



UPS
Facoltà di Scienze dell'Educazione
Istituto di Sociologia



FAMIGLIA E SCUOLA: LA STRADA DEL DIALOGO

*Il rapporto tra allievi, scuola e famiglia
nelle scuole salesiane d'Italia (2013)*

G. VETTORATO - R. MION - A. DELLAGIULIA

Anno 2014

Sommario

| | |
|--|-----|
| Introduzione | 5 |
| Capitolo 1 | |
| Il patto educativo scuola-famiglia (<i>Renato Mion</i>) | 9 |
| Capitolo 2 | |
| Io, mamma e papà, i miei amici, gli insegnanti e la scuola. La rilevazione sui bambini della Scuola Primaria (<i>Antonio Dellagiulia</i>) | 39 |
| Capitolo 3 | |
| “Ragazzi sulla soglia”: gli allievi della Secondaria di 1° grado (<i>Giuliano Vettorato</i>) | 53 |
| GLI STUDENTI DELLA SCUOLA SECONDARIA DI 2° GRADO | |
| Capitolo 4 | |
| Gli studenti della Scuola Secondaria di 2° grado e il loro percorso scolastico (<i>Renato Mion</i>) | 135 |
| Capitolo 5 | |
| La corresponsabilità educativa nel patto di alleanza scuola-famiglia (<i>Renato Mion</i>) | 145 |
| Capitolo 6 | |
| La relazione educativa dei nostri giovani in famiglia (<i>Renato Mion</i>) | 175 |
| Capitolo 7 | |
| Il vissuto giovanile e le diverse esperienze di vita (<i>Renato Mion</i>) | 211 |
| Capitolo 8 | |
| Una tipologia di studenti (<i>Renato Mion</i>) | 237 |
| Allegati | |
| Matrici relative all’analisi dei cluster per la costruzione di una tipologia di studenti-famiglie | 243 |
| Appendice | |
| Metodologia della ricerca e piano di campionamento (<i>Vittorio Pieroni - Maria Paola Piccini</i>) | 249 |
| Indice | 277 |

Introduzione

Nel 2013 la Sede Nazionale del CNOS/Scuola ha promosso un'indagine conoscitiva mirata ad analizzare la presenza dei genitori all'interno della vita della scuola salesiana, il patto educativo ed il tipo di rapporto che intercorre tra le due agenzie educative a favore dei figli/studenti.

L'indagine ha inteso conseguire i seguenti obiettivi:

1. come migliorare il rapporto triangolare scuola-famiglia-alunni/studenti;
2. come aiutare gli alunni/studenti a migliorare il rapporto all'interno della propria famiglia;
3. come essere sostegno per quegli alunni/studenti che hanno situazioni problematiche in famiglia.

I risultati dell'indagine sono stati poi presentati in un apposito Convegno sul "Dialogo tra famiglia e scuola salesiana", tenutosi nell'autunno dello stesso anno.

Al fine di conseguire i predetti obiettivi, a fronte di un universo di 20.179 alunni/studenti, sono stati selezionati, con metodo casuale e stratificato, 1.250 utenti del sistema scolastico (1.000 come campione+250 di riserva), ripartiti in percentuale rappresentativa tra i 3 livelli scolastici (Primaria, Secondaria di 1° e di 2° grado) e distribuiti, sempre in misura proporzionale all'universo, per Regioni e, al loro interno, per località (cfr. Appendice).

Tutto questo ha richiesto l'elaborazione di 3 strumenti di rilevamento (questionari) adattati ai rispettivi tre livelli scolastici, le cui aree tematiche e relativi indicatori sono stati riportati in Appendice.

L'indagine si è svolta in un arco di tempo di 10 mesi (gennaio-ottobre 2013), in base alle seguenti fasi:

- entro febbraio è stato preparato il progetto di fattibilità, elaborati gli strumenti di rilevamento e il piano di campionamento;
- entro aprile sono stati applicati gli strumenti di rilevamento nelle scuole campionate;
- durante i mesi di maggio-giugno si è proceduto al caricamento dei dati su supporto informatizzato e all'elaborazione statistica per totale e variabili incrociate per ciascuno dei 3 gruppi campionati;
- da luglio in poi si è proceduto alla stesura del report finale, in preparazione del convegno che si è tenuto a novembre.

Il report è composto da 7 Capitoli, più un'appendice.

Il Capitolo 1 affronta dal punto di vista teorico la tematica sottesa al *Patto educativo scuola-famiglia* ed è suddiviso in 5 paragrafi: dopo un excursus storico, viene affrontato il tema della corresponsabilità educativa nella scuola, intesa come “comunità educante”, per analizzare di seguito come questa corresponsabilità educativa faccia parte della “mission” educativa della scuola salesiana e com'è concretamente realizzata oggi nel rapporto tra le due istituzioni (scuola-famiglia) e relativi attori (dirigenti/insegnanti-genitori); nelle conclusioni vengono suggerite alcune linee di collaborazione/partecipazione.

Il Capitolo 2 entra direttamente nel contesto dell'indagine applicata agli *alunni della Primaria* e analizza, suddivisi in 7 paragrafi, i rapporti che essi hanno con mamma, papà, gli amici, gli insegnanti, la scuola; un dato interessante viene poi dal verificare il rapporto esistente già a questa età con l'uso dei mezzi di comunicazione (in particolare cellulare e internet).

Il Capitolo 3, suddiviso in 10 paragrafi, prosegue l'iter di analisi passando al livello successivo (*Secondaria di 1° grado*). In questo caso l'analisi dei dati è stata preceduta, ai fini di una più approfondita interpretazione, da un quadro teorico sull'adolescenza e sulle sue caratteristiche in quanto età evolutiva e in trasformazione. A seguire vengono le aree su cui si concentrano i dati che scaturiscono dalle domande ad esse sottese: una volta descritto lo status anagrafico dei soggetti e dei loro familiari, l'analisi entra in merito al rapporto che questi adolescenti hanno con la scuola (con gli insegnanti, con i salesiani, i motivi della scelta di una scuola salesiana, le difficoltà incontrate...); in successione logica viene analizzato il rapporto esistente tra la famiglia di questi ragazzi e la scuola salesiana; l'indagine scende sempre più in profondità andando a verificare il rapporto esistente in famiglia tra genitori e figli (lo stile educativo, i valori trasmessi e le regole vigenti, i problemi emergenti, la vigilanza sui comportamenti ed il controllo nell'uso degli strumenti informatici...); a questo punto l'attenzione si è focalizzata espressamente sullo studente messo a confronto con le esperienze di vita tipiche di quest'età di passaggio: la soddisfazione per lo stile di vita che sta conducendo, la dimensione religiosa, le eventuali trasgressività, il confronto con il mondo delle droghe e con l'uso delle nuove tecnologie informatiche; nelle conclusioni sono state evidenziate le problematiche rimaste aperte.

