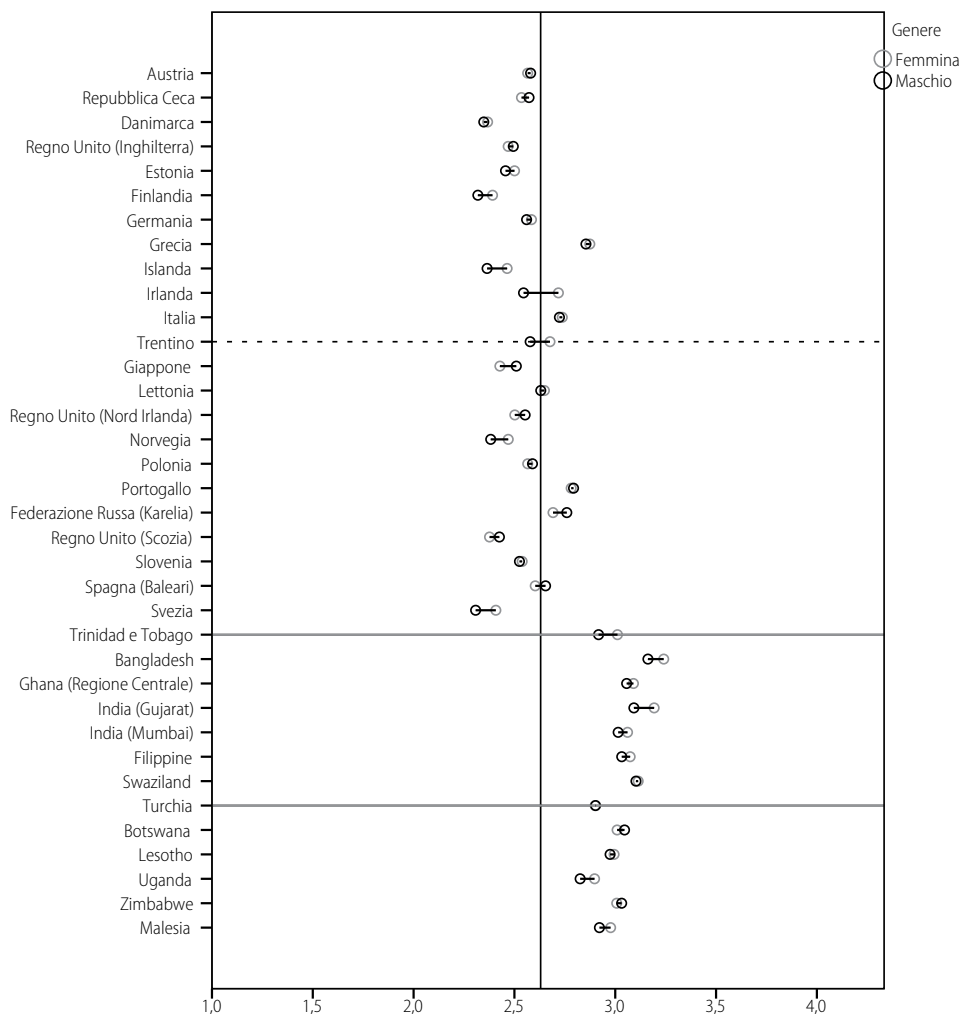
Su questo indice complessivo in relazione all'interesse ad approfondire le proprie conoscenze, gli studenti trentini, con una media posta a 2,63, si posizionano circa a metà del panorama internazionale. Si nota infatti che in molti Paesi industrializzati il livello medio di interesse è più basso rispetto a quello del Trentino (in linea con alcu-

¹² Questo paragrafo riprende il Capitolo 10 di L. Beltrame e S. Giovanetti in A. Bazzanella, L. Beltrame, S. Giovanetti, *Scienza e nuove generazioni: i dati ROSE per il Trentino*, IPRASE, 2011.

ni Paesi nordici), mentre è più alto nei Paesi in via di sviluppo. In generale, come altre indagini ROSE hanno confermato, l'interesse per lo studio delle scienze è più alto in questi Paesi che in quelli industrializzati, dal momento che esiste una correlazione negativa tra l'indice e il livello dello Human Development Index. Anche in questo senso, dunque, il Trentino tende ad allinearsi non solo al contesto socio-culturale (europeo) in cui è inserito, ma a non scostarsi nemmeno dal trend internazionale¹³.

¹³ Nelle figure dalla 2.43 alla 2.64 l'ordine dei Paesi è stato suddiviso in tre blocchi in base al livello dello HDI. Le linee orizzontali di colore grigio servono appunto a delimitare il passaggio dai Paesi con alto HDI a Paesi a medio HDI e infine a quelli a basso HDI. All'interno di ciascun blocco i Paesi sono stati ordinati per ordine alfabetico. La linea orizzontale serve ad indicare i valori degli studenti trentini, mentre la linea verticale è stata posta in corrispondenza del valore *medio* registrato dagli studenti trentini.

Figura 2.43
Comparazione internazionale per la media ACE



Per quanto concerne gli item di seguito analizzati, riguardanti opinioni e interessi relativi alla scienza e alla tecnologia, si nota che la media degli studenti trentini tende ad essere allineata con quella degli studenti degli altri Paesi industrializzati, il divario solitamente è tra questi e quelli dei Paesi in via di sviluppo.

In particolare, l'opinione sull'interesse delle materie scientifiche (come testimoniano le tre figure di seguito - 2.44, 2.45 e 2.46) mostra che nonostante gli studenti trentini non apprezzino molto le materie scientifiche insegnate a scuola, la media

delle risposte si colloca abbastanza in linea con quella di alcuni Paesi europei (ma ben al di sotto della media dei Paesi in via di sviluppo). Pertanto, gli studenti trentini si inseriscono a pieno titolo in un più generale fenomeno europeo.

Figura 2.44

Le materie scientifiche a scuola sono interessanti, comparazione internazionale sui valori medi di risposta

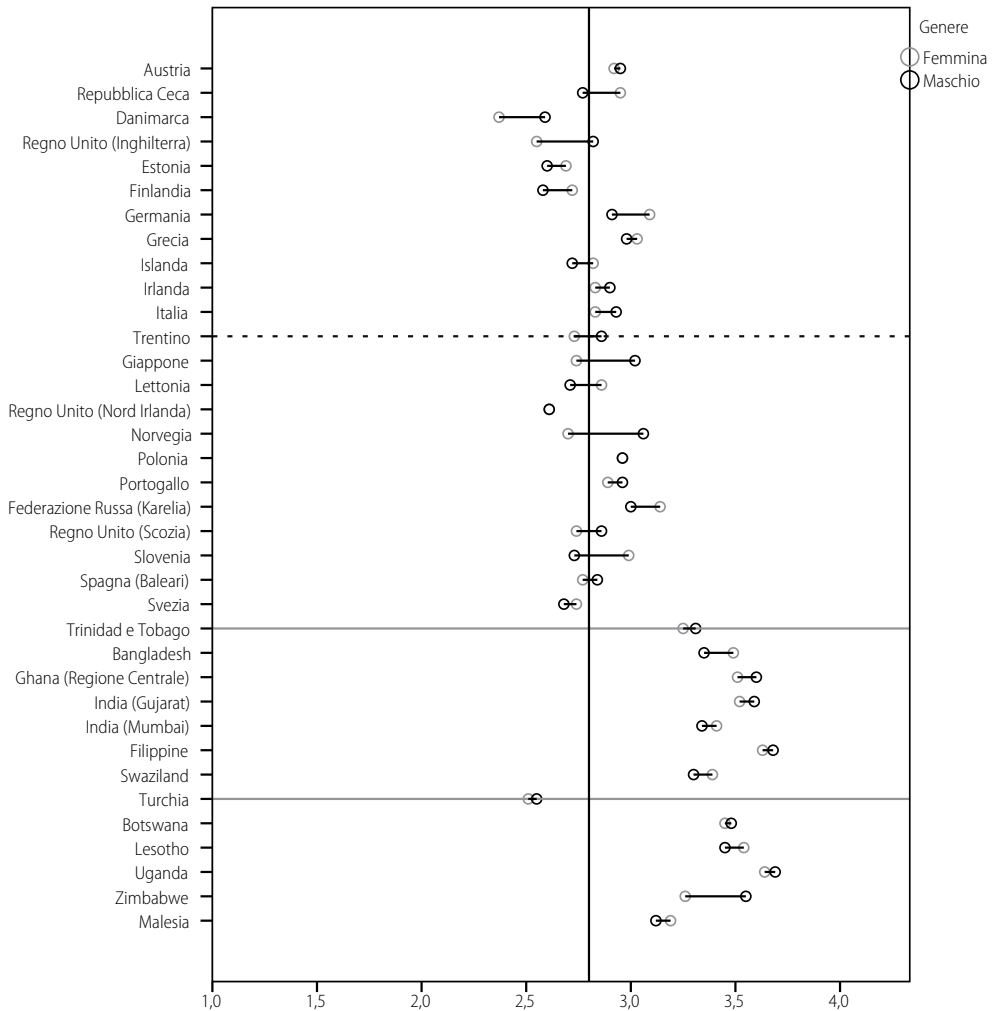


Figura 2.45

Le mie materie preferite sono quelle scientifiche, comparazione internazionale sui valori medi di risposta

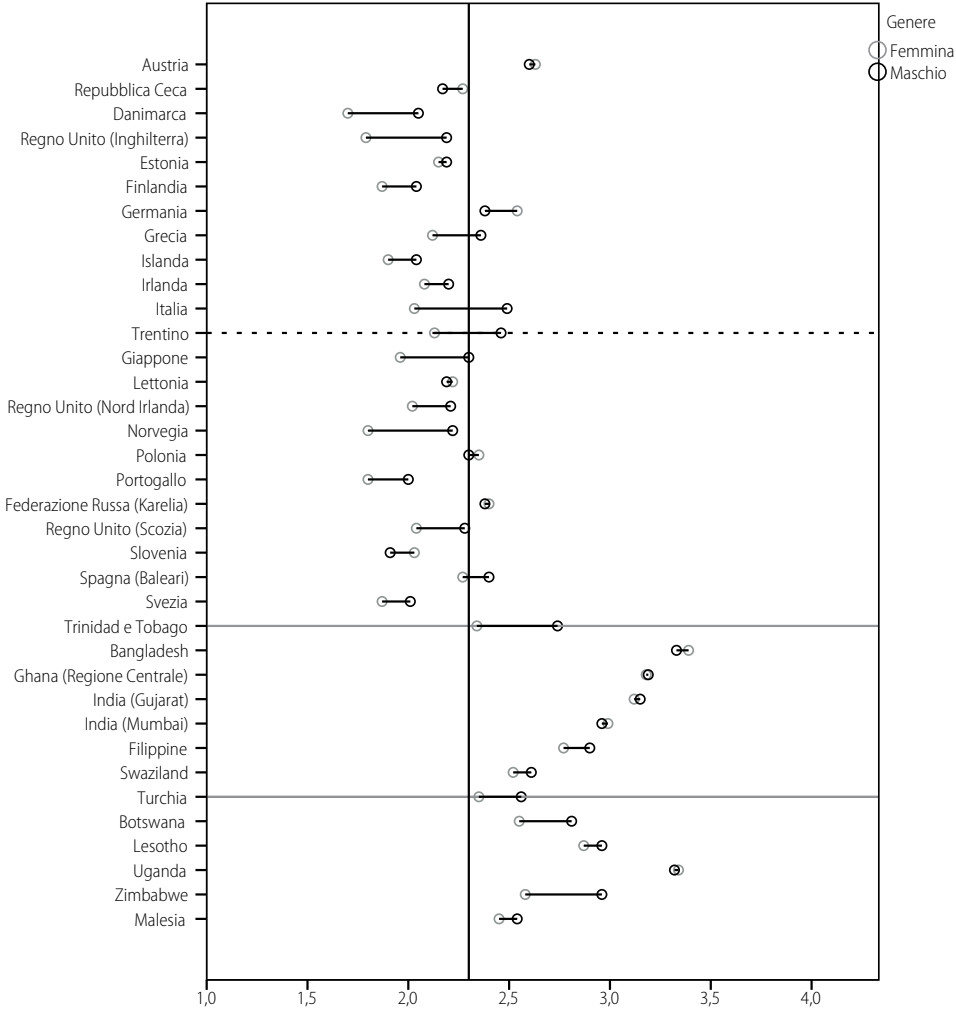
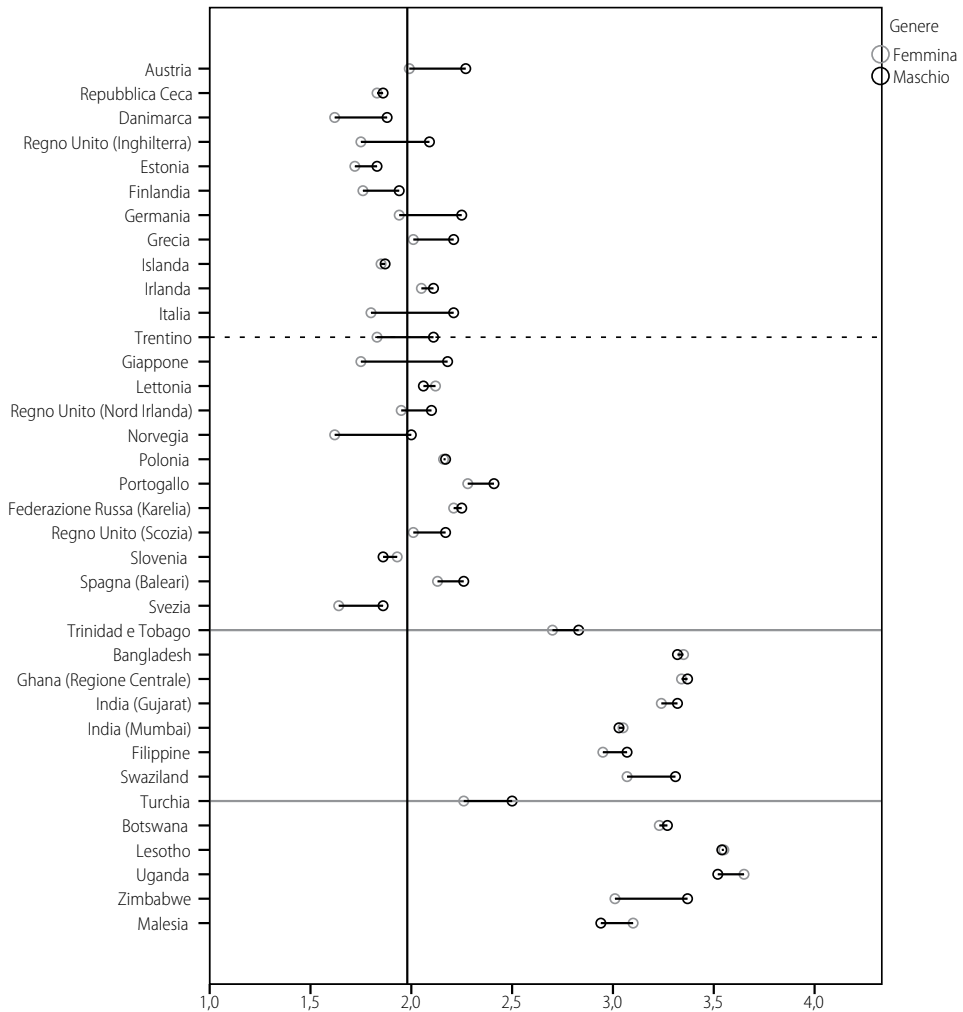


Figura 2.46

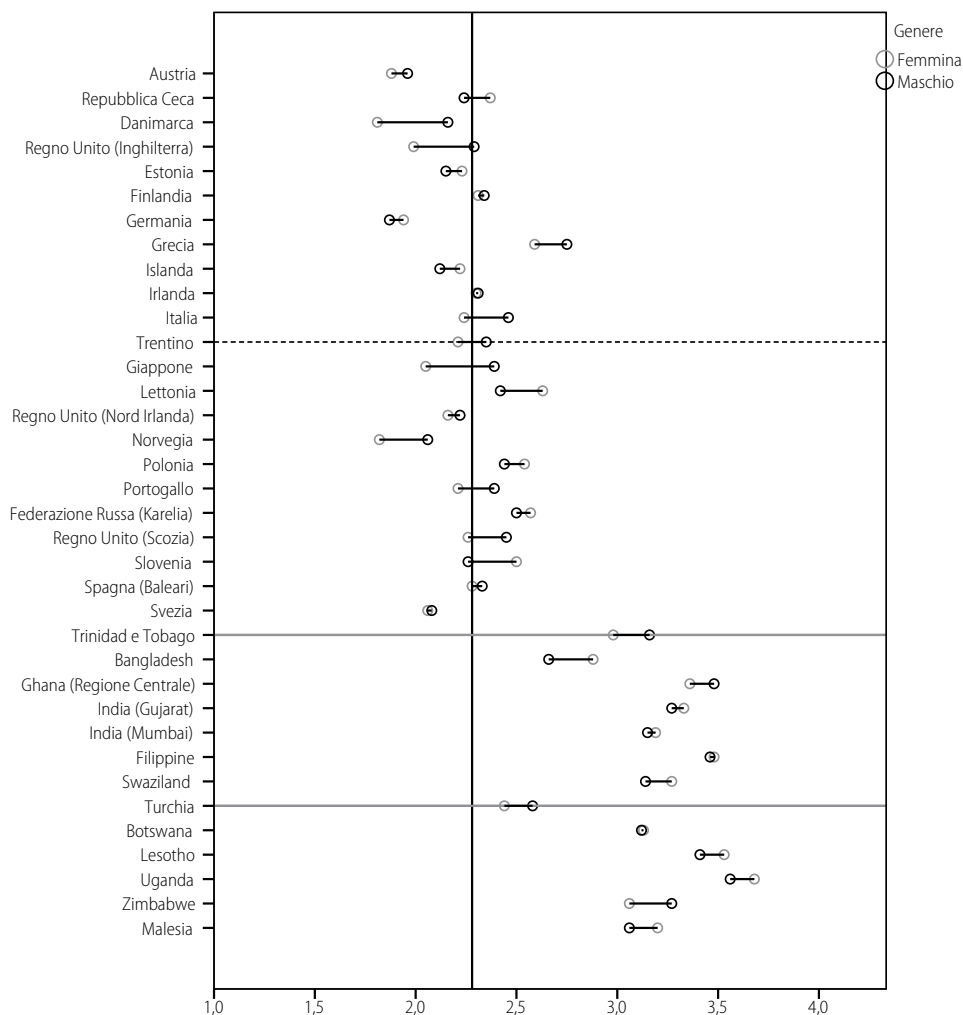
Vorrei fare più ore possibile di materie scientifiche a scuola, comparazione internazionale sui valori medi di risposta



Per quanto riguarda l'ambito della percezione dell'importanza dell'insegnamento della scienza e, di conseguenza, la possibilità di intraprendere una carriera nel mondo della ricerca scientifica, la media trentina (per quanto sotto la soglia del 2,5) è comunemente superiore a quella di alcuni Paesi europei.

Figura 2.47

Lo studio delle materie scientifiche mi ha aperto gli occhi su possibili lavori nuovi e interessanti, comparazione internazionale sui valori medi di risposta



Come si può notare dalle due figure seguenti, l'interesse degli studenti trentini non è tanto quello di diventare uno scienziato (ad un livello molto basso e leggermente sotto la media europea) ma, piuttosto, soprattutto per i maschi, di lavorare nel campo della tecnologia (dove la media trentina appare superiore a quella di molti Paesi europei). Il dato, per certi versi sembra confermare in qualche modo in fenomeno noto come “crisi delle vocazioni scientifiche” essendo tra i giovani studenti europei poco diffusa l'aspirazione a lavorare nel campo della scienza e della tecnologia.

Figura 2.48

Vorrei diventare uno scienziato, comparazione internazionale sui valori medi di risposta

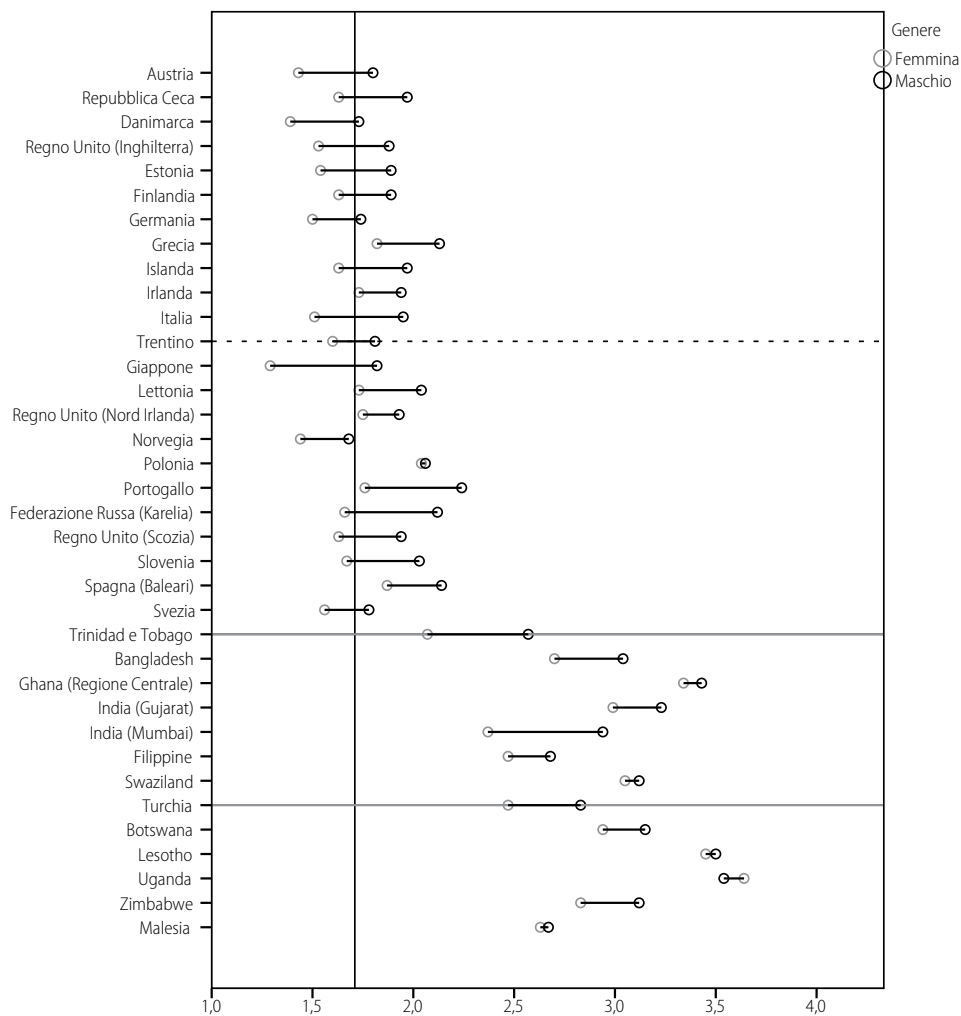
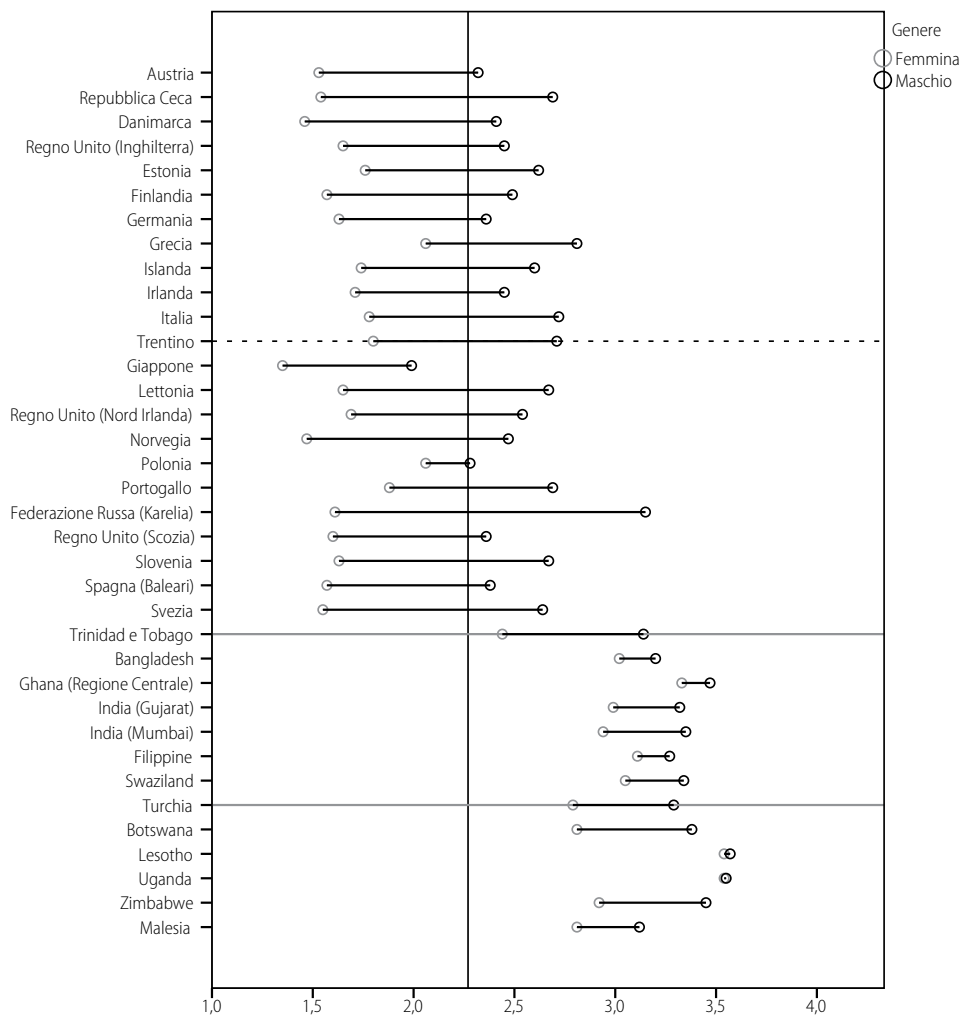


Figura 2.49

Mi piacerebbe fare un lavoro nel campo della tecnologia, comparazione internazionale sui valori medi di risposta



Sul piano delle aspirazioni lavorative, invece, i giovani trentini mostrano una forte tendenza a desiderare lavori che li mettano maggiormente a contatto con persone, cioè tendono a dare molto peso agli aspetti relazionali mentre sono meno attratti dai lavori che diano sfogo alla manualità (2.50 - 2.51 e 2.52). Questo dato emerso nell'analisi specifica viene qui confermato nel confronto col dato internazionale. Tale tendenza alla "relazionalità" appare come una peculiarità dei giovani trentini.

Figura 2.50

Lavorare con le persone piuttosto che con le cose, comparazione internazionale sui valori medi di risposta

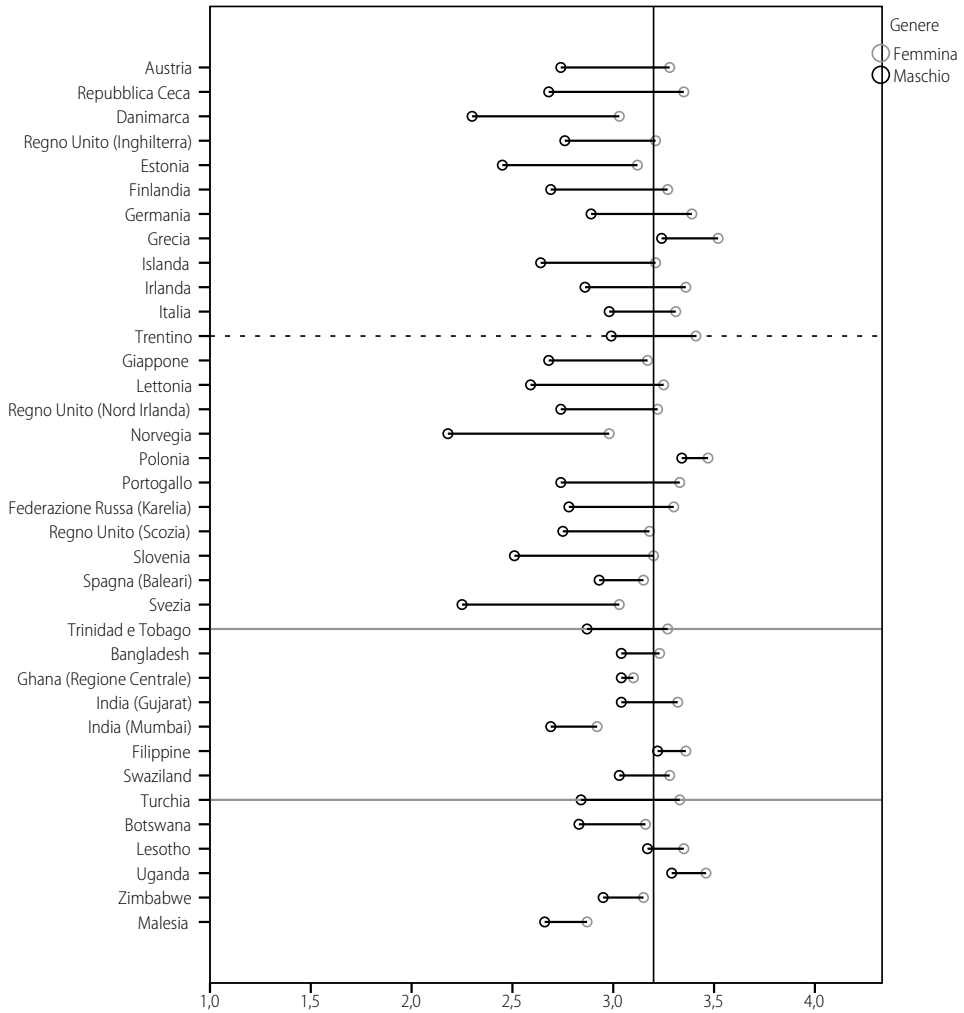


Figura 2.51

Costruire o riparare cose con le mani, comparazione internazionale sui valori medi di risposta

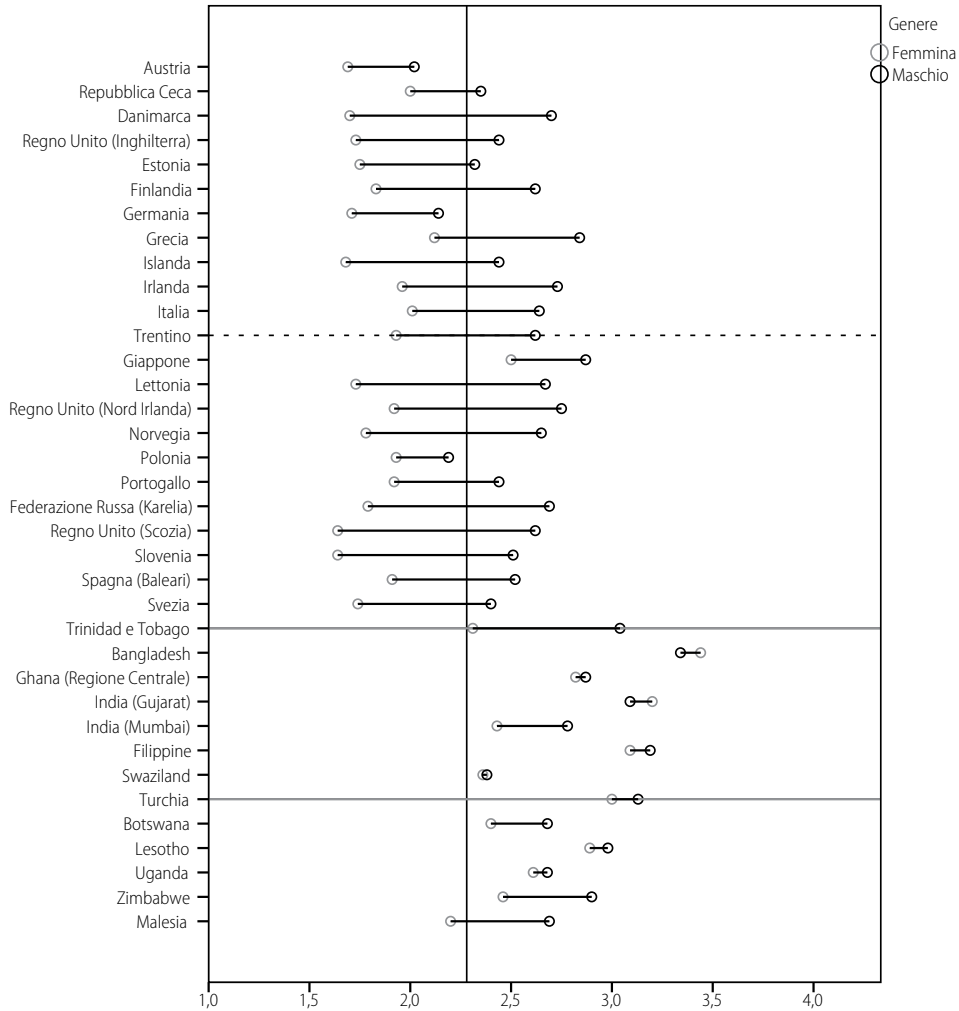
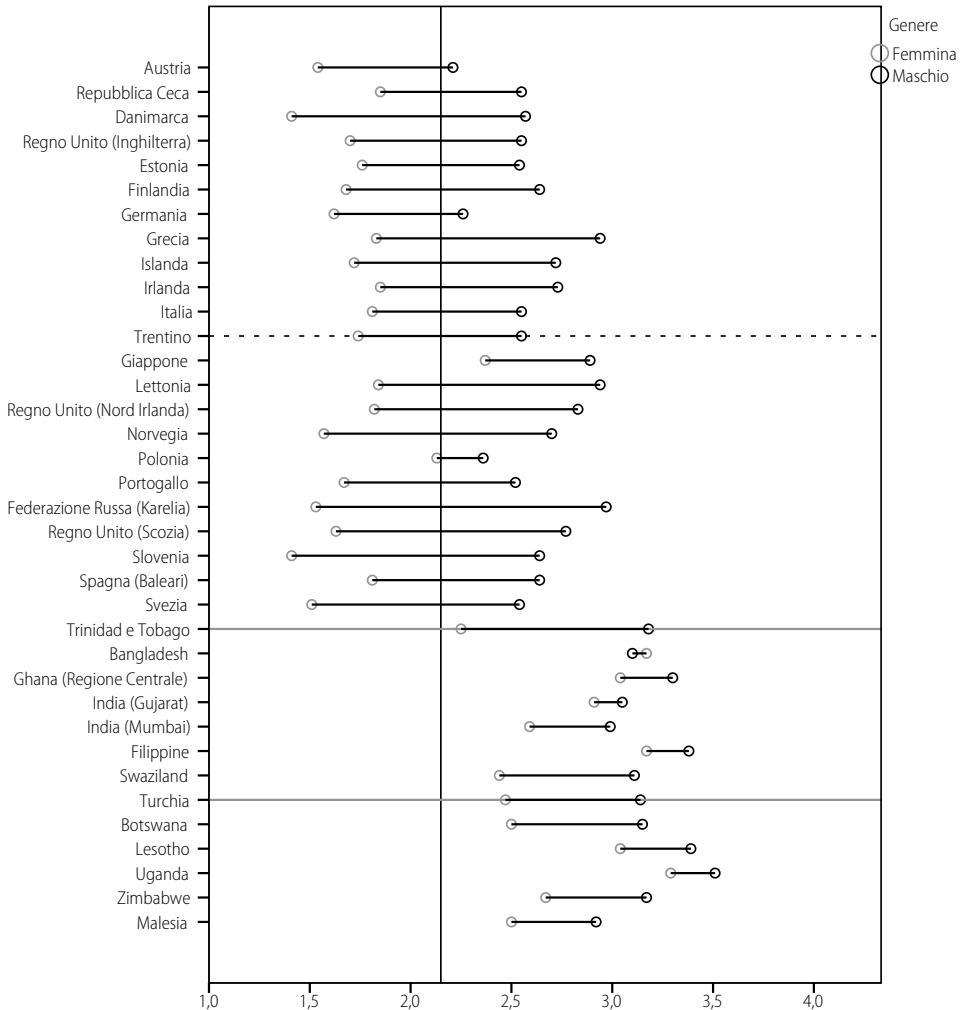


Figura 2.52

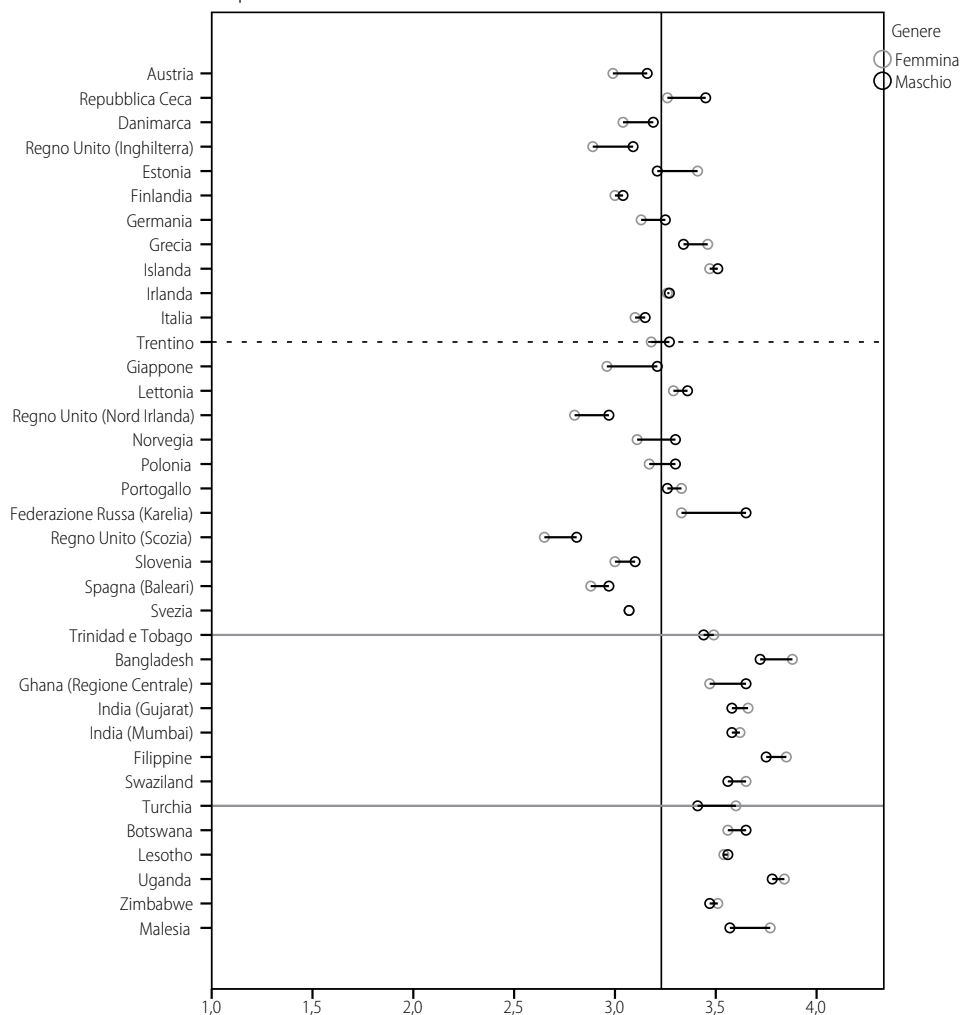
Lavorare con macchine o arnesi, comparazione internazionale sui valori medi di risposta



Per quanto riguarda le opinioni nei confronti di scienza e tecnologia abbiamo già visto come gli studenti trentini diano un giudizio sostanzialmente positivo anche se non privo di alcune criticità. Il confronto internazionale mostra abbastanza chiaramente questa caratteristica degli studenti trentini. Ad esempio essi considerano la scienza e la tecnologia importanti per la società ad un livello superiore a quello della media di molti Paesi europei.

Figura 2.53

La scienza e la tecnologia sono importanti per la società, comparazione internazionale sui valori medi di risposta



Tuttavia, quando si chiede loro se la scienza e la tecnologia troveranno le cure per malattie oggi incurabili (fig. 2.54) o porteranno grandi opportunità per le generazioni future (fig. 2.55), si nota come pur in presenza di una media elevata, gli studenti trentini siano un po' più scettici dei loro colleghi europei.

Figura 2.54

La scienza e la tecnologia troveranno le cure a malattie come l'HIV/AIDS, il cancro ecc.,
comparazione internazionale sui valori medi di risposta

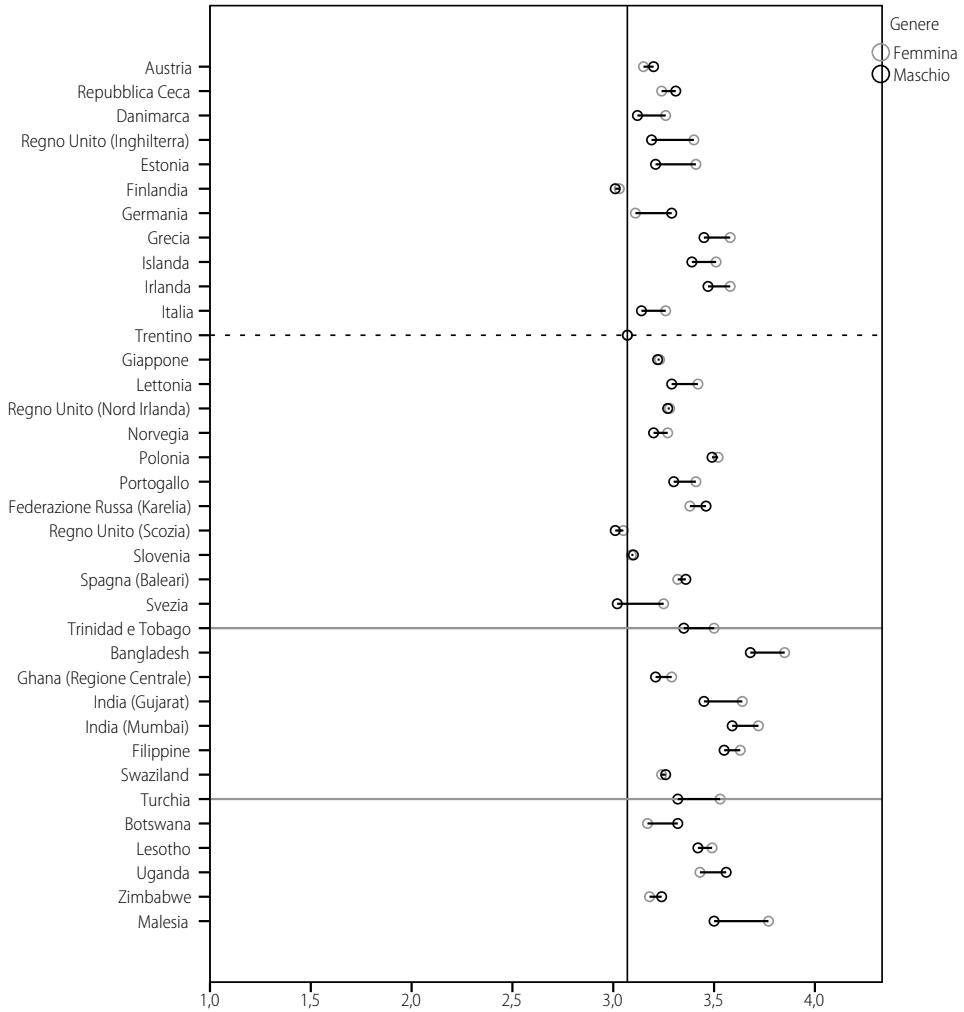
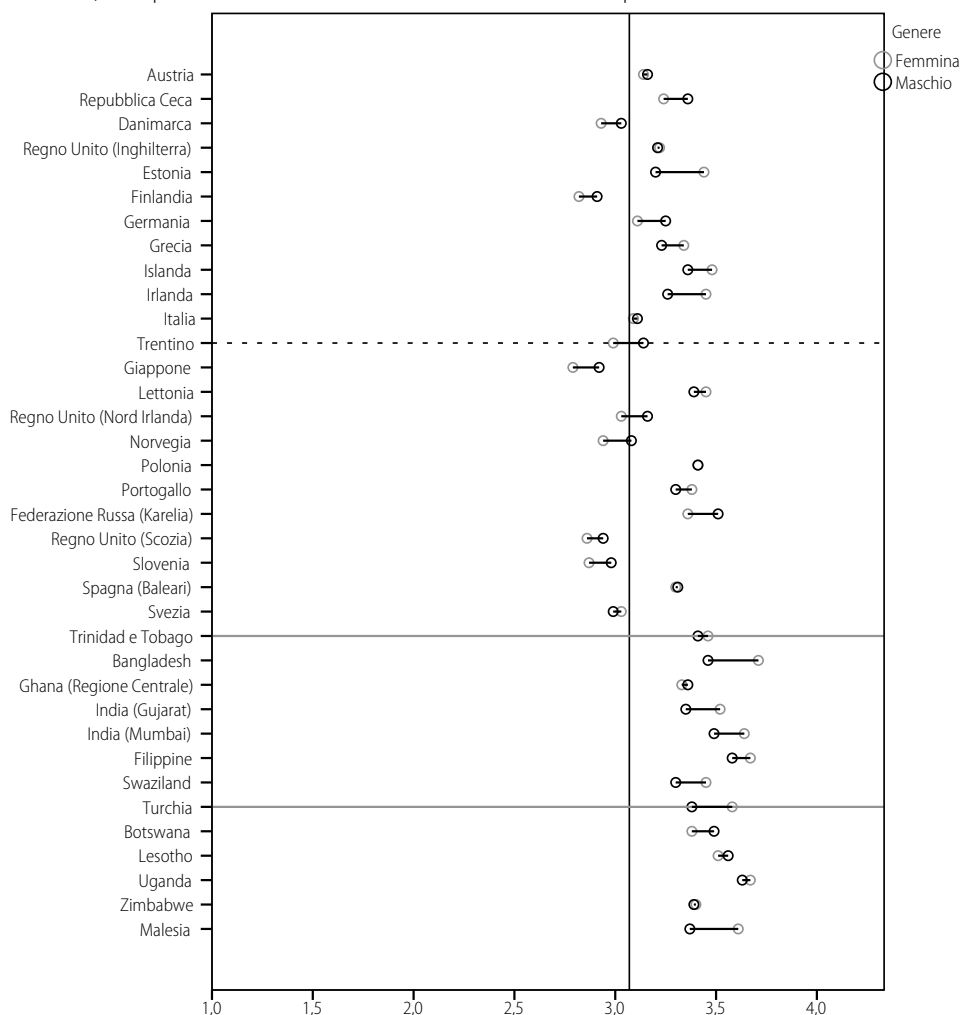


Figura 2.55

Grazie alla scienza e alla tecnologia ci saranno grandi opportunità per le generazioni future, comparazione internazionale sui valori medi di risposta

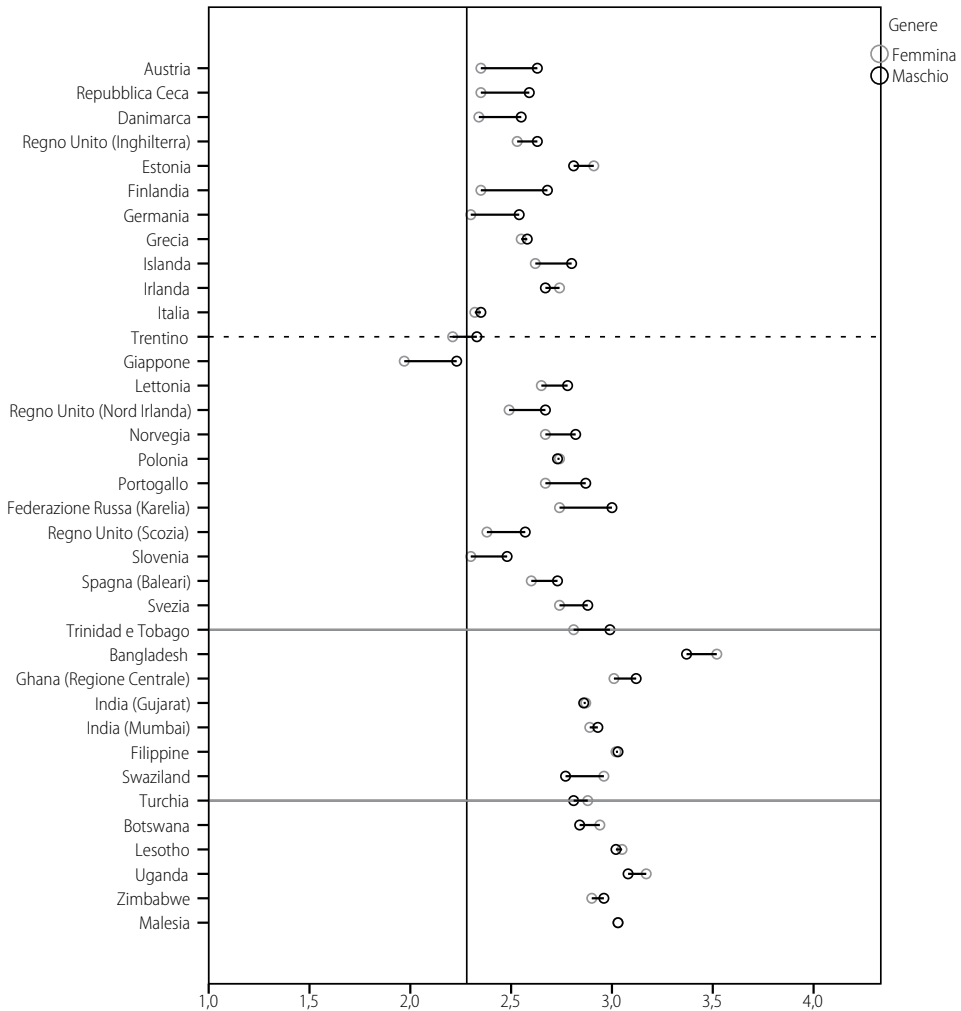


Questo aspetto di criticità si incrementa osservando la media di risposta sull'item 'i benefici della scienza sono maggiori di ogni effetto nocivo che questa può provocare'. Gli studenti trentini, insieme a quelli giapponesi, sono coloro che mostrano una visione più critica della scienza, in quanto non ritengono che questi benefici siano maggiori degli eventuali effetti negativi. Tuttavia non ci si deve fare ingannare da questo item, dato che, come abbiamo visto, il relativo indice di fiducia nei benefici della scienza mostrava una visione positiva. Esso testimonia, in considerazione anche

degli item precedenti, come questa visione non sia del tutto idilliaca, ma più critica di quella di molti giovani dei Paesi industrializzati.

Figura 2.56

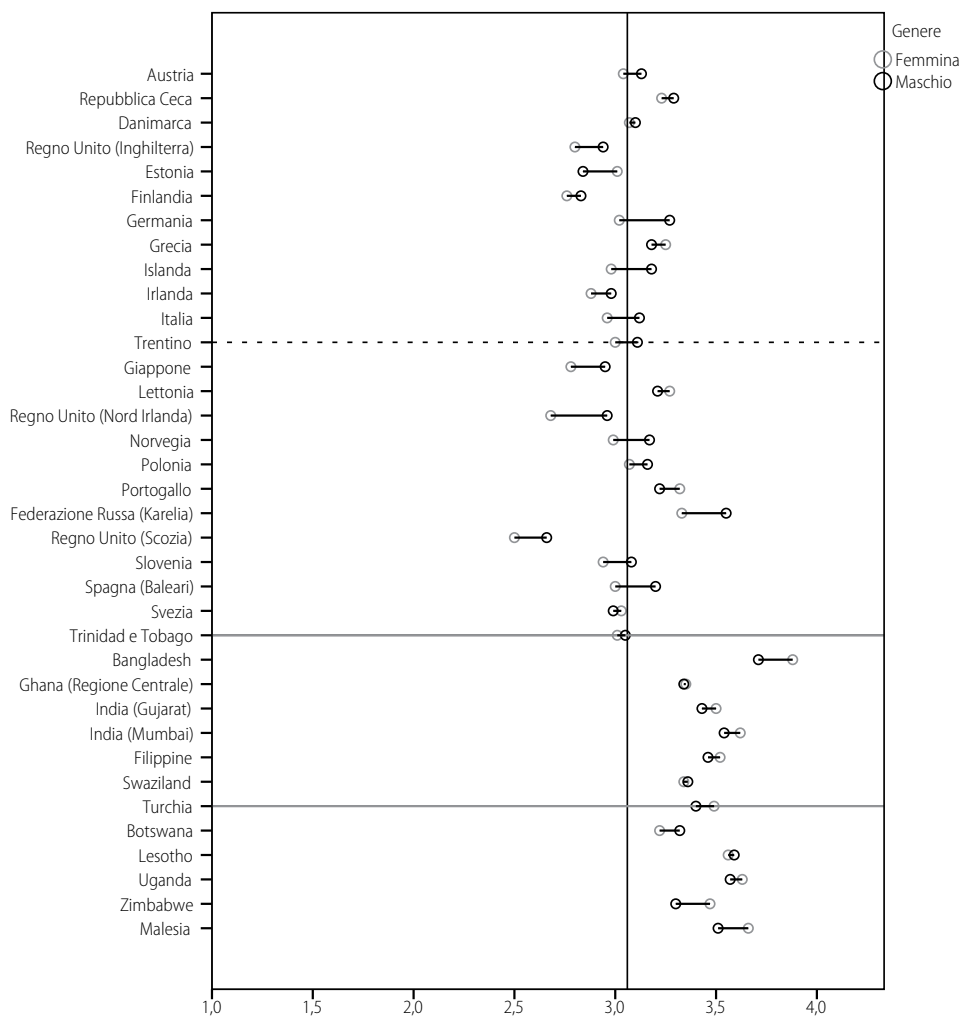
I benefici della scienza sono maggiori di ogni effetto nocivo che questa può provocare, comparazione internazionale sui valori medi di risposta



Questa duplice valenza appare ancora più chiara osservando la media di risposte sull'item relativo all'importanza della scienza per lo sviluppo di una nazione. Qui gli studenti trentini non solo esibiscono una media abbastanza elevata, ma in linea con il dato europeo (e superiore alla media di alcuni Paesi).

Figura 2.57

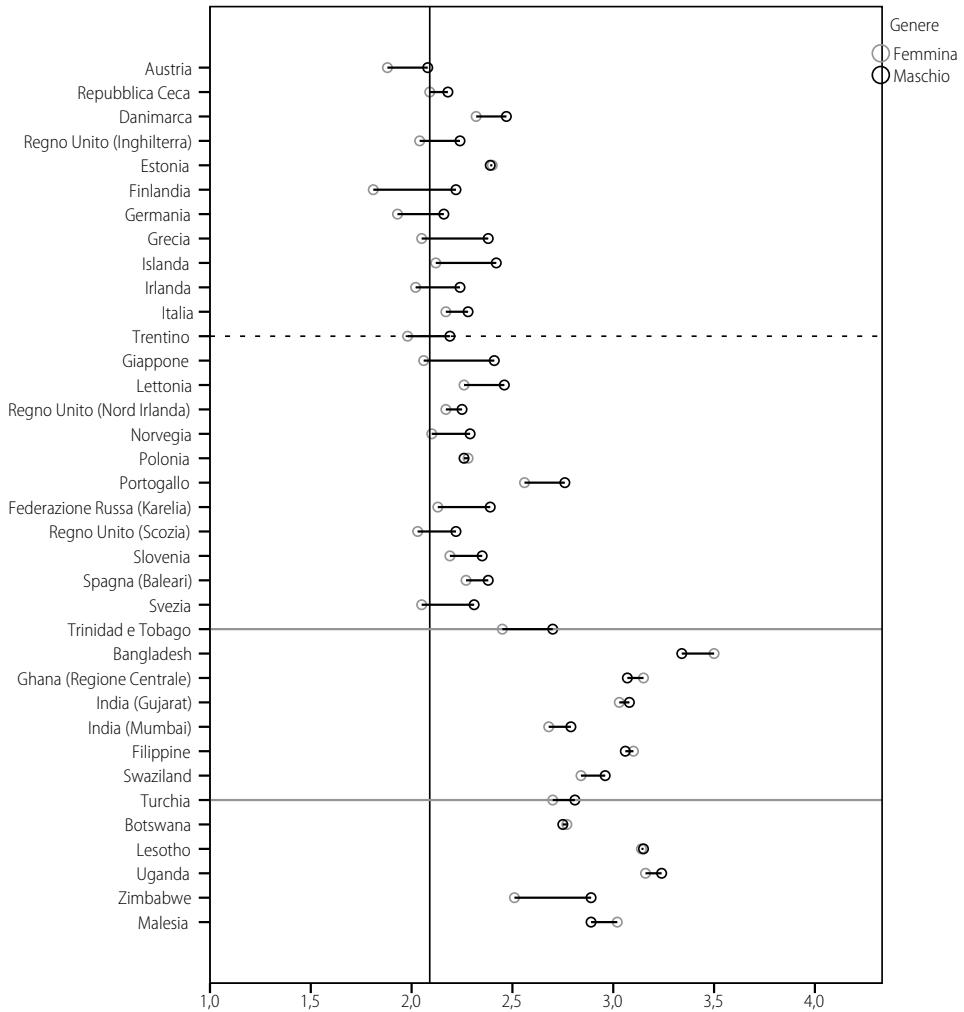
Ad una nazione servono la scienza e la tecnologia per svilupparsi, comparazione internazionale sui valori medi di risposta



Questa fiducia nella scienza con elementi critici appare ancora più visibile nel giudizio sugli scienziati. Come mostrano le figure seguenti (2.58 e 2.59) gli studenti trentini non hanno molta fiducia nelle capacità degli scienziati di ‘arrivare sempre alla risposta corretta’, né tantomeno mostrano una fiducia cieca in ciò che gli scienziati affermano.

Figura 2.58

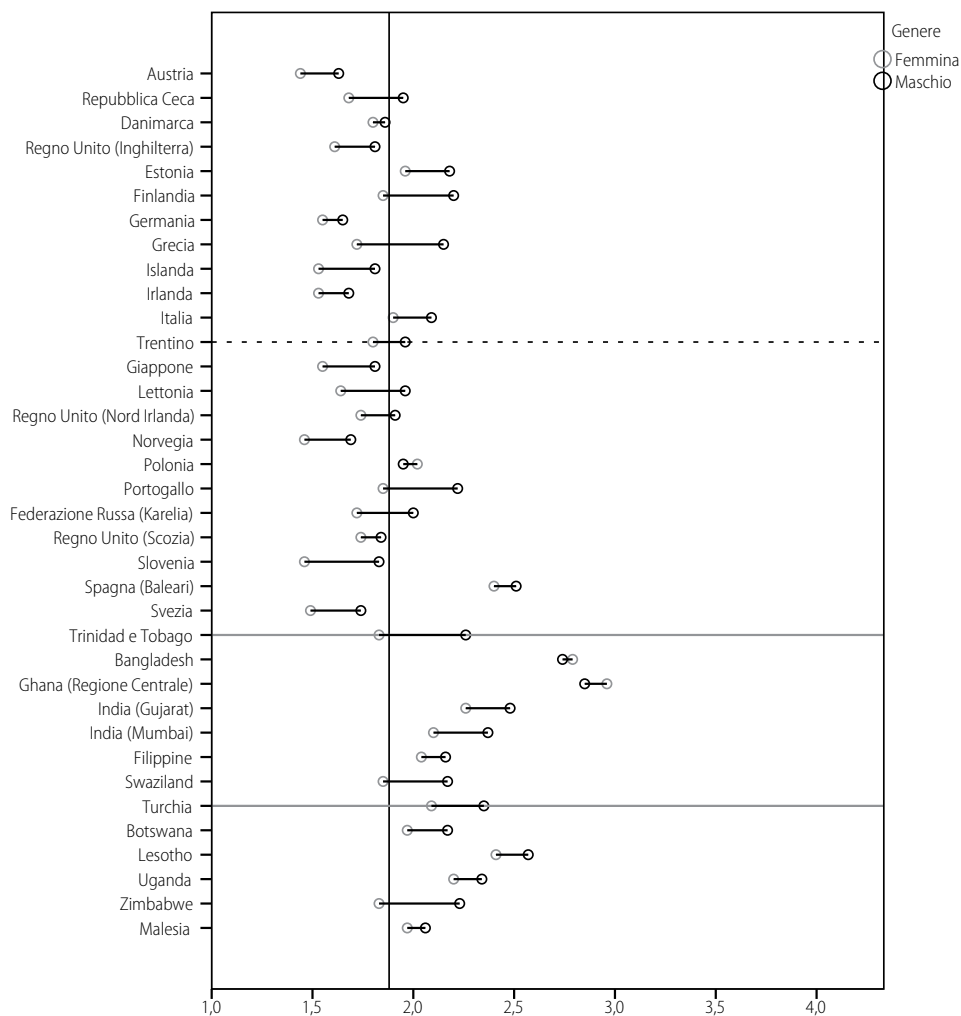
Gli scienziati applicando il metodo scientifico arrivano sempre alla risposta corretta, comparazione internazionale sui valori medi di risposta



Nel primo caso, tuttavia, gli studenti trentini si collocano un po' sotto la media europea, mentre per quanto riguarda la fiducia incondizionata nel lavoro degli scienziati sono leggermente sopra, anche se il livello di risposta rimane abbastanza basso.

Figura 2.59

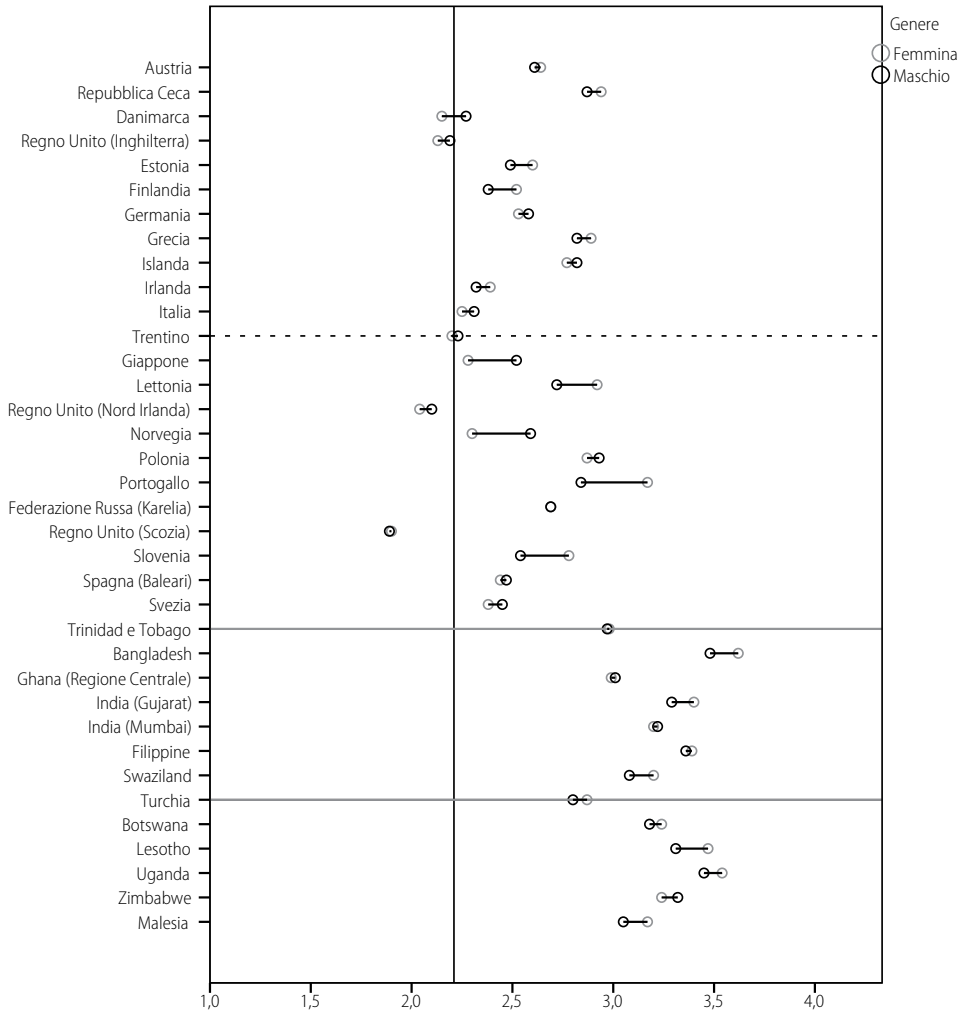
Dovremmo sempre fidarci di quello che dicono gli scienziati, comparazione internazionale sui valori medi di risposta



Per quanto riguarda l'esposizione alla scienza divulgata si nota invece come gli studenti trentini si distinguano negativamente rispetto alla media europea.

Figura 2.60

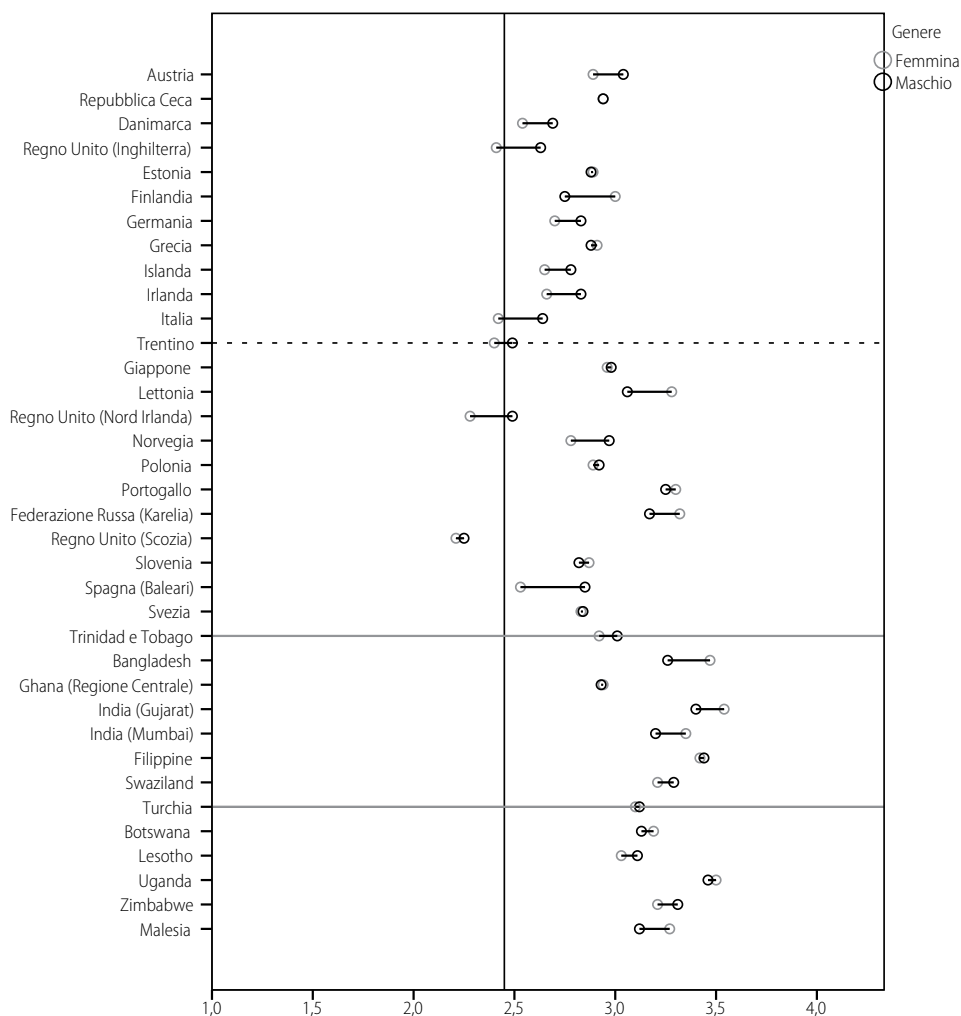
Leggere articoli sulla natura o sulla scienza in una rivista o in un libro, comparazione internazionale sui valori medi di risposta



Tale quadro emergeva già analizzando gli indici riassuntivi. La figura 2.60 mostra però come questa tendenza sia parzialmente in contrasto con i comportamenti degli studenti dei Paesi europei (eccetto che per quelli del Regno Unito).

