



benessere tecnologia società

Chiara Pattaro  
Claudio Riva

# Preadolescenti, vita quotidiana e bisogni

Incroci di sguardi tra ragazze, ragazzi  
e servizi

# collana benessere tecnologia società

**Direzione scientifica:** Antonio Maturò (Università di Bologna)

Lo sviluppo tecnologico appare oggi in accelerazione esponenziale, soprattutto grazie al digitale. Comunicazioni, pratiche sociali e culture si presentano come forme simboliche sempre più elusive, evanescenti e cangianti. L'ambito della salute è una delle dimensioni più investite dalle scoperte e dalle nuove applicazioni. Possiamo utilizzare lo smartphone per curarci, fare prevenzione, migliorarci. In generale, possiamo raccogliere big data su noi stessi. Ovviamente, anche le organizzazioni e le professioni si giovano delle nuove possibilità. Parallelamente, il discorso sulla salute si estende oltre la medicina e la malattia per abbracciare le dimensioni dello stare bene e della qualità della vita. In altri termini, accanto alla cura, prendono corpo interventi istituzionali, aziendali e di altre organizzazioni volti ad accrescere il benessere (well-being) delle persone e la loro felicità. Non va tuttavia dimenticato che il "soluzionismo tecnologico" non ha inciso molto sulle grandi e gravi diseguaglianze sociali e che i brami della rete hanno spesso alimentato aspettative irrealistiche. La stratificazione sociale condiziona ancora pesantemente i destini individuali.

In questo contesto, la Collana BTS – aperta anche a tematiche relative al welfare e al benessere sociale nella sua accezione più ampia – attraverso contributi sociologici rigorosi, ma scritti con uno stile divulgativo, vuole proporre modelli teorici, ricerche empiriche e strumenti operativi per analizzare e intervenire su questa mutevole realtà sociale.

## Comitato Scientifico

Kristin Barker (University of New Mexico); Andrea Bassi (Università di Bologna); Jason Beckfield (Harvard University); Giovanni Bertin (Università Ca' Foscari); Giovanni Boccia Artieri (Università di Urbino); Piet Bracke (Ghent University); Mario Cardano (Università di Torino); Giuseppina Cersosimo (Università di Salerno); Federico Chicchi (Università di Bologna); Costantino Cipolla (Università di Bologna); Dalton Conley (Princeton University); Cleto Corposanto (Università Magna Graecia di Catanzaro) Paola Di Nicola (Università di Verona); Maurizio Esposito (Università di Cassino); Anna Rosa Favretto (Università del Piemonte Orientale); Luca Fazzi (Università di Trento); Raffaella Ferrero Camoletto (Università di Torino); Guido Giarelli (Università Magna Graecia di Catanzaro); Guendalina Graffigna (Università Cattolica di Milano); David Lindstrom (Brown University); Massimiliano Magrini (United Ventures); Luca Mori (Università di Verona); Sigrun Olafsdottir (Boston University); Anna Olofsson (Mid Sweden University); Paltrinieri Roberta (Università di Bologna); Riccardo Prandini (Università di Bologna); Claudio Riva (Università di Padova); Domenico Secondulfo (Università di Verona); Mara Tognetti (Università Bicocca Milano); Stefano Tomelleri (Università di Bergamo); Assunta Viteritti (Università La Sapienza Roma).

## Redazione

Linda Lombi (coordinamento) (Università Cattolica Milano); Alberto Ardissonne (Università di Macerata); Flavia Atzori (Università di Bologna); Emilio Geco (Università La Sapienza, Roma); Roberto Lusardi (Università di Bergamo); Giulia Mascagni (Università di Firenze); Veronica Moretti (Università di Bologna); Arianna Radin (Università di Bergamo); Alessandra Sannella (Università di Cassino).

I manoscritti proposti sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

[http://www.francoangeli.it/come\\_publicare/publicare\\_19.asp](http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Chiara Pattaro  
Claudio Riva

# **Preadolescenti, vita quotidiana e bisogni**

Incroci di sguardi tra ragazze, ragazzi  
e servizi

La pubblicazione di questo volume è stata possibile grazie al contributo dei fondi di Dotazione Ordinaria della Ricerca e del progetto BIRD 2020 “Trasformazione delle relazioni educative e competenze caratteriali tra presenza e distanza. Modelli e buone pratiche”, resp. sc. Maccarini A. del Dipartimento di Scienze Politiche, Giuridiche e Studi Internazionali (SPGI) dell’Università degli Studi di Padova.

Progetto grafico di copertina di Alessandro Petrini

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L’opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d’autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L’Utente nel momento in cui effettua il download dell’opera accetta tutte le condizioni della licenza d’uso dell’opera previste e comunicate sul sito*  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

# Indice

<b>Introduzione</b>	pag.	7
<b>1. Incroci di sguardi sulla preadolescenza. I presupposti e le ragioni della ricerca</b>	»	13
1.1. Preadolescente a chi?	»	13
1.2. Compiti di sviluppo e cambiamenti alla conquista dell'identità	»	14
1.3. Gli attori e i contesti della socializzazione	»	17
1.4. E poi arrivò il Covid	»	19
1.5. L'importanza di incrociare gli sguardi	»	22
1.6. La ricerca	»	23
<b>2. La vita quotidiana dei preadolescenti: tra relazioni, aspettative e bisogni</b>	»	29
2.1. Il tempo e lo spazio delle relazioni	»	29
2.2. Il tempo libero	»	31
2.3. Quello che conta davvero: amicizia e famiglia	»	35
2.4. Le figure di riferimento e la relazione con gli adulti	»	38
2.5. La scuola che vorrei	»	46
2.6. Verso il futuro	»	49
2.7. La vita quotidiana durante la pandemia	»	55
<b>3. Media, identità, esperienze</b>	»	63
3.1. I media e la vita quotidiana	»	63
3.2. Il digitale e i processi di costruzione dell'identità	»	66
3.3. La frammentazione degli usi e delle esperienze con i media	»	69
3.4. I social network	»	71
3.5. Il ruolo degli adulti	»	76
3.6. I media: la nuova normalità durante la pandemia	»	80

<b>4. La scuola ai tempi del Covid</b>	pag.	85
4.1. Nuove piattaforme e vecchie disuguaglianze	»	85
4.2. Luci e ombre della DaD	»	91
4.3. Quali prospettive?	»	97
<b>5. Lo sguardo dei servizi</b>	»	101
5.1. Ragazze/i e professioniste/i: incrociare gli sguardi	»	101
5.2. Da cosa partire	»	103
5.3. Come rispondere?	»	105
5.4. Gestire l'onda lunga dell'emergenza	»	114
<b>Per (non) concludere</b>	»	121
<b>Riferimenti bibliografici</b>	»	127

## Introduzione

La preadolescenza è quella fase del corso di vita che, per convenzione, viene fatta corrispondere alla fascia di età della scuola secondaria di primo grado, tra gli 11 e i 13/14 anni. Più spesso però, in maniera certamente più imprecisa ma forse più efficace, è definita come un'età sospesa, in transizione tra l'infanzia e l'adolescenza (Besozzi, 1999), caratterizzata da una serie di forti cambiamenti evolutivi, fisici, psicologici, affettivi e sociali, durante la quale ragazze e ragazzi possono conservare alcune peculiarità dell'infanzia, ma manifestare tendenze esplorative tipiche della piena adolescenza o addirittura dell'età adulta (Benetton, 2017). Si tratta di un periodo che porta con sé nuove potenzialità, desideri e bisogni che vanno accompagnati non solo da famiglie ed educatori ma, più in generale, da chi deve predisporre interventi e politiche pubbliche responsabili ed efficaci nei confronti di questa fase di sviluppo. In questo senso, studiare la preadolescenza può significare posare lo sguardo su un periodo particolarmente adatto per identificare i fattori variabili associati al benessere, così da poter pensare alla progettazione e all'implementazione di interventi mirati a favorire le competenze e scoraggiare l'insorgere di problemi durante l'adolescenza.

Molti sono i temi e gli ambiti cui volgere lo sguardo: la tensione verso l'autonomia, la ricerca di nuove definizioni di sé rispetto all'infanzia, il ruolo degli amici, della famiglia, della scuola, dei media ecc. A questi, dai primi mesi del 2020, si sono aggiunte le conseguenze dell'emergenza pandemica del Covid-19: le improvvise e brusche interruzioni delle proprie routine quotidiane, il nuovo modo di gestire il rapporto con la scuola, le amicizie e gli affetti, il senso da dare a questa nuova dimensione del rischio e il carico di preoccupazioni che ne è derivato. Cambiamenti, sacrifici e paure rispetto ai quali la loro voce è rimasta sullo sfondo, senza che ci fosse un adeguato ascolto da parte del mondo adulto e un vero accompagnamento nell'attribuire



significato e cercare – per quanto possibile – di comprendere ed affrontare questa inedita e spiazzante situazione (Colombo e Rebughini, 2021).

Ciò che ci ha guidato nella stesura di questo volume e nell'organizzazione del lavoro di ricerca che qui presentiamo (avviato qualche mese prima, ma concluso al termine della prima ondata della pandemia) è, invece, proprio l'idea che sia necessario porsi in una posizione di ascolto della voce di ragazze e ragazzi, di saper cogliere il loro punto di vista, la direzione e l'oggetto del loro sguardo, come metodo da seguire per implementare poi questa voce e questo sguardo nell'azione di istituzioni come famiglia, scuola e servizi (Pattaro, Riva e Tosolini, 2017). Il lavoro che abbiamo svolto insiste infatti sull'idea che le strategie di intervento si basino sulla partecipazione attiva dei soggetti interessati – qui le/i preadolescenti – e su una logica di promozione dell'auto-riflessività da parte degli attori istituzionali che, nel caso dei servizi che si occupano – a vario titolo – di infanzia e adolescenza, può accompagnare i processi di auto-organizzazione e apprendimento organizzativo, favorendo maggiore vicinanza ai fenomeni e ai contesti di intervento.

È con questi presupposti che, tra la fine del 2019 e l'autunno del 2020, è stata condotta la ricerca che si è posta l'obiettivo di conoscere e dar voce alle e ai preadolescenti del territorio dei ventotto Comuni dell'Azienda Ulss 2 Marca Trevigiana – Distretto di Pieve di Soligo, e di mettere poi a confronto questa voce e questo sguardo con quello di adulti significativi, in special modo professionisti dei servizi pubblici e del privato sociale che in ambito sociale e socio-sanitario si occupano di questa fascia di età. L'indagine, promossa e coordinata dalla Cooperativa Sociale Itaca di Pordenone, ha avuto l'obiettivo di ricostruire le percezioni, le opinioni, gli stili di vita, gli atteggiamenti e i comportamenti relativi ad alcune aree rilevanti (l'amicizia, i media, il rapporto tra pari), le rappresentazioni di sé, dei coetanei e degli adulti, individuando necessità, richieste e bisogni delle ragazze e dei ragazzi. Questo, al fine di avviare una successiva analisi da parte degli operatori e delle operatrici dei servizi per poter così ragionare sulla predisposizione di azioni concertate e adeguate al loro soddisfacimento. La ricerca, come dicevamo, è stata organizzata e avviata nei mesi immediatamente precedenti l'emergenza da Covid-19 ed è stata poi inevitabilmente rivista e in parte riorganizzata per provare a cogliere gli effetti della pandemia sulle ragazze e ragazzi del territorio. Questo provare a rincorrere l'emergenza è stato non solo complicato dal punto di vista organizzativo e metodologico ma, come ben dicono Favretto, Maturo e Tomelleri (2021), *imbarazzante* dal punto di vista intellettuale. La difficoltà di comprendere e saper nominare quanto stava accadendo in quelle settimane è stato un fenomeno condiviso da tutti gli attori coinvolti nel processo di ricerca: ricercatori sociali, progettisti e operatori della

Cooperativa Itaca, professionisti dei servizi e, naturalmente, le ragazze e i ragazzi che sono stati nuovamente intervistati per sentire raccontare dalla loro voce l'esperienza della pandemia. Anche qui, come avremo modo di presentare, i ragionamenti e le narrazioni che abbiamo raccolto costituiscono un prezioso momento di riflessività da capitalizzare, così da creare le condizioni per conciliare la protezione sanitaria della popolazione con la centralità degli interessi di bambini e ragazzi.

Il capitolo 1 ha l'obiettivo di fornire le coordinate principali rispetto al tema e all'indagine, approfondendo le scelte teoriche e metodologiche compiute. Da un lato, ricostruendo in maniera sistematica la letteratura che illustra e discute le caratteristiche di una fase del corso di vita, la preadolescenza, dai confini poco definiti ma su cui insistono caratterizzazioni e peculiarità esistenziali, bisogni specifici, relazioni, contesti e attori – la famiglia, la scuola, il gruppo dei pari, i media – il cui ruolo e le cui responsabilità educative sono cruciali per la crescita e lo sviluppo di ragazze e ragazzi. Dall'altro, presentando obiettivi, metodi e strumenti della ricerca esplorativa condotta su preadolescenti e professionisti dei servizi del territorio presenti nel Distretto di Pieve di Soligo dell'Azienda Ulss 2 Marca Trevigiana. I risultati di questa ricerca saranno oggetto dei successivi capitoli.

Il secondo capitolo ricostruirà gli ambiti di vita quotidiana delle/dei preadolescenti, le relazioni significative che li riguardano, le loro aspettative e i loro bisogni. In prima battuta considereremo come le ragazze e i ragazzi intervistati si pongono nei confronti del tempo libero e come lo utilizzano, quali sono i valori che ritengono più importanti, le loro preoccupazioni e i loro desideri. Uno spazio rilevante sarà dedicato alla scuola, quella che vivono quotidianamente e quella che si immaginano e che vorrebbero. Riguardo alle relazioni con gli adulti, abbiamo invece cercato di comprendere quanto gli intervistati si sentano coinvolti nelle scelte che li riguardano e quanto siano disposti, a loro volta, a coinvolgere queste figure – genitori, insegnanti, educatori – nella loro vita, aprendosi o confidandosi con loro. Nella seconda parte del capitolo esploreremo i vissuti di ragazze e ragazzi nel periodo della pandemia da Covid-19, riprendendo e approfondendo quanto la loro esperienza di vita quotidiana, così come i loro pensieri e le loro preoccupazioni, siano state toccate dall'emergenza.

Il capitolo 3 approfondirà poi ulteriormente i vissuti, le pratiche e le esperienze di utilizzo delle tecnologie della comunicazione da parte degli intervistati, inquadrando dapprima il tema dal punto di vista teorico, nell'analisi sul ruolo dei media nella network society e nei processi di costruzione dell'identità giovanile. Le interviste ci permetteranno poi di evidenziare i significati connessi alle forme di consumo mediale nel contesto pre e post

pandemico, in una prospettiva che, tramite i racconti delle ragazze e dei ragazzi, ci darà l'opportunità di ricostruire l'articolazione delle forme di relazione con i media e di quelle attivate dai media, i rischi e le opportunità percepite e vissute, le ricadute sulla sfera domestica e quella scolastica, le negoziazioni con gli adulti e i bisogni espressi in termini di accompagnamento, ma soprattutto di ascolto e riconoscimento.

Nel quarto capitolo, invece, discuteremo di come il Covid-19 abbia impattato sul rapporto che le/i preadolescenti hanno avuto con la scuola, intesa come quel luogo di formazione e crescita personale, di relazioni ed emozioni, che è stato completamente stravolto a seguito della pandemia. Daremo conto di come l'esperienza con la didattica a distanza si sia sviluppata negli Istituti scolastici frequentati dai nostri intervistati, le difficoltà incontrate ma anche le nuove conoscenze e i nuovi modi di ripensare al rapporto con l'istituzione, gli insegnanti e i compagni.

Il capitolo 5, infine, è dedicato a incrociare la voce e lo sguardo di ragazze e ragazzi con quello di un insieme di professionisti selezionati in rappresentanza delle figure significative deputate all'ascolto e alla promozione del benessere dei preadolescenti. Assistenti sociali, professionisti sociali e sanitari ed educatori del territorio hanno potuto così avere accesso ai principali aspetti della quotidianità di ragazze e ragazzi e ai loro vissuti, ricostruendo, da un lato, uno spaccato della loro vita quotidiana utile a conoscerli meglio e potendo, dall'altro, riflettere, a partire da questa conoscenza, sulle azioni professionali utili a dare un'adeguata risposta ai loro bisogni e a incontrare le loro aspettative.

Ciò che suggeriamo, con questo volume, è che sia importante ascoltare i preadolescenti, prima che tentare di interpretarli. L'ascolto, pertanto, dovrebbe configurarsi come metodo per provare a comprendere in che modo essi affrontano i compiti evolutivi propri della loro fase del corso di vita, per riflettere poi su come poterli accompagnare in modo competente.

Queste ultime righe sono per i doverosi ringraziamenti a coloro che hanno permesso lo svolgimento della ricerca. Willy Mazzer, responsabile Area Giovani e Sviluppo di Comunità della Cooperativa Sociale Itaca, principale promotore dell'iniziativa; Mariagrazia Antoniazzi, Chiara Grando e Sara Pellizzari, coordinatrici del Servizio di Operativa di Comunità per il prezioso lavoro di coordinamento tra noi e il territorio; le operatrici e gli operatori della Cooperativa Sociale Itaca coinvolte/i, che hanno gestito le parti più faticose dell'indagine sul campo; Vania Trentin, che ci ha accompagnato nelle principali fasi del lavoro; Chiara Tosolini e Alberto Zanetti, per aver letto e discusso le bozze a partire dalla loro preziosa competenza professionale.

I ringraziamenti più sentiti vanno alle ragazze e ai ragazzi coinvolti nell'indagine, per i loro preziosi racconti, che speriamo di aver saputo valorizzare al meglio in questo lavoro e alle/ai professioniste/i che hanno messo a disposizione la loro esperienza in un incrocio di sguardi ricco e costruttivo.

*Pur avendo condiviso interamente struttura, analisi e contenuto del presente lavoro, Chiara Pattaro ha scritto i paragrafi 2, 5 e 6 del capitolo 1, i capitoli 2 e 5 e le Conclusioni; a Claudio Riva vanno attribuiti l'Introduzione, i paragrafi 1, 3 e 4 del cap. 1 e i capitoli 3 e 4.*



# *1. Incroci di sguardi sulla preadolescenza. I presupposti e le ragioni della ricerca*

## **1.1. Preadolescente a chi?**

La preadolescenza rappresenta un'età di transizione e si configura come una «condizione complessa che non implica soltanto l'esperienza individuale, ma assume caratterizzazioni strettamente legate sia alla modalità in cui l'organizzazione sociale scandisce i percorsi della formazione-socializzazione, sia alle dinamiche a cui i soggetti partecipano interagendo con le persone, gli eventi e le situazioni che entrano a far parte del loro spazio di vita» (Secchiaroli e Mancini, 1996, p. 11). Si tratta, in altre parole, di una fase della crescita contraddistinta da una tensione verso l'autonomia, in cui ragazze e ragazzi mettono in gioco la loro capacità di adattamento e riorganizzazione, alla ricerca di nuove collocazioni al proprio sé e/o di nuove definizioni della propria identità rispetto all'infanzia (Secchiaroli e Mancini, 1996; Magnoni e Venera, 2009; Blum *et al.*, 2014; Benetton, 2017). Nonostante la sua rilevanza, questo periodo della vita dai confini poco definiti viene variamente indicato come *in transizione*, *un'età sospesa*, *della crescita nascosta*, o della *crisi reale* (Besozzi, 1999; Magnoni e Venera, 2009; Marocco e Muttini, 2007; Bignamini, 2018) e si confronta con una definizione alquanto critica, talvolta determinata per differenza: non più infanzia e non ancora adolescenza.

Da un punto di vista cronologico, questa fase abbraccia, approssimativamente, un periodo corrispondente alla fascia di età della scuola secondaria di primo grado, tra gli 11 e i 13/14 anni di età. Si tratta tuttavia di un intervallo solo convenzionalmente stabilito, poiché l'assunzione di un criterio cronologico – così come di un criterio biologico legato alla pubertà, che tiene conto delle trasformazioni fisiche e biologiche che si verificano in questo periodo, iniziando con la comparsa dei caratteri sessuali secondari e terminando con l'acquisizione della capacità di riprodursi – è ovviamente piuttosto semplicistico e non tiene

conto di numerosi altri fattori. I confini della preadolescenza, infatti, così come quelli di tutto il corso di vita, dalla giovinezza alla maturità alla vecchiaia, sono sempre estremamente sfumati (De Lillo, 2013). Ragazze e ragazzi possono conservare in questo periodo alcune peculiarità costitutive dell'infanzia e manifestare allo stesso tempo altre tendenze esplorative tipiche della piena adolescenza, o addirittura dell'età adulta (Benetton, 2017). In particolare, durante la preadolescenza, «subentrano caratteristiche di eccezionale brevità – tutto avviene in pochi rapidi anni – insieme a frequenti, quasi continue incursioni avanti e indietro, digressioni in territori vicini, e un'alternanza naturale tra l'essere bambino e l'essere adulti» (Toffano Martini, 2012, p. 29).

Tuttavia, sebbene né l'età cronologica né il criterio biologico siano di per sé sufficienti per tracciare il profilo del preadolescente, il cui sviluppo è orientato a specificità alquanto personali, la preadolescenza non può essere considerata genericamente come una fase all'interno del periodo complessivo dell'adolescenza, poiché anche notevoli cambiamenti sociali e psicologici la identificano come un'età specifica (Benetton, 2017).

A fronte della necessità, quindi, di una connotazione distinta di questa fase della vita, di fatto talvolta essa tende ancora ad essere assimilata alle tappe immediatamente precedenti e seguenti (Benetton, 2017), complice anche una modesta elaborazione teorica, sia in ambito sociologico che psicologico, con conseguente carenza di ricerche empiriche (De Lillo, 2013; Blum *et al.*, 2014). Ciò comporta tuttavia il rischio di non riuscire ad identificare i segni caratteristici e di non prestare attenzione ai bisogni specifici di questa fase di sviluppo (*ibidem*), rilevanti invece per chi deve predisporre interventi e politiche pubbliche, potendo valutare le interconnessioni tra i vari ambiti sociali (famiglia, scuola, media...) in cui questa età di transizione si muove.

## **1.2. Compiti di sviluppo e cambiamenti alla conquista dell'identità**

Durante la preadolescenza, ragazze e ragazzi sperimentano una serie di cambiamenti evolutivi in diversi ambiti, tra loro strettamente interrelati. Lo sviluppo fisico – a volte graduale, a volte estremamente repentino – segna la transizione da un corpo con caratteristiche prepuberali ad un aspetto adulto, con la conseguente maturazione sessuale. Allo stesso tempo, questo periodo è segnato da forti cambiamenti cognitivi, affettivi e sociali: la struttura del pensiero da concreta diventa astratta e la realtà viene percepita come realizzazione del possibile, mettendo contemporaneamente in discussione quella fino ad allora conosciuta. Vengono poi sperimentati grossi cambiamenti nello stile di vita, che riguardano soprattutto, nel contesto italiano (così come

in molti altri), l'importante passaggio educativo dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado, con conseguente cambiamento di compagni, insegnanti, organizzazione didattica, compiti e attività. Sul piano psicologico, questo quadro implica ovviamente numerose conseguenze: dalla necessità di rielaborare il nuovo corpo sessuato e generativo e la propria identità di genere, al cambiamento delle relazioni sociali, che spesso si espandono oltre l'ambito familiare per includere una maggiore influenza del gruppo dei pari; cambiamenti che pongono le basi per le capacità e le aspirazioni che si svilupperanno lungo tutto il corso di vita (Blum *et al.*, 2014). Si tratta di trasformazioni che portano con sé l'emergere di nuove potenzialità e nuovi desideri che spingono verso il raggiungimento dell'autonomia e la costruzione della propria identità, che il preadolescente vivrebbe in una situazione di oscillazione e continua ricerca di un giusto equilibrio tra la tendenza all'io e al mondo (Fabbri, 2020; Bertin e Contini, 2004).

Quella che in contesti statunitensi viene identificata come *early adolescence* (Eccles, 1999) corrisponde al periodo che secondo Erikson (1959) intercorre tra la pubertà e la giovinezza. Sebbene Erikson si riferisca in modo particolare all'adolescenza, le dimensioni che l'Autore individua per distinguerla dall'infanzia possono essere utili per tracciare le caratteristiche della preadolescenza, legate alla fase di identità e rifiuto vs dispersione di identità, durante la quale i compiti specifici sono legati alla ristrutturazione dell'immagine corporea a seguito dei cambiamenti somatici connessi alla pubertà e al processo di separazione-individuazione dalle figure genitoriali.

Secondo Erikson, l'identità si sviluppa attraverso una graduale integrazione di tutte le identificazioni che l'individuo ha da bambino fino alla preadolescenza:

la formazione dell'identità comincia là dove termina l'utilità della identificazione e nasce dal ripudio selettivo e dalla reciproca assimilazione delle identificazioni infantili e del loro assorbimento in una nuova configurazione. Questa, a sua volta, dipende dal processo con il quale la società (spesso attraverso i vari gruppi sociali) identifica il giovane individuo, riconoscendolo come uno che doveva diventare quello che è diventato e che, essendo com'è, viene accettato senza discussione (Erikson, 1968 – trad it. 1974, p. 188).

I compiti evolutivi specifici legati a questa fase della crescita, come li definiscono Coleman e Hendry (1980), riguardano in particolare:

- la ristrutturazione dell'identità corporea messa in crisi dai cambiamenti della pubertà. Si tratta di un compito di sviluppo che, grazie alle trasformazioni cognitive che accompagnano quelle fisiche in questa fase, richiede al preadolescente di osservare se stesso e i propri cambiamenti,



rappresentandosi e valutando quanto sta avvenendo e appropriandosi dei cambiamenti somatici per ricostruire via via una nuova immagine del proprio corpo (Gambini, 2007);

- il consolidamento e l'intensificazione delle condotte di genere. La pubertà rende i preadolescenti estremamente interessati e sensibili a ciò che riguarda la propria collocazione nella nuova categoria logica rappresentata dal corpo sessuato (Ceriotti Migliarese, 2013), ponendoli di fronte ad un lavoro psicologico e mentale attorno al tema dell'identità di genere dal punto di vista fisico, emotivo, psicologico e sociale;
- la progressiva autonomizzazione dalla famiglia e l'apertura a nuove forme di socialità (amicizia, gruppo, altri adulti significativi). Si verifica un lento e progressivo passaggio da un *orientamento verso i genitori*, nei confronti dei quali permane ancora un atteggiamento di dipendenza e di idealizzazione, ad un *orientamento verso i pari* (Camaioni e Di Blasio, 2002), che acquistano un peso crescente nel processo di socializzazione. La sfera sociale attraversa infatti, nel corso della preadolescenza, significativi aggiustamenti: se amici e interazioni con i coetanei appartengono già all'esperienza dell'infanzia, il preadolescente inizia ad essere autonomo nelle scelte di queste figure. Diventano allora rilevanti, in particolare, la figura dell'amico/a del cuore e il gruppo monosessuale, che rimandano, da un lato, all'appartenenza e alla condivisione; dall'altro, alla parte sociale del Sé (Bignamini, 2018).
- nuovi livelli di approfondimento e di riflessione su di sé e sulla realtà. Si tratta del passaggio dal pensiero concreto a quello logico-formale (di tipo ipotetico-deduttivo) (Inhelder e Piaget, 1955). Questo cambiamento, che ha solitamente uno sviluppo più lento rispetto alle altre competenze, porta il preadolescente a rappresentarsi il mondo (la sua famiglia, la scuola, la società, ecc.) non solo come è, ma anche come potrebbe essere. In collegamento poi alla prima, progressiva, ricerca di autonomia, questa nuova possibilità avvia anche la capacità critica, portando ad una maggiore introspezione e coscienza di sé e della realtà (Gambini, 2007). In altre parole, da una attenta osservazione e descrizione delle cose, i preadolescenti passano ad una comprensione più profonda, imparando a decostruire il reale e a giudicarlo, per poi ricrearlo attribuendo significati personali (Auggelli, 2011). Se il lavoro dell'adolescenza si concentrerà poi sullo specifico del proprio Sé, nella preadolescenza il compito è quello di uscire dalle rassicuranti appartenenze fino ad ora conosciute per aprirsi a possibili appartenenze nuove, in un momento della crescita in cui il pensiero non è però ancora capace di una piena introspezione e di decisioni autonome (Ceriotti Migliarese, 2013; Bignamini, 2018);

- di conseguenza e in collegamento ai punti precedenti, si assiste ad una trasformazione ed ampliamento degli ambiti di interesse, con il consolidamento di un atteggiamento di sperimentazione.

Questi compiti di sviluppo si verificano nell'intreccio tra persona, ambiente e appartenenza sociale, presentandosi in modi e con tempi diversi nella singolarità di ogni percorso individuale di crescita: da questo punto di vista si tratta di un'analisi utile per osservare i diversi problemi e le diverse sfide che ragazze e ragazzi si trovano ad affrontare e superare per costruire la propria identità, tenendo tuttavia presente che non si tratta di percorsi rigidamente prefissati, né universali.

Inoltre, in questo processo di transizione verso l'adolescenza, che può assumere molteplici forme, i diversi cambiamenti portano i preadolescenti a risperimentarsi nelle conquiste evolutive fatte fino a quel momento, che trovano di volta in volta precari equilibri, in una ambivalenza che vede passi avanti verso l'adolescenza e passi indietro verso l'infanzia.

### **1.3. Gli attori e i contesti della socializzazione**

Uno dei compiti di sviluppo che caratterizza la preadolescenza è legato in modo forte alle relazioni sociali. Nel linguaggio corrente, con il termine socializzazione viene indicata la possibilità e la capacità che una persona, giovane o adulta, ha di interagire con gli altri con i quali entra in rapporto nel corso della vita. In termini sociologici, la socializzazione è il processo che porta il soggetto a far parte di una realtà sociale, acquisendone norme, valori, stili di comportamento, attraverso l'interazione con diversi gruppi sociali. Si tratta quindi di una complessa relazione tra la struttura sociale e la formazione della personalità, che inizia alla nascita e continua per tutta la vita, determinando di volta in volta, a seconda della fase che si sta vivendo, l'acquisizione di ruoli sociali e di identità nuove o diverse (Maccarini, 2003; Pattaro e Setiffi, 2016; Besozzi, 2017). Sono quindi plurime le sedi e le agenzie (cioè i gruppi o contesti sociali) coinvolti in questo processo durante la preadolescenza, prime tra tutte la famiglia e la scuola, che rappresentano le due agenzie di socializzazione ed educative in cui ragazze e ragazzi di questa età trascorrono ancora gran parte del loro tempo.

La famiglia, malgrado le difficoltà e le contraddizioni che si possono riscontrare all'interno di molti contesti contemporanei, costituisce il gruppo primario di riferimento, pur estremamente differenziato sotto il profilo degli orientamenti, dei modelli e degli stili educativi (Besozzi, 2017). Nella prospettiva del ciclo di vita della famiglia (intesa come un sistema emozionale

plurigerazionale, in cui ogni tappa della vita familiare è segnata da eventi critici e da compiti di sviluppo – Scabini, 1985), la preadolescenza vede come compito proprio la necessità di adeguamento delle relazioni genitori-figli per preparare e favorire la successiva, reciproca, separazione. Se continua a permanere, da parte dei figli, un atteggiamento di dipendenza nei confronti dei genitori, che rimangono le principali figure di riferimento, è in questa fase che il rapporto genitori-figli viene gradualmente ridefinito, attraverso la richiesta di una certa reciprocità nei confini e nelle regole e di spazi privati sempre più ampi, assieme ad un investimento via via crescente sulle relazioni sociali, in particolare quelle amicali (Gambini e Brecciaroli, 2018).

Seconda solo alla famiglia, è stato ripetutamente dimostrato che la scuola è il contesto più significativo nella vita dei giovani. Nella sua funzione di socializzazione, la scuola si presenta come un insieme di relazioni e di processi organizzativi, di aspettative collettive e di motivazioni individuali, con una intenzionalità educativa sia in termini di apprendimenti che di comportamenti. Un'agenzia di socializzazione che può essere considerata, al contempo, una istituzione, un servizio e una comunità (Besozzi, 2017). In queste sue dimensioni, la scuola è un ambiente di vita sia fisico che simbolico che in preadolescenza coincide con la scuola secondaria di primo grado, all'interno della quale studentesse e studenti affrontano una nuova fase del loro percorso di crescita. Si tratta di un contesto che, rispetto al grado scolastico precedente, li vede sviluppare nuove competenze e interessi cognitivi, affettivi e sociali e richiede loro una maggiore indipendenza e responsabilità. Aumentano le figure adulte (insegnanti) di riferimento e le regole da rispettare, così come l'interazione con il gruppo dei pari anche come risorsa per l'apprendimento con un più elevato livello di autogestione. Allo stesso modo, l'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado segna il passaggio ad importanti decisioni relative al percorso di studio e all'orientamento verso il proprio futuro di adolescenti.

L'allargamento delle prospettive relazionali del preadolescente determina poi un'importanza crescente del gruppo dei pari, un contesto più ampio e informale della socializzazione, che avviene in modo orizzontale e quindi paritario (Besozzi, 2017). È in questo contesto che si esprime un bisogno di appartenenza e socialità, ridefinendo il proprio ruolo sociale attraverso un bilanciamento tra i valori e le aspettative della famiglia e quelli del mondo esterno, cercando di affermare se stessi e di esprimere indipendenza ed autonomia e sostenendosi a vicenda nella ricerca della propria identità. I luoghi dell'amicizia – in cui l'amico/a del cuore o i coetanei dello stesso sesso assolvono alla funzione di alter ego in cui rispecchiarsi e scoprirsi – sono spesso non lontani da casa e collegati ad attività organizzate dalla “rete di

educazione non formale” (palestre, centri educativi, ecc.), ma iniziano ad acquisire valore anche situazioni meno strutturate ed informali (Benetton, 2017; Gambini e Brecciaroli, 2018). I rapporti che si creano sono vissuti con autonomia sempre maggiore, imparando a gestire con più libertà tempi, spazi, modalità di incontro e di relazione (Augelli, 2011).

Infine, sebbene con questo non si esaurisca il quadro delle possibili agenzie cruciali per questa fase della vita, estrema importanza riveste la socializzazione informale e leggera dei media (Besozzi, 2017; Caronia, 2002). I media costituiscono infatti una delle fonti della cultura simbolica della preadolescenza e fanno parte della cultura materiale di ragazze e ragazzi, che li usano iscrivendoli nella trama della vita quotidiana e li trasformano all’interno della cultura dei pari (Corsaro, 2020; Colombo, Aroldi e Maccarini, 2020) Il legame con i media tende a farsi infatti più forte e poliedrico proprio in questa fase di sviluppo, quando, come d’abitudine più o meno consolidata negli ultimi anni, lo smartphone arriva in prima media quasi per tutte/i (Labalestra, 2018). La commistione tra la dimensione individuale e quella sociale viene ulteriormente accentuata e ampliata dal fatto che la quotidianità dei preadolescenti è caratterizzata da esperienze online e offline che si fondono dando vita a un *onlife* ibrido e multi-sfaccettato (Fabbri, 2020), all’interno del quale la stessa esperienza si realizza secondo modi e forme proprie, ma analoghe e spesso in continuità (Pattaro e Setiffi, 2020). Da più di un decennio, poi, la ricerca segnala la trasformazione delle relazioni sociali tra gli adolescenti prodotta dai social media, che in pochissimo tempo hanno cominciato a far parte della grammatica quotidiana e dell’universo emotivo ed esperienziale dei giovani (boyd, 2014; Riva *et al.*, 2022). Proprio la rapida diffusione dei dispositivi mobili e di nuove app ha permesso ogni tipo di attività mediale in una prospettiva di connessione *anywhere, anytime*, secondo bisogni molto personalizzati e in gran parte inediti, per le ragazze e i ragazzi che li esperiscono, per le competenze di utilizzo e comprensione che richiedono, per le agenzie educative che se ne devono fare carico, in termini di negoziazione, accompagnamento, regolazione.

#### **1.4. E poi arrivò il Covid**

Nel quadro fino ad ora presentato si inserisce, ad inizio del 2020, un evento sconosciuto, inaspettato e drammaticamente dirompente: la pandemia da Covid-19. Durante la fase di emergenza e il conseguente lockdown in Italia (così come in Europa e nel mondo), preadolescenti e adolescenti hanno sperimentato un forte cambiamento nel loro ambiente personale e sociale,

che potrebbe aver influenzato la traiettoria dei loro compiti di sviluppo, interrompendoli o forzandone la riorganizzazione (Fioretti *et al.*, 2020).

Le restrizioni dovute alla pandemia hanno limitato o ridotto le pratiche di socializzazione nella maggior parte dei contesti: chiusura delle scuole e didattica prevalentemente online, attività commerciali non essenziali chiuse, quelle sportive consentite solo individualmente, forti limitazioni nell'interazione sociale, negli spostamenti, lockdown e distanziamento sociale. Tutte queste restrizioni, impattanti per le persone di qualsiasi età, possono essere state particolarmente difficili per i preadolescenti, che si sono dovuti adattare a nuove routine, centrate sulla condivisione del tempo in famiglia e sull'interruzione temporanea delle relazioni faccia a faccia con i coetanei, fondamentali per il sostegno emotivo e lo sviluppo sociale (Ellis, Dumas e Forbes, 2020).

Si conosce tuttavia ancora poco riguardo l'impatto che questa situazione ha avuto (e in parte continua ad avere) sulle vite dei preadolescenti e sul loro benessere (Magson *et al.*, 2021). E, anche in questo caso, studi e ricerche si sono concentrati soprattutto sull'adolescenza o non hanno preso in considerazione in modo specifico questa fase del corso di vita.

Una revisione sistematica della letteratura internazionale condotta da Loades e colleghi (2020) su 63 studi effettuati sia pre che durante la pandemia da Covid-19 ha analizzato le modalità con cui la solitudine (intesa come l'esperienza emotiva dolorosa di una discrepanza tra il contatto sociale effettivo e il contatto sociale desiderato) e le misure di contenimento di una (qualsiasi) malattia impattano sulla salute mentale di bambini e adolescenti. Ne è emerso come la solitudine sia particolarmente problematica durante questa fase di sviluppo, data l'importanza del gruppo dei pari per la formazione dell'identità e in termini di sostegno. È emerso inoltre come la solitudine sia associata al rischio di sviluppare problemi psicologici (in particolare ansia e depressione).

Anche le ricerche internazionali condotte dopo l'inizio della pandemia evidenziano un aumento delle preoccupazioni (correlate soprattutto al virus), difficoltà legate alla didattica a distanza e aumento del conflitto con i genitori, associati con un rischio dell'aumento di sintomi ansiosi e depressivi ed un significativo decremento della *life satisfaction* (Magson *et al.*, 2021). A questo proposito, un fattore estremamente rilevante è legato alle condizioni dell'ambiente domestico. In alcune famiglie, il lockdown è stato associato anche ad esperienze positive, quali ad esempio un incremento o un arricchimento del tempo e dell'aggregazione familiare (Solmi, Cortese e Correll, 2022). Tuttavia, in altri casi, tale cambiamento sostanziale ha generato difficoltà: quando bambini e preadolescenti non trovano risposte alle loro

preoccupazioni e sono poco supportati dagli adulti, possono infatti manifestare maggiori livelli di stress, che si traducono nell'aumento di problemi emozionali e comportamentali, o anche difficoltà di attenzione e di concentrazione (Spinelli *et al.*, 2021). Ciò è ancora più evidente in famiglie con preesistenti dinamiche relazionali e comunicative disfunzionali, nelle quali la convivenza forzata e prolungata, lo stress psicologico e/o economico, oltre che un ridotto sostegno e monitoraggio da parte dei servizi, potrebbero aggravare ulteriormente la situazione (Solmi, Cortese e Correll, 2022).

Nel contesto italiano, gli studi fino ad ora condotti in questi due anni e mezzo di pandemia evidenziano, da parte di preadolescenti e adolescenti, una sofferenza legata ad alcuni fattori chiave che l'hanno alimentata durante la quarantena: la riduzione della vita sociale e dei livelli di autonomia, la distanza forzata dai compagni, l'impossibilità di svolgere le attività scolastiche in presenza e quelle sportive, un sostanziale stato di incertezza dal punto di vista emotivo (connesso in alcuni casi ad un umore altalenante, sentimenti negativi, paura di perdere persone care, tristezza e crisi di pianto) (Esposito *et al.*, 2020; Mastorci *et al.*, 2021; Nocentini, Palladino e Menesini, 2021).

Gli studi mettono tuttavia chiaramente in evidenza anche che la maggioranza di ragazzi e ragazze ha fronteggiato in maniera positiva l'impatto della pandemia, almeno nelle sue prime fasi, riportando un effetto negativo minimo (Buzzi *et al.*, 2020; Magson *et al.*, 2021). Molti di loro sono infatti riusciti a pianificare la propria routine quotidiana, impegnandosi in attività strutturate e sviluppando nuovi interessi, dedicando del tempo a se stessi e all'ascolto dei propri pensieri, oltre che rinsaldando legami e rapporti soprattutto all'interno della famiglia, rivelando così strategie adattive di coping (Pigaiani *et al.*, 2020; Fioretti *et al.*, 2020, Mastorci *et al.*, 2021).

Ancora, diverse ricerche e studi (si vedano ad esempio Ardizzoni, *et al.*, 2020; Santagati e Barabanti, 2020; Mascheroni *et al.*, 2021), hanno affrontato in modo specifico il tema della scuola nel contesto italiano, cercando di indagare i cambiamenti (e gli sconvolgimenti) che il passaggio da un'esperienza scolastica in presenza, regolare e strutturata, all'apprendimento a distanza nel contesto domestico ha portato nella vita di bambini e adolescenti.

A scuole chiuse e in condizioni di isolamento, questa forma alternativa, necessaria e possibile, ha permesso di mantenere il contatto e di dare continuità all'esperienza di scuola come luogo – seppure virtuale – di apprendimento e partecipazione, in cui ragazze/i e adulti hanno sperimentato il valore dell'interdipendenza e incrementato l'utilizzo delle tecnologie digitali come strumento educativo. A fronte di questa situazione dettata dall'emergenza, tuttavia, le ricerche mettono in luce anche diversi rischi, da un lato legati a temi conosciuti, in relazione soprattutto alle disuguaglianze dovute a fattori

socio-culturali delle famiglie e a quelle nell'accesso alle tecnologie, così come nelle competenze digitali; dall'altro, portati in evidenza dalla nuova ed inedita situazione, legati soprattutto alla privazione della socialità nel contesto classe e ad una perdita degli apprendimenti soprattutto in italiano e matematica (che ha riguardato in particolare gli studenti della scuola secondaria e coloro che provengono da un contesto socio-economico svantaggiato, come rilevano i dati Invalsi 2021).

Le conoscenze su tutte queste complesse e multi-sfaccettate tematiche legate alla pandemia sono tuttavia ancora in una fase iniziale e gli studi presenti raramente hanno utilizzato una metodologia qualitativa volta ad esplorare le narrazioni dei preadolescenti (si veda a questo proposito lo studio di Fioretti *et al.*, 2020) per conoscere più in profondità i vissuti e l'esperienza soggettiva di ragazze e ragazzi.