I Capitoli che vanno da 4 a 7 riguardano gli studenti della *Secondaria di 2° grado* e sono suddivisi per aree:

- il Capitolo 4 prende in considerazione i dati anagrafici degli studenti e delle loro famiglie, per poi focalizzarsi prettamente sul percorso scolastico (la distribuzione per indirizzo scolastico, ripetenze, difficoltà/ostacoli incontrati);
- il Capitolo 5 si concentra sulle domande relative al patto educativo scuola-famiglia, a loro volta suddivise in 4 paragrafi più le conclusioni: la scelta della

- scuola e le motivazioni connesse, il rapporto scuola-famiglia e tra genitori e insegnanti e, al suo interno, l'attenzione al sistema preventivo;
- il Capitolo 6 passa ad analizzare i rapporti interni alla famiglia, tra genitori e figli; è suddiviso in 5 paragrafi (più le conclusioni) con le seguenti tematiche: il clima familiare ed il dialogo in famiglia; il controllo genitoriale, le regole; i valori familiari trasmessi e condivisi; i modelli genitoriali e la presenza di adulti significativi; l'immagine che si ha di famiglia in prospettiva futura;
 - il Capitolo 7 raggruppa l'insieme delle domande che afferiscono al vissuto esperienziale del giovane: sogni, bisogni, desideri, senso della vita e accettazione di sé; i “mondi vitali” (senso di Dio nella propria vita, paure/preoccupazioni...); l'apertura al sociale (associazionismo, atteggiamenti verso gli altri, i “diversi”, gli immigrati); l'utilizzo dei videogiochi e di internet.
 - il Capitolo 8 presenta alcune tipologie di studenti secondo il tipo di famiglie risultanti dall'indagine.

In Appendice viene riportata la metodologia con cui è stata realizzata l'indagine, suddivisa tra una parte riguardante le aree tematiche sottese agli strumenti di rilevamento, il piano di campionamento, le procedure con cui sono stati elaborati i dati ed i confronti.

In sintesi è possibile riportare fin da ora i principali risultati conseguiti nell'indagine:

- il livello di soddisfazione degli alunni/studenti è generalmente elevato: risultano assai pochi quelli che dichiarano di avere problemi di riuscita scolastica e quei pochi si collocano quasi esclusivamente nei livelli più alti;
- anche i rapporti interni alla scuola sostanzialmente risultano buoni: sia tra gli studenti e gli insegnanti come pure tra gli insegnanti ed i genitori;
- invece, il rapporto scuola-famiglia presenta qualche elemento di riflessione: anzitutto la conoscenza da parte dei professori delle cose inerenti la famiglia sono alquanto limitate, sembra che poche famiglie siano conosciute a fondo dai professori della scuola; l'atteggiamento diffuso appare quello della delega, il coinvolgimento nel patto educativo riguarda una minoranza che, tuttavia, tende ad allargarsi più si scende nei livelli inferiori, ma si rimane comunque ancora lontani da una mentalità collaborativa da entrambe le istituzioni e relativi attori;
- benché la maggioranza degli studenti sia soddisfatta di come vive la propria vita, in un buon accordo con i genitori, la scuola, le amicizie, tuttavia esiste una minoranza che manifesta delle tendenze verso comportamenti di rischio: disagio scolastico, ma anche contiguità con amici/compagni che fanno uso di sostanze;
- ma la vera problematica emergente, tipica delle generazioni “geneticamente modificate”, e di cui anche gli utenti delle scuole cattoliche rimangono contagiati alla pari delle altre, riguarda l'abuso delle nuove e sempre più sofisticate tecnologie

informatiche: affamati di Internet, di *Social Network*, affabulatori di SMS, consumatori di videogiochi, questi *cybernauti* sembrano trascorrere il tempo più bello e unico della loro adolescenza più da robotizzati che da esseri umani.

E, dal momento che tutto questo avviene al di fuori del controllo delle agenzie educative (genitori, insegnanti, educatori, adulti significativi...), è su questo loro “territorio” occulto che bisognerebbe indirizzare maggiormente e congiuntamente gli interventi educativi, al fine di preparare generazioni che, seppure inevitabilmente “mutate geneticamente”, possano utilizzare gli strumenti offerti per migliorare il proprio sistema di relazioni e, più ampiamente, la condizione umana.

Capitolo 1

Il patto educativo scuola-famiglia

Renato MION

Se oggi possiamo riflettere criticamente e legittimamente argomentare attorno al tema della corresponsabilità educativa della famiglia è perché buona parte della pubblicistica europea ed italiana ha prodotto un'abbondante letteratura e una ricca documentazione scientifica sia pedagogica che politica e giuridica sull'argomento, che da lungo tempo si è venuta sempre più sviluppando. Infatti, non altrettanto adeguata era la riflessione esplicita nel passato. Questo fortunato risultato è stato il frutto di un articolato e dibattuto percorso storico di riflessione e di proposte che ora ci proponiamo di presentare a grandi tratti.

1. IL LUNGO PERCORSO STORICO

La presenza dei genitori all'interno del sistema scolastico italiano ha una storia di lungo percorso che si snoda su due binari abbastanza differenziati: quello pedagogico-culturale e quello politico-istituzionale. Senza analizzare in dettaglio il lungo cammino della politica scolastica dal *Regolamento scolastico* di padre Tapparelli d'Azeglio del 1822, alla Legge Buoncompagni del 1848, alla Legge Casati del 1859 (*Riordinamento dell'istruzione pubblica*) dobbiamo però rilevare il suo carattere statalista, che dava allo Stato il "diritto supremo" sull'educazione, non solo a provvedere all'insegnamento con proprie scuole, ma a controllare e condizionare la direzione superiore dell'istruzione e dell'educazione dei cittadini e, quindi, il controllo e l'orientamento della formazione delle giovani generazioni. Alla società civile la legge, invece che riconoscere i diritti naturali dei cittadini, delle famiglie e dei corpi intermedi in campo educativo, si limitava a delegare alcune funzioni o a concedere alcuni diritti educativi, ma solo sotto tutela e sorveglianza dello Stato.

In linea di principio, alle famiglie era assicurata ampia libertà educativa per i propri figli, ma a proprie spese e senza alcun riconoscimento giuridico degli studi effettuati all'interno della famiglia o in istituzioni private¹. La famiglia nell'età liberale viveva una condizione di marginalità.

¹ DI POL REDI S., *La presenza dei genitori nella scuola italiana: un lungo e complesso cammino*, in CSSC, CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Genitori oltre la partecipazione. Quinto Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2003, pp. 43-57.

Anzi all'interno della classe politica liberale, molti consideravano la famiglia il "cavallo di Troia" della Chiesa. La cultura politica laico-liberale nutriva un'aperta sfiducia nei confronti del valore e delle capacità educative delle famiglie italiane, rivendicate, invece, dagli ultimi scritti del filosofo A. Rosmini, per il quale "i padri di famiglia hanno dalla natura e non dalla legge civile il diritto di scegliere per maestri ed educatori della loro prole quelle persone nelle quali ripongono maggiore confidenza"². Per Rosmini la funzione educativa appartiene ai genitori, non per concessione da parte dello Stato, ma per diritto di natura che deriva loro dalla specifica generatività, propria della famiglia. Non mancarono, tuttavia, alcuni richiami alla necessità di stabilire legami di reciproca collaborazione, che però non giunsero mai ad alcuna forma istituzionalizzata di partecipazione.