Figura 2.61

Vedere programmi Tv o film dedicati alla natura, comparazione internazionale sui valori medi di risposta

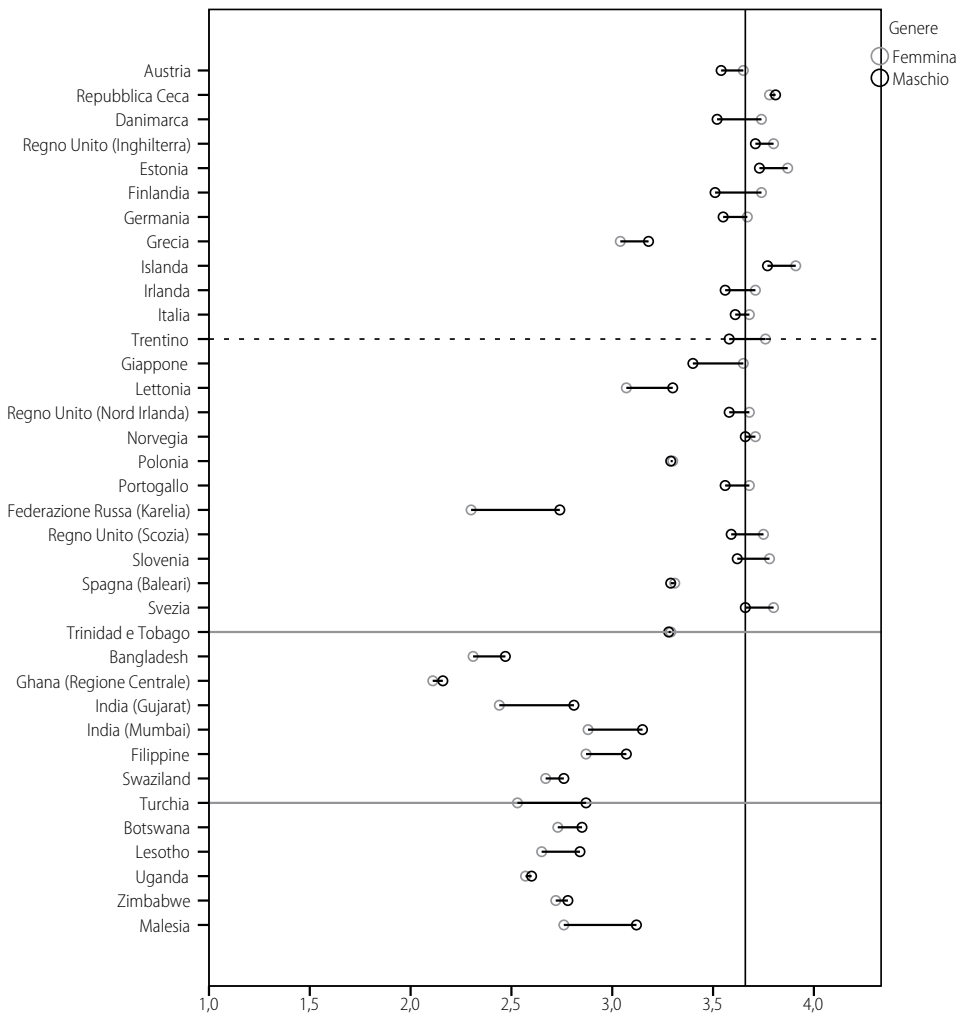


Il dato è confermato anche dalla figura 2.61 (relativa alla divulgazione scientifica attraverso il mezzo televisivo), ovvero gli studenti trentini si interessano poco alla divulgazione scientifica e meno dei loro colleghi europei. Tuttavia, come abbiamo già visto precedentemente anche in presenza di una scarsa tendenza al consumo di prodotti divulgativi, gli studenti trentini esibiscono opinioni e atteggiamenti positivi su scienza e tecnologia, mostrando quindi quanto il legame tra comunicazione e atteggiamenti non sia per nulla lineare e scontato.

Questo però non significa che gli studenti trentini non si informino in generale, perché come mostra la figura successiva (2.62), la pratica di cercare informazioni in Internet è molto sviluppata e in perfetta linea con le tendenze europee. In questo caso si nota come per questa pratica gli studenti dei Paesi industrializzati esibiscano medie più elevate degli studenti dei Paesi in via di sviluppo. Tuttavia questo è un effetto strutturale legato a fenomeni come il *digital divide*, ovvero il fatto che nei Paesi in via di sviluppo mancano le infrastrutture e gli strumenti. Non si tratta pertanto di una differenza culturale come nel caso delle figure precedenti.

Figura 2.62

Cercare informazioni in Internet, comparazione internazionale sui valori medi di risposta



Infine, per quanto concerne la sensibilità ambientale, abbastanza diffusa tra gli studenti trentini, notiamo come vi sia un sostanziale allineamento alla media europea. Gli studenti quindi non ritengono che la soluzione dei problemi ambientali dipenda dall'intervento salvifico della scienza e della tecnologia - il che ci riconduce tra l'altro all'immagine realistica di scienza e tecnologia emersa in precedenza - né che i problemi ambientali debbano essere lasciati agli esperti. Qui inoltre si nota come la media molto bassa che posiziona gli studenti trentini al di sotto della media di molti Paesi europei può essere vista come la manifestazione della consapevolezza (che abbiamo notato precedentemente) che i problemi ambientali richiedano l'intervento attivo di tutti i cittadini.

Figura 2.63

Scienza e tecnologia possono risolvere tutti i problemi ambientali, comparazione internazionale sui valori medi di risposta

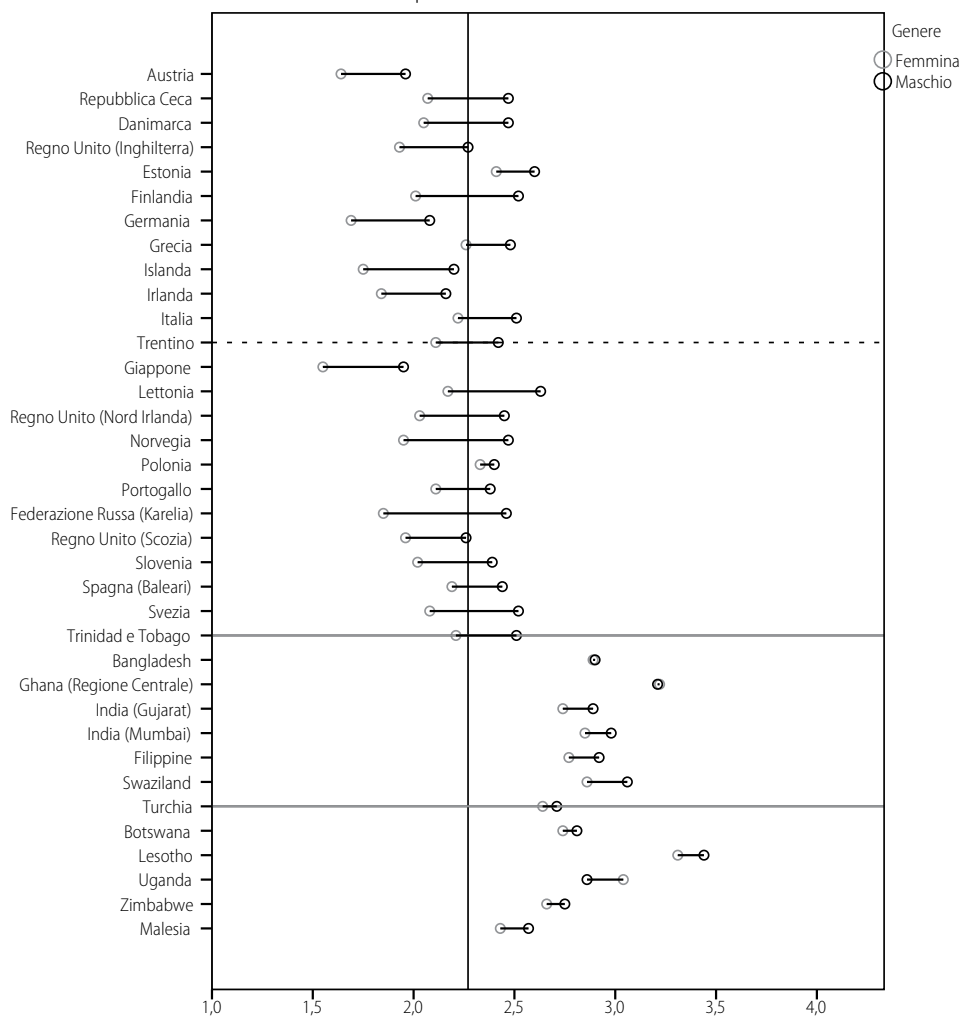
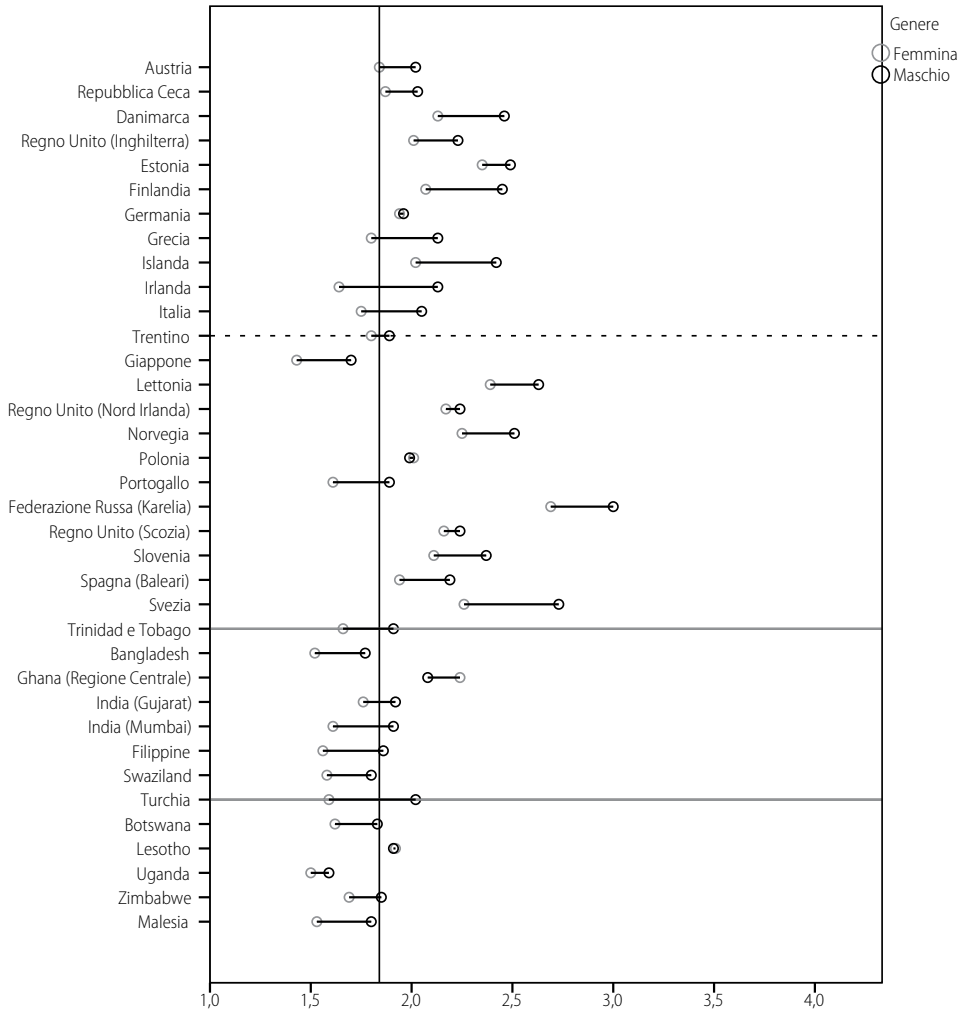


Figura 2.64

I problemi dell'ambiente dovrebbero essere lasciati agli esperti, comparazione internazionale sui valori medi di risposta



2.11 OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

La scienza e la tecnologia sono indiscutibilmente due leve fondamentali per lo sviluppo sociale ed economico di un Paese. Per questo, investire nella costruzione efficace ed efficiente di competenze tecnico-scientifiche nella popolazione e - ancor più - nei giovani, diventa una sfida cruciale e un obiettivo ineludibile per una società votata alla crescita e al progresso.

Alla luce dei rendimenti non entusiasmanti degli studenti italiani nei test internazionali sui livelli di apprendimento, non possiamo sottovalutare che il sostrato con cui questi si avvicinano all'apprendimento di queste discipline non è scoraggiante, tutt'altro. Gli indicatori presentati nel corso di questa veloce panoramica mostrano infatti nuove generazioni sensibili verso le questioni scientifiche e le problematiche ad esse connesse, comprese quelle ambientali verso le quali i giovani si mostrano particolarmente recettivi. Sensibilità e attenzione che non di rado si tramutano in interesse conoscitivo nonostante il riconoscimento della difficoltà di queste materie.

La scarsa partecipazione alla formazione terziaria in questo ambito, perciò, non sembra liquidabile semplicemente con un atteggiamento ostile o disinteressato da parte dei ragazzi. E, ad esempio, potrebbe essere utile riconsiderare il ruolo dell'orientamento e investire maggiormente in esso, al fine di illustrare ai giovani tutte le reali possibilità di professionalizzazione e impiego offerti dalle lauree scientifiche. Non di rado, infatti, le prospettive vengono eccessivamente semplificate (AA. VV. 2006) e ricondotte allo scienziato da laboratorio o al ricercatore puro, escludendo l'infinità di applicazioni pratiche alternative che una materia scientifica offre.

Si rendono così necessarie ulteriori analisi sulle rappresentazioni e le percezioni degli studenti, come punto di partenza su cui innestare processi di sperimentazione e innovazione didattiche.

Approfondimento

Il contributo di atteggiamenti e percezioni sulla *literacy scientifica*: i dati del Trentino in PISA 2006¹⁴

Francesco Pisanu

I legami tra ROSE, TIMSS e PISA sono stati evidenziati molto brevemente in precedenza. In genere, nei documenti di presentazione di queste indagini internazionali, si fa un netto distinguo attribuendo a TIMSS e PISA la prevalente misura dei livelli di *literacy scientifica* e a ROSE un focus esclusivo sulla misura di atteggiamenti e aspetti motivazionali in riferimento alle scienze e alla tecnologia¹⁵. In realtà i punti di contatto, soprattutto tra ROSE e PISA, sono molteplici. Nello specifico dell'edizione del 2006 (che è stata dedicata alla *literacy scientifica*), PISA condivide con ROSE non solo la fascia d'età dei soggetti intervistati (studenti 15enni), ma anche la misura di un'ampia gamma di correlati psicosociali dell'apprendimento delle scienze in età scolare. Il quadro di riferimento di PISA 2006 dichiara esplicitamente che "uno degli obiettivi dell'insegnamento scientifico è quello di far sì che gli studenti sviluppino atteggiamenti che li avvicinino alle questioni di carattere scientifico e che li portino, di conseguenza, ad acquisire ed applicare conoscenze scientifiche e tecnologiche a vantaggio proprio e della società in genere"¹⁶. La componente attitudinale (in senso ampio) diventa dunque parte integrante nel modello multidimensionale di valutazione della *literacy scientifica*, concepito per PISA 2006. Non vengono prese in considerazione solamente le caratteristiche dei contesti di applicazione del sapere scientifico, le capacità e le abilità ad essi legate e le relative conoscenze. L'aspetto innovativo dell'indagine 2006 di PISA è considerare su più piani il rapporto critico degli individui con la scienza e la tecnologia: il piano personale, della comunità scolastica, nazionale, giungendo fino a un confronto internazionale. Conoscenze, sistemi valoriali e azioni in contesti reali (possibilmente ad alto tasso tecnologico-scientifico) possono, dunque, essere considerate le parole chiave di questo nuovo approccio alla valutazione delle cosiddette *literacy*.

¹⁴ Il paragrafo si basa sul capitolo del rapporto provinciale PISA 2006: F. Fraccaroli, F. Pisanu, *Atteggiamenti e coinvolgimento nei confronti dell'apprendimento delle scienze*, in, M. Gentile, a cura di, *Rapporto Provinciale PISA 2006*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento 2009.

¹⁵ C. Schreiner e S. Sjøberg, *Sowing the seeds of ROSE. Background, Rationale, Questionnaire Development and Data Collection for ROSE (The Relevance of Science Education) - a comparative study of students' views of science and science education*, "Acta Didactica", 4, Dept. of Teacher Education and School Development, University of Oslo, Oslo 2004.

¹⁶ OECD, *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica. Quadro di riferimento di PISA 2006*, Armando Editore, Roma 2007.

In questo paragrafo, dopo un breve approfondimento sul *framework* di PISA 2006 relativo agli atteggiamenti, verrà presentata una selezione dei dati del Trentino dal set di variabili psicosociali sull'apprendimento delle scienze in un'ottica di accostamento rispetto agli esiti dell'indagine ROSE.

IL FRAMEWORK PISA 2006 SUGLI ATTEGGIAMENTI

L'attenzione che l'indagine PISA 2006 pone sugli atteggiamenti nei confronti della scienza si fonda sulla convinzione che la *literacy scientifica* di una persona li ricomprenda in un quadro di tipo multidimensionale accanto a convinzioni, orientamenti motivazionali, senso di autoefficacia, valori e azioni pianificate e compiute. Un obiettivo fondamentale dell'educazione scientifica diventa, dunque, la promozione di una serie di atteggiamenti che possano, da una parte, promuovere un maggiore interesse per le tematiche scientifiche e, dall'altra, l'acquisizione e l'applicazione della conoscenza scientifica e tecnologica per lo sviluppo personale e sociale dell'individuo. La rilevazione degli atteggiamenti verso le scienze di PISA 2006 è basata su un focus valutativo in tre aree specifiche: interesse per la scienza, sostegno alla ricerca scientifica e responsabilità nei confronti delle risorse e dell'ambiente¹⁷, così come riportato nel seguente schema.

Interesse per la scienza

- Esprimere curiosità nei confronti della scienza e di questioni e sfide di carattere scientifico.
- Dimostrare la volontà di acquisire ulteriori conoscenze e abilità scientifiche, servendosi di una pluralità di metodi e di risorse.
- Dimostrare la volontà di andare in cerca di informazioni e di avere un interesse non sporadico per le scienze, anche prendendo in considerazione una futura professione in ambito scientifico.

Ricorso a forme di ragionamento scientifico

- Riconoscere l'importanza di prendere in considerazione prospettive e argomentazioni scientifiche differenti.
- Sostenere il ricorso a informazioni fattuali e a spiegazioni razionali.
- Manifestare la necessità di adottare processi logici rigorosi per trarre conclusioni.

¹⁷ *Ibidem.*

Responsabilità nei confronti delle risorse e dell'ambiente

- Mostrare di sentirsi responsabili in prima persona del mantenimento di un ambiente sostenibile.
- Dimostrare consapevolezza rispetto alle conseguenze sull'ambiente delle azioni individuali.
- Dimostrare la volontà di agire per conservare le risorse naturali.

Tali aree sono state scelte poiché offrono un quadro dell'idea che gli studenti hanno della scienza, di quali siano i loro atteggiamenti e i loro valori rispetto alla scienza e di quale responsabilità dimostrino nei confronti di specifici problemi in contesti "reali". Non si tratta dunque di un riferimento alla percezione e al vissuto degli studenti nei confronti dei programmi scolastici delle scienze o nei confronti delle attività dei singoli insegnanti. Si tratta invece di riferimenti a caratteristiche della vita quotidiana, sulle quali la possibilità di avere un'opinione consolidata o un atteggiamento positivo potrebbe influire sulla qualità della *literacy scientifica*. Si può notare, comunque, come i tre ambiti delineati in PISA 2006 non siano concettualmente molto diversi dai sei ambiti principali considerati in ROSE, cioè 1) le cose che vorrei conoscere, 2) come vedi il tuo futuro lavoro, 3) io e le sfide ambientali, 4) le materie scientifiche, 5) le mie opinioni su scienza e tecnologia, 6) le mie esperienze fuori da scuola. Semplificando si può sostenere che l'area del *framework* PISA 2006 sull'interesse per la scienza, possa essere ricondotta agli ambiti 1), 2) e 4) di ROSE; l'area sul ricorso a forme di ragionamento scientifico può essere ricondotta all'ambito 5); mentre i restanti ambiti 3) e 6) di ROSE possono essere collegati all'area generale di PISA 2006 sulla responsabilità nei confronti delle risorse e dell'ambiente.

ATTEGGIAMENTI E COINVOLGIMENTO NEI CONFRONTI DELLE SCIENZE DEI QUINDICENNI TRENTINI

In questa sezione verranno presentati gli esiti, per il campione dei quindicenni trentini, di una selezione degli indici psicosociali¹⁸ presenti in ciascuna delle aree del *framework* PISA 2006, incrociati con i punteggi nella *literacy scientifica* (nella scala in cui la media OCSE dei punteggi in scienze ha il valore di 500). Gli indici sono stati calcolati prendendo in considerazione i quartili della distribuzione come punti divisori tra le diverse modalità di risposta, in modo tale che i soggetti compresi nel quartile più basso possono essere considerati come i meno d'accordo o i meno

¹⁸ Verranno presentati gli indici che presentano i valori maggiori di Alpha di Crombach nel dataset Trentino.

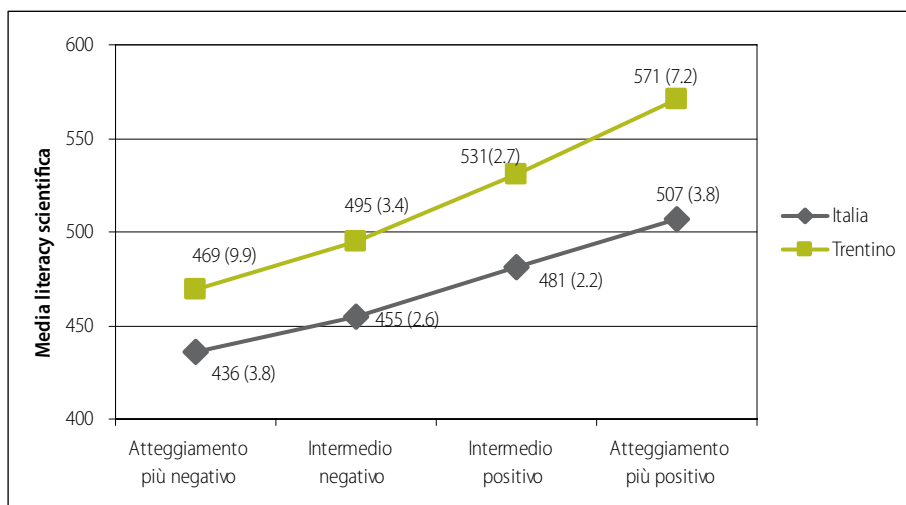
interessati oppure i meno in grado di compiere delle azioni, ecc.; dall'altra parte, i soggetti compresi nel quartile più alto sono quelli con il maggior grado interesse, di accordo, ecc. Tra i due estremi, le due modalità intermedie segnano, appunto, la presenza di due alternative moderate rispetto alle collocazioni superiori e inferiori degli altri soggetti¹⁹.

- *Interessi, divertimento e motivazione in riferimento alle scienze: “Piacere percepito nell'imparare contenuti scientifici” e “Motivazione orientata al futuro per le scienze”*

Gli indici che verranno presi in considerazione nella prima area tematica del framework PISA 2006 sono “Piacere percepito nell'imparare contenuti scientifici” e “Motivazione orientata al futuro per le scienze”.

Figura 1

Punteggio medio nella *literacy scientifica* nelle singole modalità dell'indice generale di piacere percepito per le scienze (dati Italia-Trentino; in parentesi l'errore standard)



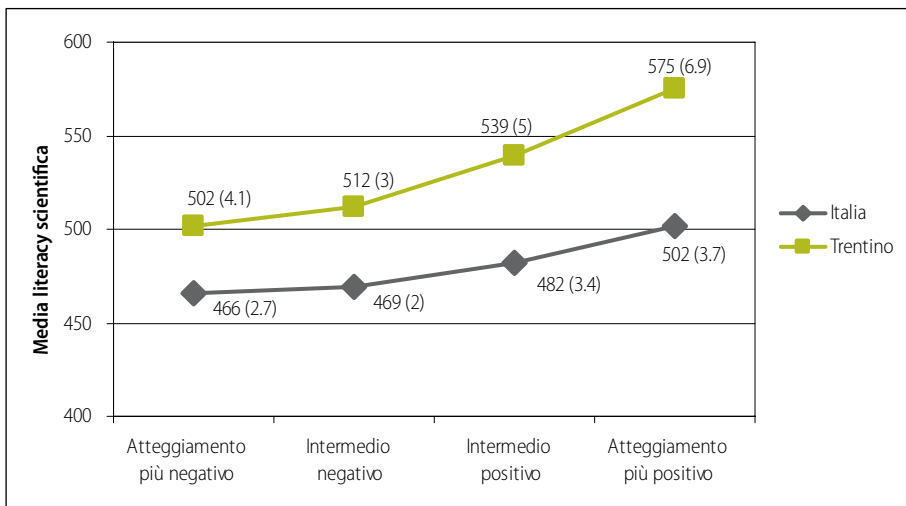
In fig. 1 gli andamenti dei punteggi nella *literacy scientifica*, rispetto all'indice generale di piacere e partecipazione nell'apprendimento delle scienze, ci danno un'immagine che si ripeterà spesso nelle scale successive. I due quartili inferiori mostrano minori differenze significative tra gli studenti trentini e gli italiani, nonostante i punteggi dei primi siano tendenzialmente superiori. Le differenze si fanno più compatte nel terzo e nell'ultimo quartile, nel quale è molto probabile che uno studente medio trentino, che ha dato prevalentemente delle rappresentazioni positive dei propri at-

¹⁹ F. Fraccaroli, F. Pisanu, *Atteggiamenti e coinvolgimento nei confronti dell'apprendimento delle scienze*, in M. Gentile, a cura di, *Rapporto Provinciale PISA 2006*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento 2009.

teggiamenti, possa raggiungere un punteggio di 571 (e.s. = 7.2) nella *literacy scientifica*. Giusto per dare un'idea, in base alle indicazioni del *framework* PISA 2006, un punteggio di uno studente che si situa intorno ai 550 punti permette di inferire, con un buon grado di probabilità, che lo studente stesso è in grado di servirsi di conoscenze scientifiche per fare previsioni o per fornire spiegazioni, di distinguere le domande alle quali è possibile rispondere attraverso l'indagine scientifica e/o di individuare nel dettaglio gli elementi che caratterizzano un'indagine scientifica. È in grado, inoltre, di selezionare le informazioni pertinenti tra più informazioni (o più concatenazioni logiche) tra loro contrapposte per trarre o valutare conclusioni. Si tratta dunque di un livello piuttosto sofisticato di *literacy* che, anche se non è il più elevato (cioè intorno ai 690 punti), consente allo studente una buona performance cognitiva complessiva sulle informazioni che ha a disposizione. Lo stacco in questa porzione dell'indice è considerevole tra il campione italiano e quello trentino, circa 70 punti.

Figura 2

Punteggio medio nella *literacy scientifica* nelle singole modalità dell'indice generale di motivazione orientata al futuro per le scienze (dati Italia-Trentino; in parentesi l'errore standard)



L'altra scala compresa nel primo raggruppamento è riferita alla motivazione orientata al futuro per quanto riguarda l'apprendimento delle scienze. Il grafico in fig. 2 ripropone un andamento simile all'indice precedente, e cioè differenze un po' più contenute tra media trentina e media italiana nei quartili più bassi, che aumenta con il passaggio al quartile più elevato. In quest'ultimo è molto probabile che il punteggio medio di uno studente trentino con una elevata propensione al futuro per quanto riguarda il ruolo delle scienze nella professione sia di 575 (e.s. = 6.9), rispetto ad uno

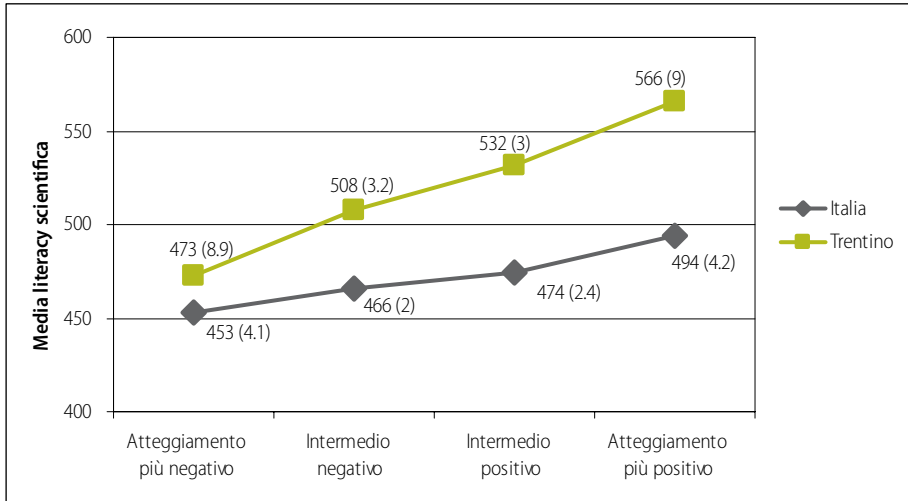
stesso studente italiano, che si ferma a 502 (e.s. = 2). Anche in questo caso gli studenti trentini che hanno espresso dei giudizi positivi in questa scala si situano al di sopra della soglia dei 550 punti. Ricordiamo che il valore espresso (575) è un valore medio, il che significa che non è il più elevato compreso all'interno del quartile.

- *Credenze nelle proprie abilità nelle scienze: “auto percezione sull'apprendimento delle scienze” e “auto percezione sull'essere in grado di completare compiti scientifici”*

I due indici successivi sono inseribili all'interno del raggruppamento “credenze nelle proprie abilità nelle scienze”. La fig. 3 integra i dati sui rendimenti nelle prove cognitive di scienze con i quartili della distribuzione degli studenti italiani e trentini nell'indice di autoefficacia percepita sullo studio delle scienze. Il quartile più basso dà delle esigue differenze significative tra le due distribuzioni. Visti gli errori standard è piuttosto probabile che gli studenti trentini si situino molto vicini alla media nazionale in questo caso. È opportuno ricordare che un punteggio intorno ai 400 punti rappresenta degli studenti in grado di richiamare alla mente semplici conoscenze fattuali di carattere scientifico - ad esempio nomi, cifre, termini e semplici regole - e di servirsi di comuni conoscenze scientifiche per trarre o valutare conclusioni. Il trend però prosegue in maniera difforme tra studenti italiani e trentini nei quartili successivi, con una differenza sempre maggiore nei quartili più alti. La distribuzione italiana su questo indice ha un intervallo complessivo di circa 40 punti, mentre quella trentina si aggira attorno ai 90, differenza consistente che riesce a dare la cifra delle performance tra i poli opposti, negativo-positivo, sugli atteggiamenti sulle scienze. In questo caso è probabile che uno studente trentino che si dichiara molto efficace nello studio delle scienze abbia un punteggio medio di 566 (e.s. = 9), rispetto al corrispettivo italiano, che scende sotto la soglia dei 500, fermandosi, 494 (e.s. = 4.2).

Figura 3

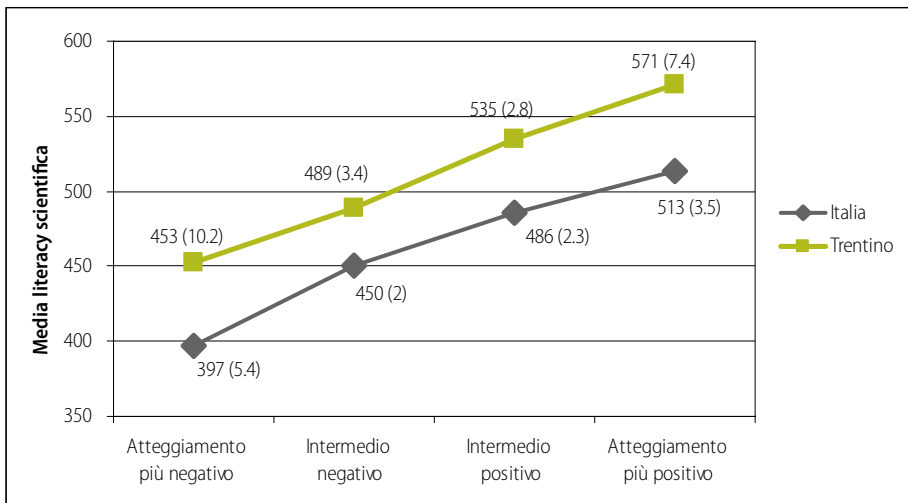
Punteggio medio nella *literacy scientifica* nelle singole modalità dell'indice generale di auto percezione sull'apprendimento delle scienze (dati Italia-Trentino; in parentesi l'errore standard)



L'incrocio del secondo indice considerato e i punteggi medi dei punteggi nella *literacy scientifica*, ci dà un'immagine lievemente differente rispetto alle precedenti (fig. 4).

Figura 4

Punteggio medio nella *literacy scientifica* nelle singole modalità dell'indice generale di auto percezione di essere in grado di completare compiti scientifici (dati Italia-Trentino; in parentesi l'errore standard)



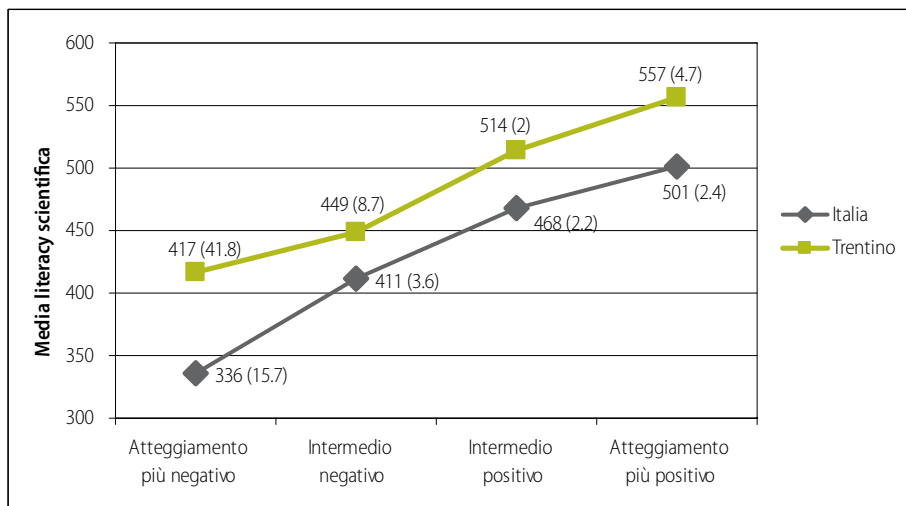
L'aumento delle performance dai quartili inferiori a quelli superiori appare sempre tendenzialmente rettilineo e parallelo tra le distribuzioni trentine e italiane (con quest'ultima a seguire rispetto al trentino). Le differenze sono maggiori nel quartile più basso, nonostante un errore standard della distribuzione trentina piuttosto consistente (10.2). Si accorciano poi nel secondo quartile più basso, dove, in sostanza, stanno nello spazio di 40 punti, aumentando poi nei quartili più alti, nei quali la differenza tra studenti italiani e trentini raggiunge i 60 punti circa. Per la prima volta, rispetto alle scale fino ad ora considerate, il punteggio del quartile inferiore del campione italiano scende sotto i 400 punti, anche se di poco.

- *I valori nei confronti delle scienze: “percezione di valori generali sulle scienze” e “percezione di valori personali sulle scienze”*

Le scale successive hanno l'obiettivo di valutare le variabili riferite al set valoriale nei confronti delle scienze da parte dei quindicenni, sia a livello personale che sociale. La sfera dei valori è una componente molto importante, praticamente decisiva, per la formazione e il consolidamento degli atteggiamenti in genere e nei confronti delle scienze in particolare.

Figura 5

Punteggio medio nella *literacy scientifica* nelle singole modalità dell'indice generale misura dei valori generali sulle scienze (dati Italia-Trentino; in parentesi l'errore standard)

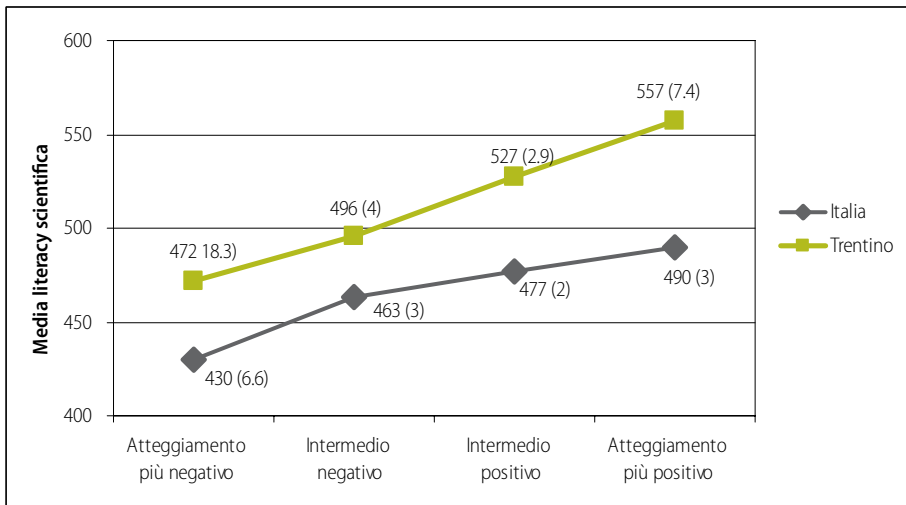


Il grafico in fig. 5 ci dà delle indicazioni sul comportamento delle quattro modalità dell'indice sui valori generali sulle scienze rispetto alle performance nella *literacy scientifica*. Il campione trentino si mantiene sempre al di sopra della media italiana,

soprattutto nella modalità più bassa dell'indice, comprendente il primo quartile della distribuzione. I punteggi medi nella *literacy* scendono ancora al di sotto dei 400 punti nel quartile più basso (nel caso della media italiana si arriva a 336 (e.s. = 15.7)). L'entità dell'errore standard per il punteggio trentino in questo primo quartile (41.8 sul punteggio medio di 417) ci fa supporre che, oltre ad una numero esiguo di casi, il quartile risenta di una forte eterogeneità interna in termini di tipologie di risposta.

Figura 6

Punteggio medio nella *literacy scientifica* nelle singole modalità dell'indice generale misura dei valori personali sulle scienze (dati Italia-Trentino; in parentesi l'errore standard)



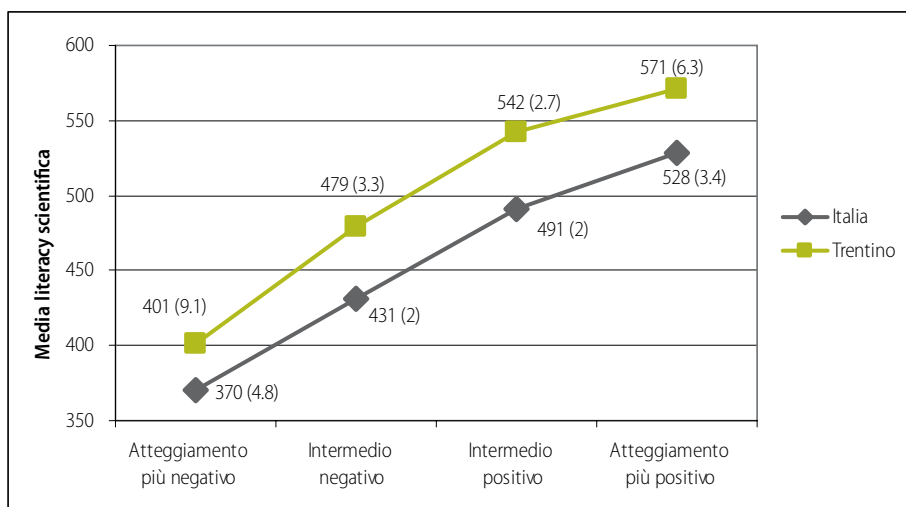
Il secondo indice dedicato ai valori approfondisce gli aspetti personali, anche in questo caso chiedendo un grado d'accordo alle affermazioni su quattro modalità. In fig. 6 possiamo vedere l'incrocio tra le modalità dell'indice e i relativi punteggi medi nella *literacy scientifica*. Le differenze più consistenti tra i due campioni continuano a situarsi nel quartile più alto, dove si sfiorano gli 80 punti tra il punteggio medio italiano e quello trentino. Gli aumenti sono più decisi e consistenti nel campione trentino, nel quale si passa da un quartile all'altro con uno scarto di 30 punti. Nel campione italiano invece, questo passaggio è limitato a circa 10 punti per volta. Nel quartile più alto gli studenti trentini ottengono un punteggio medio di 557 (e.s. = 7.4), mentre i corrispettivi italiani si fermano a 490 (e.s. = 3).

- Literacy scientifica e ambiente: “familiarità e conoscenza di questioni ambientali” e “miglioramento dei problemi associati alle questioni ambientali”

Due indici verranno presi in considerazione per quanto riguarda il rapporto tra apprendimento delle scienze e rappresentazione delle questioni ambientali. Si tratta della scala di consapevolezza ambientale, nella quale viene chiesto agli studenti di dare un'indicazione, su una scala a quattro punti, sul livello di informazioni possedute su una lista di argomenti legati alla situazione ambientale (da “mai sentito” a “familiare”).

Figura 7

Punteggio medio nella *literacy scientifica* nelle singole modalità dell'indice generale misura della familiarità e la conoscenza di questioni ambientali (dati Italia-Trentino; in parentesi l'errore standard)

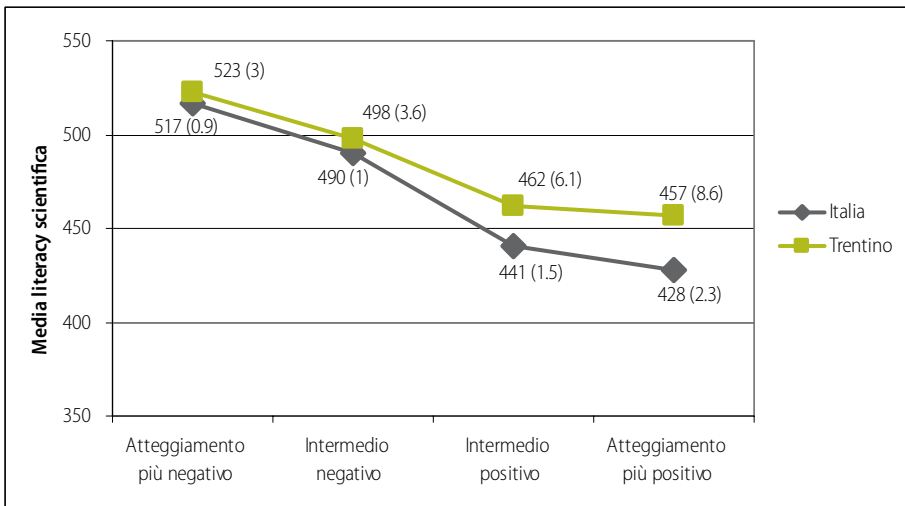


La fig. 7 ci riporta l'andamento della *literacy scientifica* in base alle quattro modalità dell'indice sulla conoscenza delle questioni ambientali. In genere, anche in questo caso, chi ha maggiore conoscenza su queste tematiche ha anche un punteggio maggiore nella *literacy*. A differenza delle altre scale, sono i quartili più bassi ad avere i passaggi più consistenti, in termini di punteggio, tra uno e l'altro, mentre il passaggio al quartile più alto (che rimane però sempre intorno a 30 punti rispetto al secondo) è quello con minor differenza di punti. Il trentino dimostra un livello di performance nelle quattro modalità di conoscenza ambientale superiore rispetto alla media italiana, con un punteggio massimo di 571 (e.s. = 6.3) e uno minimo di 401 (e.s. = 9.1). Per la prima volta, tra le scale che abbiamo esaminato fino ad ora, il punteggio trentino lambisce la soglia dei 400 nel quartile più basso (un errore standard di 9.1 ci può far ipotizzare una buona probabilità di ritrovarci davanti ad un valore al di sotto di

questa soglia). È interessante notare come ci sia corrispondenza tra le modalità delle due variabili prese in considerazione: come già accennato, la soglia del 400 è caratterizzata da un utilizzo di semplici conoscenze a livello fattuale di carattere scientifico, mentre il quartile più basso della scala è appunto quello dove si situano gli studenti meno dotati da questo punto di vista.

Figura 8

Punteggio medio nella *literacy scientifica* nelle singole modalità dell'indice generale misura della percezione del possibile miglioramento dei problemi associati alle questioni ambientali nei prossimi 20 anni (dati Italia-Trentino; in parentesi l'errore standard)



L'interazione con le medie di *literacy scientifica* dell'indice sulla percezione di possibili miglioramenti dei problemi associati alle questioni ambientali ha in questo caso un andamento diametralmente opposto rispetto ai precedenti. Nel grafico possiamo vedere come gli studenti che hanno dato una stima tendenzialmente più pessimistica sono quelli che raggiungono i punteggi più elevati, cioè 523 (e.s. = 3) per il Trentino e 517 (e.s. = 0.9) per l'Italia. Quelli che danno invece una stima più ottimistica, cioè sostanzialmente le persone a cui corrispondono le percentuali prima indicate, ottengono dei punteggi decisamente più bassi, che vedono comunque il Trentino al di sopra della media italiana.

PISA E ROSE: UNA VISIONE D'INSIEME NEL CONTESTO TRENTINO

Nelle sezioni precedenti è stata presentata una semplice indicazione del possibile legame tra gli indici di misura degli atteggiamenti in PISA 2006 e i punteggi delle

prove cognitive dei quindicenni scolarizzati della Provincia di Trento. Contesto questo, sempre più caratterizzato, ad esempio, nelle scelte di policy educativa, dall'integrazione tra discipline scientifiche e attenzione per i contesti ambientali e culturali, anche in un'ottica di sviluppo di una cittadinanza attiva e partecipata. In base ai dati precedentemente presentati si può notare come ci sia stato, nell'indagine PISA 2006, un ricorsivo appaiamento tra atteggiamenti più positivi e rendimenti migliori in scienze. Questa relazione è visibile in tutti gli ambiti del *framework* PISA 2006, tranne, come si è visto, sull'indice sulle aspettative positive di miglioramento delle condizioni ambientali in futuro, in cui gli atteggiamenti positivi in questo senso sono appaiati a rendimenti più bassi e viceversa. Ad un livello superficiale si potrebbe dunque sostenere che migliori e più consapevoli atteggiamenti e percezioni sulle scienze influenzino poi la collocazione dei singoli su livelli più alti di competenza scientifica.

In realtà, ulteriori analisi basate su modelli di regressione multipla nel dataset trentino, confermano solo in parte questo scenario apparentemente lineare²⁰. Se si considerano, infatti, gli indici psicosociali al livello studente, emerge un ruolo significativo da parte dell'indice "informazioni sui temi ambientali" ($\beta = 29.6$, $p < .001$), inserito all'interno della macro-categoria "responsabilità nei confronti delle risorse e dell'ambiente". Allargando l'analisi su più livelli, si individua anche un ruolo significativo, nel blocco tematico dedicato agli atteggiamenti, da parte dei "valori generali attribuiti alle scienze" (nel modello finale, un effetto di 9 punti, $p < .01$), oltre ai livelli di informazione sui temi ambientali. Sempre all'interno della stessa analisi, si ritrovano elementi legati all'autoefficacia percepita ad avere un ruolo significativo (con un incremento di punteggio pari a 14 punti circa, $p < .01$). Risulta invece in qualche modo ridimensionata la parte, pensata come preminente nella letteratura di settore, degli interessi, degli aspetti motivazionali e del ricorso al pensiero scientifico nelle situazioni quotidiane.

L'indicazione è che il set di atteggiamenti degli studenti considerati in questo esempio, in senso generale (che va poi a influire sui livelli di performance nella *literacy scientifica*), ruoti principalmente intorno all'oggetto degli atteggiamenti piuttosto che intorno alle azioni e comportamenti sugli oggetti stessi. Questa sorta di scollamento tra una consapevolezza scientifica "idealizzata" e una maggiormente "praticata" si ritrova anche nei dati ROSE precedentemente presentati in cui, come si è visto, risulta più debole, negli studenti trentini, l'aspetto dell'interesse nei confronti dello studio e apprendimento nell'ambito scienza e tecnologia (che dovrebbe in qualche modo stimolare poi relativi comportamenti e azioni nel mondo reale), mentre risulta più evidente l'aspetto valoriale generale, legato all'importanza che scienza e tecnologia rivestono nel mondo attuale. Diventa, da questo punto di vista, essenziale il ruolo

²⁰ M. Gentile, *Rapporto Provinciale PISA 2006*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento 2009.

degli insegnanti e dei metodi didattici (ad esempio di una buona e autentica didattica laboratoriale) e, su un livello più generale, l'innovazione sui curricoli, per ridurre la distanza tra questi due ambiti, così come è stato fatto recentemente per i Piani di Studio Provinciali.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Il capitolo riprende in sintesi quanto contenuto in:

Bazzanella A., Beltrame L., Giovanetti S. (2011), *Scienza e nuove generazioni: i dati ROSE per il Trentino*, IPRASE, Trento

AA.VV. (2006), *Scegliere la scienza: orientamento e pari opportunità*, "Il Sole 24 Ore", Milano

Argentin G., Colombo S., Fullin G. (2006), *Passaggi d'impresa. La trasmissione dell'azienda artigiana in Lombardia*, FrancoAngeli, Milano

Arzenton V., Bucchi M. (2008), *Gli Italiani e la scienza. Primo rapporto su scienza, tecnologia e opinione pubblica in Italia*, in *Annuario Scienza e Società*, a cura di Observa-Science in Society, Ergon, Vicenza

Barone C. (2004), *I giovani e il lavoro*, Adecco, Milano

Bazzanella A. (2005), *Scienza ed ecologia: tra fiducia e cautela*, in Buzzi C., a cura di, *Crescere a scuola. Il profilo degli studenti italiani*, Fondazione per la Scuola, Torino

Bazzanella A. (2007), *I giovani guardano la società: la fiducia nelle istituzioni*, in Buzzi C., Cavalli A. e de Lillo A., *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna

Beltrame L., Bucchi M. (2007), *I Trentini e la Scienza. Primo rapporto su scienza, tecnologia e opinione pubblica in Trentino*, Università degli Studi di Trento, Trento

Biolcati Rinaldi F. (2007), *Consumi medial e nuove tecnologie*, in Buzzi C., Cavalli A. e de Lillo A., *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna

Bucchi M. (2007), *Scienza e salute*, in Buzzi C., Cavalli A. e de Lillo A., *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna

Bucchi M., Neresini F. (a cura di) (2010), *Annuario Scienza e Società 2010*, Il Mulino, Bologna

Buzzi C. (a cura di) (2005), *Crescere a scuola. Il profilo degli studenti italiani*, in "I Quaderni", Numero 8, Fondazione per la Scuola, Torino

Buzzi C. (a cura di) (2007), *Generazioni in movimento, madri e figli nella seconda indagine Istituto IARD - IPRASE sulla condizione giovanile in Trentino*, il Mulino, Bologna

Buzzi C., Cavalli A. e de Lillo A. (a cura di) (1997), *Giovani verso il Duemila. Quarto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna

Buzzi C., Cavalli A. e de Lillo A. (a cura di) (2002), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna

Buzzi C., Cavalli A. e de Lillo A. (a cura di) (2007), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna

Cavalli A., Cesareo V., de Lillo A., Ricolfi L., Romagnoli G. (1984), *Giovani oggi. Indagine Iard sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna

- Cavalli A., de Lillo A.** (a cura di) (1988), *Giovani anni '80. Secondo rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna
- Cavalli A., de Lillo A.** (a cura di) (1993), *Giovani anni '90. Terzo rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna
- Chiesi A.M.** (2002), *La trasformazione del lavoro giovanile*, in Buzzi C., Cavalli A., de Lillo A., a cura di, *Giovani del nuovo secolo*, il Mulino, Bologna
- de Lillo A.** (2002), *Il sistema dei valori*, in *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna
- de Lillo A.** (2006), *Il sistema dei valori dei giovani italiani. Persistenze e mutamenti*, in Bosio C.A., a cura di, *Esplorare il cambiamento sociale. Studi in onore di Gabriele Calvi*, FrancoAngeli, Milano
- de Lillo A.** (2007), *I valori e l'atteggiamento verso la vita*, in Buzzi C., Cavalli A., de Lillo A., *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna
- European Commission** (2001), *Eurobarometer 55.2. Europeans, Science and Technology*, Office for Official Publication of the European Communities, Luxembourg, 2001
- European Commission** (2004), *Europe Needs More Scientists. Report by the High Level Group on Increasing Human Resources for Science and Technology in Europe*, Office for Official Publication of the European Communities, Luxembourg
- Fraccaroli F., Pisanu F.** (2009), *Atteggiamenti e coinvolgimento nei confronti dell'apprendimento delle scienze*, in Gentile M., a cura di, *Rapporto Provinciale PISA 2006*, IPRASE, Trento
- Gentile M.** (a cura di) (2009), *Rapporto Provinciale PISA 2006*, IPRASE, Trento
- La Valle D.** (2002), *La fiducia nelle istituzioni e gli ideali di giustizia sociale*, in Buzzi C., Cavalli A., de Lillo A. (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna
- Neresini F.** (2010), *Scienza e nuove generazioni. I risultati dell'indagine internazionale ROSE*, in *Annuario Scienza e Società 2010*, a cura di Bucchi M., Neresini F., il Mulino, Bologna, pp. 53-69
- Neresini F., Crovato S., Saracino B.** (2010), *Scienza e nuove generazioni. I risultati dell'indagine internazionale ROSE*, Observa, Vicenza
- OECD** (2007), *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica. Quadro di riferimento di PISA 2006*, Armando Editore, Roma
- Schreiner C., Sjøberg S.** (2004), *Sowing the seeds of ROSE. Background, Rationale, Questionnaire Development and Data Collection for ROSE (The Relevance of Science Education) - a comparative study of students' views of science and science education*, "Acta Didactica", 4, Dept. of Teacher Education and School Development, University of Oslo, Oslo

Schreiner C. (2006), *Exploring a ROSE-garden: Norwegian youth's orientations towards science - seen as signs of late modern identities*, Doctoral thesis, University of Oslo, Faculty of Education, Department of Teacher Education and School Development, Oslo, disponibile su web: <http://roseproject.no/network/countries/norway/eng/nor-schreiner-thesis.pdf>

Sjøberg S., Schreiner C. (2010), *The ROSE project. An overview and key findings*, disponibile su web: <http://roseproject.no/network/countries/norway/eng/nor-Sjoberg-Schreiner-overview-2010.pdf>

Per l'indagine Comieco (2006) si veda: <http://www.comieco.org/allegati/impaginazione.pdf>

Capitolo 3

Educare ai valori: la famiglia e la scuola nella socializzazione delle giovani generazioni

Una ricerca con adolescenti in provincia di Trento

Daniela Barni

3.1 INTRODUZIONE

La ricerca psicosociale si occupa ormai da tempo di valori, intendendoli come concezioni relativamente stabili di ciò che è desiderabile (giusto, buono, meritevole) per un individuo o per un gruppo. Organizzati in sistemi gerarchici, in cui ciò che conta è la priorità che ciascun valore viene ad acquisire rispetto agli altri, gli orientamenti valoriali influenzano gli atteggiamenti e i comportamenti e proprio questa loro influenza dà ragione della grande importanza che essi assumono nella vita individuale e collettiva (Iafate e Barni, 2010).

I valori assumono forma e qualità nelle relazioni, in particolare in quelle che legano tra loro le generazioni adiacenti (ad esempio, la generazione dei genitori e quella dei figli) (Trommsdorff, 2009). Le nuove generazioni sono accompagnate alla vita adulta da quelle che le precedono e che consegnano loro il patrimonio di conoscenza e di valori negoziato nello scambio intergenerazionale: su tale patrimonio si fonda poi ogni azione innovativa o conservativa o, rispetto ad esso, può verificarsi una presa di distanza, talvolta consapevole altre meno.

Nel processo di acquisizione dei valori, la famiglia è la più importante fonte valoriale (Grusec e Davidov, 2007), per quanto essa operi in interazione con altre agenzie di socializzazione¹, tra cui spicca per potenzialità educative la scuola, istituzione formale e ambiente di vita in cui il giovane studente trascorre molto del suo tempo. Il trasmettere valori fa certamente parte dei compiti di orientamento e di guida dei genitori verso i figli; tuttavia questo è da condividersi con le altre figure adulte che ricoprono un ruolo educativo nei confronti dei giovani.

La compresenza di più agenti produce un contesto che, in termini di valori e di importanza loro ascritta, può presentarsi eterogeneo e che, in quanto tale, richiede sforzi di integrazione e di gestione: quanto i giovani riescono a conciliare in un sistema coerente, sentito proprio, i valori loro veicolati?

¹ Il termine "socializzazione" indica genericamente quel processo attraverso il quale la giovane generazione apprende dalla precedente norme, regole e valori socialmente diffusi.

La presente ricerca, commissionata da IPRASE, parte da questo interrogativo generale, focalizzandosi sullo sviluppo valoriale in adolescenza e coinvolgendo diversi degli attori che animano il processo di trasmissione dei valori: gli adolescenti, i loro genitori e i loro insegnanti². L'attenzione è specificamente rivolta a studenti di scuola secondaria di secondo grado della Provincia di Trento. Il Trentino è un'area in cui la popolazione giovanile ha mostrato, da un lato, elementi di omogeneità con quella nazionale e, dall'altro, articolazioni e differenziazioni, tanto che Grassi (2007) parla per i giovani trentini di un "sistema valoriale in movimento", solo in parte sovrapponibile a quello riscontrato a livello nazionale e ancora da (ri)conoscere nella sua complessità.

3.1.1 Gli adolescenti: i "protagonisti" della trasmissione valoriale

Gli studiosi sono concordi nell'affermare che l'adolescenza rappresenti il momento critico di passaggio del patrimonio valoriale (Scabini, 2006). Riuscire a differenziarsi, cioè a mantenere sia continuità con la famiglia di origine sia a trovare una propria autonomia, è il compito evolutivo fondamentale in questa fase del ciclo di vita: dato questo compito, l'acquisizione dei valori, al pari di qualsiasi forma di apprendimento, richiede molto di più di un semplice adeguamento alle richieste genitoriali. Essa implica una motivazione personale, autonoma, pur nella certezza dei legami: Grolnick, Deci e Ryan (1997), esponenti della *Self-Determination Theory* (SDT), una nota teoria in campo psicologico, hanno introdotto a questo riguardo i concetti di "volontà" e di "autoregolazione", opponendoli alla semplice "condiscendenza".

Secondo la SDT, l'acquisizione di valori può avvenire a diversi livelli e può sottendere differenti motivazioni. L'adolescente potrebbe semplicemente conformarsi a quanto propostogli dal genitore (e, per estensione, dalle altre fonti valoriali) onde evitare punizioni od ottenere ricompense (motivazione *esterna*) o ridurre sentimenti di colpa (motivazione *introiettata*); pur introiettando i valori a cui è esposto, potrebbe non sentirli propri, rischiando di vivere situazioni di conflitto e di ambivalenza. In altri termini, il soggetto dà valore a determinati contenuti non perché sente di volerlo, ma perché gli conviene o sente di doverlo fare. Una reale adesione richiede invece un'*identificazione* o un'*integrazione*, attraverso le quali i valori diventano parte integrante nella percezione che il soggetto ha di sé. La motivazione, in questo secondo caso, è autonoma dal momento che l'importanza ascrivita ai valori finisce con il risultare indipendente da contingenze e rinforzi esterni.

² Si ringraziano i Dirigenti scolastici e gli insegnanti per la loro preziosa collaborazione. Un ringraziamento particolare ai ragazzi e alle famiglie che hanno partecipato all'indagine.

3.1.2 I genitori e gli insegnanti: i “registri” della trasmissione valoriale

Nell'orientare le scelte di valore dei ragazzi e nel motivarli, operano dietro le quinte i genitori e gli insegnanti: come già accennato, gli uni e gli altri hanno la responsabilità di essere tra le principali fonti valoriali per le giovani generazioni e, con questo, la potenzialità di porsi come modelli di identificazione positivi.

Anche gli adulti possono essere diversamente motivati nell'adempire al compito di educare ai valori. In genere, un ambiente di socializzazione empatico e supportivo - in cui l'adulto di riferimento si impegna nella trasmissione non perché gli convenga o senta di doverlo fare, ma in quanto lo desidera intimamente - è quello che si presta maggiormente al raggiungimento, da parte del ragazzo, di forme di identificazione e di integrazione verso i valori trasmessi (Ryan e Solky, 1996).

Questo tipo di ambiente influisce non solo sul tipo di motivazione, ma anche su quanto l'adolescente è disposto ad accettare i valori che gli vengono proposti: più gli adulti stimolano il ragazzo a fare scelte sulla base dei suoi valori, rinunciando a forme di passivo modellamento, e più egli sente propri i valori che gli adulti stessi vorrebbero trasmettergli. È quanto emerso da uno studio sulla trasmissione valoriale, recentemente condotto sul territorio milanese e trevigiano nell'ambito di un progetto di collaborazione tra il Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia di Milano e la Fondazione Ispirazione di Treviso (Barni, 2009). Si tratta di un risultato che, a una lettura superficiale, potrebbe apparire controintuitivo: ci si aspetterebbe che quanto più il figlio è esposto a pressioni per conformarsi alle attese, tanto più finisca per rispondere a tali attese; e invece accade l'esatto contrario. È come se si affermasse una logica più articolata, per alcuni versi opposta, rispetto a quella che vede l'interiorizzazione, ossia l'acquisizione di valori, come un passaggio unidirezionale di contenuti dall'esterno verso l'interno: il figlio sembra accettare di preferenza qualcosa che sente nascere in sé e che trova riscontro negli adulti di riferimento. La questione, così posta, si declina forse più che in termini di accettazione, in termini di condivisione: mentre l'accettazione dà il senso di una persona che propone a un'altra, la quale ha facoltà di aderire o meno a quanto proposto (di accettare, appunto), la condivisione richiama a una ricerca e a un risultato comuni.

Capacità e qualità (di adolescenti, genitori, insegnanti), giocate nella relazione, che creino le condizioni per una condivisione paiono dunque le risorse da promuovere in uno scambio di valore.

3.2 LA RICERCA

I principali obiettivi della ricerca qui presentata possono essere così sintetizzati:

- a. fornire una descrizione dei valori degli adolescenti, dei genitori (padri e madri) e degli insegnanti: cosa è per loro di grande valore e cosa invece lo è meno?
- b. Descrivere le priorità valoriali che, nella percezione degli adolescenti, i genitori vorrebbero trasmettere loro (i cosiddetti “valori di socializzazione”) e analizzare la natura della motivazione, dipendente da contingenze esterne o autonoma, sottesa all'eventuale adesione a tali valori: perché gli adolescenti aderiscono o meno ai valori che sentono loro proposti in famiglia?
- c. Analizzare le priorità valoriali da trasmettere ai figli o agli studenti, così come espresse dai genitori e dagli insegnanti, ed esaminare le motivazioni che supportano gli adulti nella trasmissione: cosa spinge un genitore o un insegnante a impegnarsi nell'educare ai valori i propri figli o i propri studenti?

Viene inoltre esaminato il legame tra la motivazione alla trasmissione e gli stili educativi o di insegnamento, con lo scopo di identificare potenziali risorse che i genitori e gli insegnanti possono mettere in gioco nell'educazione all'importanza dei valori: ci sono “modi di porsi nel legame” che facilitano la condivisione di valori in famiglia o a scuola?

Nella definizione e nella misurazione dei valori, il riferimento è al classico *framework* teorico proposto da Schwartz (1992). L'Autore ha definito i valori come ampi obiettivi che fungono da principi guida del comportamento e li ha articolati in dieci domini valoriali (Tabella 3.1). Tali domini, che raggruppano tutti quei valori che conosciamo e siamo soliti citare (ad esempio, indipendenza, obbedienza, amicizia, prestigio ecc.), possono essere a loro volta raggruppati lungo due dimensioni di ordine superiore: l'una pone in contrasto l'Apertura al cambiamento (Edonismo, Stimolazione, Autodirezione) e la Conservazione (Tradizione, Conformismo, Sicurezza), mentre l'altra contrappone l'Autopromozione (Potere, Successo) all'Autotrascendenza (Universalismo, Benevolenza). La prima dimensione riflette un conflitto tra l'enfaticizzazione dell'indipendenza da una parte e l'autolimitazione, l'osservanza delle pratiche dettate dalla tradizione culturale e religiosa, la protezione della stabilità dall'altra. La seconda dimensione riflette invece un conflitto tra, da una parte, la ricerca del successo personale e, dall'altra, l'accettazione degli altri e l'impegno per il loro benessere.

Tabella 3.1
Domini valoriali (Schwartz, 1992)

Potere	Status sociale e prestigio, controllo delle risorse (es: potere sociale, autorità, ricchezza)
Successo	Raggiungimento del successo attraverso la dimostrazione della propria competenza in accordo con gli standard sociali (es: successo personale, ambizione)
Edonismo	Piacere personale e divertimento
Stimolazione	Apertura alla novità e ricerca di sfide stimolanti
Autodirezione	Indipendenza di pensiero, autonomia nello scegliere, creare ed esplorare (es: indipendenza, creatività, libertà)
Universalismo	Comprensione, tolleranza, rispetto e protezione del benessere di tutte le persone e della natura (es: pace, giustizia, uguaglianza)
Benevolenza	Mantenimento e promozione del benessere delle persone con cui si è a diretto contatto (es: aiuto, amicizia, famiglia)
Tradizione	Accettazione delle usanze e delle idee che appartengono alla tradizione culturale o religiosa (es: rispetto per le tradizioni, umiltà, fede)
Conformismo	Obbedienza e limitazione di azioni che potrebbero disturbare o danneggiare gli altri e violare aspettative o norme sociali (es: obbedienza, rispetto per i genitori e gli anziani, educazione)
Sicurezza	Incolmabilità, armonia e stabilità della società, delle relazioni interpersonali e della propria persona (es: stabilità, ordine sociale, salute)

3.2.1 Chi coinvolge

La ricerca ha coinvolto, da un lato, famiglie con figli adolescenti³ e, dall'altro, insegnanti di scuola superiore.

Le famiglie sono state contattate attraverso la collaborazione di 16 scuole secondarie di secondo grado, per un totale di 44 classi scolastiche, situate in diverse aree della Provincia di Trento. A ciascuno studente è stata richiesta la sua disponibilità e quella dei suoi genitori (dove possibile, sia il padre sia la madre) a compilare individualmente un questionario. La compilazione del questionario da parte degli adolescenti, in totale 822, è avvenuta in classe alla presenza di un membro dell'equipe di ricerca; i genitori hanno invece ricevuto a casa il materiale dal figlio, restituito poi al ricercatore da 781 genitori (365 padri e 416 madri).

In ogni classe scolastica sono stati lasciati anche i questionari per gli insegnanti, destinati a tutti i componenti del consiglio di classe. Hanno in media compilato e restituito il questionario poco più di 3 insegnanti per classe, per un totale complessivo di 157 docenti.

³ Il campione era composto da studenti di classe prima e terza di scuola secondaria di secondo grado e CFP.

3.2.1.1 Gli adolescenti ⁴

Gli adolescenti (per il 45.7% maschi e il 54.3% femmine) hanno un'età media di 15.35 anni ($d.s. = 1.38$). Tutti residenti nella città o nella provincia di Trento, convivono in prevalenza con entrambi i genitori nella stessa casa (81.9%).

Il 39.0% degli adolescenti frequenta un centro di formazione professionale (CFP) o una scuola professionale, il 34.0% un istituto tecnico, il 22.8% un liceo (classico, scientifico, psico-pedagogico) e il 4.2% un istituto d'arte o il conservatorio. Essi frequentano la prima nel 53.7% dei casi e la terza nel restante 46.3% dei casi.

Rispetto all'orientamento religioso, il 76.7% degli adolescenti è di religione cattolica, il 12.7% professa una religione diversa da quella cattolica e il 10.6% si dichiara ateo.

3.2.1.2 I genitori⁵

I padri hanno un'età media di 48.17 anni ($d.s. = 5.61$), mentre l'età media delle madri è pari a 44.97 anni ($d.s. = 4.83$). Per 346 studenti sono disponibili i dati di entrambi i genitori, mentre per 89 le informazioni sono state fornite da un solo genitore (per il 78.7% dei casi si tratta della madre).

