



## **“CITTADINI SI DIVENTA”**

**Il contributo dei Salesiani (SDB) e  
delle Suore Figlie di Maria Ausiliatrice (FMA)  
nell’educare studenti/allievi delle loro scuole/CFP in Italia  
a essere “onesti cittadini”**

*Indagine conoscitiva e prospettive di futuro*

A cura di

---

Guglielmo MALIZIA - Vittorio PIERONI - Antonia SANTOS FERMINO

---

Anno 2011

---

©2011 By Sede Nazionale del CNOS-FAP  
(Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale)  
Via Appia Antica, 78 – 00179 Roma  
Tel.: 06 5137884 – Fax 06 5137028  
E-mail: [cnosfap.nazionale@cnos-fap.it](mailto:cnosfap.nazionale@cnos-fap.it) – [http: www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it)

## SOMMARIO

---

<b>Introduzione</b> .....	5
<b>Parte I - IL QUADRO TEORICO</b>	
Capitolo 1 - “Cittadinanza e cittadinanze <i>ad omnes includendos</i> ”: la sfida della società Cosmopolita .....	11
Capitolo 2 - Educare ad essere “onesti cittadini”. La proposta Salesiana da Don Bosco a Don Chàvez .....	35
<b>Parte II - L’INDAGINE SUL CAMPO</b>	
Capitolo 3 - La metodologia e gli studenti/allievi in cifre .....	61
Capitolo 4 - L’analisi quantitativa. I parte - Le dimensioni della personalità . . . .	71
Capitolo 5 - L’indagine quantitativa. II parte - La dimensione della “cittadinanza”	103
Capitolo 6 - L’analisi qualitativa .....	125
<b>Parte III - CONCLUSIONI</b>	
Capitolo 7 - “Cittadini si diventa” .....	149
<b>Bibliografia</b> .....	173
<b>Indice</b> .....	179



## INTRODUZIONE

---

Nell'attuale momento storico, caratterizzato da "tzunami di mobilità umana" (sia fisica che virtuale, in dimensione turistica, migratoria, professionale, economico-finanziaria...) e, conseguentemente, da accelerata trasformazione delle società, il problema della "cittadinanza" assume una dimensione planetaria, viene dibattuto in tutte le Nazioni e attraversa tutte le istituzioni per quanto riguarda tanto le politiche statali e le amministrazioni locali/nazionali/sovrnazionali che, di conseguenza, i programmi delle strutture educativo-formative.

Sullo sfondo di questo scenario il presente progetto di ricerca ha come obiettivo primario quello di verificare "che tipo di cittadino" viene formato, nello specifico, all'interno delle numerose Scuole e Centri Professionali della famiglia salesiana (del CNOS e del CIOFS), di quali valori i giovani che li frequentano vengono "attrezzati" per affrontare la vita attiva, familiare, professionale e sociale.

Per conseguire questo obiettivo si è fatto ricorso ad un'indagine quali-quantitativa, la quale nel corso dell'anno scolastico/formativo 2009-2010 ha coinvolto circa 5.000 tra studenti e allievi del III anno della secondaria di secondo grado e dei corsi sperimentali di formazione professionale iniziale dei CFP attraverso l'applicazione di un questionario composto da una trentina di domande. Ad essi ha fatto seguito il ricorso a una metodologia qualitativa basata su una serie di *focus group* e mirata ad ottenere, dai dirigenti/direttori, insegnanti/formatori ed educatori, possibili linee interpretative dei principali trend emersi dall'inchiesta. Su questa base si è passati successivamente a prospettare il "che fare", cioè suggerimenti e proposte allo scopo di migliorare i processi educativi e didattici.

Dall'insieme delle indicazioni raccolte è emerso un quadro rappresentativo della situazione degli studenti e degli allievi delle scuole e dei CFP della famiglia salesiana in merito alla tematica oggetto di analisi, che è possibile anticipare tratteggiandolo sinteticamente attraverso alcune linee di massima.

**a)** Se si fa riferimento a certe dimensioni della personalità dei giovani in osservazione (relazioni in famiglia e con gli amici, valori e attività di coping, possesso di fattori protettivi e di resilienza rispetto a possibili trasgressività), ci troviamo di fronte a dei soggetti sui cui l'attività educativo-formativa ha effettivamente fatto presa: successo convalidato anche grazie al ripetuto confronto (lungo le varie aree di analisi) con i dati di altre 5 recenti indagini su studenti/allievi delle scuole statali.

b) Se poi si passa più direttamente a considerare la dimensione della cittadinanza, allora il trend cambia: solo due terzi ha ricevuto un'educazione alla cittadinanza (nella più parte non come disciplina a se stante ma all'interno di altre discipline); inoltre, in circa la metà dei casi o non è stata data risposta o non si è stati in grado di fornire una definizione pertinente di che cosa si intende per "buono e onesto cittadino", da cui si evince che nei riguardi di una quota parte di studenti/allievi occorrerà impegnarsi di più e meglio per cambiare la loro mentalità nei confronti dell'esercizio di una cittadinanza democratica; scendendo nei dettagli, si osserva un certo "vuoto educativo" nel modo di definire questo concetto proprio da parte di un certo numero di quelli che hanno ricevuto l'educazione alla cittadinanza; una ulteriore contraddizione viene dal rilevare che tra coloro che si autoattribuiscono doti di personalità nel saper accogliere chi è "diverso" si trova anche chi sostiene che non ci possono essere "diritti di cittadinanza" per gli immigrati, dal momento che tolgono lavoro agli italiani e costituiscono una ulteriore fonte di criminalità; mentre un contributo positivo nel decostruire una mentalità fondata su pregiudizi razziali e/o narcisisticamente orientata alla superiorità etnico-culturale viene soprattutto da quella parte di soggetti che ha ricevuto un'educazione mirata prettamente a prevenire il problema-droga.

c) Tuttavia il vero *punctum dolens* nell'indagine è emerso al momento di analizzare la dimensione religiosa: la serie di domande mirate a rilevarne la consistenza all'interno del proprio sistema di significato esistenziale e dei progetti di vita ha permesso di intravedere un "vuoto educativo" in questo caso assai più allarmante, in quanto da una minoranza che non prega più e/o che dichiara di non essere credente/appartenente, il problema si allarga a cerchi d'onda fino a raggiungere quota 50% tra chi non trova conforto nella religione, per arrivare fino all'80% di chi ritiene che la religione non serve per realizzarsi nella vita.

Si deve pensare di essere di fronte ad una "generazione incredula"?

"No", sostengono di comune accordo i loro dirigenti/direttori, insegnanti/formatori, educatori, intervistati nei vari *focus group*: in questa età di passaggio è normale contestare tutto, compreso l'istituzione-Chiesa; questi giovani in fondo una dimensione religiosa ce l'hanno, ma per poterla esprimere al meglio hanno bisogno di passare attraverso esperienze pratiche di vissuto religioso. Lo si costata quando viene offerto loro di coinvolgersi in attività religiose extrascolastiche, piuttosto che nei contenuti puramente teorici dei curricoli scolastici. E questo vale anche per l'educazione alla cittadinanza!

Il libro è stato suddiviso in 7 capitoli, a loro volta distribuiti in tre parti.

La I parte, "Il quadro teorico", è composta dal:

- Capitolo 1, che ha come obiettivo di offrire una visione allargata della problematica che afferisce al tema della cittadinanza e della sfida che devono affrontare le società post-moderne e al loro interno, ovviamente i sistemi scolastico-formativi per far fronte a problemi di *governance* su scala planetaria;

- a seguire viene, con il Capitolo 2, il contributo offerto dalla proposta salesiana nella sua evoluzione da Don Bosco all’attuale Rettor Maggiore a educare i giovani ad essere “onesti cittadini”.

La II parte, “L’indagine sul campo”, è composta da 4 Capitoli, così suddivisi:

- nel Capitolo 3 vengono descritti, dapprima, la metodologia utilizzata e quindi i soggetti dell’inchiesta distribuiti in base alle diverse appartenenze (per Enti, per indirizzo scolastico-formativo, per circoscrizioni geografiche) e alla famiglia di estrazione;
- mentre i dati relativi all’indagine quantitativa sono stati trattati in due parti, in base al fatto che si è tenuto distinte le aree riguardanti prettamente la personalità dei soggetti inchiestati (quindi le relazioni con i genitori, il sistema dei valori di riferimento, l’eventuale trasgressività, il possesso di fattori protettivi e di resilienza... - analizzate nel Capitolo 4), dalla serie di domande mirate unicamente all’educazione alla cittadinanza (esaminate nel Capitolo 5);
- all’indagine quantitativa ha fatto seguito, nel Capitolo 6, quella qualitativa la quale aveva come obiettivo di arricchire la sintesi dei principali trend emersi dalle risposte dei giovani con le interpretazioni offerte dai vari partecipanti ai *focus*.

Nella III parte, con il Capitolo 7, si è inteso offrire (come previsto da progetto) un contributo pratico suggerendo, sulla base di un’ampia letteratura di riferimento e della bibliografia allegata, quali potrebbero essere le buone pratiche in tema di educazione alla cittadinanza dal punto di vista degli obiettivi, metodi, competenze-chiave e strategie d’intervento.

A questo punto, parafrasando Gibran – “Loro (i giovani) sono le frecce, noi l’arco da cui traggono le energie” – la domanda provocatoria che scaturisce spontanea, è:

*“NOI” (genitori, insegnanti, educatori...)  
che energie forniamo loro perché possano proiettarsi nel futuro?*

È questo l’interrogativo che fa capo all’intero progetto di ricerca e a cui si è cercato di rispondere attraverso i risultati della presente pubblicazione.

Un vivo ringraziamento a tutti quei dirigenti/direttori, insegnanti/formatori, educatori, studenti/allievi del CNOS e del CIOFS, della Scuola e della FP, che hanno collaborato all’indagine, nella speranza che dal loro contributo possa scaturire un impegno maggiore per formare ad una dimensione, quale quella del “cittadino cosmopolita”, che ormai ci riguarda tutti indistintamente. Un particolare grazie va alla Sede Nazionale del CNOS e, al suo interno, a Don Mario Tonini per il coraggio di aver intrapreso una iniziativa in linea con i segni dei tempi e a Don Basilio Agnello per aver svolto il complesso lavoro di coordinamento dell’indagine.





PARTE I

**Il quadro teorico**



## Capitolo 1

### **“Cittadinanza e cittadinanze *ad omnes includendos*”: la sfida della società cosmopolita<sup>1</sup>**

---

#### **1. LO SCENARIO: EDUCARE AL FUTURO**

Nello studio dell'ONU sulla popolazione mondiale, uscito nel marzo del 2009, si prefigurano alcuni dei seguenti scenari, che A. Golini ha così riassunto in una sua recente pubblicazione<sup>2</sup>:

- entro il 2050 è previsto un incremento della popolazione mondiale di altri 2 miliardi e mezzo; il fenomeno si verificherà per due terzi dei casi nei paesi poveri e nell'altro terzo in quelli a più rapida crescita economica (Cina, India, Brasile, etc.);
- sempre entro il 2050 è previsto un aumento di 1,7 miliardi di persone in età lavorativa (dai 15 ai 65 anni) in particolare nei Paesi emergenti; ciò significa dover mettere in atto strategie sia per allargare l'accesso all'istruzione (in modo da contribuire all'emancipazione delle popolazioni e in particolare del mondo giovanile/ femminile), sia per creare altrettanti nuovi posti di lavoro che dovranno ovviamente essere rispettosi della dignità umana e adeguati al titolo di studio conseguito,
- a partire dal 2010, il numero degli abitanti nei contesti urbani sarà superiore a quelli rurali, a causa dello spostamento di masse di popolazioni rurali verso le città.

Questi scenari, di conseguenza, lasciano prevedere il progressivo emergere su scala planetaria di un numero sempre maggiore di problemi umanitari legati a:

- pressioni migratorie e flussi inarrestabili di popolazioni verso le aree economicamente più avvantaggiate;
- urbanizzazione spinta e sovrappopolamento;
- ricerca del lavoro (con traiettoria contrapposta: il nord del mondo, economicamente progredito ma demograficamente depresso e viceversa il sud, demograficamente vitale ma economicamente depresso);

---

<sup>1</sup> I contenuti di questo capitolo sono stati tratti, e parzialmente rielaborati, da una serie di parole-chiave sulla cittadinanza presenti nel volume di V. PIERONI - A. SANTOS FERMINO, *La valigia del "migrante"*. Per viaggiare nella "città cosmopolita", Roma, CNOS, 2010.

<sup>2</sup> A. GOLINI (a cura di), *Il futuro della popolazione nel mondo*, Bologna, Il Mulino, 2009.

Le dinamiche che spingono masse di popolazioni a spostarsi e a “fluttuare” sul pianeta possono essere numerose, ma i fattori principali che condizionano l’evoluzione del fenomeno riguardano soprattutto lo squilibrio economico mondiale, le politiche di sviluppo sia dei Paesi di arrivo che di quelli di partenza, la contraddittoria richiesta da parte degli stati tecnologicamente più avanzati, di immigrati con qualifiche e competenze altamente specialistiche o, viceversa, di persone disposte a effettuare quei lavori (sporchi, faticosi, pericolosi) che gli autoctoni non vogliono fare. Tutti fattori che vanno poi ad impattare inevitabilmente sul rispetto dei diritti umani.

È un dato di fatto che oggi assistiamo a un inevitabile meticciamento/contaminazione prodotto dal mescolarsi/incrociarsi di etnie, culture e religioni, dagli scambi commerciali e finanziari, dalle sempre più sofisticate tecnologie applicate ai processi informatici (internet, cellulari di ultima generazione...) che dilatano enormemente l’accesso alle conoscenze e alle informazioni. Tutti elementi che richiedono poi di verificare i sistemi di *governance* e il loro rapporto con la persona ed i suoi diritti.

A fronte del notevole e ormai incolmabile (per i più scettici) ritardo storico accumulato per intervenire attraverso strategie tecnico-politiche innovative, la domanda che nasce spontanea è:

*Quale governance mondiale oggi o in un futuro prossimo è in grado veramente di gestire scenari così complessi?*

Ciò che oggi si richiede urgentemente sono grandi capacità di analisi e conoscenza dei fenomeni in atto e una fondata previsione di quelli futuri. Quella stessa rapida circolazione di beni, di denaro e di persone che per un verso genera ricchezza a favore di coloro che sono in posizione dominante (i cosiddetti “poteri forti”), dall’altro produce al tempo stesso (nei confronti di chi vive in un permanente stato di sottomissione, condizionamento, emarginazione sociale ed economica) povertà, disoccupazione, sfruttamento, devianza, criminalità, rendendo instabile, vulnerabile, insicura la popolazione mondiale e creando sempre più distanza tra ricchi e poveri, tra Nord e Sud, tra sviluppo e sottosviluppo, tra autoctoni e immigrati, tra aventi diritto e no...

*“L’umanità sta entrando in un periodo di alternative estreme – sosteneva già a suo tempo G. Bateson – Mentre un’epoca di progresso scientifico e tecnologico ci ha portato a conoscenze e poteri senza precedenti, assistiamo all’emergere improvviso di un groviglio gigantesco di problemi come quelli dell’energia, della popolazione e degli alimenti che ci sfidano con la loro complessità [...]. L’inadeguatezza dell’apprendimento contemporaneo contribuisce a deteriorare la condizione umana e ad allargare il divario umano. I processi di apprendimento sono spaventosamente in ritardo, cosicché individui e società si trovano impreparati a far fronte alle sfide imposte dai problemi globali”<sup>3</sup>.*

---

<sup>3</sup> G. BATESON, *Mente e natura*, Milano, Adelphi, 1984, p. 34.

L'unica alternativa che rimane, afferma C. Baroncelli, è quella di saper-“ci” formare tutti ad una cittadinanza responsabile e attiva partendo dall’“*educare al presente per educare al futuro*”. In una società dove i cambiamenti si verificano in sempre più rapida successione e talora sono imprevedibili, i processi educativi dovrebbero saper collegare le problematiche globali con i futuri scenari: “*Si tratterà di promuovere, da una parte, la capacità di proiettarsi nel futuro, di immaginare futuri alternativi, e dall'altra, quella di individuare connessioni locali-globali*”<sup>4</sup>.

## **2. L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA: FRA CONTRADDIZIONI ED ORIENTAMENTI FONDATIVI**

Nell'affrontare il tema dell'educazione alla cittadinanza G. Malizia parte dal ricostruirne gli orientamenti fondativi:

*“Nell'ottobre del 2000 i Ministri dell'Educazione del Consiglio d'Europa hanno adottato una risoluzione sull'educ. alla c.d. che ne ha consacrato la centralità per le politiche educative [...]. In quanto dimensione essenziale dei processi di insegnamento/apprendimento, le mete generali vengono identificate principalmente in tre finalità fondamentali: oltre a quella di educare giovani e adulti a svolgere un ruolo attivo nella società civile, essa dovrà contribuire alla lotta contro la violenza, la xenofobia, il razzismo, il nazionalismo aggressivo e l'intolleranza, e concorrere a promuovere la coesione sociale, l'eguaglianza e il bene comune. L'educazione alla cittadinanza deve essere concepita come un processo di apprendimento che dura tutta la vita, che può avere luogo in tutte le circostanze e che riguarda tutti gli ambiti dell'attività umana; pertanto va organizzata secondo il modello dell'educazione permanente. Entro questo quadro di riferimento gioca un ruolo fondamentale il concetto di 'empowerment' che può essere definito come il processo che permette agli individui di acquisire una maggiore padronanza sulla propria vita e più specificamente, in riferimento all'educazione alla cittadinanza, il processo che consente ai cittadini di assumere delle responsabilità”*<sup>5</sup>.

Questa prima contestualizzazione introduce ad un ulteriore bisogno di individuare quali sono gli elementi che caratterizzano l'educazione alla cittadinanza.

Al riguardo ancora G. Malizia fa presente che “*l'educazione alla cittadinanza va considerata una dimensione essenziale dei processi educativi, in particolare di quelli scolastici e formativi, indipendentemente dai nomi sotto i quali compare nei programmi (educazione civica, ai diritti umani, politica, ai valori, alla pace, globale). Essa rappresenta una finalità fondamentale, introdotta più specificamente*

---

<sup>4</sup> C. BARONCELLI, *La carta della terra per imparare una cittadinanza sostenibile*, in P. MALAVASI (a cura di), *Per abitare la Terra. Un'educazione sostenibile*, Milano, I.S.U., 2003, p. 174.

<sup>5</sup> G. MALIZIA, “*Educazione alla cittadinanza democratica*”, in *Le parole chiave della formazione professionale*, in M. MALIZIA - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), II ed., Roma, CNOS-FAP, 2007, p. 83.

*durante gli anni '90 con lo scopo di fornire a tutti, giovani e adulti, le conoscenze, le competenze e gli atteggiamenti necessari per svolgere un ruolo attivo nella società civile, rafforzandone di conseguenza la cultura e le istituzioni democratiche*<sup>6</sup>.

L'educazione alla cittadinanza è oggi più che mai al centro di dibattiti e talora oggetto di critica: mentre in origine nasce come principio di inclusione e di uguaglianza, attualmente essa rischia di trasformarsi in un fattore di esclusione e di disuguaglianza.

Le emergenze sociali che le società multiculturali impongono ai sistemi educativi richiedono perciò una ridefinizione di cittadinanza centrata su un'identità tutta da rivedere sul piano giuridico, ma comunque al centro dell'agire educativo. In tempi di meticciamento la sfida che rimane da affrontare è dunque quella di trasformare questa contraddizione fra identità multiple e cittadinanza in un progetto pedagogico, in una sorta di "cittadinanza planetaria" aperta ad un sistema di diritti su scala universale. Tutto ciò dovrebbe portare poi ad una ipotesi di cittadinanza cosmopolita che necessariamente oltrepassa quella legata al concetto di Stato-nazione, da molti ritenuta ormai obsoleta.

Dalla cittadinanza come appartenenza nazionale, regolata dai principi dello *jus solis* e dello *jus sanguinis*, si dovrebbe passare pertanto a una concezione sganciata da vincoli particolari e fondata sullo stesso statuto dei diritti umani universali. Il nuovo compito che spetta all'educazione alla cittadinanza consiste perciò nella sperimentazione di nuove forme che permettano di coniugare cittadinanza e identità multiple/plurali, anche a rischio di andare contro la prassi delle culture dominanti.

Nei confronti dell'educazione alla cittadinanza le perplessità dunque non mancano e le critiche partono soprattutto dal modo stesso di interpretare i termini "educazione" e "cittadinanza" quando vengono poi coniugati in rapporto alla variegata appartenenza multiculturale dei suoi destinatari.

Secondo C. Nanni, infatti, "*un 'educato' esercizio della cittadinanza richiede competenze di 'lettura' e di comprensione circa fatti, persone, eventi, sapendo andare oltre l'emotività, la passionalità, gli schematismi preconcepi, le chiusure ideologiche. Alla capacità di analisi saranno da collegare capacità di prospezione, di progettazione, di operazionalizzazione efficiente ed efficace, attuate con lucidità, ampiezza di vedute, senso di corresponsabilità [tutto ciò] richiede la formazione di personalità libere e responsabili, capaci di iniziativa e di esecutività, di partecipazione e di collaborazione, di onestà e di competenza*"<sup>7</sup>.

Alla pari di altri, anche questo autore conclude sostenendo che la leva del cambio sta nel portare l'insegnamento della disciplina a "inserire" degli *et et* là dove invece attualmente ci sono degli *aut aut*.

---

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 83.

<sup>7</sup> C. NANNI, *L'educazione dei giovani alla cittadinanza attiva*, in S. CHISTOLINI (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Roma, Armando, 2006, p. 75.

Purtroppo, osserva M. Santerini, il compito di promuovere il rapporto fra culture finora è stato affidato ad un insegnamento dell'intercultura che il più delle volte è stata interpretata e giocata in funzione etnocentrica (arrivano gli immigrati: "integriamo-li"). Di conseguenza, osserva l'autrice, è venuto il momento di "riscrivere" le regole, ossia di chiarire bene i rapporti tra educazione interculturale e cittadinanza. *"La nuova educazione alla cittadinanza – sostiene l'autrice – si deve avvicinare a un modello di 'universalismo critico', in cui valori comuni, coesione sociale e identità si uniscano alla capacità di vivere con autonomia e responsabilità in un mondo in cui la diversità è la norma"*<sup>8</sup>.

Nello specifico, si tratta di trovare un nuovo modello che abbia come obiettivo la cittadinanza nella dimensione della pluralità culturale: sviluppo della coscienza civile, partecipazione, coesione sociale, apertura, uguaglianza, capacità di conoscere e di apprezzare le differenze.

La nuova cittadinanza si fonda infatti sul riconoscimento che le "culture pure" ormai non esistono più (o non sono mai esistite) e che le frontiere culturali e sociali mutano continuamente, costringendo a ripensare il proprio progetto identitario.

Entrando in merito al caso-Italia, allo stato attuale per buona parte dei figli di immigrati (le cosiddette seconde e terze generazioni) si pone in particolare il problema della divaricazione tra lo status giuridico di "straniero" e un'identità costruita nell'acquisizione di un patrimonio linguistico e culturale prettamente italiano. A metà 2009 gli studenti "stranieri" con meno di 18 anni e aventi diritto a pari opportunità scolastico-formativa, erano oltre 900.000, molti con problemi di integrazione e di insuccesso scolastico, specialmente alle superiori. Tra i fenomeni di cui bisognerà tener conto, fanno osservare A. Nanni ed A. Fucecchi<sup>9</sup>, vi è anche quello che, se non potranno raggiungere una posizione migliore dei loro padri, si verranno a creare inevitabilmente seri problemi nella vita sociale, come è già accaduto in Francia e Inghilterra (solo per citare i casi che hanno avuto più risonanza).

Cosicché, fa eco dal canto suo M. Santerini, intere generazioni oggi crescono e rischiano di restare "straniere" nel paese che sentono come proprio, in cui sono nate e si sono formate, e nel quale intendono restare per sempre, talora scoprendosi "straniere" anche nei confronti della cultura e spesso della lingua del paese di provenienza dei genitori. E conclude: *"Per vivere insieme agli altri in una società globale profondamente trasformata, l'educazione alla cittadinanza deve trovare la sua fisionomia, affrontando anche una dilatazione che rischia di ampliare all'infinito i suoi obiettivi"*<sup>10</sup>.

Chiariamo subito: non si tratta di fondere la propria identità, cultura e appartenenza in un melting pot omogeneizzante o di inglobarle in quell'universo culturale

---

<sup>8</sup> M. SANTERINI, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci, 2001, p. 74.

<sup>9</sup> A. NANNI - A. FUCECCHI, *Rifare gli italiani. "Cittadinanza e Costituzione". Una risposta alla sfida educativa*, Bologna, EMI, 2010, pp. 94 ss.

<sup>10</sup> M. SANTERINI, *La scuola della cittadinanza*, Roma-Bari, Laterza, 2010, p. 20.

determinato dal potere dominante, quanto piuttosto di arrivare a *costruire assieme* il “linguaggio del dialogo”. Noi e gli altri: due “mondi” messi uno di fronte all’altro, contrapposti ma ugualmente differenti: per noi i diversi sono gli altri, ma anche per gli altri i diversi siamo noi. Il problema dunque è nostro ma anche degli altri, dal momento che ognuno deve mettere in gioco la propria differenza. E la scuola può divenire, anzi deve essere il laboratorio, lo “spazio” dove elaborare strategie mirate a questo obiettivo.

Su questo concorda anche F. Remotti<sup>11</sup> quando sostiene che la relazione con l’alterità, pur essendo sempre un gioco rischioso e complesso, se ben “educata” può portare a “co-costruirsi reciprocamente”, ossia ad acquistare una nuova dimensione lavorando *sui confini e nei confini*, partendo dalla considerazione che nessuna cultura e nessuna identità è fissa, immutabile, data una volta per sempre. Per cui in ultima istanza il vero interrogativo secondo l’autore, è:

*Oggi la scuola educa davvero alla cittadinanza?*

*E a “quale” cittadinanza?*

*E soprattutto, è in grado di formare il cittadino a vivere nella “città cosmopolita”?*

La sfida che la società cosmopolita pone all’educazione sta tutta qui: nel saper formare i cittadini alla *co-costruzione di una casa comune composta dalle differenze, da identità plurime*. Formare in questo senso significa portare ad apprendere, e l’apprendimento è un processo interattivo in cui le persone imparano l’una dall’altra, rimettendo continuamente in gioco la propria e altrui identità e il bagaglio culturale di riferimento.

Viceversa, la crisi della scuola si rispecchia proprio nelle incertezze del modello di cittadinanza in cui confliggono le attuali burocrazie statuali, nella difficoltà a diffondere cultura civica, orientamenti, spinta alla partecipazione, cura del bene comune. La richiesta ai sistemi educativo-formativi di provvedere a formare il cittadino di oggi e di domani viene messa in crisi da politiche nazionali che non sanno definire chiaramente il proprio modello di convivenza a fronte degli sconvolgimenti sociali in atto su scala planetaria; al punto che la marginalità e l’inefficienza della formazione ad una cittadinanza attiva e partecipata offerta dai sistemi di istruzione e formazione non sono che il riflesso della debolezza che affliggono le attuali società, lo specchio di uno Stato-nazione ripiegato su se stesso.

Tocca anche a questi sistemi svolgere tale funzione, cioè educare i cittadini a prendersi cura della società e di una società che si dichiara “democratica”. Ma una società democratica, perché possa definirsi tale, ha bisogno a sua volta di individui in grado di pensare con la propria testa, di cittadini capaci di un autoesame permanente delle proprie idee/convinzioni, ossia di avere la capacità di *pensiero critico*.

---

<sup>11</sup> F. REMOTTI, *Contro l’identità*, Roma-Bari, Laterza, 2001.



Su questo concorda anche E. Biffi<sup>12</sup> quando afferma che i sistemi educativo-formativi, perché possano essere “palestra di democrazia”, devono operare anzitutto come palestra di pensiero critico, di partecipazione attiva, di responsabilizzazione verso il collettivo, costituendosi quale *comunità sociale* in cui tutti possono sentirsi legittimi cittadini. Solo così l’educazione alla cittadinanza potrà essere una risorsa pedagogica di grande spessore, da inserirsi all’interno di un progetto di formazione globale del soggetto la cui identità si costruisce in interazione con gli altri all’interno di una comunità sociale.

Educare alla cittadinanza, prosegue ancora E. Biffi<sup>13</sup>, comporta perciò di educare al *pensiero critico*, ossia significa spronare i ragazzi a riflettere vagliando tutte le possibilità, a comprendere le sfaccettature che si celano dietro ogni evento, ad accettare il dubbio e la complessità come elementi arricchenti, proprio perché spiazzanti. Il pensiero critico è tale quando riconosce i propri pregiudizi, è consapevole della loro esistenza e si impegna affinché questi non inquinino la natura delle proprie scelte. L’attenzione ad educare al pensiero critico è quindi indispensabile in una società complessa e globalizzata, ove la moltiplicazione dei codici di lettura va di pari passo con l’accelerarsi del processo di diffusione mondiale delle informazioni, con la *società dell’incertezza*, ove tutto è frammentato, indefinito, mutevole, e che richiede perciò di utilizzare un atteggiamento investigativo, dubitante, riflessivo. Questo vuol dire, all’interno dei sistemi di istruzione e formazione, avere un atteggiamento di accoglienza verso le istanze di cui l’“altro”, il “diverso”, si fa portatore.

### 3. EDUCARE A “QUALE CITTADINANZA”?

Con il termine “cittadino” in via normale si intende una persona che vive in società con altre persone, in una molteplicità di situazioni e contesti. A sua volta il termine “cittadinanza” sta ad indicare sia la relazione tra un individuo e lo Stato, sia i diritti-doveri che tale relazione comporta. Nell’insieme i due termini sottintendono la capacità di sentirsi cittadini attivi, che esercitano diritti e rispettano i doveri della società di cui fanno parte, ad ogni livello: da quello familiare a quello scolastico, da quello locale a quello regionale, nazionale e sovranazionale.

Essere “cittadini” è dunque la premessa per crescere anzitutto come “*persona*” in grado poi di promuovere cambiamenti e trasformazioni nella società in forma “democratica”, capace di fare storia e di costruire il futuro per sé stessa e per il contesto in cui vive, nella consapevolezza che la vera trasformazione inizia sempre da sé stessi e che soltanto chi è capace di “rinnovarsi” costantemente nella mente può essere capace di trasformare anche l’ambiente circostante.

---

<sup>12</sup> E. BIFFI, *Didattiche per un’educazione alla cittadinanza*, in M. TAROZZI, *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Milano, Guerini e Associati, 2005, pp. 88 ss.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 95.

Cittadinanza ed appartenenza stanno quindi cambiando e si esprimono ora in nuovi contesti e con altri significati: siamo in una fase in cui si sta passando da una concezione di cittadinanza basata su sentimenti e diritti di appartenenza, a una concezione che *privilegia l'individuo ed i suoi diritti/doveri*.

E, proprio a questo riguardo, A. Nanni e A. Fucecchi fanno osservare che *“la cittadinanza è per definizione accesso alla sfera dei diritti e dei doveri, fattore di integrazione, promozione sociale e partecipazione attiva alla vita della polis. Ripercorrendo la trama della cittadinanza nell'epoca moderna è possibile coglierne i molteplici intrecci con la nascita degli stati nazionali. Possiamo dunque affermare che la concezione della cittadinanza e la cultura dei diritti umani abbiano conosciuto entrambe una lunga e non disgiunta evoluzione. Dapprima i diritti civili, poi i diritti politici, infine i diritti sociali. Negli ultimi decenni del Novecento si è iniziato a parlare inoltre dei cosiddetti diritti di quarta generazione riguardanti l'ambiente, la pace, lo sviluppo e i beni comuni”*<sup>14</sup>.

Promuovere l'educazione alla cittadinanza comporta di conseguenza di essere aperti alle differenze di contesto. Ciò ripropone il problema dell'educar-“ci” a saper “vivere insieme” in uno “spazio comune”. Problema che nell'attuale momento storico emerge sempre più acutamente a causa di diversi fattori: globalizzazione delle economie e delle culture dominanti diffuse attraverso differenti canali di comunicazione, flussi migratori su scala planetaria attuati nei modi più disparati e veicolati da motivazioni le più diverse, frammentazione etnica, crescita di fenomeni di razzismo e xenofobia, esclusione di sempre più quote di popolazione dallo status di “cittadino”. Tutto ciò comporta il rischio di una società divisa tra aventi diritto e no, tra “chi sta dentro” e “chi sta fuori”.

In pratica il rinnovato interesse intorno all'idea di cittadinanza nasce quindi dal dibattito generato, da un lato, dalla paura della convivenza fra diversi e, dall'altro, dalla rivendicazione dei diritti. La sfida consiste perciò nella necessità di saper coniugare il diritto alla cittadinanza con l'esigenza di accogliere le varie differenze. In altre parole, se si vuole arrivare a saper “vivere insieme” occorre trovare il modo di coniugare la dimensione cosmopolita dei diritti di tutti con quella delle singole appartenenze e radici culturali di estrazione.

### **3.1. La cittadinanza: un diritto in teoria, negato in pratica**

Nell'attuale momento storico, caratterizzato da accelerato processo di mobilità umana, *lo jus migrandi è un diritto non solo riconosciuto, ma anche effettivamente attuato?*

A fronte dell'intensificarsi dei flussi migratori (identificabili non solo negli immigrati quanto in tutti coloro che si mobilitano per turismo oppure per lavoro, così come in coloro che, da stanziali, viaggiano in internet o sul cellulare o utilizzano i

---

<sup>14</sup> A. NANNI - A. FUCECCHI, *o.c.*, p. 54.

vare mass-media...), e conseguente confronto fra culture, tradizioni, religioni diverse, G. Chiosso osserva che “*si sono moltiplicati i tentativi per individuare un nucleo di ‘valori condivisi’ o ‘valori comuni’ [...] intorno ai quali elaborare una nozione di cittadinanza improntata al reciproco rispetto delle diversità. Questa posizione – che sta notevolmente influenzando i programmi scolastici di numerosi Paesi europei sulla scorta anche delle suggestioni di importanti documenti internazionali (tra tutti il cosiddetto Rapporto Delors, Learning: the Treasure within, 1996) – si sta tuttavia scontrando con le tesi di quelle culture extra europee che rimproverano alla teoria del ‘valori comuni’ la sua matrice intrinsecamente illuministica ed eurocentrica*”<sup>15</sup>.

Queste tesi oggi si prestano più che mai ad evidenziare la contraddizione tra un pensiero di Stato che si costruisce attorno all’equazione “*uno Stato=una nazione=un territorio=un popolo=una cittadinanza*”, e l’intensificarsi della portata e della velocizzazione con cui si realizzano i processi di globalizzazione.

Le carte internazionali dei diritti fanno riferimento al diritto di abbandonare il proprio paese, a emigrare, ma non al diritto di entrare “da cittadino del mondo” nel paese in cui si è scelto di continuare a vivere la propria esistenza in quanto “*persone*”.

Questo *ius migrandi* in realtà sta solo in teoria, mentre in pratica il diritto ad emigrare viene impedito alle persone fin quando la cittadinanza rimane uno “*spartiacque*” tra aventi o no un tale status privilegiato. Rivendicare il diritto alla migrazione non significa che non si debba arrivare a regolare i flussi migratori; oltre a regolarli, però, significa anche evitare di gestire i processi migratori come pura risorsa a servizio dei processi economici, vale a dire trattare come “*merce*” chi migra, come pura forza-lavoro, priva dei diritti fondamentali (“*abbiamo chiesto braccia, sono venute persone*”).

È sulla base di questa contraddizione che viene sempre più avvertita l’esigenza di fare appello a diritti umani e a norme di cittadinanza globalmente “*riconosciute*”, secondo quanto fa osservare S. Benhabib già a partire dalla copertina del suo opuscolo: “*La caratteristica distintiva dell’epoca che stiamo vivendo non può essere spiegata con i bons mots di ‘globalizzazione’ e ‘impero’; piuttosto, ci troviamo di fronte alla nascita di un regime internazionale dei diritti umani e alla diffusione di norme cosmopolitiche*”<sup>16</sup>.

In questo contesto globalizzato, essere “*cittadini*” significa perciò arrivare ad acquisire un’identità che consenta di essere riconosciuti come “*persona-avente-diritti-universali*”, in base ai quali si richiede un pieno riconoscimento della cittadinanza, che a sua volta comporta un altrettanto pieno riconoscimento della differenza.

---

<sup>15</sup> G. CHIOSSO, “Cittadinanza”, in J.M. PRELLEZO - G. MALIZIA - C. NANNI (a cura di), *Dizionario di Scienze dell’educazione*, Roma, LAS, 2° ed., 2008, p. 198.

<sup>16</sup> S. BENHABIB, *Cittadini globali*, Bologna, Il Mulino, 2008.

Purtroppo questa apertura mentale stenta ancora a farsi strada, nonostante una sempre più ampia letteratura tenti di far breccia tra quelle “etnocentriche sicurezze” garantite dall’appartenenza ad uno Stato-nazione.

### 3.2. La cittadinanza: tra inadeguatezza/obsolescenza e bisogno di rivisitazione

Allo stato dell’arte sono vari gli studiosi che offrono il proprio contributo alla rivisitazione di questo concetto, contestando anzitutto l’arretratezza e il ritardo storico in merito all’equazione Stato-nazione=cittadinanza.

Per A. Papisca, “*il tradizionale concetto di cittadinanza, caratterizzato dall’orizzonte dello Stato-nazione, è oggi messo in discussione non solo per motivi etici ma anche perché sono in atto processi di ampia portata e di cambiamento strutturale, trasversali alle diverse realtà nazionali [...] insomma, lo spazio dello Stato-nazione non è più sufficiente a garantire la vita fisiologica della democrazia [...] In questa situazione i diritti di cittadinanza sono in pericolo*”<sup>17</sup>.

Dal canto suo R. Gallissot<sup>18</sup> fa osservare come ancora oggi permanga un accentuato stato di confusione fra nazionalità e cittadinanza, poiché si continua a giocare fra i due termini. In senso giuridico, la nazionalità rimanda alla sovranità dello Stato e dunque sta a significare semplicemente la capacità politica o, in senso più ampio, la pienezza dei diritti riservati ai nazionali: un privilegio che esclude gli stranieri, per cui evidenzia bene quale sia la contraddizione insita nel concetto di “diritti dell’uomo e del cittadino”.

Anche E. Vitale<sup>19</sup> sostiene che il concetto di cittadinanza è obsoleto, inadeguato, richiede un ripensamento, fin quando gli Stati con le loro frontiere, i passaporti, i permessi di soggiorno continueranno a distinguere tra “dentro” e “fuori”, tra aventi e no diritti, tra *cittadini* e *stranieri*. La cartina di tornasole che fa emergere l’obsolescenza dell’attuale concetto di cittadinanza infatti è il fenomeno migratorio, in quanto pone in contatto quotidiano con lo “straniero”, con colui appunto che “non è nostro con-cittadino”. Viceversa oggi lo straniero non può essere più considerato di volta in volta un ospite, un clandestino, perfino un nemico o tutte queste cose assieme, ma prima di tutto “*persona*” in possesso di diritti umani universali.

Secondo L. Zanfrini<sup>20</sup>, i confini entro i quali ci è capitato di venire al mondo, e i documenti di cui abbiamo diritto, non sono certo meno arbitrari, da un punto di

---

<sup>17</sup> A. PAPISCA, *Cittadinanza e cittadinanze, ad omnes includendos: la via dei diritti umani*, in M. MASCIA (a cura di), *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*, Venezia, Marsilio, 2007, p. 25.

<sup>18</sup> R. GALLISSOT, *Nazionalità*, in R. GALLISSOT - M. KILANI - A. RIVERA, *L’imbroglio etnico in quattordici parole-chiave*, Bari, Dedalo, 2001, p. 270.

<sup>19</sup> E. VITALE, *Cittadinanza e sfide globali. Una proposta agli educatori*, in M. TAROZZI, *o.c.*, pp. 21 ss.

<sup>20</sup> L. ZANFRINI, *Cittadinanza. Appartenenza e diritti nella società dell’immigrazione*, in L. ZANFRINI (a cura di), *Sociologia delle migrazioni*, Roma-Bari, Laterza, 2007, pp. 81 ss.

vista morale, di altre caratteristiche come il colore della pelle, il genere e il patrimonio genetico. In entrambi i casi, la loro distribuzione tra gli individui non segue alcun criterio di merito. Tale constatazione già di per sé dovrebbe essere sufficiente a sollecitare l'adozione di politiche il più possibile compatibili con la visione di un mondo senza confini, o quanto meno esserci da monito rispetto alla ricorrente tentazione di pensare alla cittadinanza come un merito o una ricompensa morale, dimenticando al contempo come il nostro benessere è parte del medesimo ordine globale che genera la miseria e l'insicurezza di tanti migranti attuali e potenziali.

Dal canto suo M.T. Moscato afferma che la cittadinanza, diversamente dall'appartenenza (che è psicologicamente vissuta come 'data'), va "progettata", "meritata", "riconosciuta", collegata ad un "patto" originario che deve sempre essere rinnovato. Purtroppo, osserva, *"nel suo nucleo psichico più arcaico, l'idea di cittadinanza viene preceduta da un costitutivo 'senso del noi', da cui resterà sempre simbolicamente inseparabile. Si tratta della percezione di una identità collettiva, idealmente collocata nel centro di uno spazio/orizzonte simbolico, da cui tutti gli 'altri' sono separati ed esterni, e per conseguenza percepiti come 'stranieri', e dunque potenzialmente minaccianti. Nel suo fondamento arcaico (sia storico, sia psicologico) infatti, l'idea di etnia e la collocazione del gruppo etnico in uno spazio storico-geografico definito sono tutt'uno. Un popolo si identifica con uno spazio geografico, il territorio, che esso riconosce come 'patria' (terra dei padri) e di cui esso si ritiene originariamente 'autoctono' (come 'nato dalla terra' medesima). Al suo primo livello psichico perciò, la cittadinanza sottintende un senso di appartenenza che sarà essenziale nello sviluppo dell'Io personale e nei successivi processi di identificazione [...]. È evidente come questo arcaico (ma irrinunciabile) senso di appartenenza costituisca poi un ostacolo pregiudiziale ad ogni necessaria integrazione sociale fra gruppi e persone che si percepiscano rispettivamente come 'stranieri'. Le inevitabili resistenze reciproche possono essere superate non solo all'interno di nuove esperienze di socialità positiva, ma anche in relazione ad una educazione progressiva dello stesso senso di appartenenza [...]. È essenziale sottolineare che il senso originario di appartenenza, che agisce nei bambini autoctoni come in quelli stranieri, non deve essere stigmatizzato o represso, perché è proprio nella sua originaria ed arcaica energia che si sviluppa il processo educativo personale e ogni possibile educazione collettiva alla convivenza civile"*<sup>21</sup>.

Infine anche Colombo et al.<sup>22</sup> nella loro indagine fanno osservare che sul concetto di cittadinanza le tensioni rimangono ancora oggi più che mai aperte, e riguardano:

---

<sup>21</sup> M.T. MOSCATO, *L'educazione alla "cittadinanza" nella scuola. Una riflessione pedagogica fra utopia e realtà*, in S. CHISTOLINI, o.c., p. 44.

<sup>22</sup> E. COLOMBO - L. DOMANESCHI - C. MARCHETTI, *Una nuova generazione di italiani. L'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*, Milano, Angeli, 2009, p. 45.

- la protezione delle minoranze etnico-culturali interne agli Stati nazionali;
- il carattere espansivo e inclusivo dei diritti soggettivi;
- i processi di globalizzazione che fanno dipendere la fruizione effettiva di questi diritti dalla possibilità di una loro tutela internazionale.

In definitiva per questi autori la “cittadinanza” è obsoleta già a partire dal concetto stesso di “*persona*”, in quanto lede i suoi diritti fondamentali universali. Questo tipo di cittadinanza rappresenta infatti la difesa di uno status di privilegio, per cui anche la stessa educazione alla cittadinanza, se fondata su quest’ottica, rischia di educare a vivere in modo “esclusivo” un tale status privilegiato, anziché contribuire ad un progetto globale/planetario di “inclusione democratica”, in grado di abbattere prima o poi quelle norme dietro cui si barricano le “cittadinanze etno-centriche”.

### 3.3. Le ragioni del ripensamento

Finora quindi il concetto tradizionale di cittadinanza si è basato su quello di inclusione/esclusione dal godimento dei diritti di tutti coloro che non sono per appartenenza *naturaliter* cittadini di quello Stato di diritto in cui ha preso luogo il concetto.

Ne consegue che anche l’educazione alla cittadinanza rischia di essere obsoleta se non prende le distanze da questa vecchia concezione di inclusione/esclusione, dettata da egoismi economici, orgogli identitari o comunque alimentata dalla diffusa paura della diversità e dalla forza del pregiudizio, per adottare invece un’apertura mentale estesa su scala planetaria. Uno dei segni del riscatto e del progresso morale del genere umano infatti comporta il superamento del concetto stesso di cittadinanza basato sul concetto di inclusione/esclusione dei diritti fondamentali, per ripensare l’idea di cittadinanza da una prospettiva sovranazionale/cosmopolita nel guardare ai problemi planetari.

Si tratta infatti di educare al superamento dell’attuale concetto di cittadinanza al fine di preparare a “metabolizzare” il nuovo concetto basato sulla rivendicazione della propria identità come “*persona*” e come “*cittadino del mondo*”.

Lo scenario di una società fortemente connotata da fenomeni di pluralità e di multiculturalità pone in discussione uno dei principi di fondo dello Stato attuale al momento in cui si costituisce in quanto nazione in base al fatto di essere un insieme di cittadini che condividono la stessa identità culturale. In realtà è il passaggio da un sistema sociale duale, basato sugli aventi o no dei diritti (inclusione/esclusione), ad uno fondato sul riconoscimento dei diritti a tutti, che deve caratterizzare uno Stato post-moderno, costituendo la condizione per una autentica interpretazione di cittadinanza. Il diritto di cittadinanza, infatti, è la risposta più adeguata per la costruzione di uno Stato post-moderno, in quanto centrata sulla priorità del riconoscimento di ogni individuo come “*persona*”, prima e più ancora che degli stessi interventi che possono essere promossi in favore del cittadino.

Partendo da questi presupposti S. Rodotà sostiene che la cittadinanza intesa come “*l’insieme delle condizioni necessarie perché la persona possa attingere la pienezza dei diritti fondamentali, può essere rivendicata anche oltre e contro la tradizionale logica della cittadinanza nazionale*”<sup>23</sup>. Ciò induce a considerare che i confini tra diritti e politica non possono essere segnati una volta per sempre, ma sono soggetti a continue rivisitazioni ed attraversamenti, che rendono necessaria una ridefinizione permanente della nozione stessa di cittadinanza in rapporto allo stato di avanzamento del concetto di democrazia.

Nello Stato post-moderno, fa ancora presente A. Papisca, le politiche sociali devono creare non solo le condizioni per un esercizio universalistico dei diritti di cittadinanza, ma anche promuovere la crescita in tutti i soggetti della consapevolezza di essere titolari, in quanto “*persona*”, di tutti i diritti: civili, politici e sociali. Di conseguenza per l’autore compito delle politiche sociali non è solo quello di proclamare i diritti, quanto soprattutto di *affermarne la esigibilità* al fine di renderli concretamente fruibili, così da attivare il protagonismo di tutti i soggetti, rendendoli responsabili del bene di tutti i cittadini, nella convinzione di essere ciascuno una risorsa per l’altro. L’autore conclude affermando che una cittadinanza così intesa è la condizione fondamentale di *inclusione di “tutti” i soggetti che vivono all’interno di una comunità*, a prescindere e nel rispetto delle differenze.

Di conseguenza “*la cittadinanza deve essere ridefinita con riferimento diretto al paradigma giuridico universale dei diritti umani, in modo che chi abita su un territorio ne sia anche cittadino indipendentemente dalla nazionalità di origine. La forma stato, nell’era dell’interdipendenza e dei diritti umani, deve essere ridefinita in base alle esigenze di multinazionalità e multiculturalità*”<sup>24</sup>.

### **3.4. La leva del cambio: la via dei diritti universali**

Facendo riferimento sempre al contributo offerto da A. Papisca nell’interpretare il concetto entro cui va inquadrata la nuova cittadinanza, egli ne individua il cambiamento nel riconoscimento giuridico internazionale dei diritti umani, in quanto quest’ultimo consente di ricostruire la cittadinanza a partire non dalle istituzioni statali ma dal suo titolare originario, l’essere umano, la “*persona*”. In altre parole, la cittadinanza non come *status* elargito dallo Stato, ma piuttosto come patrimonio immanente nell’essere umano, uguale per tutti, poiché tutti egualmente membri della famiglia umana. “*L’internazionalizzazione dei diritti umani e il processo di integrazione europea offrono numerose opportunità strategiche per ridefinire il concetto di cittadinanza e aprire nuovi percorsi per la sua pratica. Il primo fornisce il paradigma giuridico-assiologico per una fondazione autenticamente*

---

<sup>23</sup> S. RODOTÀ, *La cittadinanza*, in BAICR, *Sistema cultura. Educare alla cittadinanza. Prospettive italiane ed europee*, Roma, Biblink, 2003, p. 50.

<sup>24</sup> A. PAPISCA, *Democrazia e diritti umani nell’era dell’interdipendenza planetaria*, in “Pace, diritti dell’uomo, diritti dei popoli”, 3 (1991), p. 27.

*umanocentrica, il secondo lo spazio reale per esercitare la (nuova) cittadinanza, ed entrambi offrono eccellenti opportunità per sviluppare un processo educativo nel segno della legalità e delle responsabilità condivise*<sup>25</sup>.

Lo stato giuridico ordinario di “*persona*”, di conseguenza, non è quello di cittadini di un dato Stato, ma di membri della stessa famiglia umana. Per questo sarebbe opportuno – sostiene ancora l’autore – “*liberare il concetto di cittadinanza dall’appartenenza nazionale e ripensarla su una base di appartenenza umana, cioè sullo statuto della persona. Una società di questo tipo implica la ridefinizione dello status del cittadino in senso cosmopolita, privilegiando la sua appartenenza alla comunità del genere umano, anziché a una particolare nazione o stato*”.

Cosicché è il concetto stesso di cittadinanza che è destinato a cambiare: “*Siamo infatti convinti che la nuova cittadinanza è forgiata su questo statuto ed è quindi fondamentalmente universale, in una logica ‘ad omnes includendos’, quindi articolata al plurale, nel senso che la dimensione universale non cancella le cittadinanze particolari ma apre invece all’esperienza di una identità più riccamente articolata [ne consegue che] il tema del dialogo interculturale, collocato nel suo naturale contesto globale e transnazionale, è dunque strettamente interconnesso con quello della cittadinanza*”<sup>26</sup>.

E, a sostegno di quanto affermato sopra, A. Papisca<sup>27</sup> fa ancora osservare che essendo il Diritto Internazionale il “*traghetto*” che porta l’etica umana universale nell’area della politica e dell’economia, esso costituisce anche il nucleo fondamentale di ogni genuina strategia educativa, ossia è uno strumento particolarmente utile a scopi pedagogici, poiché consente di fare riferimento a valori che, per il fatto stesso di essere inclusi nelle norme giuridiche internazionali, non possono che essere assunti come obiettivi educativi. A sua volta questo dilatato spazio offerto dal Diritto Internazionale coincide con lo spazio vitale di tutti i membri della famiglia umana. Ne consegue che anche lo *status* giuridico di “*persona umana*” non emana dal potere anagrafico dello Stato (tale *status* di cittadinanza in questo caso non è “*elargito*” ma semplicemente “*riconosciuto*”), appunto perché nell’ordinamento internazionale il suo titolare è “*soggetto originario di diritti fondamentali*”, prima di essere cittadino di questo o quello Stato. In altre parole, tutti gli esseri umani sono *naturaliter* cittadini del pianeta terra. In questo senso la cittadinanza universale è “*primaria*”, mentre le cittadinanze anagrafiche nazionali vanno ritenute “*secondarie*”.

Anche L. Zanfrini<sup>28</sup> aggancia il concetto di cittadinanza a quello di “*persona*”. Per l’autore, infatti, immaginare una nuova cittadinanza significa oltrepassare i cri-

---

<sup>25</sup> A. PAPISCA, *Cittadinanza e cittadinanze ad omnes includendos: la via dei diritti umani*, in M. MASCIA, *o.c.*, p. 26.

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 25.

<sup>27</sup> A. PAPISCA, *Cittadinanza e cittadinanze, ad omnes includendos: la via dei diritti umani*, in M. MASCIA, *o.c.*, p. 27ss.

<sup>28</sup> L. ZANFRINI, *o.c.*, pp. 81 ss.



teri della discendenza e della territorialità per arrivare alla definizione di uno status di cittadino da identificare con quello di “*persona*”. Riaffermare il concetto di “*persona*” aiuta così a riscoprire la strutturale relazionalità di un “io” che è sempre davanti ad un “tu” che lo fronteggia e lo trascende. In questo senso parlare di “cittadinanza della persona” significa quindi arrivare al riconoscimento di quei diritti fondamentali ed universali che stanno alla base della dimensione comunitaria della condizione umana e, in quanto tali, inalienabili e indivisibili; in pratica significa svincolare la cittadinanza dallo *jus soli* e dallo *jus sanguinis*, per riconoscere la dignità, il rispetto e la promozione dell’uomo in quanto tale, ossia appunto come “*persona*”.

Una società civile quindi si può definire veramente tale solo quando avrà eliminato i principi di esclusione sia all’interno che all’esterno. Su questo si trova pienamente d’accordo anche M. Santerini<sup>29</sup> quando sostiene che “*la nuova cittadinanza ampliata, assunte tutte le identità collettive, dovrebbe considerare i diritti particolari non solo degli individui, ma dei gruppi [...] l’elemento culturalmente diverso diviene il fondamento di una nuova identità collettiva delle società moderne. L’elaborazione di un tale progetto da parte dei paesi occidentali appare sempre più indispensabile a chi lo considera una risposta alla crisi dello Stato-nazione e della cittadinanza attuale di fronte all’irruzione dei problemi etnici*”.

Ancora E. Colombo et al.<sup>30</sup> nella loro indagine arrivano a sostenere apertamente che in un contesto pluralista la cittadinanza va considerata prima di tutto “*un diritto ad avere dei diritti*”, premessa indispensabile al diritto di essere protagonisti del proprio destino. Il riconoscimento della cittadinanza costituisce allora un requisito necessario a diventare a tutti gli effetti membri della comunità, a partecipare alle decisioni collettive, ad avere diritto ad intervenire, ad essere ascoltati e rispettati. A sua volta un tale “riconoscimento” rompe l’equazione cittadinanza=nazionalità e muove verso la richiesta di forme di cittadinanza plurale, trans-nazionale, chiamando in causa la necessità di adottare nuovi criteri di diritto alla cittadinanza. Per questo sono necessarie forme di riconoscimento fluide, capaci di adattarsi a contenuti mutevoli e in costante trasformazione.

Da parte sua anche G. Chiosso<sup>31</sup> fa osservare che la cittadinanza non si nutre più di virtù civiche legate al senso di appartenenza, essa viene piuttosto concepita come frutto della contaminazione tra culture e come espressione di identità multiple. Nella condizione post-moderna si è cittadini infatti non più e/o non solo in quanto parte ed espressione di un certo luogo, di una certa storia e di una memoria collettiva, ma piuttosto in quanto si abita uno spazio-tempo sempre più fatto di interferenze e di articolazioni, di segmentazioni e di reti, di pluralità di appartenenze.

---

<sup>29</sup> M. SANTERINI, *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, Brescia, La Scuola, 1994, p. 239.

<sup>30</sup> Cfr. E. COLOMBO - L. DOMANESCHI - C. MARCHETTI, *o.c.*, pp. 124 ss.

<sup>31</sup> G. CHIOSSO, *Educare alla cittadinanza tra virtù civiche e formazione del carattere*, in L. CASSELLI, *La scuola bene di tutti*, Bologna, Il Mulino, 2009, p. 67.

Ne consegue che l'educazione alla cittadinanza e alla convivenza democratica oggi non può che prendere avvio da questi presupposti.

Tutto questo non può che avere una ricaduta positiva sul mondo delle migrazioni. Essere riconosciuti come "cittadini" significa infatti avere l'opportunità di sviluppare al massimo le proprie potenzialità e giocare al meglio la realizzazione di sé, il proprio progetto di vita. Per questo riflettere sulle trasformazioni della cittadinanza significa andare incontro ai futuri scenari entro cui l'umanità intera si troverà a vivere nei prossimi anni, ossia significa preparare le generazioni a far fronte, in modo più adatto e flessibile, alle inevitabili trasformazioni sociali prodotte dai processi di globalizzazione.

#### 4. CITTADINI DI "QUALE CITTÀ"?

Viviamo, o meglio, "viaggiamo" in una dimensione globale che si fa sempre più ristretta/ravvicinata nelle sue dimensioni spazio-temporali. In questo contesto di dinamiche planetarie che esigono sempre nuove forme di organizzazione politica del mondo, anche la cittadinanza va inquadrata/interpretata nell'ottica di un concetto evolutivo, secondo una logica di progressiva trasformazione. Tutto questo rappresenta una grossa sfida per l'educazione, perché richiede di modificare la propria *forma mentis* e di armonizzare i sistemi giuridici nazionali con i diritti umani universali.

##### 4.1. Le nuove frontiere della cittadinanza

*Cosa significa essere cittadini, in un contesto storico caratterizzato da accelerata trasformazione delle società?*

*Quali sono gli elementi di continuità e quali di novità che caratterizzano la cittadinanza, in un mondo profondamente mutato rispetto al passato?*

Nel rispondere a questi interrogativi M. Santerini parte dalla considerazione che *"la cittadinanza non può limitarsi oggi ai valori civici risorgimentali della famiglia, della religione e della patria, ma va ricollegata nella dimensione globale, in quell'ambito mondiale in cui ogni individuo si trova ormai a vivere, ora disorientato, ora alla ricerca di punti di riferimento nel locale, ora da membro di social network o da viaggiatore. Siamo in una cultura-mondo di cui scoprire nessi e interdipendenze [...] In questo senso, l'educazione civica del passato, limitata all'identità nazionale, lascia il passo ad una educazione alla cittadinanza dentro una dimensione globale"*<sup>32</sup>.

La cittadinanza dunque non può essere presupposta, ma va piuttosto "ri-visitata", "re-inventata" di volta in volta e di caso in caso, proprio perché la complessità della so-

---

<sup>32</sup> M. SANTERINI, *La scuola della cittadinanza*, Bari, Laterza, 2010, p. 7.

cietà moderna tende a far aumentare le differenze e lo svantaggio tra le persone in termini di cultura, comprensione dei fenomeni e capacità di incidere su di essi.

#### 4.1.1. Una cittadinanza coniugata al “plurale”

A fronte della molteplicità delle trasformazioni di ordine socio-culturale oggi quindi emerge urgente il bisogno di ridefinire il concetto stesso di cittadinanza, in quanto non esiste più una sola idea di cittadinanza ma occorre parlare al plurale. Tutto ciò induce a ripensare/re-immaginare una nuova idea di cittadinanza.

Con cittadinanza “plurale” M. Santerini<sup>33</sup> intende fare riferimento ad una “cittadinanza multipla” o “plurima”, in grado di favorire l’integrazione in una serie di “comunità a cerchi concentrici” in senso culturale e giuridico-sociale, in qualità di:

- cittadini di un Comune e di una Provincia, che sono i luoghi più decisivi per la crescita democratica e culturale;
- cittadini di una Regione, che diventa sempre più il luogo decisivo di formazione della volontà politica collettiva;
- cittadini di uno Stato, la cui unità ed identità costituiscono un patrimonio prezioso di memoria e di progetto;
- cittadini di un mondo che vuole riconoscersi in valori comuni: pace, diritti umani, sviluppo, ambiente.

#### 4.1.2. L’utopia di un “mondo senza confini”

Abbatte i “confini” dietro cui si barricano gli Stati-nazione al momento appare un obiettivo che appartiene ancora al mondo degli ideali ipotetici, ma che nonostante tutto è possibile far rientrare fin da ora in quelle prospettive di futuro che sono almeno auspicabili. La ricerca sul modo in cui si sono venuti formando i nazionalismi ha fornito infatti sufficienti elementi per mettere in dubbio quei processi di autodefinizione attraverso i quali le nazioni sono state “inventate” e sulla natura di “artefatto culturale” che riguarda il costruito stesso della cittadinanza.

Ripensare alle frontiere, ormai decisamente anguste, circoscritte alla comunità dei cittadini, è perciò oggi un imperativo che fa ritenere di essere a un punto di svolta e/o di non ritorno, nel dare nuova forma a un istituto, quale quello della “cittadinanza”, che appare ormai inadatto a fronteggiare i fenomeni che caratterizzano le società post-moderne.

I criteri dello *jus sanguinis* e dello *jus soli* infatti non possono più costituire il pilastro fondativo di una cittadinanza che sempre più intende essere globale, interculturale, pan-umana, cosmopolita. Anche se non esistono ancora le condizioni politiche e istituzionali per ragionare in termini di cittadinanza cosmopolita, essa si definisce come appartenenza dell’individuo ad un livello che supera quella nazionale e al tempo stesso *presuppone che ogni persona viva una pluralità di identità* (su scala locale, territoriale, nazionale, sovranazionale...) e *una molteplicità di ap-*

---

<sup>33</sup> Id., *Educare alla cittadinanza, o.c.*, pp. 43 ss.

*partenze* (familiare, sociale, religiosa, culturale, etnica, professionale...). Ciò porta a far emergere nuovamente il concetto di *cittadino cosmopolita* come colui che esercita i suoi diritti in quanto “*persona*” su scala planetaria, e non solo in quanto cittadino di uno Stato. Nell’era dell’interdipendenza, della trans-nazionalizzazione dei rapporti, dell’organizzazione della cooperazione, della mondializzazione dell’economia, l’essere cittadini del mondo significa perciò acquisire l’apertura ad un confronto a 360 gradi verso tutte le realtà.

#### 4.1.3. Una “cittadinanza-a-dimensione-cosmopolita”

All’atto pratico la cittadinanza cosmopolita richiede tuttavia una profonda consapevolezza dei valori fondanti, come pure la conoscenza e la messa in opera di fonti giuridiche, percorsi, metodi e strumenti operativi.

Dal canto suo l’intervento educativo deve fare la sua parte, ossia deve mirare alla trasmissione di precisi dati cognitivi, in particolare di quelli attinenti alla conquista dei diritti umani universali, per aiutare a interiorizzarne i valori e a motivare all’azione.

A questo riguardo interviene ancora A. Papisca il quale, nell’andare alla ricerca della fonte di riconoscimento del diritto di ogni individuo all’educazione, si rifà al Comma 1 dell’art. 13 della Convenzione Internazionale sui diritti economici sociali e morali, del 1966, che recita così: “*Essi [gli Stati parte del Patto] convengono sul fatto che l’educazione deve mirare al pieno sviluppo della personalità umana e del senso della sua dignità e rafforzare il rispetto per i diritti umani e le libertà fondamentali. Essi convengono inoltre che l’educazione deve porre tutti gli individui in grado di partecipare in modo effettivo alla vita di una società libera, deve promuovere la comprensione, la tolleranza e l’amicizia fra tutte le nazioni e tutti i gruppi razziali, etnici e religiosi e incoraggiare lo sviluppo delle attività delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace*”<sup>34</sup>.

Di conseguenza l’autore elenca alcuni principi di azione politica a cui devono richiamarsi i sistemi educativi nel formare il nuovo “cittadino del mondo”<sup>35</sup>:

a) *inclusione cosmopolitica*: nella concezione di “democrazia” tutti gli individui debbono partecipare al processo decisionale che li riguarda; si tratta di “inventare” sempre nuove forme/formule di partecipazione;

b) *responsabilità cosmopolitica*: mentre i “confini” nazionalistici diventano sempre più incerti, le conseguenze dell’azione politica si ampliano; ne consegue che la responsabilità nella sfera pubblica deve modificarsi fino al punto che l’azione politica deve essere compiuta nell’interesse di “tutti”;

c) *terzietà*: un modo di affrontare le divergenze tra gruppi e popoli di usi e costumi diversi sulla base dei principi che nessuno può essere giudice e mirando invece ai punti in comune, che uniscono.

---

<sup>34</sup> A. PAPISCA, *o.c.*, in M. MASCIA, *o.c.*, p. 39.

<sup>35</sup> *Ibidem*, pp. 282 ss.

## 4.2. La sfida educativa per diventare “cittadini del mondo”

Se si accetta che la cittadinanza non definisce solo uno status giuridico o politico, ma costituisce un progetto di convivenza civile, ne consegue che anche i sistemi educativo-formativi non possono fare a meno di creare una “scuola della cittadinanza” in cui, oltre ad apprendere le norme del diritto ed i principi di funzionamento dello Stato, si impara “*praticamente*” a vivere e ad esercitare concretamente diritti e doveri.