1.1. Dagli inizi del 1900

Con il nuovo secolo (1900) si affermò nel mondo pedagogico la consapevolezza della necessità di rafforzare il *continuum* educativo tra famiglia e scuola, secondo quanto andavano affermando l'attivismo e le diverse esperienze di "educazione nuova", come quella delle sorelle Agazzi e di M. Montessori.

Sul piano della politica scolastica nel 1910 si ha un primo intervento a favore della partecipazione dei genitori nella scuola col ministro Credaro, che avviò la costituzione dei *Comitati dei padri di famiglia* in tutte le scuole primarie e secondarie (C.M. 24 novembre 1910, n. 55, *Sull'azione educativa dei presidi e dei direttori di scuole*).

Con l'avvento del Fascismo al potere e con la Riforma Gentile il ruolo educativo dei genitori rimase subordinato al Regime, ai diritti dello *Stato educatore*, con la conseguente marginalizzazione e deresponsabilizzazione del ruolo educativo dei genitori. Le pretese del Fascismo di negare alla famiglia i suoi diritti educativi trovarono la ferma opposizione da parte del Magistero della Chiesa.

Nell'enciclica *Divini Illius Magistri* (1929) il Pontefice Pio XI sottolineava la necessità di definire le priorità e i ruoli distinti delle istituzioni sociali in merito alla formazione dei giovani sulla base del principio di sussidiarietà. "La famiglia ha immediatamente dal Creatore la missione e quindi il diritto di educare la prole".

La concezione personalistica e comunitaria della società e il principio di sussidiarietà all'interno del campo educativo trovarono un forte riconoscimento nella *Costituzione Italiana*, approvata e promulgata nel dicembre 1947, in particolare negli articoli 29 ("La Repubblica riconosce i diritti della famiglia come società naturale fondata sul matrimonio"), 30 ("È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire, ed educare i figli...") e 31 ("La Repubblica agevola con misure economiche e altre provvidenze la formazione della famiglia e l'adempimento dei compiti relativi...").

² ROSMINI A., *Sulla libertà dell'insegnamento* (a cura di RASCHINI M.A.), L'Aquila, Japadre, 1987, p. 105.

Principi che ancor più esplicitamente ha sancito la *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* nel 1948 (art. 26 comma 3) che recita: “I genitori hanno diritto di priorità nella scelta del genere di istruzione da impartire ai loro figli”.

Questi articoli, pur non facendo esplicito riferimento alla partecipazione formale della famiglia alla vita della scuola, ponevano le basi per lo sviluppo di iniziative che in seguito hanno coinvolto la famiglia non più in un ruolo subordinato, ma come componente di pari dignità. Per realizzare nuove strategie di intervento nel rapporto scuola-famiglia venne creato nel 1953 il *Centro didattico nazionale per i rapporti scuola-famiglia* con la finalità di “studiare e diffondere i problemi riguardanti i rapporti di collaborazione tra la scuola e la famiglia al fine di realizzare l’unità dell’azione educativa”.

Negli Anni '60 e '70, a rafforzare e stimolare soprattutto nel mondo cattolico la proposta partecipativa della famiglia contribuirono le indicazioni del Concilio Vaticano II, in particolare con la Dichiarazione conciliare sull’educazione cristiana *Gravissimum Educationis*, in cui si ribadì il ruolo sussidiario dello Stato nei confronti della famiglia e della sua libertà di scelta della scuola in cui far educare i propri figli.

Nello storico convegno del CEDE (Frascati, 1970) si convenne tra i partecipanti che fra gli interventi prioritari nei confronti della scuola andava posta l’attivazione della partecipazione di tutte le componenti scolastiche, compresa la famiglia. Il nono dei famosi *Dieci punti* di Frascati recitava: “Il governo della scuola deve realizzarsi in forme democratiche, di gestione coordinata ...e aperta alla partecipazione studentesca, delle famiglie e della società civile organizzata”³. Con l’approvazione della Legge Delega (1973) emersero le diverse e combattute posizioni politico-ideologiche sulla presenza e partecipazione dei genitori alla scuola.

1.2. Dagli Organi Collegiali alla partecipazione educativa

La Costituzione stessa, quindi, assegna ai genitori e alla scuola il compito di istruire ed educare. Risulta pertanto irrinunciabile, per la crescita e lo sviluppo degli alunni, una partnership educativa tra famiglia e scuola, fondata sulla condivisione dei valori e su una reale collaborazione, nel rispetto reciproco delle competenze.

La Legge n. 477 del 30 luglio 1973 e il successivo DPR n. 416 del 31 maggio 1974 (il primo dei meglio conosciuti *Decreti Delegati*) hanno segnato l’avvio della partecipazione dei genitori e degli studenti nella gestione della scuola “dando ad essa il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica”.

Col passare degli anni gli Organi Collegiali della scuola, nati negli Anni '70 come traduzione legislativa della necessità di chiamare in causa la famiglia nel rap-

³ CEDE, *Nuovi indirizzi dell’istruzione secondaria superiore*, Frascati, Editrice Tipografica Laziale, 1970.

porto con la scuola, che andava ripensando la propria modalità educativa, esprimevano e ribadivano già allora la necessità della partecipazione della famiglia nella scuola. L'esperienza però non ha retto all'indebolirsi della sensibilità partecipativa e non si è riusciti a fare di meglio che continuare ad evocare una partecipazione "doveristica", sempre più svuotata di senso nell'esperienza del reale, dove le famiglie venivano chiamate a formulare giudizi per iniziative sostanzialmente prive di un reale contenuto educativo.

La democrazia rappresentativa produsse poi la spersonalizzazione del rapporto tra le singole famiglie e la scuola, con il risultato di un ulteriore progressivo allontanamento reciproco.

A questo punto era necessario consolidare e diffondere ulteriormente politiche di *governance* che agevolassero il passaggio dalla programmazione pianificata alla progettazione partecipata, dall'informazione alla consultazione, dalle responsabilità istituzionali alle responsabilità condivise. Nel tempo, il dettato costituzionale ha subito varie interpretazioni, a livello normativo e a livello attuativo così che le innovazioni introdotte nella scuola hanno fatto progressivamente evolvere l'interpretazione del rapporto scuola/famiglia nella direzione di una relazione sempre più interattiva.

L'evolversi poi di nuove teorie pedagogiche ha promosso nel processo di innovazione della scuola, il valore della singolarità dell'individuo, della diversità dei ritmi di apprendimento, dei diritti di tutti gli allievi e di quelli dei soggetti in difficoltà. Di conseguenza, sono stati elaborati nuovi modelli didattico-educativi che hanno permesso alla scuola di reinterpretare le modalità di attuazione delle indicazioni costituzionali in merito al rapporto scuola/famiglia.

Nel momento in cui la scuola statale non è più "gestita" dallo Stato, ma diventa autonoma il problema degli Organi Collegiali diviene centrale.

1.3. Dalla partecipazione alla corresponsabilità educativa

Così in seguito alla Legge del 15 marzo 1997 n. 59 si iniziava quel *processo dell'autonomia scolastica*, che apriva nuovi spazi e offriva più ampie potenzialità per riscoprire il nuovo modo di essere della famiglia all'interno della scuola intesa come "Comunità educativa". Dall'entrata in vigore della Legge e del successivo regolamento le singole istituzioni scolastiche potevano progettare e realizzare gli interventi di educazione, formazione ed istruzione adeguandoli a diversi contesti e in coerenza con le finalità del sistema d'istruzione nazionale. Con questa Legge si introduceva per la prima volta il P.O.F. (Piano dell'Offerta Formativa), documento che dovrà essere elaborato annualmente da ogni istituto e presentato agli utenti del servizio, alunni e famiglie, al momento dell'iscrizione a scuola.

