

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

DOTTORATO DI RICERCA

Pedagogia

Ciclo XXI

Settore/i scientifico disciplinari di afferenza: M-PED/01

**CITTADINANZA E IMPEGNO POLITICO.
UNA RICERCA EMPIRICA SULLA PRESENZA DEI GIOVANI NEI
CONTESTI POLITICI.**

Presentata da: Matteo Artoni

Coordinatore Dottorato

Milena Manini

Relatore

Franco Frabboni

Esame finale anno 2009

INDICE	3
INTRODUZIONE	5
1. FONDARE UN CONCETTO DI CITTADINANZA: ANALISI DELLA LETTERATURA	13
1.1. La cittadinanza: un concetto in evoluzione	13
1.2. La formazione del “cittadino” attraverso l’educazione civica	19
1.3. Il concetto di cittadinanza tra democrazia, politica e responsabilità	25
1.4. Educare alla cittadinanza “attiva”: verso un’idea di partecipazione	35
2. L’EMERSIONE DI UNA TEORIA ESPLICATIVA: IL METODO DELLA GROUNDED THEORY	47
2.1. Origini e sviluppi della Grounded Theory	47
2.2. Cos’è la Grounded Theory	51
2.3. Iniziare una Grounded Theory	53
2.4. Il processo di codifica dei dati (coding)	55
la codifica iniziale	57
la codifica focalizzata	60
la codifica teorica	61
2.5. Strumenti analitici: la scrittura dei memo e l’uso dei diagrammi	62
2.6. Il campionamento teorico	65
2.7. Situare la ricerca: l’uso della letteratura e degli assunti teorici	67
2.8. Valutare la Grounded Theory	69
3. ANALIZZARE EMPIRICAMENTE LA PRESENZA GIOVANILE	73
3.1. Raccontare un processo di ricerca	73
3.2. Da partecipazione a “presenza” giovanile: motivi e obiettivi di una ricerca empirica	77
3.3. La Grounded Theory: il perché di una scelta metodologica	84
3.4. Esplorare l’impegno giovanile attraverso il campionamento teorico	86
3.5. La raccolta flessibile dei dati: strategie e cambi di direzione	102
4. RISULTATI DELLA RICERCA: UNA TEORIA DELLA PRESENZA GIOVANILE	111
4.1. Introduzione: analizzare il fenomeno della presenza giovanile	111

4.2. Il fenomeno del non-impegno_____	112
4.3. Tra impegno e non-impegno: fattori facilitanti e motivazioni personali_____	122
4.4. L'impegno giovanile tra responsabilità, interesse e consapevolezza__	132
4.5. L'impegno politico come paradigma della presenza giovanile_____	146
4.6. Il fenomeno del filtraggio e della mentorship_____	161
5. PENSARE UN'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA DENSA DI PRESENZA_____	167
5.1. Dalla ricerca sociale alla riflessione pedagogica_____	167
5.2. Dare senso alla partecipazione_____	168
5.3. Orientare pedagogicamente i processi partecipativi_____	173
5.4. Dalla scuola ai contesti di impegno concreto_____	178
5.5. Educare ad una presenza democratica_____	184
CONCLUSIONI_____	189
APPENDICE – DIAGRAMMI_____	195
Diagramma n.1 – Processo generale_____	195
Diagramma n.2 – Non-Impegno_____	196
Diagramma n.3 – Elementi dell'impegno_____	197
Diagramma n.4 – Impegno politico_____	198
Diagramma n.5 – Filtraggio_____	199
BIBLIOGRAFIA_____	201

INTRODUZIONE

C'è un'opinione comune che aleggia in questo decennio che giunge al termine, opinione che prende le mosse già dalla fine del secolo scorso: i giovani sono generalmente disinteressati a quello che accade e si sono distaccati dalla politica.

Né una ricerca sociale, né l'analisi di una scienza, quella pedagogica, che pretende di essere empirica oltre che eidetica e pratica (Bertolini, 2002) possono basarsi su quella che è l'opinione diffusa, se con essa si intende lo scambio di pareri scarsamente fondati e che passano di bocca in bocca come un qualsiasi altro chiacchiericcio che riguarda le relazioni sociali.

Ma non è solo di questo che si tratta, quando si parla di un generico disinteresse giovanile.

Dal punto di vista della ricerca, diversi sono i contributi che sulla base di differenti argomentazioni affermano "il disinteresse e il distacco" che i giovani

hanno nei confronti della politica. Uno dei più rilevanti è il contributo dato dalle indagini dell'Istituto IARD raccolte nel Rapporto Giovani, ultimo dei quali quello che si rifà alle rilevazioni del 2004 (Buzzi, Cavalli & De Lillo, 2007). Nella sezione che riguarda l'atteggiamento dei giovani nei confronti della politica, gli autori rilevano che "coloro che si ritengono non competenti o che sono disgustati dalla politica rappresentano la maggioranza dei giovani, considerando esclusivamente la fascia di età tra i 15 i 24 anni". Inoltre "guardando ai 15-34enni, invece, i giovani si suddividono quasi simmetricamente tra interessati (impegnati e non) e distanti (per mancanza di competenza o per disgusto)". Sulla stessa lunghezza d'onda, la ricerca esposta da Sciolla & D'Agati (2006) sulla base di 1310 questionari di studenti nella città di Torino, rivelerebbe che solo il 3,5% dei giovani italiani è politicamente impegnato, il 35,9% si informa ma non partecipa, il 16,1% preferisce delegare a persone più esperte.

È uno scenario che risulta scoraggiante quello che emerge da questo tipo di ricerche. Scenario che in parte ha stimolato i presupposti di inizio della ricerca esposta in questa tesi e della riflessione pedagogica che se ne ricava. Sembrano infatti processi sempre più confermati quelli dell'allontanamento dei giovani (e in genere di buona parte dei cittadini) dalla politica e quello dell'invecchiamento della classe dirigente italiana, che si accompagna allo stesso invecchiamento della popolazione. Secondo Carboni e Pavolini (2007) "la struttura del potere prevalentemente maschile è accompagnata da una distribuzione <<gerontocratica>> dello stesso. Le power élite italiane sono infatti mediamente composte da sessantenni e soprattutto stanno invecchiando

a forti ritmi” (p. 20). Quindi a fianco di un disaffezionamento dei giovani per la politica sembra esservi anche, quasi come naturale conseguenza, uno scarso ricambio generazionale negli organi decisionali del paese.

Il processo di ricerca esposto nei successivi capitoli si è concentrato sulla *presence* (la presenza attiva, efficace e consapevole) dei giovani nella società, facendo riferimento in modo specifico a quello che è l’impegno di essi nei contesti politici, intendendo con questi ultimi sia i partiti che le associazioni con un interesse sociale. Parlare del rapporto tra giovani e politica permette di analizzare da un certo punto di vista l’impegno dei giovani all’interno della società, prendendo in analisi quelle forme di attivazione che riguardano interessi che esulano dal soggettivo e che vanno ad attestarsi su bisogni, necessità, desideri che includono una sfera collettiva o intersoggettiva. Proprio il concetto di impegno (e in particolare di impegno politico) ha fatto emergere un ambito di interesse che può riguardare una riflessione pedagogica, soprattutto se intesa dal punto di vista dell’educazione alla cittadinanza. Attraverso l’impegno politico e sociale, che determina la cifra della presenza dei giovani nella società e nei suoi ambiti decisionali, e maggiormente attraverso il processo che porta alcuni giovani da uno stato di *non-impegno* a quello di *impegno*, è possibile tracciare un percorso formativo dal quale una riflessione pedagogica non può spostare lo sguardo. Per pensare e progettare processi partecipativi autentici che coinvolgano i giovani nelle problematiche (e nelle risoluzioni di esse) che riguardano la società, è necessario – questa la convinzione che è venuta avanti con il proseguire della ricerca – analizzare quale processo sociale sta alla base dell’attivazione degli stessi giovani, del loro

farsi carico di responsabilità, infine del loro impegnarsi in ambiti politici. In questo modo, attraverso una riflessione sostenuta empiricamente e che si riempie successivamente dell'istanza eidetica della scienza pedagogica, è possibile pensare ad una educazione alla cittadinanza attiva, dove il termine attiva non è facoltativo, ma al contrario è ciò che caratterizza il modo di essere della cittadinanza stessa.

Oltre a questi obiettivi, la ricerca sulla presenza dei giovani ha permesso di guardare l'atteggiamento dei giovani nei confronti della politica da una prospettiva differente da quella utilizzata dalle ricerche citate poco fa. Si tratta di uno sguardo qualitativo, ossia quello che passa prima attraverso una metodologia e poi un metodo che, pur non rinunciando ad un rigore epistemologico, non si avvale esclusivamente di questionari e analisi statistiche, ma pur dando importanza ad essi come base di partenza, approfondisce l'analisi del campo facendo parlare direttamente i soggetti coinvolti, trattando le loro motivazioni e i loro vissuti, dando rilevanza al racconto che essi ne fanno come testimoni privilegiati di un processo e di un contesto dei quali fanno parte. In altre parole, genera una teoria sociale fondata sui dati (*grounded*).

Il concetto di cittadinanza ha vissuto nelle diverse epoche storiche una continua risignificazione, caratterizzata principalmente dalla passaggio dello status dei soggetti che componevano le società da sudditi a cittadini. Una riflessione sull'educazione alla cittadinanza deve tenere presente questo percorso, per poter dire a quale tipo di cittadinanza vuole educare. È quindi lo scopo del primo capitolo, quello dell'analisi della letteratura, ripercorrere brevemente i

passaggi storici che portano al concetto contemporaneo di cittadinanza, per arrivare a definire il cittadino *attivo* come autentico sviluppo del soggetto che pone la propria soggettività nelle relazioni e nei rapporti collettivi. Le istanze della democrazia, della politica e della responsabilità vanno a riempire di senso la necessità che i cittadini hanno di partecipare autenticamente alle decisioni che riguardano la società e pongono le condizioni per analizzare empiricamente il tema della presenza giovanile.

Nel secondo capitolo descriverò dettagliatamente il metodo utilizzato per la ricerca, quello della Grounded Theory: metodo qualitativo nato negli Stati Uniti negli anni '60 e che si definisce come “un metodo generale di analisi comparativa [...] e un insieme di procedure capaci di generare sistematicamente una teoria fondata sui dati” (Glaser, Strauss, 1967, p. VIII). Ho ritenuto importante chiarire in modo approfondito le caratteristiche di questo metodo, che in Italia comincia ad essere utilizzato dallo scorso decennio (mentre al contrario è diffusamente utilizzato in ambito anglosassone), in quanto esso specifica il rigore e le motivazioni delle scelte metodologiche che caratterizzano la ricerca. Senza che esso diventi un vincolo da assumere acriticamente, il metodo di ricerca utilizzato fornisce gli strumenti per svolgere un'analisi empirica che porti a risultati con una solida argomentazione che li sostiene e un grado di rilevanza alto, che permetta da una parte una facile integrazione nelle teorie preesistenti e dall'altra una spendibilità sul piano della prassi.

Un metodo qualitativo si sostiene principalmente attraverso la visibilità del processo che lo caratterizza, attraverso il quale si attiva una raccolta e

un'analisi dei dati. È quello che farò nel terzo capitolo, nel quale rendo merito di tutto il processo di ricerca, delle scelte metodologiche prese man mano che le categorie principali emergevano e della progressiva emersione di una teoria sociale esplicativa. In questo capitolo vengono anche chiarite le motivazioni che hanno portato alla scelta di una metodologia qualitativa e in particolare al metodo della Grounded Theory.

Il quarto capitolo è quello che definirei centrale, nel quale cioè vengono esposti i risultati della ricerca e presentano la teoria emersa sulla presenza giovanile. Analizzerò quindi nel particolare quello che è il processo generale che è emerso dai dati, ossia quello che esplicita il processo sottostante all'attivazione dei giovani, caratterizzato principalmente dal passaggio che avviene tra il *non-impegno* e *l'impegno*. L'attenzione progressiva riguardo l'impegno dei giovani negli ambiti politici, offre attraverso la propria mappatura di ciò che accade nel momento in cui un giovane o un gruppo di giovani decide di impegnarsi e attivarsi all'interno della collettività di cui fa parte. Il rapporto che i soggetti giovani hanno con la politica in generale e l'attività politica nelle forme più particolari, traccia il percorso attraverso cui si svolge il passaggio da non-impegno ad impegno per divenire presenza: esso è costituito da motivazioni personali che i soggetti mettono in campo e da fattori facilitanti che agevolano o stimolano questa stessa attivazione e la scelta di essa. Il passaggio da non-impegno a impegno si pone quindi come processo formativo, anche e soprattutto attraverso alcune istanze che trasformano il soggetto in causa, quali l'interesse, la responsabilità (la presa in carico di essa), il raggiungimento di un certo grado di consapevolezza.

Il quinto capitolo, infine, riprende una dimensione più teoretica dell'analisi, addentrandosi in una riflessione pedagogica che, sulla base del processo evidenziato dalla ricerca, porti a delineare alcuni orientamenti attraverso i quali progettare percorsi di educazione alla cittadinanza attiva. Inoltre in questo capitolo evidenzierò le motivazioni e i vantaggi per i quali l'educazione alla cittadinanza non può e non deve essere intesa esclusivamente come processo di conoscenza dei diritti e dei doveri, ma al contrario debba dare valore al processo di formazione che si attiva nei contesti in cui il soggetto si attiva in modo spontaneo. Infine chiarirò, sempre sulla base dei risultati della ricerca, in che modo la presenza giovanile può educare all'istanza democratica.

CAPITOLO 1

FONDARE UN CONCETTO DI CITTADINANZA: ANALISI DELLA LETTERATURA

1.1. La cittadinanza: un concetto in evoluzione

Quello di cittadinanza è un concetto complesso e piuttosto mutevole, sia che lo si osservi nel suo trasformarsi attraverso i secoli o semplicemente attraverso i decenni, sia che lo si analizzi in epoca contemporanea da punti di vista che offrono interpretazioni e realizzazioni differenti.

Nel quarto secolo a.C. è già possibile incontrare una definizione di cittadino, quello descritto da Aristotele come colui che partecipa alle magistrature e alle cariche, ovvero colui che può essere nominato, sorteggiato o eletto come membro delle istituzioni politico-giudiziarie della polis (cfr. *Politica*, III, 1274b-1276b). Una definizione che non è connessa direttamente ad uno stato di appartenenza alla polis, ma che invece dipende dal tipo di ordinamento che regola una società: le caratteristiche di un cittadino cambiano radicalmente a seconda che si parli di un'aristocrazia o di una democrazia. È facile notare

come una definizione tale lasci aperto il confine tra la nozione di cittadino e quella di suddito, cioè di un soggetto che per quanto possa essere riconosciuto come appartenente ad una certa collettività, non è titolare di diritti, ne ha la possibilità di entrare a far parte di quelle istituzioni politico-giudiziarie delle quali parla Aristotele. Per tutta l'epoca classica e per molto oltre, l'insieme dei cittadini si riduce a un gruppo ristretto di soggetti che per casta o censo esercitano il potere sulla città; il resto, la maggioranza dei soggetti che gravitano intorno a quella società, rimane un insieme di sudditi, quindi escluso dalla gestione della polis.

Il concetto di cittadino inizia a distaccarsi da quello di suddito solamente nell'epoca moderna e lo si ritrova nel contributo di Thomas Hobbes, il quale nel *De Cive* (1642) fonda l'idea di una società basata su un contratto al quale gli individui che formano la *civitas* aderiscono con un atto volontario

Si tratta dell'idea hobbesiana della società, che è il passo successivo e razionale allo stato di natura, una condizione nel quale vale la legge del più forte e dove non è garantito alcun diritto e alcuna garanzia. Questo modello, che prende il nome di *contrattualismo*, fonda le sue basi su due concetti specifici: l'uso della forza e, appunto, il contratto (Petrucciani, 2003). Il concetto di cittadino è legato in questo caso al bisogno di delegare quella forza che è liberamente usata da tutti, nelle mani di uno solo che viene investito del potere di decidere sui molti – e quindi di usare la forza secondo la propria discrezione – e, nello stesso tempo, di liberare ogni individuo dalla paura e dalla precarietà della propria condizione, nella certezza che l'uso improprio della violenza da parte di chicchessia verrà punito con altra violenza. È quindi un contratto quello

che viene stipulato tra i diversi soggetti che si trovano a vivere nello stesso luogo e nello stesso tempo, un contratto che tutela tutti quanti al prezzo di una rinuncia all'uso della forza per rimandarla tutta ad uno solo.

Questo modello evolve in quello teorizzato dai pensatori liberali del 1700 e 1800, per i quali l'appartenenza alla cittadinanza in quanto partecipazione politica deve essere motivata da ragioni di natura censitaria e culturale (Vitale, 2005): per "governare" la cosa pubblica era necessario almeno essere proprietari, condizione indispensabile perché il soggetto abbia un interesse al buon andamento della società. Tale pensiero ha permesso agli stati liberali di escludere buona parte della popolazione dalla cittadinanza attiva: solo ad alcuni era concesso eleggere ed essere eletti. Si tratta comunque di un radicale cambiamento, che da Hobbes in poi è divenuto inesorabile, anche se non privo di interruzioni. Successivamente il concetto di cittadinanza si è ampliato grazie ai movimenti democratici del XX secolo, che si scontrarono contro la limitazione di potere del pensiero liberale e favorirono la sua distribuzione in via di principio uguale fra tutti coloro che fino ad allora erano solo sudditi, cioè esclusi dalla produzione di quelle norme che erano invece tenuti a rispettare (Bobbio, 1985). È necessario comunque arrivare fino agli anni '50 dello scorso secolo per vedere definita, almeno dal punto di vista teorico, una cittadinanza legata all'appartenenza ad una certa comunità, e che sulla base di ciò conferisce agli individui diritti e doveri inalienabili che costituiscono appunto l'idea di cittadino. Attraverso il contributo del sociologo T.H. Marshall l'idea di cittadino si ricollega a quella dell'inclusione democratica, attribuendo al cittadino i diritti civili, i diritti politici e i diritti sociali (Marshall, 2002). Si è qui dinnanzi ad un concetto di

cittadinanza certamente più ampio, riscontrabile in una sorta di divenire dal XX secolo, dove acquisisce il carattere di *status* attribuibile a coloro che sono a pieno titolo membri di una comunità. Ciò comporta nei confronti di tali membri, la titolarità di diritti e doveri, secondo i quali ognuno vede riconosciuta una dignità di tipo etica (Veca, 1990). Il cittadino è definibile a questo punto come quel titolare di inderogabili doveri e di inalienabili diritti, secondo i quali può far valere la propria posizione e può operare nella direzione della propria realizzazione, ovviamente rispettando i diritti degli altri cittadini. Ciò che si definisce cittadino, fa emergere la questione della soggettività da un'omologazione collettiva che è quella della popolazione; il cittadino non è solo un'unità all'interno del popolo, come per molto tempo è stato e come è ancora in alcune realtà, ma è un vero e proprio soggetto, dotato di proprie peculiarità. Ma ancora di più, il concetto di cittadino soverchia drasticamente quello di *suddito*, proprio grazie a quell'acquisizione di diritti che lo tutela dalla volontà dell'autorità, fissando le regole e le modalità attraverso le quali stabilisce un rapporto con essa. L'autorità e l'esercizio di essa, nel momento in cui esiste un soggetto che sia cittadino, non è più quel potere contro il quale il singolo non può niente, o quello spazio di legittimazione della violenza che monopolisticamente viene gestita in cambio di una protezione dallo stato di natura; al contrario, con il concetto di cittadinanza l'autorità deve fare i conti in quanto da esso e solo da esso può essere definita.

Al di là della storicità del concetto di cittadinanza, esso risulta problematico, come accennato poco fa, anche dal punto di vista di una definizione contemporanea. Sinteticamente è possibile attribuire due differenti significati

alla nozione di cittadinanza (Vitale, 2005). Il primo è quello che si rifà all'appartenenza nazionale, la nazionalità, l'essere un cittadino per esempio italiano, francese, o marocchino. Si tratta di un'appartenenza che non ha una connotazione etnico-culturale, ossia essere cittadino di uno stato significa essere sottoposto al suo ordinamento giuridico, che consta di diritti e doveri, acquisiti attraverso il titolo di *ius sanguinis* (acquisizione della cittadinanza in quanto figlio di almeno un genitore cittadino) o di *ius soli* (acquisizione della cittadinanza in quanto nato sul territorio dello stato), o attraverso varie combinazioni degli stessi. Questo tipo di definizione esula dalla forma di governo alla quale si riferisce, in quanto può realizzarsi sia in uno stato repubblicano che in uno monarchico. Si tratta comunque di una definizione piuttosto statica, che non va oltre all'atto di stabilire chi sia titolare o meno di taluni diritti e doveri.

Un secondo significato di cittadinanza, che invece ha una sua connotazione in grado di stabilire che tipo di cittadino sia contemplato e stimolato dall'ordinamento giuridico, è vincolato alle determinazioni istituzionali degli stati territoriali. Da Hobbes in poi si è soliti pensare che quel contratto alla base di una istituzione collettiva sia espressa nel migliore dei modi (o nella maniera storicamente più matura) attraverso le forme delle moderne democrazie rappresentative e costituzionali, nelle quali avviene una ricerca di un problematico equilibrio tra limitazione e distribuzione del potere politico. Questo secondo significato apre la possibilità di educare la cittadinanza, che in linea di principio si traduce non solamente nell'educazione alla legalità (che riguarda la comprensione e il rispetto delle leggi) ma soprattutto all'opportunità di rendere il

cittadino più consapevole dei suoi diritti di cittadino.

Ritornando a Marshall, il suo concetto di cittadinanza, che ispira giuridicamente le democrazie occidentali dalla metà del secolo scorso, è alla base di un ampio allargamento, perlomeno formale, dello spettro dei diritti del cittadino; tale concetto è ciò che ha dato l'impulso alla nascita del welfare state, tema centrale delle politiche progressiste e laburiste nate nel dopoguerra. Uno Stato che riconosce il principio del welfare mira a garantire i diritti sociali dei cittadini elencati nella Costituzione, quali il diritto all'istruzione, alla salute, al lavoro, a un reddito capace di sostenere condizioni di vita accettabili. "L'affermarsi di vaste «aree» di diritti riconosciuti ed esigibili da parte dei cittadini che ne detengono la titolarità inevitabilmente comporta l'originarsi di obbligazioni per il sistema pubblico" (Franzoni e Anconelli, 2003, p.74), che non può quindi disinteressarsi del problema, ma che deve al contrario mettere in atto tutte quelle funzioni, quei meccanismi che garantiscono la corretta (e democratica) distribuzione dei servizi facenti parte del sistema welfare.

Nonostante le dichiarazioni di principio, è però importante rilevare che la cittadinanza sociale vive oggi una crisi piuttosto profonda; per quanto la riflessione su questo tipo di cittadinanza continua ad estendersi tutt'ora (Zolo, 2004; Zincone, 1992), ciò non sembra essere sufficiente per fronteggiare i radicali cambiamenti che l'attuale società globalizzata impone. Lo spazio per l'esercizio dei diritti si è notevolmente ristretto, in un movimento apparentemente inesorabile di allontanamento tra i cittadini, i quali non riescono a trovare spazi efficaci di partecipazione politica, e le stesse istituzioni politiche, che sembrano non voler cedere ambiti di potere in grado di favorire processi

decisionali condivisi. Inoltre, per effetto della crescente immigrazione e dei conflitti mondiali che alimentano un restringimento delle comunità attorno ad una identità più visibile dall'esterno che dall'interno, la cittadinanza è passata dall'essere un concetto inclusivo ad un concetto esclusivo, in grado di creare disuguaglianza e discriminazione anziché creare uno spazio nel quale i diritti sono difesi e garantiti.

Detto ciò e chiariti brevemente i passaggi storici del concetto di cittadinanza, è necessario, prima di chiedersi quale educazione alla cittadinanza sia necessaria oggi, quale sia il concetto di cittadinanza al quale vogliamo educare. Un processo formativo perde il suo senso se non ha una progettualità verso la quale direzionarsi: diviene quindi importante riuscire ad identificare un nucleo attorno al quale educare, che qui ho identificato nella cittadinanza attiva, un concetto di cittadinanza che si pone piuttosto in controtendenza a quella proposta dai modelli di educazione civica sviluppati nelle nostre scuole per lungo tempo.

1.2. La formazione del “cittadino” attraverso l’educazione civica

La nascita degli stati democratici, o comunque di assetti legislativi nei quali la totalità dei cittadini passa dallo status di suddito a quello di cittadino, ha posto per lungo tempo il problema di educare tali cittadini ai principi che regolano la comunità, alle norme che devono essere rispettate nella sfera pubblica della società, oltre a coscientizzare i soggetti ai diritti che gli sono propri in virtù di questo nuovo status acquisito. Questa esigenza pone, come spiegherò più

avanti, il bisogno di un tipo di educazione alla cittadinanza piuttosto particolare, quello che ruota bene o male intorno al concetto di educazione civica. Si tratta di quell'educazione pensata per educare i cittadini ad essere tali, assumendo come caratteristica peculiare della cittadinanza un'appartenenza ad una collettività ben precisa rappresentata e regolata dallo Stato, dalla Nazione, e che quindi si lega fortemente a tutta la sfera valoriale che guida una determinata collettività.

Non a caso il primo modello di educazione civica che appare nella legislazione italiana è quello della legge Casati prima, poi sostenuta di nuovo dalla successiva legge Coppino nel 1877, quando viene istituita la scuola pubblica, che introdusse lo studio delle "prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino" (Santamaita, 1999). In questo momento storico, pochi anni dopo l'Unità d'Italia e di un lungo periodo di conflitti all'interno del paese, la necessità sentita dal "Regno" era quella di unire tutti gli individui facenti parte sotto un'unica idea di patria, quindi mirando alla formazione di un soggetto nuovo, quello dell'"italiano". Questa fu la tendenza principale fino al ventennio fascista, che trasformò l'educazione civica in un forte indottrinamento finalizzato a far introiettare ai soggetti le norme e i principi dello stato fascista. Appena dopo la liberazione, il governo provvisorio alleato rinnovò i programmi di educazione civica, dando, attraverso l'opera di risanamento di W. Washburne, un'impostazione deweiana con l'intento di formare cittadini autonomi e responsabili. Ma l'educazione civica non diviene materia scolastica fino al 1958, quando il Ministero della Pubblica Istruzione, guidato da Aldo Moro, la abbina all'insegnamento della storia; nel 1985 la stessa educazione civica diviene

“educazione alla convivenza democratica”, ottenendo una propria identità precisa ma rimanendo comunque sotto l'ambito disciplinare di “storia, geografia e studi sociali”.

Nel 1991, anno in cui l'Italia rettifica la *Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia*, viene dato grande impulso alla trasformazione che vede l'educazione civica divenire educazione alla cittadinanza, puntando meno su obiettivi di identificazione dei giovani cittadini nei valori identitari dello Stato e quindi nel rispetto acritico dei doveri, e dando più spazio alla conoscenza dei diritti, come testimonia la Pronuncia del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione del 1995 riguardo “educazione civica, democrazia e diritti umani”.

Anche oggi comunque l'educazione alla cittadinanza rimane circoscritta all'ambito dell'educazione civica, trovando però non poche difficoltà nel momento in cui necessita di educare a valori, a principi che guidino l'intera collettività.

L'identificazione dell'educazione alla cittadinanza nell'educazione civica non può rappresentare la totalità dei processi formativi finalizzati a sviluppare un'idea di cittadinanza nelle nuove generazioni. Il rischio è quello di una ripetizione costante di principi e valori che da una parte faticano sempre di più ad essere riconosciuti da tutti i cittadini del territorio italiano (ma ciò è anche riscontrabile in altri Paesi europei, tra i quali Francia, Regno Unito, Germania), dall'altra rischia di fallire totalmente l'obiettivo dovendosi confrontare con un'epoca dove gran parte della trasmissione valoriale non è più appannaggio della scuola o delle agenzie formative, ma è invece influenzata dai mass media, da una rete globale ampia e flessibile che veicolando contenuti crea altre forme

di aggregazione attorno a idee e principi etici.

Al centro dell'educazione civica vi è una forte attenzione per le leggi e le norme dello Stato, in quanto generalmente l'assunto che viene seguito è quello che sostiene che un buon cittadino conosce e sa rispettare l'ordinamento nel quale vive, in quanto esso fa parte di un sistema di valori e principi nei quali si identifica e dalle quali leggi e norme sono state ispirate. Come sostiene Corradini "la *nuova cittadinanza* alla quale si tratta di educarsi e di educare, passa attraverso un ripensamento del significato e del valore delle leggi e delle istituzioni"(1999, p.170). Quindi non si tratta meramente di un'introduzione di norme stabilite a livello più alto e assunte dal cittadino in modo acritico, in ragione del fatto che il non rispetto della legge pone sanzioni e punizioni che spingono quindi i soggetti a rimanere nell'ambito della legalità. Il cittadino invece è chiamato a pensare, a dare significato alle leggi, declinandole nel contesto in cui vive e facendole aderire ai propri principi, in quanto "leggi e istituzioni non sono dogmi immutabili, ma sono beni che vanno compresi, curati, cambiati, nel rispetto di regole che sono esse stesse istituzioni" (*ibidem*).

L'educazione civica è descrivibile come legata in modo intrinseco alla socializzazione dei bambini e dei giovani, cioè si cura di quegli aspetti che agevolano l'entrata delle nuove generazioni in una società che trovano già regolata prima che essi nascano. Perché i nuovi cittadini imparino a rispettare i principi che guidano la società in cui vivono, è necessario un percorso di apprendimento e di comprensione di tali principi, che nell'ambito dell'educazione civica passa attraverso la trasmissione dei valori da una generazione all'altra; trasmissione che può avvenire attraverso due canali, uno

implicito e uno esplicito (Cavalli e Deiana, 1999). Il canale esplicito è quello che consente ai valori di essere “predicati”, quando cioè “ si esplicitano i criteri di distinzione tra ciò che è preferibile e ciò che non è preferibile, tra ciò che è bene e tra ciò che è male, tra ciò che è giusto e tra ciò che è ingiusto” (ivi, p.32). Questo canale è ciò che rende possibile l'educazione civica, che rende predicabili i valori e le norme che ne discendono, veicolandoli così in un processo formativo che trasmette da una generazione all'altra non solo il prodotto finale di un processo legislativo, ma anche i motivi e il modo di formarsi di un percorso che ha portato a stabilire proprio quelle leggi e quelle norme. Per questa ragione l'educazione civica è facilmente declinabile in *educazione alla legalità*, intesa essa come qualcosa di più del “semplice apprendimento a conoscere e rispettare la legge” (Corradini, 1999), ma piuttosto di una formazione che ponga l'attenzione sul valore della legge e sul significato che ci porta a rispettarla: “all'educazione interessa che un comportamento sia non solo legale, ma anche e prima di tutto morale, ossia ispirato ai motivi che rendono la legge degna di rispetto” (ivi, p. 171). Un'educazione quindi che ha un suo pieno valore morale, che educa per guidare il cittadino che va formandosi verso atteggiamenti moralmente accettabili dalla società in cui vive. Questi gli obiettivi dell'educazione civica, in altre parole impegnata nella formazione del “buon cittadino”, visto da questa prospettiva come “l'alunno che partecipa alla vita della classe e della scuola e ne assume le responsabilità, che non solo conosce la legge, ma aderisce moralmente alle regole, si interessa dell'ambiente, è sensibile ai diritti umani, rispetta la differenza degli immigrati, accetta la diversità senza paura, nel suo piccolo gioca le regole democratiche e

da grande voterà, pagherà le tasse, esprime un senso di identità nazionale italiana ma è anche un europeo nel senso pieno del termine e un cittadino del mondo” (Santerini, pp.37-38).

Nonostante questa attenzione che soprattutto le ultime declinazioni dell'educazione civica hanno avuto presente, è possibile dire che sfugga invece il secondo canale attraverso cui avviene una possibile trasmissione dei valori, cioè quello implicito: “i valori non si trasmettono soltanto con le prediche, ma si trasmettono, soprattutto, con le pratiche, cioè con i comportamenti esemplari”(Cavalli e Deiana, 1999, p.32). Ciò pone il problema di un ambito che sia più ampio a quello dell'educazione civica, cioè di un processo formativo che si impegni a spiegare le motivazioni per cui le nuove generazioni debbano rispettare le regole poste da altri prima di loro. In effetti il problema non dovrebbe essere solo quello di una trasmissione di saperi atti ad adeguare l'individuo ai comportamenti corretti sanciti dalla società; questo un po' il rischio dell'educazione civica, che persegue l'obiettivo di istruire, più che educare, le nuove generazioni alle regole della società, cercando di renderle più comprensibili possibile per favorire una identificazione dei soggetti. Ma dal punto di vista educativo, risulta insufficiente un'impostazione secondo la quale attraverso l'insegnamento di leggi e norme si pensi di costituire un soggetto-cittadino in grado di comprendere e essere parte integrante di una società che si modifica continuamente. Un processo educativo pedagogicamente fondato punta senza dubbio sulla autonomia degli educandi (Bertolini, 2001), quindi da una parte alla loro in-dipendenza da quanto venga proposto in modo acritico e preconfezionato, dall'altra al loro essere soggetti in grado di dare un senso

all'ambiente in cui vivono. L'educazione civica può rappresentare quel passaggio attraverso il quale i soggetti apprendono e comprendono il funzionamento della collettività regolata nella quale vivono, ma difficilmente può bastare, a mio avviso, a stimolare l'individuo a rendersi co-costruttore della società in cui vive. Per questo motivo credo necessario pensare ad una educazione alla cittadinanza che comprenda in sé il ruolo di protagonista che ogni soggetto deve conquistarsi, non solo come “cittadino” ma soprattutto come “attivo”.

1.3. Il concetto di cittadinanza tra democrazia, politica e responsabilità

In *Vita Activa*, l'opera di Hannah Arendt che maggiormente spiega il suo pensiero, la filosofa afferma la centralità del carattere della pluralità nella vita umana (Arendt, 2003). L'essere umano realizza la propria singolarità nella pluralità, in questo senso “l'essenza della condizione umana è la pluralità” (Mortari, 2008, p. 7), in quanto l'individuazione di ogni soggetto avviene all'interno della rete di relazioni all'interno delle quali pone la propria singolarità. Con ciò Hannah Arendt non intende una vita umana spesa completamente nello spazio pubblico, ma al contrario ammette che entrambi gli ambiti, quello privato e quello pubblico, siano necessari per la realizzazione di una vita autenticamente umana. Tale concetto non lascia dubbi a riguardo di come la Arendt concepisca il dispiegarsi della vita umana, dotata di un pensiero che primariamente si sviluppa, si coltiva nello spazio privato, là dove il soggetto vive la propria singolarità e costruisce una propria identità certo non refrattaria ma

comunque autonoma e integra; ma tale pensiero, tale singolarità perde il suo significato se non è speso nella pluralità che mette in relazione i diversi soggetti, i pensieri, le identità. Se caratteristica fondamentale dell'uomo è la pluralità, in quanto l'uomo non vive isolato ma all'interno di una fitta rete di relazioni che lo pongono in un'istanza intersoggettiva, la stessa pluralità trova il suo senso e la sua realizzazione nell'azione. È attraverso l'azione – sia in quanto tale sia intesa come parola, comunicazione verbale con altri soggetti – che la pluralità dell'uomo prende un senso e viene vissuta; senza questa condizione, la pluralità perde il suo vero essere e diventa solamente vicinanza asettica, assenza di relazione:

“agendo e parlando gli uomini mostrano chi sono, rivelano attivamente l'unicità della loro identità personale, e fanno così la loro apparizione nel mondo umano, mentre le loro identità fisiche appaiono senza alcuna attività da parte loro nella forma unica del corpo e nel suono della voce” (Arendt, 2003, p. 130).

L'uomo, attraverso l'azione e solo attraverso di essa, può esprimere la propria unicità, il proprio essere soggetto particolare, differente da ogni altro: questa espressione è da intendere in quanto rivelazione della soggettività. L'uomo espone “pubblicamente”, cioè davanti ad una pluralità di soggetti, la propria soggettività, la dichiara, la pone davanti agli occhi di tutti gli altri appartenenti alla collettività, in modo che essa sia ineludibile, non tralasciabile. Una volta che la soggettività si rivela attraverso l'azione, lo stesso soggetto è

imprescindibilmente connesso con quella pluralità nella quale si è agito, mostrato, e nella quale altri soggetti si agiscono e si mostrano.

Questa visione della sfera pubblica della Arendt, che si lega alla realizzazione dello spazio soggettivo, pone indubbiamente alcune suggestioni interessanti che possono riguardare il concetto di cittadinanza e, successivamente, l'oggetto a cui guarda una possibile educazione ad essa. Tali suggestioni possono aiutare a districarsi nella fitta matassa che vede diverse definizioni di cittadinanza susseguirsi e a volte contrastarsi, sia nel corso della storia che nel momento in cui oggi si voglia definire un certo tipo di cittadinanza. È infatti *una cittadinanza* e non la cittadinanza in genere, quella verso cui le parole di Hannah Arendt ci spingono a riflettere, ovvero il concetto di cittadinanza attiva. Essa, pur essendo una definizione circoscritta di cittadinanza – circoscritta sia su piano teorico, in quanto delinea un tipo di cittadinanza pensabile solo se zona di confine tra singolarità e pluralità, ma anche dal punto di vista pragmatico, in quanto essa non esiste se certe condizioni vengono a meno – coinvolge un insieme di questioni aperte e piuttosto fluide, che possono essere più o meno spiegate attraverso tre concetti chiave: la democrazia, la politica e la responsabilità. Questi tre concetti conducono tutti quanti, ognuno a suo modo ma in relazione con gli altri, a concepire la partecipazione come caratteristica fondante e realizzante la cittadinanza.

La nascita degli stati democratici, o di forme di governo democratiche, pone già da sé anche se spesso a livello vagamente teorico, la questione di una cittadinanza attiva. Perlomeno è possibile dire che il modello democratico attua quel concetto di cittadinanza che si basa sui diritti civili, politici e sociali che

garantiscono ai soggetti la possibilità di vivere un'esistenza nella quale, sempre a livello teorico, siano rispettate la libertà degli individui e la loro eguaglianza in termini di possibilità. Se insisto nel dire che la democrazia è soggetta ad una discrasia tra il livello teorico e il livello pragmatico è perché nella sua storia fino ad oggi si è vista attuare in forme piuttosto ibride e più o meno dichiarate. È possibile notare come anche oggi molti di quegli stati che si dichiarano democratici sono in verità solo parzialmente tali, nel senso che il loro ordinamento è strutturato su base democratica rispettando la divisione dei poteri e le libere elezioni dei cittadini, ma di fatto restringono il potere attorno a poche persone che sono in grado di influenzare l'andamento dell'attività legislativa grazie a forze che esulano dall'attività politica e che perlopiù gravitano attorno a sfere economiche. Si tratta in altre parole di ciò che Alexis De Tocqueville (1968) chiama *dispotismo morbido*, cioè quella forma di potere che pur lasciando intatte le diverse forme di libertà, di fatto le svuota dall'interno di ogni effettivo contenuto, ottenendo così un'efficace pianificazione di ogni aspetto del vivere, potendo allo stesso tempo sottrarsi da ogni tipo di controllo da parte dei cittadini (Henry e Pirni, 2006). Ma anche ammettendo che vi siano ordinamenti nei quali la democrazia è attuata in modo pieno, essa si è spesso concretizzata in forme principalmente, se non totalmente, rappresentative, dove è garantito il controllo e il potere del cittadino solo fino al punto di eleggere i politici che li dovranno poi rappresentare nella gestione del potere. Tale forma è facilmente controllabile, aspetto che è anche visibile nelle modalità di svolgimento del voto presenti nei nostri giorni, dove spesso non sono tanto i cittadini a scegliere quali persone andranno a governarli, ma gli stessi partiti

politici che propongono, in virtù di leggi elettorali piuttosto restrittive, liste bloccate che determinano in anticipo chi avrà posto negli organi legislativi del paese. Al contrario, la democrazia dovrebbe non solo curare le forme rappresentative del potere, ma anche e soprattutto stimolare e agevolare le forme partecipative che ad ogni livello possano influire e guidare le decisioni prese per l'intera collettività.