Sul piano pedagogico la sfida di pensare ad una cittadinanza “*a-dimensione-cosmopolita*” può essere raccolta a partire dalla consapevolezza dell’appartenenza ad un mondo sempre più complesso e globalizzato, basato sulla piena consapevolezza della dignità insita in ogni essere umano e a favore del bene comune. Al riguardo J. Habermas, nel raccogliere questa sfida, auspica che si arrivi a “*uno stato di diritto democratico nel quale possono convivere numerose forme di vita, dove si prefigura una nuova cittadinanza cosmopolita*”<sup>36</sup>.

Per fondare una nuova “cultura della cittadinanza” le comunità locali e gli operatori dei processi educativi devono quindi promuovere occasioni per “*sperimentare*” percorsi di cittadinanza, creando/mobilitando un tessuto associativo diffuso in grado di coinvolgere tutti i cittadini (autoctoni come di origine migratoria) attraverso un *empowering* mirato a creare forme di partecipazione nella definizione delle politiche educative territoriali.

A sua volta l’erogazione dei servizi deve scaturire da politiche sociali di inclusione di tutti che però, a loro volta, devono essere generate da un cambiamento culturale in grado di coinvolgere l’intera comunità, al completo dei suoi differenti componenti, nella definizione di strategie di intervento nel sociale.

Tali interventi inoltre devono essere compiuti nell’ottica di far prendere coscienza agli autoctoni che l’uguaglianza dei diritti e la fruizione degli stessi servizi agli immigrati non va a scapito loro (nel senso che non vengono tolti a loro per dargli agli immigrati), ma rappresenta un “bene” se considerato nell’ottica della distribuzione delle pari opportunità, ai fini di una pacifica convivenza e del reciproco arricchimento.

La sicurezza di una collettività infatti sta fondamentalmente nei suoi legami e nella percezione dell’autoefficacia dei cittadini, nel funzionamento delle forme collettive di riconoscimento. Un territorio è sicuro quando i cittadini non curano esclusivamente gli interessi individuali ma hanno a cuore e imparano a curare anche il bene della comunità.

In particolare con l’avvento dei processi migratori e della “società reticolare” la cittadinanza è destinata ad intrecciarsi con la questione del riconoscimento delle diversità, mettendo in discussione le stesse fondamenta di quei diritti che attualmente fanno capo allo Stato-nazione.

---

<sup>36</sup> J. HABERMAS, *Morale, diritto, politica*, Torino, Einaudi, 1992, p. 136.

Perché questa nuova frontiera di cittadinanza coniugata al “plurale” si possa affermare è necessario anzitutto fare affidamento sulle agenzie formative e sul loro apporto alla costruzione di altrettante identità in dimensione planetaria (a livello sia individuale che sociale e culturale).

L'intreccio tra tali identità e la nuova dimensione di cittadinanza comporta a sua volta *un'educazione per tutta la vita* e al tempo stesso richiede il *concorso di tutte le agenzie educative*.

Per P. Russo<sup>37</sup> questa identità complessa a cui i giovani devono essere preparati come cittadini consapevoli dei propri diritti e delle conseguenti responsabilità, esige un forte impegno nel rinnovamento non solo dei valori, dei saperi e delle competenze ma anche e soprattutto di uno stile educativo fondato sul valore della persona, nel rispetto del pluralismo e della diversità.

Dal canto suo L. Mortari<sup>38</sup> sostiene che la cittadinanza attiva o è autentica o è la foglia di fico del dispotismo, la maschera di una finta democrazia. Per cui la sfida di oggi consiste nel sensibilizzare i cittadini a conquistare e a saper gestire le proprie responsabilità, affinché essi possano a loro volta acquisire nuovi spazi di partecipazione che attualmente vengono gestiti da una politica deresponsabilizzante. La contraddizione sta nel constatare che mentre gli Stati democratici occidentali da una parte si richiamano alla necessità di partecipazione, di concertazione delle scelte politiche, dall'altra riducono gli spazi effettivi di partecipazione.

Per G. Dalla Torre<sup>39</sup>, convivenza e cittadinanza oggi sono messi alla prova dai grandi mutamenti in atto nella società, attribuibili in particolare a fattori culturali. Il “nostro mondo” è modellato sui caratteri di una civiltà stanziale, mentre vivere la realtà di oggi, per eccellenza nomade, in movimento, comporta invece una *grande conversione culturale*. Di conseguenza anche la categoria “cittadinanza”, così come la intendiamo tuttora, è superata e/o in via di superamento. Per cui la vera sfida va ricercata nella “*tavola dei valori condivisi*”, ossia in quei valori che danno ai componenti di una comunità la ragione dello stare insieme, il collante che unisce i suoi membri.

In ultima istanza, riconoscere la cittadinanza significa poter arrivare a *coniugare le aspirazioni di uguaglianza con il riconoscimento delle diversità*. Ogni essere umano potrà in tal modo essere “educato” a vivere nella sua interezza tenendo presente le sue relazioni con gli altri, i suoi valori, le sue istanze culturali, gli usi ed i costumi, la sua fede, le sue potenzialità di partecipazione alla vita sociale.

---

<sup>37</sup> P. RUSSO, *La cittadinanza post-moderna*, in “Il Mulino”, 5, 2004, p. 983.

<sup>38</sup> L. MORTARI, *Per una cittadinanza planetaria, attiva, interculturale*, in L. MORTARI (a cura di) *Educare alla cittadinanza*, Milano, Mondadori, 2008, p. 131.

<sup>39</sup> G. DALLA TORRE, *Confini. Pensieri di un giurista su una tematica di frontiera*, in S. CHISTOLINI, *o.c.*, p. 24.

## 5. IL PING-PONG “GLOBALE-GLOCALE”

Riassumendo, dall’insieme dei contributi offerti da tutti questi autori si evince che la vera *emergenza educativa* con cui oggi ci si deve confrontare consiste nell’individuare la direzione da dare all’“educazione alla cittadinanza”. Non si tratta infatti di educare semplicemente ad essere e a con-vivere, quanto soprattutto di educare il cittadino ad essere “*persona*” capace di fare storia e di costruire il futuro imparando a “trasformare” se stesso e la vita sociale, facendo così della convivenza una sfida per il cambiamento e per la trasformazione della società.

L’educazione alla cittadinanza va vista quindi nell’insieme del rapporto tra soggetto e società, dove entrambi sono coinvolti in un vicendevole processo di cura: prendendosi cura della società il soggetto prende cura di sé e, al contempo la società, prendendosi cura della formazione integrale (culturale, professionale, morale...) del soggetto, prende cura di se stessa.

In quanto tale l’educazione alla cittadinanza va considerata quale parte fondante dei sistemi educativo-formativi, poiché essa stessa riguarda dei cittadini. Pertanto il suo compito non è quello di occuparsi di un non-cittadino affinché divenga in futuro un buon cittadino, ma di *pre-occuparsi di educare al suo status di cittadino un soggetto che cittadino lo è già*.

*Cosa significa quindi far diventare “cittadini” soggetti che cittadini già lo sono?*

*Come porre le basi giuste per l’educazione alla cittadinanza?*

Se l’educazione alla cittadinanza può essere intesa come lo specchio dei cambiamenti sociali di un Paese, la sfida di oggi sta nel definire bene anzitutto a quale “cittadinanza” si fa riferimento nel processo educativo. Questo richiede che anche il concetto stesso di educazione alla cittadinanza sia visto in continua evoluzione, dal momento che la sua complessità aumenta parallelamente all’aumentare della complessità e della velocità dei cambiamenti della società. Di conseguenza, la cittadinanza a cui bisogna fare riferimento richiede una continua ri-visitazione/ri-negoziare dei suoi significati, dei suoi confini e dei suoi valori. All’educazione e alle sue istituzioni spetta perciò di affrontare la sfida di progettare e realizzare nuovi percorsi alla cittadinanza.

Tra le possibili strade da battere, quella maggiormente sostenuta oggi va nella direzione di una cittadinanza a estensione planetaria/cosmopolita.

### 5.1. Educare alla cittadinanza cosmopolita

Le culture ormai non conoscono più confini. Ne consegue che è la dimensione stessa della trans-culturalità ad aprire di fatto la via all’esperienza cosmopolita.

Al riguardo M. Colombo sostiene che, nel quadro di una società cosmopolita “*la sfida principale è giocata a livello dei contenuti della cittadinanza: si tratta della difficile conciliazione tra universalismo e particolarismo, due principi che*

*convivono nella prassi, ma più difficilmente sono traducibili in valori dichiarati, laddove la cittadinanza dovrebbe tutelare, al contempo, il diritto all'uguaglianza e il diritto alla differenza*"<sup>40</sup>. Tutto questo richiede a sua volta di arrivare a ridefinire la cittadinanza, e quindi anche l'educazione alla cittadinanza, a partire da un punto di vista concettuale. L'idea di cittadinanza inter/trans-culturale, planetaria, che sta emergendo, intende sfidare quella nozione difensiva e sottrattiva di cittadinanza nazionale per poter dare via libera a una dimensione di cittadinanza a dimensione cosmopolita, in grado di garantire uguali diritti alle differenze.

Il futuro delle società globali, sostiene J. Habermas<sup>41</sup>, non può più essere costituito dalla progressiva omogeneizzazione che appiattisce ogni differenza o dal genocidio delle differenze. Se da un lato le società contemporanee sono interpellate dal processo di globalizzazione "*ad allargare la loro prospettiva sino a raggiungere il punto di vista di una global governance*", dall'altro è necessario chiedersi "se" e "come" le società, attraversate dalla pluralità di storie, culture, esperienze, valori, possano e debbano cambiare, superando il modello integrazionista e assimilatorio che chiede alle diversità di diventare tutt'al più cittadine di questa società statica/cementificata, piuttosto che di partecipare alla costruzione di una "nuova società" flessibile, dinamica, cosmopolita, a cui tutti indistintamente possano dare un proprio contributo.

Dal canto suo R. Rorty prefigura che "*la vera costruzione di un'utopia planetaria multiculturale sarà fatta da persone che nel corso dei prossimi secoli dipaneranno ogni cultura come si dipana una matassa, ricavandone una molteplicità di fili che poi tesseranno assieme ad altri, provenienti da altre culture, promuovendo la varietà [...] l'arazzo che, con un po' di fortuna, ne verrà fuori, sarà qualcosa che oggi non possiamo neppure immaginare*"<sup>42</sup>. In base a questa previsione, il pluralismo culturale dovrebbe arrivare a provocare un processo bidirezionale in grado di prevedere diritti e doveri per tutti, costringendo i vari protagonisti a rivedere i propri modelli di convivenza civile. Tutto dipenderà dalla disponibilità di ciascuno alla ricerca intersoggettiva, non da una strategia a priori che costruisce modelli che pretendono di ingabbiare la realtà. L'educazione alla cittadinanza si inserisce in questo quadro nel tentativo di assumere un compito di mediazione nel favorire prima il confronto e, a seguire, il processo di *co-costruzione*.

E, in proposito viene ancora il contributo di M. Santerini, secondo la quale "*le idee direttrici di questo tipo di apprendimento riguardano: l'attitudine della persona in quanto membro di società globale a percepire l'unità della società umana e i rapporti globali; a maturare un'opinione, prendere decisioni ed esercitare un'influenza. La percezione dei rapporti globali implica la capacità di pensare in ter-*

---

<sup>40</sup> M. COLOMBO, *Professionisti riflessivi di fronte alle sfide della cittadinanza*, in L. LUATTI, o.c., p. 68.

<sup>41</sup> H.J. HABERMAS, *La costellazione postnazionale. Mercato globale, nazioni e democrazia*, Milano, Feltrinelli, 1999.

<sup>42</sup> R. RORTY, *Verità e progresso*, Milano, Feltrinelli, 2003, p. 189.



*mini di interdipendenza, apprendere confrontandosi con il futuro, stimare la propria cultura e quella altrui”<sup>43</sup>.*

Si richiede perciò che i sistemi educativo-formativi debbano essere in grado di dare un’educazione “critica”, nel senso di rendere capace l’individuo di valutare gli effetti dello sviluppo stesso e di sottoporlo ad esame critico per evitare i rischi di una lettura etnocentrica.

A fronte di questi scenari, l’esplorazione del globale da parte degli approcci pedagogici ha reso evidente che l’educazione alla convivenza civile in un mondo interdipendente e l’introduzione di una prospettiva globale in educazione rappresentano elementi costitutivi di qualsivoglia progettualità pedagogica, interessata a produrre una reale significatività nel contesto attuale, preparando i giovani ad assumere responsabilità civiche di prospettiva locale e planetaria al tempo stesso.

Perché nel contesto di una società plurale un’educazione possa essere considerata di qualità deve infatti possedere gli alfabeti e la metodologia per *educare al futuro*, consentendo alle nuove generazioni di acquisire le competenze necessarie a vivere come cittadini responsabili in prospettiva di futuro.

## **5.2. Educare al “globale” il cittadino “glocale”**

L’educazione del nuovo cittadino nell’ottica della cultura-mondo comporta a sua volta il passaggio da una formazione “nel” locale a quella “per” il globale, dal momento che la rivoluzione tecnologica ha prodotto un netto cambiamento sulla percezione stessa della realtà, permettendo di raggiungere in tempo reale, e senza barriere, persone e luoghi, stabilendo così nuovi tipi di rapporti oltre gli Stati nazionali. Tale cambiamento di rapporti mette in crisi l’idea di cittadinanza legata solo ad “un luogo/nazione” e richiama perciò alla definizione di un nuovo modello di cittadinanza in cui la dimensione spaziale sostituisce quella territoriale.

Per A. Nanni e A. Fucecchi educare ad una cittadinanza globale significa infatti *“contribuire alla formazione di cittadine e cittadini responsabili, impegnati per la giustizia e la sostenibilità del pianeta, che promuove il rispetto e la valorizzazione delle diversità come forme di arricchimento umano, la difesa dell’ambiente e il consumo responsabile, il rispetto dei diritti umani individuali e collettivi, la parità di genere, la valorizzazione del dialogo come strumento per la risoluzione pacifica dei conflitti, la partecipazione, la corresponsabilità e l’impegno nella costruzione di una società equa, giusta e solidale [una scuola che] rappresenti uno spazio privilegiato per la formazione di cittadine e cittadini critici e partecipativi, capaci di dare forza alle trasformazioni che vogliamo promuovere e infine, abbia un ruolo fondamentale nel rispondere alle sfide poste dalla nostra contemporaneità”<sup>44</sup>.*

---

<sup>43</sup> M. SANTERINI, *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, Brescia, La Scuola, 1994, p. 263.

<sup>44</sup> A. NANNI - A. FUCECCHI, *o.c.*, p. 67.

Anche per M. Santerini<sup>45</sup> al centro dell'educazione dovrebbe esserci la preoccupazione di formare un *cittadino cosmopolita*, una persona responsabile su scala planetaria che abbia una forte coscienza civica, una solida e ben radicata cultura della legalità, il senso del rispetto delle regole e soprattutto uno "spirito cosmopolita". Passando al lato pratico, per l'autrice la pedagogia interculturale deve quindi essere ridisegnata basandola su una concezione dinamica di identità coniugate al plurale; si colloca cioè nell'ambito di una nuova educazione alla cittadinanza, che cerca la convergenza e la coesione sociale del pluralismo attraverso la costruzione di modalità didattiche di stampo cooperativo, di progetti educativi orientati alla cittadinanza attiva nel "glocale".

In quanto tale, i sistemi educativo-formativi devono quindi attivarsi come soggetto sociale, capaci di entrare in contatto con i problemi della vita collettiva, interagendo fianco a fianco con gli attori in gioco, dentro e fuori le strutture scolastico-formative.

Ne consegue che se la multiculturalità è un dato di fatto, l'interculturalità diviene la leva del cambiamento *reciproco*, in quanto la dimensione "culturale" rappresenta ciò che fa la differenza, il salto di qualità da una concezione eminentemente etico-politica ad una in cui sono determinanti gli aspetti relazionali, e dove "gli altri", prima di essere cittadini di "altrove" sono "*persone*" portatrici di modi di vita, valori, tradizioni da conoscere e rispettare. L'educazione interculturale e alla cittadinanza di conseguenza deve mettere al centro del suo progetto formativo i diritti umani di chiunque, in qualsiasi parte del mondo.

---

<sup>45</sup> Cfr. M. SANTERINI, *Intercultura*, Brescia, La Scuola, 2000, pp. 6-9.

## Capitolo 2

### **Educare ad essere “onesti cittadini” la proposta salesiana da Don Bosco a Don Chávez**

---

La scuola e la formazione professionale dei Salesiani, uno dei crocevia sensibili delle problematiche dei ragazzi e dei giovani del nostro tempo, sono chiamate a misurarsi con le sfide educative della cultura contemporanea attraverso il proprio progetto educativo che si ispira a quel patrimonio pedagogico solitamente chiamato “*Sistema Preventivo di don Bosco*”<sup>1</sup>. È nella fedeltà a questo Sistema e nella sua continua attualizzazione, infatti, che i Salesiani trovano la loro identità.

Sulla meta fondamentale del progetto, sintetizzata nella nota formula “onesti cittadini e buoni cristiani” con la quale don Bosco voleva “formare costruttori della città e uomini credenti”, in una pubblicazione recente il Rettor Maggiore dei Salesiani, Don Pascual Chávez Villanueva, distingue nettamente il contesto storico nel quale essa ha avuto origine, dalla situazione attuale<sup>2</sup>. Il Sistema Preventivo di don Bosco si fondava, allora, su una visione di uomo, di cittadino e di cristiano tradizionale, semplice, propria di un’epoca storica che non è più la nostra e che oggi rivela tutti i suoi limiti.

*“Bisogna dunque prendere atto che la ben nota formula di ‘onesti cittadini e buoni cristiani’ è oggi da rifondare sul piano antropologico e su quello teologico, è da reinterpretare storicamente e politicamente. Una rinnovata antropologia dovrà individuare, tra i valori della tradizione, quali siano da sottolineare nella società post-moderna e quelli invece nuovi da proporre; una rinnovata riflessione teologica preciserà i rapporti tra fede e politica, educazione e impegno sociale, politica e società civile”*<sup>3</sup>.

Con il presente capitolo, come con tutto il rapporto, vorremmo anche noi dare un contributo nella direzione indicata, anche se modesto, ma certamente impegnato. A tale fine il prosieguo verrà articolato in *tre* sezioni: la prima cercherà di chiarire il significato della formula per Don Bosco, la seconda tenterà di presentarne l’evoluzione all’interno della Congregazione, soprattutto a partire dagli anni ’70 del secolo scorso, mentre l’ultima è focalizzata sulla riattualizzazione della for-

---

<sup>1</sup> G. MALIZIA - M. TONINI - L. VALENTE, *Conclusioni generali*, in G. MALIZIA - M. TONINI - L. VALENTE (a cura di), *Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale ed educativo*, Milano, Franco Angeli, 2008, pp. 201-204.

<sup>2</sup> P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Educazione e cittadinanza. Formare salesianamente il cittadino*, in G. MALIZIA - M. TONINI - L. VALENTE (a cura di), *o.c.*, pp. 37-38.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 39.

mula soprattutto ad opera del Rettor Maggiore. A nostro parere (ma è solo un'ipotesi), i due termini del binomio si presentano come un tutt'uno inscindibile in Don Bosco e così sono trattati nella prima parte del capitolo; gradualmente l'educazione ad essere onesti cittadini acquisisce una sua autonomia nella riflessione e nella prassi della Congregazione, pur rimanendo la strettissima connessione con l'educazione del buon cristiano, come cercheremo di mostrare nella seconda sezione; la terza, che riguarda l'attualità, mostrerà il conseguimento di un'autonomia piena, anche se sempre nell'unità di base della formula.

### 1. L'EDUCAZIONE DEL "BUON CRISTIANO E ONESTO CITTADINO" IN DON BOSCO

Nel suo sistema educativo Don Bosco ha evitato due estremi: da una parte egli non intende formare l'uomo nuovo, come altri moderni educatori e pedagogisti, e dall'altra non vuole neppure restaurare il modello dell'uomo antico secondo la concezione cristiana e civile dell'"Ancien Régime"<sup>4</sup>. La sua azione va immaginata in una maniera molto più articolata: essa infatti si pone come una *sintesi* tra fini vecchi e nuovi in quanto è riuscito a educare i giovani alla fedeltà alla visione cristiana della vita sempre antica e sempre nuova e all'inserimento in una società che era in continuo progresso rispetto al sistema sociale tradizionale. Tale proposta non costituisce il frutto di una teoria generale dell'educazione elaborata sistematicamente, ma nasce all'interno di una esperienza che non si riduce a sola prassi, ma che si colloca entro una visione umanistico-cristiana che, se in Don Bosco non è riflessa, tuttavia appare in lui presente intellettualmente e operativamente.

La sintesi di cui sopra si trova enunciata in maniera lapidaria in varie *formule* di cui la più comunemente utilizzata è il binomio "buon cristiano e onesto cittadino". Tra le altre formule si possono ricordare, anche se con un senso più ampio, ma con una prospettiva simile, per esempio: "civiltà e religione", "civiltà e evangelizzazione", promozione del "bene dell'umanità e della religione", "dilatare il regno di Gesù Cristo portando la religione e la civiltà tra quei popoli e nazioni che l'una e l'altra tuttora ignorano"<sup>5</sup>. A sua volta, lo stesso binomio base si ritrova in diverse varianti: "buoni cittadini e veri cristiani", "buoni cristiani e savi cittadini", "buoni cristiani e uomini probi". Tali espressioni evidenziano la condivisione da parte di Don

---

<sup>4</sup> P. BRAIDO, *Prevenire non reprimere*. Il sistema educativo di Don Bosco, Roma, LAS, 2006, pp. 229-249; ID., *Esperienza pedagogica preventiva nel secolo XIX. - Don Bosco*, in P. BRAIDO (a cura di), *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*. Vol. II: Sec. XVII-XIX, Roma, LAS, 1981, pp. 344-351; ID., *Buon cristiano e onesto cittadino*. Una formula dell'"umanesimo educativo" di don Bosco, in "Ricerche storiche Salesiane", 1994, 1, pp. 7-75. Cfr. anche: F. CASELLA, *L'esperienza educativa preventiva di Don Bosco*, Roma, LAS, 2007, pp. 75-92; F. MOTTO, *Un sistema educativo sempre attuale*, Leumann (Torino), Elledici, 2000, pp. 32-46; J.M. PRELLEZO, *Sistema educativo ed esperienza oratoriana di don Bosco*, Leumann (Torino), Elledici, 2000; P. STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*. Vol. II: Mentalità religiosa e spiritualità, Roma, LAS, 2 ed. 1981, pp. 73-96 e 459-465.

<sup>5</sup> P. BRAIDO, *Prevenire non reprimere. o.c.*, pp. 230-234.

Bosco di una concezione moderata del sistema sociale, pienamente comprensibile in un periodo in cui i cattolici erano tesi a ricomporre il tessuto morale e civile del Paese, profondamente scosso dagli effetti della rivoluzione francese.

Anche in questo caso si nota in lui lo stesso sforzo di sintesi, richiamato sopra, volto ad assicurare la *coesistenza* di valori diversi: infatti, se da una parte non è certamente assente un qualche rimpianto per i buoni tempi antichi ed emerge con evidenza il desiderio del ripristino di una società concepita come integralmente cristiana, dall'altra egli appare anche convinto che non solo è impossibile impedire l'avvento del nuovo mondo, ma che non si deve farlo perché priverebbe lo sviluppo dell'umanità di un contributo certamente prezioso. Pertanto, il modello di uomo e di cristiano da educare rappresenta un punto di sintesi armonica tra il credente della tradizione cristiana e il cittadino della nuova concezione e il progetto operativo da attivare per la sua formazione può essere ancora basato sulla triade classica, pietà e moralità, scienze e civiltà, che però va ripensata e adattata ai nuovi tempi. Quindi, l'adozione convinta dei valori terreni e la riaffermazione dell'importanza delle tre realtà appena richiamate devono aver luogo in modo subordinato e funzionale alla pietà e alla moralità e nel quadro dell'azione risanante e divinizzante della grazia secondo lo stile proprio della sua vita che lo ha visto credente e sacerdote, ma anche ossequente e attivo cittadino, estraneo però alle fazioni politiche e in questo senso politicamente neutrale, cioè solo partiticamente tale.

Questo modello di uomo tradizionale rinnovato si definisce in base ad un complesso organico di *dimensioni* sulle quali è opportuno soffermarsi per elencarle e approfondirle adeguatamente, pur nella necessaria brevità della nostra trattazione. Il profilo globale si colloca pur sempre nella linea della sintesi e della coesistenza; lo sfondo è certamente di carattere tradizionale, ma su di esso si evidenziano aspetti significativi di novità. Il fulcro dell'impostazione pedagogica è offerto dalla fede e dal trascendente nella declinazione cristiana; al tempo stesso si nota un apprezzamento sincero, non funzionale e neppure strumentale dei valori secolari. L'originalità di Don Bosco, come ha detto un suo estimatore, va cercata nella centralità che lui ha attribuito nella sua azione educativa alla formazione a una vita cristiana, operosa e lieta<sup>6</sup>. In altre parole ci troviamo di fronte a un umanesimo tendenzialmente plenario che, sebbene sul piano teorico manchi di una base e di una riflessione organica e approfondita, tuttavia lo si scopre chiaramente a livello della vita.

Il senso della vita poggia sulla fede cristiana che a sua volta fa da base alla morale e al sistema sociale. La questione principale che l'uomo tradizionale rinnovato deve affrontare è quella della *salvezza* dell'anima che rappresenta il traguardo più alto da raggiungere e per il quale egli si impegna totalmente in cooperazione con la grazia. Per conseguire tale metà l'educazione deve attivare tutte le potenzialità del giovane, dalle capacità intellettuali, a quelle emotive fino alla libera vo-

---

<sup>6</sup> F. ORESTANO, *Celebrazioni*, vol. I, Milano, Bocca, 1940, p. 47. Su questa valutazione cfr. più ampiamente P. BRAIDO, *Prevenire non reprimere. o.c.*, pp. 235-236.

lontà. Il traguardo non è solo quello già stupendo di realizzare al pieno la propria umanità naturale, ma di portarsi al livello soprannaturale, di maturare a immagine e somiglianza di Dio. In questo quadro si comprendono le ragioni che spingono Don Bosco a presentare l'impegno per conseguire la salvezza come la professione più elevata del cristiano in cui le altre trovano un significato pieno e raggiungono la loro perfezione.

L'azione educativa deve rispondere alle esigenze di una graduale *pedagogia della salvezza* che Don Bosco delinea in relazione ai bisogni diversificati delle varie categorie di giovani. Riguardo a quelli completamente sbandati si tratta di aiutarli a recuperare il senso dell'esistenza, la voglia e la gioia di vivere mediante la formazione a un lavoro dignitoso che permetta loro di provvedere a se stessi e ai propri familiari; ciò può anche esigere una previa purificazione della intelligenza e degli affetti inquinati dall'ignoranza e dalle cattive abitudini. C'è anche bisogno di creare delle comunità capaci di far riacquistare i valori familiari che possono essere mancati nella prima età della vita. L'educazione compie un salto di qualità quando l'affettività vissuta o recuperata riesce a unirsi in maniera feconda con la ragione e la religione. Al livello più elevato si colloca la santità che è alla portata di tutti perché è assai facile raggiungerla. Nel percorso della salvezza un ruolo importante è svolto dalla Madre del Redentore alla cui intercessione va affidato l'impegno umano per conseguirla.

Il cristiano maturo è colui che “*conosce, ama e serve Dio, Creatore e Signore del Cielo e della terra*”<sup>7</sup>. Alla base del suo modo di vivere si trova il timore di Dio che, anche come timore servile o timore della pena, presenta una valenza positiva nel senso che spinge alla conversione del peccato, che assume un significato più elevato quando assurge a timore iniziale che è già rifiuto della colpa, ma che raggiunge la pienezza allorché si integra con l'amore filiale e riesce a fare sintesi tra la visione di Dio Giudice e quella di un Padre misericordioso. E il “farsi amare più che farsi temere”, che assume un'importanza essenziale nella pedagogia di Don Bosco, va visto in corrispondenza al “farsi amare più che farsi temere” che deve qualificare i rapporti del credente maturo e riuscito con il Padre che è nei Cieli.

Un altro tratto fondamentale della fisionomia del buon cristiano e dell'onesto cittadino è costituito dalla fede nella *Chiesa cattolica, apostolica e romana* con tutti i suoi corollari. Anzitutto solo lei può essere considerata la vera Chiesa voluta dal suo Fondatore, Gesù Cristo. Altrettanto ferma deve essere la fede che va nutrita nei confronti dell'infalibilità del successore di Pietro, il Papa; alla sua persona e al suo magistero deve essere prestata una fedeltà filiale, come altrettanto forte sarà la volontà di vivere in comunione con i vescovi che tra l'altro ci uniscono al Pontefice e attraverso lui a Dio. Il cristiano riuscito viene descritto come colui che, formato nella dottrina cattolica, testimonia senza paura la propria fede in ogni circostanza,

---

<sup>7</sup> P. BRAIDO, *Esperienza pedagogica preventiva nel secolo XIX. - Don Bosco, o.c.*, p. 349.

si tiene lontano dalle eresie, né condivide alcuna forma di radicalismo politico e che sostiene con convinzione le posizioni del Papa e dei Pastori della Chiesa.

Quanto detto finora non deve far pensare che il cristiano sia solo un “uomo di eternità”. Egli è contemporaneamente “onesto cittadino” e, in quanto tale, è chiamato a operare nel mondo in maniera ordinata e attiva attraverso il *lavoro*. Quanti poi si possono permettere di vivere di rendita, dovranno rispondere a Dio del buon uso delle ricchezze di cui dispongono; riguardo a questo aspetto va sottolineata l’insistenza di Don Bosco sull’elemosina che egli concepisce come esercizio della giustizia sociale. Ad ambedue le categorie si richiede di eseguire fedelmente gli obblighi della propria condizione con tutta onestà ed esemplarità. Attraverso il lavoro e l’uso corretto delle risorse l’onesto cittadino non solo si realizza come persona, ma contribuisce al bene comune, dando un apporto sostanziale all’utilità sociale.

Secondo P. Braido, il ventaglio ampio di mete che Don Bosco pone all’azione educativa non comprenderebbe una visione matura della *persona socialmente e politicamente impegnata*<sup>8</sup>: più precisamente, ciò che manca è una riflessione autonoma e approfondita su tale traguardo come finalità specifica perché la relativa elaborazione rimane all’interno degli obiettivi morali e religiosi. Una spiegazione di questa posizione può essere probabilmente ricercata nella natura del tutto elitaria dell’impegno politico nell’Italia del tempo e anche nella opzione politica “educazionista” del Santo piemontese. In altre parole, nella sua visione la persona, impegnata in politica, viene a coincidere con il cristiano che svolge il suo lavoro con onestà e competenza.

In questo quadro, è chiaro che la vita è fondamentalmente *vocazione*. Per ognuno Dio ha previsto una chiamata specifica, una collocazione precisa nel mondo e seguendola si può contare sulle benedizioni e sulle grazie del Signore. Nella pedagogia del Santo piemontese la scelta vocazionale rappresenta un passaggio fondamentale nel percorso esistenziale del giovane, soprattutto l’opzione tra stato secolare e stato ecclesiastico. Rimane comunque fondamentale per tutti che la vocazione di base comune è l’azione caritativa ed apostolica. “Infine, il giovane plasmato dal sistema preventivo, è abilitato anche per il futuro all’esercizio delle tradizionali virtù della carità, della temperanza, dell’obbedienza, dell’onestà, della modestia, a trovare motivo di gioia quaggiù e di ferma speranza nell’eternità beata”<sup>9</sup>.

## **2. SVILUPPO GRADUALE ALL’EDUCAZIONE DELLA PERSONA SOCIALMENTE E POLITICAMENTE IMPEGNATA**

Si è già detto che in Don Bosco le due polarità della formula in esame costituiscono un’unità indivisibile e che nel suo sistema manca una concezione matura

---

<sup>8</sup> P. BRAIDO, *Prevenire non reprimere. o.c.*, p. 245.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 248.

della formazione dell'uomo socialmente e politicamente impegnato a livello di fini. Ci sembra che nella storia successiva della Congregazione si possano rintracciare segnali dell'emergere graduale, anche se molto lentamente di una considerazione autonoma dell'educazione dell'onesto cittadino e della sua dimensione socio-politica. Ci soffermeremo in particolare su due momenti, il primo a cavallo dei due secoli passati, e riguarda la risposta salesiana all'enciclica "Rerum Novarum", e il secondo l'incidenza dell'impegno per la giustizia sociale contro la povertà e il sottosviluppo sulla riflessione e la prassi dei Salesiani a partire dal Capitolo Generale Speciale del 1971-72.

### 2.1. Le reazioni alla pubblicazione della Enciclica "Rerum Novarum"

Ci si riferisce al periodo relativo agli anni 1891-1910: la prima data è scontata, è quella cioè della divulgazione del documento di papa Leone XIII, mentre la seconda fa riferimento alla morte di Don Rua, il rettor maggiore che è succeduto a Don Bosco<sup>10</sup>. Anzitutto, va osservato in proposito che, se è vero che nei documenti autorevoli della Congregazione Salesiana i riferimenti all'enciclica sono più numerosi sul piano quantitativo e rilevanti su quello qualitativo rispetto alle mancate menzioni, tuttavia si deve ammettere che le seconde risultano consistenti. Tale constatazione non deve far pensare che queste dipendano dall'esistenza di posizioni fortemente critiche nei riguardi del contenuto del documento; al tempo stesso, non si può negare che esse rappresentano un segno, non limitato certamente ai salesiani, di una certa incapacità di settori consistenti del mondo cattolico di comprendere il *mutamento di ottica* introdotto dal documento con l'affermazione decisa in esso contenuta della giustizia sociale come dimensione essenziale di ogni azione che voglia fronteggiare con successo il nodo problematico della questione sociale. Comunque, sull'atteggiamento della Congregazione ha certamente influito la scelta politica "educazionista" di Don Bosco, a cui si è accennato sopra, e anche la convinzione che le attività da lui avviate in campo formativo a favore in particolare della gioventù povera e abbandonata potessero soddisfare in misura più che adeguata le esigenze e le proposte contenute nella "Rerum Novarum".

Per interpretare meglio la risposta salesiana alla enciclica conviene richiamare subito le *Deliberazioni* del 6° Capitolo generale della Società Salesiana<sup>11</sup>. Esse fanno riferimento soltanto ad alcune delle sue opere a servizio dei giovani, gli

---

<sup>10</sup> J.M. PRELLEZO, *La risposta salesiana alla "Rerum Novarum"*. Approccio a documenti e iniziative (1891-1910), in A. MARTINELLI - G. CHERUBINI (a cura di), *Educazione alla fede e dottrina sociale della Chiesa*. Atti XV Settimana di Spiritualità per la Famiglia Salesiana, Dicastero per la Famiglia Salesiana, Roma, 20-25 gennaio 1992, Roma, Editrice S.D.B., 1992, pp. 39-91; cfr. anche M. WIRTH, *Da Don Bosco ai nostri giorni. Tra storia e nuove sfide*, Roma, LAS, 2000, pp. 263-274.

<sup>11</sup> *Deliberazioni dei sei primi Capitoli generali della Pia Società Salesiana preceduti dalle Regole e Costituzioni della medesima*, San Benigno Canavese, Tip. e Libreria Salesiana, 1894, pp. 313-314.



ospizi per artigiani e gli oratori festivi. La preoccupazione fondamentale è quella di proteggere gli allievi dagli errori presenti in alcune concezioni sociali del tempo. Le strategie principali per aiutarli consistono: nell'organizzazione di conferenze su temi come il capitale, il lavoro, la merce, il riposo festivo, gli scioperi, il risparmio e la proprietà privata; nella previsione a favore dei nostri giovani di premi rappresentati da libretti delle Casse di Risparmio; nel loro accompagnamento ad inserirsi in società operaie e cattoliche nei luoghi dove sono operanti; nel sostegno attivo rivolto a queste associazioni cattoliche.

Le risposte appena ricordate contengono molti aspetti positivi, di per sé evidenti, nel senso che si nota un impegno importante dei Salesiani non solo a educare i propri allievi sul piano sociale, ma anche ad aiutarli efficacemente nella transizione al mondo del lavoro e alla vita associata in modo che potessero conservare e sviluppare una visione adeguata della società. Il *bilancio* delle proposte non può non evidenziare anche carenze e limiti. Le deliberazioni non sembra che vadano applicate anche agli studenti dei collegi e delle scuole umanistiche e francamente non si capiscono le ragioni di questa esclusione. Inoltre, la prospettiva rimane fondamentalmente di natura difensiva, ristretta al sociale, mentre le proposte restano ancora lontane dall'idea di educare in positivo una persona socialmente e politicamente impegnata, assunta come una finalità specifica del progetto da realizzare.

Un altro aspetto delle reazioni della Congregazione va ricercato nel loro carattere *molto diversificato*. Di per sé tale tratto contiene anche elementi positivi: infatti, non mancano Paesi e pubblicazioni in cui i Salesiani hanno manifestato un apprezzamento entusiastico nei confronti dell'enciclica di papa Leone XIII e tutto questo è avvenuto con grande tempismo; in altri casi però non sono mancati silenzi veramente sconcertanti.

Inoltre, se si prescinde dalle Deliberazioni del 6° Capitolo Generale, le reazioni non hanno coinvolto tutta la Congregazione, non presentano una carattere collettivo, ma piuttosto sono venute da *singoli* confratelli o da *gruppi* al suo interno. In questo senso, sembra che siano mancate forme di coordinamento e di organizzazione a livello centrale delle varie iniziative, avviate sul tema, benché queste presentassero anche caratteristiche pregevoli. Infatti, la Società Salesiana era in quel momento impegnata soprattutto a consolidare le opere create da Don Bosco in modo da garantire la fedeltà al fondatore.

Si deve anche riconoscere che l'apporto sul *piano riflesso* all'analisi e all'interpretazione dell'enciclica non si presenta in generale molto significativo. I contributi si sono limitati agli aspetti applicativi e pratici oppure a quelli elogiativi e celebrativi. Poche volte ci si è soffermati sulle idee veramente centrali o sugli elementi di novità o si è avuto il coraggio di affrontare i nodi problematici che la "Rerum Novarum" aveva identificato con precisione, andando alla radice delle questioni sociali.

Diverso è il discorso se si fa riferimento alla prospettiva più propriamente *divulgativa*. In questo ambito si possono certamente annoverare iniziative pregevoli

di vario tipo che non solo permisero di raggiungere un vasto pubblico, ma hanno anche avuto una incidenza non marginale sul piano politico e legislativo.

Di particolare valore sono stati i *Congressi* internazionali che i cooperatori salesiani hanno organizzato per trattare la questione sociale. Anche se la dimensione “beneficenza” in favore delle opere di don Bosco rimane prevalente, tuttavia un’attenzione speciale viene pure dedicata alla lotta alle ingiustizie e all’impegno per una maggiore equità a favore del mondo operaio. E a questo proposito, si registra in positivo tra i Salesiani una presa di coscienza sempre più approfondita che la risposta più adeguata che la Congregazione può dare alla questione sociale vada ricercata nella trasformazione dei laboratori in vere e proprie scuole professionali, cioè nel loro passaggio da puro addestramento a un mestiere a una reale educazione della persona al lavoro.

## 2.2. L’evoluzione nella seconda metà del secolo scorso

Il profondo rinnovamento che il Vaticano II ha portato nella Chiesa e nella Congregazione Salesiana non poteva non coinvolgere anche l’educazione all’impegno cristiano nella società<sup>12</sup>. I primi effetti sono già visibili nel *Capitolo Generale XIX* (CG19), che pure si è tenuto nel 1965 prima della fine del Concilio tra la terza e la quarta sessione, e si può dire che tutto il decennio successivo sia stato caratterizzato dall’impegno ad adeguare il progetto salesiano agli orientamenti del Vaticano II. Quanto al CG19, va evidenziato che in riferimento al rinnovamento della preparazione dei Salesiani i relativi testi sottolineano soprattutto due esigenze: la necessità della integrazione tra la formazione religiosa e apostolica da una parte e dall’altra quella sociale, tenuto conto delle dinamiche di profondo cambiamento della società in atto nel mondo; il conseguente bisogno di innovazione dell’apostolato educativo alla luce di contesti in rapido mutamento e dei documenti ecclesiali<sup>13</sup>. Scendendo più nel particolare, la meta ultima viene identificata nell’impegno rivolto a formare i giovani a una fede autentica, a una vera libertà e a una collocazione dignitosa nella società civile e nella Chiesa. La strategia per conseguire tale fine generale prende le mosse dalla sensibilità e dall’apertura sociale degli allievi e punta a svilupparne le capacità e le competenze e contemporaneamente a inserirvi ragioni di fede, facendo ricorso a tutti i mezzi di informazione e ai contatti con le realtà del mondo e quelle ecclesiali.

Sulla base delle sollecitazioni del Concilio e del magistero post-conciliare, i documenti della Congregazione recepiscono sempre più adeguatamente le istanze, tra di loro inestricabilmente intrecciate, di sviluppare nei Salesiani una maggiore

---

<sup>12</sup> M. MIDALI, *Educazione alla fede e impegno sociale*. La progressiva consapevolezza della Famiglia Salesiana post-conciliare, in A. MARTINELLI - G. CHERUBINI (a cura di), *o.c.*, pp. 93-139; cfr. anche M. WIRTH, *o.c.*, pp. 447-463.

<sup>13</sup> *Atti del Capitolo Generale XIX*. 8 aprile - 10 giugno 1965. Roma, in “Atti del Consiglio Superiore della Società Salesiana”, 1966, 244, pp. 42-91. Cfr. anche M. MIDALI, *o.c.*, pp. 95-98.

coscienza del servizio da svolgere per realizzare la giustizia nel mondo, all'interno della loro identità di religiosi e di educatori, e di aiutarli a ripensare l'azione formativa in modo da renderla capace di promuovere nei giovani e negli adulti una fede integrata e impegnata soprattutto nell'ambito del sociale. In questo campo il testo più importante di riferimento è rappresentato dagli atti del *Capitolo Generale Speciale XX* (CGS)<sup>14</sup>. I testi del CGS definiscono l'azione educativa dei Salesiani con due formule che tra loro si completano inscindibilmente: una è la "promozione integrale" che può essere personale e comunitaria, umana e cristiana; l'altra è identificata nella "educazione liberatrice" che mira a formare personalità affrancate dai molti condizionamenti negativi che tengono in schiavitù l'umanità dal punto vista socio-culturale ed economico e anche morale, spirituale e religioso, per renderli capaci a loro volta di liberare i propri fratelli e le proprie sorelle. Per realizzare questo servizio alle nuove generazioni è necessario attivare un processo di educazione alla fede che prende le mosse dalla situazione in cui si trovano i nostri destinatari e che si realizza in tre direzioni fondamentali: facilitare l'incontro con Cristo vivente e aiutare ad accoglierlo con una fede forte, sempre più consapevole del progetto di salvezza di Dio riguardo all'umanità; promuovere nei nostri destinatari lo sviluppo di personalità autenticamente cristiana, da una parte orientandoli a trovare la loro vocazione e sostenendoli nella attuazione di una vita gradualmente unificata dal messaggio evangelico, mentre dall'altra li si forma a fornire un apporto attivo allo sviluppo della Chiesa e al rinnovamento cristiano della società; introdurre efficacemente alla vita liturgico-sacramentale. Quanto più specificamente alla preparazione all'impegno per la giustizia nel mondo, essa deve essere anzitutto rivolta a tutti i giovani e fornire loro "una educazione aperta e completa: comprensione dell'attualità sociale, conoscenza della dottrina della Chiesa, formazione alla responsabilità civica, sociale, politica, iniziazione ad un impegno di servizio completo"<sup>15</sup>. L'insegnamento però non basta, ma deve essere accompagnato da una testimonianza coerente di vita per la giustizia nel mondo perché si educa soprattutto per quello che si è. In terzo luogo, la formazione a operare per la realizzazione dell'eguaglianza nella società deve realizzarsi in un orizzonte evangelico, ecclesiale e salesiano, nel senso che non nasce dall'odio di classe né fa ricorso a mezzi violenti, ma si presenta come una manifestazione dell'amore cristiano, non si ferma alla pura informazione, ma pone alla sua base la conversione del cuore verso la giustizia e l'amore di Dio e del prossimo, e si dimostra intransigente nei confronti di qualsiasi istituzione che in qualche modo sia compromessa con il mantenimento di situazioni di ingiustizia nel mondo.

Dalla metà degli anni '70 si impone una nuova esigenza nel mondo salesiano: essa riguarda i valori della tradizione della Congregazione rappresentati in partico-

---

<sup>14</sup> *Capitolo Generale Speciale XX*, Roma, 10 giugno 1971- 5 gennaio 1972, soprattutto pp. 45-65. Cfr. inoltre, M. MIDALI, *o.c.*, pp. 99-104.

<sup>15</sup> *Capitolo Generale Speciale XX, o.c.*, p. 55.

lare dal *sistema preventivo* che erano rimasti in secondo piano nella decade dopo il Concilio e che ora si vuole riportati al centro dell'attenzione, anche riletti e reinterpretati alla luce in particolare dei documenti magisteriali più recenti come la *Evangelii nuntiandi* di Paolo VI (1975) e la *Catechesi Tradendae* di Giovanni Paolo II (1979)<sup>16</sup>. La formula “ragione, religione, amorevolezza” che compendia per Don Bosco il suo sistema, viene intesa come l'ispirazione fondamentale di un progetto educativo di promozione integrale dell'uomo che intende fornire una risposta piena alla domanda di evangelizzazione del mondo giovanile. Le dimensioni principali sono costituite dalla maturazione personale, sociale e collettiva e dall'educazione alla fede tutta incentrata sulla catechesi, nella introduzione alla vita ecclesiale e liturgica e all'orientamento vocazionale. In particolare la promozione sociale consiste nell'educare i giovani: “alla disponibilità, alla solidarietà, al dialogo, alla partecipazione, alla corresponsabilità; all'inserimento nella comunità attraverso la vita e l'esperienza del gruppo; all'impegno per la giustizia e per la costruzione di una società più giusta e più umana”<sup>17</sup>. Tale processo si compie nel quadro di una ispirazione pienamente evangelica, in quanto attuazione dell'amore di Cristo. Le strategie operative sono di tre tipi: bisognerà promuovere un ambiente educativo caratterizzato dalla collaborazione tra educatori e giovani, da spirito e atmosfera di famiglia, fiducia, amicizia e dialogo; sarà necessario sviluppare con gli allievi un rapporto personale che consenta di avviare il processo educativo a partire dalla situazione di ciascuno e di riconoscerne e valorizzarne l'identità e le caratteristiche singolari; la relazione educativa a sua volta dovrà fondarsi sulla convinzione che gli educandi ne sono soggetti attivi e che vanno gradualmente resi responsabili della loro maturazione, sostenuti dagli educatori che svolgeranno un ruolo di accompagnamento e di guida. L'assistenza salesiana è il nome in cui si può riassumere un tale processo educativo e che si basa su atteggiamenti di simpatia, di attesa accogliente, di voglia di contatti dell'educatore e sulla sua presenza fisica, attiva, fraterna, cooperativa e testimoniale.

Con il Capitolo Generale 23 l'educazione alla fede e all'impegno sociale viene collocato in un'altra ottica, quella della “*nuova evangelizzazione*”<sup>18</sup>. Pertanto, l'intento principale è di rielaborare in maniera più adeguata la traiettoria da seguire in modo da realizzare al meglio il servizio dei giovani nei contesti concreti in cui la Congregazione opera e in relazione ai nodi problematici che riguardano i destinatari dei suoi interventi. In particolare sono identificati quattro fasi tra loro articolate: la prima è dedicata alla descrizione – mediante il ricorso ai dati storico-socio-

<sup>16</sup> CG21. Capitolo Generale 21 della Società Salesiana, *Documenti capitolari*, Roma, 12 febbraio 1978, Roma, Editrice SDB, 1978, pp. 60-90. Inoltre, cfr. M. MIDALI, *o.c.*, pp. 110-113.

<sup>17</sup> CG21. Capitolo Generale 21 della Società Salesiana, *o.c.*, p. 67.

<sup>18</sup> Capitolo Generale 23 dei Salesiani di Don Bosco, *Educare i giovani alla fede*. Documenti del Capitolo Generale 23 della Società di San Francesco di Sales, Roma 4 marzo - 5 maggio 1990, in “Atti del Consiglio generale della Società salesiana di San Giovanni Bosco”, 1990, 333, pp. 5-268. Inoltre, cfr. M. MIDALI, *o.c.*, pp. 113-136.

logici, interpretati alla luce della fede e delle situazioni specifiche in cui vivono le opere salesiane; nella seconda si procede ad esaminare le condizioni dei giovani per cercare di comprendere come essi si muovono entro i diversi contesti; il passo successivo consiste nell'identificazione dei nodi e degli interrogativi che le comunità devono affrontare; l'ultima fase mira a elaborare un ampio ventaglio di orientamenti che possano servire ai salesiani per definire proposte efficaci nei loro rispettivi contesti.

Il *cammino di fede* che ne risulta, pur essendo sostanzialmente in linea con le indicazioni dei precedenti capitoli, si distingue per una insieme di precisazioni di natura metodologica che tengono conto della varietà delle situazioni analizzate e delle interpellanze percepite ed accolte e che mirano a realizzare una integrazione armonica tra l'educazione alla fede e all'impegno caritativo e sociale<sup>19</sup>. Il punto di partenza è sempre lo stesso: si tratta di andare incontro ai giovani dove vivono, cercando di ottimizzare ciò di cui dispongono e di offrire loro un ambiente educativo con caratteristiche "oratoriane". La proposta educativa rimane sostanzialmente quella di Don Bosco degli "onesti cittadini e dei buoni cristiani", ma è riformulata in relazione alle sfide del momento per cui la meta finale è quella di formare l'uomo orientato a Cristo che sa integrare fede e vita. Il processo di crescita verso tale traguardo rinvia ad un'azione educativa che è distribuita in quattro ambiti tra loro strettamente connessi e che corrispondono ad altrettanti nodi problematici: "– la crescita umana verso una vita da assumere come "esperienza religiosa"; – l'incontro con Gesù Cristo, uomo perfetto, che porterà a scoprire in Lui il senso dell'esistenza umana individuale e sociale: il Salvatore dell'uomo; – l'inserimento progressivo nella comunità dei credenti colta come segno e strumento della salvezza dell'umanità: – l'impegno e la vocazione nella linea della trasformazione del mondo"<sup>20</sup>.

Uno degli aspetti centrali di tale processo di maturazione, e che a noi qui particolarmente interessa, è l'educazione alla *dimensione sociale della carità* rispetto alla quale è necessario ed urgente definire atteggiamenti e prospettare attività che preparino efficacemente i giovani a impegnarsi per la realizzazione della giustizia nel mondo. Scendendo più nei particolari, bisognerà: "educare al valore della persona, avviare a conoscere la complessità della realtà sociopolitica, introdurre i giovani in situazioni che richiedono solidarietà, rispondere con progetti concreti di solidarietà, una solidarietà che sia fondata sul Vangelo e illuminata dalla fede"<sup>21</sup>.

La missione di educare alla fede in una situazione di nuova evangelizzazione deve sollecitare le *comunità salesiane* a riflettere sulla loro identità e sul progetto operativo di ciascuna per impegnarsi ad adeguarli alle nuove condizioni in cui sono chiamate ad intervenire. Un compito particolarmente urgente che le aspetta è quello

---

<sup>19</sup> Capitolo Generale 23 dei Salesiani di Don Bosco, *o.c.*, nn. 89-93, 94-157, 158-180 e 181-214; M. MIDALI, *o.c.*, pp. 127-130.

<sup>20</sup> Capitolo Generale 23 dei Salesiani di Don Bosco, *o.c.*, n. 116; M. MIDALI, *o.c.*, pp. 128-129.

<sup>21</sup> M. MIDALI, *o.c.*, p. 129; Capitolo Generale 23 dei Salesiani di Don Bosco, *o.c.*, n. 203-214.

di tradurre il percorso delineato sopra in itinerari adeguati alle situazioni specifiche in cui si trovano i giovani che sono loro destinatari<sup>22</sup>.

In questa linea il Capitolo Generale 24 del 1996 ha mirato a promuovere la comunione e la condivisione tra salesiani e laici nello spirito e nella missione di Don Bosco, ponendo la comunità locale come centro strategico di educazione alla fede dei giovani e di partecipazione e formazione dei laici; a sua volta il successivo ha inteso focalizzare i lavori dell'assemblea capitolare sulla comunità salesiana oggi con le sue dimensioni essenziali, i suoi processi e la sua azione<sup>23</sup>.

In *conclusione* si può dire che l'accoglimento degli orientamenti del Concilio e del Post-Concilio ha sollecitato la Congregazione ad approfondire e a rinnovare il proprio servizio ai giovani inteso come sviluppo globale della loro personalità che integra fede e vita e l'educazione alla fede con la preparazione all'impegno per la giustizia sociale. Il cammino percorso ha visto una maturazione graduale da un invito generale a conoscere e a diffondere la dottrina sociale della Chiesa nel periodo immediatamente successivo al Concilio, all'approfondimento delle questioni riguardanti la giustizia, la liberazione e la relativa educazione agli inizi degli anni '70, alla focalizzazione sulle manifestazioni molteplici della povertà e sulle forme possibili della solidarietà a cui formare i giovani, a cavallo dell'avvio della decade '90. Corrispondentemente è stato messo a punto sempre meglio il servizio educativo salesiano: dall'educazione all'impegno cristiano, alla formazione a una fede integrata e impegnata nel sociale, alla ridefinizione di un progetto di educazione integrale che rivede e approfondisce i valori sociali del sistema preventivo, al ripensamento delle strategie e delle metodologie in funzione di contesti differenti. Rimane invece piuttosto carente la connessione tra nodi problematici, interpellanze, proposte e itinerari in relazione alle varie situazioni concrete in cui operano le comunità salesiane.

### **3. IL SISTEMA PREVENTIVO E L'OPZIONE PER I DIRITTI UMANI: IL MAGISTERO DELL'ATTUALE RETTOR MAGGIORE**

Prendiamo di nuovo le mosse dall'affermazione del Rettore Maggiore, riportata all'inizio di questo capitolo, secondo la quale il binomio di Don Bosco più volte citato "educare i giovani a divenire onesti cittadini e buoni cristiani", se lo si

---

<sup>22</sup> M. MIDALI, *o.c.*, p. 130; Capitolo Generale 23 dei Salesiani di Don Bosco, *o.c.*, n. 216-260.

<sup>23</sup> Capitolo Generale 24 dei Salesiani di Don Bosco, *Salesiani e laici: comunione e condivisione nello spirito e nella missione di Don Bosco*. Documenti del Capitolo Generale 24 della Società di San Francesco di Sales, Roma, 19 febbraio - 20 aprile 1996, in "Atti del Consiglio generale della Società salesiana di San Giovanni Bosco", 1996, n. 356, pp. 5-358; Capitolo Generale 25 dei Salesiani di Don Bosco, *La comunità salesiana oggi*. Documenti del Capitolo Generale 25 della Società di San Francesco di Sales, Roma, 24 febbraio - 20 aprile 2002, in "Atti del Consiglio generale della Società salesiana di San Giovanni Bosco", 2002, n. 378, pp. 5-206.

vuole applicare nell'attuale contesto con successo, deve essere ricompreso sul piano storico e politico e rifondato a livello antropologico e teologico. È quello che cercheremo di fare, richiamando in sintesi il suo pensiero sull'argomento e utilizzando i relativi commenti di autorevoli studiosi salesiani. Le tematiche delle prime due sezioni e della quarta che seguono sono riprese dalla lezione magistrale da lui tenuta a Genova in occasione della laurea honoris causa di quella università<sup>24</sup>, mentre la terza parte è una sintesi del discorso da lui pronunciato al "Congresso Internazionale Sistema Preventivo e Diritti Umani"<sup>25</sup>.

### 3.1. Il progetto educativo

Nel primo dei discorsi citati, il *Rettor Maggiore* riflette, anzitutto, sulla duplice dimensione dell'educazione preventiva e, in secondo luogo, sul senso da attribuire oggi all'espressione "onesti cittadini e buoni cristiani"<sup>26</sup>.

L'azione preventiva, pur con sfumature diverse, si è mossa di norma, nella storia salesiana, su due istanze; quella di soddisfare, in primo luogo, i bisogni primari dei giovani (vitto, vestito, alloggio, sicurezza, lavoro, sviluppo fisico e psichico, inserimento sociale, un minimo di valori, ecc.); successivamente, anche se i due momenti non sono cronologicamente separabili, quello di dare vita ad una azione educativa più organica, la formazione sociale, morale e religiosa della persona. Questa duplice valenza, applicata anche alla scuola e alla formazione professionale salesiana, a giudizio del Rettor Maggiore, è ritenuta attuale pure oggi, dal momento che è "in atto un deciso recupero delle valenze assistenziali e sociali del progetto educativo salesiano, come anche di quelle valoriali proprie della sfera affettiva, emotiva, naturale e soprannaturale"<sup>27</sup>.

Sulla finalità globale del progetto, espressa con la formula "onesti cittadini e buoni cristiani", il Rettor Maggiore afferma, come si è ricordato sopra, la necessità e l'urgenza di una *riattualizzazione*. Con ciò non allude ad un compito da iniziare ma ad un lavoro che i Salesiani stanno già svolgendo, a un laboratorio di pratiche e

---

<sup>24</sup> P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Educazione e cittadinanza. Formare salesianamente il cittadino, o.c.*, pp. 24-44.

<sup>25</sup> P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *La missione salesiana e i diritti umani: in particolare i diritti dei minori*, Congresso Internazionale Sistema Preventivo e Diritti Umani - Roma 2-6 gennaio 2009, Roma, 4 gennaio 2009. Cfr. anche P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Educhiamo con il cuore di Don Bosco per lo sviluppo integrale della vita dei giovani, soprattutto i più poveri e svantaggiati, promuovendo i loro diritti*. Strenna 2008, Roma, Istituto Figlie di Maria Ausiliatrice, 2007; ID., *Il servizio dei Salesiani d'Italia a favore dei giovani nella Scuola e nella Formazione professionale*, Allegato a "Rassegna Cnos" 2010 2, pp. 13-63; F. CASELLA, *o.c.*, pp. 9-101; C. NANNI, *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Leumann, Elledici, 2003, pp. 35-50; ID., *Buoni cristiani e onesti cittadini ieri e oggi secondo il sistema preventivo*, in corso di pubblicazione; ID., *Priorità educative nelle ambivalenze della globalizzazione*, Congresso Internazionale Sistema Preventivo e Diritti Umani - Roma 2-6 gennaio 2009.

<sup>26</sup> Cfr. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Educazione e cittadinanza. Formare salesianamente il cittadino, o.c.*, pp. 24-44.

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 37.

di studio che è già in atto e che mira a dare vita ad un Sistema Preventivo che è sempre frutto di esperienza e di riflessione e che si sforza di rispondere alle domande dei giovani e delle famiglie di oggi.

Approfondiamo ora la questione, utilizzando uno dei saggi che sono stati scritti a commento della lezione magistrale del Rettor Maggiore, quello di *P. Ruffinato*<sup>28</sup>. La studiosa circoscrive la riflessione all'ambiente educativo realizzato nella scuola e nella formazione professionale salesiana, sostenendo che il Sistema Preventivo, se correttamente attuato, può essere il cuore del progetto educativo salesiano.

Esordisce facendo cenno al contesto in cui operano i Salesiani della scuola e della formazione professionale soprattutto in Occidente, un contesto di "emergenza educativa", denunciata ormai da più parti e individuata soprattutto nell'agnosticismo antropologico e nel conseguente funzionalismo e utilitarismo educativo: "I criteri economici e produttivi, infatti, orientano purtroppo anche i processi di insegnamento-apprendimento strumentalizzandoli all'acquisizione di 'ciò che serve' nel 'qui e ora' lasciando all'educazione un respiro corto ed uno sguardo troppo concentrato sul presente". Questa crisi, prosegue l'autrice, si esplicita nella tendenza a "sostituire un sistema educativo basato su valori coerenti e condivisi con la filosofia della neutralità"<sup>29</sup>.

Questa particolare emergenza interpella anche i Salesiani. Ma l'autrice ritiene, tuttavia, che i Salesiani possono trovare anche oggi nel Sistema Preventivo una risposta adeguata. Infatti, l'umanesimo pedagogico cristiano su cui si fonda, costituisce una risposta capace di competere con la mentalità funzionalistica e tecnocratica di oggi, mettendo in discussione sia il metodo trasmissivo dove l'adulto indica al giovane, in forma direttiva, i traguardi da raggiungere e i percorsi da intraprendere sia quello spontaneistico, quello cioè che teorizza il processo spontaneo e quasi automatico della maturazione del giovane. Il Sistema Preventivo, pedagogicamente fondato, ha una sua originalità perché "consegna nelle mani dei giovani la responsabilità attiva della propria scelta nei confronti delle diverse proposte, ma nello stesso tempo offre loro la possibilità di un accompagnamento continuo che li aiuta a scoprire le proprie risorse, a gerarchizzarle, ad integrarle e a valutarle in base ad un progetto di vita che man mano si va costruendo nel confronto critico con i vari modelli di persona che vengono presentati". "[...] visione antropologica e chiarezza dei fini si armonizzano e si fondono, realizzando così un metodo teologicamente fondato ed antropologicamente affidabile, capace cioè di coniugare i valori perenni con le moderne istanze socioculturali, la tradizione con la novità, la chiarezza dei fini e le istanze di personalizzazione educativa"<sup>30</sup>.

---

<sup>28</sup> Cfr. P. RUFFINATO, *Il sistema educativo di don Bosco, cuore del Progetto Educativo della scuola e della Formazione Professionale*, in G. MALIZIA - M. TONINI - L. VALENTE (a cura di), *Educazione e cittadinanza, o.c.*, pp. 131-148.

<sup>29</sup> *Ibidem*, p. 132.

<sup>30</sup> *Ibidem*, pp. 136-137.



Un secondo aspetto, importante ed attuale, sottolineato dall'autrice, è la *visione sistemica dell'educazione*. Le scuole e i Centri di Formazione Professionale sono condotti da Salesiani e laici, impegnati nella stessa missione. Questa è da intendersi non come azione funzionale, "i religiosi collaborano *con* i laici", ma come una missione condivisa, in spirito di collaborazione e scambio di doni, dove religiosi e laici realizzano insieme il progetto educativo. È questo aspetto del progetto, "un tutto organico ed unitario composto di varie parti reciprocamente collegate fra di loro"<sup>31</sup>, che è decisamente attuale e che è in grado di contrastare ogni proposta che va nella direzione della frammentazione, della settorializzazione e dell'individualismo pedagogico. A giudizio dell'autrice, infatti, soprattutto oggi, tale visione si presenta come una delle modalità, se non l'unica, idonea ad introdurre prassi progettuali di sistema, dove l'approccio individualistico e disintegrato viene sostituito da proposte unitarie qualificanti e l'azione del singolo viene inglobata nell'attività di tutto il sistema.

Un terzo aspetto del progetto educativo, si fonda, secondo l'autrice, nello *stile preventivo*, una caratteristica tutta salesiana. L'azione "preventiva" è, sì, un "*arrivare prima*" per evitare ad un giovane esperienze negative ma è, ancor più, un "*essere prima*" che vuol dire l'importanza dello stare accanto "da adulto" a colui che cresce, con una presenza intenzionalmente educativa. Questo atteggiamento "preventivo", argomenta la Ruffinato, adottato in una istituzione scolastica o formativa, permette all'adulto che vi opera di non seguire un approccio diagnostico e funzionale con il giovane, col pericolo di identificarlo con il suo problema, di ridurlo alla sua difficoltà, di etichettarlo nel suo disagio, ma di assumere un approccio squisitamente educativo. Lo stile preventivo alimenta una vera "*cultura della preventività*" che è alla base delle relazioni di tutti i soggetti che operano in una comunità educativa.

Lo stile preventivo, infine, permea le relazioni di tutti i soggetti che sono chiamati ad agire secondo il criterio della "*ragionevolezza*". È l'ultimo aspetto che l'autrice ritiene decisamente attuale, dato il contesto contemporaneo permeato dal fascino sottile e pervasivo del "tutto e subito"; si tratta di quell'azione educativa che da una parte stimola i giovani a sviluppare i propri talenti e ad essere attivi ed intraprendenti nel lavoro, dall'altro li educa a non fare affidamento solo su se stessi, ad essere umili, ad evitare l'ambizione e l'orgoglio intellettuale. "Applicare il principio della 'ragionevolezza' nei processi di insegnamento-apprendimento, significa fare una precisa scelta a favore non soltanto dell'istruzione, quanto della formazione della loro mente in un'ottica di integralità"<sup>32</sup>. È da questa visione che hanno tratto e traggono ancora oggi ispirazione i Salesiani nel mettere in atto tutte quelle iniziative che si rivelano idonee ad aiutare i giovani a collocare il sapere nell'orizzonte della fede e ad orientarli a trasformarla in sapienza e visione di vita. Fa-

---

<sup>31</sup> *Ibidem*, p. 137.

<sup>32</sup> *Ibidem*, p. 144.

cendo interagire le varie istanze educative del progetto, conclude l'autrice, si può dare vita "ad un intervento educativo non solo amorevole, ma anche ragionevole perché fondato sulle grandi certezze che illuminano la vita e la preservano dal soggettivismo e dal relativismo"<sup>33</sup>.