Determinante allora diventa il ruolo dei genitori nella vita scolastica, che nel tempo dovrà essere sempre più pregnante, trasformandosi da mera partecipazione agli Organi Collegiali ad autentica cooperazione alla progettualità e corresponsabilità nei processi formativi. Oggi il protagonismo attivo delle famiglie dovrà ulte-

riormente svilupparsi, maturare ed esprimersi direttamente, dal momento che ormai è diventato un dato acquisito, essendo definitivamente riconosciuto dalle politiche scolastiche dopo l'entrata nell'apparato concettuale della cultura scolastica. All'interno delle scuole con il passaggio da una partecipazione educativa giuridicamente *sancita* ad una concretamente *esercitata*, si dovranno sviluppare occasioni di incontro e di lavoro in cui i genitori possano esprimersi e dare il loro contributo a vari livelli, confrontarsi con i docenti e con il territorio sulle problematiche giovanili, proporre esperienze extracurricolari, ove consentito, far parte di gruppi di lavoro. Questi sono stati gli obiettivi maturati negli *orientamenti applicativi*, che però sono stati variamente realizzati. Infatti, il focus della problematicità di questo rapporto cadeva esplicitamente sul rispetto dei ruoli, delle competenze, dei compiti e delle libertà di ciascuna di queste due figure⁴.

La sfida, che a tutt'oggi rimane aperta, riguarda la partecipazione attiva e responsabile di studenti, genitori e docenti chiamati a confrontarsi, sia pure con ruoli differenti, sugli obiettivi strategici dei percorsi formativi, sui problemi e sulle possibili soluzioni, al fine di condividere la responsabilità del benessere dei giovani.

Tutto ciò ha trovato piena accoglienza nel DPR n. 235/2007, con cui è stato introdotto il *Patto di Corresponsabilità Educativa*, entrato in vigore il 2 gennaio 2008, modificando lo *Statuto degli studenti e delle studentesse* in cui erano previsti diritti e doveri degli studenti e provvedimenti disciplinari in caso di comportamenti scorretti. Si tratta di uno strumento normativo finalizzato a definire priorità educative e a rendere trasparenti compiti e doveri attribuibili ad ogni soggetto della comunità scolastica, in ragione del ruolo che ricopre. Non è semplicemente un adempimento formale. Suo obiettivo è di rafforzare il rapporto scuola/famiglia in quanto nasce da una comune assunzione di responsabilità e impegna entrambe le componenti a condividerne i contenuti, gli obiettivi, il rispetto dei ruoli, le procedure di decisione e l'assunzione di responsabilità, nonché la qualità delle relazioni docenti/genitori, docenti/docenti, docenti/alunni.

Pensare in questo contesto ad una presenza dei genitori - singoli e associati - nella scuola costituisce un fatto straordinariamente significativo, poiché aiuta a rompere idealmente e operativamente il centralismo statalista e a promuovere l'articolarsi di un'autonomia territoriale: è la scuola dei soggetti, del territorio e della società civile che vive e fa scuola. Da qui il diritto/dovere partecipativo e corresponsabile di tutti i soggetti coinvolti. Ciò richiama due costrutti ricchi di significato e di potenzialità: "Partecipazione" e "Corresponsabilità". "Partecipazione" che significa "prender parte, aver parte" e richiama ad uno spazio concesso, dato; "Corresponsabilità" che significa e richiama più specificatamente ad una "responsabilità insieme ad altri". Due categorie che non si elidono l'una con l'altra, ma si integrano pienamente, non essendo possibile la seconda senza che ci sia stata la prima.

⁴ MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*, 21 novembre 2007.

La differenza contenutistica dei due costrutti è carica della delusione avuta in passato dagli Organi Collegiali (1974) nella scuola, delusione data dalla stessa articolazione e realizzazione delle modalità partecipative attraverso la nomina – elezione – di rappresentanti, come il Comitato dei genitori, costituito dai rappresentanti di classe, e del Consiglio di istituto. In ultima analisi tutto questo non ha mai portato al coinvolgimento di tutti i genitori nel processo educativo e tanto meno al confronto con il corpo docente, al massimo sviluppato quasi sempre in termini individuali.

Parlare di corresponsabilità educativa significa, invece, riconoscere che l'educazione è compito sia dei genitori che degli insegnanti, in reciproco concorso di responsabilità e di impegni; in secondo luogo significa accompagnare la scelta scolastica operata dai genitori, che non si riduce a delega totale alla scuola, ma implica una necessaria condivisione della responsabilità educativa più complessa, raggiungibile attraverso una comunicazione costante ed efficace, una elaborazione comune dei percorsi formativi e dei regolamenti, nonché la partecipazione nei momenti di confronto all'interno dei preposti organismi, da protagonisti.

1.4. La partecipazione dei genitori nelle nuove indicazioni ministeriali

In data 22 novembre 2012, un documento ministeriale dal titolo: *Linee di indirizzo sulla Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*, rimarca l'importanza e la necessità di condurre un concordato percorso di educazione tra scuola e famiglia, accompagnato da una Nota del Capo Dipartimento, Lucrezia Stellacci, sottolinea che l'educazione e l'istruzione debbano essere anzitutto un servizio alle famiglie e che “non possa prescindere da rapporti di fiducia e di continuità che vanno costruiti, riconosciuti, sostenuti e valorizzati” [ivi]⁵.

Nella realtà dei fatti, il rapporto è complesso. Già da un ventennio, è consolidata l'opinione della interdipendenza tra scuola e società, declinata nelle sue diverse componenti, in una società in continuo mutamento “in cui si moltiplicano sia i rischi, sia le opportunità”. In questo nuovo scenario, le finalità della scuola devono essere allora definite “a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali”.

La persona va pensata e posta al centro del sistema: e la persona è lo studente; e il modo per indicare la sua centralità sta principalmente nell'alleanza educativa con i genitori. “Le innovazioni introdotte nella scuola – proseguono le Indicazioni 2012 – hanno rafforzato sempre più il ruolo propositivo delle famiglie nella formulazione di proposte, nelle scelte di talune attività formative e in altri aspetti che riguardano i percorsi educativi. Oggi possiamo affermare che il protagonismo attivo

⁵ MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Linee di indirizzo sulla partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*, 22 novembre 2012.

delle famiglie è ormai un dato acquisito, essendo definitivamente riconosciuto dalle politiche scolastiche ed entrato nell'apparato concettuale della cultura delle scuole. Con il passaggio da una corresponsabilità educativa sancita ad una esercitata all'interno della scuola, sono realmente privilegiate occasioni di incontro e di lavoro, in cui i genitori possano esprimersi e dare il loro contributo, a vari livelli, confrontarsi con i docenti e con il territorio sulle problematiche giovanili, proporre esperienze extracurricolari, ove consentito, far parte di gruppi di lavoro.