Delle 346 coppie genitoriali partecipanti allo studio, l'89.6% è coniugato, il 7.8% è separato o divorziato e il restante 2.6% è composto da genitori non coniugati, ma conviventi. Tra gli 89 genitori che hanno preso parte alla ricerca da soli (per i quali non è disponibile il dato del partner) cresce, come prevedibile, la percentuale di separati o divorziati e quella dei vedovi non riconiugati.

La maggior parte dei padri (52.6%) e delle madri (56.8%) hanno conseguito un diploma professionale o di scuola media secondaria. Il 37.4% dei padri e il 32.4% delle madri hanno invece un livello di scolarità inferiore, avendo conseguito al massimo la licenza media inferiore. Più contenuta, infine, è la percentuale di coloro che hanno ottenuto un diploma universitario o la laurea, una specializzazione, un master o un dottorato di ricerca (padri: 10.0%, madri: 10.8%).

La quasi totalità dei padri (90.2%) è professionalmente occupata a tempo pieno, mentre il rimanente 9.8% è occupato a tempo parziale (3.4%), disoccupato (.8%), pensionato (2.5%) o dichiara di trovarsi in altre condizioni lavorative (ad esempio, contratto a tempo determinato, a chiamata ecc.) (3.1%). Le madri svolgono prevalentemente un lavoro a tempo pieno (36.9%), a tempo parziale (36.2%) o sono casa-

⁴ Si tratta di un campione di studenti di primo e di terzo anno di scuola secondaria di secondo grado e CFP campionato per quote, stratificato per indirizzo di studi (CFP, Licei, Istituti tecnici, Istituti professionali), comprensorio e tipo di gestione (pubblica vs. privata).

⁵ Si tratta dei genitori degli studenti campionati - vedi nota precedente.

linghe (21.8%); una minima percentuale è disoccupata (2.3%), pensionata (1.5%) o dichiara di trovarsi in altre condizioni lavorative (1.3%).

Rispetto all'orientamento religioso, il 90.3% dei padri e il 92.3% della madri sono di religione cattolica. Il 3.7% e il 5.4%, rispettivamente di padri e madri, dichiarano di avere una fede diversa da quella cattolica (nella maggioranza dei casi sono di fede musulmana o ortodossa). Infine, il restante 6.0% dei padri e 2.3% delle madri si definiscono atei.

3.2.1.3 Gli insegnanti⁶

Gli insegnanti, di cui il 31.1% maschio e il 68.9% femmina, hanno un'età media di 44.13 anni ($d.s. = 9.46$).

Rispetto allo stato civile, prevale la percentuale di coniugati (66.5%), seguita da quella dei celibi/nubili (24.2%), separati/divorziati (8.0%) e infine dai vedovi non riconiugati (1.3%).

La maggior parte degli insegnanti vanta un titolo di studio elevato, avendo nel 75.7% dei casi conseguito la laurea (62.5%) o addirittura un titolo di studio superiore, come una specializzazione, un master o un dottorato di ricerca (13.2%). La quasi totalità (81.6%) lavora a tempo pieno; mediamente gli insegnanti sono impiegati presso l'istituto partecipante all'indagine da 8.05 anni ($d.s. = 7.91$), con un range compreso tra un minimo di 1 e un massimo di 34 anni. Tra i partecipanti alla ricerca, le aree disciplinari maggiormente rappresentate sono quella umanistica (lettere, storia ecc.) (26.8%), scientifica (scienze, chimica ecc.) (15.9%) e linguistica (lingue straniere) (14.0%).

Per quanto riguarda l'orientamento religioso, l'83.0% degli insegnanti è di fede cattolica, il 2.0% professa una religione diversa da quella cattolica, mentre il restante 15.0% si dichiara ateo, contrario a ogni forma di religione o a questa poco interessato.

3.2.2 Quali strumenti utilizza

Come sopra anticipato, i partecipanti all'indagine hanno compilato individualmente un questionario, predisposto in tre versioni: una per gli adolescenti, una per i genitori e l'altra per gli insegnanti. I questionari contenevano, oltre a domande sulle caratteristiche socio-demografiche dei soggetti, una serie di scale di misura.

Comune alle tre versioni è il *Portrait Values Questionnaire* (PVQ) (Schwartz et al., 2001), applicato per la misurazione dei valori personali e dei valori di socializzazione, così come percepiti da adolescenti, genitori e insegnanti. A questa scala si aggiunge per gli adolescenti la scala *Autonomous and controlled motivations for agreement with parental values* (Knafo e Assor, 2007).

⁶ Si tratta dei docenti degli studenti campionati - vedi note precedenti.

Oltre al PVQ, nella versione del questionario rivolta ai genitori, sono stati inseriti: una *scala ad hoc* (ripresa dal lavoro di Sheldon, Ryan, Deci e Kasser, 2004) per la rilevazione del tipo di motivazione che il soggetto nutre nei confronti di alcuni obiettivi o compiti di vita (nel caso specifico, la trasmissione di valori); il *Parental Acceptance-Rejection Questionnaire* (PARQ/Control) (Rohner e Cournoyer, 1994) per la valutazione dello stile educativo genitoriale, nelle dimensioni di supporto e di controllo; la *Perceptions of Parents Scale* (Grolnick, Ryan e Deci, 1991) per la misura della capacità genitoriale di promuovere il funzionamento autonomo del figlio adolescente; infine, un *item* per la misurazione dell'autoefficacia percepita dal genitore nel trasmettere i valori desiderati al figlio.

Gli insegnanti hanno risposto, oltre che al PVQ, ad alcune scale in gran parte sovrapponibili a quelle proposte ai genitori: una *scala ad hoc* (ripresa dal lavoro di Sheldon et al., 2004) per la rilevazione del tipo di motivazione che l'insegnante ha nei confronti dell'obiettivo/compito di educare gli studenti all'importanza dei valori; la *Motivation for Teaching* (Roth, Assor, Kanat-Maymon e Kaplan, 2007), che misura il tipo di motivazione che guida il comportamento dell'insegnante in classe; infine, un *item* per la misurazione dell'autoefficacia percepita dall'insegnante nel trasmettere i valori desiderati agli studenti.

Nel Riquadro 1 le scale di misura somministrate, sopra semplicemente elencate, sono descritte in modo più dettagliato.

Riquadro 1

Scale di misura inserite nei questionari

Portrait Values Questionnaire (PVQ)

Il PVQ è composto da 40 item (nella versione completa, mentre sono 21 gli item nella versione breve), ciascuno dei quali fornisce una descrizione di una persona-tipo e dei suoi obiettivi, aspirazioni e desideri, in modo da descrivere i dieci domini valoriali previsti dalla teoria di Schwartz (1992) (si veda Tabella 3.1). Un esempio di item è: "Pensa sia importante che ogni persona al mondo venga trattata allo stesso modo. Crede che ognuno dovrebbe avere le stesse opportunità nella vita". Per la misurazione dei valori personali, il soggetto (adolescente, genitore o insegnante) deve indicare, utilizzando una scala a 6 punti (da 1 = "per niente simile a me" a 6 = "molto simile a me"), il grado in cui considera le persone descritte come simili a lui. Per i valori di socializzazione, al genitore e all'insegnante è richiesto di segnalare il grado in cui vorrebbero che il figlio/studenti fossero simili a ciascuna delle persone presentate nello strumento. Per la misura della percezione che l'adolescente ha dei valori di socializzazione genitoriali, allo stesso viene chiesto di indicare quanto i suoi genitori desidererebbero che fosse simile a ciascuna persona descritta.

Autonomous and controlled motivations for agreement with parental values

Ispirata ai principi della SDT, la scala contiene una serie di motivazioni (esterna, introiettata, identificata, integrata) che sottostanno all'eventuale accordo del figlio con i valori genitoriali e rispetto alle quali il soggetto risponde su una scala Likert a 7 punti (da 1 = "completamente falso" a 7 = "completamente vero"). Un esempio di item è: "Se sono d'accordo con i valori che mio padre/mia madre vorrebbe trasmettermi è perché altrimenti mi sento cattivo/a e in colpa nei suoi confronti".

segue

Scala ad hoc per la misurazione delle motivazioni sottese alla trasmissione

Si tratta di una scala, somministrata ai genitori e agli insegnanti, composta da 4 item con modalità di risposta a 5 punti (da 1 = "fortemente in disaccordo" a 5 = "fortemente d'accordo"). Ciascun item misura una delle quattro motivazioni descritte nella SDT. Un esempio di item è: "Perché proverei vergogna, mi sentirei in colpa o comunque a disagio se non trasmettessi l'importanza di questo valore a mio figlio/ai miei studenti".

Parental Acceptance and Rejection Questionnaire (PARQ/Control)

Nella sua versione completa, il PARQ/Control comprende tre sottoscale, che misurano altrettante dimensioni dello stile educativo genitoriale: il supporto, il rifiuto e il controllo, quest'ultimo inteso come l'insieme di regole e di restrizioni imposte dal genitore al figlio (ad esempio, per quanto concerne le uscite e le frequentazioni fuori casa). Nelle analisi del presente studio sono state utilizzate esclusivamente le sottoscale del supporto e del controllo, tradotte in italiano e somministrate ai genitori, entrambe con modalità di risposta a 4 punti (da 1 = "quasi mai vero" a 4 = "quasi sempre vero"). La prima sottoscala (supporto) è composta da 10 item; un esempio di item è: "Mi interessa alle cose che fa mio figlio". La seconda sottoscala (controllo) include 6 item; un esempio di item è: "Dico a mio figlio esattamente a che ora deve tornare a casa quando esce".

Perceptions of Parents Scale

Per misurare il grado in cui il genitore sostiene l'autonomia del figlio adolescente sono stati utilizzati i 6 item della sottoscala del supporto all'autonomia, aventi modalità di risposta a 5 punti (da 1 = "per niente" a 5 = "molto"). Più precisamente, il costrutto misurato è la promozione del funzionamento autonomo, ossia la specifica capacità del genitore di stimolare il figlio a prendere decisioni secondo valori e interessi che quest'ultimo sente veri e propri. Un esempio di item è: "Sono generalmente disponibile a considerare le cose dal punto di vista di mio figlio".

Motivation for Teaching

Somministrata agli insegnanti, tale scala misura la motivazione verso l'insegnamento, vale a dire quanto l'insegnamento viene vissuto come semplice professione (fatta principalmente di doveri) (motivazione esterna) e quanto invece è ambito di realizzazione con un investimento personale (motivazione autonoma). Essa è composta da 16 item con modalità di risposta a 5 punti (da 1 = "fortemente in disaccordo" a 5 = "fortemente d'accordo"). Un esempio di item è: "Quando dedico del tempo ai miei studenti per parlare con loro individualmente, lo faccio perché voglio che i genitori apprezzino il mio sforzo di conoscere meglio i loro figli".

Item ad hoc per la misurazione dell'autoefficacia

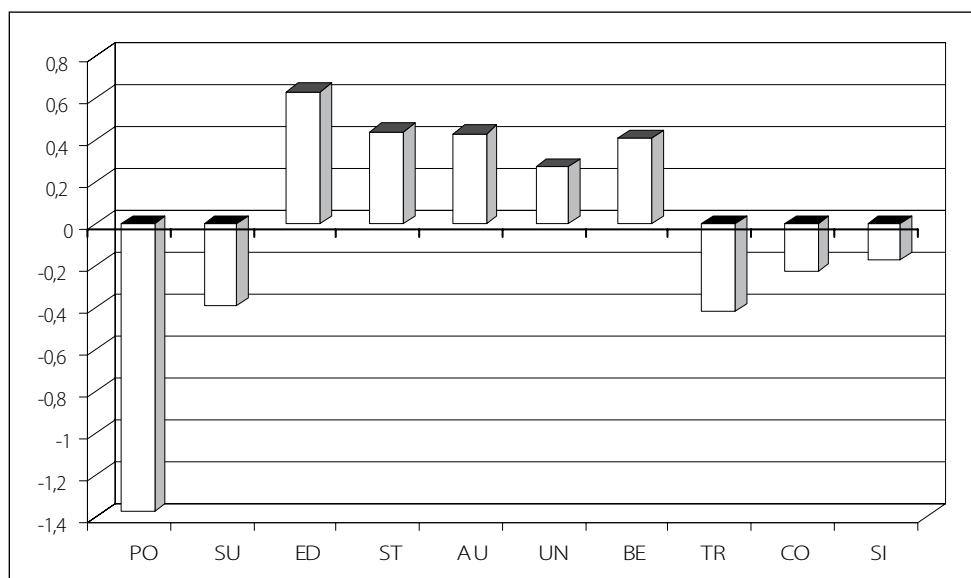
Al fine di rilevare l'efficacia percepita nell'educare ai valori la giovane generazione, ai genitori e agli insegnanti è chiesto di indicare quanto riescono a trasmettere valori ai figli/studenti e a influenzarne positivamente le scelte valoriali. La scala di risposta è a 4 punti (da 1 = "per niente" a 4 = "molto").

3.3 RISULTATI

3.3.1 I valori degli adolescenti: ricerca di novità e di cambiamento, nella stabilità degli affetti

In Figura 3.1 è riportata l'importanza assegnata dagli adolescenti incontrati ai dieci domini valoriali descritti nel modello di Schwartz: punteggi positivi rappresentano priorità (più o meno forti) nel sistema valoriale, mentre punteggi negativi indicano valori non prioritari (più o meno deboli).

Figura 3.1
Valori personali degli adolescenti (Punteggi medi)



PO = Potere, SU = Successo, ED = Edonismo, ST = Stimolazione, AU = Autodirezione, UN = Universalismo, BE = Benevolenza, TR = Tradizione, CO = Conformismo, SI = Sicurezza.

Complessivamente gli adolescenti attribuiscono rilevanza a valori quali il divertimento e il piacere personale (Edonismo), l'esplorazione e la ricerca di sfide/novità stimolanti (Stimolazione), l'autonomia e l'indipendenza di pensiero e di azione (Autodirezione). Essi giudicano importanti anche i valori della Benevolenza, tra cui spicca l'amicizia (con il 63,8% dei ragazzi che si dichiara "simile" o "molto simile" a una persona per la quale è importante essere leale verso i propri amici e prendersi cura del loro benessere) e, sebbene in misura minore, i valori dell'Universalismo, come l'uguaglianza sociale e la pace.

Al contrario, gli adolescenti assegnano scarso valore ai domini che rientrano nella dimensione sovraordinata della Conservazione (Sicurezza, Conformismo, Tradizione), che rimanda all'autolimitazione, all'osservanza delle pratiche dettate dalla tradizione culturale e religiosa e alla protezione dell'ordine. Ancor meno valorizzati sono i domini valoriali che appartengono alla dimensione dell'Autopromozione (Potere, Successo), che enfatizza l'affermazione personale anche a scapito dei legami interpersonali.

In sintesi, l'immagine che si ricava da questa prima descrizione è quella di ragazzi interessati soprattutto ai valori che promuovono l'apertura al nuovo e, in seconda battuta, ai valori che aprono alla relazione con l'altro e che sostengono la cura dei legami, con una particolare rilevanza data all'amicizia. Di poco interesse appaiono invece i valori che fanno riferimento alle grandi certezze tradizionali e codificate (patria, religione, sicurezza e ordine pubblico, obbedienza, rispetto delle regole) e quelli che enfatizzano la ricerca del successo e dell'autoaffermazione.

Il quadro appena tratteggiato può essere arricchito e articolato ulteriormente prendendo in considerazione alcune caratteristiche socio-demografiche dei partecipanti, come il genere e l'età.

Tra maschi e femmine emergono differenze nell'ordine di priorità assegnato ai diversi valori, così come nei punteggi di importanza⁷: si evidenzia una maggiore attenzione da parte dei maschi ai valori dell'apertura al nuovo e dell'autoaffermazione; si afferma invece una caratterizzazione sul versante femminile di quel gruppo di valori che rimanda alla cura della relazione con l'altro.

Più precisamente, a prescindere dall'età, gli adolescenti di sesso maschile danno priorità assoluta all'Edonismo, posto al vertice della graduatoria di valori, seguito da Stimolazione e Autodirezione. Per le ragazze, è la Benevolenza il dominio a essere maggiormente valorizzato; essa precede in graduatoria l'Edonismo e l'Autodirezione.

Le differenze di genere risultano ancora più evidenti se si prendono in esame i punteggi di importanza: per quattro dei dieci domini indagati (Potere, Successo, Universalismo e Benevolenza) si affermano differenze significative nell'importanza loro attribuita da maschi e femmine⁸. Gli adolescenti di sesso maschile, rispetto alle coe-

⁷ Nel confronto tra gruppi, oltre all'ordine (*ranking*) - vale a dire a come si dispongono i valori nella gerarchia gli uni rispetto agli altri - è presa in esame l'importanza (*rating*) assegnata a ogni singolo dominio valoriale. Il fatto che sussistano o meno differenze nell'ordine di priorità non esclude la possibile presenza di differenze nel punteggio assegnato ai diversi domini: ad esempio, potrebbe accadere che al Potere, per quanto occupi l'ultima posizione nella graduatoria per tutti i gruppi, venga assegnata un'importanza maggiore (che si traduce in un punteggio più alto) da parte di un gruppo piuttosto che da parte di un altro.

Valori personali adolescenti	Genere
Potere	F (1,765) = 46.10**
Successo	F (1,765) = 37.44**
Universalismo	F (1,765) = 18.02**
Benevolenza	F (1,765) = 102.72**

Anova fattoriale 2(genere) x 2(età); **p < .001; * p < .01

tanee, riconoscono un valore maggiore al Potere e al Successo, mentre i due domini dell'Autotrascendenza hanno un'importanza più elevata per le adolescenti femmine.

L'età non presenta invece alcuna incidenza significativa sui valori, né da sola né in interazione con il genere: gli adolescenti fino a 15 anni di età e quelli più grandi attribuiscono uguale importanza ai dieci domini valoriali analizzati.

Questo pattern valoriale riscontrato tra gli adolescenti di Trento e provincia presenta alcune sue specificità. Da un confronto tra i dati prodotti nella presente ricerca e i risultati dello studio di Barni (2009), realizzato su adolescenti (età media = 17 anni) residenti in Veneto (Treviso e provincia) e in Lombardia (Milano e provincia), emergono infatti alcune peculiarità del gruppo trentino. Partiamo dall'Edonismo, cui gli adolescenti di Trento e provincia mostrano di riconoscere più importanza dei coetanei trevigiani, ma meno dei milanesi. La Benevolenza, ossia la cura dell'affettività e la cura delle relazioni, è valorizzata in maniera più forte dai ragazzi di Trento rispetto ai coetanei residenti nelle altre aree considerate; anche l'altro dominio dell'Autotrascendenza, l'Universalismo, riceve più importanza da parte degli adolescenti trentini rispetto però ai soli milanesi. Tra le non priorità, la Sicurezza è valutata come meno importante nel gruppo dei ragazzi incontrato in Trentino; lo stesso dicasi per il Successo e per il Potere, ambedue domini dell'Autopromozione⁹.

In breve, si coglie una maggiore attenzione degli adolescenti trentini verso gli affetti, la cura delle relazioni più strette e profonde, e uno scarso valore assegnato al modello del successo personale. Nel contempo, si osserva una maggiore valorizzazione del divertimento rispetto ai ragazzi trevigiani, ma minore di quella degli adolescenti milanesi.

3.3.2 I valori dei genitori: essere con l'altro, al sicuro

I genitori, sia i padri sia le madri, attribuiscono particolare rilevanza ai valori dell'Universalismo e della Benevolenza (Figura 3.2). Tra i valori dell'Universalismo, l'uguaglianza sociale (item: "Pensa sia importante che ogni persona al mondo venga trattata allo stesso modo. Crede che ognuno dovrebbe avere le stesse opportunità nella vita") è quello che riceve il maggior consenso tra i padri (con il 69.7% che si

9

Valori personali adolescenti	Luogo di residenza
Potere	Trentino vs. Veneto: t (819) = 4.95** Trentino vs. Lombardia: t (819) = 6.14**
Successo	Trentino vs. Veneto: t (818) = 9.66** Trentino vs. Lombardia: t (818) = 7.29**
Edonismo	Trentino vs. Veneto: t (818) = 6.50** Trentino vs. Lombardia: t (818) = 5.65**
Universalismo	Trentino vs. Lombardia: t (817) = 9.18**
Benevolenza	Trentino vs. Veneto: t (817) = 6.94** Trentino vs. Lombardia: t (817) = 4.64**
Sicurezza	Trentino vs. Lombardia: t (818) = 4.40**

T - test per campione unico; **p < .001; * p < .01

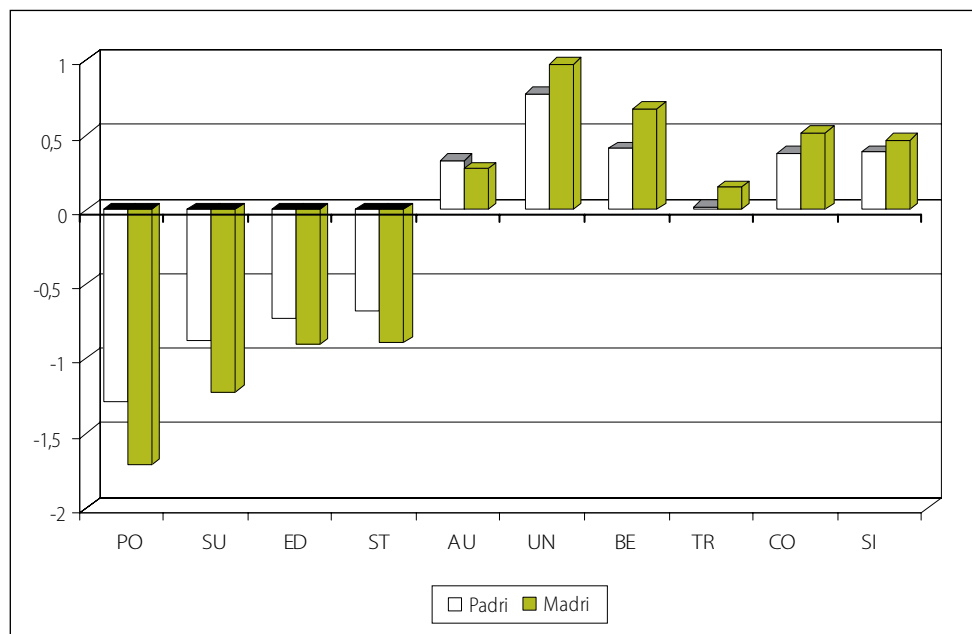
dichiara “simile” o “molto simile” al ritratto che implicitamente richiama tale valore) così come tra le madri (con il 71.7% che sceglie le risposte “simile” o “molto simile”). Nella Benevolenza, è il valore dell'amicizia a ricevere la maggiore adesione, con il 67.2% dei padri e il 72.0% delle madri che si dichiarano “simili” o “molto simili” a una persona per la quale è importante essere leale verso i propri amici e prendersi cura del loro benessere.

A Universalismo e Benevolenza seguono i valori del Conformismo, con una forte valorizzazione del rispetto per i genitori e per gli anziani e dell'obbedienza, quelli della Sicurezza, soprattutto la salute, e dell'Autodirezione, con particolare riguardo verso l'indipendenza e la capacità di fare affidamento su se stessi.

Scendendo nella gerarchia valoriale, a cavallo tra le priorità e le non-priorità si incontra la Tradizione: riceve valore l'umiltà, mentre il minor supporto all'interno di questo dominio valoriale è dato alla fede religiosa, in cui più della metà dei rispondenti si riconosce poco o per nulla.

Le non priorità includono: il Potere, che interessa ben poco ai genitori tanto da essere collocato all'ultimo posto del sistema valoriale, il Successo, l'Edonismo e la Stimolazione.

Figura 3.2
Valori personali dei padri e delle madri (Punteggi medi)



PO = Potere, SU = Successo, ED = Edonismo, ST = Stimolazione, AU = Autodirezione, UN = Universalismo, BE = Benevolenza, TR = Tradizione, CO = Conformismo, SI = Sicurezza.

I genitori appaiono così orientati verso valori di carattere universale, come l'uguaglianza, e attenti a quei contenuti valoriali che promuovono e sostengono le relazioni interpersonali, come l'amicizia e la lealtà, anche a svantaggio di un prestigio e potere personali. Non manca inoltre un'attenzione alla capacità di comportarsi in modo socialmente adeguato, alla stabilità e sicurezza, alle tradizioni, che non esclude però la valorizzazione dell'indipendenza personale: conservativi, sì, ma non a scapito di un proprio spazio, anche innovativo.

Nel confronto tra padri e madri ritornano le differenze di genere già rilevate per gli adolescenti: i padri, rispetto alle madri, valorizzano maggiormente il Potere e il Successo e meno i domini dell'Autotrascendenza¹⁰.

Analogamente a quanto fatto per gli adolescenti, al fine di cogliere eventuali specificità negli orientamenti valoriali dei genitori trentini, gli stessi sono posti a confronto con i padri e le madri coinvolti nello studio di Barni (2009), realizzato su genitori di adolescenti residenti in Veneto e in Lombardia.

Per quanto attiene all'ordine di importanza di ciascun dominio all'interno della gerarchia valoriale, si evidenziano poche differenze di rilievo tra i tre gruppi comparati, che in maniera simile pongono al vertice i domini dell'Autotrascendenza e della Conservazione a scapito di quelli dell'Autopromozione e dell'Apertura al cambiamento. Tuttavia, emerge una differenza rispetto alla posizione occupata dalla Benevolenza, ossia rispetto alla priorità data alle relazioni e all'affettività: essa è maggiormente valorizzata dai padri e dalle madri residenti nella città o provincia di Trento. Un dato confermato anche dal confronto tra i punteggi di importanza assegnati a tale dominio valoriale dai tre gruppi comparati, decisamente superiore per le coppie genitoriali trentine.

Sempre a livello di importanza riconosciuta a ogni singolo dominio, si aggiungono altre differenze statisticamente significative, soprattutto nel confronto con la realtà milanese: in particolare, Sicurezza e Conformismo ricevono un più forte riconoscimento al di fuori del contesto trentino¹¹.

10

Valori personali genitori	Genere
Potere	t (334) = 5.82**
Successo	t (332) = 7.73**
Universalismo	t (333) = 6.34**
Benevolenza	t (333) = 5.52**

T - test per campioni appaiati; **p < .001; * p < .01

11

Valori personali genitori	Luogo di residenza
Benevolenza	Trentino vs. Veneto: padri, t (363) = 6.99**; madri (414) = 5.69** Trentino vs. Lombardia: padri, t (364) = 7.56**; madri (414) = 8.05**
Conformismo	Trentino vs. Lombardia: padri, t (363) = 2.70*; madri, t (414) = 5.24**
Sicurezza	Trentino vs. Veneto: padri, t (363) = 3.70** Trentino vs. Lombardia: padri, t (363) = 6.43**; madri, t (414) = 4.77**

T - test per campione unico; **p < .001; * p < .01

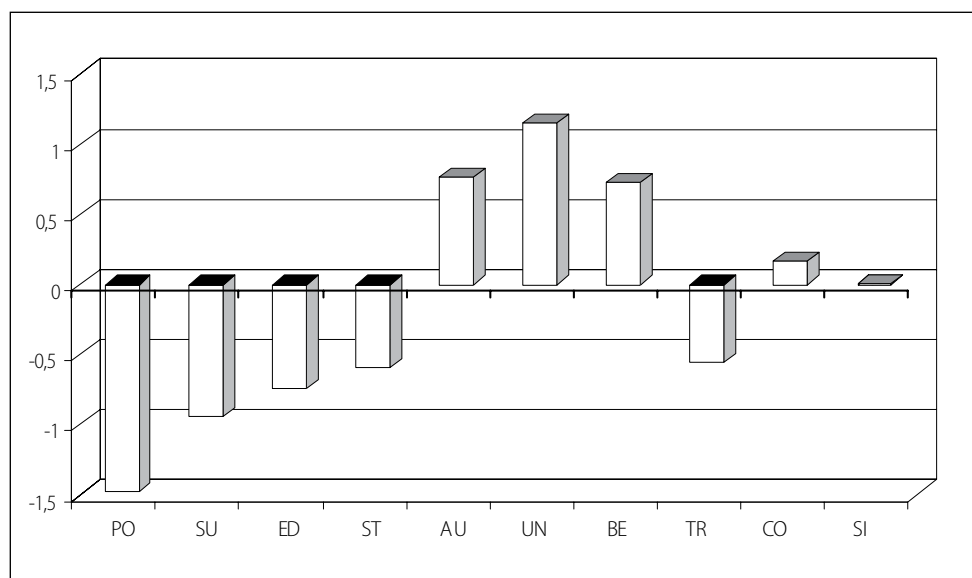
3.3.3 I valori degli insegnanti: non c'è altro che l'altro

Come mostra la Figura 3.3, nel loro complesso gli insegnanti partecipanti all'indagine danno importanza ai valori di carattere universale, in particolare all'uguaglianza sociale (con l'82.8% degli insegnanti che si percepisce "simile" o "molto simile" a una persona orientata verso questo valore), e a quelli che sostengono la cura delle relazioni e del benessere dell'altro con cui si è a diretto contatto, con una forte valorizzazione dell'amicizia (piena adesione del 75.6%). Anche i contenuti dell'Autodirezione, ossia l'indipendenza, la creatività, l'autonomia nel fare e nel pensare, ricevono attenzione e valorizzazione.

A metà strada tra le priorità valoriali e le non priorità si situano due dei tre domini della Conservazione: Conformismo e Sicurezza. Il terzo dominio, vale a dire la Tradizione, rientra invece in maniera netta tra i contenuti ritenuti per sé scarsamente importanti, con un allontanamento soprattutto dalla tradizione religiosa (per nulla o poco valorizzata dal 48.1% degli insegnanti). Poco importanti sono pure quei domini della dimensione dell'Apertura al cambiamento connotati da risvolti edonici e dalla ricerca di sfide stimolanti e i due domini dell'Autopromozione.

Figura 3.3

Valori personali degli insegnanti (Punteggi medi)



PO = Potere, SU = Successo, ED = Edonismo, ST = Stimolazione, AU = Autodirezione, UN = Universalismo, BE = Benevolenza, TR = Tradizione, CO = Conformismo, SI = Sicurezza.

Il considerare il genere e l'età degli insegnanti offre qualche ulteriore informazione. Gli insegnanti di genere maschile assegnano minore importanza all'Autodirezione e alla Benevolenza e una maggiore rilevanza al Potere rispetto agli insegnanti di genere femminile.

In funzione dell'età emergono differenze per quanto concerne esclusivamente l'Universalismo e il Potere: il primo dominio risulta valorizzato di più dagli insegnanti aventi un'età superiore ai 40 anni, mentre il secondo dominio valoriale riceve maggiore attenzione dal gruppo più giovane (fino a 40 anni di età)¹².

3.3.4 La trasmissione dei valori in famiglia: figli e genitori in azione

3.3.4.1 "Mio padre e mia madre vorrebbero che...": le percezioni degli adolescenti

È stato chiesto agli adolescenti di segnalare i valori che i propri genitori vorrebbero trasmettere loro. Come emerge dalla Figura 3.4, in cui sono illustrate le quattro dimensioni valoriali sovraordinate¹³, gli adolescenti percepiscono i genitori, sia i padri sia le madri, interessati a trasmettere loro soprattutto i valori dell'Autotrascendenza e quelli della Conservazione. L'Apertura al cambiamento e l'Autopromozione sono invece le dimensioni a cui, nella percezione degli adolescenti, i genitori assegnano scarso valore nell'educazione dei figli.

In altre parole, i figli ritengono che i genitori li vorrebbero attenti agli altri, portatori di valori universali, obbedienti, rispettosi delle tradizioni, alla ricerca di stabilità (più che di cambiamento e di novità) e poco propensi ad attribuire valore all'autoaffermazione, soprattutto qualora questa vada a scapito dei legami interpersonali.

Relativamente al posizionamento dei valori di socializzazione nella gerarchia valoriale, gli adolescenti trentini si mostrano piuttosto vicini ai coetanei residenti in altre aree del Nord Italia. Tuttavia, si evidenzia una differenza di rilievo, sia a livello di ordine che di punteggio di importanza, per quanto riguarda i domini dell'Autotrascendenza: rispetto ai veneti e ai lombardi, gli adolescenti trentini percepiscono i propri

12

Valori personali insegnanti	Genere	Età
Potere	F (1,138) = 14.61**	F (2,138) = 6.54**
Autodirezione	F (1,138) = 8.38*	
Universalismo		F (2,138) = 8.96**
Benevolenza	F (1,138) = 7.53*	

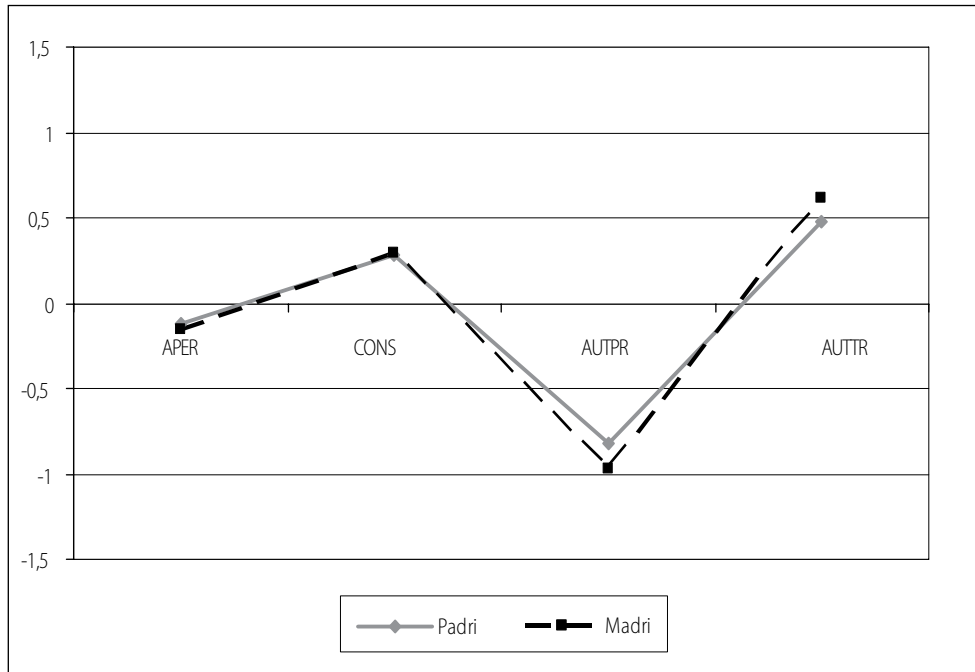
Anova fattoriale 2(genere) x 3(età); **p < .001; * p < .01

¹³ Poiché per la misurazione dei valori di socializzazione è stata applicata la versione breve del PVQ (composta da 21 item), vengono calcolate le sole dimensioni valoriali sovraordinate, al fine di garantire un sufficiente grado di consistenza interna, vale a dire una soddisfacente attendibilità delle misure prodotte.

genitori come più desiderosi di riscontrare nei figli i valori della Benevolenza e dell'Universalismo. Di contro, il Potere e il Successo, vale a dire i due domini dell'Autopromozione, sono meno valorizzati dai genitori trentini (sempre nella percezione dei figli)¹⁴.

Figura 3.4

Valori che i genitori vorrebbero trasmettere ai figli nella percezione degli adolescenti (Punteggi medi)



APER = Apertura al cambiamento, CONS = Conservazione, AUTPR = Autopromozione, AUTTR = Autotrascendenza.

È interessante sottolineare come, tra i valori che i genitori vorrebbero trasmettere, gli adolescenti trentini vi ritrovino con forza la dimensione dell'Autotrascendenza: già nelle intenzioni educative attribuite ai genitori, il legame acquista una valenza del tutto particolare, decisamente più forte di quella attribuita allo stesso in altre aree del nostro Paese. Il valore delle relazioni intime e profonde sembra così caratterizzare in modo deciso, e a diversi livelli (valori personali e di socializzazione), l'esperienza dei partecipanti trentini.

14

Valori da trasmettere ai figli (percezioni degli adolescenti)	Luogo di residenza
Autotrascendenza	Trentino vs. Veneto: padri, $t(763) = 12.06^{**}$; madri, $t(781) = 12.79^{**}$ Trentino vs. Lombardia: padri, $t(763) = 14.50^{**}$; madri, $t(763) = 17.98^{**}$
Autopromozione	Trentino vs. Veneto: padri, $t(767) = 12.36^{**}$; madri, $t(783) = 11.49^{**}$ Trentino vs. Lombardia: padri, $t(767) = 9.61^{**}$; $t(783) = 7.64^{**}$

T - test per campione unico; $^{**}p < .001$; $^{*}p < .01$

Ma quanto i ragazzi sono disposti ad accettare/condividere i valori che sentono valutati come importanti per la loro educazione dai genitori? Ponendo a confronto la percezione che gli adolescenti hanno dei valori che i genitori desidererebbero trasmettere (“mio padre/madre vorrebbe che dessi importanza a ...”) e i valori personali (“io do importanza a ...”) si ottiene un grado di somiglianza di media entità¹⁵, del tutto equivalente a quello riscontrato in indagini precedenti condotte al di fuori del territorio trentino (Barni, Ranieri, Scabini e Rosnati, 2011).

Gli adolescenti accettano in uguale misura i valori paterni e quelli materni e sono soprattutto le figlie a mostrarsi disposte a far propri i valori genitoriali¹⁶.

Come accennato in sede introduttiva, le motivazioni che spingono i figli a conformarsi o ad aderire a ciò che i genitori vorrebbero trasmettere loro possono essere diverse. Quattro sono le motivazioni individuate e descritte nell'ambito della SDT, due delle quali dipendenti da condizioni esterne più o meno variabili, e due interne, in cui i valori ai quali il soggetto aderisce sono ritenuti come importanti di per sé e divengono parte della percezione che la persona ha di se stessa. Tra le motivazioni dipendenti da contingenze variabili, rientrano l'*esterna*, in cui il conformarsi dipende totalmente da fattori (punizioni vs. ricompense) che la persona ritrova nell'ambiente di vita e la motivazione *introiettata*, in cui la valorizzazione di un determinato contenuto è tesa a evitare disapprovazioni e conseguenti sentimenti di vergogna o di colpa. Tra le motivazioni interne, vi sono quella di tipo *identificato*, dove i valori sono percepiti come moralmente importanti così come corretti sono i comportamenti che essi promuovono e la motivazione di tipo *integrato*, in cui il valore diviene un elemento di forte identificazione personale (Knafo e Assor, 2007).

Tra gli adolescenti trentini la motivazione prevalente che sottostà alla condivisione dei valori in famiglia è di tipo interno, soprattutto nella forma identificata. Questo risultato suggerisce che, laddove i valori che i genitori vorrebbero trasmettere alla generazione successiva sono condivisi dai figli, tale condivisione non deriva tanto dalla paura di punizioni o di disapprovazione, quanto piuttosto da un'adesione a contenuti ritenuti importanti anche per sé. In parole semplici, se un passaggio valoriale sussiste tra genitori e figli adolescenti, questo assume le sembianze più di un'autonoma condivisione che di una costrizione.

Non esistono differenze nel tipo di motivazione né in funzione del genere dell'adolescente né in funzione del genere del genitore. Neppure l'età dell'adolescente presenta relazioni di rilievo con la motivazione, ad eccezione di una debole correlazione di direzione negativa tra l'età e la motivazione esterna: gli adolescenti più grandi ten-

¹⁵ Calcolando le correlazioni diadiche, l'accettazione dei valori paterni è risultata pari a $r = .43$, $p < .001$ e quella dei valori materni è di $r = .44$, $p < .001$, su un range possibile da -1 (rifiuto totale) a +1 (accettazione completa).

¹⁶ Anova mista 2(genere dei genitori) x 2(genere dei figli); $F(1,749) = 23.17$, $p < .001$.

dono ad essere meno mossi dalla paura di punizioni o dal desiderio di ricompense nell'accettare i valori genitoriali.

Il tipo di motivazione sottesa alla condivisione di valori è invece connesso in modo evidente al grado di accettazione. In particolare, come pone in evidenza la Tabella 3.2, esiste una correlazione significativa (di direzione positiva) tra l'accettazione e le motivazioni di tipo identificato e integrato: quanto più l'adolescente sente di aderire in modo autonomo ai valori genitoriali, tanto più si rafforza la disponibilità all'accettazione.

Tabella 3.2

Correlazioni tra l'accettazione dei valori paterni e materni e le motivazioni sottese alla condivisione

	Esterna	Introi.	Identif.	Integr.
Accettazione valori paterni	-.03	.09	.36*	.31*
Accettazione valori materni	-.02	.09	.37*	.33*

Coefficienti r di Pearson. **p < .001, *p < .01.

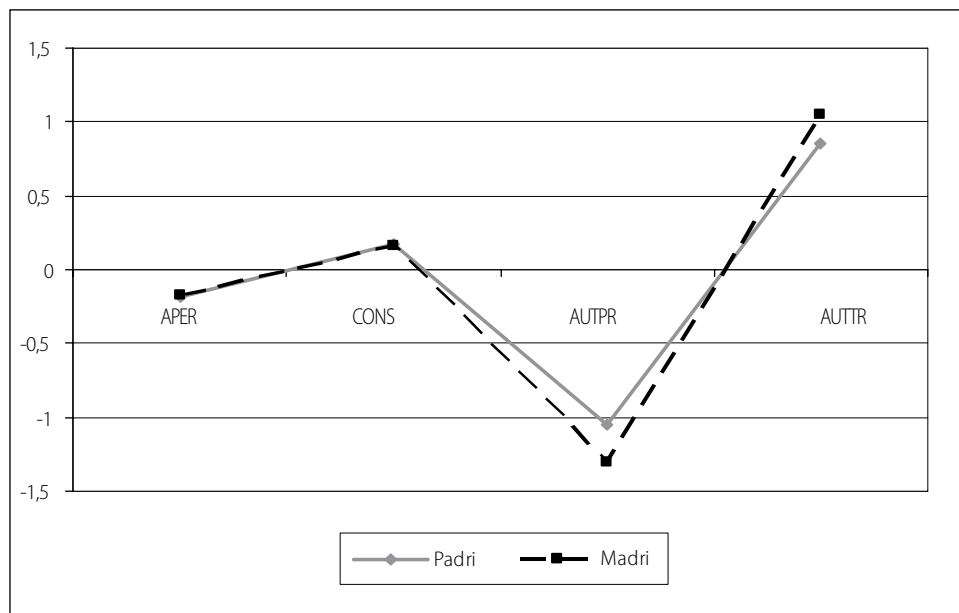
3.3.4.2 "Vorrei che mio figlio...": le risposte dei genitori

Passando dalle percezioni degli adolescenti, che possono essere più o meno accurate, alle intenzioni dei genitori, così come da questi espresse, la forte valorizzazione dell'Autotrascendenza si rivela un elemento costante: pure nelle intenzioni e nelle attese genitoriali, prevalgono i valori di carattere universale e quelli che promuovono le relazioni intime, più prossime.

Nel pattern valoriale che i genitori desidererebbero trasmettere domina infatti indiscussa l'Autotrascendenza, che pare l'unica vera priorità che i due genitori vorrebbero ritrovare nei figli (Figura 3.5). Importante è anche la dimensione della Conservazione, fatta di valori quali l'obbedienza e il rispetto. Meno valorizzate sono invece le dimensioni dell'Apertura al cambiamento, soprattutto negli aspetti edonici, e dell'Autopromozione che chiude, con valori quali il potere e il prestigio sociale, la gerarchia dei contenuti valoriali percepiti dai genitori come importanti nella socializzazione dei figli.

Figura 3.5

Valori che i genitori vorrebbero trasmettere ai figli (Punteggi medi)



APER = Apertura al cambiamento, CONS = Conservazione, AUTPR = Autopromozione, AUTTR = Autotrascendenza.

Che tipo di motivazione anima i genitori nell'educare i figli all'importanza dei valori? Come suggeriscono i risultati ottenuti, dominano motivazioni di tipo autonomo (identificata o integrata), che esprimono una reale identificazione con i *valori da trasmettere*, contenuti e processi vissuti come centrali nella definizione del ruolo genitoriale e del Sé. Rispetto alle motivazioni autonome, risultano meno importanti sia la motivazione esterna, in cui l'impegno a trasmettere valori ai propri figli è legato al desiderio di approvazione sociale, sia quella introiettata, in cui l'impegnarsi nell'educare i figli ai valori è un mezzo per evitare sentimenti di colpa o di vergogna.

Il vivere i valori da trasmettere come parte integrante di sé e definente il proprio ruolo genitoriale si accompagna a uno stile educativo caratterizzato da supporto e controllo (Tabella 3.3). Questo accade sia tra i padri che tra le madri, a indicare che quanto più i genitori si identificano e sentono il trasmettere determinati contenuti di valore come intrinsecamente importante, tanto più tendono ad adottare uno stile autorevole nell'approccio al figlio.

Anche in riferimento alla capacità genitoriale di promuovere il funzionamento autonomo dell'adolescente, sono le motivazioni autonome (in particolare quella integrata) ad accompagnarsi positivamente a tale capacità: quanto più è forte una moti-

vazione autonoma alla trasmissione, tanto maggiore è la tendenza a stimolare il figlio ad assumere valori che sente veri e propri.

Infine, la qualità della motivazione sottesa alla trasmissione è legata positivamente all'autoefficacia percepita dal genitore: una motivazione integrata si accompagna alla percezione da parte del genitore di riuscire a far passare al figlio contenuti di valore.

Tabella 3.3

Correlazioni tra le motivazioni sottese alla trasmissione, lo stile educativo (supporto, controllo, promozione del funzionamento autonomo) e l'autoefficacia

	Padri				Madri			
	Esterna	Introï.	Identif.	Integr.	Esterna	Introï.	Identif.	Integr.
Supporto	.07	.09	.26**	.29**	-.09	-.04	.23**	.37**
Controllo	.12	.13	.17*	.22**	-.05	.05	.12	.22**
Promozione del funz. autonomo	-.01	.03	.17*	.30**	-.02	-.10	.13*	.29**
Autoefficacia	.04	.14	.13	.18*	.07	.07	.09	.20**

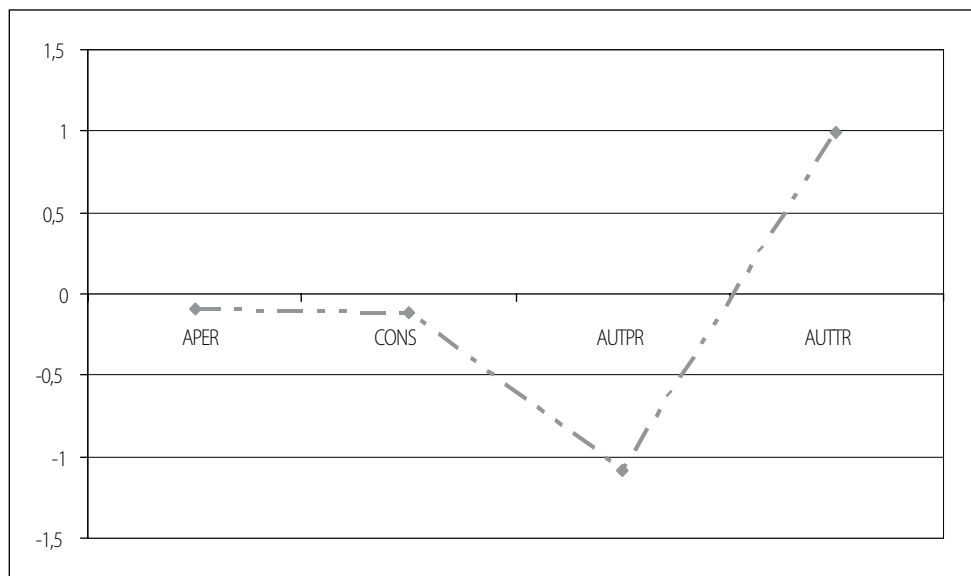
Coefficienti r di Pearson. **p < .001, *p < .01.

3.3.5 La trasmissione dei valori a scuola: gli insegnanti in scena

L'Autotrascendenza ritorna come dimensione valoriale dominante anche tra i valori che gli insegnanti vorrebbero trasmettere e riscontrare nei propri studenti (Figura 3.6). Tutte le altre dimensioni risultano non prioritarie, a ulteriore indicazione dell'importanza riconosciuta ai valori universali e di promozione delle relazioni.

Figura 3.6

Valori che gli insegnanti vorrebbero trasmettere agli studenti (Punteggi medi)



APER = Apertura al cambiamento, CONS = Conservazione, AUTPR = Autopromozione, AUTTR = Autotrascendenza.

In modo simile a quanto rilevato per i genitori, anche tra gli insegnanti le motivazioni alla trasmissione prevalenti sono di tipo autonomo: il percepire i valori da trasmettere come dotati di grande importanza, tanto da sentirli parte integrante di sé, e il vivere la loro trasmissione come stimolo prezioso nel ruolo di insegnante risultano più importanti sia della motivazione esterna che di quella introiettata.

La qualità della motivazione sottesa alla trasmissione si inquadra all'interno di una tendenza più generale verso l'insegnamento, in particolare verso il modo in cui viene inteso e vissuto. Come emerge dalla Tabella 3.4, una motivazione autonoma alla trasmissione valoriale si associa a un modo di vivere l'insegnamento come occasione di soddisfazione personale e di cura verso la nuova generazione. Al contrario, una motivazione esterna alla trasmissione, in cui l'impegno è determinato da pressioni provenienti dall'ambiente, si accompagna a un insegnamento vissuto come semplice professione, in cui la buona qualità è "dovuta" onde evitare giudizi negativi del dirigente scolastico, dei colleghi, dei genitori ecc. o sensi di colpa per un lavoro mal fatto.

Va infine osservato come gli insegnanti animati da una motivazione identificata nella trasmissione, in cui la stessa è vissuta come un compito centrale per un insegnante, si percepiscano più efficaci nell'adempimento di tale compito.

Tabella 3.4

Correlazioni tra le motivazioni sottese alla trasmissione, il modo di vivere l'insegnamento e l'autoefficacia

	Esterna	Introï.	Identif.	Integr.
Insegnamento come "dovere"	.46**	.48**	.17	.02
Insegnamento come "investimento personale"	.11	.15	.34**	.28**
Autoefficacia	.01	.01	.30**	.15

Coefficienti r di Pearson. **p < .001, *p < .01.

3.4 CONCLUSIONI

3.4.1 Il valore del legame: un buon esito della trasmissione, purché non "confonda" le generazioni

Apriamo questa sezione finale del lavoro ripartendo da ciò che conta per gli adolescenti, proseguendo poi con i genitori e gli insegnanti, al fine di cogliere gli elementi di continuità tra le generazioni e dare spiegazione (almeno parziale, vista la complessità dell'oggetto trattato) delle differenze.

I valori degli adolescenti trentini incontrati possono essere efficacemente riassunti in due parole: *cambiamento* e *relazioni*. Nel sistema valoriale adolescenziale hanno infatti priorità, da una parte, i domini dell'Edonismo, della Stimolazione e dell'Auto-direzione e, dall'altra, quelli della Benevolenza e dell'Universalismo.

Si tratta esattamente degli stessi valori rilevati in studi precedenti, compresi quelli condotti in aree del Paese diverse dal Trentino: in tutti gli studi, in modo costante, si ripropongono al vertice della gerarchia valoriale degli adolescenti i tre domini dell'Apertura al cambiamento. Come già commentato altrove (Barni, 2009), questa costante risulta funzionale ai compiti di sviluppo tipici dell'età adolescenziale: trattandosi di valori che promuovono la sperimentazione, essi risultano compatibili con quel processo di differenziazione che è proprio dell'età adolescenziale, essendo il processo per mezzo del quale il ragazzo cerca di rinegoziare la propria dipendenza psicologica dagli altri (in particolare dai genitori) per raggiungere un'interdipendenza e una reciprocità che diventeranno sempre maggiori (Gavazzi e Sabatelli, 1990).

A differenziare il gruppo degli adolescenti trentini nel confronto con i coetanei coinvolti in altre indagini, realizzate al di fuori della regione, vi è la maggiore importanza assegnata alle relazioni interpersonali: la cura dei legami familiari e amicali pare infatti acquisire particolare salienza nel contesto trentino. E questo accade anche nelle percezioni, da parte dei figli, dei valori che i genitori vorrebbero loro trasmettere.

Nella prima indagine dell'Istituto IARD (Buzzi, Cavalli e de Lillo, 2002), i giovani trentini si erano distinti per la precocità con la quale transitavano dalla condizione adolescenziale a quella adulta. E il dato qui prodotto, circa la maggiore attenzione alla dimensione relazionale, sembra supportare tale affermazione: Benevolenza e Universalismo sono infatti due domini che, come dimostrano le ricerche sul tema (Alfieri, Barni e Rosnati, 2011), sono più valorizzati dai giovani-adulti e, ancora di più, dalla generazione adulta. In tale aspetto, gli adolescenti di Trento e provincia paiono "più grandi" dei ragazzi che vivono in altre aree. Tuttavia, nel sistema valoriale degli adolescenti trentini, viene assegnata priorità al dominio dell'Edonismo, ossia a un insieme di valori (divertimento, stare con gli amici, "viziarsi" ecc.) tipico soprattutto della prima fase adolescenziale e che esalta l'importanza della spontaneità, dell'emotività e del piacere, riducendo il bisogno (avvertito e/o espresso) di una progettualità a lungo termine.

Si tratta dunque di un sistema valoriale articolato tra poli differenti, che sembra riflettere quel processo di cambiamento, con l'insicurezza e la contraddittorietà insite in ogni passaggio, che sta coinvolgendo il territorio. Buzzi (2007), commentando i risultati dell'ultima indagine Istituto IARD-IPRASE sui giovani trentini, sottolinea la rapida evoluzione in cui pare coinvolta la Provincia e che ha portato a una riduzione, rispetto agli orientamenti di valore, delle distanze con il resto del Paese; Grassi (2003) utilizza l'aggettivo "magmatica" per descrivere la situazione vissuta dai giovani di Trento.

Si potrebbe pertanto ipotizzare che la giovane generazione, in transito, ricerchi supporto e sicurezza nelle relazioni primarie (quali la famiglia, l'amore, l'amicizia), spesso a scapito di una più ampia solidarietà sociale, e finisca con il privilegiare valori che enfatizzano l'immediato e, nell'immediato, riducono una progettualità futura.

In sintesi, ciò che sembra caratterizzare i ragazzi trentini sono il forte investimento su una forma di socialità ristretta e una debole progettualità, connesse l'una all'altra in un rapporto bidirezionale ed entrambe legate a quel cambiamento in atto nel territorio. Qual è un possibile rischio? Dove cresce la fatica da parte dei ragazzi a rappresentarsi il futuro, investendo sullo stesso, il rischio è quello di uno stallo generazionale (Scabini e Iafrate, 2003): ecco un elemento emergente di criticità su cui i risultati ottenuti portano a riflettere.

Tale elemento di criticità ricompare nell'analisi delle risposte fornite dai genitori: la priorità data alla rete primaria di supporto sembra partire proprio da quella che è l'attuale seconda generazione. L'implosione verso la famiglia e verso una relazionalità ristretta è stata spesso vista conseguenza di un contesto sociale vissuto come minaccioso, privato di riferimenti normativi forti: la generazione adulta tende a scindere i propri comportamenti in famiglia, ipervalorizzando le relazioni intime, rispetto a quelli tenuti nel sociale, fortemente disinvestito (Scabini, 2006). Una scissione alimentata anche da quel processo attributivo operato dal sociale nei riguardi della fa-

miglia che la idealizza e/o le attribuisce tutte le responsabilità in caso di fallimenti educativi. Ne conseguono una debole generatività sociale (intesa come trasferimento all'esterno del capitale fiduciario e dell'impegno pur presenti in famiglia), debolezza trasversale alle generazioni (adulte e giovane), e una debole generatività biologica, più evidente nella giovane generazione. Quest'ultima tende infatti a rimandare, supportata dalla generazione adulta, scelte definitive, come il fare famiglia o l'avere figli. Si produce così una situazione paradossale per cui la valorizzazione delle relazioni intime scoraggia il rilancio in avanti di queste stesse relazioni, con una conseguente stabilità intergenerazionale (Calvi, 2004).

Il confronto tra i genitori trentini e quelli residenti in altre aree del Paese (si veda Caprara, Scabini e Barni, 2011) testimonia la diffusione dei fenomeni illustrati. Tuttavia, come emerge anche dal solo confronto operato in questa sede con i genitori veneti e lombardi, traspare tra i genitori incontrati una più forte valorizzazione della Benevolenza e un minor bisogno di Sicurezza, quest'ultima qui misurata in termini di sicurezza dell'ambiente di vita e di incolumità personale. È al proposito significativo osservare come nel modello di Schwartz (1992) la Sicurezza sia definita un "valore di mancanza", nel senso che viene valorizzato soprattutto da chi ne avverte la carenza o la sente minacciata. Parrebbe quindi che, rispetto ad altre aree del Paese, i genitori trentini si sentano sufficientemente al sicuro e che questo li porti a dare meno enfasi a tale dominio valoriale. Un risultato che, da un lato, potrebbe essere spiegato alla luce delle condizioni socio-economiche dell'area della Provincia di Trento, relativamente agiata e caratterizzata da un modesto inurbamento. Dall'altro, si potrebbe speculare che la "minor mancanza" di sicurezza dipenda proprio dal più forte investimento sulle relazioni intime: la sicurezza non sarebbe più ricercata nel contesto sociale, come d'altronde paiono suggerire i dati che evidenziano una crescente devalorizzazione dell'impegno e della partecipazione attiva (evidente proprio in Trentino più che altrove, Buzzi, 2007), ma negli affetti. In una sorta di circolo che si autoalimenta, quanto più si riconosce importanza alle relazioni, tanto più ci si rifugia in esse, sentendosi al sicuro; quanto più ci si sente al sicuro, tanto più si privilegia la rete di supporto prossima, a scapito del network più ampio.

Questo sentimento di sicurezza, ricavato dalla relazione, è anche l'eredità che i genitori vogliono lasciare ai figli: la capacità di trascendere i propri interessi a vantaggio della relazione con l'altro è l'unica vera priorità valoriale che i genitori vorrebbero ritrovare nei figli adolescenti. A cospetto di tale priorità, tutto il resto perde valore, con particolare evidenza nel caso del Potere e del Successo, ambedue domini dell'Autopromozione: l'autorealizzazione dei figli non passa attraverso l'affermazione di sé, intesa come potere sugli altri e prestigio sociale, ma attraverso l'integrazione in un network di cura, rassicurante.

Sulla stessa linea si muovono anche gli insegnanti, che risultano molto simili ai genitori in ciò che valorizzano per sé e per i propri studenti, privilegiando ancora una volta i valori dell'Autotrascendenza.

Nella relazione educativa con gli adulti di riferimento (genitori e insegnanti), gli adolescenti si trovano dunque immersi in un contesto valoriale dal contenuto piuttosto omogeneo: domina la relazione. In fondo, un buon proposito nello scambio intergenerazionale, purché da un rallentamento evolutivo, che pare ormai in atto, non si passi a un blocco dell'identità, con la conseguenza di uno scarso riconoscimento dei bisogni di distintività e l'affermarsi di legami tra generazioni "con-fuse".

3.4.2 Valori che passano in autonomia

Contrariamente alla diffusa convinzione per cui gli adolescenti sarebbero per natura oppositivi, i risultati ottenuti nella presente ricerca ci mostrano dei ragazzi abbastanza disposti ad accettare i valori che i genitori desidererebbero trasmettere loro. Ciò che è condiviso è quella preferenza accordata alle relazioni, su cui ci siamo soffermati nel paragrafo precedente. All'opposto, ciò che fa differenza è che, pur ritenendo che i genitori vogliano insegnare ai figli l'importanza dei valori conservativi, questi ultimi privilegiano per sé i valori del cambiamento.

Alla luce di quello fin qui detto circa i compiti di sviluppo della fase adolescenziale, è chiaro come questa discrepanza percepita, che si gioca in una dialettica tra conservazione e apertura, non sia di per sé un esito indesiderato nella trasmissione: i genitori sono percepiti come coloro che tendono a proteggere, richiamando alla sicurezza, alle regole e alla responsabilità; gli adolescenti sono volti all'esplorazione e alla ricerca.

Sono soprattutto le figlie a mostrarsi disponibili all'accettazione. Come osservato in studi precedenti (Scabini, 2006), il passaggio di valori avviene prevalentemente lungo una linea femminile; tale linea si fa evidente nell'accettazione, considerata la fase affettiva della trasmissione in quanto influenzata soprattutto dalla vicinanza emotiva tra i membri familiari e, più in generale, dalla qualità del legame (Grusec e Goodnow, 1994). E, come visto sopra, sono proprio le femmine a mostrarsi particolarmente attente alla cura dei legami.

Oltre al genere, altri fattori risultano connessi al grado di condivisione dei valori genitoriali da parte dei figli. Tra questi, la motivazione sottesa alla condivisione presenta in alcune sue qualità correlazioni significative con l'accettazione. Più precisamente, l'essere mossi da una motivazione autonoma, di tipo identificato o integrato, supporta l'accettazione. In altri termini, quanto più l'adolescente percepisce come dotati di valore ("giusti", "buoni", "meritevoli") i contenuti promossi dai genitori e li sente vicini a sé e al tipo di persona che è, tanto più finisce con il farli propri. Il conformarsi ai valori genitoriali per paura

di punizioni o alla ricerca di ricompense, così come per sentimenti di colpa o di vergogna, non mostra invece alcuna relazione con l'accettazione: né la promuove né la ostacola. Un clima familiare supportivo, capace di sostenere il funzionamento autonomo del figlio, e non coercitivo è il contesto che maggiormente promuove il passaggio valoriale.

3.4.3 Al di là del ruolo, essere modelli di valore

I genitori e gli insegnanti trentini sembrano sulla buona strada per costruire un clima supportivo ed empatico. Essi sono infatti mossi principalmente da motivazioni autonome nella trasmissione di valori ai figli/studenti: il percepire la trasmissione come uno stimolo prezioso nell'impegno educativo o il credere fortemente nell'importanza di determinati valori, tanto da volerli rivalutati dalla generazione successiva, sono infatti le motivazioni che ricorrono con maggiore frequenza. Per quanto non assenti, le motivazioni di natura esterna, che rimandano al voler adempiere a un compito perché pressati da altri o legate all'evitare sentimenti di colpa, risultano invece meno vicine a ciò che anima i genitori o gli insegnanti nella trasmissione valoriale.

Motivazioni di natura autonoma si accompagnano, nel caso dei genitori, a una modalità autorevole di approccio al figlio, fatta di supporto, regole e promozione dell'autonomia. Uno stile che la letteratura sul tema ha costantemente riscontrato essere funzionale alla riuscita del processo, capace di favorire l'accettazione dei valori genitoriali da parte del figlio e di salvaguardare la qualità della relazione (Barni *et al.*, 2011). Nel caso degli insegnanti, la motivazione autonoma si inserisce all'interno di un approccio all'insegnamento caratterizzato da passione, presa di iniziativa e soddisfazione per l'attività svolta. Infine, sia per i genitori sia per gli insegnanti, questo tipo di motivazione supporta la percezione di autoefficacia nella trasmissione di valori: quanto più genitori e insegnanti credono in ciò che trasmettono e nell'importanza del trasmetterlo, tanto più si percepiscono efficaci nell'adempiere a questo loro compito. Si potrebbe riassumere il tutto con una frase: "Ci credo, lo faccio. E se ci credo, è meno faticoso e riesce meglio".

L'analisi della motivazione ha permesso di andare al di là del contenuto dei valori, troppo spesso il solo aspetto esaminato nelle indagini con la conseguente assunzione della similarità tra i valori di genitori e figli come indicatore esclusivo della buona riuscita del processo. È il significato che sta dietro le cose (e al fare le cose) che una volta colto va potenziato. In tale direzione, promuovere l'impegno autonomo all'acquisizione e al rilancio in avanti dei valori acquisiti può rappresentare una vera sfida educativa, vuoi con gli adolescenti vuoi con i genitori e gli insegnanti. Letteralmente, impegno significa "dare o mettere *in pegno*", con il *pegno* che lega e rafforza; l'impegno è promettere, cioè mandare avanti (Pianigiani, 2004) in un senso accrescitivo (pro-, appunto): in questo può esprimersi e misurarsi il valore reale della trasmissione dei valori.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alfieri S., Barni D. e Rosnati R.** (2011), *Essere giovani-adulti a Treviso: Orientamenti valoriali e impegno sociale*, in Biz C., a cura di, *Famiglia è risorsa*, Quaderni della Fondazione, 11, Fondazione Ispirazione, Treviso, 127-162
- Barni D.** (2009), *Trasmettere valori. Tre generazioni familiari a confronto*, Unicopli, Milano
- Barni D., Ranieri S., Scabini E. e Rosnati R.** (2011), *Value transmission in the family: Do adolescents accept the values their parents want to transmit?* "Journal of Moral Education", 40, 105-121
- Buzzi C.** (a cura di) (2007), *Generazioni in movimento. Madri e figli nella seconda indagine Istituto IARD - IPRASE sulla condizione giovanile in Trentino*, Il Mulino, Bologna
- Buzzi C., Cavalli A. e de Lillo A.** (a cura di) (2002), *Giovani del nuovo secolo*, Il Mulino, Bologna
- Calvi G.** (2004), *Un Paese in cerca di futuro*, Eurisko, Milano
- Caprara G.V., Scabini E. e Barni D.** (2011), *I valori degli italiani*, in Caprara G.V., Scabini E., Steca P. e Schwartz S.H., a cura di, *I valori nell'Italia contemporanea*, Franco Angeli, Milano, pp. 45-68
- Gavazzi S. e Sabatelli R.** (1990), *Family system dynamics, the individuation process, and psychosocial development*, "Journal of Adolescent Research", 5, 500-519
- Grassi R.** (2003), *I valori*, in Buzzi C., a cura di, *Tra modernità e tradizione: La condizione giovanile in Trentino. Un'indagine dell'Istituto Iard per la Provincia autonoma di Trento*, Il Mulino, Bologna, pp. 127-136
- Grassi R.** (2007), *I valori dei giovani trentini*, in Buzzi C., a cura di, *Generazioni in movimento. Madri e figli nella seconda indagine Istituto IARD - IPRASE sulla condizione giovanile in Trentino*, Il Mulino, Bologna, pp. 117-136
- Grolnick W.S., Deci E.L. e Ryan R.M.** (1997), *Internalization within the family: The self-determination theory perspective*, in Grusec J.E. e Kuczynski L., a cura di, *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*, Wiley, New York, pp. 135-161
- Grolnick W.S., Ryan R.M. e Deci E.L.** (1991). *Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents*, "Journal of Educational Psychology", 83, 508-517
- Grusec J.E. e Davidov M.** (2007), *Socialization in the family. The roles of parents*, in Grusec J.E. e Hastings P.D., a cura di, *Handbook of socialization: Theory and research*, Guilford Press, New York, pp. 284-308
- Grusec J.E. e Goodnow J.J.** (1994), *Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view*, "Developmental Psychology", 30, 4-19

- Iafrate R. e Barni D.** (2010), *La trasmissione dei valori tra genitori e figli*, "Vita e Pensiero", 3, 100-105
- Knafo A. e Assor A.** (2007), *Motivation for agreement with parental values: Desirable when autonomous, problematic when controlled*, "Motivation and Emotion", 31, 232-245
- Pianigiani O.** (2004), *Vocabolario etimologico della lingua italiana*, Disponibile sul sito web <http://www.etimo.it> (consultato il 21 agosto 2011)
- Rohner R.P. e Cournoyer D.E.** (1994), *Universals in youths' perception of parental acceptance or rejection: Evidence from factor analyses within eight sociocultural groups worldwide*, "Cross-Cultural Research", 28, 371-383
- Roth G., Assor A., Kanat-Maymon Y. e Kaplan H.** (2007), *Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may led to self-determined learning*, "Journal of Educational Psychology", 99, 761-774
- Ryan R.M. e Solky J.A.** (1996), *What is supportive about social support? On the psychological needs for autonomy and relatedness*, in Pierce G.R., Sarason B.R. e Sarason I.G., a cura di, *Handbook of social support and the family*, Plenum Press, New York, pp. 249-267
- Scabini E.** (2006), *Rapporto tra le generazioni e trasmissione dei valori*, in Bosio A.C., a cura di, *Esplorare il cambiamento sociale. Studi in onore di Gabriele Calvi*, Franco Angeli, Milano, pp. 17-34
- Scabini E. e Iafrate R.** (2003), *Psicologia dei legami familiari*, Il Mulino, Bologna
- Schwartz S.H.** (1992), *Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries*, in Zanna M.P., a cura di, *Advances in experimental social psychology*, vol. 25, Academic Press, New York, pp. 1-65
- Schwartz S.H., Melech G., Lehmann A., Burgess S., Harris M. e Owens V.** (2001), *Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement*, "Journal of Cross-Cultural Psychology", 32, 519-542
- Sheldon K.M., Ryan R., Deci E. e Kasser T.** (2004), *The independent effects of goal contents and motives on well-being: It is both what you pursue and why you pursue it*, "Personality and Social Psychology Bulletin", 30, 475-486
- Trommsdorff G.** (2009), *Intergenerational relations and cultural transmission*, in Schönplflug U., a cura di, *Cultural transmission. Psychological, developmental, social, and methodological aspects*, Cambridge University Press, New York, pp. 126-160

Capitolo 4

Le politiche giovanili in Trentino: la progettazione dei Piani Giovani di Zona del 2011

Virginio Amistadi

4.1 I PIANI GIOVANI DI ZONA 2011

Il presente lavoro fa riferimento ai dati raccolti in fase di presentazione dei progetti dei Piani Giovani di Zona per l'anno 2011 attraverso il nuovo software gestionale predisposto dall'Ufficio Politiche Giovanili. Il software rappresenta il primo frutto del lavoro di costruzione di un sistema permanente di monitoraggio delle attività, iniziato con la stesura del rapporto OGI 2009 e proseguito attraverso la standardizzazione delle schede di presentazione e di rendicontazione dei progetti compilate in formato elettronico. I dati, inseriti direttamente dai progettisti, sono utilizzati sia per la gestione amministrativa, semplificando la produzione documentale e favorendo l'interazione tra i soggetti coinvolti nelle varie fasi, sia per l'implementazione di un paniere di indicatori individuato all'interno dell'OGI che si andrà ad alimentare progressivamente mantenendo lo storico di ogni annualità.