Già Benjamin Constant agli inizi del XIX secolo, evidenziava questo pericolo:

“I depositari dell'autorità non mancano di esortarci a ciò. Sono così disposti a risparmiarci ogni tipo di noia, tranne quella di obbedire e pagare! Ci diranno: «Qual'è in fondo il fine dei vostri sforzi, l'obiettivo delle vostre attività, l'oggetto di ogni vostra speranza? Non è la felicità? Ebbene, questa felicità, lasciateci fare, e ve la daremo». No, Signori, non lasciamo fare; per quanto sia toccante un così tenero interessamento, preghiamo l'autorità di restare nei suoi confini; le basti essere giusta. Ci incaricheremo noi di essere felici” (Constant, 2001).

Ciò che Constant aveva ben chiaro è che nell'espletamento di uno stato democratico le forme di libertà possibili non potevano ridursi a essere concepite esclusivamente come “libertà da qualcosa” (dall'essere assoggettati ad un potere esterno, dal non poter decidere liberamente riguardo le proprie esigenze e i propri desideri), ma al contrario esse dovevano essere libertà in senso attivo, ossia possibilità di agire nell'ambito del potere come in quello dello sviluppo

della collettività, in modo che i cittadini (ai tempi in cui scrive Constant era ancora labile il confine tra cittadini e sudditi) potessero essere parte costruttiva della società nella quale vivevano.

Nel concetto di democrazia vi è quindi un legame intrinseco con quello di partecipazione: quest'ultima è quell'attività che garantisce e realizza in una società una serie di rapporti attraverso i quali i cittadini possano essere componenti effettivi della collettività, in quanto essi stessi vengono posti direttamente a confronto con la gestione del potere, senza che vi sia di mezzo un filtro rappresentativo eccessivamente autoreferenziale come quello che è facile notare nelle moderne democrazie. Sebbene la partecipazione avvenga dal basso, ossia direttamente dai cittadini, non è possibile pensare che essa possa essere affidata esclusivamente alla buona volontà, allo spirito di iniziativa, alla motivazione e all'impegno individuali dei soggetti; sono invece gli stessi governi democratici che devono porsi come garanti di questa istanza e stimolare le possibilità partecipative dei soggetti che compongono la società. La tendenza ad evitare forme di partecipazione effettiva ed efficace da parte dei governi porta di fatto ad uno svuotamento dei principi democratici, in quanto "l'affermazione secondo la quale tutti hanno gli stessi diritti civili e politici, se non si lavora concretamente per creare le condizioni sociopolitiche per cui questo diritto possa essere esercitato, appare soltanto come un'amara mistificazione" (Tarozzi, 2008, p. 128). La consapevolezza di ciò era ben presente ai nostri padri costituenti i quali all'Articolo 3 della Costituzione Italiana scrivevano:

“Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del paese”.

È ben evidente qui il principio secondo il quale la Repubblica non ha solo il compito di garantire l'uguaglianza dei soggetti, ma anche e soprattutto quello di rimuovere gli ostacoli e favorire la partecipazione dei cittadini: ciò è condizione necessaria proprio a garantire quell'uguaglianza di cui l'Articolo Costituzionale parla un attimo prima.

Il secondo concetto chiave che aiuta a definire la cittadinanza come attiva è quello di politica. Si tratta proprio di quella politica che oggi sembra priva di ogni interesse, lontana dal mondo vissuto e dai soggetti che praticano la società, e non da ultimo dominio di poche persone, o ancor peggio di pochi tecnici. Come spiega Piero Bertolini “l'agire politico si è andato sempre più orientando tramite scelte dal respiro corto, avendo perduto la capacità di procedere secondo un dibattito di ampia portata culturale e morale, e dando un'assoluta precedenza a interessi spesso sfacciatamente privatistici, neppure sempre mascherati da atteggiamenti paternalistici e consolatori” (Bertolini P., 2003, p. 14). Ciò ha allontanato i cittadini dalla politica, provocando in essa un profondo senso di

crisi, che si traduce da una parte nella tangibile incapacità della stessa di parlare e di intervenire sulla scena sociale, quella che concretamente e quotidianamente si svolge nelle relazioni tra gli individui che compongono la collettività; dall'altra parte è evidente il rifiuto dei cittadini di occuparsi di politica, in quanto essa è percepita come affare sporco, come insieme di dinamiche poco limpido e assoggettato ad obiettivi privati e quasi sempre di carattere economico. Il tutto viene esacerbato dalla tendenza che mostra la politica come un'arte, o come ciò che rimane di un'arte, in mano esclusivamente a tecnici, a soggetti che ne possiedono l'intricato linguaggio attraverso il quale solo a loro è dato esprimere ciò di cui ha bisogno o meno la società. Questa visione della politica non aiuta certo a delineare un concetto di cittadinanza attiva, anzi la ostacola e rende vano uno sforzo di educare ad essa. Pensare la politica come caratteristica di una cittadinanza partecipata richiede quindi l'accostamento ad una diversa definizione di essa. Interessante è l'analisi che Luigina Mortari fa sulla scorta delle riflessioni di Hannah Arendt, affermando che "la politica non è questo. La politica non è tecnocratismo, sopraffazione, esercizio della violenza. La politica è o dev'essere altro. Non è un potere ordinante e disciplinante, non è una forma di dominio, ma è pratica di relazioni attraverso la quale si costruiscono spazi di civiltà al cui interno edificare mondi nuovi" (Mortari, 2008, p.12). Si tratta quindi di un'attività all'interno della quale è costitutiva la presenza di relazioni, oltre alla tendenza all'azione, quella che porta appunto a creare mondi nuovi. Mortari continua definendo l'essenza della pratica politica attraverso due azioni: il pronunciare discorsi e il nutrire di pensiero i discorsi (*ibidem*). Pronunciare discorsi si ricollega all'idea della Arendt che sostiene che

l'agire politico consista anche nel “dire” cose oltre che nel “fare” cose, “perché non si agisce solo con le azioni ma anche con le parole” (ivi, p.15). Il discorso è parte fondamentale della politica, è ciò che la agisce, che la veicola dal mondo delle idee al mondo della vita. Ma tali discorsi non sono determinati già in sé nella politica, ma essi hanno la necessità di essere pensati, di essere *nutriti* di pensiero, in quanto “la disposizione a pensare, cioè a interrogare radicalmente le questioni che interpellano la coscienza, avrebbe una relazione di tipo generativo con la capacità etica di distinguere ciò che è bene da ciò che non lo è” (Arendt, 1987, pp. 85-86). Il pensiero, la pensabilità dei discorsi, stanno dietro alla capacità della politica di muoversi eticamente, di esprimere un punto di vista su ciò che avviene e su ciò che deve essere al centro delle decisioni. Ma il pensiero significa anche rinnovamento, significa evitare prese di posizione valide per sempre, determinate una volta per tutte: “pensare significa non accettare di accomodarsi nel già pensato e farsi sfidanti rispetto all'ordine esistente, prendendo l'iniziativa di dare vita a spazi di dicibilità, perché è qui che la libertà appare” (Mortari, 2008, p. 19).

Questo tipo di politica, che si fonda su discorsi detti dopo che sono stati pensati, è in netto contrasto con quell'idea di politica gestita da pochi e per scopi spesso opachi. Nell'ambito della relazionalità di una società, pensare e dire il pensiero sono attività che richiedono uno sforzo anche collettivo, tanto più quando si tratta di pensare lo spazio pubblico. Una politica quindi che richiama una cittadinanza attiva, dove il termine “attiva” può infine essere riempito dei discorsi pronunciati e nutriti di pensiero.

Il terzo concetto che ha a che fare con la cittadinanza attiva è quello di

responsabilità, cioè quell'atteggiamento che vede l'individuo impegnato in una genesi attiva del mondo, in “una progressiva elaborazione del dato, come un percorso che, partendo dalla seduzione esercitata dall'oggetto, dalle tracce di senso sparse nel reale, produce senso risignificando continuamente il mondo” (Bertolini, 2002, p. 49). Quel significato che il soggetto attribuisce al mondo pone lo stesso in una responsabilità che guida, o che può guidare, le sue azioni, il suo comportamento, in altre parole la connotazione che il soggetto attribuisce alle relazioni con gli altri soggetti. Si tratta di una responsabilità, quindi, sempre negoziata nel mondo fatto di relazioni della quale si trova il soggetto: si può dire che la responsabilità sia un modo di essere delle soggettività, la quale “pur essendo responsabile del senso del mondo, non ne è una monade chiusa in sé, non è sola ma co-abita il mondo e le solitudini insieme a presenze altre comunicative. La soggettività, in altre parole, vive la responsabilità come *co-responsabilità*, termine che conduce il soggetto sia al mondo sia agli altri” (Dallari e Ghirotto, 2006, p. 237). La responsabilità ha a che fare con la scelta e con la libertà di scegliere, di determinare qualcosa, di essere attivi nel mondo. Senza un senso di responsabilità che il soggetto si attribuisce, non è possibile pensare ad una cittadinanza attiva, ad una cittadinanza cioè che pone ogni soggettività come responsabilmente impegnata nel dare un significato alla società nella quale vive, significato che proviene proprio da quel suo vivere, di ogni soggetto, all'interno e in relazione con gli altri soggetti di una collettività.

1.4. Educare alla cittadinanza “attiva”: verso un'idea di partecipazione

Definire o perlomeno delineare un'educazione alla cittadinanza, che sia pedagogicamente densa sia di contenuti che di risvolti pratici, richiede che ci si domandi a quale tipo di cittadinanza si vorrà educare. Quanto detto poco fa rispetto alla cittadinanza attiva lascia pochi dubbi riguardo quale sia la risposta che qui si vuole dare. Anche se non di una risposta si tratta, ma di una direzione. La cittadinanza attiva non è qualcosa che esiste già e data una volta per tutte, ma è un'istanza che richiede di essere costruita. Perché essa si realizzi ha bisogno di essere formata, educata. In questo senso è pensabile un'educazione alla cittadinanza, quando cioè si ammette la possibilità di formare i cittadini alla partecipazione, alla presenza attiva nella società in cui vivono (Mortari, 2008). Attraverso la partecipazione, cioè, si possono immaginare “percorsi di formazione alle virtù politiche”. La dimensione educativa emerge nel momento stesso in cui la cittadinanza passa dalla dichiarazione della titolarità dei diritti (giuridica) alla possibilità effettiva del loro esercizio (politica)” (Tarozzi, 2008, pp. 134-135). Ciò che risulta necessario, quindi, sono proposte pedagogiche e successivamente educative, che sappiano superare gli ambiti ormai desueti di educazione civile, orientati esclusivamente ad introiettare norme e comportamenti già stabiliti altrove.

Un contributo essenziale che stimola la nascita e la crescita di un'educazione alla cittadinanza è senza dubbio quello del filosofo e pedagogista americano John Dewey. Il suo pensiero pragmatico traccia un filo di connessione tra lo sviluppo di una società democratica e l'educazione delle nuove generazioni, dando a quest'ultima un ruolo fondamentale nella “miglior realizzazione

possibile dell'umanità come tale” (Dewey, 2004, p. 104). Secondo le riflessioni di Dewey, la concezione dell'educazione come processo e funzione sociale si definisce solamente collocandola all'interno del tipo di società nella quale viene pensata e attuata. Seguendo questa direzione, il filosofo americano non tenta di definire una volta per tutte quale sia il modello migliore per educare le nuove generazioni in una società democratica, ma ripercorre alcune fasi storiche nelle quali siano delineabili differenti finalità e scopi dell'educazione stessa. Riprendendo Platone, Dewey nota come per il filosofo classico l'organizzazione della società sia basata sulla conoscenza del fine dell'esistenza, e che quindi educare significa scoprire le attitudini degli individui per allenarle progressivamente per l'utilità sociale (Dewey, 2004). Sempre secondo il filosofo americano, differente è invece l'idea che guida l'organizzazione sociale teorizzata dalla filosofia del XVIII secolo, dove il concetto di natura e la tensione ad essere conformi ad essa guida e fornisce il metodo all'istruzione e alla disciplina dell'epoca. In questo caso l'educazione né tiene presente né si occupa delle attitudini individuali, spesso al contrario considerate come elementi asociali o addirittura antisociali. Qui Dewey mette in discussione il principio su cui si basa questo tipo di educazione, in quanto “lasciare semplicemente tutto alla natura significava infine nient'altro che negare perfino l'idea dell'educazione” (Dewey, 2004, p.102). Infine, con la nascita degli stati nazionalisti si sviluppa quell'educazione che mira al mantenimento della sovranità nazionale ed esige la subordinazione degli individui agli interessi superiori dello stato. Secondo questo pensiero, l'individuo in quanto tale non ha alcun valore se non assimila gli scopi e il significato delle istituzioni organizzate:

grazie a questa assimilazione l'individuo diviene un essere razionale.

È abbastanza chiaro come Dewey, in questa breve carrellata di epoche storiche, si avvicina maggiormente al pensiero di Platone, anche in quanto riconosce in lui, l'autore de *La Repubblica*, il pensatore che ha formulato l'idea di una società organizzata che pone l'attenzione sulla natura degli individui che la compongono. Secondo Dewey “non c'è niente di meglio della convinzione di Platone che un individuo è felice e la società bene organizzata quando ogni individuo è impegnato nelle attività per le quali ha un bagaglio naturale” (Dewey, 2004, p. 99). Nonostante ciò, l'idea platonica della società non basta a Dewey per pensare a quale tipo di educazione serva in un ordinamento democratico; in primo luogo in quanto conformemente all'epoca in cui Platone visse, l'idea di cittadino rimaneva piuttosto ristretta, escludendo la gran parte degli individui che rimanevano comunque sudditi, in quanto non facenti parte delle decisioni prese dal potere; in secondo luogo in quanto secondo Dewey per costituire una società autenticamente democratica non è sufficiente un modello educativo pensato e calato dall'alto dagli organi di potere. “Una democrazia”, ricorda Dewey, “è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata” (Dewey, 2004, p.95). Ciò che conta non è solamente che un ordinamento democratico metta in campo risorse per eliminare di fatto gli effetti delle ineguaglianze economiche e per assicurare a tutti i membri delle nuove generazioni possibilità di essere educati ed istruiti; ma soprattutto sono necessarie “modificazioni degli ideali tradizionali della cultura, delle discipline tradizionali di studio e dei metodi tradizionali di insegnamento e di disciplina”, allo scopo di “liberare” le capacità

individuali dei giovani, “fino a che essi non siano sufficientemente attrezzati per diventare arbitri della propria carriera economica e sociale” (Dewey, 2004, p. 107).

Dewey scriveva queste riflessioni all'inizio del secolo scorso (la prima edizione di *Democracy and Education* risale al 1916), senza parlare direttamente di educazione alla cittadinanza. Nelle sue parole è però possibile trovare un forte impulso verso un'educazione in grado di tendere allo sviluppo di soggetti che sappiano trovare la propria realizzazione nella società in cui vivono, contribuendo così al miglioramento della stessa società in termini di conoscenza, di ruoli, di efficienza. Non a caso Dewey insiste molto sull'importanza che sia lo stesso soggetto a individuare le proprie attitudini e a collocarsi in modo armonioso in una società che non è già data in sé, quindi che non richiede l'adeguamento (o la sottomissione) dell'individuo come negli stati nazionalistici, ma che è caratterizzata dallo sviluppo e dalle capacità degli individui che la compongono. Scopo dell'educazione è quello di individuare e favorire tali capacità o, come le definisce lo stesso Dewey, tali attitudini. Il soggetto ha quindi un ruolo attivo nella propria educazione, ma soprattutto nella definizione di società che si modifica con il cambiare delle generazioni. Nell'idea di educazione di Dewey è già racchiuso quel concetto di coscienza soggettiva che pone in un certo modo il soggetto di fronte alla realtà in cui vive; come sostiene Bertolini “la realtà non preme sul soggetto, non gli è imposta; piuttosto essa attende una definizione che dipende dal soggetto e questo investimento di significato è ciò che rende il mondo significativo” (Bertolini, 2002, p. 42). Ciò è molto in linea con quanto affermato da John Dewey nei suoi più importanti

contributi: non a caso egli apre *Il mio credo pedagogico* sostenendo che “ogni educazione deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie” (Dewey, 1992, p. 3).

Il carattere attivo dell'educazione come viene concepita da Dewey spinge la riflessione sull'educazione alla cittadinanza a considerare le modalità e i percorsi attraverso i quali un soggetto passa da uno stato di cittadino a quello di cittadino attivo. Un modo di pensare l'educazione alla cittadinanza è proprio quello di pensare che essa possa essere “imparata” agendola (Baruzzi, 2004), o meglio che essa si realizzi attraverso il passaggio per le pratiche della cittadinanza. Quindi si tratta di attivare forme di partecipazione che non siano solamente incontri finalizzati ad informare il cittadino su ciò che gli Enti pubblici hanno già deciso di fare, ma piuttosto che da un punto di vista pedagogico disegnino un percorso attraverso il quale il cittadino non solo impara ad essere presente nella costruzione dell'ambiente in cui vive, ma anche impara a partecipare insieme agli altri cittadini: il partecipare insieme è l'unica dinamica in grado di trasformare un gruppo di individui in una comunità sociale (Lorenzo, 1998).

Si tratta questo di un modello di educazione alla cittadinanza che senza dubbio non coinvolge esclusivamente chi si occupa di educazione, che richiede invece una sinergia con chi amministra la città, con chi si occupa di progettare e realizzare interventi volti al miglioramento della condizione di vita. Quindi un modello che richiede impegno e risorse da impiegare laddove venga realizzato, in quanto la partecipazione è radicale, perché “ colma lo spazio fra chi governa e chi è governato, fra chi decide e chi subisce l'effetto delle decisioni,

presuppone una delega di potere e di sovranità, e dunque *mette seriamente in discussione gli assetti di potere consolidati*” (Tarozzi, 2008, p. 129). Una partecipazione quindi che emancipa ed è eversiva, cioè richiede agli ambiti politici ed amministrativi di essere realizzata nel rispetto della sua autenticità. Paba contribuisce a fornire alcuni tratti identificatori della pratica partecipativa: la valorizzazione della conoscenza locale, l'ascolto attivo e insieme critico delle opinioni che entrano in gioco, il far luogo alle passioni alle emozioni e ai desideri degli individui e dei gruppi locali, l'assunzione del dialogo e della cooperazione come principi chiave, lo spazio riservato all'attività di riflessione critica sulle pratiche, la costruzione di reti di informazione e di aiuto reciproco, la strutturazione dei contesti nella forma di laboratori dove si sperimentano diverse strategie comunicative, l'adozione di strategie inclusive rispetto a gruppi che sono estranei alle logiche partecipative (Paba, 2002).

Educare alla cittadinanza attiva attraverso la partecipazione diretta ha un valore formativo proprio nel momento in cui essa accade; se si pensa a come le giovani generazioni possano intraprendere ed essere stimolate all'interno di questo percorso, allora risulta importante modificare gli obiettivi ai quali l'educazione alla cittadinanza si rivolge, abbandonando la concezione di un esercizio di educazione civica o di “buona” cittadinanza e lasciando il posto a modalità che sviluppino e alimentino le capacità sociali e critiche dei giovani. Biesta contrappone due idee di cittadini in formazione, soprattutto rivolgendosi alle fasce giovanili: la *cittadinanza come realizzazione* (Citizenship-as-achievement) e la *cittadinanza come pratica* (Citizenship-as-practice) (Biesta, 2006). La cittadinanza come realizzazione è fondata sull'assunto che la

cittadinanza è uno status che gli individui possono realizzare. È associata ad un particolare insieme di diritti che va a costituire la cittadinanza e la necessaria condizione di questo status. Il suo maggior problema è quello di non riconoscere i diritti di cittadinanza dei giovani: ciò non significa che i giovani debbano essere investiti delle stesse responsabilità formali degli adulti (ad esempio il diritto di voto), ma riconoscere che tutti i giovani sono parte integrante della società e che le loro vite sono implicate nell'ampio ordinamento socio-politico, economico e culturale. La cittadinanza come pratica, invece, non assume che i giovani entrino attraverso una direzione già specificata nella loro cittadinanza o che il ruolo del sistema educativo sia di trovare appropriate strategie per preparare i giovani alla loro transizione in cittadini "buoni" e contribuenti. Non si tratta di un passaggio da non-ancora-cittadini a cittadini. Si tratta di un concetto inclusivo piuttosto che esclusivo in quanto assume che ognuno nella società (inclusi i giovani) sia cittadino (*Ibidem*).

Roger Hart, in un suo contributo molto diffuso in ambito anglosassone, elenca alcune caratteristiche che le esperienze partecipative dovrebbero contenere per essere considerate sia efficaci che educative (Hart, 1997). Innanzitutto il livello informativo: i soggetti coinvolti devono essere informati in modo adeguati e comprendere le intenzioni alla base del progetto, devono essere messi in grado di intervenire in modo consapevole; la struttura organizzativa deve essere chiara, in particolare per quel che riguarda le relazioni di potere, che vanno rese esplicite fin dall'inizio; le regole del processo partecipativo devono essere messi in chiaro fin da subito, con la possibilità di essere modificate in itinere; a tutti devono essere garantite uguali opportunità di partecipazione per tutta la durata

dell'esperienza. Lo stesso autore, inoltre, mette in guardia su quelli che possono essere i pericoli di processi di partecipazione rivolti a giovani e bambini mistificanti e poco chiari: attraverso una *scala della partecipazione* (Ladder of Participation, Hart, 1992, vedi capitolo 3), nella quale ai gradini più bassi stanno le esperienze che in verità non rappresentano vera partecipazione, fino ad arrivare ai gradini più alti che comprendono una buona sinergia tra giovani e adulti nel prendere le decisioni. Hart definisce esperienze di manipolazione e di decorazione i due livelli più bassi delle esperienze di falsa partecipazione, dove cioè chi propone il progetto è interessato a mostrare che vi sia attivo un processo di partecipazione quando invece si tratta solo di una messinscena, o dove il tentativo è quello di far esprimere ai soggetti ciò che già è stato deciso dai proponenti. Un'altro tipo di partecipazione falsata è definita da Hart come *tokenism*, descrivendo con ciò “quelle istanze nelle quali ai bambini viene apparentemente data voce, ma di fatto non hanno che una piccola o nessuna scelta riguardo il soggetto o lo stile con il quale esso viene comunicato, e una minima o assente opportunità di formulare le proprie opinioni” (Hart, 1997, p. 9). Tali esperienze partecipative, avvengano esse a qualsiasi livello e coinvolgano soggetti di qualsiasi età, mettono in serio pericolo sia l'importanza dell'istanza partecipativa, sia la possibilità di educare alla cittadinanza attiva, in quanto il soggetto coinvolto capirà di trovarsi in una dinamica nella quale non è importante la sua voce, ma solo la sua presenza (silenziosa) che non deve incidere nel processo decisionale: “ la partecipazione, deve essere autentica, efficace, incidere realmente sull'azione politica per la comunità e quindi ci deve essere una cessione non formale di potere progettuale e decisionale” (Tarozzi,

2008, p. 131). È proprio sulla base di una cessione di potere non formale che Hart identifica, in una scala crescente le esperienze che invece hanno le caratteristiche necessarie per attivare un autentico processo formativo: esperienze dove ai soggetti viene affidato un compito ma sulla base di una preventiva informazione; esperienze dove i soggetti vengono consultati riguardo una decisione ancora da prendere, ma fornendo loro un'adeguata informazione in modo che possano comprendere in modo delle questioni; esperienze nelle quali sono gli adulti ad iniziare il processo decisionale, ma condividono con i giovani la scelta finale da prendere; esperienze nelle quali sono i giovani a iniziare un processo partecipativo in modo spontaneo e cooperativo, mentre gli adulti supportano solamente il processo senza interferire nelle decisioni prese; infine, esperienze dove sono i giovani a dare l'impulso ad un processo partecipativo e le scelte vengono prese in modo condiviso con gli adulti (Hart, 1997). Questo approccio, che in un certo senso cerca di valutare e di porre un confine tra ciò che è e ciò che non è effettivamente partecipazione, richiede a tali processi di rispettare una certa processualità e determinati criteri. Rowe e Frewer (2000) sostengono che un reale processo partecipativo debba tenere presente alcuni criteri per poter essere definito tale:

- i. Rappresentatività: i partecipanti devono comprendere un campione ampiamente rappresentativo della popolazione;
- ii. Indipendenza: i processi partecipativi devono essere condotti con modalità indipendenti e imparziali (senza preconcetti);
- iii. Rapida implicazione: il pubblico deve essere implicato prima possibile nel processo partecipativo, cioè non appena che il valore dei pareri

- diventi saliente per le decisioni da prendere;
- iv. Influenza: i risultati delle procedure devono avere un impatto autentico sulle decisioni politiche;
 - v. Trasparenza: il processo partecipativo deve essere trasparente cosicché il pubblico possa vedere quante decisioni stanno per essere prese e in che modo;
 - vi. Risorse accessibili: i partecipanti devono avere accesso ad appropriate risorse, in modo che siano messi in grado di portare a termine impegni con successo e poco dispendio di tempo;
 - vii. Impegno definito: la natura e lo scopo dell'impegno partecipativo deve essere chiaramente definito;
 - viii. Processo decisionale strutturato: l'esercizio partecipativo deve utilizzare e mettere a punto appropriati meccanismi per strutturare e mostrare il processo decisionale.
 - ix. Spendibilità: la procedura deve essere spendibile in modo efficace.

Un percorso di cittadinanza attiva, quindi, che abbia in sé il valore di un'esperienza formativa, non può essere lasciato all'estemporaneità e all'improvvisazione, ma al contrario deve essere profondamente pensato e deve avere una sua struttura formale che garantisca la non aleatorietà del processo. Educare ad essere cittadini attivi porta con sé da una parte l'istanza partecipativa che pone ogni soggetto al centro di dinamiche decisionali che riguardano la collettività nella quale vive, dall'altra ammette un concetto di cittadinanza inter-soggettiva, ossia negoziata, discussa, riformulata dai soggetti

in relazione che si pongono un obiettivo e che concepiscono la realtà nella quale vivono come bisognosa di essere costruita da quelle stesse relazioni.

Date queste premesse è evidente il valore che ha un possibile processo educativo nella direzione della cittadinanza attiva, in quanto essa non nasce estemporaneamente dal corso dei fatti (o può farlo, ma ha comunque bisogno di essere supportata), ma richiede di essere alimentata da percorsi che abbiano un valore dichiaratamente pedagogico. Se il concetto di cittadinanza al quale la società in cui viviamo ha a che fare con la politica intesa come processo decisionale condiviso e illuminato, con la partecipazione autentica ed efficace di quanti più soggetti possibile e di qualsiasi fascia d'età, con la responsabilità percepita dai soggetti come presa in carico del modo in cui l'ambiente sociale si costruisce, allora un insieme di processi partecipativi, formali ed informali, fuori e dentro la scuola, sono necessari per evitare che la cultura politica sia appannaggio di pochi soggetti che vivono lontano dal mondo vissuto, dalle esperienze quotidiane che la città, la comunità propone e chiede di significare.

CAPITOLO 2

L'EMERSIONE DI UNA TEORIA ESPLICATIVA: IL METODO DELLA GROUNDED THEORY

2.1. Origini e sviluppi della Grounded Theory

Il metodo della Grounded Theory viene teorizzato per la prima volta da Barner G. Glaser e Anselm L. Strauss in *The Discovery of Grounded Theory* (1967), dopo essere stato articolato dai loro studi collaborativi riguardo al *dying*, ossia le persone in punto di morte (Glaser & Strauss, 1965, 1968).

Essi provvedono con questo libro (e con questo metodo) a fornire un fondamento logico e linee guida per condurre e portare a termine con successo una ricerca qualitativa che permetta e incoraggi oltre che i ricercatori esperti, anche i “novizi” a utilizzarla. Si tratta infatti di una sfida a una sorta di egemonia della ricerca di tipo quantitativo, che nei decenni precedenti a tale pubblicazione, aveva quasi totalmente marginalizzato la tradizione qualitativa, nonostante la scuola sociologica di Chicago avesse a lungo contribuito

attraverso l'etnografia. La stessa tradizione quantitativa aveva portato gran parte della ricerca sociale a radicalizzarsi attraverso assunzioni scientifiche di oggettività e verità, ottenibili solamente attraverso precise verifiche, strumenti standardizzati e parsimoniose variabili quantificabili. Quella che si andava creando era inoltre una forte separazione tra la teoria e la ricerca empirica, in quanto i metodi utilizzati per raggiungere nuove conoscenze nell'ambito del sociale vedevano l'utilizzo di metodi radicalmente differenti tra i teorici e i ricercatori (Charmaz, 2005). Scontrandosi contro questa impostazione, Glaser e Strauss si contrappongono al pensiero che vuole la ricerca qualitativa incapace di sostenere il criterio del rigore, relegandola così esclusivamente ad un ruolo di “precursore” di più rigorose ricerche quantitative.

Ovviamente, anche prima della pubblicazione di *Discovery of Grounded Theory* altri ricercatori utilizzano la ricerca qualitativa, che veniva però per lo più tramandata attraverso una tradizione orale o di “mentoring”: essa trovava cioè i suoi fondamenti in coloro che da anni la portavano avanti, coloro cioè che potevano vantare una lunga esperienza nel campo. Ciò dissuadeva il ricercatore alle prime armi, che molto probabilmente preferiva rifugiarsi nelle più rassicuranti procedure quantitative. Quello che Glaser e Strauss provvedono a fare con questa pubblicazione è una scrittura di linee guida per una analisi qualitativa dei dati e allo stesso tempo sistematica, correlata di specifiche procedure analitiche e strategie di ricerca.

Per capire a fondo questo metodo è necessario comprendere le basi da cui nasce (la stessa formazione intellettuale dei due autori fondatori) e vederne brevemente gli sviluppi successivi, arricchiti da nuove teorie di pensiero, quindi

da nuovi autori che si allontanano anche di molto dalla versione originale della GT.

Barney Glaser, rigoroso metodologo positivista, compie il suo training in ricerca quantitativa presso la Columbia University: si può affermare che la GT si fonda sulle sue assunzioni epistemologiche, sui suoi termini metodologici, sulla sua logica induttiva e sul suo approccio sistematico. Anselm Strauss invece, proveniente dall'interazionismo simbolico, studia alla University of Chicago con Herbert Blumer e Robert Park: esso utilizza la GT per portare nella ricerca empirica gli studi pragmatisti riguardanti il processo, l'azione, il significato.

Successivamente alla prima pubblicazione (*The Discovery of Grounded Theory*) la strada di questi due studiosi si separa fino a scontrarsi. Nel 1978 Glaser pubblica *Theoretical Sensitivity*, che pur approfondendo maggiormente i concetti fondanti la GT, la rende molto astratta e di difficile comprensione, diversamente a quello che era l'intento iniziale del 1967. Ma la vera separazione tra i due avviene nel 1990 quando Strauss pubblica insieme a Juliet Corbin *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, il quale se da una parte illustra dettagliatamente il metodo passo per passo con il sostegno di esempi, dall'altra restituisce una versione della GT che perde sostanzialmente i suoi caratteri di emergenza (nel senso di teoria emergente) e di apertura. Cambiamenti che lo stesso Glaser non esita a criticare nel 1992 con la pubblicazione di *Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing*, con la quale di fatto "ripudia" la posizione di Strauss e Corbin, sostenendo l'importanza della comparazione sistematica piuttosto che un insieme di procedure che rivelano immediatamente la teoria (la quale,

appunto, perde il suo grado di emergenza).

Quello che emerge da questo lungo dibattito sono due posizioni sostanzialmente differenti, che portano ad altrettanto differenti utilizzi del metodo della GT. Da una parte Glaser sostiene una posizione che spesso si avvicina di molto al tradizionale positivismo, assumendo una realtà esterna ed oggettiva, un osservatore neutrale che “scopre” i dati, una ricerca riduzionista di dati controllabili. Dall'altra parte Strauss e Corbin sostengono l'esistenza di una realtà esterna oggettiva studiabile attraverso una raccolta dati non influenzata, e propongono una serie di procedure tecniche e di verifiche.

Solo successivamente la GT perde le sue caratteristiche positiviste, soprattutto grazie ad altri ricercatori, tra i quali in particolare Kathy Charmaz (1983, 1990, 1991, 2000, 2003a, 2003b, 2005, 2006, 2007; Charmaz, Mitchell, 2001), Anthony Bryant (2002, 2003) e Adele Clarke (2003, 2004), che iniziano a contaminare l'“ortodossia” di un metodo piuttosto rigido e procedurale con il pensiero costruttivista, ipotizzando la possibilità di utilizzare il metodo della Grounded Theory come una strategia euristica e flessibile piuttosto che come un formulario di procedure (Charmaz, 2002). Proprio il costruttivismo infatti, che assume il relativismo di realtà sociali multiple, riconosce la co-creazione della conoscenza tra l'osservato e l'osservatore e punta alla comprensione interpretativa del significato dei soggetti (Lincoln & Guba, 1985; Guba & Lincoln, 1994), allontana la GT da un percorso oggettivista, tramutandone così anche l'impostazione generale, rispettandone comunque i suoi caratteri essenziali. In altre parole, una GT costruttivista adotta le linee guida della GT classica come strumenti di ricerca, ma non si appoggia alle sue assunzioni positiviste e

oggettiviste: essa pone maggiormente la sua attenzione sui fenomeni studiati, piuttosto che sui metodi per studiare questi ultimi. Essa inoltre, rispetto alla GT dei primi tempi, prende una posizione differente per quanto riguarda le modalità per conoscere e rappresentare le realtà studiata. Infatti non accetta l'assunto secondo il quale i dati vanno semplicemente scoperti nella realtà esterna, e che vede il ricercatore come un osservatore imparziale che entra nel campo di ricerca senza una cornice interpretativa di riferimento (Charmaz, 2005).

2.2. Cos'è la Grounded Theory

In *The Discovery of Grounded Theory* Glaser e Strauss definiscono la GT come “un metodo generale di analisi comparativa [...] e un insieme di procedure capaci di generare sistematicamente una teoria fondata sui dati” (Glaser, Strauss, 1967, p. VIII). Nonostante la GT sia stata articolata, come detto poco fa, in diversi modi e si sia affrancata da un origine nettamente positivista, quella dei due autori principali rimane comunque la definizione generale alla quale tutte le “scuole di pensiero” successive si sono rifatte. Più recentemente comunque, essa è stata definita da Kathy Charmaz, uno degli autori che più ha portato la GT nell'ambito dell'approccio costruttivista, “un insieme di linee guida analitiche e flessibili che consentono al ricercatore di focalizzare la propria raccolta dati e di costruire una teoria induttiva di medio-raggio attraverso successivi livelli di analisi dei dati e di sviluppo concettuale” (Charmaz, 2005, p. 507).

Attraverso il processo di ricerca si sviluppano interpretazioni analitiche dei dati

per indirizzare più a fondo la stessa raccolta di dati, che vengono a loro volta utilizzati per informare e rifinire lo sviluppo dell'analisi teorica. L'approccio rigoroso della GT offre alla ricerca qualitativa un set di chiare linee guida attraverso le quali si costruisce una struttura esplicativa che specifica la relazione tra i concetti (Charmaz, 2006). La GT non specifica una particolare tecnica di raccolta dei dati, anche se ne mostra l'utilizzo; essa piuttosto delinea il proprio processo analitico attraverso lo sviluppo, il raffinamento e l'interrelazione dei concetti.

La strategia della GT include:

- a. simultanea raccolta e analisi dei dati;
- b. un processo di codifica dei dati in tre differenti fasi (iniziale, focalizzato e teorico);
- c. metodo comparativo;
- d. scrittura di memo per la costruzione dell'analisi concettuale;
- e. campionamento che precisi e approfondisca i concetti teoretici emergenti (campionamento teorico);
- f. integrazione della struttura teoretica.

Il processo della GT non è lineare, non segue cioè come altri metodi una direzione univoca che va dalla raccolta dei dati alla sua analisi ed elaborazione. Oltre a proporre una simultaneità tra la raccolta dei dati e l'analisi, essa richiede anche un continuo richiamo tra i dati e la concettualizzazione; la teoria emergente pone la necessità di tornare continuamente ai dati per approfondire alcune categorie, per rimetterle in discussione o per confermarle.

Inoltre per le ragioni dette poco fa, l'utilizzo degli strumenti della GT subiscono alcune modifiche a seconda che si utilizzi l'uno o l'altro approccio. Come spiegherò meglio nel capitolo successivo di presentazione della ricerca, quello che ho deciso di seguire è il metodo proposto da Kathy Charmaz, ossia un approccio costruttivista della GT.

2.3. Iniziare una Grounded Theory

Fin dai suoi inizi, il metodo della GT pone enfasi ed importanza sull'analisi di processi e azioni (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1978). La simultanea raccolta dei dati e la loro analisi è in sintonia con questo approccio, in quanto la stessa raccolta dei dati informa l'analisi "emergente" degli stessi. Quindi una GT inizia ponendosi una domanda piuttosto generica: cosa accade in un determinato contesto? (Glaser, 1978).

Il ricercatore entra nel campo di indagine con la mente più aperta possibile, cercando di porre attenzione su ciò che vede e sente in quel determinato setting. Egli è interessato a studiare il processo sociale che avviene in quel contesto, in quanto il suo scopo è quello di costruire una teoria che emerga dal contesto stesso e che lo spieghi. A questo scopo si pone altre e più approfondite domande (Charmaz, 2006):

- i. Dal punto di vista di chi un certo processo è importante? Dal punto di vista di chi è invece marginale?
- ii. Come emerge il processo sociale osservato? In che modo le azioni dei partecipanti costruiscono tale processo?

- iii. Chi controlla questo processo? Con quali condizioni?
- iv. Quali differenti significati i partecipanti attribuiscono al processo? Come ne parlano? A cosa danno più importanza? Che cosa invece tralasciano?
- v. Come e quando i loro significati e le loro azioni cambiano il processo?

Ovviamente queste domande, che aprono il campo al ricercatore, non saranno poste ai partecipanti in questo modo. Lo scopo del ricercatore che usa la GT è quello di entrare in un contesto, di cercare di costruire uno sguardo dall'interno; essendo una raccolta dati volta all'emersione di una teoria, il ricercatore in questa fase dovrà porre estrema attenzione a non attribuire il proprio pensiero alle parole dei partecipanti, ma a costruire i dati con loro, o meglio dovrà cercare di farsi aprire un accesso al contesto da parte dei partecipanti.

Costruire i dati significa tenere presenti alcune dinamiche (Charmaz, 2006):

- porre attenzione ai processi e alle azioni come alle parole con le quali essi sono descritti;
- delineare dettagliatamente il contesto, gli scenari, le situazioni e le azioni;
- registrare chi fa ho ha fatto che cosa, quando e perché, in che modo;
- identificare le condizioni per le quali una specifica azione o un processo sono emersi o sono mutati;
- cercare diverse direzioni con le quali interpretare questi dati;
- concentrarsi su specifiche parole o frasi alle quali i partecipanti danno un particolare significato;
- fare attenzione alle assunzioni, ai concetti impliciti, ai dettagli dati per scontato che provengono dai partecipanti; mostrare come tali assunzioni

si rivelano.