### **1.5. L'importanza di incrociare gli sguardi**

La pluralità dei contesti descritti e la natura e il ritmo dei cambiamenti in questa fase di sviluppo rendono la preadolescenza un periodo particolarmente indicato per identificare i fattori modificabili associati al benessere, così da poter pensare alla progettazione e all'implementazione di interventi mirati per favorire la competenza e cercare di contrastare l'insorgere di problemi durante l'adolescenza (Schonert-Reichl *et al.*, 2010; Blum *et al.*, 2014). Si tratta infatti di una fase della vita che può essere intesa anche come un *segmento di raccordo* (Gambini, 2007) che, quanto più è affrontato positivamente, tanto più può costituire un buon imprinting evolutivo per i successivi anni di crescita.

Promuovere il benessere dei preadolescenti significa allora porre attenzione al contesto relazionale in senso più ampio e lavorare sul rafforzamento dei fattori protettivi, dal punto di vista fisico, psicologico e sociale, relativi ai diversi ambiti di vita. Solo a titolo di esempio, è noto come la comunicazione e una buona relazione genitori-figli risulti essere un fattore importante e protettivo in termini di adattamento psico-sociale dei figli. Così come il benessere psicosociale di ragazzi e ragazze può essere promosso da un clima positivo sperimentato nel corso dell'esperienza scolastica, sia nel contesto classe, sia nella qualità delle relazioni con gli insegnanti (Nardone *et al.*, 2020). Questi fattori protettivi, risultato dell'intreccio di variabili individuali, familiari, educative e sociali, in cui gli elementi interagiscono in modo dinamico (Rutter, 1987), possono contribuire alla riduzione diretta degli effetti

del rischio, favorire le competenze e consolidare la capacità di resilienza dell'individuo (Mangarella, 2015).

Ancor prima però, per poter andare in questa direzione, diventa essenziale poter leggere criticamente gli aspetti fondamentali della vita quotidiana dei preadolescenti, partendo dal presupposto di una loro *agency* che si esprime attraverso l'appropriazione creativa di informazioni e conoscenze dal mondo adulto, la produzione e la partecipazione ad una serie di culture dei pari e l'elaborazione culturale, che può riprodurre, estendere o trasformare la cultura degli adulti (Colombo, Aroldi e Maccarini, 2020; Corsaro, 2020). Altrettanto fondamentale è osservare come i preadolescenti vivono la loro quotidianità, come pensano alla propria identità nel tempo e come proiettano se stessi nel futuro (Colombo, Aroldi e Maccarini, 2020).

Su questi aspetti è necessario quindi che le agenzie educative, le istituzioni, i servizi e il territorio dialoghino, condividendo non solo tra loro, ma anche e soprattutto con ragazze e ragazzi, obiettivi e linguaggi, lavorando per creare o rafforzare legami, opportunità di comunicazione e percorsi di ascolto e accompagnamento alla loro crescita.

È partendo da questi presupposti che può diventare possibile allora incrociare gli sguardi per identificare spazi simbolici di incontro e confronto tra preadolescenti e operatori sociali che si occupano non solo del disagio, ma anche della promozione del benessere in questa fase della vita. Spazi simbolici all'interno dei quali, superando l'opposizione giovani-adulti, ognuno possa giocare il proprio ruolo (Pattaro, Riva e Tosolini, 2017): i preadolescenti quello di crescere, sperimentarsi imparare e costruire la propria identità; gli operatori quello di porsi come figure esperte, competenti e *vicine*, capaci di fornire ascolto, autentica comprensione e attenzione ai loro bisogni, sia per poter essere utili accompagnatori del loro percorso di vita, sia per poter implementare azioni e servizi pensati, progettati e costruiti dando voce alle loro necessità.

## **1.6. La ricerca**

### *1.6.1. Obiettivi, fasi e metodologia*

A partire dai presupposti che abbiamo espresso nelle precedenti sezioni, questo volume presenta i risultati di una ricerca volta ad esplorare caratteristiche e bisogni dei preadolescenti del territorio dei 28 Comuni dell'Ulss 2 Marca Trevigiana – Distretto di Pieve di Soligo, al fine di avviare una successiva analisi da parte degli operatori dei servizi per poter, infine, ragionare



sulla predisposizione di azioni concertate e adeguate al loro soddisfacimento<sup>1</sup>.

La prospettiva in cui il lavoro si inserisce è quello della ricerca azione in ottica psicosociologica, assumendo un approccio volto a rendere possibile la partecipazione attiva dei soggetti interessati alla trasformazione del contesto sociale in cui si collocano, valorizzandone i saperi e gli apporti in tutte le fasi della ricerca (Dellavalle, 2015; Colucci, Colombo e Montali, 2009). Si tratta quindi di un approccio finalizzato a sostenere il processo di costruzione di significati e rappresentazioni condivise per orientare l'agire in riferimento ai problemi, prospettando quadri interpretativi aperti a configurare nuove ipotesi e connessioni, capaci di indicare risorse e percorsi possibili (Brunod e Olivetti Manoukian, 2009).

La ricerca si è svolta quindi in step successivi.

Avvio: costituzione del team di lavoro formato dai Responsabili del progetto per la Cooperativa Sociale Itaca (Area Giovani e Sviluppo di Comunità) e dalle coordinatrici del Servizio Operativa di Comunità; dal Direttore dell'Unità Operativa Complessa Infanzia Adolescenza Famiglia e Consulitori dell'Ulss 2 Marca Trevigiana - Distretto di Pieve di Soligo e da alcune/i professioniste/i; dai ricercatori sociali in qualità di consulenti. Il gruppo si è assunto un ruolo organizzativo del percorso e ha condiviso con i ricercatori le decisioni relative a obiettivi, tempi, modi e contenuti della ricerca. Le scelte metodologiche sono state poi assunte dai ricercatori (dalla predisposizione degli strumenti, alla successiva analisi e interpretazione dei risultati).

Ricerca empirica: prima fase. La prima fase si è focalizzata sulla rilevazione e sull'analisi di alcuni aspetti della vita quotidiana dei preadolescenti del territorio dei 28 Comuni dell'Ulss 2 Marca Trevigiana - Distretto di Pieve di Soligo, con l'obiettivo di far emergere percezioni, opinioni, stili di vita, atteggiamenti e comportamenti relativi ad alcune aree rilevanti (amicizia, media, rapporto tra pari), oltre che le rappresentazioni (di sé, dei coetanei e degli adulti) e individuare necessità, richieste e bisogni delle ragazze e dei ragazzi. In questa fase della ricerca sono stati coinvolti, attraverso un campionamento non probabilistico a scelta ragionata, 24 ragazzi e 31 ragazze di 13 anni, residenti nei 28 Comuni del territorio e frequentanti il terzo anno delle scuole secondarie di primo grado. I preadolescenti sono stati selezionati sulla base della loro partecipazione a diverse attività locali, quali il Consiglio

---

<sup>1</sup> I risultati illustrati sono parte di una più ampia ricerca-azione concernente i servizi socio-educativi rivolti a minori e famiglie all'interno del Distretto di Pieve di Soligo dell'Azienda Ulss 2 Marca Trevigiana. Il progetto è stato gestito e realizzato dalla Cooperativa Sociale Itaca (Area giovani e Sviluppo di Comunità), in qualità di ente gestore dei servizi di Operativa di Comunità dell'Ulss 2 Marca Trevigiana nei 28 comuni del Distretto di Pieve di Soligo.

Comunale dei Ragazzi, la partecipazione a laboratori educativi in ambito scolastico e/o altre attività del territorio. Per raggiungere l'obiettivo, è stata utilizzata un'intervista semi-strutturata, uno strumento con un livello intermedio di standardizzazione (Bichi, 2007), che prevede una traccia fissa con le stesse domande, ma che consente all'intervistatore ampia libertà di decidere l'ordine in cui vengono poste e di adattarne la formulazione ai singoli intervistati, modulando quindi la traccia sulla base dell'andamento della conversazione e sulle caratteristiche degli interlocutori (Corbetta, 2014). Le interviste sono state realizzate dagli operatori e dalle operatrici della Cooperativa Sociale Itaca, operanti nel Servizio Operativa di Comunità, che hanno seguito un seminario di formazione sulle tecniche di intervista, durante il quale si è lavorato sull'omogeneizzazione dell'approccio tra i partecipanti e sulle tecniche di conduzione, per arrivare infine all'uso della traccia di intervista per la ricerca.

Ricerca empirica: seconda fase. Durante la prima fase (svolta nei primi mesi del 2020), la ricerca ha visto emergere anche alcuni utili spunti di riflessione relativi all'emergenza sanitaria dovuta alla pandemia da Covid-19, che allora era ancora nel periodo del suo primo esordio, quando l'isolamento sociale e scolastico non era ancora in vigore, ma si stava prefigurando. Poiché l'impatto di questo evento si è fin da subito configurato molto forte, si è deciso di integrare i risultati della ricerca con una seconda rilevazione, attraverso una ulteriore intervista (svolta nel periodo tra giugno e agosto 2020), rivolta agli stessi studenti e studentesse, con l'intento di esplorare i loro vissuti rispetto al periodo di stop forzato e improvviso, soprattutto per quanto riguarda la loro esperienza di vita quotidiana, i loro pensieri e preoccupazioni, oltre ai due ambiti relativi all'esperienza scolastica e all'uso dei media. Questa seconda parte della ricerca è stata perciò condotta sullo stesso campione di 55 preadolescenti e, anche in questo caso, è stata utilizzata una traccia di intervista semi-strutturata.

Analisi dei risultati. Il contenuto delle interviste, registrate e trascritte, è stato analizzato con il supporto del software per l'analisi ermeneutica dei testi WEFT-QDA, attraverso la costruzione progressiva, incrementale e condivisa di un insieme di categorie, rispetto alle quali i ricercatori hanno lavorato in autonomia, confrontando di volta in volta quelle emergenti. Esito dell'analisi sono stati due report, condivisi con il team di lavoro.

Ricerca empirica: terza fase. I report con i risultati della ricerca sono stati quindi inviati ad alcune/i professioniste/i sanitarie/i e sociali del territorio di riferimento che operano all'interno di servizi rivolti alla fascia di età preadolescenziale, anche in questo caso selezionati con una strategia di scelta ragionata. I report sono stati accompagnati da una traccia di intervista online a

cui veniva richiesto di rispondere autonomamente in forma scritta (nel periodo giugno-agosto 2021). La traccia aveva l'obiettivo di cogliere, da parte dei professionisti, le rappresentazioni, le opinioni, le riflessioni e i suggerimenti in merito alle sollecitazioni fornite dalla prima parte della ricerca. Hanno quindi partecipato a questa fase della ricerca un totale di 6 assistenti sociali comunali, 10 professioniste/i dell'Ulss 2 e 10 operatrici del Servizio Operativa di Comunità della Cooperativa Itaca, per un totale di 26 professionisti. Anche in questo caso, il contenuto delle interviste, registrate e trascritte, è stato analizzato dai ricercatori sociali attraverso il supporto del software per l'analisi ermeneutica dei testi WEFT-QDA.

### *1.6.2. Gli strumenti*

Gli strumenti adottati sono stati costruiti sulla base degli specifici obiettivi di ricerca identificati sia in fase di progettazione del lavoro, sia, evidentemente, in ragione della contingenza legata al Covid-19, che qui abbiamo provato a trasformare in un'ulteriore occasione di rilevazione e riflessione sui vissuti dei preadolescenti.

Per quanto riguarda la prima fase di lavoro con i preadolescenti, la traccia è stata suddivisa in 6 principali ambiti tematici, per permettere di inquadrare nel dettaglio le questioni legate a: i) tempo libero; ii) amicizia; iii) scuola; iv) tecnologie e social media; v) ruolo degli adulti; vi) opinioni, idee sul futuro e rappresentazioni di sé, dei coetanei e degli adulti; vii) necessità, bisogni e richieste. Il taglio dato all'intervista è stato quello dei racconti di vita, degli aneddoti e della narrazione delle esperienze significative che hanno accompagnato le intervistate e gli intervistati nel corso della loro esperienza quotidiana. Da un lato quindi, un obiettivo è stato quello di raccogliere storie il più ricche di dettagli possibile, dall'altro si è voluto far emergere anche le opinioni e le interpretazioni che gli intervistati hanno dato alla loro esperienza negli spazi e ambiti della vita quotidiana e di relazione.

Nella fase di richiamo delle interviste, legata all'emergere dei temi connessi all'esperienza in pandemia, le ragazze e i ragazzi sono stati ricontattati per indagare i seguenti ambiti: i) le emozioni provate durante il periodo del lockdown; ii) i vissuti relativamente all'esperienza con la scuola nel periodo della quarantena, riguardo alla didattica, all'esame finale e al rapporto con gli insegnanti; iii) i cambiamenti nell'uso dei media nella prima fase dell'emergenza.

La terza fase, con gli operatori del territorio, aveva l'obiettivo di cogliere le rappresentazioni, le opinioni, le riflessioni e i suggerimenti in merito alle

sollecitazioni fornite dalla ricerca, chiedendo in particolare a intervistate e intervistati di collocare se stessi, il proprio ruolo e le competenze del proprio servizio in merito alle strategie da adottare per rispondere alle richieste ed esigenze avanzate dai preadolescenti e, in riferimento alla fase post-emergenza Covid-19, quali venissero ritenute le azioni o le questioni che sarebbe stato necessario affrontare con le ragazze e i ragazzi di quell'età.

### *1.6.3. I soggetti e il contesto*

La ricerca è stata svolta nel territorio dell'Ulss 2 Marca Trevigiana – Distretto di Pieve di Soligo, che opera nella provincia di Treviso ed ha una popolazione complessiva di 883.522 abitanti, distribuita su 94 Comuni, per un'estensione totale di 2.497 Km<sup>2</sup>. L'Ulss 2 è articolata su 4 Distretti socio-sanitari: Distretto Treviso Nord, Distretto Treviso Sud, Distretto Pieve di Soligo e Distretto Asolo. Il Distretto di Pieve di Soligo conta 212.936 residenti su 28 Comuni<sup>2</sup> (dei quali solo 2 – Conegliano e Vittorio Veneto – superano i 25.000 abitanti) (Regione del Veneto – Ulss 2 Marca Trevigiana, 2020).

Si tratta di un territorio caratterizzato da una percentuale di residenti con età superiore a 65 anni pari al 22,4%, rispetto ad una media regionale del 23,3% e italiana del 23,2%; un territorio in cui la popolazione, pur all'interno di un forte calo demografico noto a livello nazionale, è relativamente più giovane rispetto ad altre realtà nazionali (Marini, 2021). I minori sono infatti il 16,6% della popolazione, a fronte del 15,8% nazionale; ragazze e ragazzi di età compresa tra i 12 e i 17 anni sono il 6,2%, a fronte di una media nazionale del 5,8%) (elaborazioni AdminStat su dati Istat, 2020a). Ciò si ripercuote anche sul numero medio di componenti della famiglia, che in questa zona è pari a 2,4, rispetto alla media regionale e nazionale del 2,3 (Istat, 2020a). Dal punto di vista economico, la provincia è caratterizzata da una economia ben sviluppata e variegata, in particolare in riferimento a due ambiti: da un lato, la filiera dell'agro-food, soprattutto per quanto riguarda la produzione di vino e di altre colture, come il radicchio; dall'altro, si tratta di un territorio ad alta intensità industriale, con i settori meccanico, tessile, alimentare e metalmeccanico fra quelli più attivi.

---

<sup>2</sup> I Comuni afferenti al Distretto di Pieve di Soligo sono i seguenti: Cappella Maggiore, Cison di Valmarino, Codognè, Colle Umberto, Conegliano, Cordignano, Farra di Soligo, Follina, Fregona, Gaiarine, Godega di S. Urbano, Mareno di Piave, Miane, Moriago della Battaglia, Orsago, Pieve di Soligo, Refrontolo, Revine Lago, San Fior, San Pietro di Feletto, San Vendemiano, Santa Lucia di Piave, Sarmede, Sernaglia della Battaglia, Susegana, Tarzo, Vazola, Vittorio Veneto.

All'interno di questo contesto sono stati individuati i preadolescenti che hanno partecipato alla ricerca. Si tratta, come già abbiamo specificato, di 24 ragazzi e 31 ragazze di 13 anni, che frequentano la terza media nelle scuole del territorio. Per quanto riguarda le caratteristiche socio-strutturali degli intervistati, la gran parte vive in famiglie tradizionali con entrambi i genitori (51 su 55), in 4 casi in famiglie separate (con la madre) e in 1 caso in una famiglia ricostituita. I nuclei familiari sono composti per la maggior parte dai genitori e da due figli (33 casi); in 7 casi la famiglia è composta dai genitori e da un unico figlio/a; sono poi presenti 11 famiglie numerose con 3 o più figli; 4 famiglie composte da madre e due o più figli. Lo status socio-culturale, ricavato dal titolo di studio e dall'occupazione dei genitori, è medio in 34 casi, non elevato in 17 ed elevato in 4 casi.

Il gruppo dei professionisti (26 in totale), coinvolto nella terza fase della ricerca, è composto da:

- 6 assistenti sociali comunali, tutte donne, con un'età compresa tra i 33 e i 56 anni, che operano in settori trasversali o nell'area adulti e giovani e minori e famiglie;
- 10 professioniste/i Ulss (neuropsichiatri infantili, psicologi, neuropsicomotricisti, logopedisti, educatori, assistenti sociali) che operano presso l'equipe Unità Operativa Complessa Infanzia Adolescenza Famiglia e Consultori. Si tratta di 8 professioniste e 2 professionisti con un'età compresa tra i 30 e i 59 anni;
- 10 operatrici del Servizio Operativa di Comunità della Cooperativa Itaca, con un'età compresa tra i 27 e i 48 anni, tutte con una formazione universitaria nell'area delle scienze dell'educazione, della psicologia o del servizio sociale.

Il volume presenta quindi, nei capitoli che seguono, i principali risultati delle diverse fasi di ricerca empirica. Si tratta di uno studio di caso, i cui risultati non possono essere generalizzati. Tuttavia, tenendo conto che ci ha accompagnato una logica di carattere categoriale – che guida quella che comunemente viene definita ricerca qualitativa o, secondo più recenti approcci epistemologici, ricerca non-standard (Marradi, 1996; Nigris, 2003) – essi possono fornire utili indicazioni sull'oggetto di studio e mettere in luce alcune tematiche emergenti, nell'ottica di una strategia di intervento che basi il miglioramento dei servizi sulla partecipazione attiva dei soggetti interessati a tale trasformazione, promuovendo l'auto-riflessività nei servizi, accompagnando i processi di auto-organizzazione e apprendimento organizzativo e favorendo maggiore vicinanza ai fenomeni (Bonetti e Villa, 2018).

## 2. La vita quotidiana dei preadolescenti: tra relazioni, aspettative e bisogni

### 2.1. Il tempo e lo spazio delle relazioni per i preadolescenti

Un fattore importante che scandisce e distingue gli ambiti della socializzazione nei diversi contesti in cui il preadolescente cresce è il tempo, che può essere suddiviso, anche se non in modo rigido e solo per ragioni analitiche, in un tempo *scolastico*, *parascolastico* ed *extrascolastico*.

Il tempo scolastico, che occupa buona parte della giornata di ragazze e ragazzi, viene vissuto all'interno di un contesto istituzionale e strutturato, dove è condiviso con figure adulte significative (gli insegnanti e tutto il personale scolastico) e con i pari. Si tratta di un tempo caratterizzato in qualche modo dall'obbligatorietà, in quanto non vi è autonomia di scelta sulle persone con cui dividerlo, sul luogo in cui trascorrerlo e sulla modalità di condivisione.

Il tempo parascolastico è quello dedicato, invece, alle attività al di fuori del contesto classe, prima fra tutte lo svolgimento dei compiti a casa. L'utilizzo di questo tempo, pur essendo legato al mondo della scuola, prevede una maggiore autonomia rispetto al tempo scolastico, poiché spesso si svolge al di fuori dell'istituzione e viene vissuto (e in molti casi anche condiviso) con gli adulti significativi della famiglia o anche con il gruppo dei pari.

Infine, il tempo extrascolastico è totalmente disancorato dall'impegno scolastico. Si tratta di un tempo gestito talvolta dalle famiglie, altre volte in autonomia dalle ragazze e dai ragazzi, che decidono quali attività svolgere per impiegarlo. In questo tempo, in particolare, trovano spazio le attività legate al *loisir*, in termini individuali e/o relazionali, anche con e attraverso i media, e tutte quelle attività organizzate all'interno di gruppi formali e informali che rimandano alle principali agenzie di socializzazione, legate a questa fase della vita.

Come abbiamo visto nel primo capitolo, lo sviluppo dell'identità avviene infatti in diversi ambiti, poiché i preadolescenti si trovano ad affrontare i loro compiti di sviluppo in vari contesti rilevanti sia per la loro esperienza attuale, sia per i loro progetti futuri. Due domini sono a questo proposito fondamentali: quello educativo, in cui ragazze e ragazzi investono nello studio e si preparano a definire la loro vocazione futura, e quello interpersonale, nel quale definiscono il loro modo di essere in relazione con gli altri significativi (Albarello, Crocetti e Rubini, 2018).

In questo momento della crescita, che porta da bambini a sentirsi e a voler essere chiamati ragazze o ragazzi, le interazioni tra i pari e con chi viene riconosciuto come *amica/o* si intensificano e si allargano, permettendo lo sviluppo di un'autonomia di azione e di pensiero che, con un processo graduale, porta a relativizzare, ma anche ad affiancare il sostegno fino ad allora avuto dai familiari. Famiglia, adulti significativi (insegnanti, allenatori, educatori...) e amici vengono così a costituire ambiti complementari di confronto tra loro non sostitutivi (Belotti, 2010). È l'interazione con tutte queste figure significative a rimandare quindi ai preadolescenti un insieme di informazioni sulle proprie risorse, capacità e limiti, che incidono sulla rappresentazione di sé e sullo sviluppo del proprio progetto di vita (Moscatelli e Roncarati, 2006). Famiglia, scuola e gruppo dei pari sono infatti estremamente rilevanti per aiutarli nella costruzione graduale di un rapporto più adeguato alla realtà, permettendo di coltivare la loro nuova potenzialità di pensiero, offrendo stimoli intellettuali e sostegno alla stima di sé, fornendo la possibilità di imparare a prendere decisioni e ad assumersi le responsabilità delle proprie azioni, «ad avere cioè un'immagine di sé come persona con un presente ed un futuro» (Leonelli Langer e Campari, 2004, p. 104).

In questo quadro si inserisce e si integra la *socializzazione mediata* (Pattaro e Setiffi, 2020), nella quale i media, soprattutto quelli digitali, rappresentano per le ragazze e i ragazzi uno strumento fondamentale di partecipazione sociale, di definizione delle proprie identità personali e collettive e di sviluppo di nuovi stili di comunicazione e relazionali. Da questa prospettiva, il tempo e lo spazio della loro vita quotidiana integra esperienze online e offline come due ambiti fondamentali e spesso in continuità della stessa esperienza (Livingstone, Mascheroni e Staksrud, 2018; Mascheroni e Ólafsson, 2018).

Per tutti questi motivi diventa rilevante comprendere in che modo, con chi e con quale significato relazionale i preadolescenti trascorrono il loro tempo, poiché ciò permette di entrare in relazione con le dinamiche che sottostanno alla definizione del rapporto con se stessi, con gli altri e con la propria realtà di riferimento (Merico, 2007). È inoltre in questo tempo (presente

e futuro) e in questi spazi (reali o desiderati) che si collocano preoccupazioni e bisogni dei preadolescenti, ma anche le aspettative nei confronti degli adulti che li accompagnano nel loro percorso di crescita.

## **2.2. Il tempo libero**

### *2.2.1. Durante la settimana*

Una prima area tematica della traccia di intervista ha avuto l'obiettivo di indagare come i preadolescenti intervistati si pongano nei confronti del tempo libero (quello quindi non trascorso a scuola) e che tipo di uso ne facciano (*Mi puoi raccontare che cosa fai nel tuo tempo libero durante la settimana?*).

L'uso del tempo libero è strettamente legato alla possibilità di conoscenza e realizzazione di sé in uno spazio personale di crescita in cui ragazze e ragazzi possono sperimentarsi a coltivare amicizie e interessi, oltre che mettere alla prova le proprie capacità e confrontarsi con i propri limiti. Nel tempo libero settimanale, tolte le risposte che riguardano lo svolgimento dei compiti a casa (che, sebbene non richiesto, è stato nominato in quasi la metà dei racconti), le attività predilette dalla grande maggioranza degli intervistati (43) riguardano l'uso dei media (lo smartphone, il pc, la tv e i videogiochi), strumenti capaci di offrire senso di appartenenza, modelli interpretativi e cornici condivise di significato (Colombo *et al.*, 2012; Censis, 2018). I media si confermano quindi anche per i nostri intervistati (così come un gran numero di ricerche in ambito nazionale e internazionale mettono in luce) strumenti ma anche ambienti di vita estremamente rilevanti, per sperimentare divertimento, relazioni, emozioni, cultura e partecipazione (boyd, 2014; Livingstone, Mascheroni e Staksrud, 2018; Pattaro, Riva e Tosolini, 2017; Riva e Scarcelli, 2016). Data la loro estrema rilevanza nell'universo giovanile, per l'approfondimento del loro significato anche in relazione alla costruzione dell'identità, si rimanda quindi al terzo capitolo di questo lavoro.

Un'altra parte del tempo extrascolastico si svolge all'interno di esperienze di gruppo molto differenziate tra loro, ordinabili secondo una dimensione di formalità/informalità delle attività e degli scopi (Graziani, Rubini e Palmonari, 2006; Olivari e Confalonieri, 2013; Besozzi, 2017). I gruppi formali sono infatti quelli costituiti all'interno di istituzioni e movimenti religiosi, sportivi, politici e culturali. Sebbene presentino gradi spesso molto diversi di formalizzazione e facciano riferimento ad esperienze eterogenee, si tratta di gruppi accomunati dal richiamo a precisi valori di riferimento e da



obiettivi espliciti da raggiungere attraverso attività concrete, supervisionate e dirette da una figura adulta (ad esempio, allenatori, educatori, catechisti...). Rientrano in questa categoria sia i gruppi a formazione *non volontaria* (ad esempio il gruppo classe, nel quale i coetanei non sono stati scelti deliberatamente dal preadolescente, ma con i quali deve imparare a interagire) sia quelli a formazione *semi-volontaria* (gruppi sportivi, parrocchiali, ecc., ai quali spesso ragazze e ragazzi sono indotti a partecipare dagli adulti di riferimento).

Nei gruppi informali, invece, le aggregazioni di preadolescenti si creano in modo spontaneo e non perseguono attività specifiche; la coesione del gruppo si fonda principalmente sul mantenimento e sull'approfondimento dei legami di amicizia, sulla comunicazione e sulla condivisione del tempo libero, oltre che sulla possibilità di iniziare a fare esperienze nuove lontani dal controllo degli adulti, mettendosi alla prova in un contesto di sostegno amicale (Graziani, Rubini e Palmonari, 2006; Olivari e Confalonieri, 2013; Besozzi, 2017).

Tra le attività di tempo libero settimanali che si svolgono in un contesto di gruppo formale, circa della metà dei nostri intervistati (27) si dedica allo sport, prevalentemente di gruppo o di squadra, con una differenziazione per genere delle risposte: soprattutto calcio per i ragazzi e danza per le ragazze (ma anche, trasversalmente al genere, nuoto e arti marziali). Oltre ai benefici dell'attività fisica durante la crescita nei confronti dello stato di salute e delle funzioni cognitive (ad esempio nel migliorare la capacità di concentrazione), le ricerche evidenziano un legame tra la partecipazione ad attività strutturate per il tempo libero, l'adattamento psicosociale e il benessere soggettivo (Palen e Coatsworth, 2007), insieme alla promozione di relazioni positive sia con i coetanei che con adulti diversi dai genitori. A questo proposito, proprio la valenza relazionale con i pari è la dimensione che maggiormente emerge dalle interviste:

Ho iniziato anche grazie al judo ad avere più rapporti, perché sono stata molto timida fin da quando ero piccola e il judo mi ha aiutato tanto (Int. 25, F).

Generalmente mi piace praticare sport, quindi gioco a calcio [...] All'inizio non ho iniziato come sport...ma per trovarmi con un gruppo di amici, anche per conoscere nuove persone (Int 47, M).

Al pari delle attività strutturate in gruppi formali, i racconti riportano l'importanza del gruppo informale. Con la comparsa dei bisogni di autonomia e di differenziazione, il gruppo dei pari assume infatti un rilievo via via crescente, diventando un punto di riferimento e un sostegno quotidiano per

la conquista e l'esercizio dell'indipendenza e l'elaborazione di una visione della realtà sempre più personale. Vedersi più spesso con gli amici e il maggiore coinvolgimento reciproco nelle relazioni, cercandosi e stando insieme, attraverso attività, ma anche riflessioni e silenzi sono «occasioni di formazione di aree di intimità e di espressività fini a loro stesse, di una semplice voglia di condividere e affermare la propria peculiarità esistenziale» (Belotti, 2010, p. 54). Appare quindi congruente con questi bisogni il fatto che buona parte del tempo dei nostri intervistati sia dedicata agli amici e alle amiche e a tutte le attività relazionali che implicano l'incontro, le uscite e il divertimento:

Chiamo i miei amici e andiamo fuori a giocare o a mangiare un gelato (Int. 41, F).

Mi piace andare a prendere magari un gelato in piazza con i miei amici o andare a giocare un po' a tennis, anche senza per forza trovarsi ad allenamento (Int. 53, M).

A seguire, vengono poi menzionate una serie di attività culturali, tra le quali la lettura ha un ruolo di primo piano per 13 dei nostri intervistati, seguita dall'impegno nel suonare uno strumento musicale (10)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Non abbiamo qui elementi che ci consentano di fare riflessioni più approfondite a questo proposito, dato il carattere esplorativo della nostra ricerca e il numero limitato di intervistati, che non mostrano particolari differenze in queste risposte, né in relazione al genere, né allo status socio-culturale della famiglia. Le ricerche mettono tuttavia in luce alcuni elementi, che ci sembra utile richiamare in termini generali. I consumi culturali (tra i quali possiamo inserire la lettura, ma anche l'impegno nelle attività musicali dei nostri intervistati), sono un complesso intreccio di variabili, che risente in particolare di tre "effetti": l'effetto dell'età nel corso di vita; l'effetto delle condizioni di partenza; i fattori legati alla personalità (Pattaro e Setiffi, 2016). Per quanto riguarda il primo, il cambiamento degli stili di vita delle persone nel corso del tempo influenza anche le loro pratiche culturali, si pensi ad esempio alla maggiore affezione alla lettura negli anni della scuola dell'obbligo. Ad incidere maggiormente sulle pratiche culturali dei giovani è però in genere il secondo effetto, quello delle "condizioni di partenza", secondo il quale il capitale culturale della famiglia influenza i consumi dei figli, attraverso la socializzazione. Ciò non implica tuttavia un determinismo per cui chi ha una condizione di partenza meno favorevole parteciperà necessariamente meno a queste pratiche, poiché le preferenze e le scelte si giocano anche su dimensioni più legate agli stili e alle preferenze individuali e alle caratteristiche di personalità, riflettendo probabilmente i bisogni psicologici (Kraaykamp e van Eijck, 2005), oltre che i vincoli socio-economici e strutturali a cui, come tutti, anche i preadolescenti sono sottoposti (Pattaro e Setiffi, 2016).

### 2.2.2. Durante il weekend

Nella distinzione tra tempo libero settimanale e tempo libero nel weekend, le attività a cui ragazze e ragazzi si dedicano restano fundamentalmente le stesse; cambia tuttavia la frequenza. Emerge infatti, nel tempo libero del weekend, un maggiore spazio dedicato alle attività svolte in famiglia, come incontrarsi per i pranzi o cene, far visita ai parenti oppure condividere la visione di un film o un gioco, o anche le faccende domestiche. Durante il weekend avvengono anche le uscite, spesso con il resto della famiglia, oppure con gli amici. L'uso dei media, principalmente Tv e videogame, occupa un tempo simile a quello trascorso nella partecipazione ad attività di tipo religioso (riti liturgici, catechismo) ed è nettamente minore rispetto a quello dedicato ai media nel corso della settimana.

Se media, scuola, sport e amici occupano gran parte del tempo libero settimanale dei nostri intervistati, il loro weekend è quindi dedicato principalmente alla famiglia e agli affetti:

Di solito la domenica o vado in giro con i miei genitori o andiamo dai nonni, oppure stiamo a casa o sistemiamo un po' di cose che abbiamo lasciato durante la settimana o ci guardiamo un film, così (...) invece al sabato pomeriggio andiamo a messa e andiamo dai nonni materni, che sono quelli che ci stiamo meno, e ci stiamo tutto il sabato... (Int. 9, F).

Nel raccontare come svolgono queste attività, le ragazze e i ragazzi riferiscono una sensazione di appagamento, serenità e benessere, soprattutto in relazione agli incontri con gli amici:

Noi in quel momento abbiamo bisogno di quell'amico che c'è sempre, nonostante tu ti arrabbi con lui, basta che ti sfoghi in qualche modo... (Int. 4, F).

Altri contesti e situazioni che trasmettono benessere sono le attività legate alla famiglia, allo sport, al riposo. In senso più ampio, l'aver certezze, stare con persone che li sostengono, rendere felici gli altri, prendersi cura di sé, divertirsi, essere liberi, ricevere un "ti voglio bene". *Mi fa stare bene:*

Non perdere tempo (...) aver fatto qualcosa di concreto (...) sapere di avere delle piccole certezze (...) quelle cose che ti danno sicurezza, tipo che anche se prendo un voto brutto i miei genitori non mi dicono che devo sempre prendere voti alti, mi dicono: ok, va bene, magari la prossima volta cerca di stare un pochino più calma e di non farti prendere dal panico (Int. 15, F).

Gli amici e stare in compagnia, comunque, aver modo di parlare, di esprimersi con gli altri e di confrontarsi (Int. 17, M).

Stare con i miei amici in compagnia, passare del tempo con la mia famiglia e prendermi cura di me (Int. 22, F).

Questi risultati in particolare sono in linea con la letteratura di ricerca di ambito psicosociale sulla percezione di benessere in preadolescenza, che risulta positivamente influenzata sia dalle relazioni positive con i pari, sia dal tempo trascorso in famiglia svolgendo attività insieme (Cristini, Santinello e Dallago, 2007; Dallago, Cristini e Santinello, 2009).

Le parole dei nostri intervistati esprimono quindi proprio quell'alternanza, tipica di questa fase dello sviluppo, tra l'orientamento verso i genitori e l'orientamento verso i pari di cui abbiamo parlato nel primo capitolo, che ritroviamo in modo molto evidente anche nella loro definizione di quelli che considerano i valori più importanti.

### **2.3. Quello che conta davvero: amicizia e famiglia**

Nella descrizione della situazione psicologica e relazionale dei preadolescenti uno spazio rilevante è rappresentato dagli orientamenti fondamentali di valore, dalle cose cioè che contano davvero e che delineano lo scenario valoriale di riferimento (Besozzi, 1999). Abbiamo quindi chiesto agli intervistati quali fossero i valori più importanti per le ragazze e i ragazzi della loro età e per loro stessi. Le risposte ad entrambe le domande confermano quanto una lunga tradizione di ricerca mette chiaramente in luce (si vedano ad esempio Besozzi, 1999; Sciolla, 2006; De Lillo, 2007), ossia una netta e trasversale priorità per i valori dell'amicizia e della famiglia, che danno ai preadolescenti quel senso di appartenenza, la possibilità di sentirsi "parte di...", così rilevante in questa fase della vita:

L'amicizia che proprio ti vedi fisicamente è molto importante, perché in questo periodo più che vedersi ci si messaggia, che però non è la stessa cosa perché non si fa una vera esperienza... (Int. 15, F)

Prima di tutto l'amicizia, che anche in generale credo sia uno dei valori più grandi. Un'altra cosa è la famiglia, perché adesso nella mia età, visto che stiamo crescendo e stiamo cambiando, la famiglia ci serve per sostenerci per aiutarci a fare anche le scelte giuste... (Int. 46, M).

### 2.3.1. L'amico/a è....

Abbiamo più volte ricordato come nell'organizzazione del tempo e dello spazio, sia concreto che simbolico, il gruppo dei pari assuma un'importanza crescente nella vita di ragazze e ragazzi, che iniziano a trascorrere parti sempre più ampie della loro quotidianità in attività esterne alla famiglia (Albarello, Crocetti e Rubini, 2018). In questo senso, il gruppo dei pari rappresenta un *laboratorio sociale* (Sherif e Sherif, 1964) in cui potersi sperimentare e mettere in gioco, attivando processi di confronto con gli altri e ricevendo sostegno, favorendo così l'ampliamento e la riorganizzazione del concetto di sé (Crocetti, Rubini e Palmonari, 2008; Albarello, Crocetti e Rubini, 2018). È infatti grazie alla relazione con i coetanei che il preadolescente può abbandonare gradualmente la sua dipendenza dagli adulti; per farlo però ha bisogno di immedesimarsi, rispecchiarsi e riconoscersi negli amici, attraverso identificazioni che gli consentano di metabolizzare i suoi stati emotivi infantili e di elaborare nuovi comportamenti, rielaborando i propri affetti, individuando le proprie caratteristiche e sviluppando la propria appartenenza sociale. Come mette in luce Besozzi (2017, p. 379), il gruppo dei pari consente di esprimere «un bisogno di stare insieme, di appartenenza e socialità, fornendo occasioni per sperimentare forme di identità “provvisorie” che possono essere abbandonate senza per questo subire sanzioni o conseguenze».

Tra i vari gruppi di pari a cui i preadolescenti appartengono, due sono particolarmente importanti, perché influenzano gran parte della loro esperienza quotidiana: il gruppo dei compagni di classe, che non vengono scelti ma si incontrano quotidianamente nel contesto scolastico, e il gruppo degli amici al di fuori della scuola, che vengono invece scelti reciprocamente e con i quali ragazze e ragazzi condividono una parte sostanziale del loro tempo libero (Albarello, Crocetti e Rubini, 2018).

Per i nostri intervistati, i due gruppi risultano ugualmente importanti e spesso le amicizie comprendono in ugual misura coetanei con i quali viene condiviso il tempo della scuola e amiche ed amici conosciuti fin dall'infanzia. A differenza di quanto accade per i bambini, i preadolescenti si scelgono da soli gli amici, e le interazioni con loro diventano progressivamente più autonome dalla gestione dei genitori, sebbene le frequentazioni siano spesso vincolate dalla vicinanza territoriale, data la dipendenza ancora forte dalla famiglia per gli spostamenti. Si tratta soprattutto (sebbene non esclusivamente e non per tutti) di gruppi monosessuali, composti cioè unicamente di ragazze o ragazzi, in cui i preadolescenti si identificano, sentendosi parte di una comunità; un gruppo che risponde all'esigenza di questa fase del ciclo di

vita di adoperarsi anche per costruire i propri ideali e la propria immagine di genere (Olivari e Confalonieri, 2013; Bignamini, 2018).

Il tempo passato insieme prevede, in modo trasversale per gli intervistati, il piacere di svolgere attività in modo indipendente, al di fuori del contesto domestico (uscite, passeggiate...) e il confronto e il dialogo:

Facciamo i compiti assieme, oppure andiamo al parco (...) ogni tanto corriamo, facciamo passeggiate...siamo sempre lì ed è meglio, perché così ci possiamo vedere, siamo più vicine e siamo anche più indipendenti, perché così non devo fare un trasporto e la vedo molto più di frequente che con le amiche che sono della mia classe, perché vengono tutte da più lontano (Int. 15, F).

Allora, ci sono amici che conosco dall'asilo nido, altri che conosco qua dalle medie. Per la maggior parte delle volte ci troviamo qua a scuola e comunque anche durante la lezione, o soprattutto in ricreazione stiamo insieme, parliamo... a volte non serve fare grandi cose. Ogni tanto usciamo il pomeriggio poi in occasione particolari (...) Poi ho un altro gruppo di amici che è sparso un po' in giro...un gruppo che ci ritroviamo, capita magari una volta al mese, magari ci ritroviamo e andiamo a fare dei giri in montagna. Parliamo anche...ci divertiamo e anche un po' discutiamo (Int. 26, M).

Agli amici e alle amiche i preadolescenti fanno le loro confidenze personali e sono a loro volta custodi dei loro segreti, a ulteriore conferma che sentirsi accettati e ascoltati e percepire sostegno rappresenta un aspetto estremamente rilevante delle relazioni amicali (Cristini, Santinello e Dallago, 2007; Olivari e Confalonieri, 2013):

Con gli amici discuto delle ragazze e giochiamo a calcio tante volte. Oppure, parliamo...ci divertiamo...a volte [parliamo] anche di argomenti seri...di cose della vita. E poi ci aiutiamo...gli amici sono un supporto morale. Quindi non è quel gruppo che c'è solo per ridere, ma ci diamo una mano, quando qualcuno ha bisogno siamo sempre disponibili tra di noi (Int. 47, M).

Usciamo insieme, passiamo pomeriggi magari a stare fuori in giro, pomeriggi interi, poi ci divertiamo (...) poi a quelle [le amiche] più strette racconto i miei segreti (Int. 48, F).

Nel corso della preadolescenza, inoltre, un particolare tipo di legame di amicizia assume una specifica rilevanza: quello con l'amico/a del cuore (generalmente un coetaneo/a dello stesso sesso); un legame che assolve ad almeno due funzioni cruciali in riferimento ai compiti di sviluppo. In primo luogo, l'amico/a del cuore costituisce il partner privilegiato per lo scambio

di esperienze private, che non si vogliono condividere né con gli adulti – da cui si inizia a prendere le distanze – né con altri coetanei. Si configura quindi come un'importante fonte di appartenenza, contatto e calore alternativa a quella della famiglia, che permette l'elaborazione di una nuova cultura e fornisce sostegno nel processo di separazione. Inoltre, l'amico/a del cuore costituisce una sorta di immagine speculare del sé, che ne favorisce l'esplorazione, attraverso la quale acquisire una maggiore percezione dei cambiamenti e lavorare anche alla propria identità di genere (Olivari e Confalonieri, 2013; Bignamini, 2018).

Abbiamo quindi chiesto ai nostri intervistati quali caratteristiche dovrebbe avere un amico/a per ritenersi tale. Ne è emersa una descrizione che richiama i tratti distintivi dell'amicizia intima descritti da Petter (2007): la *totale confidenza* con cui si possono affrontare i diversi discorsi, la *totale discrezione* rispetto a quanto, segreti compresi, viene condiviso, l'*esclusività* e l'*empatia* che porta gli amici del cuore a sperimentare comprensione, vicinanza e comune sentire rispetto alle emozioni dell'altro.