Gli insegnanti e i genitori, nonostante la diversità dei ruoli e la separazione dei contesti di azione, condividono sia i destinatari del loro agire, i figli/alunni, sia le finalità dell'agire stesso, ovvero l'educazione e l'istruzione in cui scuola e famiglia operano insieme per un progetto educativo comune. Il focus della problematicità di questo rapporto sta nel rispetto dei ruoli, delle competenze, dei compiti e delle libertà di ciascuna di queste due figure. Nell'esercizio della corresponsabilità, infatti, ciò che fa accrescere l'efficacia di questo mezzo è lo scambio comunicativo e il lavoro cooperativo. Ma ciò che mantiene vivo tale scambio è quel senso di responsabilità sociale che dovrà determinare le scelte strategiche delle scuole, connotando il loro lavoro come contributo significativo alla costruzione del sociale. (...)

Le famiglie, in forma individuale o collettiva, potranno esercitare il loro ruolo propositivo ed esprimere le loro istanze, contribuendo significativamente e attivamente alla definizione dell'autonomia didattica e culturale della scuola. In questa prospettiva metodologica dell'agire scolastico, la progettazione educativa può concretamente definirsi "partecipata" in quanto i soggetti che cooperano alla sua realizzazione sono coinvolti fin dalla fase iniziale, quando si getta la trama e l'ordito su cui tessere le sequenze dell'itinerario scolastico. Le scuole, pertanto, dovranno sfruttare al meglio strumenti e risorse disponibili in modo da consolidare queste nuove forme di collaborazione con le famiglie e aprire nuove forme di dialogo e di comunicazione basate su uno scambio continuo, interno ed esterno, tali da caratterizzare realmente una comunità educante. Non si tratta soltanto di rapporti da stringere solo in momenti critici, ma di relazioni costanti che riconoscano i reciproci ruoli e che si supportino vicendevolmente nelle comuni finalità educative".

Quindi, anche con questo recente documento si ribadisce l'assoluta necessità per la scuola e la famiglia di lavorare a stretto contatto, in un clima di fiducia e di stima, nel rispetto dei ruoli propri di ciascuno e nella convinzione della complementarietà dei compiti educativi.

1.5. Dalla corresponsabilità educativa all'associazionismo dei genitori

In risposta alle istanze sociali, sulla promozione e valorizzazione della corresponsabilità attiva dei genitori alla vita scolastica, da una parte è stato favorito il dialogo nel colloquio individuale e nelle assemblee attraverso i comitati, le associazioni, le iniziative locali di formazione; dall'altra, ha preso forma la loro rappresentanza ufficiale attraverso l'associazionismo istituzionale e formale del FONAGS

(Forum Nazionale dei Genitori della Scuola)⁶ e dei FORAGS (Forum Regionali dei Genitori della Scuola), istituiti con DPR 567/96 allo scopo di agevolare la convergenza educativa tra le varie componenti scolastiche e il Ministero. L'associazionismo dei genitori e degli studenti si è quindi proposto e rivelato così un luogo privilegiato di mediazione di interessi, di formazione e di preparazione alla partecipazione democratica per il conseguimento del bene comune, quale orizzonte più ampio dell'interesse personale.

In questo contesto l'*associazionismo dei genitori nella scuola* ha costituito uno strumento fondamentale per il sostegno del compito educativo della famiglia e per la riappropriazione del suo ruolo, anche nel confronto, critico e propositivo, con il potere politico, a sostegno di una coerente traduzione legislativa dei termini valoriali di riferimento. Le associazioni dei genitori nella scuola divengono così luogo di formazione politica per una migliore democrazia, di educazione della libertà per una corresponsabilità educativa, di promozione della soggettività sociale delle famiglie, portatrici del compito specifico della famiglia nella scuola, oltre che formatrici al valore della scuola e dell'educazione nella società civile⁷. Esse svolgono, infatti, un importante ruolo di mediazione della complessità delle relazioni tra scuola e famiglia; ma vi è anche una funzione societaria dell'associazionismo che consiste nell'*advocacy*, cioè nel segnalare con insistenza a tutti gli ambienti sociali, anche quelli più apparentemente distanti, la rilevanza del tema dell'emergenza educativa per la sopravvivenza stessa della società. Questo implica una proiezione delle associazioni verso l'esterno, come si è già rilevato a proposito del FONAGS e dei FORAGS.

Le associazioni dei genitori nella scuola diventano pertanto esperienze di confronto e strumenti per:

- aiutare i genitori nella comprensione del proprio compito educativo,
- promuovere i genitori come “portatori di significato dei mondi vitali” nella scuola,
- sostenere i genitori nella produzione di una democrazia qualitativa nella scuola,
- rappresentare politicamente i genitori nelle sedi istituzionali e nel sociale⁸.

⁶ Può essere considerata tipica la discussione del 13 giugno 2013 sul Sistema Nazionale di Valutazione della scuola, in cui è stato ritenuto molto opportuno il coinvolgimento delle famiglie (associazioni), soprattutto nella definizione degli indicatori da rilevare per la valutazione, nei problemi relativi all'affido e alle nuove problematiche giovanili, come il cyberbullismo e le dipendenze dai nuovi media.

⁷ VERSARI S., *Esperienze di impegno dei genitori per le scuole cattoliche in Europa*, in “Seminarium”, 1998, n. 1, pp. 185-193; cfr. anche IDEM (a cura di), *Genitori nella scuola della società civile*, Napoli, Tecnodid, 2006.

⁸ VERSARI S. - DE GIORGI P., *Nel sistema dell'autonomia delle istituzioni scolastiche: gli organi collegiali e la presenza educativa dei genitori*, in CSSC, CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Genitori oltre la partecipazione. Quinto Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2003, pp. 59-75; AGESC, ASSOCIAZIONE GENITORI SCUOLA CATTOLICA, *Un cammino di crescita dei genitori nella scuola*, Roma, Agesc, 2006.

A loro volta la presenza educativa e corresponsabile dei genitori nelle scuole dei propri figli esige da parte loro che essi:

- partecipino a costruire il POF (Piano dell’Offerta Formativa) che è il documento ufficiale in cui la scuola pone le linee programmatiche pedagogiche e filosofiche di base della propria gestione, i tratti essenziali e caratterizzanti la propria identità, la *vision* e la *mission* del proprio essere scuola, istituto e comunità educante;
- entrino in dialogo con la scuola scelta, sottoscrivendone il patto educativo,
- contribuiscano, laddove essa è progettata, alla costruzione della “comunità educante”.

La realtà evidenzia che i genitori chiedono di essere coinvolti, ma sui modi di attuazione della corresponsabilità con i docenti e con la struttura scolastica, si rivelano spesso notevoli difficoltà, specialmente nel riconoscere il *proprium* di ciascuno.

2. IL PATTO DI CORRESPONSABILITÀ EDUCATIVA NELLA SCUOLA COME “COMUNITÀ EDUCANTE”

Il patto di corresponsabilità educativa, se coinvolge la scuola e i genitori come soggetti operativi ed educanti, non automaticamente offre loro obiettivi, progetti e strumenti con i quali operare l’intervento educativo a favore degli alunni-figli. Ora la realizzazione di una scuola come una “comunità educante” sembra essere non solo uno degli strumenti privilegiati più efficaci per arrivare ad una educazione globale della persona degli alunni, ma costituisce anche quell’ambiente e quel clima educativo più opportuno e necessario, perché ciò avvenga. Ciò è richiesto anche in ragione della complessità dell’azione educativa, che chiede non solo la co-presenza indispensabile dei vari soggetti educativi, il loro coinvolgimento, ma anche la loro convergenza in questa operazione di globalità corresponsabile, per creare al suo interno un ambiente educativo favorevole.