2.4. Il processo di codifica dei dati (Coding)

La codifica dei dati è il collegamento fondamentale tra la raccolta e la teoria emergente che spiega i dati stessi. Attraverso di essa si definisce cosa succede nei dati e si comincia a raggrupparli a seconda del loro significato. Ciò che ne emerge conferisce la forma agli elementi di una teoria nascente che spiega e interpreta i dati e ne suggerisce la successiva raccolta.

A grandi linee, la codifica nella GT è costituita da tre momenti. Il primo è quello di una iniziale codifica, che richiede di essere il più possibile aperta verso qualsiasi direzione teoretica che possa scaturire dai dati; in questa fase il ricercatore attribuisce delle etichette ad ogni frase, parola, segmento presente nei dati che ha raccolto. La seconda fase invece vede una codifica molto più focalizzata e selettiva, che utilizzando le etichette più significanti emerse precedentemente organizza, sintetizza, integra e suddivide l'ampio insieme di dati. La terza infine, la codifica teorica, è quella che porta le categorie emerse ad un livello massimo di astrazione, al fine di individuare la *core category* in grado di spiegare l'insieme delle categorie, le loro relazioni e i livelli gerarchici. Glaser e Strauss definiscono le categorie come elementi concettuali di una teoria (1967): esse spiegano a parole le idee, gli eventi e i processi che emergono dai dati. Una categoria dovrebbe comprendere etichette che trattano argomenti e modelli comuni o simili. Esse devono essere il più concettuali possibile, avere una capacità di astrazione e di generalizzazione, dare una

direzione analitica e utilizzare termini precisi. Nello stesso momento devono rimanere aderenti ai dati.

Le categorie sono costituite da etichette, codificazioni, prese direttamente dai soggetti coinvolti nella ricerca, e rappresentano la definizione teoretica e sostanziale che il ricercatore attribuisce a ciò che avviene nei dati.

La logica della codifica nella GT differisce da quella della ricerca quantitativa (e anche da grossa parte della ricerca qualitativa) che applica categorie o etichette predeterminate ai dati. Differentemente in questo caso le categorie emergono direttamente dai dati e definiscono il proprio significato nel confronto con essi. Per questo motivo il ricercatore che usa la GT deve interagire più e più volte con i propri dati, tornando frequentemente ad essi con le categorie che di volta in volta emergono. Attraverso questa codifica attiva è possibile aprire nuovi interrogativi e aree di ricerca inaspettate. Questo aspetto è molto importante nella GT, in quanto è ciò che la rende innovativa rispetto ad altri metodi. Si tratta di una garanzia che il ricercatore possiede per essere sicuro, alla fine della ricerca, di non aver semplicemente sovrapposto le idee che già aveva in mente prima di iniziare sui dati raccolti. Questo processo offre così la possibilità di far emergere teorie del tutto nuove che possono essere (solo) successivamente confrontate con teorie già esistenti, siano esse empiricamente o teoreticamente fondate.

Da quanto detto è evidente che il linguaggio gioca un ruolo cruciale: i termini empirici non appaiono in questo tipo di codifica come qualcosa di distaccato dal reale svolgersi dell'esperienza umana, ma al contrario è il linguaggio e le azioni della stessa esperienza umana a suggerire i termini empirici. In questo senso,

nessun ricercatore è neutrale in quanto il linguaggio conferisce forma e significato alla realtà osservata (Charmaz, 2006).

Uno degli elementi fondamentali del processo di codifica dei dati che avviene con l'uso della GT, è quella del *constant comparative method* (Glaser & Strauss, 1967), il metodo della comparazione costante, che significa svolgere un lavoro di comparazione tra i dati ad ogni livello dell'analisi. Per esempio è possibile comparare episodi o concetti all'interno della stessa intervista o in differenti interviste. Oppure comparare le interviste ad uno stesso soggetto avvenute in momenti diversi, o osservazioni delle stesse attività svolte in tempi e spazi differenti. Questa comparazione, avvenendo a e tra diversi livelli, agevola il ricercatore a far emergere la spiegazione di un processo dai dati, sui quali la teoria emergente dovrà essere radicata e fondata.

La codifica iniziale

La caratteristica fondamentale della prima fase di codifica è quella di rimanere aperta all'esplorazione di quante più possibilità teoretiche possano provenire dai dati. Solo più tardi e successivamente a questa fase sarà possibile definire categorie più stabili (*conceptual core categories*). In questo momento il ricercatore si pone domande piuttosto ampie e flessibili, riguardanti cosa studino i dati raccolti, cosa essi suggeriscano e da quale punto di vista, quali categorie teoretiche indichino questi specifici dati. La codifica iniziale rimane quindi strettamente aderente ai dati, fondata su di essi e sulla loro continua comparazione; le categorie da essa prodotta sono provvisorie perché aperte ad ogni altra possibilità di analisi, provengano queste ultime dal ricercatore stesso

o da suggerimenti esterni (quali altri ricercatori o soggetti coinvolti nella ricerca). Gradualmente emergeranno categorie sempre più in grado di “calzare” sui dati (*to fit*); tali categorie saranno utili per una successiva raccolta di dati che le esplori e le espanda ulteriormente. Inoltre la codifica iniziale serve al ricercatore per individuare le aree nelle quali c'è una carenza di dati: l'esistenza di buchi o spazi vuoti è parte del processo analitico, inevitabile nel momento in cui si utilizza un metodo come la GT indirizzato all'emersione di una teoria. Questo è uno dei vantaggi della simultaneità della raccolta e dell'analisi dei dati: è possibile comprendere molto dagli spazi che rimangono vuoti, in quanto evidenzia in quali aree sia necessario raccogliere dati nuovi o più approfonditi. In questa fase l'obiettivo è attribuire *codes*, ossia dare nomi, ai concetti che emergono da una lettura attenta dei dati: tali codes possono essere tanto più utili alla successiva fase di emersione della teoria quanto più sono vicini ai dati. A questo scopo è preferibile utilizzare termini che provengano dai dati stessi, che preservino l'autenticità dei racconti, delle azioni, delle esperienze fornite dai soggetti della ricerca. Ignorare ciò significa perdere la possibilità di studiare un processo da un punto di vista interno, rimanendo *outsider* a quello che si sta studiando (Charmaz, 2006).

In sintesi, per favorire l'emersione di una teoria fondata, una buona codifica rimane aperta e aderente ai dati, sceglie codifiche semplici, precisi e brevi, preserva le azioni, compara costantemente dati con dati e si muove rapidamente attraverso di essi.

La codifica iniziale può seguire diverse strategie, a seconda di che tipo sia il materiale raccolto e dell'avanzamento della codifica stessa.

Una codifica parola per parola (*word by word*) si presta soprattutto per documenti o per materiali reperiti su internet, in quanto essa pone l'attenzione sulla struttura e sull'uso delle parole, mettendo in luce i significati che emergono dall'uso di specifici termini.

Ma la strategia più utilizzata e che offre maggiori opportunità è quella di una codifica riga per riga (*line by line*), il che significa nominare o attribuire un'etichetta ad ogni riga dei dati trascritti. Ciò fornisce la possibilità al ricercatore di cogliere le idee, i concetti, i pensieri che possono invece sfuggire con una lettura più generale. Questo tipo di codifica si adatta bene soprattutto ai dati provenienti da interviste, osservazioni, etnografie o autobiografie. La codifica riga per riga offre la possibilità di entrare in profondità nei dati raccolti, soprattutto se essa avviene subito dopo la raccolta, quando cioè è ancora possibile ricordare cosa e come i partecipanti hanno espresso certi concetti, il modo in cui hanno fatto certe affermazioni, il significato che avevano le azioni accadute. Emergeranno in questo modo i significati impliciti, i concetti dati per scontati.

Infine un'ulteriore strategia di codifica, quella accadimento per accadimento (*incident by incident*), che consiste nel comparare le azioni o quant'altro accade in un setting osservato, e successivamente comparare gli episodi con le concettualizzazioni fatte precedentemente. Come accennato, questo tipo di codifica è molto utile per i dati provenienti da osservazioni, in quanto in questo caso la trascrizione proverrebbe direttamente dal ricercatore, il quale descrive comportamenti di persone con le proprie parole, magari senza avere una consapevolezza precisa del contesto e dei suoi partecipanti, con i quali

potrebbe anche non avere nessuna interazione.

Tutte e tre le strategie indicate sono strumenti della codifica iniziale utili a “scoprire” nuove idee e a far emergere concetti dai dati raccolti. In questa fase la codifica permette di concettualizzare i dati e di cominciare a evidenziare categorie provvisorie e non ancora sature. Generalmente le domande che il ricercatore si pone in questa fase sono (Charmaz, 2006):

- Quale o quali processi emergono? Come si possono definire?
- Come si sviluppano tali processi?
- In che modo i partecipanti della ricerca sono coinvolti in questi processi?
- Cosa dicono di pensare o sentire i partecipanti quando coinvolti in questi processi?
- Cosa può indicare il comportamento dei partecipanti?
- Quando, perché e come il processo cambia?
- Che conseguenze ha questo processo?

La codifica focalizzata

La codifica focalizzata è la seconda fase fondante il processo analitico della GT. Questa fase non si svolge come un processo lineare, ma si muove in doppia direzione tra i dati, le categorie e la teoria emergente. La codifica focalizzata richiede un coinvolgimento attivo nei processi, una lettura attiva dei dati. In questo modo eventi, azioni, prospettive che precedentemente non erano emerse, trovano spazio nell'analisi e nella definizione delle categorie. Attraverso la codifica focalizzata il ricercatore si muove velocemente tra le diverse interviste e osservazioni compara esperienze, azioni e interpretazioni

dei soggetti coinvolti.

Lo scopo principale della codifica focalizzata è quello di raccogliere i concetti in categorie e individuare concetti ad un più elevato livello di astrazione, oltre a collegare fra loro le categorie emerse e le loro proprietà (Tarozzi, 2008).

Questo momento della codifica è maggiormente diretta, selettiva e concettuale di quella iniziale, dove i dati venivano letti parola per parola, riga per riga o episodio per episodio. Dopo aver stabilito alcune direzioni analitiche il ricercatore comincia a concentrare la propria analisi allo scopo di sintetizzare e spiegare ampi segmenti di dati. Vengono cioè utilizzate le più frequenti o significanti etichette emerse nella prima codifica per “setacciare” l'ampia quantità di dati e determinarne l'adeguatezza della loro codifica (Charmaz, 2006).

Il metodo della comparazione costante aiuta a focalizzare i concetti: in particolare in questa fase è utile comparare tra i dati e le categorie emergenti, in modo da rendere queste ultime più precise.

La codifica teorica

Le fasi precedenti di codifica hanno lo scopo di analizzare e sistemare i dati in modo da arrivare sempre più vicino a quello che è l'obiettivo specifico di questa terza fase di codifica: l'individuazione della *core category*, ossia il concetto-chiave, la categoria centrale ed essenziale che organizza l'insieme delle categorie (Tarozzi, 2008). La *core category* identifica e rappresenta il processo sociale di base che sintetizza un concetto sociale, comportamentale, psicologico e sociologico con cui gli attori agiscono in un contesto in riferimento

ad un tema (Strauss, Corbin, 1990).

E' in questa fase che il ricercatore organizza i suoi dati al massimo livello di astrazione concettuale. Dopo aver identificato le categorie, le loro proprietà e le prime relazioni, comincia a dare forma alla teoria individuando gerarchie analitiche tra le categorie stesse e propone inferenze anticipate della quali andrà poi a controllarne il radicamento nei dati.

In primo luogo il ricercatore mette a punto le categorie, ragionando analiticamente su di esse ma senza perdere di vista i dati. Questo è il momento per collegare le categorie fra di loro, evidenziando relazioni e gerarchie. Grazie a questa crescente interpretazione integrata, il ricercatore farà emergere ben presto la core category, la quale radicata sui dati sarà quell'elemento in grado di spiegare l'insieme dei dati e delle categorie emerse.

2.5. Strumenti analitici: la scrittura dei memo e l'uso dei diagrammi

La scrittura dei *memo* è uno dei passi fondamentali della GT, in quanto permettono di analizzare i dati e codificarli fin da subito. La scrittura permette di rendere il lavoro di ricerca più concreto e analitico, oltre che facilitare il sorgere di nuove idee e direzioni teoretiche. Attraverso i memo si costruiscono note analitiche che spiegano e danno corpo alle categorie emergenti (Charmaz 2006). Essi non necessitano di una scrittura formale, ma si caratterizzano come note che delineano e insieme costruiscono il processo di ricerca; successivamente, nel momento in cui le categorie saranno abbastanza forti ed esplicative da poter essere catalogate e iniziare a costruire una teoria, i memo

torneranno utili per ricostruire il percorso di raccolta e analisi dei dati e di emersione delle categorie.

I memo quindi non sono report o resoconti dell'andamento della ricerca, ne sono scritti definitivi che si riferiscono ad essa – anche se torneranno utili successivamente per la stesura del report di ricerca. Essi hanno invece puramente uno scopo analitico, sono parte integrante del processo di ricerca: per questo motivo rimangono informali e ad uso personale, scritti con linguaggio “non ufficiale”, per riuscire a cogliere efficacemente e velocemente il pensiero che il ricercatore ha in mente in quella precisa fase di una ricerca.

La scrittura dei memo non si colloca in una fase ben precisa della ricerca, ma sono utili in tutta la sua durata: questa scrittura può cominciare fin dall'inizio, permettendo così al ricercatore di sviluppare le proprie idee in forma narrativa già dall'avvio della propria analisi. Con i memo sarà possibile chiarire le direzioni successive di codifica, elaborare i processi, le azioni, i suggerimenti che emergono dai dati.

Non esiste una strategia precisa per scrivere i memo, anche se essi dovrebbero essere direzionati a:

- definire ogni etichetta e categoria attraverso proprietà analitiche;
- specificare e dettagliare i processi descritti da etichette e categorie;
- comparare dati, etichette e categorie tra di loro;
- trasferire i dati in note descrittive ed esplicative;
- apportare sufficienti evidenze empiriche per supportare le definizioni delle categorie emerse o emergenti;
- proporre teorizzazioni da controllare sul campo;

- identificare “buchi” nell'analisi e nella raccolta dati;
- interrogare le etichette e le categorie emerse.

Come già evidenziato, i memo non sono semplici resoconti di ciò che accade, ma sono parte integrante del processo attraverso il quale emerge la teoria. Essi costituiscono la traccia di come le categorie sono state costruite, di quali relazioni esistano tra esse, di come esse vadano ad illuminare una teoria. Per questo motivo la loro catalogazione, comparazione e integrazione è di estrema importanza in quanto permettono di portare le categorie emerse ad un livello maggiore di astrazione. La comparazione stessa tra di loro agevola l'emersione di nuovi concetti, di nuove proprietà, consolida le relazioni esistenti tra le categorie.

Una forma particolare di memo è quella dei diagrammi, in grado di rappresentare visivamente la relazione tra concetti. Diagrammi, mappe concettuali, grafici, consentono al ricercatore di visualizzare velocemente i collegamenti che esistono tra diverse categorie, agevolando la riflessione e la comprensione del fenomeno che la teoria emergente sta iniziando ad esplicitare. L'uso dei diagrammi integra la fase di codifica dei dati ad ogni suo livello, ma soprattutto ad un livello avanzato dove le categorie iniziano ad avere una connotazione meno provvisoria, densa di proprietà; a questo punto disegnare le relazioni tra tali proprietà e categorie può aiutare a leggere i dati ad un livello di maggiore astrazione.

2.6. Il campionamento teorico

Il campionamento teorico è un'altra delle caratteristiche fondamentali della GT. Generalmente le strategie di campionamento utilizzate dai diversi metodi di ricerca qualitativa si collocano all'inizio della ricerca stessa. Lo scopo può variare a seconda della metodologia o dei propositi di una ricerca; generalmente un campionamento in ambito qualitativo viene utilizzato per indirizzare la domanda di ricerca iniziale, o per riflettere la distribuzione della popolazione, oppure per trovare casi negativi o differenti tra loro da comparare. Esso si trova comunque al punto di partenza di una ricerca e non lavora come uno strumento di elaborazione teorica.

La logica della GT non permette che vi siano preconcetti con i quali codificare e costruire la teoria; per questa ragione il campionamento iniziale della GT esplicita esclusivamente il primo passo per entrare nel campo di ricerca, ossia quando il ricercatore cerca persone, casi, situazioni che gli permettano di iniziare a raccogliere i dati per studiare un determinato fenomeno. Dal momento invece in cui la codifica ha luogo, quindi emergono etichette e successivamente categorie, la GT utilizza il campionamento teorico, che ha lo scopo di ottenere dati per spiegare, sviluppare ed espandere le proprietà delle categorie e di raffinare l'emersione della teoria. Questo tipo di campionamento è quindi direzionato a sviluppare concetti e teorie, non a rappresentare la popolazione o ad aumentare la generalizzabilità statistica dei risultati.

Il campionamento, quindi la raccolta e l'analisi dei dati, proseguono fino a quando dai dati raccolti non emergono nuove proprietà, ossia quando le categorie sono "sature".

Per iniziare il campionamento teorico devono già essere emerse alcune categorie dai dati raccolti, anche se esse non sono particolarmente consolidate. Questo è infatti lo scopo, quello di delineare e sviluppare le proprietà delle categorie e le loro variazioni. Il campionamento teorico suggerisce al ricercatore dove e come trovare i dati di cui ha bisogno per riempire i buchi e saturare le categorie. La direzione può quindi essere quella di trovare nuovi partecipanti e nuove situazioni per raccogliere nuovi dati, ma anche quella di tornare ad intervistare o osservare soggetti e eventi già interpellati precedentemente.

Come già detto, il campionamento teorico inizia solo da quando alcune categorie sono emerse. Da questo punto esso può essere utilizzato nelle prime fasi come anche in quelle successive. Inizialmente esso aiuta il ricercatore a controllare, verificare ed elaborare i limiti delle categorie e a specificare le relazioni tra di esse. Direzioneando la raccolta dei dati, consente di trovare le proprietà delle categorie già emerse e di dare ad esse una definizione ed una spiegazione analitica. Successivamente invece il campionamento teorico è utile per dimostrare i collegamenti tra le diverse categorie.

Questa strategia di campionamento è estremamente selettiva, si focalizza su azioni, esperienze, eventi, questioni che permettono di capire come, quando e perché le categorie variano.

Ovviamente il campionamento teorico è strettamente legato alla scrittura dei memo; esso costituisce la strategia che rende i memo utili per direzioneare la nuova raccolta dei dati.

La raccolta dei dati in una GT si ferma quando le categorie emerse sono sature, ossia quando i dati nuovi non suggeriscono più nuove idee o concetti e non

aggiungono nuove proprietà alle categorie emerse. Differentemente da altri campionamenti suggeriti da altri metodi di ricerca, la saturazione nella GT non è la stessa cosa della ripetizione di eventi o situazioni al fine di verificarne la generalizzabilità; la saturazione si riferisce invece al momento nel quale niente di nuovo accade. Ovviamente essa deve essere provata con altri dati, ma la ricerca di essi non viene stabilita a priori: la saturazione delle categorie avviene ed emerge nel corso della raccolta e dell'analisi dei dati, ed è in stretta correlazione con il campionamento teorico.

2.7. Situare la ricerca: l'uso della letteratura e degli assunti teorici

Come ripetuto spesso in questo capitolo, uno dei principi della logica che guida il metodo della GT richiede che il ricercatore inizi la codifica con la mente aperta, senza cioè avere preconcetti teoretici in mente (Glaser, 1978, 1992). Ciò significa che non vengono posti precedentemente dei concetti da dimostrare con i dati raccolti; piuttosto, essendo che la GT è direzionata verso l'emersione di una teoria direttamente dai dati, essa richiede che siano gli stessi dati a parlare e ad aprire direzioni teoretiche, eventualmente da comparare successivamente con altri concetti e teorie preesistenti. L'assenza di preconcetti però non vuole essere a favore di un ricercatore neutro, distaccato dalla realtà e nemmeno di una ricerca che eviti ogni condizionamento. È ovvio che vi siano molti elementi inerenti il ricercatore e il contesto in cui vive, che possono influenzare l'analisi anche senza che egli non ne abbia la consapevolezza. Quello che il ricercatore vede e sente è senz'altro influenzato

dalla propria cornice interpretativa, dalla sua biografia, dagli interessi e dal contesto della ricerca, dalle relazioni con i partecipanti, dal campo concreto delle esperienze, oltre che dalle modalità con le quali raccoglie e registra il materiale empirico (Charmaz, 2005).

Risulta comunque difficile pensare che un ricercatore che si appresti a studiare un certo ambito di ricerca non abbia precedentemente consultato almeno parte della letteratura inerente, oltre ad avere già un background teoretico proveniente dai suoi studi e dalle sue precedenti ricerche. Come sostiene Dey (1999) non deve essere confusa una mente aperta con una “testa vuota”. Il punto, infatti, non è tanto quello di evitare i preconcetti, piuttosto quello di essere sicuri che essi siano solidamente fondati con argomentazioni ed evidenze e sempre soggetti ad approfondite investigazioni, revisioni e confutazioni (Dey, 2007). Fin dall'inizio di una GT, ogni idea preconcepita deve “guadagnarsi” il proprio posto nel processo di analisi, anche quelle provenienti da studi precedenti (Glaser, 1978). Tali idee, siano esse concetti o teorie, possono guidare la fase iniziale della raccolta dei dati, ma non possono fornire automaticamente la codifica per la lettura di tali dati. Ciò significa che per applicare ai dati concetti teoretici è necessario controllare continuamente che essi “funzionino”, ossia verificare se e in che modo essi aiutino a comprendere effettivamente quello che i dati dicono, se siano in grado di spiegare ciò che succede in determinate aree di dati, e se sia possibile spiegare quegli stessi dati anche senza l'uso di quei concetti teoretici.

2.8. Valutare la Grounded Theory

Glaser e Strauss indicano già in *The Discovery of Grounded Theory* (1967), il libro fondante la GT, tre criteri per valutare una ricerca svolta con questo approccio e la teoria prodotta da essa: adeguatezza (*fit*), rilevanza (*relevance*) e funzionamento (*work*). Successivamente Glaser (1978) aggiunge il criterio della modificabilità (*modifiability*).

Per adeguatezza si intende che le categorie della teoria emersa siano calzanti (*to fit*), siano cioè radicate sui dati e producano una spiegazione di essi. In altre parole, i dati non devono essere forzati all'interno di preconcetti o di categorie preesistenti, o selezionati in modo da giustificare una teoria precedentemente pensata, o sistematizzati in modo da arrivare alla verifica di ipotesi. Come sostiene Glaser (1978), il criterio dell'adeguatezza dovrebbe verificarsi automaticamente se il ricercatore lascia che siano i dati a far emergere le categorie fondanti la teoria.

Con il criterio del funzionamento si intende che la teoria emersa sia in grado di spiegare cos'è successo, preveda cosa succederà e interpreti cosa sta succedendo in un determinato contesto. Tale criterio è realizzabile dal ricercatore attraverso l'attenzione su fatti (*what's going on?*) Che avvengono in precise condizioni e in un preciso setting. Il criterio del funzionamento della teoria è strettamente legato a quello dell'adeguatezza, in quanto entrambi sono realizzabili attraverso la stretta aderenza ai dati ed l'assenza di preconcetti.

Un'altro criterio per valutare la GT è quello della rilevanza, che richiede alla teoria emersa di aprire nuove prospettive nell'ambito analizzato e di sfidare il sapere consolidato sul tema (Tarozzi, 2008). Glaser (1978) sostiene che il

ricercatore che utilizza la GT non ha bisogno di impiegare il suo tempo per convincere altri della rilevanza del proprio focus, piuttosto egli spenderà il suo tempo ricercando e scoprendo la rilevanza dei propri dati.

In *theoretical sensitivity*, pubblicato nel 1978 da Glaser, l'autore aggiunge un criterio fondamentale per valutare la GT, criterio che si contrappone alla tendenza diffusa di valutare anche le ricerche qualitative con standard prodotti da approcci quantitativi e che richiedono ad ogni ricerca di essere validata. Ciò che Glaser sostiene è che una teoria emersa con il metodo della GT trova la sua correttezza nella capacità di far funzionare i dati, e che in ragione di ciò essa rimane costantemente modificabile, attraverso al raccolta e l'analisi di nuovi dati che amplino o riformolino le categorie emergenti (Glaser, 1978). Il criterio della modificabilità, che si basa su un intrinseco potere di autocorrezione della GT, suggerisce che laddove “alcune categorie della teoria non sono (più) sature, il campionamento teorico va riattivato e che sono necessari ulteriori approfondimenti, forse nuovi dati, per riformulare una parte più o meno cospicua della teoria” (Tarozzi, 2008, p.114). I metodi della ricerca qualitativa richiedono che i criteri generalmente in uso siano rimodulati e maggiormente sensibili a quelle che sono caratteristiche legate alla natura dei metodi stessi. Specificatamente nel caso della GT, alcuni criteri generalmente adottati perdono qui qualsiasi senso. Per esempio non è possibile chiedere che il campionamento, che in questo caso è teorico, sia rappresentativo, in quanto non si tratta di un metodo che verifica sperimentalmente delle ipotesi, ma che invece produce teoria, e che quindi richiede che la sua valutazione avvenga sulla correttezza dell'applicazione della procedure. È necessario tenere presenti

criteri differenti da quelli tradizionali per valutare sensatamente una ricerca svolta con il metodo della GT, ponendo domande di diverso ordine quali l'argomentabilità del campionamento teorico, la tracciabilità del processo che renda conto della natura empirica della teoria emersa, l'integrazione della teoria attraverso la sistematica selezione e costruzione delle categorie, la profondità della spiegazione che la teoria fornisce del contesto studiato, l'utilità che ha la ricerca svolta per i partecipanti.

CAPITOLO 3

ANALIZZARE EMPIRICAMENTE LA PRESENZA GIOVANILE

3.1. Raccontare un processo di ricerca

La scrittura di un processo di una ricerca qualitativa, che va dalla sua ideazione ai risultati che porta, passando attraverso il percorso di analisi sul campo, fa parte dello stesso processo analitico che direziona il passaggio dai dati empirici all'emersione di una teoria esplicativa.

Relazionare riguardo ad una ricerca empirica vuol dire effettivamente raccontare il percorso attraverso il quale il ricercatore si è mosso e ha fatto luce su di un contesto sociale, su un processo o un preciso aspetto di esso: "Quando mettiamo per iscritto una ricerca raccontiamo storie (strutturate) sui dati" (Silverman, 2002). Si tratta in altre parole di argomentare le scelte fatte, le direzioni empiriche e teoretiche intraprese tra la raccolta di dati e la loro analisi, spiegare a quali condizioni e in quali contesti siano fondati i risultati della ricerca stessa. Attraverso il resoconto passa gran parte di ciò che fa la differenza tra

una ricerca qualitativa e una quantitativa, in quanto in questa sede si pongono i criteri alternativi al concetto di *validità*, strettamente legato al secondo di questi approcci. Quando si tratta di ricerca qualitativa invece di parlare di validità interna sarebbe più adeguato utilizzare il termine di “credibilità”, garantita soprattutto dalla valutazione del resoconto di ricerca da parte dei soggetti coinvolti nelle interviste o nelle osservazioni; lo stesso vale per la validità esterna, che invece dovrebbe essere sostituita dalla “trasferibilità”, che non si basa su procedure statistiche per stabilire la rappresentatività del campione analizzato, ma dalla presenza nel resoconto di una esaustiva articolazione concettuale e interpretativa, affinché la comunità scientifica possa valutarne la rilevanza per altri studi (Guba & Lincoln, 1989). Quindi, non è importante tanto l’aspetto della generalizzabilità dei dati e dei risultati, ma la loro “tracciabilità” nel percorso di ricerca, le argomentazioni che supportano le diverse fasi di codifica e analisi, che rendono evidente il processo attraverso cui sono stati ottenuti determinati risultati e con il quale è emersa una determinata teoria.

In ogni caso, quanto appena detto non legittima la ricerca qualitativa a non dotarsi di rigorosi (ma non rigidi) strumenti analitici e di criteri che ne consentano una adeguata valutazione, in quanto “se le indagini qualitative non producono risultati giustificati razionalmente e si basano soltanto su impressioni o su una procedura disorganizzata, allora i progetti e gli interventi che sono basati su quegli studi non possono essere affidabili” (Sorzio, 2005, p. 129).

Per quanto riguarda la scrittura di una ricerca qualitativa, e forse a maggior ragione di una ricerca svolta con l’approccio della Grounded Theory, è necessario evidenziare un altro aspetto fondamentale, quello che fa della

stessa scrittura uno degli strumenti analitici del processo di ricerca. Un resoconto di ricerca non nasce in questo caso solo dopo aver raccolto tutti i dati necessari e aver definito i risultati, ma la sua scrittura avviene già nello svolgimento, nel pieno dell'attività di raccolta dati e analisi. Dal momento che scrivere è già pensare, o perlomeno è una attività che offre al ricercatore l'opportunità di sistemare le molteplici idee e suggestioni e di fare nuove scoperte, è necessario tenere presente che il viaggio di una GT si estende attraverso il processo di scrittura (Charmaz, 2006).

Lo scopo di questo capitolo è quello di spiegare esattamente il processo che ha visto nascere la mia ricerca sulla partecipazione giovanile in un caotico insieme di obiettivi, finalità, domande e propositi e l'ha vista trasformarsi sulla base dell'analisi dei dati, arrivando sempre più a risultati precisi e circoscritti dal contesto e dalle condizioni nei quali la teoria andava emergendo.

La ricerca svolta si è collocata fin da subito nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza, alla quale, dal mio punto di vista già argomentato nel primo capitolo, va data una accezione di partecipazione, ossia deve muoversi sul campo della cittadinanza attiva ed educare i soggetti non solo ad essere genericamente cittadini che acquisiscono per legge una serie di diritti e di doveri, ma prima di tutto soggetti con una cittadinanza agita nel contesto sociale, in grado cioè di comprendere e inserirsi nei processi decisionali che guidano una collettività. Tale collettività può essere declinata in diversi livelli, sia dal punto di vista dell'ampiezza – differente è l'impegno locale, focalizzato sulla realtà prossima nella quale il cittadino vive, dall'impegno su scala globale, che

si occupa di tematiche inerenti questioni di rilevanza nazionale o mondiale – sia dal punto di vista dell'idealità che la guida, alla luce della quale si può parlare di valori, etica, orientamenti politici, identità religiose, e tutte le istanze che guidano lo svilupparsi di una società declinandosi in una o l'altra decisione. Ad ogni modo, essendo la collettività un insieme di soggetti che relazionano tra di essi, che hanno scambi e che per forza di cose si influenzano, il passaggio da queste idealità alla concretezza delle scelte di una società non è automatico, ma richiede conoscenze e competenze che vadano verso la realizzazione di quell'idea arendtiana di soggetto cittadino che è tale quando è in grado di spendere la propria parola e il proprio agire nella comunità dei soggetti.

Sulla base di questa premessa ho iniziato a chiedermi quale fosse la strada che portasse ad una "educabilità" alla cittadinanza attiva, che da una parte si confrontasse con concetti fondanti come la democrazia, l'impegno, la responsabilità, la partecipazione, dall'altra si misurasse con un peso effettivo del cittadino attivo nelle scelte della comunità nel quale spende la propria esistenza. In altre parole, risulta irrisorio ed aleatorio educare i cittadini ad essere attivi se gli spazi decisionali (siano intesi essi come spazi politico-amministrativi o semplicemente portatori di interessi precisi) sono chiusi in dinamiche di potere misconosciuti dalla maggioranza dei soggetti; ma è vero anche il contrario, e cioè che i luoghi delle decisioni possono trovarsi in difficoltà nell'aprirsi ad una effettiva partecipazione, pur dotata di tutte le migliori intenzioni, se i cittadini stessi non hanno presente la propria utilità nella costruzione di decisioni pubbliche, e soprattutto se non hanno le competenze per comprendere e agire i meccanismi, talvolta molto complessi, per portare un

utile contributo che rispetti un ideale fortemente democratico.

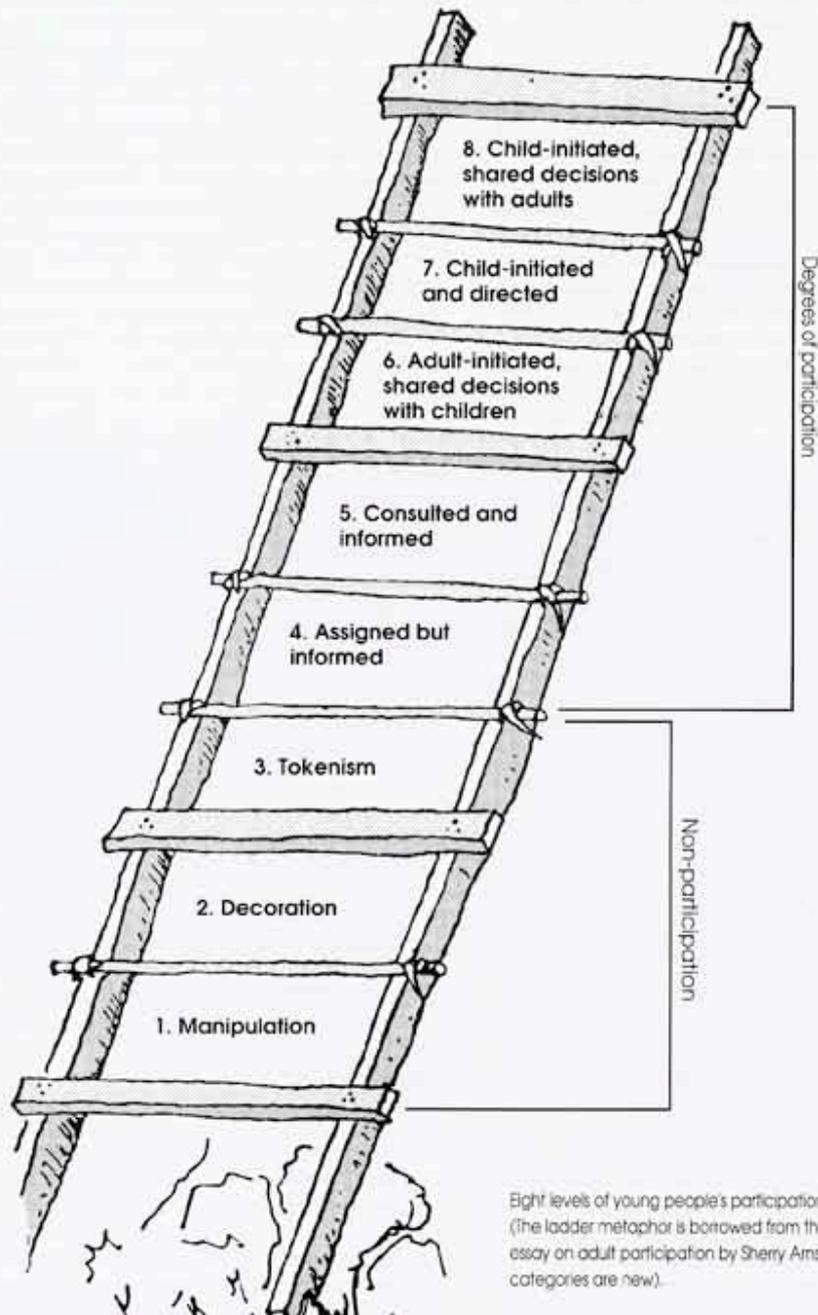
3.2. Da partecipazione a “presenza” giovanile: motivi e obiettivi di una ricerca empirica

Ecco quindi una prima motivazione che mi ha spinto ad analizzare empiricamente il fenomeno della partecipazione, sia esso concentrato sulle fasce giovanili o meno. Come già accennato nel primo capitolo, molto spesso è possibile imbattersi in progetti di partecipazione promossi da istituzioni pubbliche che se analizzati lasciano intendere un certo grado di manipolazione dei soggetti, o semplicemente fanno capire quanto il concetto di partecipazione possa essere un buon argomento su cui far leva per dare lustro ad amministrazioni che mettono in campo processi partecipativi svuotati di ogni effettiva possibilità decisionale da parte dei cittadini.

Dalla lettura di un autore celebre perlopiù tra gli studiosi di *citizenship education* in ambito anglosassone, mi sono accorto come questi timori appena citati fossero fondati e spiegati anche da un’ampia letteratura scientifica: come ho già citato nel primo capitolo, Roger Hart (1992) ha elaborato una scala della partecipazione (The Ladder of Participation, vedi Immagine n.1) che pone dei criteri con i quali definire cosa sia partecipazione e cosa invece dia solo l’apparenza di esserlo. Ciò mi ha spinto a domandarmi che cosa si potesse intendere con il termine di “partecipazione”, se esso cioè fosse veramente rilevabile in contesti nei quali essa viene dichiarata apertamente (come appunto

Immagine n.1 - The Ladder of Participation (Hart, 1992)

The Ladder of Participation



nei progetti istituzionali nei quali l'obiettivo è quello di portare i giovani a partecipare) o se invece fosse maggiormente conoscibile in dinamiche spontanee attraverso le quali in qualche modo i giovani si attivano. Dare per scontato che un giovane partecipi alla vita della collettività solo attraverso le

connessioni offerte da istituzioni come Enti locali, potrebbe essere controproducente; in effetti, in termini di obiettivi, valori, presa in carico di responsabilità, anche molte associazioni (politiche o non politiche), gruppi spontanei e altro possono connettere dei soggetti con un concetto di cittadinanza attiva: cioè dar spazio agli individui che trovano un interesse nel fare qualcosa che riguardi non solo la sfera soggettiva che li occupa individualmente, ma

anche e soprattutto un ambito nel quale i bisogni o le aspirazioni di un gruppo identitario diventano una motivazione per attivare una serie di azioni visibili all'interno della società.

In termini di domanda di ricerca, queste riflessioni mi hanno aperto il campo per definire un'analisi qualitativa che non ponesse dei preconcetti, in grado di direzionare già la ricerca dall'inizio verso assunti non empiricamente evidenti (Morse, Richards, 2002). Al contrario mi sono trovato nel bisogno di definire una domanda che potesse contenere questo aspetto di spontaneismo della partecipazione, senza dover decidere anzitempo che cosa fosse la "reale" partecipazione.