### 3.2. L'ambiente educativo

"L'ambiente educativo" o, altrimenti detto, il "clima umano", il "clima di famiglia" è, secondo il Rettor Maggiore, uno degli elementi essenziali del Sistema Preventivo di don Bosco. Questo aspetto, afferma, lo rende "valido in tutti i contesti culturali e religiosi, come sta a dimostrarlo l'esperienza assodata in Asia e Africa, dove la maggioranza dei nostri studenti, genitori e collaboratori non sono cristiani, ma trovano nella scuola salesiana un'atmosfera familiare che li fa sentire a loro agio, a casa"<sup>34</sup>.

Anche il Progetto Educativo Nazionale della scuola e della formazione professionale dei Salesiani di don Bosco e delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia ne aveva sottolineato, già negli anni novanta del secolo scorso, l'importanza: "l'ambiente di famiglia fa sì che le comunità educative siano attente alla dialettica che si instaura tra il momento culturale/formativo propriamente detto e lo sviluppo delle varie dimensioni dell'educazione (intellettuale, affettiva, sociale, politica e religiosa) e si impegnino a gestirla correttamente attraverso un saggio e realistico coordinamento di tutti gli interventi che si sviluppano in quel particolare ambiente"<sup>35</sup>.

Questa dimensione è, secondo i Salesiani, una delle modalità concrete e sperimentate che rende attuabile la finalità educativa della scuola e della formazione professionale oggi. Infatti, gli operatori di queste istituzioni, mentre rispondono "alla domanda esplicita dei giovani, quella di ricevere una seria preparazione culturale e professionale", sollecitano "in loro anche la domanda implicita sul senso dell'esistenza e vengono avviati alla vita mentre sono incamminati verso il lavoro e l'esercizio di una professione e introdotti nella società civile e nella Chiesa"<sup>36</sup>.

C. Nanni, nel suo contributo a commento della lezione magistrale del Rettor Maggiore, approfondisce soprattutto questo aspetto, provocando, anche sull'onda di altri interventi recenti del Rettor Maggiore, i Salesiani a guardare, per comprendere a fondo l'ambiente educativo oggi, soprattutto il "primo don Bosco, quello che visitava le carceri; quello che andava per le strade e nei luoghi di lavoro a cercare i

---

<sup>33</sup> *Ibidem*, p. 146.

<sup>34</sup> P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Educazione e cittadinanza. Formare salesianamente il cittadino, o.c.*, p. 39; cfr. Capitolo Generale XXVI dei Salesiani Di Don Bosco. CG26, "Da mihi animas, cetera tolle". Documenti Capitolari, Roma, 23 febbraio - 12 aprile 2008, in "Atti del Consiglio generale della Società salesiana di San Giovanni Bosco", 2008, 401, pp. 33-46.

<sup>35</sup> SDB - FMA, *Progetto Educativo nazionale. Il progetto educativo della scuola e della formazione professionale dei Salesiani di don Bosco e delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia*, Roma, 1995, p. 57.

<sup>36</sup> *Ibidem*.

ragazzi; quello che anche dopo la istituzionalizzazione dell'Oratorio è andato a soccorrere i ragazzi appestati nelle case e nei vicoli di Torino; quello che è andato a conoscere e visitare i ragazzi di Roma; o quello che ha mandato i salesiani e le figlie di Maria Ausiliatrice missionari presso i giovani che non avevano 'luoghi' per la loro buona crescita umana e sociale"<sup>37</sup>.

Questa sottolineatura non significa invitare i Salesiani ad abbandonare i luoghi educativi quali sono, ancora oggi, la scuola e la formazione professionale, ma a cercare "*una nuova alleanza educativa tra questi luoghi*" e i nuovi contesti educativi, propri della società contemporanea, che definisce "*non luoghi*". C. Nanni, infatti, dopo aver richiamato il concetto di "ambiente" secondo la letteratura specialistica contemporanea, in base alla quale noi tutti "non solo siamo nel mondo o nel tempo, ma siamo mondo e tempo, non solo apparteniamo a una cultura ma siamo cultura, che il 'testo' della nostra vicenda umana è incomprendibile senza il 'contesto' fisico e culturale in cui si gioca"<sup>38</sup>, passa a descrivere l'ambiente educativo salesiano che si esprime, ancora oggi, come "casa che accoglie, parrocchia che evangelizza, scuola che avvia alla vita, cortile per incontrarsi da amici e vivere in allegria"<sup>39</sup>. Una definizione assunta dai Salesiani a livello di Regola ma che, a giudizio dell'autore, "meriterebbe di essere arricchita di una ulteriore indicazione esplicita – storicamente inoppugnabile – 'laboratorio che prepara al lavoro e alla vita'<sup>40</sup>.

Secondo l'autore, i Salesiani oggi devono misurarsi non solo con questo ambiente educativo realizzato nelle proprie istituzioni scolastiche o formative ma anche con un nuovo contesto, definito dalla letteratura specialistica "*i non luoghi*" che, specialmente in Occidente – ma in larga misura in tutto il "villaggio globale" – sono diventati o stanno diventando i luoghi privilegiati di socializzazione dell'adolescenza e della gioventù e assurgono ad una vera e propria "scuola parallela", una efficace "università della vita".

Alla sfida della separazione crescente tra questi luoghi educativi tradizionali e questi non luoghi, separazione che influisce profondamente anche sul vissuto dei giovani, l'autore ribatte con la proposta di rispondere mediante la realizzazione di una vera e propria alleanza educativa. Una alleanza che si rivela di aiuto anche a quanti operano nei luoghi cosiddetti tradizionali: "A ben vedere i 'non luoghi' sono uno stimolo ai 'luoghi' tradizionali. Non negano anzi spingono i 'luoghi' educativi tradizionali a mettere meglio a fuoco il loro specifico apporto all'apprendere giovanile e adulto. Rispetto all'apprendere informale, essi, infatti, hanno da assolvere fondamentalmente ad una funzione riflessiva, critica, integrativa e sistematica"<sup>41</sup>.

---

<sup>37</sup> C. NANNI, *Un ambiente educativo, ispirato a ragione, religione, amorevolezza*, in G. MALIZIA - M. TONINI - L. VALENTE (a cura di), *Educazione e cittadinanza, o.c.*, p. 165.

<sup>38</sup> *Ibidem*, p. 150.

<sup>39</sup> *Ibidem*, p. 154.

<sup>40</sup> *Ibidem*.

<sup>41</sup> *Ibidem*, p. 162.

Dopo queste considerazioni le scelte per l'autore sono conseguenti: i "luoghi" e i "non luoghi" non sono da contrapporre ma da integrare, come da integrare e da coordinare sono le attività che i Salesiani svolgono nell'uno e nell'altro ambito, operando in rete anche educativamente.

### **3.3. La promozione dei diritti umani e in particolare dei minori secondo l'attuale Rettor Maggiore**

Tenuto conto delle gravi situazioni di ingiustizia e agli attacchi perpetrati nei confronti dei diritti umani che si riscontrano nelle nostre società, il carisma di Don Bosco e il suo sistema educativo ci sollecitano a operare sul piano personale come su quello collettivo con uno slancio maggiore e rinnovato per trasformare le strutture della miseria e dell'emarginazione e in particolare per educare a quei valori che possano assicurare un *cambiamento nella mentalità* che si trova a fondamento delle condizioni di disegualianza appena denunciate. Questi ultimi vengono identificati dal Rettore Maggiore nella "cultura dell'altro, della sobrietà nello stile di vita e di consumo, della disponibilità a condividere gratuitamente, della giustizia intesa come attenzione al diritto di tutti; è questa la cultura della dignità della vita, dell'impegno solidale, dell'apertura alla Trascendenza"<sup>42</sup>. La promozione dei diritti umani e in particolare dei minori richiede un cammino da fare i cui passi principali sono scanditi da una serie di impegni.

#### *3.3.1. Una reinterpretazione dei diritti in prospettiva salesiana*

Se i Salesiani e i loro collaboratori devono diventare difensori e promotori dei diritti umani, come lo richiede la concezione antropologica cristiana, la stessa che ha costituito il riferimento di base sul piano teorico dell'attività di Don Bosco, e come lo vuole fermamente il Rettore Maggiore, è necessario procedere anzitutto a una *rivisitazione* nell'ottica dello spirito della Congregazione dei valori che sono a fondamento dei diritti. A questo punto vale la pena soffermarsi su quegli aspetti che in particolare riguardano più da vicino i minori.

Il primo che va menzionato consiste nella "integralità della persona e applicazione del principio di *indivisibilità ed interdipendenza* di tutti i diritti fondamentali della persona: civili, culturali, religiosi, economici, politici e sociali"<sup>43</sup>.

Una rilettura salesiana dei diritti non può certamente contentarsi di interventi ispirati a una logica di pura sopravvivenza o di assistenza, ma deve portare all'affermazione decisa della necessità di uno sviluppo completo e soddisfacente. Se Don Bosco usava ripetere la frase "Voglio che siate felici ora e per sempre" e so-

---

<sup>42</sup> P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *La missione salesiana e i diritti umani: in particolare i diritti dei minori*, o.c., p. 10. Il corsivo è nostro; cfr. anche Capitolo Generale XXVI Dei Salesiani Di Don Bosco. CG26, o.c., pp. 35-36, 42-45, 66, 75-76.

<sup>43</sup> P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *La missione salesiana e i diritti umani: in particolare i diritti dei minori*, o.c., p. 10 e per il prosieguo anche la 11.

prattutto operava efficacemente in questa direzione, bisognerà che i suoi figli siano in prima linea per promuovere una realizzazione *integrale* dei diritti dei minori che significherà aiutarli a maturare sul piano fisico, mentale, culturale, spirituale, morale, sociale e politico. Questa impostazione olistica implica che una considerazione costante vada prestata a tutti i condizionamenti della vita quotidiana che ostacolano in qualsiasi maniera la pienezza della crescita dei giovani in modo che tali impedimenti vengano efficacemente rimossi.

In terzo luogo, va affermato il principio della *personalizzazione* degli interventi educativi, di un'azione che mira a raggiungere "uno per uno" capillarmente e tale strategia è in piena consonanza con le fondamentali linee operative del Sistema Preventivo. Questo significa che gli educatori dovranno conoscere in maniera soddisfacente ogni giovane, la sua condizione specifica e le dinamiche proprie della sua vita quotidiana e anche sollecitare i suoi pareri e servirsene in modo efficace. L'applicazione di tale metodologia permetterà di adeguare gli interventi alla reale situazione di ciascun allievo e, quindi, di perseguire il suo vero bene.

Il giovane va posto *al centro* del sistema preventivo non come puro oggetto di educazione, ma come un protagonista dei relativi processi. Pertanto, esso va coinvolto in prima persona in tutti i problemi che toccano la loro vita: tale partecipazione non solo è la strada migliore per arrivare a scegliere le strategie più rispondenti alle necessità di ciascuno, ma costituisce una ottima occasione per responsabilizzare ogni educando ad assumersi i ruoli che gli spettano nella società e ad acquisire e rafforzare le competenze sociali di ciascuno. L'attuazione della centralità dei destinatari richiederà alle opere salesiane di ripensare e rinnovare le modalità di accoglienza e di partecipazione degli allievi nelle attività educative che vengono portate avanti.

"Last", ma certamente non "least" viene il principio di *inclusione* per cui nessuno può essere discriminato sia nell'accesso che durante la fase processuale o nei risultati. Anche in questo caso, il Rettor Maggiore cita una frase molto significativa di Don Bosco "basta che siate giovani perché io vi ami assai"<sup>44</sup>. Se qualche priorità va prevista, essa riguarda i giovani che occupano un posto privilegiato nel Sistema Preventivo quali per esempio i poveri, gli svantaggiati, gli emarginati, i diversamente abili, i rifugiati, gli immigrati, quanti sono abbandonati a se stessi e le vittime di abusi.

### 3.3.2. Il valore aggiunto della comunità educativa

L'educazione è *opera comune*, presuppone un accordo di base sulle finalità, i contenuti, le metodologie da parte di tutte le parti interessate<sup>45</sup>. Una formazione ef-

<sup>44</sup> *Ibidem*, p. 11.

<sup>45</sup> P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *La missione salesiana e i diritti umani: in particolare i diritti dei minori*, o.c., p. 11; G. MALIZIA et alii, *Il progetto di ricerca*, in CSSC-Centro Studi per la scuola Cattolica, *Costruire la comunità educante. Scuola Cattolica in Italia. Decimo rapporto*, Brescia, La Scuola, 2008, pp. 93-97.

ficace esige la costruzione di una comunità che sia allo stesso tempo soggetto e ambiente di educazione. Essa permette alle opere salesiane di edificarsi sulle esigenze formative dei membri: in sostanza è possibile predisporre una programmazione corrispondente alle varie situazioni e la responsabilità individuale e collettiva viene riconosciuta in tutta la sua potenzialità attraverso l'attribuzione di ambiti rilevanti di azione. La realizzazione di una comunità educativa assicura la convergenza sostanziale sugli orientamenti e le scelte educative, nonostante le differenziazioni che può ingenerare il pluralismo culturale e formativo, in quanto attraverso l'instaurazione di rapporti ispirati alla collaborazione promuove la partecipazione effettiva di tutti alla costruzione della comunità stessa, alla definizione dei ruoli e al raggiungimento dei fini. Da ultimo, una comunità educativa aperta e sensibile nelle sue articolazioni può realizzare una buona interazione con il territorio, anche in vista dell'acquisizione di una consapevolezza dei cambiamenti strutturali, sociali e culturali in atto nel contesto di riferimento. Bisogna pertanto combattere la mentalità che sia possibile fare tutto da soli e diffondere una cultura di rete sia fra le opere della Congregazione sia con altri soggetti. Inoltre, per rinnovare le strutture sociali dall'interno si deve far appello alle responsabilità sociali di tutti e ciò può essere facilitato dalla presenza di una comunità che si ponga come nucleo animatore di quanti sono pronti a impegnarsi in azioni solidali.

La tradizione educativa *cristiana* ha sempre ritenuto l'ambiente come formativo per se stesso. Esso va inteso come l'insieme di elementi coesistenti e cooperanti, tali da offrire condizioni favorevoli al processo formativo in cui persone, spazio, tempo, rapporti, insegnamenti, studio, attività diverse sono aspetti da considerare in una visione organica. Pertanto, elemento fondante dell'educazione nelle istituzioni formative di ispirazione cristiana e in particolare in quelle salesiane è la comunità. Questa non si basa tanto nella tolleranza o nel semplice rispetto della libertà altrui quanto nella considerazione dell'altro come offerta di una ricchezza che ci libera dal nostro egoismo e che si presenta con i tratti del volto di Cristo. Inoltre, prima ancora che scelta pedagogica, l'identità comunitaria delle istituzioni appena ricordate ha un fondamento teologico nella natura della Chiesa, che è anzitutto comunione, e nella dimensione relazionale che sottostà alla stessa Trinità e alla natura di un Dio che si rivela come amore.

### 3.3.3. *Il ripensamento della pastorale*

La realizzazione dei diritti umani in chiave salesiana non si può limitare all'educazione, ma implica una relazione inscindibile dell'educazione con l'*evangelizzazione*<sup>46</sup>. Quest'ultima infatti si presenta sempre strettamente integrata con la promozione umana e con la liberazione cristiana perché il comandamento dell'amore è unico, pure avendo due poli di riferimento, Dio e il prossimo. La maturità cristiana

---

<sup>46</sup> P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *La missione salesiana e i diritti umani: in particolare i diritti dei minori*, o.c., pp. 11-12.

si fonda non solo sulle virtù personali, ma anche su quelle sociali e politiche e si alimenta al tempo stesso di un'adeguata catechesi sociale e di una valida preparazione nella dottrina della Chiesa.

Il sistema preventivo è finalizzato alla *salvezza integrale* della persona, che è al tempo stesso promozione umana e educazione alla fede, come si è visto sopra. L'azione formativa che ne scaturisce va incontro ai giovani nella situazione in cui si trovano e li accompagna per fare insieme un percorso di fede. In ogni momento del cammino la salvezza è annunciata e attuata in vista di portare gli allievi alla maturazione piena in Cristo, una meta che va considerata come un diritto di tutti. "Il confronto con Gesù di Nazareth [...] non pone un'altra soglia alternativa o successiva a quella verso cui sono in cammino gli uomini impegnati alla promozione dei diritti umani. La ripensa e la riformula nella verità dell'essere uomo o donna nel progetto di Dio"<sup>47</sup>.

### 3.4. Lo spazio educativo o la cura degli educatori

Lo spazio educativo che, secondo il Rettor Maggiore, consiste nel "*massimo coinvolgimento con relativa responsabilità, di tutti gli operatori di educazione [...] che, a vario titolo, incidono sull'educazione dei giovani e sulla loro capacità di compiere scelte esistenziali (genitori, insegnanti, educatori, assistenti ed operatori sociali...)*"<sup>48</sup>, è una o la "*conditio sine qua non*" per la riuscita di un progetto educativo.

Essere genitore, insegnante, educatore..., era scritto anche nel Progetto Educativo Nazionale, oltre che esercitare una professione, è realizzare una vocazione. Il rapporto vocazionale tra gli educatori è quello che dà fondamento al progetto educativo e si esprime nella convinzione che esiste un insieme di valori e una missione che si realizza insieme. Lo strumento che più di altri alimenta lo "spazio educativo" è la formazione. Solo "*con la formazione degli educatori*" i Salesiani "progettano il loro avvenire, scommettendo sulla propria identità, sulla qualità della propria offerta e sulla possibilità stessa di un proprio futuro"<sup>49</sup>.

Nel commento alla lezione magistrale del Rettore Maggiore, M. Pellerey argomenta sulle competenze che devono essere presenti nella personalità dell'*educatore/formatore*<sup>50</sup>. Alla luce di alcune linee di pensiero e di esperienza oggi abbastanza diffuse e che sembrano potersi coniugare validamente ed efficacemente con i principi fondamentali del Sistema Preventivo, egli propone, in primo luogo, una

---

<sup>47</sup> R. TONELLI, *Una pastorale giovanile attenta ai diritti umani?*, in "Note di Pastorale Giovanile", 2003, 1, p. 5; P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *La missione salesiana e i diritti umani: in particolare i diritti dei minori*, o.c., p. 12.

<sup>48</sup> P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Educazione e cittadinanza. Formare salesianamente il cittadino*, o.c., p. 41.

<sup>49</sup> SDB - FMA, o.c., p. 65.

<sup>50</sup> M. PELLEREY, *Sulla formazione degli educatori*, in G. MALIZIA - M. TONINI - L. VALENTE (a cura di), o.c., pp. 166-184.

riflessione sulla natura della competenza educativa dal punto di vista morale e spirituale e, in secondo luogo, l'indicazione del ruolo che svolge una comunità di pratica educativa per l'acquisizione di questa competenza.

Sul primo aspetto così si esprime: “Alla base di questa competenza, perché essa non rimanga solo potenziale e non esercitata effettivamente, deve essere fortemente radicato il desiderio di rispondere all'appello di aiuto che proviene dal giovane, la disponibilità a dedicare il proprio tempo, le proprie energie, le proprie conoscenze e abilità per svolgere con continuità e perizia l'impegno che ne deriva, la capacità di continuare con sistematicità e perseveranza, nonostante difficoltà e disillusioni, nella ricerca del bene individuato. E queste disposizioni interiori sono certamente di natura morale e spirituale”<sup>51</sup>. Tali attitudini, che appartengono alla storia e alla tradizione salesiana, nella letteratura specialistica sono chiamate “*riflessione pedagogica*”, o “*riflessione critica*”, oggi lo strumento metodologico più importante nella formazione degli adulti. “Si prende, per quanto possibile, distanza da sé e si cerca di cogliersi e descriversi entro un quadro di significati esistenziali, valori, finalizzazioni a medio e lungo termine. Da questo incontro interiore tra il noi attuale e il noi possibile o desiderabile può emergere un bisogno di cambiamento, di trasformazione o anche una conferma e, di conseguenza, una maggiore serenità”<sup>52</sup>.

La comunità di pratica intesa come uno strumento per acquisire competenze educative, si ispira nel nostro ambito a quella tradizione salesiana che mira a considerare ogni esperienza, una esperienza pedagogicamente significativa; questa prassi, nella letteratura specialistica attuale viene indicata come “apprendimento esperienziale”. La riscoperta del ruolo di una comunità di pratica nella formazione del personale è recente. “È chiaro il ruolo formativo di una realtà viva di pratica educativa se si considera come accanto ai soggetti in educazione, che, differendo tra loro per livello di sviluppo delle conoscenze, abilità e competenze, possono costituire già un sistema di reciproco aiuto e sostegno, ci sono educatori a loro volta diversamente competenti nell'esplicare le loro incombenze. L'intero sistema comunitario viene così a costituirsi con un sistema di relazioni di aiuto e sostegno nell'apprendimento, in quanto si moltiplicano le possibilità di aiuto, stimolo e modello, secondo livelli molteplici di maturità e competenza”. [...] “La natura di una comunità educativa si viene così a configurare come una comunità in cui si alimenta e si coltiva un impegno educativo reciproco a vari livelli e secondo le differenti responsabilità e competenze, in un intenso contesto di relazioni interpersonali”<sup>53</sup>.

Il cammino di riflessione porta l'autore a concludere che “a fondamento dell'impegno nel promuovere in sé la competenza educativa e negli altri la loro cre-

---

<sup>51</sup> *Ibidem*, p. 173.

<sup>52</sup> *Ibidem*, p. 176.

<sup>53</sup> *Ibidem*, pp. 178-179.



scita e il loro apprendimento sta sia il significato personale attribuito all'agire educativo e il valore a esso attribuito, sia il desiderio vivo di dedicare tempo ed energie a questa impresa. Una vera e propria passione educativa alimentata da attribuzioni di senso e di prospettiva esistenziali. Se ciò fa parte della vocazione cristiana fondamentale, diventa radice e fondamento di quella salesiana<sup>54</sup>.

In conclusione, Don Bosco ha sintetizzato la finalità generale del Sistema Preventivo nel famoso binomio “onesti cittadini e buoni cristiani” che per lui significava educare i giovani a un modello di uomo che si può dire *tradizionale rinnovato*. Il profilo globale si colloca nella linea della sintesi e della coesistenza; lo sfondo è certamente di carattere tradizionale, ma su di esso si evidenziano aspetti significativi di novità. Il fulcro dell'impostazione pedagogica è offerto dalla fede e dal trascendente nella declinazione cristiana; al tempo stesso si nota un apprezzamento sincero, non funzionale e neppure strumentale dei valori secolari: in altre parole ci troviamo di fronte a un umanesimo tendenzialmente plenario, anche se nel sistema di Don Bosco manca una concezione matura della formazione dell'uomo socialmente e politicamente impegnato a livello di fini.

Se i due termini della formula “onesti cittadini e buoni cristiani” si presentano come un tutt'uno inscindibile in Don Bosco, tuttavia nella storia successiva della Congregazione si possono rintracciare segnali dell'emergere graduale, anche se molto lentamente, di una considerazione *autonoma* dell'educazione dell'onesto cittadino e della sua dimensione socio-politica. In particolare, l'accoglimento degli orientamenti del Concilio e del Post-Concilio ha sollecitato la Congregazione ad approfondire e a rinnovare il proprio servizio ai giovani inteso come sviluppo globale della loro personalità che integra fede e vita e l'educazione alla fede con la preparazione all'impegno per la giustizia sociale.

Con il Capitolo Generale 26 e l'attuale Rettor Maggiore, la dimensione socio-politica raggiunge la *piena* autonomia, pur nella fondamentale unità di base con la educazione alla fede. Anzi viene compiuto un ulteriore passo avanti nel senso che tutto il progetto educativo è impostato nella luce dei diritti dei minori<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> *Ibidem*, p. 182.

<sup>55</sup> P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Discorso del Rettor Maggiore Don Pascual Chávez Villanueva alla chiusura del CG26*, in Capitolo Generale XXVI Dei Salesiani Di Don Bosco. CG26, o.c., p. 142.



PARTE II  
**L'indagine sul campo**



## Capitolo 3

### La metodologia e gli studenti/allievi in cifre

Fare dei giovani “buoni cristiani e onesti cittadini” è stato il sogno di Don Bosco, che si è poi concretizzato nelle varie migliaia di strutture educativo-formative di ogni tipo (dagli oratori, ai centri giovanili, alle scuole, ai centri professionali, alle università, ai collegi, ai convitti, alle iniziative per i ragazzi della strada...), sparse in tutto il mondo, ognuna delle quali fa capo e/o elabora al proprio interno quel “Progetto Educativo” che a sua volta attinge allo spirito che caratterizza la pedagogia salesiana e il Sistema Preventivo.

È scaturita da qui l'esigenza di sondare all'interno delle numerose Scuole e Centri Professionali della famiglia salesiana l'adeguamento al carisma mediante le progettualità educative a cui fanno capo.

#### **1. METODOLOGIA: OBIETTIVI, STRUMENTI, TEMPI E FASI DELL'INCHIESTA**

##### **1.1. Obiettivi**

La presente indagine si è proposta di conseguenza di:

- a) **ricostruire e documentare** il contributo che gli SDB e le FMA danno, all'educazione/formazione come “onesti cittadini”, di generazioni di studenti/allievi delle loro Scuole e Centri professionali operanti in Italia (parte dei quali portatori di “diversità” e di “svantaggi” di varia entità: immigrati, disabili, tossicodipendenti, ragazzi di strada e/o a rischio di devianza...);
- b) verificare come vivono questi giovani la propria **cittadinanza**, quanto si sentono appartenenti all'Italia, all'Europa e al mondo, di quali **progetti** sono portatori e quali **aspettative** hanno in prospettiva di futuro;
- c) **tracciare linee-guida** per contribuire a migliorare sempre più la formazione di studenti e allievi alla cittadinanza democratica e ai diritti umani in una società multietnica e globalizzata.

Nel perseguire queste finalità le prospettive da tener presenti sono di natura sia pedagogico-educativa che metodologica e didattica, finalizzate allo sviluppo globale della personalità dei giovani in qualità di cittadini eticamente responsabili, attivi e pienamente integrati nella vita sociale.

## 1.2. Strumenti operativi

Per conseguire gli obiettivi sottesi al progetto si è fatto ricorso a una metodologia di ricerca sia quantitativa che qualitativa, utilizzando appositi strumenti di rilevamento:

- per l'indagine quantitativa è stato elaborato un questionario e quindi applicato agli studenti delle III classi delle scuole secondarie di 2° grado e dei terzi anni dei percorsi sperimentali triennali della formazione professionale iniziale del CNOS (Centro Nazionale Opere Salesiane) e del CIOFS (Centro Italiano Opere Femminili Salesiane) di tutta Italia;
- mentre per l'indagine qualitativa si è fatto riferimento a dirigenti/direttori, insegnanti/formatori, educatori delle diverse attività formative presenti nelle scuole e nei CFP del nord, del centro e del sud/isole, scelti sulla base delle proprie competenze ed esperienze, ai quali nel corso di 3 differenti *focus group*<sup>1</sup> sono stati presentati in un primo momento i principali risultati dell'indagine quantitativa, e successivamente sono stati invitati a contribuire all'indagine con loro interpretazioni, per passare a proposte di interventi migliorativi.

Le aree tematiche prese in considerazione nel questionario riguardavano:

- le conoscenze, le abilità e le competenze acquisite sul piano dell'educazione alla cittadinanza;
- le valutazioni che gli studenti/allievi danno dei docenti, dei programmi, delle metodologie in tema appena citato;
- il rapporto di corresponsabilità educativa scuola/centri-famiglia e, all'interno di quest'ultima, le relazioni che intercorrono tra genitori e figli e lo stile educativo adottato in famiglia;
- i valori di educazione alla cittadinanza di cui sono portatori i giovani, trasmessi sia dalla famiglia come dalle varie attività scolastico/formative ed extra che fanno capo alle strutture formative salesiane;
- la presenza in questi giovani di fattori protettivi e di resilienza di fronte ai rischi (di devianza, droga...) a cui sono sempre più frequentemente esposti i giovani;
- il senso di appartenenza/attaccamento alla propria città/territorio, l'atteggiamento verso le principali istituzioni nazionali e sovranazionali, il senso di responsabilità e l'impegno per una cittadinanza attiva;
- i progetti di cui sono portatori questi giovani e le aspirazioni, i "sogni nel cassetto" che coltivano e intendono realizzare.

---

<sup>1</sup> Con i Delegati Regionali, con i dirigenti/Direttori delle Scuole/CFP e con i docenti/formatori; complessivamente oltre un centinaio di persone.

### 1.3. Tempi e fasi della ricerca

L'indagine si è svolta a cavallo tra il 2009 e il 2010. Nel 2009 sono state svolte le attività relative alla:

- elaborazione del quadro teorico;
- preparazione dello strumento di rilevamento.

A sua volta nel 2010 si è proceduto alla:

- applicazione del questionario;
- elaborazione statistica dei dati quantitativi e relativa analisi interpretativa;
- organizzazione dei 3 *focus group* e analisi qualitativa dei contenuti emersi;
- stesura del report finale.

Al fine di valutare obiettivamente i risultati conseguiti in vari punti dell'inchiesta si è cercato inoltre di mettere a confronto i risultati conseguiti di volta in volta con quelli di studenti/allievi di altre recenti indagini realizzate in varie città italiane (Roma<sup>2</sup>, Latina<sup>3</sup>, Catanzaro<sup>4</sup>), oppure con quella sugli stili di vita degli allievi/e promossa dal CNOS-FAP<sup>5</sup>, o con una ricerca, sul razzismo<sup>6</sup>, promossa dal VIS (Volontariato Internazionale per lo Sviluppo) e realizzata nel 1997.

## 2. “IDENTIKIT” DEGLI STUDENTI/ALLIEVI

Gli studenti/allievi coinvolti nel rilevamento sono una quota di tutto rispetto in quanto arrivano quasi a 5000 (4994 per l'esattezza). Prima di passare ad analizzare le loro caratteristiche è necessario anticipare che essi appartengono ai due principali Enti formativi presenti all'interno della famiglia salesiana: il CNOS e il CIOFS; e all'interno degli Enti si suddividono a loro volta in base alle due principali strutture: la Scuola e la Formazione Professionale.

Nel tener conto della distribuzione degli inchiestati in rapporto sia agli Enti

---

<sup>2</sup> G. MALIZIA - L. MANCINI - V. PIERONI, *Fondamenta di futuro. Bisogni formativi di preadolescenti, adolescenti e giovani del IX Municipio di Roma*, Roma, Tipolito Pio XI, 2007; verrà citata come “indagine di Roma”.

<sup>3</sup> G. MALIZIA - R. MION - V. PIERONI - M. VERLEZZA - G. VETTORATO, “*E fissatolo lo amò*”. “*Basta che siate giovani perché io vi ami assai*”. *Indagine su giovani e immigrati a Latina*, Milano, Angeli, 2008; verrà citata come “indagine di Latina”.

<sup>4</sup> R. FIORE - V. PIERONI - G. VETTORATO, *La città che non dorme. Indagine sulla condizione giovanile di Catanzaro*, Soveria Mannelli, Cittàcalabra ed. (gruppo Rubbettino), 2009; verrà citata come “indagine di Catanzaro”.

<sup>5</sup> G. MALIZIA - M. BECCIU - A.R. COLASANTI - R. MION - V. PIERONI (a cura di), *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, Roma, CNOS-FAP, 2007; verrà citata come “indagine del CNOS” o sugli “stili di vita”.

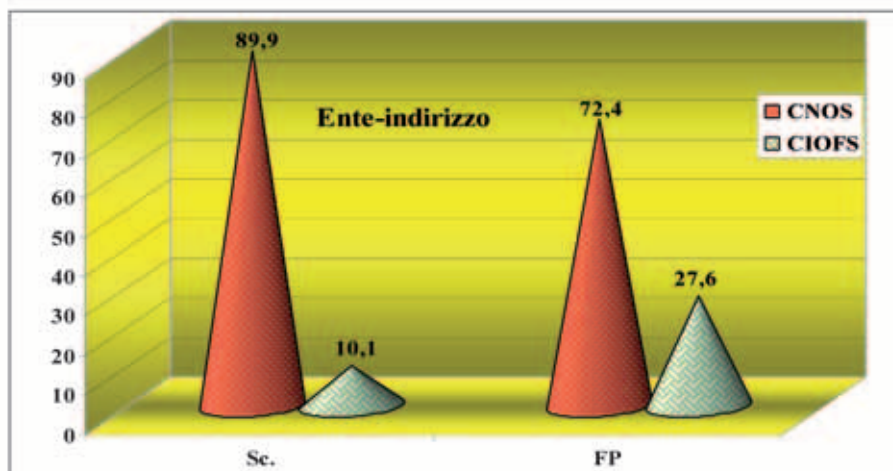
<sup>6</sup> V. PIERONI (a cura di), *Non solo noi. Ricerca-sperimentazione sul razzismo*, Bologna, EMI, 1997.

che all'indirizzo scolastico-professionale occorre tuttavia far presente che soltanto il CNOS-FAP viene rappresentato, in quanto il numero degli allievi coinvolti nell'indagine risponde praticamente all'universo degli iscritti al III anno; le altre tre tipologie di giovani coinvolti nell'inchiesta, appartenenti al CNOS-Scuola, al CIOFS-Scuola e al CIOFS/FP, costituiscono comunque un test attendibile, rispetto alle distinte appartenenze, nel manifestare i trend emersi di volta in volta nelle varie aree oggetto di analisi, grazie al loro elevato numero, benché non corrispondano del tutto ai parametri tecnici di campionatura da noi solitamente usati per la rappresentatività. Ciò va attribuito al fatto che le strutture scolastico-formative a cui fanno riferimento erano state lasciate libere di aderire o meno al rilevamento.

### 2.1. Collocazione all'interno degli Enti di appartenenza, dell'indirizzo scolastico-formativo e delle circoscrizioni geografiche di residenza

Gli studenti/allievi coinvolti nella prova iniziale del rilevamento sono una quota di tutto rispetto arrivando quasi a 5000 (4994 per l'esattezza), e sono così distribuiti:

- nella suddivisione per *Enti*, 3861 appartengono al CNOS (77.3%) e 1133 (22.7%) al CIOFS;
- all'interno del sistema di *Istruzione e Formazione Professionale*, 1394 (27.9%) stanno nella Scuola e 3600 (72.1%) nella FP;
- nella collocazione per *circoscrizioni geografiche*, 3414 (68.4%) vivono nelle regioni del nord, 437 (8.8%) in quelle del centro, 1143 (22.9%) al sud/isole; a completamento va fatto notare che oltre tre su quattro risultano concentrati in 5 regioni: al nord, Lombardia (963=19.3%), Veneto (891=17.8%) e Piemonte (878=17.6%); al centro, Lazio (390=7.8%); al sud/isole, Sicilia (723=14.5%).

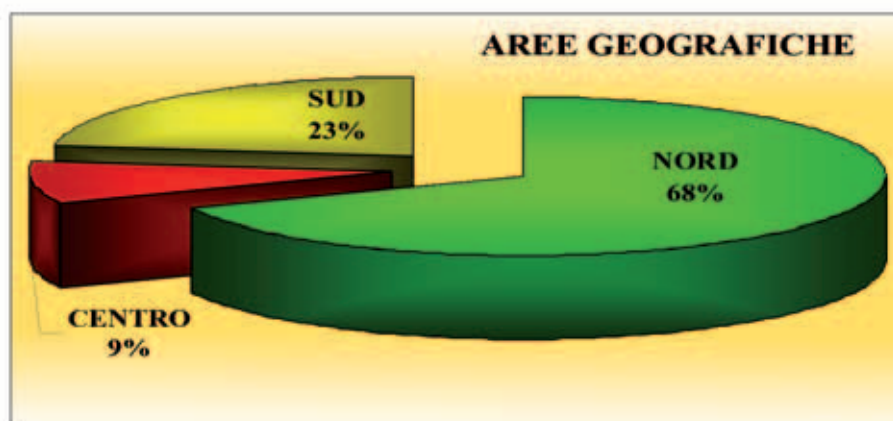




Incrociando tra loro queste tre variabili è possibile far emergere alcuni andamenti peculiari:

- a) tra Ente di appartenenza e indirizzo scolastico-professionale, si osserva che:
- gli iscritti alla Scuola sono suddivisi tra 89.9% del CNOS e 10.1% del CIOFS; mentre nella FP la suddivisione è, rispettivamente, del 72.4 e 27.6%;
  - disaggregando ulteriormente i dati si osserva che la popolazione del CNOS (3861=77.3%) appare a sua volta distribuita tra un terzo nella Scuola (1253=32.5%) e due terzi nella FP (2608=67.5%); mentre nel CIOFS il rapporto è di 141 (12.4%) a 992 (87.6%), rispettivamente;

b) nel riportare l'indirizzo alle circoscrizioni geografiche troviamo che i 3414 delle regioni del nord si suddividono tra 26% (889) della Scuola e 74% (2525) della FP; i 437 delle regioni centrali, tra 5.9% (26) e 94.1% (411) rispettivamente; i 1193 del sud/isole, tra 41.9% (479) e 58.1% (664); quest'ultimo dato permette di constatare che la quota maggioritaria degli studenti si trova percentualmente più presente tra le regioni del sud.

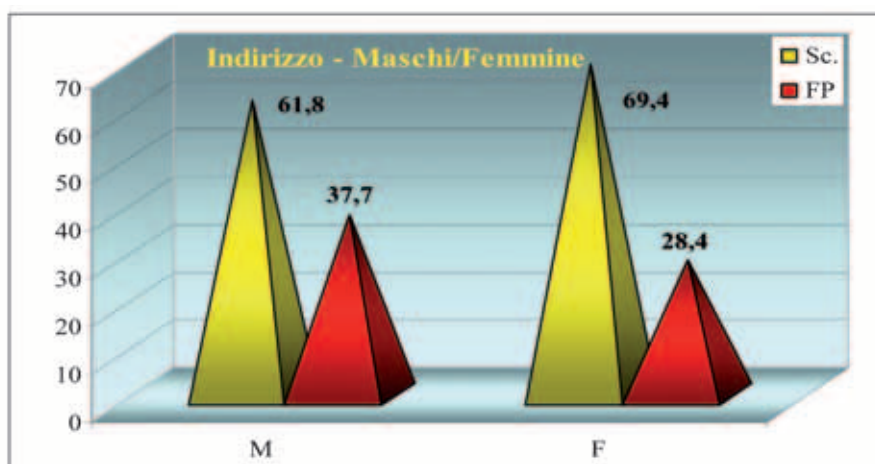


## 2.2. Dati anagrafici degli studenti/allievi e della famiglia di estrazione

Nella distribuzione in base alla variabile di genere, oltre due su tre sono maschi (3359=67.3%) e un terzo circa femmine (1548=31%). Disaggregando questi dati si rileva che:

- in rapporto all'Ente, è ovviamente la variabile di genere a caratterizzare la diversa appartenenza: in particolare si osserva che mentre i 3359 maschi sono suddivisi tra 2944 (76.2%) appartenenti al CNOS e 415 (36.6%) al CIOFS, le 1548 femmine che hanno risposto all'inchiesta si suddividono tra il 61.6% del CIOFS e 22% del CNOS;

- se rapportati invece all'indirizzo, i maschi sono distribuiti tra 861 nella Scuola (costituiscono il 61.8% del totale Scuola) e 2498 nella FP (il 69.4% del totale degli iscritti alla FP); così pure il gruppo delle femmine si presenta percentualmente distribuito in quasi altrettanta proporzione tra Scuola (525=33.9%) ed FP (1023=66.1%).



L'età varia dai 14 ai 18 anni, con qualche appendice al di sopra e al di sotto. Per facilitare la lettura gli studenti/allievi sono stati suddivisi in due fasce: fino a 16 anni (2818=56.4%) e 17 e oltre (1932=38.7%). Dai dati disaggregati si rilevano anche in questo caso alcune caratteristiche peculiari:

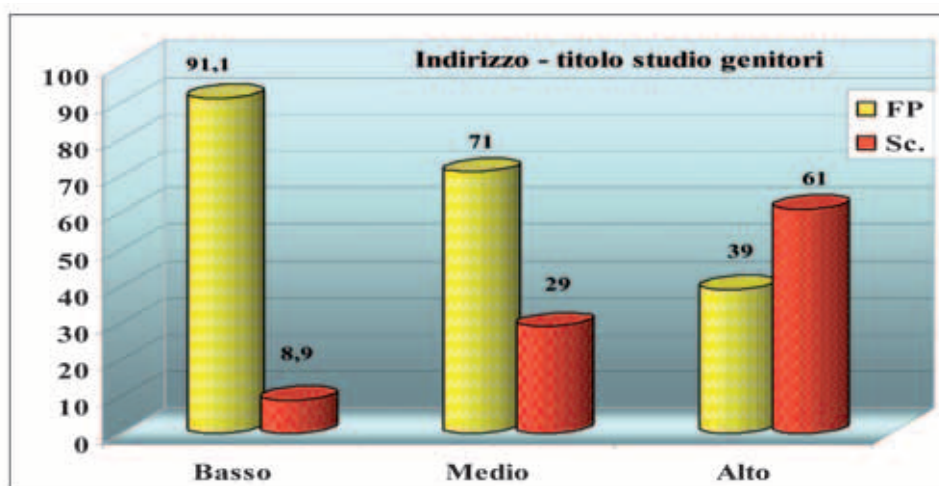
- nella fascia inferiore si concentrano prevalentemente le femmine, i nati al sud, gli iscritti alla Scuola;
- viceversa, nella fascia superiore appaiono percentualmente più presenti i maschi, gli iscritti alla FP, i figli degli immigrati, chi è andato incontro ad insuccessi lungo la carriera scolastica.

Dalle informazioni prettamente personali si è passati successivamente a quelle sulla famiglia di estrazione:

- anzitutto si rileva che l'80% vive in un contesto familiare dove sono presenti entrambi i genitori; chi ha alle spalle una famiglia-problema è dunque appena il 20%, il quale si divide a sua volta tra chi vive con una coppia ricostituita (8.4%) e chi con un solo genitore (11.6%);
- una netta maggioranza è figlio di genitori entrambi italiani (88.9%); chi dichiara di avere entrambi i genitori di origine migratoria è l'8% (398), cui si aggiunge un altro 2.3% (117) che dichiara di essere figlio di una coppia mista; scendendo nei dettagli si osserva che i giovani di origine migratoria si trovano

- quasi tutti nella FP (366 su 398) e nelle regioni del centro-nord (387), buona parte ha un'età oltre i 17 anni (264) e a 126 manca una delle figure parentali;
- per quanto riguarda infine il luogo di nascita, il 73.7% degli inchiestati risulta nato dove attualmente risiede, il 15.3% è nato in altri comuni/regioni (di conseguenza costoro hanno in qualche modo vissuto un'esperienza di migrazione, anche se interna al Paese); soltanto l'8% è nato fuori Italia (si tratta, coerentemente a quanto anticipato sopra, di giovani di origine migratoria, presenti soprattutto nella FP e provenienti da famiglie a reddito medio-basso).

Per avere un'idea più precisa della classe sociale di appartenenza delle famiglie di questi giovani è stato chiesto di indicare il titolo di studio di entrambi i genitori e la condizione lavorativa. Nel primo caso troviamo che una maggioranza relativa (2155=43.2%) proviene da famiglie dove almeno uno o entrambi i genitori hanno o un diploma di stato (attorno al 20-25%) o una qualifica professionale (il 15%); appena uno su cinque dei genitori ha conseguito la laurea (19.9%), mentre poco più di un terzo è rimasto fermo a quello che al loro tempo era il livello dell'obbligo (III media - 37%); dai dati disaggregati si evince che questi ultimi sono più presenti nelle regioni del sud/isole, buona parte dei loro figli sta nella FP, molti sono andati incontro ad insuccessi lungo la carriera scolastica ed anche attualmente trovano difficoltà negli studi.



Passando ad analizzare la posizione occupazionale dei genitori si rileva che il 71.6% dei padri lavora come dipendente e solo il 14.6% esercita una professione autonoma, mentre una quota di poco più del 10% è composta da pensionati, disoccupati o precari (del sud e con bassi titoli di studio); tra le madri appena la metà lavora (51.2%), un altro 6.6% fa lavori precari ed oltre un terzo fa la casalinga (34.3%).

### 2.3. La posizione degli studenti/allievi all'interno del sistema scolastico-formativo

Tornando alla ripartizione iniziale tra iscritti alla Scuola (1394=27.9%) o alla FP (3600=72.1%), è possibile analizzare come si distribuiscono gli studenti/allievi in base agli indirizzi scolastici o ai settori formativi, per poi verificare che successo o meno hanno avuto lungo il corso degli studi e se e quanti attualmente incontrano ancora oggi difficoltà negli studi.

Dei 1394 che frequentano la Scuola, la maggioranza relativa è iscritta ad un liceo scientifico (578=41.5%); seguono, in misura di uno a quattro, gli iscritti al classico (338=24.2%), e di uno a cinque agli istituti tecnici (290=20.8%), più un 13.3% che segnala altri indirizzi. Scendendo nei dettagli si rileva che gli iscritti ai licei si caratterizzano per risiedere nelle regioni centro-meridionali, per avere un'età attorno ai 16 anni e, a parte una ristretta minoranza, per non aver riportato bocciature lungo la carriera scolastica; mentre quelli degli istituti tecnici risultano prevalentemente residenti al nord, maschi, con un'età superiore a 17 anni, uno su tre ha riportato bocciature e due su tre dichiarano di incontrare anche attualmente difficoltà negli studi.

Nella FP troviamo una spaccatura abbastanza proporzionale tra gli iscritti ai settori secondario (1845=51.3%) e terziario (1755=48.9%):

- nel primo prevale l'elettro-elettronico (805=22.4%), cui fa seguito il settore meccanico (708=19.7%), mentre rimangono in second'ordine il grafico e il multimediale (332=9.2%); gli iscritti si caratterizzano ovviamente per essere quasi tutti maschi e del CNOS;
- nel terziario prevalgono i servizi alle imprese (541=15%) e alla persona (383=10.6%) e il settore turistico-alberghiero (440=12.2%), con appendici nell'estetica (111=3.1%), più altri non specificati; questi settori sono frequentati per lo più dalle femmine e quindi corrispondono all'offerta formativa del CIOFS.

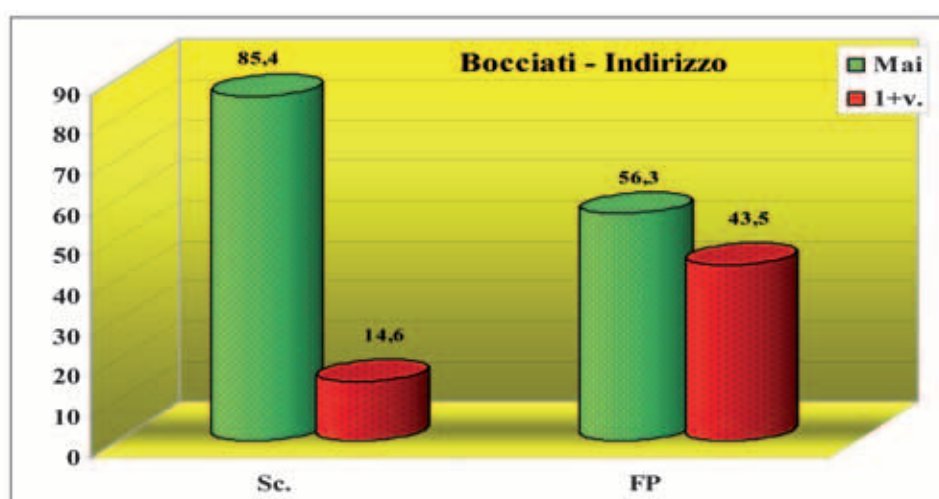
Dall'incrocio tra indirizzo scolastico-formativo e classe sociale dei genitori emerge che alla Scuola si iscrivono soprattutto i figli delle classi alte (61%) e solo nell'8.9% dei casi quelli di classe medio-bassa; viceversa, nella FP va il 91.1% dei figli delle classi meno abbienti.

La carriera scolastica di questi studenti/allievi non pare comunque brillare del tutto: oltre un terzo, infatti, ha riportato una o più bocciature lungo l'intero tragitto dalle elementari ad oggi (1769=35.4% - Tav. 1 e grafico); da una lettura trasversale dei dati disaggregati si evince inoltre che il 70-90% delle bocciature ha riguardato i maschi, chi ha un'età superiore ai 17 anni, chi appartiene a classi sociali medio-basse e chi vive nelle regioni del nord; inoltre è interessante osservare che nella FP il tasso di chi ha riportato bocciature riguarda quasi un allievo su due (1566=43.5%), contro il 14.6% della scuola; mentre il dato positivo di chi è rimasto esente da bocciature (3225=64.6%) conferma per converso l'andamento precedente, ossia i più

bravi si caratterizzano soprattutto per stare nella Scuola, per avere un'età più bassa e per un livello di istruzione dei genitori superiore alla media.

**Tav. 1** - Distribuzione in base al tasso di bocciature (dom. 12 - in Fq. e %)

BOCCIATI	TOTALE		ENTE				TITOLO STUDIO GENITORI						INDIRIZZO			
			CNOS		CIOFS		Basso		Medio		Alto		Sc.		FP	
	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%
<b>Mai</b>	<b>3225</b>	<b>64.6</b>	2695	69.8	530	46.8	1056	57.2	1368	635	801	80.7	1191	85.4	2034	56.5
<b>I+v.</b>	<b>1769</b>	<b>35.4</b>	1166	30.2	603	53.2	791	42.8	787	36,5	191	19.3	203	14.6	1566	43.5



Infine a fronte della richiesta di indicare se attualmente stanno incontrando difficoltà negli studi che portano avanti, si registra che complessivamente sono più coloro che hanno ammesso le difficoltà (2604=52.1%) rispetto a quelli che le hanno negate (2336=46.8% - Tav. 2 e grafico). La Media, calcolata in rapporto alle tre possibilità di risposta, conferma che il problema riguarda più della metà degli studenti/allievi (M=2.39).

Al tempo stesso va tuttavia specificato che tra gli studenti una netta maggioranza ha dichiarato di avere difficoltà “solo in parte” (2183=43.7%), per cui nei loro confronti il percorso scolastico-formativo appare meno problematico; dai dati disaggregati si evince inoltre che ad incontrare le maggiori difficoltà sono soprattutto i giovani del sud (M=2.50), della FP (M=2.45), delle classi sociali basse (M=2.47), ed il dato trova riscontro ovviamente soprattutto tra in chi è andato incontro a uno o più insuccessi lungo la pregressa carriera scolastica (M=2.45).

Per ultimo, a quei 2604 (52%) che in qualche modo hanno dichiarato di incontrare difficoltà negli studi è stata fatta una successiva richiesta di indicare cos'è che attualmente crea loro maggiori difficoltà. Sostanzialmente si sono richiamati a quattro ordini di fattori:

Tav. 2 - Distribuzione in base alle difficoltà incontrate negli studi (dom. 13 - in Fq., % e M\*)

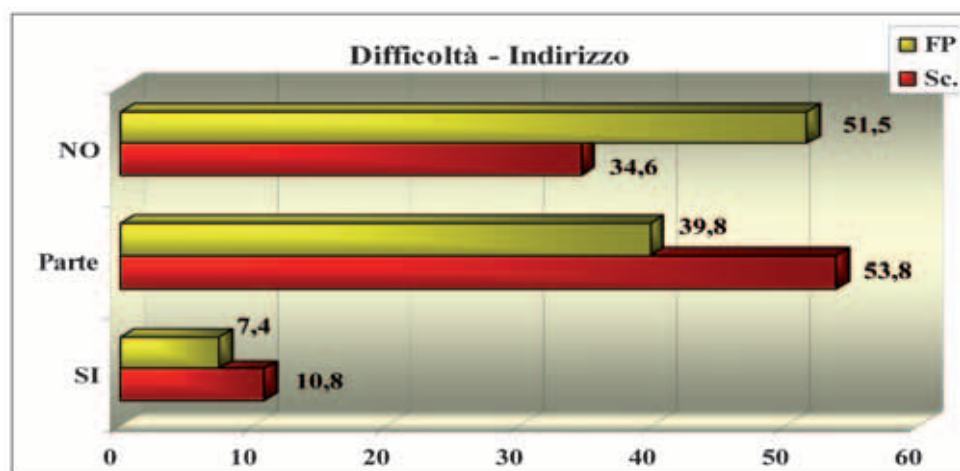
DIFFICOLTÀ	TOTALE		ENTE				TITOLO STUDIO GENITORI						INDIRIZZO			
			CNOS		CIOFS		Basso		Medio		Alto		SCUOLA		FP	
	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%
SI	418	8.4	362	9.4	56	4.9	121	6.6	182	8.4	115	11.6	151	10.8	267	7.4
Parte	2183	43.7	1761	45.6	422	37.2	714	38.7	944	43.8	525	52.9	750	53.8	1433	39.8
NO	2336	46.8	1698	44.0	638	56.3	978	53.0	1013	47.0	345	34.8	483	34.6	1853	51.5
M*	2.39		2.35		2.52		2.47		2.39		2.23		2.24		2.45	

DIFFICOLTÀ	TOTALE		CIRCOSCRIZIONE						SESSO				BOCCIATI			
			Nord		Centro		Sud		M		F		NO		SI	
	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%
SI	418	8.4	296	8.7	51	11.7	71	6.2	308	9.2	104	6.7	284	8.8	134	7.6
Parte	2183	43.7	1588	46.5	171	39.1	424	37.1	1516	45.1	635	41.0	1480	45.9	703	39.7
NO	2336	46.8	1497	43.8	210	48.1	629	55.0	1505	44.8	793	51.2	1420	44.0	916	51.8
M*	2.39		2.36		2.37		2.50		2.36		2.45		2.36		2.45	

\*M = Media

- problemi di apprendimento: oltre la metà ha puntato il dito sulle materie di studio (1384=53.2%), a cui hanno fatto seguito altre concause quali il metodo di studio (765=29.4%) e di insegnamento (480=18.5%); si distinguono i maschi ed i più giovani;
- problemi relazionali in classe: dovuto al fatto di avere idee diverse dai docenti (354=13.6%) e/o dai compagni (234=9%);
- problemi familiari: accusati dall'11.8%, a cui va aggiunto un altro 10% circa che ha dichiarato di avere relazioni conflittuali con i genitori; in entrambi i casi si distingue una quota parte della componente femminile;
- problemi personali (677=26%): dichiarati soprattutto da chi ha un'età più avanzata e dai bocciati.



## Capitolo 4

### **L'analisi quantitativa**

---

#### I parte - *Le dimensioni della personalità*

In questa prima parte sono state prese in considerazione alcune dimensioni della personalità di questi allievi/studenti: partendo da quella relazionale con i genitori, si è passati ad analizzare il sistema dei valori, elaborati grazie alla trasmissione familiare (attività di coping), e gli attributi che sostengono di avere nel definire la propria personalità, per scendere poi in merito prettamente alla dimensione religiosa; vengono, a seguire, le possibili ammissioni di azioni trasgressive, per finire col constatare la presenza o meno di un repertorio di fattori protettivi e di strategie di resilienza e di fronteggiamento ai problemi e alla quotidianità degli eventi.

#### **1. LA DIMENSIONE RELAZIONALE IN FAMIGLIA**

L'indagine ha cercato di penetrare anzitutto all'interno del contesto familiare nell'intento di verificare il clima dei rapporti che intercorrono tra genitori e figli, la presenza o meno di regole e in particolare lo stile educativo vigente nel rapporto genitori-figli.

##### **1.1. Il clima dei rapporti con i genitori**

*“I vissuti che l'adolescente prova in quanto membro della propria famiglia hanno una ricaduta diretta sull'autostima. Pope et al. (1992, 19) e Bracken (2003, 20) ritengono che è in base a questo vissuto che egli sente di essere apprezzato e accettato all'interno del proprio contesto familiare: il comportamento, gli atteggiamenti, il tipo di comunicazione che riceve dai genitori e da altri parenti stretti (fratelli, nonni, zii...) hanno un ruolo determinante lungo il processo di costruzione dell'identità in quanto egli è portato ad elaborare tutto ciò che il mondo adulto gli riflette e/o gli comunica di se stesso, ad interiorizzare le opinioni che gli altri hanno nei suoi confronti. Durante questo periodo una valutazione positiva o una svalutazione che proviene dagli adulti significativi e/o dalle persone che egli stima di più contribuiscono in modo decisivo alla costruzione di un'autostima positiva o negativa. Cosicché quell'adolescente che nel proprio ambiente familiare si sente*

*amato e rispettato da genitori, fratelli e adulti sarà più favorito a costruire nel tempo un'autostima positiva*<sup>1</sup>.

Con riferimento ai dati dell'indagine, dai totali della Tav. 3 si rileva che circa tre su quattro di questi giovani manifestano e/o si relazionano, nei confronti delle distinte figure parentali, attraverso sentimenti di (in graduatoria):

- rispetto (il 73.1% verso il padre e il 75% verso la madre);
- fiducia (65.8 e 74.2%, rispettivamente);
- responsabilità (63.9 e 68.1%);
- collaborazione (55.1 e 65.4%).

Per converso, le relazioni negative sono state ammesse da appena uno su cinque, e riguardano:

- la ribellione (20.9 e 24.5%);
- l'incomunicabilità (18.5 e 11.7%);
- l'indifferenza (16 e 13.3%).

**Tav. 3 - Relazioni che caratterizzano maggiormente il rapporto con il padre e con la madre** (dom. 40 - in graduatoria; indagini a confronto)

RAPPORTO di...	TOTALE		Catanzaro		Roma		Latina		CNOS/2007	
	P*	M*	P*	M*	P*	M*	P*	M*	P*	M*
Rispetto	73.1	75.0	78.9	76.9	67.4	70.4	53.5	40.0	74.4	75.8
Fiducia	65.8	74.2	72.8	81.2	61.3	74.1	50.4	47.9	65.5	76.4
Responsabilità	63.9	68.1	43.5	64.6	50.2	59.1	38.9	34.2	62.1	67.4
Collaborazione	55.1	65.4	60.3	72.8	41.2	61.1	35.8	39.1	--**	--**
Ribellione	20.9	24.2	25.5	26.9	22.9	23.9	18.1	15.8	27.1	30.1
Non comunicazione	18.5	11.7	--**	--**	--**	--**	--**	--**	24.6	18.3
Indifferenza	16.0	13.3	--**	--**	--**	--**	--**	--**	25.0	20.0

\*P = padre; M = madre

\*\*-- = item non presente nel questionario

Mettendo a confronto i dati attribuiti distintamente alle due figure si osserva che sulla madre si concentra un maggior numero di relazioni positive; inoltre si rileva che, sempre in merito all'intera gamma delle relazioni positive, si mettono in evidenza gli iscritti alla scuola e i non bocciati, i giovani del sud e delle classi medio-alte, chi pratica la religione e chi è iscritto ad un gruppo, chi è soddisfatto della vita e chi percepisce positivamente l'ambiente in cui vive; mentre tra chi ha ammesso relazioni opposte, di senso negativo/confittuale, si distinguono in particolare i soggetti con problemi negli studi e gli insoddisfatti della vita. Il confronto con le altre indagini (cfr. sempre la Tav. 3) permette inoltre di rilevare che i giovani dell'attuale inchiesta superano quelli di Roma e Latina per manifestare un più alto

<sup>1</sup> A. SANTOS FERMINO, *Identità trans-culturali. Insieme nello spazio transizionale*, Tirrenia (Pi), ed. Del Cerro, 2008, pp. 140-141.



gradiente di relazioni di senso positivo, e al tempo stesso presentano quote molto simili o abbastanza vicine a quelli della precedente indagine CNOS sugli stili di vita.

## **1.2. La regole vigenti nelle famiglie degli inchiestati**

*“Il valore della regola nell’esperienza educativa non ha bisogno di essere evidenziato. Ciò su cui si vuole far leva in questo caso sono invece le caratteristiche di cui deve essere fatta carico la regola ai fini di una sua più giusta/equilibrata applicazione:*

- *una prima caratteristica riguarda la contrattualità, ossia affinché abbia una valenza educativa la regola essa deve essere costruita insieme ai figli e poi condivisa;*
- *una seconda riguarda la chiarezza, ossia deve essere il più possibile precisata, ben esplicitata, al fine di evitare margini di interpretazione che possono dare adito a fraintendimenti e conflitti;*
- *la regola deve essere poi adeguata, sostenibile e soprattutto realistica in rapporto alla condizione del figlio (età, carattere, crescita della personalità...);*
- *infine deve essere di natura ragionevole, nel senso che deve indurre il genitore a chiedersi se la regola che sta proponendo al figlio è utile alla sua crescita, cosicché mentre lo rende indipendente dai genitori al tempo stesso lo porta anche ad autoresponsabilizzarsi.*

*L’obiettivo di questa metodologia educativa quindi è quello di far sì che la famiglia rinforzi ulteriormente la propria competenza genitoriale indipendentemente dalle difficoltà che essa può incontrare nel gestire l’educazione familiare entro più culture.*

*Le regole suggerite sopra rappresentano di conseguenza non tanto delle rigide prescrizioni ma più che altro delle linee guida e dei suggerimenti a cui attenersi, in quanto lo scopo è quello di promuovere un buon funzionamento della gestione educativa. Inoltre affinché la loro applicazione sia funzionale occorre che siano condivise tra genitori e figli ai fini di una loro introduzione.*

*L’altro elemento importante è che i genitori per primi siano attenti a far rispettare le regole contrattate, in modo da proporsi come validi modelli ai figli per la loro applicazione e rappresentare quindi per il figlio una sicurezza per lo stile di vita adottato in famiglia. In questa prospettiva le regole diventano così dei veri strumenti educativi che permettono ai figli di crescere avendo delle linee-guida, dei ‘paletti’ di riferimento lungo il percorso verso l’autonomia”<sup>2</sup>.*

Per verificare lo stile educativo e quindi anche la presenza delle regole adottate dalle famiglie di questi studenti/allievi, è stata introdotta nel questionario un’appo-

---

<sup>2</sup> A. SANTOS FERMINO, o.c., pp. 202-203.

sita domanda. Attraverso la graduatoria presente nella Tav. 4, è possibile arrivare a ricostruire quelle regole che gli inchiestati percepiscono essere più importanti e quindi, si suppone, anche “vigenti”, da osservare:

- la regola numero uno, messa al primo posto anche dai giovani delle altre inchieste (ad eccezione di Roma, dove viene collocata al quinto) riguarda il divieto di consumo di sostanze stupefacenti (74.2%; 68.9% a Latina; 55.2% a Catanzaro; 44.7% a Roma)<sup>3</sup>;
- a cui fa seguito, segnalato da circa due su tre il divieto di fumare (60.9%), il cui rischio è stato accentuato anche nelle altre indagini, in quanto inteso probabilmente come veicolo propedeutico all’uso delle droghe (a Catanzaro 47.1%; a Roma 43.9%; a Latina 55.3%);
- vengono quindi altre regole basate sulla sincerità di rapporto con i genitori (64.3%) e sul dire dove si va e con chi (57.9%); richieste entrambe evidenziate anche nelle altre indagini da oltre una metà dei giovani.

**Tav. 4 - Le regole presenti nelle famiglie degli studenti/allievi (dom. 41 - in graduatoria; indagini a confronto)**

	TOTALE	Catanzaro	Roma	Latina
11. non fare uso di sostanze stupefacenti	74.2	55.2	44.7	68.9
13. essere sinceri con i genitori	64.3	26.6	48.2	43.6
9. non fumare	60.9	47.1	43.9	55.3
7. dire ai genitori dove vai e con chi	57.9	41.2	56.0	56.9
3. non frequentare amicizie equivocate	53.9	20.9	44.7	26.0
1. rientrare la sera entro un orario prestabilito	52.3	36.6	47.2	51.6
10. non bere alcolici	50.9	18.9	21.9	23.4
12. non usare espressioni volgari	49.1	--*	--*	--*
15. collaborare alle faccende domestiche	45.6	10.5	--*	25.3
14. non partecipare a gruppi/bande di strada	42.5	6.5	20.8	13.2
16. non farsi tatuaggi/piercing	40.7	--*	--*	--*
5. non giocare troppo tempo al computer	30.4	--*	--*	--*
8. rendere conto delle spese che fai	25.9	4.3	10.8	16.7
4. non guardare la TV fino a tarda notte	14.9	6.6	7.0	10.5
2. non andare in discoteca	14.2	9.1	6.3	10.4
6. partecipare ad un servizio religioso	9.6	8.8	3.0	10.1

\*— item non presente nel questionario

Per cui in sostanza si può ritenere che queste prime quattro regole rappresentino la piattaforma su cui basare un clima ideale di rapporti, adottato non solo di queste famiglie ma anche dalle famiglie italiane in genere. Tutto sta a vedere se poi vengono effettivamente fatte rispettare; l’elevato tasso di segnalazioni permette comunque di ipotizzare che i figli le abbiano in qualche modo fatte proprie, introiettate.

<sup>3</sup> Nelle grandi metropoli sembra essere più importante per i genitori avere il controllo sulle amicizie dei figli e ottenere da loro un rapporto sincero.