Per le ragazze e i ragazzi intervistati, un amico/a deve dare sostegno, saper ascoltare, essere sincero e leale e anche simpatico; di lei/lui ci si deve poter fidare, all'interno di un legame fondato su riservatezza, condivisione di segreti e vitalità:

Deve sapere consigliarti (...) E poi deve saperti ascoltare quando hai bisogno, perché comunque è importante. E anche diciamo sapersi divertire assieme, ecco (Int. 22, F).

Il rispetto e la fiducia (...) un pochino di rispetto e tanta fiducia, perché secondo me è importante in un rapporto di amicizia, cioè devo sapere che di te mi posso fidare e dirti cose che non potrei dire ad altre persone (Int. 42, M).

Allora, secondo me deve essere spiritoso (...) Poi deve essere leale, perché secondo me un amico in generale deve essere leale. Credo sia...uno dei primi principi. E un'altra cosa secondo me: deve saperti ascoltare, perché se hai un amico che ti sa ascoltare puoi condividere con lui anche i tuoi problemi, che magari qualcuno della tua famiglia magari non potrebbe capire e allora ne parli con un tuo amico che magari ha tua stessa età e quindi condivide le tue stesse cose, le tue stesse emozioni (Int. 46, M).

## **2.4. Le figure di riferimento e la relazione con gli adulti**

In relazione a fattori personali e di contesto, cambiano le modalità dello stare insieme e i preadolescenti, a seconda dei compiti di sviluppo che si

trovano di fronte, hanno relazioni diverse e si rivolgono in modo diverso alle figure per loro significative, dai coetanei, come abbiamo visto, agli adulti di riferimento, in primis i genitori, ma in alcuni casi anche altri familiari e gli insegnanti.

Riguardo alle figure adulte, abbiamo quindi cercato di comprendere quanto gli intervistati si sentano coinvolti nelle scelte che li guardano e quanto siano disposti, a loro volta, a coinvolgerle nella loro vita, aprendosi o confidandosi con loro.

#### *2.4.1. I genitori tra regole e confidenze*

Le relazioni familiari durante la preadolescenza sono di particolare interesse sia per i ricercatori, sia per gli operatori sociali, poiché è in questa fase del corso di vita che il rapporto con i genitori inizia ad evolvere verso una maggior autonomia dei figli (Vieno e Pastore, 2009). Da un punto di vista psicosociale, la famiglia rappresenta un ambito di confronto privilegiato per i preadolescenti, poiché al suo interno si muovono attori sociali con caratteristiche diverse, uniti da scopi di reciproca affettività: è in questo contesto che ragazze e ragazzi si confrontano con i modi in cui la madre e il padre interpretano il proprio ruolo di genere e professionale, con i progetti identitari di fratelli e sorelle e con la complessità delle relazioni tra i diversi componenti del nucleo (Moscatelli e Roncarati, 2006). La trasformazione del rapporto genitori-figli si caratterizza in questo periodo non tanto per una brusca separazione del preadolescente dalla famiglia, quanto più per una trasformazione graduale dei legami, i cui confini iniziano ad essere ridefiniti in termini di una maggiore reciprocità (Zani, 2011); se i genitori continuano ad essere le principali figure di riferimento, inizia, contemporaneamente, la messa in discussione della loro autorità (che si farà poi più evidente in adolescenza) a favore della richiesta di una maggiore libertà decisionale da parte di ragazze e ragazzi (Dallago, Cristini e Santinello, 2009). A questo proposito, molte ricerche hanno evidenziato la rilevanza della relazione genitori-figli in questa fase dello sviluppo, mettendo in luce come la percezione di supporto e di coinvolgimento dei genitori nella vita dei figli, all'interno di relazioni familiari caratterizzate da dialogo, sostegno, calore, attaccamento, fiducia e interesse, costituiscano un fattore fondamentale per il benessere dei preadolescenti (si vedano, ad esempio Crocetti, Rubini e Palmonari, 2008; Dallago, Cristini e Santinello, 2009; Proctor, Linley e Maltby, 2009; Blum *et al.*, 2014).



Per quanto riguarda la preadolescenza, Barber, Stolz e Olsen (2005) hanno identificato in particolare tre comportamenti dei genitori quali elementi fondamentali per una sana transizione verso l'adolescenza e le fasi successive della vita: la *connectedness* (intesa come la capacità di creare legami e di essere vicini ai figli), l'incoraggiamento della loro autonomia e la capacità di dare regole di comportamento unitamente alla chiara comunicazione delle aspettative che legate alle regole.

Il quadro che emerge dalla nostra ricerca evidenzia come la maggior parte dei genitori imponga regole che riguardano soprattutto l'uso dei media, in particolare riguardo ai tempi e ai modi di fruizione (regole che vengono riportate da 21 dei nostri intervistati), le uscite (19 risposte), più generali regole di comportamento legate alla "buona educazione" e al modo di gestire le relazioni al di fuori della famiglia (14), lo studio, anche in relazione al periodo che precede l'esame di terza media (14), e la partecipazione alla gestione domestica (6). Non emergono a questo proposito particolari differenze nelle risposte, né in relazione al genere, né allo status socio-economico della famiglia:

Allora...a parte essere educata e tutte quelle cose là, sullo studio anche se sono abbastanza, beh mi arrangio, e poi sull'uso del telefono (Int. 21, F).

Sul telefono, su quando esco e sullo studio e su quando sono a casa da sola (Int. 35, F).

La famiglia è però anche *coinvolgimento* per la maggior parte degli intervistati (45 su 55), che, alla domanda "*I tuoi genitori ti coinvolgono nelle decisioni che ti riguardano?*" dichiarano di sentirsi partecipi, in particolare riguardo alle scelte che riguardano le loro attività organizzate di tempo libero, alcune attività familiari, come le vacanze, e le scelte importanti per il loro futuro, come ad esempio quella della scuola superiore. Si tratta nella maggior parte dei casi di uno spazio di decisione che si gioca tra un accompagnamento all'autonomia e un confronto alla ricerca di un accordo tra genitori e figli:

Nelle scelte che riguardano me, mi chiedono sempre le cose prima, chiedono principalmente a me quello che voglio fare, e poi se c'è qualche intoppo me lo dicono subito, non mi fanno andare troppo avanti con i miei progetti per poi dirmi che la cosa non è possibile (Int. 15, F).

Nelle decisioni che riguardano direttamente me, tante volte fanno scegliere a me, mi consigliano e basta (...) Beh, un esempio che mi viene subito in mente è la scuola superiore. Perché conosco tanti ragazzi che i genitori li obbligano ad andare in degli istituti piuttosto che in altri, però alla fine secondo me un

ragazzo deve decidere lui, anche perché è lui che sa se è portato o no per una cosa. Non puoi mandare uno a fare una scuola che non vuole fare, perché poi la farà malissimo quella scuola (Int. 47, M).

Mi aiutano ad analizzare sempre i pro i contro di ogni decisione e alla fine scegliamo insieme. Non mi sono mai pentito delle scelte che mi hanno aiutato a fare i miei genitori (Int. 53, M).

Per alcuni di loro, le decisioni che li riguardano implicano invece una sorta di *prova di autonomia*, nella quale sembrano esercitarsi in vista dell'acquisizione di maggiori spazi di libertà, che i genitori iniziano a concedere solo in alcuni ambiti, ma che desidererebbero più ampi:

Ogni volta è tipo un ricatto: perché se non fai questo non hai il telefono, e se non fai questo non hai questo. Tipo se c'è un compleanno è una scusa in più per obbligarti a fare le cose (...) non mi va bene che decidano se ci vado o no, nelle decisioni che coinvolgono me ma anche gli altri. (...) Boh, per il resto decido io, ma vorrei [anche] decidere io le mie punizioni perché sono capace, mi rendo conto che ho sbagliato e poi decido la punizione più adeguata (Int. 7, M).

Se non mi coinvolgono, mi coinvolgo da sola! Cioè, se non mi chiedono qualcosa, io poi vado lì e gli dico la mia opinione... cioè, mi faccio vedere che anch'io posso pensare qualcosa (Int. 16, F).

I familiari sono le figure di riferimento più importanti per le confidenze personali delle ragazze e dei ragazzi intervistati: la grande maggioranza afferma infatti di rivolgersi prevalentemente a loro, soprattutto ai genitori (25 intervistate/i), ma anche fratelli o sorelle o nonni e zii. Le figure scelte per le confidenze dipendono tuttavia dai diversi ambiti della loro vita ai quali queste confidenze si riferiscono. In modo assolutamente coerente con il loro percorso di crescita, ragazze e ragazzi fanno una chiara distinzione tra “cose importanti”, per le quali si rivolgono prevalentemente ai genitori e confidenze legate ai vissuti propri della loro età, rispetto ai quali i confidenti privilegiati sono invece le amiche e gli amici. Questo risultato è perfettamente in linea con le ricerche in questo ambito, che rilevano come alla famiglia venga in genere attribuito un ruolo ed un peso maggiore nelle questioni che riguardano il futuro e il gruppo dei pari rivesta invece una funzione più rilevante nel caso di questioni di ordine relazionale che interessano la quotidianità (Ravenna e Rubini, 2006):

Se sono un po' più, tra virgolette, intime, parlo con la mia migliore amica, se no non ho problemi a parlare con loro [i genitori] (Int. 2, F).

Se sono cose importanti... mi rivolgo ai miei genitori (Int. 17, M).

Con mia mamma certe volte sì, però certe cose lei non le sa. Più che altro perché... neanche perché mi vergogno, ma perché, boh, non me la sento, non mi piace. Certe cose le sa ad esempio XXX [la migliore amica] perché penso che gli adulti è vero che le hanno passate le cose, però non le stanno passando in quel momento, quindi non sanno darti un consiglio (Int. 43, F).

Tra coloro che si rivolgono ai genitori, circa la metà parlano e si confidano ugualmente con entrambi; per l'altra metà è la relazione con la mamma ad essere sentita più intima e *vicina*, una relazione all'interno della quale figli e figli si sentono più liberi di esprimersi:

Più con mia mamma, perché mio papà lo vedo meno, però comunque quando c'è, sì (Int. 22, F).

Con mio papà proprio no, perché c'è proprio imbarazzo. Con mia mamma [mi confido]. Cioè, con mio papà parlo di cose, di lavoro, di scuola non tanto, di altre cose. Vabbè, con mia mamma un po' di più. Poi se devo parlare di cose più intime, sì, di cose che mi interessano, di cose della vita, parlo con mio fratello che è anche più esperto (Int. 45, M).

A mio papà un po' meno, anche perché è spesso via durante il giorno. Arriva a casa alla sera alle otto e poi a volte va [fuori per altri impegni] e quindi non è tanto a casa, non riesco tanto parlarci. Però mia mamma sì, a volte anche la sera parliamo, le racconto cosa è successo durante la giornata (Int. 51, F).

Se questo dato, da un lato, va inserito all'interno delle singole dinamiche familiari, rispetto alle quali non abbiamo elementi sufficienti per fare ulteriori considerazioni (tranne che non emergono differenze a seconda della tipologia e della composizione familiare, né dello status socio-culturale del nucleo), è evidente però, dall'altro, che si inserisce in un contesto più ampio rispetto alle pratiche familiari e al divario di genere in Italia. Nonostante la crescente enfasi sul coinvolgimento dei padri nelle pratiche di cura, infatti, il *gap* di genere è ancora fortemente presente (Ruspini e Tanturri, 2017; Bosoni, 2018). Da quanto emerge in alcuni dei racconti, in linea con la letteratura, l'identità maschile, almeno in alcune famiglie, sembra essere ancora legata all'idea del *breadwinner* (Bosoni, 2018), cosa peraltro conseguente ad una fotografia del contesto italiano che presenta tassi di occupazione femminile/materno sotto la media europea e un forte divario di genere nello svolgimento dei compiti familiari e di cura anche nel caso in cui entrambi i partner sono impegnati nel lavoro extra-domestico e contribuiscono in egual

misura al reddito familiare (Lasio *et al.*, 2017; Pattaro, Visentin e Zannoni, 2019).

#### 2.4.2. *Gli insegnanti come figure di riferimento*

Anche gli adulti non appartenenti alla famiglia giocano un ruolo molto importante nello sviluppo psicologico e socio-emotivo dei preadolescenti. A questo proposito, è certamente il contesto scolastico l'ambito in cui ragazze e ragazzi trascorrono gran parte della loro quotidianità, dopo il tempo trascorso in famiglia. Si tratta di un contesto di sviluppo in grado di influenzare l'adattamento e il benessere del preadolescente, che può agire supportandolo nel suo percorso di crescita, fornendo sostegno sociale (soprattutto attraverso le relazioni che si instaurano con coetanei e docenti) e favorendo l'acquisizione di competenza e autonomia (Zimmer-Gembeck e Locke, 2007; Lenzi e Marino, 2020). In questo contesto, l'interazione con gli insegnanti riveste un ruolo cruciale, non solo in relazione all'esperienza scolastica, ma anche ai processi implicati nell'acquisizione dell'identità e all'inserimento nella vita sociale: il rapporto con gli insegnanti quali adulti significativi, infatti, poiché non presuppone legami affettivi analoghi a quelli con i genitori, può essere utile per confrontarsi con diversi modelli di comportamento e per ampliare le occasioni di apprendimento sociale (Ravenna e Roncarati, 2006). I risultati delle ricerche in questo ambito evidenziano come una relazione positiva con i propri insegnanti sia associata ad un maggior utilizzo di strategie di *coping* a scuola, predica un migliore adattamento comportamentale e scolastico ed influenzi il successo scolastico (Hamre e Pianta, 2007; Zimmer-Gembeck e Locke, 2007; Oberle, Schonert-Reichl e Zumbo, 2010; Wang *et al.*, 2016; Lenzi e Marino, 2020). Inoltre, il sostegno da parte degli insegnanti durante le transizioni evolutive è un fattore cruciale per favorire l'adattamento dei preadolescenti al nuovo ambiente (ad esempio nel passaggio tra i diversi ordini di scuola) ed ha un'influenza positiva sull'impegno scolastico da parte degli studenti e sulla loro motivazione all'apprendimento, oltre che sul loro benessere sociale ed emotivo (Longobardi, Prino e Marengo, 2016). In sintesi, quindi, una relazione positiva tra gli insegnanti quali adulti significativi e i preadolescenti può contribuire al loro sviluppo sia sul piano scolastico, sia su quello socio-emotivo (Hamre e Pianta, 2006).

Riguardo alla relazione con gli insegnanti abbiamo quindi chiesto alle/ai preadolescenti che hanno partecipato alla ricerca, in modo speculare ad alcune delle aree esplorate per quanto riguarda i genitori, se si sentissero coinvolti nelle decisioni che riguardano le attività scolastiche, se avessero un

dialogo con i loro docenti anche sulla loro vita al di fuori della scuola e se si sentissero liberi di parlare con loro. Più della metà degli intervistati (37) ha raccontato di sentirsi coinvolta nelle decisioni, soprattutto in relazione ad alcuni aspetti della didattica (attività di gruppo e approfondimento di alcune tematiche) e alle gite, sebbene non da tutto il corpo docente. Tuttavia, tra loro, i gradi di coinvolgimento percepito sono molto diversi. Per pochi tale coinvolgimento è pieno e soddisfacente:

Io mi sento fortunato, perché mi confronto anche con altri nostri amici (...) tutti gli insegnanti sono bravi, ma certi sanno relazionarsi meglio con gli alunni in confronto ad altri. E io mi trovo bene con questi insegnanti, perché appunto cercano di capire come ci sentiamo noi, come vediamo la scuola e tutto. Quindi sì, secondo me ci coinvolgono, anche perché ci chiedono se una cosa ci è piaciuta o no, qualche attività, se la vorremmo rifare, riproporre alle altre classi. Ehm, e poi ovviamente chiedono alle persone che hanno meno difficoltà di affiancare quelle che hanno più difficoltà (Int. 47, M).

Per la maggior parte si tratta invece di un coinvolgimento che riguarda solo alcuni insegnanti e che spesso viene percepito come parziale e/o insufficiente rispetto a quello che invece desidererebbero:

Ci sono differenze: alcuni ci coinvolgono di più, altri mettono una barriera, una sorta di barriera (Int. 30, F).

Circa un quarto dei racconti riporta invece la percezione di una mancanza di confronto:

Decidono tra loro insegnanti quello che succede e se è proprio opportuno sentono lo studente, però altrimenti no (Int. 24, F).

Si tratta di una partecipazione che ragazze e ragazzi, in modo trasversale, auspicerebbero invece fortemente, soprattutto in relazione alla didattica (progetti, attività di gruppo, contenuti, laboratori) e all'organizzazione (gite, verifiche, lavori di gruppo, piccole mansioni):

Non sempre le cose che decidono loro ci piacciono e quindi magari coinvolgendoci potrebbero trarre dei risultati migliori .... (Int. 22, F)

Però potrebbero ascoltarci un po' di più per le nostre scelte (Int. 27, F)

Ci piacerebbe essere partecipi...magari ci sono più cose che ci piacciono che magari non facciamo (Int. 35, F).

Circa metà degli intervistati racconta di avere un buon dialogo con i propri docenti, sebbene, anche in questo caso, specifichino che ciò non avviene con tutti. Gli argomenti di discussione spaziano dalle vacanze, allo sport, alle amicizie e ad argomenti extrascolastici, anche più personali, sui quali si confidano o chiedono consiglio.

Con la prof. XX., parliamo spesso della nostra vita, dei nostri amici e sappiamo che non dice niente (Int. 3, F).

A volte parlo con i miei insegnanti, perché dicono: “Cosa sta succedendo in questo periodo? Sei un po’ più distratta”. E gli spiego che magari c’è qualche problema o in famiglia, ho litigato con qualcuno a cui tenevo particolarmente [...] Sono comprensivi nei confronti nostri (Int. 27, F).

Dipende, non lo so, dal rapporto che un po’ si è instaurato in questi anni e boh, con alcuni mi sento più sicura di parlare. Anche comunque dal modo in cui insegnano... cioè, anche io mi son fatta un’idea su di loro e con certi riesco a parlare più liberamente (Int. 44, F).

L’altra metà invece fa riferimento ad una mancanza di dialogo, non stimolato da parte degli adulti, ma anche non ricercato dai preadolescenti, in racconti che rimandano ad una sorta di mancanza di fiducia e ad una distanza data dalla percezione di una forte asimmetria di ruolo:

[No], perché non mi sento legata ai professori, non abbiamo un rapporto amichevole con i professori. [...] Non molto. Perché so che comunque possono criticare da un altro punto di vista. Quindi no (Int. 25, F).

Perché secondo me ognuno dovrebbe fare il proprio lavoro [...] cioè, tu fai quello, io faccio questo e non ci diciamo niente, punto (Int. 49, F).

No no, perché mi sembra anche un po’, non di mancare di rispetto, ma... loro sono lì per lavoro e quindi con loro parlo del mio attuale lavoro, ovvero la scuola e di ciò che li riguarda, ovvero la scuola (Int. 55, F).

Emerge quindi un quadro in cui è evidente (come già in altre ricerche, si veda ad esempio Belotti, 2010) una richiesta da parte delle ragazze e dei ragazzi di partecipare direttamente alla gestione della vita scolastica, richiesta però che non sempre (e non da parte di tutti gli insegnanti) trova pieno accoglimento, confermando una certa rigidità del sistema scolastico, molto centrato sull’apprendimento formale, ma meno attento a valorizzare la dimensione relazionale delle interazioni e degli scambi comunicativi, se non per alcune zone franche, come ad esempio quella delle gite scolastiche (Belotti,

2010). Gli insegnanti si configurano (richiamando, anche in questo caso, i risultati di altri studi, ad esempio Colombo, 2009; 2015), per una parte dei nostri intervistati come delle importanti figure di riferimento adulte, della cui opinione si tiene conto e su cui poter contare; per un'altra parte, invece, il tema del *gap* generazionale è molto sentito e sembra esserci «un'area di “reciproco riguardo” nella relazione intergenerazionale, uno studiarsi a vicenda alla ricerca di una credibilità» (Colombo, 2015, p. 55), che non sempre viene pienamente riconosciuta da studentesse e studenti.

## 2.5. La scuola che vorrei

Per quanto riguarda la scuola nel suo complesso, abbiamo quindi chiesto a ragazze e ragazzi se potessero immaginare la scuola ideale per loro, come la vorrebbero. I risultati delle risposte a questa domanda vedono emergere caratteristiche sia strutturali che organizzative, che fanno riferimento in particolare a due ambiti: l'impostazione della didattica e l'organizzazione degli spazi scolastici.

Il desiderio di cambiamento prevalente riguarda l'impostazione della didattica (23 risposte), rispetto alla quale le/gli intervistate/i ritengono che le lezioni dovrebbero essere più intense a scuola, in modo da lavorare meno a casa, alternando nuovi argomenti e ripasso dei precedenti, e soprattutto con modalità diverse dal tradizionale lavoro (frontale) in aula. Tra i desiderata ci sono più viaggi d'istruzione, più pratica sportiva, più corsi di lingue e insegnamenti organizzati sullo stile americano, con progetti settimanali, materie obbligatorie e altre a scelta.

Quello che ragazze e ragazzi sembrano chiedere è in sostanza una didattica più coinvolgente, stimolante e interattiva, in un'ottica di scuola connotata in termini maggiormente relazionali:

Cioè, tipo coinvolgere di più gli alunni, che in certe materie...eh, non sono molto coinvolti. O anche fare in modo che sia molto più libero il dialogo alunno-studente [...] perché, cioè, [sono] sempre comunque i due piani diversi e quindi [...] però magari avere insegnanti più aperti (Int. 15, F).

A me i progetti che propone la scuola piacciono molto, ad esempio andremo tre giorni in montagna a sciare (...) ci unirà ancora di più come classe. Oppure mi piacciono molto i progetti: quest'anno abbiamo fatto un incontro sulla giornata della memoria che, a parer mio, era molto interessante, mi è piaciuto molto. Affettività, anche quello mi piace molto, perché comunque ti chiedo di esprimerti, di sfogarti in un certo senso, anche se fai un po' fatica, ti obbliga insomma, impari anche a parlare con altre persone (Int. 25, M).

Nelle risposte si ripete in modo ricorrente anche il tema dei compiti a casa, da anni al centro del dibattito non solo fra gli studenti, ma anche fra gli addetti ai lavori e nell'opinione pubblica. Si tratta infatti di una pratica che occupa un tempo significativo negli impegni quotidiani dei preadolescenti, attraverso la quale il tempo della scuola si dilata oltre il suono della campanella, entrando di fatto in quello extrascolastico e familiare, non senza complicazioni e recriminazioni (Montalbetti e Lisimberti, 2020) soprattutto per un loro peso eccessivo, come sembrano confermare anche le risposte dei nostri intervistati:

Che duri un po' di meno o che ci siano più vacanze durante l'anno. Ogni tanto ci vorrebbero delle vacanze in più per rilassarsi. E poi meno compiti, la cosa più fastidiosa. Per esempio, una mia amica che ora abita in Svizzera fa un'ora di più in classe ma poi non ha compiti, perché li ha già fatti a scuola (Int. 14, M).

Io credo che la scuola...se fosse come penso io sarebbe molto meglio. Magari si allunga di un'ora e quindi fai sei ore ogni giorno, però che non diano compiti. È già tanto 5 ore su 24, perché poi ne devi passare altrettante per i compiti. E quindi farei che se ci sono delle verifiche si studia a casa. Però i compiti diventano anche un peso ogni tanto, perché ci sono ragazzi che vogliono dedicarsi ai loro hobby, che hanno più interessi e quindi si sentono più legati perché non possono fare ciò che vogliono per i compiti. E quindi secondo me niente compiti e se c'è da studiare si studia (Int. 55, F).

Un secondo ambito dei desideri relativi alla scuola riguarda l'organizzazione degli spazi, che una parte (15) delle/gli intervistate/i si immagina strutturati in modo molto diverso dall'attuale: arredi migliori, spazi più ampi, campi sportivi e aule studio, classi più accoglienti e attrezzate:

La struttura tipo quelle americane e con un centro sportivo fuori all'esterno o all'interno. Con tanti progetti nuovi ogni settimana, da fare (Int. 8, F).

Magari, sì, avere uno spazio studio più ampio dove si può anche studiare insieme (Int. 15, F).

A questo proposito i desideri dei preadolescenti esprimono la richiesta, indicata come necessità anche in vari progetti nazionali (si veda ad esempio Tosi, 2019; Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022; Indire, 2022), di concepire la scuola come uno spazio unico e integrato con ambienti flessibili, finalizzati a scopi diversificati, dove alla tradizionale didattica frontale si possa affiancare uno spazio per valorizzare le competenze relazionali di studentesse e studenti e per stimolarne la socializzazione.



Infine, sebbene non si riferisca direttamente ai desiderata nei confronti della scuola, la presenza di figure esperte in questo contesto, che possano fornire aiuto e sostegno ai ragazzi in caso di difficoltà è stata riportata in modo positivo dalla maggior parte degli intervistati, sia per quanto riguarda la figura dello psicologo, sia, in senso più ampio, per quanto riguarda gli adulti (in particolare educatori di comunità) con i quali i ragazzi hanno avuto opportunità di confrontarsi:

La psicologa della scuola è utile in certi casi (Int. 19, F).

Magari confrontarsi, magari con un adulto, farebbe bene secondo me. Magari anche in gruppo, così si sentono varie opinioni e ragionando su quelle magari può servire (Int. 22, F).

Alcuni degli intervistati riportano l'esperienza e il servizio positivo dello sportello di Spazio Ascolto all'interno della loro scuola gestito da professionisti esterni al corpo docente. Uno spazio riservato ed esclusivo in cui ragazze e ragazzi si possono confidare, confrontare e trovare consigli:

Noi a scuola abbiamo lo spazio ascolto e quindi penso che sia anche un ottimo punto di riferimento (Int. 24, F).

Noi a scuola abbiamo lo spazio ascolto con la psicologa. Secondo me quello, se vai, un po' può aiutarti (Int. 47, M).

Lo Spazio Ascolto: metti il bigliettino, puoi mettere massimo tre persone e tu puoi andare con i tuoi amici a parlare dei tuoi problemi (Int. 50, M).

Le caratteristiche che il professionista che incontrano a scuola dovrebbe avere comprendono competenze inerenti alle difficoltà tipiche della loro fascia di età, con capacità di stabilire una relazione empatica immediata e che si dedichi a loro all'interno di un servizio ad hoc:

Gli psicologi... [sono] gente che riesce a darti un aiuto e riesce a farti capire le cose che magari sono più opportune da fare [...] E se hai bisogno di un consiglio, tipo noi che abbiamo gli esami quest'anno, sono persone che li hanno passati gli esami e quindi chiedere un po'... come calmarsi, robe del genere (Int. 35, F).

Un esperto che potrebbe essere utile [è] qualcuno che si metta nei panni dei ragazzi, che non faccia magari il sapientone che gli insegna le cose, magari anche un po' più giovane, che davvero può dare dei consigli utili e pratici (int. 55, F).

## 2.6. Verso il futuro

Il prerequisito di una crescita serena sta, anche, nella possibilità di sperare in un futuro in cui poter realizzare i propri progetti di vita (Pietropolli Charmet, 2012). La riorganizzazione del sé e delle proprie relazioni che inizia con la preadolescenza è un processo faticoso, non privo di difficoltà e ambivalenze, ma è contemporaneamente accompagnata anche da un graduale incremento delle abilità di regolazione del proprio mondo interiore e delle relazioni sociali e dalla capacità di entrare in sintonia con l'ambiente sociale e con i coetanei. Una parte specifica della ricerca si è quindi focalizzata sulle preoccupazioni e i bisogni dei preadolescenti, ma anche sui loro desideri e aspettative nei confronti del mondo adulto, per cercare di comprendere, in particolare, quale fosse la loro prospettiva su quanto le figure adulte potessero utilmente fare per accompagnarli e sostenerli nel loro percorso di crescita.

### 2.6.1. Preoccupazioni, difficoltà e desideri

Crescere significa confrontarsi anche con la parte più faticosa della vita e ai compiti di sviluppo sono legate le preoccupazioni e le difficoltà che ragazze e ragazzi intervistati raccontano. Alla domanda “*Secondo te, quali sono le preoccupazioni dei ragazzi e delle ragazze della tua età oggi?*” le risposte prevalenti riguardano due ambiti: da un lato il bisogno di accettazione (13), che spesso si lega all'apparenza, ossia all'impressione che si dà (12) e alla preoccupazione per il giudizio altrui (10); dall'altro la scuola – in particolar modo la scelta della scuola superiore in vista della prosecuzione degli studi (12). Gli stessi ambiti che destano preoccupazione si riflettono anche nelle risposte relative alle difficoltà che i preadolescenti sentono più spesso di dover affrontare (“*Se invece pensi alle difficoltà e ai problemi, quali sono quelli che hanno più spesso i ragazzi e le ragazze della tua età?*”), legate in modo conseguente alle relazioni e all'essere all'altezza delle aspettative (spesso per essere accettati) e alla scuola, sia in termini di rendimento, sia in termini di scelta:

La preoccupazione di non essere all'altezza (Int. 13, M).

D i non piacere... di, in qualche modo, fallire, di essere al di sotto delle aspettative degli altri, sì, penso questo (Int. 15, F).

Come si vestono, cioè sono tanto preoccupati. E comunque l'aspetto fisico e anche le persone che frequentano. Cioè, diciamo che vogliono frequentare

quelle più popolari fra virgolette, eh. Con chi scrivono sui social, soprattutto quanti follower hanno (Int. 38, F).

Il non essere mai abbastanza (...) l'essere giudicati... (Int. 43, F).

Si tratta di risposte dalle quali emerge quindi, in prima battuta, soprattutto il timore di non essere stimati e di non sentirsi parte del gruppo. Da un lato ciò richiama certamente la paura di cambiare, come reazione alle trasformazioni sia corporee che più complessivamente identitarie tipiche di questa fase del corso di vita. Tuttavia, dall'altro, a queste fisiologiche paure, sembrano aggiungersene altre, probabilmente più legate ad un orizzonte di modelli di perfezione e di performance, che riguardano il non essere all'altezza delle aspettative proprie e altrui, di non essere popolari e di non avere così un posto riservato nella mente degli altri, in particolare in quella dei coetanei. Paure per alcuni versi *vecchie*, ma che possono, in alcuni casi, essere connotate anche di nuovi significati, legati al timore e alla fragilità di non venire apprezzati, pensati e ricercati in ogni ambiente, dalla scuola, allo sport, ai social (Lancini *et al.*, 2020).

In seconda battuta, ragazze e ragazzi riportano anche il timore di compiere errori nelle scelte che li riguardano più da vicino, soprattutto in relazione al loro futuro scolastico. Questo aspetto può probabilmente essere inserito all'interno di un quadro di preoccupazioni verso gli innumerevoli compiti che gli intervistati si immaginano di dover assolvere una volta diventati pienamente adolescenti e che si aspettano poi di dover assumere nella loro vita adulta. Un'età adulta che, comprensibilmente, ancora faticano a collocare nel tempo e a prefigurarsi chiaramente, anche se sembrano pensare che diventare grandi implichi soprattutto assumersi responsabilità e seguire e rispettare le regole che la libertà di poter scegliere comporta (Aime e Pietropoli-Charmet, 2014):

Dietro alle libertà ci sono delle responsabilità, delle cose da rispettare... (Int 13, M).

Anche il futuro (...) avendo fatto la scelta della scuola hai sempre un po', boh, paura di aver sbagliato... (Int.45, F).

Essere accettati nella nuova società, tipo, nella società dei maggiorenni. Essere un po' più grande e...sapere che non c'è più papino e mamma che ti tiene la mano per ogni cosa e quindi te la devi cavare da sola (Int. 41, F).

*Chi vorrei essere? Che tipo di persona voglio diventare?* sono quesiti ricorrenti sui quali non solo gli intervistati si interrogano, ma rispetto ai quali

cercano anche di trovare risposte concrete, proiettandosi nel futuro e mostrando una certa progettualità. Se alcune/i riportano qualche idea in ambito professionale (camionista, cuoco/a, avvocat/a/o, insegnante, psicologa/o, ecc.), la maggior parte fa riferimento ad obiettivi, desideri e qualità più astratte e rilevanti. Pensando a se stessi da grandi, vorrebbero diventare persone adulte soddisfatte professionalmente e dal punto di vista personale, ma soprattutto, altruiste, responsabili, determinate, affidabili. Felici.

Voglio diventare un esempio per i ragazzi, che anche loro saranno coloro che governeranno il mondo, dando dei buoni esempi [...] Voglio diventare un punto di riferimento per i ragazzi, contro il razzismo, contro l'omofobia, contro l'inquinamento (Int. 4, F).

Vorrei fare il professore di matematica. [Vorrei diventare] un adulto che dà un servizio ai ragazzi appunto insegnando matematica. Vorrei avere una famiglia ed essere felice (Int. 32, M).

Considerando il fatto che gli uomini riescono ad arrivare più facilmente nei posti più ambiti rispetto alle donne [...] certe donne che magari vorrebbero provarci...si possono sentire...demoralizzate. Mentre io vorrei riuscire, quindi vorrei arrivare anche in alto e aiutare magari quelle donne che non ci riescono (Int. 52, F).

### 2.6.2. *Gli adulti che vorrei*

A preoccupazioni e difficoltà, ma anche ad una, seppure iniziale, proiezione verso l'indipendenza e il futuro, si lega una prima, timida, richiesta di autonomia che gran parte delle/gli intervistate/i pongono al mondo adulto. Abbiamo infatti domandato in che cosa ritenessero che ragazze e ragazzi della loro età fossero in grado di cavarsela da soli, compiendo scelte autonome. La richiesta di autonomia emerge in riferimento alle scelte da compiere in relazione alla loro età: torna così il tema della scelta scolastica (pur con il consiglio dei genitori), la gestione dei conflitti con gli amici, le prime richieste di uscite da soli e le attività extrascolastiche. I preadolescenti si dimostrano a questo proposito (pur in un quadro che presenta molte sfumature diverse, a seconda delle loro differenti biografie e caratteristiche) consapevoli di dover dimostrare di essere responsabili per poter avere l'indipendenza che chiedono, tenendo i genitori sempre al proprio fianco:

Secondo me nelle scelte che riguardano loro... non so, la scuola [devono] sempre poter esprimere la propria opinione. Però nelle scelte che riguardano

loro [...] deve esserci comunque un adulto che ti dice secondo lui che cosa devi fare, però dovresti scegliere tu cosa fare, perché dopo sei te che devi andare là, non è che sono loro (Int. 16, F).

Secondo me dobbiamo sperimentare le cose non avendo sempre l'adulto che ci dica: "devi fare questo, devi fare quello". Secondo me dobbiamo riuscire a prendere delle decisioni anche da soli. Perché se no non cresceremo mai, avremo sempre bisogno di qualcuno che ci dica è meglio così, è meglio colà (...). Anche noi dobbiamo ragionare di più con la testa e non farci prendere dall'ansia e dalla paura di quel momento e riuscire a regolarci (Int. 25, M).

Dipende anche dalla persona, ovviamente, perché ci sono casi e casi, però in generale, ovviamente non in tutto, ma nella maggior parte delle decisioni, secondo me un ragazzo della mia età se la può cavare. [...] Per esempio, nella scelta della scuola superiore. Cioè, ovvio, ovvio bisogna avere anche l'appoggio dei genitori però, boh, ce la possiamo cavare (Int. 30, F).

In linea con questo quadro, le/gli intervistate/i, all'interno del loro contesto, desidererebbero avere anche maggiori spazi dedicati ai giovani (*"Nella tua città vorresti ci fossero occasioni di partecipazione/spazi/attività dedicate ai ragazzi della tua età? Se sì: mi puoi fare un esempio?"*). In primis vorrebbero luoghi di aggregazione organizzati (20 risposte) dedicati a loro, all'interno di centri giovanili ricreativi o sportivi:

Degli spettacoli, non so, in una sala, qualche spettacolo di proiezione o anche solamente...feste per stare insieme per trovarci. Per avere qualcosa per poter stare insieme (Int. 5, M).

Magari organizzare delle feste al pomeriggio...oppure, non so, alla sera, ma non troppo tardi comunque. Per fa vedere che comunque il territorio si preoccupa anche per i giovani (Int. 16, F).

Magari...dei mini tornei di pallavolo dove la gente può andarci e fare la partita e, boh, delle festicciole o come lo spazio giovani, dove i ragazzi si possono incontrare e fare delle attività (Int. 35, F).

Sebbene in piccolissima parte, emerge anche qualche spunto legato ad una richiesta di autogestione di queste attività:

Mi piacerebbe ci fosse una gelateria portata avanti dai giovani. Tipo ragazzi della nostra età che fanno il gelato, oppure una pizzeria. E poi le giostre. E poi giochi in gruppo. Tipo giochi d'acqua d'estate (Int. 3, F).

A me non è mai piaciuta una roba tipo organizzazione dei genitori. Preferisco che organizziamo noi ragazzi, perché secondo me, anche quando il Comune

organizza cose del genere, sono poco interessati perché sembrano un po' noiose. Però se le organizziamo noi, magari, visto che siamo ragazzi, possono interessare anche più ragazzi (Int. 29, M).

In modo assolutamente coerente con le caratteristiche di questa fase dello sviluppo, ragazze e ragazzi si confermano quindi in bilico fra un iniziale desiderio di sperimentarsi in modo indipendente e la necessità di protezione, accompagnamento e sostegno da parte della famiglia. Ciò che i racconti rimandano è quindi una richiesta di consigli e aiuto da parte degli adulti per risolvere i problemi e affrontare le prime scelte importanti, accompagnata però da una richiesta altrettanto chiara di rispetto per le loro idee e di capacità di ascolto e comprensione, ma anche di rassicurazione e supporto, in una rivendicazione, ancora contraddittoria, di autonomia di pensiero e di comportamento, almeno in alcuni ambiti della loro vita:

[Gli adulti dovrebbero aiutare un ragazzo] a capire che ce la può fare a credere in se stesso e, non so, aiutarlo a prendere il coraggio di fare qualcosa (Int. 5, M).

Secondo me le parole (...) Si dovrebbero dire più parole che più silenzi (Int. 9, F).

A questo proposito, i loro suggerimenti (“*Che suggerimenti daresti agli adulti per riuscire a capire davvero i ragazzi?*”) vanno in modo massivo verso una richiesta di ascolto e di una comprensione “vera”, intesa come la capacità di entrare nel mondo dei giovani e di mettersi nei loro panni:

Ascoltarli, semplicemente (Int. 6, F).

Gli farei provare tutte le cose che facciamo noi ragazzi, tipo un giro turistico della nostra vita, eh, anche per fargli capire secondo noi come sono queste cose... (Int. 29, M).

Farli mettere nei propri panni, tipo: io vado a lavorare al posto tuo, tu vieni a scuola da me e vediamo se è così tanto facile (Int. 42, F).

Scendendo più nel dettaglio del loro rapporto con il mondo adulto, le persone che le/gli intervistate/i dichiarano di ammirare sono personaggi famosi, cantanti, attori o personaggi sportivi, come ci poteva facilmente aspettare, ma anche persone a loro vicine, soprattutto i genitori, e, in alcuni casi, altri familiari e gli insegnanti:

Mia mamma. La ammiro perché adesso, anche se ha 47 anni segue ancora i suoi sogni. Infatti va a una scuola serale. La ammiro perché ha il coraggio di seguire ciò che vuole (Int. 41, F).

L'impegno di mio papà, come si impegna per portare i soldi a casa e tutto. E la forza di mia mamma (Int. 49, F).

Ammiro il mio professore di matematica (...) è una persona molto profonda, molto sincera, è...sensibile anche, posso parlare anche con lui, a volte mi confido (Int. 26, M).

Più in generale, il modello adulto al quale ispirarsi ha caratteristiche quali la determinazione, l'altruismo, la predisposizione all'ascolto e l'empatia, il rispetto nei confronti dei giovani e la dedizione al lavoro:

Quel tipo di persone che ti mettono a tuo agio nei momenti un po' di disagio e quelle che non mi fanno fare figuracce in pubblico e poi quelle con cui ti puoi confidare (Int. 9, F).

Allora, a me piacciono molto le persone che ti sanno ascoltare senza per forza criticare e soprattutto che ti aiutano nei momenti più importanti per te, che capiscano che è una cosa seria o non seria comunque, e appunto che riescano a darti dei consigli su come affrontare la situazione, senza vedere il lato negativo della cosa, cioè vedendolo, ma cercando comunque di affrontarlo (Int. 25, M).

Al contrario, le persone adulte meno apprezzate sono soprattutto quelle ritenute giudicanti o presuntuose:

Non mi piace quando si sentono, non so, tipo Dio, che sanno tutto loro...nel senso: sono grandi, ma a volte non sanno tutto. Cioè, mi dà fastidio quando pensano di sapere, però in realtà non sanno, però dopo sono adulti, quindi hanno ragione loro insomma (Int. 16, F).

Le persone che si impongono e basta (...) Le persone che non lasciano scegliere, quindi...si impongono e basta solo perché sono grandi e magari poi loro sono immaturi, non fanno la scelta giusta (Int. 47, M).

Da queste parole complessive emerge un quadro in cui i preadolescenti intervistati non sembrano avere grandi difficoltà a fidarsi degli adulti che hanno vicino, anzi ne cercano molto il supporto, il sostegno e anche la rassicurazione. Ciò che ragazze e ragazzi sembrano chiedere e cercare (così come emerge anche in altre ricerche: si veda ad esempio Regione Emilia Romagna, 2020), è la possibilità di contare, in una dimensione di rispetto dei ruoli che

sembrano esigere soprattutto dagli adulti, attraverso un richiamo alla concretezza e alla possibilità di fare e sperimentare e un segnale di disponibilità verso il dialogo intergenerazionale.

## **2.7. La vita quotidiana durante la pandemia**

Come abbiamo già evidenziato nel primo capitolo, le misure restrittive necessarie connesse al contenimento della pandemia hanno creato, per i preadolescenti e gli adolescenti, condizioni di sviluppo anomale, improvvise e inaspettate. In particolare, le regole sociali alle quali si sono dovuti adattare sono chiaramente in contrasto con le spinte naturali di questa fase del corso di vita; la mancanza degli spazi educativi e scolastici, così come di quelli ricreativi e sportivi ha quindi inciso notevolmente sul cambiamento delle loro abitudini e routine quotidiane e sul loro stato d'animo ed emozioni nell'affrontare questi cambiamenti.

Ci è sembrato quindi indispensabile cercare di comprendere quale fosse il punto di vista di ragazze e ragazzi, che avevamo intervistato inizialmente quando la pandemia era ancora all'esordio, e che siamo tornati ad intervistare nell'estate del 2020, con l'intento di esplorare i loro vissuti soprattutto per quanto riguarda l'esperienza di vita quotidiana, i pensieri e le preoccupazioni, oltre che i due ambiti relativi all'esperienza scolastica e all'uso dei media (che vedremo nei capitoli successivi).