Nello stesso momento in cui riflettevo riguardo alle scelte empiriche da prendere, ho cominciato ad analizzare sul campo ciò che accadeva; per la verità si è trattata di una breve fase esplorativa nella quale ho continuato a guardare la partecipazione che si svolgeva nelle istituzioni pubbliche. Ero già in possesso di alcuni dati che provenivano da altre ricerche alle quali avevo partecipato nella raccolta e nell'analisi dei dati. La prima, "Cittadini di Pace", promossa dalla Provincia di Bologna e dall'associazione CAMINA, aveva

l'obiettivo di realizzare una mappatura dei CCRR (Consigli Comunali delle Ragazze e dei Ragazzi) nell'area della provincia. I dati che più volte avevo analizzato mi aiutarono a capire come la partecipazione promossa dai comuni sia talvolta molto limitata in spazi di decisione ristretti: ai ragazzi veniva lasciata la possibilità di progettare spazi o luoghi della città, ma generalmente il processo rimaneva ad un livello di consultazione di giovani generazioni e non già partecipazione effettiva a processi decisionali; altre volte si trattava di un mero tentativo dell'amministrazione di farsi lustro attraverso progetti che erano ben lontani da una effettiva partecipazione dei giovani, cioè che davano ai giovani l'illusione di essere coinvolti in qualche aspetto delle politiche locali ma che poi non intaccavano nessun processo decisionale. La seconda ricerca è quella svolta dal Centro Studi Piero Bertolini con l'obiettivo di esplorare quali attività mettessero in campo gli Enti locali di alcuni territori (l'Emilia Romagna, il Veneto, la Puglia e la Basilicata); attraverso un questionario inviato agli assessorati alle politiche giovanili, sono stati raccolti numerosi dati riguardanti progetti comunali rivolti ai giovani, come consulte dei giovani, forum dei giovani, incontri dei giovani con i politici, seminari, laboratori su temi di rilevanza politica, aree informative (informagiovani, siti internet, portali rivolti o gestiti dai giovani), accompagnamento, promozione e sostegno dell'associazionismo giovanile, occupazione e organizzazione del tempo libero, educazione alla pace e alla mediazione dei conflitti, educazione alla cittadinanza e alla legalità, educazione interculturale e alla mondialità, urbanistica partecipata. A parte le considerazioni che questa ricerca ha portato riguardo le risorse messe in campo dagli enti locali per le politiche giovanili (Artoni, 2005; Artoni, Baldoni, 2005) l'insieme dei

dati mi ha fornito una mappatura delle “eccellenze” presenti sul territorio dell’Emilia Romagna riguardo a questa tematica. Attraverso alcuni contatti con essi, uno in particolare, ho potuto rafforzare quest’idea nascente che i processi di partecipazione dovessero essere studiati fuori dagli ambiti istituzionali. Di particolare importanza, come dicevo, è stato l’incontro con FP, un educatore di un centro giovani di un comune della Provincia di Reggio Emilia, il quale in un’intervista mi ha raccontato dei progetti di partecipazione che l’Ente locale aveva messo in campo e che non avevano funzionato, sia per la difficoltà di coinvolgere i giovani, sia per una difficoltà da parte dello stesso ente a cedere spazi decisionali nei confronti dei soggetti coinvolti. Nello stesso momento FP seguiva un gruppo di giovani che “non ha niente a che fare con la politica” (intervista 01_FP) ma che da tempo stava richiedendo al comune uno spazio da poter autogestire come punto di aggregazione per tutti i ragazzi del paese. Dopo questa conversazione con FP, che ho assunto come intervista, e riflettendo sulle considerazioni fatte poco fa, mi sono reso conto che i processi partecipativi in grado di attivare i giovani all’interno della società possono essere molteplici, e decisamente non legati a istituzioni se non per rapporti secondari. Nel diario di ricerca scrivevo questo:

<<...probabilmente mi basterebbe interrogarmi su cosa accade quando dei giovani in un certo contesto hanno la possibilità di cambiare qualcosa. Ovvero, cosa succede quando un gruppo più o meno identificato di ragazzi si impegna per “costruire”, progettare qualcosa che non riguarda solamente i singoli soggetti...>>.

In altre parole, la partecipazione giovanile che avrei dovuto analizzare per delineare il processo attraverso il quale i giovani si attivano o pongono una propria presenza nella collettività nella quale vivono, avrebbe dovuto tenere presente prima che il loro collegamento con gli spazi decisionali, la spontaneità con la quale si verifica, ossia l'emersione di una necessità di un gruppo più o meno ampio di ragazzi che li spinge ad attivarsi nella progettazione di qualcosa. Infatti, come avrei potuto dire che il processo nel quale erano coinvolti i giovani che FP seguiva non fosse una sorta di partecipazione? Il primo dato emerso, direi una categoria dalla quale sono partito per orientare la prima raccolta dei dati, si lega ad un concetto di cittadinanza attiva piuttosto ampio, eventualmente anche non riconosciuta da organi istituzionali, dai luoghi nei quali avvengono le decisioni di rilevanza locale; una partecipazione quindi che prende le mosse da motivazioni da una parte soggettive, in quanto ogni soggetto deve percepire una rilevanza per sé di quello che sta facendo (Bertolini, 2002; Bertolini, Caronia, 1993), e dall'altra parte inter-soggettiva, cioè spinta da dinamiche di gruppo che trasformino una necessità soggettiva in una azione di gruppo, la quale attività è motivata dall'obiettivo che il gruppo condivide e che costituisce la sua identità come insieme riconoscibile di soggetti (Speltini, Palmonari, 1998). Queste considerazioni si armonizzavano bene con gli obiettivi che avevo posto alla mia ricerca: trovare cioè alcuni orientamenti pedagogici che possano guidare l'educazione alla cittadinanza attiva. Analizzare, individuare e teorizzare il processo attraverso il quale un gruppo di soggetti (in questo caso di giovani) spontaneamente si attiva, si mette al lavoro per un obiettivo, può rivelare la

“paradigmaticità” di un fenomeno, ossia i suoi elementi originari che sono veri a certe condizioni e in certi contesti. Capire il fenomeno della partecipazione là dove avviene senza che venga richiesto, ma semplicemente perché basato su un bisogno emergente percepito da alcuni soggetti, può tracciare il percorso sul quale successivamente potrebbero essere delineati percorsi educativi che si basino su una prassi analizzata empiricamente.

A questo punto si è posto un problema terminologico. Il termine partecipazione rischiava di essere troppo stretto e non avrebbe potuto rispecchiare l’orientamento che la ricerca stava assumendo, in quanto nella letteratura degli ultimi anni, ma anche nel senso comune più diffuso, riguarda tutte quelle attività messe in atto dagli enti locali o da istituzioni pubbliche. Ho deciso quindi di non sospendere per questa fase l’uso del termine *partecipazione* per i motivi già detti, e di utilizzare piuttosto quello di *presenza*, da *presence*, termine diffusamente utilizzato in ambito anglosassone (Biesta & Lawy, 2006; Hall, Coffey & Williamson, 1999; Osler & Starkey, 2005; Pike, 2007) e che sta ad intendere tutti quei fenomeni di cittadinanza attiva, decision making, presa in carico di responsabilità (sociale). Questo cambio di terminologia di riferimento, oltre alle considerazioni fatte poco fa, mi ha direzionato nell’individuazione di una domanda di ricerca che rimanesse piuttosto ampia e modificabile, in grado di direzionarmi in una raccolta e analisi di dati, quindi un campionamento, non definita a priori dallo stesso concetto che empiricamente mi apprestavo a studiare, ma aperta a direzioni analitiche nuove e capaci di cogliere uno sguardo *inside* (Charmaz, 2006) del processo sociale e dei contesti riguardo ai quali la ricerca si muoveva.

Prima che l'iniziale campionamento si delineasse, come spiegherò più avanti, ho formulato quindi la domanda generativa che individuava l'ambito di indagine e lo sguardo con il quale andare sul campo: quali fattori spingono un adolescente/un giovane o un gruppo di adolescenti o di giovani ad essere presente/i (entrare in politica, prendersi una responsabilità sociale, partecipare, essere attivo o protagonista nella scena sociale, ecc.)?

3.3. La Grounded Theory: il perché di una scelta metodologica

Come già accennato poco fa, i processi sociali che riguardano la cittadinanza e la partecipazione giovanile, sono quasi esclusivamente studiati attraverso ricerche quantitative, che fondamentalmente rilevano un'assenza della fascia giovanile nei luoghi e nelle dinamiche politiche, amministrative e più diffusamente decisionali (ad esempio Buzzi, Cavalli & De Lillo, 2007; Garelli, Palmonari, Sciolla, 2006; Sciolla & D'Agati, 2006). Ciò porta alla comune conclusione che vi sia un generale disinteresse da parte dei giovani nei confronti della politica, un disimpegno per la maggior parte degli aspetti sociali, un forte distacco dalle istituzioni e un atteggiamento di delega che sostituisce quello dell'impegno.

Studiare il fenomeno della presenza giovanile con un approccio qualitativo stimola invece il ricercatore a non cercare il modo di validare ipotesi provenienti da teorie e concetti già esistenti, piuttosto di far emergere dal campo teorie sociali che spieghino i comportamenti, le relazioni, le dinamiche che caratterizzano questo ambito. Fare emergere categorie esplicative dai dati

raccolti significa fondare una teoria che non si basi sull'operazionalizzazione delle relazioni, attraverso la trasformazione di esse in ipotesi, variabili, covarianze e frequenze, tipica modalità della "scienza normale" (Kuhn, 1978); piuttosto tale teoria, pensata qualitativamente, emerge da elaborazioni concettuali e discorsive riguardanti la natura, la qualità, le dimensioni delle relazioni fra le categorie, e pone l'attenzione alla co-costruzione dei dati tra partecipanti e ricercatore (Guba & Lincoln, 2005; Lincoln & Guba, 1985; Silverman, 2008; Morse & Richards, 2002). Rimane comunque una modalità di fare ricerca (e soprattutto di pensare l'essere in ricerca) basata sui dati, sulle evidenze empiriche; diversamente da un metodo puramente *speculativo*, tipico della ricerca teorica, il "metodo empirico" si distingue "perché è basato sulla *giustificazione* delle asserzioni che vengono avanzate in qualità di *formulazioni teoriche* e/o di *ipotesi*, attraverso il riferimento a una base empirica, a dati concernenti fatti, fenomeni, eventi, inerenti all'esperienza educativa" (Baldacci, 2001).

Una volta chiarito che, sulla base degli interessi iniziali della mia ricerca, avrei assunto un paradigma naturalistico (Mortari, 2007), quello cioè secondo il quale "ci sono multiple realtà costruite che possono essere studiate solo olisticamente" (Lincoln & Guba, 1985), ho cercato di individuare quale dei tanti metodi di ricerca potesse rispecchiare le direzioni teoretiche e analitiche nate dalle riflessioni precedenti. Ho scelto quindi di utilizzare il metodo della *Grounded Theory* (Glaser e Strauss, 1967), che ho già ampiamente descritto nel capitolo precedente; tale metodo è definito con approccio costruttivista da Kathy Charmaz "un insieme di linee guida analitiche e flessibili che consentono

al ricercatore di focalizzare la propria raccolta dati e di costruire una teoria induttiva di medio-raggio attraverso successivi livelli di analisi dei dati e di sviluppo concettuale” (Charmaz, 2005, p. 507). Il motivo principale che mi ha portato a questa scelta metodologica si fonda sulla necessità di studiare un processo sociale (la presenza dei giovani nella società) senza partire da ipotesi e teorie preconcepite, ma lasciando che sia il setting studiato a far emergere le caratteristiche peculiari di tale fenomeno. Inoltre la GT è finalizzata non solo ad esplorare e rendere manifesto un processo, ma soprattutto a far emergere una teoria sociale che spieghi il processo analizzato. Quindi questo approccio mi darebbe la possibilità di capire in che modo e cosa succede quando un gruppo di giovani si attiva, si fa carico di responsabilità sociale, in altre parole agisce la propria presenza nella società.

Un’ ulteriore motivazione di questa scelta è data dal fatto che la GT è un metodo di ricerca che se da una parte assume tutta l'apertura possibile del pensiero metodologico qualitativo, dall'altra pone procedure analitiche rigorose (ma non rigide) per studiare i processi sociali. Ciò offre la possibilità di svolgere una ricerca che sia difendibile da un punto di vista scientifico ed empirico, ma che comunque lasci lo spazio ai fenomeni di emergere attraverso i vissuti, i pensieri, le motivazioni dei soggetti coinvolti.

3.4. Esplorare l’impegno giovanile attraverso il campionamento teorico

Il campionamento nel metodo della GT esplicita all'inizio esclusivamente il primo passo per entrare nel campo di ricerca, ossia quando il ricercatore cerca

soggetti, casi, situazioni che gli permettano di iniziare a raccogliere i dati per studiare un determinato fenomeno. Dal momento invece in cui la codifica ha luogo, quindi emergono etichette e successivamente categorie, la GT utilizza il “campionamento teorico”, che ha lo scopo di ottenere dati per spiegare, sviluppare ed espandere le proprietà delle categorie e di raffinare l'emersione della teoria. Questo tipo di campionamento è quindi direzionato a sviluppare concetti e teorie, non a rappresentare la popolazione o ad aumentare la generalizzabilità statistica dei risultati.

Come ho già approfondito nel capitolo precedente, dove la logica del campionamento teorico è descritta dettagliatamente, è evidente che non sia possibile stabilire a priori il processo di campionamento, al contrario esso è strettamente legato all'analisi dei dati e guida passo dopo passo la raccolta di essi.

Proprio perché il campionamento nella GT è già uno strumento di analisi, in quanto guida la raccolta dati ed è influenzato dalle categorie che da essi emergono, risulta difficile separare la descrizione della ricerca svolta – la prima raccolta dati guidata da un campionamento finalizzato e quella più mirata che segue il campionamento teorico, le diverse fasi di analisi dei dati – dalla teorizzazione costruita sulle categorie che di volta in volta emergono e si saturano con l'aggiunta di altri dati. In ogni caso preciserò qui lo svolgimento della ricerca attraverso il racconto e la descrizione di quali direzioni analitiche e teoretiche mi hanno portato ad intraprendere alcune scelte in termini di raccolta dati, non addentrandomi però eccessivamente nella spiegazione delle categorie, ne tantomeno dei risultati ottenuti, che invece esporrò nel prossimo

capitolo.

Tornando quindi alla domanda di ricerca, indirizzata ad analizzare i fattori che portano alcuni giovani ad essere “presenti” nella scena sociale, ho cominciato a individuare alcuni contesti che avrebbero potuto essere utili per fare emergere le prime semi-categorie, così da poter poi indirizzare successivamente il campionamento teorico. In questa fase la ricerca di soggetti da intervistare non è casuale, anche se non guidata da criteri standardizzati: dopo le riflessioni fatte per arrivare a delineare una domanda di ricerca, l’unica cosa che sapevo come certa era quella che non avrei utilizzato partecipanti provenienti da progetti di partecipazione promossi da istituzioni. Nel cercare quindi soggetti che fossero informativi per l’analisi, mi chiedevo quali potessero essere i contesti nei quali l’attivazione dei giovani coinvolti fosse del tutto spontanea e frutto di una scelta personale. Il primo di questi contesti fu quello dei giovani di un comune della Provincia di Reggio Emilia, descritto poco fa, che con l’aiuto di un educatore (FP, con il quale avevo già avuto un lungo colloquio e che mi aveva dato la disponibilità per presentarmi al gruppo e provare ad intervistarli) stavano cercando di ottenere dal Comune una stanza dove organizzare un centro per tutti i giovani del paese. Quando li incontrai la prima volta, non avendo appunto un luogo “loro” dove incontrarsi, si appoggiavano ai locali della parrocchia. FP spiegò preventivamente loro cosa sarei venuto a fare, e i ragazzi mi accolsero con molta curiosità, tant’è che la prima intervista dovetti farla collettivamente a cinque ragazzi insieme (erano in qualche modo il “centro” del gruppo, composto da una quindicina di soggetti). Colsi l’occasione per capire

meglio il contesto. Questi ragazzi avevano un gruppo di ballo (breakdance) con il quale di tanto in tanto si esibivano, e che li teneva impegnati in prove e coreografie. Intorno a loro, alcuni amici avevano un gruppo musicale, e tutto ciò era un pretesto che saldava fortemente una compagnia di giovani. Per questo richiedevano al Comune una stanza, che avrebbero voluto autogestire. Sia loro che FP mi parlarono di un appuntamento con il Sindaco che avrebbero dovuto avere di lì a qualche settimana. Pensai che sarebbe stato interessante seguire cosa accadeva, quindi chiesi a loro di poterli intervistare due a due nelle prossime settimane, in modo da poter tenere monitorato la loro progettualità e la relazione che cercavano di instaurare con l'Ente locale. Quindi li incontrai sia prima che dopo l'incontro con il Sindaco, mentre FP, il loro educatore, mi teneva informato su ciò che accadeva, trovandosi lui in una situazione di mediatore tra il Comune e il gruppo di ragazzi. Non riuscivo a capire già dove le interviste con loro mi avrebbero portato, né (ovviamente) se quella fosse presenza, partecipazione, se potesse in qualche modo informare la mia analisi: <<Non so bene cosa ricaverò da queste interviste, però mi interessa quel senso di "impegno in qualcosa di condiviso" che c'è nel loro gruppo. Forse si avvicina a partecipazione>> (Diario di ricerca).

Mentre seguivo lo sviluppo di questo gruppo, caratterizzato da una assoluta spontaneità sia nella loro attività che nella motivazione che teneva insieme differenti soggetti (non vi era nessuna appartenenza formale ma esclusivamente un obiettivo condiviso da un gruppo di amici), pensai che per differenziare il campionamento iniziale avrei dovuto trovare anche alcuni

soggetti con una appartenenza formale, dovuta per esempio ad una associazione. Pensai che l'ambito politico avrebbe potuto essere interessante, dal momento che recuperava (o avrebbe potuto recuperare) quel legame con i processi decisionali che invece avevo perso lasciando da parte i progetti istituzionali. Mi rivolsi quindi all'associazione studentesca collegata alla Sinistra Giovanile (DS) di Reggio Emilia, che raggruppava una parte dei rappresentanti delle scuole secondarie superiori della zona. In questo momento non era molto importante il colore dell'appartenenza politica, dal momento che, come ho già sottolineato, la GT non richiede che il campione sia rappresentativo ma che segua piuttosto una raccolta dati guidata dalla teoria emergente. In una fase più inoltrata della ricerca, ho intervistato anche ragazzi appartenenti a partiti di destra, mentre in questa fase la scelta di un'area politica è stata guidata solamente dal fatto che le amministrazioni in Emilia Romagna e nella Provincia di Reggio Emilia sono amministrate quasi totalmente dal centro-sinistra; quindi per il momento risultava interessante intervistare giovani appartenenti ai partiti che in quella determinata area geografica hanno un radicamento e una presunta influenza diretta sulle decisioni pubbliche.

Cominciai ad intervistare diversi di loro, a partire dal loro coordinatore, anch'esso un rappresentante di istituto da diversi anni (intervista 03_FV), il quale mi indicò altri soggetti, tra cui due rappresentanti più giovani che erano alla loro prima esperienza di rappresentanza (intervista 02_GB_FP) e una ragazza appena eletta rappresentante di consulta (intervista 04_AC). Questi primi dati, una volta frammentati e analizzati, hanno prodotto una numerosa quantità di codes i quali a loro volta hanno fatto emergere le prime categorie

provvisorie, sulle quali si sono orientate le interviste successive. È infatti peculiare del campionamento teorico, adottato come strumento analitico della GT, la caratteristica di orientare la raccolta dei dati durante lo svolgersi della ricerca; da questo punto in poi, quindi, non ho più utilizzato un *purposive sampling* (un campionamento guidato dalla necessità di aprire quante più direzioni teoretiche possibili), ma il campionamento teorico, strettamente legato alle categorie emergenti. Nella Tabella 1 è visibile il processo attraverso il quale i codes provenienti dalle interviste hanno fatto emergere alcune categorie attraverso la codifica focalizzata: tale tabella esemplifica il modo in cui, attraverso il raggruppamento di codes per argomento, per evento raccontato, per somiglianza, emergano delle etichette che sono in grado di descrivere in modo più generale la categoria.

Tabella n.1 – Emersione di alcune categorie

Codifica aperta	Codifica focalizzata
avere amici non informati qualunque degli amici poco interesse degli altri per l'impegno a scuola diminuzione dell'interesse da parte degli studenti avere amici disinteressati disinteresse per la scuola difficile far intervenire gli studenti nel dibattito assemblea come occasione per stare a casa	<u>Disinteresse</u>

<p>interesse nullo da parte dei giovani interesse solo per gli argomenti che toccano sul personale disinteressamento personale dei giovani</p>	
<p>chi comanda sono sempre gli stessi le direttive arrivano dall'alto in vivo: perchè prenderci in giro? molti giovani abbandonano perchè non ci sono possibilità, non cambia niente difficile entrare in politica per i giovani giovani ascoltati quando fa comodo</p>	<p><u>Esclusione</u></p>
<p>non sentire differenza politica lavorare insieme alla controparte andare oltre all'ideologia rispettare tutte le opinioni lavorare insieme a scuola in vivo: adesso siamo qua e lavoriamo insieme, tu dici la tua io dico la mia evitare discussioni violente</p>	<p><u>Andare oltre all'ideologia</u></p>
<p>c'è la possibilità di impegnarsi altri decidono di investire sui giovani avere la possibilità di impegnarsi mi hanno offerto questa possibilità avere un ruolo nel partito “un po' per fortuna, un po' per criteri legati alle liste” avere persone che ti danno la</p>	<p><u>Altri decidono di investire sui giovani</u></p>

<p>possibilità</p> <p>in vivo: hanno creduto in me in questo caso</p> <p>in vivo: hanno deciso di candidarmi sindaco</p> <p>in vivo: ho avuto la fortuna di conoscere delle persone che credono nei giovani</p> <p>in vivo: loro hanno creduto in me, mi hanno spinto e mi hanno fatto andare avanti</p> <p>ci sono persone nel partito che danno l'opportunità ai giovani di esprimersi</p> <p>molte persone nel partito che credono nei giovani</p> <p>persone nel partito che non danno spazio ai giovani</p>	
<p>avere la disapprovazione degli amici</p> <p>diffidenza verso chi è politico o fa politica</p> <p>essere guardati male perchè impegnati</p> <p>essere considerati paranoici dai compagni</p> <p>essere considerati matti nel “perdere tempo nella politica”</p> <p>fare politica visto come perdita di tempo</p> <p>fare politica non è visto come volontariato</p> <p>fare politica visto come avere un secondo fine</p>	<p><u>Essere guardati male perchè impegnati</u></p>

<p>idea che se sei giovane e non farai mai strada</p> <p>persone che ti dicono “tanto non cambia niente, vatti a divertire piuttosto”</p> <p>gli altri dicono che sto esagerando</p>	
<p>dire quello che si pensa</p> <p>far contare la propria idea</p> <p>proporre nuove idee</p> <p>c'è più spazio per le idee quando parli con le persone e con il territorio</p> <p>cercare di dire quello che si pensa</p> <p>esprimere le proprie idee con l'assessore</p> <p>avere delle idee</p> <p>riuscire a tenere testa a tutti</p> <p>avere le giuste ragioni</p>	<p><u>Dire e far contare le proprie idee</u></p>
<p>sentire il bisogno di impegnarsi</p> <p>cominciare ad impegnarsi di più</p> <p>non stare ad aspettare</p> <p>avere voglia di impegnarsi</p> <p>farlo perchè ci si crede</p>	<p><u>Sentire il bisogno di impegnarsi</u></p>
<p>interessarsi a quello che succede a scuola</p> <p>passare da disinteresse a interesse per la politica</p> <p>interessarsi di politica</p> <p>interessarsi di attualità</p> <p>interessarsi quindi partecipare</p>	<p><u>Interessarsi</u></p>

iniziare a interessarsi di politica	
-------------------------------------	--

Sia dalle interviste con i giovani impegnati politicamente che non, emergeva un tipo di impegno che, pur avendo una grande varietà di declinazioni, ruotava soprattutto intorno ad un interessere per gli aspetti molto concreti che riguardano la realtà locale, o il contesto nel quale un giovane opera. Per esempio, l'impegno dei ragazzi che facevano i rappresentanti nelle scuole era molto incentrato sul contesto scolastico, quindi nella risoluzione delle problematiche annesse e nell'organizzazione di attività inerenti; i ragazzi del centro giovani dall'altra parte erano concentrati a progettare quell'ambiente particolare nel contesto ristretto del loro paese. Mi chiesi quindi quale fosse il collegamento tra un certo tipo di impegno, l'identità di un gruppo e l'appartenenza ideologica; ossia se le attività che impegnavano questi giovani trovassero come legame tra di essi il fatto stesso di svolgere delle attività, o di appartenere ad un gruppo o di credere ad un certo tipo di ideali. Intervistai quindi LG, un ragazzo impegnato in Amnesty International (intervista 09_LG), in quanto volevo vedere un impegno che, diversamente da quello dei giovani dei partiti, fosse meno direzionato alla situazione locale e che avesse obiettivi più astratti.

Nel frattempo i primi codes mi avevano portato ad analizzare un aspetto che emergeva in modo particolare, quello dell'esclusione dei giovani dalle decisioni politico-amministrative da parte di un'altra generazione.

Decisi a questo punto di cercare altre due tipologie di soggetti da intervistare: per primo un giovane impegnato in politica con responsabilità dentro al partito e

nell'amministrazione locale, per controllare se anche un soggetto con forti collegamenti politici evidenziasse questa tendenza all'esclusione. Per secondo alcuni soggetti impegnati in associazioni dove non c'è uno scopo politico e dove la struttura verticistica (come quella che risultava esserci in un partito) fosse solo direzionata ad organizzare le attività in direzione di uno scopo comune, e non ad un controllo sulle decisioni pubbliche.

Per la prima tipologia trovai SI (intervista 08_SI), una ragazza da anni impegnata nei DS e adesso presidente di un circolo cittadino del PD. Nelle elezioni 2008 è stata candidata alla Camera dei Deputati nelle liste del PD, ma non è stata eletta. Precedentemente è stata capolista nella lista di Veltroni per le primarie 2007 del PD, per l'assemblea Nazionale (per la quale è stata eletta) a livello cittadino. Inoltre SI lavora come segretaria di un assessore del Comune di Reggio Emilia, il che la mette in forte contatto con i livelli politici che più hanno influenza nell'amministrazione della città.

Per la seconda tipologia, invece, intervistai AV e VB (intervista 10_AV_VB), un volontario e una volontaria del soccorso della Croce Rossa Italiana. In entrambi i casi la categoria dell'esclusione fu confermata, fornendomi elementi in più su come i giovani cercano di trovare uno spazio all'interno di organizzazioni che possono essere più o meno politicamente orientate.

Andando oltre le singole categorie, che nel capitolo successivo spiegherò più dettagliatamente, tutte queste interviste mi sono state utili per tracciare una mappatura dell'impegno giovanile nella società, il quale è schematicamente rappresentato nel diagramma n.1 – Processo generale. Esso comprende l'analisi di un processo, quello del passaggio da *non-impegno* ad *impegno*, e si

addentra in un'analisi dell'impegno politico descrivendo analiticamente come esso avviene nelle sue differenti forme. Gli aspetti da tenere presenti sono divenuti quindi molteplici, essendo molteplici le categorie e le sottocategorie che vanno a comporre il quadro della presenza giovanile nella società; inoltre lo scopo di una GT non è solamente quello di descrivere un processo o un fenomeno, ma piuttosto quello di analizzare e spiegare che cosa avviene in un contesto a determinate condizioni (Charmaz, 2006). Per questi motivi da questo punto ho cominciato ad escludere alcune aree tematiche e gli aspetti dei quali erano composti, decisione questa che ho fatto con parecchia fatica dal momento che in ogni direzione si aprivano spunti di ricerca molto interessanti. La scelta che in un certo senso ho dovuto fare si è quindi orientata verso l'impegno di tipo politico, e ciò per diverse ragioni. La prima, il fatto che molti elementi della presenza giovanile emergevano in tutti gli ambiti analizzati (più o meno politicizzati, più o meno influenti sul territorio), quindi tanto valeva approfondire l'ambito politico che avevo già meglio analizzato (anche precedentemente a questa ricerca) e che quindi conoscevo con più confidenza. L'impegno politico può quindi porsi come in un certo senso "paradigmatico" dell'impegno giovanile in generale, in quanto assume le caratteristiche riscontrabili (e in parte qui dimostrabili tramite evidenze empiriche) in tanti altri ambiti della presenza giovanile. La seconda ragione di questa scelta si rifà invece all'obiettivo principale di questa ricerca, cioè quello di individuare percorsi di formazione che portino ad una effettiva partecipazione e coinvolgimento dei giovani nelle decisioni che riguardano le realtà in cui vivono, quindi in connessione principale con gli enti locali; credo quindi più efficace

analizzare quegli ambienti dove c'è o solamente si abbozza un collegamento tra giovani e luoghi decisionali come gli enti locali, decisionali dal punto di vista del territorio sul quale essi vivono. Utilizzando altre parole, quelle di Piero Bertolini, "la funzione originaria della politica pare consistere nell'intenzione (nella capacità) di *gestire il potere* non per se stesso, ma come condizione necessaria alla vita di qualunque comunità intesa sia a livello intracomunitario, sia a livello intercomunitario" (Bertolini, 2003, p. 27). La politica quindi ha a che fare con la gestione del potere, ed è lì che si svolge, intorno ad ambiti nella quale c'è la possibilità di gestire il potere. Credo che il binomio politica-potere illumini gli obiettivi di questa ricerca: perché avvenga partecipazione deve esserci un coinvolgimento ampio dei cittadini nelle dinamiche di potere. Queste ultime sono individuabili nell'ambito politico, e non semplicemente in ogni attività della società, le quali invece si collegano ad essa; sono in altre parole quelle istituzioni sociali "che rappresentano in un certo senso l'elemento tecnico della politica" (ibidem).

Questa importante scelta di direzione della mia ricerca ha ovviamente influenzato il campionamento teorico, con due obiettivi.

Il primo, la saturazione delle categorie emerse, in questo caso quelle che descrivono e spiegano l'impegno politico giovanile. Per questa ragione ho pensato di utilizzare due criteri, quello dell'appartenenza politica dei soggetti e quello dell'orientamento politico delle amministrazioni nei contesti dove i giovani operano. Avendo fino ad ora intervistato ragazzi di sinistra in una zona amministrata dal Centro-Sinistra (sia la Provincia che il Comune di Reggio Emilia sono amministrati dell'Ulivo/Partito Democratico), ho cercato soggetti che

invece avessero ruoli politici e che appartenessero ad un orientamento politico di Centro-Destra. Ho quindi intervistato TL (intervista 24_TL), consigliere comunale di Alleanza Nazionale nel Comune di Reggio Emilia, FC (intervista 13_FC), consigliere comunale della Lega Nord nel Comune di Castellarano (RE), AC e SI (intervista 12_AC_SI), rappresentanti studenteschi di Castelnuovo ne'Monti (RE). Mi sono poi concentrato su territori dove l'amministrazione fosse da tempo e saldamente in mano al Centro-Destra, intervistando soggetti di entrambi gli orientamenti politici: LF (intervista 14_LF), consigliere comunale della Lega Nord nel Comune di Verona e coordinatore dei Giovani Padani del Veneto, VC (intervista 15_VC), consigliere di circoscrizione della Lega Nord nel Comune di Verona e coordinatore dei Giovani Padani della città; PM (intervista 20_PM), consigliere comunale del Partito Democratico nel Comune di Milano, VV (intervista 19_VV), coordinatrice dei giovani del PD di Milano, ES (intervista 21_ES), assessore del PD a Cassina de'Pecchi (MI).

Il secondo obiettivo era quello di ampliare e saturare la *core category*, cioè la categoria portante che è emersa dall'analisi dei dati e intorno alla quale ruotano tutte le altre teorizzazioni. Tale *core category* spiega il fenomeno che vede il passaggio da non-impegno a impegno dei giovani in un contesto sociale, dove cioè vi è una attivazione dei soggetti che riguarda bisogni ed interessi intersoggettivi, e che vede un processo di formazione (o di auto-formazione). Attraverso interviste ad altri soggetti ho quindi confermato le proprietà delle categorie emerse, andando a definire il processo nei suoi aspetti interni e caratterizzandolo con gli elementi che lo costituiscono. Tra le categorie che più fortemente sono emerse vi sono quelle che ho denominato "filtraggio" e

“mentorship”, che spiegano le dinamiche attraverso i quali i giovani accedono ad ambiti politici e riescono ad influenzare i processi decisionali importanti di un certo contesto, anche con una discreta libertà d’azione e soprattutto con un’influenza che si contrappone alla già citata esclusione. Anche questo aspetto è spiegato dettagliatamente nel capitolo successivo, tracciando in percorso che all’interno dell’impegno porta i soggetti ad una presenza “incisiva”. L’emersione della categoria del filtraggio, che ha iniziato ad abbozzarsi e a delinearsi con sempre più forza attraverso le interviste ai soggetti elencati precedentemente, ha cominciato ad essere maggiormente solida quando ho deciso di intervistare quelli che sono i possibili soggetti in grado di agevolare questo filtraggio, o quelli che si pongono, per una serie di motivi, come mentori di alcuni giovani, favorendo la loro entrata e soprattutto la loro formazione politica: ho quindi interpellato soggetti adulti con ruoli politici importanti (deputati, assessori, segretari di partito), ma anche soggetti con un ruolo formativo dichiarato, come insegnanti e dirigenti scolastici.

La maggior parte delle interviste svolte è stata effettuata nella Provincia di Reggio Emilia, come è possibile vedere dalla Tabella n.2. Dal percorso appena delineato, è evidente come la ricerca di soggetti sia stata fatta seguendo i criteri del campionamento teorico, ossia i partecipanti sono stati selezionati a seconda dell’emergere della teoria. L’accesso ai contesti nei quali i partecipanti sono inseriti è stato molto

Tabella n.2 – Elenco interviste svolte

Codice intervista	chi è/di cosa fa parte	Luogo
001_FP	Educatore Centro Giovani	Reggio Emilia
002_GB_FP	Rappresentante di Istituto / Rappresentante di Consulta studentesca (Studenti di Sinistra)	Reggio Emilia
003_FV	Rappresentante di Consulta Studentesca – Coordinatore Studenti di Sinistra	Reggio Emilia
007_MR_GM_DM	Centro Giovani – ragazzi coinvolti nella progettazione	Reggio Emilia
005_RB	Centro Giovani – ragazzi coinvolti nella progettazione	Reggio Emilia
004_AC	Rappresentante Consulta Studentesca (Studenti di Sinistra)	Reggio Emilia
006_MR_GR	Centro Giovani – ragazzi coinvolti nella progettazione	Reggio Emilia
008_SI	PD, candidata 2008 camera dei deputati, segretaria assessore	Reggio Emilia
009_LG	Impegnato in Amnesty International	Reggio Emilia
010_AV_VB	Volontari Croce Rossa Italiana	Reggio Emilia
011_RB	Centro Giovani – ragazzi coinvolti nella progettazione	Reggio Emilia
012_AC_SI	Rappresentante di Istituto / candidato consulta, non eletto – (Giovani Padani)	Reggio Emilia
013_FC	Consigliere Comunale Lega Nord – Coordinatrice Provinciale Giovani Padani	Reggio Emilia
014_LF	Consigliere Comunale (Lega Nord)	Verona
015_VC	Consigliere Circoscrizione (Lega Nord)	Verona
016_LF	Dirigente Scolastico Istituto Matilde di Canossa	Reggio Emilia
017_BP	Segretario Provinciale CISL	Reggio Emilia
018_PC	Deputato del PD	Reggio Emilia
019_VV	Coordinatrice Provinciale Giovani PD	Milano
020_PM	Consigliere Comunale (PD)	Milano
021_ES	Assessore (PD)	Milano (provincia)
022_GA	Rappresentante di Istituto – Coordinatrice di zona Giovani PD	Reggio Emilia (provincia)
023_FT	Assessore (PD)	Reggio Emilia (provincia)
024_TL	Consigliere Comunale (AN)	Reggio Emilia
005_FG	Consigliere Comunale (PD)	Reggio Emilia

più semplice da eseguire in una zona che conosco molto bene e nella quale

opero da tempo, anche da un punto di vista dei contesti politici. Il mio coinvolgimento nel processo che stavo analizzando non è stato un limite ad una corretta analisi del contesto, in quanto ho tenuto monitorato il mio punto di vista su ciò che stavo osservando attraverso un diario di ricerca e svariati memo: ciò mi ha permesso da una parte di potermi distaccare dai vissuti e dai pregiudizi che senza dubbio già avevo prima di cominciare la ricerca; dall'altra parte, in una fase successiva, proprio questi pregiudizi sono stati utili per affiancare un altro livello di analisi che fosse ampiamente a conoscenza del contesto studiato, e che quindi potesse analizzare da dentro il processo. Inoltre la facilità di trovare contatti ha certamente giocato a favore dell'analisi su un territorio ben preciso; nonostante ciò, non è importante trovare un campione che sia rappresentativo di tutta la zona, che è invece caratterizzata da certe caratteristiche e peculiarità, che di conseguenza fanno emergere una teoria esplicativa che è giustificabile a queste stesse condizioni. Altre zone sono state prese in considerazione, come spiegato, per arrivare alla saturazione di certe categorie, o per analizzare dati simili in diverse condizioni territoriali, sociali e politiche. Lo stesso vale per le caratteristiche dei soggetti, i quali sono per la maggior parte giovani tra i 16 e i 25 anni, tranne nei casi in cui necessitavo di informazioni provenienti da adulti.

3.5. La raccolta flessibile dei dati: strategie e cambi di direzione

Come descritto fino ad ora, i dati di questa ricerca sono stati raccolti quasi esclusivamente attraverso interviste non strutturate. Potrebbe sembrare quasi

scontato in una ricerca qualitativa, ma le motivazioni per le quali ho scelto questa tecnica meritano di essere esplicitate, in quanto la stessa raccolta dati – le modalità con le quali essa avviene – fa parte dell'emersione della teoria e influisce fortemente sulla propria caratterizzazione.

Differentemente dall'intervista strutturata, nella quale l'intervistatore si attiene ad una serie di domande prestabilite e i soggetti intervistati sono "forzati" ad adattare i loro pensieri e sentimenti nei limiti delle modalità di risposta indicate dall'intervistatore (Anderson, 1990; Viganò, 1995), l'intervista non strutturata si basa sul concetto di "selettività d'ascolto", attraverso il quale l'intervistatore lascia al soggetto intervistato libertà di parlare e di attribuire significati, mantenendo comunque ben saldi nella propria mente quelli che sono gli scopi della ricerca (Noaks & Wincup, 2004). Dal punto di vista dell'intervistato, egli "può dire assolutamente tutto ciò che desidera o che è associato a un dato tema, può ricordare episodi della sua vita passata o recente, raccontare pensieri, speranze, dire di sé e dei suoi amici, conoscenti o familiari e così via" (Kanizsa, 1995, p. 53). Secondo un approccio positivista e puramente sperimentalista, l'intervista non strutturata non permette al ricercatore di raccogliere dati che siano validi e attendibili, in quanto non conduce direttamente ai fatti, ma a rappresentazioni che i soggetti interpellati danno di loro stessi e di ciò che compiono. Questo aspetto è invece molto interessante per l'approccio costruttivista, secondo il quale invece "le descrizioni non sono soltanto semplici rappresentazione del mondo; esse sono parte integrante del mondo che descrivono" (Hammersley, Atkinson, 1983, p. 107). Ciò è molto interessante dal punto di vista di una GT, perché le interviste non strutturate

risultano essere un ottimo strumento per evitare di fare una analisi puramente ed esclusivamente descrittiva, ma di entrare nei significati, nelle rappresentazioni dei soggetti che fanno parte del contesto sotto indagine.

La domanda di ricerca espressa poco fa, che pone gli obiettivi attraverso i quali raccogliere ed analizzare i dati, è diretta a comprendere cosa accade quando un gruppo di giovani si attiva nel proprio contesto sociale con un obiettivo condiviso; detto questo, la scelta di utilizzare le interviste per la raccolta dei dati diventa chiara, da momento che esse sono molto più efficaci delle osservazioni (o di eventuali questionari) nel precisare quali siano le motivazioni, i pensieri e le ragioni che spingono i soggetti a intraprendere certe azioni. Cogliere e comprendere la stessa rappresentazione del contesto nel quale si collocano gli intervistati e del loro modo di agire all'interno di esso era di fondamentale importanza e ha portato l'analisi dei dati a far emergere categorie fortemente esplicative della presenza dei giovani nella società, e successivamente nei contesti politici o decisionali. Riprendendo la distinzione tra un approccio positivista ed uno costruttivista, è possibile dire che il primo possa parlare dell'influenza (come rischio) che il ricercatore può avere sui soggetti intervistati, mentre il secondo ponga l'attenzione sulla costruzione condivisa del significato che avviene nell'interazione tra un soggetto interno ed uno esterno al contesto che viene preso in analisi (Warren, 2001). Capire cosa avviene nei contesti politici quando i giovani si attivano diviene quindi molto più esaustivo approcciando la questione in modo costruttivista, evitando di mirare ad una presunta verità, ma piuttosto alla rappresentazione efficace delle dinamiche, che può provenire solamente da chi ne è immerso e coinvolto. Il ricercatore a

questo punto diviene il “facilitatore” di un processo di analisi che i soggetti coinvolti mettono in atto nel momento in cui si trovano stimolati a raccontarsi; racconto che è mediato da una motivazione (che può essere la stessa ricerca esplicitata dal ricercatore) e da tematiche precise che allo stesso tempo non restringono eccessivamente il campo di indagine e quindi la possibilità di far emergere le rappresentazioni del soggetto.