Stando sempre alla graduatoria le altre regole, segnalate da una metà circa dei giovani, sono in coerenza e soprattutto di rinforzo al pacchetto analizzato precedentemente, e riguardano:

- il divieto di frequentare amicizie equivocate (53.9%);
- il rientro serale su orario prestabilito (52.3%);
- non abusare di alcolici (50.9%);
- non fare uso di espressioni volgari (49.1%).

Al di sotto di queste quote vigono regole la cui adozione si caratterizza per una certa flessibilità, stando al tasso di segnalazioni, nel senso che o non vengono date dappertutto o gli inchiestati non le hanno introiettate in equal misura, e riguardano il divieto di:

- partecipare a bande di strada (42.5% - regola che in questo caso sembra essere avvertita in misura assai superiore rispetto alle indagini di confronto);
- farsi tatuaggi/piercing (40.7%);
- giocare per troppo tempo al computer (30.4%).

Per circa uno su quattro il controllo si estende anche alle spese e/o all'uso che si fa del denaro (25.9%), mentre appaiono ben poco segnalate e/o passano quasi inosservato il divieto di andare in discoteca (14.2%) e di guardare la TV fino a notte tarda (14.9%), così come anche l'invito ad andare a messa e/o di partecipare ad un servizio religioso (9.6%).

In sostanza, quindi, le famiglie di questi studenti/allievi le regole le danno e, stando alle indagini di confronto, anche in misura superiore alla media delle famiglie italiane. Questo tuttavia non significa che poi vengano osservate sempre o tutte; e comunque, a parte le regole, c'è sempre qualcosa su cui i figli non vanno d'accordo con i genitori, provocando talora tensioni, risentimenti o altre reazioni negative. Da qui la richiesta ai giovani di esprimere che tipo di risposta in genere viene data al momento in cui nasce il disaccordo/contrasto con i genitori.

A fronte della richiesta è la ribellione a risultare come l'atteggiamento maggiormente segnalato; atteggiamento che abbiamo visto emergere già anche in altre circostanze:

- da quasi la metà dei giovani, quando si è trattato di descrivere la propria personalità (46.5%);
- e da circa uno su quattro/uno su cinque degli inchiestati, nel manifestare il proprio modo di relazionarsi con entrambe le figure parentali (20.9 e 24.2%).

Nel presente caso la ribellione torna nuovamente in superficie e si presenta come la reazione impulsiva maggiormente segnalata dai figli al momento in cui scatta la dinamica del disaccordo con i genitori (27.7% - con particolare riferimento ai bocciati, a chi ha difficoltà scolastiche, a chi vive una vita insoddisfacente); reazione che al tempo stesso pare abbastanza ben bilanciata da quell'altra parte del campione che invece va alla ricerca del dialogo, nel tentativo di compren-

dere le ragioni su cui si basa il disaccordo (21.9% - le femmine, chi è soddisfatto della vita e del luogo dove abita); altre strategie messe in atto riguardano un atteggiamento menefreghista (far finta di niente per poi fare come pare e piace - 19.9% - i maschi, i bocciati e gli insoddisfatti della vita) o la rassegnazione (17.1% - i minori); una minoranza è portata anche a chiudersi in se stessa (7.9% - le femmine).

## 2. IL SISTEMA DEI VALORI: DALLA TRASMISSIONE FAMILIARE ALL'ATTIVITÀ DI COPING

Attraverso questa ulteriore serie di domande si è inteso entrare nel vivo dell'esperienza e del vissuto quotidiano di questi giovani, nel tentativo di verificare quali valori sono stati trasmessi loro dalla famiglia e la presenza o meno di un apparato protettivo di coping per affrontare la vita.

L'elenco dei 14 valori trasmessi dalla famiglia (Tav. 5) possono essere suddivisi in quattro categorie di massima:

- valori di *personalità*: riguardano il senso di responsabilità (71.7% - uno dei più segnalati), il bisogno di sentirsi autonomi/indipendenti (56.5%) e la determinazione/perseveranza nel fare le cose (45.8%);
- valori *famelistici*: il volersi bene in famiglia (63.5%), essere una famiglia unita (57.3%), l'obbedienza ai genitori (51.1%);
- valori *relazionali*: il far uso di buone maniere, il rispetto verso gli altri (79.5 e 72.4% - tra i più segnalati) e l'amore verso il prossimo (34.7%);
- valori *progettuali, di orientamento al futuro*: volontà di impegnarsi nella vita (61.5%) e avere progetti di vita (57.1%);
- valori *economicistici*: la voglia di lavorare (56.4%), il senso del risparmio (51.9%).

Tav. 5 - Valori trasmessi dalla famiglia (dom. 30 - in graduatoria)

VALORI	TOTALE	INDIRIZZO		BOCCIATO		APPART. RELIGIOSA		APPART. GRUPPO		VITA*	
		Sc.	FP	NO	SI	SI	NO	NO	SI	Sodd.	Insod.
1. buone maniere	79.5	86.8	76.7	83.1	73.0	86.0	59.8	79.0	81.5	85.5	70.8
6. rispetto verso gli altri	72.4	80.7	69.2	75.7	66.4	78.5	54.4	70.7	77.1	78.0	64.0
5. senso di responsabilità	71.7	82.8	67.5	75.0	65.8	77.6	54.8	69.7	77.2	77.4	63.3
3. volersi bene in famiglia	63.5	67.6	61.9	66.6	57.9	69.8	44.6	62.3	67.0	70.3	52.7
13. impegno nella vita	61.5	71.4	57.6	64.6	55.9	67.8	42.9	60.1	65.5	66.8	53.3
9. essere una famiglia unita	57.3	59.5	56.4	60.2	52.0	63.2	39.0	55.4	62.0	63.9	46.7
14. avere un progetto di vita	57.1	63.3	54.7	57.9	55.5	61.8	43.5	55.2	62.2	62.0	49.4
2. essere autonomo/indipendente	56.5	64.1	53.6	58.8	52.3	60.4	45.7	54.8	61.2	61.7	48.5
4. voglia di lavorare	56.4	55.3	56.8	58.3	52.9	60.9	43.6	55.4	59.2	61.6	48.3
7. avere il senso del risparmio	51.9	54.4	50.9	54.4	47.4	55.7	41.1	49.5	58.3	55.4	46.4
12. obbedienza	51.1	58.5	48.2	55.1	43.8	57.6	30.8	49.1	56.4	55.9	43.8
8. determinazione nel fare le cose	45.8	59.5	40.5	49.1	39.9	49.6	35.2	43.2	52.6	50.7	38.1
11. amore per il prossimo	34.7	43.3	31.4	37.6	29.6	39.5	20.1	31.9	41.4	38.3	29.0
10. avere una fede religiosa	34.2	42.0	31.2	37.8	27.6	41.6	10.5	29.5	45.1	37.9	28.4

Legenda:

\* Soddisfatto/Insoddisfatto della vita condotta finora

Attraverso i dati disaggregati si rileva che quasi dappertutto sull'intera serie dei valori elencati il peso maggiore (stando alle percentuali più elevate) è stato esercitato dagli iscritti alla Scuola, dai non bocciati, dagli appartenenti alle classi sociali più alte, da chi ha dichiarato un forte senso di appartenenza e pratica religiosa, da chi fa parte di un gruppo/associazione formalmente riconosciuto, da coloro a cui piace l'ambiente/territorio in cui risiedono e, ovviamente, dai più soddisfatti della vita.

Inoltre va notato che in rapporto all'intera gamma, quello della trasmissione della fede religiosa ha riportato ancora una volta le più basse segnalazioni (34.2%); si potrebbe supporre che tale dato vada attribuito al fatto che trasmettere la religiosità in famiglia sia dato per scontato per molti di loro, tuttavia attraverso i dati incrociati si rilevano alcuni andamenti che non sembrano affatto a favore di questa ipotesi, dal momento che anche tra i praticanti la trasmissione della fede religiosa riporta uno dei più bassi tassi di segnalazioni; da notare infine che sull'intera scala valoriale si registra una notevole assenza di dato da parte di oltre uno su cinque di coloro che hanno dichiarato di non appartenere ad alcuna religione (22.6%).

Per verificare se i valori più altamente segnalati provengono e/o hanno l'“*imprinting*” della famiglia, queste due domande sono state messe a confronto. Operazione che passa sotto il termine di “*attività di coping*” e che richiede anzitutto di specificare che significato ha in questo preciso contesto.

Se si concorda con Zani che “non esiste una definizione unanime del termine”<sup>4</sup>, anche l'uso “allargato” che se ne fa in questo caso può essere in qualche modo giustificato in quanto, stando sempre a quanto afferma l'autrice, “*gli orientamenti più recenti considerano il coping come un processo che nasce da interazioni che sfidano le risorse di un soggetto*”<sup>5</sup>. Nel presente caso il coping è stato giocato per verificare se si è creato un “ponte” tra il bagaglio valoriale ereditato dalla famiglia e le risorse rielaborate in prima persona; risorse che a questi giovani dovranno servire appunto per fronteggiare le sfide future o, per usare le parole della domanda, “che aiutano di più a riuscire nella vita”.

Se si guarda all'andamento interno ai dati della domanda e alle dimensioni entro cui possono essere raggruppati, abbiamo:

- tra i valori di *personalità*: ottengono elevati riconoscimenti l'aver stima di sé (72.2% - la percentuale più alta dell'intera serie), il saper assumere le proprie responsabilità (68.9%), avere degli ideali per cui vale la pena vivere (43.4%) e per poter fare scelte autonome (47.5%), ma con un certo equilibrio; infatti il poter fare ciò che piace senza dover rendere conto a nessuno è stato il meno segnalato (17.2%);

---

<sup>4</sup> B. ZANI, *Affrontare gli eventi: significato e dimensioni del coping*, in B. ZANI - E. CICOGNANI (a cura di), *Le vie del benessere. Eventi di vita e strategie di coping*, Roma, Carocci, 2002, p. 89.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 89.

- tra i valori *famelistici*: trovano consensi in oltre la metà dei giovani e riguardano la richiesta di ricevere una buona educazione dalla famiglia (54.9%), l’aver una famiglia unita (53%) e sentirsi amati (51.1%);
- tra i valori *relazionali*: quello che più di ogni altro viene riconosciuto di aiuto per la riuscita nella vita è l’affidabilità degli amici (70.9% - la percentuale più elevata dopo la stima di sé), i quali superano gli stessi genitori in merito al sostegno che offrono; agli amici si aggiunge poi, seppure da parte di una minoranza (31%), il bisogno di avere a che fare con figure di riferimento che sanno dare il buon esempio;
- dal canto suo la *dimensione corporea* è stata presa in considerazione sia sotto l’aspetto salutistico che fisico: nel primo caso il godere di una buona salute rientra, stando a quanti l’hanno segnalata (58.2%), tra i fattori considerati di primaria importanza per la riuscita nella vita; mentre l’aspetto fisico, tanto rivendicato per star bene con se stessi e/o per sentirsi dentro la propria pelle (“fit-in”), almeno in questo momento pare ben poco accreditato in quanto fattore di riuscita nella vita (19.7%); il dato lascia piuttosto sorpresi quanto perplessi, in considerazione di quanto generalmente si sostiene in merito all’ambizione delle attuali generazioni di farsi strada “con il proprio fisico” (sognando di diventare veline, campioni sportivi, attori, modelle...);
- anche *trovare un buon lavoro* per riuscire nella vita è stato preso in considerazione da oltre la metà (54.9%), mentre soltanto da parte di uno su cinque tale riuscita viene fatta dipendere dal fare molti soldi (21.1%);
- infine prima di chiudere troviamo ancora una volta un dato che non gioca certo a favore dell’educazione religiosa, dal momento che soltanto il 22.8% di questi giovani ammette che la riuscita nella vita può dipendere anche dal possesso di una fede religiosa.

Tornando al confronto fra le due domande analizzate, l’attività di coping, o meglio il processo di rielaborazione delle risorse personali sulle quali fare particolare affidamento per fronteggiare le sfide della vita, emerge distintamente in merito ad alcune dimensioni valoriali sottese ad entrambe (Tav. 6):

**Tav. 6 - Valori...** (dom. 30-31 a confronto)

...TRASMESSI dalla FAMIGLIA	%	%	...RIELABORATI (attività di coping)
Buone maniere	79.5	54.9	Ricevere buona educazione in famiglia
Senso di responsabilità	71.7	68.9	Saper assumersi le responsabilità
Essere una famiglia unita	57.3	53.1	Avere una famiglia unita
Avere un progetto di vita	57.1	43.4	Avere degli ideali per vivere
Essere autonomo/indipendente	56.5	47.5	Poter fare scelte autonome
Voglia di lavorare	56.4	54.9	Trovare un buon lavoro

Dal confronto si evince chiaramente come l’offerta valoriale familiare influenzi l’attuale modalità di risposta a fronteggiare le sfide della vita attraverso una serie di dimensioni che toccano in particolare l’ambito familiare (senso di unione,

attenzione ad educare), la personalità (autonomia e senso di responsabilità), la progettualità e con essa la professionalità, il lavoro come vettore di riscatto/emancipazione rispetto all'attuale status di dipendenza dalla famiglia.

A loro volta non è a caso che tanto la stima di sé come il caricare l'aiuto e il sostegno anche sul fattore amicizia abbiano ricevuto le più alte segnalazioni, in quanto rappresentano gli "effetti" di questo processo, ossia la ricaduta che l'attività di coping ha nel reciproco intrecciarsi della crescita della personalità con quella della relazionalità. In pratica il metalinguaggio sotteso all'insieme di questi dati sta ad indicare che un soggetto più cresce "dentro" più è portato ad entrare in relazione con gli altri, secondo quanto già emerso a proposito di alcune dimensioni della personalità particolarmente evidenziate, quali la stima di sé unitamente alla disponibilità a fare qualcosa per gli altri, ad accettare il "diverso", al descriversi come una persona attiva e piena di ideali.

In pratica questi giovani sono stati colti nel pieno del processo di traghettamento dalla famiglia agli amici, ossia nel passaggio direzionale verso quella che considerano ormai la "nuova famiglia" e che essi stessi hanno scelto. Per loro è venuto il momento quindi di fare il salto dal nido, di prendere il volo "attrezzati" di quelle qualità che la famiglia ha saputo trasmettere loro. In merito poi al "quanto" siano effettivamente attrezzati ad affrontare la vita un riscontro potrebbe venire dal confrontare come si sono espressi i loro coetanei sulla stessa domanda.

Tale confronto permette di evidenziare le dimensioni che accomunano un po' tutti i giovani delle inchieste e quelle dove invece i nostri eccellono e/o si distinguono nel dare più importanza (Tav. 7):

**Tav. 7 - Confronto con giovani di altre inchieste in merito a ciò che aiuta di più a riuscire nella vita (dom. 31 - in graduatoria)**

"CIÒ CHE AIUTA DI PIÙ NELLA VITA..."	TOTALE	Catanzaro	Roma	Latina
1. avere stima di sé	72.2	16.3	*--	8.4
15. avere amici veri, fidati	70.9	60.3	71.6	67.2
3. saper assumersi le proprie responsabilità	68.9	43.8	65.6	66.8
13. avere una buona salute	58.2	15.7	36.7	34.9
8. ricevere una buona educazione dalla famiglia	54.9	22.0	31.6	39.9
10. riuscire a trovare un buon lavoro	54.9	20.3	25.6	29.4
7. avere una famiglia unita	53.0	40.2	53.3	55.6
9. sentirsi amati	51.1	15.2	39.2	39.5
6. poter fare scelte autonome	47.5	6.8	33.7	28.1
11. avere degli ideali per cui vale la pena vivere	43.4	14.6	37.0	24.2
5. avere l'esempio di persone che si comportano bene	31.0	11.8	13.1	17.3
4. avere una fede religiosa	22.8	15.7	14.6	17.4
12. essere ricco, fare molti soldi	21.1	15.4	15.3	11.5
2. avere un bell'aspetto fisico	19.7	6.2	*--	1.2
14. poter fare tutto ciò che piace senza render conto	17.2	5.2	13.0	15.3

\*-- item non presente nel questionario

- nel primo caso, le dimensioni che un po' tutti i giovani hanno accentuato nell'interpretarli quali fattori di riuscita nella vita si concentrano nella ricerca di

- amici fidati, nel saper assumere le proprie responsabilità e nell'averne una famiglia unita;
- mentre la dimensione su cui i nostri eccellono riguarda la stima di sé; ed inoltre si distinguono per attribuire particolare attenzione all'educazione impartita in famiglia, all'autonomia, agli ideali/progetti di vita, al lavoro e alla salute.

In considerazione del fatto che in più occasioni è stato fatto riferimento al possesso di una forte dose di autostima che questi giovani hanno ammesso di avere per andare incontro alla vita e per scommettere sul proprio futuro, a questo punto pare opportuno introdurre il contributo di alcuni studiosi sull'autostima.

*“L'autostima è l'espressione di sé, è amare se stessi per ciò che si è; e amare se stessi a sua volta significa sapersi accettare per quello che si è. Autostimarsi richiede di conseguenza di avere fiducia in se stessi, nelle proprie potenzialità e limiti, è l'elemento basilare che conduce ad investire tempo ed energie per l'auto-realizzazione.*

*Pope et. al. (1992, 16 ss.) considerano l'autostima quell'atteggiamento che ogni persona assume nel rapportare e confrontare con l'ambiente circostante alcuni aspetti di sé quali la moralità, la sessualità, la vita emotiva e sentimentale, la cultura, l'aver raggiunto determinati obiettivi. Come tale, l'autostima è un processo in continua evoluzione, strettamente dipendente sia da fattori interni (la consapevolezza di sé, dei punti di forza e debolezza...), che esterni (l'immagine che ogni individuo ha di sé strettamente connessa all'immagine riflessa che proviene dal mondo esterno: ciò che dicono di sé i genitori, gli insegnanti, gli amici...). La persona che possiede una sana autostima non si arrende di fronte al fallimento, al contrario ne trae utili suggerimenti per il futuro, per progettare la propria vita; invece una bassa autostima è causa di paure, insicurezza, ansia, dipendenza dal giudizio altrui, tutti fattori che in qualche modo vanno ad inficiare una piena realizzazione di sé.*

*Anche Strocchi (2002, 1 ss.) considera l'autostima positiva il risultato di un adeguato adattamento emozionale del sé all'ambiente relazionale. Secondo l'autrice avere una buona autostima rende infatti più sicuri, più desiderabili agli occhi degli altri e aiuta a rispondere efficacemente alle sfide e alle opportunità della vita; ma al tempo stesso fa osservare che l'educazione che viene trasmessa favorisce poco un sano e adeguato sviluppo della stima di sé, in quanto c'è la tendenza a focalizzare l'attenzione sui punti deboli dando per scontato quelli forti. L'altra tendenza consiste nel privilegiare l'autocontrollo a scapito delle emozioni, le quali sono sempre penalizzate poiché considerate segno di debolezza ed immaturità. Pertanto vengono enfatizzati l'autocontrollo e l'efficienza, e non vengono accettati gli errori e le debolezze. Per l'autrice queste modalità di valutazione sono responsabili di numerosi problemi educativi presenti nella società attuale.*

*In sostanza l'autostima è qualcosa che ci appartiene, che inizia a svilupparsi dall'infanzia e che continuiamo a coltivare con le esperienze della vita alla stregua*



*di un mosaico che gradualmente prende forma, in base alle risposte che si ricevono dagli altri. È importante quindi essere consapevoli del fatto che la stima che abbiamo di noi stessi influenza in modo determinante il nostro comportamento, le relazioni sociali, la vita affettiva, le competenze professionali, in pratica la costruzione di un sistema sotteso alla realizzazione di sé. L'autostima viene così ad essere il risultato del confronto tra successi concretamente ottenuti e corrispondenti aspettative”<sup>6</sup>.*

A completamento del quadro valoriale viene anche l'atteggiamento verso il lavoro, nei cui confronti è già stato possibile verificare come da parte di più della metà degli inchiestati esso venga interpretato come valore di riscatto trasmesso dalla famiglia (voglia di lavorare - 56.4%) e successivamente rielaborato in qualità di veicolo di realizzazione nel progettare la propria vita (trovare un buon lavoro - 54.9%).

Dall'andamento d'insieme dei dati finora analizzati si potrebbe sostenere che in sostanza i nostri sembrerebbero essere abbastanza “attrezzati” per affrontare la vita dotati di valori forti. Ciò permette di ritenere che rispetto agli altri giovani abbiano qualche chance in più su cui far leva per riuscire.

Rispetto all'andamento positivo riscontrato finora emerge tuttavia anche un fattore di debolezza e di criticità che fa capo alla dimensione religiosa, dal momento che a più riprese ci si è trovato di fronte a dati che la relegano agli ultimi posti nella catena dei valori; posizione che per di più viene confermata anche dalle altre indagini di confronto. L'insieme dei dati rapportabili a questa dimensione valoriale induce di conseguenza a far riscontrare una certa coerenza con l'ipotesi che l'autore de “*La prima generazione incredula*”<sup>7</sup>, secondo il quale il fenomeno della disaffezione religiosa nelle attuali generazioni va attribuito essenzialmente alla famiglia, dal momento che è diventata l'anello mancante nella trasmissione ai figli.

A questo punto entriamo più direttamente in merito ad una serie di domande mirate a valutare questa dimensione e, più in generale, gli attributi con cui definiscono la propria personalità.

### **3. LA DIMENSIONE RELIGIOSA E DELLA PERSONALITÀ**

Le domande presenti in quest'area rappresentano indubbiamente il cuore dell'indagine in quanto vanno a penetrare all'interno della personalità e del vissuto religioso di questi giovani, nel tentativo di analizzarne gli aspetti caratteristici, e che costituiranno poi la chiave di lettura per le successive aree prese in considerazione in questo studio.

---

<sup>6</sup> A. SANTOS FERMINO, *o.c.*, p. 127.

<sup>7</sup> Cfr. M. ARMANDO, *La prima generazione incredula*, Soveria Mannelli-Catanzaro, Rubbettino, 2010.

### 3.1. Le caratteristiche di personalità

“Chi sono” questi giovani? Come sono fatti “dentro”? Come si autodefiniscono nel rapportarsi ad una serie di caratteristiche di personalità?

Ancora “*Pope et al. (1992, 32) con il ‘concetto di sé’ intendono la rappresentazione che un individuo ha della conoscenza di se stesso, rappresentazione che tuttavia si forma e si modifica attraverso molteplici esperienze con e nell’ambiente, e comprende le seguenti dimensioni:*

- *cognitiva: ossia l’opinione che ciascuno ha di sé per quanto riguarda l’aspetto fisico, la vita emotiva, affettiva e sociale, la famiglia, le conoscenze, la professione, la moralità, la sessualità, il raggiungimento degli obiettivi prefissati;*
- *emotiva: come si percepisce la persona in rapporto alle differenti emozioni che prova di volta in volta (affetto, rabbia, indifferenza, ostilità...);*
- *comportamentale: come la persona si comporta nei confronti di se stessa, se ha rispetto di sé, soddisfa i propri bisogni, sa creare delle condizioni soddisfacenti per se stessa, ha cura della propria salute.*

*Gli autori fanno ancora osservare che il concetto di sé e l’autostima si sviluppano attraverso un continuum di reciproca interazione tra l’individuo e l’ambiente circostante. Tra questi due elementi si stabilisce un processo e una condizione costante di reciprocità: l’individuo agisce sull’ambiente e l’ambiente a sua volta sull’individuo, in rapporto di interdipendenza. Nell’affrontare lo studio del concetto di sé è necessario quindi tener conto anche dell’autostima, in quanto entrambi i fattori sono strettamente collegati e coordinati da un reciproco rapporto di interdipendenza”<sup>8</sup>.*

Passando ai dati dell’inchiesta, nel descrivere se stessi, gli attributi che questi giovani ritengono di possedere più di tutti (attorno all’80%) afferiscono ad una personalità (Tav. 8 - in graduatoria):

- attiva (81.9%);
- disposta a fare qualcosa per gli altri (79.3%);
- motivata (78.5%);
- con molti ideali (78.2%);
- gioiosa (77.8%);
- che ha stima di sé (77.8%);
- che accetta chi è “diverso” (74.8%).

Al di sotto di queste quote prendono consistenza invece le caratteristiche negative, tra le quali quelle maggiormente evidenziate da circa una metà fanno riferimento all’inclinazione alla trasgressività (44.4%), che a sua volta ben si coniuga con chi si definisce ribelle (43.4%) e in parte anche aggressivo (24.1%); caratteri-

---

<sup>8</sup> A. SANTOS FERMINO, *o.c.*, pp. 129-130.

stiche che in tutti e tre i casi sono state manifestate in particolar modo dai maschi, dai maggiori di età, dagli appartenenti alle classi sociali medio-alte, da chi sta nella Scuola, da chi è stato bocciato e che anche attualmente trova difficoltà nel proseguimento degli studi, e da chi ha dichiarato di essere insoddisfatto della propria vita.

**Tav. 8 - Le dimensioni positive della personalità che gli studenti/allievi si auto attribuiscono (dom. 21 - in graduatoria)**

"MI CONSIDERO UNA PERSONA...."	TOTALE	SESSO		ETÀ		DIFFICOLTÀ STUDI		VITA*	
		M	F	11-16	17-24	SI	NO	Soddisf.	Insodd.
Attiva	<b>81.9</b>	81.3	83.8	83.6	80.6	79.9	84.7	86.6	74.4
Disposta a fare per gli altri	<b>79.3</b>	79.3	80.1	82.4	75.9	79.8	79.0	84.3	72.0
Motivata	<b>78.5</b>	78.7	78.4	81.4	75.6	75.7	81.9	84.1	69.6
Con molti ideali	<b>78.2</b>	77.2	81.1	80.1	76.9	77.4	79.5	81.9	72.9
Che ha stima di sé	<b>77.8</b>	82.8	67.6	77.3	79.2	73.8	82.7	84.8	66.4
Gioiosa	<b>77.8</b>	77.9	78.2	80.2	75.3	75.2	81.3	85.5	65.8
Che accetta il "diverso"	<b>74.8</b>	70.4	85.5	77.5	72.7	74.3	75.9	74.6	76.2
Ottimista	<b>69.6</b>	71.9	65.7	72.3	67.1	67.3	72.6	76.6	58.6
Non violenta	<b>67.5</b>	66.9	69.8	71.2	63.1	66.8	68.9	68.7	66.5
Docile	<b>43.4</b>	43.6	43.8	46.8	39.2	40.5	46.9	44.4	42.1

Legenda:

\* Soddisfatto/Insoddisfatto della vita condotta finora

Tornando alle caratteristiche positive, attraverso i dati disaggregati è possibile ricostruire il quadro di chi si autoattribuisce alcune delle caratteristiche più significative:

- nella variabile di genere emergono due dimensioni della personalità inversamente proporzionali tra maschi e femmine: i primi si mettono in evidenza per mettere al primo posto la "stima di sé" (82.8%), mentre l'accettazione del "diverso" risulta una delle caratteristiche possedute di meno (70.4%); viceversa le femmine mettono al primo posto quest'ultima (85.5%) e tra le meno possedute risulta proprio la "stima di sé" (67.6%);
- in rapporto all'età, l'inversione si verifica soprattutto tra chi è "disposto a fare qualcosa per gli altri" (82.4% - la fascia dei minori) e chi ha un'alta "stima di sé" (79.2% - dai 17 anni in su);
- inoltre si rileva che le caratteristiche di persona "gioiosa", "motivata" e "piena di ideali" se le attribuiscono in particolar modo le femmine, i minori ed i più soddisfatti della vita.

Il confronto con le altre ricerche<sup>9</sup>, sempre in merito alle caratteristiche di personalità permette di evidenziare che gli utenti delle strutture scolastico-formative della famiglia salesiana si distinguono, sul lato delle dimensioni positive, per mani-

<sup>9</sup> Cfr. l'Indagine di Catanzaro, Tav. 17/b, p. 107.

festare una maggiore stima di sé e per sentirsi pieni di ideali, ma leggermente meno gioiosi rispetto ai loro coetanei delle scuole statali; mentre sul versante delle dimensioni negative appaiono meno ribelli; sulle rimanenti dimensioni i dati, sia di senso positivo che negativo, appaiono abbastanza simili.

In considerazione del peso che sembra esercitare il concetto di sé sulla personalità di questi giovani viene, a completamento, la domanda sul grado di soddisfazione per come è stata vissuta finora la vita. In base alla quale si evince che (Tav. 9 e grafico):

- una metà esatta (2521=50.5%) ha giudicato la propria vita “abbastanza soddisfacente”, ed un altro 12.3% “pienamente realizzata”;
- circa uno su quattro (1202=24.1%) l’ha valutata “né soddisfacente né insoddisfacente”;
- appena il 4.8% ha ammesso di aver vissuto finora una vita “particolarmente insoddisfacente”; quest’ultimo gruppo, oltre a caratterizzare i bocciati e l’appartenenza ad una classe sociale bassa, trova riscontro prevalentemente tra chi è nato all’estero, in pratica tra i figli degli immigrati;
- confrontando infine l’indice medio di soddisfazione (M=2.57) con quello di altre indagini si rileva un lieve e tuttavia maggiore grado di soddisfazione verso la vita da parte dei nostri giovani (Roma, M=2.71; Latina, M=2.68)<sup>10</sup>.

Tav. 9 - “La tua vita è stata...” (dom. 28 - dati per esteso e raggruppati, in % e Media)

VITA*	TOTALE	INDIRIZZO		SESSO		FIGLI di GENITORI***		APPART. RELIGIOSA		APPART. GRUPPO		TUA CITTÀ****	
		Sc.	FP	M	F	It.	Imm.	SI	NO	NO	SI	1	2
<b>1</b>	<b>4.8</b>	3.5	5.3	4.9	4.4	4.6	6.5	4.0	7.0	4.9	4.6	3.8	7.5
<b>2</b>	<b>24.1</b>	23.2	24.4	22.7	27.3	23.9	25.2	25.2	21.1	24.9	22.5	22.8	27.9
<b>3</b>	<b>50.5</b>	56.6	48.1	53.6	43.8	51.2	45.1	54.3	36.6	50.4	51.7	56.5	35.1
<b>4</b>	<b>12.3</b>	13.1	12.0	13.5	9.9	12.6	9.2	13.0	10.1	11.7	13.7	14.0	7.4
<b>M**</b>	<b>2.77</b>	<b>2.82</b>	<b>2.74</b>	<b>2.80</b>	<b>2.69</b>	<b>2.78</b>	<b>2.66</b>	<b>2.79</b>	<b>2.67</b>	<b>2.75</b>	<b>2.81</b>	<b>2.83</b>	<b>2.54</b>
Dati raggruppati: *****													
<b>Sodd.</b>	<b>62.8</b>	69.7	60.1	67.2	53.7	63.8	54.4	67.9	46.8	62.1	65.3	70.5	42.5
<b>Insod.</b>	<b>35.8</b>	29.6	38.2	31.9	44.3	34.9	43.6	31.3	53.5	36.6	33.9	28.7	56.9

Legenda:

\* “La tua vita è stata...” 1 = particolarmente insoddisfacente; 2 = poco soddisfacente; 3 = abbastanza soddisfacente; 4 = pienamente soddisfacente;

\*\* M = Media ponderata

\*\*\* It = italiani; Imm.=immigrati

\*\*\*\* 1 = piace vivere; 2=non piace vivere nella propria città

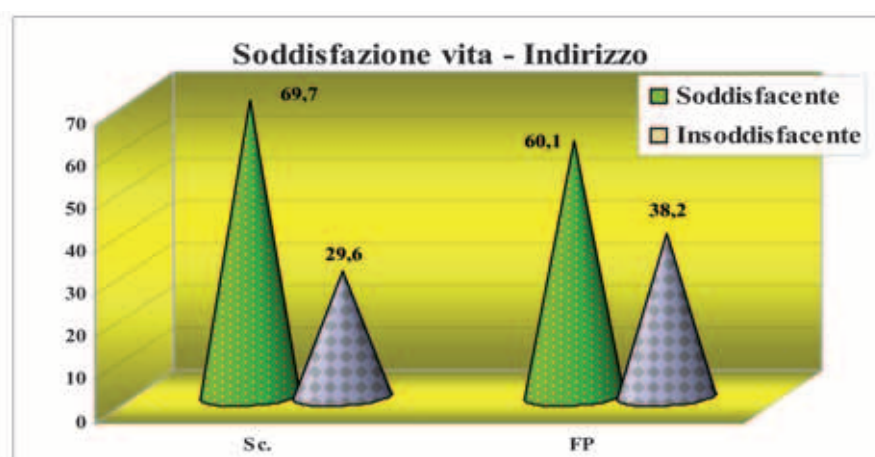
\*\*\*\*\* Soddisfatto/Insoddisfatto della vita condotta finora

Mediante un ulteriore raggruppamento dei dati (cfr. la seconda parte della Tav. 7) i giovani sono stati suddivisi tra soddisfatti, circa due su tre (3135=62.8%) e insoddisfatti (1787=25.8%) della vita<sup>11</sup>. In questo modo è stato possibile constatare che:

<sup>10</sup> Cfr. Indagine Catanzaro, Tav. 19/a, pp. 11 ss.

<sup>11</sup> Mettendo assieme “abbastanza+pienamente soddisfatti” e “poco+per nulla soddisfatti”.

- si sono dichiarati leggermente più soddisfatti della vita condotta finora, tenendo conto del totale generale (62.8%): i più giovani (66.7%), chi viene da famiglie abbienti (68.3%), gli utenti della Scuola (69.7%), chi non è stato mai bocciato (67.3%); altre categorie, non riportate in tabella, riguardano: i maschi (67.2%), chi è nato in Italia ed è figlio di genitori italiani (64.4%), chi non ha difficoltà negli studi (67.6%) e chi trova sostegno nella religione (68.7%);
- mentre tra i meno soddisfatti (35.8%), troviamo: chi appartiene alla fascia più alta d'età (40.9%) e alla classe sociale bassa (40.3%), gli utenti della FP (38.2%), i bocciati (43.9%), le femmine (44.3%), i giovani di origine migratoria (43.6%), chi ha difficoltà negli studi (40.3%), chi non trova sostegno nella religione (52.5%).



A prescindere dal grado di soddisfazione, c'è sempre qualcosa che uno vorrebbe cambiare della propria vita. Alla richiesta di indicare se e che cosa vorrebbero cambiare questi giovani (Tav. 10), poco più di uno su cinque ha dichiarato apertamente di non voler cambiare nulla (22.6%), e al riguardo si distinguono ovviamente i più soddisfatti della vita, con particolare riferimento ai maschi, e a chi non incontra difficoltà negli studi. Tra coloro che invece intendono cambiare qualcosa della propria vita le segnalazioni più elevate (tra 20 e 30%) afferiscono a quattro ordini di fattori: innanzitutto l'aspetto fisico (30.1%), quindi la condizione economica (26.4% - a cui fanno da rinforzo anche il "consumo" del tempo libero - 17.9% - ed il modo di usare il denaro - 14.5%), il carattere (23.8%) ed il rapporto con i genitori (20.4%); tutti gli altri cambiamenti elencati nella domanda sono stati evidenziati da quote minoritarie attorno o al di sotto del 10%, a significare la minore esigenza di cambiamento, e riguardano l'indirizzo degli studi, così come le amicizie, la salute, gli ideali di vita; da notare ancora una volta come il bisogno di cambiare il proprio vissuto religioso si colloca all'ultimo posto, segnalato da appena il 4.7%.

Tav. 10 - Cosa vorrebbero cambiare della propria vita (dom. 29 - in graduatoria)

VORREBBERO CAMBIARE...	TOTALE	INDIRIZZO		SESSO		DIFFICOLTÀ STUDI		VITA**	
		Sc.	FP	M	F	SI	NO	Soddisf.	Insodd.
2. l'aspetto fisico	30.1	26.9	31.3	26.0	39.1	33.0	26.7	25.3	38.5
8. la condizione economica	26.4	16.3	30.4	26.2	26.4	25.6	27.4	22.6	33.1
1. il carattere	23.8	19.9	25.3	23.0	25.5	25.5	22.0	19.2	32.1
7. il rapporto con i genitori	20.4	18.9	21.0	17.1	27.5	24.0	16.6	14.5	30.8
10. il tempo libero	17.9	19.4	17.3	16.7	20.8	19.3	16.5	14.2	24.5
12. l'uso del denaro	14.5	10.5	16.0	16.6	9.9	15.5	13.3	14.2	15.2
6. il rapporto col ragazzo/a	10.2	8.2	10.9	9.2	12.4	10.6	9.6	8.4	13.3
4. l'indirizzo degli studi	9.6	9.7	9.5	9.5	9.9	11.8	7.0	7.8	12.6
3. la Scuola/CFP	9.1	12.7	7.7	10.0	7.2	12.4	5.3	8.5	10.2
5. gli amici	7.4	6.5	7.8	7.1	7.9	7.8	7.0	5.0	11.6
9. l'attuale stato di salute	6.8	5.7	7.3	6.8	7.3	7.9	5.6	6.2	8.0
13. gli ideali di vita	4.9	5.7	4.6	5.2	4.1	5.6	4.2	4.0	6.5
11. il vissuto religioso	4.7	6.6	4.0	4.8	4.5	5.5	4.0	4.6	4.9
15. non cambiare niente	22.6	27.0	20.9	24.1	20.0	18.7	27.2	29.8	10.2

Legenda:

\*Soddisfatto/Insoddisfatto della vita condotta finora

Scendendo tra i dati disaggregati si osserva inoltre che:

- l'aspetto fisico è prerogativa ovviamente delle femmine e dei minori di età, a cui si aggiunge anche la categoria dei più insoddisfatti della vita e dei meno abbienti;
- il bisogno di riscattare la propria condizione economica trova sostegno, oltre che in queste ultime due categorie, anche negli iscritti alla FP e tra i figli degli immigrati;
- quest'ultima categoria poi si distingue nettamente, assieme alla componente femminile, in merito all'esigenza di cambiare il rapporto con i genitori; un tale andamento fa ritenere di avere a che fare con un segnale-spia nei cambi generazionali che si stanno verificando sia nel processo di emancipazione femminile che all'interno delle famiglie immigrate; secondo alcune indagini, in rapporto a quest'ultimo dato una presumibile spiegazione può venire dal fatto che i figli, non avendo fatto in prima persona la scelta di emigrare, stanno perseguendo obiettivi ed itinerari propri, che possono essere talora in contrasto con il progetto originario dei genitori di emigrare, al punto da diventare questi ultimi "ostaggio del progetto di vita dei figli"<sup>12</sup>, da cui anche il provocarsi di possibili conflitti intergenerazionali.

Il confronto anche di quest'ultima domanda con i dati delle tre indagini segnalate precedentemente<sup>13</sup>, permette di osservare anzitutto una differenza di circa 10 punti percentuali in più da parte dei giovani della presente indagine nell'avvertire il bisogno di cambiare, con particolare riferimento al rapporto con i genitori e alla propria dimensione corporea.

<sup>12</sup> Cfr. al riguardo: A. SANTOS FERMINO, *o.c.*, p. 88.

<sup>13</sup> Cfr. l'indagine di Catanzaro, Tavv. 20/a e 20/b, pp. 113 ss.

Prima di chiudere sui valori, l'attenzione che questi giovani hanno riservato, lungo i vari passaggi dell'inchiesta, proprio alla dimensione corporea a questo punto invita ad approfondire la tematica facendo riferimento ad alcuni autori che hanno cercato di interpretare il fenomeno:

*“Il corpo è un insieme di organi e funzioni, ma è anzitutto una costruzione mentale complessa su cui poggiano tanto le consuetudini necessarie all'adattamento quanto il substrato di base dell'identità personale. Palmonari (1997, 92) definisce perciò l'identità corporea l'insieme di elementi, conoscenze, qualità che l'individuo attribuisce al proprio corpo e che hanno una connotazione affettiva; come tale è a tutti gli effetti una componente di quell'identità personale che l'individuo viene gradualmente a costruirsi a partire dall'infanzia e che non ha una configurazione definitiva in quanto è soggetta alle continue rielaborazioni dovute sia alle trasformazioni fisiche sia al mutare dei quadri di riferimento affettivi e cognitivi. La bellezza attrattiva, la bravura fisica, lo stato di salute, l'abbigliamento, l'acconciatura dei capelli, l'altezza, la muscolatura, i tatuaggi, i piercing ed altro ancora sono attributi corporei ai quali un po' tutti, ma in particolare coloro che oggi vengono a trovarsi nel pieno dello sviluppo fisico, prestano sempre più attenzione. Stando a quanto affermano ancora Pope et al. (1992, 18) e Bracken (2003, 19), l'essere messi a confronto con gli altri per le proprie caratteristiche fisiche (bellezza, altezza, agilità, forza..., insomma quello che si dice avere un “fisico bestiale”) e abilità e performance varie collegate all'intelligenza e al saper fare, in particolare nel campo motorio (attività ludico-sportive) ed espressive (musica, ballo...), rappresenta la conditio sine qua non per la costruzione dell'autostima corporea”<sup>14</sup>.*

### **3.2. La dimensione religiosa**

È stata analizzata attraverso una serie di apposite domande. In primis si è inteso verificare l'appartenenza ad una Chiesa o comunque ad una religione, anche in considerazione della presenza nell'inchiesta di giovani di origine migratoria. Dai totali della Tav. 11 (e grafico) si rileva che tre su quattro (3743=74.9%) confermano la propria appartenenza ad una Chiesa e/o ad una religione, una minoranza (848=17%) la nega apertamente, e non risponde l'8.1%. Dai dati disaggregati si evince che l'appartenenza è particolarmente sentita tra le fila degli utenti del sud e delle classi sociali più alte; viceversa il centro, le classi meno abbienti, i bocciati e chi ha un'età superiore alla media si caratterizzano per avere al proprio interno quote di soggetti che si dichiarano non appartenenti ad alcuna Chiesa o religione.

Nella successiva richiesta, rivolta unicamente a chi ha dichiarato la propria appartenenza, il 92.2% ha indicato la Chiesa Cattolica, il 3% altre Chiese cristiane e il 2% altre religioni; questi ultimi due gruppi sono composti quasi esclusivamente da

---

<sup>14</sup> A. SANTOS FERMINO, *o.c.*, pp. 136-137.

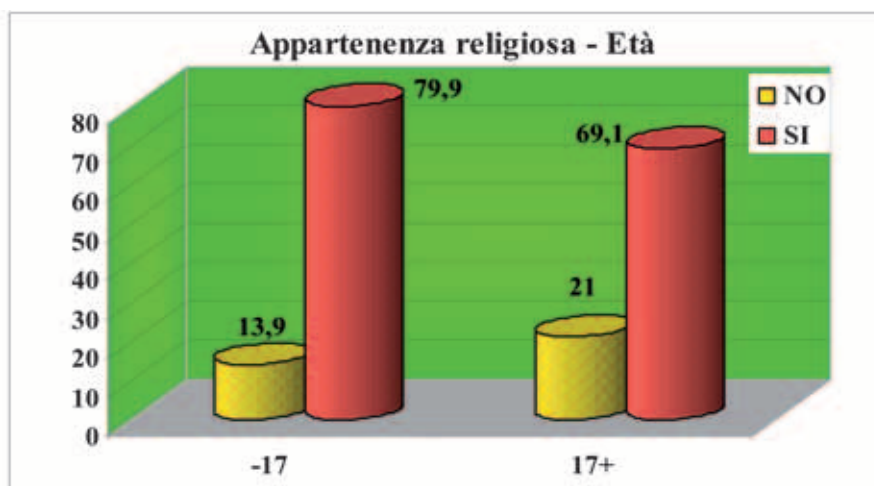
chi è nato all'estero o comunque è figlio di genitori immigrati e da chi frequenta la FP. Il dato seppure nella sua relatività non fa che confermare quanto è ben noto nella pratica quotidiana, ossia il sempre crescente afflusso, in particolare nei CFP, di giovani dell'est (in genere appartenenti alle Chiese Ortodosse) o di Paesi africani e asiatici (per lo più musulmani o induisti).

Tav. 11 - *Appartenenza ad una Chiesa o ad una religione* (dom. 23 - in Fq. e %)

	TOTALE		CIRCOSCRIZIONE						ENTE				INDIRIZZO			
			Nord		Centro		Sud		CNOS		CIOFS		Sc.		FP	
	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%
NO	848	17.0	588	17.2	126	28.8	134	11.7	685	17.7	163	14.4	183	13.1	665	18.5
SI	3743	74.9	2480	72.6	296	67.7	967	84.6	3064	79.4	679	59.9	1183	84.9	2560	71.1

	TOTALE		ETÀ				TITOLO STUDIO GENITORI						BOCCIATI			
			11-16		17-24		Basso		Medio		Alto		NO		SI	
	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%
NO	848	17.0	392	13.9	406	21.0	334	18.1	379	17.6	135	13.6	461	14.3	387	21.9
SI	3743	74.9	2253	79.9	1334	69.1	1319	71.4	1595	74.0	829	83.6	2574	79.8	1169	66.1



Nel tentativo di approfondire il vissuto religioso, il passo successivo mirava a verificare se questi giovani pregano ancora. In proposito si osserva che un terzo di loro dichiara apertamente di non pregare più (1674=33.5% - Tav. 12 e grafico) e un altro 6.6% non risponde in merito. Coloro che non avvertono il bisogno di pregare si caratterizzano nuovamente per una serie di variabili evidenziate precedentemente (le classi meno abbienti, i bocciati e chi ha un'età superiore alla media); al tempo stesso occorre far presente che la quota di chi non prega è praticamente il doppio di quella di coloro che si sono dichiarati non appartenenti; ciò sta a significare che anche tra gli appartenenti circa la metà non pratica o comunque non coltiva la propria dimensione religiosa.



È possibile ipotizzare che alcune delle ragioni per cui questi giovani non pregano possano essere individuate nell'andamento delle successive due domande, dove si rileva che uno su quattro (25.8%) ammette di non trovare nessun conforto nella religione e un'altrettanta quota (26.8%) di trovarne poco; inoltre uno su cinque (18.9%) dichiara che Dio non esiste o comunque che non è affatto importante nella propria vita e un'altrettanta quota (18.4%) che lo è poco.

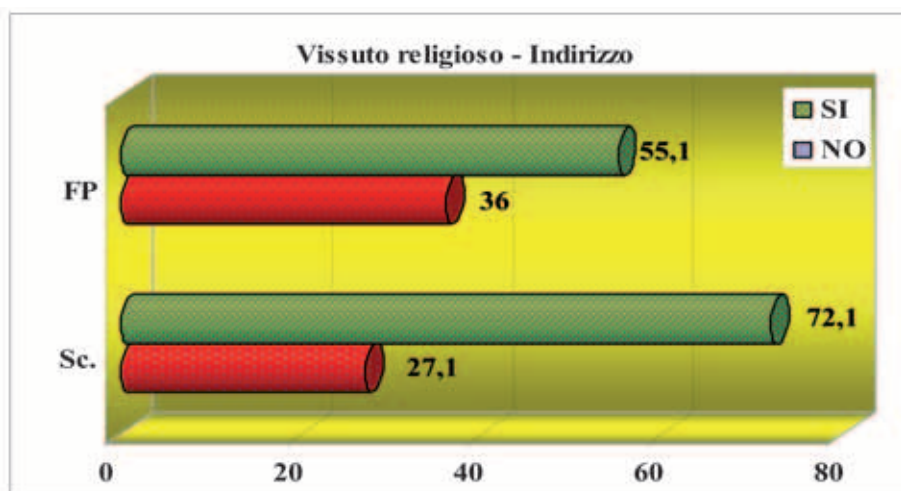
Tav. 12 - Quanti pregano (dom. 25 - in Fq. e %)

	TOTALE		CIRCOSCRIZIONE						ENTE				INDIRIZZO			
			Nord		Centro		Sud		CNOS		CIOFS		Sc.		FP	
	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%
NO	1674	33.5	1239	36.3	218	49.9	217	19.0	1370	35.5	304	26.8	378	27.1	1296	36.0
SI	2990	59.9	1874	54.9	208	47.6	908	79.4	2434	63.0	556	49.1	1005	72.1	1985	55.1

	TOTALE		ETÀ				TITOLO STUDIO GENITORI						BOCCIATI			
			11-16		17-24		Basso		Medio		Alto		NO		SI	
	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%
NO	1674	33.5	808	28.7	765	39.6	621	33.6	755	35.0	298	30.0	945	29.3	729	41.2
SI	2990	59.9	1874	66.5	1002	51.9	1051	56.9	1263	58.6	676	68.1	2133	66.1	857	48.4

Ne consegue che nei confronti di una parte di questi giovani il vero problema che si pone non è se appartengono ad altre religioni o ad altre Chiese, piuttosto che a quella Cattolica, ma piuttosto quello di costatare che lungo la sequenza delle domande analizzate sopra si osserva una *escalation* progressiva di soggetti la cui dimensione religiosa è in picchiata verso il basso, dal momento che si passa da un 17% di non appartenenza, al 33.5% che non prega, al 37.5% di coloro per i quali Dio è poco/per nulla importante oppure non esiste, a oltre una metà (52.6%) di chi ammette che trova poco/per nulla conforto nella religione, per finire con quell'80% circa di chi ha fatto presente che per realizzarsi nella vita la religione non serve.



Al tempo stesso non si può non evidenziare l'altra facciata di questi giovani, quella che fa capo a quote decisamente più elevate di coloro che ancora oggi conservano la buona abitudine di pregare (2990=59.9%) e per i quali Dio occupa ancora un posto molto/abbastanza importante nella loro vita (3129=62.7%), seppure il numero di coloro che ammettono di trovare conforto nella religione risulti non altrettanto elevato (47.4%). Nei confronti di quest'ultimo dato certe ipotesi interpretative potrebbero trovare terreno fertile, oltre che tra le teorie delle "New Age", anche in quelle relative all'"ospite inquietante", il nichilismo, oppure in quelle che fanno capo ai processi di mutazione genetica in atto nelle nuove generazioni, con particolare riferimento all'utilizzo che fanno delle nuove tecnologie, di cui oltretutto sembrano fortemente dipendenti, "incubati" come sono nel loro "Parnaso" fatto di Dei, miti, eroi veicolati dai loro I-Pod, I-Pad, Internet... ("*I-generation*"), lasciando sempre meno spazio-tempo per prendere contatto con se stessi e con la propria dimensione spirituale.

#### **4. LO SCENARIO DELLE PREOCCUPAZIONI E DELLE TRASGRESSIVITÀ, I FATTORI PROTETTIVI ED IL REPERTORIO DELLE STRATEGIE DI RESILIENZA E DI FRONTEGGIAMENTO**

I giovani di oggi stanno vivendo sempre più problematicamente la propria condizione di adolescenti rispetto alle passate generazioni, in particolare per far parte di quella categoria definita "generazione-tecno" che, come anticipato sopra, rispetto alle precedenti usufruisce di sempre più potenti mezzi/opportunità nel campo dell'innovazione tecnologico-massmediale (internet, cellulari di ultima generazione...) che fanno da supporto ad una "caldaia" in ebollizione che la natura stessa già di per sé alimenta a questa età, in quanto al suo interno si mescolano elementi di varia entità: spinte istintuali, impulsi sessuali, ricerca di sempre più forti emozioni, bisogno di protagonismo/emancipazione..., e che sono tipiche proprio dell'età evolutiva (adolescenza=compiti di sviluppo, costruzione dell'identità, "terremoto identitario", "salto dal nido" e/o uscita dalla nicchia familiare...).

Nell'intento di approfondire il gioco che hanno nella costruzione della personalità tali spinte pulsionali in questo preciso momento della vita, nel questionario è stata inserita tutta una serie di domande mirate a portare in superficie certe preoccupazioni che "stanno dentro" e che portano ad emergere/manifestare certi comportamenti che caratterizzano questa "caldaia-in ebollizione".

##### **4.1. Paure e preoccupazioni giovanili**

Le nubi minacciose che si affacciano all'orizzonte di questi giovani, e che sembrano "offuscare" il loro sistema di significato ed i progetti di vita, fanno capo essenzialmente a tre ordini di fattori:

1. le “paure sociali”, a loro volta suddivise tra:
  - a) forme di devianza:
    - la disonestà della gente (40.0%);
    - la violenza presente nella società (34.9);
    - la diffusione delle droghe (23.5%);
  - b) e quelle pertinenti all’ambiente e alla quotidianità degli eventi:
    - la crisi economica mondiale (29.6%);
    - l’inquinamento ambientale (23.6%);
    - la presenza degli immigrati (21.6%);
2. le preoccupazioni personali, suddivise tra:
  - a) quelle di ordine affettivo-relazionale:
    - problemi affettivi (22.3%);
    - la mancanza di amici veri (20.4%);
    - i problemi familiari (19.8%);
  - b) e quelle mirate alla professionalità:
    - non sapere cosa fare in futuro (32.4%);
    - le difficoltà nello studio (29.6%);
    - non avere una preparazione sufficiente per trovare lavoro (20.8%);
3. il disagio esistenziale correlato:
  - a) alla progettualità:
    - non avere ideali per cui vale la pena vivere (10.8%);
  - b) al vissuto interiore:
    - la paura della morte (23.6%).

Da una lettura dei dati per totali si evince che le maggiori preoccupazioni che questi giovani accusano di avere (tra il 30 e il 40%) sono soprattutto quattro, e riguardano: la disonestà della gente, le forme di violenza presenti nella società, non sapere cosa fare in futuro e le difficoltà nello studio; tutte le altre preoccupazioni sono state manifestate da circa uno su cinque degli inchiestati; fa eccezione il vissuto religioso per mettersi in evidenza per non costituire un problema se non per il 6.4% di questa popolazione. Ora se la religione non è un problema ma, come si è visto, non è neppure considerata un sostegno per una più piena realizzazione di sé, c’è da chiedersi se essa viene ancora inserita tra le dimensioni valoriali oppure costituisca un fattore del tutto marginale nello scenario esistenziale di queste generazioni, data anche la scarsa valorizzazione in merito ereditata dalla famiglia.

Tornando ai dati analizzati sopra e scendendo all’interno delle variabili utilizzate negli incroci, si rileva che:

- i giovani del sud accusano particolarmente le forme di violenza presenti nel tessuto sociale, la diffusione delle droghe, la paura della morte;
- gli studenti della scuola si distinguono per non saper cosa fare in futuro e per le difficoltà nello studio; mentre gli allievi della FP lamentano l’impreparazione al lavoro e trovano assai preoccupante la crisi economica mondiale;

- quest’ultima è particolarmente avvertita anche dai maschi, congiuntamente al manifestare insofferenza per la convivenza con gli immigrati; mentre le femmine si concentrano sui problemi affettivo-relazionali (famiglia e amici) e sulla paura della morte;
- i figli degli immigrati, seppure costituiscano una minoranza, si mettono in evidenza per segnalare in misura superiore alla media un po’ tutte le preoccupazioni elencate nella domanda, e in modo particolare per sentirsi impreparati al lavoro, per manifestare difficoltà nello studio, per non sapere cosa fare in futuro, per la mancanza di amici, per avere problemi familiari (in particolare chi non vive con i genitori) e, di conseguenza, per non avere ideali per cui vale la pena vivere;
- queste stesse preoccupazioni sono state manifestate da coloro che hanno dichiarato di essere insoddisfatti della vita.

Nell’intento di verificare se queste generazioni di studenti/allievi risultano più o meno preoccupati rispetto alla più generale condizione giovanile, anche su questa domanda è stato operato un confronto con le precedenti indagini (Tav. 13).

Tav. 13 - “Cos’è che ti preoccupa di più...” (dom. 33 - in graduatoria; indagini a confronto)

	TOTALE	Catanzaro	Roma	Latina
11. la disonestà della gente	40.0	32.3	31.2	30.2
3. la violenza nella società (bullismo, mafia...)	34.9	35.8	32.1	36.8
4. non sapere cosa fare in futuro	32.4	27.4	30.2	26.3
8. la crisi economica mondiale	29.6	*--	*--	*--
10. le difficoltà nello studio	29.6	26.0	30.1	25.5
6. la paura della morte	23.6	24.9	23.4	24.4
9. l’inquinamento ambientale	23.6	19.2	10.6	18.5
5. la diffusione della droga	23.5	25.1	12.8	22.1
1. i problemi affettivi	22.3	14.9	20.9	14.0
14. la convivenza con gli immigrati	21.6	8.3	5.6	13.4
13. non avere una preparazione per trovare lavoro	20.8	10.6	14.3	9.3
2. la mancanza di amici veri, affidabili	20.4	16.6	18.4	15.4
7. i problemi familiari	19.8	17.5	16.9	16.7
12. non avere ideali per cui vale la pena vivere	10.8	4.0	6.0	4.5
15. il problema religioso	6.4	*--	*--	*--

\*-- item non presente nel questionario

Dalla tavola si evince che ciò che accomuna i giovani di un po’ tutti le inchieste sono le cosiddette paure sociali collegate alle forme di violenza e droga e, a sorpresa, la paura della morte. Quest’ultimo dato merita un commento a parte: quando la paura della morte è stata inserita nell’elenco delle preoccupazioni delle indagini realizzate tra la fine degli anni ’80 e l’inizio anni ’90, essa veniva manifestata da meno del 10%, mentre oggi è trasversale alle diverse generazioni e in continua crescita (al punto che riguarda circa uno su quattro degli inchiestati), vuoi per le forme dirette di violenza presenti nella società (bullismo, bande di “ultras”, criminali efferati...) o indirette, sperimentate attraverso i vari strumenti informatici e

virtuali a cui si trovano sempre più esposti e/o a cui dedicano uno spazio-tempo sempre maggiore (televisione, internet, videogiochi, film...)¹⁵.

Sulla rimanente serie di preoccupazioni è necessario far presente che i nostri manifestano dappertutto qualche punto percentuale in più; il dato di spicco riguarda in particolare quel 21.6% che è preoccupato di dover convivere con gli immigrati, mentre stando ai dati di confronto quest'aspetto viene assai meno avvertito altrove.

Nella precedente indagine sugli stili di vita R. Mion ha catalogato in tre categorie tutta una serie di bisogni manifestati dagli allievi/e della FP salesiana:

*“a) quelli affettivi vanno soprattutto in due direzioni: verso la famiglia, nel senso di avere e specialmente di sentire vicino a sé i genitori e/o di avere con loro un diverso rapporto), e ovviamente anche verso quella che essi considerano la nuova famiglia, ossia il mondo delle amicizie (“poter avere amici veri...”) e, contestualmente, trovare al loro interno l'amore con la “A” maiuscola (trovare un ragazzo/a, innamorarsi, riprendere una relazione con un ex, avere una persona che ama, che vuole bene...);*

*b) i bisogni di ordine psicologico/esistenziale sono assai più numerosi ma al tempo stesso anche più frammentati: essi vanno dal bisogno di cambiare il proprio comportamento, a quelli di autorealizzazione (realizzare i propri sogni, diventare ricchi, famosi, studiare, avere un lavoro sentirsi professionalmente realizzati, andare a vivere da soli, farsi una propria famiglia...), a quelli valoriali (sentirsi utili agli altri, credere in se stessi, essere stimati, rispettati, avere una fede religiosa...), fino ad ammettere all'opposto, ma solo in qualche caso particolare, anche il bisogno di far uso di sostanze stupefacenti;*

*c) infine i bisogni di ordine materialistico-evasivi, seppure espressi da una netta minoranza, prendono in considerazione fattori fisiologici (mangiare, dormire, riposare...), consumistici (avere un nuovo cellulare, il motorino...) ed evasivi (divertirsi, giocare, andare in vacanza, viaggiare...)”¹⁶.*

Dopo aver preso in considerazione le paure e le preoccupazioni, si è cercato di penetrare nel difficile quanto riservato mondo delle sensazioni tipiche di questa età di passaggio, dove quell'“io” che fa da sostegno e punto di riferimento all'intero sistema di significato si trova ancora allo *statu nascenti* e/o in piena fase di elaborazione alla ricerca di una propria identità.

È così che quote non indifferenti di questi giovani hanno dichiarato di aver provato (i più qualche volta e una minoranza anche frequentemente) la sensazione di (Tav 14):

---

¹⁵ Secondo alcuni studiosi e ricercatori, oggi la serie delle psicopatologie viene allargata al cyberspazio e per rilevarne la presenza (in particolare nei confronti di quella che viene definita *anorexia virtualis*) sono stati costruiti/adattati appositi strumenti di rilevamento. Cfr. al riguardo, T. CANTELMINI - M.B. TORO - M. TALLI, *Avatar. Dislocazioni mentali, personalità techno-mediate, derive autistiche e condotte fuori controllo*, Roma, Magi, 2010.

¹⁶ R. MION, *La dimensione esistenziale e valoriale*, in Malizia G. et al., *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, Roma, CIOFS/FP e CNOS-FAP, 2007, pp. 108-109.

- aver voglia di spaccare tutto (78.4%; M=1.81);
- non aver fiducia in nessuno (59.7%; M=2.27);
- sentirti solo (59.6%; M=2.28);
- sentirti un buono a nulla (52.3%; M=2.39);
- non avere prospettive future (44.9%; M=2.45);
- aver voglia di farla finita una volta per tutte (28.4%; M=2.63).

**Tav. 14** - “Ti capita di provare alcune delle seguenti sensazioni...” (dom. 22 - in graduatoria sulla Media)

	SPESSO	QUALCHE VOLTA	MAI	M*
6. hai voglia di spaccare tutto	33.2	45.2	15.5	<b>1.81</b>
3. non hai fiducia in nessuno	12.5	47.2	38.7	<b>2.27</b>
2. ti senti solo	11.3	48.3	39.1	<b>2.28</b>
1. ti senti un buono a nulla, un fallito nella vita	7.7	44.6	46.2	<b>2.39</b>
5. senti di non avere prospettive per realizzarti nella vita	8.6	36.3	53.1	<b>2.45</b>
4. hai voglia di farla finita una volta per tutte	7.9	20.5	69.8	<b>2.63</b>

\*— item non presente nel questionario

Il marasma di certe sensazioni che “bollono dentro” questi giovani, in particolare la voglia di spaccare tutto e il senso di vuoto e di solitudine che provano si commenta da solo, anche se la media in genere attesta che tali sensazioni non sono troppo frequenti. Il vero problema tuttavia sta nel verificare fino a quando è presente al tempo stesso un sistema educativo/valoriale che faccia da “contenitore” alla pressione esercitata da queste inevitabili sfide con cui si ha a che fare a questa giovane età o, viceversa, quali danni possono derivare quando queste sensazioni potrebbero “esplodere” trasformandosi in azioni a rischio e/o in comportamenti aggressivi/trasgressivi.

È un’ipotesi niente affatto da sottovalutare se si tiene conto, scendendo tra i dati disaggregati della domanda, che le segnalazioni di coloro che hanno ammesso di provare maggiormente queste sensazioni partono soprattutto da chi già di per sé vive condizioni di disagio, ossia da chi ha un’età più avanzata, dai bocciati, da chi dichiara di avere difficoltà scolastiche, da chi non trova sostegno nella religione, da chi si sente insoddisfatto della vita, da chi appartiene a famiglie meno abbienti, dai figli di immigrati, da chi non piace la città/ambiente in cui vive; in merito poi ad alcune particolari sensazioni si distinguono i maschi, per la voglia di spaccare tutto, e le femmine per sentirsi sole e buone a nulla.

#### 4.2. Trasgressività

A questo punto, attraverso un’apposita domanda si è cercato di entrare nel vivo di quelle azioni/comportamenti che si possono definire socialmente riprovevoli e a rischio, nei cui confronti gli studenti/allievi sono stati invitati a “confessare” se le hanno messe in atto o meno.

Dalla Tav. 15 si rileva anzitutto che il dato più consistente va individuato in quel terzo circa (31%) che non ha risposto alla domanda. Un comportamento omeroso che può ritenersi scontato a fronte a una domanda tanto invasiva<sup>17</sup>; comportamento che anche nelle indagini di confronto è stato adottato da oltre la metà degli inchiestati.

È possibile raggruppare le 14 alternative della tavola nei seguenti “bacini di trasgressività”. In pratica risultano sostanzialmente quattro le trasgressività maggiormente segnalate (con il beneficio dell’inventario), limitatamente a minoranze riguardanti comunque uno su quattro, uno su cinque degli studenti/allievi:

- il 25.7% ha ammesso di aver preso qualcosa nei negozi senza pagare;
- il 24.5% di aver picchiato compagni di classe;
- il 23.3% di aver commesso atti di vandalismo;
- il 18.9% di aver messo in pericolo la propria vita praticando sport estremi.