È ovvio che questi risultati non possono fornire indicazioni conclusive su quanto questo periodo abbia prodotto cambiamenti nella vita dei preadolescenti, poiché, come sappiamo, l'arco temporale della crisi sanitaria e sociale all'interno della quale ancora ci troviamo è scandito da fasi alterne di aperture e chiusure e, più in generale, l'impatto della pandemia sulla popolazione (non solo sui preadolescenti) è ancora tutto da determinare. Pertanto, i risultati necessariamente si riferiscono, come per tutte le ricerche in questo ambito, al periodo specifico considerato (Osservatorio Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2021), ma riteniamo possano comunque contribuire all'avanzamento delle conoscenze in un contesto, per ovvi motivi, ancora in progress.

### *2.7.1. Mancanze e privazioni*

Una prima area tematica delle interviste in questa seconda parte della ricerca ha inteso esplorare quali elementi abbiano maggiormente impattato



sulla vita quotidiana dei preadolescenti. Coerentemente con l'importanza delle relazioni con il gruppo dei pari in questa fase dello sviluppo (Meuwese, Cillessen e Güroğlu, 2017), e con i risultati di altre ricerche (Commodari e La Rosa, 2020; Ellis, Dumas e Forbes, 2020; Magson *et al.*, 2021) per quanto concerne l'ambito di indagine relativo a che cosa fosse venuto a mancare maggiormente alle ragazze e ai ragazzi, il tema emerso con maggiore forza è quello relativo alla perdita della socialità. In primis, quasi all'unanimità, è infatti la mancanza del rapporto con gli amici ad aver impattato di più sulla quotidianità degli intervistati. In modo assolutamente prevedibile, in questa fase dello sviluppo le restrizioni dovute alla pandemia hanno posto una barriera nei confronti di quella che per i preadolescenti caratterizza una dimensione essenziale, indispensabile in termini di benessere individuale e adattamento psico-sociale:

L'uscita con gli amici, cioè, più che altro vederli gli amici starci insieme (...)  
(Int. 25, F).

Allora, in primis gli amici (...) (Int. 27, F).

Emerge fortemente, per circa un terzo degli intervistati, anche la mancanza più generale di familiari con i quali non convivono (zii e cugini), ma soprattutto della figura dei nonni, centrali nel percorso di crescita per «la possibilità di sperimentare la continuità passato-presente-futuro, pur nella discontinuità delle molteplici traiettorie di vita» (Dozza e Frabboni, 2012, p. 17). La lontananza dai nonni ha acuito in molti ragazzi e ragazze un rinnovato bisogno di incontrarli:

Mio nonno. Perché i miei nonni li ho qui che abitano qui dietro mentre l'altro abita a XXX, quindi non lo vedevo mai (Int. 22, F).

Altrettanto fortemente si evidenzia il tema della scuola, in parte per quanto riguarda la frequenza, ma qui soprattutto per ciò che frequentare la scuola implica in termini di socialità (Besozzi, 2017), sia nelle relazioni tra pari, sia nella relazione con gli insegnanti. La mancanza di questa dimensione in seguito all'emergenza ha chiaramente generato da questo punto di vista implicazioni sociologiche, pedagogiche e psicologiche, facendo riscoprire la valenza della scuola come spazio mentale non solo per la trasmissione di contenuti, ma anche come contesto fondamentale di crescita relazionale ed emotiva:

Frequentare i miei coetanei, non poter andare a scuola, che è comunque un modo per frequentare i miei coetanei (Int. 23, M).  
Poi i professori perché comunque con alcuni professori ci parlavi, ti divertivi anche durante le lezioni (Int. 52, F).

Ai giovani intervistati è mancata molto anche la possibilità di uscire, intesa sia come la possibilità di muoversi al di fuori delle mura domestiche, sia come attività da poter fare all'aria aperta, come il semplice passeggiare, andare a prendere un gelato, stare fuori casa in modo spensierato. La libertà per i preadolescenti inizia infatti ad essere un bisogno prioritario, che aiuta a dare consistenza al processo di individuazione e concretizzazione di un'identità e fiducia nelle proprie capacità. In particolare, i preadolescenti, si sono trovati a questo proposito "sospesi" rispetto alla possibilità di sperimentazioni e mediazioni importanti per il raggiungimento dello status di adolescente.

Anche lo sport è uno degli aspetti che è mancato agli intervistati (8 risposte) anche in questo caso soprattutto nella sua dimensione di socialità:

Lo sport, sempre più che altro il contatto con gli altri (Int. 25, F).

Infine, più in generale emerge il tema della relazione con altre persone, la socialità dello "stare in compagnia" ed anche quella parte della relazione e dell'affettività che si esprime attraverso la fisicità (soprattutto baci e abbracci), capace di creare una maggior complicità con l'altro e rafforzare i legami e venuta a mancare nel corso della pandemia:

Il contatto fisico, tipo gli abbracci, i baci quelle cose così che non potevamo più fare (Int. 2, F).

### *2.7.2. La famiglia riscoperta, la socialità mediata e il tempo ritrovato*

Più della metà delle ragazze e dei ragazzi intervistati racconta che una delle cose che maggiormente li ha fatti star bene durante il *lockdown* riguarda lo stare in famiglia. Nelle famiglie all'interno delle quali, presumibilmente, era già presente un clima relazionale positivo, sembra che il momento del *lockdown* sia infatti stato vissuto come un'occasione per potenziare la comunicazione e i rapporti genitori-figli-fratelli, riscoprendo tempi e spazi affettivi meno coltivati nella frenesia della vita quotidiana pre emergenza. Viene raccontato quindi il piacere di nuove dimensioni della vita familiare, che implicano una maggiore condivisione del tempo insieme e il positivo riscoprirsi l'un altro:

Sono stato di più con la famiglia, perché i miei genitori di solito lavoravano e quindi non li vedevo spesso ed è stato bello (Int. 5, M).

La mia famiglia, perché sono stato più tempo con loro ho avuto più occasione per avere più rapporti con mia mamma mio papà e mia sorella (Int. 28, M).

In seconda battuta, le restrizioni sociali hanno alimentato quel bisogno di comunità spesso inconsapevole ed inespresso, che si è concretizzato in modo particolare nei rapporti di vicinato, riscoperti dalle ragazze e dai ragazzi:

Ho legato di più...con i miei vicini, magari prima non avevamo un rapporto così stretto (Int. 24, F).

I miei vicini ho rivalutato (...) sì, li ho conosciuti meglio (Int. 42, M).

Circa la metà delle ragazze e dei ragazzi intervistati racconta poi l'importanza di una *socialità mediata* (Garavaglia *et al.*, 2020; Pattaro e Setiffi, 2020), rispetto alla quale le tecnologie digitali hanno permesso di coprire le distanze fisiche, relazionali ed affettive, soprattutto con il gruppo dei pari, configurandosi come un mediatore importante per ridurre lo stress da isolamento. Sentire gli amici in videochiamata o attraverso la messaggistica, usare i social network (TikTok in particolare), ma anche poter rimanere in contatto con i compagni attraverso le video lezioni, ha infatti consentito loro di vivere una prossimità emotiva ed affettiva con i coetanei nonostante il distanziamento sociale:

Oh, l'uso dei social, perché potevo fare video chiamate con i miei amici, anche se eravamo lontani (Int. 4, F).

Fare le lezioni online, perché comunque anche se non vedi i tuoi compagni fisicamente, comunque li vedi nella faccia, li vedi nel suo insieme (...) diciamo che un buchetto nel cuore lo riempi (Int. 52, F).

Una dimensione piuttosto rilevante è legata inoltre a quello che possiamo definire *il tempo ritrovato*: il benessere dovuto al rallentamento dei ritmi quotidiani, che ha permesso agli intervistati di avere a disposizione del tempo per sé, per stare tranquilli, per rilassarsi o dedicarsi ad attività considerate piacevoli o costruttive. I racconti delle ragazze e dei ragazzi rimandano a questo proposito al riappropriarsi di alcuni spazi di solitudine intesa come luogo creativo in cui elaborare le proprie sensazioni, riflettere su di sé e sulle relazioni con gli altri, pianificare il futuro; in altre parole, *essere intimi con se stessi*. Si tratta in questo caso della solitudine come condizione positiva,

che rimanda al termine *solitude* (Long e Averill, 2003) – distinto da quello di *loneliness* – riferito a un uso attivo e costruttivo del tempo da soli, che favorisce l’auto-esplorazione. Una sorta di pausa dalle richieste esterne, in cui si ha l’opportunità di maturare (Galanaky, 2013; 2015):

Allora, durante il lockdown mi è piaciuto non dovermi svegliare ogni mattina di fretta, ma poter fare tutto con calma, darmi all’attività fisica in casa e stare un po’ da solo, per pensare e stare tranquillo (Int. 11, M).

Poi...c’è stato tempo (...) cioè, siccome c’era tanto tempo comunque in casa senza tante cose da fare, ci si poteva prendere tempo per sé, per pensare (...) sono stati vari momenti di riflessione (Int. 47, M).

Anche se solo in piccola parte, emerge poi il riferimento all’aver sperimentato nuove consapevolezze, dovute all’aver compreso la rilevanza di aspetti della vita che in precedenza tendevano ad essere dati per scontati. Alcuni racconti rimandano infatti a quei valori già emersi nella prima parte della ricerca, in particolare la famiglia e l’amicizia, uniti però alla consapevolezza legata all’importanza della salute, propria e dei propri familiari, e al valore delle “piccole cose” quotidiane:

Bisogna accontentarsi, non bisogna sottovalutare il fatto di stare bene, in salute. Molte persone magari dicono: “sono sfigata perché non ho questo”. Ma invece sei fortunata, perché sei in salute e invece ci sono persone che stanno male. Anche di non sottovalutare le piccole cose e non pensare sempre a cose più grandi anche se ne hai di belle (Int. 16, F).

Ho capito che alla fine le cose materiali sono solo un bene, contano davvero l’amicizia e la famiglia (Int. 36, M).

### 2.7.3. *Emozioni ambivalenti*

I vissuti legati all’emergenza costituiscono un evento ad alta valenza emotiva, che può determinare, soprattutto in fase di sviluppo, una serie di reazioni collegate alla destrutturazione della quotidianità, alla perdita delle routine e al cambiamento di tutto ciò che era familiare (Piccardi *et al.*, 2016). A questo proposito, è stato chiesto alle ragazze e ai ragazzi come si fossero sentiti durante i primi giorni della quarantena e, in seguito, durante gli ultimi.

I primi giorni di quarantena circa un terzo degli intervistati riporta di essersi sentito confuso, triste, preoccupato, e spaesato. Tuttavia, per la maggior parte di loro, i vissuti non rimandano a particolari difficoltà iniziali:

raccontano infatti di aver vissuto quei primi giorni come una vacanza aggiuntiva a quella appena conclusa per il ponte di carnevale. Alcune/i riportano quindi di aver provato una sorta di contentezza per il prolungarsi della chiusura della scuola, non avendo però compreso la portata della situazione ed essendo convinti che si sarebbe protratta per un tempo molto limitato:

Io stavo anche bene i primi giorni, perché non avevo idea di quello che stavamo passando e pensavo che fosse una cosa (...) momentanea (Int. 7, M).

Beh, ero felice perché non pensavo che fosse una cosa grave, diciamo. Quindi sì, si sta a casa da scuola e basta, ero felice (Int. 19, F).

Tuttavia, una volta realizzato che non si trattava di una situazione momentanea, hanno iniziato a subentrare vissuti di stanchezza, incertezza e preoccupazione, oltre che tristezza e paura. Vissuti questi, emersi in modo preponderante anche in alcune ricerche nazionali relative a questo tema (si vedano ad esempio Esposito et al., 2021; Save the Children e Ipsos, 2021):

Beh, i primi giorni diciamo che ero felice perché l'avevo presa come una vacanza, stacco un po' dalla scuola e va bene, che bello. Però con il passare dei giorni le cose peggioravano e sentivo la mancanza del resto, del mondo diciamo (Int. 22, F).

Avevo paura di perdere gli amici (Int. 44, F).

Per quanto riguarda poi emozioni e stati d'animo provati alla fine della quarantena vissuta nella primavera del 2020, le risposte vedono, quasi equamente distribuiti, ragazze e ragazzi in tre gruppi. Per alcuni, la fine della quarantena ha suscitato emozioni positive, come la felicità, l'entusiasmo per poter uscire e rivedere gli amici, riprendere le proprie attività e tornare alla normalità:

Super felice (...) perché eravamo quasi arrivati agli sgoccioli ed era l'ora anche di uscire (Int. 18, M).

Ero felice perché si poteva tornare alla normalità tra virgolette (Int. 18, F).

Altri riportano di essersi sentiti stanchi, ansiosi e impazienti nell'attesa della possibilità di poter uscire, stati d'animo uniti però ad un sentimento quasi di rassegnazione e di accettazione passiva di una situazione che era diventata per loro quasi una nuova, immobile, normalità, segnale che la

pandemia, come riscontra anche l'indagine promossa da Unicef (2020) ha acuito in alcuni casi i sentimenti di apatia:

Beh, ero felice che comunque la situazione si fosse sistemata e che riaprivano le cose e non ci ho fatto tanto caso, perché ero abituata a sto genere di vita. Non ci ho fatto tanto caso. In realtà non è cambiato molto, sì, vedo le mie amiche, ma non è che vado a scuola o cose così (Int. 16, F).

È brutto da dire, ma ci avevo fatto un po' l'abitudine e farci l'abitudine era peggio rispetto al resto, perché non ti poni un obiettivo e quindi è stata dura (...) però ero anche contenta perché si stavano mettendo a posto le cose (Int. 24, F).

Altri riportano invece sentimenti e stati d'animo positivi, ma molto moderati, facendo emergere una consapevolezza matura che la situazione non sarebbe stata comunque un ritorno alla vita precedente:

Ero da una parte felice, ma sempre preoccupata perché il virus era ancora in circolo e non siamo fuori pericolo (Int. 30, F).

Beh, alla fine sono uscito, tornato a frequentare gli amici, però comunque anche adesso c'è un po' di...non è come prima (Int. 37, M).



### 3. Media, identità, esperienze

#### 3.1. I media e la vita quotidiana

Abbiamo già visto, nel precedente capitolo, il ruolo che i media rivestono nel tempo libero di ragazze e ragazzi; in questo capitolo intendiamo approfondire i vissuti, le pratiche e le esperienze di utilizzo delle tecnologie della comunicazione da parte dei preadolescenti oggetto dell'indagine. Le interviste ci permetteranno di evidenziare i significati connessi alle forme di consumo mediale nel contesto pre e post pandemico, in una prospettiva che, tramite i racconti delle ragazze e dei ragazzi, ci ha dato modo di entrare nei loro vissuti, ricostruire le scelte di consumo e l'articolazione delle forme di relazione *con i media* e quella *attivate dai media*, i rischi e le opportunità percepite, le ricadute sulla sfera domestica e quella scolastica, le negoziazioni con gli adulti e i bisogni espressi. L'obiettivo, quindi, coerentemente con l'impostazione complessiva della ricerca, è riflettere sulle pratiche narrate di attribuzione di senso alle proprie esperienze di confronto con l'ecosistema della comunicazione.

Dal punto di vista teorico, ci collochiamo entro la prospettiva, ormai classica nella sociologia dei media, che ragiona di *network society* e delle ricadute dei media sull'identità e sui sistemi di relazione dei più giovani. Il punto di partenza è la considerazione su come il rapido progresso tecnologico degli ultimi anni abbia provocato un estendersi del digitale tale da comprendere praticamente ogni ambito della società contemporanea: computer, internet, smartphone, tablet, social network e videogame sono strumenti che giovani e meno giovani utilizzano giornalmente per creare, condividere o accedere alla conoscenza, fare esperienza del mondo, mettere alla prova la propria identità, partecipare alla vita sociale e politica, divertirsi, ecc.

La qualità e le modalità di relazione tra persone, con gli amici, a scuola, nella sfera domestica e in quella lavorativa sono state profondamente



modificate dall'introduzione – progressiva ma rapida – delle tecnologie digitali di comunicazione, che oggi permeano la vita quotidiana delle persone che vivono nei Paesi avanzati. Come dice Deborah Lupton (2018) nell'introduzione a un suo recente volume: *la vita è digitale*. È a partire dagli anni Novanta che la letteratura, sociologica, psicologica e pedagogica, discute di questo sempre più rilevante ruolo che i media e le nuove tecnologie hanno assunto nell'esperienza individuale e sociale, con implicazioni significative sulla vita quotidiana, in particolare dei più giovani (boyd, 2008, 2014; Livingstone, 2010; Riva e Scarcelli, 2016; Pattaro, Riva e Tosolini, 2017). Per discuterne anche in questa sede, in riferimento alla ricerca che abbiamo condotto, riteniamo opportuno sottolineare le principali prospettive teoriche che abbiamo utilizzato per la raccolta e analisi delle interviste.

Citando Roger Silverstone (2002), consideriamo i media come una dimensione essenziale dell'esperienza contemporanea, sia dal punto di vista sociale, culturale, economico e politico, sia in quanto elementi che contribuiscono alla capacità di ciascuno di dar senso al mondo, di costruire e condividere i suoi significati. Uno dei concetti più utilizzati in letteratura è quello di *mediatizzazione* (Altheide e Snow, 1979), tramite il quale si intende osservare come i media e la comunicazione partecipino alla modificazione e riorganizzazione di vasti ambiti e settori della realtà sociale (Couldry e Hepp, 2017; Hjarvard, 2013), della cultura (Hepp, 2013) e dell'istruzione (Pattaro, Riva e Tosolini, 2017), ma anche delle interazioni quotidiane, della religione, dello sport, dell'arte, dell'economia e del consumo (Degli Esposti, Riva e Setiffi, 2018; Marini e Setiffi, 2020), ecc. È un framework teorico che permette di tenere al centro della riflessione la crescente permeabilità della società ai condizionamenti dei mezzi di comunicazione e i fenomeni di autorappresentazione che essa sviluppa tramite i media: la mediatizzazione è un *meta-processo*, paragonabile alla globalizzazione o all'individualizzazione (Couldry, 2015), che indica la mutata dimensionalità del mondo sociale in un'*epoca mediale* in cui i media sono sempre più coinvolti nelle pratiche con cui gli individui, a vari livelli, costruiscono il mondo delle relazioni e della cultura. Questo, a partire dalla crescente intensità della *socialità mediata* (Rainie e Wellman, 2012) e dalla rilevanza che essa assume anche per istituzioni, eventi e processi che vanno al di là dell'esperienza diretta e delle interazioni tra soggetti.

I concetti di rete e di digitale sono ampiamente utilizzati per descrivere caratterizzazioni e mutamenti dell'epoca storica che stiamo vivendo. L'espressione *network society* (Van Dijk, 1999) è forse quella che meglio descrive la discontinuità rispetto alla modernità classicamente intesa: quella attuale è una società che organizza le sue relazioni, in maniera prevalente,

tramite reti di media che integrano le relazioni sociali faccia a faccia. Ciò sta a significare che le reti mediatiche e sociali modellano le principali modalità di organizzazione e le più importanti strutture della società moderna. È una *nuova morfologia sociale*, come direbbe Manuel Castells (2002), riconfigurata in forma reticolare e grazie alle possibilità di connessione, che genera nuova economia (l'economia informazionale), nuova cultura, nuova socialità, reticolare e interconnessa. L'esempio più emblematico è quello dello smartphone che, fin dall'introduzione dell'iPhone, nel 2007, ha visto l'esperienza di ciascuno di noi velocemente rimodellarsi attorno all'uso dei dispositivi portatili e mobili, costantemente connessi alla rete, che permettono di comunicare, fruire di contenuti di vario tipo, scattare foto e video e condividerle sui social, acquistare beni e servizi, guidarci nello spazio urbano, producendo un forte impatto su come comprendiamo e interagiamo con i luoghi e le persone (Drusian, Magaudda e Scarcelli, 2019).

L'esperienza quotidiana di uso dello smartphone rivela la pervasività dei media digitali nella vita contemporanea, una condizione di *mediatizzazione profonda* (Couldry e Hepp, 2017) che vede gli stessi elementi fondativi a partire dai quali costruiamo il nostro senso del mondo diventare essi stessi parte di un processo di mediazione basato sulle tecnologie, in cui, ad esempio, il ruolo delle piattaforme (Google, Amazon, Facebook, ecc.) è sempre più centrale. La definizione corrente più accreditata in letteratura per riferirci alla contemporaneità non a caso è quella di *platform society* (Van Dijck, Poell e De Waal, 2019), una società in cui i flussi sociali ed economici sono incanalati in un ecosistema di piattaforme online globali e private, guidato da algoritmi e alimentato da dati, in cui queste stesse piattaforme, non neutrali né imparziali, emergono con norme e valori propri, inscritti nelle loro architetture. Insomma: le dinamiche di costruzione sociale della realtà sono sempre più influenzate dai media. E questo è probabilmente ancora più evidente in un momento storico, quello iniziato con il lockdown della primavera del 2020, in cui le dinamiche socio-sanitarie innescate dalla pandemia a livello mondiale hanno generato un'improvvisa accelerazione nei processi di digitalizzazione delle relazioni sociali, economiche, politiche e interpersonali.

Il confinamento nelle proprie abitazioni ha imposto a tutti e tutte di fare i conti con la necessità delle possibilità insite nelle relazioni digitali: lo smart working, l'accesso all'istruzione e alla formazione tramite internet, il poter mantenere le relazioni con amici e parenti tramite social e videochiamate ha improvvisamente reso disponibili e familiari app come Skype, WhatsApp, Zoom, Meet che prima del lockdown erano sconosciute a milioni di persone. La penetrazione del digitale nelle famiglie degli italiani era già molto ampia prima della primavera del 2020, ma senza dubbio tale diffusione

ha subito una svolta i cui effetti molto probabilmente non svaniranno con la fine della pandemia. Tra questi effetti, certamente rilevanti sono quelli relativi ai meccanismi d'influenza che i media personali e i social media hanno sui processi di costruzione dell'identità, sia individuale, sia collettiva: l'acquisizione del senso di appartenenza alla propria comunità, la generazione di aspettative verso il futuro, la formazione dei valori e delle convinzioni politiche. Ai temi relativi al ruolo dei media nella formazione delle identità, in particolare giovanili, dedichiamo il prossimo paragrafo.

### 3.2. Il digitale e i processi di costruzione dell'identità

Dicevamo, nel precedente paragrafo, di quanto i media costituiscano una dimensione essenziale dell'esperienza contemporanea nella *network society*. Dal punto di vista dell'individuo, e dei più giovani in particolare, ciò si traduce in un insieme di nuove modalità di stare con gli altri, di fare esperienza del mondo, di mettere alla prova la propria identità (Boccia Artieri, 2012). Facciamo il punto sul dibattito relativo a questo insieme di questioni.

Nell'ambito delle scienze sociali, discutere di identità significa ragionare del rapporto dialettico che ciascun individuo instaura con la società intesa come gruppo sociale di riferimento e insieme di agenzie di socializzazione. In questo contesto, il ruolo dei media è sempre stato considerato rilevante, per la capacità degli strumenti della comunicazione di fornire risorse simboliche e di senso, sfere esperienziali e modelli di riferimento non direttamente accessibili nella vita quotidiana, utili a costruire e mettere alla prova la propria identità. L'avvento del web 2.0 e dei social media (Stella *et al.*, 2018) ha accresciuto questo dibattito, in ragione di quella linea di demarcazione online/offline su cui molti autori e autrici hanno scritto pagine importanti.

I primi approcci che si sono concentrati sul rapporto tra media digitali e identità hanno considerato la relazione tra online e offline – tra mondi virtuali e mondi reali, come venivano definiti in origine – come due dimensioni in opposizione l'una all'altra. Una dicotomia che intendeva l'esperienza offline come la sola autentica, al contrario di quella online, priva di materialità, povera, brutta copia del reale, iper-realizzato. Questa separatezza dei due mondi si è inevitabilmente tradotta in una specifica sottolineatura dei rischi connessi all'inquinamento della vita reale da parte del mondo virtuale, la perdita del sé e le nuove forme di dipendenza. Saranno gli studi sulla cultura digitale (si vedano ad esempio Bakardjeva, 2005 e Jenkins, 2007) a sottolineare come invece gli spazi fisici e quelli digitali si fondino in un *continuum* (boyd, 2007) in cui la distinzione tra reale e virtuale, online e offline, perde i suoi

significati più rigidi, con gli utenti che passano agilmente da una dimensione all'altra, mescolando forme di comunicazione mediate e faccia a faccia. Come specificano Giovanni Boccia Artieri *et al.* (2017), online e offline tendono a legarsi inestricabilmente, a essere percepiti come due lati della stessa medaglia, distinti analiticamente ma non pragmaticamente: è l'*onlife*, secondo l'efficace espressione usata da Luciano Floridi (2015).

Soprattutto per i più giovani, le interazioni nei new media fanno parte dell'orizzonte di significato di un'esperienza unitaria in cui l'online è parte essenziale dell'offline e viceversa. In ragione del confronto continuo con gli altri utenti, dei feedback ricevuti, del riconoscimento ottenuto da ciò che viene caricato sulle piattaforme, l'esperienza in rete diventa carica di opportunità identitarie: sono pratiche di uso della rete che fanno parte di un processo performativo di messa alla prova dell'identità che si allontana dalla presunta finzione dell'online per avvicinarsi invece al continuo dialogo tra identità personale e sociale che avviene nella vita quotidiana (Stella *et al.*, 2018).

Rainie e Wellman (2012), con il concetto di *networked individualism*, leggono le relazioni sociali come basate su una struttura reticolare al centro della quale sta l'individuo: ciascuno può far parte di differenti network scegliendo di volta in volta a quali reti appartenere, in base ai propri interessi, valori, opportunità, entrandone e uscendone con relativa facilità e semplicità. In questo senso, i rapporti sociali si sviluppano attraverso l'intersezione di differenti reti e delle influenze tra i loro nodi e le relazioni che si sviluppano all'interno degli ecosistemi mediali digitali non si contrappongono necessariamente a quelle che si realizzano faccia a faccia ma ne possono invece costituire un ampliamento. È dal 2004, con la nascita di Facebook, che i social media in particolare si configurano come uno spazio di *socialità espansa* (Tirocchi, 2021), come piattaforme in cui mettere in comune risorse simboliche che alimentano percorsi di distinzione e di crescita personale e generazionale.

Sui social ragazze e ragazzi si espongono, mettono in scena ciò che vogliono mostrare della propria vita, intrecciano rapporti sociali che man mano definiscono l'architettura *onlife* delle loro relazioni, fondata sulla compresenza e interscambio dei contatti online e offline, uno spazio integrato in cui i due piani si compenetrano e completano a vicenda. Nel complesso *gioco dell'io* (Melucci, 1991), gli individui lavorano costantemente a integrare relazioni, appartenenze, auto-narrazioni e narrazioni altrui, prodotti mediali consumati o creati: nei social media, gli utenti ripropongono stati d'animo, sensazioni ed emozioni che prendono forma nel digitale tramite post, storie,

commenti, reaction e riacquisiscono forza nella quotidianità una volta che gli altri li visualizzano e vi interagiscono.

Nella network society, la stessa conversazione interiore dell'individuo e le pratiche di riflessività diventano visibili ed esplicite nelle connessioni tra persone (Boccia Artieri, 2012): pubblicare un contenuto sui social significa fare un'azione di riflessività interattivamente connessa, in cui l'esperienza del singolo trova senso nella relazione con gli altri e nel modo in cui ciascuno guarda a sé anche in funzione dello sguardo degli altri. Pubblicare è allora un atto performativo che riguarda il sé, il modo in cui esso viene rappresentato online e il modo in cui viene strategicamente gestito nella relazione con i differenti pubblici in rete (i *networked publics* cui fa riferimento danah boyd, 2010). Audience in gran parte invisibili, costituite da altri soggetti che non sono necessariamente online quando pubblichiamo un contenuto ma che magari lo vedranno in un momento diverso, lontano nel tempo, e in un contesto sociale diverso, che potrà sovrapporsi a quello rispetto al quale quel certo contenuto è stato prodotto.

Guardando anche solo al caso italiano, come vari lavori dimostrano (Masccheroni, 2012; Scarcelli e Riva, 2017; Boccia Artieri *et al.*, 2017; Pattaro, Riva e Tosolini, 2017), nell'utilizzare i media e le tecnologie della comunicazione, ragazze e ragazzi partecipano a un processo continuo di costruzione dell'esperienza, di appropriazione degli strumenti della comunicazione e di modellamento reciproco tra utilizzatore, il suo contesto relazionale e il medium. Questo, entro un rapporto che continuamente dà forma all'equipaggiamento di senso indispensabile per agire nei contesti in cui ragazze e ragazzi si muovono. Allo stesso modo, si possono agevolmente cogliere le capacità di sfruttare almeno una parte delle potenzialità dei media digitali e di combinarle non solo tra loro, ma anche con quelle dei vecchi media, passando facilmente, a seconda delle esigenze di comunicazione, da uno strumento all'altro, da WhatsApp, a Instagram o TikTok o alla comunicazione faccia a faccia, in base a quello che devono esprimere in quel momento, scegliendo, nel loro equipaggiamento, tecnologico e di senso, il mezzo ritenuto più adatto per veicolare un determinato messaggio in quel preciso momento. Come le opportunità, anche i rischi insiti nella relazione con la comunicazione fanno parte di una complessità, di strumenti, di relazioni, di competenze necessarie, che non è certo sconosciuta a ragazze e ragazzi.

Nei prossimi paragrafi, a partire da tutte queste premesse, vedremo dove si collocano le/i preadolescenti intervistate/i. Le domande di ricerca che ci hanno guidato in questa parte sono semplici: quali sono le forme, i modi, la quantità e la qualità dell'accesso alle risorse digitali? Come viene interpretata la relazione con i media digitali, dal punto di vista dei rischi e delle

opportunità offerte? Quanto il Covid-19 ha modificato quest'esperienza di relazione con i media, cosa ha rivelato, agli stessi ragazzi, che essi non conoscevano e, magari, già consideravano routine?

### 3.3. La frammentazione degli usi e delle esperienze con i media

È quasi un luogo comune dire che la società in rete, del *networked individualism*, abbia nei media digitali e nell'ecosistema mediale contemporaneo, digitale, piattafornizzato, transmediale, mobile, personalizzato, pervasivo, ecc. (Riva *et al.*, 2022; Stella *et al.*, 2018; Couldry, 2015; Bennato, 2011) il principale orizzonte di socialità e di socializzazione. Se ciò non è vero indistintamente, per ragioni legate ai vari gradi di differenziazione negli accessi e nelle competenze d'utilizzo della rete da parte di molti individui, certamente sono però i più giovani coloro che hanno le potenzialità (sottolineiamo: le *potenzialità*) per sfruttare al meglio le opportunità della società in rete (Hargittai, 2010; Van Deursen, Van Dijk, 2008; Scarcelli e Riva, 2017; Pattaro, Riva e Tosolini, 2017).

Vari dati e ricerche sottolineano infatti quanto le più giovani generazioni siano quelle che più sanno muoversi con agilità nel sistema della comunicazione digitale. Un ecosistema che nel frattempo si è trasformato e ha visto una larga *moltiplicazione dei media* disponibili, con la conseguente *personalizzazione* dell'impiego dei media da parte dei fruitori. È da un decennio che i Rapporti del Censis (2021) segnalano come i palinsesti collettivi si siano desincronizzati e le modalità di fruizione personalizzate, in special modo per quel che riguarda i contenuti di intrattenimento. Uno degli esiti è la frammentazione dell'immaginario, l'insieme dei simboli, dei miti, dei sogni e delle fantasie in grado di plasmare le aspirazioni individuali e i percorsi identitari di ciascuno. Quel mondo della comunicazione (di massa) gestito da grandi player che agivano come potenti motori di formazione dell'immaginario collettivo, compatto e omogeneo, composto da figure-mito che generavano processi di imitazione e identificazione per grandi porzioni di audience, ora appare come un panorama fatto di dispositivi digitali personali e grandi o micro influencer. Una varietà e una frammentazione d'esperienza che non a caso ritroviamo anche tra le ragazze e i ragazzi che abbiamo intervistato.

Sentite/i nei mesi precedenti la pandemia, tutte/i ci hanno riferito di avere un rapporto forte con almeno un medium: il più utilizzato è lo smartphone, seguito dal computer, dalle console e dalla TV. Dei 55 intervistati, 29 usano frequentemente almeno due media, 12 ne usano tre o più. Il panorama si

compone di media tradizionali e new media, di rapporti più ingenui e altri apparentemente più complessi e articolati, tanto quanto è ampia la molteplicità di servizi, usi e attività che è possibile svolgere con i media. Vediamo qualche dato più nel dettaglio, arricchito, nelle prossime pagine, anche dalle tante narrazioni che intervistate e intervistati ci hanno proposto.

Innanzitutto lo smartphone. Strumento indispensabile nella quotidianità di milioni di persone, sempre più interconnesse proprio grazie alla diffusione di questo dispositivo, è il simbolo stesso della *platform society*: i servizi ma soprattutto il ruolo degli attori principali del capitalismo digitale, da Apple a Facebook, da Google a Spotify, ecc., sono centrali nelle dinamiche dell'interconnessione globale, grazie alle app che scarichiamo e che usiamo ogni giorno e più volte al giorno. La ricerca ci ha permesso di guardare agli usi e alle esperienze che ragazze e ragazzi fanno *dello* smartphone e *con lo* smartphone e i risultati non possono che confermare la centralità che questo dispositivo ha nelle loro vite. Sono 51, su 55, gli intervistati che dichiarano di possedere un proprio smartphone o di usare abitualmente quello di qualcun altro (un familiare). La maggioranza (44) delle ragazze e dei ragazzi entra in possesso di uno smartphone verso gli 11-12 anni, al momento dell'accesso al primo anno della scuola secondaria di primo grado o al termine di esso. Gli altri verso gli 8-9 anni. Se all'inizio viene utilizzato per un'esigenza di reperibilità, diventa lo strumento privilegiato per la connessione a Internet circa un anno dopo, verso i 12-13 anni.

Tranne tre ragazze, gli altri intervistati giocano ai videogame. I giochi preferiti sono vari, con titoli noti (Fortnite, Fifa, Pes, ecc.) e altri meno diffusi. Sono giochi di azione, avventura, tattica, ecc. Un panorama frammentato in cui ciascuno si muove sulla base di proprie preferenze e gusti.

Tra le piattaforme di condivisione di video, la più utilizzata, circa un terzo degli intervistati, è Youtube, mentre un quinto di loro utilizza Netflix per guardare serie TV. Qualcuna/o utilizza Spotify e Apple Music per scaricare e ascoltare musica. Molte delle informazioni disponibili sugli strumenti utilizzati risentono del fatto di essere state raccolte in fase pre-pandemica, quindi è piuttosto inutile dire ora che quasi tutti usano smartphone e social network, meno della metà per giocare, studiare o navigare con un pc o un tablet. È un quadro superato dall'esperienza della didattica online, che approfondiremo in un'altra sezione del volume. Dedichiamo invece uno spazio più approfondito agli usi dei social network, in quanto sono gli strumenti su cui l'investimento, di tempo, emotivo e relazionale, è alto non solo da parte dei preadolescenti, ma anche rispetto alle ricadute e responsabilità adulte coinvolte in certi usi o rischi connessi a queste tecnologie.

### 3.4. I social network

I social sono molto diffusi tra le ragazze e i ragazzi: solo in cinque, su 55 intervistati, dicono di non essere iscritti ad alcun social. Molti ragazzi e ragazze usano abitualmente le piattaforme di messaggistica, tra le quali quella più utilizzata è WhatsApp (utilizzato da 42 ragazze/i); una sola ragazza usa KaKaoTalk e un'altra Telegram. Il social network preferito da 42 delle/gli intervistate/i è Instagram, seguito da Snapchat (26) e TikTok (22). In due usano Twitch e Reddit, un ragazzo usa Facebook, che si conferma il social meno usato dai giovanissimi (a differenza dei loro genitori, che invece lo utilizzano in maniera significativa: Censis, 2018).

Tra le persone frequentate nei social vi sono molti degli amici che i ragazzi e le ragazze frequentano nella vita quotidiana, in particolare compagni di scuola o con cui praticano sport, parenti (genitori, fratelli/sorelle, zii), vicini di casa o amici di amici. Chi, sul suo profilo social, ha condiviso l'amicizia con qualche adulto, l'ha fatto esclusivamente con membri della famiglia. In generale, non tutti sono considerati amici allo stesso modo e, per questa ragione, non di tutti ci si fida in egual maniera.

D: rispetto agli amici che hai sui social, ti fidi di tutti allo stesso modo?

R: No, no.

D: Di quali ti fidi di più?

R: Quelli che magari conosco molto bene, li ho visti di persona... c'ho parlato, così... sennò degli altri no (Int. 40, F).

Molteplici sono invece le attività svolte. Le più gettonate sono seguire profili di amici o di persone note o celebrità e influencer (31) e, in seconda battuta, tenersi in contatto con gli altri tramite messaggi, videochiamate, commenti ai post (29). Le attività di chattare e, per i pochi che dicono di farlo, postare e condividere contenuti (7), sono finalizzate a stringere o mantenere legami con altre persone e, in senso più allargato, rappresentano un modo per affermare la propria presenza, oltre che una forma di partecipazione alla vita sociale. Approfondiamo questo punto: le piattaforme social sono luoghi di scambio, di interazione e conoscenza degli altri. Chi scrive un post o pubblica un contenuto fotografico o un video, ha chiaro che sta comunicando a una platea di lettori/fruitori che potrà reagire nei modi previsti dalla piattaforma (un like, un commento, ecc.). D'altra parte, tra le emozioni ricorrenti tra le ragazze e i ragazzi che ci hanno raccontato il loro uso dei social vi sono la felicità di potersi relazionare con gli amici e la curiosità per le vite degli altri, per le loro attività quotidiane:



Su Instagram mi piace guardare quello che fanno gli altri. E su Whatsapp guardare gli stati e scrivere ai miei amici (Int. 3, F).

Mi piace anche guardare i post dei miei amici per sapere cosa fanno, magari, non so, loro mettono un post in cui sono al parco, allora dico: “Dai che vengo anche io!” (Int. 28, F).

[Mi piace] guardare i post, perché seguo delle pagine divertenti, e anche vedere gli stati e le storie degli altri. È un po’ come su un libro, che vado nella vita di qualcun’altro, nella vita del protagonista: anche là vado un po’ nella vita degli altri, così mi piace, c’è staccare un po’ (Int. 7, M).

In questo senso, i social possono essere considerati come comunità narrative (Cerulo e Crespi, 2013), in cui i racconti di ciascuno svolgono una funzione comunitaria, connessa alla costruzione di un legame. Spesso i racconti hanno una funzione esclusivamente ludica, di intrattenimento, legata al piacere di ascoltare/leggere o di raccontare. Un momento di svago dal quotidiano, un gioco di persone che si incontrano online e si scambiano racconti e storie, sotto forma di testi, immagini, foto, grafiche divertenti, meme, ecc.

Magari quando ti annoi o sei triste guardi i vari video oppure scrivi a qualcuno (Int. 40, F).

Guardo le foto degli altri, le loro storie, mi faccio un po’ i cavoli loro (Int. 21, F).

[Mi piace] conoscere altre persone, far ridere con i meme e magari se ti ricordi di una persona che hai frequentato e... non la vedi più. La cerchi e puoi dire: “Ah, ti ricordi?” (Int. 23, F).

I social possono poi avere una funzione di sperimentazione e di definizione di strategie identitarie, dove l’identità in gioco è quella sia di chi racconta, sia di chi ascolta. Qui evidentemente è centrale la dimensione del riconoscimento sociale, che avviene in un rapporto di reciprocità, dove chi chiede riconoscimento ne è considerato degno dall’altro:

Condividere la propria vita (...) le persone possono vedere chi sei, anche magari al di fuori del mondo scolastico. E anche magari poter parlare alle persone che sono lontane, che magari non puoi avere qua in fianco e quindi possono permetterti di sentirle vicine (Int. 22, F).

[Mi piace per] fare nuove amicizie. Trovare informazioni che solitamente nei libri non ci sono, anche nei post di Instagram, o frasi poetiche che potrebbero farti pensare, cambiare idea sul mondo. Magari una persona triste legge una

frase e magari per lei diventa un po' più chiaro come affrontare la vita, non con un triste broncio, ma con un sorriso (Int. 4, F).

Come nella vita offline, chi racconta di sé e della propria vita lo fa per affermarsi e definirsi e, in questo processo di espressione di sé, necessita di qualcuno che ascolti: sui social sono ovviamente gli altri utenti o gli amici con i quali si condivide la presenza in talune piattaforme. Nella scelta di quale foto pubblicare e quali non mostrare, quali parole utilizzare e quali evitare, vi è la percezione di relazionarsi con un pubblico più o meno vasto che può ascoltare, ignorare, reagire o giudicare. Tramite una reazione di approvazione o attraverso il silenzio, che di fatto significa mancato riconoscimento:

Su Instagram ho tipo più follower e quindi sto anche attenta a quello che pubblico, comunque se trovo delle foto carine, mi piace anche metterle. Su TikTok invece è una cosa un po' più personale, mi seguono in pratica i miei amici e posto anche video un po' più, non so come dire, (...) dove sono io, in pratica, me stessa (Int. 44, F).

Questa relazione con gli altri, nella vita offline si scontra spesso con la timidezza o l'imbarazzo. I social sono spesso letti come un luogo protetto, in quanto davanti allo schermo dello smartphone o del pc si ha più tempo per valutare e scegliere tempi, modi e forme del racconto di sé. Come alcuni esplicitano, WhatsApp e in generale le chat private sono il contesto privilegiato per esprimere le proprie emozioni e mettersi in scena secondo le strategie di volta in volta ritenute migliori.

WhatsApp lo uso più che altro per mandare messaggi confidenziali, cose così... mentre i Social Network come Instagram, Facebook praticamente invade la tua vita, non hai più un tuo spazio personale, non hai momenti tuoi (Int. 52, F).

### *3.4.1. Le opportunità*

Tra le opportunità offerte dai social e riconosciute dai ragazzi e dalle ragazze intervistate vi è il poter entrare in relazione, conoscersi, cercare informazioni, imparare:

Con WhatsApp non serve andare a trovare persone per chiedere i compiti, ma basta che te li fai mandare (Int. 10, M).

Le opportunità della messaggistica istantanea [sono] che per esempio se vuoi sapere qualcosa puoi subito cercarla e chiederla ad un amico, e lui di solito ti risponde entro poco tempo. O lo scambio d'informazioni. Per esempio sulla scuola, se sei stato assente, che cosa hanno fatto a lezione o puoi farti mandare i compiti (Int. 17, M)

Ne parleremo meglio nel prossimo paragrafo, in riferimento ai rischi connessi all'uso dei social, ma, come ci racconta quest'intervistato, la rete offre anche protezione e supporto a chi ne ha bisogno:

[Permette] di fare nuove conoscenze e magari di sentirsi meno soli. Per esempio i tuoi compagni di classe ti discriminano, bullismo per esempio, tipo sui social network puoi cercare una protezione per esempio. (Int. 36, M).