Quanto appena detto giustifica la scelta fatta nei confronti della tecnica dell'intervista non strutturata per analizzare l'ambito di interesse della ricerca, entro la cornice di un metodo di ricerca ben preciso che a sua volta si rivolge all'approccio costruttivista. Ma non si tratta solo di una scelta da fare all'inizio della ricerca e che rimane uguale a se stessa per tutto il suo svolgimento: la tematica da affrontare nel fare ricerca è quella di come ogni intervista viene progettata e pensata dal ricercatore. Ciò è strettamente legato alle motivazioni che portano ad intervistare un soggetto piuttosto che un altro; ho già parlato del percorso che, attraverso il campionamento teorico, mi ha portato a selezionare alcuni casi non tanto sulla base di criteri come la generalizzabilità del campione, ma piuttosto sulla loro utilità dal punto di vista dell'analisi. Ognuna di queste motivazioni porta con se suggerimenti e interessi attraverso i quali ho potuto guidare le interviste a seconda degli aspetti che mi interessava approfondire con gli intervistati. Ho potuto controllare questo aspetto dal momento che ho svolto personalmente tutte le interviste elencate, con incontri diretti con i soggetti, ciascuno di una durata che oscillava tra i 30 e i 40 minuti, chiedendo il permesso di audio registrare la conversazione. A grandi linee, la totalità delle interviste svolte può essere suddivisa in tre categorie, a seconda di quale sia

stato lo scopo (o la fase) che mi ha portato a selezionare un determinato soggetto. Un primo gruppo di interviste è quello che mi ha aperto l'accesso al campo, dandomi indicazioni su come proseguire, ma soprattutto facendo emergere i primi codes e le prime categorie provvisorie in grado di indirizzare il successivo campionamento teorico. Si tratta delle primissime interviste, quelle con alcuni rappresentanti studenteschi e con i ragazzi che progettavano il centro giovani. Queste interviste si collocano in una fase molto delicata, quella cioè che apre le prime linee di analisi e quindi molto suscettibile ad ogni stimolo e ad ogni cambio di direzione. Preparandomi ad intervistare questi primi soggetti che avevo individuato, mi ripetevo che ai ragazzi non avrei dovuto chiedere cosa pensassero della partecipazione giovanile o che cosa significasse per loro essere attivi o prendersi responsabilità. Ciò avrebbe potuto falsare le interviste in quanto chiedere ad un soggetto di rivelare il proprio pensiero in modo diretto, può provocare un effetto per cui l'intervistato cerca di rispondere in modo da assecondare le aspettative dell'intervistatore; inoltre nel momento che accedevo a questi ambiti, non ero sicuro che l'attivazione di questi giovani fosse in risposta esclusivamente ad un loro pensiero politico o ad un impegno etico, e che potesse essere invece guidato solamente dall'emersione di un bisogno. Quello che mi sono limitato a fare, almeno in questa fase è stato solamente chiedere di raccontarmi cosa facessero nelle loro attività, nei loro incontri e nelle iniziative da loro organizzate, oltre al modo in cui le organizzassero. In altre parole cosa succede nell'ambito studiato, dove alcuni giovani sono attivi.

Trattandosi di interviste non strutturate non avevo con me un elenco di

domande precise alle quali attenermi, ma allo stesso tempo avevo in mente alcune domande da fare per poter aprire certe questioni e stimolare i soggetti a parlarmi di aspetti che interessavano alla ricerca. Ad esempio:

- che cosa fai nel contesto nel quale sei impegnato?
- da quanto e quanto ti impegna?
- com'è il rapporto con chi è impegnato con te?
- che rapporto hai con altre persone vicine a te che non sono impegnate?

Inoltre nello stessa fase di interviste, diverse sono state le differenze a seconda del contesto. Ad esempio, ai ragazzi impegnati in un partito ho fatto anche domande legate al loro impegno politico, come ad esempio il rapporto con il partito stesso, l'interesse per la politica, quanto si tenessero informati e leggessero giornali.

Il vantaggio di lasciare estremamente aperte le prime interviste è quello di raccogliere un grande numero di dati in molte direzioni e su tanti argomenti. Se da una parte ciò può risultare dispersivo e disorientante, dall'altra rispetta la direzione della GT di far uscire i codes e le prime provvisorie categorie evitando il rischio di omettere qualche aspetto che potrebbe essere invece importante per l'emersione di una teoria aderente ai dati.

L'estratto che riporto di seguito, proveniente dalla trascrizione di una delle prime interviste, mostra come una domanda aperta dia la possibilità all'intervistato di raccontare ciò che ritiene importante:

Quante volte ti sei candidato e per che cosa?

<< Sono stato in seconda rappresentante di istituto, in consiglio di istituto e l'anno scorso quand'ero in quarta ero rappresentante in consulta come quest'anno. Quest'anno ero candidato in consulta, sono stato eletto e a breve ci saranno le elezioni per il consiglio di istituto e sono candidato anche lì.

Purtroppo molto spesso si parte nelle scuole dai massimi sistemi per fare come sarebbe bello poter fare qualcosa, per poi arrivare sempre alle cose concrete e spicciole che ci vengono concesse agli studenti...molto viene burocratizzato nel consiglio di istituto sembra di parlare d'altro quasi e finisce spesso che gli studenti non se ne interessano, me compreso perché quando mi chiamano a parlare del bilancio io oltre a non poter votare perché ero minorenne non potevo nemmeno capire nulla di quello che mi chiedono. Poi in consiglio di istituto ha un modo, cioè, un campo più concreto da agire che la consulta, per esempio tutte le assemblee di istituto poi varie iniziative a scuola come il monteore, le autogestioni o occupazioni che a me non sono mai capitate, comunque sono cose molto più concrete che le varie iniziative della consulta>>.

(Intervista 03_FV)

In questo pezzo il soggetto intervistato introduce alcune questioni alle quali non avrei mai potuto pensare preparando l'intervista. Il passaggio dai "massimi sistemi" alle "cose concrete e spicciole" è stato uno spunto per vedere poi nelle altre interviste quanto è importante il lavoro concreto o quanto un impegno

sociale sia guidato da ideali più che da attività concrete. Lo stesso soggetto parla di “non capire nulla di quello che mi chiedono”, intendendo la difficoltà di un rappresentante alle prime armi di inserirsi nel meccanismo di rappresentanza; ciò mi ha fatto pensare, e successivamente indagare, sul fatto che chi si impegna non lo fa con già una formazione o una conoscenza pregressa di tutte le questioni che lo possono riguardare, ma che la stessa esperienza è una possibilità per formarsi ad una attività politica o amministrativa. Questo e altri stimoli presenti in questo stralcio, una volta codificati sono stati preziosi per la costruzione delle primissime categorie, che hanno poi guidato il campionamento teorico e il tipo di interviste successive.

Un altro aspetto importante delle prime interviste non strutturate, è quello di lasciare che le opinioni, i vissuti, i pensieri emergessero direttamente dagli intervistati. Sarebbe infatti rischioso e controproducente ipotizzare prima questi pensieri, oltretutto difficili da far uscire con domande dirette.

Un secondo gruppo di interviste è quello che ha inizio dopo la prima individuazione di categorie, che nel loro trasformarsi e definirsi necessitano di ulteriori dati che le amplino e le arricchiscano di tutti gli aspetti collegati. Si tratta di tutte quelle interviste che ho svolto partendo dall'analisi delle prime, quando cioè il campionamento teorico era già in grado di suggerirmi quali elementi tenere presente nell'individuare nuovi soggetti. In questa fase ho cercato soggetti da intervistare che mi potessero dare nuove informazioni su contesti già analizzati precedentemente, o al contrario soggetti afferenti a contesti del tutto diversi che venivano da me interpellati sulle stesse questioni. Questa serie di interviste è già stata descritta precedentemente, con le motivazioni della

scelta fatta volta per volta; è però importante sapere che, nonostante dagli intervistati cercassi di ottenere più informazioni possibili, alcune domande che ponevo erano molto precise, per poter appunto raccogliere altri dati su aspetti circoscritti, individuati dalle categorie che già stavano emergendo (per esempio l'aspetto dell'esclusione dei giovani dalle dinamiche decisionali; l'influenza di amici o familiari riguardo le scelte politiche degli adolescenti; o ancora, la concretezza o meno dell'impegno sul territorio).

Infine, un terzo gruppo di interviste è quello rivolto a politici, amministratori, adulti impegnati e con una certa influenza nei contesti analizzati. Queste ultime interviste sono state sollecitate dall'emersione di una *core category* (già citata e che descriverò dettagliatamente nel prossimo capitolo), quella del passaggio da *non-impegno ad impegno*. Questa serie di interviste ha lo scopo di definire e confermare la categoria centrale della teoria fin qui emersa, quindi seleziona soggetti che possano informare su aspetti ben precisi. Va detto però, che queste tre fasi non sono rigidamente separate tra di esse, al contrario molto spesso un'intervista può far parte di due raggruppamenti nello stesso momento. Tale suddivisione quindi deve essere interpretata solo dal punto di vista procedurale, legata cioè all'emersione della teoria attraverso gli strumenti di analisi che la GT suggerisce.

CAPITOLO 4

RISULTATI DELLA RICERCA: UNA TEORIA DELLA PRESENZA GIOVANILE

4.1. Introduzione: analizzare il fenomeno della presenza giovanile

Questo capitolo è dedicato ai risultati ai quali la ricerca ha portato. L'analisi dei dati, secondo il metodo della Grounded Theory, avviene già durante la stessa raccolta: i due momenti avanzano parallelamente facendo passi in avanti e talvolta tornando indietro, a riesaminare alcuni aspetti, ad osservare alcuni contesti, a cercare di comprendere il fenomeno attraverso un ulteriore punto di vista. La stessa scrittura è analisi: essa permette di dare ordine all'insieme di dati raccolti, di far chiarezza sulle linee teoriche emerse, di controllare se vi sia bisogno di altri dati da raccogliere. Le stesse categorie più importanti di tutta la teoria emersa si fanno più solide attraverso un'accurata stesura del fenomeno preso in analisi: esse rivelano avere diversi aspetti, collegarsi ad altre categorie, creando infine quella struttura che, alla fine del percorso, lascia vedere il processo sociale che ne sta alla base.

Il processo di seguito descritto ricostruisce le categorie e i collegamenti esistenti tra di esse, che vanno a costituire attraverso la loro sistemicità una teoria sociale della presenza giovanile. Centro della teoria è il passaggio da *non-impegno* ad *impegno*: esso ha inizio da quell'area di dati che spiega cosa succede e quali motivazioni stanno alla base di un diffuso, e spesso troppo velocemente liquidato, disinteresse e disimpegno dei giovani. Attraverso l'analisi dei fattori che avvicinano all'impegno, passerò a descrivere le proprietà, ossia gli elementi portanti e le caratteristiche costituenti, della zona di passaggio che si colloca tra non-impegno e impegno. Tutto il processo, descritto schematicamente dal diagramma n.1, pone fortemente l'attenzione sull'impegno di tipo politico, che ho esaminato come "paradigmatico" dell'impegno in generale, controllando che le categorie che lo rappresentano fossero in gran parte condivisibili da tutte le tipologie di impegno esaminate. Infine descriverò le categorie del filtraggio e della mentorship, attraverso le quali la presenza assume un carattere di incisività dei giovani nella società.

4.2. Il fenomeno del non-impegno

Per parlare di impegno giovanile nella società sembra in qualche modo inevitabile parlare di situazioni di "non-impegno", facilmente riscontrabili nelle parole di soggetti impegnati in riferimento a loro conoscenti o ad un proprio momento autobiografico. Osservando il diagramma n.1 è infatti possibile vedere come ci sia una sorta di movimento che va dal non-impegno e, passando per diversi fattori e condizioni, arriva ad un tipo di impegno con determinate

caratteristiche. Ciò è ovviamente più che normale, dal momento che l'avvicinamento all'impegno sociale, di qualunque tipo esso sia, è un processo, e in quanto tale comprende uno spazio temporale e un insieme di fattori (non necessariamente progressivi) che sommariamente portano da uno stato di non impegno a quello di scelta dell'impegno.

Rimanendo all'inizio del processo, quello cioè che spiega in quali termini esista il non-impegno nelle fasce giovanili, è necessario fare alcune puntualizzazioni. Quando si parla di giovani non impegnati si tende a prendere questa caratteristica come intrinseca della condizione giovanile, come se una determinata fascia d'età in un determinato periodo storico (come quello che stiamo vivendo) porti in sé, nella maggioranza dei soggetti che la compongono, una tendenza a evitare l'impegno sociale e soprattutto quello politico. In particolare quest'ultimo, che è anche il centro di questa ricerca, sembra essere allontanato dai giovani per un insieme di motivazioni che si muovono tra il disimpegno e il disinteresse, senza che esse abbiano motivazioni particolarmente solide se non la peculiarità generazionale o, appunto, una sorta di insieme di condizioni storiche e contestuali che fanno sì che i giovani si disaffezionino (o si siano disaffezionati, come se la giovinezza fosse una classe sociale che porta memoria storica) alla politica. Analizzando più a fondo questa condizione, emerge che per la verità i fattori che costituiscono il non-impegno sono molteplici e complessi, e oltretutto hanno una forte interconnessione tra di loro e una diversa intensità a seconda del contesto. Non a caso sto utilizzando il termine *non-impegno*, tanto più generale da comprendere tematiche come il disinteresse e il disimpegno, e inoltre in grado di denotare non solo una

mancanza immotivata di impegno ma anche una avversità a certe forme di esso. La categoria del non-impegno infatti, racchiude al suo interno quattro sottocategorie:

- Il disinteresse, cioè un senso di lontananza dalla semplice idea di occuparsi di qualcosa e darsi da fare in un contesto;
- Il disimpegno, più intenzionale del disinteresse, quasi come atteggiamento che contesta l'impegno;
- L'interesse personale, che fa sommariamente coincidere gli interessi personali con quelli collettivi;
- L'esclusione, che emerge come atteggiamento che adulti o persone con più esperienza hanno nei confronti dei giovani, soprattutto nei contesti politici.

Il diagramma n.2 illustra in modo efficace quanto appena detto, e cioè che il disinteresse e il disimpegno rappresentano solo una parte più radicalizzata di un processo che, a determinate condizioni, presenta un movimento verso la condizione di impegno. È necessario dire anche che non solo si tratta di due categorie molto marginali (non in quanto irrilevanti, piuttosto nel senso che stanno "al margine estremo" di un processo) ma anche molto ambigue e difficili da sondare. È difficile infatti raccogliere dati su giovani "disimpegnati" o "disinteressati", dal momento che empiricamente sono categorie non riscontrabili in un campionamento; come ho già accennato, queste due categorie emergono dai racconti di giovani impegnati (facilmente reperibili invece attraverso il campionamento) che parlano di amici e coetanei che non si impegnano o che raccontano di una fase precedente della loro vita nella quale

non erano impegnati come nel momento in cui sono stati interpellati.

Ad esempio in questi due estratti di intervista:

<<...c'è una parte di giovani che non si impegna, ma come non si impegna in politica non si impegna neanche a livello civile in associazioni di volontariato piuttosto che anche in ambito sportivo tanto per dire. Perché poi io ho avuto la fortuna di vedere quel mondo lì e devo dire che anche lì non è così scontato che i giovani ci siano in modo massiccio>>.

(Intervista 08_SI)

<<Io sento tanti amici che criticano, criticano, criticano, però non fanno nulla. Loro dicono "ma non serve a niente". Ecco, io questa qua è una cosa che odio. Cioè io odio la disillusione dei giovani di adesso>>.

(Intervista 13_FC)

Inoltre difficilmente un giovane (o un qualunque soggetto) si descrive come non impegnato, dal momento che una attività, un interesse o un qualsiasi impegno anche non socialmente utile lo vede in qualche modo impegnato.

Si tratta quindi di una parte di questo processo, quello appunto che include disimpegno e disinteresse, difficilmente spiegabile se non in termini di differenziazione in modo negativo rispetto a chi è impegnato.

Cercando in ogni caso di spiegare queste due categorie dal punto di vista dei soggetti intervistati, è possibile trarre alcune considerazioni. Tra disimpegno e

disinteresse passa una profonda differenza che fa in modo che le due categorie, pur dando corpo insieme allo stesso fenomeno del non-impegno, siano da tenere separate, almeno per quanto riguarda la loro spiegazione: infatti, il disimpegno è descritto come un insieme di atteggiamenti di alcuni giovani, mentre il disinteresse è un insieme di resistenze all'impegno. "Snobbare", evitare, tenersi lontano da ogni tipo di impegno sociale, sono le modalità attraverso le quali giovani impegnati descrivono amici disimpegnati. Il disimpegno è un atteggiamento restio verso un interesse diffuso, collettivo, che si appella all'individualismo per giustificare una "mancanza di attivismo". È quel fenomeno che vede alcuni soggetti criticare o lamentarsi di certe condizioni e dinamiche presenti nella società, sia in senso allargato che nei contesti più vicini, senza però che vi sia alcun tentativo di cambiare le condizioni stesse. Questa categoria, nel mentre che viene descritta, risulta in effetti molto labile di confini, o comunque evidenzia l'atteggiamento di giovani che diversamente da quelli intervistati, non condividono quello stesso impegno, o probabilmente sono impegnati in altre attività che non hanno un valore collettivo. Questo atteggiamento emerge dai racconti insieme ad una sorta di senso di frustrazione, quasi di rabbia che arriva a rivolgersi alle istanze etiche che vedono giovani non impegnati: chi è impegnato, infatti, sembra non sapersi spiegare il perché dell'esistenza di coetanei disimpegnati, o meglio non sanno spiegarsi perché essi non riescano a trovare le motivazioni per impegnarsi. Questo pone la differenza tra disimpegno e disinteresse: il primo è una mancanza di attivismo, nonostante vi siano delle motivazioni per attivarsi (ciò che non funziona, il bisogno di cambiamento, ecc), mentre il secondo è visto più

radicalmente come un allontanamento da qualsiasi problema della società. Il disinteresse, è visto in effetti come una refrattarietà alle problematiche sociali: qui interviene la delega, ossia un atteggiamento per il quale se sussiste un problema deve esserci da qualche parte qualcun'altro che è deputato o incaricato a occuparsene e a risolverlo. I giovani intervistati mi hanno parlato talvolta del disinteresse come una sorta di condizione isolata di altre persone che condividono con loro lo stesso contesto, ma che non trovano motivo di occuparsi, almeno in termini informativi, di ciò che accade intorno a loro. Esemplificativo del disinteresse è la mancanza di informazione, cioè la difficoltà con cui alcuni soggetti si avvicinano ai giornali e ai telegiornali, alle notizie riguardanti la politica, l'economia, la situazione nazionale ed internazionale, non tanto per problemi di reperibilità delle fonti ma piuttosto per una mancata volontà nel cercarla (tratterò il tema dell'informazione più avanti). Ecco quindi cosa fa stare insieme disimpegno e disinteresse: il fatto che una problematica che riguardi la collettività debba essere affrontata o risolta da qualcun altro che, o ha più competenza, o ha il compito di farlo.

Nonostante ciò, disimpegno e disinteresse non esauriscono l'ambito del non-impegno. Emerge infatti immediatamente un passaggio che è leggibile sulla scala del graduale allontanamento dal non-impegno verso quello dell'impegno: nella descrizione del disimpegno e del disinteresse viene evidenziato spesso dai soggetti interpellati che esiste un interesse esclusivamente per gli argomenti che "toccano" sul personale. Tale affermazione può essere vista con diverse chiavi di lettura. Una di queste è quella dell'individualismo, spiegando cioè che un soggetto si attiva solamente se gli interessi collettivi coincidono con la

risoluzione di un problema che riguarda da vicino un bisogno o una necessità dell'individuo in questione. Un esempio è quello delle manifestazioni degli studenti contro alcuni provvedimenti del Ministero dell'Istruzione, sia con il governo di centro-sinistra che con quello di centro destra; alcuni rappresentanti studenteschi raccontano come vi sia una forte partecipazione, sia dal punto di vista numerico che da quello dell'intensità del coinvolgimento, negli episodi nei quali veniva messo in discussione un assetto o veniva giudicato negativo un cambiamento apportato nel sistema scolastico da parte del Governo. Questa dinamica pone una certa ambiguità nel valutare l'attivazione dei giovani, in quanto, sempre dalle parole degli intervistati, è gratificante vedere molti giovani impegnarsi per una stessa causa, ma allo stesso tempo è frustrante vedere che a parte quelle situazioni i giovani impegnati sono solo una piccola minoranza. Spogliato di ogni riferimento moralistico, e messo a confronto con le categorie appena spiegate del disinteresse e del disimpegno, questo fenomeno mette in evidenza come allora il non-impegno non possa essere liquidato come l'atteggiamento peculiare di alcuni giovani (nella fattispecie la maggioranza), piuttosto come la difficoltà di alcuni soggetti di trasferire le istanze personali in un impegno collettivo, e viceversa come l'incapacità di tradurre le istanze collettive nella risoluzione di necessità soggettive.

Non a caso l'interesse "particolaristico", quello appunto presente solo nel caso in cui coinvolga gli interessi personali, si trova come passaggio tra due dinamiche differenti del non-impegno: da una parte quella che comprende disimpegno e disinteresse, dall'altra quella che comprende l'esclusione e la diffidenza verso la politica.

La categoria dell'esclusione ribalta radicalmente il punto di vista sul non-impegno come è stato descritto precedentemente attraverso il disimpegno e il disinteresse: da questa prospettiva non si tratta più di un atteggiamento più o meno immotivato che buona parte dei giovani assume nei confronti di ogni problematica sociale o di interesse collettivo, al contrario i giovani stessi denunciano, anche quando impegnati, una forte difficoltà ad incidere efficacemente nei cambiamenti che riguardano la società e i contesti che li riguardano anche da molto vicino. Come ad esempio afferma questa ragazza impegnata in un partito politico:

<<Anche se ci sono partiti nuovi, alla fine le direttive arrivano sempre dall'alto. Tanto non cambia niente, perché prenderci in giro?>>.

(Intervista 04_AC)

È difficile per i giovani essere ascoltati da chi ha responsabilità pubbliche e ruoli decisionali, inoltre molti di essi vengono scoraggiati dopo aver provato ad impegnarsi in un qualsiasi modo, abbandonando i propositi e le istanze che li sollecitavano e rischiando di allontanarsi da qualsiasi impegno sociale. La sensazione che "tanto non cambia niente", più volte dichiarata da diversi soggetti, coinvolge quasi paradossalmente sia i soggetti che non esprimono un qualsiasi impegno, che trovano in ciò una motivazione per evitare ogni tipo di attivazione socialmente rilevante, sia i soggetti che stanno dentro a dinamiche di impegno, rilevando in ciò una fonte di forte frustrazione. Come emerge ad esempio da questo estratto:

<<...vedo i miei amici a volte anche io, la politica viene vista a volte come una bestia che appartiene solo a una casta e a dei vecchi. E soprattutto questo spinge a dire “beh, ci sono già loro e non ci proviamo neanche ad entrare”>>.

(Intervista 01 _GB_FP)

Come mostrerò più avanti, l'elemento dell'esclusione è un passaggio discriminante nella realizzazione della presenza dei giovani nella società in modo ampio e più particolarmente nell'impegno politico. Questa categoria è infatti imputata spesso all'ambito della politica, dove “chi decide sono sempre gli stessi”. Ciò crea aspettative molto basse dei confronti dei politici, sia in termini di richieste che i giovani pongono ad essi, sia in termini di coinvolgimento nelle decisioni che riguardano un territorio; la diffidenza nei confronti della politica emerge come categoria a fianco dell'esclusione, o in ogni caso mette in evidenza una situazione gerarchica nella quale i giovani stentano ad entrare e ad essere efficaci. Chi per esempio è impegnato in qualche modo nel partito tramite l'impegno di rappresentanza a scuola parla di sfiducia nei confronti dei politici; chi invece è impegnato fuori dal partito (per esempio in associazioni come la Croce Rossa Italiana, Amnesty International, ecc.) parla di aspettative negative nei confronti degli amministratori. Appare in ogni modo una difficoltà da parte dei giovani a essere ascoltati da chi decide; oltretutto, chi decide sono persone di un'altra generazione. Sembra esserci un nucleo forte tra i politici e tra gli amministratori dai quali i giovani si sentono esclusi a più livelli, sia nel

coinvolgimento strettamente politico quale può essere la militanza in un partito, sia nelle scelte amministrative. In questo ultimo caso a fronte di richieste fatte agli amministratori, c'è una aspettativa che conduce ad una scarsa fiducia. Una generazione di più anziani fa politica, prende decisioni e lascia fuori i giovani, "ascoltati solo quando fa comodo".

Anche parlando con chi si trova professionalmente a stretto contatto con persone politiche, o con chi ha in una posizione abbastanza importante nel partito, emerge una certa "difficoltà nel contare qualcosa". È possibile esprimere le proprie opinioni o le proprie idee con quei politici ai quali in qualche modo è possibile accedere per motivo professionale, ciò non toglie che i politici interpellati mantengano "il proprio modo di lavorare e di decidere".

Esaminando a fondo la categoria dell'esclusione e tutti i collegamenti che vi stanno attorno, e tenendo presente anche come si svolge l'impegno politico (aspetto che analizzerò successivamente) emerge quindi che per un giovane impegnarsi in politica si traduce in termini di possibilità data sempre da qualcun altro più anziano o più importante, o da una serie di situazioni che portano a questo coinvolgimento. Si tratta di avere la "fortuna" di essere coinvolti, o meglio, la possibilità data quasi esclusivamente dal potere di qualcun altro. Non sempre e non tutti hanno questa possibilità, anche quando le capacità dei giovani sono palesi. Esistono però persone nei partiti, e in generale nei contesti politici, che danno questa possibilità, mentre ce ne sono altre che osteggiano l'entrata dei giovani e soprattutto la loro capacità di incidere. Infine chi è già in una certa posizione, cioè chi nel partito o nell'ambito politico in generale, ha già fatto qualche passo ed è in un ruolo nel quale trova un po' di spazio, parla di

sgomitare, di necessità di non abbattersi e continuare ad impegnarsi, anche se difficile e spesso poco gratificante: come se ci sia una sorta di resistenza che viene richiesta ai giovani che entrano in politica. Inoltre diversi giovani impegnati in politica parlano di come essi sono valorizzati fin tanto che “rimangono al loro posto”, ossia si prestano ad una presenza di basso profilo, definito generalmente *manovalanza*, trovandosi cioè coinvolti solo in un lavoro di contorno alla vita politica, che comunque non incide nei livelli decisionali interni ed esterni al partito tanto quanto l’attività di alcuni adulti. I giovani che parlano di questo fenomeno non disdegnano di rendersi utili anche quando il contesto politico richiede loro questo, anzi, a volte si tratta di attività che aiutano fortemente un soggetto ad entrare nel gruppo e sentirsi utile e accettato. Nonostante ciò, però, resta l’aspetto frustrante che si manifesta quando un giovane assume per vari motivi una posizione che lo rende in grado di esercitare – anche in modo minimo – una certa influenza su determinate scelte politiche e amministrative; in tal caso le generazioni più adulte, tra la quale anche i soggetti solitamente più “promozionali” nei confronti dei giovani, sembrano essere infastiditi e cercano di scavalcare in qualche modo e dove possono le decisioni dei più giovani. Tornerò su questo aspetto più avanti. Per ora, grazie a questi elementi, il confine tra impegno e non-impegno assume un forte grado di evanescenza, dal momento che l’esclusione non può essere liquidata come giustificazione di chi non si impegna – è evidente adesso che non esiste una categoria pura di soggetti che non si impegnano – ma mette in difficoltà proprio quei soggetti che già fanno parte di un sistema, di gruppi o realtà che hanno obiettivi con una valenza sociale e collettiva.

4.3. Tra impegno e non-impegno: fattori facilitanti e motivazioni personali

Le categorie descritte fino ad ora e quelle che verranno descritte successivamente, non si pongono come separazione tra una condizione di impegno giovanile e una di non-impegno: come ho detto poco prima, la fluidità che si presenta tra queste due aree fa in modo che non si possa fare una sorta di "tassonomia" riguardo chi è impegnato e chi non lo è, stabilendone anche il grado. Si tratta di un insieme di diverse condizioni, a volte presenti solo in parte, che mette i giovani nella condizione di impegnarsi più o meno in un determinato ambito e con una maggiore o minore continuità.

L'insieme di dati che andrò a descrivere ora riguarda proprio quel passaggio attraverso il quale i giovani cominciano ad impegnarsi socialmente e politicamente; passaggio che non avviene una volta per tutte, ma che presenta un movimento di avanzamento e di arretramento che può essere determinato da altri fattori. Ciò che viene descritto qui è la gamma dei possibili fattori che avvicinano all'impegno, quelli cioè che forniscono stimoli più o meno consapevoli ai giovani, sia ad un livello soggettivo che di contesto, e che agevolano la decisione di assumere un impegno. Essi non sono determinanti, ossia non è scontato che la presenza di uno o più di essi porti necessariamente ad un tipo di impegno piuttosto che un altro. Al contrario, combinandosi con fattori contestuali e con le caratteristiche di un certo tipo di impegno, sono esclusivamente elementi che possono avere un ruolo importante nel passaggio tra non-impegno e impegno, ma possono anche essere del tutto vani o

addirittura (a determinate condizioni) deleteri.

I fattori in grado di avvicinare i giovani all'impegno influiscono fortemente sull'esserci dei soggetti interpellati: non si tratta quindi solamente di aspetti del contesto che aprono un percorso di impegno, ma costituiscono, insieme alle stesse caratteristiche dei diversi tipi di impegno, la *presenza* dei giovani nei contesti sociali. Per quanto essi siano piuttosto generalizzabili, ossia riscontrabili diffusamente in tutti i soggetti intervistati, ognuno di loro presenta peculiarità che caratterizzano poi le modalità e l'intensità dell'impegno che inizia e si sviluppa. Evidenziare questi fattori significa avvicinarsi anche ad un'area di valori, di istanze etiche in grado di giustificare l'attivazione su certi contesti di alcuni giovani e la loro forte aderenza alla causa e agli obiettivi dello stesso contesto nel quale agiscono.

Le categorie principali entro le quali è possibile ritrovare questi fattori sono due:

- le *motivazioni personali*;
- i *fattori facilitanti*.

È quasi ovvio dire che queste due categorie non sono separate da una linea di demarcazione definita, ma si mescolano in modo peculiare per ogni soggetto e formano quelle condizioni che guardano sia a elementi del contesto che a istanze che agiscono nella sfera soggettiva.

Le *motivazioni personali* riguardano proprio quella sfera soggettiva, direi quasi la tematizzazione che un soggetto fa a se stesso per spiegarsi, per dare una giustificazione a ciò per cui si sta impegnando: si tratta della ricerca del *senso* dell'impegno di un individuo, alla luce del quale vale la pena attivarsi per una

certa causa e in un determinato contesto. Esse sono raggruppabili in quattro sottocategorie:

1. *Il bisogno di cambiare qualcosa.* Una delle motivazioni principali che emerge dagli intervistati è la percezione del bisogno di cambiare qualcosa, a fronte di aspetti di un determinato contesto che non soddisfano o che palesemente non funzionano. Questa motivazione può appoggiarsi su constatazioni più o meno fondate e che riguardano il contesto in modo più o meno particolare. Per esempio il bisogno di cambiare qualcosa può tradursi in un impegno in una associazione pacifista, ossia nel bisogno di fermare i conflitti mondiali anche attraverso l'azione locale di informazione della cittadinanza. Oppure può provenire dalla percezione del malfunzionamento della sfera amministrativa riguardo alle politiche giovanili, e quindi nell'occuparsi di politica attraverso un partito, che non necessariamente è in opposizione a chi svolge le funzioni amministrative. C'è comunque una percezione, nel momento che l'impegno comincia, di un aspetto della vita sociale che potrebbe essere migliorato e che si appella all'impegno dei singoli soggetti che si impegnano in prima persona, come emerge da questo estratto:

<< Ho iniziato più o meno quattro anni fa, ed è stato un po' per caso e un po' perché avevo voglia e tempo di impegnarmi un po' di più. Nel senso che un po' nasce da alcuni insegnamenti che ho ricevuto fin da piccola, cioè i miei genitori mi hanno sempre insegnato che se

le cose le vuoi cambiare, quelle che non funzionano, devi metterti in gioco in prima persona>>.

(Intervista 08_SI);

2. *Il bisogno di impegnarsi.* Ciò è fortemente in continuità con quanto appena detto. Chi si impegna sostiene generalmente che non basta lamentare il malfunzionamento di qualcosa, ma è necessario attivarsi in prima persona. Questo a mio avviso è un passaggio importante se confrontato con l'atteggiamento di delega emerso poco fa attraverso il disinteresse e il disimpegno. Sembra quasi che la "fuoriuscita" dall'ambito di non-impegno si giochi tra disinteresse e disimpegno da una parte e esclusione dall'altra, con una crescente istanza ad attivarsi in prima persona per riuscire a cambiare qualcosa che non va. Torna qui fortemente l'aspetto della difficoltà a incidere nel tentativo di migliorare una certa condizione, supplito però dal fatto che l'impegno deve esserci "perché ci si crede" e non per un successivo compenso, né per una certezza di riuscire a raggiungere gli obiettivi posti (che a volte rimangono comunque molto astratti);
3. *L'utilità collettiva.* Nei soggetti impegnati sia da poco che da molto tempo c'è senza alcun dubbio lo sguardo sull'utilità collettiva che ha l'impegno di una o poche persone. Nell'impegno delle fasce giovanili analizzate c'è una maggior attenzione a porsi come obiettivo qualcosa che riguarda molti (ad esempio la possibilità di avere un luogo ricreativo per tutti i giovani del paese) piuttosto che ricercare un vantaggio per sé o per il

proprio ristretto contesto (come può essere il desiderio che il vialetto davanti a casa propria sia più pulito o non abbia buche nell'asfalto). Questo è vero in termini materiali, ovvero i soggetti impegnati non pretendono necessariamente di avere un rendiconto o un vantaggio dalla risoluzione di un problema; è vero invece che il fatto di impegnarsi corrisponde ad una necessità soggettiva;

4. *La necessità soggettiva.* Alcuni soggetti parlano di "egoismo" nel fare volontariato o nel prendersi un qualsiasi impegno sociale. Egoismo nel senso che i soggetti che si impegnano hanno la necessità di usufruire dei vantaggi che l'impegno può dare in termini relazionali. Interessante è la testimonianza di un volontario della Croce Rossa che evidenzia proprio questo aspetto:

<< Secondo me il volontariato inizia come soddisfacimento di un bisogno, una carenza di qualunque tipo, può essere dalla più nobile alla meno nobile, nel senso una carenza personale che per me vale qualcosa, e secondo me inizia come egoismo. Ti dirò di più, secondo me l'egoismo fa sì che il volontariato continui ad andare avanti, cioè l'egoismo inteso come cosa nobile, non l'egoismo come "questo è mio, non te lo do". Il fatto di avere comunque sempre qualcosa da compensare, cioè io vedo che in questa attività sono bravo, vedo che quando faccio un servizio fatto bene, che vedo la vecchina che arriva in ospedale contenta che mi vuole baciare, io sono contento, ecco questo è l'egoismo di volerne ancora, in questo senso intendo

egoismo, l'aver sempre il bicchiere mezzo pieno, da poter riempire e colmare>>.

(Intervista 10_AV_VB)

L'impegno sociale e politico non avviene in modo isolato per un soggetto, ma vuol dire entrare a far parte di una sorta di comunità, di rete di relazioni in grado far sentire il soggetto coinvolto in un insieme di relazioni giustificate da ciò che vi sta in mezzo, ossia lo stesso impegno. Attivarsi per una situazione che non riguarda la sfera personale ma una collettività, non è scevro di ogni interesse personale, e come dicevo poco fa, ciò non coinvolge gli aspetti materiali. La riconoscenza delle altre persone, per esempio, è un fattore che interviene come rinforzo positivo e che spinge a continuare l'impegno.

Le motivazioni personali appena elencate, che influenzano l'attivazione dei soggetti verso l'impegno sociale e politico, devono essere viste in divenire, prese cioè come parte di un processo mai definito del tutto, dove il movimento tra impegno e non-impegno può avere ampia e frequente flessibilità. Le motivazioni personali da sole non bastano a giustificare l'impegno di un soggetto, né a sostenere il dispendio di energie e risorse che l'attivazione politico sociale può richiedere in termini di disponibilità, fatica e risorse. Assieme ad esse devono verificarsi normalmente alcune condizioni, che agevolano o supportano il soggetto parallelamente alle già citate motivazioni personali: ho chiamato queste condizioni *fattori facilitanti*. Diversamente dalle

motivazioni personali, che riguardano la sfera soggettiva dei giovani impegnati, i fattori facilitanti, pur avendo un radicamento nelle relazioni intersoggettive che il soggetto ha instaurato o sta instaurando, riguardano maggiormente stimoli o condizioni del contesto che pongono il soggetto in una dimensione più agevolata nello spingersi verso l'impegno. Il verificarsi di alcuni di questi fattori facilitanti non determina necessariamente l'impegno dei giovani, ma lo rende in qualche modo più possibile, soprattutto più pensabile da parte dei soggetti stessi. I fattori facilitanti possono essere raggruppati in tre sottocategorie.

1. *Influenza di altre persone.* Si tratta dell'influenza (ma anche di una sorta di fascino) che esercitano alcune persone (anche una sola) su di un soggetto e che lo stimola a prendere in considerazione un certo tipo di impegno. Da una parte si tratta di quello che è possibile chiamare un "esempio", cioè il fatto che l'impegno di un conoscente o un parente possa influenzare o far incuriosire un soggetto nei confronti di quello stesso impegno. Dall'altra parte vi è anche una costruzione (o co-costruzione) di valori, cioè una condivisione di certe istanze etiche che giustificano e riempiono di senso un certo impegno anziché un altro. Per molti giovani impegnati in partiti di sinistra, il nonno ex-partigiano ha rappresentato una forte influenza dal punto di vista valoriale, nonostante l'impegno attuale possa essere totalmente differente (spesso il nonno non si è occupato attivamente di politica successivamente al periodo della resistenza, nonostante ne sia sempre stato interessato). Questo tipo di influenza non è assolutamente necessaria al fatto che un giovane si impegni, anzi a volte può addirittura sortire effetti opposti, come il

voler evitare in modo categorico quello stesso impegno che una persona vicina, in genere un parente, sta portando avanti, o come decidere di assumersi un tipo di impegno divergente, come militare in un partito politico di colore diverso. Questo tipo di influenza, però, non deve essere pensata solo in termini verticali tra un parente più anziano e un giovane, ma anche in orizzontale tra coetanei. Spesso sono amici o conoscenti ad avere l'influenza maggiore sulla scelta di un particolare impegno e, come spiegherò tra poco, la rete di relazioni amicali ha, ovviamente, un suo ruolo molto importante e decisivo.