**Tav. 15 - “Ti è capitato di...” (dom. 34 - in graduatoria)**

Trasgressioni*	TOTALE	INDIRIZZO		BOCCIATO		ETÀ		APPART. RELIGIOSA		GENITORI**		RAPPORTI***	
		Sc.	FP	NO	SI	11-16	17-24	SI	NO	It.	Imm.	1	2
<b>NR</b>	<b>31.0</b>	32.2	30.5	33.0	27.4	33.9	26.8	29.1	35.6	30.9	32.7	33.3	31.7
6	25.7	22.6	26.9	22.9	30.9	22.4	30.3	24.7	30.0	26.1	20.4	19.6	29.4
2	24.5	19.6	26.4	21.6	29.8	21.1	28.9	23.7	27.5	24.2	26.4	22.6	27.4
12	23.3	20.8	24.3	20.9	27.6	20.9	26.4	21.9	28.6	23.9	15.5	16.6	29.5
13	18.9	18.9	18.9	18.3	19.9	17.6	20.9	18.8	19.5	18.8	19.5	17.4	22.2
10	15.5	11.4	17.0	11.3	23.0	11.1	21.6	13.4	23.3	15.8	11.2	12.1	19.7
5	12.8	16.1	11.6	12.0	14.3	11.7	14.3	12.4	15.1	13.1	8.5	9.7	16.9
9	12.2	9.5	13.2	10.4	15.4	9.8	15.5	11.1	15.7	12.0	12.5	8.6	17.5
8	12.0	10.1	12.7	9.3	16.8	8.3	17.4	11.0	15.6	12.2	9.7	8.2	17.0
4	10.8	9.0	11.5	9.7	12.8	9.3	12.3	9.9	13.7	10.5	13.2	9.6	15.9
14	8.1	7.5	8.4	7.3	9.8	7.0	9.9	7.7	9.9	8.2	7.2	7.0	10.9
3	7.9	7.8	8.0	7.8	8.1	7.7	8.3	8.1	7.1	8.0	6.0	8.0	7.6
1	6.4	6.7	6.3	5.9	7.4	5.8	7.3	6.4	7.1	5.8	12.7	6.5	6.6
11	6.2	4.1	7.0	4.0	10.1	3.8	9.5	4.9	10.9	6.0	6.7	4.1	9.0
7	2.7	2.7	2.7	2.7	2.7	2.6	2.7	2.8	2.5	2.5	4.5	3.1	2.2

Legenda:

\* NR = non risposto - 1. essere stato picchiato violentemente dai genitori - 2. aver picchiato compagni di classe - 3. essere stato picchiato da compagni di classe - 4. aver partecipato a risse tra bande di “ultras” - 5. aver messo in internet immagini offensive - 6. aver preso qualcosa nei negozi/supermercati senza pagare - 7. avere problemi di anoressia/bulimia - 8. aver guidato sotto l’effetto di stupefacenti - 9. andare in giro armato di coltello - 10. aver preso droghe - 11. aver spacciato droghe - 12. aver fatto atti di vandalismo - 13. aver messo in pericolo la propria vita praticando sport estremi - 14. aver messo in pericolo la vita di altri

\*\* Figli di genitori: It = italiani; Imm = immigrati

\*\*\* Rapporti tra italiani e immigrati: 1 = pacifici; 2 = conflittuali

Si tratta in fondo di comportamenti che i giovani di oggi ammettono abbastanza comunemente di fare, come emerso un po’ dappertutto nelle indagini di confronto e, anche se nella presente le quote appaiono leggermente più ridimensionate sull’intera serie di trasgressività, rimane un dato di fatto che esse vengono commesse anche

<sup>17</sup> Che comunque in tutte le inchieste è risultato sempre utile porre.

dagli utenti dei sistemi scolastico-formativi della famiglia salesiana. Da qui l'urgenza di prenderne atto e, conseguentemente, di intervenire attraverso strategie mirate. Lo stesso fenomeno della tossicodipendenza, seppure ridimensionato nelle quote di chi ha ammesso di esserne fruitore e/o spacciatore assesta un duro colpo allo stesso sistema preventivo-educativo, in quanto attesta non solo che esso è presente all'interno delle strutture della famiglia salesiana, ma che potrebbe anche aumentare ulteriormente sulla scia, come è ben noto, dello spontaneo diffondersi del "contagio".

### 4.3. La presenza di fattori protettivi e di resilienza

Il valore dell'amicizia e del gruppo dei pari viene puntualmente analizzato in tutte le indagini sulla condizione giovanile.

*“L'amicizia e il gruppo dei pari costituiscono la platea reale della rappresentazione di sé dell'adolescente. È soprattutto in questa fascia d'età che l'amicizia viene ad assumere un'importanza determinante nella costruzione dell'identità dal momento che entra a far parte, viene introiettata e 'coltivata' in quanto nucleo centrale del sé. In altri termini, l'amicizia non viene intesa dagli adolescenti come una pura e semplice relazione, ma in questo stadio dello sviluppo rappresenta un elemento costitutivo del contesto da cui il sé trae significato, motivo per cui si viene a creare uno stretto legame di interdipendenza, una specie di "santa alleanza" tra impegno nell'amicizia e crescita del sé.*

*All'interno del gruppo l'amicizia è improntata ad un senso di reciprocità e di uguaglianza; le conversazioni riguardano una grande condivisione di argomenti, di spiegazioni e di reciproca comprensione. Sembra che nel circoscritto mondo degli amici gli adolescenti trovino una specie di 'utero sociale', un microcosmo intermedio al riparo dai rapporti diretti con gli adulti, che consente loro di aprire un capitolo inedito nella propria biografia.*

*Lo stare o il fare insieme agli amici costituisce di conseguenza un vero e proprio 'spazio transizionale' dove per la prima volta si sperimenta in concreto quell'incontro-confronto con l'Io dell'Altro e con quella "diversità" che servirà poi a preparare e ad affrontare meglio i successivi passaggi nell'inserimento nella vita adulta.*

*È nel gruppo dei pari infatti che prendono avvio buona parte di tali processi, non più mediati dalla famiglia, anzi talora in contrapposizione con quanto proposto dai genitori; ed è ancora il gruppo dei pari che si pone all'adolescente come sostegno e momento di confronto soprattutto nel processo di 'scoperta' di quel mondo esterno che da un lato lo attrae e dall'altro lo intimorisce.*

*Durante l'adolescenza il ragazzo si trova di fronte a tante incertezze, ed è proprio in momenti critici di questo tipo che mette in atto una vera e propria riorganizzazione del sistema di sé grazie a questa fitta rete di relazioni e di scambi in cui gli adolescenti, consapevoli del mutamento che li riguardano, verificano il proprio valore e riflettono su se stessi. Cosicché quando devono prendere decisioni importanti che riguardano gli aspetti che hanno maggiori implicazioni con il proprio futuro bisogno d'identità, tendono a preferire il consiglio dei pari, mentre il ruolo dei*



*genitori resta sì ancora fondamentale e autorevole, ma per quel che concerne in particolare le questioni più ordinarie della vita”<sup>18</sup>.*

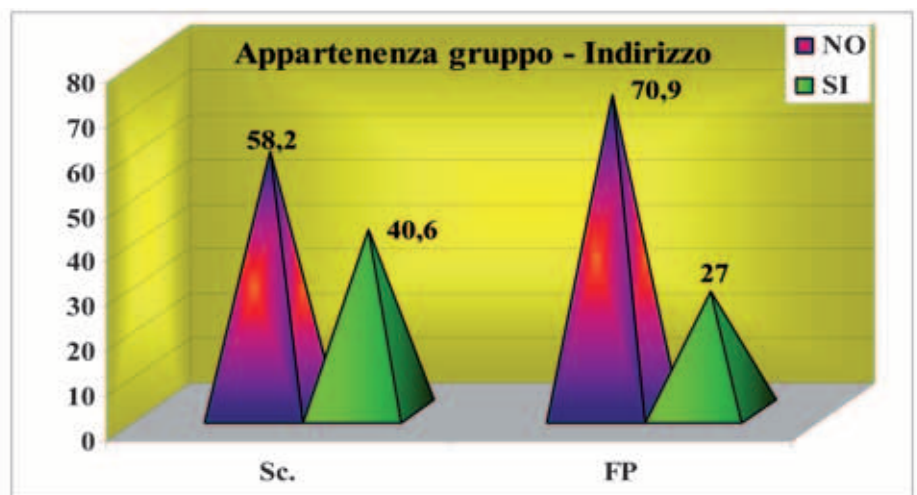
In genere l’amicizia nasce e si consolida nel condividere/fare delle scelte e nello svolgere azioni/attività insieme ad altri; è questo il motivo per cui si è partiti dal verificare anzitutto se l’appartenenza ad un gruppo è di carattere formale o informale.

Attraverso i dati della Tav. 16 (e grafico) si evince che circa un terzo degli studenti/allievi delle Scuole/CFP della famiglia salesiana ha dichiarato la propria appartenenza ad una associazione o ad un gruppo formalmente riconosciuto (30.8%). Si tratta di giovani che, rispetto ai loro coetanei “gruppettari”, sono impegnati in varie attività, soprattutto nel campo:

- sportivo-ricreativo (33.2% - si distinguono i maschi e chi appartiene a classi sociali medio-alte);
- religioso (31.9% - le femmine, i più giovani e ovviamente chi ha dichiarato la propria appartenenza e pratica religiosa);
- educativo (22.3% - si ripropongono soggetti con caratteristiche del tutto simili a quelle dell’associazionismo religioso);
- artistico (musica, teatro, cultura... - 22.6%, gli iscritti della Scuola e chi appartiene a classi sociali medio-alte).

**Tav. 16 - Appartenenza ad un gruppo/associazione (dom. 27)**

	TOTALE	INDIRIZZO		BOCCIATO		SESSO		APPART. RELIGIOSA		TITOLO STUDIO GENITORI		
		Sc.	FP	NO	SI	M	F	SI	NO	Basso	Medio	Alto
<b>NO</b>	<b>67.3</b>	58.2	70.9	64.6	72.3	65.0	72.0	65.0	76.2	74.7	65.8	57.1
<b>SI</b>	<b>30.8</b>	40.6	27.0	33.7	25.6	33.3	26.2	33.8	21.9	22.6	32.7	41.8



<sup>18</sup> A. SANTOS FERMINO, *o.c.*, p. 123.

Le altre tipologie associative elencate nella domanda (ambientaliste, di volontariato, di partito...) presentano quote irrilevanti di adesione, al di sotto del 5%. Sul fronte opposto si collocano oltre i due terzi (67.3%) di coloro che hanno negato l'appartenenza a gruppi formalmente riconosciuti e che si caratterizzano per essere soprattutto femmine, della FP, delle regioni centro-meridionali, di classe sociale medio-bassa.

Se si passa a confrontare questi dati con quelli delle altre indagini si rileva che purtroppo questa scarsa presenza di associazionismo nelle strutture salesiane è stata confermata anche in quella sugli stili di vita (indagine CNOS), mentre Catanzaro, Roma e Latina presentano quote di aggregati più sostenute (43.1, 37.9 e 42.2%, rispettivamente).

Come è ben noto, nelle strutture educativo-formative salesiane è presente un ampio "vivaio" di forme associative, che vanno da quelle sportivo-ricreative a quelle religiose, educative, artistiche e di volontariato. Purtroppo l'andamento d'insieme di questi dati inducono ancora una volta a ritenere di avere a che fare con forme/formule associative che riescono a catturare gli interessi fino ad una determinata fascia d'età, oltrepassata la quale sono pochi quelli che rimangono attivi/impegnati; i più rifluiscono in tanti rigagnoli informali caratterizzati da interessi specifici, parte dei quali presenti anche all'interno delle strutture educativo-formative o negli oratori. Ai fini educativi c'è da augurarsi che almeno una parte di quei due terzi che si dichiarano non associati formalmente rientri almeno in questa specie di "invisibilità".

A seguire e in considerazione delle possibili/eventuali esperienze negative sperimentate o comunque di inevitabili "turbolenze" adolescenziali che caratterizzano questa fase evolutiva, sono state introdotte alcune domande nell'intento di verificare la presenza o meno, nella crescita della loro personalità, dei cosiddetti "fattori protettivi" e di resilienza, mirati a fronteggiare gli eventi avversi della vita.

Mediante una prima domanda si è inteso mettere alla prova questi giovani chiedendo loro quali strategie metterebbero in atto, su quali *risorse* farebbero leva, se si trovasse ad affrontare un grave problema. In una netta maggioranza dei casi la risposta è stata pronta:

- ricorrere all'aiuto di persone esperte (63.5%);
- o cercare di far leva sulle proprie forze, mettendocela tutta per risolvere il problema (50.1%).

Già da queste prime risposte appare evidente la determinazione a fronteggiare l'evento sfavorevole, con particolare riferimento soprattutto alle ragazze e a chi trova sostegno nella pratica religiosa. Per converso, le altre scelte basate sul ripiego nell'alcol o su altre sostanze che creano dipendenza, nell'incolpare se stessi o nel far finta che il problema non esiste, trovano il consenso di appena il 10% (in questo si distinguono gli insoddisfatti della vita e chi non trova sostegno nel vissuto religioso...); mentre per oltre uno su quattro il sostegno e/o la strategia vincente viene anche dal rapporto con Dio (27.7%).

Attraverso una ulteriore domanda, questa volta più diretta/mirata, si è inteso conoscere su che cosa fanno leva questi giovani per non cadere nella trappola-droga, cos'è che li convince a non farne uso, nonostante la possibile e/o ormai inevitabile influenza esercitata da amici/compagni che invece ne fanno uso e con cui hanno a che fare quotidianamente<sup>19</sup> (Tav. 17).

Dall'andamento dei dati si rileva che sono essenzialmente tre i fattori protettivi su cui fa leva una netta maggioranza di questi studenti/allievi:

- in primo luogo avere una famiglia che sa educare grazie a dei genitori che “seguono” i figli (62.3%);
- a sua volta l'apporto della famiglia viene considerato alla pari e/o inscindibile da quello di frequentare amici che però siano “affidabili” (61.4%);
- entrambi questi fattori sembrano avere poi una ricaduta sulla costruzione di una personalità matura, caratterizzata da una forte dose di autostima e di fiducia in se stessi (60.8%).

Si distinguono, per segnalare maggiormente questi fattori, gli iscritti nella Scuola, le ragazze, i non bocciati e chi non ha difficoltà negli studi, chi trova sostegno nella pratica religiosa, chi vive pacificamente il rapporto con gli immigrati ed i più soddisfatti della vita.

**Tav. 17** - “Cos'è che aiuta a non far uso di sostanze...” (dom. 35 - in graduatoria sul totale; indagini a confronto)

	TOTALE	Catanzaro	Roma	Latina	CNOS
2. avere genitori che seguono e sanno educare	<b>62.3</b>	59.1	58.0	62.0	44.6
5. avere amici veri, affidabili	<b>61.4</b>	38.2	61.1	56.1	34.4
1. avere fiducia in se stessi	<b>60.8</b>	67.5	62.8	62.2	61.5
9. non frequentare persone che fanno uso di droghe	<b>46.3</b>	25.5	43.0	46.2	21.0
3. avere un obiettivo per cui vale la pena vivere	<b>41.3</b>	26.9	48.5	49.7	48.2
6. avere una fede religiosa	<b>22.2</b>	9.8	12.5	16.4	--*
7. avere ricevuto una buona informazione sulle droghe	<b>19.6</b>	11.5	11.6	10.7	9.1
4. avere una buona professione	<b>13.0</b>	2.9	5.3	11.4	5.8
10. svolgere attività a favore di persone svantaggiate	<b>11.2</b>	--*	--*	--*	--*
8. non frequentare discoteche	<b>10.9</b>	3.7	4.8	6.5	5.7

\*— item non presente nel questionario

Il metamessaggio sotteso all'andamento di questi dati in fondo non fa che ribadire e confermare le teorie psico-pedagogiche che afferiscono al momento del passaggio verso l'esterno, alla scoperta di nuovi “mondi”, dei soggetti in età evolutiva. È in questa fase che l'adolescente ha bisogno, per crescere dentro di sé e per co-

<sup>19</sup> Dalle nostre indagini è stato riscontrato un progressivo sensibile aumento della percentuale di presenza, nel gruppo di amici o dei pari, di soggetti che fanno uso di sostanze; percentuale che mentre alla fine degli anni '80 e inizio anni '90 riguardava 15-20% dei componenti, oggi è salita al 50%, con un rapporto di uno ad uno. Si comprendono perciò i rischi e le difficoltà a cui vanno incontro i giovani di oggi per sottrarsi al peso esercitato dall'influenza del gruppo.

struire la propria identità, di sperimentare un rapporto di equilibrio/coerenza tra i due sistemi di socializzazione. Da qui l'importanza che i valori educativi ereditati dalla famiglia vadano nella stessa direzione e/o trovino coerenza all'interno del gruppo di amici/dei pari, in quanto entrambi concorrono ad irrobustire quell'"io" in crescita da cui traggono fiducia in se stessi e che danno poi sostegno a un sistema di significato esistenziale proiettato verso futuri scenari progettuali.

Una volta impostato l'impianto valoriale su questi pilastri portanti (41.3%), è ovvio che tutto il resto non serve o serve poco (come evitare di frequentare le discoteche, fare del volontariato... - attorno al 10%) o comunque non aggiunge molto a quello di cui si è già in possesso (come l'informazione sulle droghe... - attorno al 20%); tutt'al più è consigliabile stare alla larga, non frequentare chi fa uso delle sostanze.

Anche dalle altre 3 indagini di confronto si rileva che in generale una metà circa dei giovani prende in considerazione i fattori che costituiscono l'impianto valoriale protettivo analizzato sopra, sebbene nel presente caso le quote siano decisamente superiori. In particolare il confronto con la precedente indagine del CNOS-FAP sugli stili di vita ha portato a considerare ancor più positivamente l'apporto dato in questo caso dalla messa in atto di strategie di resilienza e di fronteggiamento<sup>20</sup>. A testimoniare un'attività educativa "*in progress*".

Restando sempre in tema di resilienza e di fronteggiamento e volendo continuare ad analizzare il notevole peso esercitato dall'influenza degli amici e/o del gruppo dei pari (compagni di classe, di associazionismo...), mediante una ulteriore domanda si è inteso mettere alla prova questi giovani chiedendo loro a quale strategia farebbero ricorso nel caso in cui il gruppo, adottando comportamenti trasgressivi, mettesse di fronte alla scelta di aderirvi pena l'eliminazione. In questo caso oltre tre su quattro hanno dichiarato di mettere in atto soprattutto due strategie di fronteggiamento: restare fedele ai propri principi e andar via (34.1%), oppure rimanere nel gruppo con l'obiettivo però di dissuadere i compagni o comunque di far capire loro dove sbagliano (34.2%); la rimanente quota è composta da quei "gregari" che hanno ammesso che condividerebbero in qualche modo l'azione trasgressiva, pur di non essere isolati e/o estromessi dal gruppo (20.9%); in tutto questo le maggiori divergenze si rilevano tra i maschi, i quali si fanno notare per cedere più facilmente ai condizionamenti, mentre le femmine, all'opposto, sembrano più determinate a reagire in base ai propri principi valoriali.

Si è voluto analizzare il peso esercitato dall'influenza e dall'apporto amicale rovesciando anche i termini del rapporto, ossia verificando se gli amici/compagni sarebbero disposti a fare da "scudo", qualora fosse lo stesso giovane intervistato a fare qualcosa di illecito o di pericoloso: anche in questo caso si rileva che una quota vicina ai due terzi asserisce che gli amici si darebbero certamente da fare per il proprio bene (59.4%); circa un terzo tuttavia manifesta una posizione di dubbio

---

<sup>20</sup> Cfr. G. MALIZIA et al., *o.c.*, pp. 113-117.

al riguardo (30.8%), e un altro 6.9% non ha risposto; dati, questi ultimi, che attestano almeno indirettamente di avere a che fare con amicizie non sempre “vere” e/o affidabili.

Dall’andamento d’insieme di queste ultime due domande si evince comunque la presenza, in almeno due su tre di questi giovani, della capacità di resistere alle pressioni del gruppo e di circondarsi da amici affidabili. Quote che rispecchiano quanto riscontrato anche nella precedente indagine sugli stili di vita<sup>21</sup>.

E la scuola dove sta, è stato chiesto, cosa fa per educare a fronteggiare il problema-droga? Esercita effettivamente un ruolo preventivo al riguardo?

È questo il *punctum dolens* di un po’ tutte le altre indagini di confronto, al momento in cui viene affrontata la *vexata quaestio*. Anche in questo caso infatti gli intervistati si sono spaccati quasi a metà tra chi ha ammesso il contributo offerto dalla Scuola/CFP in merito alla prevenzione alle droghe (53.8%) e chi ne ha dato una valutazione negativa (43.4% - Tav. 18 e grafico).

**Tav. 18** - “La scuola aiuta ad affrontare il problema-droga?” (dom. 36 - dati per esteso e raggruppati; in % e Media)

AIUTA*	TOTALE	INDIRIZZO		DIFFICOLTÀ STUDI		EDUCAZIONE CITTADINANZA		APPART. RELIGIOSA		VITA SODDISF.		RAP-PORTI***	
		Sc.	FP	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	1	2
<b>M</b>	<b>18.3</b>	12.8	20.4	14.6	22.6	21.6	13.0	19.7	13.7	19.4	16.4	25.5	14.0
<b>A</b>	<b>35.6</b>	34.2	36.1	34.8	36.6	37.5	32.3	39.4	24.1	40.0	28.7	40.4	26.2
<b>P</b>	<b>23.6</b>	30.6	20.8	26.4	20.3	19.5	30.7	24.5	20.8	23.5	24.3	20.7	22.1
<b>N</b>	<b>13.9</b>	19.9	11.6	16.4	11.3	10.3	19.9	13.4	15.6	14.2	13.7	10.7	17.0
<b>M**</b>	<b>2.36</b>	<b>2.59</b>	<b>2.27</b>	<b>2.48</b>	<b>2.22</b>	<b>2.21</b>	<b>2.60</b>	<b>2.33</b>	<b>2.52</b>	<b>2.33</b>	<b>2.42</b>	<b>2.17</b>	<b>2.53</b>
Dati raggruppati:													
<b>SI</b>	<b>53.8</b>	47.0	56.5	49.3	59.2	54.0	45.3	59.0	37.8	59.5	45.1	65.9	55.5
<b>NO</b>	<b>43.4</b>	51.8	40.1	48.3	37.9	38.3	52.4	38.9	59.8	38.7	52.4	32.6	42.6

Legenda:

\* M = molto; A = abbastanza; P = poco; N = per nulla

\*\*M = Media ponderata

\*\*\* Rapporti tra italiani e immigrati: 1 = pacifici; 2 = conflittuali

Passando dai dati raggruppati a quelli in dettaglio, si rileva che:

- il 18.3% ha valutato “molto” positivamente il contributo della propria scuola/CFP e un altro 35.6% “abbastanza”; in questo le più alte segnalazioni sono pervenute da chi ha partecipato a programmi sull’educazione alla cittadinanza, dagli iscritti alla FP, da chi non ha difficoltà negli studi, da chi vive attivamente la propria dimensione religiosa ed è soddisfatto della vita e da chi vive pacificamente il rapporto con gli immigrati;
- sul fronte opposto si schiera chi ha ritenuto “poco di aiuto” l’apporto offerto dalla Scuola/Centro in merito al problema-droga (23.6%) e chi “per nulla” (13.9%), e in questo pesano maggiormente le segnalazioni da parte di chi non

<sup>21</sup> Cfr. l’indagine CNOS, o.c., pp. 87-88.

ha ricevuto un'educazione alla cittadinanza, oltre alla serie opposta delle variabili analizzate sopra.

Il confronto sulla Media attesta ulteriormente delle divergenze riscontrate precedentemente, con particolare riferimento a chi ha ricevuto o meno programmi di educazione alla cittadinanza (M=2.21 e M=2.60, rispettivamente).

Non poteva mancare di mettere ancora una volta a confronto l'andamento di questi dati con quelli delle altre indagini, da cui si evince che la Media delle Scuole/Centri dell'attuale indagine attesta (seppure di poco) di una maggiore attenzione alla problematica (M=2.36, contro M=2.37 di Catanzaro, M=2.47 di Latina, M=2.55 di Roma).

## Capitolo 5

### L'indagine quantitativa

---

#### II parte - *La dimensione della "cittadinanza"*

*“L’educazione alla cittadinanza rimane sempre più spesso al centro di dibattiti ed è talora oggetto di critica: mentre in origine nasce come principio di inclusione e di uguaglianza, attualmente essa rischia di trasformarsi in un fattore di esclusione e di disuguaglianza. Le emergenze sociali che le società multiculturali impongono ai sistemi educativi richiedono perciò una ridefinizione di cittadinanza centrata su un’identità plurale, tutta da definire sul piano giuridico, ma comunque al centro dell’agire educativo. La sfida che rimane da affrontare è dunque quella di trasformare questa contraddizione fra identità multiple e cittadinanza in un progetto pedagogico, in una sorta di “cittadinanza interculturale” aperta ad un sistema pluralista di diritti. Tutto ciò dovrebbe portare poi ad un concetto di cittadinanza cosmopolita e interculturale che necessariamente oltrepassa quella ritenuta ormai obsoleta in quanto legata al concetto di Stato-nazione [...] L’educazione alla cittadinanza va vista perciò nell’insieme del rapporto tra soggetto e società, dove entrambi sono coinvolti in un vicendevole processo di cura: prendendosi cura della società il soggetto prende cura di sé e, nel contempo la società, prendendosi cura della formazione integrale (culturale, professionale, morale...) del soggetto prende cura di se stessa [...] Come tale l’educazione alla cittadinanza è parte fondamentale dei sistemi educativo-formativi, poiché essi stessi sono formati da cittadini. Pertanto il loro compito non è quello di occuparsi di un non-cittadino affinché divenga in futuro un buon cittadino ma, al contrario, devono pre-occuparsi di educare al suo status di cittadino un soggetto che cittadino lo è già. Ma...cosa significa far diventare “cittadini” soggetti che cittadini già lo sono?*

*Se l’educazione alla cittadinanza può essere intesa come lo specchio dei cambiamenti sociali di un paese, la sfida di oggi sta nel definire bene anzitutto a quale “cittadinanza” si intende fare riferimento nel processo educativo. Questo richiede che anche il concetto stesso di educazione alla cittadinanza sia in continua evoluzione, dal momento che la sua complessità aumenta parallelamente all’aumentare della complessità e della accelerazione dei cambiamenti presenti nella società. Di conseguenza, la cittadinanza a cui bisogna fare riferimento comporta una continua negoziazione dei suoi significati, dei suoi confini e valori. All’educazione e alle sue istituzioni spetta perciò di affrontare la sfida di progettare e realizzare nuovi percorsi alla cittadinanza”<sup>1</sup>.*

---

<sup>1</sup> V. PIERONI - A. SANTOS FERMINO, *o.c.*, pp. 105-106.

Quanto premesso fa da scenario ad una serie di interrogativi di fondo che numerosi addetti ai lavori si pongono:

*Oggi i sistemi educativo-formativi educano veramente il cittadino alla cittadinanza?*

*E a “quale” cittadinanza?*

*Sono in grado di formare il cittadino a vivere nella “città cosmopolita”?*

Nell'indagine la dimensione della cittadinanza è stata analizzata attraverso una serie di apposite domande così suddivise:

1. l'educazione alla cittadinanza in quanto disciplina scolastica e le competenze trasmesse e apprese;
2. il prodotto dell'educazione alla cittadinanza, ossia il concetto che hanno di “cittadinanza” gli studenti/allievi coinvolti nell'indagine, sulla base delle definizioni che ne hanno dato in prima persona;
3. la ricaduta nella vita attiva dell'educazione alla cittadinanza, ossia il tipo di relazioni che si instaurano tra autoctoni e immigrati sia all'interno del gruppo-classe che nella vita del proprio territorio/habitat e l'atteggiamento verso gli immigrati e, più in generale, verso le migrazioni.

## 1. L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA

Cosa significa oggi essere *cittadini*, in un contesto storico caratterizzato da forti processi di mobilità umana e, conseguentemente, da accelerata trasformazione delle società? Quali sono gli elementi di continuità e quali di novità che caratterizzano la *cittadinanza*, in un mondo profondamente mutato rispetto al passato? Quale cultura/educazione civica deve dare la scuola a questo riguardo?

*“Con il termine ‘cittadino’ in via normale si intende una persona che vive in società con altre persone, in una molteplicità di situazioni e contesti. A sua volta il termine ‘cittadinanza’ sta ad indicare sia la relazione tra un individuo e lo Stato, sia i diritti-doveri che tale relazione comporta. Nell’insieme i due termini sottintendono la capacità di sentirsi cittadini attivi, che esercitano diritti e rispettano i doveri della società di cui fanno parte, ad ogni livello: da quello familiare a quello scolastico, da quello locale a quello regionale, nazionale e sovranazionale. Tutto ciò ripropone il problema dell’educar-‘Ci’ a saper vivere insieme in uno spazio comune. Problema che nell’attuale momento storico emerge sempre più acutamente a causa di diversi fattori: globalizzazione delle economie e delle culture diffuse attraverso differenti canali di comunicazione, flussi migratori su scala planetaria attuati nei modi più disparati e veicolati da motivazioni le più diverse, frammentazione etnica, e conseguente crescita di fenomeni di intolleranza/emarginazione per l’esclusione di sempre più quote di popolazione dallo status di cittadino”<sup>2</sup>.*

---

<sup>2</sup> V. PIERONI - A. SANTOS FERMINO, *o.c.*, p. 49.



## 1.1. Il curriculum e le competenze acquisite

Entrando più direttamente in merito alla tematica oggetto di ricerca, la prima domanda afferiva ovviamente al bisogno di verificare chi e quanti degli studenti/allievi avevano usufruito del programma.

In merito al dato quantitativo è presto detto: hanno ricevuto l'educazione alla cittadinanza due studenti/allievi su tre (61.5 contro il 37.1% che non l'ha ricevuta - Tav. 19 e grafico).

Tav. 19 - Hanno ricevuto l'educazione alla cittadinanza (dom. 15 - in %)

	TOTALE	INDIRIZZO		ENTE		SESSO		BOCCIATI		DIFFICOLTÀ	
		Sc.	FP	CNOS	CIOFS	M	F	NO	SI	SI	NO
NO	37.1	57.2	29.3	42.6	18.2	39.0	33.5	44.3	29.3	41.1	29.7
SI	61.5	41.8	69.1	56.2	79.3	59.7	65.2	54.5	69.3	57.5	68.7

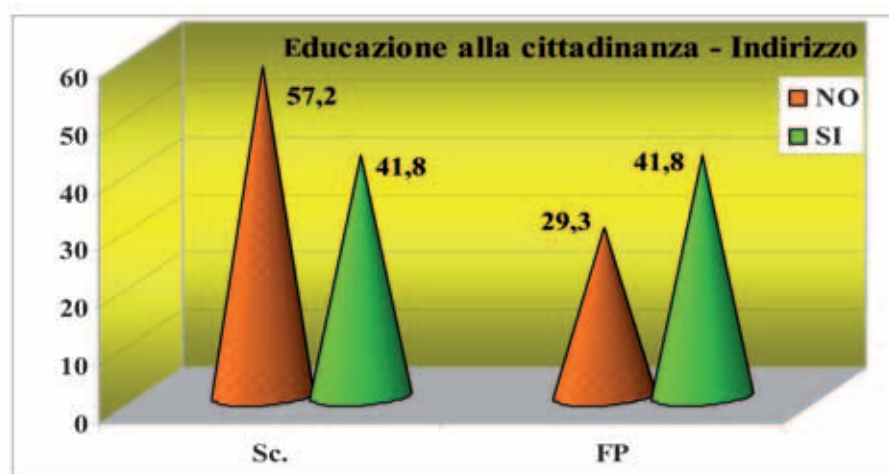
  

	TOTALE	FIGLI di GENITORI		CLASSE SOCIALE		RAPPORTI in classe.*		SCUOLA/CFP verso DROGA**		MIGRAZIONI	
		It.	Imm.	Bassa	Alta	Nega-tivi	Posi-tivi	Aiuta	Non aiuta	Inac-cettabili	Posi-tive
NO	37.1	37.9	26.7	21.8	58.1	41.5	36.0	31.3	44.8	35.3	33.9
SI	61.5	61.0	70.6	76.0	41.0	57.3	62.7	67.4	54.3	63.8	64.1

Legenda:

\* Rapporti tra studenti/allievi e immigrati

\*\* La Scuola/CFP aiuta ad affrontare i problemi della droga



Assai più interessante è invece andare a verificare le caratteristiche di chi ne ha usufruito o meno. Dall'analisi dei dati disaggregati si rileva che chi ha ricevuto l'educazione alla cittadinanza presenta le seguenti caratteristiche:

- dal punto di vista logistico: il 41.8% sta nella Scuola e il 69.1% nella FP; il 56.2% appartiene al CNOS e il 79.3% al CIOFS; il 61.2% risiede al nord, il 43.9% al centro e il 69% al sud;

- in base alle principali variabili di status: il 59.7% è costituito da maschi e il 65.2% dalle femmine; il 61% dagli autoctoni e il 70.6% dai giovani di origine migratoria;
- ulteriori caratteristiche permettono di evidenziare che il 76% appartiene a famiglie meno abbienti, il 67.4% ha ricevuto l'educazione contro le droghe; il 64.1% considera le migrazioni un evento normale e/o positivo.

Confrontando alcuni di questi dati (indirizzo, classe sociale...) si evince anzitutto che l'educazione alla cittadinanza è stata fatta più nella FP che nella Scuola; l'assenza del programma sembra invece penalizzare oltre il 40% di alcuni segmenti deboli del sistema di Istruzione e Formazione, quali i bocciati e chi ha dichiarato di incontrare anche attualmente difficoltà scolastiche, chi considera le migrazioni inaccettabili ed i rapporti tra autoctoni e immigrati conflittuali, sia dentro che fuori la classe, nel proprio habitat.

Viene, a seguire e a completamento, la richiesta di indicare se l'educazione alla cittadinanza è stata data come materia a se stante oppure come parte di altre materie: questa seconda alternativa è stata segnalata da circa due inchiestati su tre (60.4% - in gran parte del CNOS, mentre non si rilevano divergenze tra Scuola ed FP).

Indipendentemente dall'aver ricevuto o meno l'educazione alla cittadinanza, a tutti è stato chiesto di valutare in che misura la Scuola/CFP trasmette loro una serie di competenze utili per affrontare la vita attiva e professionale. È possibile raggruppare in tre parti le competenze acquisite:

- a) quelle finalizzate alla crescita della *personalità*:
  - agire in modo autonomo e responsabile (molto+abbastanza=65.8%; M=1.80);
  - essere capaci di esprimere il proprio pensiero (61.2%; M=1.87);
  - acquisire ed interpretare personalmente le informazioni (63.4%; M=1.99);
  - fare progetti per la vita futura (55.1%; M=2.03);
- b) competenze *relazionali*:
  - saper comunicare (67%; M=1.85);
  - essere capaci di comprendere il pensiero degli altri (57.4%; M=2.05);
- c) competenze *professionalizzanti*, che hanno riscontro con i problemi da affrontare nella quotidianità:
  - imparare un metodo di studio e di lavoro (58.4%; M=1.99);
  - riuscire a realizzare il compito (60%; M=2.01);
  - lavorare in modo cooperativo (57.4%; M=2.00);
  - risolvere i problemi (59.7%; M=2.02);
  - monitorare i risultati ottenuti (57.3%; M=2.10).

Nei confronti dell'intera gamma delle competenze elencate sopra la maggioranza degli studenti/allievi ha dichiarato quindi di averle apprese "abbastanza" e alcune (in particolare quelle che hanno a che fare con la personalità) anche "molto".

È scaturito di conseguenza l'interrogativo se a favorire questo risultato abbiano contribuito in particolar modo l'educazione alla cittadinanza e la prevenzione verso le droghe: mettendo a confronto chi ha potuto usufruire di entrambi i tipi di educazione rispetto a chi non le ha ricevute si rileva una effettiva differenza tra le due tipologie di utenti nel possedere queste competenze.

La successiva richiesta di indicare quali, delle competenze trasmesse, hanno trovato più importanti per la vita,

- a) le più gettonate, sono state:
  - saper fare progetti per la futura professione (31%);
  - saper agire in modo autonomo e responsabile (30.9%);
  - essere capaci di esprimere il proprio pensiero (30%);
- b) seguono competenze relative a:
  - saper risolvere i problemi (26%);
  - saper lavorare in modo cooperativo (21.4%);
  - essere capaci di comprendere il pensiero degli altri (20.8%);
  - imparare un metodo di studio e di lavoro (20.4%).

In questa selezione si riscontra tuttavia una diversa valutazione tra studenti e allievi: i primi hanno maggiormente evidenziato le competenze relazionali apprezzando il metodo cooperativo e la capacità di comprendere il pensiero degli altri, mentre gli allievi hanno accentuato la dimensione della professionalità per aver imparato a lavorare assieme agli altri e per saper risolvere i problemi legati alla professionalità

## **1.2. Insegnanti che fanno la differenza**

A questo punto, tenendo conto dell'andamento d'insieme dei risultati dell'inchiesta, caratterizzata da aspetti positivi quanto critici, "a macchia di leopardo", è venuto spontaneo chiederci che tipo di insegnanti hanno avuto questi studenti/allievi, quanto sono stati effettivamente in grado di incidere sulla crescita della loro personalità.

Di conseguenza è stata posta una domanda mirata a conoscere come gli utenti dei sistemi formativi delle Scuole/CFP della famiglia salesiana valutano i loro insegnanti, con particolare riferimento alla capacità di incarnare, fare propri, i principi del "Sistema Preventivo" di Don Bosco.

Dai dati totali della Tav. 20 si evince che nei confronti dell'intera gamma dei principi che afferiscono al "Sistema Preventivo" sono state date valutazioni che vanno dall'"abbastanza" verso il "molto" nell'affermare che gli insegnanti/operatori (in graduatoria):

- nei loro confronti dimostrano simpatia e volontà di contatto (79%; M=1.78);
- stanno fraternamente in mezzo agli studenti/allievi (79.3%; M=1.82);
- operano con competenza pedagogica, didattica e professionale (79.1%; M=1.83);

- attivano e animano le varie iniziative presenti nella Scuola/Centro (75.5%; M=1.89);
- li accompagnano nella loro maturazione religiosa (72%; M=1.97);
- vanno incontro alle reali esigenze degli studenti/allievi (69.9%; M=2.00).

**Tav. 20** - *Gli insegnanti e i principi del "Sistema Preventivo"* (dom. 19 - in M)

I DOCENTI:	TOTALE	INDIRIZZO		EDUC. CITTADIN.		SC./FP DROGA**	
		SC.	FP	SI	NO	Aiuta	Non aiuta
3. dimostrano simpatia e volontà di contatto con gli stud/allievi	<b>1.78</b>	1.92	1.73	1.69	1.92	1.61	2.02
1. stanno fraternamente in mezzo agli stud/allievi	<b>1.82</b>	2.00	1.75	1.73	1.97	1.65	2.05
5. operano con competenza pedagogica, didattica e professionale	<b>1.83</b>	1.82	1.84	1.77	1.93	1.70	2.02
6. animano le varie iniziative presenti nella Scuola/Centro	<b>1.89</b>	2.00	1.83	1.78	2.04	1.69	2.14
2. accompagnano gli stud/allievi nella loro maturazione religiosa	<b>1.97</b>	2.00	1.96	1.89	2.10	1.79	2.22
4. vanno incontro alle reali esigenze degli stud/allievi	<b>2.00</b>	2.10	1.95	1.90	2.14	1.80	2.20

Legenda:

\* Media: 1 = molto d'accordo; 2 = abbastanza; 3 = poco; 4 = per nulla

\*\* La Scuola/FP educa ad affrontare il problema droga

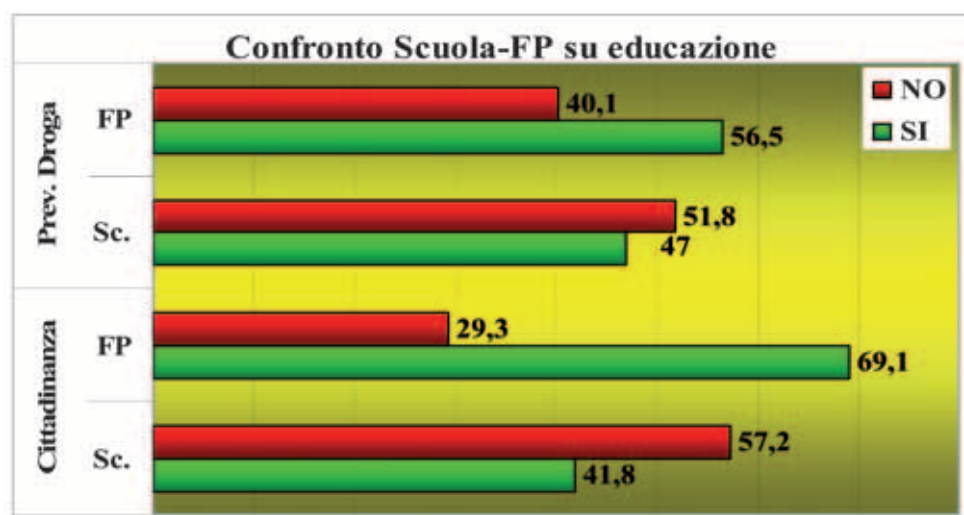
Passando ad analizzare i dati disaggregati si rileva anzitutto che un maggior peso, in fatto di valutazioni positive, è stato esercitato, sull'intera gamma delle alternative, dagli iscritti alla FP rispetto a quelli della Scuola; inoltre un maggiore riconoscimento dell'apporto educativo offerto dai propri insegnanti scaturisce prioritariamente dalle fila di coloro che hanno ricevuto l'educazione alla cittadinanza e alla prevenzione verso le droghe. Un tale andamento lascia intuire che gli insegnanti della FP godono di un maggior prestigio e/o comunque viene attribuito loro maggiore coerenza nel praticare e trasmettere i principi del "Sistema Preventivo". Una tale ipotesi pare possa essere ulteriormente convalidata dal fatto che tanto l'educazione alla cittadinanza come la prevenzione verso le droghe sono state maggiormente promosse nella FP, come si evince dalla Tav. 21 (e grafico), dove i dati attestano che entrambe le tipologie educative sono state ricevute rispettivamente dal 69.1 e 56.5% degli iscritti alla FP, mentre nella Scuola non le ha ricevute più della metà (il 57.2 e il 51.8%, rispettivamente).

**Tav. 21** - *Confronto all'interno dei sistemi scolastico-formativi tra chi ha ricevuto o no l'educazione alla cittadinanza e alla prevenzione alle droghe*

HANNO RICEVUTO L'EDUCAZIONE alla ...				
nella...	CITTADINANZA		PREVENZIONE DROGA	
	SCUOLA	FP	SCUOLA	FP
SI	41.8	69.1	47.0	56.5
NO	57.2	29.3	51.8	40.1

Nel dare sostegno a quegli insegnanti che meglio hanno incarnato/trasmesso loro i principi del Sistema Preventivo, ulteriori apporti scaturiscono poi dalle fila delle ragazze, da chi appartiene alle classi sociali meno abbienti, dai giovani di ori-

gine migratoria, da chi manifesta difficoltà negli studi, da chi conduce una vita soddisfacente, da chi vive e pratica la dimensione religiosa, da chi considera positivamente le migrazioni ed i rapporti in classe tra autoctoni e immigrati.



## 2. IL “PRODOTTO” DELL’EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA

Per meglio verificare quali effetti ha avuto l’educazione alla cittadinanza sulla *forma mentis* di questi studenti/allievi si è fatto ricorso ad una metodologia qualitativa che richiedeva loro di definire, scrivendo in prima persona su un spazio del questionario lasciato appositamente aperto, che cosa significa “*diventare buono e onesto cittadino*” e, in un successivo spazio, “*diventare cittadino del mondo*”.

Le migliaia di risposte pervenute hanno richiesto in seguito di essere codificate in una serie di contenitori sulla base della comunanza dei contenuti sottesi alle definizioni, ciò che ha permesso poi di passare al loro trattamento statistico.

### 2.1. “Cosa significa per te diventare buono e onesto cittadino”

La frase ha ovviamente un sapore del tutto donboschiano e la sfida consisteva nel verificare quanto/fino a che punto nei banchi di scuola l’educazione alla cittadinanza è stata introiettata dai giovani dell’inchiesta.

Le definizioni sono state suddivise in due dimensioni di massima:

- quelle prettamente attinenti agli aspetti istituzionali (e dintorni) sotto cui può essere interpretata la cittadinanza;
- e quelle che invece fanno riferimento specificamente alle caratteristiche di persona “buona e onesta” che deve avere un cittadino.

- a) Secondo questi giovani, la dimensione che afferisce a fattori istituzionali su cui si fonda la “cittadinanza”, si compone di:
- definizioni in cui viene fatto esplicito riferimento all’Italia, alle norme che regolano la società e ai cittadini che ne fanno parte: *rispetto per la Costituzione, senso di comunità, senso di appartenenza al proprio paese, non danneggiare l’ambiente...*;
  - definizioni che richiamano al rispetto della legge e delle regole: *essere educati al senso delle regole, essere in regola con la legge, agire sempre in modo corretto, crescere con sani principi/valori, senso dei propri diritti ma anche dei doveri...*;
  - definizioni che fanno capo alla dimensione dell’“alterità”: *rispetto per sé e per gli altri, non creare problemi ad altri cittadini, andare d’accordo con tutti, essere responsabili nei confronti della comunità, essere un esempio per gli altri...*
- b) Mentre la dimensione che si rifà a fattori qualificanti la “personalità” del “buono e onesto cittadino”, si compone di:
- definizioni che fanno esplicito riferimento al vissuto religioso: *essere un buon cristiano, non peccare, osservare i Comandamenti di Dio, essere una persona matura, responsabile, fare il proprio dovere...*;
  - definizioni che afferiscono a valori etici: *non rubare, non commettere reati, non infrangere le leggi, pagare le tasse, non evadere il fisco, fare del bene, aiutare il prossimo, sostenere le persone in difficoltà, possedere alti valori morali, ...*;
  - definizioni che si richiamano alla dimensione progettuale della vita: *avere un progetto di vita, avere ideali, principi per cui vale la pena vivere...*;
  - definizioni che fanno capo al lavoro e alla professionalità, interpretati come fattori di onestà e di riscatto dalla propria condizione: *saper fare bene il proprio lavoro, svolgere un lavoro onesto, guadagnare onestamente il pane quotidiano, avere un lavoro che permette di rispettare le leggi, avere un lavoro e una famiglia che permette di vivere in pace, in pratica per tutti costori (chiaramente della FP) essere cittadini onesti significa avere un lavoro, e chi ha un lavoro non ruba, rispetta le leggi, aiuta gli altri, è orgoglioso di sé...*

Passando dall’analisi qualitativa a quella quantitativa (Tav. 22 e grafico) troviamo una netta tripartizione dei dati statistici tra chi ha optato per la dimensione della “cittadinanza” (33.3%) e chi per quella della “personalità” (29.7%); a cui va aggiunto un altro il 36.8% che raggruppa varie modalità di risposta: una quota ha lasciato in bianco, un’altra ha dato risposte non pertinenti (*non ci ho mai pensato, non so, non ho un’idea...*), mentre altri ancora hanno manifestato un certo scetticismo verso l’onestà dei cittadini di oggi (*chi li ha visti? Non esistono più cittadini onesti...*).

Tav. 22 - “Cosa significa per te diventare onesto cittadino”

DIMENSIONI*	TOTALE	INDIRIZZO		ENTE		SESSO		ETÀ		BOCCIATI	
		Sc.	FP	CNOS	CIOFS	M	F	11-16	17-24	NO	SI
<b>1</b>	<b>33.3</b>	43.3	29.4	34.7	28.6	31.7	37.6	36.2	30.6	36.5	27.5
<b>2</b>	<b>29.7</b>	32.1	28.7	31.4	23.7	31.9	25.1	30.7	28.6	30.1	28.8
<b>NR</b>	<b>36.8</b>	<b>24.3</b>	<b>41.7</b>	<b>33.8</b>	<b>47.3</b>	<b>36.2</b>	<b>37.0</b>	<b>32.8</b>	<b>40.6</b>	<b>33.2</b>	<b>43.4</b>
DIMENSIONI*	TOTALE	FIGLI di GENITORI		CLASSE SOCIALE		SCUOLA/CFP verso DROGA**		RAPPORTI It.-Imm.***		RAPPORTI in classe.****	
		It.	Imm.	Bassa	Alta	Aiuta	Non aiuta	Pacifici	Conflittuali	Negativi	Positivi
		<b>1</b>	<b>33.3</b>	<b>34.2</b>	<b>25.4</b>	27.8	40.6	35.0	32.1	36.1	27.1
<b>2</b>	<b>29.7</b>	30.4	22.9	28.9	29.9	32.9	26.7	33.0	25.7	30.7	29.5
<b>NR</b>	<b>36.8</b>	<b>35.2</b>	<b>51.6</b>	<b>43.2</b>	<b>29.2</b>	<b>32.0</b>	<b>40.9</b>	<b>30.6</b>	<b>47.2</b>	<b>37.2</b>	<b>34.9</b>
DIMENSIONI*	TOTALE	TUA VITA*****		TUA CITTÀ		MIGRAZIONI		GRUPPO		APPART. RELIGIOSA	
		Sodd.	Insod.	Piace	Non piace	Inaccettabili	Positive	NO	SI	SI	NO
		<b>1</b>	<b>33.3</b>	35.9	29.4	35.8	27.6	31.5	36.9	31.4	38.2
<b>2</b>	<b>29.7</b>	31.7	26.4	31.7	25.1	30.3	32.2	29.1	32.2	32.3	21.7
<b>NR</b>	<b>36.8</b>	<b>32.1</b>	<b>44.2</b>	<b>32.3</b>	<b>47.2</b>	<b>37.9</b>	<b>30.6</b>	<b>39.4</b>	<b>29.4</b>	<b>30.4</b>	<b>55.4</b>

Legenda:

\* 1 = istituzionale; 2 = personale; NR = non risposto e/o risposte evasive

\*\* La Scuola/FP aiuta ad affrontare i problemi della droga

\*\*\* Rapporti tra italiani e immigrati nella città/quartiere

\*\*\*\* Rapporti tra studenti/allievi e immigrati

\*\*\*\*\* Sodd = soddisfatto; Insod = insoddisfatto della vita condotta finora

Dall’analisi dei dati disaggregati si evince che le definizioni in merito alle prime due dimensioni di massima scaturiscono in entrambi i casi da un gruppo di variabili che fanno capo:

- per quanto riguarda la posizione logistica: alla Scuola e al CNOS;
- per quanto riguarda le definizioni di carattere istituzionale: ai minori di età, agli autoctoni, alle classi sociali medio-alte, ai non bocciati, a chi fa parte di un gruppo organizzato;
- per quanto riguarda la dimensione etica–valoriale–esistenziale: a chi vive più intensamente la religione, a chi considera normali/positive le migrazioni ed i rapporti tra autoctoni e immigrati, sia in classe che fuori, ai soddisfatti della vita condotta finora;
- per quanto riguarda infine il riferimento ai processi educativi: a chi ovviamente ha ricevuto l’educazione alla cittadinanza e alla prevenzione contro le droghe.

Su quel 36.8% che invece non ha risposto o ha dato risposte evasive/non pertinenti si schiera tutta una serie di variabili opposte alle prime, e che riguardano in particolare il 40.6% degli ultra 17enni, il 51.6% dei giovani di origine migratoria, il 43.2% di chi proviene da famiglie di classe sociale bassa, il 43.4% dei bocciati, il 55.4% di chi non trova sostegno nella religione e/o non prega, il 47.2% di chi considera conflittuali i rapporti tra autoctoni e immigrati e inaccettabili le migrazioni,

il 44.2% degli insoddisfatti della vita e del luogo in cui risiede (47.2%), il 40.9% di chi non ha ricevuto l'educazione alla cittadinanza e la prevenzione verso le droghe.

Riemerge anche qui la coorte, o meglio il cluster di soggetti da tenere in particolare considerazione, in quanto al suo interno "si annidano" quelle categorie che sembrano incontrare maggiore resistenza ai processi educativo-rieducativi.

Va detto che questi studenti/allievi che non hanno dato risposte o che non hanno saputo definire cosa intendono per cittadinanza stanno comunque in buona compagnia con i loro coetanei su scala nazionale. A questo riguardo G. Pinelli<sup>3</sup>, nel commentare i risultati di un'indagine promossa dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione di Bologna<sup>4</sup>, in merito alla rappresentazione che hanno della cittadinanza gli studenti della secondaria superiore intervistati in Emilia Romagna, Lombardia e Sicilia, scrive: "Sui 1308 questionari esaminati 304 risultano privi di risposta o, seppur compilati, restano indecifrabili per quanto concerne le rappresentazioni di cittadinanza... altri 92 questionari fanno sospettare una percezione confusa della cittadinanza...".

Sommando insieme questi dati si evince che per circa un terzo (31%) di questi studenti l'idea di cittadinanza "viene percepita in modo vago... a molti il tema pare di scarso rilievo, altri ammettono apertamente di non sapere cosa si debba intendere...".

## 2.2. "Cosa significa per te diventare cittadino del mondo"

*"Viviamo, o meglio, 'viaggiamo' in una dimensione planetaria sempre più ristretta/ravvicinata nelle sue dinamiche spazio-temporali. Le incessanti innovazioni tecnologiche che afferiscono ai vari sistemi informativi e di comunicazione di massa consentono infatti all'opinione pubblica di essere informati in tempo reale [...] Sebbene abbattere i "confini" dietro cui si barricano gli Stati-nazione al momento possa apparire un obiettivo che appartiene ancora al mondo degli ideali ipotetici, tuttavia è possibile far rientrare fin da ora questa utopia in quelle prospettive di futuro che sono almeno auspicabili [...] Sul piano pedagogico la sfida di pensare ad una cittadinanza "a-dimensione-cosmopolita" può essere raccolta a partire dalla consapevolezza dell'appartenenza ad un mondo sempre più complesso e globalizzato, basato sulla piena consapevolezza della dignità insita in ogni essere umano e a favore del bene comune"*<sup>5</sup>.

A questa prima richiesta di definire il "buono e onesto cittadino" ha poi fatto seguito, alzando provocatoriamente il tiro della sfida, una seconda, mirata a verificare se tra le mura dei sistemi scolastico-formativi della famiglia salesiana circola

---

<sup>3</sup> G. PINELLI, *La "cittadinanza" raccontata dagli studenti. Un'esplorazione empirica*, in "Nuova Secondaria, 7, 2010, pp. 23-25.

<sup>4</sup> M.T. MOSCATO - M. CAPUTO - R. GATTI - G. PINELLI, *Esperienze didattiche e rappresentazioni della cittadinanza nella secondaria superiore. Uno studio esplorativo* (Unità di Bologna, PRN 2007, *Educare alla cittadinanza democratica*). Inedito.

<sup>5</sup> V. PIERONI - A. SANTOS FERMINO, *o.c.*



aria di “mondialità”, ossia di un’educazione applicata ad una visione planetaria/cosmopolita dell’umanità.

Nel presente caso sono emerse tre dimensioni di fondo, che fanno capo ad altrettante tipologie di definizioni.

1. Definizioni che richiamano al senso di *responsabilità e di partecipazione alla vita sociale*:
  - *collaborare, partecipare, avere un ruolo attivo nella società;*
  - *sentirsi una persona responsabile verso il futuro del mondo;*
  - *saper stare con gli altri, sapersi adattare alle diverse realtà;*
  - *sentirsi a proprio agio in qualsiasi comunità;*
  - *aiutare gli altri;*
  - *voglia di conoscere più culture e tradizioni;*
  - *informarsi, aprirsi, avere un’apertura mentale;*
  - *migliorare il mondo, diventare persona che si rende utile e responsabile per migliorare il mondo;*
  - *sentire propri i problemi degli altri.*
2. Definizioni che hanno a che fare con la *presa di coscienza della dimensione cosmopolita del mondo e della storia*:
  - *cooperare allo sviluppo globale;*
  - *sentirsi parte di una realtà più grande, della comunità mondiale;*
  - *partecipare al processo di globalizzazione;*
  - *abitare il mondo;*
  - *prendere coscienza che non esisto solo io/noi;*
  - *prendere coscienza di essere uno tra tanti, una cultura tra le tante;*
  - *sentirsi orgogliosi di far parte dell’umanità;*
  - *conoscere per comunicare con tutte le persone del mondo;*
  - *ambientarsi ad altre culture diverse dalla nostra.*
3. Definizioni che invitano all’*uguaglianza e al rispetto delle diversità*:
  - *far parte di una comunità globale dove siano rispettati i diritti di tutti;*
  - *convivere, condividere, fratellanza, uguaglianza;*
  - *non discriminare, non sentirsi superiori;*
  - *aprirsi agli altri;*
  - *entrare in dialogo, saper accogliere gli altri;*
  - *diritti-doveri uguali per tutti;*
  - *poter stare/andare ovunque;*
  - *essere riconosciuti in tutto il mondo;*
  - *rispetto per la diversità;*
  - *conoscere per rispettare, rispetto delle leggi e delle regole per tutti.*

Coerentemente a quanto è stato fatto per le definizioni di “buono e onesto cittadino”, anche quelle che afferiscono al sentirsi “cittadino del mondo” sono state codificate e poi trasferite su base informatizzata per elaborarle statisticamente. Pas-

sando anche in questo caso dall'analisi qualitativa a quella quantitativa, troviamo che (Tav. 23):

- la maggior parte delle risposte (circa un terzo) si è concentrata sulla presa di coscienza di appartenere ad una dimensione cosmopolita (30%);
- un inchiestato su cinque ha focalizzato l'interesse sulla necessità di vivere i rapporti tra le diversità sulla base dell'uguaglianza e del rispetto (20.1%);
- una quota minoritaria ha optato per il senso di auto responsabilizzazione nei confronti dei cambiamenti epocali (14.4%);
- infine è presente anche in questo caso un terzo di soggetti che hanno lasciato lo spazio in bianco o hanno dato risposte evasive/non pertinenti (34.5%).

Tav. 23 - "Cosa significa per te diventare cittadino del mondo"

DIMENSIONI*	TOTALE	INDIRIZZO		RAPPORTI in CLASSE		EDUCAZIONE alla CITTADINANZA		SCUOLA/CFP verso DROGA**		MIGRAZIONI	
		Sc.	FP	Conflittuali	Pacifici	NO	SI	Aiuta	Non aiuta	Inaccettabili	Positive
1	14.4	15.2	13.7	13.8	14.0	14.1	14.7	16.3	10.9	12.8	14.5
2	30.0	34.5	26.4	28.9	30.2	31.0	29.6	30.1	29.9	30.4	30.5
3	20.1	21.3	19.1	15.5	22.2	17.6	21.8	21.6	17.3	14.4	22.0
NR	34.5	28.9	39.2	41.2	32.4	36.7	32.9	30.8	41.3	41.4	32.6

Legenda:

\* 1 = responsabilizzazione; 2 = coscienza cosmopolita; 3 = uguaglianza/rispetto per la diversità;

NR = non risposto e/o risposte evasive

\*\* La Scuola/FP aiuta ad affrontare i problemi della droga



In quest'ultimo gruppo si ritrovano coloro che già in precedenza si sono distinti per non aver ricevuto l'educazione alla cittadinanza e/o alla prevenzione verso le droghe, chi ha definito conflittuali i rapporti all'interno della propria classe tra autoctoni e immigrati e chi considera inaccettabili le migrazioni.

### 3. LA RICADUTA...

#### 3.1. ...nel sentirsi “cittadini di”

A seguito delle definizioni date alle due domande precedenti, è stata inserita una serie di domande di controllo mirate a verificare fino a che punto questi giovani hanno effettivamente introiettato il senso di “cittadinanza”. Con una prima si è inteso verificare se essi si sentono “*cittadini di qui e/o d’altrove*”.

Nell’attuale momento storico è assai frequente infatti sentir parlare di “orgoglio” in relazione a differenziati contesti (etnici, culturali, di genere, professionali, sportivi...). Nel presente caso il senso di orgoglio è stato trasferito sul termine “cittadino”, mettendolo in relazione con una serie di “cittadinanze” da interpretare però a cerchi d’onda sempre più allargati (Tav. 24).

Se si poteva supporre che questi giovani fossero orgogliosi di sentirsi anzitutto “cittadini italiani” (M=1.60), in realtà dai totali della tavola si rileva che essi si sentono prima ancora “cittadini del proprio paese di origine o di origine dei propri genitori” (M=1.53); una risposta che in pratica corrisponde a quel senso di “globalismo” che ha le proprie radici nel contesto/ambiente in cui è avvenuta la socializzazione primaria e secondaria; viene, a seguire e più distanziato, il senso di appartenenza all’Europa (M=1.83) e infine il sentirsi “cittadini del mondo”, un senso di appartenenza che tutto sommato pare anch’esso “abbastanza” avvertito e condiviso (M=2.01), attestando così che l’educazione alla cittadinanza offerta nelle strutture educativo-formative della famiglia salesiana ha una ricaduta nella *forma mentis* degli utenti.

Tav. 24 - “Sei orgoglioso di essere cittadino...”

	TOTALE	INDIRIZZO		EDUC. CITTADIN.		SC./FP DROGA**	
		SC.	FP	SI	NO	Aiuta	Non aiuta
1. italiano	1.60	1.74	1.54	1.56	1.66	1.55	1.68
2. europeo	1.83	1.78	1.84	1.81	1.85	1.78	1.89
3. del tuo paese di origine o di origine dei tuoi genitori	1.53	1.62	1.49	1.50	1.57	1.48	1.59
4. del mondo	2.01	1.97	2.02	1.95	2.08	1.92	2.11

Legenda:

\* Media: 1 = molto d'accordo; 2 = abbastanza; 3 = poco; 4 = per nulla

\*\* La Scuola/FP educa ad affrontare il problema droga

Attraverso i dati disaggregati si evince inoltre che a pesare sulla differenza a favore della cittadinanza “glocale”, prima ancora che italiana, sono in particolare i figli di origine migratoria; mentre gli autoctoni si attestano in entrambi i casi su una media di 1.54; ulteriori contributi in questa direzione provengono poi anche dagli iscritti alla FP (M=1.49 a favore del “globalismo”).

Un senso di appartenenza alla dimensione europea trova invece sostegno nella Scuola, nei più giovani, in chi non presenta difficoltà negli studi, in chi vive positivamente i rapporti in classe tra autoctoni e immigrati; mentre un sentimento di ap-

partenza a tutto tondo, allargato cioè alla dimensione planetaria/cosmopolita, è stato espresso anche dalle ragazze, dai giovani di origine migratoria, da chi ha ricevuto l'educazione alla cittadinanza e alla prevenzione verso le droghe, da chi considera normali/positive le migrazioni.

### 3.2. ...nel rapporto con il territorio e con le istituzioni

In un'indagine sulla cittadinanza non poteva certo mancare un'apposita area mirata a valutare il proprio "star-bene" nei confronti del territorio/ambiente in cui si vive e delle figure deputate ad amministrarlo e/o a regolarlo su più livelli (locale, nazionale, sovranazionale).

Attraverso i dati della Tav. 25 (e grafico) si rileva che il piacere di vivere nella propria città/quartiere è stato ammesso "molto" da oltre un terzo degli studenti/allievi (36.6%) e "abbastanza" da una pari aliquota (35.6%), in pratica da tre su quattro degli inchiestati (72.2%). Va dato per scontato che per trovarsi bene nel proprio habitat significa avere a che fare con amicizie, rapporti, relazioni significative. E, a questo riguardo pare opportuno inserire il contributo che viene anche da altri studi.