Le/i nostre/i intervistate/i rilanciano spesso l'idea che i social possano essere uno dei nuovi luoghi dell'apprendimento:

Puoi prendere ispirazione, sì perché se tipo tu vuoi fare un disegno, e vuoi farlo di quel genere, scrivi magari su Instagram l'hashtag e ti vengono fuori tanti disegni, puoi prendere ispirazione e iniziarne uno tuo o copiarlo (Int. 48, F).

Ma guardando TikTok ti puoi svagare. Ti guardi dei video, puoi anche scoprire cose nuove. Ad esempio ci sono dei video che riguardano il coronavirus e quindi io spesso rimango aggiornato con TikTok. E poi ci sono cose bellissime, come foto di città anche fuori dall'Italia che non hai mai visto (Int. 55, F).

I vantaggi sono che puoi conoscere più in fretta le cose che non sai, perché piuttosto che fare tipo come nel secolo scorso andare a cercare sempre sui libri e poi magari non trovi sempre tutto quello che ti interessa, ci vuole due secondi al computer o al cellulare per cercare una cosa che ti interessa, magari trovi anche tutto di più (Int. 52, F).

C'è anche l'idea, forse un po' romantica e idealizzata, che i social siano un contesto nel quale dare visibilità alle proprie passioni o aspirazioni e ai propri talenti.

Dipende anche da cosa si vuole diventare in futuro, perché magari a delle persone può dare la possibilità... non so... vuole fare il cantante? di utilizzare il social network come slancio, condividere anche le proprie idee (Int. 30, F).

Fai vedere il tuo talento, il talento che hai, soprattutto con TikTok, perché ci sono delle persone che sono brave a ballare, persone che sanno recitare,

persone che sanno fare mosse (...) o su Instagram per esempio, se sono brave a fare foto (Int. 49, F).

### 3.4.2. I rischi

Ragazze e ragazzi trovano nei social network risorse privilegiate per vivere relazioni, fare amicizia, sperimentare emozioni, studiare e partecipare (Boccia Artieri *et al.*, 2018; Pattaro, Riva e Tosolini, 2017). Accanto alle diverse opportunità derivanti dalla rete, molte sono le situazioni potenzialmente rischiose con cui venire in contatto: materiali a contenuto violento, pornografico o pedo-pornografico, che possono generare traumi; reti/pagine che esaltano la violenza e il razzismo o che incitano all'autolesionismo, al suicidio, a un qualche tipo di disturbo del comportamento alimentare; *call-to-action* che spingono a spese fuori controllo; sconosciuti che, dietro una cordialità apparente, nascondono cattive intenzioni; azioni di bullismo, molestie, stalking, offerte sessuali, ecc. L'elenco dei rischi è lungo e sempre da aggiornare, così come esteso è l'elenco delle opportunità che la (*social*) *network society* offre ai giovanissimi: fare nuove amicizie, condividere conoscenze e interesse, sperimentare emozioni e comportamenti, ampliare le proprie competenze e abilità tecnologiche, trovare materiali di studio, ecc.

Per quanto riguarda i nostri intervistati/e, i pericoli percepiti come più elevati riguardano l'entrare in contatto con sconosciuti che nascondono la propria identità dietro falsi profili, il cyberbullismo e la violazione della propria privacy attraverso la pubblicazione di foto e dati personali.

Quello che mi viene in mente è un ragazzo più grande che scrive ad una tredicenne e mette un'immagine del profilo fake, mette che ha 13 anni anche lui, dice: "Io vivo qui, vicino a te, ci possiamo incontrare?". E poi arriva un'altra persona più grande che non ti aspettavi, e può essere un rischio (Int. 48, F).

Ad esempio, metti una foto e poi potrebbe succedere di tutto con quella foto che potrebbe vederla una persona dall'altra parte del mondo e tu non lo sai e quindi (...) non è proprio il massimo. Perché poi tutti guardano la foto e non si sa cosa ne fanno. E poi non parli con una persona in faccia e quindi quello che scrivi non è coerente con quello che pensi. Magari io scrivo: "Sei stupida", magari detto allegramente e l'altra persona la prende male e quindi non sai mai (Int 3, F).

Non capisco le persone che postano le foto sempre dei figli piccoli (...) a me darebbe fastidio se mia madre mi postasse sempre sui social su Facebook, su

Instagram (...) è un po' come se lei dicesse a tutti quello che faccio io (Int. 26, M).

Pochissimi ragazzi/e dichiarano di non aver mai incontrato rischi utilizzando i social. I rischi maggiormente corsi riguardano l'aver visto immagini o video che li hanno turbati (come immagini a contenuto sessualmente esplicito o video di violenza sugli animali). Tali immagini compaiono nella forma di banner pubblicitari in rete durante la navigazione; i video circolano inoltre tra i ragazzi e le ragazze tramite le app di messaggistica. Un rischio frequente riguarda poi l'aver scaricato dei virus e l'essere stati hackerati:

Tante persone mettono un video sulle storie in cui non so fanno vedere che, non so, io sono molto sensibile soprattutto verso gli animali e vedere che le persone picchiano gli animali proprio non mi piace... (Int.21, F).

I contatti con sconosciuti vengono prontamente bloccati e solo in un caso (una ragazza) il contatto via social con uno sconosciuto è diventato un contatto reale; una ragazza cita un caso di cyberbullismo (altre due, di bullismo) e la pubblicazione di foto personali:

Cyberbullismo (...) di cui sono stata vittima l'anno scorso. Mi è successo che erano arrivati dei messaggi in cui dicevano: "Ma suicidati, ma fai schifo". Non ho mai capito da chi fossero arrivati. Il bello è che non me ne era fregato nulla. Però sapevo che era della mia classe, perché da un messaggio l'avevo capito. Io sono andata dalla Preside e gliel'ho detto. Ed è successo che hanno mandato dalla Preside alcuni ragazzi della mia classe, ma non si è mai saputo chi fosse (Int. 4, F).

### **3.5. Il ruolo degli adulti**

Nelle interviste emergono spesso il ruolo e i differenti stili genitoriali rispetto agli usi dei media da parte dei ragazzi e delle ragazze. Non tutti i genitori dei nostri intervistati usano i social: in 41 dicono che almeno uno dei genitori usa Facebook o Instagram e, tra questi, tutti hanno anche WhatsApp. Sette riferiscono invece che i loro genitori non amano o non sanno usare i social ma usano la messaggistica istantanea di WhatsApp. I racconti che ci vengono proposti sono uno spaccato di quotidianità dal valore inestimabile, per la qualità, varietà e complessità delle esperienze di relazione con gli adulti. Certamente, la presenza sulla stessa piattaforma di genitori e figli si lega a un'esigenza di controllo e verifica parentale di ciò che i figli fanno in rete:

[Mia mamma] si è scaricata Instagram solo per vedere cosa facciamo io e mia sorella, penso come tutti i genitori insomma. Ha Facebook ma non lo usa neanche tanto spesso (Int 25, M).

Pratiche di controllo in qualche caso goffe, figlie della scarsa dimestichezza che alcuni genitori mostrano nelle interazioni online, che fanno sorridere quando vengono raccontate:

Invece mio padre ha dei profili Instagram (...) falsi, con cui mi spia, peccato che io spio lui. Perché lui pensa che io utilizzi soltanto il mio profilo normale, che poi è morto, lo uso poco (...) lui pensa che io possa cascare nei suoi trucchi quando mi scrive: “Hei, ciao sono il ragazzo della tua classe”. E io: “Lo riconosco il ragazzo della mia classe, tu non lo sei” (Int. 4, F).

Sono 19 le ragazze e i ragazzi che dicono che i genitori non mostrano interesse per quello che fanno sui social. Negli altri casi, i social network sembrano invece essere l’occasione per un dialogo con i propri figli, per conoscere e condividere i loro interessi, abitudini e preferenze. E in questi termini ci viene riportato dagli stessi intervistati/e.

D: Ok, con loro parli di quello che fai sui social?

R: Sì! E insegno i balletti di TikTok a mia mamma, però non li vuole imparare (risata) (Int. 31, M).

Faccio vedere ad esempio i meme, faccio gli screenshot, glieli mando e anche loro ridono (Int. 23, F).

A volte scorro i post di persone che creano account in cui fanno vedere video di altre persone divertenti e allora li faccio vedere ai miei genitori (...) anche loro da Facebook mi fanno vedere video divertenti (Int. 28, F).

In queste dinamiche, il tema della fiducia è naturalmente centrale. Sono pochi i ragazzi e le ragazze che dicono di mal sopportare i tentativi di controllo da parte dei genitori, lamentando l’invasione della propria privacy. La gran parte sente di avere madri o padri che si fidano di ciò che fanno o sanno fare in rete, oppure hanno la consapevolezza che il ruolo genitoriale implica questa forma di controllo:

Loro mi controllano perché sono ancora piccola, diciamo, per avere Instagram e quindi ancora mi controllano (...) devo chiedere il loro consenso per postare e fare vedere cose (...) guardano un po’ i miei amici cosa postano in generale (Int. 24, F).

Loro mi guardano un po' il profilo ogni tanto, ma non dico niente perché secondo me è giusto che ci siano almeno un po' di controlli (Int 46, M).

Certe volte quando mia mamma mi chiede le rispondo cosa faccio (...) abbiamo un buon rapporto (...) credo che si fidino di me. Credo. Spero. (Int. 42, M).

Gli adulti hanno naturalmente un ruolo privilegiato nel fissare i confini delle interazioni con i media, definendo per esempio le regole sui tempi e le modalità di utilizzo degli strumenti tecnologici. Qui si notano particolarmente le differenze di stile genitoriale. In alcuni casi l'attenzione c'è, ma a questa non seguono regole rigide (in 12 casi):

Non ho proprio delle regole, ma se mia mamma mi vede che sto utilizzando troppo il telefono, o anche mio papà, rispetto allo star a far i compiti, allora mi dicono: "Metti via il telefono perché sennò te lo prendiamo" (Int. 48, F).

Alcuni invece adottano delle modalità di *parental control* che limitano automaticamente l'utilizzo dello smartphone o di certe specifiche app. Non vengono raccontate particolari strategie di controllo o strumenti evoluti per filtrare i contenuti o verificare la navigazione:

Mia mamma mi ha preimpostato che a una certa ora il computer si spegne quando lo uso (Int. 23, F).

Mi hanno impostato il limite schermo che tipo ogni ora posso usare 15 minuti il telefono su WhatsApp (...) Ogni applicazione ha un tempo che hanno impostato i miei genitori che io non posso cambiare (Int. 12, F).

Ho un'app dentro il telefono (...) vedono le app che ho usato (Int. 35, F).

La maggior parte degli intervistati ha partecipato a incontri con esperti esterni (educatori, forze dell'ordine, insegnanti) organizzati a scuola in cui sono stati trattati temi relativi ai social e ai rischi connessi e quasi tutti li hanno ritenuti utili. Se non ne hanno trovato l'utilità, il motivo è riferito al fatto di essere già a conoscenza dei contenuti. Sei delle/degli intervistate/i non ha partecipato a nessun tipo di incontro organizzato:

Sono venuti a scuola a parlarcene. Più o meno tutte e due hanno detto le stesse cose. Che bisogna stare attenti, bisogna usarlo in modo saggio e basta (Int. 3, F).

La prof X, la responsabile dei professori per il progetto cyberbullismo, quest'anno e anche l'anno scorso, ci aveva mostrato un video su questo (...)

Una volta [sono venuti] i carabinieri per parlarci dell'uso consapevole dei social (Int. 14, M).

Non ci hanno fatto incontri però ci hanno fatto in questi due anni dei libretti sull'uso responsabile dei media, del cellulare e dei pericoli che comportava (Int. 15, F).

Dai racconti delle/i intervistate/i, traspare un approccio al tema di tipo *top-down*, in cui adulti ed esperti trasmettono informazioni a partire dal loro punto di vista, senza comprendere le esigenze e sentire le richieste delle ragazze e dei ragazzi interessati. Da un lato, questi incontri sono percepiti come qualcosa a sé stante, degli appuntamenti isolati durante i quali parlare delle tecnologie, ma in modo scollegato dal resto del programma scolastico. Dall'altro, sembra emergere una distanza tra ciò che viene proposto e ciò che essi fanno in rete, i loro interessi, punti di vista, ciò che ritengono necessario per fare i conti con le tecnologie e lo stesso piacere che ricavano dall'utilizzo dei media digitali. Considerare questi punti di vista vorrebbe dire, invece, collocare l'analisi critica di ciò che fanno entro un processo dialogico che sarebbe probabilmente maggiormente efficace (Buckingham, 2008).

A fronte dei rischi corsi, i ragazzi e le ragazze chiedono poi che vi sia un controllo, una supervisione da parte dei genitori: molte/i hanno ricevuto regole, soprattutto sul tempo che possono trascorrere sui social, imposto tramite funzioni di spegnimento automatico del device utilizzato. Le/gli intervistate/i chiedono, piuttosto, più informazioni sui siti che frequentano, sui pericoli e le conseguenze dell'utilizzo dei social network. Il solo imporre regole relativamente all'utilizzo non ha alcuna valenza per loro, se non è accompagnata da azioni e supporti più concreti e legati alle esigenze dei ragazzi e delle ragazze:

Non [serve] mettere delle limitazioni: non puoi usare Youtube, non puoi stare più di un'ora... Secondo me bisogna far capire: "Guarda, se vai qua può succedere questo. Stai attento che potrebbe succedere questo e questo". Secondo me le limitazioni non servono a niente perché non impari, alla fine. Ti danno delle limitazioni per il tuo bene, ma perché gli dai quelle limitazioni? Secondo me bisogna insegnargli come funziona, come muoversi nel web (Int. 56, F)

Tra i consigli che danno agli adulti vi è il costruire siti e social network dedicati solo ai ragazzi e alle ragazze della loro età; applicazioni che non consentano l'accesso a persone sconosciute; prevedere l'utilizzo dei dati anagrafici reali per l'iscrizione ai social. L'essere responsabili di ciò che si fa, che si accompagna al dialogo e al confronto con i genitori o qualcuno di esperto.



### 3.6. I media: la nuova normalità durante la pandemia

Durante il lockdown, le restrizioni agli spostamenti, la chiusura delle scuole, la sospensione di molte attività, gli acquisti online come unica soluzione di spesa per molti generi di beni e servizi, l'inevitabile passaggio a modalità di interazione a distanza hanno comportato un incremento nella fruizione generale dei media e delle tecnologie digitali da parte dei ragazzi e delle ragazze:

Sì, li ho usati tanto di più (...) perché poi stando a casa tutto il giorno non sapevo più cosa fare, quindi stavo al telefono così, e sì li ho usati tanto di più (Int. 21, M).

Diciamo che adesso [li uso] un po' meno, però un po' prima dell'esame (...) sono stata tantissime ore davanti al computer, tantissime, perché comunque c'erano le videolezioni io avevo anche la tesina e tutte le varie cose per l'esame, quindi sì sono stata tantissimo sul computer e telefono (...) Adesso non guardo più il computer, l'ho acceso tipo una volta per delle carte delle superiori che ci avevano chiesto però basta, no, ma davvero ci sono stata tantissimo sì (Int. 2; F).

La tv, la radio e la stampa quotidiana sono stati canali indispensabili di informazione e aggiornamento sull'evoluzione della pandemia oltre che di intrattenimento (Istat, 2020b), mentre i consumi di molti servizi online sono cresciuti sensibilmente e diverse categorie di siti e applicazioni hanno esibito livelli di utilizzo superiori alla media (Agcom, 2020). Ciò naturalmente ha riguardato anche le nostre/i nostri intervistate/i, che soprattutto nella prima fase della pandemia si sono appoggiati ai media informativi per trovare svago e informazioni:

A me ha aiutato perché ho cercato delle informazioni, tipo come usare la mascherina in casa e tipo ho imparato a cucire, a fare le trecce, essere più attiva e non stare lì a non fare nulla tutto il giorno (Int. 15, F).

Li sto usando molto di più perché (...) è un modo di comunicare sia con i nostri amici che per capire quello che succede nel mondo (...) come per esempio le proteste in America sul razzismo... (Int. 7, M).

Il lockdown, nel Paese, ha trainato l'incremento di utilizzo delle piattaforme da parte di chi era già in grado di farlo e ha favorito l'ingresso in questo mondo di persone che ne erano estranee: da un lato, come evidenziato nei paragrafi precedenti, l'uso dei sistemi di videochiamata (in particolare WhatsApp) è quello che ha permesso a molte persone di restare in contatto con

amici e parenti; dall'altro le varie piattaforme per la comunicazione hanno registrato il passaggio da un'utenza prevalentemente professionale a un pubblico domestico tanto vasto quanto variegato, che ha trovato in Meet, Teams, Zoom, Classroom ecc., un importantissimo supporto per la gestione della didattica a distanza, come vedremo più diffusamente nel quarto capitolo:

Sì, ho imparato ad usare molte più cose, tipo e-mail e Meet e Zoom (Int. 38, F).

Il lockdown ha permesso a nuovi utenti (soprattutto adulti: genitori e nonni) di avvicinarsi alle tecnologie digitali e ha rafforzato l'uso della rete da parte dei soggetti già in parte coinvolti, consolidando le esperienze e le competenze e moltiplicando le tipologie di utilizzo:

Beh, sì, tanti di noi non sapevano usare il computer, quindi hanno imparato, insomma, a smanettare un po' (...) io lo sapevo già usare, però ho scoperto tante tecniche, tipo mentre facevo il powerpoint per l'esame (...) quindi è stata un'opportunità in più per noi e anche per i professori capire come funziona il computer o telefono (Int. 25, M).

Fino a inizio quarantena non sapevo neanche come fosse un telefono, adesso so vedere quanti giga ho, i limiti che ho, anche su Instagram ho imparato molte cose grazie ai miei amici e mi sono evoluta in un certo senso... (Int. 40, F).

Per quanto riguarda le ragazze e i ragazzi intervistati, più della metà afferma di aver usato di più i media durante la quarantena, rispetto al periodo precedente, per le ragioni note della DaD, del poter comunicare con amici e parenti solo in via mediata:

Sono aumentate le ore di utilizzo, prima stavo sulle due ore e mezza, perché stavo fuori con i miei amici prima e quindi ci stavo poco, poi siamo arrivati alle 6 ore e mezza, anche perché non avevamo niente da fare, li abbiamo usati come passatempo (Int. 9, F).

Instagram, Facebook...ho guardato molto YouTube (...) per vedere le storie dei miei amici, per vedere gli eventi e cose del genere e comunque ho usato di più YouTube anche per informarmi su certe cose (Int. 45, M).

Soprattutto nella prima fase della pandemia, i media hanno colonizzato il tempo delle famiglie e dei ragazzi in particolare, a scapito di altri interessi o proposte culturali, anche scolastiche:

Io non ho più usato quaderni o diario di scuola, proprio più usato (Int. 21, F).

I quaderni: non scrivevo più a mano. Quando mi capitava di scrivere dicevo: “Oddio, so ancora scrivere?” (Int. 22, F).

Se è stato inevitabile – e lo è stato anche per gli adulti – rifugiarsi nei media per far passare il tempo che pareva infinito del confinamento presso la propria abitazione, dopo le prime settimane più di qualcuno di coloro che abbiamo intervistato ha tuttavia rinegoziato il ruolo dei media nella propria giornata:

I primi giorni ero sempre là, su Instagram ecc. però dopo un po’ mi sono stancato (...) dopo un po’ lasciavo il telefono là e non lo guardavo più praticamente (Int. 23, M).

Il periodo del confinamento ha permesso a tutte/i di ripensare alle proprie amicizie, al modo in cui si svolgono le giornate, al ruolo dei media. Più di qualcuna/o ha trovato occasione di agire in termini di riflessività (Melucci, 1998), ritarando il peso e la rilevanza dei media nel tempo libero e nella gestione dei rapporti con gli amici:

Mi sono resa conto che durante la quarantena li usavo di continuo, perché così potevo interagire con le persone. Però mi sono resa conto che adesso ho la fortuna di poter uscire, avere degli amici ed è brutto rimanere a casa attaccata ad un telefono quando vivo in un paese così bello. Abbiamo tantissimi parchi per farci giri. Tipo adesso la mattina io e le mie amiche ci incontriamo per fare colazione e non era mai accaduto (...) O facciamo dei lavori per i nostri genitori o per i vicini. Ad esempio, andiamo a prendere il pane, andiamo a fare la spesa, ma proprio per stare fuori all’aperto, per stare insieme, per parlare, o al pomeriggio o viene lei da me e parliamo, dato che ho il giardino abbastanza grande, o io da lei che ha la piscina e ci rilassiamo (...) Abbiamo capito che la vita potrebbe finire da un momento all’altro, ok? È brutto da dire, ma è vero, quindi si cerca di passare più tempo possibile insieme. [...] Tiktok, Snapchat... prima mi facevo una marea di foto o video però ho detto: “No, non sono così, non amo mettermi in mostra (...) ci sono un migliaio di cose da fare migliori”. Ho scoperto che ci sono tante cose brutte nel mondo. Tipo in America c’è stato tanto razzismo, poi nei vari posti del mondo l’uccisione di tanti animali senza senso, poi anche l’Australia che prendeva fuoco, poi tante cose che prima mi sembravano inutili, però ho capito che stanno dando morte a tante persone che non hanno fatto nulla di male. Quindi diciamo che, per una volta, i social media mi sono serviti veramente per capire queste cose. Ho capito che non sono un bene di prima necessità (Int. 35, F).

Nel complesso, quel che emerge da questa parte della ricerca è un livello di utilizzo dei media frammentato, personalizzato e inevitabilmente elevato

per quanto accaduto in pandemia, con una moltiplicazione dei mezzi e una personalizzazione dell'impiego dei media e delle modalità di fruizione dei contenuti, e con una buona una consapevolezza complessiva su quelli che sono i rischi e le opportunità derivanti dall'uso dei media. Le ragazze e i ragazzi che abbiamo raggiunto con le nostre interviste trovano nei media strumenti e risorse condivisibili al fine di attivare legami sociali intragenerazionali (Riva e Scarcelli, 2016; Pattaro, Riva e Tosolini, 2017) e, compatibilmente, con la loro collocazione nel corso della vita e le esperienze tipiche dell'età, sanno problematizzare le esperienze mediate, riconoscendo che vi sono limiti e rischi nell'uso del digitale, manifestando un bisogno di essere accompagnati nel loro percorso da adulti altrettanto consapevoli e attrezzati. Questo, soprattutto dopo il lockdown per il Covid-19. Per gli adulti, genitori, educatori e operatori, scuola e famiglia, è la riprova di come sia importante riconoscere le opportunità educative, partecipative ed espressive derivanti dall'uso dei media, al fine di porsi in una condizione di dialogo con ragazzi e ragazze che sanno di vivere in una società, *networked*, che ha esigenze e pone richieste inedite, anche per gli adulti, non solo per i più giovani.



## 4. La scuola ai tempi del Covid

### 4.1. Nuove piattaforme e vecchie disuguaglianze

Nella primavera del 2020, a seguito dell'emergenza sanitaria che ne ha imposto la chiusura delle sedi, la scuola, ha compiuto in brevissimo tempo un brusco salto verso la dematerializzazione della relazione educativa e formativa, che coinvolge docenti e studenti. Con la nota 278 del 6 marzo 2020, il Ministero dell'Istruzione ha inizialmente indicato l'apprendimento a distanza come un'opportunità per garantire il diritto all'istruzione; il DPCM dell'8 marzo ha previsto la sospensione delle attività didattiche in presenza e l'avvio della didattica a distanza (DaD), poi confermata con il DPCM del 9 aprile 2020. In pochissimi giorni, gli strumenti, i metodi e le pratiche tradizionali di insegnamento e apprendimento sono stati rivoluzionati e trasformati in una forma diversa di didattica, in una commistione tra media, tecnologie ed educazione, i cui effetti sono ancora tutti da comprendere e misurare.

Il lockdown e la chiusura obbligata delle scuole hanno reso protagonisti la didattica a distanza e da remoto, le tecnologie e i dispositivi digitali e le metodologie operative ad essi riferite. L'obiettivo di mantenere una qualche forma di continuità didattica ha prodotto una corsa alla sperimentazione delle piattaforme educational disponibili, l'uso intensivo dei dispositivi mobili e dei social media, per compensare l'interruzione di tutte le forme di relazione e di aggregazione. Come ricostruisce Balzola (2020), tra marzo e giugno del 2020 le scuole si sono viste proporre e hanno utilizzato decine di software (gratuiti, a pagamento od open source) per le videolezioni e per la gestione delle mailing list delle classi. Molti docenti hanno utilizzato i social media, soprattutto Facebook, Instagram e talvolta Twitter, Skype, YouTube e WhatsApp, soprattutto per creare gruppi di classi, docenti, studenti, genitori<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Le piattaforme dedicate alla didattica più adottate sono state WeSchool, che molti già usavano per la *flipped classroom*, Zoom, software gratuito già conosciuto per creare meeting

Nonostante il disorientamento iniziale, la DaD è stata attivata in un arco temporale relativamente breve (da una a due settimane per il 76% dei casi) e ha coperto progressivamente tutte le discipline (il 91%) (Nirchi, 2020). Tra le iniziative volte a garantire la più ampia partecipazione alle attività scolastiche, figurano, in tutti gli ordini di scuola, interventi di fornitura di dispositivi in comodato d'uso o di connessione gratuita, la ricerca di collaborazione con le famiglie tramite appositi canali di comunicazione e l'attivazione di modalità didattiche basate su ambienti digitali online (Indire, 2020; Censis, 2020; Aroldi, Cino e Zaffaroni, 2021). Un'alta percentuale di docenti ha utilizzato il registro elettronico (69%) e le piattaforme digitali come Google Suite for Education, Google Meet, Microsoft Teams, Zoom, ecc. (92%), a dimostrazione che la tecnologia impiegata è stata essenziale a garantire il proseguimento della didattica (Nirchi, 2020). In molte scuole si sono attivati network tra insegnanti e sono nate comunità di pratiche, finalizzate alla costruzione di significati condivisi rispetto ai dilemmi posti dal cambiamento: un insieme di proposte e iniziative in genere molto apprezzate da studenti e famiglie e che ricorderemo a lungo come un momento di grande effervescenza e resilienza. Nel momento in cui è stato riconvertito online, per molti docenti il fare lezione è diventato inevitabilmente un'occasione per mettere alla prova un'idea diversa di insegnamento e di apprendimento, per coinvolgere studenti e studentesse in un processo consapevole di produzione condivisa di conoscenze, promossa dall'interazione continua nelle piattaforme blended (Lanzone e Riva, 2020).

Come giustamente sottolineano però Pitzalis e Spanò (2022), se la prima fase della crisi legata alla pandemia è stata caratterizzata dalla grande mobilitazione degli attori coinvolti (dirigenti, docenti, famiglie, studenti) e dalla creatività nella ricerca di soluzioni condivise, ciò che è mancato è stato il controllo istituzionale sull'uso delle piattaforme digitali. Gli insegnanti esperti sono stati in grado di usare efficacemente e prontamente le piattaforme didattiche online; coloro che erano invece più legati alle tecnologie tradizionali si sono trovati a gestire problemi che riguardavano gli apprendimenti tecnici e cognitivi, ma anche psicologici, relativi alle nuove modalità di comunicazione. In generale, la maggior parte dei docenti ha acquisito

---

o eventi in modalità webinar, Microsoft Teams e Google Suite for Education, con le funzioni Meet e Classroom, per la creazione di classi virtuali. A queste si sono affiancate Edmodo, Discord, ClasseViva Spaggiari, Schoology, Canvas, Chamilo, Classmill, Coursera, Docebo, Docety, Fidenia, Open EdX, Padlet, Redooc, Socloo, Udacity, e le piattaforme open source gratuite Moodle, Dokeos, Eliademy. Altre le abbiamo probabilmente già dimenticate, tanta è l'offerta di strumenti e di servizi che provano – e in quelle settimane di inizio lockdown hanno provato – a rispondere a un aumento esponenziale della domanda di formazione a distanza, non omogenea per esigenze, obiettivi e funzionalità richieste.

rapidamente una padronanza, ancorché minima, di strumenti che fino a pochi mesi prima considerava estranei e forse nondimeno ostili al modo tradizionalmente inteso di fare didattica. Per tutti è diventato improvvisamente urgente confrontarsi con le criticità della DaD: quelle che sono state maggiormente segnalate dagli insegnanti sono l'aumento del tempo necessario a riorganizzare le lezioni, il problema della valutazione, la gestione degli ambienti di apprendimento e il coinvolgimento delle famiglie e degli studenti (Indire, 2020; Girelli, 2020). Se affrontiamo la questione della DaD osservandone l'impatto su studenti e famiglie, il quadro è ancora più complesso e fortemente segnato dal problema delle disuguaglianze sociali nell'accesso e nell'efficacia della didattica online.

#### *4.1.1. DaD e disuguaglianze sociali*

Mentre, da un giorno all'altro, nella prima e più rigida fase di lockdown, studenti, famiglie e insegnanti si sono così dovuti cimentare – e per molti è stata la prima volta – con la didattica a distanza, anche il dibattito pubblico ha dovuto improvvisamente fare i conti con i temi, in letteratura a dir la verità già ben noti (Hargittai, 2002; Pitzalis *et al.*, 2016; Pattaro, Riva e Tosolini, 2017; Van Deursen e Van Dijk, 2019), delle competenze digitali degli studenti e degli insegnanti, delle disponibilità tecnologiche delle famiglie e della scuola, delle metodologie didattiche e delle strategie di apprendimento.

L'apprendimento per via telematica, e questo appunto già lo sapevamo, non è equo: famiglie e studenti – ma anche docenti – non hanno avuto le stesse opportunità di accesso alla rete. Vi sono stati costi, difficoltà e tensioni generate dalla commistione di tempi e spazi da dedicare contemporaneamente a famiglia, scuola e lavoro che non sono stati sostenuti da tutti allo stesso modo. Studentesse e studenti vulnerabili hanno manifestato più degli altri la necessità, impossibile da soddisfare, di una prossimità fisica e relazionale che non poteva essere sostituita dalla didattica a distanza. Molti studenti, nel ricorrere allo smartphone, hanno ricevuto su uno schermo di dimensioni ridotte spiegazioni spesso di altissima qualità, limitandone l'efficacia. Le aule si sono smaterializzate e moltiplicate in un insieme di riquadri sullo schermo attraverso i quali docenti e studenti si sono osservati spesso senza interagire e partecipare collettivamente. Quando decidevano di non spegnere le telecamere, ovviamente.

Ai temi delle disuguaglianze digitali durante la prima ondata del Covid fanno riferimento diverse ricerche: Indire (2020) dichiara esplicitamente che il digital divide è la ragione principale delle dinamiche di esclusione prodotta



dalla didattica a distanza, sottolineando ad esempio come la condivisione in famiglia dei dispositivi tecnologici per la connessione abbia penalizzato in particolare gli studenti più piccoli. Nella scuola secondaria di secondo grado risulta invece rilevante la mancanza di competenze digitali adeguate da parte di studentesse e studenti. I dirigenti scolastici riportano inoltre di quanti dei propri studenti abbiano avuto difficoltà di connessione a internet (77,5% dei casi), dichiarando che è stato necessario fornire attrezzature hardware sia agli studenti (84,2%) che ai docenti (23,55) per sostenere la DaD (Aroldi, Cino e Zaffaroni, 2021).

Siamo sulla scia di quelle ricerche (Di Palma e Belfiore, 2020; Santagati e Barbanti, 2020; Save the Children, 2020) che hanno subito evidenziato elementi che rimandano alla natura forzata e non spontanea con cui le tecnologie sono diventate strumento per la diffusione dei saperi, oltre che all'impreparazione a tale circostanza sia dal lato dei docenti che da quello degli studenti.

Secondo alcune stime (Girelli, 2020), un quarto degli studenti è stato raggiunto solo parzialmente (18%) o non è stato raggiunto (8%) dalla didattica a distanza, una percentuale che sale al 37% nella scuola dell'infanzia. Complessivamente, circa due milioni di studenti e studentesse hanno avuto, durante il periodo della pandemia, un'esperienza di scuola poco o per nulla adeguata. Secondo l'Istat (2020), quasi la metà delle studentesse e degli studenti (il 45,4%, oltre 3 milioni 100 mila bambini e ragazzi) ha avuto difficoltà a seguire la didattica a distanza, a causa del mancato possesso di strumenti informatici in famiglia, del fatto che le tecnologie disponibili fossero inadeguate rispetto a quanto sarebbe servito, o, ancora, per la necessità di dividerle con fratelli e/o sorelle (Mascheroni *et al.*, 2021).

Da più parti si segnala come l'impatto della pandemia sulla scuola sia stato significativo. L'Istat (2021) ha monitorato modalità ed effetti del passaggio alla didattica a distanza attraverso una prima indagine, svolta tra aprile e giugno 2020 sulle scuole italiane di ogni ordine e grado e, successivamente, attraverso una seconda indagine svolta tra dicembre 2020 e gennaio 2021. Entrambe le rilevazioni evidenziano che l'impatto della pandemia sulla scuola è stato significativo: la piena continuità del processo formativo è stata garantita solo a una minoranza di studenti e, al tempo stesso, sono emerse criticità particolari per i bambini e ragazzi più vulnerabili e/o con minori risorse a disposizione, con rischi di effetti significativi e non omogenei sugli esiti scolastici. La situazione più critica ha riguardato gli studenti fino ai 14 anni: nella prima fase della pandemia, tra marzo e giugno 2020, si stima che solo il 33,7% (1 milione e 700mila studenti) abbia fatto lezione tutti i giorni e con tutti gli insegnanti, mentre si sale a 2 milioni e 630mila studenti (circa il 52%) calcolando quelli che hanno dichiarato di aver potuto

seguire con costanza le lezioni. Per gli altri, la vita scolastica è stata invece connotata dalla saltuarietà delle lezioni e dalla parzialità degli insegnamenti erogati. Uno dei fattori che ha limitato la partecipazione degli studenti, come già dicevamo, è la carenza di strumenti informatici in famiglia, la loro inadeguatezza o la necessità di condividerle con fratelli e/o sorelle e genitori. A ciò si aggiungono, infine, tutti i casi in cui gli studenti hanno manifestato difficoltà a usare pc, tablet, piattaforme.

Secondo l'Agcom (2020), nella primavera del 2020, oltre 10 ragazze e ragazzi su 100 sono rimasti esclusi dal processo educativo. Inoltre, un ulteriore 20% ha potuto frequentare i corsi soltanto in maniera saltuaria, senza poter svolgere regolarmente le lezioni relative all'anno scolastico in corso. Solo il 40% ha dichiarato di non aver dovuto affrontare problematiche riguardo alle lezioni a distanza. Tra gli altri dati del rapporto, segnaliamo come il 19% delle studentesse e degli studenti abbia evidenziato che non tutti i compagni abbiano potuto partecipare all'educazione a distanza. Inoltre, il 14% ha avuto difficoltà nell'uso dei software e la necessità di condividere gli spazi con gli altri componenti della famiglia; un altro 10% ha evidenziato il deficit nella disponibilità di apparecchi e la carenza dell'offerta formativa da parte delle scuole.

Una ricerca Indire del giugno 2020 sugli insegnanti segnala come la partecipazione piena degli studenti, compresa cioè tra il 90 e il 100%, è stata raggiunta nel 76,3% dai docenti di scuola primaria, dal 64,5% da quelli della secondaria di primo grado e dal 61% da quelli della secondaria di secondo grado, con differenze significative tra i licei (75,5%), gli istituti tecnici (56,4%) e gli istituti professionali (32,6%). Il dato più basso si registra nella scuola dell'infanzia, con il 25,5% dei casi.

Secondo i dirigenti scolastici interpellati dal Censis nell'aprile del 2020, solo nell'11,2% dei casi tutti gli studenti risultavano coinvolti nelle attività di didattica a distanza, con differenze a livello territoriale: se nelle scuole del Nord-Ovest il valore scende al 9,5%, il Sud e le Isole hanno presentato percentuali di disagio significativamente più alte delle altre aree regionali (Girelli, 2020).

Un discorso ulteriore, e più approfondito, meriterebbero poi i dati sull'esclusione degli studenti e delle studentesse con disabilità o con bisogni educativi speciali (BES) (Indire, 2020; Nirchi, 2020): secondo la Fondazione Agnelli (2020), nonostante gli sforzi messi in campo dalle scuole, la DaD ha lasciato indietro almeno un alunno con disabilità su 4 e ha esercitato molta pressione sul 50,3% delle famiglie con disabilità (Aroldi, Cino e Zaffaroni, 2021).

Queste evidenze a livello nazionale invitano a riflettere su come la pandemia abbia portato alla luce alcune debolezze del sistema scolastico presenti da tempo, acuendo *gap* e disuguaglianze preesistenti (Santagati e Barabanti, 2020), con riferimento non solo alla dotazione e alla competenza in ambito tecnologico di docenti e studenti, ma anche all'influenza dei fattori socio-culturali della famiglia di origine sull'apprendimento scolastico (Riccardi, Donno e Bagnarol, 2020; Colombo, Poliandri e Rinaldi, 2020). La didattica a distanza, necessaria per affrontare la crisi, ha imposto una ridefinizione degli spazi, dei tempi e delle dotazioni domestiche e ha comportato nuovi carichi familiari rispetto alla gestione dei figli (Mesa e Triani, 2021): ha effettivamente rischiato però di accrescere le disuguaglianze tra coloro che, supportati dalla famiglia, riescono a *tenere il passo* e coloro che invece sono rimasti più indietro. Lo svantaggio socio-economico delle famiglie ha portato a maggiori forme di esclusione scolastica nel contesto della scuola primaria e secondaria di primo grado (Indire, 2020). Nella scuola secondaria di secondo grado, i fattori di esclusione sono stati, oltre alla mancanza di competenze digitali, lo svantaggio economico-sociale, il rischio di abbandono e le difficoltà linguistiche delle famiglie di origine straniera (Fondazione Agnelli, 2020).

La collaborazione scuola-famiglia si è mostrata molto alta nella scuola dell'infanzia e nella primaria, ma significativamente inferiore nella scuola secondaria di primo grado e, ancor più, in quella di secondo grado (Girelli, 2020). Tra le ricerche che hanno approfondito il peso del contesto familiare durante la DaD interpellando direttamente i genitori, segnaliamo il lavoro di Pastori *et al.* (2020): nei contesti sociali più favorevoli, per supportare l'attività scolastica dei figli, i genitori hanno speso mediamente, al giorno, 3,2 ore, quando i figli frequentavano la scuola primaria, 2,8 ore nelle famiglie coinvolte nella didattica delle scuole secondarie di primo grado, 2 ore in quelle con figli iscritti alle scuole secondarie di secondo grado. Seguire i figli è stata un'attività decisamente impegnativa e che ha criticamente inciso sul tempo di lavoro dei genitori, soprattutto delle madri, che nel 65,5% dei casi reputano DaD e lavoro inconciliabili e che hanno espresso in proposito sentimenti di frustrazione, rabbia, ansia, inadeguatezza e solitudine (Pastori *et al.*, 2020).

Come ben espresso da Nirchi (2021, p. 322), «la gestione della didattica a distanza ha comportato per i genitori mobilitare non soltanto risorse materiali come le tecnologie digitali e gli spazi della casa, ma anche quelle immateriali, ovvero competenze tecniche, disponibilità ad aiutare i propri figli nel nuovo processo di apprendimento, flessibilità nell'affrontare una nuova modalità di interazione con la scuola in generale e con i docenti in particolare».

I contesti familiari più penalizzati sono stati quelli con maggior svantaggio socio-economico e culturale, background migratorio o BES, che hanno avuto più difficoltà nel reperire dispositivi digitali e connessione internet adeguata, nel gestire la scarsa familiarità con le nuove tecnologie, nel trovare un equilibrio domestico in relazione al numero di componenti della famiglia e alle dimensioni delle abitazioni (Censis, 2020).

Ai fini di questo nostro lavoro, non disponiamo di informazioni specifiche relative all'area interessata alla ricerca a proposito delle disuguaglianze digitali delle famiglie residenti, sulle coperture infrastrutturali o sulla penetrazione dei servizi internet nel territorio, né, ancora, sulle dotazioni e orientamenti al digitale delle scuole. Abbiamo tuttavia ragazze e ragazzi che ci hanno raccontato la loro esperienza con la didattica a distanza, quanto hanno imparato e le difficoltà che hanno incontrato, per alcuni solo nella prima fase della pandemia, per altri fino alla fine dell'anno scolastico.

## **4.2. Luci e ombre della DaD**

Il Covid è stato un evento che ha impattato in modo considerevole sulla vita quotidiana di ragazze e ragazzi e, in particolare, sul loro rapporto con la scuola, intesa come luogo di formazione e crescita personale, delle relazioni con insegnanti e compagni, delle emozioni e del tempo trascorso in aula. Quello che le/i nostre/i intervistate/i ci hanno restituito è un quadro complesso e ambivalente, in cui l'esperienza con la DaD si è sviluppata tra molte difficoltà, ha presentato aspetti chiaramente negativi ma anche permesso di accrescere nuove competenze. Certamente, ha aperto la necessità di un ragionamento su quanto l'istituzione scolastica sia stata in grado di reggere un urto così inatteso, su come docenti e studenti siano riusciti, loro malgrado, ciascuno con i propri ruoli e responsabilità, a far fronte all'eccezionalità della nuova condizione, su quanto di positivo ed efficace la didattica in emergenza ha lasciato come insieme di buone pratiche da capitalizzare nel futuro post-pandemico.

### *4.2.1. Le difficoltà*

Volendole subito elencare, le principali difficoltà che ci sono state riportate, riferite all'esperienza con la DaD, sono legate ai problemi di connessione in rete, per assistere alle videolezioni; a una mancata o inefficace organizzazione delle lezioni da remoto; all'assenza di adeguate competenze

digitali, sia proprie sia dei docenti, connesse all'uso delle piattaforme e dei vari applicativi per la didattica; all'impegno, non sempre ottimale, di alcuni docenti nella nuova didattica; alle difficoltà legate allo studio e, in generale, alla relazione con i compagni.

Le più rimarcate sono le questioni relative alla insufficiente dotazione tecnologica e alle difficoltà di connessione in rete, a segnalare come, almeno inizialmente, la diffusione dei dispositivi e le possibilità della partecipazione alla didattica da remoto non fossero alla portata di tutte e tutti. Questo, al di là delle differenze e degli status socio-culturali delle famiglie, che qui non risultano rilevanti:

Io non possedevo una connessione internet dove stavo e quindi ho risposto male, essendo che dopo un po' finivano i giga (Int 13, M).

Ci sono stati vari problemi però, magari con le mail, di connessione, telefono che non andava... (Int. 48, F).

A questi, si sommano i racconti delle ragazze e dei ragazzi che fanno riferimento a problemi di disorganizzazione delle videolezioni, che in alcuni istituti sono iniziate molto tardi:

Il primo mese è stato un po' difficile perché non facevamo videolezioni, perché comunque dovevano anche i prof sistemare le cose, nel senso tutti i vari codici per entrare in video lezione, tutte le varie cose e quindi (...) sì, non abbiamo fatto molto (...) poi negli altri mesi dopo (...) che abbiamo cominciato a fare videolezione era abbastanza difficile (Int. 2, F).