2. *Entrata agevolata*. Questo fattore è strettamente legato a quello precedente: il fatto di conoscere qualcuno già impegnato in un contesto come un partito o un'associazione facilita l'entrata in termini motivazionali di un soggetto. Spesso le persone interpellate mi hanno parlato di trovarsi ad essere impegnate "quasi per caso", come se improvvisamente fossero state coinvolte in un certo ambito senza che operasse una scelta ben precisa. In verità andando a fondo delle dinamiche con le quali ogni soggetto ha iniziato ad impegnarsi, emerge una "causa ultima", cioè un fenomeno che sta alla fine di un processo di pensiero, di esplorazione del soggetto che infine, grazie a questo stesso fenomeno, entra in un impegno senza più chiedersene l'effettiva motivazione. Questa causa ultima può essere proprio la conoscenza di qualcuno già impegnato; ma anche altri aspetti del contesto possono essere decisivi, come ad esempio gli studenti che iniziano a fare volontariato per ottenere crediti scolastici, ma che poi continuano anche

dopo la scuola e quando non sussiste più questo tipo di scambio. L'aspetto dell'entrata agevolata riguarda anche i primi momenti in cui un soggetto si dedica ad un certo impegno, ossia il clima che trova nel contesto, le prime nuove reazioni che si instaurano, il proprio appagamento nel realizzare anche cose semplici o azioni di un processo che fanno parte della tensione all'obiettivo che il gruppo si è dato.

3. *Dilatazione della rete relazionale.* L'insieme delle relazioni nuove che si instaurano all'interno di un contesto dove diversi soggetti si impegnano per una stessa causa più o meno circoscritta è uno dei fattori che più gioca un ruolo fondamentale nell'avvicinamento ad un impegno politico o più ampiamente sociale. La nascita di gruppi e sottogruppi, amicizie e relazioni è praticamente scontata in un ambiente dinamico e non lavorativo, dove cioè i soggetti si sentono maggiormente liberi di stringere rapporti di fiducia in quanto mediati da una condivisione di certi valori e punti di vista. Il fatto di "trovarsi sulla stessa linea d'onda" con altre persone è uno degli aspetti che all'inizio di un impegno può essere discriminante sulla validità della scelta o meno. I giovani che si impegnano in politica impiegano molto tempo a condividere pensieri e opinioni su ciò che accade intorno a loro, forse più di quello che impiegano per programmare ed organizzare le attività da svolgere. L'aspetto della relazione e quella dei valori si pongono quindi sullo stesso piano, anche per il fatto che la decisione di un soggetto di entrare a far parte di un certo impegno ha già in qualche modo come sfondo il fatto di condividere quei precisi valori, certo con un certo margine di

soggettività. “Incontrare giovani che si impegnano” o “che cercano di cambiare le cose” è una forte attrattiva tra i coetanei delle fasce giovanili, ed è già un percorso attraverso il quale si crea e si salda un gruppo attorno ad un obiettivo.

4.4. L'impegno giovanile tra responsabilità, interesse e consapevolezza

Le categorie descritte da qui in poi fanno già parte di un impegno sociale che man mano si definisce: si tratta di aspetti *costituenti* l'impegno che caratterizza la presenza giovanile (si veda diagramma n.3), che si rifanno a quattro categorie:

- Interesse
- Informazione
- Consapevolezza
- Responsabilità

Aspetti quindi che vanno dalla presa di responsabilità all'interesse verso ciò che succede nel contesto in cui si vive e che determina la qualità della vita; dalla conoscenza del mondo che i giovani vivono all'accesso all'informazione. In altre parole, l'insieme di dati raggruppati nelle successive categorie spiega in questa fase come l'impegno porti con sé un livello crescente di responsabilità – crescente perché tra la scelta più o meno consapevole di impegnarsi e l'attività stessa dell'impegno è visibile un aumentare del senso di responsabilità alimentato dalla presenza nella situazione e dalla conoscenza di essa.

Il tipo di impegno sul quale questi risultati pongono maggiormente l'attenzione è quello politico: ciò non vuol dire che il fenomeno qui descritto non valga per altre situazioni di impegno – al contrario buona parte degli aspetti osservati resta valido per differenti contesti di impegno – ma senza dubbio l'impegno politico rispecchia maggiormente, nella sua tipicità, questo insieme di categorie e i loro collegamenti.

- *Interesse.* Iniziando a interessarsi di politica diversi giovani intraprendono un percorso guidato da una scelta che ancora una volta rimane tra consapevolezza e intuizione di qualcosa che li può coinvolgere. Tale scelta, o tale direzione, può attribuire ai soggetti un determinato modo di vivere all'interno della società nella quale agiscono la propria esistenza. Interesse vuol dire in questo caso osservare, tenere in considerazione, valutare le questioni che riguardano la sfera sociale e collettiva, avere un occhio sempre vigile su ciò che a livello locale, nazionale e globale incide sulle decisioni politiche. Anche senza fissare un punto temporale ben preciso nella propria vita, molti giovani parlano di un passaggio che hanno avvertito tra disinteresse e interesse, quasi come se fosse qualcosa che non dipende in tutto e per tutto da una scelta soggettiva.

<< ...diciamo che un anno fa non me ne poteva fregare niente, adesso... Cioè prima non faceva parte di nessun partito perché la politica non me ne fregava niente. Poi piano piano sono aumentate tante cose, vedi che i genitori, i genitori del tuo amico, i tuoi, i tuoi nonni, tutti si lamentano magari per il denaro, per tutto quello che

succede, per i politici.>>

(12_AC_SI)

Con questa sfumatura l'interesse dei giovani si definisce in termini di contrarietà, quasi aberrazione, del disinteresse. Diventa, da questo punto in poi, quasi impossibile o inimmaginabile non interessarsi di ciò che accade, di ciò che ha una rilevanza per tutti, prendendo a seconda dei casi come riferimento i diversi contesti nei quali vivono, come la scuola, la città, il gruppo di amici, l'ambiente lavorativo. Essere disinteressati diviene un sinonimo di passività, ossia equivarrebbe a lasciarsi calare il mondo addosso, lasciare ad altri lo spazio per determinare e decidere le dinamiche attraverso il quale si costituisce la loro esistenza; in altre parole iniziare ad interessarsi è il primo vero rifiuto all'atteggiamento della delega, un rifiuto ad accettare che la risoluzione di un problema o la realizzazione di un progetto possa avvenire solo attraverso l'azione di chi ne è responsabile. Iniziare ad "interessarsi di quello che succede a scuola", di politica, ma anche di attualità, sono dichiarazioni di senso date dai giovani al proprio essere nella società, con una crescente consapevolezza che solo attraverso uno sguardo su tutto ciò può avvenire, successivamente e gradualmente, una loro attivazione responsabile e sensata. Interessarsi è quindi già partecipare: se non attraverso l'azione, lo è perlomeno attraverso il rifiuto di lasciarsi sfuggire le motivazioni e il senso per il quale la collettività prende certe scelte anziché altre. Ma è anche partecipare in divenire, in quanto il continuo interesse per le cose va a costituire, con il passare del tempo, un bagaglio di conoscenze ed esperienze in grado di fornire gli strumenti che trasformano il

pensiero in azione. Questo insieme di aspetti è emerso già dalle prime interviste:

<<Odio un certo immobilismo e indifferenza verso ciò che ci succede intorno. Allora ho capito che, come diceva mio nonno, se vuoi cambiare qualcosa devi dire la tua e devi riuscire a supportare con le idee, con la cultura e dall'alto, tra virgolette, da una posizione importante puoi fare meglio le cose. E non dico che aspiro a diventare presidente del consiglio o qualcosa del genere, però magari anche solo entrare nella segreteria del partito, posso fare, posso dire la mia idea e farla contare, insomma. Cioè essere preso in considerazione.>>.

(Intervista 01_GB_FP)

Qui si apre una seconda accezione del concetto di interesse, oserei dire l'accezione attiva del termine: quella che lo definisce come capacità di "far valere le proprie idee". L'interesse per la società nella quale si vive porta alla volontà di "dire quello che si pensa", che è anche una capacità da acquisire: individuare quali siano le proprie istanze, i propri punti di vista su di una questione che riguarda la collettività, sapere motivare e argomentare le proprie idee, sono elementi richiesti nel momento in cui ci si confronta con altre persone negli ambiti politici (ovviamente non solo in quelli). La connessione tra la manifestazione delle proprie idee e il concetto di interesse risiede nel fatto che esse non nascono in modo astratto attraverso un pensiero distaccato dal contesto di vita, ma al contrario esse possono costituirsi come valide e ricche di

senso sole se radicate nello stesso contesto che può mutare o che può essere determinato. Alcuni giovani che raccontano la loro esperienza hanno sostenuto diverse volte come per formarsi idee spendibili, inerenti ed efficaci nel contesto politico nel quale agiscono, è necessario un dialogo con il territorio, con le persone che lo abitano e lo vivono. Proprio qui l'interesse si trasforma in azione: ciò che all'inizio è solo osservazione, considerazione o valutazione di ciò che accade, successivamente diviene argomentazione, o meglio "coscientizzazione" delle dinamiche che sottostanno alla vita collettiva, dal quale può prendere le sue mosse un'azione efficace, non calata astrattamente sul territorio ma "vestita" su di esso. Aggiungendo però la peculiarità che l'azione dei giovani porta con se, e che in diverse interviste ho sentito raccontare come elemento qualificante il loro impegno: quello della novità. Non si tratta solo di avere idee spendibili e di esprimere queste idee, ma soprattutto dalle parole di diversi giovani emerge la capacità – perlomeno dichiarata – di avere idee nuove, in virtù della visione del mondo, essa stessa nuova, che essi possono portare come contributo in un contesto stratificato e già sedimentato. Se questo aspetto può facilmente far scivolare l'analisi verso il pericolo di "giovanilismo", è comunque da tenere presente almeno come contrapposizione, sovente trasformata in lamentela, ad un modo di intendere la politica che continua ad utilizzare gli stessi strumenti e gli stessi meccanismi nonostante il contesto sia da tempo mutato. Quelle che diversi giovani chiamano "nuove idee", è molto spesso traducibile invece con una nuova interpretazione o una nuova lettura della realtà che loro sanno interpretare dal punto di vista della propria generazione.

▪ *Informazione.* Come ho già evidenziato poco fa, l'aspetto dell'interesse, nel senso di osservare e tenere in considerazione qualcosa è fondamentale per la scelta di un soggetto di impegnarsi in un determinato ambito come quello politico. A questa categoria è fortemente correlata quella dell'informazione, o meglio dell' "essere informati", aspetto che i soggetti impegnati in politica menzionano molto spesso. In effetti proprio l'informazione che viene filtrata attraverso i media è una delle fonti che può aprire uno sguardo sul contesto: si tratta ovviamente – e di questo i soggetti interpellati ne sono ben consapevoli – di un determinato sguardo, un punto di vista pre-orientato, sia politicamente che dal punto di vista della "fetta di realtà" che è in grado di illuminare. I giovani impegnati in politica vedono senza dubbio l'accesso all'informazione non solo come canale entro il quale farsi una propria idea e proprie opinioni, ma anche come un diritto costitutivo dell'essere cittadini. Attraverso l'informazione si attiva una sorta di apprendimento, una capacità di guardare il contesto politico attraverso un determinato paio di occhiali, che restituiscono della realtà un'immagine sempre parziale, ma che comunque va a costituire i fenomeni stessi. Molti di essi sanno chiaramente distinguere il linguaggio utilizzato e i significati che vi sono dietro le notizie che appaiono sulla pagina di un giornale, tra i titoli del telegiornale o su determinati siti web. Ad ogni modo per poter parlare, discutere e riflettere sulla politica è necessario avere presente quali sono le opinioni che vi sono in giro. Alcuni giovani militanti nei partiti affermano che per essere coerenti e ben informati sarebbe necessario leggere tutti i giorni i quotidiani di diversi schieramenti politici, in modo da potersi fare un'idea più autonoma di quella che proviene dall'opinione di una sola delle parti. Quello che

spesso lamentano, però, è la difficoltà ad avere un accesso così vasto a tutto lo spettro dell'informazione presente, sia in termini di tempo che di risorse. Alcuni rappresentanti studenteschi raccontano della loro battaglia perché a scuola ogni mattina vi sia la possibilità di consultare diversi giornali, e perché la lettura di essi possa essere contemplata all'interno della programmazione. Ciò richiama il limite, da loro spesso denunciato, di parlare di politica a scuola: spesso i professori si rifiutano per non influenzare gli alunni; chi è interessato e si impegna in politica vive ciò come una frustrazione, dal momento che pensa che la scuola potrebbe fornire strumenti più efficaci per capire lo scenario politico e orientare i giovani verso una scelta consapevole e autentica, qualunque essa sia. In ogni caso, buona parte dei giovani non vede queste difficoltà come un deficit, dal momento che riescono a supplire abbastanza bene attraverso la consultazione di siti web nei quali trovano notizie e informazioni più esaustive di quelle dei giornali, se non addirittura sostitutive. La buona padronanza dell'inglese, che insieme ad utilizzo molto competente del web – entrambe caratteristiche che rappresentano una sostanziale novità presente nelle ultime generazioni di adolescenti e giovani – permette loro di formarsi un'opinione sulla politica abbastanza organica, anche se essa può avere certe lacune e non tenere presente eccessivamente del dato storico e con esso di un portato ideologico molto più sedimentato in altre generazioni.

Ad ogni modo l'importanza dell'accesso all'informazione è evidenziato dai giovani intervistati anche attraverso il giudizio che danno di alcuni loro coetanei che hanno un diverso rapporto sia con l'impegno che con l'informazione. Senza un'adeguata informazione, infatti, è più facile "essere in balia di ogni cosa" e

non avere le basi e gli strumenti per valutare ciò che accade nella realtà e nel contesto politico. Non essere informati sembra un rischio che i giovani impegnati non vogliono correre, che anzi suscita in loro uno stato di angoscia che si manifesta quando si trovano a discutere con alcuni coetanei, i quali tendono a parlare perlopiù di cose che non sanno, esprimono opinioni senza una fondata argomentazione a riguardo, utilizzando frasi fatte e slogan. Da quel che emerge, un impegno responsabile in ambito politico ha bisogno di essere informato, non già attraverso un accesso all'informazione acritico e casuale, ma ben ponderato e con riferimenti certi. Ciò non vuol dire che i giovani militanti in uno o nell'altro partito non leggano quotidiani vicino al proprio schieramento politico, anzi essi ne fanno ovviamente riferimento. Ma senza dubbio tendono a dotarsi di strumenti che li aiutano a formarsi un'idea più chiara del contesto politico e sociale di quella dei loro coetanei "disinformati". O almeno sono convinti che piuttosto che non informarsi sia meglio leggere un giornale chiaramente schierato, qualunque sia il colore politico al quale appartiene.

- *Consapevolezza.* L'impegno sociale in generale, tra cui quello politico, risulta non essere, anche dopo quanto appena detto, un ambito entro il quale un soggetto entra una volta per tutte, e ancora una volta si avvalora la tesi che non vi sia una netta linea di demarcazione che separa soggetti impegnati e non impegnati. Dai dati raccolti e dalla loro analisi emerge come vi sia un movimento, un percorso di apprendimento – e di auto-apprendimento – che coinvolge i soggetti che per varie motivazioni e fattori, quelli visti prima, dedicano il loro tempo e le proprie risorse ad una causa comune (come può essere un agire politico). Attraverso questo apprendimento si sviluppa una

consapevolezza delle dinamiche, degli aspetti sociali, delle relazioni che vi sono tra le persone, tra i gruppi formali e informali, tra le istituzioni di diverso tipo. “Conoscere la realtà in cui si vive” è già un fatto politico, qualunque sia l’impegno sociale entro il quale i giovani intervistati si riconoscono. Da tutti i contesti con i quali mi sono confrontato in questa ricerca è emerso la necessità dei soggetti di “vedere in prima persona le problematiche del territorio”: l’impegno politico e sociale è quindi situato, collocato nell’ambiente in cui si svolge e senza questo tipo di contestualizzazione, tale impegno rimane aleatorio ed effimero. Questa contestualizzazione crea a livello soggettivo una consapevolezza e una lucida conoscenza di ciò che agisce sul territorio, di ciò che lo può trasformare; quindi anche del campo di azione che ha l’impegno, in questo caso giovanile, della sua capacità di incidere sulle scelte e sulle decisioni politiche, oltre alla capacità di leggere il territorio e i suoi bisogni.

- *Responsabilità.* Interesse a ciò che succede nella società e ad incidere nelle scelte che la riguardano, accesso all’informazione come conoscenza dello scenario politico e sociale, conoscenza della realtà territoriale e delle relazioni che la compongono; si tratta di tre categorie emergenti che si collegano a loro volta con un’unica altra categoria, quella della responsabilità. L’impegno di ogni tipo, come anche quello politico, mette il soggetto di fronte ad una presa di responsabilità; soprattutto se l’impegno diventa continuativo e il soggetto comincia ad assumere ruoli all’interno del gruppo formale non più marginali, ma con determinate funzioni e scopi ai quali sono legati anche altri soggetti.

<<Quando ti dai degli obiettivi dopo devi assumerti le responsabilità,

perché se gli altri ti danno fiducia, cioè se tu chiedi la loro fiducia e loro te la danno, dopo devi essere responsabile e sai che se va bene o se va male tutto ricade su di te. Cioè, sia i meriti che le colpe, anche se gli altri non muovono un dito, perché alla fine sei tu che ti sei preso l'impegno>>

(Intervista 03_FV)

I rappresentanti studenteschi si attribuiscono la responsabilità di ascoltare i compagni di classe, di capire i loro bisogni, di rappresentarli al meglio agli insegnanti, di svolgere il miglior compito di mediazione per ottenere ciò che richiedono. Senza parlare di chi ha una funzione amministrativa, al quale viene attribuita una responsabilità formale alla quale deve rispondere, sia nei confronti dei cittadini che dell'ente di cui fa parte. Prendere decisioni che riguardano la collettività ha un carico di responsabilità che investe integralmente la capacità di agire del soggetto; non è da meno l'impegno in un movimento politico per una determinata causa, o l'assunzione della gestione organizzativa della sezione giovanile di un partito. Da tutti questi casi emergono due elementi che caratterizzano e qualificano la responsabilità: il riconoscimento e la fatica.

Chi si assume una responsabilità, assume anche una posizione almeno in parte più elevata di altri, che magari collaborano allo stesso scopo ma sui quali non ricade l'attribuzione di responsabilità nel caso di successo o fallimento. Ciò può riguardare alcuni soggetti ma non altri, nel senso che non tutti sono disposti ad assumersi una responsabilità troppo forte, o troppo centrata su se stessi. Nei contesti politici nei quali i giovani si muovono, può esserci chi ha voglia di

assumersi maggiori responsabilità, ottenendo insieme anche un ruolo di maggiore visibilità di altri, ma facendo ciò sa anche che il carico di lavoro aumenta, e che sebbene la buona o cattiva riuscita di un'azione sia dovuta all'impegno di più persone, anche gli apprezzamenti da una parte e le colpe dall'altra possono ricadere su di lui. In ogni caso l'aumento di responsabilità tende a mettere maggiormente sotto i riflettori un soggetto, al quale viene in ogni caso riconosciuto un ruolo determinante in certe dinamiche. L'altro aspetto che oltre al riconoscimento caratterizza la responsabilità, come già si evince da quanto appena detto, è la fatica: oltre al dispendio di risorse che il soggetto mette in campo, c'è una situazione di visibilità attraverso il quale l'assunzione di responsabilità diventa faticosa, a volte difficile da sostenere. Il soggetto che assume responsabilità in un impegno, o lo stesso gruppo che si pone un obiettivo di portata collettiva, porta con sé il peso delle aspettative che altri gli attribuiscono; fallimento o successo andranno poi a determinare la tenuta della relazione con l'esterno, con chi non è impegnato o resta a guardare, anche con il massimo della fiducia. Le persone intervistate, giovani impegnati a vario titolo in diversi ambiti politici, sono generalmente soggetti che vivono la politica come una passione e non come una professione, anche per il fatto che la loro occupazione nella vita è quasi sempre un'altra (studente, lavoratore, ecc). Essere impegnati e assumere responsabilità vuol dire talvolta "strappare" il tempo alla propria vita professionale e di studente, impegnare buona parte del tempo libero, spesso anche più o meno trascurare le relazioni normali di una persona.

<< A volte mi viene da domandarmi perché lo faccio, dal momento che avrei già abbastanza cose da fare normalmente, tra studio e tutto il resto. Però è una questione di responsabilità, lo vorrei dire anche ai miei amici che non gliene frega niente di politica o di quello che succede. Abbiamo delle capacità che dobbiamo usare, e questo vuol dire più responsabilità e fatica. Ma non è solo quello, cioè alla fine lo fai perché ci credi e ti gratifica, non bisogna pensare che sia solo un sacrificio>>.

(Intervista 19_VV)

La fatica di avere una responsabilità diventa spesso un deterrente per alcuni soggetti, che lasciano l'impegno se non ne trovano un'adeguata soddisfazione che compensi l'impiego di risorse che viene messo in campo.

Inoltre questa è solo un'accezione della fatica che comporta l'impegno, che riguarda più gli aspetti interni al gruppo e le istanze soggettive. Proiettando l'impegno all'esterno, una fonte di fatica è anche quella che proviene dal confronto con esterni, cioè con persone che vivono gli stessi contesti di vita dei giovani impegnati ma che non ne condividono l'impegno: per esempio la maggior parte di compagni di classe o di scuola nei confronti dei rappresentanti studenteschi; o talvolta amici e parenti che criticano l'eccessivo impegno per la politica, etichettato come perdita di tempo che potrebbe essere dedicato ad altro:

<<lo in questi anni ho sentito di tutto, nel senso che ho avuto amici e anche parenti, o comunque persone con un rapporto più stretto, che mi hanno detto “sei matta” a dedicarci così tanto tempo o comunque a perderci del tempo, perché la prima opinione è “tu perdi tempo”, “potresti usarlo nel migliore dei modi per esempio facendo sport piuttosto che volontariato”. Perché poi fare attivismo politico non viene visto come volontariato da molte persone, viene visto come un'altra cosa, che però non è uguale allo stesso impegno che puoi mettere facendo volontariato in un associazione, e già questo secondo me è un po' allucinante>>.

(Intervista 21_ES)

Da una parte infatti vi è una diffusa diffidenza nei confronti di quei giovani impegnati in politica, certamente dovuta anche all'influenza di una generale opinione contemporanea che etichetta tutto ciò che è politico come sporco, poco onesto e con doppi fini; in fondo questo tipo di impegno sarebbe un tentativo di accaparrarsi qualcosa, di ottenere benefici o semplicemente di mettersi in una posizione di rilievo (benché minimo) nei confronti dei coetanei. Dall'altra parte è facile riscontrare un giudizio negativo nei confronti di chi è impegnato in politica in quanto la sua attività sarebbe uno spreco di tempo, il quale invece dovrebbe essere speso per altri impegni, non per ultimo lo svago, al quale i giovani impegnati strappano tempo per dedicarsi al lavoro che si sono prefissati di fare. In genere comunque, sebbene non pagato, l'impegno dei giovani nei partiti o nelle associazioni che hanno a che fare con la politica, viene

etichettato da molti dei loro coetanei e da altre persone vicine, come qualcosa che ruba tempo, ben diversamente da quanto viene detto di una attività di volontariato. Quasi per giustificare questa ultima opinione, spesso la motivazione che viene affiancata è quella della presunta paranoicità dei ragazzi impegnati, i quali investono risorse in politica allo scopo di cambiare la società e risolvere i problemi del mondo, quanto “tanto non cambia niente” ed è quindi solo illusorio immaginare che un forte dispendio di energia anche a discapito della personale gestione del tempo possa andare ad incidere seriamente ed efficacemente sulla situazione attuale, sia per quanto riguarda la politica che per quanto riguarda la situazione sociale in genere. Va detto anche che il fenomeno non funziona sempre così, anzi, la fatica proviene anche da una fonte diversa e di direzione opposta, quella cioè che vede la fiducia di altre persone nei confronti dei giovani politicamente impegnati. Il fatto che diversi soggetti che non si trovano impegnati in politica ripongano la propria fiducia in questi soggetti, è una motivazione che spinge a proseguire il percorso. Molto spesso il fenomeno avviene tra coetanei, cioè da parte di giovani non socialmente impegnati e che preferiscono impiegare il proprio tempo libero a disposizione in un altro modo, più che legittimo come lo sport o altri interessi, che danno un giudizio positivo ai propri amici impegnati in politica, senza vederne dietro doppi fini o particolare estremismi. Il fatto è che qualcuno lo deve fare, qualcuno deve prendersi la responsabilità e l’onere di fare il rappresentante, o di essere presente al dibattito pubblico, o di inserirsi nel processo decisionale che riguarda la collettività. I coetanei che sacrificano parte del proprio tempo per questioni di valenza sociale meritano, a vista di alcuni,

una sorta di rispetto e se riescono ad ottenere qualcosa che ne va del bene di tutti, allora acquisiscono anche una sorta di prestigio, in quanto viene loro riconosciuta la capacità di incidere nelle scelte politiche della città o del contesto nel quale si trovano.

4.5. L'impegno politico come paradigma della presenza giovanile

Dopo aver chiarito il processo attraverso il quale i giovani cominciano ad impegnarsi socialmente, collocandosi in un contesto già strutturato, mi addentrerò adesso in un particolare tipo di impegno, quello politico. Come ho già spiegato nel capitolo precedente, raccogliendo e analizzando i dati mi sono reso conto di come l'impegno politico sia in grado di rappresentare l'impegno giovanile nel sociale, manifestando dinamiche facilmente riscontrabili anche all'esterno di esso, per esempio nel volontariato e nell'impegno in altre associazioni che si occupano di temi sociali. Cercherò quindi da adesso in poi di rendere una rappresentazione dell'impegno politico (rappresentato nel diagramma n.4) così come emerge dalle interviste svolte, cercando di chiarire non solo la processualità e le dinamiche attraverso le quali si svolge questo fenomeno, ma anche evidenziando motivazioni e rappresentazioni che i giovani danno del loro stesso impegno politico.

Prima di entrare nel merito delle varie categorie che rappresentano le principali forme differenti di impegno politico, è necessario soffermarsi sulla categoria che parla del rapporto con la politica stessa; difficile dire se tale rapporto si instauri prima o dopo l'inizio dell'impegno da parte di un soggetto, molto più

probabilmente è un continuo trasformarsi di idee e motivazioni che vengono fortemente influenzate dalle conoscenze e dalle esperienze che un giovane incontra sia dentro che fuori l'ambito dell'impegno. In ogni caso i giovani impegnati politicamente portano con sé delle idee politiche, o perlomeno mettono in campo risorse perché sia così. In altre parole, sebbene non sia facile interpretare e orientarsi nelle diverse opinioni politiche e nella complessità di contesti nella quale possono trovarsi, essi ritengono un'importante priorità quello di formarsi proprie opinioni che non dipendano da altri o da particolari influenze. Ho già accennato precedentemente all'importanza che ha l'informazione e l'accesso ad essa nell'impegno di questo tipo; è possibile dire a questo punto che buona parte della cultura che i giovani in formazione si stanno creando, attraverso la scuola, l'università e le altre proposte formative provenienti da differenti direzioni, viene spesa a questo scopo, quello di rielaborare i fatti, le opinioni, gli accadimenti politici alla luce di quello che è il bagaglio culturale che gli stessi giovani si portano dietro. Nell'accedere alla conoscenza della politica, quindi all'impegno in essa, i soggetti in questione sono disposti a pensare molto ad essa, a parlare e a discutere ogni volta possibile di temi politici, ad informarsi continuamente, a rivedere l'una e l'altra opinione anche e soprattutto alla luce dei propri vissuti, infine litigare e discutere con amici e coetanei sui temi sociali, sulle opinioni e sulle argomentazioni che li spinge a sostenere l'una o l'altra direzione politica. Il fatto di farsi una idea politica non preclude però la possibilità di aderire, anche in modo costantemente attento e critico, ad un preciso pensiero politico, ad un orientamento, o anche ad una ideologia già esistente. I giovani nel far politica si

possono legare all'uno o all'altro partito: ciò avviene attraverso le modalità già viste prima (i fattori facilitanti e le motivazioni personali) e di fatto la scelta ricade su quell'orientamento che maggiormente rispecchia le proprie idee politiche, difficilmente trovando una aderenza perfetta, ma comunque condividendo un ampio spazio valoriale. Diversi giovani confermano di sentirsi parte di un'ideologia o di condividerla: si tratta però quasi sempre di orientamenti politici e apparati etici (democrazia, libertà, pacifismo, antifascismo, ecc) molto ampi e piuttosto eterogenei, all'interno dei quali gli stessi giovani, con poca esperienza a riguardo, possono sentirsi comodi facendo riferimento agli aspetti che più sentono di condividere. Non a caso nonostante dichiarino spesso di appartenere ad una precisa ideologia, immediatamente evidenziano come sia possibile, anzi necessario, andare oltre di essa, non farla divenire qualcosa di calcificato all'esterno del quale non è possibile collocarsi. È quello che si può vedere nel caso dei rappresentanti studenteschi, i quali collaborano tra di loro per realizzare i diversi progetti scolastici, pur provenendo da diverse liste, quindi da diversi orientamenti politici (diverse liste di rappresentanti sono collegate a partiti politici seppure a scuola non sia possibile fare uso esplicitamente di simboli e riferimenti partitici). I giovani impegnati in politica sono disposti ad andare oltre la propria "fede" ideologica se di mezzo ci sono progetti e obiettivi che riguardano il bene collettivo che va a vantaggio di tutti. Ciò non vuol dire che non nascono discussioni e attriti tra una parte e l'altra, ma è anche vero che in una situazione simile i diversi rappresentanti si riconoscono come coetanei e appartenenti allo stesso contesto. Esemplificativo di questo fenomeno è un'affermazione estratta

da una delle interviste ad un rappresentante degli studenti:

<< adesso siamo qua e lavoriamo insieme, tu dici la tua io dico la mia!>>.

Accettano quindi di essere etichettati vicini a questa o quella corrente politica, ma ciò non è un ostacolo per una costruzione condivisa di qualcosa. Alcuni esempi, come il caro libri, il monteore per le attività scolastiche, l'apertura pomeridiana della scuola, mostrano come gli studenti impegnati si trovano ad affrontare questioni che loro stessi definiscono trasversali, ossia che non hanno a che fare con un'ideologia in particolare ma sono di interesse collettivo. Sarebbe troppo facile mitizzare questo fenomeno come esempio paradigmatico delle parti politiche di comunicare e dialogare tra di loro e riuscire quindi a risolvere questioni importanti. C'è da dire che le condizioni che offre l'attività della rappresentanza scolastica, quali un ambiente abbastanza circoscritto ed una "popolazione" piuttosto omogenea, creano una situazione all'interno della quale i giovani impegnati scoprono ben presto quanto alzare eccessivamente il livello del conflitto può portare conseguenze di difficile gestione ed una totale incapacità a progettare una qualsiasi iniziativa. Differente è invece ciò che succede fuori dalle scuole superiori, quando i giovani impegnati frequentano l'università o entrano nel mondo del lavoro. Essi non si trovano più, al contrario del caso precedente, in un contesto protetto, ma disgregato e altamente eterogeneo, dove il confronto politico è maggiormente impregnato di portati ideologici. Il fatto che un giovane faccia parte di un partito e un suo coetaneo di un altro di colore politico opposto, crea come è ovvio una linea di demarcazione più netta tra l'uno e l'altro; i problemi e i bisogni non sono più trasversali, ma verticali, ossia essi trovano un modo di essere risolti e proposte di

progettazione differenti a seconda di come le idee politiche sono strutturate all'interno del partito stesso. Il dialogo diventa più difficile, anche se non impossibile, in quanto comunque si tratta di giovani che talvolta hanno anche altre possibilità di incontro al di fuori della politica; in ogni caso è maggiormente percepita una differenza politica, quindi una diversità di approccio alle questioni sociali.

Si crea quindi una cultura politica di gruppo, che a sua volta costituisce una identità che per almeno qualche elemento è differente da quella dell'altro gruppo. Questa cultura tende ad espandersi, in quanto per diversi giovani impegnarsi in politica significa anche "coscientizzare" più persone possibili (in particolare gli amici e i coetanei): tanto quanto c'è una sorta di insofferenza per chi si disinteressa totalmente alla politica, tanto più emerge il tentativo dei soggetti impegnati di far capire, di informare, di portare all'attenzione alcuni punti di vista che non sono visibili se non attraverso l'esperienza. Sembra un paradosso, ma i giovani che scelgono di aderire ad un'associazione con un chiaro orientamento politico (ad esempio i partiti), riescono ad accettare più di buon grado il fatto che vi siano altri giovani impegnati con un orientamento totalmente diverso piuttosto che il fatto che buona parte dei loro coetanei non si interessi minimamente di politica, non sappia farsi un'opinione senza assumere quelle passate dai telegiornali, oppure accetti di rimanere sulla superficie della riflessione politica ricadendo spesso, sempre a detta dei soggetti intervistati, in un qualunquismo piuttosto banale e sommario.

Prima di analizzare gli aspetti peculiari che l'impegno politico porta con sé, è

utile vedere come e in quali forme tale impegno si svolge. Come ho descritto nel capitolo precedente, una volta cominciato a intervistare giovani impegnati in un partito politico, ho poi allargato il campione teoricamente, cercando di includere tipologie diverse e verificare se le stesse categorie potessero essere valide in contesti differenti. Attraverso queste interviste, oltre ad emergere gli aspetti fin ora descritti, ho potuto tracciare una mappatura dell'impegno politico, che si suddivide nelle seguenti categorie:

1. *L'impegno a scuola.* Ho già accennato poco fa di come gli studenti delle superiori che si interessano di politica lamentino che a scuola sia difficile affrontare tale tematica. In parte i docenti difficilmente trovano il tempo per affrontare temi politici, magari anche attraverso la lettura del giornale; ciò può avvenire sporadicamente, certo non con una regolarità, che a detta di alcuni studenti aiuterebbe diversi giovani a capire e ad avvicinarsi maggiormente alla politica. Dall'altra parte sembra che diversi docenti siano in difficoltà nell'affrontare temi politici, non volendo influenzare gli alunni, alcuni dei quali interpretano ciò come una "riluttanza" dei professori di parlare di politica. I rappresentanti studenteschi, spesso legati a un partito politico, sanno che non è possibile introdurre a scuola richiami all'uno o all'altro partito; pur accettando questo, faticano ad accettare che non ci sia spazio durante le lezioni per affrontare anche trasversalmente certi argomenti, o ce ne sia poco. L'unico spazio rimane durante alcune assemblee degli studenti, nelle quali vengono invitati relatori a parlare di determinati temi.

Al di là di un impegno puramente politico, chi si impegna a scuola lo fa

come rappresentante scolastico o come appartenente ad un gruppo di rappresentanti; quindi la sua attività va ben oltre a quello di un dibattito politico, e si incentra piuttosto attorno alla stessa attività di rappresentare tutti gli altri studenti per far emergere bisogni e richieste. Il processo attraverso il quale uno studente assume il ruolo di rappresentante assomiglia però in molti aspetti al percorso che porta ad una carica politica: vengono formate delle liste di candidati a rappresentante di istituto, rappresentante di classe, o rappresentante della consulta studentesca (si tratta della consulta provinciale degli studenti, composta da rappresentanti provenienti da tutti gli istituti del territorio); in una o più assemblee viene presentato il programma di ogni lista che contiene proposte e iniziative riguardanti la scuola; viene svolta una specie di campagna elettorale, attraverso un volantinaggio e a varie forme di promozione; infine avviene un'elezione attraverso voto segreto. Solitamente chi si candida, o chi rappresenta maggiormente una lista, è uno studente abbastanza conosciuto a scuola, in grado quindi di catalizzare più voti possibili: l'aspetto interessante che ho sentito raccontare da diversi di essi, è che a scuola gli studenti per lo più non scelgono chi votare come rappresentante uno studente per la sua appartenenza politica, ma in base alla conoscenza e all'apprezzamento di cui gode tra i suoi coetanei. Inoltre, spesso chi fa il rappresentante, si candida e viene eletto anche negli anni successivi, magari in ruoli diversi. Organizzare le attività a scuola richiede un grande dispendio di energia e la capacità di collaborare tra i rappresentanti. Gli studenti ottengono un

monteore per le attività, che può essere suddiviso in più momenti o essere raggruppato tutto in uno o più giorni consecutivi. Vengono organizzati gruppi tematici, assemblee di istituto con dibattiti, eventuali autogestioni o occupazioni della scuola, eventi che raggruppano più scuole in una volta sola. Ma il compito che i rappresentanti descrivono con maggior enfasi è proprio quello più specifico del rappresentare, ossia ascoltare e raccogliere richieste e bisogni degli studenti, fornire loro le informazioni su diversi temi, mediare tra studenti e professori, concordare le attività con il dirigente scolastico e con il consiglio di istituto. L'attività di intermediazione tra studenti e professori, l'ascolto nei confronti dei compagni di scuola e di classe, l'impegno a realizzare iniziative e progetti, tutto ciò richiede ai rappresentanti certe capacità di dialogo e di relazione, o comunque li colloca in un processo di formazione di certe competenze, le quali a ben pensarci sono in senso lato riconducibili al fare politica. Gli studenti che intraprendono questo percorso si raccontano come cittadini attivi, come soggetti interessati al contesto nel quale vivono (la scuola per uno studente è il contesto nella quale vive buona parte del proprio tempo e quindi rappresenta una fetta significativa della realtà vissuta) e che cercano di migliorare e di curare. Che vi sia un processo di apprendimento "non formale" è anche garantito dal fatto che spesso nell'iniziare a svolgere l'attività di rappresentanti, gli studenti si trovano in difficoltà nel capire come funziona la scuola (ad esempio il suo bilancio, all'interno del quale vengono programmate le attività, o i suoi procedimenti burocratici), oltre allo stesso sistema di

rappresentanza, che include molti soggetti anche al di fuori della scuola (ad esempio i soggetti del partito al quale una lista può essere collegata). Inoltre molti rappresentanti eletti spesso non si impegnano fino in fondo e in modo costante per un periodo duraturo, lasciando molto più lavoro a quelli che invece intendono farsi carico in pieno della responsabilità che hanno scelto di accettare nel candidarsi. Infine spesso diviene difficile fare proposte impegnative agli studenti, come ad esempio le assemblee tematiche, le quali vengono viste da molti come l'occasione per stare a casa o per perdere qualche ora di lezione.

2. *L'impegno nel partito.* L'impegno nel partito richiede un senso di appartenenza molto più forte di quello dell'attività di rappresentanza a scuola: entrare in un partito ed impegnarsi in esso significa condividere buona parte delle idee, dei punti di vista, del pensiero politico che esso presenta. I membri di un partito, quelli che all'interno di essi sono attivi e lo organizzano, formano una sorta di identità di gruppo, che per quanto possa concedere un "perifericità" di pensiero abbastanza ampia (soprattutto oggi che i partiti hanno una identità più flessibile e liquida) si stringe comunque intorno ad un nucleo ideologico, o basato su di una certa visione del mondo. Le possibilità attraverso le quali un giovane si impegna nel partito possono essere molteplici: primo tra i quali, come già menzionato, attraverso una lista studentesca che sia collegata ad uno di essi; oppure attraverso la "giovanile" di un determinato partito, che molto spesso lo affianca con una organizzazione tutta sua e una forte indipendenza. Nelle realtà più piccole invece è più facile che il contatto

sia direttamente con i membri più anziani del partito, o comunque con adulti che già da tempo fanno parte di esso. Le attività di cui si occupano i giovani in un partito sono molto spesso di “manovalanza”, come organizzare e gestire banchetti per il volantinaggio o feste del partito, impegnarsi nei circoli e nelle sezioni collocate nelle diverse zone del territorio, occuparsi della comunicazione attraverso la redazione di giornali amatoriali, volantini e siti web. C’è comunque spesso, nei soggetti che decidono di aderire attivamente ad un partito, un forte senso di appartenenza che li spinge a partecipare a quante più possibili iniziative che vengono organizzate e proposte. Nonostante ciò il rapporto rimane abbastanza libero, come molti di essi rilevano: non ci sono obblighi dei quali si sentono investiti, al contrario l’immagine è quella di una presenza necessaria che i membri adulti vedono nei confronti dei giovani. Essi vengono considerati perlopiù come nuove leve, soggetti in formazione che imparano a fare politica attraverso la vicinanza ad altri, ossia gli stessi adulti che ricoprono ruoli fondamentali nel partito o cariche amministrative. I passaggi che qualche giovane inizia a fare, cominciando a ricoprire man mano ruoli di rilevanza nel partito (segretari di circoli, coordinatori, responsabili di qualche attività, ecc) sono il frutto di relazioni che mano a mano si vanno costituendo, e soprattutto della fiducia che i “veterani” del partito concedono ai “nuovi arrivati”.