**Tav. 25 - Piace vivere nella propria città/quartiere** (dom. 43 - dati per esteso e raggruppati, in % e Media)

PIACE:	TOTALE	SESSO		ETÀ		FIGLI di GENITORI***		APPART. RELIGIOSA		GRUPPO		RAPPORTI*****	
		M	F	11-16	17-24	It.	Imm.	SI	NO	NO	SI	1	2
<b>M*</b>	<b>36.6</b>	42.1	24.6	38.0	34.5	38.0	24.9	40.2	25.1	34.7	41.2	44.3	36.1
<b>A</b>	<b>35.6</b>	35.4	36.5	36.7	34.7	35.4	39.2	38.0	29.2	36.3	34.5	36.8	40.8
<b>P</b>	<b>13.4</b>	12.2	16.2	13.2	13.6	13.0	15.5	13.8	12.0	14.1	12.3	13.0	14.8
<b>N</b>	<b>6.8</b>	5.4	9.8	6.5	7.7	6.7	7.5	6.0	9.9	7.3	6.0	5.5	8.1
<b>M**</b>	<b>1.90</b>	<b>1.80</b>	<b>2.13</b>	<b>1.87</b>	<b>1.94</b>	<b>1.88</b>	<b>2.06</b>	<b>1.85</b>	<b>2.09</b>	<b>1.93</b>	<b>1.82</b>	<b>1.80</b>	<b>1.95</b>
Dati raggruppati*****													
<b>1</b>	<b>72.2</b>	77.4	61.1	74.8	69.2	73.4	64.1	78.1	54.2	71.0	75.7	81.2	61.3
<b>2</b>	<b>25.0</b>	19.8	36.6	23.1	27.9	24.0	33.2	19.9	43.7	26.3	22.2	18.5	38.4

Legenda:

\* M = molto; A = abbastanza; P = poco; N = per nulla

\*\* M = Media ponderata

\*\*\* It. = italiani; Imm. = immigrati

\*\*\*\* Rapporti tra italiani e immigrati: 1 = pacifici; 2 = conflittuali

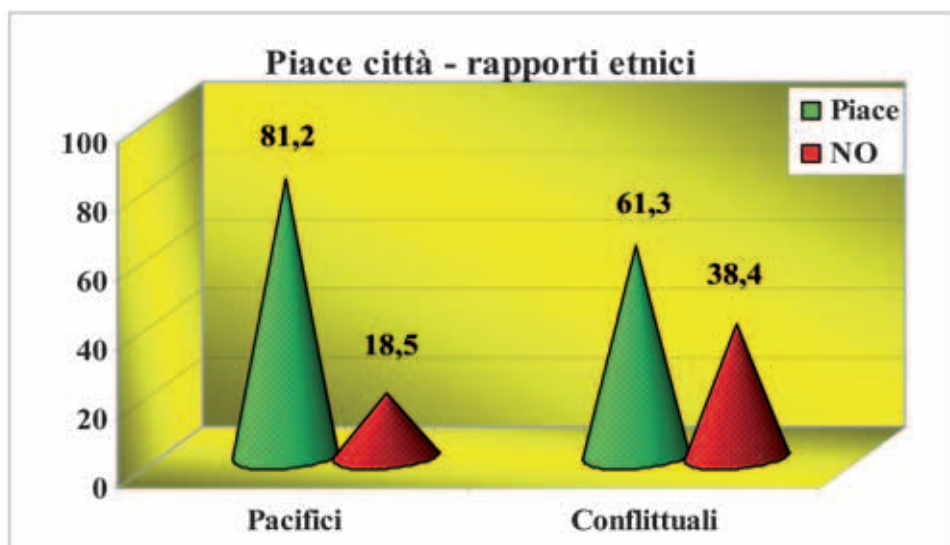
\*\*\*\*\* 1 = piace; 2 = non piace vivere nella propria città/quartiere

*"I familiari, gli amici, il gruppo dei pari, gli insegnanti ed altri adulti ancora costituiscono la rete relazionale con cui l'adolescente interagisce quotidianamente. Pope et al. (1992, 20) e Bracken (2003, 21) sostengono che in questi casi l'auto-stima dell'adolescente viene messa alla prova per essere costantemente influenzata dalle reazioni che le altre persone hanno nei suoi confronti, dal grado di positività in cui avvengono questi contatti e dalla capacità di realizzare i propri obiettivi tramite interazioni sociali altrettanto positive. Ne consegue che l'adolescente si sentirà a proprio agio con il concetto che ha di sé tanto in quanto rimarrà soddisfatto delle interazioni e dei rapporti che ha in famiglia, con il gruppo dei pari e con il più ampio contesto circostante.*

*In particolare la relazione col gruppo dei pari fornisce molteplici opportunità per osservare le strategie sociali da adottare con gli altri, per verificare in che misura esse sono efficaci e offrono un contesto dove l'adolescente può apprendere le abilità necessarie nel rappresentare se stesso e le proprie azioni.*

*È nel gruppo dei pari infatti che prendono avvio buona parte di tali processi, non più mediati dalla famiglia, anzi talora in contrapposizione con quanto proposto dai genitori; ed è ancora il gruppo dei pari che esercita nell'adolescente un fascino particolare nel momento di ricerca di adeguato sostegno lungo il percorso di "scoperta" di quel mondo esterno che da un lato lo attrae e dall'altro lo intimorisce per non sentirsi "attrezzato" e/o per non aver ancora acquisito del tutto le necessarie sicurezze nel confrontarsi e relazionarsi con gli altri.*

*Durante la fase evolutiva l'adolescente si trova infatti di fronte a tante incertezze, ed è proprio in questi momenti critici che viene messa in atto una vera e propria riorganizzazione del sé grazie a questa ampia rete di relazioni e di scambi in cui egli, consapevole dei mutamenti in atto, riflette su se stesso e valuta le proprie capacità"<sup>6</sup>.*



Passando a confrontare i dati della Media si osserva che nel proprio habitat si trovano meglio i maschi (M=1.80) piuttosto che le femmine (M=2.13), i più giovani (M=1.87), i figli di genitori italiani (M=1.88), chi ha segnalato la presenza di rapporti di pacifica convivenza tra italiani e immigrati (M=1.80), gli appartenenti ad un gruppo (M=1.82) e ad una religione (M=1.85); viceversa il disagio è stato

<sup>6</sup> A. SANTOS FERMINO, o.c., pp. 143-144.

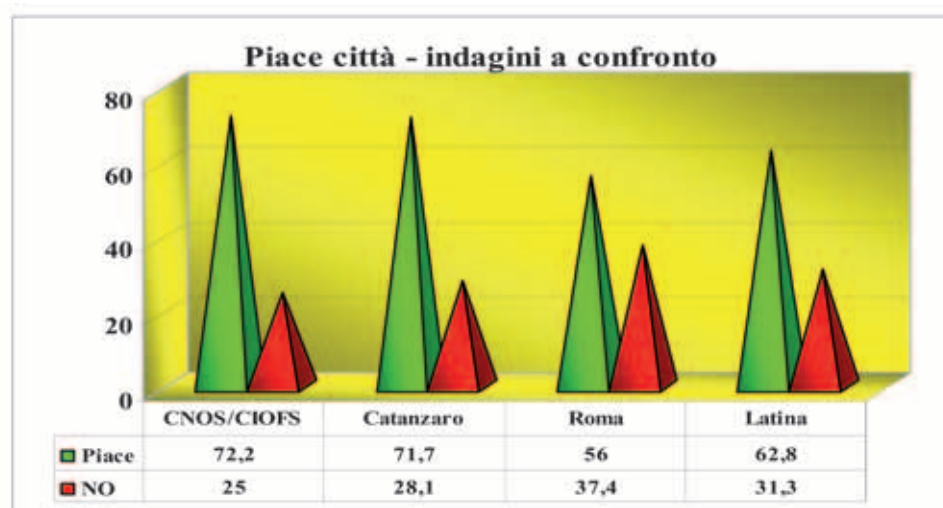
manifestato da un quarto degli inchiestati (25%) composto, oltre che da una quota parte delle ragazze (36.6%), in particolare anche dai figli di origine migratoria (33.2%) e da chi ha ammesso la presenza, nel territorio e/o nel circondario del proprio habitat, di rapporti conflittuali tra italiani e immigrati (38.4%).

Il confronto sulle Medie delle altre indagini (Tav. 26 e grafico) permette inoltre di evidenziare valutazioni decisamente più positive da parte dei nostri studenti/allievi in merito alla vivibilità nel proprio territorio, mentre la posizione di scontentezza riguarda in particolare gli inchiestati di Roma (M=2.40) e in parte anche di Latina (M=2.24).

**Tav. 26 - Piace vivere nella propria città/quartiere** (dom. 43 - in % e M; indagini a confronto)

	TOTALE	Catanzaro	Roma	Latina
1. molto	36.6	33.1	19.6	18.9
2. abbastanza	35.6	38.6	36.4	43.9
3. poco	13.4	18.6	17.1	20.9
4. per nulla	6.8	9.5	20.3	10.4
M*	1.90	2.05	2.40	2.24

Nell'intento di conoscere le ragioni dello scontento, a quel 25% che ha valutato negativamente la vivibilità nella propria città/territorio è stato chiesto successivamente di indicarne le cause. In pratica la ragione principale della scontentezza è solo una: la mancanza di spazio per divertirsi (51.6%), per incontrare gli amici (25.5%) o giovani di altre località (33.6%); altre ragioni afferiscono alla violenza urbana (12.4%) o alla droga (14.3%), che però appaiono quasi trascurate; mentre un dato certamente da evidenziare va individuato in quel 20.7% che ha attribuito il proprio scontento alla presenza di immigrati.



Chi accentua questo disagio si caratterizza per aver già egli stesso sperimentato un processo migratorio interno, provenendo da altre province/regioni italiane e per aver dichiarato la presenza di rapporti negativi/conflittuali tra italiani e immigrati sia dentro la propria Scuola/CFP che nel territorio; di conseguenza il meta-messaggio sotteso sembrerebbe quello tipico di chi, migrando, arriva prima e non ammette che altri vengano ad occupare gli stessi spazi. In merito poi alle rimanenti cause di scontentezza si distinguono in particolare le ragazze, gli insoddisfatti della vita, i giovani del sud e di classe sociale bassa, mentre i figli degli immigrati lamentano soprattutto la mancanza di amicizie.

Mediante un'ulteriore domanda si è inteso conoscere anche che concetto hanno questi giovani delle principali istituzioni, quanti ripongono fiducia in coloro che governano la società civile e/o amministrano le varie strutture presenti nel territorio. A questo riguardo è necessario anticipare subito che nel lungo elenco della domanda (composta da 18 alternative) soltanto tre istituzioni sono state prese in considerazione:

- la scuola (33.3% - segnalata da tutti coloro che la frequentano con successo e la valutano positivamente in relazione alla preparazione per la vita);
- la Chiesa Cattolica (21.1% - ovviamente i più sensibili alla vita religiosa);
- le Forze Armate e le Forze dell'Ordine (20% - i maschi e le classi sociali medio-alte).

Al di fuori di queste istituzioni il dato di maggior rilievo (19.6%) riguarda coloro che hanno dichiarato apertamente la loro totale sfiducia sull'intero arco delle istituzioni elencate nella domanda; sfiducia che in particolare scaturisce dalle fila di chi ha incontrato o sta incontrando insuccessi e difficoltà negli studi, di chi non ha ricevuto l'educazione alla cittadinanza e di chi considera che i sistemi scolastico-formativi non preparano contro le droghe.

Al di sotto di queste quote una qualche attenzione in più è stata riservata alle Nazioni Unite (13%) e all'Unione Europea (12.5%), mentre meno del 5% attribuisce fiducia a tutte quelle istituzioni che amministrano la vita del paese (governo, parlamento, partiti, pubblica amministrazione, sindacati, banche, sistema industriale, ...). Il dato si commenta da solo.

### **3.3. ...nelle relazioni tra autoctoni e immigrati**

Successivamente si è inteso affrontare una problematica oggi particolarmente avvertita all'interno del tessuto societario italiano: la convivenza con gli immigrati e/o con "persone"<sup>7</sup> diverse per tradizione, lingua, cultura, religione.

Attraverso la Tav. 27 si rileva che una maggioranza relativa degli studenti/alievi colloca i rapporti tra autoctoni e immigrati in una posizione di indifferenza

---

<sup>7</sup> Le virgolette apposte al termine intendono ricollegere la problematica alla ben nota frase: "avevamo bisogno di braccia, sono venute persone".

(41.9%), mentre le altre due minoranze sono schierate su posizioni opposte: di pacifica convivenza (27.3%) e di conflittualità (25.8%); facendo riferimento ai dati della Media si osserva che il rapporto conflittuale è stato maggiormente segnalato, oltre che da coloro a cui non piace vivere nella città/territorio dove attualmente risiede (M=2.20), anche da chi ammette che tale conflittualità si verifica pure all'interno della propria classe (M=2.21), dai bocciati (M=2.06), dagli insoddisfatti della vita (M=2.09) e da chi non trova sostegno nella fede e nell'appartenenza religiosa (M=2.29).

**Tav. 27** - "Il rapporto tra italiani e immigrati nella tua città/territorio, è all'insegna della..." (dom. 44 - in % e Media)

RAPPORTI di*	TOTALE	INDIRIZZO		SESSO		ETA		BOCCIATI		FIGLI di GENITORI	
		Sc.	FP	M	F	11-16	17-24	NO	SI	It.	Imm.
<b>1</b>	<b>27.3</b>	27.8	27.1	25.8	30.6	28.8	25.3	28.6	25.0	26.1	41.1
<b>2</b>	<b>41.9</b>	45.1	40.7	43.2	39.7	43.4	40.2	43.6	38.9	42.8	33.2
<b>3</b>	<b>25.8</b>	23.4	26.7	25.9	25.5	23.5	29.4	22.9	31.0	26.3	20.2
<b>M**</b>	<b>1.98</b>	<b>1.95</b>	<b>2.00</b>	<b>2.00</b>	<b>1.95</b>	<b>1.94</b>	<b>2.04</b>	<b>1.94</b>	<b>2.06</b>	<b>2.00</b>	<b>1.78</b>
RAPPORTI di*	TOTALE	TUA VITA***		TUA CITTÀ		SCUOLA/CFP verso DROGA****		RAPPORTI It.-Imm.*****		APPART. RELIGIOSA	
		Sodd.	Insod.	Piace	Non piace	Aiuta	Non aiuta	Negativi	Positivi	SI	NO
<b>1</b>	<b>27.3</b>	29.6	24.1	30.7	20.2	33.4	20.6	14.9	36.4	30.3	17.9
<b>2</b>	<b>41.9</b>	44.4	38.7	44.6	38.4	43.2	41.2	45.7	43.4	45.1	32.6
<b>3</b>	<b>25.8</b>	22.0	32.8	21.8	39.6	19.2	34.7	34.4	16.2	20.4	45.3
<b>M**</b>	<b>1.98</b>	<b>1.92</b>	<b>2.09</b>	<b>1.91</b>	<b>2.20</b>	<b>1.85</b>	<b>2.15</b>	<b>2.21</b>	<b>1.79</b>	<b>1.90</b>	<b>2.29</b>

Legenda:

\* 1 = pacifica convivenza; 2 = indifferenza; 3 = conflittualità

\*\* M = Media ponderata

\*\*\* Sodd = soddisfatto; Insod = insoddisfatto della vita condotta finora

\*\*\*\* La Scuola/CFP aiuta ad affrontare i problemi della droga

\*\*\*\*\* Rapporti nella Scuola/CFP tra studenti/allievi e immigrati

Il passo successivo mirava quindi a verificare che rapporti si istaurano, anche all'interno del gruppo-classe, tra compagni di diversa origine, cultura, razza e religione.

In questo caso i rapporti prettamente conflittuali sono stati segnalati da una quota assai ristretta, attorno al 5%; semmai appare leggermente accentuato l'aspetto dell'indifferenza (6%) e soprattutto della superficialità (15%); mentre trovano assai più consenso il rispetto per la diversità e l'apertura all'accoglienza (attorno al 25% in entrambi i casi); al tempo stesso va anche fatto presente che uno su quattro non ha dato un proprio parere in merito.

Nella Tav. 28 (e grafico) la tipologia dei rapporti è stata raggruppata e poi suddivisa tra quelli di senso negativo e quelli positivi; in questo modo è stato possibile evidenziare che questi ultimi sono stati segnalati quasi in misura del doppio rispetto ai primi (43.5 e 26.2%, rispettivamente); sull'andamento positivo hanno esercitato particolare influenza gli iscritti alla FP (47.7) rispetto a quelli della Scuola (32.8%) e chi ha ricevuto l'educazione alla prevenzione verso le droghe (49.6%), mentre tra

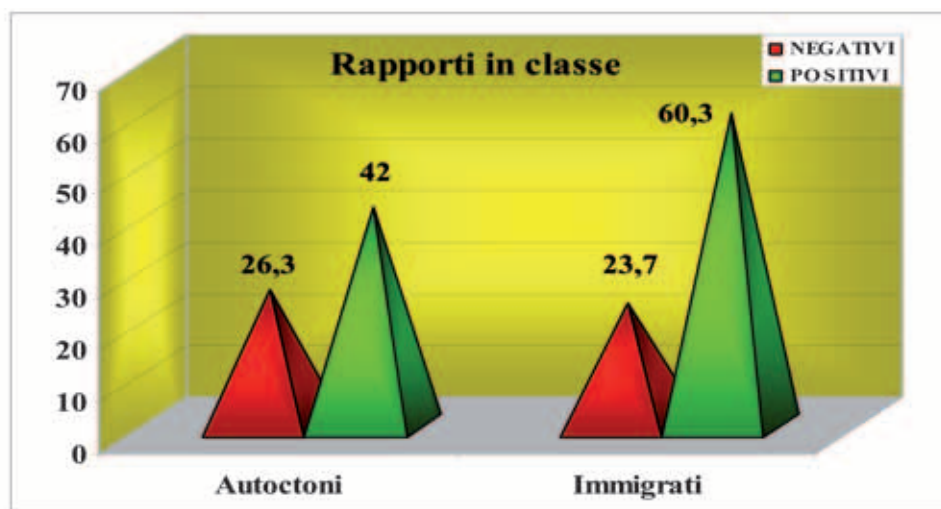


chi ha ricevuto o meno l'educazione alla cittadinanza la differenza appare quasi nulla; infine un ulteriore dato significativo va poi individuato nel fatto che a segnalare la positività dei rapporti è il 60.3% di figli di immigrati, contro appena il 40% degli autoctoni.

Tav. 28 - Relazioni nella Scuola/FP tra studenti/allievi e immigrati (dom. 14 - in%)

RAPPORTI:	TOTALE	INDIRIZZO		EDUC. CITTADIN.		SC./FP DROGA*		ORIGINE	
		SC.	FP	SI	NO	Aiuta	Non aiuta	Autoctoni	Immigrati
NEGATIVI	26.2	24.7	26.8	24.4	29.3	25.2	27.8	26.3	23.7
POSITIVI	43.5	32.8	47.7	44.4	42.2	49.6	36.4	42.0	60.3

\* La Scuola/FP educa ad affrontare il problema droga



### 3.4. ...nell'atteggiamento verso le migrazioni e gli immigrati

Nella ricerca sperimentazione che risale ancora al 1997, condotta su un campione di circa 900 studenti delle scuole superiori dell'indirizzo umanistico-scientifico e tecnico professionale<sup>8</sup>, è stato chiesto cosa si prevede che porterà l'avvicinarsi dell'anno 2000.

*“Il 2000 porterà con sé una serie di problematiche tra cui una delle principali riguarderà un aumento in massa degli immigrati (64.2%); di conseguenza aumenteranno anche i fenomeni di razzismo (63.1%) e di intolleranza tra razze e culture diverse (49.2%), la pace e la fratellanza andranno sempre più deteriorandosi*

<sup>8</sup> V. PIERONI (a cura di), *Non solo noi. Indagine sperimentazione sul razzismo*, Bologna, EMI, 1997.

(46.6%). Ossia i giovani sembrano guardare con apprensione l'avvicinarsi del terzo millennio. Si consolano pensando che negli anni avvenire ci sarà una maggiore distribuzione del benessere e della ricchezza, in realtà le previsioni ottimistiche finiscono qui. Su tutto il resto grava un oscuro presagio di peggioramento della situazione (disoccupazione, droga, devianza, inquinamento, invasione degli extracomunitari...). È come se avessero la sensazione dell'avvicinarsi di un temporale, carico di nubi minacciose e dalle conseguenze imprevedibili.

[...] Un atteggiamento razzista mascherato ma assai diffuso emerge al momento di toccare l'argomento sull'immigrazione:

- appena l'8.2% considera un fatto "positivo" le migrazioni, ossia riesce ad intravedere l'arricchimento reciproco che deriva dalle ondate migratorie;
- solo il 17% trova 'normali' i processi migratori;
- viceversa, oltre uno su cinque degli studenti dichiara apertamente di essere contrario alle migrazioni ('sono inaccettabili' - 22.4%) e la maggioranza lascia trasparire un diffuso atteggiamento di distacco e di rassegnazione ('sono inevitabili' - 43.4%)<sup>9</sup>.

Alla distanza di oltre dieci anni la domanda ("Consideri le migrazioni una realtà: inaccettabile, inevitabile, normale, positiva") è stata riproposta tale e quale agli attuali studenti/allievi i quali, stando ai dati della Tav. 29 non sembra che abbiano maturato un sostanziale cambio di atteggiamento nei confronti della problematica:

- in particolare, una visione *positiva* dei processi migratori scaturisce in entrambe le indagini da una quota minoritaria (8 e 8.2%);
- una ulteriore somiglianza tra i dati delle due indagini riguarda le quote di coloro che considerano *inaccettabili* le migrazioni (24.1 e 22.4%);
- una leggera differenza tra le due indagini va invece individuata nel considerare *inevitabile* il fenomeno (seppure i nostri appaiano più contenuti nell'ammeterlo: 25.3 contro 43.4% dell'indagine del '97);
- mentre attesta sicuramente di un trend positivo e in ascesa poter riscontrare che, rispetto al passato (17.7%), le migrazioni oggi vengono ritenute più un fatto *normale* (28.1%).

Tav. 29 - Le migrazioni sono una realtà... (dom. 46 - in %)

	TOTALE 1997	TOTALE 2010	INDIRIZZO		EDUC. CITTADIN.		SC/FP DROGA*	
			SC.	FP	SI	NO	Aiuta	Non aiuta
Inaccettabile	22.4	24.1	17.9	26.6	25.1	23.0	25.2	23.2
Inevitabile	43.4	25.3	29.5	23.7	23.4	28.5	27.7	22.9
Normale	17.7	28.1	33.4	26.1	26.3	31.2	29.7	27.3
Positiva	8.2	8.0	8.9	7.7	8.4	7.3	9.3	6.7

\* La Scuola/FP educa ad affrontare il problema droga

<sup>9</sup> Ibidem, p. 77.

E comunque non si può dire di essere di fronte a dei cambiamenti eclatanti da parte delle nuove generazioni, si tratta piuttosto di piccoli passi in avanti che tuttavia attestano che quando si fa davvero formazione qualcosa cambia nella *forma mentis* e negli atteggiamenti degli utenti.

Successivamente si è voluto sapere come la pensano questi studenti/allievi di fronte a quella che una oggi viene sempre più diffusamente percepita una “minaccia” (all’occupazione e non solo...), in particolare dalle generazioni in procinto di entrare nel mercato del lavoro, per avere a che fare con sempre nuovi concorrenti. È scaturita da qui anche la provocazione: “*gli immigrati tolgono lavoro agli italiani?*”

Minaccia che a sua volta nell’immaginario collettivo il più delle volte viene poi estesa al senso di insicurezza che provoca la presenza degli immigrati nella società nell’incrementare i problemi legati all’emarginazione, alla devianza, alla criminalità. E, proprio a questo riguardo, ancora nell’indagine di confronto...

“... è stato possibile ricostruire tutta una serie di pregiudizi che l’immaginario collettivo scarica contro l’immagine dell’immigrato. Tali pregiudizi riguardano l’attribuzione all’immigrato dell’aumento in Italia della prostituzione (94.1%), della delinquenza (90.8%), della droga (79.5%) e della malavita organizzata (62.3%). Neppure un terzo dei rispondenti riconosce nell’arrivo e nella presenza in Italia degli extracomunitari un arricchimento reciproco delle culture”<sup>10</sup>.

Passando ai dati dell’indagine attuale, nella serie delle affermazioni nei cui confronti gli intervistati avrebbero potuto concordare o meno, quattro erano di senso negativo e due di senso positivo (Tav. 30).

**Tav. 30** - Grado di accordo o meno con le seguenti affermazioni (dom. 45 - in M\*)

	TOTALE	INDIRIZZO		EDUC. CITTADIN.		SC/FP DROGA**	
		SC.	FP	SI	NO	Aiuta	Non aiuta
1. Gli immigrati portano via il lavoro agli italiani	<b>2.40</b>	2.65	2.29	2.34	2.48	2.40	2.40
2. Gli immigrati arricchiscono la cultura dell’Italia	<b>2.91</b>	2.97	2.88	2.86	2.89	2.84	3.01
3. Gli immigrati aggravano i problemi di criminalità dell’Italia	<b>1.91</b>	1.94	1.89	1.93	1.87	1.94	1.85
4. La cittadinanza italiana spetta solo a chi ha un genitore italiano	<b>2.50</b>	2.59	2.45	2.48	2.51	2.50	2.48
5. Si può imparare molto dalla cultura di altri popoli	<b>2.29</b>	2.19	2.33	2.29	2.29	2.24	2.35
6. Per vivere pacificamente occorre che gli immigrati abbandonino le loro usanze e tradizioni	<b>2.54</b>	2.64	2.49	2.55	2.53	2.54	2.54

Legenda:

\* Media: 1 = molto d’accordo; 2 = abbastanza; 3 = poco; 4 = per nulla

\*\* La Scuola/FP educa ad affrontare il problema droga

a) Affermazioni di senso negativo:

- a sostenere che *gli immigrati portano via il lavoro agli italiani* è più della metà del campione (56.4%), contro un 40% circa che si dichiara poco/per nulla d’accordo (M=2.40); ovviamente a temere questa concorrenza sono soprattutto

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 78.

- gli allievi della FP e gli appartenenti alle classi sociali medio-basse, mentre gli studenti e le classi medio-alte appaiono assai meno toccati dalla problematica;
- in merito poi all'attribuire agli immigrati *un aggravio della criminalità presente in Italia*, la concordanza sull'affermazione sale ulteriormente fino e riguardare circa tre su quattro degli inchiestati (70.2% - M=1.91); da questo verdetto quasi plebiscitario prende le distanze appena uno su cinque degli inchiestati, con particolare riferimento a chi considera normali o positive le migrazioni;
  - il dibattuto problema sui *limiti di concessione della cittadinanza agli immigrati* spacca invece in due le opinioni degli inchiestati, al punto che il trend in senso limitativo (M=2.50) pare coniugarsi sincronicamente con l'attuale dibattito che vede altrettanto divisa l'opinione pubblica italiana; oltre a chi ritiene inaccettabili le migrazioni, il diniego della cittadinanza viene sostenuto dalle fasce più deboli dei sistemi formativi (bocciati, iscritti alla FP, età superiore alla media) e da quella quota parte di soggetti sui quali non sembrano fare presa né l'educazione alla cittadinanza né la prevenzione contro la droga;
  - infine gli inchiestati si dividono in parti simili tra chi è favorevole (43%) o contrario (46%) a che gli immigrati abbandonino le loro tradizioni se vogliono integrarsi nella cultura italiana (M=2.54).

b) Affermazioni di senso positivo:

- con una prima, si è inteso verificare se questi giovani hanno la percezione che *il contatto/meticciamento tra le diverse culture può essere interpretato come un fattore di arricchimento della cultura italiana*: purtroppo la questione, seppure messa in senso positivo, in realtà si è tradotta in un boomerang di senso negativo dal momento che appena un terzo concorda con l'affermazione, mentre una netta maggioranza appare decisamente "poco" d'accordo (M=2.91);
- e tuttavia un vero e proprio fattore di positività è venuto fuori al momento di verificare se l'attività educativa che si svolge all'interno delle Scuole/CFP della famiglia salesiana abbia inciso *nell'abbassare il livello di etnocentrismo per aprirsi alle culture altre*: ed effettivamente più di due giovani su tre (67.3%) presentano un atteggiamento "abbastanza" aperto nei confronti delle altre culture (M=2.29); da sottolineare come anche in questo caso il dato scaturisce prevalentemente dalle fila di chi ha avuto una formazione contro le droghe, piuttosto che da chi ha ricevuto l'educazione alla cittadinanza.

Il questionario terminava ringraziando l'intervistato per la collaborazione data. In risposta, in non pochi casi i giovani hanno aggiunto di propria iniziativa delle osservazioni alle domande del questionario; osservazioni talora carine talora meno, in merito soprattutto all'impatto che esse hanno avuto sulla loro percezione della problematica e, conseguentemente, nell'essersi sentiti più o meno coinvolti. Ne riportiamo una per tutte, apparsa particolarmente significativa anche in considerazione della grafica con cui è stata espressa:

*"Prego, anKe se potevate evitare di toKKare tasti Kosi delicati..."*

## Capitolo 6

### L'analisi qualitativa

---

Secondo quanto anticipato nell'illustrare la metodologia dell'indagine<sup>1</sup>, in questa seconda parte dell'inchiesta si è inteso scendere in profondità sintetizzando anzitutto i principali trend emersi nell'analizzare la personalità degli studenti/allievi in rapporto ad una serie di dimensioni, nei cui confronti poter offrire conseguentemente alcune linee interpretative, per finire poi col verificare con quale *forma mentis* stanno per fare il loro ingresso nella vita sociale e attiva. Per questa ulteriore analisi si è fatto ricorso, come previsto da progetto, ad una serie di *focus group*<sup>2</sup> con dirigenti/direttori di Scuole/Centri e rispettivi docenti/formatori di varie discipline (in particolare di cultura generale) ai quali sono stati illustrati, in un primo tempo, i principali risultati dell'inchiesta invitandoli, in un secondo momento, a fornire delle linee interpretative per poi passare, conseguentemente, a varare proposte operative, al fine di poter offrire a queste nuove generazioni (considerando anche che sono il prodotto di una "mutazione genetica") una formazione sempre più adeguata ai cambiamenti in atto nell'attuale momento storico.

A sostegno e/o a completamento delle analisi è stato fatto riferimento anche ai contributi offerti da alcune recenti pubblicazioni.

#### 1. LA DIMENSIONE DELLA PERSONALITÀ: "COME" SI AUTODEFINISCONO E CHE SENSO HA LA VITA PER QUESTI STUDENTI/ALLIEVI

Gli attributi che una netta maggioranza degli studenti/allievi ritiene di possedere, afferiscono ad una personalità:

- attiva;
- disposta a fare qualcosa per gli altri;
- motivata;
- con molti ideali;

---

<sup>1</sup> Cfr. Capitolo 3, al punto 1.

<sup>2</sup> Il *focus group* rientra tra le metodologie qualitative mirate ad analizzare in profondità, rispetto al dato puramente quantitativo, gli aspetti delle tematiche prese in analisi, come nel presente caso. La metodologia consiste nel convocare un gruppo di esperti (chiamati anche "testimoni privilegiati") disposti ad offrire un proprio contributo sia in termini interpretativi che in prospettiva progettuale, alla tematica/problematica oggetto di analisi, al fine di un possibile cambio dello *status quo*.

- gioiosa;
- che ha stima di sé;
- capace di accettare chi è “diverso”.

Su queste dimensioni della personalità tuttavia hanno buon gioco alcune variabili di status piuttosto che altre. In particolare:

- nella variabile di genere, i maschi si mettono in evidenza per mettere al primo posto la “stima di sé” mentre l’accettazione del “diverso” risulta una delle caratteristiche possedute di meno; viceversa le femmine la mettono al primo posto e tra le meno possedute risulta proprio la “stima di sé”; inoltre si rileva che le doti di persona “gioiosa”, “motivata” e “piena di ideali” se le attribuiscono in particolar modo le femmine, i minori ed i più soddisfatti della vita;
- mentre in rapporto all’età, la differenza si riscontra soprattutto tra chi è “disposto a fare qualcosa per gli altri” (la fascia dei minori) e chi ha un’alta “stima di sé” (i maggiori di età).

Questi attributi a loro volta sembrano avere una ricaduta su almeno tre su quattro di coloro che hanno dichiarato di essere pienamente/abbastanza soddisfatto della vita condotta finora, mentre il disagio esistenziale appare prerogativa di una minoranza. In genere si mettono in evidenza per condurre una vita più soddisfacente chi viene da famiglie medio-alte, i più giovani, i maschi, chi trova sostegno nella religione, gli utenti della Scuola, chi non è mai andato incontro ad insuccessi scolastici e chi dichiara di non avere difficoltà negli studi; viceversa chi è scontento della vita che ha condotto finora in genere si colloca sulle variabili opposte, con particolare riferimento ai più avanzati in età, a chi è andato incontro ad insuccessi scolastici e a chi ammette di non avere un vissuto religioso.

E tuttavia a questa età c’è sempre qualcosa che uno vorrebbe cambiare della propria vita: nel presente caso lo scontento ha riguardato per lo più certi aspetti esteriori legati alla corporeità o al sistema dei consumi (la condizione economica, l’uso del denaro e del tempo libero...), mentre la maggioranza ha dichiarato di star bene così, per cui non ritiene di dover cambiare nulla.

In questa parte dell’inchiesta si sono messi in evidenza alcuni gruppi di soggetti che fanno capo alla FP (in particolare femmine e figli di immigrati) in merito all’espressa esigenza di cambiare il rapporto con i genitori. È a quest’ultimo gruppo che occorre dare maggiore attenzione, in quanto una tale richiesta fa ritenere di avere a che fare con un segnale-spia nei cambi generazionali che stanno avvenendo sia nel processo di emancipazione femminile che all’interno delle famiglie immigrate; in particolare, in rapporto alla richiesta di cambiamento del rapporto da parte dei figli di immigrati una presumibile spiegazione può venire dal fatto che costoro, non avendo fatto in prima persona la scelta di emigrare, stanno perseguendo obiettivi ed itinerari propri, che possono essere talora in contrasto con il progetto originario dei genitori di emigrare, al punto da diventare questi ultimi ostaggio del progetto di vita dei figli. Da cui anche il provocarsi di possibili conflitti intergenerazionali.

E comunque il ripetuto confronto, lungo l'analisi dei dati, con le altre recenti indagini di confronto in merito alle caratteristiche di personalità permette di evidenziare che gli utenti delle strutture scolastico-formative della famiglia salesiana si distinguono, sul lato delle dimensioni positive, per manifestare una maggiore stima di sé e per sentirsi pieni di ideali, ma leggermente meno gioiosi rispetto ai loro coetanei delle scuole statali; mentre sul versante delle dimensioni negative appaiono meno ribelli.

## **2. LA DIMENSIONE VALORIALE: I FATTORI PROTETTIVI E DI RESILIENZA PER FRONTEGGIARE IL DISAGIO ED I COMPORTAMENTI A RISCHIO**

In questa età di passaggio, stretti tra “Scilla” e “Cariddi”, tra le pulsioni interne tipiche della crescita evolutiva in atto e le pressioni esterne esercitate dagli amici e dal gruppo dei pari (in concomitanza con la progressiva uscita dal nido familiare), le “turbolenze” che mettono alla prova un'identità ancora fragile e/o in costruzione fanno parte anch'esse di un passaggio obbligato e si dispiegano su un largo fronte che va dalle sensazioni, alle paure/preoccupazioni, per avere come capolinea in certi casi anche comportamenti a rischio.

Queste dinamiche ambivalenti sono presenti e oscillano tra segnalazioni più o meno elevate anche nell'indagine:

- a) per quanto riguarda le sensazioni, più della metà ha ammesso di aver voglia di spaccare tutto, di non aver fiducia in nessuno, di sentirsi solo e un buono a nulla; uno su quattro è arrivato anche a dichiarare di aver voglia di farla finita una volta per tutte;
- b) se si passa poi alla serie delle paure/preoccupazioni, le nubi minacciose che si affacciano all'orizzonte di questi giovani, e che sembrano “offuscare” il loro sistema di significato ed i progetti di vita, fanno capo essenzialmente a due ordini di fattori:
  - le “paure sociali”, a loro volta suddivise tra forme di devianza (violenza presente nella società, droghe, disonestà della gente...), senso di precarietà e di insicurezza legate al contesto sociale di appartenenza (crisi economica, catastrofi ambientali, inquinamento...);
  - e preoccupazioni di ordine personale, a loro volta suddivise tra quelle prettamente relazionali (problemi affettivi e familiari, la mancanza di amici veri...) e quelle che fanno capo al proprio sistema di significato esistenziale (non avere ideali per cui vale la pena vivere, non sapere cosa fare in futuro...) e alla professionalità (non avere una preparazione sufficiente per trovare lavoro); un dato da non sottovalutare va riscontrato nel fatto che tra le paure di ordine personale trova sempre più consenso la paura della morte.

Il tentativo di andare ad individuare chi sperimenta particolarmente queste paure/preoccupazioni/disagi/sensazioni, ha portato ad evidenziare che:

- i giovani del sud accusano particolarmente le forme di violenza presenti nel tessuto sociale, la disonestà, la diffusione delle droghe, la paura della morte;
- gli studenti della Scuola si distinguono per non saper cosa fare in futuro e per le difficoltà nello studio; mentre gli allievi della FP lamentano l'impreparazione al lavoro e trovano assai preoccupante la crisi economica mondiale;
- quest'ultima è particolarmente avvertita anche dai maschi, congiuntamente alla manifestazione di insofferenza per la convivenza con gli immigrati; mentre le femmine si concentrano sui problemi affettivo-relazionali (famiglia e amici) e sulla paura della morte;
- i figli degli immigrati, seppure costituiscano una minoranza, si mettono in evidenza per segnalare in misura superiore alla media un po' tutte le preoccupazioni elencate nella domanda, e in modo particolare per sentirsi impreparati al lavoro, per manifestare difficoltà nello studio, per non sapere cosa fare in futuro, per la mancanza di amici "veri", per avere problemi familiari (in particolare chi non vive con i genitori) e, di conseguenza, per non avere ideali per cui vale la pena vivere;
- queste stesse preoccupazioni sono state manifestate da coloro che hanno dichiarato di essere insoddisfatti della vita.

Il marasma di certe sensazioni che "bollono dentro" questi giovani, in particolare la voglia di spaccare tutto, il senso di vuoto e di solitudine che provano e soprattutto la voglia di farla finita, si commenta da solo, anche se la media in genere attesta che tali sensazioni non sono generalizzabili. Il vero problema tuttavia sta nel verificare fino a quando è presente al tempo stesso un sistema educativo/valoriale che faccia da "contenitore" alla pressione esercitata da queste inevitabili sfide con cui si ha a che fare a questa giovane età o, viceversa, quali danni possono derivare quando queste sensazioni in certi casi potrebbero "esplodere" trasformandosi in azioni a rischio e/o in comportamenti aggressivi/trasgressivi.

È un'ipotesi niente affatto da sottovalutare se si tiene conto, scendendo tra i dati disaggregati della domanda, che le segnalazioni di coloro che hanno ammesso di provare maggiormente queste sensazioni partono soprattutto da chi già di per sé vive condizioni di disagio, ossia da chi appartiene a famiglie meno abbienti, dai figli di immigrati, da chi ha un'età più avanzata, dai bocciati, da chi dichiara di avere difficoltà scolastiche, da chi non trova sostegno nella religione, da chi si sente insoddisfatto della vita, da chi afferma che non piace vivere nella città/ambiente in cui risiede; in merito poi ad alcune particolari sensazioni si distinguono i maschi, per la voglia di spaccare tutto, e le femmine per sentirsi sole e buone a nulla.

E comunque tutte queste paure, preoccupazioni, sensazioni non sono prerogativa unicamente di questi studenti/allievi. Ciò che accomuna i giovani di un po' tutti le inchieste sono le cosiddette paure sociali collegate alle forme di violenza e droga e, a sorpresa, la paura della morte. Quest'ultimo dato merita un commento a parte: quando la paura della morte è stata inserita nell'elenco delle preoccupazioni delle indagini realizzate tra la fine degli anni '80 e l'inizio degli anni '90, essa ve-



niva manifestata da meno del 10%, mentre oggi è trasversale alle diverse generazioni e in continua crescita (al punto che riguarda circa uno su quattro degli inchiestati), vuoi per le forme dirette di violenza presenti nella società (bullismo, bande di “ultras”, crimini efferati ...) o indirette, sperimentate attraverso i vari strumenti informatici e virtuali a cui si trovano sempre più esposti e/o a cui dedicano uno spazio-tempo sempre maggiore (televisione, internet, videogiochi, film...).

Cosicché ci si è chiesto: quali danni ne possono scaturire, qualora queste sensazioni dovessero “esplosione”, trasformandosi in azioni a rischio e/o in comportamenti aggressivi/trasgressivi?

In realtà lo scenario delle trasgressività è apparso, ovviamente con il beneficio dell’inventario, abbastanza ridimensionato (in particolare se confrontato con i coetanei di altre indagini) sia per tipologia di comportamenti che per il numero di chi li mette in atto, dal momento che riguardano circa uno su quattro degli intervistati, i quali in genere hanno ammesso di aver preso qualcosa nei negozi senza pagare, di aver picchiato compagni di classe, di aver commesso atti di vandalismo, di aver messo in pericolo la propria vita praticando sport estremi.

Si tratta in fondo di comportamenti che i giovani di oggi ammettono abbastanza comunemente di fare, come emerso un po’ dappertutto nelle indagini di confronto e, anche se nella presente le quote appaiono leggermente più ridimensionate sull’intera serie di trasgressività, rimane un dato di fatto che esse vengono commesse anche dai giovani delle strutture scolastico-formative salesiane. Da qui l’esigenza di intervenire attraverso strategie mirate. Lo stesso fenomeno della tossicodipendenza, seppure ridimensionato nelle quote di chi ha ammesso di esserne fruitore e/o spacciatore, tocca da vicino lo stesso sistema preventivo-educativo, in quanto sta a testimoniare che è presente all’interno delle strutture della famiglia salesiana e che potrebbe allargarsi ulteriormente sulla scia, come è ben noto, dello spontaneo diffondersi del “contagio”.

Destinatari di tali strategie d’intervento preventivo dovranno essere ovviamente tutti, ma nel presente casi in particolar modo coloro che si sono messi in evidenza per aver manifestato un po’ dappertutto i più alti tassi di trasgressività. In pratica si ripropongono ancora una volta i soggetti che riportano le caratteristiche elencate precedentemente, ossia chi già di per sé vive condizioni di disagio e quindi chi appartiene a famiglie meno abbienti, i figli di immigrati, chi ha un’età più avanzata, i bocciati, chi dichiara di avere difficoltà scolastiche, chi non trova sostegno nella religione, chi si sente insoddisfatto della vita, chi detesta la città/ambiente in cui vive. Tutta una serie di caratteristiche che induce fin da ora, a seguito del loro puntuale e congiunto riproporsi in negativo su certi “punti scottanti” dell’inchiesta, ad etichettare questo particolare cluster di giovani come “soggetti difficili” e/o a rischio.

Di conseguenza ci si è ulteriormente chiesto se per fronteggiare queste turbolenze e/o a protezione di possibili cadute in comportamenti a rischio le attuali generazioni attingono a fattori protettivi che permettono loro di mettere in atto particolari risorse e/o strategie di resilienza, e quali.

a) Nel dover fronteggiare un grave problema, le risorse su cui i più farebbero leva consisterebbero nel ricorrere all'aiuto di persone esperte o nel confidare sulle proprie forze, mettendocela tutta per risorverlo. Già da queste prime risposte appare evidente la determinazione a fronteggiare l'evento sfavorevole, con particolare riferimento soprattutto alle ragazze e a chi trova sostegno nella pratica religiosa. Per converso, le altre scelte basate sul ripiego nell'alcol o su altre sostanze, nell'incollare se stessi o nel far finta che il problema non esiste, trovano il consenso di appena uno su dieci (in questo si distinguono gli insoddisfatti della vita e a chi non trova sostegno nel vissuto religioso...); mentre per oltre uno su quattro il sostegno e/o la strategia vincente viene anche dal rapporto con Dio.

b) Nel dover fronteggiare la pressione del gruppo e/o di amici che si comportano in modo trasgressivo, nel caso in cui fossero messi di fronte alla scelta di aderire all'azione pena l'isolamento o l'eliminazione, oltre tre su quattro hanno dichiarato di mettere in atto soprattutto due strategie: restare fedele ai propri principi andando via, oppure rimanere nel gruppo con l'obiettivo però di dissuadere i compagni o comunque di far capire loro dove sbagliano; solo una quota minoritaria, composta da "gregari", ha ammesso che condividerebbe in qualche modo l'azione trasgressiva, pur di non essere espulsa dal gruppo-amici; in questo le maggiori divergenze di comportamento passano tra i maschi, i quali in genere si fanno notare per cedere più facilmente ai condizionamenti del gruppo e, all'opposto, le femmine, per reagire in base ai propri principi valoriali.

c) In merito poi al "quanto" siano effettivamente attrezzati ad affrontare la vita, un riscontro potrebbe venire, nello specifico, dall'incontro-scontro con il problema-droga. Sono essenzialmente tre i fattori protettivi su cui fa leva una netta maggioranza di questi studenti/allievi:

- in primo luogo avere una famiglia che sa educare grazie a dei genitori che seguono i figli;
- a sua volta l'apporto della famiglia viene considerato alla pari e/o inscindibile da quello di frequentare amici "affidabili";
- entrambi questi fattori sembrano avere una ricaduta sul fare affidamento sulla costruzione di una personalità matura, caratterizzata da una forte dose di autostima e di fiducia in se stessi.

Attraverso i dati disaggregati si rileva che questi fattori protettivi e di resilienza sono stati maggiormente manifestati dagli iscritti nella Scuola, dai non bocciati, dagli appartenenti alle classi sociali più alte, da chi ha dichiarato un forte senso di appartenenza e pratica religiosa, da chi fa parte di un gruppo/associazione formalmente riconosciuto, da coloro a cui piace l'ambiente/territorio in cui risiedono e, ovviamente, dai più soddisfatti della vita.

Il metamessaggio sotteso all'andamento di questi trend in fondo non fa che ribadire e confermare le teorie psico-pedagogiche che afferiscono al momento del passaggio verso l'esterno, alla scoperta di nuovi "mondi", del soggetto in età evolutiva. È in que-

sta fase che l'adolescente ha bisogno, per crescere dentro di sé e per costruire la propria identità, di sperimentare un rapporto di equilibrio/coerenza tra i due sistemi di socializzazione. Da qui l'importanza che i valori educativi ereditati dalla famiglia vadano nella stessa direzione e/o trovino coerenza all'interno del gruppo dei pari, di amici, in quanto entrambi concorrono ad irrobustire quell'"io" in crescita da cui traggono fiducia in se stessi e che danno poi sostegno a un sistema di significato esistenziale proiettato verso futuri scenari progettuali. Una volta impostato l'impianto valoriale su questi pilastri portanti, è ovvio che tutto il resto non serve o serve poco (come evitare di frequentare le discoteche...) o comunque non aggiunge molto a quello di cui si è già in possesso (come l'informazione sulle droghe...); tutt'al più è consigliabile stare alla larga, non frequentare chi fa uso delle sostanze.

Entrando nello specifico delle variabili che caratterizzano i giovani dell'inchiesta si rileva che la presenza di un po' tutti questi fattori protettivi e di resilienza è stata segnalata da un cluster di soggetti che si mettono in evidenza per essere soprattutto:

- femmine;
- di età intorno ai 16 anni o al di sotto;
- delle regioni del sud;
- di classe sociale medio-alta;
- iscritti nella scuola;
- mai bocciati;
- chi trova di aiuto contro la droga i programmi offerti dalla Scuola/CFP;
- chi manifesta un più alto sentimento religioso in credenza e pratica;
- chi frequenta un gruppo/associazione.

In pratica si concentra in questo cluster la parte migliore dei giovani, quella che appare più sana dal punto di vista etico-formativo, e che anche in vari altri punti dell'inchiesta ha dato prova di mettersi puntualmente in evidenza in merito ai dati più positivi emersi. Si tratta di una quota che supera in numero e qualità quella dei "migliori" presenti anche nelle altre indagini di confronto, dove invece si era riscontrato una certa incongruenza nel rapporto tra le regole vigenti in famiglia e l'effettiva osservanza delle stesse, facendo perciò dubitare della loro funzione preventiva/protettiva.

Il ripetuto confronto con le altre indagini ha permesso infatti di evidenziare come l'offerta valoriale da parte delle famiglie di estrazione di questi studenti/allievi e dei loro insegnanti/educatori influenzi chiaramente l'attuale modalità di risposta a fronteggiare le sfide della vita attraverso una serie di dimensioni che toccano in particolare l'ambito familiare (unione ed educazione), la personalità (autonomia, stima di sé e senso di responsabilità), la progettualità e con essa la professionalità, il lavoro come vettore di riscatto/emancipazione rispetto all'attuale status di dipendenza e di mancanza di autonomia.

Inoltre non è a caso che tanto la stima di sé come il fare affidamento sull'aiuto e sul sostegno anche dei genitori, degli adulti positivi e degli amici abbiano rice-

vuto le più alte segnalazioni, in quanto rappresentano gli “effetti” di questo processo, ossia la ricaduta che l’attività di coping ha nel reciproco intrecciarsi della crescita della personalità con quella della relazionalità. In pratica il metamessaggio sotteso all’insieme di queste analisi sta ad indicare che un soggetto più è portato ad entrare in relazione con gli altri più cresce “dentro”, secondo quanto già emerso a proposito di alcune dimensioni della personalità particolarmente evidenziate, quali la stima di sé unitamente alla disponibilità a fare qualcosa per gli altri, ad accettare il “diverso”, al descriversi come una persona attiva e piena di ideali.

In pratica questi giovani sono stati colti nel pieno del processo di traghettamento dalla famiglia agli amici, ossia nel passaggio direzionale verso quella che essi considerano ormai la “nuova famiglia” che essi stessi hanno scelto, diversamente da quella che si sono trovata. Per loro è venuto il momento quindi di fare il salto dal nido, di prendere il volo “attrezzati” di quelle qualità che la famiglia e gli altri “educatori” ha saputo trasmettere loro.

Resta comunque una quota nei cui confronti occorre “rimboccarsi le maniche”:

- a) per quanto riguarda le *preoccupazioni*, si va dal 30 al 20% di coloro che:
  - non sanno cosa fare in futuro;
  - hanno difficoltà nello studio;
  - dichiarano di avere problemi affettivi e problemi familiari;
  - ritengono di non avere una preparazione sufficiente per trovare lavoro;
  - accusano la mancanza di amici veri;
- b) in merito poi al *disagio esistenziale*, il 20-40% ha dichiarato di aver *paura* della:
  - disonestà della gente;
  - violenza presente nella società;
  - diffusione delle droghe;
  - crisi economica mondiale;
  - inquinamento ambientale;
  - morte;
  - presenza degli immigrati;
- c) quanto invece a *trasgressività*, solo il 20-25% ha ammesso di aver:
  - rubato nei negozi;
  - picchiato compagni di classe;
  - commesso atti di vandalismo;
  - messo in pericolo la propria vita praticando sport estremi;
- d) mentre se guardiamo allo scenario delle *sensazioni* che provano più frequentemente, questi giovani non si sono affatto risparmiati nel manifestare (dal 30 fino all’80% circa) di:
  - aver voglia di spaccare tutto;
  - non aver fiducia in nessuno;
  - sentirsi soli;
  - sentirsi un buono a nulla;

- non avere prospettive future;
- aver voglia di farla finita una volta per tutte.

Quest'ultima serie di fattori restituisce una radiografia abbastanza attendibile di quello che bolle all'interno della "caldaia" delle attuali generazioni. Per mettere in atto interventi mirati occorre tuttavia individuare/precisare "chi" sono in particolare i destinatari. Sui punti scottanti dell'inchiesta hanno puntualmente manifestato i loro disagi, paure, preoccupazioni, sensazioni:

- chi è stato bocciato;
- chi incontra difficoltà negli studi;
- chi è insoddisfatto della vita condotta finora;
- chi non crede e/o non pratica la religione;
- chi vive negativamente i rapporti familiari;
- chi vive negativamente i rapporti con gli immigrati (sia in classe che nella vita sociale);
- chi ammette comportamenti trasgressivi/a rischio;
- chi non trova di aiuto i programmi della Scuola/FP contro le droghe.

Focalizzando l'attenzione proprio su chi ha trovato o no sostegno nei programmi della Scuola/FP contro le droghe si osserva che, sebbene poco più della metà dei giovani abbia valutato "molto/abbastanza" positivamente il contributo offerto dalla propria scuola/CFP, occorre prendere in considerazione anche quella quota parte di chi invece ha ritenuto "poco o nulla di aiuto" l'apporto offerto dalla Scuola/Centro in merito al problema-droga; tanto più se si considera che in quest'ultima quota le segnalazioni di mancato sostegno partono anche dalle fila di chi non ha ricevuto un'educazione alla cittadinanza,

### **3. LA DIMENSIONE RELIGIOSA**

È risultata la dimensione decisamente più controversa nel modo in cui viene vissuta da queste generazioni: la Chiesa sta al secondo posto (dopo la scuola) tra le istituzioni a cui viene data maggiore fiducia, ma al tempo stesso si osserva una escalation di abbandono non solo dalla pratica ma anche dalla fede.

Al punto da individuare tra questi studenti/allievi un processo di progressiva scristianizzazione, dal momento che:

- il 17% dichiara di non appartenere ad alcuna chiesa/religione;
- il 33.5% non prega;
- il 37.5% sostiene che Dio non esiste oppure è poco/per nulla importante nella propria vita;
- oltre la metà (52.6%) ammette che trova poco/per nulla conforto nella religione;
- il 78% ritiene che per riuscire nella vita la fede religiosa non serve.

Dal trend emerso si è arrivati a ritenere che nei confronti di una quota parte di questi giovani il vero problema che si pone non è se appartengono ad altre religioni o ad altre Chiese, piuttosto che a quella Cattolica, quanto quello di constatare che la religione non è di aiuto a superare i problemi della vita, anche se gli inchiestati ammettono che essa non costituisce neppure un problema.

Al tempo stesso non si può non evidenziare anche l'altra facciata di questi giovani, quella che fa capo a coloro che ancora oggi conservano la buona abitudine di pregare (e per i quali Dio occupa un posto molto/abbastanza importante nella loro vita, seppure il numero di coloro che ammettono di non trovare conforto nella religione risulti altrettanto elevato. A questo riguardo va fatto notare che coloro che non avvertono il bisogno di pregare si caratterizzano nuovamente per una serie di variabili evidenziate precedentemente (le classi meno abbienti, i bocciati e chi ha un'età superiore alla media); al tempo stesso occorre far presente che la quota di chi non prega è praticamente il doppio di quella dei non appartenenti; ciò sta a significare che anche tra gli appartenenti non tutti sono praticanti o comunque attenti a coltivare la propria dimensione religiosa.

A questo punto se la religione non è un problema, ma non è neppure considerata un sostegno per una più piena realizzazione di sé, viene da pensare che essa costituisca un fattore del tutto marginale nello scenario esistenziale di queste generazioni, data anche la scarsa valorizzazione in merito ereditata dalla famiglia. Per cui l'insieme di questi dati sembrerebbe portare a riscontrare una certa coerenza con l'ipotesi che l'autore de "La prima generazione incredula" fa nel sostenere che il fenomeno della disaffezione religiosa riscontrabile nelle attuali generazioni va attribuito essenzialmente alla famiglia dal momento in cui è diventata l'anello mancante della trasmissione valoriale di questa dimensione ai figli.

Nei confronti di questi andamenti certe ipotesi interpretative potrebbero trovare terreno fertile, oltre che tra le teorie sulla "New Age", anche in quelle relative all'"ospite inquietante", il nichilismo, oppure in quelle che fanno capo ai processi di mutazione genetica in atto nelle nuove generazioni, con particolare riferimento all'utilizzo che fanno delle nuove tecnologie, di cui oltretutto sembrano fortemente dipendenti, "incubati", in quanto lasciano sempre meno spazio/tempo per prendere contatto con se stessi e per coltivare la propria spiritualità.

Le analisi emerse dai vari *focus group* hanno portato ad evidenziare anzitutto una scollatura nella dimensione religiosa di queste generazioni, dovuta al fatto che, in particolare durante il passaggio dalla preadolescenza all'adolescenza, in genere si tende a "tirarsi fuori" dalla religione-istituzionale e, di conseguenza, anche dai riti e dalle pratiche che la caratterizzano, mentre ciò che viene percepito come "dimensione religiosa" rimane comunque sullo sfondo di una personalità, combinata con vari altri elementi di vissuto emozionale in grado di "colorare la vita". Altri hanno attribuito un tale scollamento al fatto che a questa età si è più facilmente portati ad andare controcorrente nei confronti delle istituzioni, per cui si tende a separare la propria "religiosità" da una religione istituzionalizzata.

#### 4. LA DIMENSIONE DELLA “CITTADINANZA”. CON QUALE *FORMA MENTIS* QUESTI STUDENTI/ALLIEVI VENGONO PREPARATI E/O SI STANNO PREPARANDO A FARE IL LORO INGRESSO NELLA “CITTÀ COSMOPOLITA”?

Circa due su tre degli studenti/allievi hanno dichiarato di aver ricevuto l’educazione alla cittadinanza. Tuttavia gli effetti di questa educazione inducono ad inquadrare una tale attività nell’ottica del “facchinaggio educativo”<sup>3</sup>. Vediamo perché.

Oltre la metà di chi ha ricevuto l’educazione alla cittadinanza non ha saputo poi definire cosa intende nello specifico per “buono e onesto cittadino”; dai dati disaggregati emerge che si tratta per lo più di allievi della FP, dei maggiori di età, di giovani di origine migratoria, di bocciati, di soggetti appartenenti alle famiglie meno abbienti; inoltre in questo gruppo si ritrova chi non riceve alcun sostegno dalla religione, chi non prega, chi considera conflittuali i rapporti tra autoctoni e immigrati e inaccettabili le migrazioni, chi è insoddisfatto della vita condotta finora e del luogo in cui vive, chi non ha ricevuto la prevenzione verso le droghe.

Ancora una volta si ripropone la coorte, il cluster di soggetti da tenere in particolare considerazione, in quanto al suo interno “si annidano” quelle categorie che sembrano incontrare maggiore resistenza nei processi educativo-rieducativi.

“Cittadini si diventa”. Ma, pare proprio il caso di chiederci, questi studenti/allievi diventeranno veramente dei “buoni e onesti cittadini”?

Molti di loro si sono autoattribuiti la capacità di “accettare chi è diverso”, ma nella loro *forma mentis* circola la convinzione che gli immigrati sono più una minaccia che una risorsa:

- a sostenere che *gli immigrati portano via il lavoro agli italiani* è più della metà del campione; a temere questa concorrenza sono soprattutto gli allievi della FP e gli appartenenti alle classi sociali medio-basse;
- in merito poi all’attribuire agli immigrati *un aggravio della criminalità presente in Italia*, la quota dei consensi riguarda circa tre su quattro degli inchiestati;
- il dibattito problema sui *limiti di concessione della cittadinanza agli immigrati* spacca in due le opinioni degli inchiestati, al punto che il trend in senso limitativo pare coniugarsi all’attuale dibattito che vede altrettanto divisa l’opinione pubblica italiana; oltre a chi ritiene inaccettabili le migrazioni, il diniego della cittadinanza viene sostenuto dalle fasce più deboli dei sistemi formativi (bocciati, iscritti alla FP, età superiore alla media), sulle quali non sembrano far presa né l’educazione alla cittadinanza né la prevenzione contro la droga;
- infine gli inchiestati si dividono in parti uguali tra chi è favorevole e chi contrario a che gli immigrati abbandonino le loro tradizioni se vogliono integrarsi nella cultura italiana.

---

<sup>3</sup> Questi termini sono stati presi a prestito da una relazione del Rettor Maggiore, Pascual Chávez Villanueva, tenutasi a Roma (Casa Generalizia) il 20/04.2010, dal titolo: “Giovani e sistema educativo di Istruzione e Formazione in Italia”.

Semmai un contributo può essere dato nel cambiare questa mentalità e/o il pregiudizio nei confronti dei processi migratori, esso sembra meglio pervenire non tanto da chi ha ricevuto l'educazione alla cittadinanza (variabile che lungo i dati dell'inchiesta in genere non ha presentato sostanziali differenze tra chi l'ha ricevuta o meno) quanto in particolare da chi ha avuto la fortuna di stare in classi dove è stata data una formazione preventiva contro le droghe: in questo caso troviamo infatti un abbassamento della percentuale di rifiuti verso gli immigrati e, viceversa, un aumentato atteggiamento di apertura nei rapporti con chi è portatore di "diversità" (oltre che nel "colore" della pelle anche a livello culturale, religiosa, razziale...).

Non si tratta di dati eclatanti ma piuttosto di piccoli passi avanti che comunque attestano che quando si fa "vera" formazione qualcosa cambia nella *forma mentis* degli utenti dei sistemi scolastico-formativi.

E, a questo riguardo, con riferimento sempre ai contributi offerti dai partecipanti ai *focus group* in merito soprattutto ai dati relativi a quella metà di studenti/allievi che non ha saputo definire cosa intende per "buono e onesto cittadino", le interpretazioni sono state di vario tipo:

- c'è stato chi ha attribuito il deficit al distacco che c'è tra la Scuola/CFP e la famiglia; distacco che il più delle volte non si limita alla delega, ma coinvolge lo stesso sistema educativo in quanto i giovani non trovano coerenza tra quanto viene insegnato a scuola e gli esempi e/o i disvalori che sempre più spesso riscontrano in famiglia, nel gruppo dei pari e in vari altri ambiti del vissuto extrascolastico;
- altri partecipanti ai *focus* hanno preferito guardare invece a cosa succede in casa salesiana, mettendone in evidenza alcune criticità: in particolare la presenza all'interno delle strutture delle cosiddette figure "co-co-co", ossia di educatori/formatori di cultura generale o di materie similari i quali non solo hanno una presenza contrattuale limitata all'interno dei sistemi di istruzione e formazione, ma non hanno (per motivi personali o istituzionali) usufruito di un'apposita preparazione sul Progetto Educativo e, di conseguenza, non sono in grado di incidere sulla formazione degli studenti/allievi (da cui anche l'equazione: educatori inefficienti=cittadini distratti/irresponsabili=facchinaggio educativo);
- l'altro rilievo, ancor più sostenuto, riguarda il "difetto curricolare" in merito al Progetto Educativo, ritenuto tale in quanto difetta appunto di quelle "proposte esperienziali" di cui i giovani di oggi avvertono particolarmente l'esigenza, prima ancora di avere a che fare con programmi/lezioni teoriche.

## 5. CHE FARE?

Se guardiamo alla dimensione religiosa, oltre all'ipotesi avanzata dall'autore de "*La prima generazione incredula*" dove se ne attribuisce la colpa alla famiglia, quale anello mancante nella trasmissione valoriale religiosa, in realtà occorre pren-



dere atto che il loro “Parnaso” sta nel cyberspazio, ed è pieno di “Dei”, di “eroi” e di “miti” (facebook, youtube...), che a loro volta si incarnano in vari *new media* (cellulari di ultima generazione, I-Pod, I-Pad, Internet...) al punto che si parla addirittura di “mutazione genetica” (“*I-generation*”), per quanto riguarda la costruzione dell’identità, dal momento che non è possibile confrontarle con quelle precedenti all’uso di queste nuove tecnologie informatiche.

*Nel cyberspazio quale identità è possibile aiutare a costruire? ...*

... affinché possano diventare persone mature, responsabili non solo rispetto ai loro progetti di vita (famiglia, figli, educazione, professionalità...), ma anche in quanto “cittadini” responsabili, a fronte di una società caratterizzata dalle sempre più “differenti-differenze” (non solo razziali, culturali, religiose, ma anche civiche, etiche, valoriali, comportamentali...).

### **5.1. I navigatori dei “non-luoghi” e/o dall’identità “liquida”**

A sostegno del cambiamento generazionale viene Z. Bauman<sup>4</sup> quando afferma che i *new media* contribuiscono al caleidoscopio delle mutevoli identità. Nel mondo liquido, fatto di identità fluide, le regole del gioco cambiano in fretta; i media forniscono “extraterritorialità virtuale” nell’orientare gli spostamenti dell’attenzione e gli oggetti di tali spostamenti costituiscono un “bazar multiculturale”. Lo strumento elettronico è stato abbracciato con tanto entusiasmo perché svolge proprio la funzione di modellare senza posa le nostre identità senza poter rimanere legati saldamente a una sola di esse. Nel mondo fluido investire per tutta la vita in una sola identità non ha senso: le identità, infatti, sono vestiti da indossare di volta in volta, e non da mantenere per sempre.

Quando poi si vive secondo la logica dell’usa e getta (velocità di consumo e smaltimento), lo spauracchio di finire in una discarica è sempre in agguato: dal momento in cui l’identità perde i suoi ancoraggi sociali, l’“identificazione” diventa sempre più importante per quegli individui che cercano disperatamente un “noi” di cui far parte. Si spiega perciò la sempre più affollata presenza dei “navigatori dei non-luoghi”: cellulari e internet rappresentano “comunità virtuali”, gruppi mediati elettronicamente vengono a formare un fragile surrogato di forme di socializzazione investite in relazioni tramite oggetti di consumo controllati maniacalmente, a dimostrare che si è “in onda” e che qualcuno ci ha pensati. La vera ragione, secondo l’autore, sta nel fatto che nella società liquida ciò che tutti temiamo è l’abbandono, l’esclusione, l’essere respinti, gettati tra i rifiuti. È così che le rubriche dei cellulari, i messaggi, facebook, youtube..., sostituiscono la comunità mancante, ma al tempo stesso fanno perdere la capacità di entrare spontaneamente in interazione con persone reali.

---

<sup>4</sup> Z. BAUMAN, *Intervista sull’identità*, Bari, Laterza, IX ed., 2009, pp. 87 ss.

Una volta che i grandi “porti” (le istituzioni) sono stati chiusi, che quelle attrezzature che li rendevano invitanti sono andate perdute ed i frangiflutti che li rendevano sicuri smantellati, i “navigatori della società liquida” sono passati a costruirsi e a delimitarsi tanti piccoli cabotaggi personali dove gettare l’ancora e depositare le loro fragili identità. Non fidando più nella rete della navigazione pubblica, montano gelosamente la guardia all’ingresso del loro approdo privato, per difenderlo da qualsiasi intruso. Si spiega così perché le odierne varieguate forme sotto cui si cela il fondamentalismo identitario sono in continuo aumento e trasformazione, secondo la logica appunto del consumo-smaltimento.

Dal momento in cui gli abitanti di una società sempre più privatizzata e deregolarizzata non hanno più riferimenti fermi/affidabili per la costruzione dell’identità, gli individui più esposti ad essere desocializzati, atomizzati, abbandonati cercano quindi rifugio in tanti piccoli porti “artificiali”, o fluttuano in forme identitarie opportunistiche che l’autore definisce “comunità guardaroba”, ossia quelle comunità che prendono corpo quando vi si appendono i problemi personali<sup>5</sup>.

In concausa o comunque a fianco di questa analisi viene anche quella sul “vuoto esistenziale”<sup>6</sup>. Sono infatti gli *stili di vita*<sup>7</sup> che esprimono tendenze particolari, atteggiamenti verso il mondo, una particolare visione della vita, sistemi di significato e specifici quadri di valori; processi, che staccandosi dalla struttura ordinaria istituzionale, manifestano le peculiarità di una generazione sia nelle sue espressioni più costruttive, ma anche in quelle più devianti e di rischio<sup>8</sup>.