2.1. “Per educare un bambino non basta un villaggio intero”

Se, come saggiamente si esprime un proverbio africano, per “educare un bambino non basta un villaggio intero”, il costrutto di “Comunità educante” risponde adeguatamente a questa filosofia di fondo, dove la *pluralità dei soggetti è una condizione della qualità dell’azione educativa*, oltre che stare alla base del “Patto di corresponsabilità educativa”. La pluralità in se stessa però non è un fattore automaticamente positivo di qualità, se non quando si è in presenza di regole evidenti, esplicite, enunciate e verificabili, sia interne che esterne al processo pedagogico. Tutto ciò, invece, diventa fattore ostacolante, ritardante e impoverente, laddove ci si trovi in presenza di un semplice accumulo disordinato di soggetti e di regole ine-

sprese, occulte o sottaciute⁹. In ogni caso a partire dagli Anni '80 si è andata manifestando e affermando una cultura sempre più favorevole ad una considerazione positiva dei dati di pluralismo presenti nella società, come la nuova visione generale dell'educazione e della scuola imperniata sull'idea del "policentrismo formativo", quale ovvia conseguenza del principio naturale di complessità.

Ora parlare di "Comunità educante", al di là di altre possibili e controverse interpretazioni¹⁰, secondo un approccio di tipo prevalentemente educativo e pedagogico, chiede un'ulteriore e specifica chiarificazione dei concetti, che meglio ne evidenziano la natura e ne sviluppano gli obiettivi e gli orientamenti.

Il concetto di "Comunità", al di là di quello che aveva teorizzato Tonnies¹¹, connotandola "confidenziale, intima, esclusiva", dove esiste "un modo di sentire comune e reciproco", respirato fin dalla nascita, che lega a priori in modi stringenti i soggetti tra loro meglio *oggi* si specifica come un'aggregazione sociale fondata:

- su una specifica cultura e tradizione comune (modo di sentire, mondi vitali...);
- sull'immediato credere che le cose stiano così come si crede in comunità;
- sull'immediato credere all'affidabilità delle persone con cui si entra in relazione;
- sull'immediato credere in qualcosa che si professa senza per questo darne le giustificazioni razionali¹². Si comprende a questo punto perché i Greci avessero chiamato *paideia* la "cultura trasmessa in una comunità"¹³.

Ora nella riflessione pedagogica recente e in particolare quella relativa alla natura pedagogica della scuola, emerge con sempre maggior vigore la questione molto dibattuta attorno alla categoria della "comunità educante"¹⁴.

2.2. La scuola diventa comunità educante soltanto a certe condizioni

La prima di queste condizioni è *la razionalità pedagogica* presente all'interno della scuola, che si è data l'obiettivo di diventare "Comunità educante". Ogni scuola, qualunque sia il suo orientamento culturale, realizza un luogo comunitario di più persone, animate da una intenzionalità comune, quella della trasmissione della cultura e dell'insegnamento, oltre che la formazione globale delle nuove generazioni. Con la reciproca comunicazione di nozioni e informazioni di vario genere si allontana sempre più dall'isolamento e contribuisce al bene di tutti i suoi

⁹ SCURATI C., *La comunità educante oggi in Italia: l'evoluzione e le prospettive*, in CSSC, CENTRO STUDI SCUOLA CATTOLICA, *Costruire la comunità educante. Decimo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2008, pp. 46-50.

¹⁰ BERTAGNA G., *Per una teoria della comunità educante*, in CSSC, CENTRO STUDI SCUOLA CATTOLICA, *Costruire la comunità educante. Decimo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2008, pp. 13-45.

¹¹ TONNIES F., *Comunità e società* (1887), tr. it. Ed. di Comunità, Milano, 1963, p. 39.

¹² BERTAGNA G., *Ibidem*, p. 15.

¹³ *Ibidem*, p. 28.

¹⁴ *Ibidem*, p. 30.

membri, del proprio contesto socio-culturale e della comunità umana. La scuola perciò non è solo un luogo di insegnamento per i docenti e di apprendimento per gli alunni, ma di autentica vita comunitaria per la crescita umana delle singole persone, comunque presenti nella scuola, della rispettiva comunità territoriale e dell'intera società. In questo contesto è nato il *Patto di corresponsabilità educativa*, teso a coinvolgerne i soggetti verso la migliore formazione dei giovani e a responsabilizzare chiunque abbia relazione con la scuola, in particolare i genitori, nonostante la realtà spesso ci dimostri come sia faticoso il coinvolgerli direttamente nell'azione formativa della scuola. Però questo è impegno e obiettivo di ogni azione educativa pedagogica, tesa a realizzare la comunità educante.

Le comunità però si costruiscono su relazioni di stretta interdipendenza che traggono la loro origine dalla condivisione di valori comuni. Le diverse componenti della scuola, quindi, partecipi degli stessi ideali, collaborano insieme con spirito di responsabilità e di solidarietà per lo sviluppo fisico, affettivo, culturale, professionale, morale, spirituale e religioso degli studenti. In questo modo si viene a creare un *sensu del "noi"*, che è frutto dello sforzo collettivo dei vari "io"¹⁵.

La comunità si connota per il fatto che i motivi e gli obiettivi che la animano sono di natura più morale che strumentale; le sue relazioni personali non sono legate ai ruoli, ma alle caratteristiche specifiche di ciascuno dei suoi membri. L'accoglienza delle persone non è funzionale, ma incondizionata e cooperativa.

Un autorevole punto di vista sull'idea della scuola come comunità è stato sviluppato anche da Dewey che si sofferma in modo particolare sul fondamentale ruolo educativo dell'*ambiente*, inteso come l'insieme delle "condizioni che promuovono o impediscono, stimolano o inibiscono, le attività caratteristiche di un essere umano"¹⁶. Un ambiente comunitario educherà ai valori propri della comunità e al genere di relazioni interpersonali che possono esistere tra i componenti di una comunità, se il singolo soggetto nella sua complessità conta per se stesso e non per il ruolo che svolge.

Tra comunità educativa e comunità educante potremmo perciò far passare la stessa differenza che c'è tra l'essere e il dover essere, concordando con la distinzione fondamentale operata dal Decimo Rapporto della Scuola Cattolica in Italia¹⁷. Nella sua espressione, "*comunità educativa* sarebbe l'insieme delle persone che convivono e collaborano all'interno del sistema scuola, effettivamente accomunate dalla condivisione di un'identica finalità educativa, che è più nella natura delle cose che nella volontà dei soggetti. La *comunità educante* dovrebbe essere invece quella che, intenzionalmente, proprio in quanto comunità, persegue una finalità

¹⁵ SERGIOVANNI T.J., *Costruire comunità nelle scuole*, Roma, LAS, 2000; IDEM, *Dirigere la scuola "comunità che apprende"*, Roma, LAS, 2002.