3. *L’impegno amministrativo.* Senza dubbio questa categoria viene descritta da molti meno soggetti, dal momento che i giovani con ruoli amministrativi non sono molti. È però una categoria chiave per capire in

che modo un giovane riesce, all'interno di un contesto politico, ad avere un ruolo importante, attraverso il quale entra in un processo decisionale che riguarda la collettività. Come spiegherò poco più avanti, vi sono alcuni filtri che fanno in modo che un soggetto arrivi ad acquisire un ruolo importante, tra i quali come ho già accennato, gli altri membri più anziani che già fanno parte del contesto. In ogni caso un giovane che nell'arco di poco tempo riesce a raggiungere un ruolo amministrativo è anche un soggetto ben radicato nel partito, al quale sono riconosciute determinate capacità, ma anche che dedica molte risorse all'impegno a beneficio del contesto stesso. Avendo intervistato consiglieri comunali e assessori di diversi orientamenti politici, ma soprattutto provenienti da diversi contesti territoriali, in realtà grandi e piccole, risulta difficile generalizzare riguardo i percorsi che li hanno portati a rivestire cariche istituzionali. Il fatto interessante però è che i soggetti in questione si trovano in un ruolo che contempla la possibilità di incidere sulle decisioni degli Enti locali, e non di meno all'interno del partito di appartenenza. Questi due aspetti si richiamano a vicenda, in quanto il ruolo che un giovane acquisisce in uno di essi rinforza e migliora la sua posizione nell'altro e viceversa.

Andando oltre le diverse forme di impegno politico, che certo non vengono esaurite da questa descrizione, dall'analisi dei dati raccolti emergono alcune caratteristiche delle quali gli intervistati parlano, perlopiù indirettamente; si tratta di elementi che costituiscono un soggetto in grado di avere e mantenere un impegno forte in contesti politici, si tratta in altre parole di un collegamento tra

un impegno “di base”, cioè minimo nel suo svolgersi, ed un impegno che si trasforma in presenza incisiva ed efficace di un soggetto all’interno della politica.

Una di queste caratteristiche è la capacità di avere la vita “immersa” nella politica, che diversi giovani traducono in un interesse verso tutto ciò che li avvicina e li forma riguardo ai temi politici. Quindi, oltre all’impegno formale, quello che si svolge nelle riunioni, negli incontri, nelle assemblee, nelle attività del partito, nelle iniziative del gruppo di rappresentanti studenteschi, si aggiunge anche un impegno che riguarda maggiormente la vita e gli interessi privati. Vedere film, leggere libri e giornali, seguire eventi che in un qualche modo riguardano la politica, che ne parlano, che la affrontano anche da un punto di vista storico: tutto questo costituisce il bagaglio culturale che un soggetto interessato alimenta costantemente. Senza tralasciare il grande numero di impegni che l’essere in un contesto può comportare: l’impegno politico tende molto facilmente a trasformarsi in una passione totalizzante, che sfuma tra la rete relazionale di un soggetto e lo scopo per il quale si impegna. Una “dedizione” di questo tipo porta il soggetto a costruirsi un’esperienza che passaggio dopo passaggio lo guida progressivamente nelle dinamiche politiche; questa è un’altra caratteristica, quella di conoscere sul campo la politica, agendola, vedendo e toccando con mano gli elementi, le situazioni e i contesti, confrontandosi direttamente con i soggetti protagonisti della vita politica. Nonostante il percorso di chi fa politica possa essere vario e tutt’altro che lineare, diversi soggetti parlano di tappe, di passaggi nella vita politica. C’è una forte consapevolezza che i contesti politici e amministrativi presentino una

grande complessità di tematiche, che solo spendendo molto tempo confrontandosi con esse è possibile raggiungere un livello con il quale poter far parte in modo attivo di un contesto, costituirne una parte importante e poter assumere un ruolo decisivo.

Un'altra capacità, già accennata in precedenza, è quella di essere in grado di sostenere la responsabilità, la quale a sua volta mette in soggetto in una posizione di rilievo, al centro di alcune dinamiche che lo stimolano a porsi come punto di riferimento e centro organizzativo rispetto ad alcuni compiti o obiettivi del contesto in questione. A partire dai rappresentanti scolastici fino ad arrivare agli assessori di un ente locale, avviene una attribuzione di responsabilità sempre maggiore, a ragione della quale il soggetto si trova investito sia dei risvolti positivi che degli aspetti negativi che riguardano quel contesto: un amministratore ha la responsabilità per esempio del suo assessorato, questo vuol dire dare le direzioni per far lavorare in un certo modo un gruppo di persone; allo stesso tempo significa farsi carico degli errori o dei fallimenti che una decisione politica e amministrativa può avere, con quelle che sono le conseguenze che ne derivano.

I soggetti più impegnati tra quelli intervistati rilevano spesso il disagio e la fatica che l'acquisizione di tali capacità porta con sé; per questo molti giovani lasciano o abbandonano l'impegno politico, ritornando a far emergere quella distanza tra di esso e lo svolgersi della propria esistenza. È necessaria, per far fronte a tutto ciò, una capacità di reggere nell'impegno politico, capacità costituita da più elementi, quali senza dubbio la soggettiva resistenza a dinamiche complesse e spesso conflittuali, ma anche una rete relazionale in grado di attutire le difficoltà

e i fallimenti che i giovani in questo ambito incontrano, e un contesto non eccessivamente ostile nel quale i soggetti sperimentano le proprie prime esperienze politiche o amministrative.

L'analisi dei dati raccolti nei vari ambiti di impegno, sia politico che di altro tipo, ha portato quindi ad elaborare una teoria della presenza giovanile: si tratta di una teoria fondata sui dati (*grounded*), induttiva e di medio-raggio, ricavata attraverso successivi livelli di analisi dei dati e di sviluppo concettuale (Charmaz, 2005). Tale teoria è nata dalla domanda di ricerca che interrogava il campo riguardo al fenomeno sottostante le dinamiche che caratterizzano quei contesti nei quali vi sono giovani impegnati, che si assumono una responsabilità collettiva, che si attivano per interessi condivisi con un gruppo allargato. La risposta si colloca all'interno della categoria principale, a sua volta composta da altre sottocategorie, del passaggio da *non-impegno* a *impegno*, quella cioè che prende in esame tutte le componenti della presenza giovanile nei contesti di impegno. Lo stesso impegno politico, che costituisce gran parte dell'analisi svolta in questi contesti, offre attraverso la propria mappatura, una panoramica di quello che accade nel momento in cui un giovane o un gruppo di giovani decide di impegnarsi e attivarsi all'interno della collettività di cui fa parte. Il rapporto che i soggetti giovani hanno con la politica in generale e l'attività politica nelle forme più particolari, traccia il percorso attraverso cui si svolge il passaggio da non-impegno ad impegno per divenire presenza: esso è costituito da motivazioni personali che i soggetti mettono in campo e da fattori facilitanti che agevolano o stimolano, come descritto poco fa, questa stessa attivazione e

la scelta di essa. Inoltre, in quanto processo dinamico, certo non lineare e per niente rigido, ma comunque con un certo grado di consequenzialità, il passaggio da non-impegno a impegno si pone come processo formativo, anche e soprattutto attraverso alcune istanze che trasformano il soggetto in causa: si veda quindi la categoria dell'interesse, attraverso il quale un soggetto desidera "prendersi cura" di un ambiente, delle sue problematiche e dei suoi bisogni; ad esso è legata la categoria della responsabilità, la quale spinge il soggetto a non ignorare gli elementi che compongono il proprio contesto, ma piuttosto a farsi carico della possibilità di migliorare e di cambiare quest'ultimo. Ancora, la categoria dell'informazione, attraverso la quale i soggetti che si impegnano acquisiscono conoscenze del contesto, delle relazioni, anche degli episodi che caratterizzano un gruppo, un'associazione, un partito politico o quant'altro. La categoria dell'informazione è a sua volta legata, insieme a quella dell'interesse, alla consapevolezza che riguarda non solo l'ambiente nel quale un soggetto si impegna, ma soprattutto il senso e le motivazioni che portano ad un certo tipo di impegno. Attraverso questa analisi quindi, l'impegno si spiega in tutte le sue caratteristiche, attraverso ciò che lo porta ad attuarsi, e le forme con le quali esso costituisce il fenomeno sottostante alla presenza giovanile nella società. Dal momento che ciò che è stato preso in analisi, attraverso la raccolta di evidenze empiriche e lo sviluppo concettuale di esse, è un processo, la core category del passaggio da non-impegno ad impegno risulta estremamente esplicativa, non solo in quanto in grado di delineare il percorso attraverso il quale un giovane si attiva, ma anche perché comprensiva dell'analisi del fenomeno del non-impegno, che come spiegato prima, non si pone banalmente

come il contrario dell'impegno, ma porta invece con sé un insieme di proprietà, quelle prese in esame una per una, e che disegnano un grado di avvicinamento e allontanamento dall'impegno. È possibile parlare di non-impegno, quindi, solo se si tengono in considerazione le categorie che lo compongono: il disinteresse, il disimpegno, l'interesse personale e il senso di esclusione provato dai soggetti giovani.

4.6. Il fenomeno del filtraggio e della mentorship

A conclusione dell'analisi svolta, vi sono altre tre categorie, quelle del filtraggio, della mentorship e della presenza incisiva, che risultano utili a completare la teoria che spiega il processo sottostante la presenza giovanile. Si tratta di categorie che non sono ancora sature e che necessitano di un'ulteriore raccolta dati, la quale non ho svolto dal momento che si tratta di un'elaborazione che rimane periferica rispetto alla teoria della presenza delineata fino ad ora. In ogni caso queste categorie pongono la tematica di una differenziazione di livelli della presenza, che potrebbero portare infine ad una presenza maggiormente incisiva di quella vissuta dai giovani nel momento che si attivano e soprattutto che si impegnano in politica.

Come ho già spiegato più volte, il concetto di *presenza* comprende tutti quei fenomeni di cittadinanza attiva, decision making, presa in carico di responsabilità (sociale) che coinvolgono un cittadino riguardo un determinato argomento e in un preciso contesto sociale. Alla luce di ciò la domanda generativa iniziale, posta in termini molto flessibili, si orientava ad indagare quali fossero i fattori che spingono un adolescente o un giovane, o un gruppo di

adolescenti o di giovani, ad essere *presenti*, ossia ad occuparsi ed entrare in un contesto politico, a prendersi una responsabilità sociale, a partecipare, a essere attivi o protagonisti nella scena sociale, ecc.

Un primo livello della presenza giovanile è spiegato ampiamente in quanto detto sopra, cioè attraverso le categorie del non-impegno e dell'impegno, e soprattutto attraverso l'emergere del processo che può portare, a determinate condizioni, dall'uno all'altro. Vi sono elementi e fattori che agevolano o sospingono un soggetto ad attivarsi in una direzione, a spendersi per una determinata causa. Esistono fattori facilitanti, non indispensabili, ma in grado di aprire la strada verso l'interesse, e successivamente verso l'impegno in un contesto sociale; vi sono elementi di trasformazione personale, come l'accesso all'informazione, la ricerca di conoscenza del contesto, la presa in carico di responsabilità, che mettono un soggetto nelle condizioni di intraprendere o aumentare il proprio impegno in una direzione. Inoltre anche nel non-impegno, categoria piuttosto complessa e composita, esistono delle caratteristiche che lasciano capire come la non attivazione dei soggetti possa essere dovuta all'opposizione nei confronti di qualcosa, come rispetto ad una certa visione della politica, o alla mancanza di conoscenza degli strumenti con i quali poter incidere nei processi sociali. Rimane il fatto che quando si parla di presenza è difficile intendere un processo univoco e ben delimitato: come si è visto dalla molteplicità di categorie che hanno a che fare con esso, esiste un'ampia variabilità dei percorsi che possono portare un soggetto ad attivarsi, a decidere di impegnarsi per qualcosa, come ve ne possono essere tanti a spingerlo ad invertire rotta e a smettere di impegnarsi.

Con questa accezione di presenza quindi, che emerge dall'analisi, c'è in gioco qualcosa di più del semplice termine impegno: con essa si intende anche tutti quei fattori più o meno marginali che creano le condizioni e il contesto entro i quali un soggetto passa da uno stato all'altro. Molte sono le considerazioni che si possono fare a questo punto, ad esempio riguardo al concetto di *cittadinanza* e della rappresentazione che un soggetto ha di sé stesso come cittadino; ma anche, ed è in fondo da ciò che ha preso le mosse questa ricerca, riguardo al termine *partecipazione*, che spesso sfuma in un insieme di progetti superficiali, certo non riempiti di quegli elementi visti prima. Approfondirò queste riflessioni nel capitolo successivo, mentre ora ritengo necessario analizzare quello che è il punto centrale di questa ricerca e che riporta ad un ulteriore piano dal quale vedere la presenza.

Se il primo livello di presenza, quello appena descritto, ha a che fare soprattutto con l'attivazione del soggetto e l'impegno in un contesto, il secondo livello si riferisce soprattutto all'*incisività* della presenza stessa dei giovani nei contesti sociali e soprattutto nei contesti politici. Infatti, per quanto un soggetto possa conoscere in un modo o nell'altro quel processo che porta da non-impegno ad impegno, per quanto nella sua storia personale possano intrecciarsi diversi di quei fattori analizzati, la sua presenza in un contesto può rimanere sempre marginale o comunque scarsamente rilevante in termini di incisività sulle scelte, sulle direzioni e sulle decisioni che hanno importanza sul piano collettivo, sia del gruppo stesso nel quale il soggetto agisce (quindi all'interno di un partito, di un'associazione, di un gruppo di volontariato) sia di una collettività più ampia (si pensi alla rilevanza delle decisioni politiche e amministrative che possono avere

valenza su di un territorio più o meno vasto). Ciò è molto legato al ruolo che il soggetto assume nell'ambito in cui si impegna: ciò riporta al tema di come un giovane riesca in un partito o nella scena politica ad occupare un ruolo importante che lo pone nelle condizioni di coordinare, di incidere sulle decisioni del gruppo, anche di guidare il gruppo stesso. Sembra che questo non sia possibile o ci siano scarse opportunità che avvenga, basandosi esclusivamente sulle categorie analizzate fino ad ora. Sebbene esse siano necessarie, non sono sufficienti a raggiungere un livello di presenza incisiva: per fare ciò deve essere analizzata un'altra categoria, che è quella della *mentorship*.

I giovani che nei contesti politici hanno raggiunto un ruolo in qualche modo rilevante, come ad esempio chi è divenuto amministratore, o segretario di partito, non ha solamente investito molto tempo e molte risorse nell'impegno e non ha solamente dimostrato di possedere capacità essenziali e discriminanti per rivestire quel ruolo. Ciò che si inserisce come elemento aggiunto e che crea le condizioni perché un giovane entri in una dinamica di presenza incisiva è l'apertura di un passaggio da parte di qualcun altro, che solitamente è già inserito nel contesto con un altrettanto ruolo di importanza e che ha una indiscutibile storia ed esperienza alle spalle. Emerge spesso dai dati che "altri decidono di investire sui giovani": in tal senso c'è sempre un'altra persona o altre persone che "offrono" la possibilità ai giovani di mettere a frutto le proprie capacità e il proprio impegno, solitamente facendo anche da guida, da riferimento al soggetto più giovane, possiamo dire anche al soggetto "in formazione". Per questo la categoria che si è definita è quella della *mentorship*, cioè di un ruolo di guida assunto da una persona o diffusamente da un ristretto

gruppo di persone che in quel contesto è particolarmente influenti. L'immagine più chiara è quindi quella di un mentore, di un soggetto che informalmente forma un altro soggetto con meno esperienza, mettendo a disposizione la sua stessa esperienza. Così avviene che in un partito politico sono i soggetti più influenti ad aprire la strada ai nuovi arrivati, aiutandoli ad raggiungere un ruolo "importante"; così come in una associazione abbastanza strutturata, o nel mondo del volontariato; infine è decisamente così se nell'ambito politico si intende anche quello dei ruoli pubblici, dove avviene che un giovane assessore o consigliere di un Ente locale è stato prima formato da qualcuno che già ha fatto questa esperienza e che magari adesso la sta facendo a livelli ancora più elevati. Ciò può avere una valenza negativa o positiva. Come è possibile vedere nella categoria del non-impegno, l'esclusione dei giovani non è ovviamente qualcosa che è stato deciso da loro, ma piuttosto che incontra la resistenza di altre persone saldamente già presenti nel contesto in questione: la diffidenza nei confronti dei politici parla chiaro in merito a ciò, anche se qui possono intervenire altri fattori che in questo momento porterebbero la riflessione molto lontana. Ma la valenza positiva è quella che fa in modo di determinare una sorta di *filtraggio* attraverso il quale i giovani passano, e che si colloca proprio tra quel primo livello di presenza, quello che riguarda l'impegno dei giovani e la loro possibile attivazione, e il secondo livello che ho definito come presenza incisiva. Com'è possibile vedere dal diagramma n.5, il filtraggio include certo la mentorship, ma essa si interseca con quelle capacità e con quell'impegno (o meglio con il processo già visto che crea il passaggio da non-impegno a impegno) che ho già descritto precedentemente.

Quanto appena trattato restituisce, come premesso, un'analisi non completa, o meglio non saturata da tutti i dati necessari per costituire un sistema di categorie in grado di elaborare teoria. Ma rimane comunque un aspetto che, mantenuto laterale alla categoria centrale del passaggio da non-impegno ad impegno, arricchisce la teoria di considerazione e lancia alcune linee di ricerca possibili. Le quali senza dubbio necessitano di uno spazio proprio al di fuori di questi risultati di ricerca, i quali hanno già raggiunto i risultati attesi nel momento in cui sono in grado di spiegare il fenomeno sottostante la presenza giovanile attraverso l'attivazione e l'impegno.

CAPITOLO 5

PENSARE UN'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA DENSA DI PRESENZA

5.1. Dalla ricerca sociale alla riflessione pedagogica

La ricerca sociale permette di analizzare contesti e di capire gli elementi che li compongono, i processi attraverso cui si svolgono, al fine di poter intervenire in modo non anacronistico ed estemporaneo su di essi. Lo spazio che può trovare la scienza pedagogica in questa prospettiva è molto ampio, non certo inferiore a quello di altre scienze come la sociologia e la psicologia. Quindi la domanda da porsi a questo punto è quali siano le considerazioni pedagogiche possibili alla luce della ricerca svolta. Tenendo conto che i dati raccolti e l'analisi di essi non sono immediatamente "pedagogici", non analizzano direttamente o integralmente luoghi e dinamiche educative, non si collocano in ambiti riconducibili esclusivamente al sistema formativo: infatti "un dispositivo investigativo non dovrebbe essere definito "pedagogico" per il solo fatto che è utilizzabile in relazione a questioni concernenti l'educazione. Ovviamente questo non significa che la ricerca pedagogica non possa avvalersi anche di

metodologie di indagine esterne al proprio apparato metodologico” (Baldacci, 2001). Al contrario, i dati parlano di un contesto sociale, appunto analizzato attraverso la ricerca sociale: il compito della pedagogia è quello di rivolgere ad essi lo sguardo, il proprio sguardo, dandone interpretazioni, spiegazioni, traendo da essi le direzioni attraverso le quali agire. Si tratta di uno sguardo scientifico, carico del portato epistemologico che la stessa pedagogia porta con sé, reso più solido dalla scientificità che una ricerca empirica rigorosa è in grado di aggiungere.

Dalla ricerca presentata è emersa una teoria sociale, empiricamente fondata, che riguarda la presenza giovanile nei contesti politici e di impegno sociale. Essa porta con sé un percorso che vede l’attivazione di giovani in un passaggio da non-impegno a impegno, delineando il processo sottostante alla presenza giovanile nell’impegno sociale, in particolare in quello politico; fino ad arrivare in taluni casi ad una presenza fortemente incisiva per l’ambiente nel quale essi agiscono. A mio avviso questo processo delineato ha strettamente a che fare un processo formativo: in quanto tale esso è oggetto di riflessione pedagogica. In altre parole la pedagogia possiede gli strumenti per delineare e progettare quello che può essere un percorso di formazione che porta il soggetto dall’essere un cittadino inteso solo come portatore di diritti e di doveri, all’essere un cittadino attivo, coinvolto nel proprio ambiente sociale e in grado di agire in esso. Ciò che cercherò di fare in questo capitolo conclusivo è proprio delineare alcuni di questi orientamenti pedagogici, fornendo anche indicazioni che siano utili alla progettazione di percorsi di cittadinanza attiva soprattutto fuori dal contesto della scuola.

5.2. Dare senso alla partecipazione

Ho già delineato precedentemente quale sia l'idea di cittadinanza verso la quale si dovrebbe muovere, a mio avviso, la riflessione pedagogica e quindi l'agire educativo: si tratta di una cittadinanza attiva, che comprende l'azione del soggetto come elemento necessario oltre che qualificante dello status di cittadino. Azione che se da una parte non si traduce necessariamente in impegno politico (come avviene per i soggetti interpellati nella ricerca esposta) significa comunque partecipazione. Proprio questo termine, già più volte discusso, assume ancora una volta una nuova significazione alla luce dei dati raccolti.

Formare un cittadino, educare un soggetto a vivere il proprio essere cittadino, significa dare un'accezione al termine stesso di cittadinanza in senso attivo. L'educazione ha quindi il compito di indirizzare e stimolare il soggetto affinché esso collochi se stesso in una rete intersoggettiva, nella quale le relazioni e i contesti vengono ri-significati dall'apporto di altri soggetti: la relazione diventa il fulcro di questo tipo di educazione alla cittadinanza, una relazione partecipativa, cioè che non ammette che il soggetto si senta sollevato dalla responsabilità e dal diritto di esprimere la propria opinione ma soprattutto di dare un senso decisivo alle istanze che ritiene importanti. La cittadinanza non è (o non può essere più) un contratto, come lo definiva Hobbes riferendosi all'accordo per cui l'autorità veniva messo nelle mani di una persona ai fini della sicurezza di tutti. È questo un concetto che può avere come unico sviluppo la definizione del

soggetto come suddito, non certo di cittadino attivo. Ciò a cui può richiamarsi la cittadinanza attiva è un senso di responsabilità, come già accennato più volte, da non intendersi unicamente come espletamento dei propri doveri o come rispetto ossequioso delle leggi, ma anche e soprattutto presa in carico del contesto sociale, cura delle sue relazioni, interesse nei confronti del suo benessere.

La partecipazione quindi attribuisce senso alla cittadinanza, non tanto, o non solo, intesa come insieme di progetti, sistemi organizzativi e tecnologie che permettano ogni singolo cittadino di esprimere la propria opinione ai diversi organismi decisionali; piuttosto partecipazione come costruzione di una rete di relazioni significative che colgano il prodotto intersoggettivo di significati continuamente mediati tra i diversi soggetti. In questo senso la partecipazione si riempie di presenza, quasi come se esistesse paradossalmente una partecipazione attiva e una passiva. Quest'ultima infatti sta alla base di quell'idea, piuttosto diffusa e che costituisce gran parte dei progetti di partecipazione visibili attraverso le amministrazioni pubbliche, per la quale il cittadino – come mero portatore di diritti – viene interpellato su determinate questioni, in tempi e modalità decise altrove e non aderenti ad un processo di conoscenza e di elaborazione delle idee che possa efficacemente far esprimere il significato che intersoggettivamente una collettività porta con sé. È quella partecipazione che chiede ai giovani di rimanere al proprio posto, di dire le proprie idee solo quando interpellati e di essere presi in considerazione solo nel momento in cui la politica, o l'amministrazione ritiene che, per qualche motivo, possa essere valida la possibilità di farlo. Una partecipazione attiva, invece, si

richiama maggiormente ad un'idea di significato condiviso, che non nasce e si sviluppa solamente quando avviene una "chiamata dall'alto" (da un Ente locale o altro), ma è quotidianamente lavorante nella rete di relazioni che sono costituite dai soggetti che in una città si conoscono, si scambiano informazioni, condividono luoghi, si creano opinioni e le discutono, sulla scorta di un vissuto che pone il cittadino stesso davanti allo sperimentare e al conoscere la realtà da lui agita.

Detto ciò, è possibile dire che la caratteristica fondamentale della cittadinanza è il suo essere attiva, quindi essere partecipante, solo se la partecipazione che si crea (e alla quale è possibile educare) è densa di presenza, ossia di capacità (tradotta anche in meta-coscienza, cioè nella percezione che ciò accada davvero) di poter incidere nelle scelte che riguardano la collettività, non solo delegando ad una rappresentanza nel momento del voto politico o amministrativo, ma soprattutto trovando forme e spazi che diano l'accesso al cittadino – e all'intersoggettività dei cittadini – per co-costruire il contesto vissuto quotidianamente e nel quale si forma.

Alla luce dei risultati della ricerca illustrata, credo che il processo di attivazione dei giovani e il percorso attraverso cui alcuni di essi riescano ad arrivare ad esercitare una presenza incisiva nella società, possa dare alcune indicazioni all'educazione alla cittadinanza. O meglio, aprire e sondare degli spazi dentro ai quali essa deve senza dubbio dare il suo contributo.

Uno di questi è quello di stimolare la capacità di leggere il contesto. Ho mostrato come alcune delle caratteristiche che portano all'impegno dei giovani sia riconducibile all'aspetto della responsabilità, che a sua volta pone le sue

basi sulla consapevolezza, l'interesse e l'informazione. Si è visto come vi sia un legame tra ciò che il soggetto vede, impara, tra ciò che esperisce in prima persona e l'attivazione che il soggetto sente di poter intraprendere o scegliere come impegno nella società. Essere interessati significa informarsi e avere una conoscenza in un certo ambito; ciò crea una sorta di consapevolezza, sempre carica di soggettività, di ciò che accade e di ciò che è possibile fare. Il soggetto può iniziare così a sentirsi in un certo modo responsabile, sia nel fare che nel non fare qualcosa in merito. Il protagonismo in quanto prendersi cura di un aspetto che riguarda la società, così fortemente legato alla presenza, gioca un ruolo di rilievo su alcuni soggetti che vogliono far parte delle decisioni e degli orientamenti che guidano in certa misura il contesto che li coinvolge. Un obiettivo dell'educazione alla cittadinanza è quindi quello di accompagnare il soggetto nel processo che lo porta verso la "conoscenza umana", in particolare verso quella che Morin chiama la "conoscenza della complessità umana" (2000), che fa parte della conoscenza della condizione umana. Una conoscenza quindi che esce dalla nozionistica e porta il soggetto a vivere in prima persona il contesto in cui vive. Il richiamo quindi tra la conoscenza e l'impegno è molto forte, in quanto da una parte è vero che la prima aiuta e riempie di senso il secondo, ma è anche possibile dire che lo stesso impegno è una strada per raggiungere la conoscenza della condizione umana, almeno per quanto riguarda alcuni suoi aspetti, perlopiù relazionali. L'educazione alla cittadinanza entra in questo modo nel curriculum scolastico, o meglio ne amplia i confini, portandoli fuori dalla scuola stessa e facendoli prendere contatto con i luoghi dove il cittadino si vive, con la città, con le problematiche e le opportunità

che il vivere in una società comporta. Il percorso attraverso il quale i giovani intraprendono un impegno politico indica proprio questo: il bisogno dell'educazione di dotarsi di saperi che siano tratti direttamente dalla prassi e che ne spieghino le dinamiche, dalle quali inoltre trarre le linee per nuove interpretazioni e per una ulteriore e continua attribuzione di senso (Bertolini, 2002).

L'impegno in un ambito sociale può essere spesso un ambito che il soggetto, in particolare il soggetto giovane, non incontra in modo così significativo da decidere di farne parte. Spesso risulta, come emerso dalla ricerca, una perdita di tempo, un tentativo vano di cambiare le cose, una fonte di dispersione di energie e risorse altrimenti utilizzabili nella vita personale in modo più proficuo. I fattori facilitanti e le motivazioni personali che possono spingere un giovane ad impegnarsi possono subentrare fin da subito, appena l'incontro con una realtà particolare avviene, ma possono anche essere dilazionati più avanti, quando il soggetto comincia a sperimentare le proprie capacità e la loro utilità in quel contesto. Per esempio, diversi giovani intervistati hanno iniziato a fare volontariato per ottenere crediti scolastici, dopodiché l'impegno è comunque proseguito. Ha quindi un grande valore la capacità che l'educazione alla cittadinanza deve avere, di aprire una strada verso l'impegno, verso la partecipazione, o meglio verso una presenza incisiva dei giovani nella società.

5.3. Orientare pedagogicamente i processi partecipativi

Dai risultati della ricerca svolta, presentati nel capitolo precedente, emerge

chiaramente un processo formativo attraverso il quale alcuni giovani passano nel momento che cominciano ad impegnarsi e attestano la propria presenza in un contesto politico. La politica stessa viene rappresentata come “pratica di relazioni”, cioè come luogo dove il soggetto si pone in un insieme di scambi intersoggettivi attraverso i quali diviene pensabile porsi obiettivi nell’ottica del cambiamento. Proprio in questa processualità si pone una riflessione pedagogica, nel momento cioè in cui si può affermare che la partecipazione alla vita della società, come carattere qualificante l’essere cittadino e cittadina, necessita di un percorso formativo. In altre parole, la partecipazione deve essere educata, formata, guidata nelle sue forme evidenziandone il senso intrinseco che la muove nei più svariati contesti.

Per questi motivi le riflessioni pedagogiche che espongo qui di seguito non fanno riferimento tanto al contesto scolastico, o ne fanno riferimento solo in quanto esso è parte integrante, vorrei dire anche caratterizzante, di un più ampio contesto sociale, quello della città, della comunità. L’attenzione è qui posta a tutti quei luoghi e a quelle esperienze più o meno formali dove il soggetto ha la possibilità in modo concreto di esprimere la propria cittadinanza, o dove eventualmente può educarsi ed “allenarsi” a partecipare. Un processo di partecipazione proposto da un Ente locale, una scuola di formazione politica, ma anche una sezione giovanile di un partito politico o di una associazione con rilevanza politica: tutti questi ambiti dovrebbero tener presente la funzione pedagogica che hanno nel momento in cui coinvolgono i soggetti nei propri progetti, considerando essi non solo in termini di utente, iscritto, tesserato, ma principalmente come soggetto in formazione. Esso non è definibile cittadino

attivo fino a quando non può sostenere in modo consapevole di far parte di un processo che prima di tutto ha scelto, e che secondariamente lo ha coinvolto come elemento caratterizzante lo stesso processo. In questo senso è possibile formulare alcune indicazioni delle quali ogni processo partecipativo dovrebbe tenere presente.

- *Esplicitare il processo trasformativo.* Essere cittadino attivo vuol dire poter cambiare la società, poter esprimere il bisogno di migliorare continuamente le condizioni di vita, collocando gli interventi sui saperi e sulle capacità di lettura del contesto di cui i soggetti sono portatori. In questo senso in un processo partecipativo è necessario stabilire quale sia l'input e quale si l'output: in che modo cioè i soggetti entrano, cosa portano, cosa offre loro il processo stesso in termini di possibilità di decisione e di attivazione, infine quale sia il risultato, l'obiettivo che ci si pone, quale ne sia il prodotto finale e il suo valore di cambiamento. È necessario in altre parole che siano chiare le possibilità del processo trasformativo che può essere realizzato da ogni azione messa in campo, sia essa di minima portata o di grande rilevanza. Prima di organizzare assemblee dove gli Enti locali incontrano i cittadini all'interno di un progetto di bilancio partecipato, gli amministratori dovrebbero fornire gli strumenti per capire e condividere il lavoro da svolgere nel futuro: quali sono le risorse, quali strumenti è possibile utilizzare, qual è il percorso amministrativo, quali sono i tempi e le scadenze, quanto è possibile incidere su ciò di cui si sta parlando. Se un processo partecipativo utilizza come strumento le assemblee (ma anche i forum online e le altre forme messe in campo ultimamente), esse non

devono essere intese come strumenti esclusivamente consultativi, quindi facilmente accantonabili; al contrario esse devono essere in grado di agire sul contesto, di dare indicazioni chiare e realizzabili, di avere una competenza puntuale sulle tematiche trattate. È evidente ancora una volta come prima di un processo partecipativo sia necessario un processo formativo alla partecipazione.

- *Evidenziare le capacità soggettive.* Ogni società presenta una svariata serie di tematiche e problematiche delle quali gli organi decisionali sono chiamati ad occuparsi. Spesso si tratta di argomenti che richiedono un sapere preciso e specialistico (si pensi solamente al tema dell'urbanistica sul quale i processi partecipativi si sono tipicamente concentrati nell'ultimo decennio). Da una parte non è escludibile chi non ha competenza in materia, in quanto ciò porterebbe a creare non tanto momenti partecipativi ma gruppi specializzati e chiusi, stabilendo un processo nel quale solo chi è uno specialista può dare contributi utili (fenomeno che caratterizza abbastanza i processi partecipativi). Dall'altra è comunque necessaria una competenza seppur minima nel trattare argomenti di interesse pubblico: si pensi cosa potrebbe succedere se chiunque potesse esprimere e soprattutto incidere su tematiche come la scuola e l'educazione pubblica, o la sicurezza. Un processo partecipativo educa quindi anche in questo senso, cioè fornisce le competenze necessarie allo scopo di poter intervenire in modo appropriato in un processo decisionale, fornendo tutte le informazioni necessarie.

- *Valorizzare il vantaggio collettivo.* I processi partecipativi si collocano

nella pluralità delle visioni del mondo che i diversi cittadini portano con sé. Essi devono quindi essere in grado di stimolare i canali comunicativi che riempiono di senso le relazioni all'interno di una società. Per questo motivo è utile andare oltre ad una formula frontale che vede i cittadini che si relazionano con le amministrazioni: valorizzare la relazione significa che l'interlocutore primario di ogni cittadino attivo è l'altro-cittadino, la collettività che vive intorno ad esso. Lo stile relazionale diventa quindi un aspetto importante per poter attivare una forma di partecipazione efficace. Non da meno lo è l'utilizzo di persone competenti che siano in grado di far comunicare, di far dialogare, di mediare le istanze soggettive che ogni cittadino porta, affinché l'obiettivo sia sempre quello di un benessere collettivo, non solo individuale – anche perché i due aspetti non sono contemplabili separatamente.

- *Valorizzare la crescita personale.* Ciò definisce un altro aspetto del valore pedagogico che può avere l'educazione alla cittadinanza attiva: non è importante solamente il risultato, o meglio la realizzazione di un cittadino non si misura solamente (anche se ciò ha grande importanza) in ciò che il processo partecipativo ha portato. Fondamentale è anche il processo stesso, cioè le competenze, le capacità, gli stili relazionali che un soggetto acquisisce nel momento in cui si mette in relazione con altri soggetti per definire quale sia la forma migliore di realizzare un intervento di interesse collettivo. Un processo partecipativo dovrebbe quindi presentarsi con una propria sorta di "offerta formativa", cioè dichiarare in che modo stimola un cambiamento nel soggetto stesso che partecipa e nella collettività che vi

prende parte; e chiarire verso quali competenze spinge il soggetto, in quanto esse sono il risultato più importante al quale deve arrivare. Anche pensando che attivando un processo partecipativo, le competenze sviluppate a livello soggettivo non si disperdono alla fine del percorso, ma restano come arricchimento personale e come potenzialità per una partecipazione continua.

5.4. Dalla scuola ai contesti di impegno concreto

L'attenzione che la scuola, o meglio, che la legislazione scolastica pone sull'educazione alla cittadinanza è nella storia italiana preferenzialmente posta sull'aspetto della conoscenza del vivere civile, nella conoscenza e nel rispetto della legge e dei principi ispiratori menzionati dalla Costituzione italiana, come già volle l'Assemblea Costituente del 1947, la quale attraverso un ordine del giorno di Aldo Moro esplicitava l'intenzione che l'allora nuova Carta Costituzionale trovasse " adeguato posto nel quadro didattico nella scuola di ogni ordine e grado, al fine di rendere consapevole la giovane generazione delle conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sicuro retaggio del popolo italiano". I principi ispiratori che guidano questa accezione di educazione alla cittadinanza sono senza dubbio ancora validi, e ancor di più lo erano in una fase storica nella quale il paese usciva da una guerra di dimensione mondiale e che muoveva i suoi primi passi come Repubblica. La conoscenza e l'introduzione delle leggi e dei suoi principi ispiratori era obiettivo fondamentale ieri, quanto lo è oggi. In ogni caso, la stessa educazione civica non ha mai

avuto vita facile all'interno dei programmi scolastici, talvolta scomparendo o venendo offuscata dietro l'insegnamento della storia, materia alla quale era legata. Facendo un salto in avanti passando agli anni più recenti, precisamente al 2003, la legge delega 53 del Ministro Moratti parla di *educazione ai principi fondamentali della convivenza civile*, articolando questa materia nelle sei educazioni alla cittadinanza, alla sicurezza stradale, all'ambiente, alla salute, all'alimentazione, all'affettività e sessualità. Molto recentemente, il 1° agosto 2008, il Ministro Gelmini propone il disegno di legge approvato dal Consiglio dei Ministri (che diventa poi la legge n.169 il 30 ottobre 2008), nel quale viene lanciata una campagna di formazione degli insegnanti e una sperimentazione nazionale della materia *Cittadinanza e Costituzione*. Alla base di questa materia vi è l'acquisizione delle competenze e delle conoscenze necessarie per lo sviluppo dei singoli e della collettività e le competenze civiche e sociali per vivere una cittadinanza attiva (Corradini, 2008).

Come ho già sostenuto, a mio avviso non è l'insegnamento dei principi costituzionali e delle leggi a stimolare una cittadinanza attiva. O perlomeno non lo può fare da solo. Esso può e deve essere parte dell'educazione alla cittadinanza, in quanto definisce il contesto nel quale ci si muove, ossia l'insieme dei diritti e dei doveri che la legge stabilisce. Ma ciò non garantisce certo un carattere di presenza alla cittadinanza, solamente ne certifica i limiti e le possibilità, senza tenere conto che un concetto di cittadinanza attiva necessita di una vera e propria attivazione del soggetto nel tessuto intersoggettivo della collettività.