Al di sotto dei comportamenti esterni, agiti, non dobbiamo trascurare quell’importante indicatore di disagio che è il “vuoto dentro”, la noia della vita. Essa si esprime in moltissime manifestazioni, come il distacco affettivo dalla realtà, la mancanza di interessi e di entusiasmo nelle relazioni, l’indifferenza anche nei confronti di situazioni oggettivamente divertenti e attraenti, il sentirsi lontani dal mondo, l’assenza di desideri e di orizzonti valoriali di riferimento, l’atteggiamento nichilista nei confronti della vita, l’incapacità di dare un senso alla propria vita, accompagnata da un sentimento di inutilità e di distacco dalle occupazioni e dagli affetti (anaffettività emotiva). Sono tutti atteggiamenti che per l’educatore dovrebbero essere fonte di preoccupazione e di sempre rinnovato impegno, proprio perché sono in se stessi distruttivi dello stesso sviluppo adolescenziale. Ne sono un esempio gli

---

<sup>5</sup> *Ibidem*, pp. 52 ss.

<sup>6</sup> R. MION, *Indicatori di benessere e di disagio nei giovani di oggi. Una circumnavigazione sociologica tra i Continenti e l’Italia*, in “Orientamenti Pedagogici”, 5, 2010, pp. 865-866.

<sup>7</sup> L. BERZANO - C. GENOVA, *Percorsi di sociologia dei lifestyle*, Torino, Il Segnalibro Editore, 2008; S. LEONE, *Stili di vita: un approccio multidimensionale*, Roma, Aracne, 2006.

<sup>8</sup> M. FRANCESCONI - M.A. ZANETTI (Edd.), *Adolescenti: cultura del rischio ed etica dei limiti*, Milano, F. Angeli, 2009.

<sup>9</sup> G. MANCA, *Il vuoto dentro. L’attivazione di comportamenti a rischio in adolescenza per infrangere la noia*, in “Minorigiustizia”, 2009, n. 4, pp. 57-68. Cfr. anche U. GALIMBERTI, *L’ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano Feltrinelli, 2007; ID., *I miti del nostro tempo*, Milano, Feltrinelli, 2009.

episodi trasgressivi di vita quotidiana, l'atto violento e gratuito, le condotte antisociali, spesso condivise con il gruppo dei pari, che hanno alla base la noia, la mancanza di motivazione e di iniziativa, l'assenza di scopi, di obiettivi da raggiungere, il senso di estraneità e mancanza di coinvolgimento, di investimento emotivo, e conseguentemente l'apatia che fa vedere tutto come scontato, privo di attrazione.

## 5.2. Alcuni suggerimenti/proposte

1. Con una prima occorre fare anzitutto specifico riferimento al ruolo protettivo delle convinzioni di autoefficacia emerse dall'indagine. Secondo alcuni autori<sup>10</sup>, ciò che gli adolescenti pensano di se stessi e delle proprie capacità/competenze ha un ruolo determinante nelle loro scelte. Per questo le convinzioni di autoefficacia, cioè la persuasione di essere all'altezza delle varie prove che si prospettano nei diversi contesti e di essere capaci di resistere alle pressioni omologanti e/o trasgressive dei pari hanno un ruolo assai importante di protezione e di promozione del loro sviluppo psicologico.

Evidentemente ciò non può essere disgiunto dagli effettivi e realistici riscontri di controllo e di dominio necessari per realizzare i vari comportamenti utili al superamento degli ostacoli e al raggiungimento dei risultati. Però la realistica convinzione delle proprie capacità è quella risorsa che è in grado di sorreggere la motivazione, l'impegno, la tenacia, la resilienza, e che spesso hanno un ruolo decisivo nel successo<sup>11</sup>. Se dunque la fermezza d'animo aiuta nel resistere alla pressione dei compagni e nel sottrarsi in tempo a suggestioni, frequentazioni e situazioni pericolose, è importante insegnare ed educare i giovani a prevenire in modo efficace, a riconoscere anticipatamente le situazioni a rischio e ad evitarle. Tutto ciò si impara soprattutto attraverso l'esercizio e l'educazione della volontà, che, nutrita dalla riflessione sull'esperienza sviluppa quelle convinzioni di autoefficacia che portano ad affinare e a rafforzare le proprie capacità di dominio delle varie situazioni a rischio.

Un aiuto indispensabile viene poi dalla capacità di regolare le proprie emozioni nel gestire le relazioni con gli altri e nel resistere anche alle loro pressioni inopportune. A loro volta entrambe le due convinzioni di autoefficacia (sul controllo cognitivo e sul controllo affettivo), agiscono in sintonia per prevenire esiti trasgressivi, ma soprattutto rafforzano le convinzioni dell'adolescente di essere in grado di regolare le proprie emozioni negative e di riuscire ad esprimere quelle positive.

2. Altri autori suggeriscono di passare dall'ottica del "deficit" adolescenziale a quella di far leva sulle risorse<sup>12</sup>. Decidere di assumere il modello della competenza

---

<sup>10</sup> R. MION, *o.c.*, pp. 871-872.

<sup>11</sup> EURISPES, *Bambini e adolescenti in Italia. Un quadro degli ultimi 10 anni*, Roma, 2010, pp. 291-300.

<sup>12</sup> S. BONINO - E. CATTELINO, *La prevenzione in adolescenza*, Trento, Erickson, 2008, pp. 34 ss.; M. BECCIU - A.R. COLASANTI, *Orizzonti e nodi critici nell'approccio all'adolescenza*, in "Orientamenti Pedagogici", 5, 2010, pp. 877-896.

piuttosto che il modello del deficit può permettere infatti di vedere i problemi come compiti di sviluppo, di ricercare le risorse presenti o potenziabili piuttosto che le carenze, di riconsiderare alcune condotte degli adolescenti non come espressione di una problematicità o di una patologia, ma come comportamenti di rischio che fanno la loro comparsa in un momento evolutivo in cui diventa preminente il bisogno di mettersi alla prova, sperimentarsi, sentirsi grandi e di allargare la propria partecipazione sociale.

Il problema che si pone, dunque, è quello di promuovere competenze e condizioni affinché gli adolescenti siano messi in grado di rispondere attivamente sia alle richieste imposte dai loro cambiamenti biologici e psicologici, sia alle esigenze, diversificate e in continuo mutamento, dettate dalla complessità sociale nella quale sono immersi. L'obiettivo è da un lato quello di sostenere, sollecitare, animare le risorse presenti, dall'altro quello di incrementare l'attività, l'autonomia e l'emancipazione individuale attraverso la promozione di attitudini, capacità, conoscenze.

Ne deriva che i metodi elettivi per lavorare con gli adolescenti saranno di tipo educativo-formativo e gli interventi che si andranno a realizzare dovranno vedere coinvolti in maniera attiva non solo i ragazzi, ma anche gli agenti educativi dei principali contesti di socializzazione (famiglia, scuola, gruppo dei pari, comunità). In particolare, agli agenti educativi si richiederà di valorizzare il protagonismo dei ragazzi lavorando con loro e non per loro accogliendone l'energia, la creatività, la disponibilità, la fantasia, la carica emozionale da un lato e accettandone l'incoerenza e la provocazione dall'altro. Inoltre, occorrerà far sì che i diversi contesti offrano occasioni positive affinché gli adolescenti possano soddisfare, con modalità adattive, i bisogni di indipendenza, autonomia, adultità e partecipazione sociale.

3. Se stiamo poi a quanto espressamente suggerito dai vari partecipanti ai *focus group*:

- in primis occorre preparare/offrire una sempre maggiore e più adeguata formazione, in ingresso come in itinere, a tutti gli insegnanti/docenti, educatori/formatori che fanno capo alle Scuole/CFP della famiglia salesiana, affinché oltre ad “educare”, possano offrire anche una “testimonianza” di vita;
- contestualmente e in concomitanza occorre rivedere/rielaborare, in quanto comunità educante, il Progetto Educativo dell'Opera, adeguandolo ai “mutamenti genetici” che caratterizzano l'attuale condizione giovanile grazie ad una peculiare distribuzione in merito a contenuti, tempi e ruoli;
- per poter poi far fronte ad una condizione giovanile che si alimenta di miti, eroi e divinità filtrate dai *new media* occorre fare sinergie, uscire dalla logica dell'insegnamento “mono” per imparare a lavorare in équipe, in un contesto organizzativo plurale (“*cooperative learning*”);
- non solo ma occorre uscire anche dalle mura della singola Scuola/Centro per entrare sul territorio mettendosi in rete con altre comunità educative; in questo

acquista particolare importanza la presenza e la collaborazione con le famiglie;

- infine va data priorità a quelle esperienze pratiche che permettono di portare i giovani di oggi a “ porsi domande” significative non solo sul proprio vissuto religioso ma più in generale in merito al senso da dare alla propria vita ed ai progetti attraverso cui realizzarla, così da indurli a dare fin da ora un senso a ciò che fanno e a chiedersi “ perché lo fanno”.

A seguire, dai *focus group* è scaturita di conseguenza tutta una serie di domande e di provocazioni a cui occorre dare adeguate quanto “urgenti” risposte. È questo il motivo per cui vengono riportate anche in questo contesto affinché servano da linee guida ai fini di una ulteriore riflessione e presa di posizione in merito al “che fare” nel prendere in attenta considerazione i risultati conseguiti attraverso la presente indagine:

- *Come stiamo preparando i cittadini di domani, “migranti” verso la città cosmopolita?*
- *Quali prospettive di futuro stiamo preparando per loro, affinché possano inserirsi da “cittadini trans-culturali” nella città cosmopolita? Come, attraverso quali interventi educativi?*
- *Di quali valori siamo portatori-testimoni-trasmittitori?*
- *Di quali contenuti intendiamo dotarli affinché possano costruire la loro identità?*
- *Quali requisiti umani e professionali dovrebbe possedere un insegnante/educatore per considerarsi idoneo al compito di costruttore di identità “trans-culturali”?*
- *A quale idea di “uomo” dovrebbero educare oggi i sistemi educativo-formativi?*
- *Quali sono i parametri educativi di continuità e quali di novità in un contesto storico caratterizzato da forti contrasti/contaminazioni/meticciami culturali, etnici, religiosi?*
- *Quali competenze dovrebbe avere oggi un giovane in formazione per costruire la propria identità, riconoscere e con-vivere con chi è portatore di “diversità”?*
- *Quali sfide pone il con-vivere nella città cosmopolita? E con quali strategie affrontare l’incontro-scontro tra le “differenze”?*

### 5.3. Dalla “Pedagogia dell’alterità” una possibile risposta

Sulla base dell’apporto offerto, in merito alla tematica, da una recente pubblicazione<sup>13</sup>, riteniamo che, in tempo di “tzunami umano in piena mobilità” (fisica come virtuale) e di accelerata trasformazione delle società civili, un apporto fondamentale/determinante nel provocare una “rivoluzione mentale-culturale copernicana” nei processi di costruzione dell’identità in soggetti in formazione va individuato nella *pedagogia dell’alterità*. Gli studi che fanno capo a tale pedagogia<sup>14</sup> mirano infatti a ribaltare/rivoluzionare la propria *forma mentis* innescando processi relazionali che fanno leva sul principio della reciprocazione. Principio che a

<sup>13</sup> V. PIERONI - A. SANTOS FERMINO, *o.c.*, pp. 186-192.

<sup>14</sup> Si possono citare in particolare Buber, 1958; Lévinas, 1985; Remotti, 1990; Di Nicola, 1990; Bastide, 1990; Melucci, 1991; Gindro-Melotti, 1991; Irigaray, 1992; Delle Donne, 1993; Di Cristoforo Longo, 1993; Ranci, 1994; Milan, 1994; Nanni-Salvarani, 1994; Gallino, 2000.

sua volta ha come obiettivo primario quello di arrivare alla costruzione di un *uomo-a-dimensione-trans-culturale*, “attrezzato” per viaggiare nella “città cosmopolita”.

Se interpretata alla luce delle dinamiche per la formazione di un “uomo-a-dimensione-trans-culturale”, la pedagogia dell’alterità si fa *spazio educativo* per tutti, è un percorso/processo che si realizza grazie al contributo formativo *di* e *tra* le varie parti in interazione e che mira a valorizzare il potenziale umano e culturale presente in ognuno di noi, considerato nelle poliedriche sfaccettature della “diversità” (o meglio, di una *diversa identità*). Si tratta, in altre parole, di arrivare ad interpretare la relazione con l’alterità attraverso un *reciproco educar-“Ci”*, grazie ad un’acquisita mentalità all’alterità, ossia a riconoscere l’*Altro* come parte integrante del nostro *esser-“Ci”*, quindi del nostro stesso percorso/processo identitario.

Partendo da questo presupposto, tale relazione rientra tra i parametri di intervento *sinergico basati su processi di reciprocazione nella distribuzione di risorse e di valori, nel rispetto dell’identità di ciascuno e nell’autodeterminazione a orientarsi e ad evolversi nella storia secondo una propria traiettoria*. Tutto questo comporta la messa in atto di un percorso il cui termine-a-quo è quello di arrivare a realizzare una *educazione permanente all’alterità*.

Questa dinamica educativa può essere meglio analizzata alla luce di una serie di paradigmi e paradossi che possono contribuire a orientare il cammino dell’educazione all’alterità in ordine alla costruzione di un *uomo-a-dimensione-trasversale*, in grado cioè di oltrepassare i confini “io/noi-centrici”, facilitando così il processo di riconoscimento e di reciprocazione *TRA-alterità-portatrici-di-diverse-identità*.

***I/a - Non è l’Io al centro dell’educazione. L’identità è una conquista tra più soggetti-portatori-di-differenza.***

Se è vero che l’identità è una conquista, non è altrettanto vero che essa è il frutto di un’azione solipsistica. L’*Io* infatti, essendo fatto per essere-messo-in-relazione, non può bastare a se stesso, in quanto l’uomo matura il proprio “sé” nella misura in cui egli è *persona riconosciuta* da altre persone; mentre quando l’*Io* non viene riconosciuto dall’*Altro* o quando non si riconosce l’*Io dell’Altro* viene minacciata alle radici la stessa identità.

L’azione dell’educare non deve risultare quindi un monologo con l’*Io* ma va intesa in senso *dialogico*, ossia significa:

- educare se stessi anzitutto a riconoscere l’*Altro* nella sua differenza, in quanto portatore di una *diversa-identità*;
- e, conseguentemente, a saper cogliere l’*Altro* come “evento”, come *nuovo paradigma dell’educazione*.

In questo senso l’azione dell’educare si fa movimento: non è più riferita ad un *Io* centrato-su-se-stesso, ma appartiene alla dinamica dell’*Io-che-incontra-l’Altro*, e viceversa. Senza l’incontro con l’*Altro* non si può parlare di “e-ducere” (verso dove? Verso chi? Qual è il termine-a-quo?).

Nell’ottica della “rivoluzione mentale-culturale copernicana” da realizzare, tutto questo comporta un primo paradosso:

**I/b - Non sono gli altri che girano attorno al proprio Io, ma il centro gravitazionale dell'educazione sta nel rapporto "Io-Altro".**

Occorre cioè imparare a decentrare l'Io per mettere al suo posto l'"Io-Tu" in rapporto dia-logico. L'Io in cerca d'identità ha bisogno dell'alterità quale condizione del suo definirsi/completarsi come soggetto unico/ineguagliabile. In altre parole, l'Altro (inteso come "diversa-identità") è la condizione perché l'Io venga riconosciuto, così da diventare sempre più "Io-plurimo" (=identità plurima). In ultima istanza, la costruzione dell'identità dell'Io dipende paradossalmente (ma pur sempre inevitabilmente) dalla relazione con il Tu dell'Altro. In questo sta quella "rivoluzione mentale-culturale copernicana" che l'uomo della post modernità deve ancora realizzare e che sfida i sistemi educativo-formativi.

**II/a - Non è vero che siamo tutti "uguali". L'uguaglianza va vista nell'essere portatori di una "diversa-identità".**

Urge imparare a convivere con la differenza dell'Altro. La convivialità con l'Altro passa infatti non dalla via larga della parità tra omologati ma piuttosto da quella stretta, lastricata di quelle differenze di cui ciascuno è portatore e che, pur nella loro apparente difformità, portano ad interessare l'"arazzo identitario". Ognuno di noi infatti è contemporaneamente *identità* e *differenza*, dal momento che è in possesso di una propria identità e al tempo stesso è diverso grazie alla differenza che sta alla base di ciascuna identità. Si viene così a formare un mondo di "uguali-diversi": uguali, in quanto ciascuno è in possesso di una propria identità, e al tempo stesso diversi per la differenza che sta alla base di ogni identità.

Scaturisce da qui un secondo paradosso:

**II/b - Differenti è bello! L'Altro è tanto più prezioso quanto più è diverso dall'Io.**

Il problema dell'identità del soggetto non è separabile dal suo essere portatore-di-differenza. Ciò di cui c'è realmente bisogno oggi, quindi, è arrivare alla reciproca scoperta delle differenti identità, dei valori portanti di ciascuno, delle specificità sociali, etniche, culturali grazie alle quali siamo "originali", cioè diversi. È attraverso la pedagogia della differenza che si può superare l'etnocentrismo educativo per creare i presupposti di una cultura dell'alterità, ossia della reciproca accoglienza *tra* differenze.

Ne consegue che *occorre imparare a co-educar- "Ci" alla e nella differenza*. La ricchezza collettiva è data dall'insieme delle diversità. Da questo angolo-visuale il "diverso" va interpretato non più come un pericolo per la propria sicurezza, ma piuttosto come "risorsa" per la crescita dell'Io-Tu. Quindi, la proposta di educare alla differenza non solo non è in contrapposizione al bisogno di identità, ma viene incontro a tale bisogno come una condizione specifica del suo esserci e realizzarsi, come un "*diritto*" da tutelare. Identità e differenza vanno perciò coltivate contemporaneamente e tenute costantemente assieme da un rapporto di interazione/reciprocazione/interdipendenza.

Tutto questo deve portare ad un *ethos della reciprocazione*, quale paradigma della relazione fondata sul valore della differenza.

### **III/a - L'Altro quale "meta" e "metà" della relazione Io-Tu.**

Nel passaggio da un "io-centrico" ad un "io-alloentrico" si dovrà dare particolare attenzione anzitutto a *decostruire la paura verso una diversa-identità*. Tutto questo comporta un terzo paradosso:

### **III/b - La vera "alterità" è quella dove l'Altro è così "altro-da-me" che non è raggiungibile se non a livello di messa-in-comune della propria "alterità".**

È qui dove la *pedagogia dell'alterità* trova fondamento. Il futuro dell'educazione infatti si giocherà proprio su questo terreno, ossia sulla capacità di decostruire la paura verso l'Altro, ponendo contemporaneamente le basi per un'educazione fondata sull'accoglienza, il rispetto, il dialogo, la convivialità, la ricerca/progettazione di itinerari comuni finalizzati all'interdipendenza e ad un reciproco arricchimento. In altri termini, soltanto programmando assieme il cammino da fare sarà possibile *co-educar-"Ci"* all'alterità. Ne consegue che questo "educare all'alterità" comporta anzitutto di arrivare a decostruire tutto un insieme di fattori centrati sulla "iità", per mettere al loro posto il paradigma relazionale *Io-Tu*.

Ciò richiede di saper *riprogettare l'educazione a-partire-dall'Altro*, di cui il primo gradino da affrontare sarà proprio quello di depotenziare gli stereotipi su cui è stata costruita una falsa "iità" e/o una "noità" gruppettata, depositaria di una mancata crescita dell'identità personale. Ma per poter avviare questo processo di *messa-in-comune della propria "alterità"* occorre imparare anzitutto a *mettere-in-forse*, a dubitare della legittimità di certi nostri pre-giudizi (culturali, etnici...), per andare oltre i confini di un cortocircuitato mondo ripiegato sulla "iità/noità", nel tentativo di incontrare un *Tu* che ci arricchisce con la sua diversità. Occorre cioè imparare a decostruire le nostre sicurezze, spesso prodotto della forza dell'abitudine, del conformismo, della pigrizia mentale a mettersi in discussione, di quell'etnocentrismo culturale ereditato, in cui siamo cresciuti e/o in cui siamo stati *falsamente educati*.

### **IV/a - Educare "Io" a partire dall'"Altro": "Io", per essere, ha bisogno dell'"Altro" preso in tutta la sua "alter-diversità".**

L'attuale sistema di globalizzazione si caratterizza per manifestare una sempre più forte tendenza/tentazione a cercare di "in-globare" l'altro, il diverso, nel proprio orizzonte di significato, tanto più se colto in una condizione di dipendenza/bisogno, o comunque a esorcizzare in qualche modo la sua "alter-diversità". Quando infatti la presenza indiscreta dell'Altro nella propria vita fa paura e/o viene percepita come una minaccia alla propria "iità", è allora che la tranquilla etnocentricità dell'Io viene messa in discussione, determinate certezze vanno in frantumi e le sicurezze acquisite si traducono in paure. È a questo punto che scattano vari meccanismi di difesa, di rifiuto, di intolleranza, di "in-globamento" o di negazione dell'identità dell'altro.

In campo educativo ripartire dal volto ignoto dell'Altro significa perciò (ri)creare le condizioni per il passaggio dalla "iità" (e/o da una falsa "noità") alla *pedagogia dell'alterità*: l'Altro è ciò che *io-non-sono*. Rovesciando i termini, *Io, per essere, ho bisogno anche dell'Altro preso in tutta la sua "alter-diversità"*. In pratica, l'incontro con l'Altro è la via attraverso cui si arriva alla costruzione di quella personalità che si fa *integrale/integrata* tanto in quanto prodotto della co-educazione. Di conseguenza, nella nostra cultura sempre più fondata



su etnocentrismi narcisisticamente orientati, occorrerà riaffermare con forza il principio dell'interdipendenza. Il riconoscimento dell'*Altro* comporta infatti la salvaguardia di *tutte le differenze* di cui egli è portatore, in quanto possiede quelle qualità che *io-non-ho* e che risultano funzionali alla costruzione delle differenti identità di entrambi i partner in interazione.

Alla luce di tali dinamiche dobbiamo ripensare l'educazione come a un processo di *integrazione "tra" e "nel" rispetto delle differenze*. Scaturisce da qui un quarto paradosso:

**IV/b - *La mia identità dipende dalla diversità dell'Altro. Occorre perciò imparare a co-educar-"Ci" partendo dalle reciproche differenze d'identità.***

In altre parole, occorre imparare a spostare il baricentro del processo educativo: al centro non ci sta più l'*Io*, ma l'*Io-Tu*. In pratica si dovrà provocare il passaggio da un processo educativo fondato su assi che non si incontrano mai, destinati a viaggiare in parallelo (*Io=identità/Altro=diversità*), al ricongiungimento degli elementi fondanti il rapporto di reciproca interdipendenza.

Secondo questo principio, l'educazione si trasforma in *co-educazione*, ossia il processo educativo non è più rivolto ad un *Io* solipsistico, separato/isolato dal contesto di appartenenza, ma diviene il *risultato dinamico di incontri tra differenze*, una strada da percorrere assieme, dove ciascuna individualità cresce "*con*" e grazie all'*Altro*, in *dimensione trasversale*.

Ne consegue che lo stesso sistema educativo dovrà compiere un giro di boa, nel tentativo di provocare quella "rivoluzione mentale-culturale copernicana" che occorre per vivere nella "città cosmopolita": quindi educare l'*Io* a non sentirsi più "ombelico-del-mondo", e contestualmente spostare il baricentro della relazione sull'*Io-Tu* quale condizione di un *co-essere/co-costruirci*, e in seno al quale stemperare la nostra "iità/noità" narcisisticamente orientata.

Da qui la necessità di far leva su una pedagogia dell'alterità, co-prodotto dell'apporto dato da differenziate identità, la quale consenta di capire cosa accade in quella sfera che caratterizza lo spazio interattivo tra *Io* e *Tu* al momento in cui interagiscono, dando vita in tal modo ad una cooperazione di interventi funzionali alla crescita individuale e collettiva.

**V/a - *La "presenza" dell'Altro ci provoca? Va promossa!***

"Educare-Ci" e "crescere" secondo questa traiettoria significa non solo riuscire ad accettare la sfida della presenza dell'*Altro* nella propria vita/storia (=accoglienza/incontro), ma soprattutto imparare a "stare" e a "lavorare insieme" con l'*Altro* in stretto rapporto di *coinvolgimento cooperativo*.

Scaturisce da qui un quinto paradosso:

**V/b - *Non basta saper accogliere e difendere l'Altro nella sua "alter-diversità", occorre imparare a "promuoverla", quale conditio-sine-qua-non per la crescita umana, individuale/collettiva.***

Ecco quindi l'esigenza di perfezionare un percorso educativo che risulti in grado di superare gli stereotipi culturali, di abbassare la soglia degli etnocentrismi e contemporaneamente di sviluppare sempre nuovi processi finalizzati alla conoscenza, all'incontro, all'interscambio e alla comunicazione con l'*Altro*.

Parte da qui appunto l'esigenza di promuovere anzitutto un'educazione al *confronto* che abbia funzione liberatoria rispetto al proprio etnocentrismo. Si ribaltano in tal modo le logiche attuali: un'educazione troppo autocentrata può diventare un ostacolo alla costruzione di una personalità matura. L'*Altro*, essendo ciò che *io-non-sono*, con la sua differenza costituisce quella parte mancante funzionale alla costruzione/completamento della mia identità e, come tale, è "*ciò che fa la differenza*" per il conseguimento della formazione di una personalità matura, integrale/integrata.

Per giungere a questo stadio occorre innescare appunto un processo formativo, graduato in rapporto ad una scala progressiva di obiettivi/interventi da realizzare lungo l'intero arco di vita, finalizzati a portare l'uomo, dopo tante scoperte, anche alla *scoperta-del-volto-ignoto-dell'Altro*.

Soltanto allora si potrà dare avvio a un nuovo umanesimo, ossia alla costruzione di un uomo non più "a-una-dimensione", ma di un "**UOMO-A-DIMENSIONE-TRASVERSALE**", in grado cioè di *attraversare* quegli *spazi trans-culturali* che gli permetteranno di volta in volta, di *incontrarsi, confrontarsi, interdipendere e arricchirsi grazie alle differenze di cui ciascuno si fa portatore*.

PARTE III  
**Conclusioni**



## Capitolo 7

### “Cittadini si diventa”<sup>1</sup>

---

In questa sezione finale del rapporto è necessario indirizzare adesso l’attenzione sul “che fare”, ossia verso quelle che sono le prerogative di fondo sottese al tipo di intervento formativo che si vuole realizzare, indicando quali sono in concreto gli obiettivi, le metodologie, le competenze e le strategie che si possono suggerire in merito all’educazione alla cittadinanza, anche a seguito dei risultati conseguiti dalla presente indagine.

#### 1. SCENARIO: L’EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA TRA PROSPETTIVE E NUOVE SFIDE

Se l’educazione alla cittadinanza può essere intesa come lo specchio dei cambiamenti sociali di un Paese, la sfida di oggi sta nel definire bene anzitutto a quale “cittadinanza” si intende fare riferimento nel processo educativo. Questo richiede che anche il concetto stesso di educazione alla cittadinanza sia in continua evoluzione, dal momento che la sua complessità aumenta parallelamente al crescere della problematicità e della accelerazione dei cambiamenti presenti nella società. Di conseguenza, la cittadinanza a cui bisogna fare riferimento comporta una continua negoziazione dei suoi significati, dei suoi confini e valori. All’educazione e alle sue istituzioni spetta perciò di affrontare la sfida di progettare e realizzare nuovi percorsi alla cittadinanza.

In merito all’educazione alla cittadinanza occorre perciò partire da alcuni interrogativi di fondo:

*Oggi i sistemi educativo-formativi educano davvero alla cittadinanza?*

*E a “quale” cittadinanza?*

*Sono in grado di formare il cittadino a vivere nella “città cosmopolita”?*

Diventare “cittadini” deve essere una responsabilità di tutti, un attivarsi nel prendersi cura e costruire la comunità nella direzione di un maggior benessere per tutti. Oltre ad essere portatori di bisogni e fruitori di servizi i cittadini devono dimostrare anche la capacità di risolvere le problematiche che la vita sociale pone. Di

---

<sup>1</sup> Anche i contenuti di questo capitolo sono stati tratti, e parzialmente rielaborati, da una serie di parole-chiave sulla cittadinanza presenti nel volume di V. PIERONI - A. SANTOS FERMINO, *o.c.*

conseguenza, *protagonismo, disponibilità alla collaborazione, condivisione, senso di appartenenza...*, rappresentano obiettivi e competenze-chiave per creare relazioni e senso di comunità. Si viene a sviluppare in tal modo la consapevolezza del proprio ruolo attivo nella società, quale frutto di un percorso da fare insieme.

Tuttavia cittadinanza attiva, convivenza, bene comune, valori condivisi..., possono anche rimanere semplicemente delle dichiarazioni di principio. L'educazione alla cittadinanza perciò deve fare qualcosa di più e di diverso. Per G. Chiosso occorre fare affidamento anzitutto alle pratiche della formazione del carattere: *“Un cittadino ‘di carattere’ [...] è prima di tutto una persona che sa dare un significato proprio alla realtà nella quale si trova e sa agire in modo conseguente”*<sup>2</sup>. Ciò significa esercitarsi alla presa di responsabilità personali e sociali, fornirsi di abiti mentali capaci di senso critico, disponibilità a confrontarsi con la propria coscienza.

L'educazione alla cittadinanza mediante l'approccio interdisciplinare viene considerata da pressoché tutti gli autori riportati in questo studio come la chiave di accesso alla comprensione della dimensione interculturale su scala planetaria. Ciò comporta che la disciplina abbia come obiettivo primario la formazione di “cittadini del mondo” sviluppando nella persona il sapere critico.

Non mancano tuttavia elementi di criticità nei confronti dell'attuale modo di fare educazione alla cittadinanza, in quanto da strumento necessario al tempo stesso viene visto anche come strumento ambiguo delle democrazie occidentali.

*“La cittadinanza – afferma L. Ferrajoli – che all'origine dello stato moderno ha operato come un fattore di uguaglianza e di inclusione, annullando le vecchie differenze per nascita, si è trasformata, allorché l'immigrazione in occidente dai paesi poveri del mondo è divenuta un fenomeno di massa, un fattore di esclusione in base al privilegio di status che discrimina gli individui nella libertà di movimento e, conseguentemente, in tutti gli altri diritti fondamentali ancorati all'identità nazionale anziché alla semplice identità di persone”*<sup>3</sup>.

Pertanto occorre fare attenzione quando si propongono progetti di educazione alla cittadinanza, perché facendo leva su principi che poi vengono puntualmente smentiti dalla prassi politica, amministrativa e sociale, in realtà si finisce poi per ottenere effetti opposti, ossia sfiducia nelle istituzioni, deresponsabilizzazione sociale, immobilismo di fronte al bisogno di cambiamento, delegittimando così chi propone tali iniziative educative e svuotandole di senso.

La vera sfida sta allora nel trasformare queste contraddizioni in un progetto pedagogico, in base al quale l'educazione alla cittadinanza diviene un *processo in costruzione*, che richiede:

---

<sup>2</sup> G. CHIOSSO, *Educare alla cittadinanza tra virtù civiche e formazione del carattere*, in L. CASSELLI, *o.c.*, p. 76.

<sup>3</sup> L. FERRAJOLI, *Cittadinanza e diritti fondamentali*, in D. ZOLO (a cura di), *La cittadinanza. Appartenenza, identità, diritti*, Roma-Bari, Laterza, 1994, p. 180.

- capacità di stare insieme e collaborare con persone “differenti”;
- coltivazione del senso di giustizia e dell’impegno per l’equità;
- responsabilizzazione nelle scelte personali e sociali, mediazione, reciprocità.

In pratica, sostiene ancora L. Ferrajoli<sup>4</sup>, si tratta di superare i tradizionali ambiti di educazione civica e di educazione alla convivenza civile che, non diversamente all’educazione stradale, addestrano semplicemente ad interiorizzare norme e comportamenti stabiliti rigidamente altrove. Questo significa ripensare radicalmente gli attuali modelli di educazione alla cittadinanza.

## 2. OBIETTIVI

Finora il concetto tradizionale di cittadinanza si è basato su quello di inclusione/esclusione dal godimento dei diritti di tutti coloro che non sono per appartenenza *naturaliter* cittadini di quello Stato di diritto in cui ha preso luogo il concetto.

Mentre già nel primo capitolo si è visto che da parte di pressoché tutti gli autori citati l’attuale formula di “cittadinanza” è obsoleta a partire dal concetto stesso di “*persona*”, in quanto lede i suoi diritti fondamentali universali. Questo tipo di cittadinanza rappresenta infatti la difesa di uno status di privilegio, per cui anche la stessa educazione alla cittadinanza, se fondata su quest’ottica, rischia di educare a vivere in modo “esclusivo” una tale condizione privilegiata, anziché contribuire ad un progetto globale e planetario di “inclusione democratica”, in grado di abbattere prima o poi quelle norme dietro cui si barricano le “cittadinanze etnocentriche”.

Di conseguenza, anche l’educazione alla cittadinanza rischia di essere obsoleta se non prende le distanze da questa vecchia concezione di inclusione/esclusione, dettata da egoismi economici, orgogli identitari o comunque alimentata dalla diffusa paura della diversità e dalla forza del pregiudizio, per adottare invece un’apertura mentale estesa su scala planetaria. Uno dei segni del progresso morale del genere umano infatti comporta il superamento del concetto stesso di cittadinanza basato sul concetto di inclusione/esclusione, per ripensare l’idea di cittadinanza da una prospettiva sovranazionale/cosmopolita dei diritti universali dell’uomo.

### 2.1. A quale idea di cittadinanza dovrebbero educare oggi i sistemi educativo-formativi?

L’educazione alla cittadinanza fonda le proprie radici nell’insieme del rapporto tra soggetto e società, dove entrambi sono coinvolti in un vicendevole processo di cura: prendendosi cura della società il soggetto prende cura di sé e, nel contempo la

---

<sup>4</sup> *Ibidem*, pp. 134 ss.

società, prendendosi cura della formazione integrale (culturale, professionale, morale...) del soggetto prende cura di se stessa.

Come tale l'educazione alla cittadinanza è parte fondamentale dei sistemi educativo-formativi, poiché essi stessi riguardano dei cittadini. Pertanto il loro compito non è quello di occuparsi di un non-cittadino affinché divenga in futuro un buon cittadino ma, al contrario, *devono pre-occuparsi di educare al suo status di cittadino un soggetto che cittadino lo è già.*

Ma...cosa significa far diventare "cittadini" soggetti che cittadini già lo sono?

Collegata al prendersi cura della società emerge, contestualmente e coerentemente, anche la dimensione dell'educazione alla cittadinanza quale luogo di formazione globale del soggetto. L'educazione alla cittadinanza coinvolge l'intera formazione della persona poiché si offre come punto di vista da cui orientare quell'agire educativo che permetta a ciascuno di sentirsi e quindi di agire da cittadino in qualsiasi ambito della propria vita. Ciò significa "*sentirsi/potersi pensare cittadino*", prima ancora di agire come tale. Ne consegue che l'educazione alla cittadinanza, *prima ancora che essere insegnata, va vissuta/sperimentata*, in quanto richiede una visione del soggetto a tutto tondo, che pensa, sente, prova, conosce, riflette.

Si tratta in pratica di educare al superamento dell'attuale concetto di cittadinanza dei soggetti in formazione preparandoli a "metabolizzare" il nuovo concetto basato sulla rivendicazione della propria identità come "*persona*" e come "*cittadino del mondo*". Sulla base di questi presupposti la domanda che scaturisce spontanea, è:

*"quale" cultura/educazione civica devono essere in grado di offrire oggi i sistemi scolastico-formativi?*

Educare alla cittadinanza, sostiene E. Biffi<sup>5</sup>, comporta di educare al *pensiero critico*, ossia significa per i sistemi educativo-formativi spronare i ragazzi a riflettere vagliando tutte le possibilità, a comprendere le sfaccettature che si celano dietro ogni evento, ad accettare il dubbio e la complessità come elementi arricchenti, proprio perché spiazzanti. Il pensiero critico è tale quando riconosce i propri pregiudizi, è consapevole della loro esistenza e si impegna affinché questi non inquinino la natura delle proprie scelte.

In ultima istanza, l'attenzione ad educare al pensiero critico è indispensabile in una società complessa e globalizzata, ove la moltiplicazione dei codici di lettura va di pari passo con l'accelerazione del processo di diffusione mondiale delle informazioni, con la *società dell'incertezza*, ove tutto è frammentato, indefinito, mutevole, e che richiede perciò di utilizzare un atteggiamento investigativo, dubitante, riflessivo. Ciò significa, all'interno dei sistemi di istruzione e formazione, avere un at-

---

<sup>5</sup> E. BIFFI, *Didattiche per un'educazione alla cittadinanza*, in M. TAROZZI, *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Milano, Guerini e Associati, 2005, p. 95.



teggimento di accoglienza verso le istanze di cui l'“altro”, il “diverso” si fa portatore.

Per S. Premoli<sup>6</sup>, il nuovo approccio educativo deve affiancare l'impegno di cittadinanza attiva a livello locale o nazionale (prospettiva interculturale), al medesimo impegno su scala mondiale (prospettiva cosmopolita), così da promuovere la responsabilità verso una comunità mondiale (educazione alla mondialità). Di conseguenza l'azione dell'educare, partendo da una prospettiva globale, che però ha a che fare con “radici gloali”, deve prevedere al centro della prassi educativa di:

elaborare identità personali radicate nella memoria culturale, nell'intento di riscoprire e valorizzare le diverse eredità culturali locali;

costruire competenze dialogiche che consentano una relazionalità interculturale in senso lato, orientata cioè a rendere possibile il confronto tra punti di vista differenti, non solo in termini etnoculturali e linguistici, ma anche politici, etici, antropologici, ideologici;

riconoscere che sono divenute patrimonio di tutti i popoli e di tutte le culture sistemi di conoscenza globali, e che quindi è necessario insegnare a relazionarsi con le dinamiche socioculturali su scala planetaria.

## **2.2. Cosmopolis: la metafora dell'educazione per una cittadinanza su scala planetaria**

Per M. Santerini<sup>7</sup> percorrere la via dell'educazione all'alterità è indispensabile ai fini del decentramento cognitivo, per il superamento dell'“ego”, per l'acquisizione di una coscienza critica improntata alla obiettività. Un tale processo presuppone che il soggetto/attore arrivi a sviluppare un punto di vista esterno su di sé, e ciò si potrà realizzare a patto che trovi elementi di rispecchiamento fuori di sé, in grado di mettere in discussione quei sistemi di riferimento che egli si è autocostruiti. L'attività riflessiva infatti è fondamentale in ogni interazione sociale per varcare il confine di quell'etnocentrismo culturale entro cui sono inglobate le conoscenze ed i pre-giudizi di cui ognuno è portatore.

A tal fine l'autrice propone di rimando tutta una serie di obiettivi che fanno capo al modello di cittadinanza su scala cosmopolita elaborato da Cogan e Derricott<sup>8</sup>:

- l'approccio ai problemi in qualità di membri di una società globale;
- l'assunzione di responsabilità;
- la comprensione e apprezzamento delle differenze culturali;
- la maturazione del pensiero critico;
- la disponibilità alla soluzione non violenta dei conflitti;

---

<sup>6</sup> S. PREMOLI, *Cittadinanza e pedagogia del globale*, in L. LUATTI, (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Roma, Carocci, 2009, p. 47.

<sup>7</sup> M. SANTERINI, *Educazione alla cittadinanza tra locale e globale*, in L. LUATTI, *o.c.*, p. 36.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 37.

- il cambiamento di stile di vita per la difesa dell'ambiente;
- la sensibilità verso la difesa dei diritti umani;
- la partecipazione politica a livello locale, nazionale e internazionale.

Con-vivere in una società pluralista significa perciò arrivare a condividere una serie di valori universali irrinunciabili, individuabili ne:

- la dignità della persona;
- la sacralità della vita;
- l'uguaglianza tra tutti gli esseri umani (a prescindere dall'età, dall'etnia dalla salute fisica e mentale...);
- la libertà religiosa (che include il diritto di cambiare fede o di non averne nessuna);
- la pari dignità tra uomo e donna;
- il rispetto della "diversità".

In questo modo imparare le regole del con-vivere va di pari passo col saper poi re-inventare nuove regole del vivere insieme nella "città cosmopolita". È così che la scuola si fa generatrice di valori da investire e gestire in un contesto pluralista.

### 3. METODOLOGIA

Viene, a seguire, la ricerca di adeguate metodologie in grado di accompagnare e, soprattutto, di tradurre in pratica i principi e gli obiettivi di fondo sottesi all'educazione alla cittadinanza.

#### 3.1. La leva del cambio: il diritto alla partecipazione attiva

La partecipazione attiva presuppone percorsi di formazione alle virtù politiche, poiché si nasce titolari di diritti, ma *cittadini attivi si diventa*. L'alternativa sta quindi nel saper interconnettere educazione e politica. La *dimensione educativa* emerge nel momento stesso in cui la *cittadinanza passa dalla dichiarazione della titolarità dei diritti alla effettiva possibilità del loro esercizio*. In questo l'educazione alla cittadinanza si fa presupposto e terreno privilegiato per l'agire educativo.

Di rimando, nel rinnovare l'interesse per l'educazione alla cittadinanza occorre anzitutto evitare visioni compromissorie e difensive. Al tempo stesso va evidenziato che essa è frutto di percorsi che avvengono anche nell'extrascolastico, nel territorio e nella città, dove i legami sociali sono più intensi e dove il cittadino si sente direttamente coinvolto nelle scelte politiche. È proprio qui, nel rapporto vitale con la pratica politico-amministrativa e nella sua ricaduta sul territorio, sull'ambiente, sulle istituzioni e sulla realtà sociale, che si colloca un contesto educativo denso di potenzialità. È lo stesso spazio cittadino che consente alle pratiche educative di formare a una "cultura della cittadinanza".

Ma come ottenere tutto questo? Al riguardo L. Luatti<sup>9</sup> fa osservare che per cambiare i tradizionali ambiti di educazione alla cittadinanza la prima condizione riguarda il *metodo*. Anch'egli concorda sul fatto che la cittadinanza non può essere insegnata richiamando principi che poi vengono puntualmente smentiti dalla prassi, ma va invece *praticata attraverso il diritto alla partecipazione attiva*. Si tratta di passare concretamente da uno status di soggetti passivi, che si assuefanno al pensiero dominante, a quello di protagonisti del cambiamento, mentre la seconda condizione muove invece dalla considerazione che la progressiva mondializzazione dei fenomeni di interdipendenza e di pluralismo richiede un'educazione che sappia collegare il proprio destino con quello degli altri, superando la cultura etnocentrica con quella della "con-vivenza". Ma...

*...Cosa significa partecipare?*

*Come è possibile realizzare una effettiva uguaglianza tra i partecipanti?*

*Quali motivazioni spingono i cittadini ad intraprendere iniziative mirate al bene della collettività?*

*Come arrivare a gestire le problematiche in modo che tutti possano sentirsi coinvolti?*

### **3.2. La pedagogia dello scambio e dell'interazione**

A integrazione di questi principi viene la "pedagogia dell'interazione": conoscere l'altro e farsi conoscere fa parte di un processo di scoperta secondo cui le differenze esistono e sono un fattore di contrasto ai processi di omologazione che caratterizzano la globalizzazione.

Per A. Corsi<sup>10</sup>, infatti, occorre parlare di "*pedagogia dello scambio e dell'interazione*" fra culture, piuttosto che di integrazione. Una pedagogia tesa a facilitare la conoscenza reciproca e la disponibilità all'incontro e allo scambio. Su questi fondamenti i sistemi educativo-formativi e gli educatori non possono che muoversi su piste metodologico-didattiche ispirate e orientate al dialogo, al confronto e allo scambio fra "diversi". Di conseguenza l'autore opta per una metodologia del dialogo fondata sull'attitudine a mettersi nei panni degli altri, ossia sulla *decontrazione da sé* e sulla *reciprocità* dei punti di vista, quale prodotto della maturità della personalità, la quale si basa sui seguenti tratti:

- consapevolezza di sé e degli altri;
- accettazione di sé e degli altri;
- fiducia in se stessi e negli altri;

---

<sup>9</sup> L. LUATTI, *o.c.*, pp. 14 ss.

<sup>10</sup> A. CORSI, *Dialogo e attività didattiche condivise per la costruzione delle identità in una prospettiva interculturale. Il contributo della pedagogia sociale*, in R. DE VITA - F. BERTI - L. NASI (a cura di), *Identità multiculturale e multireligiosa. La costruzione di una cittadinanza pluralistica*, Milano, Angeli, 2004, pp. 300 ss.

- attenzione a non far prevaricare le proprie idee quando siano in contrasto con da quelle degli altri;
- capacità di comunicazione aperta con gli altri e di libera espressione delle proprie idee, sentimenti, atteggiamenti;
- capacità di collaborare con gli altri senza eccedere in protagonismo, dipendenza o antagonismo;
- capacità di impegno responsabile e partecipativo nei processi di cambiamento.

In questo processo l'alterità è determinante quanto indispensabile ai fini del decentramento cognitivo, per il superamento dell'"ego", per l'acquisizione di una coscienza critica improntata alla obiettività. Un tale processo presuppone che il *soggetto/attore arrivi a sviluppare un punto di vista esterno su di sé, e ciò si potrà realizzare a patto che trovi elementi di rispecchiamento fuori di sé*, in grado di mettere in discussione quei sistemi di riferimento che egli si è auto-costruiti e/o su cui si è auto-costruito il pregresso processo educativo. L'attività riflessiva infatti è fondamentale in ogni interazione sociale per varcare il confine di quell'etnocentrismo culturale entro cui sono inglobate le conoscenze e gli etnocentrismi di cui ciascuno è portatore.

A questo riguardo V. Mazzoni<sup>11</sup> parte dal considerare i giovani di oggi incastrati all'interno di un'autocentratura mentale poco preparata e predisposta a confrontarsi con l'"altro", tanto più se "diverso". A fronte della problematica ritiene che oggi uno dei compiti principali dell'educazione interculturale e alla cittadinanza sia proprio quello di aiutare i giovani a riconoscere la presenza di un qualcosa di esterno a sé e ad avere la forza di mettersi in gioco attraverso un confronto diretto e dialettico con l'altro. Il lavoro alla scoperta dell'alterità, lo scambio inteso come comunicazione e relazione tra se stessi e l'altro, la sperimentazione del dialogo, l'offerta di possibilità di scambio e di crescita culturale, l'ascolto, il confronto, la problematizzazione, richiamano alla necessità di andare all'incontro e alla scoperta dell'altro.

Un'esperienza che mette a nudo la propria identità e richiede che essa venga messa in gioco per riacquistarla in una dimensione sempre più ricca, più densa di "alterità". In gioco c'è il proprio senso di appartenenza: è nell'incontro con la diversità infatti che si riesce a scoprire sempre più se stessi. In questo senso per l'autore *l'educazione interculturale così come l'educazione alla cittadinanza non hanno nulla a che vedere con i tradizionali ambiti di educazione civica o di educazione alla convivenza civile, ma occorre rifondarle spostando l'orizzonte dei loro significati.*

Nello specifico, per L. Luatti<sup>12</sup> l'educazione interculturale e alla cittadinanza:

- non va impostata tanto sulle culture quanto piuttosto deve essere attenta alle relazioni tra le persone;

<sup>11</sup> V. MAZZONI, *La cittadinanza dal punto di vista dei progetti*, in M. TAROZZI, *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Milano, Guerino e Associati, 2005, pp. 140 ss.

<sup>12</sup> L. LUATTI, *o.c.*, pp. 51 ss.

- al tempo stesso non va interpretata come rinuncia, censura, negazione, impoverimento della cultura di appartenenza;
- inoltre non è un'esclusiva del fenomeno migratorio;
- non è neppure compito esclusivo della scuola;
- in sostanza, non c'è intercultura senza dialogo, non c'è dialogo che non sia interculturale.

Dal canto suo A.P. Tantucci sostiene che occorre fare della formazione un “laboratorio interculturale”, dove *imparare ad imparare* costituisce la competenza-chiave, matrice di tutte le competenze, che l'autore individua nei seguenti obiettivi formativi, trasversali a tutte le discipline:

- orientamento cognitivo;
- sviluppo delle capacità critiche;
- acquisizione di una nuova *forma mentis*<sup>13</sup>.

Una ulteriore proposta viene infine dalla “psicologia transculturale”. Secondo G. Petracchi<sup>14</sup>, essa contribuisce ad interpretare l'adolescente di origine migratoria non tanto con l'astratto rimando ai caratteri peculiari dell'ambiente di provenienza bensì nella reattività che manifesta in una realtà nuova che lo stimola. Come tale l'educazione inter/trans-culturale è perciò un'azione che impegna tutti a conoscere se stessi e il proprio ambiente nel rapporto con gli “altri”. Gli obiettivi sono:

- salvaguardare l'identità personale in una situazione ove sono compresenti molteplici orizzonti culturali;
- promuovere atteggiamenti di reciprocità tra i soggetti in relazione, ciò che richiede anzitutto fiducia in se stessi e negli altri;
- capacità di condividere valori e ideali.

#### 4. COMPETENZE-CHIAVE

A questo punto la domanda di fondo è: *a cosa devono educare concretamente i sistemi scolastico-formativi per formare le nuove generazioni ai principi e ai valori della cittadinanza?*

Secondo M. Santerini, infatti, “[...]non si può pensare l'educazione alla cittadinanza se non come un progetto che si sviluppa tra il ‘sapere’, l'essere’ e il ‘fare’, considerando tali dimensioni come aspetti interconnessi e inseparabili. La pluralità dei riferimenti e delle dimensioni della cittadinanza, che costituiscono la sua eccezionalità nel panorama dell'educazione scolastica, la rendono un campo

<sup>13</sup> A.P. TANTUCCI, *Saperi e competenze per la formazione del cittadino europeo* in L. CORRADINI - W. FORNASE - S. POLI (a cura di), *Educazione alla convivenza civile. Educare, istruire, formare nella scuola italiana*, Roma, Armando, 2003, p. 306.

<sup>14</sup> G. PETRACCHI, *o.c.*, pp. 49-51.

*non meramente disciplinare, ma soprattutto un luogo di conoscenze, idee, pensiero, sentimenti, emozioni e decisioni che attraversano tutta la vita e coinvolgono mente, mani e cuore degli alunni/studenti. Un approccio di questo tipo si presenta sotto il segno dell'integrazione tra le dimensioni cognitive (conoscere, pensare criticamente, concettualizzare, giudicare), affettive (provare, fare esperienza, attribuire significato, valutare positivamente valori come la giustizia, l'equità, la libertà, la solidarietà, essere capaci di decentramento e di empatia) ed infine deliberative (compiere scelte ed azioni, mettere in atto comportamenti in tali direzioni). Pensiero, credenze e azioni convergono in una nuova visione della cittadinanza”<sup>15</sup>.*

Il contributo offerto da vari autori in merito alle competenze da acquisire induce a suddividerle tra quelle trasversali e quelle specifiche, queste ultime relativamente all'ambito europeo ed italiano.

#### **4.1. Competenze trasversali**

F. Pajer<sup>16</sup> affronta la problematica dell'educazione interculturale e alla cittadinanza andando anzitutto ad individuare i parametri sottesi all'offerta formativa, quali competenze dovrebbe avere oggi un giovane in formazione per costruire la propria identità, per riconoscere e con-vivere con chi è portatore di “diversità”, ed inoltre quali requisiti umani e professionali dovrebbe possedere un insegnante/educatore per considerarsi idoneo al compito di costruttore di identità.

- a) Per quanto riguarda *l'offerta formativa*, essa deve tendere, nel suo compito educativo “trasversale”, ad attrezzare l'alunno su alcuni versanti della sua personalità in formazione, mirando a conseguire i seguenti obiettivi formativi:
  - conoscere le proprie radici culturali, o meglio, scoperta del patrimonio culturale ereditato dalla tradizione, prenderne coscienza critica (riconoscervi) e imparare ad elaborarne i valori (identità culturale);
  - saper posizionare la propria cultura e identità “accanto” e non “contro” le altre; ossia, imparare a confrontarsi e ad acquisire una forma mentis che favorisca la reciprocità interculturale (identità dialogale e dinamica);
  - saper orientarsi esistenzialmente di fronte alla diversità di comportamenti e di modelli di vita presenti nella società pluralista (identità etico-valoriale);
  - preparare all'inserimento responsabile nel tessuto sociale e nella vita attiva (identità civile e professionale).
- b) Nel confronti poi degli *studenti/allievi*, è necessario portarli a:
  - “conoscere” senza paraocchi (far sgorgare tanti “perché” senza risposte chiuse, ma aperte ad ulteriori ipotesi);

---

<sup>15</sup> M. SANTERINI, *La scuola della cittadinanza*, Roma-Barri, Laterza, 2010, p. 39.

<sup>16</sup> F. PAJER, *Scuola pubblica, istruzione religiosa e costruzione dell'identità*, in R. DE VITA - F. BERTI - L. NASI, *o.c.*, pp. 241-245.

- dare un senso “all’esserci” nel mondo e nella storia;
- conoscere le analogie e le differenze con le altre culture;
- formare alla pedagogia del giudizio, che a sua volta comporta la diminuzione dei pregiudizi e dei processi di classificazione e di concettualizzazione;
- formare ad una coscienza critica: identificazione di criteri di valutazione, capacità di flessibilità e di autocorrezione.

L’autore tende particolarmente a valutare quest’ultimo aspetto, in quanto la formazione ad una coscienza critica è uno degli aspetti centrali dell’educazione morale, poiché può aiutare a formare i vari tipi di giudizio. I confini tra bene e male, giustizia e ingiustizia infatti non sono mai ben definiti, talora in conflitto, e quasi sempre fanno capo ad un “modello bipolare esclusivo” (*aut, aut...*), mentre la riconciliazione sta nel cercare una terza via, in pratica nel “riconoscere” la bipolarità in entrambe le parti (*et, et...*, “modello bipolare inclusivo”)<sup>17</sup>. “*In un mondo pluralistico si richiede di formare un cittadino capace di pensiero critico e di giudizio autonomo ma responsabile, adatto cioè a trovare soluzioni a situazioni complesse. È soprattutto l’educazione alla cittadinanza ad essere associata con il pensiero critico. Il cittadino infatti deve poter ricorrere al suo giudizio autonomo nutrito dalla comprensione dei concetti e dalla capacità di confrontarli*”<sup>18</sup>.

- c) Per quanto riguarda i requisiti e le competenze che dovrebbero possedere invece i *docenti/formatori* per educare, occorre<sup>19</sup>:
- disponibilità personale a individuare i bisogni educativi degli alunni e a corrispondervi;
  - naturale predisposizione a comprendere i sentimenti, le idee, gli atteggiamenti interiori ed i comportamenti esterni degli alunni;
  - equilibrio psichico nel comporre le differenti istanze tra amore per sé e altruismo, spirito di libertà e rispetto della norma, iniziativa personale e concertazione collegiale, tradizione e innovazione;
  - attitudine a comunicare se stesso manifestando sentimenti, emozioni, convinzioni e a saper comunicare con l’alunno, entrando nella sua lunghezza d’onda per suscitare l’empatia e per motivarlo all’apprendimento;
  - intuito nel captare i meta-messaggi e discernimento nell’interpretarli;
  - intelligenza curiosa, critica, creativa, protesa al nuovo senza abbandonare la tradizione, disposta alla continua verifica e anche messa in discussione delle proprie certezze, aperta al confronto e alla comparazione, allenata alla pluralità dei punti di vista;
  - capacità di rapporto simmetrico con l’altro (l’alunno, il diverso ...);

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 134.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 141.

<sup>19</sup> *Ibidem*, pp. 247-248.

- passione per l'insegnamento e costante attenzione all'aggiornamento non solo delle competenze disciplinari ma anche nella metodologia e negli approcci relazionali;
- capacità di lavorare in équipe, in forma interdisciplinare e interculturale.

Anche G.M. Sabatino<sup>20</sup> suggerisce tutta una serie di obiettivi riguardanti prettamente la formazione degli insegnanti, quali<sup>21</sup>:

- formare alla competenza nelle pratiche educative di una società multiculturale (didattica dell'educazione interculturale);
- introdurre la dimensione interculturale nella formazione di base come in quella continua/in servizio;
- organizzare incontri/seminari di studio sulla pedagogia interculturale, diretti agli insegnanti e a tutti gli operatori nel campo educativo;
- promuovere corsi di formazione ad hoc per operatori del settore su: nuove culture e identità, lavoro, legislazione, giustizia, pace, cittadinanza;
- introdurre alla letteratura sull'immigrazione.
- realizzare gemellaggi scolastici tra insegnanti dei Paesi d'immigrazione e quelli dei Paesi di origine per conoscere i reciproci sistemi educativo-formativi.

Va aggiunto che anche il Consiglio d'Europa considera la formazione degli insegnanti la chiave di volta per fare della cittadinanza una dimensione centrale della formazione degli allievi/studenti, e propone a supporto quattro gruppi di competenze<sup>22</sup>:

- conoscenza dei contenuti, dei principi e dei curricoli;
- programmazione e valutazione;
- capacità di coinvolgere i partner e la comunità;
- abilità nell'implementare approcci basati sulla partecipazione.

Una formazione, quindi, per “tutti” gli insegnanti, sia per chi è titolare della materia civica, sia per chi si occupa delle discipline specifiche in cui è integrata. Una formazione, infine, che va indirizzata a tutte le componenti la scuola, ad ogni livello: dirigenti, insegnanti e anche il coinvolgimento di tutto il personale non docente, se si vuole che la scuola sia un luogo di tutti, per e con tutti i suoi attori, dal momento che la cittadinanza è qualcosa che va al di là della professionalità e dello stesso insegnamento, ma richiede di essere attuata nella pratica delle relazioni umane.

---

<sup>20</sup> G.M. SABATINO, *Tutti a scuola. La presenza degli stranieri e il ruolo di inclusione della scuola italiana*, Brescia, La Scuola, 2008, pp. 193 ss.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 206.

<sup>22</sup> Conseil de l'Europe, *Education à la citoyenneté démocratique 2001-2004. Outil de formation des enseignants pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'Homme*, Strasbourg, 2005, p. 7.



## 4.2. Competenze specifiche

### 4.2.1. In Europa

Facendo riferimento alla *Raccomandazione* del Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'Unione Europea del 18.12.2006, A. Nanni e A. Fucecchi<sup>23</sup> riportano un elenco delle competenze-chiave di cittadinanza di cui tutti i cittadini europei hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, per la cittadinanza attiva, per l'inclusione sociale, per l'occupazione, e in particolare per l'apprendimento permanente, e che sono:

- comunicazione nella lingua madre;
- comunicazione nelle lingue straniere;
- competenza matematica;
- competenza di base in scienza e tecnologia;
- competenza digitale;
- imparare ad imparare;
- competenze sociali e civiche;
- spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- consapevolezza ed espressione culturale.

Inoltre gli autori fanno presente che la *Raccomandazione* suddivide la tipologia delle competenze tra<sup>24</sup>:

- a) sociali: *“competenze personali, interpersonali e interculturali, che riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche di risolvere i conflitti, ove ciò sia necessario”*;
- b) e civiche: *“la competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile, grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica”*.

Dal canto suo P. Dusi fa osservare che il Consiglio d'Europa ha definito l'educazione alla cittadinanza come un set di strategie pratiche e di attività volte a mettere giovani e adulti nelle condizioni di partecipare attivamente alla vita democratica<sup>25</sup>. Tale attività mira a una più efficace partecipazione alla vita pubblica, che può essere resa possibile grazie all'assunzione e all'esercizio, da parte dei cittadini, dei loro diritti e delle loro responsabilità.

Rimanendo sempre in Europa e contestualmente al campo sociale (famiglia,

---

<sup>23</sup> A. NANNI - A. FUCECCHI, *Rifare gli italiani. “Cittadinanza e Costituzione. Una risposta alla sfida educativa*, Bologna, EMI, 2010, pp. 50-52.

<sup>24</sup> *Ibidem*, pp. 51-52.

<sup>25</sup> P. DUSI, *Educare ed educarsi alla cittadinanza democratica nella società complessa*, in “Dirigenti Scuola”, 6, 2009, pp. 32-37.

scuola, lavoro, media...), M. Santerini ha riportato una serie di competenze di base prese a prestito da Ph. Perrenoud<sup>26</sup>:

- saper identificare, valutare e far valere i propri diritti, limiti e bisogni;
- sapere, individualmente e in gruppo, formare e condurre progetti, sviluppare strategie;
- saper analizzare delle situazioni e dei campi di forza in modo sistemico;
- saper cooperare, agire in sinergia, partecipare ad un collettivo, condividere una leadership;
- saper costruire e animare organizzazioni e sistemi di tipo democratico;
- saper gestire e risolvere conflitti;
- saper giocare con le regole, servirsene, elaborarle;
- saper costruire degli ordini negoziati al di là delle differenze culturali.

Sempre M. Santerini ha presentato anche un modello di progetto educativo centrato sulla solidarietà e sulla giustizia sociale, in questo caso tratto dal “Curriculum for Global Citizenship” dell’organizzazione inglese Oxfam<sup>27</sup>, basato sui seguenti parametri:

- *conoscenze* da sviluppare nel curriculum: giustizia sociale, uguaglianza, diversità, globalizzazione, interdipendenza, sviluppo sostenibile, pace, conflitti;
- *abilità*: pensiero critico, ragionamento efficace, sfida all’ingiustizia, rispetto per le persone e le cose, cooperazione e capacità di risoluzione dei conflitti;
- *atteggiamenti*: senso di identità e di autostima, empatia e senso della comune umanità, impegno per l’equità e la giustizia sociale, valorizzazione della diversità, impegno per l’ambiente, fiducia nelle possibilità di cambiamento.

#### 4.2.2. In Italia

Passando in Italia, G. Chiosso individua le “virtù civiche” che portano a diventare cittadini a pieno titolo, in<sup>28</sup>:

- coraggio civile;
- senso civico;
- partecipazione alla vita pubblica;
- senso di appartenenza;
- senso di giustizia e capacità di esercitarla;
- agire su se stessi in termini di temperanza;
- prudenza nei giudizi;

---

<sup>26</sup> Ph. PERRENOUD, *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie?*, Lyon, Chronique Sociale, 2003; in M. SANTERINI, *La scuola della cittadinanza*, o.c., p. 79.

<sup>27</sup> J.J. COGAN - R. DERRICOTT (eds), *Citizenship for the 22st Century. An International Perspective on Education*, London, Kogan Page, 1998; in M. SANTERINI, *Educare alla cittadinanza tra locale e globale*, o.c., p. 37.

<sup>28</sup> G. CHIOSSO, o.c., in L. CASELLI, o.c., p. 78.

- controllo delle proprie emozioni;
- solidarietà verso gli altri;
- esercizio della responsabilità personale e sociale;
- reciprocità, ossia comportamento del dare-ricevere-ricambiare;
- dignità personale;
- senso di gratitudine;
- impegno a riparare il male provocato;
- onestà intellettuale;
- accettazione dell'autorità legittimamente costituita.

Per l'autore l'obiettivo sotteso a queste virtù va visto nella creazione di una "comunità morale" mirata a formare gli studenti a riconoscere l' "altro" anzitutto come "persona" e a sperimentare sensi di responsabilità verso la comunità di appartenenza, in modo da imparare a convivere con gli altri.

Dal canto suo ancora M. Santerini partendo dal presupposto che le competenze "*non si insegnano, ma si costruiscono*", propone di andare ad individuare e ad elaborare le competenze da acquisire in rapporto a tre livelli di cittadinanza<sup>29</sup>:

- a) cittadinanza *riflessiva*: implica gli aspetti di tipo cognitivo e quelli relativi alla conoscenza dei concetti civici; quindi:
  - sapere e pensiero critico: si tratta di ripensare concetti come giustizia, libertà, tolleranza, solidarietà, uguaglianza;
  - competenze interculturali, intese quali risorse per una comprensione dei significati dei comportamenti altrui e la capacità di relativizzare la propria e l'altrui cultura sulla base di un'acquisita maturità a decentrarsi e a prevenire meccanismi di categorizzazione gruppatura (*ingroup* contro *outgroup*) e di formazione del pregiudizio;
- b) cittadinanza *vissuta*, la quale comporta l'adesione morale alle norme e ai valori che la fondano, e che si richiama quindi alla necessità di acquisire competenze relative a:
  - la crescita del senso morale, quale condizione che permette di agire da cittadini responsabili;
  - la sensibilità civica che, sulla base dell'educazione morale, è in grado di mettere in rapporto il "sapere ciò che è giusto" con l'"agire bene";
  - la conversazione morale: dialogare attorno a temi morali, porsi problemi, affrontare conflitti, effettuare scelte, dare giudizi, prendere decisioni..., sono tutte azioni che devono essere affiancate alla trasmissione dei saperi;
- c) cittadinanza *deliberativa*: creazione di una scuola come istituzione democratica, in cui far crescere spazi di deliberazione, partecipazione, dibattito sulla vita comune ed elaborazione collettiva di decisioni; quindi:

---

<sup>29</sup> M. SANTERINI, *La scuola della cittadinanza, o.c.*, pp. 81 ss.