¹⁶ DEWEY J., *Democrazia e educazione*, (1916), Firenze, La Nuova Italia, 1974, p. 15.

¹⁷ CSSC, CENTRO STUDI SCUOLA CATTOLICA, *Costruire la comunità educante. Decimo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2008, pp. 88-97.

educativa attraverso la cooperazione di tutte le sue componenti che sono pienamente consapevoli di questa finalità e del fatto di dover cooperare alla riuscita di un progetto educativo che non sarebbe realizzabile senza la condivisione e la partecipazione attiva di tutti. La comunità educativa si limiterebbe a descrivere un fatto, la comunità educante esprimerebbe una teleologia”¹⁸.

In conclusione, richiamando le caratteristiche che secondo Comoglio¹⁹ definiscono la comunità educante, la scuola è una comunità: “con una visione condivisa” in quanto il piano dell’offerta formativa è il frutto dell’apporto di tutti e trova il consenso di ognuno; “che si prende cura”, dimostrando attenzione, ascolto, vicinanza all’altro; “morale, con un forte senso di responsabilità”, perché le sue componenti si sentono compartecipi di un’opera comune, quella dell’educazione; “inclusiva” nel senso che non rifiuta le differenze, non le ritiene un impedimento, ma anzi vi vede una ricchezza da valorizzare; “guidata da una *leadership* condivisa e che serve” in quanto opera per costruire una collegialità elevata fondata su relazioni umane amichevoli, sulla condivisione dei valori e sulla collaborazione; “di professionisti che apprendono”, caratterizzati dalla capacità di imparare sempre attraverso una riflessione costante sulla pratica svolta.

Infine, una comunità educante 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 produttivo di riferimento.

In sintesi, “l’impegno a lavorare insieme e la partecipazione alla vita della scuola non vanno considerati come strategie di natura solo tecnica, ma rappresentano una dimensione costitutiva di ogni relazione educativa. Per la formazione dei giovani è essenziale la creazione di un ambiente attraente e ricco di fascino in quanto può diventare un luogo di identificazione carico di valori propositivi. Inoltre la realizzazione di una comunità educante consente l’allargamento della corresponsabilità a tutti i soggetti rilevanti”²⁰.

2.3. La scuola cattolica come comunità-educante

Ora, se tutto questo ha un suo fascino e costituisce l’apice di un processo educativo, la scuola cattolica sente di non potersi esimere dall’assunzione di un tale ideale, proprio perché orientata al bene totale dell’adolescente e del giovane da educare. Infatti, già la *Gravissimum Educationis* e l’evoluzione successiva del Magistero della Chiesa, sia universale che particolare, hanno segnato il trapasso da una concezione di scuola-istituzione a una di *scuola-comunità*, “alla cui attività e al cui progresso devono insieme partecipare le famiglie, gli insegnanti, i vari tipi

¹⁸ *Ibidem*, pp. 91-92.

¹⁹ COMOGLIO M., *La scuola come “comunità che apprende”*, in “ISRE”, 2003, 1, pp. 7-31.

²⁰ CSSC, *Idem*, p. 94.

di associazioni culturali, civiche e religiose, la società civile e tutta la comunità umana”²¹.

La tradizione educativa cristiana ha sempre ritenuto l’ambiente come formativo per se stesso in quanto va inteso innanzitutto 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 tutti elementi convergenti verso una visione organica, unitaria ed esaustiva degli sforzi di tutti gli educatori. Per questo l’elemento fondante quindi dell’educazione cattolica è perciò la comunità. Si tratta, inoltre, nella maggioranza dei casi di comunità educanti che hanno alle spalle già un proprio carisma educativo, caratterizzato dalla specificità proposta dal proprio Fondatore e dall’esperienza spesso secolare di uno stile educativo profondamente collaudato.

In questi processi la presenza della famiglia e la partecipazione dei genitori sono sempre state un progetto caldamente raccomandato e sollecitato a tutti i livelli della Chiesa Cattolica. In particolare va ricordato il documento del Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica su *La corresponsabilità educativa dei genitori nella scuola cattolica (2007)* che così si esprime: “Parlare di corresponsabilità educativa significa in primo luogo riconoscere che l’educazione dei giovani non compete esclusivamente o separatamente alla sede scolastica o a quella familiare, ma ad entrambe, in reciproco concorso di responsabilità e di impegni; significa quindi esaltare la scelta scolastica operata dai genitori, che non si riduce a delega totale alla scuola, ma implica una necessaria condivisione della responsabilità educativa, raggiungibile attraverso una comunicazione costante e feconda ed attraverso l’elaborazione comune di regolamenti, di partecipazione ad organismi rappresentativi; significa porre al centro dell’azione educativa l’unitarietà del soggetto in crescita, che si relaziona al tempo stesso con i genitori e con la scuola; significa andare oltre la semplice partecipazione che rischia di rimanere sostanzialmente esterna al processo educativo scolastico, ed anche oltre la cooperazione, prevista dalle leggi di riforma della scuola, per raggiungere il livello di una vera e totale corresponsabilità sul terreno dell’educazione che si svolge a scuola e nella scuola cattolica in particolare”²².

Infatti, si dichiara: “La corresponsabilità educativa dei genitori all’interno della scuola (e della scuola cattolica in particolare) non può ridursi ad una semplice

²¹ CONCILIO VATICANO II, *Gravissimum educationis*, n. 5, CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Educare alla vita buona del Vangelo*, Bologna, EDB, 2010, nn. 46-49.

²² CONSIGLIO NAZIONALE DELLA SCUOLA CATTOLICA, *La corresponsabilità educativa dei genitori nella scuola cattolica*. Orientamenti operativi, Roma, 28 febbraio 2007, p. 3. Si tratta di un documento di un’importanza straordinaria, perché offre un quadro molto articolato di questa esigenza, fondata su chiare motivazioni sia scientifiche sia teologiche, che educative, oltre che giuridico-normative, implicanti precise condizioni e ruoli che i genitori hanno l’urgenza di avviare per rendere la loro presenza efficace a beneficio dei propri figli. Cfr. anche EPA (EUROPEAN PARENTS ASSOCIATION), *Challenges and opportunities for organised parents in the future of Europe*, Bruxelles, 6/7 december 2013, Conference of the EPA (www.euparents.eu).

presenza cooperativa ma deve spingersi fino ad un coinvolgimento che renda efficace, cioè reale, il contributo alla costruzione della proposta culturale scolastica che può derivare dall'essere genitori.... Più in particolare, alcuni documenti dell'azione programmatrice della scuola impongono una corresponsabilità del genere: il POF, per quanto documento collegiale ed espressione principalmente della componente docente, dovrebbe giovare delle proposte provenienti anche in maniera informale da parte dei genitori; la stessa osservazione va ripetuta per il regolamento di istituto e regolamento di disciplina con le modalità applicative delle eventuali sanzioni (“patto di corresponsabilità”); il Piano di studio personalizzato richiede di essere condiviso e progettato insieme; il Portfolio, là ove si prevede di adottarlo, proprio per i suoi aspetti esclusivamente formativi, didattici e di supporto ai processi di apprendimento degli allievi, suppone la partecipazione diretta dei genitori e dell'alunno nella selezione e valutazione dei materiali da inserire”²³.