Per l'anno 2011 i 31 Piani Giovani di Zona attivi hanno presentato complessivamente 375 iniziative riuscendo potenzialmente a coprire il 92,6% dell'intera popolazione trentina tra gli 11 e i 29 anni¹. In realtà alcuni dei Comuni che non hanno partecipato direttamente ai tavoli della progettazione (complessivamente 12) e che non facevano parte di alcun piano alla presentazione ufficiale per il 2011 hanno poi aderito alle iniziative proposte andando ad incrementare ulteriormente la copertura del territorio che risulta pressoché totale.

Nel 2011 può quindi dirsi completato un lungo percorso di sperimentazione partito nel 2005 con la presentazione dei primi 10 progetti nell'ambito dei Piani Giovani di Zona di Primiero, Quattro Vicariati e Valli del Leno.

¹ Dall'analisi che segue sono esclusi 16 progetti che risultavano in fase di approvazione al momento dell'estrazione dei dati utilizzati per la stesura del rapporto. La quasi totalità di tali progetti (15 su 16) fa riferimento al Piano Giovani di Zona della Bassa Valsugana e Tesino mentre il progetto rimanente risulta essere l'unico presentato dal Piano Giovani di Zona degli Altopiani Cimbri.

Per tale motivo i dati relativi al Piano Giovani di Zona della Bassa Valsugana e Tesino non possono essere considerati attendibili in quanto fanno riferimento ad un solo progetto valido all'epoca dell'estrazione mentre il Piano Giovani di Zona degli Altopiani Cimbri non compare in quanto privo di progetti. Il dato definitivo complessivo attuale ammonta quindi a 32 Piani Giovani di Zona attivati, per un totale di 386 progetti approvati.

4.2 LE DIMENSIONI COMPLESSIVE DELLA SPESA

La progettazione 2011 ha previsto un disavanzo complessivo di € 2.102.875,38. Su tale importo la Provincia autonoma di Trento attraverso l'ufficio Politiche Giovanili, ha garantito la copertura del 47,7% per una cifra pari a € 1.003.321,00. Gli enti componenti i vari tavoli a loro volta hanno garantito un contributo di ulteriori € 819.668,00 per raggiungere l'86,7% del costo totale. Il reperimento dei 279.868,00 euro rimanenti (13,3% del totale) è stato previsto attraverso la raccolta di quote di iscrizione, incassi ed entrate varie.

Suddividendo la spesa complessiva per la popolazione di riferimento (giovani tra gli 11 e i 29 anni - 19,6% della popolazione totale) i Piani Giovani di Zona hanno attivato un investimento medio pro capite pari a € 20,49.

Tabella 4.1

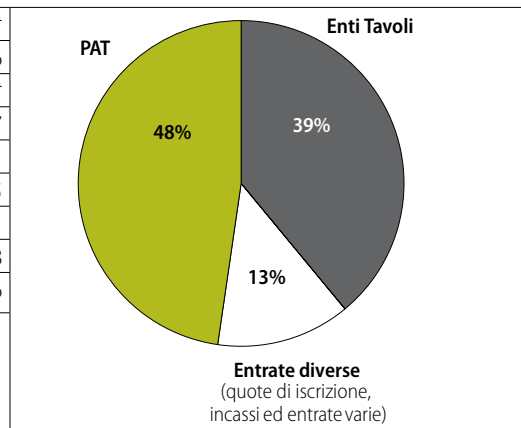
Dimensione complessiva della progettazione 2011

Piani Giovani attivi 2011	32*
Comuni coinvolti	196
Numero progetti presentati	375*
Costo totale progetti	€ 2.467.037
Disavanzo totale progetti	€ 2.102.875
Contributo PAT	€ 1.003.321
Contributo Enti dei Tavoli	€ 819.668
Entrate diverse	€ 279.886

* si veda nota precedente

Figura 4.1

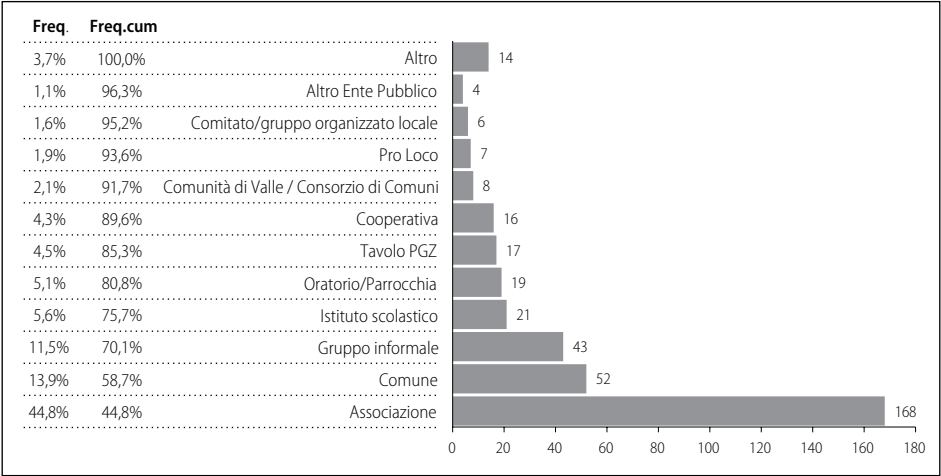
Ripartizione della spesa



4.3 SOGGETTI PROPONENTI ED ENTI RESPONSABILI

I promotori dei 375 progetti presentati per l'anno 2011 sono rappresentati in primo luogo da Associazioni (168), Comuni (52) e Gruppi informali (43) che assommano complessivamente al 70,1% del totale. Istituti Scolastici (21), Parrocchie (19) e Cooperative (16) contribuiscono per un ulteriore 15%.

Figura 4.2
Enti promotori della Progettazione (numero Progetti)

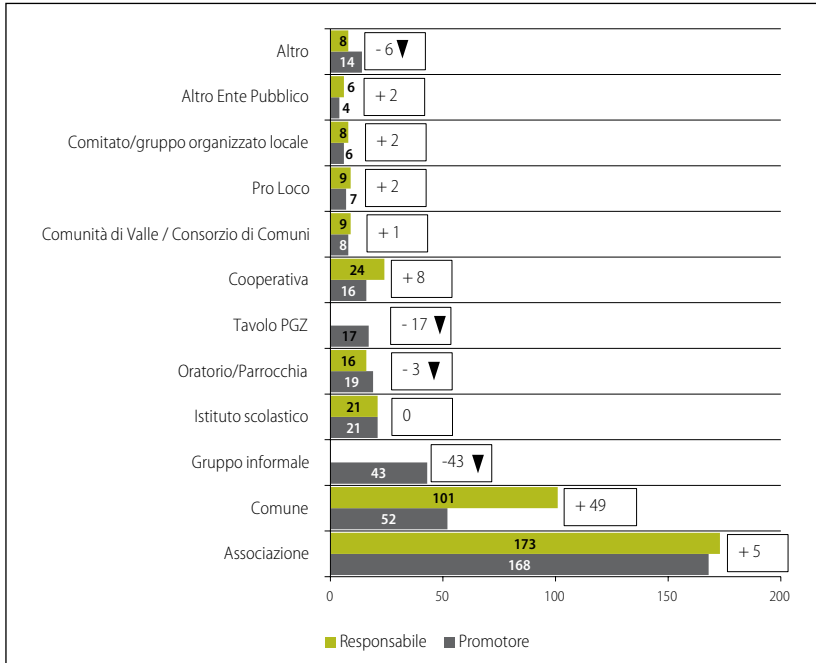


All'interno dei Piani Giovani di Zona esiste una distinzione tra enti promotori e enti responsabili della progettazione. Questa differenza è dovuta al fatto che un soggetto responsabile deve avere personalità giuridica per poter far fronte agli adempimenti giuridico-amministrativi legati alla gestione della parte economica. Per questo motivo tutti i progetti presentati da gruppi informali, da particolari tipologie associative nonché le iniziative proposte da gruppi estemporanei devono necessariamente essere prese in carico da altri soggetti interni al piano in possesso dei requisiti richiesti.

Prendendo in considerazione gli enti responsabili, si può notare come i Comuni siano protagonisti di una intensa attività di supporto alle attività dei Piani prendendo in carico una quota di progetti (49) che praticamente raddoppia quelli presentati in proprio (52).

Figura 4.3

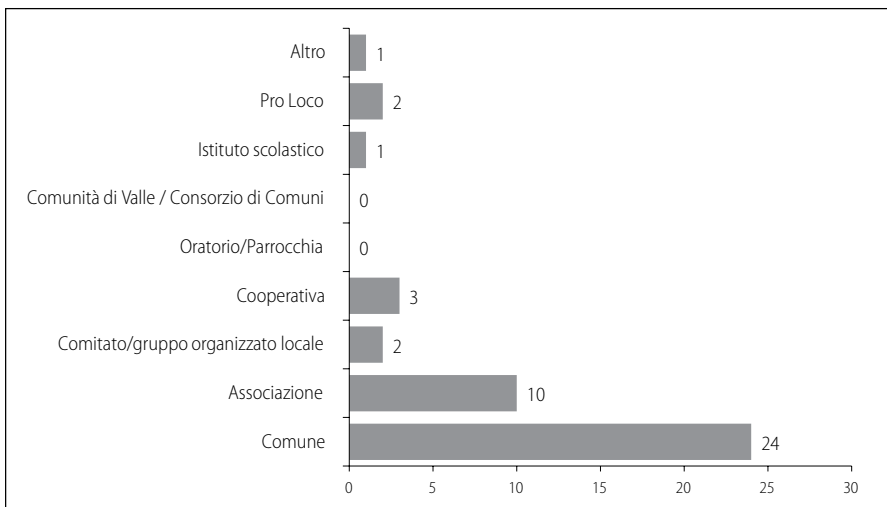
Presa in carico della progettazione (num. Progetti)



In particolare, la presa in carico della progettazione proveniente dai gruppi informali (43 progetti) viene sostanzialmente assorbita dai Comuni (24 progetti) e dalle Associazioni (10 progetti).

Figura 4.4

Presa in carico della progettazione dei Gruppi Informali (Tot = 43 progetti)

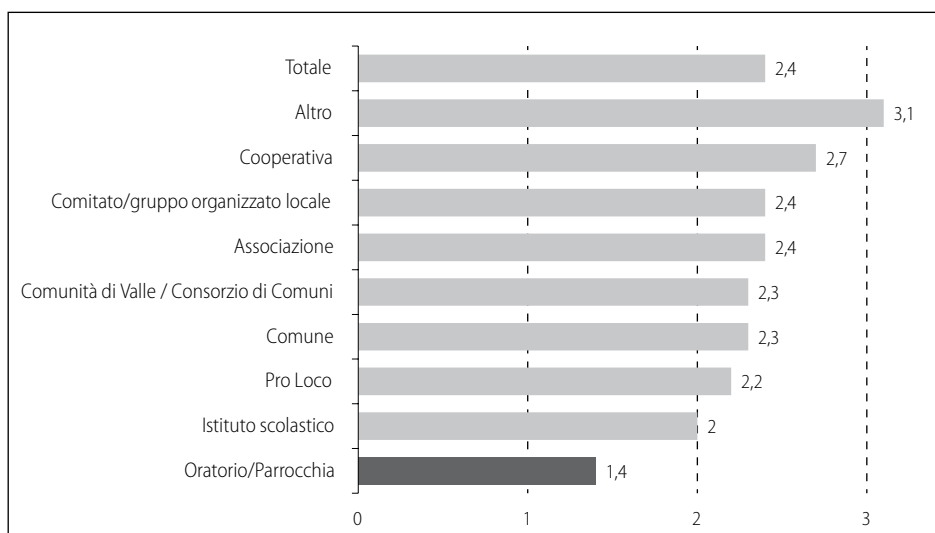


È da verificare, soprattutto per quanto riguarda i Comuni, se questa dinamica vada attribuita a una azione di stimolo e di accompagnamento svolta da questi enti verso raggruppamenti 'di scopo' magari composti prevalentemente da giovani sul territorio oppure se si tratti di una funzione 'istituzionale' a salvaguardia del buon esito della progettazione complessiva di piano.

4.4 COLLABORAZIONE TRA GLI ENTI (RESPONSABILI)

La collaborazione tra enti è prevista nel 94,4% dei progetti presentati (354) con l'indicazione media di almeno 2 collaborazioni per ogni ente responsabile. L'unica eccezione è rappresentata da Oratori/Parrocchie che non hanno superato il valore di 1,4.

Figura 4.5
Collaborazioni tra gli enti responsabili (Valore Medio)



Più della metà dei progetti presentati da Comuni e Associazioni prevedono rapporti di collaborazione reciproca (53,5% comuni con associazioni; 52,6% associazioni con comuni).

I maggiori livelli di intra-collaborazione (tra soggetti dello stesso tipo) si riscontrano tra le Associazioni (49,1%), tra i Comuni (36,6%), subito seguiti da Istituti Scolastici (33,3%) e Oratori/Parrocchie (31,3%).

Le Cooperative prevedono una collaborazione reciproca per uno solo dei 24 progetti presentati.

Figura 4.6
Collaborazione tra gli enti con più di 15 progetti in carico

Ente responsabile > 15 progetti	Comune	Associazione	Gruppo informale	Cooperativa	Oratorio/Parrocchia	Istituto Scolastico	Totale Progetti
Comune	37 36,6%	54 53,5%	40 39,6%	5 5,0%	19 18,8%	16 15,8%	101 100,0%
Associazione	91 52,6%	85 49,1%	48 27,7%	21 12,1%	35 20,2%	52 30,1%	173 100,0%
Cooperativa	17 70,8%	8 33,3%	12 50,0%	1 4,2%	2 8,3%	15 62,5%	24 100,0%
Oratorio/Parrocchia	4 25,0%	7 43,8%	0 0,0%	1 6,3%	5 31,3%	2 12,5%	16 100,0%
Istituto scolastico	9 42,9%	6 28,6%	1 4,8%	0 0,0%	3 14,3%	7 33,3%	21 100,0%

In figura (Figura 4.6) sono evidenziate le celle che riportano i valori più significativi delle interazioni attuate tra gli attori in gioco andando a delineare, seppure a livello puramente indicativo, la configurazione delle tipologie di collaborazione ‘tipiche’ emerse nell’ambito della progettazione.

4.5 DURATA DELLE FASI DEL PROGETTO

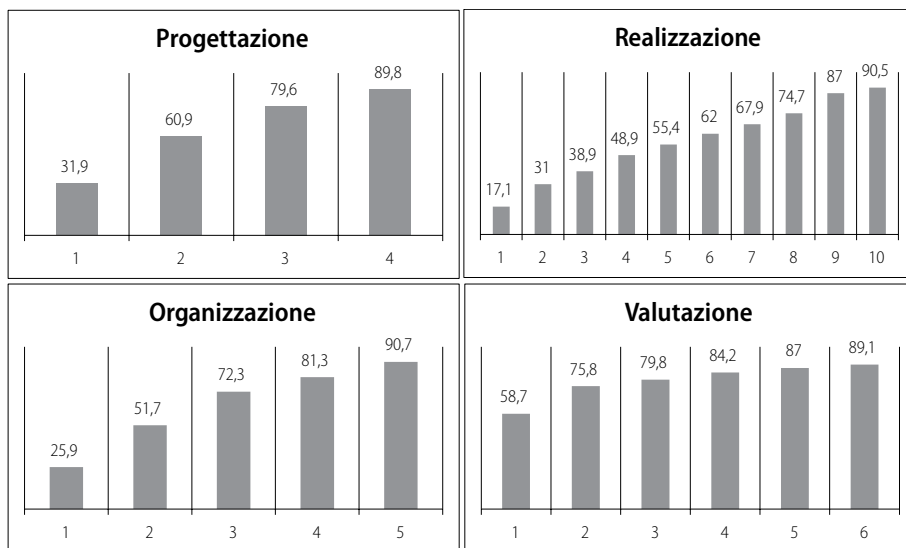
Più della metà dei progetti presentati (60,9%; 227 casi) ha richiesto tempi di **progettazione** inferiori ai 2 mesi mentre solo il 10,2% (38 casi) ha richiesto più di 4 mesi. Tra questi ultimi, 12 progetti sono rimasti in lavorazione per più di un anno. La durata media della progettazione si attesta a 69 giornate complessive.

La previsione dei tempi **organizzativi** risulta lievemente superiore con una media di 80,9 giorni e il 51,7% dei progetti (194 casi) al di sotto dei 2 mesi.

I tempi di **realizzazione** previsti risultano inferiori ai 4 mesi per poco meno della metà dei progetti (48,9% - 180 casi) e presentano una media di 148 giornate.

In figura (Figura 4.7) vengono riportate le linee temporali relative a progettazione, realizzazione, organizzazione e valutazione delle attività. I tempi, in mesi, fanno riferimento alle previsioni di compimento di circa il 90% del totale delle azioni progettate.

Figura 4.7
Timeline (mesi) termine 90% delle attività



L'analisi dei valori modali (valore a cui corrisponde la massima frequenza della distribuzione) permette di comprendere l'attenzione rivolta alla progettazione e alla organizzazione delle attività da parte dei progettisti. Per entrambe infatti si prevede la durata di un mese (moda =30 giorni) a fronte di un arco temporale tipico delle attività attestato sui 2 mesi (moda =60 giorni).

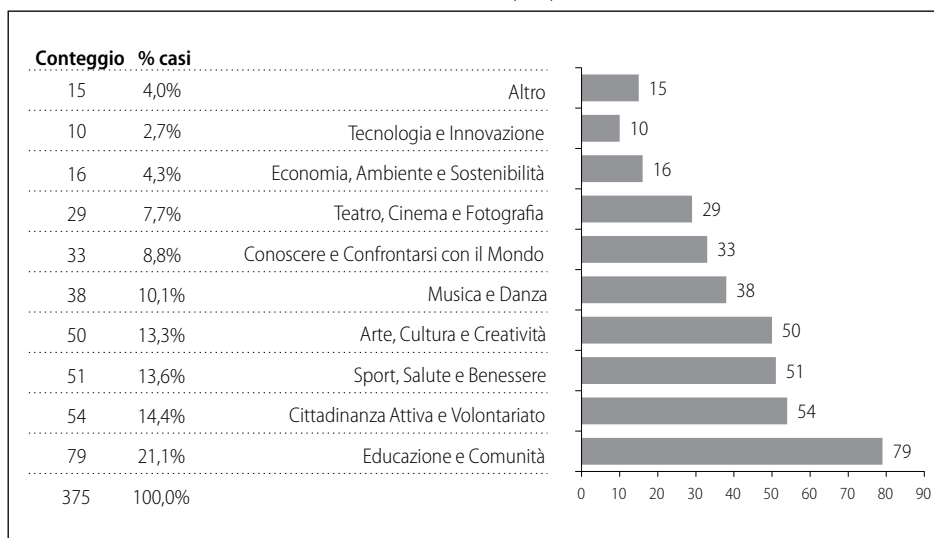
I tempi legati alla valutazione presentano una variabilità elevata, probabilmente dovuta a una ambiguità del quesito riportato nella modulistica. Il valore modale anche in questo caso si attesta sull' arco temporale di un mese (moda= 30 giorni).

4.6 AREE TEMATICHE, AMBITI E ATTIVITÀ PREVISTE

Tra le tematiche proposte, al primo posto si collocano i progetti dell'area *Educazione e Comunità* (21,1% - 79 casi) seguiti da *Cittadinanza attiva e volontariato* (14,4% - 54 casi), *Sport, salute e benessere* (13,6% - 51 casi), *Arte, cultura creatività* (13,3% - 50 casi). L'area *Tecnologia e Innovazione* è risultata la meno proposta con soli 10 progetti presentati.

Figura 4.8

Aree tematiche proposte

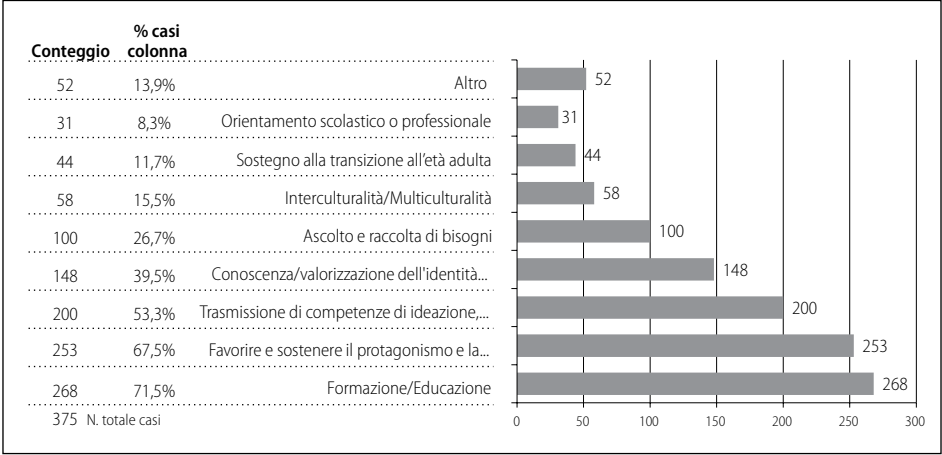


Per quanto riguarda gli **obiettivi generali** da raggiungere e più in particolare quelli legati ai giovani, vengono individuati prevalentemente gli aspetti riferiti all'*ambito formativo/educativo* (71,5% dei casi - 268 progetti) e al *sostegno del protagonismo e della partecipazione attiva* (67,5% dei casi - 253 progetti).

Si evidenzia inoltre una particolare attenzione alla *trasmissione di competenze di ideazione, progettazione e organizzazione di attività* (53,3% dei casi - 200 progetti).

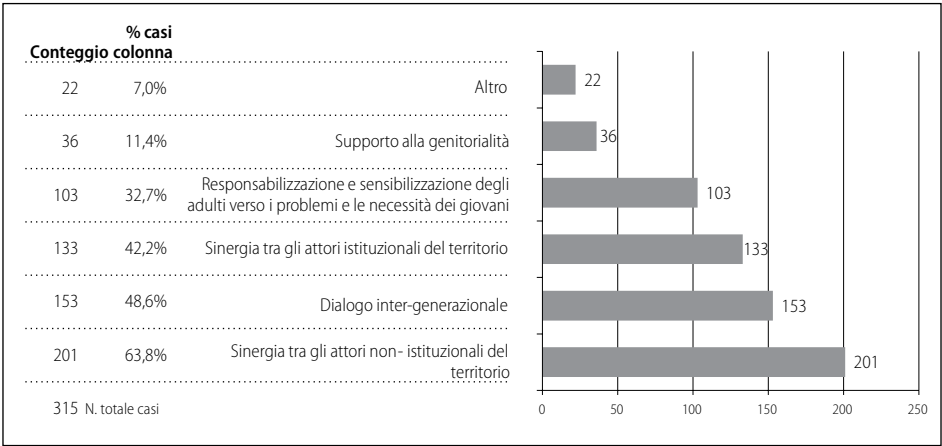
Obiettivi quali il *sostegno alla transizione all'età adulta* e l'*orientamento scolastico o professionale* vengono proposti in percentuali decisamente inferiori arrivando rispettivamente all'11,7% (44 casi) e all'8,3% (31 casi) del totale.

Figura 4.9
Obiettivi progetto legati ai giovani



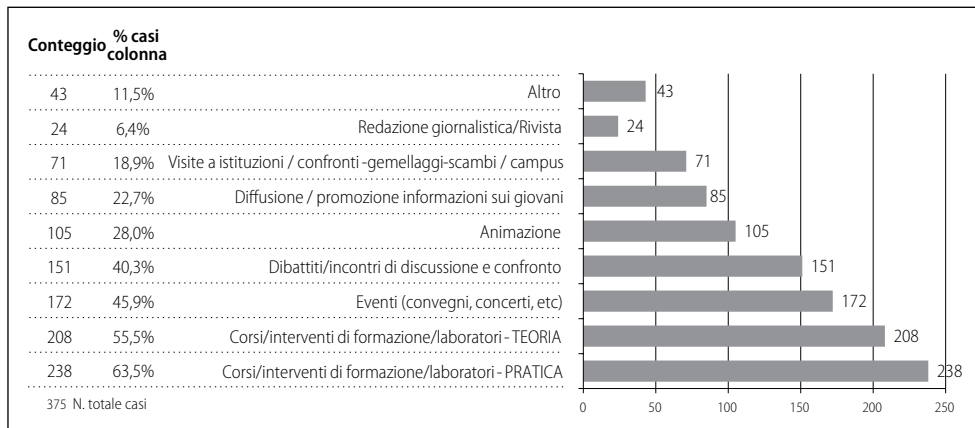
Gli obiettivi legati agli adulti e alla comunità in genere fanno riferimento prevalentemente alla *creazione di sinergie tra gli attori del territorio* siano essi *istituzionali* (133 progetti, 42,2%) o *non istituzionali* (201 progetti, 63,8%). Il *dialogo intergenerazionale* è presente negli obiettivi di 153 progetti (48,6%) mentre solo 36 progetti (11,4%) hanno come obiettivo il *supporto alla genitorialità*.

Figura 4.10
Obiettivi progetto legati ad adulti e comunità



Tra le attività previste, si individuano in prevalenza ‘corsi, interventi formativi, laboratori, insegnamento di discipline *di natura pratica*’ (238), ‘corsi, interventi formativi, laboratori, insegnamento di discipline *di natura teorica*’ (208), ‘eventi’ (172), ‘dibattiti, incontri di discussione e confronto’ (151).

Figura 4.11
Tipi di attività previste



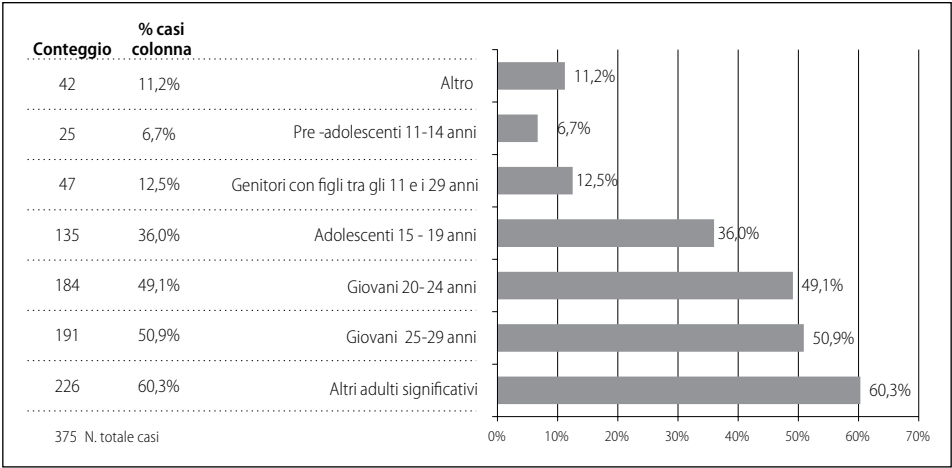
4.7 TARGET E FRUITORI

Le varie fasi delle azioni messe in campo attraverso i Piani Giovani di Zona determinano il coinvolgimento trasversale di più attori e fasce di età presenti sul territorio.

In generale, si può affermare come gli **aspetti organizzativi** vengano sostanzialmente presi in carico da adulti e giovani adulti, a decrescere parallelamente alle fasce di età. In questo senso si passa dai 226 progetti in cui è presente la voce *altri adulti significativi* tra gli organizzatori, ai 135 in cui è presente la voce *adolescenti tra 15 e 19 anni*. Solo 25 progetti hanno coinvolto in fase organizzativa *pre-adolescenti tra 11 e 14 anni*.

Per quanto riguarda la numerosità degli organizzatori, poco più della metà dei progetti presentati (53,6%, 201 casi) ha previsto un gruppo composto di massimo 10 elementi mentre l'81,9% dei progetti non ha previsto comunque gruppi superiori a 20.

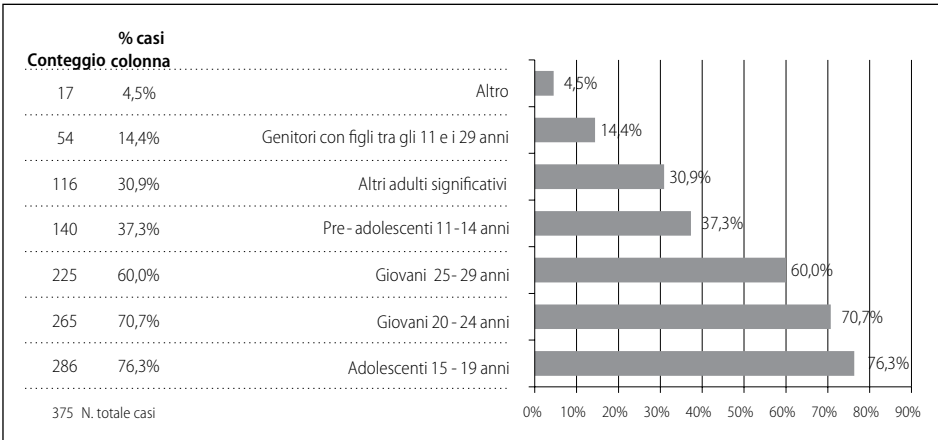
Figura 4.12
Organizzatori delle attività di progetto



I **partecipanti attivi**, come prevedibile, rispetto agli organizzatori vedono una presenza nettamente inferiore, seppure consistente, di *adulti significativi* (116 casi) in numero lievemente decrescente al crescere dell'età. Più del 70% della progettazione ha individuato partecipanti attivi con *un'età compresa tra i 15 e i 29 anni* mentre il 37,3% ha coinvolto anche *pre-adolescenti tra gli 11 e i 14 anni*.

Complessivamente, circa un terzo dei progetti (33,6%, 104 casi) hanno previsto non più di 20 partecipanti attivi. La percentuale sale al 57,1% considerando gruppi non superiori a 30.

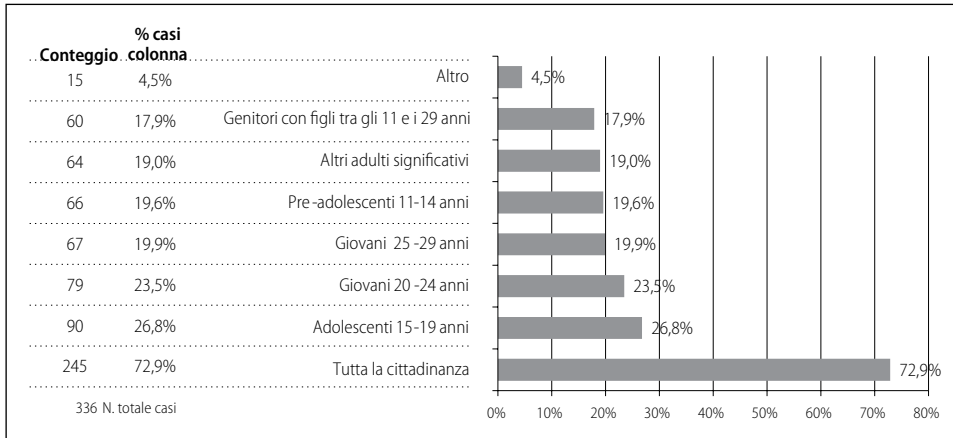
Figura 4.13
Partecipanti attivi alle attività di progetto



Tra i **fruttor** delle iniziative proposte viene individuata tutta la cittadinanza nel 72,9% (245 casi) dei progetti presentati. Questo dato rende estremamente difficoltosa la stima della effettiva numerosità dei fruitori.

Solo per il 17,1% dei progetti è previsto comunque un numero di fruitori inferiore a 50 elementi mentre per più della metà (52,3%) supera le 150 unità.

Figura 4.14
Fruitori delle attività di progetto



4.8 PROMOZIONE E DIVULGAZIONE DELLE ATTIVITÀ

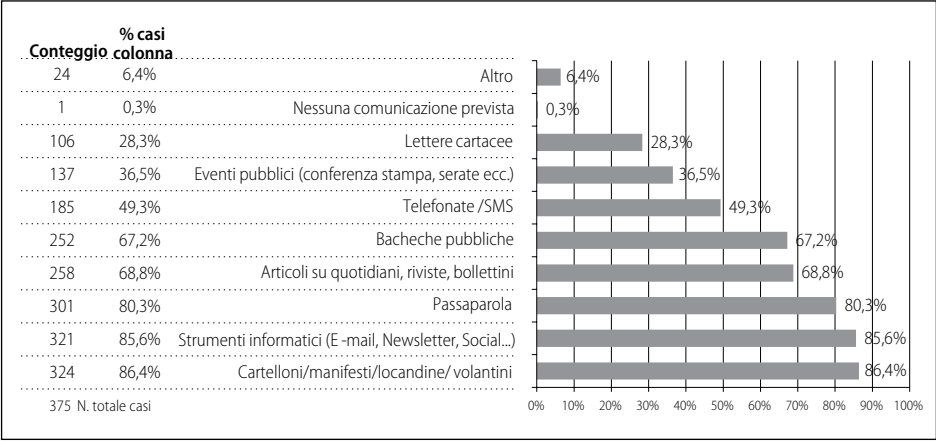
La promozione delle attività previste all'interno della progettazione passa per un utilizzo trasversale dei principali mezzi di comunicazione. È da notare come l'utilizzo degli strumenti informatici abbia raggiunto una diffusione pari a quella della depliantistica classica. Questi strumenti vengono infatti previsti rispettivamente per 321 e 324 progetti superando la soglia dell'85% del totale.

L'utilizzo di *bacheche pubbliche* (252) e di *articoli su quotidiani locali, riviste o bollettini* (258) mantengono una diffusione elevata con livelli di utilizzo superiori al 67%.

Poco meno della metà dei progetti presentati (49,3% - 185 casi) prevedono l'utilizzo di *telefonate/sms*.

Le *lettere cartacee* (28,3% - 106 casi) rappresentano in assoluto lo strumento meno utilizzato.

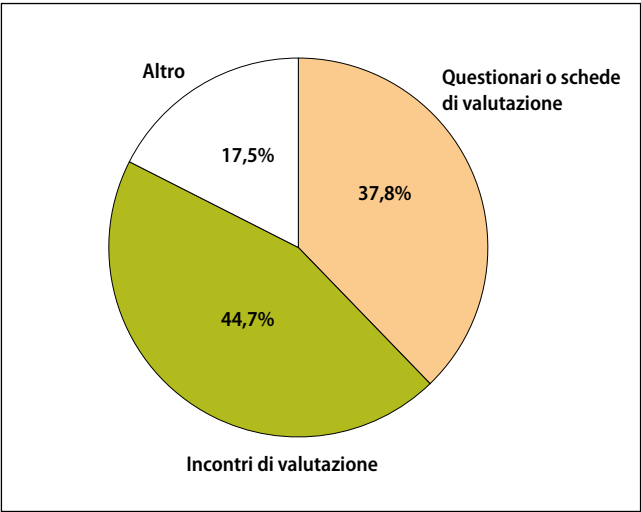
Figura 4.15
Modalità di promozione e divulgazione delle attività



4.9 VALUTAZIONE

L'88,3% (331 casi) dei progetti presentati prevede l'utilizzo di strumenti di valutazione sia di tipo qualitativo che di tipo quantitativo. Tra questi, più di un terzo (37,7% - 125 casi) è rappresentato da questionari o da schede di rilevazione. Nel 44,7% dei casi (148 schede) sono inoltre previsti incontri di valutazione, riunioni, e gruppi di lavoro dedicati.

Figura 4.16
Strumenti di valutazione

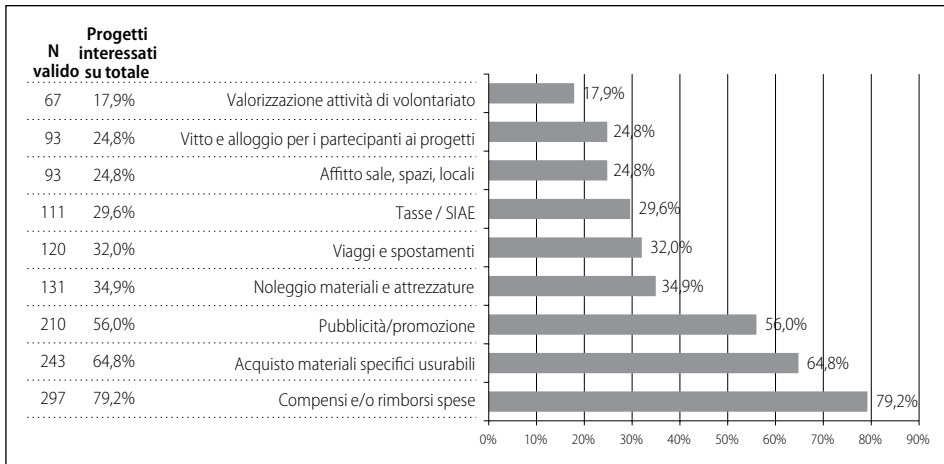


4.10 PIANO FINANZIARIO DELLA PROGETTAZIONE

4.10.1 Previsioni di spesa

In più della metà dei progetti presentati sono previste le voci *Compensi e/o rimborsi spese* (79,2%), *Acquisto materiali specifici usurabili* (64,8%) e *Pubblicità/promozione* (56%).

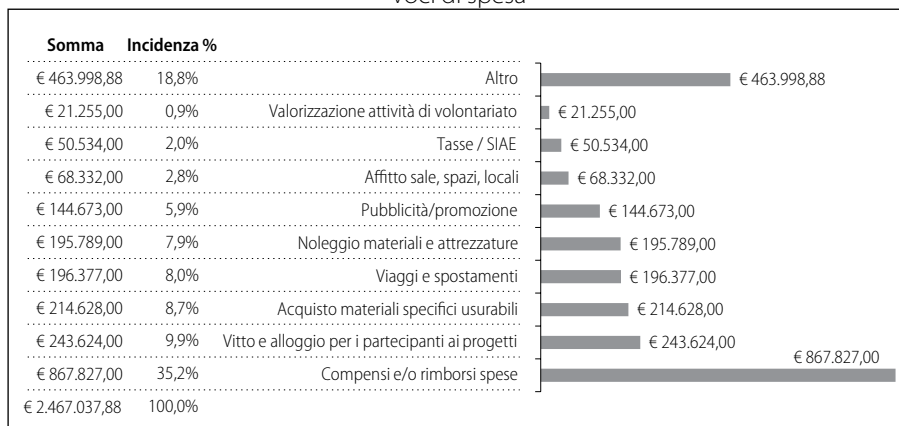
Figura 4.17
Voci di spesa previste e progetti interessati



La previsione di spesa relativa alla realizzazione dei progetti ammonta complessivamente a € 2.467.037,88. Di questi, la quota più significativa (35,2%) risulta essere destinata a *Compensi e rimborsi spese* per un totale di € 867.827,00. *Viaggi e spostamenti* e *Vitto e alloggio per i partecipanti ai progetti* raccolgono insieme un ulteriore 17,9% per un totale di € 440.000.

Figura 4.18

Voci di spesa

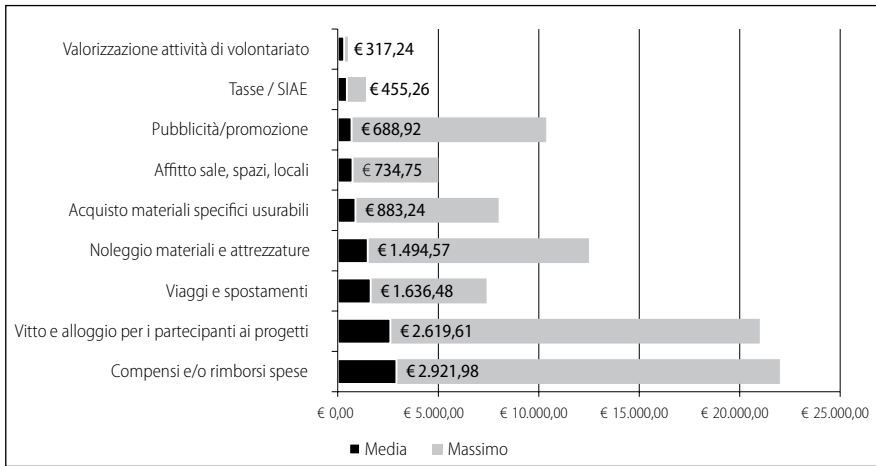


Gli importi complessivi risultanti sia per *Compensi e rimborsi spese* sia per *Vitto e alloggio per i partecipanti ai progetti* sono caratterizzati dalla presenza di *outlier* (valori più alti) particolarmente significativi.

Il valore medio della spesa per *Compensi e rimborsi spese* ammonta infatti a € 2.921,98 con la presenza di valori massimi che superano € 20.000. *Outlier* così elevati sono comunque spiegabili dalla necessità di inserire nella progettazione le spese relative all'istituzione degli sportelli informativi per i giovani che prevedono la presenza fissa di un operatore retribuito.

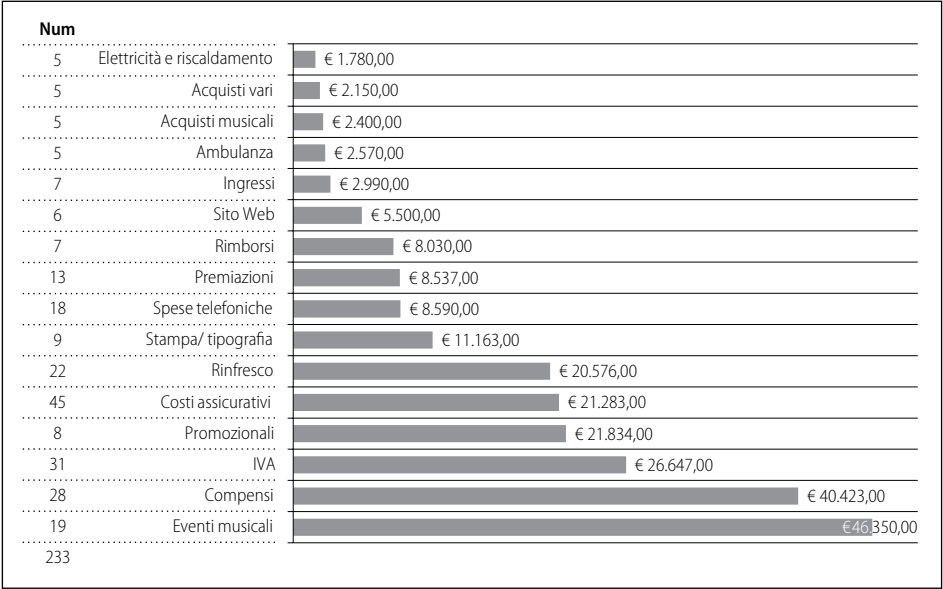
Analogamente la voce *Vitto e alloggio per i partecipanti ai progetti* presenta un importo medio di € 2.619,61 superando di nuovo in alcuni casi la soglia di € 20.000. In questo caso risulta più evidente una certa disomogeneità nella dimensione di spesa dei progetti presentati.

Figura 4.19
Valori medi per voce di spesa e *outlayers*



Tra gli indicatori proposti nell'elenco delle possibili voci di spesa, l'incidenza raggiunta dalla voce *Altro* (18,8%) è da attribuire solo in parte alla necessità di aggiungere nuove modalità alla lista di indicatori proposta. La causale *compensi* si colloca infatti al secondo posto (€ 40.423,00) tra le aggiunte in *Altro specificato* in cui sono state inserite erroneamente ulteriori voci quali *IVA/tasse* (€ 26.647,00), *spese promozionali* (€ 21.834,00) e *rimborsi* (€ 8.030,00). Tra le spese non previste nella lista degli indicatori figurano ai primi posti *eventi musicali* (€ 43.850,00) *costi assicurativi* (€ 21.283,00) e *rin freschi* (€ 20.576,00).

Figura 4.20
Altre voci di spesa



4.10.2 Previsione incassi e entrate

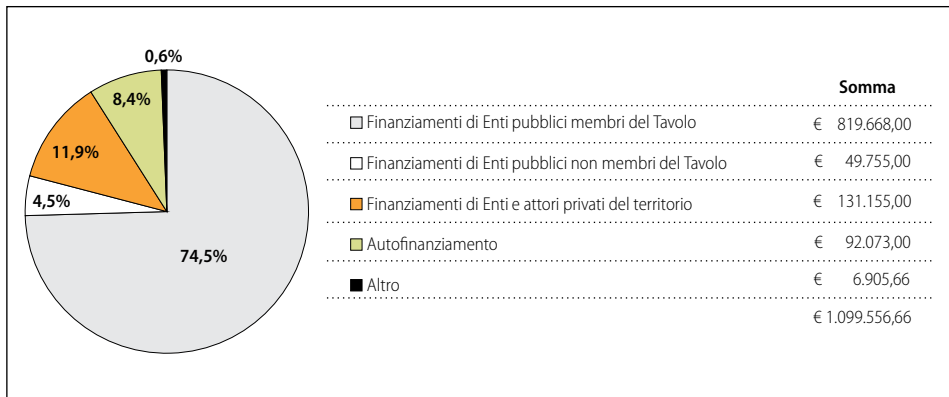
Le previsioni di entrata nel contesto dei Piani Giovani di Zona fanno riferimento agli Enti Pubblici direttamente coinvolti nei tavoli di lavoro per una quota complessiva del 74,5%. Aggiungendo a questi il contributo degli Enti Pubblici presenti sul territorio ma esterni ai Tavoli la percentuale raggiunge il 79%.

È da notare come la quota di autofinanziamento, seppure minoritaria, risulti comunque significativa andando ad incidere sul totale per l'8,4%

Il contributo degli enti e attori privati del territorio (11,9%) è riconducibile quasi interamente al movimento cooperativo e in particolare alle Casse Rurali.

Figura 4.21

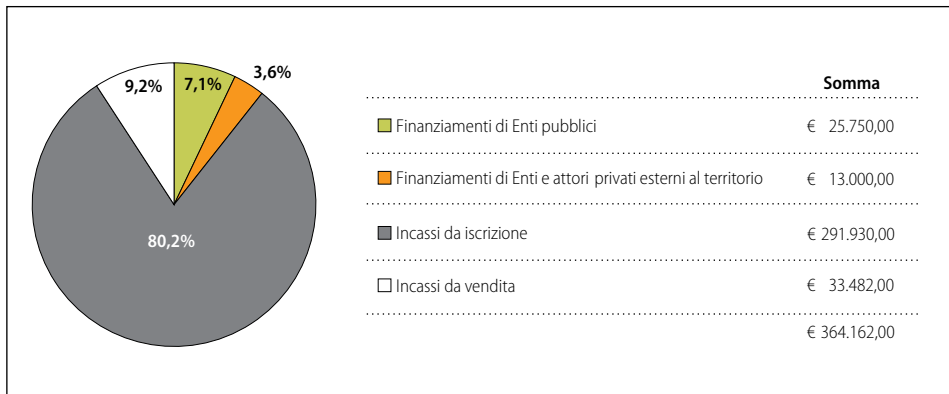
Previsione entrate provenienti dal contesto del PGZ



Tra le entrate **esterne** al contesto territoriale la voce prevalente è rappresentata dagli incassi da iscrizione alle attività che raccolgono complessivamente € 291.930,00 andando ad incidere per l'80,2% del totale di queste entrate.

Figura 4.22

Previsione incassi ed entrate esterne al territorio



Appendice

Di seguito, vengono proposti alcuni dati di dettaglio relativi ai singoli piani e alle aree tematiche di progettazione.

La dimensione complessiva della progettazione per Piano

	Bacino di utenza	11 - 29 anni	% su pop.	Disavanzo	Spesa media pro-capite	Contributo Enti Tavolo	Entrate diverse	PAT	% Contributo Enti Tavolo	% Entrate diverse	% PAT
Piano Giovani											
	Piano giovani Quattro vicinati	5.331	19,5%	€ 99.077,30	€ 18,59	€ 5,64	€ 3,65	€ 9,29	30,3%	19,7%	50,0%
	Piano giovani Alta Val di Non	1.727	20,5%	€ 53.798,00	€ 31,15	€ 14,91	€ 0,67	€ 15,58	47,9%	2,1%	50,0%
	Piano giovani Alta Val di Sole	1.218	19,3%	€ 53.248,00	€ 43,72	€ 20,21	€ 1,64	€ 21,86	46,2%	3,8%	50,0%
	Piano giovani Predale	1.458	21,4%	€ 54.050,00	€ 37,07	€ 14,35	€ 4,18	€ 18,54	38,7%	11,3%	50,0%
	Piano giovani Altopiano della Paganella	1.034	21,1%	€ 114.443,50	€ 110,68	€ 45,18	€ 24,52	€ 40,97	40,8%	22,2%	37,0%
	Piano giovani Baselga di Pinè Bedollo Civezzano Fornace	2.295	19,9%	€ 16.125,00	€ 7,03	€ 1,41	€ 3,57	€ 2,05	20,0%	50,8%	29,2%
	Piano giovani Bassa val di Non	1.255	20,2%	€ 8.875,00	€ 7,07	€ 3,22	€ 0,32	€ 3,54	45,5%	4,5%	50,0%
	Piano giovani Bassa Val di Sole	1.872	20,1%	€ 69.490,00	€ 37,12	€ 14,49	€ 4,07	€ 18,56	39,0%	11,0%	50,0%
	Piano giovani Bassa Valsugana e del Tesino	5.363	19,8%	€ 4.500,00	€ 0,84	€ 0,23	€ 0,37	€ 0,23	28,0%	44,0%	28,0%
	Piano giovani Cles, Tuenno, Fassullo, Livo, Cis, Rumo, Nanno e Bresimo	2.813	20,1%	€ 96.746,90	€ 34,39	€ 16,50	€ 0,69	€ 17,20	48,0%	2,0%	50,0%
	Piano giovani Aldeno, Cimone, Garniga, Mattarello, Ravina, Romagnano	776	19,3%	€ 65.576,00	€ 84,51	€ 29,49	€ 14,05	€ 40,96	34,9%	16,6%	48,5%
	Piano giovani Alto Garda e Ledro	9.038	18,9%	€ 146.876,00	€ 16,25	€ 6,71	€ 2,83	€ 6,71	41,3%	17,4%	41,3%
	Piano giovani Destra Adige	1.736	18,3%	€ 50.580,00	€ 29,14	€ 9,96	€ 4,61	€ 14,57	34,2%	15,8%	50,0%
	Piano giovani Pergine e Valle del Fersina	4.343	19,5%	€ 109.151,00	€ 25,13	€ 10,19	€ 2,88	€ 12,07	40,5%	11,5%	48,0%
	Piano giovani Piana Rotaliana	3.732	20,4%	€ 60.291,00	€ 16,16	€ 7,19	€ 1,78	€ 7,19	44,5%	11,0%	44,5%
	Piano giovani Vipolana	909	19,1%	€ 40.670,00	€ 44,74	€ 15,33	€ 7,04	€ 22,37	34,3%	15,7%	50,0%
	Piano giovani Primiero	1.975	19,7%	€ 49.351,00	€ 24,99	€ 11,13	€ 1,36	€ 12,49	44,5%	5,5%	50,0%
	Piano giovani Rovereto	6.786	18,1%	€ 67.195,00	€ 9,90	€ 3,54	€ 1,41	€ 4,95	35,8%	14,3%	49,9%
	Piano giovani Trento	22.358	19,4%	€ 254.706,08	€ 11,39	€ 5,38	€ 0,31	€ 5,70	47,3%	2,7%	50,0%
	Piano giovani Val di Fassa	2.034	20,9%	€ 92.917,00	€ 45,68	€ 15,57	€ 11,66	€ 18,46	34,1%	25,5%	40,4%
	Piano giovani Val di Non, Terza Sponda	864	23,4%	€ 82.750,00	€ 95,78	€ 39,15	€ 8,74	€ 47,89	40,9%	9,1%	50,0%
	Piano giovani Val Rendena	2.069	19,3%	€ 121.350,00	€ 58,65	€ 19,85	€ 9,80	€ 29,00	33,8%	16,7%	49,4%
	Piano giovani Valle dei Laghi	2.083	20,1%	€ 75.850,00	€ 36,41	€ 11,25	€ 6,96	€ 18,21	30,9%	19,1%	50,0%
	Piano giovani Valle del Chiese	2.668	19,8%	€ 82.600,00	€ 30,96	€ 10,12	€ 5,36	€ 15,48	32,7%	17,3%	50,0%
	Piano giovani Valle di Cembra	2.421	21,4%	€ 67.101,60	€ 27,72	€ 8,24	€ 5,62	€ 13,86	29,7%	20,3%	50,0%
	Piano giovani Val di Fiemme	3.843	19,4%	€ 33.050,00	€ 8,60	€ 2,26	€ 2,04	€ 4,30	26,2%	23,8%	50,0%
	Piano giovani Valli del Leno	578	16,6%	€ 53.265,00	€ 92,15	€ 46,08	€ 0,00	€ 46,08	50,0%	0,0%	50,0%
	Piano giovani Laghi Valsugana	2.450	19,0%	€ 79.238,00	€ 32,34	€ 10,23	€ 5,94	€ 16,17	31,6%	18,4%	50,0%
	Nessun Piano	7.582	20,1%		€ 0,00	€ 0,00	€ 0,00	€ 0,00	0,0%	0,0%	0,0%
	Totale	102.611	19,6%	€ 2.102.875,38	€ 20,49	€ 7,99	€ 2,73	€ 9,78	39,0%	13,3%	47,7%

La dimensione complessiva della progettazione per area tematica

	Progetti	Disavanzo medio unitario	Disavanzo complessivo	Finanziamenti di Enti pubblici membri del Tavolo	Entrate diverse	Contributo PAT	% Contributo PAT
Cittadinanza Attiva e Volontariato	54	€ 5.798,47	€ 313.116,00	€ 130.323,00	€ 32.749,00	€ 150.044,00	47,9%
Arte, Cultura e Creatività	50	€ 5.664,91	€ 283.243,00	€ 100.040,00	€ 54.499,00	€ 128.704,00	45,4%
Musica e Danza	38	€ 5.300,96	€ 201.436,00	€ 73.943,00	€ 29.380,00	€ 98.113,00	48,7%
Teatro, Cinema e Fotografia	29	€ 4.761,62	€ 138.084,00	€ 52.736,00	€ 19.308,00	€ 66.040,00	47,8%
Tecnologia e Innovazione	10	€ 5.674,25	€ 56.742,00	€ 22.832,00	€ 9.147,00	€ 24.763,00	43,6%
Educazione e Comunità	79	€ 6.503,02	€ 513.732,00	€ 210.131,00	€ 55.026,00	€ 248.575,00	48,4%
Sport, Salute e Benessere	51	€ 4.735,60	€ 241.512,00	€ 94.876,00	€ 32.544,00	€ 114.092,00	47,2%
Economia, Ambiente e Sostenibilità	16	€ 3.606,59	€ 57.706,00	€ 20.428,00	€ 8.845,00	€ 28.433,00	49,3%
Conoscere e Confrontarsi con il Mondo	33	€ 4.777,94	€ 157.670,00	€ 58.395,00	€ 24.028,00	€ 75.247,00	47,7%
Altro	15	€ 9.307,67	€ 139.617,00	€ 55.964,00	€ 14.343,00	€ 69.310,00	49,6%
Totale	375	€ 5.607,67	€ 2.102.875,00	€ 819.668,00	€ 279.886,00	€ 1.003.321,00	47,7%

Appendice

Quanti e chi sono i giovani trentini?

Appendice di aggiornamento demografico

Virginio Amistadi

RESIDENTI

Provincia autonoma di Trento. Popolazione residente per genere e fascia di età. Anno 2010

Trento	2010		
	Maschi	Femmine	Totale Residenti
meno di 6 anni	16.642	1.5637	32.279
tra 6 e 14 anni	24.841	23.431	48.272
tra 15 e 19 anni	13.476	12.598	26.074
tra 20 e 24 anni	13.238	12.885	26.123
tra 25 e 34 anni	32.444	31.854	64.298
tra 35 e 64 anni	114.439	112.176	226.615
più di 64 anni	41.522	59.643	101.165
Totale	256.602	268.224	524.826

(Al 1 gennaio 2010)

Provincia autonoma di Trento. Popolazione residente e tassi di incidenza per fascia di età. Anno 2010

Trento	2010	
	Totale Residenti	Incidenza su popolazione totale
meno di 6 anni	32.279	6,2%
tra 6 e 14 anni	48.272	9,2%
tra 15 e 19 anni	26.074	5,0%
tra 20 e 24 anni	26.123	5,0%
tra 25 e 34 anni	64.298	12,3%
tra 35 e 64 anni	226.615	43,2%
più di 64 anni	101.165	19,3%
Totale	524.826	100,0%

Provincia autonoma di Trento. Evoluzione della popolazione residente per fascia di età. Periodo 2002 - 2010

Anno	Totale Residenti				
	2002	2004	2006	2008	2010
meno di 6 anni	29.857	30.604	31.385	31.576	32.279
tra 6 e 14 anni	42.197	43.800	45.626	47.090	48.272
tra 15 e 19 anni	22.773	23.036	23.879	25.097	26.074
tra 20 e 24 anni	25.663	24.990	24.940	25.488	26.123
tra 25 e 34 anni	72.498	71.418	69.391	66.910	64.298
tra 35 e 64 anni	197.481	206.853	213.169	219.459	226.615
più di 64 anni	86.890	90.128	94.088	97.737	101.165
Totale	477.359	490.829	502.478	513.357	524.826

Provincia autonoma di Trento. Evoluzione della popolazione residente per fascia di età.
Periodo 2002-2010. (Numeri indice: 2004=100)

Trento	Numeri indice					Differenza
	2002	2004	2006	2008	2010	2004 -2010
meno di 6 anni	98	100	103	103	105	1.675
tra 6 e 14 anni	96	100	104	108	110	4.472
tra 15 e 19 anni	99	100	104	109	113	3.038
tra 20 e 24 anni	103	100	100	102	105	1.133
tra 25 e 34 anni	102	100	97	94	90	-7.120
tra 35 e 64 anni	95	100	103	106	110	19.762
più di 64 anni	96	100	104	108	112	11.037
Totale	97	100	102	105	107	33.997

Popolazione residente per fascia di età e area geografica. Anno 2010

	Italia				Italia Nord-Est	Trento	Bolzano
	Nord	Centro	Sud e Isole	Totale			
meno di 6 anni	1.559.666	655.455	1.202.383	3.417.504	662.381	32.279	32.847
tra 6 e 14 anni	2.196.927	931.420	1.932.086	5.060.433	932.925	48.272	50.658
tra 15 e 19 anni	1.193.134	535.923	1.238.304	2.967.361	504.425	26.074	27.918
tra 20 e 24 anni	1.246.986	572.324	1.299.082	3.118.392	525.105	26.123	27.254
tra 25 e 34 anni	3.376.304	1.485.345	2.846.448	7.708.097	1.430.634	64.298	64.582
tra 35 e 64 anni	12.125.959	5.143.254	8.592.858	25.862.071	5.073.725	226.615	210.285
più di 64 anni	5.887.593	2.548.609	3.770.268	12.206.470	2.441.151	101.165	89.890
Totale	27.586.569	11.872.330	20.881.429	60.340.328	11.570.346	524.826	503.434

Popolazione residente: tassi di incidenza per fascia di età e area geografica. Anno 2010

	Italia				Italia Nord-Est	Trento	Bolzano
	Nord	Centro	Sud e Isole	Totale			
meno di 6 anni	5,7%	5,5%	5,8%	5,7%	5,7%	6,2%	6,5%
tra 6 e 14 anni	8,0%	7,8%	9,3%	8,4%	8,1%	9,2%	10,1%
tra 15 e 19 anni	4,3%	4,5%	5,9%	4,9%	4,4%	5,0%	5,5%
tra 20 e 24 anni	4,5%	4,8%	6,2%	5,2%	4,5%	5,0%	5,4%
tra 25 e 34 anni	12,2%	12,5%	13,6%	12,8%	12,4%	12,3%	12,8%
tra 35 e 64 anni	44,0%	43,3%	41,2%	42,9%	43,9%	43,2%	41,8%
più di 64 anni	21,3%	21,5%	18,1%	20,2%	21,1%	19,3%	17,9%
Pop. Totale	27.586.569	11.872.330	20.881.429	60.340.328	11.570.346	524.826	503.434

RESIDENTI STRANIERI

**Provincia autonoma di Trento. Popolazione residente straniera per genere e fascia di età.
Anno 2010**

	2010		
Trento	Maschi	Femmine	Totale Residenti
meno di 6 anni	2.472	2.280	4.752
tra 6 e 14 anni	2.523	2.265	4.788
tra 15 e 19 anni	1.379	1.216	2.595
tra 20 e 24 anni	1.809	2.018	3.827
tra 25 e 34 anni	5.305	5.793	11.098
tra 35 e 64 anni	8.403	9.431	17.834
più di 64 anni	455	695	1.150
Totale	22.346	23.698	46.044

**Provincia autonoma di Trento. Popolazione residente straniera e tassi di incidenza per
fascia di età. Anno 2010**

	2010	
Trento	Totale Residenti	Incidenza su popolazione totale
meno di 6 anni	4.752	10,3%
tra 6 e 14 anni	4.788	10,4%
tra 15 e 19 anni	2.595	5,6%
tra 20 e 24 anni	3.827	8,3%
tra 25 e 34 anni	11.098	24,1%
tra 35 e 64 anni	17.834	38,7%
più di 64 anni	1.150	2,5%
Totale	46.044	100,0%

**Provincia autonoma di Trento. Tassi di incidenza della popolazione residente straniera
sulla totale per fascia di età. Anno 2010**

	2010		
Trento	Stranieri	Pop. totale	Incidenza%
meno di 6 anni	4.752	32.279	14,7%
tra 6 e 14 anni	4.788	48.272	9,9%
tra 15 e 19 anni	2.595	26.074	10,0%
tra 20 e 24 anni	3.827	26.123	14,6%
tra 25 e 34 anni	11.098	64.298	17,3%
tra 35 e 64 anni	17.834	226.615	7,9%
più di 64 anni	1.150	101.165	1,1%
Totale	46.044	524.826	8,8%

Provincia autonoma di Trento. Tassi di incidenza della popolazione residente straniera sulla totale per fascia di età e per genere. Anno 2010

	Maschi			Femmine			Totale		
	Stranieri	Pop. Totale	Incidenza%	Stranieri	Pop. Totale	Incidenza%	Stranieri	Pop. totale	Incidenza%
meno di 6 anni	2.472	16.642	14,9%	2.280	15.637	14,6%	4.752	32.279	14,7%
tra 6 e 14 anni	2.523	24.841	10,2%	2.265	23.431	9,7%	4.788	48.272	9,9%
tra 15 e 19 anni	1.379	13.476	10,2%	1.216	12.598	9,7%	2.595	26.074	10,0%
tra 20 e 24 anni	1.809	13.238	13,7%	2.018	12.885	15,7%	3.827	26.123	14,6%
tra 25 e 34 anni	5.305	32.444	16,4%	5.793	31.854	18,2%	11.098	64.298	17,3%
tra 35 e 64 anni	8.403	114.439	7,3%	9.431	112.176	8,4%	17.834	226.615	7,9%
più di 64 anni	455	41.522	1,1%	695	59.643	1,2%	1.150	101.165	1,1%
Totale	22.346	256.602	8,7%	23.698	268.224	8,8%	46.044	524.826	8,8%

Provincia autonoma di Trento. Evoluzione della popolazione residente straniera per fascia di età. Periodo 2002 - 2010

	Popolazione Totale				Numeri indice				Differenza 2004 - 2010
	2004	2006	2008	2010	2004	2006	2008	2010	
meno di 6 anni	2.412	3.187	3.886	4.752	100	132	161	197	2.340
tra 6 e 14 anni	2.510	3.348	4.193	4.788	100	133	167	191	2.278
tra 15 e 19 anni	1.169	1.646	2.146	2.595	100	141	184	222	1.426
tra 20 e 24 anni	1.923	2.226	3.055	3.827	100	116	159	199	1.904
tra 25 e 34 anni	6.621	8.066	9.588	11.098	100	122	145	168	4.477
tra 35 e 64 anni	8.416	11.219	14.249	17.834	100	133	169	212	9.418
più di 64 anni	438	589	772	1.150	100	134	176	263	712
Totale	23.489	30.281	37.889	46.044	100	129	161	196	22.555

Popolazione residente straniera per fascia di età e area geografica. Anno 2010

	Italia				Nord-Est	Trento	Bolzano
	Nord	Centro	Sud e Isole	Totale			
meno di 6 anni	274.363	88.704	38.743	401.810	118.814	4.752	3.689
tra 6 e 14 anni	263.566	97.200	47.089	407.855	112.402	4.788	3.691
tra 15 e 19 anni	135.583	52.590	26.782	214.955	59.252	2.595	1.951
tra 20 e 24 anni	200.365	83.190	45.920	329.475	88.628	3.827	2.360
tra 25 e 34 anni	645.659	263.917	139.328	1.048.904	281.243	11.098	9.317
tra 35 e 64 anni	1.038.029	454.620	243.453	1.736.102	446.097	17.834	16.399
più di 64 anni	53.905	28.702	13.351	95.958	23.014	1.150	1.749
Totale	2.611.470	1.068.923	554.666	4.235.059	1.129.450	46.044	39.156

Incidenza della popolazione residente straniera sulla totale per fascia di età e area geografica. Anno 2010

Pop. Totale	Italia				Nord-Est	Trento	Bolzano
	Nord	Centro	Sud e Isole	Totale			
meno di 6 anni	17,6%	13,5%	3,2%	11,8%	17,9%	14,7%	11,2%
tra 6 e 14 anni	12,0%	10,4%	2,4%	8,1%	12,0%	9,9%	7,3%
tra 15 e 19 anni	11,4%	9,8%	2,2%	7,2%	11,7%	10,0%	7,0%
tra 20 e 24 anni	16,1%	14,5%	3,5%	10,6%	16,9%	14,6%	8,7%
tra 25 e 34 anni	19,1%	17,8%	4,9%	13,6%	19,7%	17,3%	14,4%
tra 35 e 64 anni	8,6%	8,8%	2,8%	6,7%	8,8%	7,9%	7,8%
più di 64 anni	0,9%	1,1%	0,4%	0,8%	0,9%	1,1%	1,9%
Totale	9,5%	9,0%	2,7%	7,0%	9,8%	8,8%	7,8%

Incremento assoluto della popolazione residente straniera per fascia di età e area geografica. Confronto 2004-2010