È stato abbastanza particolare abituarsi a queste cose, abbiamo iniziato tardi le lezioni...abbiamo iniziato a maggio tipo (Int. 30, F).

Alcune/i ragazze/i sottolineano le maggiori distrazioni rispetto alle lezioni in classe, le difficoltà di concentrazione e nel chiedere aiuto riguardo la comprensione di concetti o lo svolgimento dei compiti:

Allora (...) ci perdevi molto tempo, infatti dovevo sempre svegliarmi una mezz'ora prima, perché non si erano messi d'accordo. Quindi avevo 3 piattaforme da guardare per i compiti e quindi ci si perdeva tempo e si sentiva di non essere mai sicuri di averli fatti, perché potevano metterli ad ogni ora del giorno e quindi non ci si sentiva mai: adesso ho finito i compiti (Int. 15, F).

Fai veloce a perdere la concentrazione, perdi la concentrazione molte volte e il filo del discorso e comunque, se sei tipo in camera o in qualsiasi parte della casa, ti distrai molto facilmente, tanto ormai non mi vede; potevamo scegliere

se tenere accese o spente le telecamere, quindi non mi vede, non mi sente e sono a posto. Quindi, insomma, anch'io mi perdevo tante volte e ho abbassato un po' la guardia (Int. 25, M).

Questi riscontri sono in linea con i risultati di altre ricerche, svolte in ambito sia italiano sia internazionale, che evidenziano come i problemi che si sono più spesso verificati nell'apprendimento online hanno riguardato difficoltà tecnologiche, la mancata comprensione dei materiali di apprendimento, l'impossibilità di chiedere spiegazioni agli insegnanti e le problematiche legate alle motivazioni (Magson *et al.*, 2021).

La questione dei compiti a casa rimanda poi allo spostamento della sede dell'istruzione da scuola a casa, in una modalità in cui, soprattutto per i cicli inferiori, una parte rilevante dell'onere dell'istruzione ricade sui genitori. A questo proposito, appare evidente come possa incidere un alto livello di variabilità non solo nella possibilità delle famiglie di disporre delle risorse tecnologiche e di spazi adeguati a sostenere l'apprendimento delle ragazze e dei ragazzi, ma anche nella capacità dei genitori di utilizzare efficacemente le risorse tecnologiche per sostenerli nello studio, nei vincoli di tempo a cui sono sottoposti per motivi lavorativi.

Come la ormai consolidata letteratura in questo ambito mette in evidenza (si vedano ad esempio Triventi, 2013, 2014; Barone e Ruggera, 2015; Triventi *et al.*, 2016; Pensiero *et al.*, 2016; Argentin, Barbieri e Barone, 2017; Ballarino e Bernardi, 2020), inoltre, questi problemi possono essere più evidenti nelle famiglie con un basso status socio-economico, con il rischio di acuire le disuguaglianze di opportunità educative tra coloro che possono contare sull'aiuto dei genitori e coloro invece per i quali questo sostegno è più faticoso o non è possibile:

Per lo studio è stato difficile (...) comunque sì, io mi arrangiavo a fare tutto. Anche i miei genitori lavoravano, ma se avevo bisogno c'erano comunque (Int. 24, F).

[I compiti] è stato facile farli. Avevo magari la mamma che mi aiutava, o il papà (Int. 50, M).

#### 4.2.2. *Qualità della didattica e nuove competenze*

Entrando nello specifico dell'azione didattica e delle lezioni, ragazze e ragazzi riportano sia aspetti positivi sia negativi, evidenziando come la sfida della distanza metta in risalto tutta la sua ambivalenza: da un lato, incrementando le capacità di studenti e studentesse di gestire i dispositivi tecnologici

e la comunicazione; dall'altro, mettendo alla prova la loro disposizione all'innovazione di fronte a diversi limiti, sia di natura psicologica, sia materiale, ad esempio legata alla scarsa disponibilità di strumentazioni tecnologiche o di connessione in famiglia (Colombo, Poliandri e Rinaldi, 2020).

Per le ragazze e i ragazzi che riportano le lezioni a distanza come un'esperienza positiva, il fattore principale di tale soddisfazione (un termine che è ovviamente da pesare all'interno del momento e del contesto in cui questa esperienza è stata vissuta) è legato all'incremento delle proprie competenze nell'uso delle tecnologie e delle nuove piattaforme, non solo dal punto di vista tecnico, ma anche sul versante della responsabilità personale:

È stata un'esperienza che forse è servita, perché, ad esempio, io che non amo il computer, il telefono, quelle robe là, ho scoperto tante cose che prima, nel computer, non sapevo neanche da dove iniziare (...) e quindi mi sono proprio, diciamo, informata sul computer, su varie cose, varie app, così ...e buona per le superiori e poi, insomma (...) anche comunque avere forse un po' più di responsabilità perché dovevi arrangarti sullo studio (Int. 6, F).

[L'esperienza] è stata buona, anche perché abbiamo imparato ad usare di più il computer e comunque stare attenti a come usarlo (Int. 41, F).

Alcune/i hanno inoltre apprezzato la flessibilità dell'ambiente di apprendimento online, con la possibilità di declinarlo su esigenze proprie:

È andato tutto bene. Abbiamo fatto lezioni online, e diciamo che è andata meglio di quando ero a scuola, perché sono stata più attenta diciamo, ho preso più appunti (Int. 12, F).

Una certa ambivalenza emerge però in un ulteriore aspetto, che alcune/i studentesse e studenti evidenziano come positivo, mentre altre/i problematizzano maggiormente, che rimanda al tema della qualità della didattica in fase di emergenza. Si tratta di una didattica che ha previsto, stando ai loro racconti, una mole di studio inferiore, verifiche considerate più semplici e la possibilità di non assolvere completamente ai propri doveri scolastici:

Abbiamo fatto sicuramente meno, cioè, abbiamo lavorato meno. Un po' perché era la prima volta che usavamo la didattica a distanza e un po' perché comunque è difficile programmare in poco tempo tutto il lavoro che sarebbe stato fatto durante le 5 ore di scuola in presenza e quindi (...) abbiamo lavorato meno. E le prove (...) i materiali, le lezioni che dovevamo fare durante le 5 ore, molte sono state perse e molti compiti non li abbiamo fatti e non abbiamo affrontato tutti gli argomenti (Int. 3, F).

Le lezioni le ho fatte usando il telefono e secondo me, questo metodo trascura molte cose; per esempio, in un'interrogazione, in una verifica eccetera, si potevano usare tante più scuse e gli insegnanti comunque non potevano fare niente. Per esempio, non va la connessione, uno poteva uscire e farsi gli affari suoi e invece a scuola è quello. I compiti più o meno erano come, la stessa quantità di quando ce li davano a scuola normalmente, forse anche un po' meno (Int. 36, M).

Gli stessi ragionamenti si ripropongono anche in relazione all'esame finale del ciclo di studi di scuola secondaria di primo grado, caratterizzato da una diffusa e, potremmo dire, *normale* ansia iniziale, ma anche dalla riflessione, altrettanto condivisa, di aver affrontato un esame più semplice rispetto agli studenti degli anni precedenti:

Penso che quelli degli anni scorsi avrebbero pagato per fare un esame del genere (Int. 28, F).

Devo dire che è stato molto più semplice di quello che hanno fatto i nostri compagni gli anni scorsi. Le prof continuavano a dirci che eravamo fortunati. L'ansia c'era, ma ero comunque tranquilla, perché ero più organizzata (Int. 44, F).

Un punto critico dell'esperienza vissuta a seguito dello stravolgimento della didattica tradizionale è stato identificato proprio nella prova finale del terzo anno, anch'essa svolta online. Quello che molti hanno sentito venir meno è stato l'esame come *rito di passaggio* (Van Genep, 1981) dalla fase preadolescenziale a quella adolescenziale.

Sappiamo quanto il momento dell'esame sia importante per un ragazzo e una ragazza non solo perché determina il passaggio a un nuovo grado di istruzione, ma perché permette l'assunzione di un nuovo status, più adulto, dopo essersi confrontati per la prima volta con l'ansia del sentirsi giudicati da una commissione, con il dover imparare a gestire emozioni e tempi della prova, l'imminente cambio di scuola e di compagni e compagne, ecc. Impegnarsi in un esame significa non solo mostrare di aver acquisito determinate conoscenze, ma soprattutto mettere alla prova le proprie abilità e dimostrare a sé stessi e agli altri di essere pronti per entrare in una nuova fase del proprio corso della vita, quella che vede avvicinarsi l'universo della maturità e dell'autonomia adulta:

Avrei preferito tornare magari per un saluto – dopo la cena di classe che comunque siamo riusciti a farla – ma per un saluto alunni e professori come una volta, magari con le dovute precauzioni...soprattutto noi di terza, che il prossimo anno cambieremo scuola, non per niente, ma quelli di prima e di seconda



il prossimo anno si vedono tali e quali, magari salutarsi in presenza, solo questo mi sarebbe piaciuto. Non dico tornare alla scuola normale normale, perché, alla fine, diciamo, me la sono incartata, avevo capito che non sarebbe successo, però una cosa un po' più informale, salutarsi alla fine, questo sì. L'unica cosa che mi sarebbe piaciuta (Int. 53, M).

Forse vederci un po' di più o fare una specie di festa con tutte le precauzioni dovute sarebbe stato bello per noi di terza (Int. 9, F).

#### *4.2.3. La scuola come spazio relazionale*

Come è stato già evidenziato nel secondo capitolo, ciò che molte ragazze e ragazzi ci restituiscono con i loro racconti è il venir meno della scuola come spazio relazionale, la perdita del senso di comunità che la partecipazione alle lezioni in presenza offriva e che la DaD non riesce a riprodurre, sia per quanto riguarda le relazioni tra pari, sia per il rapporto con i docenti e gli altri adulti operanti negli istituti.

Gli istituti scolastici si configurano come spazi relazionali di centrale importanza nell'esperienza dei più giovani, in quanto è in essi che vengono stabiliti molti rapporti significativi tra pari e con gli adulti, nascono amicizie, si praticano affetti e si vivono emozioni. Una dimensione importante riguarda la componente relazionale verticale, costituita dai rapporti con gli insegnanti e gli altri adulti operanti all'interno della scuola. È il canale lungo cui sono veicolati i rapporti fondamentali del processo di insegnamento e apprendimento non solo dei contenuti e delle nozioni, ma anche dei valori e dei comportamenti condivisi: se leggiamo i resoconti su come si è svolto il rapporto con gli insegnanti, quello che si compone è un quadro complesso e ambivalente.

Da una parte, alcune/i ragazze/i riportano tra gli aspetti positivi il fatto di aver percepito da parte dei loro insegnanti un grande impegno verso gli studenti, non solo in termini di trasmissione di contenuti, ma anche quanto a disponibilità e capacità di comprensione dei loro bisogni. Ciò rimanda a una necessità di relazione e di riconoscimento da parte dei ragazzi e delle ragazze che evidenzia la centralità dell'identità e un bisogno di soggettivizzazione e di rapporti primari non solo con i pari, ma anche con adulti significativi che siano in grado di costruire reciprocità, circuiti riflessivi, modalità di transizione (Besozzi, 2009; Colombo, 2009; 2017; Maccarini, 2014). È una declinazione della relazione educativa che implica anche la capacità di aiutare i ragazzi e le ragazze a leggere le esperienze che stanno vivendo, facilitando così la loro elaborazione anche dal punto di vista emotivo. Una capacità e un

impegno che si rivelano ancora più importanti in una situazione destabilizzante come quella dovuta all'emergenza pandemica.

Sono stati inoltre apprezzati alcuni aspetti di simmetria all'interno di una relazione complementare (Watzlawick, Beavin e Jackson, 1967), che, quando vissuti con chiarezza dei reciproci ruoli, trasparenza e collaborazione, hanno contribuito ad un avvicinamento tra le generazioni:

Ho scoperto che alcuni insegnanti hanno una vita privata, ma che comunque ti danno una mano. Alcuni insegnanti sono stati davvero gentili perché (...) sono stati una specie di amici, tra virgolette, per noi. O meglio, con alcuni professori mi ci sono trovata davvero bene, anche a parlare e non solo di cose scolastiche (Int. 43, F).

Una cosa, ora che ci penso, non dico mi è piaciuta, però mi ha sorpreso, [è] che, alla fine, in quarantena, secondo me, durante le videolezioni, noi e i professori eravamo sullo stesso piano, perché anche molti prof che non conoscevano si sono dovuti ingegnare (...) mi è piaciuto perché eravamo entrambi alle prime armi, sia noi che i professori, quindi siamo dovuti partire dallo stesso punto. E quindi è stato bello (Int. 53, M).

Da un'altra parte, però, alcune/i ragazze/i hanno espresso pareri negativi che hanno riguardato situazioni in cui, invece, gli insegnanti sono stati considerati disorganizzati, poco impegnati nella didattica online, poco severi (e quindi poco equi) nelle valutazioni dei compiti a casa e dell'esame finale. O, ancora, in difficoltà nel mantenere un dialogo e un contatto con i loro studenti:

Certi [insegnanti] si sono impegnati e sono stati gentili e ci hanno aiutato anche con altre cose. Invece certi potevano farsi sentire di più o impegnarsi di più. Ad esempio, alcuni si facevano vedere solo quando dovevano interrogare e poi mai visti, non mi sembra corretto (Int. 16, F).

Alle volte mi sentivo anche un po' indignata, perché una professoressa ci ha fatto tenere le telecamere chiuse e si sentiva proprio il rumore delle persone che voltavano pagina e che proprio leggevano (...) quindi sembrava di non essere seguita, oppure che il mio lavoro non venisse riconosciuto o anche che se mi dimenticavo a me faceva strano che loro non se ne accorgessero proprio se non facevo il compito (Int. 15, F).

### **4.3. Quali prospettive?**

Come anche le/i nostre/i intervistate/i riportano, la scuola riveste un ruolo centrale nei processi di crescita e di formazione delle identità di ragazze e ragazzi. Ciò avviene trasmettendo sia conoscenze generali e astratte sia

abilità pratiche e competenze trasversali, sia fornendo quel corpus di valori e criteri di condotta che normano la collettività (Schizzerotto e Barone, 2006). La scuola, poi, com'è noto, è un'istituzione cruciale nel contrastare le disuguaglianze legate alle origini sociali e nel rimuovere gli ostacoli che impediscono di godere di pari opportunità di realizzazione sociale, come d'altronde ci ricorda l'art. 34 della Costituzione italiana. Nella scuola, gli attori principali sono le/i docenti, che provano a dare concretezza, mediante l'azione didattica, agli obiettivi posti dall'istituzione scolastica, nella relazione con studenti e studentesse, nel rapportarsi ad altri agenti di socializzazione, in primo luogo le famiglie.

Ecco: la crisi sanitaria e organizzativa generata dal Covid ha messo in discussione probabilmente tutto, ovvero la quotidianità della scuola, i suoi ritmi e riti, ma anche le relazioni e i significati che facevano parte delle culture condivise delle comunità di insegnanti, delle famiglie e dei ragazzi, costretti a mobilitare risorse e a ridefinire i propri ruoli attraverso re-interpretazioni e negoziazioni di ciò che si sapeva e si sapeva fare. Difficile pensare sia stata una crisi non destinata a lasciare traccia sulla scuola e le sue forme, imprimendo trasformazioni durature.

Nella prima fase dell'emergenza sanitaria, la scuola ha assistito all'evaporazione dell'universo pedagogico della classe, delle metodologie di insegnamento tradizionali e della dimensione spazio-temporale dell'attività educativa che sembravano non poter prescindere dalla materialità dell'aula (Pitzalis e Spanò, 2022). La scuola pre-Covid si fondava su alcuni assunti fondamentali: la cattedra, la disposizione dei banchi, la campanella, l'intervallo, gli orari, ecc. È (era?) un luogo e uno spazio circoscritti da mura e un tempo scanditi e parcellizzati: la classe, il bagno, il laboratorio, la sala professori, il cortile; la lezione, la ricreazione, l'appello, le interrogazioni, il compito in classe, l'esame finale, ecc. Tutto quanto *faceva* la classe, in termini di spazi, tempi, interazioni, si è trasferito sul digitale, sostituendo i flussi e le strutture di comunicazione tradizionali (Fele e Paoletti, 2003) in modelli inediti, per la scuola italiana, fatti di prodotti fruiti in asincrono, di canali e piattaforme orizzontali, di nuove relazioni tra studenti docenti e famiglie, nuove negoziazioni, conflitti e cooperazioni.

Le tecnologie per la didattica utilizzate a domicilio hanno fatto cessare la tradizionale separatezza tra il mondo familiare e quello scolastico, finora caratterizzati da spazi e tempi indipendenti: la didattica da remoto ha mischiato gli spazi, rendendo i loro confini labili e porosi, creando tensioni inedite che riguardano il rapporto tra sfera pubblica e privata. Un esempio è la riconfigurazione dello spazio della scuola e quello della famiglia, con la presenza, in molti casi costante, dei genitori nello spazio della classe. Una presenza

che ha rappresentato il principale motivo di conflitto durante la DaD. Come ricordano Pitzalis e Spanò (2022, p. 36), tale conflitto «non è altro che l'attualizzazione di un conflitto strutturale presente, in maniera esplicita o latente, nelle relazioni tra insegnanti e famiglia e che hanno come campo di applicazione le definizioni legittime delle qualità del bambino/ragazzo e dei doveri educativi degli uni e degli altri».

Se, da un lato, a causa del lockdown, l'esperienza quotidiana con la scuola è stata ritradotta dall'aula all'ambiente domestico, dall'altro anche il tempo della scuola è mutato: nella classe tradizionale, il tempo è rigidamente scandito dall'orario e dai segnali di inizio e conclusione della lezione. Ma la realtà della classe e delle interazioni che vi avvengono all'interno vede il tempo continuamente negoziato, in forma implicita ed esplicita, dai suoi protagonisti. Ad esempio, la durata effettiva di un'ora di lezione dipende dalla sua collocazione nell'arco della mattinata: gli insegnanti sanno che la prima ora e l'ultima sono vissute diversamente da studenti che sanno mostrare attraverso la prossemica la loro stanchezza, la noia, ecc. Ancora: i tempi morti della lezione in classe o del cambio tra una lezione e l'altra non sono tempi vuoti, ma sono in realtà riempiti dalla socialità della classe stessa. Nella lezione online, questi tempi spariscono: gli insegnanti sono costretti a un tempo sempre pieno e lo studente può assentarsi, distrarsi con maggiore facilità, ma difficilmente potrà negoziare i tempi col docente.

Infine, pur se la pandemia ha portato a un aumento notevole del tempo trascorso davanti al video da parte di quasi tutti i ragazzi e le ragazze, con un aumento delle ore online dedicate alle attività didattiche e una corrispondente diminuzione di quelle volte all'intrattenimento e alla socialità, ciononostante, come alcune ricerche evidenziano (si veda ad esempio Pitzalis e Spanò, 2022), nella maggior parte dei casi gli studenti riportano un calo delle ore dedicate alle attività scolastiche rispetto alla normalità.

In questo scenario, è evidentemente animato il dibattito sul ruolo delle tecnologie nei sistemi educativi. L'emergenza pandemica ha permesso di dispiegare, anche se non sempre al meglio, le potenzialità di cambiamento rese possibili dalle tecnologie digitali, che potrebbero rivestire una parte integrante del paesaggio educativo dell'immediato futuro. La digitalizzazione è un tema da tempo al centro dell'agenda di riforma dei sistemi d'istruzione dell'area OCSE (Pattaro, Riva e Tosolini, 2017) ma, soprattutto in questa fase recente di applicazione forzata del digitale alla didattica, emerge con forza la complessità del rapporto esistente tra tecnologia, apprendimento e cambiamento organizzativo (Gui, 2019) e le sue ricadute sugli spazi e i tempi dell'apprendimento formale e quello informale, con una ridefinizione dei ruoli – insegnante, studente e famiglia – ancora in corso.

Quello che le ragazze e i ragazzi che abbiamo intervistato sottolineano è l'irrinunciabilità dello spazio della scuola nella loro vita quotidiana, della rilevanza del ruolo del docente, della necessità del rapporto con i propri compagni, dell'importanza di quella routine scolastica, spezzata dall'emergenza, da dover il più possibile recuperare.

## 5. *Lo sguardo dei servizi*

### 5.1. **Ragazze/i e professioniste/i: incrociare gli sguardi**

La prima fase della ricerca ha consentito di esplorare la vita quotidiana e diversi ambiti rilevanti nella crescita dei preadolescenti che abbiamo intervistato. È stato così possibile raccogliere le loro esperienze sul modo in cui affrontano i compiti di sviluppo nell'*ordinario* svolgersi della vita scolastica ed extrascolastica e anche nell'emergenza segnata dalla pandemia; abbiamo potuto indagare opinioni e riflessioni sui loro bisogni, sulle loro aspettative e sui loro desideri, in una fotografia, talvolta nitida, talvolta un po' più sfocata, che ci ha restituito i tratti, i colori e i contorni di uno spaccato della loro vita. Si tratta di una descrizione ottenuta direttamente dalle loro voci, a partire dalla quale, come abbiamo anticipato nel primo capitolo, diventa utile incrociare gli sguardi delle professioniste e dei professionisti che in ambito sociale e socio-sanitario operano nei servizi dedicati non solo alla prevenzione e alla cura del disagio, ma anche alla promozione del benessere in questa fase della vita.

I servizi dedicati ad infanzia adolescenza e famiglia, sia in ambito pubblico che nel terzo settore, i consultori e i servizi sociali comunali che si occupano (anche) dei preadolescenti sono infatti servizi estremamente prossimi ai cittadini, che hanno la necessità di basare i loro interventi e i loro progetti su una fotografia piuttosto immediata (e non mediata) della popolazione e dei suoi cambiamenti, per poterli pensare e predisporre in modo flessibile e soprattutto capace di adattarsi ai bisogni emergenti.

A partire da questi presupposti, il valore della ricerca sociale si può concretizzare allora non solo in termini dello sviluppo di una maggiore conoscenza, ma anche nel creare momenti di riflessione che consentano ai servizi e agli operatori di leggere una tematica, un evento o un problema in maniera critica e anche di definire strategie innovative volte a migliorare il loro

intervento e i loro progetti di prevenzione e promozione del benessere sulla base delle conoscenze acquisite (Pattaro e Segatto, 2021). I risultati ottenuti possono quindi essere di aiuto e di supporto concreto per i professionisti che si occupano di questa fase del corso di vita, poiché il ritmo dei cambiamenti sociali, particolarmente veloce negli ultimi anni e ulteriormente accelerato in fase di pandemia, li richiama ad un continuo aggiornamento delle conoscenze che può utilmente essere prodotto dall'integrazione tra il lavoro di ricerca e quello di chi opera sul campo.

Ma non solo: l'indagine con le ragazze e i ragazzi ci ha restituito un quadro utile per ambire ad azioni di accompagnamento e di supporto a percorsi evolutivi successivi di segno positivo basate non sulla logica del fare, ma sulla conoscenza di *chi sono, cosa pensano e cosa chiedono* i preadolescenti intervistati. In questo modo, dando ulteriore significato ai risultati della ricerca come conoscenza ed elaborazione di informazioni utili a una logica di intervento preventivo promozionale, che possa servire a favorire i processi di integrazione tra i servizi, ad implementare l'informazione e promuovere la partecipazione, a conoscere i bisogni del territorio e della sua popolazione e a fornire risposte basate su questi bisogni (Perino, 2010).

I risultati della prima fase della ricerca sono stati quindi inviati, sotto forma di report, ad un insieme di professionisti selezionati (attraverso un campionamento non probabilistico a scelta ragionata) in rappresentanza di quelle figure significative deputate all'ascolto e alla promozione del benessere dei preadolescenti che operano nel territorio coinvolto dalla ricerca: 6 assistenti sociali comunali; 10 professioniste/i afferenti all'Unità Operativa Complessa Infanzia Adolescenza Famiglia e Consultori dell'Ulss 2; 10 operatrici del Servizio Operativa di Comunità della Cooperativa sociale Itaca<sup>2</sup>. I

---

<sup>2</sup> Si tratta di operatori che lavorano nel settore pubblico e del privato sociale, in rappresentanza di servizi sociali, socio-sanitari e di Terzo Settore, che condividono gli interventi nello stesso spazio territoriale. I servizi dell'Unità Operativa Complessa Infanzia Adolescenza Famiglia e Consultori sono servizi socio-sanitari di base con competenze multidisciplinari (che coinvolgono figure quali neuropsichiatri infantili, psicologi, neuropsicomotricisti, logopedisti, educatori, assistenti sociali) che contemplan anche, tra le loro funzioni, interventi di promozione ed educazione alla salute rivolti ai giovani. I servizi sociali comunali, nei loro interventi rivolti alla fascia adolescenziale e giovanile, operano, oltre che in una prospettiva riparativa – che tradizionalmente caratterizza le loro pratiche – anche in un'ottica preventiva e promozionale, focalizzata allo sviluppo di competenze e capacità dei giovani (Allegri, 2017). Infine, il Servizio di Operativa di Comunità (ente gestore Ulss 2 - Marca Trevigiana distretto di Pieve di Soligo) gestito dalla Cooperativa Sociale Itaca di Pordenone, ha come figura professionale di riferimento l'Operatore di Comunità, che lavora su progetti di rete e di comunità che hanno come obiettivo principale la prevenzione primaria e si rivolgono a tutti gli adolescenti/giovani e alle agenzie educative del territorio, con lo scopo di favorire il benessere fisico, psichico e sociale (<https://itaca.coop/>).

professionisti hanno potuto così cogliere, direttamente dai racconti dei preadolescenti, i punti focali sugli aspetti della loro quotidianità e delle loro relazioni, su quelle che considerano figure di riferimento, sulle loro preoccupazioni più frequenti, sui loro bisogni e sulle loro aspettative.

La scelta di procedere in questo modo parte dalla convinzione che sia importante ascoltare i preadolescenti prima ancora di tentare di interpretarli, sia per provare a comprendere come affrontano i compiti evolutivi propri della loro fase di vita, sia per riflettere poi su come poterli accompagnare in modo competente. Le/i professioniste individuate/i hanno quindi risposto autonomamente in forma scritta ad una traccia di intervista online (nel periodo giugno-agosto 2021) volta a cogliere le loro opinioni, riflessioni e suggerimenti in merito alle sollecitazioni fornite dalla prima parte della ricerca, in particolare:

- quali risultati del report ritengono maggiormente interessanti;
- a quali delle richieste e punti di vista dei ragazzi/e ritengono sarebbe, secondo la loro opinione, più importante dare risposta;
- quali strategie potrebbero configurarsi opportune per fornire queste risposte;
- quali tematiche o azioni sarebbe necessario affrontare o mettere a punto con le/i preadolescenti rispetto alla fase post-emergenza Covid e con quale modalità e apporto da parte del servizio presso il quale operano.

## **5.2. Da cosa partire**

Professioniste e professionisti intervistati hanno dimostrato un generale interesse nei confronti dei risultati della ricerca, recependo in particolare tre ambiti come maggiormente rilevanti per la riflessione adulta e professionale. In primo luogo, gran parte di loro leggono nelle parole dei ragazzi “un bisogno di introspezione e di comprensione profonda del Sé” (Int. 16, F, assistente sociale), oltre che “la maturità ed il pensiero critico...su molti aspetti della loro vita (...) cosa che spesso viene sottovalutata dal mondo adulto” (Int. 18, F, operatrice di comunità) e una chiara ed esplicita richiesta di dialogo.

Si tratta di una richiesta che sottende la ricerca di un equilibrio tra un desiderio e un bisogno via via crescente di autonomia e la sicurezza che deriva dalla supervisione da parte di un adulto autorevole. Una condizione, questa, che le ricerche mettono chiaramente in luce come il miglior indicatore di positivi esiti di sviluppo (Cristini, Santinello e Dallago, 2007):



Mi ha colpito il fatto che, nonostante ci sia una forte influenza dei media, sembrano aver tanto bisogno di relazioni sicure, affidabili e ricercano l'insegnamento di valori profondi oltre che di regole chiare (Int. 5, F, Ulss).

Sembra emergere che le ragazze e i ragazzi cerchino punti fermi e saldi nel loro percorso di crescita e di evoluzione, dove possano sentirsi parte attiva di un gruppo, liberi di esprimersi e confrontarsi e nel contempo sentirsi accettati, confortati, guidati e sentire da parte dell'adulto un senso di responsabilità (Int. 7, F, Ulss).

Emerge inoltre, nelle riflessioni dei professionisti, come le aspettative che le ragazze e i ragazzi hanno nei confronti degli adulti in questo senso siano molto alte, in un quadro in cui la famiglia e gli adulti significativi più in generale rivestono un ruolo di centrale importanza nelle esperienze dei preadolescenti, soprattutto per quanto riguarda il sostegno emotivo (Cristini, Santinello e Dallago, 2007):

[C'è] una richiesta di confronto e coinvolgimento maggiore da parte degli adulti; le aspettative dei ragazzi nei loro confronti sono davvero alte, si aspettano di trovare un esempio di onestà, capacità di ascolto e accoglienza, serietà nel loro ruolo, ma anche leggerezza quando serve. Ne emerge un'immagine di giovani consapevoli, e desiderosi di essere guidati e supportati nelle proprie scelte, non in maniera impositiva, ma attraverso il coinvolgimento ed il dialogo (Int. 18, F, operatrice di comunità).

Il secondo punto chiave che ha particolarmente interessato gli operatori riguarda l'uso del tempo da parte delle ragazze e dei ragazzi, con l'accento positivo sulla loro capacità di abitare contemporaneamente e consapevolmente diversi contesti, in presenza e online, con una sorta di "presenza di interessi multipli soprattutto quando vi è la presenza dell'adulto" (Int. 3, F, Ulss):

Interessante il cambiamento delle relazioni e delle attività dei preadolescenti nel weekend, di fronte alla presenza della famiglia e della condivisione, si osserva una migliore attenzione alla relazione, all'ascolto, al dialogo e diminuisce il tempo legato allo smartphone, al pc e videogame, presente durante la settimana (Int. 8, F, Ulss).

Lo spazio dedicato alla famiglia nel weekend, perché gli restituisce un ruolo centrale, evidenziando come ragazzi e ragazze raccontino sensazioni di benessere quando stanno con i genitori, pur essendo un'età caratterizzata dal distacco (Int. 26, F, operatrice di comunità).

Non mancano a questo proposito le riflessioni sul *gap* che investe giovani adulti nell'ambito dei rischi legati all'utilizzo dei social media (Pattaro, Riva e Tosolini, 2017; Riva, 2018), talvolta con una consapevole e onesta messa in discussione anche del proprio punto di vista adulto:

Rispetto ai rischi sull'uso dei social media, a mio avviso è interessante la discrepanza emersa tra i pericoli temuti dagli adulti (adescamento, dipendenze...) e i reali rischi a cui gli adolescenti sono esposti (contenuti di tipo violento o sessualmente espliciti e inadeguati alla loro fase di sviluppo) (Int. 13, F, assistente sociale).

L'utilizzo massiccio che hanno delle nuove tecnologie e la mancanza degli adulti di saper gestire quest'ambito, sia nella modalità di approccio dei genitori, sia nella mancanza di percorsi adeguati ed efficaci guidati da esperti sul tema (Int. 23, F, operatrice di comunità).

Allo stesso modo, i professionisti (e, tra loro, in modo pressoché unanime le operatrici di comunità) ritengono centrale un terzo tema, che ha che fare con le richieste che le ragazze e i ragazzi fanno in modo chiaro nei confronti della scuola, che vorrebbero maggiormente connotata in termini relazionali e comunicativi:

Il creare una scuola meno centrata su nozioni e didattica e più tesa alla comunicazione, relazione, partecipazione alla vita scolastica (Int. 12, F, assistente sociale).

Il bisogno che hanno i preadolescenti di ridisegnare una scuola più di relazione e meno nozionistica (Int. 22, F, operatrice di comunità).

La visione della scuola da parte dei ragazzi. Questo aspetto mi ha colpito soprattutto perché, oltre alla richiesta di una didattica più accattivante che faccia maggior utilizzo della tecnologia, emerge anche il desiderio di stabilire maggior empatia con alcuni dei propri docenti. Inoltre, il feedback che danno i ragazzi è legato soprattutto all'apprezzare quegli insegnanti che dimostrano maggiore empatia e desiderio di ascolto dei ragazzi stessi (Int. 24, F, operatrice di comunità).

### **5.3. Come rispondere?**

Oltre ai temi emersi dalle parole dei preadolescenti e che maggiormente hanno trovato interessanti, è stato chiesto ai professionisti di circoscrivere il campo alle richieste dei ragazzi ai quali, secondo il loro punto di vista, è

prioritario dare risposta. Le riflessioni si allineano su due temi, trasversali e unanimemente condivisi: la “richiesta di ascolto e condivisione dei bisogni emotivi” (Int. 2, F, Ulss) da parte del mondo adulto e l’impegno a promuovere una scuola che possa risultare maggiormente rispondente alle loro aspettative di partecipazione e condivisione, riflettendo “con loro rispetto a cosa sia possibile fare per promuovere un clima di maggiore empatia all’interno della scuola” (Int. 24, F, operatrice di comunità).

Il concetto di *ascolto* sembra in generale essere inteso come linguaggio dell’accettazione che dispone all’incontro e alla comprensione e favorisce il riconoscimento e la possibilità di espressione di sé e della propria esperienza da parte dei ragazzi e delle ragazze all’interno della relazione educativa. Un’accezione dell’ascolto che implica mostrare disponibilità, accompagnare con rispetto, sostenere evitando intrusioni e forzature ed intervenire al bisogno (Cambi, 2010):

La prima richiesta alla quale dal mio punto di vista sarebbe importante dare risposta è legata al desiderio dei ragazzi di partecipare al processo decisionale degli adulti nei loro confronti (come ad esempio stabilire regole e limitazioni, organizzare attività didattiche, ecc.). Tale risposta potrebbe da una parte stimolare un processo decisionale basato sulla condivisione e il confronto, rendendolo quindi potenzialmente più efficace, e dall’altra, attraverso il dialogo intergenerazionale, aiutare gli adulti a conoscere e comprendere il mondo dei ragazzi e viceversa (Int. 10, F, Ulss).

Credo che il punto di partenza sia l’ascolto, l’aver una visione di insieme, dialogare molto, lasciare aperte possibilità, accompagnarli nel trovare risposte anziché suggerirle, dar loro valore (Int. 25, F, operatrice di comunità).

Quanto a questo aspetto, le ricerche sul benessere in questa fase del corso di vita evidenziano una relazione positiva fra lo sviluppo della capacità di resilienza delle ragazze e dei ragazzi e stili genitoriali ed educativi in genere basati sull’alto coinvolgimento emotivo, sull’aiuto e su elevate aspettative, in cui il *monitoring* (in particolare dei genitori) è esercitato in modo autorevole, prevedendo non solo supervisione e controllo, ma anche comunicazione e interesse verso le attività dei preadolescenti e degli adolescenti (Trincas, Patrizi e Couyoumdjian, 2008; Smorti *et al.*, 2010). Inoltre, relazioni familiari ed educative caratterizzate da presenza di dialogo, sostegno, fiducia e interesse, costituiscono un fattore importante per la prevenzione di manifestazioni del disagio preadolescenziale e adolescenziale (Dallago, Cristini e Santinello, 2009; Confalonieri *et al.*, 2019).

In seconda battuta, emerge una forte condivisione da parte delle professioniste e dei professionisti nei confronti di un’idea di scuola che si configuri

maggiormente come contesto emozionale positivo, in cui studentesse e studenti possano sperimentare e sperimentarsi entro un ambiente psicologico di sicurezza e accettazione reciproca (Marone, 2006). Che, di fatto, è la scuola che chiedono i ragazzi stessi:

Per iniziare a rispondere alle loro richieste inizierei a pensare ad una scuola diversa, dove vengono modificate le modalità di insegnamento, dove si privilegia la comunicazione e il buon uso della stessa per costruire relazioni empatiche e di qualità, ovvero una scuola così come loro l'hanno descritta! (Int. 16, F, assistente sociale).

Cercherei di dare risposta/darei voce a quelle che sono le richieste per ripensare una scuola diversa, a maggior ragione in questo momento storico sociale dove sono stati protagonisti di una scuola a distanza senza precedenti (Int. 22, F, operatrice di comunità).

[Risponderei] alla richiesta di avere una scuola più vicina alle esigenze ed interessi dei ragazzi (...). Se rimane il ruolo fondamentale della famiglia, è anche vero che chi non ha una famiglia che risponde ai bisogni, rimane senza sostegno. La scuola (e la società tutta) dovrebbe avere un ruolo riequilibratore in questo senso (Int. 22, F, operatrice di comunità).

Se, infatti, nei contesti scolastici sono valorizzati gli aspetti cognitivi, quelli sociali ed emotivi vengono però talvolta trascurati, oppure espressi attraverso progetti estemporanei proposti da enti o professionisti esterni. È tuttavia assodato come in ogni classe coesistano sempre due dimensioni sociali: quella organizzativa, finalizzata all'apprendimento ed una meno istituzionale, che riguarda invece gli aspetti emotivi. Solo considerando entrambe le dimensioni è possibile favorire l'interazione e comportamenti partecipativi e collaborativi (Francescato, Putton e Cudini, 2006). La riflessione dei professionisti sembra andare quindi nella direzione di «un'idea di relazione (educativa) nella quale la dimensione qualitativa garantisce una circolarità virtuosa tra relazioni-sviluppo-apprendimento-salute» (Damiani, 2011, p. 77). A questo proposito, esse/i fanno inoltre spesso riferimento al concetto di empatia, quale risorsa chiave, sia per gli insegnanti sia per gli studenti, che consente di garantire attenzione e rispetto verso l'individualità delle ragazze e dei ragazzi, permettendo loro di sviluppare la consapevolezza di Sé (Giuliani, 2019).

Tutte queste considerazioni portano i professionisti a riflettere poi ulteriormente sul possibile accompagnamento da parte dei servizi, anche attraverso azioni di sostegno e di supporto. Le azioni che immaginano sono rivolte in primis alle ragazze e ai ragazzi:

Le parole dei ragazzi più significative o che più mi hanno colpito nel report sono: “gli farei provare tutte le cose che facciamo noi ragazzi, tipo un giro turistico della nostra vita”. Contrariamente ai luoghi comuni, i ragazzi e le ragazze ci chiedono di entrare nelle loro vite, non di starne fuori. Da qui partirei per costruire progetti, interventi e iniziative a favore dei giovani (Int. 14, F, assistente sociale).

L’opportunità di creare uno spazio dedicato al confronto. Attraverso interventi in classe, la disposizione di uno spazio ascolto e la possibilità di incontrare i genitori attraverso incontri di formazione sul tema (Int. 25, F, operatrice di comunità).

Si tratta di utilizzare strategie che necessariamente partano dal loro coinvolgimento diretto, anche per poter essere pianificate, nella consapevolezza che la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi alla definizione dei propri bisogni e alla progettazione degli interventi possa essere il metodo di lavoro più efficace, sia in termini di risposta a questi bisogni, sia in termini di coinvolgimento e adesione da parte loro:

Iniziare a concepire anche all’interno della rete dei Servizi un’organizzazione e una modalità di approccio al soggetto adolescente che sia più in linea con le aspettative e gli stili comunicativi degli adolescenti stessi (Int. 4, M, Ulss).

Realizzare degli incontri o dei momenti di confronto che partano direttamente dal loro punto di vista: dalle loro richieste, dai loro bisogni, dalle loro preoccupazioni (Int. 12, F, assistente sociale).

Trovo che l’elemento significativo sia la sfida che questi ragazzi stanno chiedendo al mondo adulto: ascoltateci e comprendeteci prima di agire per noi (Int. 16, F, assistente sociale).

In seconda battuta, l’attenzione viene rivolta alla necessità di sostenere le competenze educative degli adulti di riferimento (in primis genitori e insegnanti), nell’ottica di rafforzare in particolare quelle comunicative, sociali e relazionali e le forme di collaborazione:

Parrebbe importante rispondere ai bisogni di spazi adeguati e specifici di socializzazione e di incontro e confronto, dove sperimentarsi e dove trovare adulti di riferimento carismatici in grado di accompagnarli e sostenerli nel percorso di crescita, a fianco dei genitori. Appare altrettanto importante supportare i genitori nell’accompagnare adeguatamente i figli nel percorso di crescita poiché sembra emergere che i genitori sono agenzie educative presenti e disponibili, ma poco attente (Int. 5, F, Ulss).

Lavorare di più con insegnanti e genitori su bisogni e compiti di sviluppo dei ragazzi (Int. 21, F, operatrice di comunità).

Credo che, oltre a creare/dare degli spazi ai ragazzi dove poter esprimere il proprio sé, sarebbero interessanti degli spazi per i genitori sia da soli, dove “vedere” i figli da un punto di vista diverso, sia di condivisione con i ragazzi stessi, dove rimettere in moto alcune dinamiche relazionali per un sano confronto e crescita reciproca (Int. 22, F, operatrice di comunità).

Il focus si sposta poi sulla scuola, enfatizzando, da un lato, la necessità di formazione degli insegnanti sul versante delle competenze relazionali e, dall'altro, l'utilità di esperienze di ascolto, consulenza, accompagnamento e sostegno da parte dei professionisti all'interno del contesto scolastico:

Poiché ritengo che la scuola dovrebbe avere un ruolo privilegiato per entrare in contatto con i giovani anche in un'ottica preventiva, mi pare prioritario intervenire attraverso corsi di formazione per docenti (...) A mio avviso sarebbe utile sensibilizzare gli istituti scolastici ad istituire, laddove non ci siano, degli spazi di ascolto con figure esperte, ad esempio psicologi, che siano disponibili all'ascolto e che possano fungere da facilitatori del dialogo tra insegnanti e studenti, nonché prevedere che venga istituita una formazione per gli insegnanti orientata alla relazione, alla comunicazione, all'empatia (Int. 11, F, assistente sociale).

L'importanza di avere all'interno della scuola una figura, come uno psicologo, che sia a loro disposizione per l'ascolto, ma anche per poter mediare nel dialogo con i docenti (...) Inoltre sarebbero interessanti momenti di scambio e condivisione anche con gli insegnanti che, spesso oberati dalle scadenze della didattica, penalizzano la parte relazionale (purtroppo anche senza volere). Sarebbe bello poter integrare questi momenti/spazi all'interno del percorso/orario scolastico proprio come se fosse: “l'ora di relazione” (Int. 22, F, operatrice di comunità).