- deliberare e decidere: la cittadinanza attiva richiede una capacità di dialogo e argomentazione che permette la partecipazione e l'impegno di tutti; dilemmi, discussioni, narrazioni, ambiti di confronto sono i luoghi e allo stesso tempo gli strumenti di questo itinerario educativo;
- spazi della partecipazione: a livello del privato (famiglia), della società civile e dello spazio pubblico (istituzioni, amministrazioni, religioni, associazioni ...);
- spazi per la cooperazione: le competenze di cooperazione sono particolarmente importanti nell'educazione alla cittadinanza in quanto in grado di sviluppare capacità di auto-organizzazione, prendere decisioni, favorire il senso critico e quello dell'interdipendenza; cooperare diventa inoltre il metodo più adatto per vincere stereotipi e pregiudizi soprattutto nelle classi multietniche.

L'autrice conclude sostenendo che *“le competenze dal punto di vista cognitivo e culturale – pensiero critico, decentramento ed empatia, autonomia e sensibilità morale – compongono un quadro in cui l'elemento trasversale più importante sono il dialogo e la discussione, attraverso cui comprendere i punti di vista dell'altro, elaborare e distinguere le proprie posizioni, cercare aspetti d'accordo. Si giunge, così, alla dimensione deliberativa e partecipativa della cittadinanza”*<sup>30</sup>.

Anche M. Coda Spuetta<sup>31</sup> ha elencato una serie di competenze da acquisire e che fanno capo a:

- atteggiamenti: valorizzare e riconoscere i cambiamenti culturali e la volontà a sostenere le innovazioni;
- conoscenze e abilità interculturali: la consapevolezza di sé e della propria identità sono il punto di partenza per capire le culture “altre”, per coglierne le relazioni ed i significati;
- doti di personalità: elementi di adattabilità, flessibilità, empatia, adozione di un'ottica “allocentrica”, in grado di demolire poco alla volta quella etnocentrica;
- volontà di ricercare e/o capacità di riconoscersi in valori comuni.

Il decreto 22 agosto 2007, n. 139 del Ministro Fioroni nel disciplinare l'elevazione dell'obbligo di istruzione a 16 anni, che riguarda anche i percorsi triennali sperimentali di formazione professionale iniziale, ha ripartito le competenze in due gruppi: le competenze di base degli assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) e le competenze chiave di cittadinanza (imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni,

<sup>30</sup> Id., p. 103.

<sup>31</sup> M. CODA SPUETTA, *Scuola e interculturalità: una sfida strategica*, in L. CASELLI, o.c., pp. 143 ss.

acquisire e interpretare l'informazione)<sup>32</sup>. Limitatamente alle problematiche che sono qui trattate, si può osservare che le conoscenze e le competenze che sono elencate nell'asse storico-sociale risultano quasi esclusivamente di natura economica e giuridica e vengono trascurate non solo quelle di carattere culturale e morale, ma anche quelle attinenti la competenza civica stessa. Inoltre, alle quattro aree di competenze di cittadinanza avrebbe dovuto essere aggiunta un'area spirituale e morale, dato che a norma dell'art. 2, 1,b) della riforma Moratti la formazione spirituale e morale costituisce una dimensione essenziale del curriculum.

Nella legge n. 169/2008 del Ministro Gelmini vengono riprese le 8 competenze-chiave di cittadinanza citata sopra, che vengono così distribuite:

- a) 2 competenze riguardano la *Persona* (la costruzione del sé):
  - imparare ad imparare;
  - progettare;
- b) 3 il *Cittadino* (l'interazione del sé con gli altri):
  - comunicare;
  - collaborare e partecipare;
  - agire in modo autonomo e responsabile;
- c) le altre 3 competenze il *Lavoratore* (il rapporto del sé con la realtà sociale):
  - risolvere problemi;
  - individuare collegamenti e relazioni;
  - acquisire e interpretare l'informazione.

Sempre a riguardo della legge n. 169/2008, F. Pajer offre ancora un proprio contributo suddividendo le competenze tra obiettivi generali e specifici<sup>33</sup>, (v. Tab. seguente).

Per l'autore, compito dei sistemi educativo-formativi è passare dalla diversità intesa come "ostacolo" alla diversità come "chance di innovazione educativa", come occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze, come condizione di "meticciato sociale". Con-vivere in una società pluralista significa infatti arrivare a condividere una serie di valori universali irrinunciabili, tra cui: la dignità della persona, la sacralità della vita, l'uguaglianza tra tutti gli esseri umani (a prescindere dall'età, dall'etnia dalla salute fisica e mentale, dalla religione...), la libertà religiosa (che include il diritto di cambiare fede o di non averne nessuna), la pari dignità tra uomo e donna, tra credenti e non. Apprendere le regole del con-vivere va di pari passo col saper poi re-inventare nuove regole del vivere insieme. In tal modo i sistemi di istruzione e formazione si fanno generatori di valori in un contesto pluralista.

---

<sup>32</sup> G. MALIZIA - C. NANNI, *Il sistema educativo italiano di istruzione e di formazione*, Roma, LAS, 2010, pp. 175-177.

<sup>33</sup> F. PAJER, *Educazione alla cittadinanza e istruzione religiosa. Una coabitazione strategica nel tempo della pluralità*, in "Pedagogia e vita", 67, 2009, pp. 106-128.

**“Cittadinanza e Costituzione”:** sequenza di nuclei tematici e di obiettivi generali e specifici di apprendimento enunciati nel documento ministeriale DDL 2008:

COMPETENZE	OBIETTIVI	
	<i>generali</i>	<i>specifici</i>
<b>cognitive</b>	<i>Conoscenze di ordine giuridico e politico</i>	formazioni sociali - enti locali - organismi nazionali e internazionali - testi: costituzioni, dichiarazioni, leggi, trattati, statuti, regolamenti
	<i>Conoscenze di principi e di concetti base</i>	persona e cittadino - autorità e libertà - diritto e dovere - legge e legalità - democrazia e partecipazione - sussidiarietà...
	<i>Conoscenze procedurali</i>	dinamiche del dibattito, del dialogo, del negoziato, della decisione politica...
<b>etiche</b>	<i>Capacità di giudizio etico in merito a:</i>	
	- <i>dignità umana:</i>	rifiuto di ogni forma di discriminazione su base etnica e religiosa - saper individuare e valutare casi di ingiustizia, privilegio, sfruttamento e saper contrastarli
	- <i>identità e appartenenza civile:</i>	identificare problemi che ostacolano l'integrazione nazionale ed europea; valutare esempi di politiche nazionali su immigrazione, libertà religiosa...
	- <i>alterità e relazione:</i>	partecipare alla accoglienza-integrazione di alunni stranieri - riconoscere la dimensione etica dei comportamenti sociali...
	- <i>partecipazione:</i>	individuare situazioni di emarginazione, promuovere una "cultura della legalità" nel proprio territorio...
<b>sociali</b>	<i>Capacità di comportamento:</i>	saper vivere e collaborare insieme - rispettare e far rispettare le comuni norme della legalità pubblica - saper risolvere conflitti, creare condizioni di pace (in famiglia, scuola, quartiere...) - "partecipare" osservando le regole del confronto pubblico - saper riconoscere e assumere la diversità (etnica, culturale, religiosa...)

Per cui in definitiva, l'insieme delle competenze-chiave elencate si colloca nell'ambito di una nuova educazione alla cittadinanza, che cerca la convergenza e la coesione sociale del pluralismo attraverso la costruzione di modalità didattiche di stampo cooperativo, di progetti educativi orientati alla cittadinanza attiva. In quanto tale, la pedagogia interculturale deve essere ridisegnata basandola su una concezione dinamica di identità coniugate al plurale.

Al centro dell'educazione deve esserci perciò la preoccupazione di formare un *cittadino cosmopolita*, torna ad insistere M. Santerini<sup>34</sup>, ossia una persona responsa-

<sup>34</sup> M. SANTERINI, *Intercultura*, Brescia, La Scuola, 2000, pp. 6 ss.

bile su scala planetaria che abbia una forte coscienza civica, una solida e ben radicata cultura della legalità, il senso del rispetto delle regole e soprattutto uno “*spirito cosmopolita*”. In quanto tali, i sistemi educativo-formativi devono quindi attivarsi, interagendo fianco a fianco con gli attori in gioco, dentro e fuori le strutture educativo-formative.

Ne consegue che se la multiculturalità è un dato di fatto, l’interculturalità diviene la leva del cambiamento *reciproco*, in quanto la dimensione “culturale” rappresenta la differenza, il salto di qualità da una concezione eminentemente etico-politica ad una in cui sono determinanti gli aspetti relazionali, e dove gli altri, prima di essere cittadini di un altro Stato, sono portatori di stili di vita, valori, tradizioni da conoscere e rispettare. L’educazione alla cittadinanza di conseguenza deve mettere al centro del suo progetto formativo i diritti umani di chiunque, in qualsiasi parte del mondo.

## 5. STRATEGIE

G. Malizia, nel proporre le *strategie* d’intervento a favore dell’educazione alla cittadinanza, sostiene che: “*la più importante consiste nel creare un ambiente che favorisca l’educazione alla cittadinanza democratica sia nella scuola, nella FP e nell’istruzione superiore che fuori, focalizzando l’attenzione non solo sull’educazione formale, ma anche su quella non formale e rinforzando le sinergie e gli apporti positivi reciproci [...] Inoltre deve essere affermata la complementarità degli attori dell’educazione alla cittadinanza democratica (insegnanti, genitori, organizzazioni di volontariato, collettività locali, partenariato sociale con particolare riferimento alle imprese) [...] Più specificamente le politiche educative dovranno prevedere uno spazio adeguato all’educazione alla cittadinanza democratica nei curricula formali, sia sotto forma di una materia distinta o di temi interdisciplinari, sia come programma integrato in altre materie [...] ricorrere ad una pedagogia centrata sull’allievo e sui metodi partecipativi; sviluppare l’autformazione che dia priorità all’esercizio delle responsabilità, alla conoscenza di sé, alla creatività e al desiderio di continuare ad apprendere; integrare l’educazione alla cittadinanza democratica nei programmi di formazione iniziale e in servizio di tutte le categorie del personale insegnante; stimolare gli insegnanti e i formatori ad avviare innovazioni educative e a cooperare alla loro messa in opera con le altre persone rilevanti; accordare più autonomia alle scuole e ai CFP affinché possano potenziare i legami con la comunità locale, la società civile e le forze sociali; aiutare le scuole e i CFP nell’apprendimento organizzativo*”<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> G. MALIZIA, “Educazione alla cittadinanza democratica”, in M. MALIZIA - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, Roma, CNOS-FAP, II ed., 2007, p. 84.

Per S. Premoli<sup>36</sup>, il nuovo approccio educativo deve affiancare l'impegno di cittadinanza attiva, a livello locale o nazionale (*prospettiva interculturale*), al medesimo impegno su scala mondiale (*educazione alla mondialità*), così da promuovere la responsabilità verso una comunità mondiale (*prospettiva cosmopolita*). Di conseguenza l'azione dell'educare, partendo da una prospettiva globale, che però ha a che fare con "radici glocali", deve prevedere al centro della prassi educativa tre questioni:

- l'elaborazione di identità personali radicate nella memoria culturale, nell'intento di riscoprire e valorizzare le diverse eredità culturali locali;
- costruire competenze dialogiche che consentano una relazionalità interculturale in senso lato, orientata cioè a rendere possibile il confronto tra punti di vista differenti, non solo in termini etnoculturali e linguistici, ma anche politici, etici, antropologici, ideologici;
- riconoscere che sono divenute patrimonio di tutti i popoli e di tutte le culture sistemi di conoscenza globali, e che quindi è necessario insegnare a relazionarsi con le dinamiche socioculturali su scala planetaria.

G. Favaro<sup>37</sup> propone la messa in opera di dieci azioni, così riassumibili:

- a) azioni di *sistema*:
  - conoscere la situazione, leggere le "vulnerabilità": raccolta e analisi dei dati riguardanti gli alunni stranieri e la loro evoluzione;
  - fare rete, stabilire accordi/alleanze tra scuole ed elaborare protocolli per la gestione condivisa e coordinata dei flussi degli alunni neoarrivati, per la concertazione delle azioni di accoglienza e orientamento;
  - diffondere strumenti e materiali didattici: divulgazione di documentazione e di strumenti multimediali accessibili online, a disposizione di insegnanti, dirigenti, operatori;
  - formare e aggiornare i docenti, inserire operatori multiculturali;
- b) azioni di *integrazione*:
  - accogliere gli alunni neoarrivati e le loro famiglie: diffusione di materiali (protocolli, opuscoli...) e utilizzo di mediatori linguistico-culturali per facilitare la fase di primo inserimento degli alunni neoarrivati, coinvolgendo anche le loro famiglie;
  - insegnare l'italiano come seconda lingua e sostenerne lo studio: realizzare dispositivi per l'insegnamento dell'italiano come L2, che possono svolgersi in tempi diversi dell'anno, in orario scolastico ed extrascolastico;
  - orientare alla prosecuzione degli studi con efficacia: dispositivi mirati all'orientamento di indirizzo nella prosecuzione degli studi;

---

<sup>36</sup> S. PREMOLI, *o.c.*, p. 47.

<sup>37</sup> G. FAVARO, *Una scuola per l'inclusione: dieci proposte*, in "Animazione Sociale", 1, 2010, pp. 75-76.



c) azioni di *inclusione*:

- riconoscere e valorizzare le competenze e le conoscenze già acquisite: elaborazione di strumenti/materiali plurilingui per rilevare le competenze e le conoscenze pregresse degli alunni stranieri e per la valorizzazione delle lingue di origine;
- educazione interculturale per tutti gli alunni, al fine di prevenire e combattere stereotipi e pregiudizi reciproci, riconoscere le differenze, insegnare il rispetto e l'apertura nel confronto con gli altri;
- educare alla cittadinanza nella pluralità: elaborazione e promozione di un percorso innovativo di cittadinanza e di inclusione, che tenga conto delle trasformazioni avvenute nelle comunità e nelle scuole e che insegni a diventare cittadini in contesti di pluralismo culturale, anche attraverso i comuni diritti e doveri di cittadinanza.

### **5.1. Un modello di educazione alla cittadinanza “partecipativa/deliberativa”**

La storia della partecipazione si accompagna alla vicenda della costituzione dello Stato moderno come prodotto, prima, di scelte umane e, in seguito, della sua trasformazione nello Stato di diritto, facendo fare un salto di qualità ai suoi membri trasformandoli da sudditi a “cittadini”. A seguito poi delle lotte per i diritti sociali e per il riconoscimento del principio di uguaglianza è stato raggiunto anche l'obiettivo della partecipazione alla “cosa pubblica”.

Nell'attuale momento storico, tuttavia, la frenetica evoluzione dei processi di globalizzazione evidenzia una situazione a due facce: da una parte disorientamento e disgregazione che favoriscono particolarismi, localismi, neo-tribalismi, fenomeni di fondamentalismo e indebolimento dei legami sociali (cultura di separazione e di barriere) e, dall'altra, il commercio mondiale e un'accresciuta rete di comunicazioni, che invece non sembra avere confini. A fronte di questi condizionamenti e contraddizioni si avverte sempre più l'esigenza che il cittadino “democratico” si appropri ed eserciti efficacemente due ruoli: di *rappresentanza* e di *partecipazione*, cioè sia messo in grado di cogliere e di creare le opportunità di partecipazione senza rinunciare all'esercizio della rappresentanza.

Tutto questo richiama a sua volta al concetto di cittadinanza partecipativa/deliberativa. Termine con il quale si intende fare riferimento ad un processo che deriva la propria forza e legittimità da una partecipazione attiva tra soggetti liberi e pari, i quali non delegano a terzi il potere di decidere, ma si impegnano direttamente nella vita attiva e nella presa di decisioni. Più le procedure sono percepite come corrette, migliore è anche la loro partecipazione alla vita delle istituzioni, e più alta la fiducia nei loro confronti.

Questo tipo di cittadinanza a sua volta reclama uno “spazio” di cui solo un rinnovato progetto di educazione può farsi portatore: apprendere a partecipare richiede infatti competenze specifiche per contribuire a creare una nuova “cultura della cittadinanza”, che si richiamano ai seguenti interrogativi:

*Cosa significa partecipare?*  
*Quali motivazioni spingono i cittadini ad intraprendere iniziative mirate al bene della collettività?*  
*Come è possibile realizzare una effettiva uguaglianza tra i partecipanti?*  
*Come arrivare a gestire le problematiche in modo che tutti possano sentirsi coinvolti?*

#### 5.1.1. Condizioni per la partecipazione

L'interesse che oggi suscita la cittadinanza deliberativa si deve al fatto che essa sembra offrire una soluzione, o per lo meno una via alternativa, alla crisi delle moderne democrazie rappresentative, proponendosi come un percorso per il perseguimento delle scelte pubbliche che mettono in contatto diretto i cittadini con le istituzioni. Saltando i filtri e le mediazioni politiche, un tale percorso sembra capace di ridurre la distanza tra le decisioni prese al vertice del potere politico e le istanze che vengono dalla base.

Ai fini di una corretta partecipazione alla vita delle istituzioni, si richiede che i cittadini siano capaci di prendere decisioni equilibrate, disposti a sacrificare, in caso di conflitto, l'interesse privato a favore dell'interesse comune, adeguatamente informati e competenti sulle questioni da affrontare, interessati a partecipare piuttosto che a delegare.

A sua volta, affinché si possa dare una corretta e attiva partecipazione occorre *apprendere-ad-apprendere*, per poi procedere attraverso un'apposita metodologia che permette di individuare quali sono gli elementi caratterizzanti del processo partecipativo/deliberativo (setting), le aree d'intervento e le modalità di conduzione.

#### 5.1.2. Metodologia applicata al setting partecipativo/deliberativo

Anzitutto va specificato che per *setting* si intendono quelle regole e condizioni organizzative e mentali prestabilite ed esplicite che definiscono e costituiscono la cornice e lo sfondo entro cui ci si mette insieme per svolgere una certa attività.

T. Mannarini<sup>38</sup>, ha elencato una serie di elementi che caratterizzano il processo di cittadinanza partecipativa/deliberativa, che sono:

- il *logos*, inteso come pratica discorsiva orientata al superamento dei particolarismi e criterio di legittimazione delle decisioni; in tale contesto la discussione e il dibattito sono aperti, pacifici, ordinati; l'individuazione delle soluzioni è l'esito di un processo argomentativo razionale che poggia sullo scambio reciproco di informazioni;
- l'*inclusione* di tutte le parti interessate nelle varie fasi del processo decisionale, aspetto connesso *alla trasparenza* del processo stesso;

---

<sup>38</sup> Cfr. al riguardo T. MANNARINI, *La cittadinanza attiva. Psicologia sociale della partecipazione pubblica*, Bologna, Il Mulino, 2009, pp. 31 ss.

- la *conoscenza diretta* delle questioni oggetto di discussione da parte dei soggetti intervenienti, proporzionale al grado di accessibilità, intelligibilità e fruibilità delle informazioni disponibili;
- un *sistema di valori* ispirato al principio dell’uguaglianza, intesa come raggiungimento di una volontà popolare in cui si esprimano con pari valore i punti di vista di tutti i membri del corpo sociale;
- la *cooperazione* fra i partecipanti e la *fiducia* reciproca, elementi indispensabili alla riuscita di un processo dialogico;
- il *carattere pubblico* del processo, tale da rendere conto delle argomentazioni e delle decisioni all’intera comunità di cittadini.

A loro volta le “aree deliberative” si contraddistinguono in quanto:

- si focalizzano su un problema specifico, che tocca da vicino tutti i partecipanti;
- la conoscenza delle attività che in esse si svolgono e delle decisioni prese è accessibile a tutti;
- si basano su un insieme di regole condivise, che definiscono il setting;
- sono guidate da esperti con il compito di facilitare la partecipazione e di “stringere” sulle decisioni da prendere;
- sono inclusive, ossia puntano a far partecipare tutti coloro sui quali ricadono le conseguenze delle decisioni;
- si fondano sulla messa a confronto dei punti di vista circa le tematiche in questione; confronto a sua volta inteso come l’unico metodo legittimo di decisione.

Infine l’operatore-facilitatore, nel condurre il *setting* avrà come compito di:

- controllare e stimolare la partecipazione dei presenti allo sviluppo dei contenuti oggetto di dibattito;
- far circolare le conoscenze e le informazioni necessarie alla discussione;
- favorire e validare l’espressione di tutti i punti di vista dei presenti;
- fluidificare la comunicazione in modo che nessuno venga escluso;
- impedire che si cristallizzino dei fraintendimenti;
- coordinare, riformulare e riepilogare contenuti e opinioni espresse;
- in caso di aperte divergenze cercare di contenere le tensioni e i conflitti sintetizzando le posizioni ed evidenziando le ragioni di ciascuna parte;
- promuovere le norme di funzionamento del gruppo indicando le regole per la procedura della discussione e per la presa delle decisioni.

## 6. CONCLUDENDO

L’insieme di questi obiettivi, metodi, competenze e strategie in definitiva mira a promuovere progetti educativi di cittadinanza attiva che hanno come fine ultimo anzitutto lo sviluppo di attitudini a percepire l’unità della società umana e i rapporti globali, incoraggiando il bisogno di farsi un’opinione e di prendere decisioni in

quanto membri della società globale, dove gli “altri”, prima di essere considerati immigrati, stranieri, “diversi”..., sono portatori di stili di vita, valori, culture, tradizioni da conoscere, da rispettare e, auspicatamente, da intercambiare.

Pertanto compito dei sistemi e dei programmi educativo-formativi sarà quindi quello di passare dalla diversità intesa come “ostacolo” alla diversità come “*nuova chance di innovazione educativa*”, come occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze, come condizione di “meticcio sociale”.

Su quest’ultimo aspetto concorda anche M. Santerini quando sostiene che per costruire un futuro sostenibile occorre educare a comprendere le problematiche globali, l’interdipendenza tra i popoli. Di conseguenza la mediazione educativa deve aiutare a prendere coscienza e a sentirsi parte in causa verso le problematiche che interessano Paesi e genti anche molto lontane, di cui sempre più spesso si è spettatori attraverso i vari media (disastri ambientali, guerre, genocidi, ingiustizie, violenze...). In questo senso il “*cittadino cosmopolita*” dovrà essere educato ad assumere un ruolo e una responsabilità rispetto ad un “mondo” che percepisce sempre più attorno a lui, coinvolgendolo da vicino.

Ci piace concludere con E. Morin quando sostiene che “*nella Terra-Patria occorre riconoscere le diversità, per rendere concreta a tutti l’identità. Per cui la vera sfida consisterà nel salvare la varietà delle culture esistenti e allo stesso tempo far crescere una nuova coscienza planetaria/cosmopolita. Ma la co-costruzione di una ‘coscienza cosmopolita’ diviene a sua volta una sfida etica che passa attraverso processi educativi e progettualità pedagogiche, dove divengono fondamentali fin dall’inizio le reciprocità*”<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> E. MORIN - A.B. KERN, *Terre-Patrie*, Paris, Ed. du Seuil, 1993, p. 42.

## BIBLIOGRAFIA

---

- ACLI, *Cittadini in-compiuti*. Quale polis globale per il XXI secolo, materiali per l'approfondimento per il 42° Incontro Nazionale di Studi, Perugia 3-5 settembre 2009, ACLI, Roma, 2009.
- ARCHIBUGI D., *Cittadini del mondo. Verso una democrazia cosmopolita*, Il Saggiatore, Milano, 2009.
- ARMANDO M., *La prima generazione incredula*, Rubbettino, Soveria Mannelli-Catanzaro, 2010.
- Atti del Capitolo Generale XIX*. 8 aprile - 10 giugno 1965. Roma, in "Atti del Consiglio Superiore della Società Salesiana, 1966, 244, pp. 3-374.
- BASTIDE R., *Noi e gli altri. Luoghi di incontro e di separazione culturale e razziale*, Jaca Book, Milano, 1990.
- BAUMAN Z., *Intervista sull'identità*, Laterza, Bari, IX ed., 2009.
- BAUMAN Z., *L'enigma multiculturale. Stati, etnie, religioni*, Il Mulino, Bologna, 2003.
- BAUMAN Z., *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2001.
- BECCIU M. - COLASANTI A.R., *Orizzonti e nodi critici nell'approccio all'adolescenza*, in "Orientamenti Pedagogici", 2010, 5, 877-896.
- BENHABIB S., *Cittadini globali*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- BERZANO L. - GENOVA C., *Percorsi di sociologia dei lifestyle*, Il Segnalibro Editore, Torino, 2008.
- BESOZZI E., *Dimensioni della cittadinanza e nuovi cittadini*, in LUATTI L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carocci, Roma, 2009, pp. 21-31.
- BIFFI E., *Didattiche per un'educazione alla cittadinanza*, in TAROZZI M., *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Guerini e Associati, Milano, 2005, pp. 83-102.
- BILANCIA F. - DI SCIULLO F.M. - RIMOLI F. (a cura di), *Paura dell'altro. Identità occidentale e cittadinanza*, Carocci, Roma, 2008.
- BONANATE L. - PAPINI R., *Dialogo interculturale e diritti umani. La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Genesi, evoluzione e problemi odierni (1948-2008)*, Il Mulino, Bologna, 2008.
- BONINO S. - CATTELINO E., *La prevenzione in adolescenza*, Erickson, Trento, 2008.
- BRAIDO P. (a cura di), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS, III ed., 1997.
- BRAIDO P., *Buon cristiano e onesto cittadino*, una formula dell'"umanesimo educativo" di don Bosco, in "Ricerche storiche Salesiane", 1994, 1, pp. 7-75.
- BRAIDO P., *Esperienza pedagogica preventiva nel secolo XIX. - Don Bosco*, in BRAIDO P. (a cura di), *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*. Vol. II: Sec. XVII-XIX, LAS, Roma, 1981, pp. 271-402.
- BRAIDO P., *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, LAS, Roma, 2006.
- BUBER M., *Il principio dialogico*, Ed. Comunità, Milano, 1958.
- CANTEMELMI T. - TORO M.B. - TALLI M., *Avatar. Dislocazioni mentali, personalità tecno-mediate, derive autistiche e condotte fuori controllo*, Magi, Roma, 2010.
- CAPITOLO GENERALE 23 DEI SALESIANI DI DON BOSCO, *Educare i giovani alla fede*. Documenti del Capitolo Generale 23 della Società di San Francesco di Sales, Roma 4 marzo - 5 maggio 1990, in "Atti del Consiglio generale della Società salesiana di San Giovanni Bosco", 1990, 333, pp. 5-268.
- CAPITOLO GENERALE 24 DEI SALESIANI DI DON BOSCO, *Salesiani e laici: comunione e condivisione nello spirito e nella missione di Don Bosco*. Documenti del Capitolo Generale 24 della Società di San Francesco di Sales, Roma, 19 febbraio - 20 aprile 1996, in "Atti del Consiglio generale della Società salesiana di San Giovanni Bosco", 1996, 356, pp. 5-358.
- CAPITOLO GENERALE 25 DEI SALESIANI DI DON BOSCO, *La comunità salesiana oggi*. Documenti del Capitolo Generale 25 della Società di San Francesco di Sales, Roma, 24 febbraio - 20 aprile 2002, in "Atti del Consiglio generale della Società salesiana di San Giovanni Bosco", 2002, 378, pp. 5-206.
- Capitolo Generale Speciale XX*, Roma, 10 giugno 1971 - 5 gennaio 1972.

- CAPITOLO GENERALE 26 DEI SALESIANI DI DON BOSCO. CG26, "Da mihi animas, cetera tolle". Documenti Capitolari, Roma, 23 febbraio - 12 aprile 2008, in "Atti del Consiglio generale della Società salesiana di San Giovanni Bosco", 2008, 401, pp. 5-175.
- CASELLA F., *L'esperienza educativa preventiva di Don Bosco*, LAS, Roma, 2007.
- CASELLI L., *La scuola bene di tutti*, Il Mulino, Bologna, 2009.
- CASTIGLIONE B., *La fine del pensiero lineare*, in CASTIGLIONE B. - HARRISON G. - PAGLIARANI L., *Identità in formazione. Riflessioni antropologiche e gruppo analitiche per una definizione transculturale del rapporto tra identità e alterità*, CLEUB, Padova, 1999.
- CG21. CAPITOLO GENERALE 21 DELLA SOCIETÀ SALESIANA, *Documenti capitolari*, Roma, 12 febbraio 1978, Editrice SDB, Roma, 1978.
- CHÁVEZ VILLANUEVA P., *Educazione e cittadinanza. Formare 'salesianamente' il cittadino*, in MALIZIA G. - TONINI M. - VALENTE L. (a cura di), *Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale ed educativo*, FrancoAngeli, Milano, 2008, pp. 24-44.
- CHÁVEZ VILLANUEVA P., *Educhiamo con il cuore di Don Bosco per lo sviluppo integrale della vita dei giovani, soprattutto i più poveri e svantaggiati, promuovendo i loro diritti*. Strenna 2008, Istituto Figlie di Maria Ausiliatrice, Roma, 2007.
- CHÁVEZ VILLANUEVA P., *Il servizio dei Salesiani d'Italia a favore dei giovani nella Scuola e nella Formazione professionale*, Allegato a "Rassegna Cnos" 2010 2, pp. 13-63.
- CHÁVEZ VILLANUEVA P., *La missione salesiana e i diritti umani: in particolare i diritti dei minori*, Congresso Internazionale Sistema Preventivo e Diritti Umani - Roma 2-6 gennaio 2009, Roma, 4 gennaio 2009.
- CHIOSSO G., *Cittadinanza*, in *Dizionario di Scienze dell'educazione*, in PRELLEZO J.M. - MALIZIA G. - NANNI C. (a cura di), LAS, Roma, 2008, 2 ed, pp. 198-200.
- CHIOSSO G., *Educare alla cittadinanza tra virtù civiche e formazione del carattere*, in CASELLI L., *La scuola bene di tutti*, Il Mulino, Bologna, 2009, pp. 51-81.
- CHISTOLINI S. (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Armando, Roma, 2006.
- COGAN J.J. - DERRICOTT R. (a cura di), *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education*, Cogan Page, London, 1998.
- COLOMBO E. - DOMANESCHI L. - MARCHETTI C., *Una nuova generazione di italiani. L'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*, Angeli, Milano, 2009.
- COLOMBO M., *Professionisti riflessivi di fronte alle sfide della cittadinanza*, in LUATTI L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carocci, Roma, 2009, pp. 67-77.
- CONSEIL DE L'ÉUROPE, *Education à la citoyenneté démocratique 2001-2004. Outil de formation des enseignants pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'Homme*, Strasbourg, 2005.
- CORRADINI L. - FORNASE W. - POLI S. (a cura di), *Educazione alla convivenza civile. Educare, istruire, formare nella scuola italiana*, Armando, Roma, 2003.
- CORRADINI L., *Cittadinanza e Costituzione*, Napoli, Tecnodid, 2009.
- CORSI A., *Dialogo e attività didattiche condivise per la costruzione delle identità in una prospettiva interculturale. Il contributo della pedagogia sociale*, in DE VITA R. - BERTI F. - NASI L. (a cura di), *Identità multiculturale e multireligiosa. La costruzione di una cittadinanza pluralistica*, Angeli, Milano, 2004, pp. 298-308.
- CRAVERO D., *Ritornare in strada. Manuale per la formazione degli operatori di strada*, Effatà Editrice, Cantalupa (To), 2008.
- DALLA TORRE G. - MIANO F. - TRUFFELLI M., *Cittadinanza e partecipazione*, AVE, Roma, 2008.
- DALLA TORRE G., *Confini. Pensieri di un giurista su una tematica di frontiera*, in CHISTOLINI S. (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Armando, Roma, 2006, pp. 15-24.
- DALLA ZUANNA G. - FARINA P. - STROZZA S., *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro Paese?*, Il Mulino, Bologna, 2009.
- DE VITA R. - BERTI F. - NASI L. (a cura di), *Identità multiculturale e multireligiosa. La costruzione di una cittadinanza pluralistica*, Angeli, Milano, 2004.
- Deliberazioni dei sei primi Capitoli generali della Pia Società Salesiana preceduti dalle Regole e Costituzioni della medesima*, Tip. e Libreria Salesiana, San Benigno Canavese, 1894.
- DELLE DONNE M., *La sindrome dell'altro*, Liguori, Napoli, 1993.
- DEMETRIO D., *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Raffaello Cortina, Milano, 2009.

- DI CRISTOFORO LONGO G., *Identità e cultura. Per un'antropologia della reciprocità*, Roma.
- DI NICOLA G.P., *Per un'antropologia della reciprocità*, ed. Dehoniane, Roma, 1990.
- DUSI P., *Educare ed educarsi alla cittadinanza democratica nella società complessa*, in "Dirigenti Scuola", 2009, 6, pp. 32-37 ed. Studium, 1993.
- EURISPES, *Bambini e adolescenti in Italia. Un quadro degli ultimi 10 anni*, Roma, 2010 (fin qui).
- FAVARO G., *Una scuola per l'inclusione: dieci proposte*, in "Animazione Sociale", 1, 2010.
- FIGLIO R. - PIERONI V. - VETTORATO G., *La città che non dorme. Indagine sulla condizione giovanile di Catanzaro*, Rubbettino, Soveria Mannelli-Catanzaro, 2009.
- FRANCESCONI M. - ZANETTI M.A. (a cura di), *Adolescenti: cultura del rischio ed etica dei limiti*, Angeli, Milano, 2009.
- GALIERO M., *Educare per una cittadinanza globale. Costruire un mondo giusto a partire dalla scuola*, EMI, Bologna, 2009.
- GALIMBERTI U., *I miti del nostro tempo*, Feltrinelli, Milano, 2009.
- GALIMBERTI U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano, 2007.
- GALLINO L., *Globalizzazione e disuguaglianze*, Laterza, Bari, 2000.
- GALLISSOT R. - KILANI M. - RIVERA A., *L'imbroglione etnico in quattordici parole-chiave*, Dedalo, Bari, 2001.
- GARGIULO E., *L'inclusione esclusiva*, Angeli, Milano, 2008.
- GINDRO S. - MELOTTI U., *Il mondo della diversità*, ed. Psicoanalisi Contro, Roma, 1991.
- GOLINI A. (a cura di), *Il futuro della popolazione nel mondo*, Il Mulino, Bologna, 2009.
- HABERMAS J., *L'inclusione dell'altro*, Feltrinelli, Milano, 2008.
- HABERMAS J., *La costellazione postnazionale. Mercato globale, nazioni e democrazia*, Feltrinelli, Milano, 1999.
- HABERMAS J., *Morale, diritto, politica*, Einaudi, Torino, 1992.
- ILLICH I., *La società conviviale*, Mondadori, Milano, 1976.
- IRIGARAY L., *Io, tu, noi*, Bollati-Boringhieri, Torino, 1992.
- LAZZARI F., *Per un'identità creativa del con-vivere*, in DE VITA R. - BERTI F. - NASI L. (a cura di), *Identità multiculturali e multireligiose. La costruzione di una cittadinanza pluralistica*, Angeli, Milano, 2004, pp. 90-100.
- LEONE S., *Stili di vita: un approccio multidimensionale*, Aracne, Roma, 2006.
- LÉVINAS E., *Dall'umanesimo del soggetto all'umanesimo dell'altro uomo*, Il Melangolo, Genova, 1985.
- LUATTI L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carocci, Roma, 2009.
- MALAVASI P. (a cura di), *Per abitare la Terra. Un'educazione sostenibile*, I.S.U., Milano, 2003.
- MALIZIA G. - BECCIU M. - COLASANTI A.R. - MION R. - PIERONI V. (a cura di), *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, CNOS-FAP, Roma, 2007.
- MALIZIA G. - MANCINI L. - PIERONI V., *Fondamenta di futuro. Bisogni formativi di preadolescenti, adolescenti e giovani del IX Municipio di Roma*, Tipolito Pio XI, Roma, 2007.
- MALIZIA G. - MION R. - PIERONI V. - VERLEZZA M. - VETTORATO G., *"E fissatolo lo amò". "Basta che siate giovani perché io vi ami assai"*. Indagine su giovani e immigrati a Latina, Angeli, Milano, 2008.
- MALIZIA G. - TONINI M. - VALENTE L. (a cura di), *Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale ed educativo*, Angeli, Milano, 2008.
- MALIZIA G. et alii, *Il progetto di ricerca*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Costruire la comunità educante. Scuola Cattolica in Italia. Decimo rapporto*, La Scuola, Brescia, 2008, pp. 87-99.
- MALIZIA G. - TONINI M. - VALENTE L., *Conclusioni generali*, in MALIZIA G. - TONINI M. - VALENTE L. (a cura di), *Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale ed educativo*, Angeli, Milano, 2008, pp. 201-204.
- MALIZIA G. - NANNI C., *Il sistema educativo italiano di istruzione e formazione*, LAS, Roma, 2010.
- MALIZIA G., *"Educazione alla cittadinanza democratica"*, in MALIZIA G. - ANTONIETTI D. - TONINI M. (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, CNOS-FAP, 2 ed., Roma, 2007.
- MANCA G., *Il vuoto dentro. L'attivazione di comportamenti a rischio in adolescenza per infrangere la noia*, in "Minori Giustizia", 2009, 4, pp. 57-68.
- MANNARINI T., *La cittadinanza attiva. Psicologia sociale della partecipazione pubblica*, il Mulino, Bologna, 2009.

- MASCIA M. (a cura di), *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*, Marsilio, Venezia, 2007.
- MAZZONI V., *La cittadinanza dal punto di vista dei progetti*, in TAROZZI M., *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Guerino e Associati, Milano, 2005, pp. 135-144.
- MELUCCI A., *Il gioco dell'io. Il cambiamento del sé in una società globale*, Milano, Feltrinelli, 1991.
- MESSERI A., *Autonomia responsabile e educazione alla cittadinanza attiva*, in "A&D" (Autonomia e Dirigenza), 2010, 1,2,3, pp. 48-52.
- MIDALI M., *Educazione alla fede e impegno sociale. La progressiva consapevolezza della Famiglia Salesiana post-conciliare*, in MARTINELLI A. - CHERUBINI G. (a cura di), *Educazione alla fede e dottrina sociale della Chiesa. Atti XV Settimana di Spiritualità per la Famiglia Salesiana*, Dicastero per la Famiglia Salesiana, Roma, 20-25 gennaio 1992, Editrice S.D.B., Roma, 1992, pp. 93-139.
- MILAN G., *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova ed., Roma, 1994.
- MION R., *Indicatori di benessere e di disagio nei giovani di oggi. Una circumnavigazione sociologica tra i Continenti e l'Italia*, in "Orientamenti Pedagogici", 2010, 5, pp. 837-875.
- MORIN E. - KERN A.B., *Terre-Patrie*, Ed. du Seuil, Paris, 1993.
- MORTARI L., *Per una cittadinanza planetaria, attiva, interculturale*, in MORTARI L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza*, Mondadori, Milano, 2008, pp. 121-138.
- MOSCATO M.T - CAPUTO M. - GATTI R. - PINELLI G., *Esperienze didattiche e rappresentazioni della cittadinanza nella secondaria superiore. Uno studio esplorativo* (Unità di Bologna, PRN 2007, *Educare alla cittadinanza democratica* - Inedito).
- MOSCATO M.T., *L'educazione alla "cittadinanza" nella scuola. Una riflessione pedagogica fra utopia e realtà*, in CHISTOLINI S. (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Armando, Roma, 2006, 43-53.
- MOTTO F., *Un sistema educativo sempre attuale*, Elledici, Leumann (Torino), 2000.
- NANNI A. - FUCECCHI A., *Rifare gli italiani. "Cittadinanza e Costituzione". Una risposta alla sfida educativa*, EMI, Bologna, 2010.
- NANNI A., *Cittadinanza e Costituzione*, in "Docete", 2009, 616, pp. 435-448.
- NANNI A., *Educare alla convivialità*, EMI, Bologna, 1994.
- NANNI A., *Introduzione. Ogni persona è cittadino. Dalla cittadinanza che discrimina alla cittadinanza che include*, in ACLI, *Cittadini in-compiuti. Quale polis globale per il XXI secolo. Materiali per l'approfondimento per il 42° Incontro Nazionale di Studi* (Perugia 3-5 settembre 2009), ACLI, Roma, 2009.
- NANNI A. - SALVARANI B., *Educare a partire dall'altro*, EMI, Bologna, 1994.
- NANNI C., *Buoni cristiani e onesti cittadini ieri e oggi secondo il sistema preventivo*, in corso di pubblicazione.
- NANNI C., *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Elledici, Leumann, 2003.
- NANNI C., *L'educazione dei giovani alla cittadinanza attiva*, in CHISTOLINI S. (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Armando, Roma, 2006, pp. 75-91.
- NANNI C., *Priorità educative nelle ambivalenze della globalizzazione*, Congresso Internazionale Sistema Preventivo e Diritti Umani - Roma 2-6 gennaio 2009.
- NANNI C., *Un ambiente educativo, ispirato a ragione, religione, amorevolezza*, in MALIZIA G. - TONINI M. - VALENTE L. (a cura di), *Educazione e cittadinanza, Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale ed educativo*, FrancoAngeli, Milano, 2008, pp. 149-165.
- NICOLETTI P., *Come sviluppare la cittadinanza attiva europea*, in CIOFS-FP, *Il contributo del sistema della Formazione Professionale al dialogo interculturale*, Atti del XX Seminario di Formazione Europea, Associazione CIOFS-FP, Roma, 2008, pp. 235-248.
- ORESTANO F., *Celebrazioni*, vol. I, Bocca, Milano, 1940.
- PAJER F., *Scuola pubblica, istruzione religiosa e costruzione dell'identità*, in DE VITA R. - BERTI F. - NASI L. (a cura di), *Identità multiculturale e multireligiosa. La costruzione di una cittadinanza pluralistica*, Angeli, Milano, 2004, pp. 240-249.
- PAJER F., *Educazione alla cittadinanza e istruzione religiosa. Una coabitazione strategica nel tempo della pluralità*, in "Pedagogia e Vita", 67, 2009, pp. 106-128.
- PAPISCA A., *Cittadinanza e cittadinanze, ad omnes includendos: la via dei diritti umani*, in MASCIA M. (a cura di), *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*, Marsilio, Venezia, 2007, pp. 25-50.



- PELLERREY M., *Sulla formazione degli educatori*, in MALIZIA G. - TONINI M. - VALENTE L. (a cura di), *Educazione e cittadinanza, Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale ed educativo*, FrancoAngeli, Milano, 2008, pp. 166-184.
- PERRENOUD PH., *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie?*, Chronique Sociale, Lyon, 2003.
- PETRACCHI G., *Multiculturalità e didattica. Con il contributo della psicologia transculturale*, La Scuola, Brescia, 1994.
- PIERONI V. (a cura di), *Non solo noi. Ricerca-sperimentazione sul razzismo*, EMI, Bologna, 1997.
- PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *La valigia del "migrante. Per viaggiare nella città cosmopolita*, CNOS, Roma, 2010.
- PINELLI G., *La "cittadinanza" raccontata dagli studenti, Un'esplorazione empirica*, in "Nuova Secondaria", 2010, 7, pp. 23-25.
- POCHETTINO S. - BERRUTI A., *Dizionario del cittadino del mondo*, EMI, Bologna, 2003.
- PORTERA A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Centro Studi Erickson, Trento, 2006.
- PRELLEZO J.M., *La risposta salesiana alla «Rerum Novarum»*. Approccio a documenti e iniziative (1891-1910), in MARTINELLI A. - CHERUBINI G. (a cura di), *Educazione alla fede e dottrina sociale della Chiesa*. Atti XV Settimana di Spiritualità per la Famiglia Salesiana, Dicastero per la Famiglia Salesiana, Roma, 20-25 gennaio 1992, Editrice S.D.B., Roma, 1992, pp. 39-91.
- PRELLEZO J.M., *Sistema educativo ed esperienza oratoriana di don Bosco*, Elledici, Leumann (Torino), 2000.
- PREMOLI S., *Cittadinanza e pedagogie del globale*, in LUATTI L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carocci, Roma, 2009, pp. 39-48.
- PREMOLI S., *Pedagogie per un mondo globale. Culture, panorami dell'educazione, prospettive*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2008.
- RANCI C., *Altruismo e reciprocità: due modelli di solidarietà a confronto*, in CATTARINUSI B. (a cura di), *Altruismo e solidarietà. Riflessioni su prosocialità e volontariati*, Angeli, Milano, 1994, 49-56.
- REMOTTI F., *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari, 2001.
- REMOTTI F., *Noi, primitivi. Lo specchio dell'antropologia*, Bollati-Boringhieri, Torino, 1990.
- RIZZI F., *Educazione e società interculturale*, La Scuola, Brescia, 1992.
- RORTY R., *Verità e progresso*, Feltrinelli, Milano, 2003.
- RUFFINATO P., *Il sistema educativo di don Bosco, cuore del Progetto Educativo della scuola e della Formazione Professionale*, in MALIZIA G. - TONINI M. - VALENTE L. (a cura di), *Educazione e cittadinanza, Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale ed educativo*, FrancoAngeli, Milano, 2008, pp. 131-148.
- SABATINO G.M., *Tutti a scuola. La presenza degli stranieri e il ruolo di inclusione della scuola italiana*, La Scuola, Brescia, 2008.
- Salerno G.M. - Rimoli F. (a cura di), *Dichiarazione universale dei diritti umani. Articolo 1. Cittadinanza. Identità e diritti*, EUM, Macerata, 2008.
- SANTERINI M., *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, La Scuola, Brescia, 1994.
- SANTERINI M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma, 2001.
- SANTERINI M., *Educazione alla cittadinanza tra locale e globale*, in LUATTI L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carocci, Roma, 2009, pp. 32-38.
- SANTERINI M., *Intercultura*, La Scuola, Brescia, 2000.
- SANTERINI M., *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari, 2010.
- SANTOS FERMINO A., *Identità trans-culturali, Insieme nello spazio transazionale*, ed. Del Cerro, Tirrenia (Pi), 2008.
- SARPELLON G., *Solidarietà: tra di noi o verso gli altri?*, in CATTARINUSI B. (a cura di), *Altruismo e solidarietà. Riflessioni su prosocialità e volontariati*, Angeli, Milano, 1994, pp. 77-82.
- SDB - FMA, *Progetto Educativo nazionale. Il progetto educativo della scuola e della formazione professionale dei Salesiani di don Bosco e delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia*, Roma, 1995.
- STELLA P., *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*. Vol. II: Mentalità religiosa e spiritualità, LAS, 2 ed., Roma, 1981.
- TANTUCCI A.P., *Saperi e competenze per la formazione del cittadino europeo*, in CORRADINI L. - FORNANA W. - POLI S. (a cura di), *Educazione alla convivenza civile. Educare, istruire, formare nella scuola italiana*, Armando, Roma, 2003, pp. 305-342.

- TAROZZI M. (a cura di), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Guerini e Associati, Milano, 2005.
- TONELLI R., *Una pastorale giovanile attenta ai diritti umani?*, in "Note di Pastorale Giovanile", 2003, 1, pp. 1-11.
- TOSOLINI A. - GIUSTI S. - PAPPONI MORELLI G. (a cura di), *A scuola di intercultura. Cittadinanza, partecipazione, interazione: le risorse della società multiculturale*, Erickson, Gardolo (Trento), 2007.
- VITALE E., *Cittadinanza e sfide globali. Una proposta agli educatori*, in TAROZZI M. (a cura di), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Guerini e Associati, Milano, 2005, pp. 21-38.
- WIRTH M., *Da Don Bosco ai nostri giorni. Tra storia e nuove sfide*, LAS, Roma, 2000.
- ZANFRINI L., *Cittadinanza. Appartenenza e diritti nella società dell'immigrazione*, in ZANFRINI L. (a cura di), *Sociologia delle migrazioni*, Laterza, Roma-Bari, 2007, pp. 81-97.
- ZANI B. - CICOGNANI E. (a cura di), *Le vie del benessere. Eventi di vita e strategie di coping*, Carocci, Roma, 2002.
- ZOLO D. (a cura di), *La cittadinanza. Appartenenza, identità, diritti*, Laterza, Roma-Bari, 1994.

# INDICE

---

<b>Sommario</b> .....	3
<b>Introduzione</b> .....	5

## Parte I

### IL QUADRO TEORICO

#### Capitolo 1

##### **“Cittadinanza e cittadinanze *ad omnes includendos*”:**

<b>la sfida della società cosmopolita</b> .....	11
1. Lo scenario: educare al futuro .....	11
2. L’educazione alla cittadinanza: fra contraddizioni ed orientamenti fondativi .	13
3. Educare a “quale cittadinanza”? .....	17
3.1. <i>La cittadinanza: un diritto in teoria, negato in pratica</i> .....	18
3.2. <i>La cittadinanza: tra inadeguatezza /obsolescenza e bisogno di rivisitazione</i>	20
3.3. <i>Le ragioni del ripensamento</i> .....	22
3.4. <i>La leva del cambio: la via dei diritti universali</i> .....	23
4. Cittadini di “quale città”? .....	26
4.1. <i>Le nuove frontiere della cittadinanza</i> .....	26
4.2. <i>La sfida educativa per diventare “cittadini del mondo”</i> .....	29
5. Il ping-pong “globale-glocale” .....	31
5.1. <i>Educare alla cittadinanza cosmopolita</i> .....	31
5.2. <i>Educare al “globale” il cittadino “glocale”</i> .....	33

#### Capitolo 2

##### **Educare ad essere “onesti cittadini”.**

<b>La proposta Salesiana da Don Bosco a Don Chàvez</b> .....	35
1. L’educazione del “buon cristiano e onesto cittadino in Don Bosco” .....	36
2. Sviluppo graduale all’educazione della persona socialmente e politicamente impegnata .....	39
2.1. <i>Le reazioni alla pubblicazione della Enciclica “Rerum Novarum”</i> .....	40
2.2. <i>L’evoluzione nella seconda metà del secolo scorso</i> .....	42
3. Il Sistema Preventivo e l’opzione per i diritti umani: il magistero dell’attuale Rettor Maggiore .....	46
3.1. <i>Il progetto educativo</i> .....	47
3.2. <i>L’ambiente educativo</i> .....	50
3.3. <i>La promozione dei diritti umani e in particolare dei minori secondo l’attuale Rettor Maggiore</i> .....	52
3.4. <i>Lo spazio educativo o la cura degli educatori</i> .....	55

Parte II  
L'INDAGINE SUL CAMPO

**Capitolo 3**

<b>La metodologia e gli studenti/allievi in cifre</b> .....	61
1. Metodologia: obiettivi, strumenti, tempi e fasi dell'inchiesta .....	61
1.1. <i>Obiettivi</i> .....	61
1.2. <i>Strumenti operativi</i> .....	62
1.3. <i>Tempi e fasi della ricerca</i> .....	63
2. "Identikit" degli studenti/allievi .....	63
2.1. <i>Collocazione all'interno degli Enti di appartenenza, dell'indirizzo scolastico-formativo e delle circoscrizioni geografiche di residenza</i> .....	64
2.2. <i>Dati anagrafici degli studenti/allievi e della famiglia di estrazione</i> .....	65
2.3. <i>La posizione degli studenti/allievi all'interno del sistema scolastico formativo</i> .....	68

**Capitolo 4**

<b>L'analisi quantitativa. I parte - Le dimensioni della personalità</b> .....	71
1. La dimensione relazionale in famiglia .....	71
1.1. <i>Il clima dei rapporti con i genitori</i> .....	71
1.2. <i>Le regole vigenti nelle famiglie degli inchiestati</i> .....	73
2. Il sistema dei valori: dalla trasmissione familiare all'attività di coping .....	76
3. La dimensione religiosa e della personalità .....	81
3.1. <i>Le caratteristiche di personalità</i> .....	82
3.2. <i>La dimensione religiosa</i> .....	87
4. Lo scenario delle preoccupazioni e delle trasgressività, i fattori protettivi e il repertorio delle strategie di resilienza e di fronteggiamento .....	90
4.1. <i>Paure e preoccupazioni giovanili</i> .....	90
4.2. <i>Trasgressività</i> .....	94
4.3. <i>La presenza di fattori protettivi e di resilienza</i> .....	96

**Capitolo 5**

<b>L'indagine quantitativa. II parte - La dimensione della "cittadinanza"</b> .....	103
1. L'educazione alla cittadinanza .....	104
1.1. <i>Il curriculum e le competenze acquisite</i> .....	105
1.2. <i>Insegnanti che fanno la differenza</i> .....	107
2. Il "prodotto" dell'educazione alla cittadinanza .....	109
2.1. <i>"Cosa significa per te diventare buono e onesto cittadino"</i> .....	109
2.2. <i>"Cosa significa per te diventare cittadino del mondo"</i> .....	112
3. La ricaduta... ..	115
3.1. <i>...nel sentirsi "cittadini di"</i> .....	115
3.2. <i>...nel rapporto con il territorio e con le istituzioni</i> .....	116
3.3. <i>...nelle relazioni tra autoctoni e immigrati</i> .....	119
3.4. <i>...nell'atteggiamento verso le migrazioni e gli immigrati</i> .....	121

<b>Capitolo 6</b>	
<b>L'analisi qualitativa</b>	125
1. La dimensione della PERSONALITÀ: "come" si autodefiniscono e che senso ha la vita per questi studenti/allievi	125
2. La dimensione VALORIALE: i fattori protettivi e di resilienza per fronteggiare il disagio ed i comportamenti a rischio	127
3. La dimensione RELIGIOSA	133
4. La dimensione della "CITTADINANZA". Con quale <i>forma mentis</i> questi studenti/allievi vengono preparati e/o si stanno preparando a fare il loro ingresso nella "città cosmopolita"?	135
5. Che fare?	136
5.1. <i>I navigatori dei "non-luoghi" e/o dall'identità "liquida"</i>	137
5.2. <i>Alcuni suggerimenti/proposte</i>	139
5.3. <i>Dalla "Pedagogia dell'alterità" una possibile risposta</i>	141

Parte III  
CONCLUSIONI

<b>Capitolo 7</b>	
<b>"Cittadini si diventa"</b>	149
1. Scenario: l'educazione alla cittadinanza tra prospettive e nuove sfide	149
2. Obiettivi	151
2.1. <i>A quale idea di cittadinanza dovrebbero educare oggi i sistemi educativo-formativi?</i>	151
2.2. <i>Cosmopolis: la metafora dell'educazione per una cittadinanza su scala planetaria</i>	153
3. Metodologia	154
3.1. <i>La leva del cambio: il diritto alla partecipazione attiva</i>	154
3.2. <i>La pedagogia dello scambio e dell'interazione</i>	155
4. Competenze-chiave	157
4.1. <i>Competenze trasversali</i>	158
4.2. <i>Competenze specifiche</i>	161
5. Strategie	167
5.1. <i>Un modello di educazione alla cittadinanza "partecipativa/deliberativa"</i>	169
6. Concludendo	171
<b>Bibliografia</b>	173



**Pubblicazioni 2002-2011**  
**nella collana del CNOS-FAP e del CIOFS/FP**  
**“STUDI, PROGETTI, ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE”**  
ISSN 1972-3032

**Sezione “Studi”**

- 
- 2002 MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, 2002
- 
- 2003 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XIV seminario di formazione europea. La formazione professionale per lo sviluppo del territorio. Castel Brando (Treviso), 9-11 settembre 2002*, 2003  
CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Vademecum. Strumento di lavoro per l'erogazione dei servizi orientativi*, 2003  
MALIZIA G. - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow - up*, 2003
- 
- 2004 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XV seminario di formazione europea. Il sistema dell'istruzione e formazione professionale nel contesto della riforma. Significato e percorsi*, 2004  
CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Opportunità occupazionali e sviluppo turistico dei territori di Catania, Noto, Modica*, 2004  
CNOS-FAP (a cura di), *Gli editoriali di “Rassegna CNOS” 1996-2004. Il servizio di don Stefano Colombo in un periodo di riforme*, 2004  
MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, 2004  
RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, 2004
- 
- 2005 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVI seminario di formazione europea. La formazione professionale fino alla formazione superiore. Per uno sviluppo in verticale di pari dignità*, 2005  
D'AGOSTINO S. - G. MASCIÒ - D. NICOLI, *Monitoraggio delle politiche regionali in tema di istruzione e formazione professionale*, 2005  
PIERONI V. - G. MALIZIA (a cura di), *Percorsi/progetti formativi “destrutturati”. Linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati*, 2005
- 
- 2006 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVII seminario di formazione europea. Il territorio e il sistema di istruzione e formazione professionale. L'interazione istituzionale per la preparazione delle giovani generazioni all'inserimento lavorativo in rapporto agli obiettivi di Lisbona*, 2006  
NICOLI D. - G. MALIZIA - V. PIERONI, *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno formativo 2004-2005*, 2006
- 
- 2007 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVIII seminario di formazione europea. Standard formativi nell'istruzione e nella formazione professionale. Roma, 7-9 settembre 2006*, 2007  
COLASANTO M. - R. LODIGIANI (a cura di), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*, 2007  
DONATI C. - L. BELLESI, *Giovani e percorsi professionalizzanti: un gap da colmare? Rapporto finale*, 2007  
MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale. II edizione*, 2007  
MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, 2007

MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca*, 2007  
 MALIZIA G. et alii, *Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive*, 2007  
 MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, 2007  
 NICOLI D. - R. FRANCHINI, *L'educazione degli adolescenti e dei giovani. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2007  
 NICOLI D., *La rete formativa nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, 2007  
 PELLERREY M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, 2007  
 RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, Ristampa 2007

- 
- 2008 CIOFS/FP, *Atti del XIX seminario di formazione europea. Competenze del cittadino europeo a confronto*, 2008  
 COLASANTO M. (a cura di), *Il punto sulla formazione professionale in Italia in rapporto agli obiettivi di Lisbona*, 2008  
 DONATI C. - L. BELLESI, *Ma davvero la formazione professionale non serve più? Indagine conoscitiva sul mondo imprenditoriale*, 2008  
 MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. La dimensione internazionale*, 2008  
 MALIZIA G. - V. PIERONI, *Follow-up della transizione al lavoro degli allievi/e dei percorsi triennali sperimentali di IeFP*, 2008  
 PELLERREY M., *Studio sull'intera filiera formativa professionalizzante alla luce delle strategie di Lisbona a partire dalla formazione superiore non accademica. Rapporto finale*, 2008

---

2009 GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1977*, vol. 1, 2009

- 
- 2010 DONATI C. - L. BELLESI, *Verso una prospettiva di lungo periodo per il sistema della formazione professionale. Il ruolo della rete formativa. Rapporto finale*, 2010  
 NICOLI D., *I sistemi di istruzione e formazione professionale (VET) in Europa*, 2010  
 PIERONI V. - A. SANTOS FERMINO, *La valigia del "migrante". Per viaggiare a Cosmopolis*, 2010  
 PRELLEZO J.M., *Scuole Professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, 2010  
 ROSSI G. (a cura di), *Don Bosco, i Salesiani, l'Italia in 150 anni di storia*, 2010

---

2011 ROSSI G. (a cura di), *"Fare gli italiani" con l'educazione. L'apporto di don Bosco e dei Salesiani, in 150 anni di storia*, 2011

### Sezione "Progetti"

- 
- 2003 BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, 2003  
 CIOFS/FP (a cura di), *Un modello per la gestione dei servizi di orientamento*, 2003  
 CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003  
 CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003  
 CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, 2003  
 COMOGLIO M. (a cura di), *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa. Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS/FP*, 2003  
 FONTANA S. - G. TACCONI - M. VISENTIN, *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, 2003  
 GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo*, 2003  
 MARSILII E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, 2003  
 TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, 2003  
 VALENTE L. - D. ANTONIETTI, *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, 2003



- 
- 2004 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale alimentazione*, 2004  
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2004  
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale commerciale e delle vendite*, 2004  
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale estetica*, 2004  
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale sociale e sanitaria*, 2004  
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale tessile e moda*, 2004  
 CIOFS/FP BASILICATA, *L'orientamento nello zaino. Percorso nella scuola media inferiore. Diffusione di una buona pratica*, 2004  
 CIOFS/FP CAMPANIA (a cura di), *ORION tra orientamento e network*, 2004  
 CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale elettrica e elettronica*, 2004  
 CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2004  
 CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale meccanica*, 2004  
 CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale turistica e alberghiera*, 2004  
 NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004  
 NICOLI D. (a cura di), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- 
- 2005 CIOFS-FP SICILIA (a cura di), *Operatore Servizi Turistici in rete. Rivisitando il progetto: le buone prassi. Progettazione, Ricerca, Orientamento, Nuova Imprenditorialità, Inserimento Lavorativo*, 2005  
 CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale legno e arredamento*, 2005  
 CNOS-FAP (a cura di), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di Istruzione formazione Professionale*, 2005  
 NICOLI D. (a cura di), *Il diploma di istruzione e formazione professionale. Una proposta per il percorso quadriennale*, 2005  
 POLÁČEK K., *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni*, 2005  
 VALENTE L. (a cura di), *Sperimentazione di percorsi orientativi personalizzati*, 2005
- 
- 2006 BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)*, 2006  
 CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione dei sussidi, II edizione*, 2006
- 
- 2007 D'AGOSTINO S., *Apprendistato nei percorsi di diritto-dovere*, 2007  
 GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo. Una proposta di percorsi per la creazione di impresa. II edizione*, 2007  
 MARSILII E., *Dalla ricerca al rapporto di lavoro. Opportunità, regole e strategie*, 2007  
 NICOLI D. - G. TACCONI, *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. I volume*, 2007  
 RUTA G. (a cura di), *Vivere in... I. L'identità. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2007  
 RUTA G. (a cura di), *Vivere... Linee guida per i formatori di cultura etica e religiosa nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, 2007

- 
- 2008 BALDI C. - M. LOCAPUTO, *L'esperienza di formazioni formatori nel progetto integrazione 2003. La riflessività dell'operatore come via per la prevenzione e la cura educativa degli allievi della FPI*, 2008  
 CIOFS/FP (a cura di), *Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2008  
 MALIZIA G. - V. PIERONI - A. SANTOS FERMINO, *Individuazione e raccolta di buone prassi mirate all'accoglienza, formazione e integrazione degli immigrati*, 2008  
 NICOLI D., *Linee guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2008  
 NICOLI D., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. Il volume*, 2008  
 RUTA G. (a cura di), *Vivere con... 2. La relazione. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008  
 RUTA G. (a cura di), *Vivere per... 3. Il progetto. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008
- 
- 2009 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale meccanica*, 2009  
 MALIZIA G. - V. PIERONI, *Accompagnamento al lavoro degli allievi qualificati nei percorsi triennali del diritto-dovere*, 2009
- 
- 2010 BAY M. - D. GRADZIEL - M. PELLEREY (a cura di), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici spirituali nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*, 2010  
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2010  
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale elettrica ed elettronica*, 2010  
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale turistico alberghiera*, 2010  
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale automotive*, 2010  
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per l'orientamento nella Federazione CNOS-FAP*, 2010

### Sezione "Esperienze"

- 
- 2003 CIOFS/FP PUGLIA (a cura di), *ORION. Operare per l'orientamento. Un approccio metodologico condiviso e proposte di strumenti*, 2003  
 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 1. Guida per l'accoglienza*, 2003  
 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 2. Guida per l'accompagnamento in itinere*, 2003  
 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 3. Guida per l'accompagnamento finale*, 2003  
 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 4. Guida per la gestione dello stage*, 2003
- 
- 2005 CIOFS/FP SICILIA, *Operatore servizi turistici in rete. Rivisitando il progetto: le buone prassi. Progettazione, ricerca, orientamento, nuova imprenditorialità, inserimento lavorativo*, 2005  
 TONIOLO S., *La cura della personalità dell'allievo. Una proposta di intervento per il coordinatore delle attività educative del CFP*, 2005
- 
- 2006 ALFANO A., *Un progetto alternativo al carcere per i minori a rischio. I sussidi utilizzati nel Centro polifunzionale diurno di Roma*, 2006  
 CIOFS-FP LIGURIA (a cura di), *Linee guida per l'orientamento nei corsi polisettoriali (fascia 16-17 anni). L'esperienza realizzata in Liguria dal 2004 al 2006*, 2006  
 COMOGLIO M. (a cura di), *Il portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2006

MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI, *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale*, 2006

---

2007 NICOLI D. - COMOGLIO M., *Una formazione efficace. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali di Istruzione e Formazione professionale in Piemonte 2002-2006*, 2007

---

2008 CNOS-FAP (a cura di), *Educazione della persona nei CFP. Una bussola per orientarsi tra buone pratiche e modelli di vita*, Roma, Tipografia Pio XI, 2008

---

2010 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali, Edizione 2010*, Roma, Tipografia Pio XI, 2010

Tip.: Istituto Salesiano Pio XI - Via Umbertide, 11 - 00181 Roma  
Tel. 06.78.27.819 - Fax 06.78.48.333 - E-mail: [tipolito@pcn.net](mailto:tipolito@pcn.net)  
Giugno 2011