	Italia				Nord-Est	Trento	Bolzano
	Nord	Centro	Sud e Isole	Totale			
meno di 6 anni	150.000	49.883	21.289	221.172	64.804	2.340	2.088
tra 6 e 14 anni	147.711	55.429	26.125	229.265	61.078	2.278	2.022
tra 15 e 19 anni	75.624	28.422	14.580	118.626	32.490	1.426	1.235
tra 20 e 24 anni	99.523	44.773	25.818	170.114	43.366	1.904	1.194
tra 25 e 34 anni	274.486	125.882	67.613	467.981	118.336	4.477	3.980
tra 35 e 64 anni	582.057	266.160	139.001	987.218	251.011	9.418	8.785
più di 64 anni	29.011	15.141	6.372	50.524	12.971	712	667
Totale	1.358.412	585.690	300.798	2.244.900	584.056	22.555	19.971

Incremento della popolazione residente straniera per fascia di età e area geografica. Numeri indice. Confronto 2004-2010. (Base 2004 = 100)

	Italia				Nord-Est	Trento	Bolzano
	Nord	Centro	Sud e Isole	Totale			
meno di 6 anni	221	228	222	222	220	197	230
tra 6 e 14 anni	227	233	225	228	219	191	221
tra 15 e 19 anni	226	218	219	223	221	222	272
tra 20 e 24 anni	199	217	228	207	196	199	202
tra 25 e 34 anni	174	191	194	181	173	168	175
tra 35 e 64 anni	228	241	233	232	229	212	215
più di 64 anni	217	212	191	211	229	263	162
Totale	208	221	218	213	207	196	204

RESIDENTI DELLE COMUNITÀ DI VALLE

Comunità di Valle. Popolazione residente per fascia di età. Anno 2010

	meno di 6 anni	tra 6 e 14 anni	tra 15 e 19 anni	tra 20 e 24 anni	tra 25 e 34 anni	tra 35 e 64 anni	più di 64 anni	Totale
Alta Valsugana e Bersntol	3.516	5.059	2.569	2.470	6.520	22.416	9.014	51.564
Alto Garda e Ledro	3.002	4.328	2.317	2.233	5.859	20.725	9.249	47.713
Altipiani Cimbri	213	336	216	182	483	1.996	1.095	4.521
Bassa Valsugana e Tesino	1.533	2.412	1.364	1.419	3.156	11.700	5.538	27.122
Valle di Cembra	716	1.187	656	618	1.378	4.634	2.119	11.308
Giudicarie	2.328	3.514	1.855	1.984	4.606	15.833	7.430	37.550
Comun General de Fascia	646	973	512	483	1.284	4.269	1.566	9.733
Paganella	284	417	276	280	618	2.096	937	4.908
Primiero	567	873	544	493	1.172	4.264	2.135	10.048
Rotaliana	1.843	2.766	1.500	1.503	3.707	12.374	4.873	28.566
Valle dell'Adige	6.957	10.358	5.732	6.011	14.584	52.313	23.584	119.539
Valle di Non	2.310	3.739	2.063	2.101	4.774	16.339	7.808	39.134
Valle di Sole	914	1.381	792	810	1.906	6.711	3.116	15.630
Vallagarina	5.673	7.919	4.091	4.052	10.754	37.834	17.013	87.336
Valle Dei Laghi	621	1.029	560	514	1.202	4.585	1.863	10.374
Valle di Fiemme	1.156	1.981	1.027	970	2.295	8.526	3.825	19.780
Provincia di Trento	32.279	48.272	26.074	26.123	64.298	226.615	101.165	524.826

Comunità di Valle. Incidenza della popolazione residente per fascia di età. Anno 2010

	meno di 6 anni	tra 6 e 14 anni	tra 15 e 19 anni	tra 20 e 24 anni	tra 25 e 34 anni	tra 35 e 64 anni	più di 64 anni	Totale
Alta Valsugana e Bersntol	6,8%	9,8%	5,0%	4,8%	12,6%	43,5%	17,5%	51.564
Alto Garda e Ledro	6,3%	9,1%	4,9%	4,7%	12,3%	43,4%	19,4%	47.713
Altipiani Cimbri	4,7%	7,4%	4,8%	4,0%	10,7%	44,1%	24,2%	4.521
Bassa Valsugana e Tesino	5,7%	8,9%	5,0%	5,2%	11,6%	43,1%	20,4%	27.122
Valle di Cembra	6,3%	10,5%	5,8%	5,5%	12,2%	41,0%	18,7%	11.308
Giudicarie	6,2%	9,4%	4,9%	5,3%	12,3%	42,2%	19,8%	37.550
Comun General de Fascia	6,6%	10,0%	5,3%	5,0%	13,2%	43,9%	16,1%	9.733
Paganella	5,8%	8,5%	5,6%	5,7%	12,6%	42,7%	19,1%	4.908
Primiero	5,6%	8,7%	5,4%	4,9%	11,7%	42,4%	21,2%	10.048
Rotaliana	6,5%	9,7%	5,3%	5,3%	13,0%	43,3%	17,1%	28.566
Valle dell' Adige	5,8%	8,7%	4,8%	5,0%	12,2%	43,8%	19,7%	119.539
Valle di Non	5,9%	9,6%	5,3%	5,4%	12,2%	41,8%	20,0%	39.134
Valle di Sole	5,8%	8,8%	5,1%	5,2%	12,2%	42,9%	19,9%	15.630
Vallagarina	6,5%	9,1%	4,7%	4,6%	12,3%	43,3%	19,5%	87.336
Valle Dei Laghi	6,0%	9,9%	5,4%	5,0%	11,6%	44,2%	18,0%	10.374
Valle di Fiemme	5,8%	10,0%	5,2%	4,9%	11,6%	43,1%	19,3%	19.780
Provincia di Trento	6,2%	9,2%	5,0%	5,0%	12,3%	43,2%	19,3%	524.826

Comunità di Valle. Evoluzione della popolazione residente per fascia di età. Periodo 2002-2010. (Numeri indice: 2002=100)

	meno di 6 anni	tra 6 e 14 anni	tra 15 e 19 anni	tra 20 e 24 anni	tra 25 e 34 anni	tra 35 e 64 anni	più di 64 anni	Totale
Alta Valsugana e Bersntol	118	123	121	106	95	122	119	116
Alto Garda e Ledro	114	121	119	100	88	118	120	113
Altipiani Cimbri	97	91	136	79	76	112	102	101
Bassa Valsugana e Tesino	100	106	107	102	84	114	109	106
Valle di Cembra	96	107	114	95	83	113	111	105
Giudicarie	105	108	105	96	88	111	112	106
Comun General de Fascia	95	112	104	88	83	115	124	107
Paganella	99	87	106	106	89	112	118	106
Primiero	99	97	111	86	83	109	111	103
Rotaliana	110	115	121	105	90	117	121	112
Valle dell' Adige	108	115	116	112	89	112	118	110
Valle di Non	100	110	106	101	94	111	110	107
Valle di Sole	101	101	107	103	87	108	112	104
Vallagarina	119	122	116	95	90	118	118	113
Valle Dei Laghi	100	118	124	112	85	121	120	113
Valle di Fiemme	91	115	121	100	80	114	118	107

RESIDENTI STRANIERI DELLE COMUNITÀ DI VALLE**Comunità di Valle. Popolazione residente straniera per fascia di età. Anno 2010**

	meno di 6 anni	tra 6 e 14 anni	tra 15 e 19 anni	tra 20 e 24 anni	tra 25 e 34 anni	tra 35 e 64 anni	più di 64 anni	Totale
Alta Valsugana e Bersntol	411	428	260	325	913	1.471	93	3.901
Alto Garda e Ledro	432	402	225	342	1.099	1.772	203	4.475
Altipiani Cimbri	6	12	11	12	27	102	5	175
Bassa Valsugana e Tesino	177	214	104	164	390	702	49	1.800
Valle di Cembra	129	152	96	87	190	418	16	1.088
Giudicarie	311	318	173	263	689	1.090	67	2.911
Comun General de Fascia	31	28	14	30	157	229	8	497
Paganella	19	26	21	24	62	128	7	287
Primiero	26	39	17	22	91	163	13	371
Rotaliana	317	323	144	256	720	1.101	87	2.948
Valle dell'Adige	1.190	1.092	696	1.112	3.149	4.890	274	12.403
Valle di Non	440	473	205	311	848	1.387	91	3.755
Valle di Sole	102	123	55	99	310	368	14	1.071
Vallagarina	976	964	459	624	1.964	3.261	189	8.437
Valle Dei Laghi	62	101	52	62	150	299	13	739
Valle di Fiemme	123	93	63	94	339	453	21	1.186
Provincia di Trento	4.752	4.788	2.595	3.827	11.098	17.834	1.150	46.044

Comunità di Valle. Incidenza della popolazione residente straniera sulla totale per fascia di età e area geografica. Anno 2010

	meno di 6 anni	tra 6 e 14 anni	tra 15 e 19 anni	tra 20 e 24 anni	tra 25 e 34 anni	tra 35 e 64 anni	più di 64 anni	Totale
Alta Valsugana e Bersntol	11,7%	8,5%	10,1%	13,2%	14,0%	6,6%	1,0%	7,6%
Alto Garda e Ledro	14,4%	9,3%	9,7%	15,3%	18,8%	8,6%	2,2%	9,4%
Altipiani Cimbri	2,8%	3,6%	5,1%	6,6%	5,6%	5,1%	0,5%	3,9%
Bassa Valsugana e Tesino	11,5%	8,9%	7,6%	11,6%	12,4%	6,0%	0,9%	6,6%
Valle di Cembra	18,0%	12,8%	14,6%	14,1%	13,8%	9,0%	0,8%	9,6%
Giudicarie	13,4%	9,0%	9,3%	13,3%	15,0%	6,9%	0,9%	7,8%
Comun General de Fascia	4,8%	2,9%	2,7%	6,2%	12,2%	5,4%	0,5%	5,1%
Paganella	6,7%	6,2%	7,6%	8,6%	10,0%	6,1%	0,7%	5,8%
Primiero	4,6%	4,5%	3,1%	4,5%	7,8%	3,8%	0,6%	3,7%
Rotaliana	17,2%	11,7%	9,6%	17,0%	19,4%	8,9%	1,8%	10,3%
Valle dell'Adige	17,1%	10,5%	12,1%	18,5%	21,6%	9,3%	1,2%	10,4%
Valle di Non	19,0%	12,7%	9,9%	14,8%	17,8%	8,5%	1,2%	9,6%
Valle di Sole	11,2%	8,9%	6,9%	12,2%	16,3%	5,5%	0,4%	6,9%
Vallagarina	17,2%	12,2%	11,2%	15,4%	18,3%	8,6%	1,1%	9,7%
Valle Dei Laghi	10,0%	9,8%	9,3%	12,1%	12,5%	6,5%	0,7%	7,1%
Valle di Fiemme	10,6%	4,7%	6,1%	9,7%	14,8%	5,3%	0,5%	6,0%
Provincia di Trento	14,7%	9,9%	10,0%	14,6%	17,3%	7,9%	1,1%	8,8%

Comunità di Valle. Incremento assoluto (Diff.) della popolazione residente straniera per fascia di età e area geografica. Confronto 2004-2010

	meno di 6 anni	tra 6 e 14 anni	tra 15 e 19 anni	tra 20 e 24 anni	tra 25 e 34 anni	tra 35 e 64 anni	più di 64 anni	Totale
Alta Valsugana e Bersntol	194	170	175	198	384	752	52	1.925
Alto Garda e Ledro	245	205	135	165	462	851	109	2.172
Altipiani Cimbri	2	-3	4	5	-9	35	-1	33
Bassa Valsugana e Tesino	23	69	47	72	58	312	27	608
Valle di Cembra	38	-16	47	45	16	143	11	284
Giudicarie	170	148	93	122	268	555	39	1.395
Comun General de Fascia	15	12	9	18	81	128	4	267
Paganella	-4	5	15	8	17	74	4	119
Primiero	6	18	8	1	23	65	2	123
Rotaliana	168	196	63	142	332	644	62	1.607
Valle dell'Adige	712	631	421	623	1.496	2.847	200	6.930
Valle di Non	175	172	87	116	147	601	56	1.354
Valle di Sole	19	57	29	49	105	200	3	462
Vallagarina	496	522	237	262	881	1.790	131	4.319
Valle Dei Laghi	-7	43	16	21	36	134	6	249
Valle di Fiemme	88	49	40	57	180	287	7	708
Totale	2.340	2.278	1.426	1.904	4.477	9.418	712	22.555

Comunità di Valle. Incremento della popolazione residente straniera per fascia di età e area geografica. Numeri indice. Confronto 2004-2010. (Base 2004 = 100)

	meno di 6 anni	tra 6 e 14 anni	tra 15 e 19 anni	tra 20 e 24 anni	tra 25 e 34 anni	tra 35 e 64 anni	più di 64 anni	Totale
Alta Valsugana e Bersntol	189	166	306	256	173	205	227	197
Alto Garda e Ledro	231	204	250	193	173	192	216	194
Altipiani Cimbri	150	80	157	171	75	152	83	123
Bassa Valsugana e Tesino	115	148	182	178	117	180	223	151
Valle di Cembra	142	90	196	207	109	152	320	135
Giudicarie	221	187	216	187	164	204	239	192
Comun General de Fascia	194	175	280	250	207	227	200	216
Paganella	83	124	350	150	138	237	233	171
Primiero	130	186	189	105	134	166	118	150
Rotaliana	213	254	178	225	186	241	348	220
Valle dell'Adige	249	237	253	227	191	239	370	227
Valle di Non	166	157	174	159	121	176	260	156
Valle di Sole	123	186	212	198	151	219	127	176
Vallagarina	203	218	207	172	181	222	326	205
Valle Dei Laghi	90	174	144	151	132	181	186	151
Valle di Fiemme	351	211	274	254	213	273	150	248
Provincia di Trento	197	191	222	199	168	212	263	196

RESIDENTI PER PIANI GIOVANI DI ZONA**Piani Giovani di Zona. Popolazione residente per fascia di età. Anno 2010**

	meno di 6 anni	tra 6 e 14 anni	tra 15 e 19 anni	tra 20 e 24 anni	tra 25 e 34 anni	tra 35 e 64 anni	più di 64 anni	Totale
Ala, Avio, Brentonico, Mori e Ronzo Chienis	1.835	2.584	1.344	1.310	3.397	11.816	5.076	27.362
Alta Val di Non	511	794	440	435	1.025	3.486	1.713	8.404
Alta Val di Sole	376	534	325	315	751	2.749	1.245	6.295
Altipiano Predaia	432	718	363	389	847	2.841	1.213	6.803
Altopiano della Paganella	284	417	276	280	618	2.096	937	4.908
Baselga di Piné Bedollo Civezzano Fornace	754	1.120	600	554	1.514	4.909	2.058	11.509
Bassa Val di Non	368	595	300	310	775	2.610	1.266	6.224
Bassa Val di Sole	538	847	467	495	1.155	3.962	1.871	9.335
Bassa Valsugana e Tesino	1.533	2.412	1.364	1.419	3.156	11.700	5.538	27.122
Cles, Tuenno, Tassullo, Livo, Cis, Rumo, Nanno e Bresimo	811	1.283	735	738	1.668	5.929	2.846	14.010
Comune di Trento - Circoscrizioni di Ravina Romagnano e Mattarello; Comune di Aldeno; Comune di Cimone, Comune di Garniga	243	422	195	198	471	1.829	670	4.028
Comunità Alto Garda e Ledro	3.002	4.328	2.317	2.233	5.859	20.725	9.249	47.713
Destra Adige	622	894	443	397	1.164	4.178	1.772	9.470
Pergine e della Valle del Fersina	1.565	2.180	1.109	1.086	2.829	9.637	3.830	22.236
Piana Rotaliana	1.178	1.681	905	969	2.477	7.895	3.207	18.312
Piano Giovani della Vigolana	321	512	254	208	527	2.163	781	4.766
Primiero	567	873	544	493	1.172	4.264	2.135	10.048
Rovereto	2.318	3.221	1.713	1.751	4.516	16.078	7.969	37.566
Trento: Tavolo 1, Tavolo 2, Tavolo 3, Tavolo 4 e Tavolo Sovraterritoriale di Coordinamento	6.714	9.936	5.537	5.813	14.113	50.484	22.914	115.511
Val di Fassa	646	973	512	483	1.284	4.269	1.566	9.733
Val di Non, Terza Sponda	188	349	225	229	459	1.473	770	3.693
Val Rendena	679	1.050	462	551	1.345	4.605	2.050	10.742
Valle dei Laghi	621	1.029	560	514	1.202	4.585	1.863	10.374
Valle del Chiese	871	1.239	677	690	1.635	5.701	2.658	13.471
Valle di Cembra	716	1.187	656	618	1.378	4.634	2.119	11.308
Valle di Fiemme	1.156	1.981	1.027	970	2.295	8.526	3.825	19.780
Valli del Leno	204	278	139	141	406	1.548	775	3.491
Zona Laghi Valsugana	870	1.230	597	615	1.636	5.637	2.318	12.903
Nessun Piano	2.356	3.605	1.988	1.919	4.624	16.286	6.931	37.709
Provincia di Trento	32.279	48.272	26.074	26.123	64.298	226.615	101.165	524.826

Nuovi Piani Giovani di Zona. Popolazione residente per fascia di età. Anno 2010

	meno di 6 anni	tra 6 e 14 anni	tra 15 e 19 anni	tra 20 e 24 anni	tra 25 e 34 anni	tra 35 e 64 anni	più di 64 anni	Totale
Bolbeno	16	33	18	28	39	145	74	353
Montagne	6	22	9	13	30	102	60	242
Preore	11	34	25	23	54	171	71	389
Tione	206	325	203	176	471	1542	732	3.655
Zuclo	19	25	15	28	43	156	72	358
Totale	258	439	270	268	637	2116	1.009	4.997

Piani Giovani di Zona. Incidenza della popolazione residente per fascia di età. Anno 2010

	meno di 6 anni	tra 6 e 14 anni	tra 15 e 19 anni	tra 20 e 24 anni	tra 25 e 34 anni	tra 35 e 64 anni	più di 64 anni	Pop. Totale
Ala, Avio, Brentonico, Mori e Ronzo Chienis	6,7%	9,4%	4,9%	4,8%	12,4%	43,2%	18,6%	27.362
Alta Val di Non	6,1%	9,4%	5,2%	5,2%	12,2%	41,5%	20,4%	8.404
Alta Val di Sole	6,0%	8,5%	5,2%	5,0%	11,9%	43,7%	19,8%	6.295
Altipiano Predaia	6,4%	10,6%	5,3%	5,7%	12,5%	41,8%	17,8%	6.803
Altopiano della Paganella	5,8%	8,5%	5,6%	5,7%	12,6%	42,7%	19,1%	4.908
Baselga di Piné Bedollo Civezzano Fornace	6,6%	9,7%	5,2%	4,8%	13,2%	42,7%	17,9%	11.509
Bassa Val di Non	5,9%	9,6%	4,8%	5,0%	12,5%	41,9%	20,3%	6.224
Bassa Val di Sole	5,8%	9,1%	5,0%	5,3%	12,4%	42,4%	20,0%	9.335
Bassa Valsugana e Tesino	5,7%	8,9%	5,0%	5,2%	11,6%	43,1%	20,4%	27.122
Cles, Tuenno, Tassullo, Livo, Cis, Rumo, Nanno e Bresimo	5,8%	9,2%	5,2%	5,3%	11,9%	42,3%	20,3%	14.010
Comune di Trento - Circoscrizioni di Ravina Romagnano e Mattarello; Comune di Aldeno; Comune di Cimone, Comune di Garniga	6,0%	10,5%	4,8%	4,9%	11,7%	45,4%	16,6%	4.028
Comunità Alto Garda e Ledro	6,3%	9,1%	4,9%	4,7%	12,3%	43,4%	19,4%	47.713
Destra Adige	6,6%	9,4%	4,7%	4,2%	12,3%	44,1%	18,7%	9.470
Pergine e della Valle del Fersina	7,0%	9,8%	5,0%	4,9%	12,7%	43,3%	17,2%	22.236
Piana Rotaliana	6,4%	9,2%	4,9%	5,3%	13,5%	43,1%	17,5%	18.312
Piano Giovani della Vigolana	6,7%	10,7%	5,3%	4,4%	11,1%	45,4%	16,4%	4.766
Primiero	5,6%	8,7%	5,4%	4,9%	11,7%	42,4%	21,2%	10.048
Rovereto	6,2%	8,6%	4,6%	4,7%	12,0%	42,8%	21,2%	37.566
Trento: Tavolo 1, Tavolo 2, Tavolo 3, Tavolo 4 e Tavolo Sovraterritoriale di Coordinamento	5,8%	8,6%	4,8%	5,0%	12,2%	43,7%	19,8%	115.511
Val di Fassa	6,6%	10,0%	5,3%	5,0%	13,2%	43,9%	16,1%	9.733
Val di Non, Terza Sponda	5,1%	9,5%	6,1%	6,2%	12,4%	39,9%	20,9%	3.693
Val Rendena	6,3%	9,8%	4,3%	5,1%	12,5%	42,9%	19,1%	10.742
Valle dei Laghi	6,0%	9,9%	5,4%	5,0%	11,6%	44,2%	18,0%	10.374
Valle del Chiese	6,5%	9,2%	5,0%	5,1%	12,1%	42,3%	19,7%	13.471
Valle di Cembra	6,3%	10,5%	5,8%	5,5%	12,2%	41,0%	18,7%	11.308
Valle di Fiemme	5,8%	10,0%	5,2%	4,9%	11,6%	43,1%	19,3%	19.780
Valli del Leno	5,8%	8,0%	4,0%	4,0%	11,6%	44,3%	22,2%	3.491
Zona Laghi Valsugana	6,7%	9,5%	4,6%	4,8%	12,7%	43,7%	18,0%	12.903
Nessun Piano	6,2%	9,6%	5,3%	5,1%	12,3%	43,2%	18,4%	37.709
Provincia di Trento	6,2%	9,2%	5,0%	5,0%	12,3%	43,2%	19,3%	524.826

RESIDENTI STRANIERI PER PIANI GIOVANI DI ZONA**Piani Giovani di Zona. Popolazione residente straniera per fascia di età. Anno 2010**

	meno di 6 anni	tra 6 e 14 anni	tra 15 e 19 anni	tra 20 e 24 anni	tra 25 e 34 anni	tra 35 e 64 anni	più di 64 anni	Totale
Ala, Avio, Brentonico, Mori e Ronzo Chienis	335	291	133	201	672	1.033	57	2.722
Alta Val di Non	104	92	45	68	215	276	20	820
Alta Val di Sole	21	27	12	20	87	111	3	281
Altipiano Predaia	81	112	39	62	143	296	21	754
Altopiano della Paganella	19	26	21	24	62	128	7	287
Baselga di Piné Bedollo Civezzano Fornace	74	83	57	60	146	281	10	711
Bassa Val di Non	49	54	30	49	98	213	18	511
Bassa Val di Sole	81	96	43	79	223	257	11	790
Bassa Valsugana e Tesino	177	214	104	164	390	702	49	1.800
Cles, Tuenno, Tassullo, Livo, Cis, Rumo, Nanno e Bresimo	169	158	74	107	312	478	28	1.326
Comune di Trento - Circoscrizioni di Ravina Romagnano e Mattarello; Comune di Aldeno; Comune di Cimone, Comune di Garniga	18	20	12	22	46	97	3	218
Comunità Alto Garda e Ledro	432	402	225	342	1.099	1.772	203	4.475
Destra Adige	26	36	27	27	98	176	13	403
Pergine e della Valle del Fersina	213	212	133	157	449	682	33	1.879
Piana Rotaliana	225	206	90	167	474	726	60	1.948
Piano Giovani della Vigolana	11	16	5	13	44	81	8	178
Primiero	26	39	17	22	91	163	13	371
Rovereto	540	531	248	333	992	1.680	100	4.424
Trento: Tavolo 1, Tavolo 2, Tavolo 3, Tavolo 4 e Tavolo Sovraterritoriale di Coordinamento	1.172	1.072	684	1.090	3.103	4.793	271	12.185
Val di Fassa	31	28	14	30	157	229	8	497
Val di Non, Terza Sponda	37	57	17	25	80	124	4	344
Val Rendena	81	102	55	90	233	367	23	951
Valle dei Laghi	62	101	52	62	150	299	13	739
Valle del Chiese	82	60	25	63	144	241	16	631
Valle di Cembra	129	152	96	87	190	418	16	1.088
Valle di Fiemme	123	93	63	94	339	453	21	1.186
Valli del Leno	11	8	7	7	25	54	4	116
Zona Laghi Valsugana	113	117	65	95	274	427	41	1.132
Nessun Piano	310	383	202	267	762	1.277	76	3.277
Totale	4.752	4.788	2.595	3.827	11.098	17.834	1.150	46.044

Piani Giovani di Zona. Incidenza della popolazione residente straniera sulla totale per fascia di età e area geografica. Anno 2010

	meno di 6 anni	tra 6 e 14 anni	tra 15 e 19 anni	tra 20 e 24 anni	tra 25 e 34 anni	tra 35 e 64 anni	più di 64 anni	Totale
Ala, Avio, Brentonico, Mori e Ronzo Chienis	18,3%	11,3%	9,9%	15,3%	19,8%	8,7%	1,1%	9,9%
Alta Val di Non	20,4%	11,6%	10,2%	15,6%	21,0%	7,9%	1,2%	9,8%
Alta Val di Sole	5,6%	5,1%	3,7%	6,3%	11,6%	4,0%	0,2%	4,5%
Altipiano Predaia	18,8%	15,6%	10,7%	15,9%	16,9%	10,4%	1,7%	11,1%
Altopiano della Paganella	6,7%	6,2%	7,6%	8,6%	10,0%	6,1%	0,7%	5,8%
Baselga di Piné Bedollo Civezzano Fornace	9,8%	7,4%	9,5%	10,8%	9,6%	5,7%	0,5%	6,2%
Bassa Val di Non	13,3%	9,1%	10,0%	15,8%	12,6%	8,2%	1,4%	8,2%
Bassa Val di Sole	15,1%	11,3%	9,2%	16,0%	19,3%	6,5%	0,6%	8,5%
Bassa Valsugana e Tesino	11,5%	8,9%	7,6%	11,6%	12,4%	6,0%	0,9%	6,6%
Cles, Tuenno, Tassullo, Livo, Cis, Rumo, Nanno e Bresimo	20,8%	12,3%	10,1%	14,5%	18,7%	8,1%	1,0%	9,5%
Comune di Trento - Circoscrizioni di Ravina Romagnano e Mattarello; Comune di Alde- no; Comune di Cimone, Comune di Garniga	7,4%	4,7%	6,2%	11,1%	9,8%	5,3%	0,4%	5,4%
Comunità Alto Garda e Ledro	14,4%	9,3%	9,7%	15,3%	18,8%	8,6%	2,2%	9,4%
Destra Adige	4,2%	4,0%	6,1%	6,8%	8,4%	4,2%	0,7%	4,3%
Pergine e della Valle del Fersina	13,6%	9,7%	12,0%	14,5%	15,9%	7,1%	0,9%	8,5%
Piana Rotaliana	19,1%	12,3%	9,9%	17,2%	19,1%	9,2%	1,9%	10,6%
Piano Giovani della Vigolana	3,4%	3,1%	2,0%	6,3%	8,3%	3,7%	1,0%	3,7%
Primiero	4,6%	4,5%	3,1%	4,5%	7,8%	3,8%	0,6%	3,7%
Rovereto	23,3%	16,5%	14,5%	19,0%	22,0%	10,4%	1,3%	11,8%
Trento: Tavolo 1, Tavolo 2, Tavolo 3, Tavolo 4 e Tavolo Sovraterritoriale di Coordinamento	17,5%	10,8%	12,4%	18,8%	22,0%	9,5%	1,2%	10,5%
Val di Fassa	4,8%	2,9%	2,7%	6,2%	12,2%	5,4%	0,5%	5,1%
Val di Non, Terza Sponda	19,7%	16,3%	7,6%	10,9%	17,4%	8,4%	0,5%	9,3%
Val Rendena	11,9%	9,7%	11,9%	16,3%	17,3%	8,0%	1,1%	8,9%
Valle dei Laghi	10,0%	9,8%	9,3%	12,1%	12,5%	6,5%	0,7%	7,1%
Valle del Chiese	9,4%	4,8%	3,7%	9,1%	8,8%	4,2%	0,6%	4,7%
Valle di Cembra	18,0%	12,8%	14,6%	14,1%	13,8%	9,0%	0,8%	9,6%
Valle di Fiemme	10,6%	4,7%	6,1%	9,7%	14,8%	5,3%	0,5%	6,0%
Valli del Leno	5,4%	2,9%	5,0%	5,0%	6,2%	3,5%	0,5%	3,3%
Zona Laghi Valsugana	13,0%	9,5%	10,9%	15,4%	16,7%	7,6%	1,8%	8,8%
Nessun Piano	13,2%	10,6%	10,2%	13,9%	16,5%	7,8%	1,1%	8,7%
Totale	14,7%	9,9%	10,0%	14,6%	17,3%	7,9%	1,1%	8,8%

INDICI STRUTTURALI

Popolazione residente. Indice strutturale di vecchiaia per area geografica. Periodo 2002 – 2010

	2002	2004	2006	2008	2010
Nord	156,9	158,1	158,8	158,4	156,7
Centro	157,2	160,2	161,8	162,0	160,6
Sud	96,8	103,1	109,9	115,8	120,3
Italia	131,4	135,9	139,9	142,8	144,0
Italia Nord-Orientale	156,4	156,1	155,4	154,6	153,0
Trento	120,6	121,1	122,2	124,2	125,6
Bolzano	91,8	94,3	97,5	102,4	107,6

Popolazione residente. Indice strutturale di dipendenza per area geografica. Periodo 2002 – 2010

	2002	2004	2006	2008	2010
Nord	48	50	52	53	54
Centro	50	51	52	53	53
Sud	49	50	50	50	49
Italia	49	50	51	52	52
Italia Nord-Orientale	49	50	52	53	54
Trento	50	50	52	52	53
Bolzano	49	50	51	51	53

Comunità di valle. Indice strutturale di vecchiaia per Comunità. Periodo 2002 – 2010

	2002	2004	2006	2008	2010
Alta Valsugana e Bersntol	106,7	105,3	104,0	105,1	105,1
Alto Garda e Ledro	124,0	124,1	123,0	124,0	126,2
Altipiani Cimbri	182,3	188,6	191,4	198,4	199,5
Bassa Valsugana e Tesino	133,0	134,6	137,4	140,9	140,4
Valle di Cembra	102,6	103,1	107,5	109,5	111,4
Giudicarie	121,8	124,6	126,9	127,4	127,2
Comun General de Fascia	81,7	84,1	86,3	91,5	96,7
Paganella	103,3	104,0	112,6	124,6	133,7
Primiero	130,4	133,0	134,8	140,7	148,3
Rotaliana	98,3	98,0	99,5	102,3	105,7
Valle dell'Adige	129,4	130,3	132,2	135,2	136,2
Valle di Non	123,4	122,7	123,4	125,6	129,1
Valle di Sole	122,4	125,8	128,4	131,9	135,8
Vallagarina	127,5	127,7	126,4	126,0	125,2
Valle Dei Laghi	103,5	102,9	106,5	107,0	112,9
Valle di Fiemme	107,7	108,7	112,8	119,1	121,9

Comunità di valle. Indice strutturale di dipendenza per Comunità. Periodo 2002 – 2010

	2002	2004	2006	2008	2010
Alta Valsugana e Bersntol	49,4	50,4	51,2	51,3	51,8
Alto Garda e Ledro	48,9	49,9	51,5	52,6	53,3
Altipiani Cimbri	59,2	58,7	60,3	58,1	57,1
Bassa Valsugana e Tesino	53,1	53,7	54,4	54,2	53,8
Valle di Cembra	53,8	55,1	55,6	56,2	55,2
Giudicarie	51,9	51,7	53,0	53,3	54,7
Comun General de Fascia	44,5	45,7	46,7	48,1	48,6
Paganella	50,4	49,5	49,9	49,4	50,1
Primiero	53,0	53,4	55,1	56,4	55,2
Rotaliana	46,9	47,1	48,2	48,9	49,7
Valle dell'Adige	48,1	48,7	50,1	51,3	52,0
Valle di Non	53,8	53,4	54,1	54,3	54,8
Valle di Sole	50,8	51,1	52,6	52,6	53,0
Vallagarina	49,5	50,0	51,5	52,8	53,9
Valle Dei Laghi	49,8	51,3	51,9	51,2	51,2
Valle di Fiemme	51,3	51,3	53,1	54,0	54,3

Popolazione residente straniera. Indice strutturale di vecchiaia per area geografica.**Periodo 2002 – 2010**

	2004	2006	2008	2010
Nord	10,4	9,0	8,7	10,0
Centro	16,8	14,2	13,8	15,4
Sud	18,2	17,1	15,6	15,6
Italia	12,6	11,0	10,6	11,9
Italia Nord-Orientale	9,5	8,4	8,4	10,0
Trento	33,1	25,3	22,9	23,7
Bolzano	8,9	9,0	9,6	12,1

Popolazione residente straniera. Indice strutturale di dipendenza per area geografica.**Periodo 2002 – 2010**

	2004	2006	2008	2010
Nord	26,8	28,1	28,7	29,3
Centro	24,2	25,9	25,3	25,1
Sud	21,8	22,4	22,1	21,8
Italia	25,5	26,8	27,0	27,2
Italia Nord-Orientale	26,8	28,4	28,7	29,0
Trento	29,3	30,3	29,6	30,4
Bolzano	29,6	30,8	30,5	30,2

PROIEZIONI DEMOGRAFICHE**Provincia autonoma di Trento. Evoluzione della popolazione residente per fascia di età.****Periodo 2002 – 2030 (Scenario centrale)**

	Totale Residenti								
Anno	2002	2004	2006	2008	2010	2015	2020	2025	2030
meno di 6 anni	29.857	30.604	31.385	31.576	32.279	30.771	30.515	31.261	32.583
tra 6 e 14 anni	42.197	43.800	45.626	47.090	48.272	49.281	48.681	47.942	48.226
tra 15 e 19 anni	22.773	23.036	23.879	25.097	26.074	27.359	28.528	28.384	27.869
tra 20 e 24 anni	25.663	24.990	24.940	25.488	26.123	27.672	29.084	30.249	30.136
tra 25 e 34 anni	72.498	71.418	69.391	66.910	64.298	61.122	62.435	65.106	67.332
tra 35 e 64 anni	197.481	206.853	213.169	219.459	226.615	234.702	238.091	238.069	233.596
più di 64 anni	86.890	90.128	94.088	97.737	101.165	110.577	120.047	131.350	147.026
Totale	477.359	490.829	502.478	513.357	524.826	541.484	557.381	572.361	586.768

Provincia autonoma di Trento. Evoluzione della popolazione residente per fascia di età.**Periodo 2002 – 2030 (Scenario basso)**

	Totale Residenti								
Anno	2002	2004	2006	2008	2010	2015	2020	2025	2030
meno di 6 anni	29.857	30.604	31.385	31.576	32.279	29.794	28.729	28.557	28.862
tra 6 e 14 anni	42.197	43.800	45.626	47.090	48.272	49.011	47.568	45.580	44.526
tra 15 e 19 anni	22.773	23.036	23.879	25.097	26.074	27.255	28.333	27.843	26.616
tra 20 e 24 anni	25.663	24.990	24.940	25.488	26.123	27.469	28.733	29.731	29.227
tra 25 e 34 anni	72.498	71.418	69.391	66.910	64.298	60.463	61.174	63.228	64.927
tra 35 e 64 anni	197.481	206.853	213.169	219.459	226.615	233.736	235.870	234.094	227.574
più di 64 anni	86.890	90.128	94.088	97.737	101.165	109.239	117.001	126.175	139.486
Totale	477.359	490.829	502.478	513.357	524.826	536.967	547.408	555.208	561.218

Provincia autonoma di Trento. Evoluzione della popolazione residente per fascia di età.**Periodo 2002 – 2030 (Scenario alto)**

	Totale Residenti								
Anno	2002	2004	2006	2008	2010	2015	2020	2025	2030
meno di 6 anni	29.857	30.604	31.385	31.576	32.279	31.616	32.066	33.660	35.932
tra 6 e 14 anni	42.197	43.800	45.626	47.090	48.272	49.546	49.681	50.027	51.503
tra 15 e 19 anni	22.773	23.036	23.879	25.097	26.074	27.453	28.735	28.908	29.003
tra 20 e 24 anni	25.663	24.990	24.940	25.488	26.123	27.863	29.426	30.779	31.021
tra 25 e 34 anni	72.498	71.418	69.391	66.910	64.298	61.755	63.675	66.965	69.735
tra 35 e 64 anni	197.481	206.853	213.169	219.459	226.615	235.620	240.193	241.816	239.259
più di 64 anni	86.890	90.128	94.088	97.737	101.165	111.885	122.981	136.264	154.189
Totale	477.359	490.829	502.478	513.357	524.826	545.738	566.757	588.419	610.642

Provincia autonoma di Trento. Evoluzione della popolazione residente per fascia di età.**Periodo 2002 – 2030 (Numeri indice. Anno 2010 =100 - Scenario centrale)**

Anno	2010	2015	2020	2025	2030
meno di 6 anni	100	95	95	97	101
tra 6 e 14 anni	100	102	101	99	100
tra 15 e 19 anni	100	105	109	109	107
tra 20 e 24 anni	100	106	111	116	115
tra 25 e 34 anni	100	95	97	101	105
tra 35 e 64 anni	100	104	105	105	103
più di 64 anni	100	109	119	130	145
Totale	100	103	106	109	112

Provincia autonoma di Trento. Evoluzione della popolazione residente per fascia di età.**Periodo 2002 – 2030 (Numeri indice. Anno 2010 =100 - Scenario basso)**

Anno	2010	2015	2020	2025	2030
meno di 6 anni	100	92	89	88	89
tra 6 e 14 anni	100	102	99	94	92
tra 15 e 19 anni	100	105	109	107	102
tra 20 e 24 anni	100	105	110	114	112
tra 25 e 34 anni	100	94	95	98	101
tra 35 e 64 anni	100	103	104	103	100
più di 64 anni	100	108	116	125	138
Totale	100	102	104	106	107

Provincia autonoma di Trento. Evoluzione della popolazione residente per fascia di età.**Periodo 2002 – 2030 (Numeri indice. Anno 2010 =100 - Scenario alto)**

Anno	2010	2015	2020	2025	2030
meno di 6 anni	100	98	99	104	111
tra 6 e 14 anni	100	103	103	104	107
tra 15 e 19 anni	100	105	110	111	111
tra 20 e 24 anni	100	107	113	118	119
tra 25 e 34 anni	100	96	99	104	108
tra 35 e 64 anni	100	104	106	107	106
più di 64 anni	100	111	122	135	152
Totale	100	104	108	112	116

Parte seconda
Un'indagine sulle premesse relazionali
della devianza giovanile in Trentino

Capitolo 5

Giovani a rischio: alcuni dati di sfondo

Arianna Bazzanella

Dopo alcuni casi registrati nelle periferie di numerose metropoli straniere, europee ma non solo, anche nel nostro Paese il tema della violenza attuata e subita tra adolescenti e giovani ha acquisito notevole visibilità sia nelle arene mediatiche sia in contesti professionali, accademici, politici, istituzionali, etc. deputati a occuparsi di giovani.

Questo soprattutto in virtù non tanto della novità di un fenomeno che nuovo non è, quanto piuttosto per le evoluzioni e le trasformazioni inedite che sta avendo e che creano allarme nella comunità adulta che non si sente (più) preparata per affrontarle e prevenirle con i tradizionali dispositivi di contenimento.

Si pensi, a puro titolo di esempio, al problema della crescita dell'uso di sostanze a dispetto delle capillari e frequenti campagne di prevenzione; oppure alle modalità di molestia e violenza tramite dispositivi tecnologici (cyberbullismo, per citare un neo-fenomeno) non pensabili solo un decennio fa. Oppure all'emergere della trasversalità del fenomeno: se disagio e condotte delinquenziali (almeno nelle forme più visibili) in passato erano per lo più confinate a categorie e contesti sociali deprivati e marginalizzati, oggi si assiste a una crescita di azioni violente e delittuose anche presso le classi sociali più dotate socialmente ed economicamente.

Un fenomeno, dunque, non nuovo nella sua esistenza ma che propone questioni inedite nelle sue manifestazioni.

Con l'intento di andare oltre semplicistiche affermazioni di senso comune e stereotipi che spesso tacciano il segmento giovanile indiscriminatamente, attribuendo all'intera popolazione predisposizioni devianti di una piccola parte, la ricerca "Dal gruppo alla banda" si pone l'obiettivo di una prima ricostruzione del contesto locale in relazione al fenomeno. Con questo progetto si vuole cioè cominciare a indagare la reale situazione - al di là degli allarmismi mediatici che non di rado ampliano a dismisura singoli episodi - e a registrare i passaggi che favoriscono la nascita di bande giovanili.

Obiettivo di questo capitolo è offrire un primo inquadramento di più ampio respiro attorno al tema generale di "giovani e rischio" in Trentino come cornice introduttiva e complementare di quanto affrontato nel corso dei contributi successivi. Col limite inevitabile, trattandosi di elaborazione secondaria di dati già disponibili, di considerare solo quegli ambiti e quelle prospettive già esplorati in precedenti ricerche e analisi.

5.1 GIOVANI E “VECCHI” RISCHI: ASSUNZIONE DI SOSTANZE E DISPERSIONE SCOLASTICA

Il tema “adolescenti e giovani” è non di rado associato al concetto di *rischio* o *disagio*, a prescindere che la prospettiva sia sociologica, psicologica, pedagogica, giornalistica. E a sua volta il tema del disagio è spesso connesso a sfumature diverse a seconda del contesto, dando adito a sovrapposizioni con *trasgressione*, *devianza*, *illegalità*, *non liceità* non sempre legittime poiché si assiste a pratiche di rischio senza che queste siano necessariamente trasgressive, illecite o illegali come, per esempio, il fumo.

A questo si aggiunge che l'accettabilità del rischio sembra subire un mutamento culturale di notevole impatto. Infatti, questo termine anziché assumere una valenza prettamente negativa, legata al pericolo e alla possibilità di perdita, sembra affermare con forza sempre maggiore una prospettiva di esaltazione in cui azioni rischiose possono assumere connotazioni positive connesse a superamento di limiti, coraggio, successo.

E questo sembra essere particolarmente visibile tra gli adolescenti, per quanto il fenomeno non vada circoscritto e limitato a questo segmento della popolazione: i giovani appaiono più tolleranti e disponibili verso azioni che in qualche modo si configurano come pericolose (Paroni 2005).

E così anche il riferimento semantico legato al *disagio* va assumendo nuove sfumature e nuovi confini.

Tradizionalmente nella letteratura relativa allo studio di giovinezza e adolescenza, il concetto di “disagio giovanile” evocava principalmente due ambiti: l'insuccesso scolastico e l'uso (e abuso) di sostanze alteranti.

Per quanto riguarda il primo aspetto, nonostante i sistemi di istruzione e formazione abbiano innalzato l'obbligo scolastico e nonostante si siano intensificati i dispositivi di prevenzione e recupero del fenomeno dei drop-out, il problema del disagio e dell'abbandono scolastico permane in molti contesti. E a prescindere dalla scolarità media e dai tassi di successo dei titoli raggiunti, ciò che forse desta maggiore attenzione è che numerose ricerche in ambito educativo (Furlong 2009; Gentile 2009; Iezzi e Mastrobuoni 2010; Livi Bacci 2008; Martin *et al.* 2008a e 2008b; OECD 2006, 2007 e 2010) mostrano come anche i moderni ed evoluti sistemi di educazione tendano a rivelarsi inefficaci quali strumento di promozione di pari opportunità e finiscano, al contrario, per perpetuare le disuguaglianze sociali.

Infatti, un tratto che caratterizza i Paesi occidentali, è il permanere (e in alcuni casi il rafforzarsi) della correlazione tra background socio-culturale di provenienza e successo scolastico: ciò significa che a parità di condizioni raggiungono livelli più alti

di istruzione e risultati migliori coloro che appartengono alle classi sociali più elevate, soprattutto dal punto di vista culturale.

Questo sta a indicare che il nostro sistema scolastico (e non solo il nostro) non è in grado di assolvere uno dei suoi compiti principali: quello di offrire pari opportunità in relazione alle capacità e all'investimento individuale consentendo il recupero e l'annullamento delle disparità di partenza e il premio dell'impegno e delle capacità individuali.

Inoltre, non di rado la scuola ha manifestato debolezze anche nel trasmettere conoscenza. Osservando i risultati delle indagini internazionali, infatti, si nota che gli studenti italiani si classificano molto più vicini a Paesi in via di sviluppo che non a quelli del Primo mondo. Si considerino, a puro titolo esemplificativo, alcuni dati relativi all'indagine PISA realizzata dall'OCSE nel 2009¹: per le scienze, il punteggio medio degli studenti italiani nella scala complessiva era pari a 489 contro una media OCSE pari a 501 (al 35° posto nel *ranking* degli Stati partecipanti); per la matematica la media in Italia arrivava a 483 contro una media OCSE di 496 (ancora 35° posto); per la lettura i punteggi erano rispettivamente 486 e 493 (29° posto): nonostante si registri un miglioramento del nostro Paese rispetto ai risultati del 2006, tutti questi dati sono definiti *significativamente* al di sotto della media OCSE.

5.1.1 La droga

Per quanto riguarda le sostanze, l'assunzione di alcol e droghe è molto spesso segnalata dai media come fenomeno in crescita che desta allarme, connesso in modo particolare ad alcuni stili di vita (frequentazione di locali notturni o discoteche, per esempio).

I dati di trend offerti da Istituto IARD² riferiti alla permeabilità alle droghe confermano effettivamente questo quadro di peggioramento nel corso degli ultimi anni in termini sia di diffusione sia di intensità (Frontini 2007): i giovani hanno sempre più facilità nel reperire sostanze alteranti (sia per un'offerta più pervasiva sia per la

¹ L'indagine internazionale ha raggiunto nel 2009 74 Paesi partecipanti: Membri dell'OCSE: Repubblica Ceca; Indonesia; Repubblica del Kirghizistan; Australia; Irlanda; Austria; Belgio; Italia; Repubblica Slovacca; Lettonia; Canada; Lussemburgo; Slovenia; Corea; Spagna; Messico; Stati Uniti d'America; Danimarca; Norvegia; Svezia; Nuova Zelanda; Svizzera; Estonia; Paesi Bassi; Finlandia; Francia; Polonia; Germania; Portogallo; Turchia; Giappone; Qatar; Ungheria; Regno Unito; Grecia. NON membri dell'OCSE: Albania; Argentina; Azerbaijan; Brasile; Kazakistan; Bulgaria; Cile; Croazia; Dubai (UAE); Colombia; Federazione Russa; Giordania; Islanda; Repubblica di Montenegro; Israele; Repubblica di Serbia; Liechtenstein; Shanghai, Cina; Lituania; Singapore; Macao, Cina; Hong Kong, Cina; Panama; Taipei, Cina; Perù; Trinidad e Tobago; Thailandia; Tunisia; Uruguay; Romania; Repubblica Dominicana; Repubblica di Moldavia. Per ulteriori informazioni e dati si veda la documentazione istituzionale: INVALSI: http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2009.php?page=pisa2009_it_09

OCSE: http://www.oecd.org/document/61/0,3746,en_32252351_32235731_46567613_1_1_1_1,00.html.

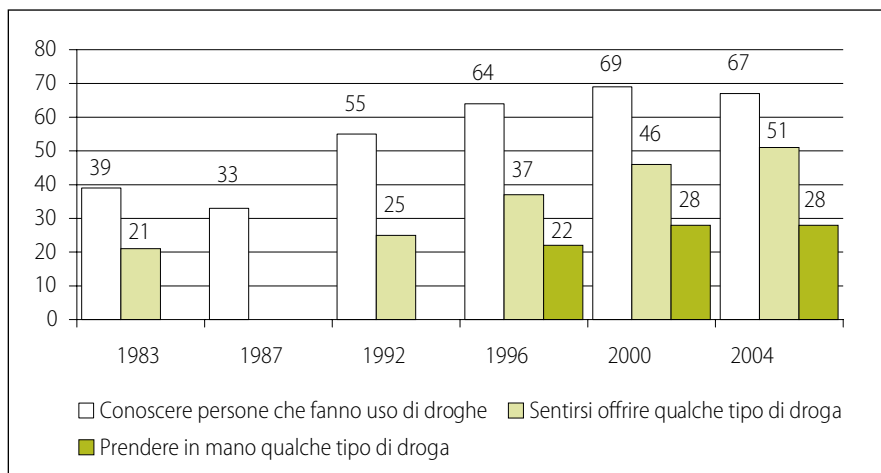
² Si vedano i diversi rapporti sulla condizione giovanile in Italia e, in particolare, il quinto e il sesto (2002 e 2007) in cui vengono presentati anche dati di trend.

loro maggiore disponibilità economica) e più facilmente ne fanno uso. D'altro canto va però ricordato che si tratta pur sempre di gruppi minoritari di giovani.

La Figura 5.1³ riporta l'andamento di alcuni indicatori tra il 1983 e il 2004. Al di là della possibilità che i giovani di oggi siano meno inibiti nel dichiarare la loro eventuale prossimità alla droga rispetto al passato, certamente i dati confermano la crescita sia per quanto riguarda l'esposizione sia per quanto riguarda il contatto (indicatore più prossimo all'uso).

Figura 5.1

Giovani italiani di 15-24 anni che hanno fatto l'esperienza indicata:
andamento per anno di rilevazione (Italia; %)



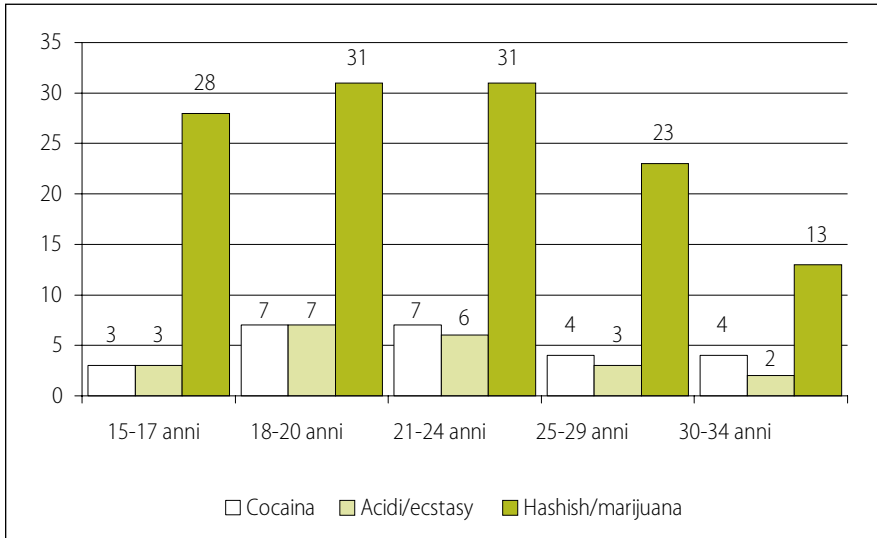
Ciò nonostante, va anche ricordato che si tratta per lo più delle cosiddette “droghe leggere”: le Figg. 5.2 e 5.3 mostrano come eroina e cocaina riguardino una percentuale residuale di giovani mentre hashish/marijuana abbiano un maggior potere di penetrazione presso il segmento giovanile. Non che questo debba portare a un contenimento dei livelli di guardia: tuttavia, anche l'immagine stereotipata e spesso diffusa di giovani molto prossimi alla cocaina, risulta qui quantomeno ridimensionata.⁴

³ I dati delle Figg. 5.1, 5.2, 5.3 sono stati presentati nel corso del convegno “Trento in viaggio” tenutosi a Trento, Presso il Palazzo della Provincia autonoma di Trento il 4 novembre 2006.

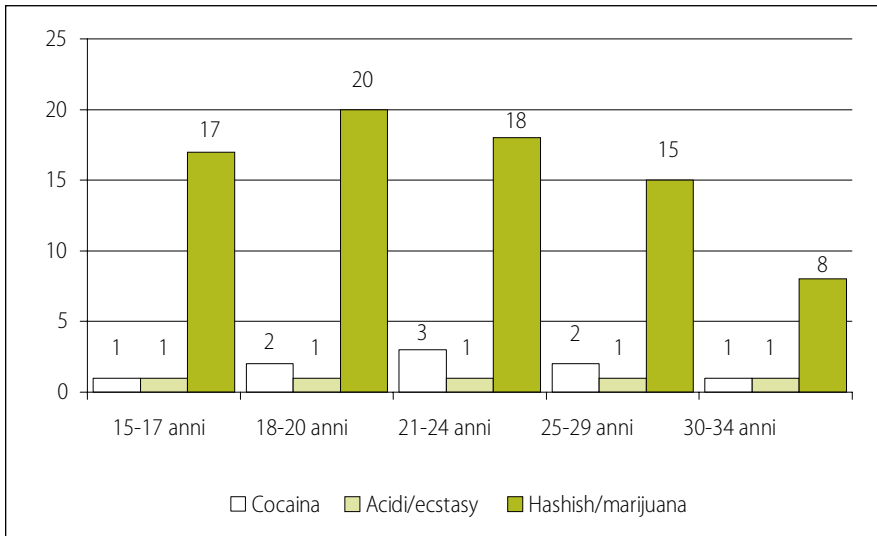
⁴ Certo va segnalato che il dato più recente qui esposto risale al 2004.

Figura 5.2

Giovani italiani di 15-34 anni che si sono sentiti offrire droga - Italia 2004 (% per classi di età)

**Figura 5.3**

Giovani italiani di 15-34 anni che hanno preso in mano droga - Italia 2004 (% per classi di età)



5.1.2 L'alcol

Anche l'assunzione di alcol è un tema sempre più dibattuto in relazione all'adolescenza e alla giovinezza, sia come elemento connesso a rischi di per sé, sia come potenziale catalizzatore di azioni devianti e/o violente.

Recuperiamo qui alcuni indicatori presentati da ISTAT nel report "L'uso e l'abuso di alcol in Italia" (2010)⁵, documento particolarmente interessante perché, oltre ad essere aggiornato, propone un'analisi diacronica di confronto tra il 2000 e il 2010. Questo consente di delineare differenti *modelli di consumo* proposti dalle nuove generazioni: non solo e non tanto, dunque, *che sostanze* si assumono e *come*, ma anche elementi di mutamento nel corso dell'ultimo decennio.

Tabella 5.1

Persone 14 anni e più per consumo di bevande alcoliche (nell'anno, tutti i giorni, occasionalmente e fuori pasto) per sesso e classe d'età. Anni 2000 e 2010 (per 100 persone di 14 anni e più dello stesso sesso e classe d'età)

Consumo di bevande alcoliche	14-17		18-24		25-44		45-64		65 e più		Totale	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010
Maschi												
Nell'anno	49,3	41,4	79,5	77,6	86,7	84,4	87,3	86,3	79,1	80,2	82,8	81,4
Tutti i giorni	7,1	3,9	22,8	15,6	44,8	31,4	62,3	50,9	60,5	58,2	48,6	40,2
Occasionalmente	42,2	37,6	56,7	62,0	41,9	53,0	25,0	35,3	18,5	21,9	34,2	41,2
Fuori pasto	16,8	19,1	42,3	48,5	39,4	46,9	37,3	37,3	23,7	23,0	35,0	37,8
Femmine												
Nell'anno	34,8	31,9	59,5	60,3	65,0	58,8	62,7	59,2	50,0	47,0	58,9	54,8
Tutti i giorni	2,4	1,5	5,7	3,9	15,5	9,4	26,5	19,2	24,4	22,7	19,2	15,0
Occasionalmente	32,4	30,3	53,8	56,4	49,5	49,4	36,2	40,0	25,6	24,4	39,7	39,9
Fuori pasto	12,2	14,6	24,8	35,0	15,4	20,2	10,9	12,0	5,0	4,5	12,4	14,6
Maschi e femmine												
Nell'anno	42,2	36,8	69,7	69,1	75,8	71,6	74,7	72,5	62,1	61,1	70,4	67,6
Tutti i giorni	4,8	2,7	14,4	9,9	30,1	20,4	44,0	34,8	39,4	37,8	33,3	27,2
Occasionalmente	37,4	34,1	55,3	59,2	45,7	51,2	30,7	37,7	22,7	23,3	37,0	40,5
Fuori pasto	14,5	16,9	33,7	41,9	27,4	33,6	23,8	24,4	12,7	12,4	23,2	25,8

Fonte: ISTAT, L'uso e l'abuso di alcol in Italia: http://www3.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20110405_00/testointegrale20110405.pdf (Prospetto 1)

In primo luogo, è interessante rilevare come tra i giovani siano diminuiti i consumatori *giornalieri* e coloro che *si limitano a bere vino e birra* e siano invece aumentati i consumatori *occasionalmente* - cioè i bevitori "fuori pasto" - e coloro che consumano altri alcolici rispetto a vino e birra. Facendo un rapporto tra il numero di bicchieri con-

⁵ http://www3.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20110405_00/

http://www3.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20110405_00/testointegrale20110405.pdf

sumati fuori pasto e quelli consumati in generale in una settimana, risulta che l'incidenza dei primi è pari a oltre l'80% per i ragazzi (fino a 24 anni) e sale a circa il 90% per le sole ragazze: ulteriore conferma di un consumo per lo più lontano dalla tavola.

Già questo primo dato consente di notare come lo "stile di consumo" sia passato da modelli "tradizionali", legati a contesti di assunzione di alcol contestuale all'assunzione di cibo, a modelli probabilmente più legati a contesti di socializzazione: aperitivi, locali pubblici, feste, etc.

Coerentemente, si segnala come circa 700mila persone tra i 18 e i 24 anni (pari al 16.6% dei giovani) siano a rischio di "*binge drinking*": etichetta di origine anglosassone che identifica l'assunzione di sei o più bicchieri di bevande alcoliche in un'unica occasione e che ha visto una forte crescita di diffusione proprio in questi ultimissimi anni.

Più in generale, emergono come bevitori *con comportamenti a rischio* il 24.6% dei maschi tra i 18 e i 24 anni e il 10% delle coetanee. Questa fascia di età viene definita nel rapporto ISTAT come quella più a rischio (accanto ai più anziani), in particolare proprio per il fenomeno del "*binge drinking*" che riguarda il 23.3% dei maschi e il 9.9% delle femmine andando a definire la quasi totalità del rischio totale.

Tabella 5.2

Persone di 11 anni e più per tipo di comportamento a rischio nel consumo di bevande alcoliche, sesso e classe d'età. Anno 2010 (per 100 persone di 11 anni e più dello stesso sesso e classe d'età)

Classi d'età	Almeno un comportamento di consumo a rischio			Tipo di comportamento a rischio nel consumo di bevande alcoliche					
				Giornaliero non moderato			Binge drinking		
	Maschi	Femmine	Totale	Maschi	Femmine	Totale	Maschi	Femmine	Totale
11-15*	15,2	12,0	13,6	1,1	0,4	0,8	1,6	1,5	1,5
16-17	13,0	5,8	9,6	5,2	2,2	3,8	10,3	3,6	7,2
11-17	14,5	10,2	12,4	2,4	0,9	1,7	4,3	2,1	3,2
18-19	22,9	11,6	17,6	1,9	0,0	1,0	22,0	11,6	17,2
20-24	25,2	9,4	17,3	2,7	0,4	1,5	23,8	9,1	16,4
18-24	24,6	10,0	17,4	2,4	0,3	1,4	23,3	9,7	16,6
25-29	25,2	7,8	16,8	4,3	0,5	2,5	23,4	7,4	15,6
30-34	23,9	7,2	15,7	5,1	1,0	3,1	21,1	6,5	14,0
35-44	20,0	4,4	12,1	6,4	1,1	3,7	16,2	3,8	9,9
25-44	21,9	5,7	13,8	5,7	1,0	3,3	18,8	5,1	12,0
45-54	20,5	4,3	12,2	10,6	1,3	5,9	13,8	3,2	8,4
55-59	18,9	3,6	11,0	12,0	1,7	6,8	10,6	2,1	6,3
60-64	20,9	4,8	12,8	14,2	2,9	8,5	10,9	2,2	6,5
45-64	20,2	4,2	12,1	11,8	1,8	6,7	12,4	2,7	7,5
65-74	47,4	13,3	28,7	45,6	12,7	27,6	6,5	1,2	3,6
75 e più	40,3	9,6	21,7	39,4	8,6	20,8	3,3	1,1	1,9
65 e più	44,3	11,4	25,4	42,9	10,7	24,4	5,1	1,1	2,8
Totale	25,4	7,3	16,1	14,3	3,6	8,7	13,4	3,5	8,3

*: per le persone di 11-15 anni si considera a rischio il consumo di almeno una bevanda alcolica nell'anno.

Fonte: ISTAT, L'uso e l'abuso di alcol in Italia: http://www3.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20110405_00/testointegrale20110405.pdf (Prospetto 9)

Innegabile, al di là delle facili strumentalizzazioni, il ruolo di alcuni stili di vita connessi, in particolare, alla frequentazione delle discoteche: sempre nella fascia d'età tra i 18 e i 24 anni, infatti, hanno comportamenti a rischio il 33.9% dei giovani che frequentano assiduamente le discoteche rispetto al 7.2% di coloro che non vi entrano. E se si considerano le ubriacature, si rileva che coinvolgono il 41.7% dei giovani e il 20% delle giovani tra i 18 e i 24 anni che vanno assiduamente in discoteca contro, rispettivamente, il 10.9% e il 3.6% di quelli che non le frequentano.

Evidentemente non si tratta di una relazione che va presa come causale, poiché andrebbe verificata ulteriormente: se è pur vero che alcuni contesti favoriscono l'accessibilità ad alcune sostanze (e per i locali pubblici questo assunto vale per definizione), la relazione è più probabilmente spuria. Nel senso che non è la discoteca in sé a determinare comportamenti di consumo, per quanto possa favorirli.

Dati che fanno riflettere su un fenomeno che pare dilagare con le conseguenze sulla salute ben note che porta con sé. Ma desta ancora maggiore allarme un dato riferito alla classe anagrafica più bassa, quella degli 11-15enni. L'organizzazione mondiale della sanità raccomanda la totale astensione dall'alcol fino ai 15 anni: al di sotto di questa soglia anagrafica, viene considerata "a rischio" qualsiasi forma di assunzione, anche unica, di bevande alcoliche. A partire da questo assunto, risultano a rischio il 15.2% dei maschi e il 12% delle femmine 11-15enni (queste le quote di coloro che nei 12 mesi precedenti la rilevazione avevano assunto alcol). E la cosa cambia poco nella classe di età superiore (16-17 anni): sono a rischio il 13% dei ragazzi e il 5.8% delle ragazze.

Come segnalato dal rapporto ISTAT, il fenomeno è preoccupante per due ordini di ragioni: in primo luogo, dal punto di vista della salute, visto che in questa fascia di età esiste una reale incapacità dell'organismo di metabolizzare le sostanze contenute negli alcolici; in seconda battuta perché tale precocità pone le basi per successivi consumi non moderati e a rischio nel lungo periodo che riguardano soprattutto, come visto, i maschi rispetto alle femmine.

Tuttavia, se l'essere femmina costituisce ancora un fattore predittivo di maggiore morigeratezza per una serie di comportamenti a vario titolo devianti o dannosi (per sé o per gli altri), è anche vero che, come per il fumo, anche nel caso dell'alcol si assiste a un processo di omologazione tra i generi con una tendenza alla "maschilizzazione" delle femmine che segnalano la maggiore crescita dei consumi. Così se i maschi a rischio di *binge drinking* sono in termini assoluti tre volte le femmine, è pur vero che la crescita di consumatori fuori pasto si ha soprattutto tra queste ultime: tra il 2000 e il 2010 il numero di donne (di tutte le età) consumatrici di alcol fuori pasto ha avuto un incremento del 25.1% contro il 15% dei maschi. Nella fascia di età tra i 14 e i 17

anni tale crescita è pari a 16.2 % per le femmine contro il 13.3% dei maschi e nella fascia 18-24 rispettivamente 26.7% contro il 2.9%.

Un altro indicatore che va dunque nella direzione di confermare stili di vita e di consumo (e quindi di costruzione dell'identità) sempre meno distinti su base sessuale e una socializzazione che va perdendo i suoi connotati di genere.

Permangono invece alcune specificità territoriali. Un ultimo elemento degno di nota emerso dal rapporto ISTAT riguarda, infatti, la Regione di riferimento: anche in questo caso confermando alcuni tratti culturali legati a determinate diete alimentari e stili di vita, l'assunzione di alcol (nella popolazione in generale) risulta ampiamente più diffusa al Centro - Nord e in particolare nel Nord - Est. Elemento che coinvolge in prima battuta il Trentino: i consumatori fuori pasto risultano essere maggiori proprio qui e in Friuli-Venezia Giulia.

Tutti elementi che nel complesso dipingono uno scenario - nazionale e locale - se non di allarme quanto meno di attenzione per le sue ricadute nel breve e nel medio periodo e per la sua scarsa controllabilità.

5.2 IL CONTESTO TRENTINO

Per quanto riguarda l'area dell'*Education*, il sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino mostra alti livelli di successo dal momento in cui i tassi di partecipazione alla scuola secondaria di secondo grado non obbligatoria sono tra i più alti a livello nazionale grazie soprattutto a una solida tradizione della formazione professionale che raccoglie ampi segmenti di giovani potenzialmente vittime di dispersione scolastica (Amistadi, Buzzi, Bazzanella 2010). Inoltre, anche i livelli di insuccesso scolastico mostrano come il contesto locale sia fortemente competitivo rispetto a quelli limitrofi e nazionale poiché il tasso di ripetenti in Trentino è quasi sempre il più contenuto sia alla scuola primaria sia secondaria (*ibidem*). Infine, anche i rendimenti mostrano un sistema che sembra offrire migliori opportunità laddove le indagini internazionali di esito mostrano una Provincia più vicina ai *best performer* del Nord Europa che non ad altre Regioni italiane (Gentile 2009). Dunque: un primo aspetto che va controcorrente rispetto ad alcuni fenomeni che altrove nel Paese destano allarme per la loro intensità e visibilità nelle ricadute.

D'altro canto anche il contesto trentino (come quello nazionale e internazionale) non si sottrae al problema della forte correlazione tra background familiare socio-culturale di provenienza e rendimento scolastico: a parità di altre condizioni anche qui raggiungono risultati migliori coloro che appartengono a classi sociali più elevate sia dal punto di vista culturale sia del benessere economico. Elemento evidente nella

maggior parte dei Paesi Occidentali che si conferma anche in Trentino (Amistadi, Bazzanella, Buzzi 2010).

Anche per quel che concerne l'attuazione di alcuni comportamenti pericolosi per la incolumità psico-fisica, il Trentino non presenta un profilo particolarmente dissimile dal resto del Paese.

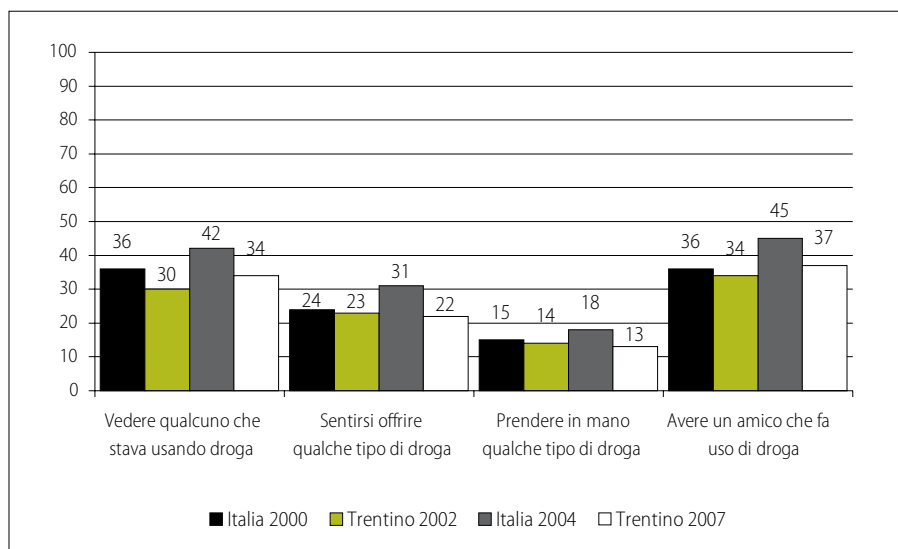
In riferimento a questo ambito si considerano qui alcuni indicatori rilevati nel corso delle indagini locali e nazionali svolte da Istituto IARD tra il 2002 e il 2007: si tratta della prima e della seconda indagine sulla condizione giovanile in Trentino (Buzzi 2003 e 2007) e della quinta e della sesta indagine sulla condizione giovanile in Italia (Buzzi, Cavalli, de Lillo 2002 e 2007).