L'educazione alla cittadinanza risente del bisogno di uscire dalla scuola (o forse

la legislazione scolastica deve uscire da un ristretto ambito di educazione civica), e nel farlo si deve connettere ad esperienze autentiche, legate a quei contesti dove già esiste un effettivo impegno, un banco di prova dove il soggetto può iniziare a “contare”, ad essere incisivo e indispensabile per l’attività e il contesto stesso. Un’educazione alla cittadinanza che voglia muoversi in direzione attiva, dovrebbe iniziare a disinteressarsi di tutte quelle forme di partecipazione che ricreano un ambiente fittizio, ricostruito per l’occasione senza una storia ed una progettualità futura, in grado di concentrarsi esclusivamente su piccoli frammenti della vita umana e fornendo una delega molto limitata e quasi esclusivamente di tipo consultativo e non vincolante. Non è importante tanto che un Ente Locale crei un consiglio comunale dei ragazzi, emulando quello “dei grandi”, o un forum dei giovani, fornendo un ristretto ambiente protetto nel quale viene data l’illusione del potere di decidere sulle scelte della collettività; esso rappresenta senza dubbio un’ottima esperienza ricreativa, anche un laboratorio interessante per stimolare la creatività e applicare essa a determinati ambiti di interesse pubblico. Ma per come nasce e come si sviluppa esso non sarà in grado di inserirsi efficacemente nel tessuto pubblico e in quello delle decisioni prese dall’Ente locale, in quanto è stato creato dall’amministrazione stessa la quale ha la possibilità di darvi la dovuta attenzione o meno, anche dopo e al di fuori dei momenti di efficacia pubblicitaria nei quali mostrare una rappresentanza di giovani, che sarebbe l’icona della democrazia più ampia possibile di quel contesto. Diversamente un Ente locale e qualsiasi altra amministrazione, oltre alla scuola stessa, dovrebbe interessarsi maggiormente a quello che sul territorio è già vivo come esperienza

di attivazione e che mette in campo risorse per il raggiungimento di obiettivi il cui beneficio va a vantaggio di tutta la comunità o parte cospicua di essa. Ciò succede già in alcune realtà, dove una buona conoscenza delle risorse presenti sul territorio pone la necessità di creare una connessione tra di esse e gli ambiti decisionali, evitando di creare contesti a volte poco autentici, ma dando al contrario valore a quelle esperienze che già individuano un bisogno e alcune direzioni per fare fronte ad esso. Lo stesso vale con i giovani impegnati in politica, quelli cioè che hanno intrapreso un percorso che li porta ad acquisire capacità e a conoscere le dinamiche contestuali che portano alla presa di decisioni importanti per la collettività. Ignorare ciò vuol dire continuare a sostenere che i giovani sono sommariamente disinteressati alla politica e a ciò che succede nella loro realtà, quando nello stesso tempo questi soggetti non sono interpellati perché già in un qualche modo attivi, quindi non bisognosi della stessa attenzione di altri soggetti che invece sono più periferici rispetto alla vita sociale.

Tale aspetto non può miseramente sfuggire all'educazione alla cittadinanza: essa deve interessarsi a ciò che accade nella vita quotidiana di una comunità, non solo ponendo l'attenzione sulle regole che la guidano, ma soprattutto sulle risorse possibili già messe in campo da alcuni contesti o che sono in potenzialità. Essa deve essere quindi in grado di stimolare le capacità necessarie all'impegno, quelle che portano un giovane ad avere consapevolezza delle dinamiche che caratterizzano la realtà in cui vive, e quindi a sentirne una responsabilità, sia nell'impegno che nel non-impegno. Un'educazione alla cittadinanza autentica deve conoscere e connettersi a buona parte delle

esperienze presenti sul territorio, nella città, nei contesti di vita, e non rimanere chiusa a scuola parlando di una realtà che non conosce, come se la scuola stessa non fosse uno dei nodi principali della rete di relazioni che costituisce la società.

Il processo di formazione continua che l'educazione alla cittadinanza può attivare, nasce dalla sua adeguatezza nel comprendere quali siano le capacità e le competenze alle quali formare perché un giovane sappia spendersi in modo efficace in un contesto già radicato o che si sta radicando sul territorio. Tali capacità e competenze vanno ben oltre la sola conoscenza delle regole: una capacità critica, di lettura del contesto, di ricerca delle informazioni e della fondatezza di esse, ma anche il senso etico delle decisioni e delle attività, la connessione di diverse soggettività, la realizzazione intersoggettiva di un contesto, la capacità di includere in modo democratico le differenti istanze soggettive. Queste sono capacità alle quali deve formare un'educazione alla cittadinanza che prende coscienza del mondo globalizzato e della complessità che caratterizza la società contemporanea.

Conoscere i propri diritti e i propri doveri significa saperli mettere in concreto, saperli agire in un contesto caratterizzato dalla relatività, nel quale la frammentazione sociale è più che mai viva, ma che pone anche, come rovescio positivo della medaglia, la possibilità di trovare la realizzazione soggettiva di ognuno in concomitanza con un'autentica intersoggettività, in altre parole con una forte negoziazione dei significati soggettivi che danno senso al nostro vivere sociale.

Inoltre l'educazione alla cittadinanza deve essere in grado di mettere in

connessione il mondo della scuola e della formazione con quello sociale nel quale avviene l'attivazione, la partecipazione, nel quale si attesta l'impegno, sia esso politico o meno, in quanto la scuola deve muoversi verso l'obiettivo di "formare soprattutto cittadini che siano in grado di scegliere le modalità della loro partecipazione alla costruzione della collettività nazionale e globale" (Bocchi, Ceruti, 2004, pp.35-36). Il mondo associativo che opera nel sociale, quello del volontariato, e non per ultimo quello politico che è stato preso in considerazione nella ricerca presentata, sono in grado di fornire la prassi entro la quale la cittadinanza diventa attiva. Qui i diritti e i doveri vengono agiti dal soggetto, che impara a conoscerli non solamente da un punto di vista teorico, ma al contrario divengono parte di un vissuto conseguente alla scelta di un impegno in una determinata direzione. Perdendo il contatto con questi ambiti, l'educazione rischia di allontanarsi dalla società, fornendo nozioni legislative certo utili, ma non spendibili nella vita quotidiana di un cittadino. Allo stesso modo la scuola e l'educazione non possono perdere il loro rapporto, anzi devono recuperarlo, con la politica, intesa come momento dialettico di costruzione di intersoggettività, appunto in grado di evidenziare e dotare di senso i diritti e i doveri sanciti dalla costituzione e messi in atto dalla legge. Una presenza incisiva si basa su ciò, ossia sulla capacità del cittadino di interpretare ed agire le proprie potenzialità, le risorse che è in grado di mettere in campo, per determinare le scelte e gli orizzonti che una società si pone come fondamentali. E quindi la scuola, e insieme tutto il sistema formativo, se vuole evitare lo scacco di una educazione che resti chiusa tra le proprie mura, senza riuscire a trovare nuove strade per formare ad una cittadinanza che deve

essere anch'essa nuova, deve anche in questo campo come in altri iniziare a supportare gli alfabeti superiori (Frabboni, 2005, p.51), cioè a sviluppare quelle "metaconoscenze" che consistono nella "duplice capacità di sapere "riflettere" e di sapere <<imparare>> autonomamente".

5.5. Educare ad una presenza democratica

Educare alla cittadinanza significa, tra le altre cose, educare alla democrazia. Ciò può suonare demagogico in tempo in cui il concetto di democrazia sfuma spesso con quello di populismo, di "potere della maggioranza", nella quale non è il rispetto e l'attuazione dei diritti di ogni soggetto che compone la società a guidare la collettività, ma un senso di alternanza del potere che sposta da un interesse privatistico all'altro l'azione politica, economica e gli obiettivi di una società. Il populismo è la semplificazione del concetto di democrazia, o in altre parole, è "ciò che il popolo vuole": esso può provenire dal fallimento della capacità delle istituzioni di farsi mediatrici delle opinioni dei cittadini; o meglio ancora, avviene quando un partito politico o un primo ministro utilizza la macchina governativa e le istituzioni come un oggetto di sua proprietà e non come uno strumento pubblico (Crick, 2008). Uno dei compiti dell'educazione alla cittadinanza deve essere anche questo, evidenziare e rendere ben visibile la distanza che esiste tra populismo e democrazia, prima di tutto chiarendo quelli che possono essere gli elementi costitutivi di quest'ultima: rappresentanze elette con elezioni libere, regolari e frequenti; libertà di espressione e di accesso a fonti di informazione alternative ed indipendenti;

libertà di associazione, nella quale i soggetti sono liberi di riunirsi con vari obiettivi e motivazioni (Dahl, 1999). Ma la stessa educazione alla cittadinanza non può limitarsi a dare e spiegare le definizioni di democrazia che la storia ci consegna, né stabilire esclusivamente entro quali criteri è possibile dire che uno stato oggi sia democratico. Ciò può funzionare in linea di principio, o meglio, può riguardare l'ambito della giurisprudenza o della scienza politica, le quali possono fare chiarezza sulla realizzazione della democrazia come proceduralità, ma non come comportamento. Quello infatti che dovrebbe porsi come obiettivo l'educazione alla cittadinanza, vista essa come parte di un curriculum scolastico ma anche e soprattutto come formazione che avviene fuori dalla scuola, è di formare i cittadini più che alla democrazia ad un comportamento o atteggiamento democratico. È facile infatti che un cittadino conosca per sommi capi cosa stabilisce un sistema democratico; ma altra cosa, ben più complessa, è assumere un comportamento democratico, ossia considerare ogni altro soggetto come meritevole di uguale rispetto, anche quando capacità e status sociale sono differenti. In altre parole non è importante che ogni soggetto sappia di che cosa si parla quando si dice democrazia, se poi essa rimane solamente a livello teorico e non è immaginabile nella vita quotidiana. È invece importante che la stessa definizione di democrazia provenga da un vivere democratico, cioè da una misurazione dei diritti e dei doveri sulla pratica quotidiana che ogni cittadino vive. Democrazia agita, quindi, alla quale è possibile essere educati solo attraverso la stessa azione. Come ho già sottolineato nel primo capitolo, alla base del concetto di partecipazione c'è quella di un vivere democraticamente.

Alla luce della ricerca esposta aggiungerei che la democrazia in quanto costruito sociale, cioè comportamento che nasce dalle relazioni tra i soggetti e dalla condivisione della loro intersoggettività, necessita di un cittadino presente, cioè capace di comprendere ed inserirsi nelle dinamiche collettive, negli aspetti sociali del proprio contesto e tradurle in comportamenti e istanze soggettive.

L'educazione alla cittadinanza si pone quindi nei confronti della democrazia attraverso due aspetti. Il primo, quello di formare un cittadino che sappia leggere ed interpretare ciò che accade nella vita sociale e sappia darvi un significato intersoggettivo, che comprenda cioè le istanze del soggetto stesso (con annessi diritti e doveri) e le istanze dei soggetti con i quali si relaziona (con annessi diritti e doveri). In questo caso è utile rappresentare la democrazia come ordinamento che risulta vantaggioso per tutti i cittadini, in quanto essa permette la realizzazione di ogni soggetto che persegue le proprie aspirazioni e rispetta (dandovi piena dignità di realizzazione) l'esistenza dell'altro. La democrazia quindi, non solo come insieme di regole di un certo tipo (o addirittura) come assoluta libertà che non trova limiti di qualche soggetto, ma come azione vantaggiosa sia per il singolo che per la società nella quale il singolo agisce.

Il secondo aspetto è quello di una democrazia agita, quindi non esclusivamente delegata a rappresentanti che la garantiscano e la mettano in pratica, ma sperimentata nelle stesse relazioni intersoggettive alle quali il soggetto prende parte. Vi è un forte valore qui di quello che è il dialogo, la dialettica, il confronto tra differenti punti di vista che non necessariamente sono contrastanti: l'esercizio al confronto (civile) è una strada attraverso la quale la democrazia

diventa non solo difesa dei diritti di tutti, ma anche attuazione di quegli stessi diritti.

Per concludere, si tratta di educare ad una presenza democratica, attraverso la quale il cittadino si pone in modo responsabile, cioè coinvolto e attivo in ciò che riguarda la collettività, dotando la propria cittadinanza di competenze spendibili in termini intersoggettivi, attraverso la relazione con gli altri cittadini e la costruzione di un contesto che sappia comprendere i bisogni, le necessità e le aspirazioni di tutti i soggetti appartenenti a quella stessa collettività.

CONCLUSIONI

Scrivere le conclusioni di una tesi che racconta un processo di ricerca non significa mettere termine ad un lavoro, ma evidenziarne i possibili sviluppi futuri. Sia perché una ricerca, concentrandosi in modo specifico su alcuni aspetti di un fenomeno, lascia sempre in ombra altri aspetti, alcuni percorsi empirici e teorici; ma soprattutto, facendo un passo in avanti nei confronti dell'ambito trattato, mentre mette in luce alcuni particolari che fino a prima rimanevano nascosti, pone anche il punto di partenza per altre possibili ricerche che continuino la direzione presa. Il lavoro presentato in questa ricerca ripercorre solo una fase di quello che può essere un processo molto più ampio e con risultati estendibili ad un campo molto più vasto di quello analizzato. Da una parte infatti la ricerca sulla presenza giovanile ha generato un livello di analisi empiricamente basato, e allo stesso tempo direzionato verso una produzione teorica, in grado di sondare dall'interno e in modo specifico il processo che sta alla base

dell'attivazione giovanile, quindi di possibili percorsi di spendibilità della cittadinanza attiva. L'emersione del processo che spiega il passaggio da *non-impegno ad impegno*, sostenuto da categorie e sottocategorie che ne descrivono le dinamiche e gli aspetti peculiari, ha offerto l'opportunità di osservare da un inedito punto di vista l'aspetto della partecipazione, assumendo essa come attivazione in un ambito di interesse collettivo che pone il soggetto in un ruolo autentico di cittadinanza, non esclusivamente intesa come acquisizione di diritti e doveri, ma come istanza attraverso la quale il soggetto si apre ad un processo di genesi attiva, di significazione del mondo in cui vive, dei contesti nei quali porta il proprio contributo. Mettere in luce questo processo ha significato quindi evidenziare la partecipazione dei cittadini (e in questo caso le fasce giovanili) là dove essa si pone come spontanea, ossia dove si realizza in un contesto autentico e rilevante per la vita di una società, e non in un ambito fittizio ricreato per mettere in scena la cittadinanza attiva. In altre parole, sono emersi alcuni di quei luoghi dove la partecipazione è riempita di senso, sia dal soggetto stesso, che mette in campo motivazioni personali che lo spingono ad impegnarsi, e che entra in un percorso formativo che lo porta ad acquisire competenze e ad ampliare la propria capacità di comprendere e di muoversi nella complessità di un contesto sociale; sia dalla collettività, in quanto essa si modifica attraverso l'impegno dei soggetti, acquisisce valore grazie alla presa di responsabilità di chi vive un contesto, si trasforma aprendosi a sempre nuovi soggetti che al suo interno interagiscono.

Da un certo punto in poi la ricerca si è concentrata su una specifica tipologia di impegno, quello politico, guardando ad esso come fortemente rappresentativo

dell'impegno in senso più ampio, cioè in grado di far emergere categorie comunque riscontrabili anche nelle altre tipologie. Al di là delle ideologie e delle identità politiche, analizzare la presenza giovanile all'interno di partiti politici, di amministrazioni, di organi rappresentativi ha permesso di evidenziare proprio quel passaggio che fa da connessione tra la categoria del non-impegno e quella dell'impegno. Si è visto infatti come il non-impegno non sia un concetto facilmente liquidabile con poche parole, assumendo che l'atteggiamento dei giovani nei confronti della politica è di disgusto e di delega; al contrario esso è composito e caratterizzato da diverse sfumature, che comprendono il disinteresse, il disimpegno, il senso di esclusione, infine anche la valutazione di un vantaggio personale nell'impegno sociale. Uscire dal non impegno significa passare attraverso la presa di coscienza di alcune motivazioni personali che spingono il soggetto a cambiare il proprio atteggiamento nei confronti della collettività; ma significa anche incontrare alcuni fattori che possono aprire e agevolare il passaggio, guidando il soggetto all'interno di un impegno che lo stimoli e lo realizzi anche a fronte di un forte dispendio di risorse personali. Il soggetto che spontaneamente si attiva in un ambito sociale e con una rilevanza politica, inizia quindi un percorso che può essere inteso a pieno titolo come un processo di acquisizione di cittadinanza attiva, in quanto si inserisce in una dinamica di co-costruzione della realtà da lui vissuta: in altre parole si tratta di partecipazione.

L'intera struttura di questa tesi si è basata sui risultati di una ricerca empirica, ma anche sul suo processo di raccolta dati e di analisi degli stessi. Una ricerca che ha assunto una metodologia qualitativa, scegliendo il metodo della

Grounded Theory, per poter analizzare da dentro, all'interno del contesto, le caratteristiche, le motivazioni, i vissuti che pongono determinati soggetti in un processo partecipativo e di cittadinanza attiva. Quindi una ricerca empiricamente rigorosa, che ha fatto emergere dati e categorie esplicative; attraverso i quali una riflessione pedagogica ha potuto arricchire il proprio sguardo, fondando sul mondo-della-vita le proprie considerazioni, le proprie argomentazioni teoretiche, sempre e comunque direzionate al miglioramento di una prassi educativa, in questo caso specifico quello dell'educazione alla cittadinanza.

Certo, come sottolineato poco fa vi sono zone d'ombra che ulteriori linee di ricerca potrebbero approfondire. Sarebbe interessante ad esempio vedere come la teoria sociale sulla presenza giovanile possa essere efficace anche in altri contesti territoriali diversi da quello analizzato; ciò non con una pretesa di generalizzabilità, criterio che nella ricerca qualitativa non assume un valore fondamentale: se il processo di passaggio da non-impegno ad impegno è legato ai partecipanti della ricerca e per questo motivo non possono essere generalizzabili ad altri soggetti, le dinamiche emerse di presenza e di impegno possono comunque essere trasferite e spiegare dinamiche similari anche in altri contesti, in quanto si situano ad un livello di astrazione tale per cui, ogni volta che si ripresentino le condizioni che ho delineato, è possibile che le categorie emerse riescano a spiegare che cosa succede anche altrove.

Un'altra prospettiva da approfondire sarebbe quella dell'impegno non politico, che in questa ricerca è stato appena accennato (sulla base di motivazioni già esplicitate) e che potrebbe far emergere altri aspetti della presenza giovanile e

del processo di attivazione dei soggetti. Anche in questo caso sarebbe peculiare analizzare quanto le categorie emerse nei contesti politici siano utilizzabili in modo più ampio nell'associazionismo, nei gruppi più o meno formali che si riuniscono per determinati obiettivi, o in ogni altro contesto dove il capitale sociale diventa la risorsa fondamentale attraverso la quale passa la costruzione di istanze intersoggettive.

Infine, un'ulteriore prospettiva potrebbe essere quella di analizzare la categoria della presenza incisiva, qui solo accennata attraverso le categorie del filtraggio e della mentorship, in quanto periferica al processo generale di passaggio da non-impegno ad impegno. Analizzare quindi cosa succede una volta che il soggetto è già inserito in un contesto di impegno sociale e come il suo attivarsi in quel contesto diventi incisivo, influente, o come al contrario rimanga marginale.

Altre potrebbero essere le prospettive di ricerca che muovono da quella qui esposta: in ogni caso l'obiettivo che veniva posto dalla domanda di ricerca iniziale, cioè quello di capire quale fosse il processo che spiegasse l'impegno spontaneo dei giovani in ambito sociali, è stato a mio avviso raggiunto, grazie alla teoria sulla presenza che si trova empiricamente argomentata nei risultati di questa ricerca.

Per concludere, quello che in questa tesi (e attraverso la ricerca descritta) ho voluto portare alla luce è il valore di una cittadinanza che si pone come istanza di cambiamento della società, cambiamento che può essere messo in moto solamente dall'azione di soggetti che non si accontentano solo di acquisire "sulla carta" diritti e doveri; al contrario che questi diritti e doveri intendono agirli,

in quanto recuperare e dare significato ad essi attraverso l'azione è il modo per recuperare e dare senso alla cittadinanza, sia da un punto di vista soggettivo che intersoggettivo. *L'agire politicamente* non è distante da ciò: non è (solo) ciò che ci viene rappresentato dai mezzi di comunicazione, dalle televisioni, dai giornali, non è uno spazio nel quale il soggetto perde la propria tensione etica a favore di un interesse esclusivamente personale (intendendo qui per interesse un tentativo individualista di guardare solo alle proprie esigenze). Al contrario, e per dirlo con le parole di Piero Bertolini, "l'agire politicamente rappresenta il passaggio da un livello puramente intellettuale, peraltro senza dubbio indispensabile, a un livello nel quale ciò che conta è *l'esserci in prima persona*, il muoversi con pieno senso di responsabilità" (2003, p.160).

APPENDICE - DIAGRAMMI

BIBLIOGRAFIA

Arendt, H. (1987). *La vita della mente*. Bologna: Il Mulino.

Arendt, H. (2003). *Vita activa*. Milano: Bompiani.

Arena, G. (2005). *Cittadini Attivi*. Roma: Laterza.

Arthur, J. (2003). *Education with Character: the moral economy of schooling*. London: Routledge.

Arthur, J., Davison, J., & Stow, W. (2000). *Social Literacy, Citizenship and the National Curriculum*. London: Routledge.

Arthur, J., & Wright, D. (2001). *Teaching Citizenship in the Secondary School*. London: David Fulton.

Arthur, J. & al. (2001). *Citizenship through Secondary History*. London: Routledge Falmer.

Artoni, M. (2005). Un progetto di ripensamento della politica giovanile, una ricerca sul rapporto tra i giovani e la politica. In *Encyclopaideia. Rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione*, 17(XI).

Artoni, M., & Baldoni, A. (2005). Progetto–ricerca giovani e politica (work in progress): la progettazione della fase esplorativa e una prima lettura dei dati. In *Encyclopaideia. Rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione*, 18 (IX), 177-191.

Artoni, M. (2007). Politica, Partecipazione, Educazione: un incontro tanto impegnativo. In *Encyclopaideia. Rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione*, 22(XI), 121-131.

Artoni, M. (2008). *Tra monitoraggio e ricerca: guardando che cosa c'è dietro a*

un processo partecipativo. Online in:

http://www.partecipa.net/wcm/partecipanet/news/libro_partecipa.htm

Bacchini, D., Boda, G., & De Leo, G. (a cura di) (2004). *Promuovere la responsabilità: percorsi di cittadinanza attiva*. Milano : F. Angeli.

Baruzzi, W. (2004). La democrazia s'impara. In V. Mazzoni, e M. Schenetti (a cura di). *Educazione e politica. Che fare?. Parole e pensieri dal convegno* (pp. 47-70). Bologna: Clueb.

Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

Bateson, G. (1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.

Bertin, G.M. (1953). *Etica e pedagogia dell'impegno*. Milano: Marzorati.

Bertolini, P. (2001). *Pedagogia Fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*. Firenze: La Nuova Italia.

Bertolini, P. (2002). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomeno logicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia. (Prima edizione: 1988)

Bertolini, P. (2003a). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Bertolini, P. (2003b). Educazione e politica. La gioiosa fatica di pensare. In A. Erbetta (a cura di), *Senso della politica e fatica di pensare* (pp. 559-573). Bologna: CLUEB.

Bertolini, P. (2005a). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: UTET Libreria, Torino.

Bertolini, P. (2005b). Formazione e politica (Editoriale). *Rassegna*, 27(XIII), pp. 5-8.

Bertolini, P. (2005c). Educazione alla cittadinanza come educazione politica (Editoriale). *Encyclopaideia. Rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione*,

17(IX), pp. 5-10.

Bertolini, P. (2005d). Educazione alla cittadinanza come educazione politica nella società globale. *Infanzia*, n. 6, giugno, pp. 2-5.

Bertolini, P. (2005e). Emergenze educative e contributi interdisciplinari. *Infanzia*, n. 12, dicembre, pp. 2-5.

Bertolini, P. (2006) (a cura di). *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*. Trento: Erikson.

Bertolini, P., & Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.

Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implication of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54 (1), 34-50.

Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36 (1), pp.63-79.

Bobbio, N. (1985). *Liberalismo e democrazia*. Milano: Franco Angeli.

Bocchi, G., & Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Cortina.

Breslin, T., & Dufour, B. (eds) (2006). *Developing Citizens*. Hodder Murray.

Buzzi, C., Cavalli, A., & De Lillo, A. (a cura di) (2007). *Rapporto giovani: sesta indagine dell'istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.

Cambi, F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.

Carboni, C., & Pavolini, E. (2007). Una radiografia delle élite: chi sono e che caratteristiche hanno. In C. Carboni (a cura di), *élite e classi dirigenti in Italia*, Roma-Bari: Laterza.

Cavalli, A., & Deiana G. (1999). *Educare alla cittadinanza democratica. Etica civile e giovani nella scuola dell'autonomia*. Roma: Carocci.

Chisholm, L. (1997). *Social Citizenship, Europe and Young People*. Paper presented at the Siminaire Citoyenneti des Jeunes en Europe (Marly-le-Roi, 31 January – 1 February 1997).

Chistolini, S. (a cura di) (2006). *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea : saggi in onore di Luciano Corradini*. Roma : Armando.

Claire, H., & Holden, C. (2007). *The Challenge of Teaching Controversial Issues*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Clough, N., & Holden, C. (2002). *Education for Citizenship: ideas into action*. London: Routledge Falmer.

Cogan. J., & Derricot, R. (2000). *Citizenship for the 21st Century*. London: Kogan Page.

Constant, B. (2001). *La libertà degli antichi paragonata a quella dei moderni*. Torino: Einaudi.

Contini, M., & Genovese, A. (1997). *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematici sta*. Firenze: La Nuova Italia.

Corradini, L. (1999). Educare a una nuova cittadinanza. In L. Corradini e G. Refrigeri (a cura di), *Educazione civica e cultura costituzionale* (pp. 157-180). Bologna: Il Mulino.

Corradini L. (a cura di) (2004). *Insegnare perché?* Roma: Armando editore.

Corradini, L. (2008). *Dall'Educazione civica a Cittadinanza e Costituzione nella scuola, secondo la legge 30.10.2008, n. 169*. Relazione dal convegno *Educazione alla cittadinanza europea e ai diritti umani*, Lamezia Terme (CZ), 26-27-28 Novembre 2008.

Corradini, L., Fornasa W., & Poli S. (a cura di) (2003). *Educazione alla convivenza civile*. Roma: Armando editore.

Crick, B. (2008). Democracy. In J. Arthur, C. Hahn, & I. Davies (eds.), *Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 13-19). London: Sage.

Crudo, M. (2006). *Uno, nessuno, 100.000 (ir)responsabili: itinerari didattici di educazione alla cittadinanza*. Bologna: Emi.

Dahl, R.A. (1999). *On Democracy*. New Haven and London: Yale University Press.

Dallari, M., & Ghirotto, L. (2006), Responsabilità. In P. Bertolini (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica* (pp. 227-239). Trento: Erickson.

Deiana, G. (2003) *Insegnare l'etica pubblica : la cultura e l'educazione alla cittadinanza: una sfida per la scuola*. Gardolo : Erickson.

Dewey, J. (1992). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia (Prima edizione: 1954)

Dewey, J. (1992). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia. (Prima edizione: 1915).

Dewey, J. (2004). *Democrazia ed educazione*. Milano: Sansoni. (Prima edizione: Firenze, La Nuova Italia, 1949).

De Tocqueville, A. (1968). *La democrazia in America*. (a cura di N. Matteucci). Torino: UTET.

Deti, E., & Golzio, F. (2005) *Insieme nel 21° secolo: Educazione alla cittadinanza*. Firenze, La nuova Italia.

- Fiehn, J. (2005). *Agree to Disagree. Citizenship and controversial issues*. London: Learning and Skills Development Agency.
- Flutter, J., & Ruddock, J. (2004). *Consulting pupils: what's in it for school?* London: RoutledgeFalmer.
- Frabboni, F. (2005). *Società della conoscenza e scuola*. Trento: Erickson.
- Frabboni, F. (2006) *Educare in città*. Roma: Editori Riuniti.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F (2002). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Franzoni, F., & Anconelli, M. (2003). *La rete dei servizi alla persona*. Roma: Carocci.
- Garlake, T. (2003). *The Challenge of Globalisation*. Oxford: Oxfam.
- Garelli, F., Palmonari, A., & Sciolla, L. (2006). *La socializzazione flessibile: identità e trasmissione dei valori tra i giovani*. Bologna: Il Mulino.
- Hall, T., Coffey, A., & Williamson, H. (1999). Self, space and place: youth identities and citizenship. *British journal of sociology of education*, 20 (4), pp. 501-513.
- Hart, R.A. (1992). *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship*. Firenze: UNICEF International Child Development Centre.
- Hart, R.A. (1997). *Children's Participation*. London: Earthscan Publications Ltd.
- Heater, D. (1999). *What is Citizenship?* London: Polity Press.
- Heater, D. (2004). *A History of Education for Citizenship*. London: Routledge.
- Henry, D., & Pirni, A. (2006). *La via identitaria al multiculturalismo: Charles Taylor e oltre*. Rubbettino editore.

Hicks, D., & Holden, C. (eds) (2007). *Teaching the Global Dimension: Key principles and effective practice*. London: Routledge

Hopkins, R. (2008). *The Transition Handbook: from oil dependency to local resilience*. Green Books.

Huddleston, T., & Kerr, D. (2006). *Making Sense of Citizenship*. London: Hodder Murray.

Laporta, R. (1996). *L'assoluto pedagogico: saggio sulla libertà in educazione*. Scandicci: La Nuova Italia.

Laporta, R. (2001). *Avviamento alla pedagogia*. Roma: Carocci.

Lambert, D. et al. (2002). *Citizenship through Secondary Geography*. London: Routledge Falmer.

Lazzarini, C., & Mustacchi, C. (2004). *Nell'orto dei diritti : costruire insieme alle bambine e ai bambini rispetto e cittadinanza*. Milano : F. Angeli.

Lockyer, A., Crick, B., & Annette, J. (2004). *Education for Democratic Citizenship: Issues of Theory and Practice*. Aldershot: Ashgate.

Lorenzo, R. (1998). *La città sostenibile*. Milano: Elèuthera.

Luatti, L. (a cura di) (2006). *Il mondo in classe : educare alla cittadinanza nella scuola multiculturale : proposte, metodi, esperienze, materiali*. Arezzo : UCODEP.

MacBeath, J., & Moos, L. (2004). *Democratic learning: the challenge to school effectiveness*. London: RoutledgeFalmer.

Manghi, S. (2004). *La conoscenza ecologica*. Milano: Cortina.

Marra, E., Tasso, M.L. (2004) *Educazione alla cittadinanza*. Bologna: Zanichelli.

Marshall, T.H. (1942/92). *Citizenship and social class*. In T.H. Marshall & T.

Bottomore, *Citizenship and Social Class*. London: Pluto Press. (Trad. It. *Cittadinanza e classe sociale*. Roma-Bari: Laterza, 2002).

Mattei, M. (2007). *Insegnare con i concetti educazione alla cittadinanza*. Milano: F. Angeli.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta: riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina.

Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina.

Morin, E. (2005). *Educare gli educatori: una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*. Roma: EDUP.

Mortari, L. (2008) (a cura di). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Bruno Mondadori.

Mouffe, C. (1991). *Dimensions of radical democracy pluralism, citizenship, community*. New York: Verso.

Murphy, B. (1999). *Transforming Ourselves Transforming the World*. London: Zed Books.

Orsi, M. (1998). *Educare ad una cittadinanza responsabile : percorsi educativi ed etici per l'uomo del terzo millennio*. Bologna : EMI.

Osler, A., & Starkey, H. (2003). Learning for cosmopolitan citizenship: theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55 (3), pp.243-254.

Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*. Buckingham: Open University Press.

Osler, A., & Starkey, H. (2008). Education for Cosmopolitan Citizenship. In V. Georgi (ed.), *The making of citizens in Europe: new perspectives on citizenship*

education. Berlin: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) (German Federal Agency for Civic Education).

Paba, G. (2002). Partecipazione, progetto locale, movimenti sociali. *La Nuova Città*, 6, 5-13.

Papponi, M.G., Giusti, S., & Tosolini, A. (a cura di) (2007). *A scuola di intercultura : cittadinanza, partecipazione, interazione: le risorse della società multiculturale*. Trento: Erickson.

Parker, J. (1998). *Citizenship, Work and Welfare*. Houndmills: Macmillan.

Petruciani, S. (2003). *Modelli di filosofia politica*. Torino: Einaudi.

Pinto Minerva, P. (1980). *L'alfabeto dell'esclusione: educazione, diversità culturale, emarginazione*. Bari: Edizioni Dedalo.

Rowe G., & Frewer L.J. (2000). Public participation methods: a framework for evaluation. In *Science, Technology & Human Values*, 25, 1, 3-29.

Santamaita, S. (1999). *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Milano: Bruno Mondadori.

Santerini, M. (2006). Educazione civica, educazione alla cittadinanza, educazione alla convivenza civile. In S. Chistoldini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea* (pp. 33-42). Roma: Armando Editore.

Sciolla, L., D'Agati, M. (2006) *La cittadinanza a scuola : fiducia, impegno pubblico e valori civili*. Torino : Rosenberg & Sellier.

Scoppola, P. (1997). *Educazione alla cittadinanza e identità nazionale*. Roma : Bardi, 1997

Speltini, G., Palmonari, A. (1998). *I gruppi sociali*. Bologna: Il Mulino.

Starkey, H. (2008). Diversity and Citizenship in the Curriculum. *London Review of Education*, 6, pp.3-8.

Tarozzi, M. (a cura di) (2005). *Educazione alla cittadinanza : comunità e diritti*. Milano: Guerini studio.

Tarozzi, M. (2008). Per una cittadinanza planetaria, attiva, interculturale. In L. Mortari (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata* (pp. 121-140). Milano: Bruno Mondadori.

Tudor, R. (2002). *Practical resources for Teaching Citizenship in Secondary Classrooms*. London: David Fulton.

Turner, B.S. (2001). The erosion of citizenship. *British Journal of Sociology*, 52 (2), pp. 189-209.

Veca, S. (1990). *Cittadinanza: riflessioni filosofiche sull'idea di emancipazione*. Milano: Feltrinelli.

Vitale, E. (2005). Cittadinanza e sfide globali: una proposta agli educatori. In M. Tarozzi (a cura di), *Educazione alla cittadinanza (pp?)*. Milano: Guerini.

Wales, J., & Clarke, P. (2005). *Learning Citizenship: practical strategies for secondary schools*. London: RoutledgeFalmer.

Wood, P., & Landry, C. (2007). *The Intercultural City: Planning for Diversity Advantage*. London: Earthscan.

Zolo, D. (a cura di) (1999). *La cittadinanza : appartenenza, identità, diritti*. Bari: GLF editori Laterza.

Zolo, D. (2004). *La globalizzazione. Problemi e opportunità*. Roma: Laterza.

Zincone, G. (1992). *Da sudditi a cittadini*. Bologna: Il Mulino.

Metodologia della ricerca

Anderson, G. (1990). *Foundamentals of Educational Research*. London: The

Falmer Press.

Annels, M. (1997). Grounded Theory method, part I: within the five moments of qualitative research. *Nursing Inquiry*, 4, 120-129.

Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica. L'indagine empirica nell'educazione*. Milano: Bruno Mondadori.

Bryant A. (2002). Regrounding Grounded Theory. *The journal of information technology theory and application*, 4, 25-42.

Bryant A. (2003). A constructive/ist response to Glaser. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: qualitative social research*, 4. Retrieved from www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-03/1-bryant-e-htm

Bryant, A., & Charmaz, K. (2007). Grounded Theory in Historical Perspective: An Epistemological Account. In A., Bryant, K. Charmaz (Eds.) (2007). *The Sage handbook of Grounded Theory*. London: Sage.

Charmaz, K. (1983). The Grounded Theory method: an explication and interpretation. In R.M. Emerson (Ed.), *Contemporary field research* (pp. 109-126). Boston: Little, Brown.

Charmaz, K. (1990). Discovering chronic illness: using Grounded Theory. *Social Science and Medicine*, 30, 1161-1162.

Charmaz, K. (1991). *Good days, bad days: the self in chronic illness and time*. New Brunswick, NJ: Rutgers University press.

Charmaz, K. (2000). Grounded Theory: constructivist and objectivist Grounded Theory. In N.K. Denzin & YS.. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (II ed., pp.509-535). Thousand Oaks, CA: Sage.

Charmaz, K. (2003a). Grounded Theory. In M. Lewis-Beck, A. E. Bryman, & T. F. Liao (Eds.), *The sage encyclopedia of social science research methods* (pp. 440-444). Thousand Oaks, CA: Sage.

Charmaz, K. (2003b), *Grounded Theory*. In J.A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: a practical guide to research methods* (pp. 81-110). London: Sage.

Charmaz, K. (2005). *Grounded Theory in the 21st century: Application for advancing social justice studies*. In N.K. Denzin & YS.. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (III ed., pp.507-535). Thousand Oaks, CA: Sage.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage.

Charmaz, K., & Mitchell, R.G. (2001). *Grounded Theory in ethnography*. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. H. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography* (pp. 160-174). London: Sage.

Cicognani E. (2002), *L'approccio qualitativo della Grounded Theory in psicologia sociale: potenzialità, ambiti di applicazione e limiti*. In B.M. Mazzara (a cura di), *Metodi qualitativi in psicologia sociale* (pp. 43-59). Roma: Carocci.

Clarke, A.E. (2003). *Situational analyses: Grounded Theory mapping after the postmodern turn*. *Symbolic interaction*, 26, 553-576.

Clarke, A.E. (2004). *Situational analysis; Grounded Theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks: Sage.

Dey, I. (1999). *Grounding Grounded Theory*. San Diego: Academic Press

Dey, I. (2007). *Grounding categories*. In Bryant A., & Charmaz K. (Eds.). *The Sage handbook of Grounded Theory* (pp. 167-190). London: Sage

Glaser, B.G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA: Sociology Press

Glaser B.G. (1992). *Basic of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing*. Mill Valley, CA: Sociology Press

Glaser B.G. (1998). *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*. Mill

Valley, CA: Sociology Press.

Glaser B.G. (2001). *Conceptualisation contrasted with description*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Glaser, B.G. (2002). Constructivism Grounded Theory? *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: qualitative social research*, 3 (3). Retrieved from www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-02/3-02glaser-e-htm

Glaser B.G. & Strauss A.L. (1965). *Awareness of dying*. Chicago: Aldine

Glaser B.G. & Strauss A.L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine

Glaser B.G. & Strauss A.L. (1968). *Time for dying*. Chicago: Aldine

Greckhamer T., & Koro-Ljungberg M. (2005), The erosion of a method: examples from Grounded Theory, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18, 6, 729-750.

Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage Publisher.

Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.105-117). Thousand Oaks, CA: Sage

Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.191-215). Thousand Oaks, CA: Sage

Hammersley, M., Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in Practice*. London: Tavistock.

Kanizsa, S. (1995). L'intervista nella ricerca educativa. In S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp. 35-81). Milano:

Bruno Mondadori.

Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage.

Morse, J.M. (1995). The significance of saturation. *Qualitative Health Research*, 5, 147-149.

Morse, J., & Richards, L. (2002) *Readme First for a User's Guide to Qualitative Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca pedagogica. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci Editore.

Noaks, L., & Wincup, E. (2004). *Criminological Research: Understanding Qualitative Methods*. London: Sage.

Silverman, D. (2002). *Come fare ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.

Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione*. Roma: Carocci.

Stern, P.N. (1994). Eroding Grounded Theory. In J. Morse (ed.), *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 212-223). Newbury Park, CA: Sage.

Strati A. (1997). La Grounded Theory. In L. Ricolfi (ed.), *La ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.

Strauss A. & Corbin J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded Theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.

Strauss A. & Corbin J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded Theory procedures and techniques*. II ed., Newbury Park: Sage.

Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.

Viganò, R. (1995). *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.

Warren, C.A.B. (2001). Qualitative interviewing. In J.F. Gubrium & J.A. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research* (pp. 83-101). Thousand Oaks, CA: Sage