Queste considerazioni rimandano alla necessità di sostenere il benessere globale dei preadolescenti, con particolare attenzione al contesto educativo in cui sono inseriti. È evidente che ciò potrebbe essere ulteriormente facilitato dalla promozione di un lavoro integrato tra scuola e servizi, in un'ottica di rete che comprenda anche le diverse opportunità territoriali dedicate ai preadolescenti. Se questa direzione – di una collaborazione interdisciplinare come processo volto a raggiungere obiettivi che non si possono raggiungere quando i diversi professionisti lavorano da soli – è ormai riconosciuta, sia all'interno dell'istituzione scolastica che nei servizi sociali e socio-sanitari, essa tuttavia rimane spesso a livello di intenti e fatica invece a decollare come pratica di lavoro sistematica tra i docenti e i diversi operatori. Le esperienze

maturate nel corso degli anni sul territorio nazionale fanno emergere infatti alcuni elementi che contribuiscono a rendere questa collaborazione ancora disomogenea e poco fluida in termini di quantità e di qualità dei processi e dei risultati (Zanon, 2012). Una conoscenza non sempre sufficiente sul funzionamento di servizi e contesti esterni a quello della propria appartenenza professionale, la mancanza di indicazioni utili per decodificarne le prassi e la diversità dei linguaggi utilizzati rischiano infatti, nonostante lavorino spesso a stretto contatto, di non fornire sufficienti occasioni di confronto e formazione congiunta in grado di restituire ad entrambe le parti (scuola e servizi) la ricchezza dell'operato e delle riflessioni prodotte nei due ambiti di intervento (Di Masi, 2017).

Infine, un ultimo inciso viene fatto da alcuni professionisti sull'utilizzo responsabile dei media e sulle strategie più opportune per progettare interventi in questo senso:

La terza richiesta rilevante appare quella riguardante l'esigenza dei ragazzi di essere informati – anche grazie all'intervento e al confronto con esperti – sui rischi riguardanti l'utilizzo dei media, ma non solo (Int. 10, F, Ulss).

I risultati sui rischi e le opportunità dei social media indicano che c'è molta consapevolezza in loro dei rischi, bisogna lavorare su altri aspetti di consapevolezza (Int. 21, F, operatrice di comunità).

Ipotizzare delle proposte legate alle tecnologie che siano il più possibile incisive. Dal report appare che i ragazzi sanno ormai dire quali sono i rischi e le potenzialità delle tecnologie. Credo potrebbe essere interessante quindi compiere un passaggio successivo in cui effettivamente nel quotidiano riescano ad utilizzare in modo positivo e responsabile le tecnologie stesse. Inoltre, mi interrogo rispetto a quanto il nostro lavoro utilizzi le tecnologie con i ragazzi stessi e come venga utilizzato questo canale (Int. 24, F, operatrice di comunità).

C'è in queste parole anche un richiamo importante alla necessità di riflettere su come i media digitali potrebbero essere utilizzati come canali e strumenti innovativi di comunicazione e coinvolgimento dei più giovani, allo scopo non solo di prevenire il disagio, ma anche di agire in vista della promozione del benessere, rispondendo allo stesso tempo anche all'obiettivo di rafforzare la rete tra i preadolescenti, la scuola, la famiglia e gli enti istituzionali e non presenti nel territorio (Riva, Marini e Canton, 2017).

Esperienze di questo tipo, pur non frequenti, sono state attuate con un certo successo anche nello stesso territorio (si veda ad esempio il progetto

Qwert<sup>3</sup>). Si tratta di progetti che richiedono però anche ai professionisti un cambiamento culturale (Riva, Marini e Canton, 2017; Willoughby, 2019), nel maturare la consapevolezza che le tecnologie digitali sono strumenti indubbiamente più utili dei media tradizionali per incrementare l'impatto dei programmi di promozione del benessere: utilizzare quindi l'esperienza online in modo congiunto con interventi offline, può costituire una strategia di approccio utile ad intercettare, ascoltare e monitorare le opinioni, le rappresentazioni e soprattutto i bisogni di ragazze e ragazzi, avvicinandoli al mondo dei servizi (Riva, Marini e Canton, 2017).

### 5.3.1. L'importanza di lavorare in rete

Nel pensare alle strategie possibili, alcuni tra le/gli intervistate/i evidenziano come buone prassi su cui investire quelle azioni che riguardano i processi di collaborazione, coordinamento, costruzione di reti con altri servizi e attori che operano nel territorio, soprattutto in termini di valorizzazione, ridefinizione o ampliamento di reti già presenti.

Sarebbe importante che le varie agenzie presenti nel territorio lavorassero in rete a supporto di progetti che coinvolgano [i ragazzi] nei loro vari ambiti di vita (Int. 5, F, Ulss).

Avendo a che fare, per lo più, con il malessere dei ragazzi credo che sia importante il lavoro in rete tra diversi servizi a tutti i livelli. La prevenzione di certi disturbi può avvenire solo se si creano spazi e opportunità di ascolto sul territorio (ad esempio potenziando gli sportelli scolastici) e se si instaura un buon sistema di comunicazione tra enti diversi (Int. 6, F, Ulss).

Un lavoro con le reti che riguarda, per molti dei professionisti, la necessità di incrementare in modo particolare, la collaborazione e la progettazione di interventi in sinergia con la scuola, probabilmente cercando di rispondere anche a quella fatica a decollare che ancora questa modalità operativa tende

---

<sup>3</sup> Il progetto Qwert, realizzato nel periodo 2010-2017 e gestito dall'Ulss 2 Marca trevigiana, era rivolto a ragazze/i tra gli 11 e 14 anni frequentanti le scuole secondarie di I grado di Treviso, con l'obiettivo di potenziare le *life skills* dei preadolescenti attraverso attività ludiche ed educative. Il progetto ha coinvolto sia gli alunni e le rispettive famiglie, sia diversi attori istituzionali e non, quali i servizi comunali e distrettuali, realtà associative e di volontariato del territorio. La sua realizzazione ha previsto la creazione e l'utilizzo di una piattaforma di social network sviluppata e gestita dagli operatori dell'Ulss 2, ma anche un insieme di eventi offline, costruiti assieme a studentesse e studenti e ha previsto il coinvolgimento di scuole, famiglie, enti pubblici e aziende del territorio (Riva, Marini e Canton, 2017).



a presentare, almeno in alcuni contesti, come abbiamo evidenziato nel paragrafo precedente:

Contribuire ad incrementare la collaborazione con la scuola per migliorare il suo assetto (Int. 16, F, assistente sociale).

Continuare il lavoro di rete con la scuola attraverso i progetti che realizziamo nelle classi (pensando nuove strategie per affrontare il tema delle tecnologie e puntando di più non solo su temi specifici ma proprio sulla promozione del loro benessere in quanto persone) ed ampliare le attività dello spazio ascolto (Int. 22, F, operatrice di comunità).

Se si considera *rete*, reale o potenziale, quell'insieme di risorse – la singola organizzazione, l'équipe, il sistema dei servizi – in relazione ai progetti e al loro potenziale collaborativo, ci si riferisce sia all'ambito operativo, verso il quale sono destinati gli interventi, sia allo spazio in cui è possibile un'azione sociale (Pattaro e Turlon Chiarelli, 2018). In questo contesto, è chiaramente identificabile una duplice dimensione a cui tendere: del lavoro *di rete* (come azione di raccordo finalizzata a promuovere connessioni e sinergie tra risorse formali e informali, di supporto alle reti esistenti e di promozione di nuove reti nella realtà locale) e del lavoro *in rete* (inteso come azione di coordinamento tra professionisti che integrano e coordinano i loro interventi) (Cellini e Dellavalle, 2015). Nonostante le inevitabili difficoltà insite in una collaborazione che non sempre è oggetto di protocolli di intesa e che spesso implica la fatica di decostruire le proprie routine e di coordinarsi per lavorare insieme, la logica di rete e la capacità di networking rappresentano un importante asse strategico, le cui opportunità sono legate non solo alla condivisione di risorse – economiche, relazionali, professionali, informative –, ma anche alla possibilità per gli attori del territorio di riconoscersi reciprocamente e di condividere pratiche di intervento (Pattaro e Turlon Chiarelli, 2018).

### 5.3.2. Il lavoro di comunità

Particolarmente interessanti, e legati da un filo di continuità alle riflessioni precedenti sul lavoro in rete, appaiono poi i richiami più ampi a un lavoro con e nella comunità. Il lavoro di comunità può essere definito come «quel processo tramite cui si aiutano le persone a migliorare le loro comunità di appartenenza attraverso azioni collettive» (Twelvetrees, 2006, p. 13). Si tratta di un lavoro che non riguarda solo percorsi attuati per fronteggiare

problemi, ma che si propone di attivare processi di collaborazione fra attori sociali e di partecipazione dei cittadini, in vista del bene comune. Fare lavoro di comunità significa allora attivare, promuovere, sostenere e valutare processi partecipativi, collaborativi e di orientamento collettivo (Pattaro, Pavesi e Segatto, 2018; Segatto e Giacomini, 2018).

Affiora dalle riflessioni delle/gli intervistate/i (in questo caso, soprattutto da quelle delle operatrici di comunità, come ci si poteva aspettare, ma non solo) la necessità di indirizzarsi verso una modalità di lavoro in cui i professionisti colgano i bisogni e i problemi condivisi all'interno della comunità, accompagnando le persone e i gruppi interessati a mobilitarsi e a mettersi in rete per intraprendere le iniziative più appropriate per fronteggiarli.

La strategia che metterei in campo, in accordo con gli altri soggetti coinvolti, sarebbe la proposta di istituire un Tavolo di confronto con rappresentanti dei ragazzi preadolescenti, dei genitori, dei servizi sociali territoriali, degli istituti scolastici, della UOC Infanzia Adolescenza e Famiglia dell'A. Ulss, dei gestori dei servizi o luoghi di aggregazione già esistenti (ad esempio il Centro giovani), e di tutti gli altri soggetti ritenuti competenti territorialmente. L'obiettivo del Tavolo dovrebbe essere quello di stimolare il confronto e valutare le possibili risposte alle esigenze emerse. La conduzione del Tavolo dovrebbe essere protesa ad un'ottica generativa che sappia condurre lo scambio di un gruppo multidimensionale (Int. 10, F, Ulss).

Sensibilizzare le amministrazioni, la scuola, gli adulti stakeholder del territorio, a questi bisogni e tematiche, proponendo sotto diverse forme progetti dedicati ai giovani e costruiti insieme a loro. Coinvolgere i ragazzi nella costruzione delle iniziative a loro dedicate (...) Raccogliere, attraverso il lavoro a scuola, nelle classi, negli spazi ascolto, e nelle attività sul territorio, i bisogni che portano i ragazzi, e farmene portavoce, contribuendo ad alimentare una visione dei giovani più consapevole di quella che talvolta gli adulti si creano. Ascoltarli (...) Abbiamo visto che quando i ragazzi si sentono utili e partecipi a scelte collettive sviluppano autostima e in generale fattori protettivi... e competenze e diventano peer educator spontaneamente. Quali possono essere dei veri e propri "format innovativi" che la scuola e i Comuni potrebbero assumere/mutare? (Int. 18, F, operatrice di comunità).

Si tratta di riflessioni che rimandano alla connessione tra azioni di *care in the community* (ossia gli aiuti forniti da organizzazioni pubbliche e private) e interventi di *care by the community* (ossia le risorse che emergono dalla comunità stessa – Allegri, 2015; Pattaro e Turlon Chiarelli, 2018), gestendo ed ottimizzando, da un lato – in una modalità di rete – i diversi servizi presenti nel territorio e valorizzando, dall'altro, il contributo dei ragazzi

stessi, delle famiglie, dell'associazionismo e delle potenziali risorse presenti nella comunità.

#### 5.4. Gestire l'onda lunga dell'emergenza

Lo sguardo di professioniste e professionisti, senza differenze di provenienza istituzionale, evidenzia in modo molto forte come questo periodo di emergenza sanitaria e sociale, connessa ad una forzata a-socialità abbia influenzato o potrà influenzare lo sviluppo di ragazze e ragazzi, anche in termini di vissuti e paure. Tema a cui, invece, è stata dedicata, un po' a tutti i livelli, un'attenzione residuale (Picardi, 2020; Satta, 2020). È unanime invece tra le/gli intervistate/i il rimando alla necessità di un accompagnamento dei preadolescenti nella rielaborazione dell'esperienza.

A questo proposito, in relazione alla domanda *“Rispetto alla fase post-emergenza Covid, ritiene che ci siano tematiche o azioni che sarebbe necessario affrontare con i ragazzi/e?”*, i professionisti propongono, in primis, di creare occasioni di riflessione con i preadolescenti, affiancati dagli specialisti, che tengano conto soprattutto dei loro vissuti, dando così risposta alla loro richiesta:

Mi sembra che i ragazzi abbiano ben definito la necessità di voler parlare dei loro vissuti per poter dare un senso condiviso e una continuità allo “strappo” imposto dall'emergenza Covid (Int. 5, F, Ulss).

Potrebbe essere utile dare loro diversi momenti di ascolto per esprimersi, confrontarsi e discutere liberamente di come sia stato vissuto e affrontato questo periodo; lasciare spazio a possibili proposte sia per comprenderli meglio, sia per permettere loro di essere e sentirsi coinvolti nelle attività scolastiche; favorire e consolidare i rapporti tra pari e con gli insegnanti. (...) Se i ragazzi risultano disponibili verso le figure professionali potrebbe esser utile favorire momenti di scambio e confronto sia con il singolo individuo, sia con il gruppo, magari discutendo attivamente con gli adolescenti per capire come vorrebbero che gli stessi fossero realizzati (Int. 7, F, Ulss).

Rielaborare quanto vissuto fino ad oggi; affiancarli nel leggere una realtà quotidiana completamente nuova rispetto a quella vissuta pre Covid; accogliere paure/preoccupazioni/timori del periodo. In generale, credo che la principale azione che si possa fare in questo momento sia porsi in ascolto di ciò che stanno vivendo e affiancarli nel riprendere le attività che facevano in precedenza, laddove possibile (Int. 24, F, operatrice di comunità).

All'interno di questa cornice, alcune/i, inoltre, ritengono particolarmente importante affrontare con le ragazze e i ragazzi un lavoro diretto all'elaborazione delle emozioni. Come mettono infatti in luce le ricerche in questo ambito, i preadolescenti hanno sperimentato vissuti emotivi di elevata intensità, che per alcuni hanno implicato preoccupazione, impotenza o paura direttamente correlate alla pandemia e alla conseguente quarantena, oltre che noia, tristezza e ansia e un significativo decremento del benessere psicologico (si vedano ad esempio Musso e Cassibba, 2020; Unicef, 2020; Amistadi et al., 2021; Esposito et al., 2021; Notaro e Zelano, 2021; Save the Children e Ipsos, 2021); vissuti che, per alcuni ragazzi e ragazze, inoltre, possono essere difficili da esprimere a parole:

Una maggior attenzione all'ascolto e il lavoro sulle emozioni (Int. 8, Ulss, F).

Sarebbe utile prendersi il tempo per rielaborare con i ragazzi quanto successo e parlare delle emozioni che questo periodo ha suscitato. Credo inoltre che andrebbe affrontato un argomento importante di cui non si parla mai: la morte e le emozioni suscitate da questo pensiero (Int. 23, F, operatrice di comunità).

Sicuramente continuare a parlare di emozioni, accompagnarli nel riconoscimento delle stesse e nell'accettazione, accogliere quel che portano (Int. 26, F, operatrice di comunità).

Altre/i professioniste/i declinerebbero il tema più generale anche in termini di responsabilità: una responsabilità che significhi accompagnamento alla comprensione dell'importanza del rispetto delle regole per il bene comune e una sorta di educazione alla solidarietà, riconoscendo contemporaneamente in modo forte l'impegno e la fatica delle ragazze e dei ragazzi nel percorso fin qui svolto.

Ritengo che sarebbe necessario fornire ai ragazzi informazioni chiare e semplici sul Coronavirus, sulle regole da rispettare; educarli al senso di responsabilità, alla protezione verso i nonni e le persone più fragili. Affrontare inoltre il tema dell'isolamento sociale e scolastico vissuto durante l'emergenza sanitaria, dare spazio ai ragazzi rispetto ai loro vissuti, alle loro preoccupazioni ed emozioni (Int. 13, F, assistente sociale).

Riconoscere la loro fatica e valorizzare l'impegno che mettono nel rispettare le regole (alcune tanto più pesanti da mantenere, poiché sono nell'età caratterizzata dal bisogno di vicinanza, contatto e scambio) (...) Ritengo che ai ragazzi servirà una particolare vicinanza emotiva. La preoccupazione è che ora che il lockdown è passato non ci ricordiamo più le fatiche che ciascuno di noi e soprattutto per i ragazzi ci sono state. Sarebbe bello poter sfruttare

quelli che sono sati i limiti riscontrati in questo periodo al fine di trasformarli in risorse (Int. 18, F, operatrice di comunità).

In tutte queste considerazioni, l'esperienza delle professioniste e dei professionisti sembra cogliere molto chiaramente alcuni nodi cruciali che le prime (e ancora comprensibilmente poche) ricerche in questo ambito mettono in luce. In primis, la necessità di affrontare l'impatto che la pandemia ha avuto su bambini e adolescenti, mettendo a punto strategie adeguate a sostenerli nel fronteggiare l'incertezza e a ridurre il più possibile l'impatto psicologico dovuto alla chiusura della scuola e all'isolamento domestico prima e alla ridotta o mutata socialità poi, ascoltandoli ed accompagnandoli nella progressiva ripresa della vita ordinaria.

Contemporaneamente, l'importanza di affiancarli e sostenerli anche in un percorso di comprensione delle regole e dei limiti che dovranno essere rispettati per evitare il perdurare della pandemia (Cohen, Cadima e Castellanos, 2020; Commodari e La Rosa, 2020).

Emerge soprattutto come sia importante far sentire la presenza dei servizi e creare un dialogo capace di attivare sostegno, ma, contemporaneamente, coinvolgimento e attivazione delle risorse, anche in termini di resilienza (Ferri *et al.*, 2020), predisponendo occasioni e contesti che consentano ai preadolescenti di ricomporre ed elaborare le fratture esperienziali che hanno vissuto (Osservatorio Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2021).

Se è evidente infatti che le conseguenze della pandemia sul benessere potranno essere valutate con certezza solamente nel medio e lungo periodo, sembra altrettanto evidente dalle riflessioni delle/dei professioniste/i la necessità di immaginare possibili risposte o accorgimenti capaci almeno di ridurre gli effetti negativi fin qui riscontrati e quelli, ad oggi, ipotizzabili, partendo dalla conoscenza dell'impatto dell'emergenza sulla vita di ragazze e ragazzi (Vicari e Di Vara, 2021), sia per monitorare l'insorgere di situazioni di malessere, sia per accompagnarli nell'elaborazione della situazione verso il ritorno ad una nuova normalità, una volta che il virus sarà debellato o perlomeno arginato (Perini e Lucangeli, 2021).

Se gli interventi andrebbero proposti in primis ai preadolescenti, anche in questo caso molti tra gli intervistati ipotizzano, in modo integrato, anche l'utilità di interventi di sostegno/supporto ai genitori e ad adulti significativi, considerando l'impatto che la pandemia ha avuto e continua ad avere sulla vita dell'intera famiglia e sul ruolo educativo di coloro che, a vario titolo (ma in modo particolare genitori e insegnanti) accompagnano la crescita dei preadolescenti e degli adolescenti:

Creare i presupposti per l'organizzazione di gruppi in cui ragazzi, genitori e operatori possano parlare ed esprimere il loro vissuto e le loro preoccupazioni a causa del forte impatto che ha avuto l'emergenza sanitaria, concentrandosi sulle conseguenze che ha portato con sé e sulle prospettive per il futuro (Int. 12, F, assistente sociale).

Diffondere i risultati e accompagnare gli adulti a prestare attenzione a quanto i ragazzi ci hanno detto. Supportare gli adulti (inventandoci nuove modalità) con ruoli educativi come genitori, insegnanti, associazioni, amministratori, ecc. (Int. 17, F, operatrice di comunità).

Anche il lavoro con gli adulti diventa importante, per accogliere il loro vissuto, la fatica nella gestione della situazione attuale, le situazioni problematiche e di fragilità che possono incontrare; proporre quindi delle formazioni dedicate a docenti e genitori, per sensibilizzarli ai bisogni dei ragazzi (molti dei quali emergono nella ricerca), lavorare sul proprio ruolo educativo, creare un ponte che rafforzi il patto scuola-famiglie, che in questo momento costituisce un pezzo importante nella gestione della situazione scolastica (Int. 18, F, operatrice di comunità).

Le famiglie, infatti, possono (o meno) svolgere una funzione di *buffering* rispetto alla situazione di stress che si è venuta a creare durante la pandemia (Osservatorio Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2021) e varie ricerche condotte in merito evidenziano un forte legame tra il benessere/malessere psicosociale dei genitori e quello dei figli (Canzi *et al.*, 2021): genitori sottoposti allo stress aggiuntivo di una faticosa riorganizzazione della propria vita per occuparsi del lavoro da casa oltre che della gestione dei figli (Crescentini *et al.*, 2020), soprattutto per quanto riguarda le madri (Regalia *et al.*, 2020). Di qui l'esigenza di un sostegno all'intera famiglia, sostegno che i professionisti sembrano immaginare come una sorta di contenimento per le difficoltà affrontate dal nucleo e un aiuto per far fronte alle eventuali difficoltà dei figli, ma anche per prevenire eventuali situazioni di disagio e implementare il benessere (Osservatorio Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2021).

Scendendo poi nello specifico del contributo che il servizio presso il quale operano potrebbe dare a questo proposito (“*Quale potrebbe essere, a questo proposito, l'apporto del suo Servizio / dell'operativa di Comunità?*”), suggerimenti e proposte rimandano, ancora una volta, al lavoro in rete, quale metodologia più adeguata da utilizzare anche in questo frangente, soprattutto in una modalità di “raccordo con le varie agenzie educative” (Int. 9, F, Ulss):

Ritengo che questa responsabilità debba essere vista come un'opportunità per raccogliere le richieste, le difficoltà e le risorse delle famiglie e degli

insegnanti, condividerle in rete e attivarsi per cercare di rispondere alle esigenze che vengono portate all'attenzione degli operatori (...) ritengo che l'apporto del servizio possa essere incentivare lo sviluppo della rete dei servizi che sappiano quindi porsi di fronte alle richieste stimolando il confronto e la condivisione di risorse – intese anche come competenze – per trovare delle strategie utili e condivise (Int. 10, F, Ulss).

“Riscoprire” il territorio, gli spazi extrascolastici che si possono utilizzare, ed attivare anche le risorse di associazioni ed enti del Comune, che possano attivarsi per i giovani, nel creare iniziative e opportunità di incontro e conoscenza. Alimentare il lavoro di rete, proprio nel momento in cui il contatto è la cosa più temuta, per non cadere nel rischio di immobilizzarsi e far spegnere le iniziative del territorio e la spinta propositiva delle realtà che lo compongono... (Int. 18, F, operatrice di comunità).

Continuare il lavoro di rete tra territorio e scuola e pensare ai ragazzi non solo nel contesto scolastico ma anche extrascolastico, proponendo progetti che permettano di agganciarli anche fuori dalla scuola.... (Int. 21, F, operatrice di comunità).

Con un riferimento, anche in questo caso, al ruolo chiave che può assumere il lavoro di comunità e una considerazione particolare per i preadolescenti e le famiglie in condizione di fragilità, quali individui e nuclei maggiormente colpiti dalla crisi durante e nel post pandemia:

L'apporto del mio servizio può essere molteplice: per favorire il lavoro di rete, per attivare e reperire risorse, per co-progettare interventi, per ascoltare e accogliere ragazzi e ragazze e per sostenere le famiglie più fragili. Credo davvero che il servizio di base possa svolgere un indispensabile lavoro di comunità ed essere una delle prime porte di accesso dove portare ed esprimere i propri bisogni ed esporre le proprie necessità, ma anche per offrire il proprio apporto per far crescere la comunità e promuovere una sensibilizzazione anche a livello di cittadinanza tutta (Int. 14, F, assistente sociale).

Avviare delle proposte che permettano di ripartire, con una situazione inevitabilmente modificata, ma pur sempre di ripartenza; potrebbe aiutare la “comunità” a sentirsi nuovamente “comunità” (Int. 24, F, operatrice di comunità).

Di fatto quindi quello che emerge dallo sguardo di professioniste e professionisti è il richiamo ad un lavoro di rinforzo delle reti territoriali e dei legami sociali della comunità, indispensabile, da un lato, per offrire ai preadolescenti luoghi e occasioni per confrontarsi e dialogare, ma anche per elaborare la situazione di emergenza e, dall'altro, per supportare gli adulti significativi, in primis i genitori, ma anche la scuola e gli insegnanti, nel

proporsi come saldi punti di riferimento, fornendo loro un supporto psicosociale, soprattutto nelle situazioni di maggiore fragilità.





## *Per (non) concludere*

L'intento di questa ricerca è stato quello di lavorare su un terreno condiviso, che considerasse, in primis, il punto di vista dei preadolescenti sugli aspetti più rilevanti della loro vita e permettesse, poi, di incrociare il loro sguardo con quello dei professionisti che svolgono il compito di comprenderne e accompagnarne non solo le eventuali difficoltà, ma anche di offrire loro opportunità e risorse per percorsi positivi di crescita.

Le prime due fasi della ricerca ci hanno consentito di esplorare la vita quotidiana e diversi ambiti rilevanti nella crescita dei preadolescenti intervistati. Si tratta di una fotografia in cui centrali, come un filo rosso che collega tutti gli elementi emersi, sono le relazioni.

Amici e famiglia sono ciò che conta davvero nella scala di priorità di ragazze e ragazzi. La famiglia come base sicura per potersi confrontare, confidare, ma anche dalla quale iniziare ad allontanarsi, sapendo di poter tornare, durante il proprio percorso verso l'autonomia e l'indipendenza. Attorno all'amicizia ruotano invece attività, momenti di incontro, condivisione e dialogo: il gruppo dei pari assolve importanti funzioni nello svolgimento dei compiti evolutivi, procurando uno status simbolico autonomo, fornendo sostegno nelle prime condotte esplorative e nello sviluppo della stima di sé e garantendo appoggio nel primo e graduale processo di separazione ed emancipazione dai genitori (Besozzi, 2017).

Nei confronti degli adulti (in particolare genitori e insegnanti) ragazze e ragazzi nutrono forti aspettative dalle quali sembra derivare un richiamo altrettanto forte ad assumersi le proprie responsabilità e ad essere per loro dei solidi punti di riferimento, di ascolto e di dialogo; un ascolto accompagnato però da una vera comprensione e poi dall'azione. Le narrazioni mettono in luce, infatti, l'importanza per loro di essere riconosciuti come interlocutori competenti e una esplicita richiesta di coinvolgimento e partecipazione alle questioni e alle decisioni che li riguardano. Emerge un forte riconoscimento

del ruolo genitoriale e un sentimento di gratitudine per ciò che i genitori fanno per loro. Se questo è vero in generale riferito ad entrambi, la figura paterna rimane tuttavia più sullo sfondo, mentre nei racconti è la mamma ad essere più spesso protagonista di confidenze e condivisioni di tempi e attività. Diventa perciò necessario mettere a tema questa maggiore lontananza percepita nei confronti dei padri (pur nella consapevolezza che essa si inserisce all'interno di un contesto più ampio rispetto alle pratiche familiari e al divario di genere fortemente presente in Italia – Lasio *et. al.*, 2017; Ruspini e Tanturri, 2017), stimolando azioni volte a recuperare la centralità di questo ruolo genitoriale anche in termini di condivisione della quotidianità, partecipazione e ascolto.

Per quanto riguarda invece il rapporto con gli insegnanti, da una parte dei racconti emerge come i docenti siano considerati fondamentali sia nel processo formativo sia in quello più generale di socializzazione verso la vita adulta, quando si connotano come figure di riferimento positive. Altri evidenziano tuttavia una certa difficoltà nello stabilire un legame empatico con i propri docenti, che si inserisce sullo sfondo di una immagine di scuola centrata sulla trasmissione di nozioni, sull'apprendimento e sulle prestazioni, ma meno connotata di contenuti legati all'espressione di sé e della propria identità.

Anche rispetto ai media emerge chiaramente la loro valenza come luogo di socializzazione con i coetanei e spazio di sperimentazione di sé. In questo si evidenzia tuttavia, come già in altre ricerche (si vedano ad esempio Riva e Scarcelli, 2016; Pattaro, Riva e Tosolini, 2017) una sorta di scollamento tra l'immagine che spesso il senso comune adulto ha dei più giovani – sempre connessi allo smartphone e a rischio alternato di incorrere in incontri pericolosi, o, al contrario, in un isolamento e anche in sorta di dipendenza all'interno della propria camera – e i racconti che emergono dalle interviste. Questi narrano infatti di ragazze e ragazzi che utilizzano i media come strumento che accompagna la loro quotidianità, ma che non pare sostituire la voglia di una vita di relazioni offline, sia in famiglia sia con gli amici. Ragazze e ragazzi sono inoltre piuttosto consapevoli dei rischi in cui potrebbero incorrere (contatti con sconosciuti; profili fake; violazione della privacy), ma mostrano anche una certa capacità di gestirli e di trovare soluzioni.

A questo quadro si aggiunge poi la sfida nella sfida di essere preadolescenti in tempo di pandemia. I risultati della nostra ricerca evidenziano come le/gli intervistati, nel fronteggiare l'emergenza Covid, abbiano vissuto (e stiano tutt'ora vivendo) un'esperienza complessa, caratterizzata da una sfida di sviluppo che può comportare vissuti e sentimenti negativi e senso di privazione, così come essere caratterizzata anche da fattori ed esperienze in

grado di mitigare gli effetti negativi dovuti alla pandemia e creare opportunità di crescita personale (Fioretti *et al.*, 2020).

L'isolamento vissuto all'interno delle mura domestiche si è rivelato ovviamente molto diverso dalla loro *normale* vita quotidiana e gli effetti maggiormente riportati nei loro racconti riguardano la mancanza della socialità, in primis con il gruppo dei pari, con i membri non conviventi della famiglia e all'interno del contesto scolastico. Sebbene abbiano sperimentato una drastica interruzione della loro routine a causa della chiusura delle scuole e dell'assenza di attività all'aperto, non sembrano tuttavia aver sofferto di un'evidente sensazione di solitudine. Da un lato, infatti, hanno raccontato la *scoperta* del tempo vissuto da soli come un processo di crescita e un'opportunità di riflessione su di sé e di definizione di alcuni aspetti della propria identità. Dall'altro, hanno potuto compensare, in parte, la carenza di socialità passando più tempo in famiglia e sui social network. È emerso così il duplice significato che la casa acquisisce nella vita dei preadolescenti: da una parte la permanenza forzata tra le mura domestiche per periodi prolungati segna l'interruzione di un percorso verso l'autonomia, ma, dall'altra, rappresenta anche il luogo in cui riscoprire la famiglia, grazie alla possibilità di condividere attività e di passare del tempo insieme, come evidenziano anche i risultati di altre ricerche (Ellis, Dumas e Forbes, 2020; Fioretti *et al.*, 2020; de Figueiredo *et al.*, 2021). Se questo è vero in generale per i nostri intervistati, è tuttavia evidente che questo ruolo protettivo si verifica in quelle situazioni in cui le relazioni familiari sono positive, mentre laddove esse siano disfunzionali o patologiche, la stessa permanenza e interazione forzate si possono invece configurare come un ulteriore fattore di rischio per il benessere dei minori.

Le narrazioni nei confronti dell'esperienza con la scuola e la didattica a distanza presentano un quadro ricco di sfumature e di forti ambivalenze. Innanzitutto, la chiusura della scuola fa parte di uno spettro più ampio di rottura della routine quotidiana (Fioretti *et al.*, 2020) che ragazze e ragazzi hanno descritto come un'esperienza generalmente negativa. Per quanto riguarda la DaD, i risultati della nostra ricerca sono in linea con le criticità emerse a livello nazionale. Se è stata apprezzata da alcuni degli intervistati la possibilità di incrementare la loro competenza nell'uso delle tecnologie e delle nuove piattaforme, da molti tuttavia il processo di apprendimento è stato vissuto in modo isolato, senza la percezione di un vero confronto all'interno del contesto classe. Un processo che ha evidenziato diverse difficoltà, sia in relazione all'accesso e all'utilizzo delle tecnologie, sia organizzative da parte della scuola, sia, ancora, relative ad uno studio vissuto in modo più faticoso e meno motivante e che ha portato, nella percezione di alcune/i, ad

apprendimenti di minore qualità. Dal punto di vista relazionale, una parte delle ragazze e dei ragazzi ha apprezzato l'impegno dei loro docenti non solo nel cercare di offrire una didattica efficace, ma soprattutto nel dimostrare disponibilità ed attenzione ai loro bisogni. Un'altra parte consistente ha denunciato invece l'assenza della scuola come luogo di relazione e condivisione emotiva. Per questi preadolescenti, la passività e l'incapacità di alcuni insegnanti di tenere aperto un dialogo con studentesse e studenti e di trovare uno spazio per condividere preoccupazioni ed emozioni relative all'impatto della pandemia sono alla base di una sensazione di disconnessione dall'ambiente educativo.

Evidenziamo inoltre che tutti questi risultati non presentano differenze degne di nota né in base al genere, né sulla base dello status socio-culturale della famiglia. Nonostante non si possano trarre considerazioni generalizzabili da questo punto di vista, date le caratteristiche della nostra ricerca e il numero molto ridotto dei partecipanti, ciò potrebbe tuttavia ricondursi a due ordini di spiegazione. Sul versante del genere, come già altre ricerche evidenziano (Belotti, 2010), emergono molto più le somiglianze che le differenze nelle risposte tra ragazze e ragazzi: la differenza di genere, infatti, tende ad emergere in fasi più avanzate dell'adolescenza, quando, al crescere dell'esperienza sociale, si rende più evidente e vicino al proprio percorso biografico l'ordine di genere che pervade ancora in modo molto forte la nostra società. Per quanto riguarda lo status, come argomenta De Lillo (2013), sebbene anche in questa fascia di età abbiano effetto, ovviamente, le diverse forme di disuguaglianza che attraversano l'intera società (economiche, sociali, culturali), è tuttavia probabile che questo tipo di stratificazione operi in misura minore tra i preadolescenti, maggiormente accomunati invece da stili di vita e sistemi di preferenza molto simili.

Siamo inoltre ben consapevoli, come abbiamo chiaramente esplicitato fin dall'inizio di questo lavoro, che quella che abbiamo presentato è una ricerca esplorativa, i cui risultati non possono essere generalizzati. Nonostante ciò, ricorrere ad un'indagine di tipo qualitativo basata sulle narrazioni degli stessi preadolescenti si è rivelato uno strumento utile per raccogliere informazioni sui loro pensieri e sulla loro esperienza personale, oltre che sui significati che hanno attribuito alla difficile circostanza legata alla pandemia che si è prepotentemente inserita nel loro percorso di crescita.

Sulla ricchezza di tutti questi risultati hanno quindi potuto riflettere professioniste e professionisti dei servizi, che hanno identificato come maggiormente rilevanti tre tematiche: il bisogno di introspezione di ragazze e ragazzi e la loro forte e chiara richiesta di dialogo; il desiderio di una scuola maggiormente

connotata in termini relazionali; il *gap* giovani-adulti nell'ambito della rappresentazione di potenzialità e rischi legati all'utilizzo dei social media.

Dalla riflessione che ne è seguita, in merito alle strategie identificabili per affrontare le richieste ed i bisogni emersi, è possibile trarre alcune riflessioni per spunti di intervento utili a poter accompagnare il loro percorso di crescita, sia per far fronte alle possibili difficoltà, ma anche nell'ottica di non rischiare di approcciarsi a loro con uno sguardo "sottrattivo" che li veda, in termini generazionali, come portatori di carenze da colmare. Si tratta invece di adottare un'ottica promozionale e proposte aperte al possibile, che, pur non distogliendo lo sguardo su limiti ed eventuali disagi, li veda come portatori di risorse che si possono rafforzare nel tempo (Augelli, 2011). In questa prospettiva, le strategie di azione possibili toccano vari ambiti.

Per quanto riguarda i genitori, sembra opportuno investire, laddove necessario, sul rafforzamento delle competenze comunicative, sociali e relazionali, oltre che sulle forme di collaborazione scuola-famiglia. Ciò che al momento appare tuttavia più stringente è soffermarsi sulle strategie di gestione dell'onda lunga della situazione di emergenza legata al Covid. Se, da un lato, gli esiti delle ricerche mettono in luce l'importanza delle relazioni familiari nel tamponare gli effetti diretti ed indiretti della pandemia (Ellis, Dumas e Forbes, 2020; Crescentini *et al.*, 2020), dall'altro potrebbe essere utile sostenere le famiglie fornendo informazioni e linee guida ai genitori su come questa situazione stressante può influenzare la vita familiare e quella dei loro figli, aiutando così soprattutto i genitori meno resilienti a trovare modalità utili a comprendere e sostenere i propri figli. Particolarmente importanti a questo proposito sono infatti la negoziazione delle regole familiari, i rituali e le routine nel nuovo equilibrio imposto dalla pandemia (Crescentini *et al.*, 2020) e soprattutto la condivisione e il dialogo con i ragazzi e le ragazze su paure ed emozioni negative (Spinelli *et al.*, 2020).

Sul versante della scuola, alla luce dei risultati emersi, potrebbe essere utile investire nella formazione dei docenti su tematiche legate alla relazione e alla comunicazione, all'empatia e alla relazione in classe. È necessario, infatti, valorizzare maggiormente gli aspetti relazionali nel rapporto studenti-insegnanti, ai quali ragazze e ragazzi sembrano chiaramente attribuire non solo un ruolo educativo legato all'apprendimento, ma anche quello di supporto e di sostegno alla loro crescita. In questa direzione va anche il riconoscimento dell'utilità di uno spazio di consulenza psicologica all'interno della scuola, con la finalità di sostenere il benessere globale di studentesse e studenti a partire dal contesto educativo in cui sono inseriti, in una prospettiva di lavoro in rete tra servizi, con le famiglie e con le opportunità territoriali dedicate a questa fascia di età. Infine, in relazione all'emergenza Covid, tutte

le criticità riscontrate e le lezioni apprese devono essere ritenute essenziali anche per aumentare la consapevolezza di responsabili delle politiche, dirigenti scolastici e insegnanti, degli effetti della pandemia sull'istruzione (Santagati e Barabanti, 2020), così come possono essere utili per prevenire e gestire al meglio future emergenze (United Nations, 2020).

Per quanto riguarda i media, è fondamentale che genitori e insegnanti, ma anche gli stessi professionisti, riconoscano innanzitutto il ruolo cruciale che soprattutto i social rivestono per i preadolescenti e siano consapevoli delle loro modalità di utilizzo, delle loro risorse e dei modi potenziali con cui possono esacerbare vulnerabilità pre-esistenti, per poterli affiancare e sostenere nella crescita anche in questo ambito, considerando i media come agenzie di socializzazione informale a tutti gli effetti. È auspicabile a questo proposito l'approfondimento di una riflessione da parte del mondo adulto, anche all'interno dei servizi, e il potenziamento della connessione tra professionisti e mondo digitale, al momento non ancora sufficientemente implementata (Willoughby, 2019).

Gli spunti su cui basare possibili azioni possono essere sintetizzati con le seguenti parole chiave:

- *ascolto*: un ascolto reale delle ragazze e dei ragazzi, che non parta dalle interpretazioni del mondo adulto sui giovani, ma si soffermi a comprendere il loro punto di vista al fine di implementare azioni ed interventi;
- *lavoro di rete e in rete*, per rafforzare la relazione tra servizi, scuola, famiglie e territorio, attraverso un approccio partecipativo e cooperativo, in una integrazione tra lavoro in rete e lavoro di comunità;
- *lavoro di comunità*: in una logica che riesca a tenere insieme il lavoro *per* la comunità e lavoro *con* la comunità (Twelvetrees, 2006), ponendo l'accento sia sugli aspetti curativo-riparativi, sia su quelli educativo-preventivi. Una modalità di intervento condivisa, volta a identificare i bisogni emergenti e le possibili risposte, ma anche a far crescere il capitale sociale comunitario e promuovere la partecipazione tra tutti i soggetti in campo, compresi i preadolescenti come parte attiva del processo;
- *ricerca sociale*: come metodo per generare soluzioni condivise ed evolutive, negoziate tra i diversi soggetti in campo e con la partecipazione di tutti. Coinvolgere i servizi nell'utilizzo della ricerca nel lavoro quotidiano è infatti uno tra gli aspetti chiave del processo di modernizzazione del lavoro sociale (Dal Ben *et al.*, 2021; Pattaro e Segatto, 2021).

## Riferimenti bibliografici

- Adminstat (2020), *Mappe, analisi e statistiche sulla popolazione residente*, <https://ugeo.urbistat.com/AdminStat/it/it/demografia/famiglie/veneto/5/2>.
- Agcom (2020), *Le comunicazioni nel 2020. L'impatto del Coronavirus nei settori regolati. Allegato alla relazione annuale*, <https://www.agcom.it/documents/10179/4707592/Allegato+6-7-2020+1594044962316/36cae229-dcac-4468-9623-46aabd47964f?version=1.1>.
- Aime M., Pietropolli Charmet G. (2014), *La fatica di diventare grandi. La scomparsa dei riti di passaggio*, Einaudi, Torino.
- Albarelo F., Crocetti E., Rubini M. (2018), *I and Us: A Longitudinal Study on the Interplay of Personal and Social Identity in Adolescence*, «Journal of Youth and Adolescence», 47, pp. 689-702.
- Allegri E. (2015), *Il servizio sociale di comunità*, Carocci, Roma.
- Allegri E. (2017), “Servizio sociale e giovani”, in Campanini A. (a cura di), *Gli ambiti di intervento del servizio sociale*, Carocci, Roma.
- Altheide D.L., Snow R.P. (1979), *Media Logic*, Sage, Beverly Hills-London.
- Amistadi M.P., Civettini C., Coelli D., Dalvit I., Menapace B.A., Riccio G., Zini A. (2021), *Lo psicologo dell'emergenza e le nuove tecnologie al tempo del Covid-19. Un lavoro di squadra a sostegno della popolazione più vulnerabile*, «Rivista di Psicologia dell'Emergenza e dell'Assistenza Umanitaria», 24, pp. 6-26.
- Ardizzoni S., Bolognesi I., Salinaro M., Scarpini M. (2020), “Didattica a distanza con le famiglie: l'esperienza di insegnanti e genitori, in Italia e in Cina, durante l'emergenza sanitaria 2020. Uno studio preliminare”, in Gigli A. (a cura di), *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*, Creif, Bologna.
- Argentin G., Barbieri G., Barone C. (2017), *Origini sociali, consiglio orientativo e iscrizione al liceo: un'analisi basata sui dati dell'Anagrafe Studenti*, «Politiche Sociali», 1, pp. 53-73.
- Aroldi P., Cino D., Zaffaroni L. (2021), *Il primo lockdown e l'avvio della DAD come banco di prova dei processi di digitalizzazione della scuola italiana, tra disuguaglianze e inclusione*, «Sociologia della comunicazione», 62, pp. 69-86.
- Augelli A. (2011), *Erranze. Attraversare la preadolescenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022), *La scuola che vorrei. Risultati della consultazione pubblica promossa dall'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza*, Tipografia Euroasia, Roma.