Il grafico e le tabelle successive riportano dunque le percentuali relative al segmento dei 15-29enni trentini e italiani ponendo a confronto le diverse rilevazioni considerate in ordine cronologico: questo al fine di offrire un confronto sia sincronico territoriale sia diacronico tra il 2002 e il 2007.

In primo luogo, la Figura 5.4 mostra come la continuità con sostanze stupefacenti sia più contenuta in Trentino rispetto al resto del Paese. I dati evidenziano come i giovani trentini siano tendenzialmente meno esposti (nelle dimensioni dirette come in quelle indirette) al raggiungimento di sostanze stupefacenti.

Figura 5.4

Giovani italiani e trentini di 15-29 anni a confronto: le esperienze di droga (%)



Fonte: rielaborazione da R. Fasol, *Salute e comportamenti a rischio*, tabella 11.5, p. 206, in Buzzi C., a cura di, 2007.

Tabella 5.3
Incidenza dell'abuso di alcol negli ultimi mesi (%)

Si sono ubriacati anche leggermente negli ultimi 3 mesi	Italia 2000	Trentino 2002	Italia 2004	Trentino 2007
Mai	56	53	66	48
Sarà capitato una o due volte	22	24	18	27
È capitato qualche volta	18	19	13	20
Mi è capitato abbastanza spesso	4	4	3	5
<i>Basi</i>	<i>2.297</i>	<i>1.023</i>	<i>2.045</i>	<i>1.024</i>

Fonte: rielaborazione da R. Fasol, *Salute e comportamenti a rischio*, tabella 11.4, p. 201, in Buzzi C., a cura di, 2007.

Si conferma, invece, il quadro in parte diverso relativo all'alcol (come emerso dai dati ISTAT generali, precedentemente illustrati): in questo caso, infatti, si segnala un più contenuto livello di guardia da parte dei giovani trentini verso i rischi connessi all'assunzione di bevande alcoliche, il cui consumo è culturalmente legittimato e spesso sottovalutato nelle sue conseguenze sia immediate sia di lungo periodo. Probabilmente ciò è in parte imputabile a una tradizione locale che tende ad associarlo a contesti di convivialità e socialità positive.

Si registrano così una maggiore apertura sia all'ubriacatura sia alla guida in stato di ebbrezza. La Tabella 3, in particolare, rileva come in Trentino sia più diffuso l'abuso di alcol rispetto al resto del Paese e come questo fenomeno appaia in crescita visto che dal 2002 al 2007 si è registrato un lieve calo di chi non si è mai ubriacato negli ultimi tre mesi (dal 53 al 48%).

5.3 GIOVANI E NUOVI RISCHI: L'EMERGERE DI UN FATALISTICO QUI ED ORA

Limitarsi ad associare il disagio giovanile a queste due aree tradizionali, risulterebbe tuttavia riduttivo. Altri indicatori connessi agli stili di vita, infatti, vanno nella direzione di segnalare nuove manifestazioni del fenomeno da intendersi e ricondursi alla più generale *crescita della propensione al rischio* (Buzzi 1994, 1998, 2003, 2003a, 2007), in particolare per quel che concerne la salute.

È in questo quadro che si registrano così la conferma dell'uso di sostanze psicotrope, ma anche una più generale sottovalutazione dei pericoli connessi alla propria condizione psico-fisica complessiva. Sempre secondo i più recenti dati dell'Istituto IARD (Buzzi *et al.*, 2007, p. 220) circa il 40% dei giovani italiani dichiarano che potrebbe capitare loro l'esperienza di rapporti sessuali occasionali senza protezione, il 7% l'assunzione di droghe pesanti e il 13% di ecstasy in discoteca, il 21% della guida in stato di ebbrezza, il 68% dell'ubriacatura, il 16% dell'assunzione di farmaci per

migliorare prestazioni sportive o lavorative, il 59% il fumo (Tab. 5.5). Per quanto riguarda, in particolare, la prevenzione in ambito sessuale, uno studio diffuso nella primavera del 2010 dalla SIGO - Società Italiana di ginecologia e ostetricia⁶ ha rilevato che il primo rapporto sessuale avviene senza precauzioni per il 37% delle ragazze: oltre una su tre.

Tutto ciò nasconde dinamiche poco conosciute e più difficili da prevedere e da affrontare con l'unica certezza che le campagne mediatiche, pur continue, martellanti e capillari, sembrano non essere sufficienti. Anzi, considerando questi dati di trend, sembrano aver prodotto nel lungo periodo effetti perversi visto che si assiste a una crescita della propensione verso comportamenti a rischio proprio in un momento in cui i canali informativi e comunicativi volti alla prevenzione si sono moltiplicati e sono facilmente raggiungibili anche in virtù dell'esplosione dei mezzi di comunicazione utilizzati dai giovani (televisione, Internet, manifesti, opuscoli, etc.), insomma: l'informazione è una dimensione "necessaria ma non sufficiente" (Benasayag M., Schmit G. 2004, 60).

Un approccio cognitivista, dunque, sembra non bastare: se l'informazione c'è, è facilmente reperibile (e fruita dai giovani) e illustra tutti i rischi connessi ad alcuni comportamenti, cosa spinge alcuni giovani a praticarli?

Una linea interpretativa si rifà all'emergere di un (nuovo) fatalismo (Buzzi 1994, 2003, 2003a): i giovani, cioè, ritengono che la nostra salute e il nostro benessere non siano correlati in modo diretto al nostro agire e, se siamo destinati, tutto accadrà a prescindere dal nostro impegno e indipendentemente dalle nostre precauzioni e premure. Atteggiamento che va ricondotto alla logica "presentista" e "incerta" accennata più sopra.

La concezione *internalistica* della salute, secondo cui esiste un legame netto tra comportamento attento e benessere, cede sempre più terreno alla prospettiva *externalistica* per la quale *azione e salute* non sono correlate: ciò legittima azioni nocive e ridimensiona il valore della prevenzione (si pensi a fumo, alcol, droga ma anche, come si accennava, alla guida in stato di ebbrezza e a rapporti sessuali non protetti, con la continua registrazione di individui contagiati dal virus dell'HIV⁷).

Inoltre, se in passato alcune caratteristiche ascritte, come il genere e il background socio-culturale, costituivano dei validi fattori di previsione del rischio, con le femmine e coloro che provenivano dagli strati sociali più elevati più protetti da condotte particolarmente dannose, oggi questi fattori vedono ridursi il loro potere predittivo a indice di nuove omologazioni e frammentazioni interne al segmento giovanile che vanno scoperte e sviscerate.

⁶ Per questo e altri dati si veda: <http://www.medinews.it/news,10108>

⁷ <http://www.lila.it/doc/com%20stampa%202009%20pdf/com%20stampa%201%20dic%20giornata%2029%2011%2009.pdf>

Dati meno aggiornati rispetto ai precedenti⁸ ci consentono di confermare a livello locale questo aspetto generale emerso a livello nazionale. Così lo stereotipo che prevede il confluire di una serie di problematiche su soggetti socialmente emarginati e con scarso patrimonio culturale sembra non trovare più riscontro nella realtà. I dati riportati nella tabella 5.4 avvalorano tale affermazione mostrando che la tolleranza dei giovani nei confronti di comportamenti pericolosi non aumenta (più) in modo diretto al calare del patrimonio culturale familiare bensì, al contrario, in certi casi tende a decrescere parallelamente.

Tabella 5.4

Risposte alla domanda "Nella quotidianità, cioè nella vita di tutti i giorni, Le capita di assumersi volontariamente dei rischi?" (valori percentuali di chi ha risposto almeno qualche volta)

	Dato trentino in base al background culturale				Totale Trentino 2002	Totale Italia 2000
	Alto	Medio - Alto	Medio	Basso		
Dal punto di vista della mia salute	54	63	58	58	59	54
Nel gioco, nelle scommesse	12	15	14	7	13	18
Guidando auto o moto in modo spericolato (o salendo su un'auto o moto guidata spericolatamente)	35	43	36	28	36	32
Guidando auto o moto dopo aver bevuto alcool (o salendo su un'auto o moto guidata da chi ha bevuto alcool)	19	31	23	20	24	16
Nei rapporti sessuali	15	13	14	11	14	16
Praticando sport o attività pericolose	31	25	28	25	27	27
Base minima					989	2.873

Fonte: A. Bazzanella, *Giovani trentini e rischio. Una riflessione sui dati dell'indagine sulla condizione giovanile in Trentino condotta dall'Istituto Iard Franco Brambilla*, in "Uomo Città Territorio" n. 344-345/2004.

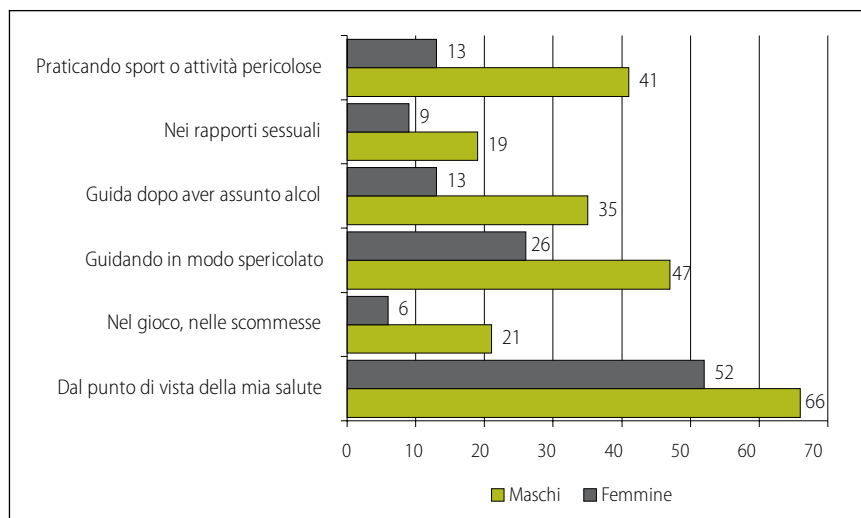
La disponibilità crescente nei confronti di comportamenti pericolosi sembra così assumere il tratto della trasversalità in relazione a molte caratteristiche sia ascritte sia acquisite. In Trentino come in Italia, l'unico fattore che mantiene la sua significatività nel prevedere la tendenza ad assumere comportamenti rischiosi rimane il genere. Per quanto anche questa variabile stia andando incontro a un ridimensionamento dovuto alla sempre maggiore omologazione degli stili di vita tra generi.

Così essere maschi identifica ancora una probabilità più alta di incorrere in pratiche e azioni rischiose (Figura 5.5).

⁸ Si tratta delle indagini realizzate nel 2000 per l'Italia e nel 2002 per il Trentino. Si vedano, rispettivamente, Buzzi, Cavalli, de Lillo 2002 e Buzzi 2003.

Figura 5.5

Giovani trentini (anno 2002) - Risposte alla domanda "Nella quotidianità, cioè nella vita di tutti i giorni, Le capita di assumersi volontariamente dei rischi?" (% di chi ha risposto almeno qualche volta)



Fonte: A. Bazzanella, *Giovani trentini e rischio. Una riflessione sui dati dell'indagine sulla condizione giovanile in Trentino condotta dall'Istituto Iard Franco Brambilla*, in "Uomo Città Territorio" n. 344-345/2004.

Il contesto, dunque, sembrerebbe propenso a trasferire la logica dell'incertezza delle società contemporanee dal piano di formazione, lavoro, famiglia anche a quello più intimo della sicurezza della propria persona: pare si stia diffondendo sempre più l'abbandono della logica dell'investimento e della gratificazione di lungo periodo a favore di una prospettiva che limita l'orizzonte.

Elemento importante - come accennato in apertura - anche rispetto ai tempi e alle dinamiche che sottendono le azioni delle "bande giovanili".

Il contesto locale trentino, per quanto presenti caratteristiche peculiari (a partire dall'investimento inedito in politiche attive rivolte proprio ad adolescenti e giovani⁹), non è esente da tali fenomeni e la rinnovata attenzione - mediatica ma non solo - rivolta al tema della devianza adolescenziale è sintomo di nuovi allarmi sociali diffusi.

⁹ In particolare ci riferisce ai Piani Giovani di Zona e ai Piani di Ambito per i quali si rimanda a: www.politichiegiovanili.provincia.tn.it

5.4 GIOVANI E DEVIANZA: ALCUNI INDICATORI GENERALI

Concludiamo questo contributo introduttivo considerando un indicatore legato non solo al rischio dei giovani ma anche alla loro soglia di accettabilità di azioni che possono essere considerate pericolose oppure moralmente o giuridicamente illecite.

La tabella 5.5 mostra una serie di azioni e le percentuali di giovani che “non escludono” la possibilità di esperirle, a prescindere dal livello di accettazione individuale e sociale (percepito). Come si vedrà, si tratta di azioni di entità e ambiti di riferimento molto diversi, alcuni legali, che nel complesso offrono un panorama di quello che può essere il comune sentire dei giovani.

Tabella 5.5

Giovani italiani e trentini di 15-29 anni: % di coloro che *non escludono* di esperire i comportamenti elencati

	Italia 2000	Trentino 2002	Italia 2004	Trentino 2007
Area dei rapporti economici				
Dichiarare al fisco meno di quanto si guadagna	39	33	37	30
<i>Assentarsi dal lavoro quando non si è realmente ammalati</i>	51	42	55	44
Utilizzare materiale pirata (video, Cd, programmi software)	81	72	78	81
Viaggiare sui trasporti pubblici senza pagare il biglietto	62	62	65	63
Prendere qualcosa in un negozio senza pagare	15	13	15	10
Area della violenza e del vandalismo				
Fare a botte con i tifosi di un'altra squadra	11	9	11	8
Produrre danni a beni pubblici (cabine telefoniche, panchine...)	9	9	10	8
Fare a botte per far valere le proprie ragioni	31	27	31	28
<i>Disegnare graffiti su muri o mezzi pubblici</i>			23	14
Area dell'addiction				
Assumere farmaci per migliorare le proprie prestazioni (lavorative, sportive...)	21	17	16	17
Provare una volta ecstasy in discoteca	14	13	13	13
<i>Guidare dopo aver assunto alcol</i>	28	42	21	30
<i>Ubriacarsi</i>	68	69	68	77
Fumare tabacco	66	56	59	58
Prendere droghe pesanti (eroina, ecc.)	6	7	7	7
Fumare occasionalmente marijuana	39	38	41	40
Area dei rapporti affettivi e dei comportamenti sessuali				
Avere rapporti sessuali a pagamento	11	13	13	11
Avere rapporti sessuali occasionali senza profilattico	36	38	40	41
<i>Vivere insieme (convivere) senza essere sposati</i>	78	77	78	88
Avere esperienze omosessuali	9	12	11	10
Avere una relazione con una persona sposata	51	49	49	52
Avere rapporti sessuali senza essere sposati	87	88	85	88
Divorziare	77	75	76	78
Guardare materiale pornografico (riviste, film, siti...)	50	53	49	53

segue

Area dei valori della vita e della salute

Autorizzare la morte di un parente gravemente ammalato e senza speranze di guarigione	55	66	60	72
Utilizzare metodi di inseminazione artificiale per avere figli	64	52	66	68
Autorizzare l'utilizzo degli organi di un parente deceduto per trapianti	85	82	83	87
<i>Abortire (proprio o per la partner)</i>	46	46	44	53
<i>Migliorare il proprio aspetto fisico attraverso la chirurgia estetica</i>	47		47	36

Fonte: I. Movio, *Trasgressione: tra innovazione, devianza e rigorosità giovanile*, tabella 12.4, p. 225, in C. Buzzi, a cura di, 2007.

Dal punto di vista “geografico” i giovani trentini si inseriscono appieno nel clima presente a livello nazionale. Fanno in parte eccezione (ma con variazioni che richiedono approfondimenti vista la loro entità contenuta) gli indicatori in grassetto relativi a assenteismo, imbrattatura di spazi pubblici, convivenza, aborto, chirurgia estetica, ubriacatura e guida in stato di ebbrezza. Indicatori con variazioni deboli, ma che nell’insieme sembrano sottendere una morale più rigida quando si tratta di bene pubblico e di danni a terzi e un allentamento della prescrittività delle norme quando, invece, si riferiscono al vissuto individuale. Gli indicatori non permettono di trarre conclusioni di questo tipo, tuttavia consentono di formulare un’ipotesi che, a sua volta, porta a chiedersi se questo clima non possa favorire - in caso di disagio - più che l’emergere di una violenza da banda, forme di autodistruzione (meno visibili).

Per quanto riguarda nella fattispecie l’ebbrezza e la guida in stato di alterazione, come più sopra si è ricordato, si conferma il tratto specifico culturale trentino che talvolta inserisce l’abuso di bevande alcoliche in un quadro di normalità, interpretandole più come ingrediente di socialità e socializzazione che non come atti che possono (ancorché non sempre) provocare danni e conseguenze sulle proprie prestazioni.

Anche questo dato risulta rilevante, se si considera che non di rado azioni violente - distruttive o autodistruttive - avvengono a causa o con il concorso dell’assunzione di sostanze alteranti (spesso di diversa natura) in una duplice direzione: nell’alterare i sensi e le percezioni, ovviamente; ma anche andando a costituire un elemento di condivisione e appartenenza nel gruppo di adolescenti e giovani.

Come detto si tratta unicamente di segnali che, per quanto coerenti e significativi, andranno indagati anche nel prosieguo della ricerca, al fine di verificare se e quanto alcuni elementi siano realmente diffusi e realmente co-responsabili nell’innescare o favorire comportamenti devianti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amistadi V., Bazzanella A., Buzzi C.** (2009), *Genere, immigrazione e differenze di performance in scienze, matematica e lettura*, in Gentile M., a cura di, *Rapporto provinciale PISA 2006. I dati OCSE-PISA 2006 per il Trentino*, IPRASE del Trentino, Trento, pp. 143-162
- Amistadi V., Bazzanella A., Buzzi C.** (2010), *Giovani in Trentino 2009. Analisi e letture della condizione dell'infanzia e dei giovani. Terzo rapporto biennale*, IPRASE del Trentino, Trento
- Bazzanella A.** (2004), *Giovani trentini e rischio. Una riflessione sui dati dell'indagine sulla condizione giovanile in Trentino condotta dall'Istituto Iard Franco Brambilla*, in "Uomo Città Territorio" n. 344-345/2004
- Bazzanella A.** (2010a) (a cura di), *Investire nelle nuove generazioni: modelli di politiche giovanili in Italia e in Europa*, IPRASE del Trentino, Trento
- Bazzanella A.** (2010b), *Diventare vecchi senza essere stati grandi: una riflessione sulla condizione giovanile in Italia*, in "Ricercazione" 2/2010, Erickson, Trento
- Benasayag M. e Schmit G.** (2004), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano
- Buzzi C.** (1994), *La salute del futuro*, Il Mulino, Bologna
- Buzzi C.** (1997), *Rischio, reversibilità, sfiducia negli altri, disagio*, in Buzzi C., Cavalli A. e de Lillo A., *Giovani verso il Duemila. Quarto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna, pp. 87-102
- Buzzi C.** (1998), *Giovani, affettività, sessualità. L'amore tra i giovani in una indagine IARD*, il Mulino, Bologna
- Buzzi C.** (a cura di) (2003), *Tra modernità e tradizione: la condizione giovanile in Trentino*, Il Mulino, Bologna
- Buzzi C.** (2003a), *Salute e rischio*, in Buzzi C., *Tra modernità e tradizione: la condizione giovanile in Trentino. Un'indagine dell'Istituto IARD per la Provincia autonoma di Trento*, il Mulino, Bologna, pp. 179-198
- Buzzi C.** (a cura di) (2007), *Generazioni in movimento. Madri e figli nella seconda indagine Istituto IARD - IPRASE sulla condizione giovanile in Trentino*, Il Mulino, Bologna
- Buzzi C., Cavalli A. e de Lillo A.** (a cura di) (2002), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna
- Buzzi C., Cavalli A. e de Lillo A.** (a cura di) (2007), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna
- de Lillo A.** (2007), *I valori e l'atteggiamento verso la vita*, in Buzzi C., Cavalli A., de Lillo A., *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna, pp. 139-160

- Fasol R.** (2007), *Salute e comportamenti a rischio*, in Buzzi C., a cura di, *Generazioni in movimento. Madri e figli nella seconda indagine Istituto IARD - IPRASE sulla condizione giovanile in Trentino*, Il Mulino, Bologna
- Frontini M.** (2007), *L'addiction: propensione individuale e influenza del contesto*, in Buzzi C., Cavalli e A. de Lillo A., *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna, pp. 341-352
- Furlong A.** (a cura di). (2009), *Handbook of Youth and Young Adulthood. New perspectives and agendas*, Routledge, Oxon
- Gentile M.** (a cura di) (2009), *Rapporto provinciale PISA 2006. I dati OCSE-PISA 2006 per il Trentino*, IPRASE del Trentino, Trento
- Iezzi M. e Matrobuoni T.** (2010), *Gioventù sprecata. Perché in Italia si fatica a diventare grandi*, Laterza, Roma
- Livi Bacci M.** (2008), *Avanti giovani, alla riscossa*, il Mulino, Bologna
- Martin M.O., Mullis I.V.S., Foy P.** (with Olson J.F., Preuschoff C., Erberber E., Arora A. e Galia J.), (a cura di) (2008a), *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA
- Martin M.O., Mullis I.V.S., Foy P.** (with Olson, J.F., Erberber, E., Preuschoff, C. e Galia, J.), (a cura di) (2008b), *TIMSS 2007 International Science Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA
- Movio I.** (2007), *Trasgressione: tra innovazione, devianza e rigidità giovanile*, in Buzzi C., a cura di, *Generazioni in movimento. Madri e figli nella seconda indagine Istituto IARD - IPRASE sulla condizione giovanile in Trentino*, Il Mulino, Bologna
- OECD** (2006), *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A framework for PISA 2006*, OECD, Paris
- OECD** (2007), *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World*, OECD, Paris
- OECD** (2010), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- Paroni P.** (2005), *Il posto del rischio. Adolescenti e condotte trasgressive nella società dell'incertezza*, in *Giovani Sociologi*, AIS, Roma
- Pietropolli Charmet G.** (2000), *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Pietropolli Charmet G.** (2008), *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Roma

Capitolo 6

Il disegno della ricerca

Arianna Bazzanella¹

6.1 LA GENESI DEL PROGETTO

Questa ricerca prende le mosse da alcuni confronti interni all'équipe OGI, a partire dalle istanze e dalle richieste provenienti dal contesto.

In particolare, si fa riferimento:

- a quanto diffuso da parte dei media (locali e nazionali) nel corso degli anni 2009 e 2010 e cioè alle numerose uscite concentrate sulle criticità e le questioni poste dal presunto accrescersi di fenomeni di devianza presso il segmento giovanile;
- a livello istituzionale locale, al “Piano d'azione di prevenzione dei fenomeni di violenza giovanile” approvato dalla Giunta Provinciale con la Delibera 1866 del 20 agosto 2010².

Nel dettaglio, la popolazione di riferimento per questo impegno di riflessione e ricerca è il sotto-gruppo di giovani/studenti di età compresa indicativamente tra gli 11 e i 15 anni (sostanzialmente i ragazzi frequentanti la scuola secondaria di primo grado e il primo biennio di scuola secondaria di secondo grado).

6.2 PREMESSA: CONTESTI DI CAMBIAMENTO

Nonostante ultimamente primeggino il tema dei NEET³ e della disoccupazione giovanile (ormai a livelli drammatici in Italia), anche nel nostro Paese il tema della violenza in adolescenza ha acquisito notevole spazio sia nell'opinione pubblica sia in contesti professionali chiamati a occuparsi a vario titolo delle nuove generazioni.

E questo soprattutto in virtù di nuovi fenomeni (come il cyberbullismo) e di altrettante riscontrate incapacità del mondo adulto di farvi fronte. Si fa così largo una nuova terminologia che evoca il “branco” (animale) o la banda (di teppisti): il grup-

¹ Questo capitolo è stato redatto con il contributo di Alessandro Carraro e Elisa Martini.

² <http://www.delibere.provincia.tn.it/scripts/GSearch.asp>; si veda anche www.politichegiovani.provincia.tn.it

³ NEET è acronimo di origine anglosassone che sta per “*Not in Education, Employment or Training*” (letteralmente: “non in istruzione, occupazione o formazione”): etichetta con cui si designano individui non impiegati in attività scolastiche, formative né lavorative.

po, in sostanza, come protagonista se non nuovo quantomeno preminente nelle azioni devianti - ancorché non necessariamente violente - dei “nostri” giovani.

Infatti, una delle novità di cui sembrano portatori gli adolescenti di oggi risiede nel ruolo fondamentale, per la loro vita sociale (ergo, *anche* nel caso di condotte devianti), della dimensione del gruppo, che - prima di essere catalizzatore di violenza - diventa un attore fondamentale di sostegno ai loro compiti evolutivi, molto più presente e incisivo che non nel passato.

Questo anche per un diverso ruolo attribuito al gruppo dai genitori stessi, soprattutto le madri che, tradizionalmente deputate al ruolo espressivo e educativo all'interno della famiglia ma chiamate a impegni extra-domestici consistenti, delegano l'accudimento dei figli non tanto (e non solo) ad altri adulti di riferimento, quanto proprio alle reti sociali in cui il bambino (anche molto piccolo) si iscrive. È anche in questo quadro che la socialità amicale acquisisce spazio e legittimità sempre maggiori.

Negli ultimi decenni sono andati così delineandosi nuovi modelli educativi e di relazioni inter-generazionali e si è passati da assetti famigliari di tipo verticale, gerarchico e autoritario cui i rapporti amicali si contrapponevano, a relazioni orizzontali e affettive, caratterizzate da bassi livelli di conflittualità e alta condivisione in cui gli “amici” non sono più terreno di contesa. Ciò si è accompagnato più in generale al passaggio da un modello educativo basato sullo schema “regole - violazione - colpa - punizione” in cui il figlio era un “selvaggio da civilizzare” a un altro in cui questo è “il cucciolo d'oro” (spesso unico) non da punire ma da coccolare e cui offrire continui rinforzi narcisistici, anche attraverso il gruppo. Un modello, cioè, in cui l'equilibrio delle parti è mutato e i giovani-figli non sono più in contrapposizione ai genitori (Pietropolli Charmet 2008).

Accade poi che la presenza adulta (non solo genitoriale) si rarefi, anche in virtù della perdita di autorità della scuola e dei docenti (sempre meno incisivi) e del calo della partecipazione dei giovani alla vita associativa presidiata dagli adulti.

E se la compresenza tra generazioni si fa meno frequente cresce, per l'appunto, quella tra pari gestita in totale autonomia dai ragazzi che trovano così nel gruppo possibilità di confronto, protagonismo, sostegno alla costruzione della propria identità, supporto nel superamento della noia. Il gruppo, in ultima analisi, come sostituto educativo.

Tale contesto assume connotazioni di per sé non negative ma che diventano preoccupanti dal momento in cui avviene il passaggio cruciale - e per lo più estemporaneo - “dal gruppo alla banda”, entità con una propria struttura organizzativa ben definita che assume obiettivi determinati e condivisi dopo aver identificato in modo altrettanto netto il nemico e la vittima verso cui dirigersi.

Se il gruppo, quindi, è per sua natura un'entità di supporto alla crescita, la sua evoluzione perversa dà vita a un'organizzazione che può arrivare a compiere atti criminosi e delittuosi anche crudeli e feroci.

6.3 LE IPOTESI DELLA RICERCA

Ma quando e come avviene questo passaggio dal gruppo dei pari di ordine socializzativo alla banda che rischia di intraprendere azioni e condotte devianti, per quanto estemporanee?

Uno dei compiti del gruppo amicale è di offrire una prospettiva sul futuro possibile andando a costruire un progetto e dandovi un nome, a partire dalle promesse della comunità adulta. Un futuro che è lo spazio entro il quale pensare di realizzare la propria vocazione, i propri desideri, il proprio piacere.

Quando questo non avviene, quando, cioè, il gruppo non riesce a maturare un progetto comune e il futuro non è più percepito come speranza bensì come perdita di una terra promessa inesistente, crescere non diventa un'esperienza interessante ma un doloroso incubo fine a se stesso.

È la morte della speranza; è la nascita dell'idea che le promesse degli adulti siano solo un imbroglio, un'illusione. Ciò provoca uno stato depressivo e doloroso che necessita di essere liberato tramite azioni anche trasgressive o violente e che induce a fissare con l'azione l'unico tempo possibile e reale: il presente. E ciò attraverso l'esplosione della rabbia proprio verso quegli individui che per debolezza o fragilità incarnano la morte del futuro e della speranza e consentono di riaffermare il potere e la visibilità e, così facendo, di superare la paura.

Dunque: il gruppo come struttura sociale che oltre a offrire importanti punti di riferimento e a costituire l'esaltazione massima di quella socialità ristretta tanto cercata e apprezzata dagli adolescenti (Buzzi, Cavalli, de Lillo 2007), può procurare nel dolore delle speranze tradite un coinvolgimento, un'anestesia etica, un appagamento emotivo tali da consentire l'atto brutale e spietato (Pietropolli Charmet 2007 e 2008).

In questa ottica cambia la prospettiva con cui si analizza il fenomeno della devianza giovanile: non più singoli individui portatori di tratti personali ed esperienze di vita che prefigurano specifiche potenzialità devianti, quanto gruppi che solo nella loro totalità sono soggetti autori di violenza.

Diventa quindi interessante andare a considerare non tanto i singoli e le loro azioni individuali (che pure permangono), quanto considerare come unità di analisi e oggetto specifico di studio l'insieme di adolescenti che, solo quando e in quanto gruppo, diventano attore violento.

E da questo discende il quesito fondamentale: quando avviene la metamorfosi "da gruppo a banda"? Quali fattori relazionali favoriscono tale trasformazione? Quali contesti? Quali elementi scatenanti? In quali luoghi e orari hanno origine le condotte? E quali fattori, al contrario, frenano questo fenomeno? In ultima analisi: cosa è possibile fare per incidere su queste dimensioni e prevenire contesti violenti?

6.4 OBIETTIVI

A partire da queste premesse, si è formulato un progetto di ricerca che racchiude in sé tre obiettivi principali:

1. Ricostruire le caratteristiche *macro* del contesto trentino in relazione al fenomeno della devianza giovanile.
2. Indagare le dinamiche *micro* che favoriscono il passaggio dal gruppo dei pari - attore collettivo che svolge un importante sostegno ai compiti educativi degli adolescenti - a banda trasgressiva e deviante.
3. Individuare, definire, misurare l'estensione di alcuni indicatori del fenomeno.

Tuttavia già dai primi passaggi operativi sul campo, la tematica oggetto di studio ha rivelato tutta la sua complessità e mostrato il quadro composito di prospettive e sfumature molteplici non sempre facilmente distinguibili l'una dall'altra. Senza contare la delicatezza degli argomenti e la difficoltà di accedere ad alcuni dati e opinioni, proprio in virtù della necessaria riservatezza. Questo, per una realtà come quella trentina, anche dovuto a numeri contenuti di episodi che, quindi, sono facilmente identificabili se citati nel loro avvenire e nella loro gestione.

Tutto questo, dopo la prima esplorazione preliminare, ha necessariamente imposto una revisione di alcuni passaggi operativi, fermo restando l'impianto generale del disegno di ricerca.

6.5 METODOLOGIA E TECNICHE DI RICERCA

Con queste criticità e con il tentativo di raggiungere gli obiettivi prefissati, OGI - Osservatorio permanente sulla condizione dell'infanzia e dei giovani e IPRASE stanno realizzando un progetto di ricerca triennale (2010-2012) composto da tre moduli:

1. Fase preliminare di analisi del contesto locale: *desk analysis* e interviste a osservatori privilegiati.
2. Fase di ricerca qualitativa esplorativa con adolescenti e adulti significativi (docenti e genitori): focus group.
3. Fase di ricerca quantitativa estensiva con adolescenti: somministrazione di questionari strutturati.

6.5.1 Fase preliminare: l'analisi del contesto trentino

Questa fase prevede un'indagine *desk* dedicata a rintracciare gli attori (individuali e collettivi, pubblici e privati, etc.) e le fonti in possesso di informazioni circa episodi di devianza - ed eventualmente violenza - *tra* adolescenti o *da parte* di adolescenti avvenuti negli ultimi anni in provincia di Trento.

Nel corso dell'azione è stata così effettuata una prima esplorazione di attori professionisti con punti di vista privilegiati e istituzioni che potessero detenere informazioni e/o dati istituzionali oggettivi in relazione al fenomeno.

Purtroppo, proprio in questa fase il tema ha mostrato tutta la volatilità, la delicatezza, la difficoltà a essere declinato operativamente e, laddove possibile, indagato approfonditamente, come accennato più sopra.

Così non è stato possibile rintracciare *dataset* specifici sul fenomeno che consentissero una qualche ricostruzione di sfondo rispetto ai moduli di ricerca primaria preventivati per la fasi successive.

Si è così reso necessario e utile realizzare, in parallelo, alcune interviste in profondità a *osservatori privilegiati*, attori a vario titolo ritenuti testimoni essenziali del territorio trentino e delle dinamiche che lo caratterizzano. In particolare, si è deciso di intervistare (a) Dirigenti scolastici e (b) professionisti (educatori, forze dell'ordine, responsabili di progetti con adolescenti e giovani, etc.) che direttamente o indirettamente potessero essere a contatto con il fenomeno e con i processi preventivi, contenitivi, correttivi a esso connessi.

In questa fase, dunque, l'unità di analisi era costituita dagli episodi di devianza e, eventualmente, dalle modalità con cui questi sono gestiti e affrontati, al fine di cogliere gli eventuali dispositivi o modalità di intervento attuati in Provincia.

Strumenti⁴: *Tracce semi-strutturate*. Al fine di cogliere gli aspetti di interesse ma al contempo lasciare gli interlocutori liberi di spaziare nella propria specifica esperienza, la traccia ha previsto alcuni macro-interrogativi introduttivi destinati a dare spunti di partenza per un'esposizione che doveva essere il più spontanea e libera possibile. A seconda di quanto via via emergeva, gli intervistatori approfondivano gli argomenti sfruttando la particolare e specifica posizione dell'intervistato.

Tempi: Questa fase è iniziata nella primavera 2011 e si è conclusa per i Dirigenti scolastici nel settembre 2011; per quanto concerne gli osservatori privilegiati si prevede la chiusura per dicembre dello stesso anno⁵.

⁴ Si vedano Allegato 1 e Allegato 2.

⁵ Al momento della stesura di questo capitolo (novembre 2011) la fase è ancora in corso e non è ancora possibile stabilire il timing preciso.

6.5.2 Fase di ricerca qualitativa - Conduzione di focus group

A partire dalla fase precedente e dalle informazioni raccolte nel corso delle interviste, questa seconda fase - che si propone ancora in un'ottica esplorativa - si propone di realizzare:

- 3 focus group con studenti di 3° anno di scuola secondaria di primo grado e del biennio di scuola secondaria di secondo grado;
- 3 focus group con docenti dei medesimi ordinamenti e anni scolastici di riferimento, possibilmente insegnanti degli stessi studenti coinvolti;
- 3-5 focus group con genitori di studenti dei medesimi anni di riferimento. Come per i docenti, si tenterà di coinvolgere madri e padri dei medesimi ragazzi partecipanti alla ricerca: questo con lo scopo di avere a disposizione esperienze comuni su cui creare confronto e dibattito.

Strumenti: Anche in questo caso, al fine di lasciare spazio alla spontaneità e alle libere associazioni degli intervistati, le tracce saranno *semi-strutturate*. Esse avranno come oggetto l'individuazione di condizioni, di dinamiche, di processi in cui prende vita l'entità sociale del gruppo come spazio di vita, relazione e crescita da parte di ragazzi e ragazze adolescenti. Dalle considerazioni e dalle opinioni emerse a riguardo, si procederà con l'indagine delle eventuali specificità connesse con episodi di devianza e/o violenza vissuti o subiti o ai quali gli intervistati dovessero aver assistito.

Laddove emergessero esperienze di "banda", si tenterà di individuare le caratteristiche che la contraddistinguono andando poi a sviscerare le dimensioni di sfondo legate a percezioni, esperienze, rappresentazioni, etc. a seconda dei target. Ad esempio, con i docenti e i genitori sarà possibile affrontare anche il tema educativo, via evidentemente non praticabile con gli adolescenti.

Tempi: Questa fase è iniziata nel dicembre 2011 e la conclusione è prevista per i primi mesi del 2012⁶.

6.5.3 Fase di ricerca quantitativa - Somministrazione in classe di questionari

A partire dai risultati delle fasi precedenti, si propone di individuare una serie di indicatori utili a ricostruire il contesto in relazione ai fenomeni indagati: socialità, legami amicali individuali e di gruppo, rapporti con adulti significativi, ecc. fino a possibili esperienze di devianza e violenza. Tali indicatori verranno poi misurati attraverso una indagine estensiva rivolta, in questo caso, ai soli adolescenti.

⁶ Come segnalato nella nota precedente, quanto scritto vale al momento della stesura di questo capitolo (novembre 2011).

In particolare, si ipotizza⁷ di procedere attraverso la somministrazione in classe di questionari autocompilati al fine di verificare:

- l'estensione di alcuni fenomeni;
- la presenza oppure l'assenza delle variabili precedentemente identificate come possibili premesse alla devianza;
- la correlazione tra alcune caratteristiche personali e di contesto e la predisposizione alla partecipazione a bande e ad azioni devianti.

Si stima di coinvolgere nel complesso circa 50 classi per un totale di 800/1.000 studenti di scuola secondaria di primo grado (terzo anno) e scuola secondaria di secondo grado (primo biennio).

Strumenti: questionario strutturato con auto-compilazione assistita. Al fine di individuare e coinvolgere un ampio campione di studenti trentini, questo modulo di ricerca prevede l'adozione di una serie di quesiti raccolti in un questionario che gli intervistati dovranno compilare a scuola, in classe, alla presenza di un rilevatore che possa supervisionare e supportare la compilazione. Gli indicatori inseriti nello strumento saranno predisposti a partire dagli esiti delle fasi precedenti.

Tempi: questa fase è fortemente condizionata dalla conclusione delle precedenti da cui parte. Indicativamente, anche in considerazione dei ritmi della vita scolastica, si ipotizza di realizzare la fase di somministrazione dei questionari in due possibili periodi alternativi: nel marzo 2012 oppure nell'autunno dello stesso anno (ottobre- novembre). Seguiranno poi circa 6 mesi necessari per l'analisi dei dati e la predisposizione del materiale di divulgazione.

6.6 LO STATO DEI LAVORI: COSA È STATO FATTO FINO AD OGGI

6.6.1 Le interviste a Dirigenti scolastici

Nel primo semestre del 2011 sono state realizzate 30 interviste in profondità qualitative semi-strutturate a Dirigenti scolastici (20) e osservatori privilegiati (10).

In particolare, per i Dirigenti scolastici, si sono realizzate:

- 8 interviste a Dirigenti di Istituti comprensivi;

⁷ Ancora una volta, si ricorda che la scrittura avviene nel novembre 2011. È pertanto possibile che con lo svolgersi delle attività sul campo, il progetto subisca modifiche: approfondimento di alcune fasi, procrastinamento di alcuni passaggi, etc.

- 6 a Dirigenti di scuola secondaria di secondo grado;
- 6 a Direttori di Centri di formazione professionale;

di questi, 13 erano uomini e 7 donne che nel complesso hanno un'età media attorno ai 50 anni.

Omettiamo di elencare il dettaglio delle istituzioni scolastiche e formative coinvolte solo al fine di tutelarne la privacy.

Rispetto al corpus più omogeneo e numeroso relativo ai Dirigenti scolastici - su cui si concentrerà il report che segue - a livello di conduzione dell'intervista non si sono riscontrate particolari criticità; la traccia⁸ ha consentito di rilevare le tematiche di interesse e la partecipazione e il coinvolgimento delle persone contattate sono stati molto positivi. A riprova che il tema riscuote interesse presso i segmenti professionali e della società civile che, a vario titolo, si occupano o si interessano di adolescenti.

Le interviste sono durate in media un'ora, in linea con quanto ipotizzato in fase di progettazione degli *step* della ricerca. E dal punto di vista della conduzione è possibile rilevare alcune considerazioni generali, rispetto alle specifiche aree di interesse:

- sul fronte introduttivo si è rilevata una diffusa preoccupazione da parte dei vari Dirigenti rispetto alla parola “emergenza giovanile”. Alcuni di essi hanno trovato l'utilizzo esagerato e hanno preferito parlare più genericamente di “problematiche giovanili” in modo da eliminare dalla conversazione l'aspetto emergenziale del fenomeno.
- La traccia prevedeva di iniziare parlando in generale del fenomeno a livello nazionale, poi a livello trentino e, infine, specificatamente a livello di singola istituzione scolastica. Spesso i Dirigenti hanno iniziato, invece, a parlare della propria esperienza per poi formulare delle considerazioni generali (ancorché non generaliste) sulla situazione italiana.
- I Dirigenti - per ovvie attese di ruolo connesse al loro status - non sono stati in grado di formulare opinioni o rappresentazioni dettagliate in relazione al ruolo del gruppo dei pari nel facilitare o inibire l'azione e ai fattori relazionali micro che favoriscono la trasformazione del gruppo amicale socializzativo alla banda deviante. Tale risultato è conseguenza inevitabile del ruolo stesso che occupano all'interno della scuola. È difficile, infatti, che riescano a cogliere le specifiche dinamiche relazionali tra i ragazzi che si esplicano principalmente all'interno della classe o negli spazi comuni della scuola, in quanto spesso il dirigente è poco a contatto con i giovani, se non individualmente e nel momento specifico in cui è atteso un suo intervento di ruolo. È auspicabile, quindi, che siano gli insegnanti - coinvolti nella seconda fase

⁸ Si veda Allegato 1.

della ricerca - a fornire informazioni aggiuntive in merito a questi aspetti più strettamente connessi alla quotidianità.

6.6.2 Il punto di vista degli osservatori privilegiati e i focus group con studenti, docenti, genitori

Nell'autunno del 2011 prosegue la realizzazione delle interviste a osservatori privilegiati e in parallelo si avvia anche il secondo modulo di ricerca che, come più sopra accennato, prevede la realizzazione di una decina di focus group con studenti e (dove possibile, relativi) docenti e genitori.

Per quanto riguarda gli osservatori privilegiati, si sono coinvolti attori inerenti diverse realtà istituzionali e della società civile:

- educatori;
- responsabili di cooperative e centri di aggregazione giovanile;
- forze dell'ordine;
- funzionari pubblici;
- associazioni (sportive, di volontariato e promozione sociale, etc.);

intervistati tramite la somministrazione di una traccia semi-strutturata molto simile a quella dei Dirigenti ma adattata a seconda del contesto di riferimento dell'interlocutore⁹.

Anche qui, si omette di indicare il dettaglio delle persone intervistate al fine di tutelarne la privacy.

Per quanto concerne il modulo dedicato ai focus group è da poco¹⁰ iniziata la fase di attività su campo che prevede la realizzazione di un ciclo di 3 focus group (1 con studenti, 1 con docenti, 1 con genitori) all'interno di altrettante istituzioni scolastiche e formative. I focus group si basano sulla proposta di una traccia semi-strutturata¹¹ la cui somministrazione è però lasciata alla discrezionalità dei conduttori che potranno modificarne l'ordine e i contenuti a seconda del contesto, degli attori coinvolti e delle informazioni emergenti, saltando alcune sezioni che dovessero perdere senso o portata informativa e inserendo eventuali ulteriori suggestioni e quesiti non previsti. Per questo le domande previste sono in termini numerici molte di più di quelle somministrabili nel tempo a disposizione: devono fungere da input da proporre a seconda del caso.

Nella fattispecie, si sono coinvolti due istituti di scuola secondaria di primo grado e un Centro di Formazione Professionale. Tale scelta è derivata dai risultati delle fasi

⁹ Si veda Allegato 2.

¹⁰ Novembre 2011.

¹¹ Si veda Allegato 3.

precedenti che sembravano suggerire come età più critica quella compresa tra i 12 e i 16 anni e come contesti più difficili le scuole *medie* e, in alcuni casi e per alcuni aspetti di particolare interesse, i CFP.

Come già segnalato più sopra, alcuni *step* della ricerca hanno subito - e presumibilmente subiranno - alcune modifiche proprio alla luce dei risultati che via via emergono suggerendo nuovi ambiti di esplorazione o particolari approfondimenti da investigare ulteriormente. Per questo non è da escludere per il prossimo futuro che, prima di procedere con la fase successiva - indagine estensiva quantitativa con studenti da realizzarsi nelle istituzioni scolastiche e formative - si ripropongano questi stessi passaggi coinvolgendo altre istituzioni scolastiche e formative, anche con un ampliamento alla scuola primaria.

Il progetto in sintesi

Referente scientifico prof. Gustavo Pietropolli Charmet
Referente operativo Arianna Bazzanella

Obiettivi

1. Ricostruire le caratteristiche *macro* del contesto trentino in relazione al fenomeno della devianza giovanile
2. Indagare le dinamiche *micro* che favoriscono il passaggio da gruppo dei pari a banda trasgressiva e deviante
3. Individuare, definire, misurare l'estensione di alcuni indicatori del fenomeno

Target Adolescenti e giovani di età compresa tra gli 11 e i 18 anni circa

Tempi Gennaio 2010 - Dicembre 2012

Output Rapporti di ricerca; pubblicazioni; eventi pubblici

Gli step

1a - Analisi del contesto Ricerca, raccolta, rielaborazione di dati esistenti
 Indagine *desk* che mira a reperire dati sul tema della devianza e violenza giovanile che dovessero essere già disponibili sul territorio.

1b - Analisi del contesto Ricerca primaria rivolta a osservatori privilegiati
 Indagine qualitativa realizzata attraverso interviste ad attori cruciali che detengono uno sguardo complessivo sul fenomeno della devianza giovanile in virtù della loro professione o della loro attività: Dirigenti scolastici, assistenti sociali, pubblici ufficiali, educatori, ecc.

2 - Indagine qualitativa Ricerca primaria rivolta a studenti, genitori, docenti
 Indagine qualitativa realizzata attraverso la realizzazione di:

- focus group con studenti di scuola secondaria di primo e secondo grado
- focus group con relativi docenti
- focus group con relativi genitori

3 - Indagine quantitativa **Ricerca primaria rivolta a studenti**

Indagine quantitativa estensiva rivolta agli adolescenti realizzata attraverso la somministrazione di questionari autocompilati al fine di verificare:

- le rappresentazioni e percezioni del fenomeno della devianza giovanile
- l'estensione di alcune esperienze
- la diffusione di fattori che favoriscono la devianza

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

Buzzi C., Cavalli A. e de Lillo A. (a cura di) (2002), *Giovani del nuovo secolo*, il Mulino, Bologna

Buzzi C., Cavalli A. e de Lillo A. (a cura di) (2007), *Rapporto giovani*, il Mulino, Bologna

Corbetta P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, il Mulino, Bologna

Benasayag M., Schmit G. (2004), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano

Pietropolli Charmet G. (2008), *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Roma

Pietropolli Charmet G. (2007), *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*, Fabbri Editori, Milano

Allegato 1 - Traccia per interviste a Dirigenti scolastici

Ringraziamenti e presentazione del progetto in cui indicare: il soggetto titolare della ricerca; gli obiettivi generali del progetto; il coinvolgimento delle istituzioni scolastiche e formative trentine nei diversi moduli; le forme di restituzione dei risultati; la garanzia della tutela della privacy e dell'anonimato degli intervistati.

1. Domanda introduttiva

- Negli ultimi tempi si è assistito a una crescita di attenzione da parte dei media sia nazionali sia locali verso atti di devianza e trasgressione adolescenziale e giovanile che hanno portato, non di rado, a parlare di *emergenza giovanile* in relazione ad assunzione di droghe, alcol e altre sostanze alteranti, atti di violenza e, soprattutto, bullismo (anche nelle sue versioni più moderne e tecnologiche come il *cyber bullismo*).
- Cosa ne pensa? Secondo Lei siamo di fronte a nuove emergenze nell'ambito della violenza giovanile?
- Alcuni sostengono che un certo livello di trasgressione è fisiologico nell'adolescenza. Secondo Lei è così?

2. Il problema all'interno delle istituzioni scolastiche e formative trentine

- Consideriamo ora l'ambito scolastico che Lei vive più da vicino. Secondo Lei, si può parlare di emergenza nella gestione della quotidianità nelle istituzioni scolastiche trentine?
- Ci troviamo di fronte a dinamiche nuove rispetto al passato? È cambiato qualcosa negli ultimi decenni che fa parlare di "nuovi fenomeni"? Se sì, cosa?
- Quali sono le principali criticità cui la scuola trentina si trova di fronte?

3. Casi conclamati ed esperienza sul campo

- Ci sono stati casi di rilievo e manifesti all'interno dell'istituzione scolastica in cui Lei lavora? Se sì, come sono stati gestiti?
- Dalla Sua esperienza, perché questi giovani hanno aderito a condotte devianti? Quali gli input incalzanti?
- Che ruolo hanno giocato e in che modo i pari nel facilitare o inibire l'azione?
- E le famiglie?

4. La nascita della devianza: uno sguardo a fattori e dinamiche

- In base alla Sua esperienza diretta, quali sono i target più a rischio (sia autori sia vittime) in termini di caratteristiche personali e fattori socio-ambientali?

- È possibile prevedere con ragionevoli margini di probabilità la nascita di episodi di devianza e violenza? Sulla base di quali elementi?
- Esistono campanelli di allarme di situazione critiche e rischiose? Quali sono?
- Quali contesti facilitano l'emergere di devianti e trasgressori (e eventuali vittime) e quali inibiscono il fenomeno? Ad esempio: controllo da parte di adulti, presenza di leader positivi tra pari, inclusioni in reti di socializzazione (associazionismo), presenza di una famiglia stabile...
- A lungo si è considerato un legame di connessione tra devianza giovanile/bullismo e provenienza da contesti familiari e comunitari degradati o comunque caratterizzati da marginalità sociale. Più di recente si è richiamata la trasversalità della devianza con un maggior coinvolgimento dei ceti sociali più alti e delle ragazze, in passato meno coinvolte. Cosa pensa a riguardo?
- E in relazione alla componente di studenti non italiani?
- Secondo Lei, a livello micro, quali fattori entrano in campo e come interagiscono tra loro nella trasformazione del *gruppo amicale socializzativo* alla *banda deviante*?

5. Considerazioni sulle risorse scolastiche e di sistema

- In generale, all'interno della Sua scuola sono previste delle procedure standard per gestire i "casi"?
- E per individuare eventuali segnali di allarme per prevenire situazioni critiche?
- Consideri il sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino in generale: secondo Lei, il fenomeno della violenza giovanile è affrontato nel modo migliore in termini di risorse destinate, di rete, etc.?
- Quali potenzialità intravede? Quali carenze da colmare?
- Cioè, cosa il contesto (Provincia di Trento) potrebbe attivare (o valorizzare) per gestire al meglio la situazione? E per prevenirla?
- Infine: se dovesse indicare tre azioni prioritarie per il contesto locale, cosa citerebbe?

Allegato 2 - Traccia per interviste a osservatori privilegiati

Ringraziamenti e presentazione del progetto in cui indicare: il soggetto titolare della ricerca; gli obiettivi generali del progetto; il coinvolgimento delle istituzioni scolastiche e formative trentine nei diversi moduli; le forme di restituzione dei risultati; la garanzia della tutela della privacy e dell'anonimato degli intervistati.

1. Domanda introduttiva

- Negli ultimi tempi si è assistito a una crescita di attenzione da parte dei media sia nazionali sia locali verso atti di devianza e trasgressione adolescenziale e giovanile che hanno portato, non di rado, a parlare di *emergenza giovanile* in relazione ad assunzione di droghe, alcol e altre sostanze alteranti, atti di violenza e, soprattutto, bullismo (anche nelle sue versioni più moderne e tecnologiche come il *cyber bullismo*).
- Cosa ne pensa? Secondo Lei siamo di fronte a nuove emergenze nell'ambito della violenza giovanile?
- Alcuni sostengono che un certo livello di trasgressione è fisiologico nell'adolescenza. Secondo Lei è così?

2. Il problema nel contesto trentino

- Consideriamo ora l'ambito che Lei vive più da vicino. Secondo Lei, si può parlare di emergenza nella gestione della quotidianità di (*referimento organizzazione, gruppo, istituzione dell'intervistato*)?
- Ci troviamo di fronte a dinamiche nuove rispetto al passato? È cambiato qualcosa negli ultimi decenni che fa parlare di "nuovi fenomeni"? Se sì, cosa?
- Quali sono le principali criticità cui la scuola trentina si trova di fronte?

3. Casi conclamati ed esperienza sul campo

- Nel corso del Suo lavoro, ci sono stati casi di rilievo e manifesti con cui ha avuto a che fare? Se sì, come sono stati gestiti? Che idea si è fatto del fenomeno?
- Dalla Sua esperienza, perché questi giovani hanno aderito a condotte devianti? Quali gli input incalzanti?
- Che ruolo hanno giocato e in che modo i pari nel facilitare o inibire l'azione?
- E le famiglie?

4. La nascita della violenza: uno sguardo a fattori e dinamiche

- In base alla Sua esperienza diretta, quali sono i target più a rischio (sia autori sia vittime) in termini di caratteristiche personali e fattori socio-ambientali?

- È possibile prevedere con ragionevoli margini di probabilità la nascita di episodi di devianza e violenza? Sulla base di quali elementi?
- Esistono campanelli di allarme di situazione critiche e rischiose? Quali sono?
- Quali contesti facilitano l'emergere di devianti e trasgressori (e eventuali vittime) e quali inibiscono il fenomeno? Ad esempio: controllo da parte di adulti, presenza di leader positivi tra pari, inclusioni in reti di socializzazione (associazionismo), presenza di una famiglia stabile...
- A lungo si è considerato un legame di connessione tra devianza giovanile/bullismo e provenienza da contesti familiari e comunitari degradati o comunque caratterizzati da marginalità sociale. Più di recente si è richiamata la trasversalità della devianza con un maggior coinvolgimento dei ceti sociali più alti e delle ragazze, in passato meno coinvolte. Cosa pensa a riguardo?
- E in relazione alla componente di giovani non italiani sempre più presenti e visibili?
- Secondo Lei, a livello micro, quali fattori entrano in campo e come interagiscono tra loro nella trasformazione del *gruppo amicale socializzativo* alla *banda deviante*?

5. Considerazioni sulle risorse di sistema

- In generale, all'interno della Sua organizzazione sono previste delle procedure standard per gestire i "casi"? E per individuare eventuali segnali di allarme per prevenire situazioni critiche?
- Consideri il sistema politico-istituzionale trentino in generale: secondo Lei, il fenomeno della violenza giovanile è affrontato nel modo migliore in termini di risorse destinate, di rete, etc.?
- Quali potenzialità intravede? Quali carenze da colmare?
- Cioè, cosa il contesto (Provincia di Trento) potrebbe attivare (o valorizzare) per gestire al meglio la situazione? E per prevenirla?
- Infine: se dovesse indicare tre azioni prioritarie per il contesto locale, cosa citerebbe?

Allegato 3 - Tracce per focus group con studenti, docenti, genitori

STUDENTI

Ringraziamenti e presentazione del progetto in cui indicare: il soggetto titolare della ricerca; gli obiettivi generali del progetto; il coinvolgimento degli studenti; le forme di restituzione dei risultati; la garanzia della tutela della privacy e dell'anonimato (anche all'interno della scuola di appartenenza) degli intervistati.

1. Vorrei parlare con voi di come passate il vostro tempo libero e scolastico e delle persone con cui lo condividete. Per cominciare: se vi dico "amici", quali sono le prime cose che vi vengono in mente pensando alla vostra vita, a chi sono i vostri amici, quanti sono, cosa fate con loro, quando li vedete, dove...?
2. Pensate agli amici che vedete più spesso: quando li avete conosciuti? Dove? Classe, associazione, luogo di incontro e ritrovo, esperienza estemporanea... Come li avete conosciuti e perché? Li vedete spesso? Quando, dove, come...
3. Come vivete all'interno del gruppo? Cosa fate? Come vivete, cosa fate all'interno del vostro gruppo?
4. Cos'altro fate nel vostro tempo non di scuola, quando non siete con i vostri amici e non siete a scuola? Compiti? Seguite corsi (sport, musica, arte...)? Accudite fratelli? Frequentate gruppi formali (catechismo, etc.)?
5. Tra di voi, c'è qualcuno che è più bravo a organizzare le cose da fare insieme? Oppure ad avere idee su cosa fare? O a consigliare nel vestire o altro?
6. E pensando ai vostri amici e alle cose che fate con loro, quali emozioni sentite di provare più spesso? Compagnia? Divertimento? Aiuto? Confidenza? Sostegno? Affetto? Adrenalina? Emozione? Noia? Solitudine? Ansia?
7. In una scala da 1 a 10, per voi i vostri amici quanto sono importanti? E cosa sareste disposti a fare per loro?
8. Vi è capitato di fare o di vedere fare delle cose illegali (sbagliate) come rompere qualcosa, offendere... o altro? Avete visto altri farlo? Quando è successo? In che modo?
9. Ci sono stati dei momenti in cui avete avuto paura perché i vostri amici volevano fare delle cose pericolose? Oppure perché le vedevate fare ed eravate vicini alle persone che agivano?
10. E vi è mai capitato di trovarvi in situazione di scontro (litigio, conflitto) tra gruppi diversi?

11. E voi avete mai avuto voglia di fare qualcosa di rischioso per voi o per altri o contrario alle regole?

DOCENTI

Ringraziamenti e presentazione del progetto in cui indicare: il soggetto titolare della ricerca; gli obiettivi generali; il coinvolgimento delle istituzioni scolastiche e formative trentine nei diversi moduli; le forme di restituzione dei risultati; la garanzia della tutela della privacy e dell'anonimato degli intervistati.

1. In prima battuta, vorrei sottoporvi una riflessione generale sul clima scolastico. Negli ultimi tempi si è assistito a una crescita di attenzione da parte dei media sia nazionali sia locali verso atti di devianza e trasgressione adolescenziale e giovanile a scuola che hanno portato, non di rado, a parlare di *emergenza giovanile* in relazione a bullismo (anche nelle sue versioni più moderne e tecnologiche come il *cyberbullismo*). Cosa ne pensate? Secondo voi siamo veramente di fronte a nuove emergenze?
2. Consideriamo ora l'ambito che vivete più da vicino: questa scuola e questa classe ancor più in dettaglio. Secondo voi, si può parlare di emergenza nella gestione della quotidianità in aula e nella scuola in generale? Vi trovate di fronte a dinamiche nuove rispetto al passato? È cambiato qualcosa negli ultimi anni e decenni che fa parlare di "nuovi fenomeni"? Se sì, cosa?
3. Nel corso del vostro lavoro, ci sono stati casi di rilievo e manifesti di devianza o violenza di gruppo con cui avete avuto a che fare? Se sì, che idea vi siete fatti dell'episodio (cause, elementi scatenanti, incalzanti...)? Dalla vostra esperienza, perché questi giovani hanno aderito a condotte devianti? Quali sono stati gli input incalzanti e scatenanti sui singoli? Che ruolo hanno giocato e in che modo i pari o i più grandi nel facilitare o inibire l'azione?
4. In base alla vostra esperienza diretta, è possibile prevedere con ragionevoli margini di probabilità la nascita di episodi di devianza e violenza? Sulla base di quali elementi?
5. Secondo voi ci sono, ed eventualmente quali sono, contesti che facilitano l'emergere di devianti e trasgressori (e eventuali vittime) e quali invece inibiscono il fenomeno? Ad esempio: controllo da parte di adulti, presenza di leader positivi tra pari, inclusioni in reti di socializzazione (associazionismo), presenza di una famiglia stabile...

6. Ci sono target più a rischio (sia autori sia vittime) in termini di caratteristiche personali e fattori socio-ambientali? Quali caratteristiche?
7. Secondo voi, i ragazzi che vedete tutti i giorni (e in particolare quelli di questo gruppo classe) nel loro tempo libero frequentano prevalentemente gruppi con pochi amici (2-3) oppure gruppi e compagnie più ampi (7-8-10 ragazzi)? E sono gruppi distinti tra maschi e femmine - solo di maschi e solo di femmine - oppure sono gruppi misti?
8. E ci sono dei leader o dei ragazzi più in vista per particolari gusti o abilità, nel gruppo? Come riescono a emergere tra gli altri? C'entra l'età? Altre caratteristiche? C'è un capo o no? E le differenze di genere? Ci sono? In cosa si vedono? Quando?
9. Pensando ai ragazzi di questa classe, secondo voi cosa fanno quando vivono il loro tempo libero tra pari? Lo sapete dai racconti? Lo immaginate?
10. Secondo voi, quale funzione svolge il gruppo di amici per questi ragazzi? Compagnia? Divertimento? Aiuto a scuola? Sostegno? Confidenza? Goliardia? Può essere anche occasione di noia? Solitudine? Ansia?
11. Pensate che il gruppo possa in qualche modo condizionare i ragazzi? E pensate che questi ragazzi siano in qualche modo dipendenti dal gruppo? E questo è preoccupante? Il gruppo secondo voi ha potere sui ragazzi? Perché?
12. Secondo voi, considerando questi aspetti, da certi punti di vista, il gruppo può diventare un fattore di rischio?
13. Secondo voi ci sono gruppi o soggetti della nostra società che possono facilitare sentimenti di odio o astio da parte dei giovani d'oggi? Avete mai sentito espressioni o atteggiamenti di critica verso particolari soggetti o gruppi di soggetti?
14. Pensando a come vivono e a quello che fanno in concreto nella vita di tutti i giorni, avete qualche timore per loro? Quale? In relazione a cosa?
15. Ci sono stati dei momenti precisi in cui avete avuto paura per qualche vostro studente? E in base a quali "segnali", in loro o in qualche racconto? Secondo voi esistono dei "campanelli d'allarme" che sono particolarmente significativi e che vanno tenuti sotto controllo? Parole, racconti, atteggiamenti, comportamenti, cambi di stile...
16. Ci sono secondo voi dei momenti e delle situazioni che mettono i ragazzi più a rischio di compiere azioni negative: danneggiamenti, dispetti, offese, assunzione di droghe...? Quando? Come? Dove?
17. Ci sono secondo voi dei momenti, situazioni, attività e relazioni che al contrario proteggono i ragazzi dal commettere azioni negative e pericolose?

GENITORI

Ringraziamenti e presentazione del progetto in cui indicare: il soggetto titolare della ricerca; gli obiettivi generali; il coinvolgimento delle istituzioni scolastiche e formative trentine nei diversi moduli; le forme di restituzione dei risultati; la garanzia della tutela della privacy e dell'anonimato degli intervistati.

1. Innanzitutto: secondo voi, i vostri figli frequentano pochi amici (2-3) oppure gruppi e compagnie più ampi (7-8-10 ragazzi)?
2. E sono gruppi distinti tra maschi e femmine - solo di maschi e solo di femmine - oppure sono gruppi misti?
3. E ci sono dei leader o dei ragazzi più in vista per particolari gusti o abilità, nel gruppo? C'è un capo o no? E le differenze di genere? Ci sono? In cosa si vedono? Quando?
4. Ricordate *quando* si è formato questo gruppo di relazioni? *Dove*? E a che *titolo*? Cortile, classe, associazione, luogo di incontro e ritrovo, esperienza estemporanea, Internet e *social network*... E come si è evoluto e sviluppato nel tempo? Si vedono da molto o da poco? Ha una sua storia? È appena nato?
5. Come vivono attualmente? Cosa pensate facciano quando sono insieme e lontani da voi?
6. Secondo voi, quale funzione svolge il gruppo di amici per i vostri figli? Compagnia? Divertimento? Aiuto a scuola? Sostegno? Confidenza? Goliardia? Può essere anche occasione di noia? Solitudine? Ansia?
7. Secondo voi, considerando questi aspetti, da certi punti di vista, il gruppo può diventare un fattore di rischio per un adolescente e per i vostri figli in particolare?
8. Pensate che il gruppo possa in qualche modo condizionare i ragazzi? Pensate che i vostri figli siano in qualche modo dipendenti dal gruppo? E questo è preoccupante? Il gruppo secondo voi ha potere sui ragazzi? Perché?
9. E tutto questo è coerente con le vostre aspettative educative? Oppure pensate che senza volerlo agiscano contro di voi e la vostra proposta educativa?
10. Secondo voi ci sono gruppi o soggetti della nostra società che possono facilitare sentimenti di odio o astio da parte dei giovani d'oggi? Avete mai sentito dai vostri figli o dai loro amici espressioni o atteggiamenti di critica verso particolari soggetti o gruppi di soggetti?
11. Pensando ai vostri figli che vivono la loro vita relazionale e sociale lontano dai vostri occhi, avete qualche timore? Quale? In relazione a cosa?

12. Ci sono stati dei momenti precisi in cui avete avuto paura per i vostri figli? Ci sono o ci sono stati dei “segnali”, nei vostri figli o negli amici o in qualche racconto, che secondo voi sono particolarmente significativi e che vanno tenuti sotto controllo? Parole, racconti, atteggiamenti, comportamenti, cambi di stile...
13. Ci sono secondo voi dei momenti e delle situazioni che mettono i vostri figli e i loro coetanei a rischio di compiere azioni negative: danneggiamenti, dispetti, offese, assunzione di droghe...? Quando? Come? Dove?
14. Ci sono secondo voi dei momenti, situazioni, attività e relazioni che al contrario proteggono i vostri figli e i loro amici dal commettere azioni negative e pericolose?

Capitolo 7

Il punto di vista dei Dirigenti scolastici

Rose Marie Callà, Alessandro Carraro, Elisa Martini¹

In questa sede si proseguirà con l'analisi del contenuto di venti interviste somministrate ad altrettanti Dirigenti scolastici di scuole secondarie di primo e secondo grado presenti sul territorio trentino. L'esposizione di quanto emerso avverrà ripercorrendo a grandi linee le domande presenti nella traccia².

7.1 EMERGENZA NELL'AMBITO DELLA VIOLENZA GIOVANILE: UN FALSO MITO?

Domanda - Negli ultimi tempi si è assistito a una crescita di attenzione da parte dei media sia nazionali sia locali verso atti di devianza e trasgressione adolescenziale e giovanile che hanno portato, non di rado, a parlare di emergenza in relazione ad assunzione di droghe, alcol e altre sostanze alteranti, atti di violenza e, soprattutto, bullismo (anche nelle sue versioni più moderne e tecnologiche come il cyberbullismo). Cosa ne pensa?

Nessuno dei Dirigenti coinvolti si ritrova concorde nel ravvisare nell'attualità un'emergenza particolare nell'ambito della violenza giovanile. Anche lo stesso linguaggio utilizzato dagli intervistati è coerente con tale percezione: pochi Dirigenti si riferiscono propriamente a termini quali *violenza*, *devianza*, *bullismo*; anche termini più generici come *comportamento inadeguato* o *indisciplinato* vengono utilizzati sporadicamente. Gli intervistati tendono a soffermarsi su parole più generiche come *inquietudine*, *disagio*, *insofferenza* e riconoscono nelle parole *prevaricazione* e *prepotenza* i concetti oggetto dell'indagine.

C'è una certa concordanza degli intervistati nell'interpretare le forme di angherie e soprusi fatti e subiti dai giovani come "fisiologiche" espressioni di quella fascia di età corrispondente alla adolescenza-giovinezza; anzi, per alcuni di loro, i giovani d'oggi si sarebbero "ingentiliti" rispetto al passato. Essere *contro* il mondo adulto per affermare la propria identità è una prerogativa dell'essere giovani e questa modalità espressiva, affermano i Dirigenti, certamente può far rischiare alcuni gruppi di ragazzi in uno scivolamento irreparabile. Gli intervistati sono tuttavia concordi nell'affermare

¹ In particolare: Rose Marie Callà ha redatto i paragrafi 7.1, 7.2, 7.7, 7.8 e le Note conclusive; Alessandro Carraro i paragrafi 7.4, 7.5, 7.9, 7.11; Elisa Martini: 7.3, 7.6, 7.10, 7.12.

² Si veda Allegato 1 del precedente capitolo.

che enfatizzare gli episodi e cercare medicalizzazioni sembra essere una strategia del mondo adulto che con più fatica interpreterebbe i bisogni degli adolescenti moderni. Forse, affermano i Dirigenti, si possono rilevare: una mancanza di punti di riferimento che in passato esistevano e avevano il ruolo e il compito di “contenere e limitare” una maggiore larvata aggressività; una maggiore diffusione di espressioni rabbiose di contrapposizione che, d’altro canto, trovano meno autorità e autorevolezza da parte dei soggetti adulti che dovrebbero contenerli, siano essi genitori siano essi docenti.

C’è, dunque, da parte degli intervistati il riconoscimento di un disagio nella fascia giovanile-studentesca che sfocia in una maggiore diffusione, rispetto al passato, di azioni di prevaricazione di alcuni ragazzi verso soggetti più deboli. Anche se si intravede una spaccatura di vedute tra Dirigenti, collegabile prevalentemente al tipo di scuola: in termini di diffusione, i Dirigenti delle scuole secondarie di primo grado sembrano, infatti, registrare un aumento dei fenomeni mentre per quelle di secondo grado la situazione appare più governabile.

Certo non è sempre semplice cogliere il confine tra la bravata, il gesto goliardico e l’atto davvero trasgressivo che, comunque, rimane in un contesto di “normalità” quando le regole sono chiare e definite, affermano gli intervistati. Se le regole non ci sono, oppure ci sono ma vacillano, allora le trasgressioni alzano il tiro e travalicano la componente fisiologica, sconfinando anche in disagio conclamato, sbandamento, finanche disperazione.

Le interpretazioni suggerite dagli intervistate sono molteplici, alcune parzialmente sovrapponibili e in molti casi accumulabili in uno stesso soggetto adolescente. Si tratterebbe di una risposta aggressiva a fronte di un futuro pieno di incertezze, ma anche di una connaturata fragilità psicologica degli studenti odierni, di una loro incapacità di gestire e “saper stare dentro” in maniera equilibrata al sentimento della noia, calati in una società post-moderna complessa e liquida; “pargoli-cuccioli” di famiglie che tendono ad agire con eccessiva protezione nei loro confronti, quando proprio non si sostituiscono ad essi, nel migliore dei casi, oppure quando i genitori sono figure assenti e totalmente abdicanti al loro ruolo, nel peggiore dei casi.

Più variabili, dunque, che fungono da effetto detonatore. Ma alcuni Dirigenti mettono in guardia: “i ragazzi della Via Pal sono sempre esistiti”. Forse queste puntualizzazioni costituiscono uno dei segnali della maggiore attenzione rivolta alla “categoria giovani” rispetto alle generazioni precedenti. Si ripone infatti - secondo gli intervistati - maggiore attenzione ai giovani di oggi rispetto a quelli di ieri, soprattutto perché in numero esiguo: una sorta di categoria in via di estinzione sempre da proteggere. Questo avviene anche per una maggiore propensione a fare chiarezza, a denunciare, ad agire con fare preventivo. In passato, affermano alcuni intervistati, prevaleva invece un atteggiamento più omertoso rispetto a fenomeni di devianza, di disagio, di trasgressione. Non ultimo, è da tenere presente il numero di studenti provenienti da nazioni diverse e dunque

quei sentimenti di curiosità, preoccupazione e paura rispetto alle seconde generazioni. Gli studenti stranieri sono spesso messi al microscopio quando, per alcuni intervistati e nella maggior parte dei casi, non si comportano in maniera diversa dai giovani studenti autoctoni: per alcuni - per la loro necessità di riscatto socio culturale e anche psicologico - si comporterebbero meglio e sarebbero tra i più brillanti studenti degli istituti selezionati; per altri, invece, costituirebbero la punta del fenomeno trasgressivo a causa di una mancata integrazione nella società ospitante, riferendosi in particolare ai giovani maschi più inquieti rispetto alle giovani femmine straniere. Insomma, tutto e il contrario di tutto.

L'opinione condivisa comunque è che sono e siamo spettatori di una realtà non drammatica, semmai drammatizzata dai mass media con effetto domino sull'opinione pubblica che si indigna; su gruppi di genitori che rimangono turbati e pretendono maggiore attenzione da parte delle istituzioni scolastiche; su servizi sociali e soggetti politici che si interrogano ed interrogano.

Alcuni Dirigenti sottolineano come l'eccessiva enfasi posta dai mezzi di comunicazione di massa sulla pseudo devianza giovanile non rispecchi la realtà dei fatti e tenda a manipolare l'attenzione soprattutto verso episodi negativi ed eclatanti (anche perché molto accattivanti per il pubblico medio affamato di notizie conturbanti e affetto da *voyerismo*) anziché concentrarsi - o quanto meno informare - su esperienze positive che vedono come protagonista il mondo giovanile.

Ma questa drammatizzazione mendace è forse una peculiarità del contesto territoriale trentino? Alcuni intervistati se lo chiedono e ipotizzano differenze tra ambienti metropolitani - dove i fenomeni di trasgressione e devianza sarebbero più diffusi - e spazi urbani a pressione demografica medio-bassa, per i quali si assisterebbe a fenomeni di devianza più limitati, sia per gravità che per numerosità. Inoltre, molti degli intervistati affermano come, nel contesto locale, sembra essere rimasta una certa prossimità tra le istituzioni e i giovani che permette di arginare tempestivamente forme di trasgressione, prima che sfocino in espressioni di violenza più gravi.

Domanda - Alcuni sostengono che un certo livello di trasgressione è fisiologico nell'adolescenza. Secondo Lei è così ?

In generale, i Dirigenti scolastici quando parlano di atti concreti di devianza fanno riferimento prevalentemente a casi singoli, circostanziati, piuttosto che a situazioni diffuse messe in atto da gruppi di giovani. Inoltre, gli intervistati non escludono, che anche questi rari episodi di trasgressione siano "banalmente" forme di espressione fisiologiche dell'adolescenza, ma che vengano interpretate con una maggiore preoccupazione perché caratterizzate da un codice comunicativo diverso e difficilmente intellegibile dal mondo adulto rispetto alle forme di ribellione tipiche del passato.

7.2 IL PROBLEMA ALL'INTERNO DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE E FORMATIVE TARENTINE: UNA NUOVA FENOMENOLOGIA DELLA TRASGRESSIONE GIOVANILE

Domanda - Secondo Lei siamo di fronte a nuove emergenze nell'ambito della violenza giovanile?

Rispetto al passato i Dirigenti scolastici individuano delle novità che possono essere ricondotte a tre aspetti diversi:

- a. il primo è quello delle nuove modalità di espressione del disagio giovanile;
- b. il secondo si riferisce a moderne motivazioni che portano a trasgredire;
- c. infine, il contestuale mutamento della struttura sociale che influenza e risponde diversamente agli accadimenti di trasgressione.

7.2.1 Nuove modalità di espressione del disagio giovanile

Per quanto attiene questo aspetto le modalità suggerite dagli intervistati sono:

A1) forme di prevaricazione esplicitate attraverso l'uso di nuove tecnologie;

A2) maggiore esposizione verso nuove dipendenze;

A3) autolesionismo.

A1. Forme di prevaricazione esplicitate attraverso l'uso di nuove tecnologie

Per quanto attiene al primo aspetto gli intervistati sottolineano come le forme di prevaricazione e di prepotenza si esplicitino anche attraverso le nuove tecnologie di cui il mondo giovanile è particolarmente esperto e frequentatore: *facebook*, altri *social networks*, *chat*, *sms*, ecc.

Molti dei Dirigenti intervistati sottolineano un utilizzo massiccio e spesso improprio di tali mezzi moderni di comunicazione, che allontanerebbero i giovani dalle relazioni autentiche, dal movimento corporeo e dal trovare canali più salubri per sfogare il disagio interiore. Il modo di essere dei giovani nelle relazioni e nei contesti - compreso quello scolastico - sembrerebbe per alcuni un modo superficiale, "un esserci senza esserci". Le relazioni a distanza, tipiche della modernità, anestetizzerebbero le nuove generazioni, rendendole più deprivate da un punto di vista emotivo, non permetterebbero di comprendere appieno il valore delle persone e dunque la necessità di rispetto nei loro confronti.

A2. Maggiore esposizione verso nuove dipendenze

Gli intervistati sottolineano come i giovani non si cimentino in maniera eccessiva solo con l'utilizzo dei moderni strumenti tecnologici, ma anche con il gioco d'az-

zardo, e soprattutto con comportamenti a rischio rispetto al consumo di sostanze psicoattive, *in primis* l'alcol. Il problema dell'abuso di alcol e delle droghe in generale - per socializzare, per intrattenere rapporti, per ammorbidire la noia e per divertirsi - appare per alcuni Dirigenti scolastici la vera emergenza nel contesto giovanile trentino. Gli intervistati leggono questo abuso di sostanze, che rischia di trascinare molti giovani in una vera e propria dipendenza, come il frutto di una ricerca di identità, una contrapposizione con il mondo adulto per un riconoscimento in generale nel mondo e, in particolare, all'interno del gruppo di adolescenti. Non ultimo si rileva la presenza diffusa di problemi legati ai disturbi del comportamento alimentare.

A3. Autolesionismo

Alcuni intervistati hanno registrato un particolare tipo di aggressione che viene messa in atto verso se stessi con azioni autolesionistiche piuttosto che verso gli altri. Questo tipo di comportamento si rileva solo ed esclusivamente tra i pre-adolescenti che frequentano le scuole secondarie di primo grado. Mentre in passato la ribellione veniva canalizzata verso mondi ideologici e politici, con forme di contestazione e di aggressione verso la società e le sue istituzioni, oggi il disagio e le forme di aggressività possono essere più frequentemente rivolte verso se stessi, stante la caduta di molti ideali e di progetti di ribaltamento della società. I Dirigenti che hanno rilevato questa modalità di espressione del disagio suggeriscono come le forme di ribellione possono essere in origine rivolte verso se stessi e poi, eventualmente, subiscono una metamorfosi nella fase adolescenziale che può portare ad esternalizzare questo tipo di inquietudine.

7.2.2 Motivazioni moderne di trasgressione

Per quanto riguarda le nuove motivazioni alla trasgressione emerse dai colloqui sono:

- B1) la volontà di potenza;
- B2) il desiderio di notorietà;
- B3) la maggiore fragilità identitaria.

B1. Volontà di potenza

In passato le trasgressioni erano spesso delle "bizzarie", azioni stravaganti, scherzi di cattivo gusto, finanche veri e propri pestaggi, mentre oggi, coerentemente con una società molto competitiva, anche le forme di aggressione sono dimostrazioni di forza, di superiorità. Anche gli stessi genitori sembrano trasmettere ai loro figli meno valori e contenuti culturali orientandoli verso la prestazione eccellente, verso il successo economico e l'arricchimento.

Gli intervistati comunque interpretano tali gesti molto istintuali e fisiologici, senza troppa enfasi né drammatizzazione: non si riscontrerebbe una sistematica volontà di sopraffazione attuata con vere e proprie strategie.

B2. Desiderio di notorietà

In alcuni soggetti che trasgrediscono - così affermano i Dirigenti intervistati - ci sarebbe il desiderio imperante di emergere, di esprimere una propria identità mettendola in mostra con l'obiettivo di diventare noti, famosi, conosciuti a un più vasto pubblico. Se tale desiderio non si esaudisce attraverso azioni positive, spesso più faticose e con molti rischi di insuccesso, allora si intraprende un itinerario al negativo, costellato di azioni disturbanti, più o meno eclatanti. L'antico ma pur sempre moderno motto dunque, enunciato da Oscar Wilde: che si parli anche male, purché si parli (di me).

B3. Maggiore fragilità identitaria

Per molti intervistati, i giovani d'oggi sarebbero caratterizzati da una maggiore fragilità identitaria rispetto al passato. Le motivazioni di tale fragilità sono da imputarsi a diversi fattori sia macro-strutturali che micro. Da un lato la società moderna sarebbe una società molto più complessa nella quale gli individui si ritrovano a camminare su un terreno scivoloso e impervio, con meno punti di riferimento sia ideologici che religiosi; contemporaneamente questi giovani sono figli di adulti che a loro volta sono caratterizzati da una fragilità e inquietudine di fondo che non permette loro di essere compagni di viaggio affidabili. In entrambi i gruppi mancano esperienze forti che facciano capire il senso della vita, i valori importanti, l'unicità delle relazioni umane. In questo contesto societario e familiare i giovani crescono con uno scarso senso dell'autonomia, con una bassa autostima e una insicurezza di fondo che renderebbe più aspra la fase dell'adolescenza con le sue inquietudini.

7.2.3 Mutamento della struttura sociale

Per quanto attiene agli aspetti di trasformazione della società si rileva:

- C1) il crollo del modello genitoriale;
- C2) il fenomeno delle famiglie spezzate;
- C3) i "nuovi italiani", ossia gli studenti stranieri;
- C4) l'incertezza per il futuro.

C1. Il crollo del modello genitoriale

Dalle interviste effettuate emerge una chiara spaccatura tra le due principali agenzie educative: la famiglia e la scuola. I Dirigenti scolastici, da una parte, affermano

una radicale modifica, rispetto al passato, del modello genitoriale con una serie di complicazioni rispetto alle relazioni interne alla famiglia. Sarebbe diffuso da un lato un atteggiamento lassista e arrendevole da parte dei genitori che porta ad una mancanza di presa di responsabilità e di autonomia dei giovani molto più evidente rispetto al passato; dall'altro, si riscontra la mancanza assoluta di una coerenza educativa comune e di un sostegno reciproco tra genitori e docenti.

Per quanto attiene al primo aspetto, molti Dirigenti intervistati parlano di emergenza (in questo caso sì) rispetto alla crisi dell'inaridita funzione educativa della famiglia. I genitori sono spesso in disaccordo tra loro sul modello educativo e sulle regole da far rispettare. Questa diatriba di fondo fa perdere autorevolezza al genitore che poi si estende a tutto il mondo adulto. Un genitore che è visto incoerente e fragile da parte dei figli, accresce il senso di fragilità e di precarietà di questi ultimi.

La mancanza di ideali e di certezze del mondo adulto, un mondo adulto pervaso da un'inquietudine giovanilistica, rende impossibile di fatto trasmettere qualcosa di autentico ai figli. Nel momento di massimo disorientamento della vita di una persona, l'adolescenza e la giovinezza, i giovani si ritrovano calati in contesti di disorientamento generale e quindi risulta più difficile superare in maniera positiva la propria adolescenza.

Per quanto riguarda il secondo aspetto, alcuni Dirigenti mettono in evidenza la difficile capacità di mediazione e di relazione con le famiglie, che spesso sembrano essere disinteressate o troppo impegnate nelle loro vite, per dedicare tempo alla vita dei figli. Da questo punto di vista, tuttavia, alcuni intervistati fanno un "mea culpa", criticando l'istituzione scolastica di un eccessivo formalismo e di non cercare un autentico contatto e relazione con i genitori degli studenti.

C2. Le famiglie spezzate

I Dirigenti ravvisano nell'aumento del numero di famiglie spezzate (per separazione o divorzio) e di quelle ricostituite dove un nuovo compagno o nuova compagna subentrano nella gestione educativa dei giovani, una delle cause primarie del disagio giovanile.

A fronte di un contesto relazionale familiare ridotto e conflittuale, i giovani si ritrovano più insicuri e fragili e se le scuole in passato erano i soggetti deputati all'insegnamento e al passaggio di nozioni, ora vengono investite del compito di educatori, tanto che molte delle risorse vengono destinate a questo. Difficilmente, ribadiscono gli intervistati, si riesce a coinvolgere la famiglia, a farla collaborare in nuovi percorsi. Alcuni Dirigenti scorgono comunque in questi percorsi e in queste trasformazioni delle occasioni irrinunciabili di cambiamento e anzi auspicano maggiori evoluzioni della scuola per diventare più adeguata ai tempi e alle nuove generazioni di studenti.

C3. I “nuovi italiani”

Per alcuni intervistati, con i recenti flussi migratori, gli istituti scolastici vedono moltiplicarsi le problematiche gestionali. Con l'ingresso di ragazzi stranieri che arrivano in Trentino tramite ricongiungimenti familiari o perché seconde generazioni nate in Italia da genitori immigrati, la scuola deve affrontare due ordini di problemi: l'integrazione linguistica e scolastica dei nuovi arrivi e l'integrazione più propriamente sociale degli stranieri nati in Italia. Rispetto a questo ultimo punto ciò che i Dirigenti sottolineano più frequentemente è la possibile conflittualità che nascerebbe in famiglia e che vede le seconde generazioni in netto contrasto con i propri genitori. I giovani stranieri si ritrovano infatti schiacciati tra le regole della scuola, della società ospitante e quelle della famiglia di origine. In particolare, sono i soggetti giovani maschi che fanno più fatica a staccarsi dalla cultura di origine con l'immagine dell'uomo che spesso si trascina dietro e/o a trovare una forma di equilibrio tra le due culture diverse.

Questo può far emergere a scuola comportamenti di vario tipo che possono esprimersi anche sotto forma di disagio o di rottura delle regole. Può anche capitare, affermano alcuni Dirigenti, che alcuni gruppi di studenti si riuniscano per etnia e costituiscano micro popolazioni (in alcuni rari casi, forse delle vere e proprie bande) che, per trovare una loro connotazione, un loro riconoscimento tra gli altri, commettono atti di devianza o di prevaricazione o di vandalismo. O anche: soggetti stranieri che, avendo subito una prevaricazione o un'azione percepita come ingiusta, richiamino nella zona adiacente alla scuola altri connazionali per vendicarsi del torto subito, mettendo a repentaglio l'equilibrio di tutta la popolazione studentesca.

Tuttavia, per la maggior parte degli intervistati, seppure in progressivo aumento la componente di immigrati e in particolare di giovani immigrati, le difficoltà del processo di integrazione non sembrano insormontabili e il Trentino sembra rispondere con una certa adeguatezza alle fisiologiche problematiche che tale fenomeno può comportare, anche se per qualche intervistato sempre gli stessi autoctoni avrebbero qualche difficoltà ad aprirsi allo straniero, a fargli spazio, ad aiutarlo nel suo percorso di integrazione.

C4. L'incertezza per il futuro, l'incertezza biografica

Alcuni dei Dirigenti imputano al mutamento della realtà sociale alcuni comportamenti inquieti espressi da parte dei giovani. La precarietà lavorativa che caratterizza il nostro tempo, la battuta di arresto della crescita del benessere, il processo di secolarizzazione, la mancanza di spazi di autonomia dove i giovani possano esprimersi in maniera incisiva sulla società, l'essere di fatto relegati in “categorie ad hoc”, un ricambio generazionale praticamente inesistente, condizioni economiche e lavorative che non permettono di progettare né a lungo né a medio termine ma solo in un unico eterno presente, che va cesellato, costruito e ridefinito ogni giorno, sono tutte

condizioni che sembrano rendere ulteriormente fragile la biografia dei ragazzi e condurli verso una deriva comportamentale che a volte può sfociare in atti di violenza o trasgressione e, altre, in forme di solitudine, asocialità, scoramento e depressione.

Per illustrare quanto detto, si propone il seguente quadro sinottico che illustra le modalità nuove con cui si esprimono le trasgressioni e le ragioni di tali cambiamenti a un livello micro, meso e macro.

Tabella 7.1

Nuova fenomenologia della devianza giovanile, nuove espressioni di trasgressioni e nuove ragioni per trasgredire

COME?	Perché?		
	MICRO	MESO	MACRO
Utilizzo delle nuove tecnologie	Volontà di potenza	Famiglie spezzate	Nuovi italiani
Esposizione verso vecchie e nuove dipendenze. (Emergenza alcol)	Desiderio di notorietà	Caduta del modello genitoriale	Incertezza del futuro
Autolesionismo	Maggiore fragilità identitaria		

7.3 LA GESTIONE DEL “CASO”

Domanda - Ci sono stati casi di rilievo all'interno dell'istituzione scolastica in cui Lei lavora? Se sì, come sono stati gestiti?

Le tipologie elencate dai Dirigenti sono state diverse, con eterogenei autori e vittime:

- a. uso scorretto delle nuove tecnologie;
 - b. prevaricazioni di tipo verbale;
 - c. atti di vandalismo; prevaricazione verso i più deboli;
 - d. “marinare” la scuola;
 - e. piccoli furti;
 - f. abuso e spaccio di sostanze stupefacenti.
- a. Uso scorretto delle nuove tecnologie (*facebook, sms*) per due ordini di motivi:
- prevaricazioni di tipo verbale attraverso i moderni mezzi di comunicazione. Sembra che questa forma di prevaricazione sia una prerogativa prettamente femminile e di gruppo;
 - frequentazione di siti per maggiorenni, in particolare siti pornografici. Questo uso scorretto della rete sembra coinvolgere maggiormente i giovani ma-

schì pre-adolescenti che cominciano, da soli o in gruppo, e poi diffondono le informazioni a gruppi più vasti.

- b. Prevaricazioni di tipo verbale messe in atto da studentesse (che frequentano prevalentemente la scuola secondaria di primo grado) nei confronti di un soggetto debole. Una ragazza leader di un piccolo gruppo che insidia quotidianamente, insieme alle amiche, il più delle volte un'altra compagna, colpendo generalmente i punti deboli di quest'ultima. È ricorrente il focalizzare questa forma di *mobbing* in erba su aspetti dell'estetica, tema centrale nell'età in oggetto di analisi.
- c. Atti di piccolo vandalismo e comportamento inadeguato sui mezzi pubblici, ma anche forme di danneggiamento nei confronti degli spazi pubblici, negli stessi edifici scolastici, su oggetti di proprietà altrui. Sembra invece che questa forma di trasgressione sia più che altro imputabile alla componente maschile, attuata anche da un solo soggetto, ma coperta dal gruppo che interpreta il ruolo dell'osservatore passivo. Dalle interviste sembrerebbe che tali modalità espressive siano prerogativa degli studenti che frequentano le scuole secondarie di primo grado o i centri di formazione professionale.
Forme di violenza e prevaricazione verso soggetti più deboli. Tali azioni si rendono manifeste con aggressioni fisiche, più spesso con forme di irrisione e di minacce anche sporadiche. In particolare, si sono rilevati casi di induzione a gesti di autolesionismo (ad esempio, grattarsi una mano fino a procurarsi una ferita); oppure impedimenti nel compiere un'azione inevitabile nei riti e nei tragitti della vittima (ad esempio, non permettere di attraversare un certo spazio della scuola). Queste forme di prevaricazione perpetuate generalmente in forma diadica, più raramente in gruppo, sono interpretabili sia come prova di iniziazione per l'ingresso nel gruppo, o come prova di appartenenza, una sorta di "prova d'amore", ma soprattutto come prova di subordinazione, per quella necessità di sentirsi potenti, agendo tale potenza su altri malcapitati.
- d. Marinare la scuola, magari in compagnia di ragazzi più grandi, e/o avvicinarsi a gruppi sospetti in luoghi a rischio della città.
- e. Piccoli furti che vengono commessi all'interno della scuola, in classe, negli spogliatoi, nel corso di momenti ludici come la ricreazione.
- f. Abuso e spaccio di sostanze stupefacenti e alcol. Sembrerebbero situazioni relativamente poco diffuse e che coinvolgono prevalentemente studenti adolescenti che frequentano la scuola secondaria di primo grado. Nei casi ipotizzati e/o riscontra-

ti di spaccio, gli intervistati hanno coinvolto le Forze dell'Ordine. Per quanto attiene l'abuso di sostanze, alcuni Dirigenti affermano di essere informati dai docenti che alcuni studenti arrivano a scuola in ritardo, in particolare nel post *week end*, oppure che in alcune mattinate siano un po' "assenti".

Domanda - Come sono stati gestiti tali casi?

Circa la metà degli istituti scolastici contattati prevedono un regolamento specifico sui diritti e doveri degli studenti. Comunque, in caso di trasgressione, in tutte le scuole si focalizza l'attenzione sul gesto, non sull'autore del gesto, e le forme di sanzione si rifanno ai principi di riparazione-rieducazione, dove chi ha commesso l'azione sanzionata deve essere riaccolto nel gruppo classe-scuola e non deve perdere il suo ruolo di studente. Si è consapevoli della doppia funzione di una sanzione data a un soggetto per un comportamento indisciplinato: quella di tipo educativo-riparativo, al/ai diretto/i trasgressore/i anche per evitare una sua eventuale recidiva, ma anche come monito per la classe/scuola, in quanto tutti devono capire che certi comportamenti non sono consentiti e dunque vengono puniti.

I principi, affermano i Dirigenti, sulla base dei quali gestire i casi, dovrebbero essere quelli della fermezza e della comunicazione. Ad essi vanno aggiunte tutte quelle pratiche che s'ispirano alla costruzione di comunità, coinvolgendo possibilmente docenti e studenti nei processi partecipati, per trovare in maniera condivisa delle regole minime di comportamento adeguato.

Generalmente si segue un iter che prevede le seguenti azioni:

1. Una serie di colloqui con studenti ed insegnanti, ovvero con i soggetti testimoni e protagonisti dell'evento, con l'obiettivo di:
 - raccogliere da più fonti il maggiore numero di informazioni per cercare di rendere il più attendibile possibile la ricostruzione del fatto;
 - collegare l'evento con la situazione in generale per capire se tale episodio è un caso eccezionale oppure un atto ricorrente e se l'azione è stata intenzionale o casuale.
2. Dopo aver ricostruito l'evento si avverte la famiglia dello studente che ha commesso la trasgressione. L'obiettivo principale che spinge la scuola a coinvolgere le famiglie (ma anche altri soggetti come lo psicologo della scuola, ecc), è il "dovere di informare". A questo si aggiunge la volontà di unire le forze e comprendere meglio la situazione e le dinamiche degli episodi, soprattutto per trovare una soluzione comune utile a rendere l'intervento sanzionatorio/educativo il più efficace possibile.

I Dirigenti sono concordi nell'affermare che nella gestione dei casi dovrebbe essere coinvolta la famiglia come primo interlocutore, come mediatrice tra il ragazzo e la scuola. Questo passaggio formale e coerente non è sempre scontato nella pratica. Gli intervistati riferiscono infatti che a volte, proprio per quegli studenti che ne avrebbero maggiore bisogno, si rileva una carente collaborazione familiare e, forse, i due aspetti sono strettamente correlati.

Altre difficoltà si rilevano quando, per esempio, il ragazzo trasgressivo proviene da una famiglia di immigrati in tensione con il figlio per la difficoltà di conciliare culture e sistemi normativi differenti. Inoltre, sempre nelle famiglie di origine straniera, il padre delega gli aspetti educativo-disciplinari alla madre, la quale corrisponde alla figura più debole del nucleo e dunque non possiede quella autorevolezza agli occhi del ragazzo sufficiente per svolgere un autentico ruolo di contenimento.

Al contrario è proprio quando si assiste a una comunicazione tra casa e scuola, quando c'è una collaborazione piena tra gli adulti di riferimento del giovane, che le situazioni di disagio si fermano sul nascere, evitando l'escalation verso forme patologiche e non sanabili con gli strumenti a disposizione dell'istituto scolastico.

3. Se il fatto è di evidente gravità si ricorre a provvedimenti disciplinari adottati secondo quelle che sono le regole della scuola.

Nel corso dei colloqui viene ribadito come nel caso di sanzioni disciplinari più pesanti sia necessario ridare delle opportunità ai giovani, soprattutto non fargli perdere parti significative del loro percorso scolastico, cercando di distinguere, come già detto poc'anzi, il fatto specifico che va sanzionato dall'individuo. L'idea è che anche di fronte ad atteggiamenti trasgressivi, devianti, violenti, si debba "tenere la porta aperta all'ascolto", nell'ottica di una funzione educativa e non solo punitiva.

Gli intervistati ribadiscono dunque che oramai le azioni punitive consistono in pene alternative alla tradizionale sospensione: si tratta di attività socialmente utili come la pulizia del cortile, lavori manuali, l'allontanamento del ragazzo dal gruppo dei pari nei momenti ricreativi che risulta, tra l'altro, una sanzione molto efficace, vista l'importanza attribuita al gruppo e alla sua frequentazione. Si riscontra, quindi, una sorta di "messa alla prova" il cui oggetto dipende anche dal ragazzo e dalle sue inclinazioni. Generalmente gli si fa svolgere un'attività a lui poco gradita, compreso leggere dei libri e fare una relazione sugli stessi. Oppure "il bullo" viene spostato dal gruppo classe per fargli vivere un altro ruolo, fargli capire che può essere se stesso

anche in un altro modo per poi rientrare in classe consapevole. Contemporaneamente, il gruppo classe deve capire che quel ragazzo può essere anche qualche cosa di diverso dal ribelle. A detta dei Dirigenti scolastici, tutti questi sono strumenti assai efficaci e utili alla pacificazione degli eventi e dei protagonisti della trasgressione e delle eventuali vittime.

Nell'ambito della gestione dei casi di trasgressione, si sottolinea lo sforzo di almeno due istituti nello standardizzare i comportamenti indisciplinati più diffusi e di conseguenza di prevedere, per ogni azione illecita, un determinato tipo di punizione. A titolo d'esempio una scuola ha previsto una griglia per il "sistema di controlli e sanzioni": nella prima colonna si identifica il comportamento inadeguato (es: mancanza di rispetto nei confronti di persone); nella seconda il tipo di sanzioni (es: richiamo efficace da parte dell'insegnante, presentazione di scuse tra le parti). In caso di necessità di ulteriore istruttoria, c'è l'intervento del dirigente per concordare le modalità di allontanamento dal gruppo (breve o lunga sospensione dagli intervalli, sospensione dalla scuola, sottoscrizione di contratto formativo da parte della famiglia e della scuola); nella terza colonna, infine, sono presenti le modalità di comunicazione alla famiglia (es: comunicazione sul libretto personale e convocazione genitori). Il dirigente spiega l'utilizzo di questo strumento per sostenere le linee di coerenza e uniformità che si auspica all'interno del proprio istituto.

A fianco della canonica gestione dei casi, molti istituti scolastici scelgono una strada a lungo termine di prevenzione dei fenomeni. Per questi particolari percorsi viene utilizzata di frequente la figura dello psicologo per seguire il ragazzo nel suo percorso di responsabilizzazione verso le proprie azioni e attivando dei momenti di riflessione attraverso, ad esempio, seminari di educazione alla legalità e alla salute che coinvolgono non solo i ragazzi ma anche le famiglie.

Sempre in un'ottica preventiva, alcuni istituti richiedono un *controllo/attività di osservazione* da parte dei poliziotti di quartiere nelle aree attigue all'istituto scolastico, o anche l'intervento delle Forze dell'Ordine, della Polizia postale, del Servizio Sociale, della Magistratura, soggetti che a scuola incontrano gli studenti spiegando loro le conseguenze di atti devianti e dei reati.

L'idea di fondo condivisa dai Dirigenti è quella di mettere in atto tutte le azioni possibili per reprimere sul nascere episodi che potrebbero aggravarsi e ripetersi configurando fattispecie di reato o fenomeni di bullismo. Questo anche organizzando momenti di condivisione e di corresponsabilizzazione attraverso il senso del giusto oppure attraverso il gioco e attività ludiche, organizzando, ad esempio, qualche sfida sportiva: "attraverso l'uso dei sensi facili possono essere compresi concetti complessi" affermano gli intervistati.

7.4 ADERIRE A UNA CONDOTTA DEVIANTE: PERCHÉ?

*Domanda - Dalla Sua esperienza, perché questi giovani hanno aderito a condotte devianti? Quali gli input incalzanti?*³

Le motivazioni prevalenti a causa delle quali i giovani aderirebbero a condotte devianti (e già in parte descritte nelle nuove forme di trasgressione nei paragrafi precedenti) si possono ricondurre a motivazioni interne all'individuo (desiderio di visibilità/notorietà; desiderio di omologazione/appartenenza al gruppo; fragilità identitaria e bassa autostima; incapacità di gestire il sentimento di noia) e alcune esterne all'individuo (mancanza di regole fornite da parte del mondo adulto; inadeguatezza della famiglia).

1. Ciò che è stato evidenziato, circa l'adesione a condotte devianti, si riferisce soprattutto alla volontà da parte dei giovani di emergere, al desiderio di visibilità, non solo in termini di *leadership* ma soprattutto in termini di "notorietà" e conseguente inclusione all'interno del gruppo. La buona condotta e il raggiungimento di buoni risultati scolastici vengono valutati come comportamenti poco proficui o troppo impegnativi, scartati soprattutto se non condivisi dal gruppo di appartenenza.

Il gruppo "diventa" l'elemento fondante della personalità e dello sviluppo e le istituzioni scolastiche, affermano gli intervistati, molto spesso non creano occasioni di riflessione sul valore della persona in sé e per sé, indipendentemente dai suoi successi. I giovani non sarebbero abituati a riflettere sul valore delle relazioni personali, ma piuttosto costantemente valutati in negativo o positivo sulla base delle prestazioni ottenute. Anche per questo motivo, dunque, i giovani ricercano nelle azioni trasgressive agite in gruppo, un luogo e uno spazio per una desiderata notorietà e visibilità non sempre né facilmente raggiungibile con mezzi legittimi.

2. Un altro elemento che spinge i giovani verso condotte devianti viene individuato nel desiderio di omologazione e di appartenenza a un gruppo. A questa motivazione aderiscono spesso coloro che rimangono gregari, frequentemente caratterizzati da un basso livello di autostima, la cui permanenza e inclusione all'interno del gruppo permette loro una sorta di appagamento in termini relazionali. Il gruppo diventa il luogo nel quale rifugiarsi per cercare se stessi, lontani dal nucleo familiare. Gli atti aggressivi, di trasgressione e di danneggiamento possono essere

³ Questa domanda ha rilevato interesse da parte di molti Dirigenti, suscitando in loro una riflessione. Generalmente, infatti, prendevano o chiedevano alcuni secondi per ragionare e individuare la motivazione dell'adesione a condotte devianti da parte degli studenti all'interno dell'istituto.

anche interpretati come reazioni alla mancanza del senso di appartenenza alla comunità, anche alla comunità scolastica. In generale, affermano gli intervistati, è carente un'identità sociale la cui mancanza - spesso accompagnata a un'identità personale fragile - crea disagio: l'atto deviante è una risposta a tale disagio, è un urlo di protesta, una richiesta di ascolto e di aiuto.

Il costituire un gruppo e appartenere a esso risponde al bisogno di riconoscimento, di identificazione in qualcosa, cercando di differenziarsi il più possibile dal mondo adulto e da altri gruppi di pari. Per fare questo, per raggiungere questa appartenenza riconosciuta, si deve sottostare a rituali, a comportamenti, codici, segni di riconoscimento che a volte possono essere comportamenti trasgressivi o prevaricatori verso persone e oggetti. Secondo alcuni intervistati, uno dei motivi principali per cui in Trentino il livello del fenomeno "devianza giovanile" è contenuto è per la presenza di un alto livello socio-culturale del territorio, sia rispetto al contesto nazionale sia europeo. Questo ambiente così caratterizzato eviterebbe che processi di identificazione dei giovani nei gruppi di pari qui descritti scivolino in forme esasperate di conflittualità anche violenta con il mondo adulto.

3. Il desiderio di appartenenza a un gruppo deviante, per alcuni Dirigenti, è dovuto anche al fatto che i ragazzi sono fragili e possiedono una scarsa autostima. Siamo spesso di fronte a un insieme complesso e articolato di fattori: disorientamento mentale (generalmente accompagnato da un rendimento scolastico scarso), famiglie in difficoltà e, nel caso degli immigrati, di un "fraitendimento culturale". Tutti questi fattori conducono ad accettare, senza alcuna opposizione, la decisione del gruppo in cui sono inseriti proprio per il timore di non essere accettati o di doverlo abbandonare. Il gruppo infonde forza, sostiene l'individuo soprattutto in quel momento di passaggio nel quale ci si allontana dalla famiglia nel normale processo di crescita, diventa un punto di riferimento, a volte l'unico in questo momento biografico.
4. La famiglia spesso è la fonte del disagio. Gli intervistati concordano nell'affermare che se in passato la famiglia era il soggetto compensatore, quello che attenuava e conteneva il disagio, oggi invece assume più spesso il ruolo di *amplificatore*, perché non è in grado di trasmettere punti di riferimento né limiti precisi. Quando poi è il mondo reale a porre dei confini, non sempre vengono accettati, da qui la risposta trasgressiva.
Il mondo genitoriale in qualche modo può essere complice di certe forme moderne di disagio, in particolare quando tende a sostituirsi alla vita del figlio, ai compiti e ai ruoli della scuola in maniera ansiogena. In questo modo ai figli vengono

meno una certa autonomia e senso di responsabilità nel percorso di crescita e la scuola viene parzialmente esautorata dal suo ruolo educativo. Alcuni intervistati interpretano casi di non rispetto delle regole e di ribellione da parte del mondo giovanile proprio come risposta a questi modelli familiari non equilibrati che inducono a ricercare l'autonomia almeno nel contesto deviante. E, ancora, si assiste da parte di questi nuclei familiari all'ergersi ad 'avvocati difensori' degli stessi figli ribelli, limitando ulteriormente e di nuovo il processo di crescita dei ragazzi quando le istituzioni reagiscono alle forme di trasgressione con azioni sanzionatorie. Non si tratterebbe come in passato di adolescenti in contrapposizione con il mondo adulto/genitoriale, quanto piuttosto di una confusione di ruoli che può far scaturire nei giovani un senso di disagio. I genitori, ma anche gli stessi docenti, sono probabilmente più che in passato portati all'ascolto, alla comprensione e alla contrattazione, ma quest'ultima sembra una contrattazione senza limiti che fa affievolire i punti di riferimento per i ragazzi.

5. Un ulteriore elemento rilevato dai Dirigenti è definito anche da una carenza di regole da parte del mondo adulto. Infatti, anche in ragione dell'età adolescenziale che vivono, i ragazzi mettono in discussione limiti e norme insegnate loro attraverso l'educazione scelta dalle famiglie, spesso però assenti o inadeguate verso la loro funzione educativa, così che i giovani si trovano a scegliere come riferimento dei leader negativi.

Inoltre, per alcuni intervistati, sembra venuto a mancare quel controllo sociale allargato che suggeriva ai giovani cosa è lecito fare e cosa non lo è: questo ruolo non sembra essere svolto da qualcuno nella vita degli adolescenti moderni. Il tessuto sociale non sarebbe più capace di affiancarsi alle famiglie nella costruzione di un percorso di crescita, non è più "alleato della famiglia". Gli stessi mezzi di comunicazione di massa esaltano un approccio alla vita e alle relazioni violento, dove "sesso, soldi e sangue" sono i protagonisti, dove urlare, dire parolacce, non rispettare l'altro sono le modalità di interazione più frequenti. Da qui la necessità di farsi gregari di un gruppo all'interno del quale esiste un codice di condotta.

6. Di particolare rilievo, da parte dei Dirigenti, è il riferimento alla noia: infatti, a loro parere, in questo caso l'adesione a condotte devianti da parte dei giovani risulta scaturire da un'assenza di iniziative positive. L'assenza di tali stimoli positivi o di adulti di riferimento in grado di indirizzare i giovani, facilita i ragazzi ad avvicinarsi ad azioni devianti e trasgressive.

Spesso siamo di fronte a una carente o assente progettualità sia a breve che a medio termine che si concretizza in quotidianità vuote, senza compiti precisi, senza

orari da rispettare, con giovani che rimangono da soli a “gestire” l’ambiente domestico e la loro esistenza in piena solitudine.

7. Infine, uno degli elementi ricorrenti nelle riflessioni emerse dalle interviste, sembra essere la necessità del singolo ragazzo di appartenere a un gruppo, in quanto esercita la funzione di protezione e deresponsabilizzazione dall’azione che si compie a livello collettivo. Questo fa sì che i singoli membri non si percepiscano come responsabili dell’azione deviante, ma semmai in piccola parte, proprio perché l’azione trasgressiva, singolarmente, non l’hanno e non l’avrebbero mai compiuta. Secondo gli intervistati mancano dei ruoli con un’assunzione di responsabilità per i giovani, tali da renderli protagonisti e farli sentire utili. Non sono in grado di assumersi responsabilità perché nessuno glielo ha insegnato, perché hanno l’esempio di genitori che tendono a delegare e che a loro volta non sono in grado di assumersi le proprie di responsabilità.

Quindi, disagio familiare, sociale, culturale (in particolare per la componente straniera) e anche uno scarso rendimento scolastico per un problema non sempre identificato dal corpo docente, a volte anche tutti i fattori insieme possono essere causa o concausa di devianza. Se a questo disagio si aggiunge una debolezza della personalità, il soggetto può rispondere imboccando una strada negativa, “abbassa la saracinesca”, scelta che sembra comunque dare qualche soddisfazione più facile e certa rispetto all’impegnarsi a scuola.

Per concludere, si rilevano dalle interviste due comportamenti opposti: da un lato ‘fare gruppo’ che agisce la trasgressione per i diversi motivi elencati e dall’altro una solitudine profonda che viene riempita in maniera impropria (uso inadeguato ed eccessivo di mezzi elettronici, di internet, dei *social network*). Solitudini con le quali è difficile rapportarsi perché non ci sono nel mondo adulto strumenti per comprenderle e poi agire. A volte i ragazzi esprimono il disagio di non essere all’altezza dei compiti richiesti con gesti forti e di ribellione, oppure “si nascondono”, e non danno fastidio a nessuno, si rendono invisibili. Giovani che, spesso soli anche perché si ritrovano genitori molto impegnati con il lavoro e/o separati, spesso figli unici, si affidano alle relazioni mendaci della rete oppure - con una “promessa d’amore” - al gruppo.

Per illustrare quanto detto si propone il seguente quadro sinottico che illustra le ragioni che sottostanno alla scelta di aderire a una condotta deviante da parte di un giovane e che si possono ricondurre a motivazioni interne all’individuo oppure esterne ad esso.

Tabella 7.2.

Motivazioni che influenzano l'adesione alla condotta deviante

Interne all'individuo	Esterne all'individuo
Desiderio di visibilità	Famiglia in difficoltà
Desiderio di omologazione	Assenza o incertezza delle regole e di un sistema sanzionatorio
Desiderio di appartenenza	
Incapacità di gestire il sentimento di noia	
Protezione e deresponsabilizzazione offerta dal soggetto gruppo	

7.5 I RUOLI NEL GRUPPO CHE TRASGREDISCE

Domanda - Che ruolo hanno giocato i pari, e come, nel facilitare o inibire l'azione?

Dalle risposte della maggior parte dei Dirigenti è emerso che il gruppo dei pari è molto influente e decisivo nell'indirizzare il comportamento (deviante) del singolo. Il gruppo, infatti, interviene in maniera preponderante sui meccanismi di facilitazione e/o inibizione di un'azione illecita: non solo questa viene esorcizzata, ma viene creato l'alibi per giustificarla e giustificarsi.

Il gruppo dei pari è da sempre considerato un fattore importante per lo sviluppo dei giovani, ma negli ultimi anni - rilevano i Dirigenti - esso ha assunto un ruolo primario rispetto alla famiglia. Esistono poi diversi tipi di gruppi dei pari: il gruppo amicale, il gruppo classe e il gruppo deviante, ognuno di questi agisce in maniera differente ma comunque determinante sul comportamento del singolo soggetto. La visione dei Dirigenti non si riferisce al gruppo amicale, ma è relativa al gruppo classe e più in generale si riferisce al gruppo deviante⁴. Per alcuni intervistati, il gruppo è particolarmente influenzato dal modo in cui si è costituito: se è caratterizzato da relazioni importanti, costruite nel tempo e attraverso esperienze significative, ha una maggiore forza rispetto a gruppi nati in maniera estemporanea e in questo caso può divenire un agente inibente dell'azione deviante. Infatti, il gruppo dei pari non è da vedersi solo come facilitante nella commissione di atti trasgressivi, ma anche e soprattutto una struttura di supporto, di solidarietà: l'amicizia spesso sostituisce in questa fase della vita il ruolo della famiglia.

Inoltre, come già evidenziato, il ruolo giocato dal gruppo dei pari nell'influenzare l'azione deviante consente al singolo di ottenere una deresponsabilizzazione, favo-

⁴ È da sottolineare come il punto di osservazione dei Dirigenti è probabilmente troppo distante dal percepire il vero ruolo del gruppo sull'azione deviante; infatti, durante i colloqui emergono i singoli casi maggiormente problematici piuttosto che le dinamiche di gruppo.

rendo e facilitando quindi il nascere di azioni trasgressive che difficilmente sarebbero state compiute se non sostenute e protette dal gruppo.

I Dirigenti rilevano una componente di omertà nei singoli componenti, proprio per il timore di incorrere nelle sanzioni del gruppo o, peggio, essere espulsi dallo stesso. Sono presenti dunque sentimenti di fiducia e di fedeltà tra i componenti del gruppo.

Analogamente, si rileva da parte del gruppo un atteggiamento passivo, di non intervento, verso le azioni devianti intraprese da un leader “negativo”, che spalleggia e ne alimenta, quindi, il ruolo oltre che il protagonismo. Questo perché con l’ausilio del gruppo si può emergere e primeggiare, si può fare qualcosa di eclatante, qualcosa che fa notizia in televisione o su internet. In qualche modo si dichiara a tutti la propria esistenza anche se in maniera negativa. Ciò, d’altronde, permette di superare la noia con un edonismo esasperato, provando emozioni forti. Il gruppo nasconde, difende, mimetizza. Questo atteggiamento di omertà è frutto di un mancato senso civico, di un riconoscimento dell’importanza e del valore dell’altro. Inoltre, il gruppo dei pari tende maggiormente a coprire il comportamento “sgradevole” piuttosto che a denunciarlo, tende a non tradire l’amico, il compagno. I Dirigenti scolastici sentono dunque la necessità di promuovere iniziative di cittadinanza attiva, al fine di responsabilizzare gli studenti anche nei confronti dei pari, di responsabilizzarsi e di responsabilizzare i propri compagni di gruppo.

Domanda - Che ruoli si possono scorgere all’interno dei gruppi?

Nel momento in cui si individua il gruppo come deviante, la maggior parte dei Dirigenti identifica alcuni ruoli ricoperti al suo interno dai singoli componenti. Anche se si incontrano difficoltà nel rilevare specifiche caratteristiche proprie di un sistema gerarchico ed organizzato.

- a. *Ruoli primari*, viene rilevato che alcuni ragazzi svolgono un ruolo principale da cui parte l’azione deviante. Generalmente si tratta di ragazzi con la personalità più forte, che trascinano gli altri, che hanno i meriti maggiori (Leader).
- b. *Ruoli secondari*, si rileva la presenza di alcuni ragazzi che consentono all’azione deviante di svilupparsi. Risultano essere il braccio operativo. Quelli che si fanno trascinare perché hanno più bisogno di far parte del gruppo, perché hanno bisogno di identificarsi, hanno un’identità debole e non sono, a detta degli intervistati, meno responsabili nella commissione degli atti trasgressivi (Gregario).
- c. *Ruoli collaterali*, si identificano sia nel gruppo deviante, sia nella classe. Un gruppo di soggetti che rimane marginale rispetto all’azione deviante; pur non

partecipando direttamente all'azione, non interviene né per ostacolarla né per inibirla (Pubblico).

- d. *Gruppi temporanei*, si tratta di una dinamica nuova nella quale i ragazzi, favoriti dalle nuove tecnologie, sviluppano forme di comunicazione indirette che consentono loro di costituire dei gruppi occasionali. Tali forme di comunicazione permettono di instaurare relazioni temporanee, senza che in esse, però, si possa rilevare oltre che una struttura gerarchica anche delle funzioni e dei ruoli. Inoltre, si tratta di gruppi meno rigidi di un tempo, nel senso che spesso quelli che sono vittime oggi si aggregano con gli aggressori per vittimizzare qualcun altro domani.

7.6 IL RUOLO DELLA FAMIGLIA

Domanda - E la famiglia che ruolo ha o può avere?

Come già descritto, in quasi tutte le interviste i Dirigenti rilevano un ruolo vacante da parte delle famiglie, soprattutto quando si parla di gruppo deviante; nei colloqui viene posto l'accento sul crollo del modello genitoriale. Gli elementi comuni nelle interviste su questo aspetto sono: la mancanza di un modello educativo unico di riferimento nella coppia genitoriale, l'assenza dei genitori e in generale l'assenza di adulti significativi nella quotidianità dei giovani; la difficoltà, sempre più presente nelle famiglie, nell'educare coerentemente i propri figli con altre agenzie socializzanti, *in primis* la scuola; la tendenza a delegare il ruolo genitoriale alla scuola o ad altre figure terze (allenatori, educatori, ecc.); infine, la presenza di genitori assillanti e ansiosi nella vita dei figli, quasi a sostituirsi ad essi.

Questi elementi giocano un ruolo determinante nel facilitare il nascere di episodi trasgressivi, proprio perché gli adulti risultano essere poco presenti nella vita dei figli, soprattutto, sottolineano i Dirigenti, a seguito dell'aumento delle famiglie "spezzate" a causa di separazioni e divorzi, ma anche per le caratteristiche intrinseche a questa generazione di adulti.

Anche la relazione della coppia unita ma conflittuale, il modo di rapportarsi tra i genitori, il ruolo della donna nell'ambito della famiglia, sono tutti aspetti che influenzano il comportamento dei figli all'esterno, nelle relazioni tra pari. In particolar modo, viene posto l'accento sulla difficoltà delle famiglie nel porre delle regole chiare in grado di inibire l'azione deviante sul nascere o di intercettare le azioni devianti o di responsabilizzare il ragazzo rispetto alle azioni che ha compiuto.

Proprio su quest'ultimo aspetto c'è chi sostiene l'esistenza di incompatibilità comunicativa tra genitori e scuola, tra genitori e figli, ma anche chi sottolinea l'aumento

emergenziale di complicità tra genitori e figli che porta non di rado a coprire l'atto indisciplinato del ragazzo, non permettendo una presa di coscienza rispetto al gesto trasgressivo compiuto. Non è più prevalente un modello genitoriale responsabilizzato che si contrappone ai desideri e volontà del figlio. Questa generazione di adulti, che secondo gli intervistati evidenzerebbe elementi di debolezza psicologica e sociale, propenderebbe a scaricare sui figli sensi di colpa e angosce, in parte sostituendosi alle dinamiche di crescita di questi. Quando ciò accade, quando cioè la famiglia difende il ragazzo punito, non solo la scuola perde la sua azione di mediazione, ma l'intervento sanzionatorio perde molto della sua efficacia. Se invece i due sistemi sono coalizzati e coerenti con un messaggio dallo stesso contenuto, allora il ragazzo "cede" in maniera positiva/propositiva. Spesso però le famiglie si interessano solo dell'aspetto didattico e non di quello educativo; a volte, nel peggiore dei casi, nemmeno dei risultati scolastici in senso stretto. Si assiste in molti casi anche a una diffusa disattenzione a come viene trascorso il tempo da parte del figlio, in particolare il tempo extrascolastico: una vera e propria latitanza nel ruolo. Oppure, al contrario, con un'organizzazione della giornata a ritmi serratissimi e impegni vorticosi per soddisfare i desideri e le attese dei genitori in una sorta di *second life* a spese dei figli. Insomma o genitori convitati di pietra o protagonisti ansiosi.

Un discorso a sé viene fatto da alcuni Dirigenti rispetto alla popolazione migrante: emergerebbe, per pochi intervistati, il difficile ruolo delle famiglie immigrate nel controllo dei loro figli. Alcuni individuano questo problema come frutto di una conflittualità intra-famigliare, di un gap culturale tra gli adulti portatori di una cultura altra e i figli nati in Italia o arrivati in tenera età, che si sentono Italiani a tutti gli effetti; altri, invece, sottolineano una difficoltà generalizzata da parte degli immigrati ad accettare le regole e le norme del Paese di destinazione per caratteristiche intrinseche alla cultura di origine. Tuttavia, i Dirigenti sottolineano come in realtà la maggior parte delle famiglie migranti siano motivate e sensibilizzate a partecipare al processo formativo dei figli, ma non sempre possiedano strumenti per gestire ragazzi che rivendicano comportamenti e valori che loro non riconoscono.

Nonostante questo scenario apocalittico del soggetto "famiglia", per alcuni intervistati non si devono fare generalizzazioni tendenziose: alcuni spezzano una lancia a favore dei genitori. Siamo di fronte, affermano i Dirigenti, a una casistica varia di famiglie rispetto al tema della collaborazione con la scuola e rispetto alla presenza adeguata nella vita dei figli: chi collabora, chi no, chi mette vincoli e confini, chi non lo fa ma li pretende dalla scuola, chi si mette in discussione, chi incolpa la scuola. Ci sono famiglie monoparentali molto efficaci e altre no, ci sono famiglie multiproblematiche che hanno comunque attenzione ai problemi e al disagio del figlio e altre per niente. E

altre davvero disastrose in cui il ragazzo comunque ha voglia di emergere in positivo e ce la fa, perché molto dipende anche dal carattere, dalla sua identità che non dipende solo dai genitori ricevuti in dotazione alla nascita, soprattutto se ha superato la necessità di essere visibile: allora riesce a superare molte difficoltà e a non cadere alle “seduzioni” della trasgressione. Alcuni intervistati affermano l'esistenza di famiglie che hanno l'onestà di ammettere di essere in crisi e di non riuscire a trovare una soluzione efficace con i loro figli ribelli. Ci sono famiglie anche molto attente, anzi spesso sono proprio le famiglie che non hanno problemi esasperati che si avvalgono delle misure preventive, degli interventi organizzati per sensibilizzare, informare e formare. Altre che, di fronte a una grave trasgressione commessa dal figlio, si coalizzano, fortemente ed efficacemente, con la scuola e i docenti.

7.7 AUTORI E VITTIME: ALCUNE CARATTERISTICHE PERSONALI RICORRENTI

Domanda - La nascita della violenza: uno sguardo a fattori e dinamiche. In base alla Sua esperienza diretta, quali sono i target più a rischio (sia autori sia vittime) in termini di caratteristiche personali e fattori socio-ambientali?

È da rilevare come il punto di osservazione dei Dirigenti scolastici risulti focalizzato sui casi più eclatanti di devianza e trasgressione all'interno del proprio istituto. Ad ogni modo, la visione dei Dirigenti, quale punto di osservazione privilegiato di queste dinamiche, consente di porre l'accento sugli elementi comuni di autori e vittime di trasgressione, identificando alcune caratteristiche personali tipiche.

7.7.1 Autori

Gli esuberanti intelligenti

Per quanto riguarda gli autori, spesso si tratta di ragazzi decisamente più forti ed esuberanti, con una spiccata personalità riconosciuta anche da parte degli altri ragazzi. Tali studenti spesso possiedono una potenzialità intellettuale elevata, frequentemente non associata a un buon rendimento scolastico. In questi soggetti si rileva una sorta di scompenso tra le capacità intellettive possedute e il loro effettivo utilizzo; sovente non ottengono buoni risultati scolastici e prendono di mira i compagni invece più bravi e diligenti. Gli intervistati dichiarano che, proprio per questo motivo, può succedere che nel gruppo classe ragazzi con certe potenzialità tendano a non essere troppo brillanti per non essere presi di mira, per non dare nell'occhio, per non inimicarsi il “bullo” della classe. Gli intervistati suggeriscono che, comunque, quelli bravi a scuola difficilmente sono i bulli, perché hanno già un riconoscimento, hanno

spesso una famiglia attenta alle spalle, e sono anche raramente le vittime, anche se non si può escludere del tutto.

Gli appartenenti a famiglie multiproblematiche

Si tratta di quegli studenti che provengono da famiglie con scarsi strumenti culturali o che sono frammentate o che hanno al loro interno componenti con percorsi di devianza conclamata, famiglie cosiddette multiproblematiche.

I ricchi iperattivi

Per alcuni Dirigenti sono soprattutto i giovani provenienti da ceti sociali economicamente benestanti che vivono una vita fuori dall'istituto scolastico molto intensa e piena di stimoli ad avere comportamenti "ribelli" e trasgressivi per noia, per attirare l'attenzione, per un'inquietudine di fondo, corollario di un'identità fragile.

7.7.2 Autori/vittime

I figli delle famiglie spezzate

Qui risulta essere di notevole interesse il tipo di relazione familiare ed il suo capitale culturale. Infatti, dai colloqui emerge chiaramente come il sostegno della famiglia e le difficoltà familiari intervengano a strutturare l'identità del ragazzo, delineando un profilo di bullo o di vittima. I ragazzi appartenenti a famiglie dove i genitori si sono divisi e, soprattutto, dove c'è un conflitto aperto, sono spesso i figli che devono farsi carico di problemi più grandi di loro.

I figli degli assenti

Altri figli a rischio sono quelli provenienti da famiglie nelle quali i genitori sono troppo presi dagli impegni lavorativi e lasciano completamente soli i ragazzi che si auto-gestiscono le giornate, lo studio, le attività extrascolastiche, le compagnie, a volte in maniera adeguata, altre volte per niente.

I giovani stranieri

I Dirigenti rilevano nei ragazzi stranieri ed economicamente deboli i target più a rischio, sia come autori sia come vittime, in quanto questi si trovano in una condizione di non piena integrazione, oltre al fatto di non disporre spesso delle risorse materiali necessarie per rispondere ai propri bisogni ed evitare così il confronto svilente con i compagni.

7.7.3 Vittime

I deboli/timidi

I ragazzi considerati più timidi, deboli e fragili psicologicamente, con alcune difficoltà d'integrazione e relazione con il gruppo classe, sono quelli che più spesso sono vittime delle azioni devianti (in particolar modo negli istituti secondari di primo grado). Ragazzi vittime sono anche coloro che hanno una socializzazione inferiore rispetto ai coetanei, che risultano più immaturi.

I timidi/riservati

I timidi in particolare, quelli che non applaudono alle bravate del bullo, quelli disinteressati alle sue gesta, quelli che sono stati educati a non rispondere agli attacchi violenti con altra violenza, i silenti, possono essere oggetto di prevaricazione.

I disagiati

Quelli che provengono da famiglie con difficoltà economiche, compresi gli stranieri, quelli che riescono "a mandar giù bocconi amari" sono maggiormente presi di mira. Quelli che non hanno capacità e/o possibilità di chiedere aiuto. Soggetti che provengono da contesti sociali e culturali poveri, per i quali non si è riusciti ad instaurare una relazione con le famiglie.

I sensibili

Le vittime possono anche essere soggetti caratterizzati da quei fattori più spesso associati al genere femminile: la riflessività, la sensibilità, la ricettività. Mentre l'aggressore generalmente è la parte "maschile", quello che usa la forza, la mostra.

Quelli che si difendono troppo e... diventano autori

Possono essere vittime anche coloro che si difendono e che sanno rispondere alle angherie altrui e che, alla fine, rispondono in maniera così tenace che diventano loro stessi autori di prevaricazione.

Per illustrare quanto detto si propone il seguente quadro sinottico che illustra le potenziali tipologie di vittime e di autori di trasgressione.

Tabella 7.3
 Tipologie di vittime e autori di aggressione

Vittime	Autori
Deboli/timidi	Gli esuberanti intelligenti
Timidi/riservati	Soggetti appartenenti a famiglie multiproblematiche
Disagiati	I ricchi iperattivi
Sensibili	
Autori/vittime	
Stranieri	
Quelli che si difendono	
Figli di genitori assenti	
Figli di genitori separati	

7.8 FATTORI AMBIENTALI E AZIONE DEVIANTE

Domanda - Fattori ambientali: luoghi, situazioni e momenti particolarmente critici.

Per quanto riguarda i fattori socio-ambientali, i Dirigenti degli istituti scolastici rilevano alcuni luoghi, situazioni e momenti della giornata scolastica particolarmente critici, in cui la probabilità di veder nascere una situazione di trasgressione o devianza, risulta decisamente maggiore. La semplicità con cui si può sfuggire al controllo da parte del corpo docente sembra il fattore che accomuna questi diversi momenti e luoghi: entrata e uscita dalla scuola, il bagno, il giardino, la pausa pranzo, la mensa, la ricreazione, il viaggio di istruzione e le ore di supplenza.

Anche se, ovviamente, tutti questi luoghi e spazi rappresentano anche situazioni meno rigide dove si possono costruire e rinsaldare relazioni positive ed efficaci, utili alla risoluzione di un problema, dove si possono vivere esperienze aggreganti che unificano la classe.

- Entrata e uscita dalla scuola/mensa:* si rileva per tutti gli studenti di ogni ordine e grado, mentre il momento della pausa pranzo coinvolge principalmente gli studenti delle scuole secondarie di primo grado.
- Viaggio d'istruzione:* in questa circostanza, il controllo da parte degli insegnanti è decisamente inferiore; possono presentarsi momenti in cui è più facile trasgredire alle regole e, allo stesso tempo, non essere identificati come autori dell'azione deviante.
- Ore di supplenza:* il clima di classe in tali momenti diventa effervescente e gli studenti sono difficili da controllare come difficile è inibire le azioni devian-

ti per un insegnante esterno alla classe che, infatti, non viene riconosciuto come figura di riferimento dal proprio corpo docente.

- d. *Ricreazione*: secondo l'opinione dei Dirigenti, questo momento della giornata scolastica rappresenta per i ragazzi, soprattutto delle scuole secondarie superiori, il momento di libertà dalle regole degli insegnanti, per questo motivo sembra essere più facile violarle e compiere azioni trasgressive.

Domanda - Quali contesti facilitano l'emergere di devianti e trasgressori (e eventuali vittime) e quali inibiscono il fenomeno?

Diversi sono i fattori protettivi che potrebbero inibire l'atto deviante o, al contrario, fattori che invece potrebbero facilitare la sua commissione.

Senz'altro da rilevare una riflessione profonda sull'istituzione scuola e sulle sue possibili trasformazioni migliorative. Secondo i Dirigenti intervistati infatti un contesto che potenzialmente inibisce il fenomeno della devianza giovanile potrebbe essere individuato in un certo *idealtipo* di scuola. L'ambiente scolastico dovrebbe essere costruttivo e votato alla motivazione e questo può accadere solo modificando le metodologie didattiche. I ragazzi dovrebbero sentirsi attori partecipi del processo di apprendimento e di costruzione della propria identità, "non devono annoiarsi". Questo perché gli studenti che sono impegnati in prima persona non hanno necessità di costruirsi dei "fantasmi esterni". I progetti educativi dovrebbero quindi partire da un prendersi cura degli studenti prima di pensare ai contenuti culturali da trasmettere. La scuola, affermano i Dirigenti, dovrebbe adeguarsi al cambiamento della società e fare i conti con giovani cresciuti in contesti molto diversi da quelli del passato. Alcuni istituti hanno già adottato delle forme di partecipazione attiva degli studenti alla vita scolastica, attraverso, ad esempio, la consulta degli studenti, il Parlamentino, l'Agorà, etc. Sarebbe importante organizzare a scuola delle attività extracurricolari, facendo riconoscere l'istituto come un luogo positivo di relazioni significative e in cui si può stare più liberi, non solo da studenti. Anche se la famiglia non è presente, possono esserci delle altre figure adulte (i docenti) come validi punti di riferimento per i giovani. La scuola è irrigidita, accusa le famiglie, ma non si sforza di andare loro incontro, al di là del senso formale del termine. Sarebbe importante invece mettere al centro il ragazzo, capire che sta crescendo, mettere al centro i suoi bisogni. Secondo alcuni intervistati anche gli stessi docenti sono irrigiditi, oggi non basta più conoscere la propria materia d'insegnamento a menadito, bisogna essere credibili, saper comunicare con i giovani.

Sempre per quanto riguarda la scuola, gli intervistati sono concordi nel ravvisare in un corpo docente coeso, in un gruppo di insegnanti che non demolisce lo studente se sbaglia, che non svaluta la persona per un errore (ma che lo interpreta come un incidente di percorso), che tende a dare rinforzi positivi, che ascolta i ragazzi e che offre

percorsi formativi forti un fattore protettivo. Le cose funzionano meglio - secondo gli intervistati - nelle scuole in cui gli insegnanti rispettano gli studenti prima ancora di chiedere e pretendere rispetto, anche perché tale istituzione è spesso l'unico luogo in cui possono trovare risposte alternative al gruppo e alle non risposte della famiglia.

In generale, gli studenti dovrebbero essere circondati da adulti significativi che "ci sono", sia materialmente sia simbolicamente. I giovani stanno meglio quando si accorgono che sono circondati da adulti che si prendono le responsabilità di quello che stanno facendo, quando capiscono che c'è un docente che li conosce, che si fa carico delle loro situazioni, che spende tempo per loro; tutto ciò facilita l'instaurarsi di una relazione di fiducia che permette poi agli stessi studenti di confidarsi nel caso in cui ci sia un problema o un disagio. In una parola: avere accanto degli adulti significativi che aiutano a trovare la propria strada.

Per facilitare il percorso di crescita e di costruzione identitaria dei ragazzi è necessario affermare la certezza delle regole e di sanzioni per chi le viola, ma anche svolgere in maniera partecipata e condivisa delle attività extrascolastiche; svolgere attività insieme, fare esperienze assieme agli altri (uscite extrascolastiche, soggiorni turistici, esperienze con associazioni sul territorio) che valorizzano l'apporto dei ragazzi; fare musica o compiti scolastici assieme ad altri studenti; svolgere delle attività sportive di gruppo con istruttori che devono favorire la coesione di squadra e puntare più al gioco che non alla prestazione. Nello sport si impara a perdere e quindi a reagire alle frustrazioni. Tutte queste attività "positive" rinforzano il legame sociale e l'attaccamento verso soggetti significativi: processi utili al raggiungimento dell'autonomia, al processo di responsabilizzazione e di costruzione identitaria.

Vengono poi rilevate dai Dirigenti sia circostanze più puntuali sia condizioni sociali più in generale che possono facilitare il soggetto nel commettere azioni trasgressive. Per quanto riguarda la prima tipologia gli intervistati fanno riferimento alla presenza di luoghi pericolosi e ambigui che attirano i giovani con delle attrazioni-tentazioni, dove il lecito e l'illecito sono molto vicini: locali particolari, parchi pubblici, *happy hours*. O come la presenza di soggetti (generalmente ragazzi più grandi) che provocano e mettono a repentaglio l'equilibrio della scuola e degli studenti che la frequentano. Per quanto attiene, invece, ai fattori nel contesto sociale allargato gli intervistati focalizzano l'attenzione sul clima sociale improntato alla riservatezza e alla chiusura, alla consuetudine di tenere i problemi chiusi tra le mura domestiche, modalità tipiche del Trentino che, senz'altro, non facilitano la comunicazione del disagio da parte dei giovani al mondo adulto. Ma, contemporaneamente, sottolineano una potenzialità di questo stesso retroterra culturale: in Trentino molto dell'impianto sociale è quello tradizionale, quello del mondo contadino che, anche se modificato e

trasformato dalla modernità, possiede ancora dei fattori protettivi che lo salvaguardano e che possono essere importanti per il futuro.

Infine, i partecipanti all'indagine suggeriscono che, stante una società sempre più multietnica, può diventare un fattore di rischio il non lavorare nel senso dell'integrazione, della conoscenza delle altre culture, del rispetto della provenienza.

Per illustrare quanto detto si propone il seguente quadro sinottico che illustra i fattori protettivi che potrebbero inibire la realizzazione di un'azione deviante.

Tabella 7.4.

Fattori protettivi che inibiscono la commissione dell'azione deviante

Luoghi e soggetti esterni all'istituzione scolastica	Approccio Socio culturale	Istituzione scolastica	Mondo degli adulti	Caratteristiche giovani
Assenza di luoghi ambigui dove lecito e illecito si confondono	Lavorare sull'inclusione	Mettere al centro gli studenti	Presenza di adulti significativi	Autonomia
Allontanamento di soggetti che influenzano negativamente gli studenti	Apertura e disponibilità all'altro	Corpo docente coeso		Senso di responsabilità
Svolgere attività condivise	Presenza di regole	Abbandonare la rigidità, l'eccessivo formalismo		Identità
	Impianto tradizionale contadino	Abbandonare l'impianto didattico tradizionale		

7.9 I CAMPANELLI D'ALLARME: È POSSIBILE PREVENIRE E PREVEDERE UN'AZIONE DEVIANTE?

Domanda - Esistono campanelli di allarme di situazioni critiche e rischiose? Quali sono?

La risposta dei Dirigenti a questa domanda è stata generalmente accolta da un momento di riflessione. L'esistenza di campanelli di allarme, di situazioni critiche e rischiose, è stata rilevata da quasi tutti i Dirigenti degli istituti, in particolar modo da quelli degli istituti secondari di primo grado. I Dirigenti pongono l'accento sulla comunicazione e sull'attenta osservazione dell'insegnante che è quotidianamente presente in classe, probabilmente l'unico in grado di rilevare efficacemente segnali per l'identificazione e la nascita di situazioni problematiche.