- Bakardjieva M. (2005), *The Internet Society*, Sage, London.
- Ballarino G., Bernardi F. (2020), *Istruzione e stratificazione sociale nell'Italia contemporanea*, «Scuola democratica», 1, pp. 157-174.
- Balzola A. (2020), *L'educazione a distanza alla luce e all'ombra della pandemia*, «Mediascapes Journal», 15, pp. 203-210.
- Barber B.K., Stolz H.E., Olsen J.A. (2005), *Parental Support, Psychological Control, and Behavioral Control: Assessing Relevance Across Time, Culture, and Method*, «Monographs of the Society for Research in Child Development», 70(4), pp. 1-137.
- Barone C., Ruggera L. (2015), *Le disuguaglianze sociali nell'istruzione in una prospettiva comparativa. Il rompicapo del caso italiano*, «Scuola democratica», 2, pp. 321-341.
- Belotti V. (2010), “Decidere e prendere parte alle decisioni”, in Belotti V. (a cura di), *Costruire senso, negoziare spazi. Ragazze e ragazzi nella vita quotidiana*, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- Benetton M. (2017), *From childhood to adolescence. Training educators for an unpredictable age group*, «Pedagogia Oggi», XV(2), pp. 397-407.
- Bennato D. (2011), *Sociologia dei media digitali*, Laterza, Roma-Bari.
- Besozzi E. (2009), *Students and the meaning of education*, «Italian Journal of Sociology of education», 1, pp. 50-67.
- Besozzi E. (2017), *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Carocci, Roma.
- Besozzi E. (a cura di) (1999), *Crescere tra appartenenze e diversità: Una ricerca tra i preadolescenti delle scuole medie milanesi*, FrancoAngeli, Milano.
- Bichi R. (2007), *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Carocci, Roma.
- Bignamini S. (2018), *I mutanti: come cambia un figlio preadolescente*, Solferino, Milano.
- Bissaca E., Cerulo M., Scarcelli C.M. (2020), *Giovani e social network. Emozioni, costruzione dell'identità, media digitali*, Carocci, Roma.
- Blum R.W., Astone N.M., Decker M.R., Mouli V.C. (2014), *A conceptual framework for early adolescence: a platform for research*, «International journal of adolescent medicine and health», 26(3), pp. 321-331.
- Boccia Artieri G. (2012), *Stati di connessione. Pubblici, cittadini e consumatori nella (Social) Network Society*, FrancoAngeli, Milano.
- Boccia Artieri G., Gemini L., Pasquali F., Carlo S., Farci M., Pedroni M. (2017), *Fenomenologia dei social network*, Guerini e Associati, Milano.
- Bonetti M., Villa M. (2018), “Innovare le politiche sociali in contesti di crisi. Una ricerca-azione locale tra apprendimento e trasformazione organizzativa”, in Salvini A. (a cura di), *Crisi socio-economica, nuove forme della disuguaglianza e sviluppo sociale*, Pisa University Press, Pisa.
- Bosoni M.L. (2018), “La paternità oggi tra processi di rinnovamento e continuità. Una riflessione sull'Italia”, in Crespi I. (a cura di), *Padri che conciliano*, Fondazione Marco Vigorelli, Roma.
- boyd d. (2007), *Social Network Sites. Public, Private or What?*, «Knowledge Tree», 13, pp. 1-7.

- boyd d. (2008), “Why youth (heart) social network sites: The role of networked publics in teenage social life”, in Buckingham D. (Ed.), *Youth, Identity and Digital Media*, The MIT Press, Cambridge.
- boyd d. (2010), “Social network sites as networked publics: Affordances, dynamics, and implications”, in boyd d. (Ed.), *A networked self*, Routledge, London.
- boyd d. (2014), *It’s Complicated. The Social Lives of Networked Teens*, Yale University Press, New Haven.
- Brunod M., Olivetti Manoukian F. (2009), “La ricerca-azione nelle organizzazioni in una prospettiva psicosociologica”, in Colucci F.P., Colombo M., Montali L. (a cura di), *La ricerca-intervento: prospettive, ambiti e applicazioni*, il Mulino, Bologna.
- Buckingham D. (2008), *Youth, identity and digital media*, Polity Press, Cambridge.
- Buzzi C., Tucci M., Ciprandi R., Brambilla I., Caimmi S., Ciprandi, G., Marseglia G.L. (2020), *The psycho-social effects of Covid-19 on Italian adolescents’ attitudes and behaviors*. «Italian Journal of Pediatrics», 46(1), pp. 1-7.
- Camaioni I., Di Blasio P. (2002), *Psicologia dello sviluppo*, il Mulino, Bologna.
- Cambi F. (2010), *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Bari.
- Canzi E., Ferrari L., Ranieri S., Vittoria Danioni F., Lopez G. (2021), *Essere genitori durante l'emergenza Covid-19: stress percepito e difficoltà emotive dei figli*, «Maltrattamento e abuso all’infanzia», 23, pp. 129-46.
- Caronia L. (2002), *La socializzazione ai media*, Guerini e Associati, Milano.
- Castells M. (2002), *La nascita della società in rete*, Egea, Milano.
- Cellini G., Dellavalle M. (2015), *Il processo di aiuto del servizio sociale. Prospettive metodologiche*, Giappichelli, Torino.
- Censis (2018), *I media digitali e la fine dello star system. Quindicesimo Rapporto sulla comunicazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Censis (2020), *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020. La scuola e i suoi esclusi*, <https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Diario%20della%20Transizione.pdf>.
- Censis (2021), *I media dopo la pandemia. Diciassettesimo Rapporto sulla comunicazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Cerioti Migliarese M. (2013), “La sfida della preadolescenza: la conquista dell’identità di genere”, in Mazzucchelli F. (a cura di), *La preadolescenza. Passaggio evolutivo da scoprire e da proteggere*, FrancoAngeli, Milano.
- Cerulo M., Crespi F. (a cura di) (2013), *Emozioni e ragione nelle pratiche sociali*, Orthotes, Napoli-Salerno.
- Cohen C., Cadima G., Castellanos D. (2020), *Adolescent Well-Being and Coping during Covid-19: A US-Based Survey*, «Journal of Pediatrics and Neonatology», 2, pp. 15-20.
- Coleman C., Hendry L. (1980), *The nature of adolescence*, Methuen & Co Ltd, London [trad it: *La natura dell’adolescenza*, il Mulino, Bologna, 1990].
- Colombo E., Rebughini P. (2021), *Acrobati del presente. La vita quotidiana alla prova del lockdown*, Carocci, Roma.
- Colombo F., Boccia Artieri G., Del Grosso Destreri L., Pasquali F., Sorice M. (a cura di) (2012), *Media e generazioni nella società italiana*, FrancoAngeli, Milano.

- Colombo M. (2009), “Insegnanti e studenti: orientamenti valoriali, aspettative, agire di ruolo”, in Besozzi E. (a cura di), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione all'età adulta*, Carocci, Roma.
- Colombo M. (2015), *Il rispecchiamento adulti-giovani: regole e risorse di una dinamica intergenerazionale*, «OPPIinformazioni», 118, pp. 50-56.
- Colombo M. (2017), *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*, Vita e Pensiero, Milano.
- Colombo M., Aroldi P., Maccarini A.M. (2020), “Introduzione”, in Corsaro W.A., *Sociologia dell'infanzia* [a cura di Colombo M., Aroldi P., Maccarini A.M.], FrancoAngeli, Milano
- Colombo M., Poliandri D., Rinaldi E. (2020), *Gli impatti dell'emergenza COVID-19 sul sistema scolastico-formativo in Italia*, «Scuola democratica», Early access, pp. 1-11.
- Colucci F.P., Colombo M., Montali L. (a cura di) (2009), *La ricerca-intervento: prospettive, ambiti e applicazioni*, il Mulino, Bologna.
- Commodari E., La Rosa V.L. (2020), *Adolescents in quarantine during COVID-19 pandemic in Italy: Perceived health risk, beliefs, psychological experiences and expectations for the future*, «Frontiers in Psychology», 11: 559951.
- Confalonieri E., Cucci G., Mascheroni E., Olivari M. G. (2019), *Stili educativi genitoriali, benessere scolastico e rendimento scolastico in adolescenza*, «Ricerche di Psicologia», 1, pp. 9-26.
- Corbetta P. (2014), *Metodologie e tecniche della ricerca sociale*, il Mulino, Bologna.
- Corsaro W.A. (2020), *Sociologia dell'infanzia* [a cura di Colombo M., Aroldi P., Maccarini A.M.], FrancoAngeli, Milano.
- Couldry N. (2015), *Sociologia dei nuovi media. Teoria sociale e pratiche medial digitali*, Pearson, Torino.
- Couldry N., Hepp A. (2017), *The mediated construction of reality*, Polity Press, Cambridge.
- Crescentini C., Feruglio S., Matiz A., Paschetto A., Vidal E., Cogo P., Fabbro F. (2020), *Stuck Outside and Inside: An Exploratory Study on the Effects of the Covid-19 Outbreak on Italian Parents and Children's Internalizing Symptoms*, «Frontiers in Psychology», 11:586074.
- Cristini F, Santinello M, Dallago L. (2007), *L'influenza del sostegno sociale dei genitori e degli amici sul benessere in preadolescenza*, «Psicologia clinica dello sviluppo», 11(3), pp. 501-522.
- Crocetti E., Rubini M., Palmonari A. (2008), *Attaccamento ai genitori e al gruppo dei pari e sviluppo dell'identità in adolescenti e giovani*, «Psicologia clinica dello sviluppo», 12(2), pp. 331-356.
- Dal Ben A., Rinaldo G., Sciandra A., Segatto B. (2021), *L'utilizzo della ricerca scientifica nella professione dell'assistente sociale*, «Studi di sociologia», LIX(4), pp. 339-358.
- Dallago L., Cristini F., Santinello M. (2009), *Il rapporto con i genitori in preadolescenza e adolescenza: come cambia e quanto conta*, «Rassegna di Psicologia», 26(3), pp. 29-54.
- Damiani P. (2011), *Le dimensioni implicite e affettive nelle relazioni a scuola ed il successo scolastico*, «Formazione & Insegnamento», IX(2), pp. 77-89.

- de Figueiredo C.S., Sandre P.C., Portugal L.C.L., Mázala-de-Oliveira T., da Silva Chagas L., Raony, Í. ... Bomfim P.O.S. (2021), *Covid-19 pandemic impact on children and adolescents' mental health: Biological, environmental, and social factors*, «Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry», 106: 110171.
- De Lillo A. (2007), "I valori e l'atteggiamento verso la vita", in Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (a cura di), *Rapporto giovani: Sesta indagine dell'Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna.
- De Lillo A. (2013), *Preadolescenza: un'età problematica*, «Quaderni di Sociologia», 62, pp. 7-21.
- Degli Esposti P., Riva C., Setiffi F. (2019), *Sociologia dei consumi*, UTET Università, Torino.
- Dellavalle M. (2015), "La ricerca nel percorso evolutivo del servizio sociale", in Albano R., Dellavalle M. (a cura di), *Metodologia della ricerca e servizio sociale*, Giappichelli, Torino.
- Di Masi, D. (2017), *Promuovere la collaborazione tra scuola e servizi sociali: un laboratorio per la coprogettazione*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2, pp. 41-57.
- Di Palma D., Belfiore P. (2020), *Tecnologia e innovazione didattica nella scuola ai tempi del covid-19: un'indagine valutativa dell'efficacia didattica nella prospettiva dello studente*, «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 18(2), pp. 169-179.
- Dozza L., Frabboni, F. (a cura di) (2012), *Lo sguardo dei nonni. Ritratti generazionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Drusian M., Magauidda P., Scarcelli C.M. (2019), *Vite interconnesse*, Meltemi, Roma.
- Eccles J.S. (1999), *The development of children ages 6 to 14*, «The future of children», 9(2), pp. 30-44.
- Ellis W.E., Dumas T.M., Forbes L.M. (2020), *Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis*, «Canadian Journal of Behavioural Science», 52(3), pp. 177-187.
- Erikson E.H. (1959), *Identity and the Life Cycle* [Psychological Issues, 1], International University Press, New York [trad. it: *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Armando, Roma, 1991].
- Erikson E.H. (1968), *Identity: youth and crisis*, W.W. Norton & Co, New York [trad. it: *Gioventù e crisi d'identità*, Armando, Roma, 1974].
- Esposito S., Giannitto N., Squarcia A., Neglia C., Argentiero A., Minichetti P., Cotugno N., Principi N. (2021), *Development of Psychological Problems Among Adolescents During School Closures Because of the Covid-19 Lockdown Phase in Italy: A Cross-Sectional Survey*, «Frontiers in Pediatrics», 8: 628072.
- Favretto A.R., Maturo A., Tomelleri S. (a cura di) (2021), *L'impatto sociale del Covid-19*, FrancoAngeli, Milano.
- Fele G., Paoletti I. (2003), *L'interazione in classe*, il Mulino, Bologna.
- Ferri M., Alzapiedi A., Barbieri L., Brambatti L., Chiappelli M., Dondi P., Ghiretti F., Giacometti P., Leonardi B., Nanni R., Pifferi G., Ravaglioli P., Saponaro A. (2020), *Psicologia e Covid-19*, «Sestante», 10, pp. 20-25.

- Fioretti C, Palladino B.E., Nocentini A., Menesini E (2020), *Positive and Negative Experiences of Living in Covid-19 Pandemic: Analysis of Italian Adolescents' Narratives*, «Frontiers in Psychology», 11: 599531.
- Floridi L. (2015), *The Ethics of Information*, Oxford University Press, Oxford.
- Fondazione Agnelli (2020), *Oltre le distanze. L'indagine preliminare*, <https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2020/05/OLTRE-LE-DISTANZE-SINTESI-RISULTATI-QUESTIONARIO-1.pdf>.
- Francescato D., Putton A., Cudini S. (2006), *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*, Carocci, Roma.
- Galanaki E.P. (2013), *Solitude in children and adolescents: A review of the research literature*, «Psychology and Education», 50(3-4), pp. 79-88.
- Galanaki E.P. (2015), "Solitude as a State of Positive Aloneness in Childhood and Adolescence", in Kowalski C., Rokach A, Cangemi J.P. (Eds.), *Loneliness in life: Education, business, society*, McGraw-Hill, New York.
- Gambini P. (2007), *La sfida educativa dei preadolescenti*, «Pedagogia e vita», 2, pp. 89-110.
- Gambini P., Brecciaroli E. (2018), *L'influenza del sostegno degli adulti significativi sulla crescita dei preadolescenti*, «Orientamenti Pedagogici», 65(2), pp. 225-248.
- Garavaglia A., Merico M., Pandolfini V., Pattaro C., Setiffi F. (2020), "Youth and Digital Media: Risks and Opportunities", in La Rocca G., Torvisco J.M. (Eds.), *Technological and Digital Risk: Research Issues*, Peter Lang, Berlin.
- Girelli C. (2020), *La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19*, «Ricercazione», 12(1), pp. 203-208.
- Giuliani A. (2019), *La Leadership diffusa degli studenti. Utilizzare dispositivi per una progettazione didattica engaging*, Anicia, Roma.
- Graziani A.R., Rubini M., Palmonari A. (2006), *Le funzioni psicosociali dei gruppi adolescenziali*, «Psicologia sociale», 1, pp. 157-174.
- Gui M. (2019), *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?*, il Mulino, Bologna.
- Hamre B.G., Pianta R.C. (2006), "Student-Teacher Relationships", in Bear G., Geroge G., Minke G.K. (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*, National Association of School Psychologists, Washington DC.
- Hargittai E. (2002), *Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills*, «First Monday», 7(4).
- Hepp A. (2013), *Cultures of Mediatization*, Polity Press, Cambridge.
- Hjarvard S. (2013), *The mediatization of culture and society*, Routledge, London.
- Indire (2020), *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report preliminare*, <https://www.indire.it/2020/07/29/indagine-indire-sulle-pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-uscito-il-report-preliminare/>.
- Indire (2022), *Architetture scolastiche*, <https://www.indire.it/progetto/architetture-scolastiche/>.
- Inhelder B., Piaget J. (1955), *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, PUF, Paris [trad. it: *Dalla logica del fanciullo alla logica dell'adolescente*, Giunti, Firenze, 1971].

- Invalsi (2021), *I risultati delle prove INVALSI 2021*, <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/>.
- Istat (2020a), *Dati statistici per il territorio Regione Veneto* [https://www.istat.it/it/files//2020/05/05\\_Veneto\\_Scheda.pdf](https://www.istat.it/it/files//2020/05/05_Veneto_Scheda.pdf).
- Istat (2020b), *Rapporto annuale 2020. La situazione del paese*. <https://www.istat.it/sto-rage/rapporto-annuale/2020/Sintesi2020.pdf>.
- Istat (2021), *Livelli di istruzione e partecipazione alla formazione*, <https://www.istat.it/it/files//2021/10/REPORT-LIVELLI-DI-ISTRUZIONE-2020.pdf>.
- Jenkins H. (2007), *Cultura Convergente*, Apogeo, Milano.
- Kraaykamp G., Eijck K.V. (2005), *Personality, media preferences, and cultural participation*, «Personality and Individual Differences», 38(7), pp. 1675-1688.
- Labalestra R. (2018), *Preadolescenti e smartphone*, «International Journal of Developmental and Educational Psychology», 2, pp. 85-92.
- Lancini M., Cirillo L., Scodiggio T., Zanella T. (2020), *L'adolescente. Psicopatologia e psicoterapia evolutiva*, Cortina, Milano.
- Lanzetta M.E., Riva C. (2020), “Web e stato di emergenza: tra rischi e prospettive”, in Ferrazzi A. (a cura di), *Il mondo che rinasce. La nostra vita dopo la pandemia*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Lasio D., Putzu D., Serri F., De Simone S. (2017), *Il divario di genere nel lavoro di cura e la conciliazione famiglia-lavoro retribuito*, «Psicologia della Salute», 2, pp. 21-43.
- Lenzi M., Marino C., Gruppo HBSC Italia 2018 (2020), “Il contesto scolastico”, in Nardone P., Pierannunzio D., Ciardullo S., Spinelli A., Donati S., Cavallo F., Dalmaso P., Vieno A., Lazzeri G., Galeone D. (a cura di), *La Sorveglianza HBSC 2018 - Health Behaviour in School-aged Children: risultati dello studio italiano tra i ragazzi di 11, 13 e 15 anni*, Notiziario ISS, 9(33) (Supplemento 1), <https://www.epicentro.iss.it/hbsc/pdf/HBSC-2018.pdf>.
- Leonelli Langer L., Campari E. (2004), “La preadolescenza”, in Maggiolini A., Pietropolli Charmet G. (a cura di), *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, FrancoAngeli, Milano.
- Livingstone G., Mascheroni E., Staksrud E. (2018), *European Research on Children's Internet Use: Assessing the Past and Anticipating the Future*, «New Media & Society», 20(3), pp. 1103-1122.
- Livingstone S. (2010), *Ragazzi Online. Crescere con Internet nella società digitale*, Vita e Pensiero, Milano.
- Loades M.E., Chatburn E., Higson-Sweeney N. et al. (2020), *Rapid systematic review: the impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of Covid-19*, «Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry», 59(11), pp. 1218-1239.
- Long C.R., Averill J.R. (2003), *Solitude: An exploration of benefits of being alone*, «Journal for the Theory of Social Behaviour», 33(1), pp. 21-44.
- Longobardi C, Prino LE, Marengo D. (2016), *Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school*, «Frontiers in Psychology», 7:1988.
- Lupton D. (2018), *Sociologia digitale*, Pearson, Milano.
- Maccarini A.M. (2003), *Lezioni di sociologia dell'educazione*, CEDAM, Padova.

- Maccarini A.M. (2014), *Che cosa significa “personalizzare” l’educazione? La Bildung globale emergente tra flourishing e enhancement*, «Spazio Filosofico», 1, pp. 51-60.
- Magnoni U., Venera A.M. (a cura di) (2009), *Preadolescenza. Il diritto di abitare la terra di mezzo*, FrancoAngeli, Milano.
- Magson N.R., Freeman J.Y., Rapee R.M., Richardson C.E., Oar E.L., Fardouly J. (2021), *Risk and protective factors for prospective changes in adolescent mental health during the Covid-19 pandemic*, «Journal of Youth and Adolescence», 50(1), pp. 44-57.
- Mangarella T. (2015), “La costruzione della cultura della prevenzione in preadolescenza e adolescenza”, in Sannella A., Toniolo F. (a cura di), *Le sfide della società italiana tra crisi strutturali e social innovation*, Edizioni Ca’ Foscari, Venezia.
- Marini D. (2021), “Friuli-Venezia Giulia e Veneto: ter(re)agenti”, in Marini D. (a cura di), *MutaMenti 2021. Friuli-Venezia Giulia e Veneto: ter(re)agenti*, Marsilio, Venezia.
- Marini D., Setiffi F. (a cura di) (2020), *Una grammatica della digitalizzazione. Interpretare la metamorfosi di società, economia e organizzazione*, Guerini e Associati, Milano.
- Marocco Muttini C. (2007), *Preadolescenza. La vera crisi*, Centro Scientifico, Torino.
- Marone F. (2006), *Emozioni e affetti nel processo formativo*, Edizioni Ets, Pisa.
- Marradi A. (1996), “Due famiglie e un insieme”, in Cipolla C., De Lillo A. (a cura di), *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi*, FrancoAngeli, Milano.
- Mascheroni G., Ólafsson K. (2018), *Accesso, usi, rischi e opportunità di internet per i ragazzi italiani. I risultati di EU Kids Online 2017*, EU Kids Online e OssCom, <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/eu-kids-online/reports/EU-Kids-Online-Italy-report-06-2018.pdf>.
- Mascheroni G., Saeed M., Valenza M., Cino D., Dreesen T., Zaffaroni L.G., Kardefelt-Winther D. (2021), *La didattica a distanza durante l’emergenza Covid-19: l’esperienza italiana*, Centro di Ricerca Innocenti dell’Unicef, Firenze.
- Mastorci F., Piaggi P., Doveri C., Trivellini G., Casu A., Pozzi M., Pingitore A. (2021), *Health-Related Quality of Life in Italian Adolescents During Covid-19 Outbreak*, «Frontiers in Pediatrics», 9, pp. 1-7.
- Melucci A. (1991), *Il gioco dell’io*, Feltrinelli, Milano.
- Melucci A. (1998), *Verso una sociologia riflessiva*, il Mulino, Bologna.
- Merico M. (2007), “Tempo libero e consumo nelle esperienze giovanili: le ragioni di una ricerca”, in Merico M. (a cura di), *Il tempo in frammenti. Giovani, tempo libero e consumo a Mercato S. Severino*, Kurumuny, Climera (Le).
- Mesa D., Triani P. (2021), “Ripensare la scuola nell’epoca del coronavirus”, in Istituto Giuseppe Toniolo (a cura di), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2021*, il Mulino, Bologna.
- Meuwese R., Cillessen A.H., Güroğlu B. (2017), *Friends in high places: A dyadic perspective on peer status as predictor of friendship quality and the mediating role of empathy and prosocial behavior*, «Social Development», 26(3), pp. 503-519.

- Montalbetti K., Lisimberti C. (2020), *Dal confine alla soglia. I compiti a casa tra scuola e famiglia*, «Pedagogia Oggi», 1, pp. 309-322.
- Moscattelli S., Roncarati A. (2006), “Famiglia e scuola. Rapporti e percezione di giustizia”, in Garelli F., Palmonari A., Sciolla L. (a cura di), *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione di valori tra i giovani*, il Mulino, Bologna.
- Musso P., Cassibba R. (2020), *Adolescenti in tempo di Covid-19: dalla movida alla responsabilità*, «Psicologia Clinica dello Sviluppo», 24(2), pp. 191-194.
- Nardone P., Pierannunzio D., Ciardullo S., Spinelli A., Donati S., Cavallo F., Dalmasso P., Vieno A., Lazzeri G., Galeone D. (a cura di) (2020), *La Sorveglianza HBSC 2018 - Health Behaviour in School-aged Children: risultati dello studio italiano tra i ragazzi di 11, 13 e 15 anni*, Notiziario ISS, 9(33) (Supplemento 1), <https://www.epicentro.iss.it/hbsc/pdf/HBSC-2018.pdf>.
- Nigris D. (2003), *Standard e non-standard nella ricerca sociale: riflessioni metodologiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Nirchi S. (2020), *La scuola durante l'emergenza Covid/19. Primi risultati di una indagine sulla Didattica a distanza (DaD)*, «QTimes Journal of Education, Technology and Social Studies», 12(3), pp. 127-139.
- Nirchi S. (2021), *Valutazione del rapporto scuola-famiglia durante la didattica a distanza (DaD)*, «QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies», 13(3), pp. 313-325.
- Nocentini A., Palladino B.E., Menesini E. (2021), *Adolescents' stress reactions in response to Covid-19 pandemic at the peak of the outbreak in Italy*, «Clinical Psychological Science», 9(3), pp. 507-514.
- Notaro S., Zelano M. (2021), “Vissuti emotivi e percezione di benessere”, in Istituto degli Innocenti (a cura di), *Ragazze e ragazzi in Toscana al tempo del Covid-19. Come cambiano stili di vita, relazioni e prospettive per il futuro*, TAF, Tipografia Artistica Fiorentina, Firenze.
- Oberle E., Schonert-Reichl K.A., Zumbo B.D. (2011), *Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences*, «Journal of Youth and Adolescence», 40(7), pp. 889-901.
- Olivari G., Confalonieri E. (2013), “Preadolescenti: nuove amicizie e primi amori”, in Mazzucchelli F. (a cura di), *La preadolescenza. Passaggio evolutivo da scoprire e da proteggere*, FrancoAngeli, Milano.
- Osservatorio Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza - Gruppo emergenza COVID-19 (2021), *Covid-19 e adolescenza*, [https://famiglia.governo.it/media/2362/covid-e-adolescenza\\_report\\_maggio2021.pdf](https://famiglia.governo.it/media/2362/covid-e-adolescenza_report_maggio2021.pdf).
- Palen L.A., Coatsworth J.D. (2007), *Activity-based identity experiences and their relations to problem behavior and psychological well-being in adolescence*, «Journal of Adolescence», 30(5), pp. 721-737.
- Pastori G., Pagani V., Mangiattori A., Pepe A. (2021), *Parents' view on distance learning during lockdown. A national survey*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 18(1), pp. 61-96.
- Pattaro C., Pavesi N., Segatto B. (2018), “Dire e fare lavoro di comunità come strumento per l'integrazione”, in Pattaro C. (a cura di), *Dire e fare comunità. Servizio sociale, migranti e prospettive di partecipazione in Veneto*, FrancoAngeli, Milano.



- Pattaro C., Riva C., Tosolini C. (2017), *Sguardi digitali. Studenti, docenti e nuovi media*, FrancoAngeli, Milano.
- Pattaro C., Segatto B. (2021), “Introduzione”, in Pattaro C., Segatto B. (a cura di), *Ricerche nel servizio sociale. Percorsi di avvicinamento alle pratiche di ricerca nei servizi*, FrancoAngeli, Milano.
- Pattaro C., Setiffi F. (2016), “Le forme giovani del consumo culturale”, in Riva C., Scarcelli C.M., *Giovani e media. Temi, prospettive, strumenti*, McGraw-Hill Education, Milano.
- Pattaro C., Setiffi F. (2020), *La socialità mediata*, «Comunicazioni sociali», XLII, 1, pp. 129-141.
- Pattaro C., Turlon Chiarelli B. (2018), “Reti, Comune, comunità: le sfide quotidiane del lavoro sociale con i migranti”, in Pattaro C. (a cura di), *Dire e fare comunità. Servizio sociale, migranti e prospettive di partecipazione in Veneto*, FrancoAngeli, Milano.
- Pattaro C., Visentin M., Zannoni A. (2019), *Processi di innovazione e territorio. Un progetto di welfare aziendale come laboratorio di sperimentazione*, «Economia e Società Regionale», XXXVII(2), pp. 46-57.
- Pensiero N., Giancola O., Barone C. (2019), *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes in Italy*, in Volante L., Schnepf S.V., Jerrim J, Klinger D.A. (Eds.), *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes. Cross National Trends, Policies, and Practices - Education Policy & Social Inequality*, Springer, Singapore.
- Perini L., Lucangeli D. (2021), “I bambini, gli apprendimenti e le emozioni”, in Vicari S., Di Vara S. (a cura di), *Bambini, adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*, Erickson, Trento.
- Perino A. (2010), *Il servizio sociale. Strumenti, attori, metodi*, FrancoAngeli, Milano.
- Petter G. (2007), *Amicizia e innamoramento nell'adolescenza*, Giunti, Firenze.
- Picardi I. (2020), *Bambin@ nel lockdown: dematerializzazione e alleanze dei corpi nello spazio pubblico dell'emergenza pandemica*, «Sociologia Italiana», 16, pp. 185-205.
- Piccardi L., Marano A., Geraci M.A., Legge E., D'Amico S. (2016), *Differenze nella scelta delle strategie di coping in preadolescenti esposti e non esposti al sisma dell'Aquila del 6 aprile 2009*, «Epidemiologia e prevenzione», 40(2), pp. 53-58.
- Pietropoli Charmet G. (2012), *Cosa farò da grande? Il futuro come lo vedono i nostri figli*, Laterza, Roma-Bari.
- Pigaiani Y., Zoccante L., Zocca A., Arzenton A., Menegolli M., Fadel S., Ruggeri M., Colizzi M. (2020), *Adolescent Lifestyle Behaviors, Coping Strategies and Subjective Wellbeing during the Covid-19 Pandemic: An Online Student Survey*, «Healthcare», 8(472), pp. 1-12.
- Pitzalis M., Porcu M., De Feo A., Giambona F. (2016), *Innovare a scuola. Insegnanti, studenti e tecnologie digitali*, il Mulino, Bologna.
- Pitzalis M., Spanò E. (2022), *Il corpo assente. Riflessioni sulla scuola rimaterializzata*, «Scuola democratica», 1, pp. 24-44.
- Proctor C.L., Linley P.A., Maltby J. (2009), *Youth life satisfaction: A review of the literature*, «Journal of Happiness Studies», 10(5), pp. 583-630.
- Rainie L., Wellman B. (2012), *Networked. Il nuovo sistema operativo sociale*, Guerini e Associati, Milano.

- Ravenna M., Roncarati A. (2006), *Qualità delle relazioni fra insegnanti e studenti in differenti contesti scolastici*, «Psicologia sociale», 1(1), pp. 133-156.
- Ravenna M., Rubini M. (2006), “Adolescenti e coetanei: evoluzione dei rapporti di gruppo”, in Garelli F., Palmonari A., Sciolla L. (a cura di), *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione di valori tra i giovani*, il Mulino, Bologna.
- Regalia C., Rosnati R., Iafra R., Bramant, D., Boccacin L., Carrà E., Lanz M. (2020), *La Famiglia sospesa*, Vita e Pensiero, Milano.
- Regione del Veneto, Ulss2 Marca Trevigiana (2020), *Relazione sulla gestione, anno 2020*, <https://www.aulss2.veneto.it/documents/6017636/6067487/Relazione+del+Direttore+Generale+al+Bilancio+di+Esercizio+2020/d13c1ca7-f4fb-44df-8675-2515e341b9ec>.
- Regione Emilia Romagna (2020), *Essere adolescenti in Emilia-Romagna. Gli esiti di una ricerca su vita, opinioni, atteggiamenti, relazioni, timori e speranze delle nostre giovani generazioni*, <https://sociale.regione.emilia-romagna.it/documentazione/pubblicazioni/prodotti-editoriali/2020/essere-adolescenti-in-emilia-romagna-gli-esiti-di-una-ricerca-su-vita-opinioni-atteggiamenti-relazioni-timori-e-speranze-delle-nostre-giovani-generazioni-anno-2020>.
- Riccardi V., Donno S., Bagnarol C. (2020), *Disuguaglianze territoriali e povertà educativa nell'emergenza Covid-19: uno studio sulle famiglie italiane e la necessità di “fare scuola ma non a scuola”*, «QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies», XII(4), pp. 379-395.
- Riva C. (2018), *Outlooks, gaps or boundaries. Adults' and young people's relationship with the media*, «Interdisciplinary Journal of Family Studies», 23(2), pp. 39-53.
- Riva C., Ciofalo G., Degli Esposti P., Stella R. (2022), *Sociologia dei media*, UTET Università, Torino.
- Riva C., Marini F., Canton S. (2017), *L'uso dei social media nella promozione della salute: il progetto Qwert*, «Salute e Società», XVI(3), pp. 47-66.
- Riva C., Scarcelli C. M. (a cura di) (2016), *Giovani e media. Temi, prospettive, strumenti*, McGraw-Hill, Milano.
- Ruspini E., Tanturri M.L. (2017), “Italy”, in Adler M.A. (Ed.), *Father Involvement in the Early Years: An International Comparison of Policy and Practice*, The Policy Press, Bristol.
- Rutter M. (1987), *Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms*, «American Journal of Orthopsychiatry», 57(3), pp. 316-331.
- Santagati M., Barabanti P. (2020), *(Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19*, «Media Education», 11(2), pp. 109-125.
- Satta C. (2020), *Una nuova centralità? La famiglia al tempo della pandemia tra ordinarietà e straordinarietà*, «Sociologia Italiana», 16, pp. 165-184.
- Save the Children (2020), *Riscriviamo il futuro. Rapporto sui primi sei mesi di attività. Dove sono gli adolescenti? La voce degli studenti inascoltati nella crisi*, [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-rapporto-6-mesi\\_1.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-rapporto-6-mesi_1.pdf).
- Save the Children e Ipsos (2021), *I giovani ai tempi del Coronavirus*, <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus.pdf>.

- Scarcelli C.M., Riva C. (2017), *Digital Literacy Circulation: Adolescents and Flows of Knowledge about New Media*, «Tecnoscienza: Italian Journal of Science and Technology Studies», 7(2), pp. 81-102.
- Schizzerotto A., Barone C. (2006), *Sociologia dell'istruzione*, il Mulino, Bologna.
- Schonert-Reichl K.A., Guhn M., Hymel S., Hertzman C., Sweiss L., Gadermann A.M. et al. (2010), *Our children's voices: The Middle Years Development Instrument: Measuring the developmental health and well-being of children in middle childhood*, United Way of the Lower Mainland, Burnaby, BC, [http://earlylearning.ubc.ca/media/publications/mdi\\_our\\_childrens\\_voices\\_report.pdf](http://earlylearning.ubc.ca/media/publications/mdi_our_childrens_voices_report.pdf).
- Sciolla L. (2006), "La formazione dei valori: identificazione e conflitto", in Garelli F., Palmonari A., Sciolla L. (a cura di), *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione di valori tra i giovani*, il Mulino, Bologna.
- Secchiaroli G., Mancini T. (1996), *Percorsi di crescita e processi di cambiamento. Spazi di vita, di relazione e di formazione dell'identità dei preadolescenti*, FrancoAngeli, Milano.
- Segatto B., Giacomini P. (2018), "Leggere il territorio e valutare i bisogni della comunità: un esempio di attuazione nel quartiere Arcella di Padova", in Pattaro C. (a cura di), *Dire e fare comunità. Servizio sociale, migranti e prospettive di partecipazione in Veneto*, FrancoAngeli, Milano.
- Sherif M., Sherif C.W. (1964), *Reference Groups: Exploration into Conformity and Deviation of Adolescents*, Harper & Row, New York.
- Silverstone R. (2002), *Perché studiare i media?*, il Mulino, Bologna.
- Smorti A., Bacchereti A., Smorti M., Tani F. (2010), *Stili di monitoring genitoriale, strategie di coping e capacità di resilienza degli adolescenti*, «Rassegna di Psicologia», 27(1), pp. 63-78.
- Solmi M., Cortese S., Correll C.U. (2022), *Editorial Perspective: Challenges of research focusing on child and adolescent mental health during the Covid-19 era: what studies are needed?*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 63(1), pp 122–125.
- Spinelli M., Lionetti F., Pastore M., Fasolo M. (2020), *Parents' Stress and Children's Psychological Problems in Families Facing the Covid-19 Outbreak in Italy*, «Frontiers in Psychology», 11: 1713.
- Stella R., Riva C., Scarcelli C. M., Drusian M. (2018), *Sociologia dei new media*, UTET Università, Torino.
- Tirocchi S. (2021), *Tra rappresentazione della violenza e interazioni digitali. Una riflessione sui giovani nell'era della pandemia*, «Minorigiustizia», 2, pp. 92-99.
- Tirocchi S., Taddeo G. (2019), *Come le pratiche digitali degli adolescenti possono cambiare la scuola. Il progetto "Transmedia Literacy"*, «Scuola democratica», 3, pp. 551-574.
- Toffano Martini E. (2012), *Preadolescenza. Una lettura pedagogica tra spunti letterari e filmici. Materiali per la formazione delle figure educative*, Cleup, Padova.
- Tosi L. (a cura di) (2019), *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, allestire e utilizzare ambienti di apprendimento*, Giunti, Firenze.
- Trincas R., Patrizi M., Couyoumdjian A. (2008), *Parental monitoring e comportamenti a rischio in adolescenza: una revisione critica della letteratura*, «Psicologia clinica dello sviluppo», 12(3), pp. 401-436.

- Triventi M. (2013), *Stratification in higher education and its relationship with social inequality: A comparative study of 11 European countries*, «European Sociological Review», 29(3), pp. 489-502.
- Triventi M. (2014), *Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano*, «Scuola democratica», 2, pp. 321-341.
- Triventi M., Panichella N., Ballarino G., Barone C., Bernardi F. (2016), *Education as a positional good: Implications for social inequalities in educational attainment in Italy*, «Research in Social Stratification and Mobility», 43, pp. 39-52.
- Twelvetrees A. (2006), *Il lavoro sociale di comunità. Come costruire progetti partecipati*, Erickson, Trento.
- Unicef (2020), *The Future We Want. Essere adolescenti ai tempi del Covid-19. Idee e proposte per un futuro migliore. Rapporto Novembre 2020*, <https://www.unicef.it/dirittibambini-italia/future-we-want/>.
- United Nations (2020), *Education during Covid-19 and beyond. Policy Brief*, [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf).
- Van Deursen A.J., Van Dijk J.A. (2019), *The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access*, «New media & society», 21(2), pp. 354-375.
- Van Dijck J., Poell T., de Waal M. (2019), *Platform Society. Valori pubblici e società connessa*, Guerini e Associati, Milano.
- Van Dijk J. (1999), *The network society. Social aspects of new media*, Sage, Thousand Oaks.
- Van Gennep A. (1981), *I riti di passaggio*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Vicari S., Di Vara S. (2021), "Introduzione", in Vicari S., Di Vara S. (a cura di), *Bambini, adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*, Erickson, Trento.
- Vieno A., Pastore M. (2009), *Il ruolo dei genitori nel favorire l'apertura dei figli durante la pre-adolescenza*, «Giornale italiano di Psicologia», 36(3), pp. 565-580.
- Wang C., Hatzigianni M., Shahaeian A., Murray E., Harrison L.J. (2016), *The combined effects of teacher-child and peer relationships on children's social-emotional adjustment*, «Journal of school psychology», 59, pp. 1-11.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1967), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma.
- Willoughby M. (2019), *A review of the risks associated with children and young people's social media use and the implications for social work practice*, «Journal of Social Work Practice», 33(2), pp. 127-140.
- Zani B. (2011), "Le relazioni familiari", in Palmonari A. (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, il Mulino, Bologna.
- Zanon O. (2012), *Il progetto educativo tra famiglie, scuole e servizi*, «Minorigiustizia», 3, pp. 212-221.
- Zimmer-Gembeck M.J., Locke E.M. (2007), *The socialization of adolescent coping behaviours: relationships with families and teachers*, «Journal of Adolescence», 30(1), pp. 1-16.

# Vi aspettiamo su:

**[www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)**

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE  
LE VOSTRE RICERCHE.



**Management, finanza,  
marketing, operations, HR**

**Psicologia e psicoterapia:  
teorie e tecniche**

**Didattica, scienze  
della formazione**

**Economia,  
economia aziendale**

**Sociologia**

**Antropologia**

**Comunicazione e media**

**Medicina, sanità**



**Architettura, design,  
territorio**

**Informatica, ingegneria**

**Scienze**

**Filosofia, letteratura,  
linguistica, storia**

**Politica, diritto**

**Psicologia, benessere,  
autoaiuto**

**Efficacia personale**

**Politiche  
e servizi sociali**



**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835143888

Questo   
LIBRO

 ti è piaciuto?

---

**Comunicaci il tuo giudizio su:**  
[www.francoangeli.it/latuaopinione.asp](http://www.francoangeli.it/latuaopinione.asp)



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI  
SULLE NOSTRE NOVITÀ  
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835143888

La tensione verso l'autonomia, la ricerca di nuove definizioni della propria identità rispetto all'infanzia, il ruolo della scuola, dei media, degli amici, della famiglia. E ancora, le preoccupazioni e la brusca rottura della propria quotidianità derivanti dall'emergenza pandemica da Covid-19. Studiare oggi la preadolescenza può significare posare lo sguardo su un periodo particolarmente adatto per identificare i fattori variabili associati al benessere e poter così pensare alla progettazione e all'implementazione di interventi mirati a favorire la competenza e scoraggiare l'insorgere di problemi durante l'adolescenza.

Il volume discute i principali risultati di una ricerca che ha avuto l'obiettivo di conoscere e dar voce ai preadolescenti residenti in un contesto territoriale veneto. Vengono presentate le percezioni, le opinioni, gli stili di vita, gli atteggiamenti e i comportamenti relativi ad alcune aree rilevanti (l'amicizia, i media, il rapporto tra pari), le rappresentazioni di sé, dei coetanei e degli adulti, individuando necessità, richieste e bisogni delle ragazze e dei ragazzi. Questo come base per una successiva analisi da parte degli operatori dei servizi al fine di ragionare sulla predisposizione di azioni concertate e adeguate al loro soddisfacimento.

**Chiara Pattaro**, PhD, professoressa associata, è Presidente del Corso di laurea magistrale in Innovazione e Servizio Sociale all'Università degli Studi di Padova, dove insegna Analisi del mutamento socio-culturale e Sociologia delle relazioni interculturali. Con FrancoAngeli ha recentemente pubblicato la monografia *Sguardi digitali. Studenti, docenti e nuovi media* (con C. Riva e C. Tosolini, 2017) e curato i volumi *Le sfide dell'aiuto. Assistenti sociali nel quotidiano dell'immigrazione* (con D. Nigris, 2018) e *Ricerchare nel servizio sociale. Percorsi di avvicinamento alle pratiche di ricerca nei servizi* (con B. Segatto, 2021).

**Claudio Riva**, PhD, professore associato, è Presidente del Corso di laurea in Scienze sociologiche all'Università degli Studi di Padova, dove insegna Sociologia e Sociologia dei media. Tra le pubblicazioni più recenti: *Sguardi digitali. Studenti, docenti e nuovi media* (FrancoAngeli, con C. Pattaro e C. Tosolini, 2017); *Social media e politica. Esperienze, analisi e scenari della nuova comunicazione politica* (UTET, 2021); *Sociologia dei media* (UTET, con G. Ciofalo, P. Degli Esposti e R. Stella, 2022).