In genere si tratta di atti iniziali di scarsa entità; ci si accorge di certi comportamenti insoliti: andare in bagno molto spesso e non rientrare velocemente, ritardi, rendimento scarso, furti in classe, minacce reiterate, ecc. quando un ragazzo è troppo in disparte rispetto al gruppo, quando alcuni studenti sono in disparte e sorridono poco, quando non manifestano, non si esprimono. Oppure quando siamo in pre-

senza di soggetti che hanno già commesso azioni di una certa gravità (casi segnalati dal Servizio sociale e o dal tribunale per i minori). Secondo alcuni Dirigenti si deve monitorare la situazione fin dalle scuole elementari, perché già da lì si possono scorgerne alcuni comportamenti di provocazione o poco opportuni: i comportamenti non corretti infatti sono sempre più precoci (disturbare la classe, rispondere all'insegnante, spintonare sull'autobus, sputare dai finestrini, frequentare in modo saltuario, ecc.).

Il fatto di osservare direttamente la classe consente all'insegnante di muoversi più agevolmente nell'interpretazione dei segnali di allarme. Anche dallo stesso clima di classe un docente riesce ad individuare gli eventuali conflitti in atto che potranno originare situazioni rischiose.

Ad esempio, elementi indicanti la presenza di campanelli che segnalano l'insorgere di situazioni devianti risultano essere la presenza all'esterno della scuola di persone più grandi rispetto l'età media degli studenti, che attendono l'uscita o l'entrata dei ragazzi nell'istituto; oppure, come già illustrato, particolari tratti della famiglia d'origine. Ad esempio, quando vi è un disinteresse rispetto alle comunicazioni della scuola per quanto riguarda situazioni particolari o problemi dei propri figli.

Secondo il parere dei Dirigenti, comprendere l'insorgenza di situazioni critiche risulta complicato poiché si tratta di segnali di difficile interpretazione: viaggiano, infatti, al limite tra un comportamento deviante e un diverbio tra compagni. Nelle interviste si pone l'accento su come l'osservazione attenta da parte degli insegnanti permetta di rilevare i segnali che identificano l'inizio di situazioni di rischio, per cui viene richiesto dai Dirigenti scolastici di approfondire tali situazioni.

Infine, si rilevano alcuni casi particolari in cui i ragazzi segnalano direttamente a una persona di "fiducia", solitamente un professore o un bidello, la nascita di un potenziale episodio di rischio. Questa circostanza fa emergere il ruolo di alcuni ragazzi nella classe, di segnalatori-informatori di episodi devianti.

7.10 LA TRASVERSALITÀ DELLA DEVIANZA

Domanda - A lungo si è considerato un legame di connessione tra devianza giovanile/bullismo e provenienza da contesti familiari e comunitari degradati o comunque caratterizzati da marginalità sociale. Più di recente si è richiamata la trasversalità della devianza con un maggior coinvolgimento dei ceti sociali più alti e delle ragazze, in passato meno coinvolte. Cosa pensa a riguardo?

Sembra esserci pieno accordo tra i diversi Dirigenti intervistati per quanto riguarda la trasversalità del fenomeno. Il tema proposto ha permesso di rilevare come, attualmente, il fenomeno della devianza e della trasgressione non riguardi solo i contesti degrada-

ti o comunque caratterizzati da marginalità sociale, ma al contrario coinvolga direttamente ragazzi di tutti i ceti sociali. I Dirigenti propongono di fare particolare attenzione all'ambiente familiare in cui vivono i ragazzi più indisciplinati e rilevano come vi sia una trasversalità di fattori che riguardano le condizioni socio-economiche delle famiglie. L'attenzione, quindi, è posta sui modelli genitoriali e valoriali che la famiglia propone al ragazzo, in quanto sembra che in molti casi non venga proposto un modello educativo al figlio e che tale carenza incida negativamente sulla costruzione dell'identità.

Le trasformazioni della società degli ultimi decenni, che hanno favorito una maggiore partecipazione nella società e nel mercato del lavoro da parte delle donne, hanno poi come conseguenza - per alcuni Dirigenti - l'aver legittimato da parte delle ragazze comportamenti tradizionalmente *maschili*, tra i quali anche atti dannosi o considerati illeciti. Così la trasversalità del fenomeno riguarda anche il genere, seppur con modalità diverse di attuazione. I Dirigenti riscontrano per i ragazzi un comportamento più diretto che spesso si sfoga attraverso la violenza di tipo fisico; mentre per le ragazze si ha un comportamento molto meno evidente che agisce indirettamente e si compie con una violenza di tipo psicologico-verbale. Per questo motivo, i Dirigenti ammettono di avere più difficoltà, in quest'ultimo caso, nel rilevare le violenze e intervenire.

Si rileva di fatto la presenza di giovani donne più disinvolute, con un'accentuazione degli aspetti estetici (nel vestirsi, nel truccarsi), che prendono l'iniziativa negli approcci relazionali e sessuali, e che fumano molto di più dei ragazzi. Le adolescenti mettono in atto una serie di comportamenti che tendono a espellere il soggetto debole, modalità larvate che provocano molta sofferenza in chi le subisce. Generalmente tali comportamenti sono messi in atto da una ragazza molto forte, molto affascinante, una *bad girl* con molto carisma, per tempi lunghi, sulla base di una vera e propria strategia. Tra l'altro, affermano gli intervistati, con le ragazze che si trovano coinvolte in queste dinamiche è più difficile trovare una comunicazione, far loro ammettere quanto accaduto, l'essere state protagoniste di una cosa negativa. Le ragazze che generalmente possiedono una maggiore riflessività e tenuta all'interno del gruppo, possono diventare particolarmente agguerrite se sentono la necessità di prevaricare in qualche modo.

In particolare sarebbero abili a colpire uno dei punti deboli dell'adolescenza, ossia il lato estetico, facendo considerazioni poco edificanti sull'aspetto di una coetanea. Se in un'aggressione fisica, la vittima quasi mai si sente in colpa per quanto accaduto, nelle aggressioni psicologiche verbali la vittima si mette in discussione, si colpevolizza delle presunte mancanze o degli inestetismi.

Un ulteriore elemento ravvisato dai Dirigenti riguarda la connessione tra la devianza e la diversità dei contesti culturali di provenienza dei ragazzi stranieri di prima e di seconda generazione. In altre parole, viene rilevata una certa difficoltà prin-

cialmente per coloro che provengo da Paesi in forti condizioni di degrado o in cui la cultura dominante è rigida e normativa. Secondo l'opinione dei Dirigenti, le difficoltà che incontrano questi giovani sono soprattutto relative al supporto iniziale e all'integrazione. Quando queste condizioni mancano, la probabilità che i ragazzi stranieri possano compiere azioni trasgressive aumenta. I giovani stranieri hanno difficoltà con la lingua, con la cultura diversa e soffrono lo sradicamento, ma la maggior parte supera il gap con ottimi risultati. Per alcuni Dirigenti, farebbero maggiore fatica a rispettare le regole e sarebbero tendenzialmente più aggressivi: questo sarebbe da imputarsi a uno scollamento tra la cultura di origine e quella della società che li ha accolti.

7.11 "DAL GRUPPO ALLA BANDA": COSA SUCCEDDE NELLA BLACK BOX?

Domanda - Secondo Lei, a livello micro, quali fattori entrano in campo e come interagiscono tra loro nella trasformazione del gruppo amicale socializzativo alla banda deviante?

Dalle interviste svolte emerge, con particolare evidenza, come buona parte dei Dirigenti si sia trovato in difficoltà nel rispondere a questa domanda, probabilmente (come già detto più sopra) per il ruolo svolto e per la loro funzione troppo distante rispetto alle micro-dinamiche che fanno nascere e trasformare i gruppi di amici in bande. Il livello di osservazione dei Dirigenti è focalizzato sulle azioni compiute e non sulle dinamiche in atto, proprio perché gli elementi che arrivano alla loro attenzione riguardano azioni già concluse. La valutazione che viene proposta ripercorre le informazioni sulle motivazione dell'adesione dei giovani a condotte devianti, senza, però, specificare le dinamiche e le trasformazioni di un gruppo di amici in una banda che compie atti devianti e trasgressivi.

Inoltre, per gli intervistati, la scuola non è un fattore-luogo che fa trasformare il gruppo in una banda: sono piuttosto condizioni di partenza - il luogo in cui si vive, il quartiere, la famiglia di origine, le persone che si frequentano - o situazioni che emergono all'esterno dell'istituto. La scuola è soprattutto - tengono a sottolineare - un centro di aggregazione dove si valorizzano le persone, soprattutto quelle che hanno un modo di porsi positivo.

Cercando di elaborare alcuni concetti espressi durante i colloqui con i Dirigenti, sono emersi alcuni fattori che potrebbero determinare la trasformazione di un gruppo in una banda deviante.

Per quanto attiene ai fattori "trasformativi" da un gruppo alla banda si evidenzia 1) la necessità di un riconoscimento, 2) la chiusura della banda al mondo esterno,

3) la condivisione insieme al gruppo di obiettivi “negativi”, 4) la frequentazione di gruppi di ragazzi più grandi.

1. Da alcune interviste, l'elemento caratterizzante la dinamica micro consiste nella necessità del singolo di essere riconosciuto come elemento costitutivo del gruppo, condividendone i comportamenti, i modi di pensare e gli atteggiamenti. Ciascun componente trova così nel gruppo la sua identità perché viene riconosciuto e ricompensato in termini relazionali per la sua presenza. Il gruppo è costituito da ragazzi che possiedono personalità e caratteri diversi tra loro, ma comune è il desiderio “di appartenere”. Questo permette la creazione di un processo di identificazione del ragazzo con il gruppo che ne definisce la sua dimensione personale e sociale; diventa parte integrante del ragazzo, agendo soprattutto laddove sono presenti situazioni più fragili o deboli. Si ha così la trasformazione del gruppo in banda proprio perché si è creato un micro sistema comunitario con delle proprie regole, in cui ogni elemento deve rispondere solo ai suoi membri, e i compiti assegnati dalla banda o dal leader devono essere soddisfatti dal singolo. In questo caso se il leader o la banda compiono azioni devianti, ogni componente si sentirà obbligato a compierle, emulando le gesta, al fine di non uscire da un'entità che è ormai diventata parte di sé.
2. Un secondo fattore micro, evidenziato da alcuni Dirigenti, relativamente alla trasformazione di un gruppo in una banda, consiste nel condividere con il gruppo dei pari un insieme di interessi comuni ma negativi. Secondo l'opinione dei Dirigenti si aggregano i ragazzi che hanno condiviso esperienze emotive gratificanti e appaganti relative a episodi devianti. Il gruppo di amici si riunisce attorno a un unico focus, ovvero la voglia di trasgredire e di violare le regole, riempiendo la giornata con vari episodi di trasgressione. Quando uno degli appartenenti al gruppo, magari uno dei più fragili e insicuri, si avvicina a situazioni a rischio, riesce ad attrarre tutto il gruppo. Anche l'interesse verso l'altro sesso può incentivare certi atteggiamenti da “sbruffone”, da provocatore, anche per mettersi in evidenza e anche perché a quell'età, dicono gli intervistati, questa del James Dean in “versione gioventù bruciata” è una tipologia che piace alle ragazze. Il passaggio dal gruppo alla banda consente di giustificare le azioni, di negare anche l'evidenza. Quando il gruppo dunque non riesce a portare all'esterno un intento, un progetto positivo, un obiettivo comune, si passa alle azioni negative. Molto dipende anche dal motivo aggregante: se l'unione è avvenuta per il desiderio di trasgredire, allora il gruppo più probabilmente potrebbe diventare una banda.
In queste dinamiche i ragazzi che non si assumono le loro responsabilità vengono coperti dal gruppo che tende a celare le trasgressioni con un certo grado di

omertà. Rispetto al passato i giovani sarebbero infatti più omertosi, più capaci di nascondere la verità, di recitare e di mascherare, anche di svolgere più ruoli - contrari e divergenti tra loro - se calati in un contesto diverso.

3. Ciò che sembra poi facilitare la trasformazione di un gruppo in una banda è l'assenza di dialogo e di comunicazione con l'esterno. Il gruppo di amici, socializzante e positivo, mantiene un certo tipo di comunicazione con l'esterno, in quanto interagisce, attraverso una dialettica aperta, anche di scontro, con la realtà sociale. Nel momento in cui questa comunicazione s'interrompe e l'interazione cessa, il gruppo è facilitato a diventare banda: si chiude in sé creando proprie regole e definendo i propri confini. Di conseguenza, il gruppo ora trasformatosi in banda, non ha più la necessità di interagire con la realtà esterna: violenza e trasgressione diventano l'unico modo per comunicare il proprio stato d'animo o il proprio disagio.
4. Un altro fattore di cambiamento dal gruppo alla banda può verificarsi quando si frequentano ragazzi più grandi che spesso "mandano avanti" a commettere azioni trasgressive quelli più giovani, che d'altro canto si sentono lusingati dell'interesse dei più grandi nei loro confronti e quindi motivati a compiere gesti che altrimenti non farebbero.

7.12 IL SISTEMA E LE SUE RISORSE: CHE FARE?

Domanda - Se dovesse indicare 3 azioni prioritarie per il contesto locale, cosa citerebbe?

Molti Dirigenti scolastici sostengono la necessità da parte della scuola di costruire il senso di responsabilità dei ragazzi attraverso l'esempio di un adulto di riferimento adeguatamente formato. La scuola si vede quindi non più e non solo come luogo di conoscenze, ma anche come opportunità di crescita di tipo etico e relazionale. Dunque, non solo luogo di istruzione ma anche di educazione. Questo si lega in modo indissolubile al processo di costruzione dell'identità di un individuo, uno dei motivi scatenanti che i Dirigenti scolastici hanno individuato come possibile input incalzante: l'incapacità di un ragazzo di costruirsi un'identità positiva senza l'aiuto di altri. Gli 'altri significativi' che non sono in grado di sostenere questo processo di costruzione sono individuati dai Dirigenti scolastici nella scuola, nella famiglia, nella società. Una scuola, poi, che potrebbe inibire il fenomeno della devianza e della trasgressione è un ambiente che punta a fare comunità: ancora una volta la partecipazione attiva degli studenti guidata da un adulto significativo di riferimento diventa la chiave per sconfiggere il fenomeno.

Per questo molti istituti organizzano delle attività extracurricolari che possano attrarre i giovani verso forme di aggregazione positive e formative. La scuola diventa quindi, non solo un luogo di apprendimento di conoscenze, ma anche di costruzione di un'identità stabile e di un senso civico formato.

Nell'insieme si sono identificate le azioni prioritarie per ridurre i fenomeni di disagio giovanile riferibili al contesto scolastico in generale, al corpo docente, alla famiglia e al contesto societario allargato.

1. Per quanto attiene al contesto scolastico in generale:

- Modificare l'istituzione scolastica rendendola più adeguata ai tempi e alle nuove generazioni anche nelle sue proposte educative: una sorta di scuola laboratorio attivo.
- Creare anche delle figure intermedie tra docenti e famiglia con formazione *ad hoc* sulla mediazione e sulla capacità di lettura dei problemi e dei bisogni, figure con una certa autonomia, con un monte ore di docenza basso, che riescano a tenere aperta la comunicazione nei momenti difficili.
- Focalizzare l'attenzione sulla questione delle regole e sul diritto al *riconoscimento* dei ragazzi.
- Creare all'interno della scuola degli spazi nuovi di partecipazione in modo che i ragazzi si sentano protagonisti attivi rispetto alla gestione della propria identità all'interno della scuola.
- Differenziare una parte del percorso formativo, quindi modificare la funzione educativa della scuola in modo da intervenire efficacemente sui ragazzi;
- Potenziare la fase di informazione e prevenzione, anche adottando delle nuove modalità che abbiano più appeal sui giovani.
- Aggiungere competenze nuove all'interno della scuola: psicologi, formatori, pedagogisti, ecc.
- Creare maggiore internazionalizzazione;
- Creare maggiore tempo e tranquillità nella scuola per affrontare i programmi scolastici e per creare relazioni di fiducia con gli studenti.
- Prevedere curriculum scolastici in chiave europea che tengano conto anche di competenze sociali e civiche.

2. Per quanto attiene al corpo docente:

- Prevedere attività di formazione per docenti sull'orientamento, sul successo formativo, sui tempi di sviluppo dei ragazzi che sono cambiati nel corso degli anni, anche partendo dalla scuola primaria.

- Prevedere corsi di formazione sulla gestione della classe e sulla gestione dei conflitti.
3. Per quanto attiene alle famiglie:
- Attivare percorsi di sensibilizzazione e formazione delle famiglie per un loro miglior sostegno in modo che gli adulti di riferimento affrontino in modo adeguato gli aspetti normativi che sottostanno i comportamenti dei ragazzi.
 - Attivare delle azioni con la famiglia, dei percorsi di formazione e informazione. Fornire aiuti alle famiglie in difficoltà, non solo dal punto di vista economico, con l'ausilio di interventi da parte del servizio sociale, ma anche attraverso percorsi di formazione che aumentino la capacità di ascolto degli adulti che circondano il ragazzo.
4. Per quanto attiene al contesto locale:
- Creare una rete migliore tra istituti e tra questi e il territorio anche grazie a una precedente mappatura locale di tutte le realtà che si occupano di giovani in modo da identificare i bisogni dei ragazzi in modo coerente ed univoco.
 - Mappare i bisogni per una migliore allocazione delle risorse e messa in rete di tutte le istituzioni educative che si occupano di giovani per una migliore progettazione degli interventi.
 - Favorire una maggiore partecipazione da parte di altri enti sociali e culturali sul territorio nell'attività di prevenzione del disagio giovanile. Una condivisione delle regole educative da parte di tutte le agenzie educative, evitando di dare ai ragazzi l'impressione che gli adulti che li circondano parlino lingue diverse e che per gli adulti esistano altre regole di comportamento.
 - Creare maggiore rete tra le istituzioni in modo da agire in maniera sinergica.

Domanda - Soddisfazione delle risorse stanziare dalla Provincia

C'è una generale soddisfazione per le risorse che la Provincia e altri enti pubblici stanziavano sia per le scuole sia per associazioni sul territorio sul tema dei giovani. Forse, affermano gli intervistati, più che puntare verso la prevenzione, si dovrebbe focalizzare l'attenzione sul fornire nuovi spazi agli studenti che consentano loro forme di realizzazione. Questo anche riformulando la didattica tradizionale che forse non è più adeguata ai tempi, dove la conoscenza non è più controllata solo dal docente, magari rimodulando le classi sulla base degli interessi e delle competenze, e soprattutto fornendo occasioni di protagonismo a tutti, dando fiducia ai ragazzi.

7.13 NOTE CONCLUSIVE

- L'emergenza in Trentino rispetto alla violenza giovanile apparirebbe un falso mito; sembrerebbe piuttosto un argomento caldo per le speculazioni dei mezzi di informazione alla ricerca di notizie dotate di *glamour*, ma anche una sorta di chimera originata da una maggiore attenzione rivolta alla "categoria giovani".
- Forse si assiste a una diffusione maggiore di atti di trasgressione ma, soprattutto rispetto al passato, si evolvono e si modificano tali azioni e non sempre la capacità di lettura di tali episodi e le forme di risposta da parte del mondo adulto mutano contemporaneamente e adeguatamente. Le nuove modalità di espressione delle trasgressioni, in particolare l'uso improprio nelle moderne tecnologie e l'abuso di alcol - problema trasversale alla popolazione trentina - rispondono a originali necessità.
- Se in passato l'adolescente aveva la prerogativa di "essere contro", oggi la sua necessità basilare è "esserci". Esserci nel senso di riuscire a imporre la propria volontà e forza in un qualsiasi contesto della società, ma anche nel senso di necessità di riconoscimento da parte di quel mondo adulto troppo preso con le proprie personali incertezze e inquietudini per accorgersi davvero dei figli o troppo impegnato a sostituirsi a questi stessi figli per proteggerli, per renderli simili il più possibile a un fantoccio di perfezione che soddisfi le loro aspettative frustrate e gli imperativi di una società moderna che corre e che non lascia spazio per chi cammina con ritmi diversi e per traguardi non conformi al successo sociale.
- Siamo allora di fronte a un'emergenza famiglia? Senz'altro si rileva un'assenza marcata o una presenza ingombrante, una mancanza di regole o una presenza incoerente di norme, tutti aspetti questi che non facilitano la difficile sfida del crescere dei giovani figli. Ma anche la scuola non sembra essere sempre all'altezza di rapportarsi in maniera consona alle nuove generazioni troppo irrigidita in formalismi e in necessità didattiche e metodi obsoleti che rendono miopi rispetto alle nuove esigenze educative e relazionali.
- Calati in un contesto sociale, scolastico e familiare che non li comprende e non li sostiene in maniera efficace, i giovani sembrano trovare appagamento, riconoscimento, possibilità di protagonismo, relazioni emotivamente appaganti, divertimento, nel gruppo dei pari. Il gruppo sembra essere l'unico soggetto significativo davvero presente nella quotidianità degli adolescenti, l'unico che parla la stessa lingua. Un soggetto importante per cui si è disposti a compiere azioni forti, siano esse positive, siano esse negative. E in effetti, sembra che tutti possano interpretare la parte dei "buoni" o dei "cattivi", una trasversalità a trecento sessanta gradi: i poveri, ma anche i ricchi; gli esuberanti e i timidi; gli italiani e gli immigrati; i maschi

e le femmine; quelli con i genitori assenti e quelli con i genitori sempre presenti... ognuno con le sue modalità, ognuno con le sue ragioni.

- Una maggiore attenzione va rivolta verso quei gruppi di adolescenti che si chiudono al mondo esterno, che si uniscono con finalità strumentali negative, che sono composte da soggetti che portano con sé una serie di fattori di rischio: avere una bassa autostima e poche e realistiche opportunità di emergere con comportamenti, risultati e prestazioni positivi; appartenere a una famiglia disagiata, multiproblematica, assente, “altra” rispetto alla cultura maggioritaria. A fronte di queste circostanze, il passaggio da un gruppo di amici a un gruppo di teppisti sembra essere in agguato.
- Al di là delle particolari caratteristiche personali dei giovani, possono contribuire a inibire lo scivolamento nei comportamenti trasgressivi alcune circostanze esterne: *in primis* la presenza di adulti di riferimento dei giovani che hanno instaurato con loro relazioni autentiche, ma anche un sistema di regole certo e coerente. Infine, il fattore protettivo per eccellenza è probabilmente quello di facilitare i giovani nell'appropriarsi dell'autonomia di cui hanno diritto, offrendo loro occasioni autentiche di partecipazione, condivisione e soprattutto di protagonismo, tali da dare un senso alla loro quotidianità e infondere speranza nel loro futuro.

Capitolo 8

Un'analisi delle rappresentazioni e della cultura di ruolo dei Dirigenti scolastici

Gustavo Pietropolli Charmet

Questo contributo riprende e commenta alcune delle note conclusive del capitolo precedente. L'obiettivo è fornire osservazioni e chiavi di lettura al fine di aprire un confronto con il territorio e, in particolare, con la comunità scolastica.

Ci si concentrerà, nello specifico, sulla cultura di ruolo intendendo con ciò l'insieme di attese, rappresentazioni, percezioni determinate dalla posizione istituzionale di Dirigente scolastico e da ciò che questo comporta in termini di azioni, decisioni, esperienze, ecc.

La violenza giovanile in Trentino è una speculazione dei mezzi di informazione che forse esprime una maggiore attenzione rivolta alla categoria "giovani".

La cultura del ruolo dei Dirigenti scolastici è legittimamente molto prudente nel condividere l'ipotesi che nel mondo giovanile della Provincia di Trento si stia diffondendo o abbia preso piede una diffusa tendenza a esprimersi attraverso comportamenti trasgressivi, violenti o antisociali. La ritiene un'enfatica invenzione dei mass media, spesso interessati ad amplificare piccoli incidenti avvenuti nei pressi delle scuole e ad avventarsi su ipotetici difetti dei sistemi di controllo educativo del dispositivo scolastico. Questo per incrementare la supposta tendenza dei lettori e fruitori della comunicazione televisiva a ipotizzare che la scuola ometta di tenere sotto controllo i comportamenti rischiosi e che la scuola stessa sia utilizzata dagli studenti come luogo di incontro fra coloro che hanno la medesima età e quindi come luogo ove può avvenire, all'insaputa dei docenti, ogni tipo di evento anche trasgressivo che caratterizza la vita dei giovani.

È del tutto coerente che la cultura del ruolo di Dirigente scolastico reagisca a domande relative a ipotetici comportamenti violenti e trasgressivi dei propri studenti come si trattasse non tanto di una insinuazione nei confronti dei propri utenti ma di una critica relativa a ipotetiche omissioni di intervento.

È perciò comprensibile che la cultura del ruolo docente ritenga di essere ben informata su ciò che succede a scuola e nei suoi paraggi pur dimostrandosi al corrente che in altri luoghi, non presidiati da adulti competenti e dotati di funzione educativa, possano realizzarsi comportamenti giovanili trasgressivi, la maggior parte di quali dovuti a carenze di competenze adulte e di modelli valoriali o addirittura compia-

centi nei confronti delle naturali tendenze dei giovani attuali a pretendere successo e affermazione, anche utilizzando delle modalità in contrasto con i valori e le norme socialmente condivise.

Dal loro osservatorio di ruolo, i Dirigenti scolastici non possono condividere la caotica speculazione giornalistica, allarmistica e disinformata, sulla diffusione di comportamenti trasgressivi fra i giovani attuali, soprattutto se ipoteticamente collegati alle attività di gruppo o a una ispirazione collettiva.

La cultura e i sistemi di rappresentazione del ruolo di Dirigente scolastico si dimostrano consapevoli che la scuola sia frequentata anche da alcuni ragazzi portatori (dal loro contesto di vita) di problemi che li inducono a scaricare sull'ecosistema scolastico il loro dolore o la loro rabbia. Si tratta di casi individuali che traggono da altre fonti le ragioni della loro condotta trasgressiva e non dalla partecipazione alla vita scolastica, neppure sotto forma di reazione paradossale alla presenza di norme condivise che regolano le relazioni fra gruppi e individui e consentono di realizzare una condizione di benessere scolastico disponibile per tutti.

La percezione diffusa sembrerebbe dunque di casi singoli che scaricano sulla scuola e le sue regole le contraddizioni dell'ambiente in cui sono cresciuti, ma le relazioni di gruppo, in particolare quelle legate alla partecipazione alla vita del gruppo classe, nulla hanno a che vedere nell'alimentare o nell'innescare comportamenti individuali violenti che semmai appartengono radicalmente alla vita familiare o alle contraddizioni della vita sociale e alla migrazione da Paesi e culture remote.

Va però tenuto presente che i Dirigenti esercitano la loro funzione al di fuori della vita affettiva, relazionale e simbolica del gruppo classe e ne sentono parlare dai loro docenti, generalmente in occasione di emergenze non risolvibili dal singolo insegnante che avverte il bisogno e il diritto di evocare l'autorevolezza del Dirigente, che la può detenere ed esercitare proprio grazie alla sua collocazione istituzionale.

In ultima analisi, il Dirigente ode il brusio che sale dai gruppi che fondano la vita della scuola ma ode distintamente solo le voci individuali del singolo studente o dei consigli di classe composti da docenti che generalmente parlano dei complessi problemi legati alla didattica e solo eccezionalmente dei problemi connessi alla gestione e controllo della vita mentale e comportamentale dei loro gruppi classe.

Il Dirigente è un esperto della vita istituzionale e della sua complicata gestione ed è il garante e il responsabile che tutto si svolga nell'ordine previsto dai regolamenti e dai mandati sociali rilasciati alla scuola dalla società e dalle famiglie: è quindi scontato che sia sintonizzato più sulla quotidianità scolastica che sulle emergenze, di cui è ovviamente a conoscenza ma che certamente non vanno confuse con la normalità della vita scolastica conquistata e mantenuta nonostante le difficoltà e i mille cambiamenti avvenuti nella società e nelle famiglie.

È perciò molto interessante che ben venti Dirigenti scolastici concordino, di fatto, sull'evidenza che la giornata scolastica si svolge all'insegna dell'ordine e della disciplina auspicata dalla mission istituzionale e che solo occasionalmente e per motivazioni che sembrano non avere nulla a che vedere con le funzioni e le aspettative del dispositivo scolastico possano realizzarsi dei comportamenti individuali che configurano il quadro del comportamento trasgressivo fino a costituirsi come una emergenza che deve essere affrontata con le normali procedure ampiamente previste e collaudate per casi di questo genere.

Si delinea perciò un sistema di rappresentazioni di ruolo che ridimensiona drasticamente l'allarme sulle emergenze di comportamenti rischiosi e trasgressivi prevalentemente legate all'imperversare dei gruppi giovanili. A scuola non succede nulla di straordinariamente nuovo, soprattutto sul piano delle anomalie dei comportamenti sociali e delle gravi infrazioni disciplinari. Si evidenziano naturalmente le novità che caratterizzano la cultura e i comportamenti della nuova generazione di studenti ma ciò che la caratterizza non sembra incompatibile con una ordinata e convenzionale vita scolastica e con la realizzazione della mission istituzionale. Ancorché si faccia riferimento alla necessità di riconoscere nuovi mandati di *educare* (e non solo di *istruire*) cui dare statuto proprio.

I sistemi di rappresentazione della cultura del ruolo di Dirigente scolastico trentino non pongono perciò l'accento né sulla centralità della vita di gruppo né sull'evidenza della tendenza del gruppo ad esprimersi con comportamenti non compatibili con la disciplina scolastica e non coerenti con le norme ed i valori socialmente condivisi.

Agli occhi dei Dirigenti la scuola non è messa in crisi dalla cultura e dai nuovi valori dei gruppi giovanili: se i fattori di crisi esistono e si avverano delle necessità di innovazione e cambiamento ciò non dipende dall'emergenza attivata dai comportamenti di gruppo, ma da altri fattori sistemici e di contesto più legati ai comportamenti degli adulti che a quelli dei ragazzi.

È perciò utile e necessario prendere atto che volendo indagare quale possa essere l'importanza acquisita dai legami di gruppo dei nuovi adolescenti e preadolescenti, agli occhi dei Dirigenti scolastici tali legami non comportano delle emergenze ma connotano in modo nuovo e interessante le relazioni che si animano a scuola. Nulla di grave e nulla che sia direttamente riconducibile all'irrompere sulla scena della scuola di un nuovo protagonista che invece esiste: vale a dire cioè il gruppo dei giovani, un soggetto mentale, decisionale e affettivo di cui molto si parla e che sembra suscitare in altre istituzioni qualche preoccupazione per il suo a volte smodato potere sulla mente individuale e per la sua capacità di reclutare in condotte rischiose, e a volte trasgressive, singoli ragazzi che partecipano a imprese stupefacenti e dissennate sentendosi responsabilizzati dalla devota appartenenza alla mente del loro gruppo, capace di indurli a coinvolgersi

in attività nei confronti delle quali individualmente sperimentano una forte ripulsa che diventa eccitamento e coinvolgimento attivo nel clima esaltato del gruppo dei coetanei, promotore e inventore di azioni che riescono a battere la noia e la solitudine individuale.

È dunque importante, su un piano puramente speculativo e in attesa del confronto con altre culture di ruolo (docenti, studenti e genitori), prendere atto della lontananza dalle rappresentazioni prevalenti dei Dirigenti scolastici della dimensione di gruppo, anche di gruppo classe. Perché la scuola che dirigono è fondata e articolata sulla dimensione di gruppo, con modalità che in Italia sono molto collaudate e particolarmente rigide ed esclusive. Il gruppo classe è un soggetto costruito dalla organizzazione scolastica e diventa un protagonista essenziale della vita e del lavoro scolastico, ma è possibile che la cultura di ruolo del Dirigente lo consideri un dato puramente organizzativo e non un protagonista o addirittura il destinatario dell'intervento del dispositivo istituzionale. Il Dirigente sembra poco propenso a ipotizzare che il regista occulto delle imprese individuali (che traggono la loro ispirazione e legittimità dalla mente del gruppo che è in grado di deresponsabilizzare ed istigare i singoli ad agire in suo nome e nel rispetto delle sue aspettative se non addirittura dei suoi ordini espliciti o impliciti) possa essere la mente del gruppo classe o quella della piccola banda che si è costituita al suo interno.

Se dessimo importanza a tale ipotesi si dovrebbe ammettere che i ricercatori si siano confrontati con interlocutori che non hanno bisogno di ipotizzare che esista e viva nella scuola un soggetto che ha le caratteristiche pressoché invisibili del gruppo, difficilmente intercettabile sotto le sembianze compiacenti e travestite del gruppo di lavoro cioè del gruppo classe.

Diventa perciò difficile per la cultura del ruolo di Dirigente riconoscere e descrivere le imprese riconducibili all'intervento occulto del gruppo dal momento che non ne ipotizza l'esistenza. I Dirigenti non ritengono che la vita mentale dei gruppi di ragazzi sia di loro competenza e appartenga invece, ammesso che sia presente sulla scena della scuola, alla dimensione privata dei soggetti e quindi al di fuori della loro possibilità di controllo, quindi al di fuori delle loro responsabilità.

Forse si assiste a una maggiore diffusione di atti trasgressivi, ma ciò che conta, rispetto al passato è che tali azioni evolvono e si modificano e ciò fa sì che non sempre la capacità di lettura di tali episodi da parte degli adulti proponga forme di risposta che siano adeguate alle novità in corso.

Le nuove modalità di espressione delle trasgressioni, in particolare l'uso improprio delle moderne tecnologie, comunicano originali necessità e richiedono un adeguamento delle risposte educative degli adulti.

La cultura di ruolo dei Dirigenti scolastici partecipa al coro delle professioni impegnate nell'area dell'educazione e sostegno alla crescita degli attuali adolescenti, concorde nel ritenere che sempre più frequentemente ci si trovi di fronte a forme nuove di espressione sia del disagio che della comunicazione sociale da parte dei nuovi adolescenti.

Si tratta di trasgressioni che fanno riferimento a contenuti e motivazioni diverse rispetto alle generazioni precedenti amplificate, nel loro carattere di novità, dal fatto che l'attuale generazione è costituita da "nativi digitali" che fin da bambini hanno imparato ad utilizzare gli strumenti di gioco e comunicazione digitale e che perciò adotta la realtà virtuale come ambito e strumento per esprimere il proprio desiderio di visibilità e gli affetti correlati al bisogno di trasgressione e di dominio.

A fronte del loro episodico coinvolgimento in scherzi e dileggi perpetrati nella realtà virtuale, quale può essere la reazione adeguata da parte di docenti o educatori, che rispetto ai loro giovanissimi persecutori, sono a volte degli analfabeti informatici per nulla disponibili a usare lo spazio virtuale come legittima estensione dell'aula scolastica?

L'adeguamento delle risposte degli adulti alle moderne trasgressioni dei ragazzi sembra essere un obiettivo ben rappresentato dai Dirigenti scolastici che sottolineano non tanto l'aumento quantitativo della comunicazione e dei comportamenti trasgressivi ma la loro subdola novità espressiva. Ciò rende necessaria una diversa chiave interpretativa e un cambiamento non solo formale nella risposta educativa da parte degli adulti che ricoprono ruoli di sostegno alla crescita dei ragazzi che sono perciò esposti al rischio di diventare oggetto di non sempre divertenti e rispettose caricature, prese in giro, registrazioni clandestine ed esposizioni mediatiche che possono raggiungere qualsiasi distretto del pianeta, allargando a dismisura l'area del pubblico coinvolto nella impertinente trasgressione.

È verosimile che il ricorso a questo concreto esempio delle novità in corso nelle relazioni fra adulti docenti e ragazzi studenti, esprima una ben più profonda ed estesa consapevolezza della competenza del ruolo di Dirigente scolastico nei confronti delle novità che caratterizzano non solo l'interpretazione del percorso di crescita adolescenziale nell'attuale contesto socio-culturale ma anche la qualità della relazione simbolica con l'istituzione scolastica. Ed è altrettanto verosimile che il ricorso all'esempio del motteggio virtuale esprima la consapevolezza della crisi del significato simbolico della scuola agli occhi dei ragazzi che ha come ineludibile conseguenza quella di lasciare i docenti privi di uno scudo simbolico nei confronti del gruppo classe, da sempre orientato a mitigare l'autorevolezza dell'adulto docente attraverso imitazioni, caricature e creazioni di leggende.

Anche in questo caso però non è tanto il gruppo classe o un sottogruppo agguerrito e devoto all'uso dei *social network* che viene indicato come protagonista della moderna trasgressione ma la cultura generazionale e la disponibilità incontrollabile di strumenti di registrazione e messa in onda rispetto alle quali gli adulti non hanno concordato una rete di possibili significati intenzionali o comunicativi e quindi sono tuttora privi di risposte intelligenti e tempestive.

I Dirigenti non scorgono come regista implacabile del motteggio trasgressivo un gruppo di *haker*, ma un'intera generazione di individui che possono isolatamente ricorrere a una competenza diffusa per celebrare l'adolescenziale e la convenzionale presa in giro del proprio docente, che ovviamente è una trasgressione che fa parte del linguaggio convenzionale fra docenti e discenti. Un docente che non abbia meritato un nome d'arte e una serie di leggende dovrebbe preoccuparsi di non essere riuscito ad entrare nell'immaginario dei propri studenti costringendoli a drammatizzare il suo insegnamento e il suo ruolo costruendo un mostro preoccupante o una ridicola caricatura esposta ad ogni tipo di imitazione e scherzo impertinente che, il più delle volte, depone per l'importanza del ruolo educativo ricoperto dal docente, troppo noto e bistrattato dai *gossip* degli studenti, per essere considerato educativamente insignificante.

Se in passato l'adolescente aveva la prerogativa di "essere contro", oggi la sua necessità basilare è "esserci". Esserci nel senso di riuscire ad imporre la propria volontà e forza in qualsiasi contesto della società, ma anche nel senso di necessità di riconoscimento da parte di un mondo adulto troppo preso dalle proprie personali incertezze e inquietudini per accorgersi davvero delle richieste dei ragazzi.

I Dirigenti scolastici sono quindi ampiamente concordi sul dato cruciale che connota l'attuale generazione di adolescenti non più come ragazzi 'contro', ma come una generazione che ha un forte bisogno di visibilità e riconoscimento. Tale bisogno va incontro a una consistente frustrazione, secondo i Dirigenti, perché gli adulti sono a loro volta troppo coinvolti dalle trasformazioni sociali economiche e culturali per accorgersi del bisogno di rispecchiamento ed attenzione da parte dei ragazzi che non hanno più alcuna intenzione di contestare l'autorità e il potere degli adulti ma che chiedono riconoscimento del proprio valore o della propria esistenza come soggetti sociali meritevoli di essere nominati e presi in considerazione e riconosciuti come tali.

Emerge qui la consapevolezza intelligente dei Dirigenti scolastici che la loro istituzione non è più il bersaglio della contestazione giovanile che semmai si schiera nelle piazze in sua difesa e non occupa le scuole per impadronirsi del potere ma per difenderle come ultimo garante che esista un futuro degno dell'impegno che la scuola richiede per il riconoscimento del diritto all'inserimento nel contesto produttivo.

I Dirigenti sanno, perché lo sperimentano quotidianamente, che gli studenti hanno cambiato idea e ora non guardano agli adulti come a degli avversari da battere con l'astuzia o con la lotta, ma come destinatari della loro richiesta di essere riconosciuti nel loro valore o quantomeno nella loro esistenza come soggetti degni di attenzione e di cura educativa.

Ipotizzano quindi che il conflitto fra le generazioni e fra i ragazzi e le istituzioni predisposte dagli adulti per la loro formazione ed inserimento sociale, non sia più caratterizzato dalla rabbia giovanile da un lato e dalla difesa dell'ordine costituito e dei rapporti asimmetrici di potere dall'altro, ma dalla difficoltà di intesa a proposito del bisogno di rispecchiamento e valorizzazione narcisistica prima ancora che economica e di potere negoziale. Quindi i Dirigenti avvertono che il conflitto persiste e che le ragioni dei ragazzi sono semmai aumentate di senso e di profonde ragioni a causa della disattenzione degli adulti nei confronti della trasmissione trans-generazionale e delle esigenze di attenzione relazionale ed educativa portate avanti dalla nuova generazione di giovani.

Anche in questo caso la cultura del ruolo di Dirigente scolastico non scorge la dimensione del gruppo dei pari età o del gruppo classe come protagonista legittimo di richieste di ascolto e nuova contrattazione intersoggettiva e ipotizza si tratti di una vicenda aspecifica che riguarda l'universo dei giovani e degli adulti, coinvolti in un cambiamento epocale dei loro rapporti divenuti assai diversi da quelli di un tempo.

Non sembra che il sistema di rappresentazioni dei Dirigenti scolastici sia centrato sulla percezione di un ritardo dell'istituzione scolastica nell'organizzare una risposta etica e intelligente alla richiesta dei suoi studenti di essere rispecchiati e riconosciuti anche da un punto di vista affettivo e personale nel loro ruolo di adolescenti o preadolescenti. Né sembra di poter intendere nelle loro interviste l'ipotesi che eventuali difficoltà d'incontro e di relazione fra la scuola e le motivazioni dei suoi studenti possano essere innescate dalla delusione potenziale di questi ultimi nel non vedersi accolti nella dimensione più personale e affettiva prima ancora che nel loro ruolo sociale di studenti. Anche se emergono segnali (come già indicato più sopra) della necessità di riconsiderare il mandato specifico della scuola, oltre l'istruzione e l'educazione dei giovani. In ogni caso il conflitto non verrebbe espresso da trasgressioni fomentate ed organizzate dalla mente del gruppo classe o da sottogruppi che si riconoscano in qualche forma di protesta per il mancato riconoscimento.

Il mondo adulto è troppo preso dalle proprie inquietudini per accorgersi davvero dei figli o troppo impegnato a sostituirsi a questi stessi figli per proteggerli, per renderli simili il più possibile a un fantoccio di perfezione che soddisfi le loro aspetta-

tive frustrate e gli imperativi di una società moderna che corre e non lascia spazio per chi cammina con ritmi diversi e per traguardi non conformi al successo sociale. Siamo allora di fronte a un'emergenza famiglia?

Senz'altro si rileva un'assenza marcata o una presenza ingombrante; una mancanza di regole o una presenza incoerente di norme; tutti aspetti questi che non facilitano la difficile sfida del crescere dei giovani figli.

I ragazzi, qualora trasgressivi, confusi e demotivati, all'oscuro dell'esistenza di regole e valori, o concitati nella ricerca del successo e della visibilità, sono radicalmente innocenti agli occhi dei Dirigenti scolastici. È chi doveva provvedere alla loro educazione e formazione che è rimasto lontano e latitante o viceversa s'è seduto vicino di banco ed ha istigato alla conquista del successo con ogni mezzo, anche truffaldino. I genitori e la famiglia, come gruppo umano deputato alla socializzazione dei figli, non svolge più le funzioni di un tempo ed ha anche cambiato morfologia, composizione e statuto affettivo e funzionale. È molto difficile che la scuola con questo tipo di famiglia possa condividere il progetto educativo e sottoscrivere una vera e solida alleanza educativa. Si trova al contrario su un fronte opposto e non può tacere di fronte alle inadempienze di una famiglia dimentica dei propri compiti di trasmissione di regole e valori o viceversa accanita sindacalista di ipotetici diritti dei figli senza meriti e incapaci di impegno e sacrificio per mancanza di validi esempi e attendibili incitamenti e testimonianze. Il lamento dei Dirigenti scolastici nei confronti delle condizioni disastrose nelle quali la famiglia attuale manda a scuola i figli è profondo e circostanziato.

Si capisce che la loro diagnosi deriva dalle numerose testimonianze collezionate nel corso degli anni. Dall'osservatorio dei Dirigenti scolastici, i genitori appaiono distratti rispetto al compito di educare i figli e rincorrono la soluzione di altri problemi, loro stessi travolti dalla rincorsa verso la propria realizzazione, impegnati a garantire la soluzione economica dei problemi dei figli, assolutizzandone l'importanza.

Ciò comporta che giungano a scuola dei ragazzi non addestrati al rispetto delle norme che regolano la vita sociale o privi di valori e sentimenti etici perché orfani di insegnamenti familiari: genitori distratti che non si accorgono di quanto i figli abbiano invece bisogno di attenzione e competenza educativa, privi di testimonianze paterne o materne che convincano dell'importanza dell'impegno, del sacrificio, dell'allenamento essenziale per sviluppare le competenze indispensabili per realizzare un adeguato processo di crescita.

I Dirigenti scolastici sostengono la crisi della competenza educativa della famiglia facendo un tacito ma comprensibile confronto con le caratteristiche etiche e normative della famiglia di un tempo con la quale la scuola poteva sottoscrivere una alleanza ovvia e scontatissima perché l'obiettivo e la metodologia educativa erano radicalmente condivisibili: non si poneva alcun problema di conflitto e i genitori non si

collocavano di sicuro nel ruolo di sindacalisti dei figli nei confronti della scuola vista come controparte.

Oggi siamo di fronte a genitori troppo lontani, marginali, assenti dalla scena educativa ma anche genitori accaniti, ingombranti, sponsor del successo sociale, scolastico e sportivo dei figli, istigatori della rincorsa verso la visibilità a qualunque costo, anche etico, quindi responsabili sia della fragilità dei figli qualora si imbattano nelle prove dure e frustranti che costituiscono appuntamenti ineliminabili della crescita e della vita sociale e scolastica, sia della supponenza con la quale guardano alla dimensione del sacrificio, della rinuncia al piacere immediato in vista di un bene futuro.

I Dirigenti scolastici se si imbattono nelle nuove emergenze educative o se debbono fare i conti con la difficoltà a capire cosa veramente pensino e vogliano gli studenti della propria scuola e se giungono alla conclusione che si tratta di novità tutto sommato abbastanza negative perché rendono più difficoltoso sia il progetto didattico che quello formativo, ipotizzano che tali controverse novità dipendano sostanzialmente dai cambiamenti avvenuti nei codici e negli stili educativi della famiglia nettamente in crisi rispetto alla capacità di presentare a scuola dei figli consapevoli e addestrati al lavoro, al rispetto delle regole fondamentali e disponibili a cooperare al buon funzionamento del gruppo classe nel perseguimento dei propri obiettivi di collaborazione e ricerca.

Si tratta di una rappresentazione delle funzioni e dei cambiamenti avvenuti sia nella composizione della famiglia che nei suoi modelli di funzionamento che rende assai problematica la sottoscrizione di un nuovo patto educativo con la famiglia. Si tratta però di una rappresentazione ampiamente condivisa da docenti costretti a interrogarsi su quali siano le fonti delle molteplici trasformazioni avvenute nella gestione della scuola da parte dei loro studenti e che quasi sempre scorgono nella famiglia il *primum movens* degli imprevedibili cambiamenti intercorsi. Anche perché nelle relazioni dirette con i genitori trovano ampia conferma della loro ipotesi, dato l'atteggiamento spesso critico che molti genitori esprimono nei confronti del trattamento che la scuola riserva al proprio figlio.

La cultura di ruolo dei Dirigenti scolastici è naturalmente ben consapevole che sono tanti e complessi i cambiamenti avvenuti nel contesto di crescita dei ragazzi, eppure privilegia le responsabilità della famiglia qualora ci sia da lamentarsi delle novità che compaiono nel modo di rapportarsi con la scuola e l'apprendimento da parte dei ragazzi. Si tratta di una scelta che ha due conseguenze importanti e positive dal punto di vista dei processi di simbolizzazione dei due interlocutori principali dei Dirigenti, gli studenti e i loro genitori.

La prima riguarda la decisione difficile di quale possa essere il nuovo contratto da sottoscrivere con le famiglie ed eventualmente quale possa essere la funzione di stimolo e di sostegno al ruolo genitoriale che la scuola potrebbe assumere.

La seconda conseguenza consiste nell'innocentizzare lo studente poiché egli in realtà è la vittima o il fantoccio costruito dai suoi genitori che dovrebbero invece rendersene conto e ravvedersi e non insistere nella dissennata condotta educativa perseguita fino a quel punto della crescita del figlio.

Si tratta di un processo di giustificazione del figlio studente, ricco di conseguenze molto positive poiché è ovvio che né la motivazione fatiscente, né il nebuloso patrimonio etico, né la permalosa fragilità nei confronti delle inevitabili frustrazioni che il dispositivo scolastico è costretto a somministrare, né gli sporadici ma significativi comportamenti trasgressivi sono farina del suo sacco bensì tutti da mettere in conto o alle carenze educative dei genitori o addirittura alla diretta istigazione a sottovalutare l'importanza della scuola e del suo patrimonio normativo.

La colpevolizzazione della famiglia bonifica gli studenti e consente ai Dirigenti e ai loro dispositivi di intervento di accettare di svolgere anche un ruolo di supplenza nei confronti delle inadempienze dalla famiglia o comunque di regalare importanti attenuanti alla scarsa sensibilità per il dovere e la responsabilità che può appalesarsi nell'esercizio del proprio ruolo da parte dello studente.

La colpevolizzazione della famiglia ha quindi delle ricadute molto interessanti sulla qualità della relazione educativa con gli studenti con i quali si semplifica la possibilità di relazione in conformità all'ipotesi che siano abituati così, che nessuno gli abbia detto nulla, che non abbiano esempi significativi di diversi comportamenti. Ciò rende anche il corpo docente molto più tollerante e sorridente di fronte a una moltitudine di figli studenti inselvaticiti, fragilissimi ma non aggressivi: sono solo maleducati e quindi si può sperare di rieducarli e di utilizzare positivamente la loro ricerca di adulti competenti al di fuori della cerchia delle relazioni familiari.

Potrebbe essere questo sistema di rappresentazioni a diminuire la responsabilità del gruppo, visto come "famiglia sociale" dell'adolescente studente, nel sospingerlo ad assumere atteggiamenti spavaldi o addirittura trasgressivi. Il gruppo dei pari età è anche lui maleducato ma lo è non per scelta ma perché costituito da ragazzi che non conoscono le regole e ne costruiscono di nuove senza nulla sapere della grande etica sociale e delle responsabilità che debbono assumersi al loro approssimarsi all'ingresso nella società allargata non più costituita solo da ragazzi.

La funzione e le responsabilità del gruppo di coetanei spariscono a fronte di quelle del gruppo famiglia, inadempiente quando non sia addirittura complice o segreto istigatore delle condotte trasgressive dei propri figli studenti.

Calati in un contesto sociale, scolastico e familiare che non li comprende e non li sostiene in maniera efficace i giovani sembrano trovare appagamento, ricono-

scimento, possibilità di protagonismo, relazioni emotivamente appaganti, divertimento nel gruppo dei pari età.

Il gruppo sembra essere l'unico soggetto significativo davvero presente nella quotidianità degli adolescenti, l'unico che parla la stessa lingua. Un soggetto importante per cui si è disposti a compiere azioni forti, siano esse positive, siano esse negative.

E in effetti sembra che tutti possano interpretare la parte dei "buoni" e dei "cattivi", una trasversalità a trecentosessanta gradi, i poveri ma anche i ricchi, gli esuberanti ma anche i timidi, gli italiani e gli immigrati, i maschi e le femmine, quelli con i genitori assenti e quelli con i genitori sempre presenti, ognuno con la sue modalità, ognuno con le sue ragioni.

I Dirigenti scolastici hanno quindi ben presenti le ragioni forti per le quali i giovani stringono legami fra pari età di grande intensità emotiva. Immersi in una società di adulti inadempienti rispetto alla capacità o motivazione all'ascolto e alla valorizzazione si rivolgono a coloro che hanno la medesima età e bisogno di appartenenza e sostegno reciproco nella realizzazione del percorso di soggettivazione e individuazione e trovano ampio riscontro delle necessità di identificazione reciproca e di progettazione condivisa.

I Dirigenti sembrano perciò consapevoli che i legami di gruppo in adolescenza hanno la possibilità di arruolare i membri nella realizzazione di azioni semplici o complesse, giocose o rischiose, divertenti o esagerate regalando ai membri del gruppo importanti possibilità di risolvere eventuali sentimenti di tristezza o di noia, di solitudine o di inadeguatezza nello scegliere l'azione da compiere per saturare il bisogno di movimento e di novità.

È anche molto interessante che i Dirigenti scolastici siano disposti ad attribuire al gruppo dei coetanei una capacità di contenimento di istanze personali e di collocazioni sociali molto diverse fra loro, realizzando accoglienza e solidarietà a tutto campo. Tale rappresentazione è forse ispirata da ciò che succede frequentemente nel gruppo classe ove si integrano fra loro e possono raggiungere un buon livello di integrazione ragazzi che provengono da realtà diverse, portatori di storia di vita e appartenenze anche etniche remote le une dalle altre.

La scuola non è considerata dai Dirigenti un fattore che possa facilitare la crisi dell'assetto solidaristico e pacifico del gruppo dei coetanei anche grazie a un elemento di contesto educativo che tende a valorizzare i ragazzi che utilizzano modalità "positive" di porsi in relazione e di contribuire al processo decisionale e ad adottare un comportamento di gruppo o ad avviare una azione collettiva. Tuttavia nell'esperienza istituzionale e nelle riflessioni dei Dirigenti scolastici intervistati emerge la convinzione che sia molto forte il bisogno del singolo ragazzo di essere riconosciuto

come elemento costitutivo del gruppo e ciò lo spinge a condividerne i comportamenti e i modi di pensare. Questo desiderio di appartenenza spinge tutti a una forte identificazione col gruppo e nei ragazzi più fragili e alle prese con un'identità diffusa e ancora non integrata può succedere che l'identità personale coincida con l'identità di gruppo.

Si crea in tal modo "un microsistema comunitario" con delle proprie regole in cui ogni membro deve rispondere solo al gruppo. Ciò mette le premesse per l'eventuale trasformazione del gruppo dei coetanei in piccola banda con una più o meno marcata propensione a compiere azioni trasgressive inducendo ogni membro a parteciparvi.

Tale propensione può essere iscritta nell'atto fondativo del gruppo che può aver condiviso fin dall'inizio un progetto aggressivo nei confronti di altri gruppi o che può aver contrattato il legame proprio sulla base di una virtuale tendenza trasgressiva della maggior parte dei suoi membri.

Questi due fattori, grande confidenza e forte sentimento di appartenenza e originaria propensione a individuare vittime o avversari, costituiscono, interagendo variamente fra loro, l'innescò di una possibile trasformazione del gruppo amicale in banda.

I Dirigenti scolastici percepiscono inoltre una qualità di aggregazione fra ragazzi che non promette nulla di buono: è ciò che succede quando il gruppetto si isola e recide ogni legame col contesto, inaugurando una codice di comunicazione privato privo di qualsiasi interesse al confronto con l'esterno che viene o denigrato o attaccato come nemico dello statuto e delle ragioni del gruppo ormai chiuso ed insensibile alle influenze educative o alle proposte del contesto.

È verosimile che questa percezione di ruolo tragga alimento dallo scenario istituzionale a elevata complessità nel quale i Dirigenti scolastici interpretano il proprio ruolo. Fino a quando col gruppo trasgressivo, oppositivo, tendenzialmente violento è possibile intrattenere un dialogo anche polemico ed ostile ma fondato sul riconoscimento della comune appartenenza istituzionale anche se interpretata in modo difforme, agli occhi del Dirigente tale gruppo non merita ancora la definizione di "banda", perché il dialogo educativo e normativo rimane aperto e ciò induce a ipotizzare che il gruppo pur rinnegandola riconosca ancora la propria appartenenza allo scenario scolastico e ai suoi valori centrali, mentre quando il gruppo entra in una lugubre e mutacica clandestinità e fa perdere le tracce della propria appartenenza istituzionale smarrendo persino il dialetto istituzionale e non lancia alcun messaggio relativo al bisogno di riconoscimento convenzionale, allora il Dirigente avverte che quel gruppo di ragazzi è ad altissimo rischio. La piccola banda si è rinchiusa in una cisti di pseudoautonomia che verosimilmente la porterà ad assumere forme di comunicazione violenta con l'ambiente oramai considerato nemico da vittimizzare sul quale esercitare la propria aspirazione al dominio e alla sottomissione.

Una maggiore attenzione va rivolta verso quei gruppi di adolescenti che si chiudono al mondo esterno, che si uniscono con modalità strumentali negative, che sono composte da soggetti che arrecano con loro una serie di fattori di rischio: avere una bassa autostima e poche e realistiche opportunità di emergere con comportamenti, risultati e prestazioni positive, appartenere a una famiglia disagiata, multiproblematica, assente, “altra” rispetto alla cultura maggioritaria. A fronte di queste circostanze il passaggio da un gruppo di amici a un gruppo di teppisti sembra essere in agguato.

I Dirigenti scolastici conoscono bene il possibile confluire nel medesimo gruppo di ragazzi portatori di poca speranza, molte deprivazioni, bassa autostima e un retroterra familiare multiproblematico spesso già da alcune generazioni. Sanno che nei confronti di questo tipo di aggregazione è assolutamente necessario organizzare interventi ad elevata e coraggiosa competenza educativa e stendere una rete di dispositivi che sappiano congiuntamente riorganizzare la speranza, valorizzare i singoli, rompere il legame omertoso e rassegnato che consola i ragazzi ma li consegna al destino previsto per loro dalla famiglia e dal quartiere dove sono cresciuti. Si tratta di gruppi di ragazzi che si aggregano per valorizzare la propria condizione e farla diventare spavalda denigrazione della scuola e della sua offerta formativa, difficilmente utilizzabile a causa della inadeguatezza educativa dell'ambiente dal quale provengono, da più generazioni diffidente nei confronti dell'offerta dei Servizi e dello Stato. In questi casi la banda svolge funzioni consolatorie, di contenimento e valorizzazione che rendono molto complicato lo scambio e l'accettazione delle proposte che la rete dei Servizi e della scuola possono offrire perché rischia di rimanere inesa la convalida delle proprie storiche ragioni di essere e pensare così, come pensa la piccola banda, costretta a mettersi contro perché non sa come si fa a fare diversamente.

Ad inibire lo scivolamento nei comportamenti trasgressivi, al di là delle particolari caratteristiche personali dei giovani, sono alcune circostanze esterne, in primis la presenza di adulti di riferimento dei giovani che hanno instaurato con loro relazioni autentiche, ma anche un sistema di regole certo e coerente.

I Dirigenti scolastici sanno bene, per esperienza pluriennale, che quando nel loro territorio si è costituita una piccola banda, oltre all'abituale repertorio di interventi dissuasivi e di controllo è indispensabile avviare delle trattative educative gestite da adulti competenti capaci di instaurare con i giovanissimi membri della banda delle relazioni autentiche. Definire cosa caratterizzi all'interno di una istituzione scolastica una relazione autentica è impresa ardua poiché ci si muove sul terreno insidioso compreso fra l'offerta seduttiva di una pace separata, la promessa di una segreta com-

plicità che attenuerà le pene previste dopo che siano stati deposti gli atteggiamenti trasgressivi e l'incorruttibile testimonianza della capacità dell'adulto competente di identificarsi con la solitudine e la mortificazione dei ragazzi reclusi nelle asfittiche e solitarie relazioni della banda. L'adulto competente offre una insospettabile fuoriuscita dal ruolo di teppisti sconsolati per consentirsi di rivestire l'auspicato ma ripudiato ruolo di studenti sui generis, in grado di essere tali solo se sostenuti da un garante del loro diritto allo studio, dolente riparazione degli errori commessi e autentica valorizzazione dell'identità manomessa dalle lusinghe della banda.

Probabilmente il fattore protettivo per eccellenza è quello di facilitare i giovani nell'appropriarsi dell'autonomia di cui hanno diritto, offrendo loro occasioni autentiche di partecipazione, condivisione e soprattutto di protagonismo, tali da dare un senso alla loro quotidianità e infondere speranza nel loro futuro.

È davvero molto credibile che nel cuore della cultura del ruolo di Dirigente scolastico si stagli l'obiettivo dell'autonomia affettiva e culturale dei propri studenti divenuti soggetti competenti in grado di affrontare da protagonisti responsabili la propria quotidianità aperta alla dimensione della speranza che esista un tempo futuro in cui si realizzerà il destino della propria vocazione e si esprimerà la propria capacità di amare e lavorare creativamente.

Proprio a garanzia della praticabilità di questo percorso è importante, anche agli occhi dei Dirigenti, che si capisca come affrontare educativamente il rischio disponibile per alcuni studenti di perdere il contatto col proprio futuro, intristirsi e coltivare l'illusione che si possa cancellare la tensione e il dolore per la morte del proprio futuro attraverso l'infelice monumentalizzazione del presente. È anche per realizzare questo obiettivo violento e consolatorio che si formano le piccole bande di ragazzi orfani di speranza e di futuro, dediti al culto dell'eterno presente, monumento funerario della propria crescita destituita di motivazioni e credibilità, certamente non più perseguibile con gli strumenti della serena e laboriosa quotidianità scolastica.

Ringraziamenti

Questo rapporto è l'esito di alcune attività di analisi e ricerca coordinate da Virginio Amistadi e Arianna Bazzanella all'interno di OGI - Osservatorio permanente sulla condizione dell'infanzia e dei giovani.

Al di là del nostro lavoro, il volume non sarebbe stato possibile senza la fattiva partecipazione dei colleghi che hanno collaborato alle ricerche e alla redazione e revisione dei relativi rapporti. Si ringraziano *Annamaria Ajello* e *Gustavo Pietropoli Charmet*, membri del Comitato tecnico-scientifico di IPRASE e di OGI; *Francesco Pancheri*, *Tiziana Bresciani*, *Francesca Gnech*, *Barbara Tellone* dell'Ufficio Politiche Giovanili della Provincia autonoma di Trento; *Luisa Mariech*, *Silvia Tabarelli*, *Francesco Bailo*, *Francesco Pisanu*, *Francesco Rubino* di IPRASE; *Massimiano Bucchi*, *Lorenzo Beltrame*, *Alessia Bertagnolli*, *Silvia Giovanetti* del progetto Scienza Tecnologia e Società - STSTN della Facoltà di Sociologia dell'Università degli studi di Trento; *Daniela Barni* dell'Università Cattolica del Sacro Cuore; i ricercatori *Rose Marie Callà*, *Alessandro Carraro*, *Elisa Martini*.

Un personale e sentito ringraziamento va poi a Carlo Buzzi, per gli insegnamenti e il paziente accompagnamento in questi anni di attività.

Infine, uno speciale ringraziamento va a tutti i ragazzi, i genitori, i Dirigenti scolastici, i docenti, gli educatori, gli amministratori, i cittadini che in questi anni si sono lasciati intervistare e interrogare, permettendoci di raccogliere le informazioni che qui restituiamo con la speranza di rendere onore al loro impegno.

La curatrice
Arianna Bazzanella

Gli autori

IPRASE E OGI - OSSERVATORIO PERMANENTE SULLA CONDIZIONE DELL'INFANZIA E DEI GIOVANI

Annamaria Ajello è Professore ordinario di Psicologia dell'Educazione presso la Facoltà di Medicina e Psicologia della Sapienza di Roma. Studia i problemi dell'acquisizione di conoscenza a scuola e, negli ultimi anni, della competenza e della valutazione. È membro di comitati scientifici di riviste nazionali e internazionali e presidente del Nucleo di valutazione del Fondo Sociale Europeo della Provincia autonoma di Trento.

Gustavo Pietropolli Charmet, laureato in Medicina, specializzato in Psichiatria, psicoterapeuta di formazione psicoanalitica è stato primario incaricato di servizi psichiatrici, docente di Psicologia Dinamica alla Facoltà di Psicologia dell'Università Bicocca di Milano. Attualmente è presidente dell'Istituto Minotauro, presidente del Centro Aiuto alla Famiglia in crisi e al bambino maltrattato (CAF), direttore della scuola A.R.P.Ad - Minotauro di Psicoterapia Psicoanalitica dell'Adolescenza, direttore scientifico della collana "Adolescenza, educazione, affetti" dell'editore Franco Angeli.

Virginio Amistadi, laureato in Sociologia presso l'Università degli studi di Trento, attualmente è ricercatore IPRASE. Esperto in tecniche di analisi multivariata, inizia la propria attività di ricerca collaborando con il Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università degli Studi di Trento. Appassionato di informatica e di nuove tecnologie, nel corso degli anni affianca agli studi sulla condizione giovanile e alle attività di educatore e formatore nell'ambito della cooperazione sociale, attività di consulenza e collaborazione per importanti aziende del Triveneto e nazionali.

Arianna Bazzanella, laureata in Sociologia presso l'Università degli studi di Trento, è attualmente ricercatrice IPRASE. Per *OGI - Osservatorio permanente sulla condizione dell'infanzia e dei giovani della Provincia autonoma di Trento* si occupa di coordinare ricerche su giovani, politiche giovanili e scuola. Precedentemente ricercatrice presso l'Istituto IARD di Milano, ha partecipato alla realizzazione di indagini locali e nazionali sulla condizione giovanile e alla creazione di *Osservatori* Giovani locali.

Francesco Pisanu, ricercatore in area educativa presso IPRASE. Tra i vari temi di ricerca si occupa di aspetti psicosociali sull'uso delle tecnologie in ambito educativo, di bisogni educativi speciali, di innovazione didattica e di questioni organizzative nel contesto scuola. Ha studiato Psicologia presso l'Università di Cagliari e conseguito il dottorato in *Information Systems and Organizations* presso l'Università di Trento. Ha insegnato Psicologia sociale dei gruppi e attualmente è docente incaricato di Psicologia della formazione e dell'orientamento presso la Facoltà di Scienze Cognitive dell'Università di Trento.

COLLABORATORI E CONSULENTI

Daniela Barni, è ricercatrice di Psicologia Sociale presso la Facoltà di Psicologia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e collabora da anni con il Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia della stessa Università. I suoi interessi di ricerca si rivolgono allo studio delle relazioni familiari, con particolare attenzione al tema della trasmissione dei valori. È autrice del volume di *Trasmettere valori. Tre generazioni familiari a confronto* (Unicopli, 2009).

Rose Marie Callà ha conseguito il titolo di Dottore di Ricerca in Criminologia. È docente a contratto presso l'Istituto universitario per la Mediazione a Padova. Alterna l'attività didattica e di ricerca con collaborazioni con enti e istituzioni. I suoi interessi di ricerca applicata si concentrano sui disagi sociali (fenomeno migratorio, relazioni familiari e condizione giovanile) e sulle questioni inerenti la sociologia urbana (analisi socio-demografiche, riflessioni sociologiche sulle dinamiche urbane). Di recente pubblicazione: *Conflitto e violenza nella coppia* (Franco Angeli, 2011).

Alessandro Carraro, laureato in Sociologia e Ricerca Sociale, è attualmente dottorando in Sociologia e Ricerca Sociale presso l'Università degli studi di Trento. I suoi interessi di ricerca riguardano lo studio della condizione giovanile, della transizione all'età adulta e l'analisi delle dinamiche demografiche e familiari nei corsi di vita, attraverso metodi quantitativi.

Elisa Martini ha conseguito il titolo di Dottore di ricerca in Sociologia e Ricerca Sociale presso l'università degli studi di Trento. Ha svolto attività di ricerca in qualità di assegnista post dottorale presso la facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Bologna. Ha pubblicato articoli e saggi su riviste nazionali e internazionali su temi riguardanti l'analisi statistica dei fenomeni criminali e devianti e l'integrazione scolastica dei figli di immigrati in Italia.

Libri pubblicati all'interno della collana *Osservatorio permanente sulla condizione dell'infanzia e dei giovani*:

- Bazzanella A., Beltrame L., Giovanetti S.** (2011), *Scienza e nuove generazioni: i dati ROSE in Trentino*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Bazzanella A.** (2010), *Investire nelle nuove generazioni: modelli di politiche giovanili in Italia e in Europa. Uno studio comparativo*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Amistadi V., Bazzanella A. e Buzzi C.** (2010), *Giovani in Trentino 2009. Analisi e letture della condizione dell'infanzia e dei giovani. Terzo rapporto biennale*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Amistadi V., Buzzi C. e Zanutto A.** (2007), *Giovani in Trentino 2007. Analisi e letture della condizione giovanile. Secondo rapporto biennale*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Osservatorio Giovani IPRASE** (2005), *Giovani in Trentino 2005. Analisi e letture della condizione giovanile. Primo rapporto biennale*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento

Le presenti pubblicazioni possono essere richieste accedendo al sito www.iprase.tn.it alla voce *documentazione - catalogo e pubblicazioni*