Infine, il “coinvolgimento dei genitori si realizza spesso, concretamente attraverso il dialogo con gli insegnanti, i ‘colloqui con i genitori’, la compilazione delle schede di valutazione”²⁴, la partecipazione a particolari momenti educativi come le feste, o la stessa gestione della scuola come ad esempio l'adeguamento continuo delle strutture, un'equa definizione delle rette, le convenzioni da stipulare e far rispettare, i servizi relativi alla mensa e ai trasporti, gli orari di funzionamento della scuola, il reperimento di fondi, l'acquisto di attrezzature, ecc.

Tutto questo ha come obiettivo ultimo quello di “dar vita ad un ambiente comunitario scolastico permeato dallo spirito evangelico di libertà e carità”²⁵ che, secondo i vescovi, costituisce l'“elemento caratteristico” della scuola cattolica. In questa luce la corresponsabilità tra genitori e insegnanti può favorire la trasformazione della scuola in una comunità educante, a cui è affidata dalla società l'istruzione e l'educazione delle nuove generazioni.

Il medesimo argomento è stato ampiamente ripreso e sviluppato nel recente Laboratorio nazionale della Chiesa italiana (Roma, 3-4 maggio 2013) “La Chiesa per la scuola”, dove il tema dell'*alleanza educativa* è stato oggetto di attenta riflessione e progettazione da parte di tutta l'assemblea per la quale “la ricerca di un'alleanza educativa dichiara la ferma volontà di una collaborazione sincera e costruttiva fra scuola e famiglia, realtà che non devono – e non possono più! – considerarsi come controparti dialettiche, ma piuttosto alleati fraterni nel perseguire i medesimi obiettivi educativi. Il frutto maturo di queste alleanze è la costituzione di una vera comunità educante, unico luogo adeguato al processo educativo nella società complessa, in cui sono coinvolti personalmente tutti i soggetti: alunni, famiglie, docenti, dirigenti e personale ausiliario”²⁶.

²³ *Ibidem*, p. 10.

²⁴ *Ibidem*, p. 11.

²⁵ CONCILIO VATICANO II, *Gravissimum educationis*, n. 8.

²⁶ CEI, *La Chiesa per la scuola*, Documento preparatorio, Roma, CEI, 2013, p. 17.

3. IL PATTO DI CORRESPONSABILITÀ EDUCATIVA NELLA SCUOLA SALESIANA

All'interno della scuola cattolica, la Congregazione Salesiana ha assunto chiaramente l'impegno dell'insegnamento scolastico sia a livello di Istruzione che di Formazione Professionale come una delle caratteristiche più esplicite della sua *mission* a favore dei giovani, specie delle classi più povere, in tutte le diverse latitudini in cui essa si è resa presente nel nome di Don Bosco. Il suo impegno didattico e professionale è tuttora uno degli elementi maggiormente apprezzati anche in ambito civile e sociale. In questi 150 anni di attività la sua esperienza si è professionalmente qualificata e perfezionata, anche sotto gli stimoli delle diverse indicazioni programmatiche di cui i singoli Stati si dotavano per il miglioramento del proprio sistema scolastico. La stessa riflessione pedagogica prodotta da indagini e studi del CNOS-FAP, attraverso l'Università Pontificia Salesiana ne documenta l'ampia risonanza che questi temi hanno sempre avuto nella coscienza dei suoi responsabili²⁷.

Nel caso più specifico dell'Italia, il suo adeguamento alle norme e ai decreti emanati dal Ministero della Pubblica Istruzione è sempre stato realizzato nel pieno adempimento dei suoi obblighi, non solo per la loro validità intrinseca, ma anche perché corrispondevano ai suoi stessi principi educativi, soprattutto per quanto si riferisce all'importanza del rapporto scuola-famiglia. Già Don Bosco, infatti, ai suoi primi educatori suggeriva calorosamente di incontrare sempre, il più possibile, i genitori degli alunni, perché sentiva profondamente l'esigenza e la necessità della corresponsabilità della famiglia nell'educazione delle giovani generazioni. Al punto che, qualora questa fosse stata assente o trascurata, li sollecitava insistentemente ad una sua, comunque fosse, presenza e collaborazione.

Nel nostro tempo la normativa scolastica si è arricchita di nuove esigenze e disposizioni, che i Salesiani di Don Bosco e parallelamente il ramo femminile delle Figlie di Maria Ausiliatrice hanno immediatamente accolto e realizzato. In questo specifico caso del Patto Educativo di Corresponsabilità (PEC) tutte le scuole non hanno mancato di mobilitarsi sia per la sua accettazione e applicazione che per la creazione originale del proprio Piano dell'Offerta Formativa (POF).

Dall'analisi dettagliata di molti POF e PEC realizzati da alcune delle scuole più significative dell'opera salesiana, che abbiamo potuto consultare, sono emerse alcune linee di fondo programmatiche che danno un'immagine attuale e concreta della natura di questo rapporto, della *mission* della scuola, degli obiettivi e degli impegni che famiglie, docenti e alunni si assumono in questo patto di corresponsabilità educativa.

²⁷ Per l'ampia bibliografia si rimanda alle pubblicazioni della Federazione CNOS-FAP e del CIOFS-FP, in particolare alla collana "Studi, progetti, esperienze per una nuova formazione professionale", di cui uno studio, che più direttamente sviluppa questo tema e lo approfondisce secondo un approccio psicologico e metodologico è quello di BECCIU M. - COLASANTI R., *La corresponsabilità CFP - famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale dei CFP CNOS-FAP (2004-2006)*, Roma, CNOS-FAP, 2006, p. 114.

Ne vogliamo presentare una sintesi organica, rilevandone i tratti più caratteristici e significativi, prodotti da alcuni POF e PEC di istituti salesiani di diverse regioni geografiche²⁸, per quanto si riferisce all'ambito delle relazioni scuola-famiglia e dei reciproci impegni scanditi secondo le tre diverse componenti: genitori, docenti e studenti.

3.1. Orizzonte educativo di sfondo nella “mission” della scuola salesiana

La realizzazione del progetto educativo nella scuola salesiana richiede la convergenza delle intenzioni e delle convinzioni di tutti i suoi membri. Per questo la scuola indirizza i suoi sforzi alla costruzione di relazioni che favoriscano una vera comunità educante, che sia nello stesso tempo soggetto di educazione e ambiente. In essa entrano a diverso titolo, nel rispetto delle vocazioni, dei ruoli e delle competenze specifiche, religiosi e laici, genitori e giovani, uniti da un “patto educativo” che li vede impegnati nel comune processo di formazione.

La sottoscrizione del *Patto educativo di Corresponsabilità* rappresenta un momento significativo nel quale i genitori, i docenti, gli studenti e il titolare della scuola si impegnano concretamente a perseguire il medesimo obiettivo didattico-formativo-educativo, ciascuno nel rispetto dei propri ruoli e delle proprie funzioni.

La dimensione storica, sociale e giuridica è contenuta in alcuni principi descritti sia nella Costituzione italiana (artt. 2, 3, 29, 30, 31, 33, 34) che nel Codice Civile (artt. 143, 144, 147, 316, 320, 2047, 2048) e nelle altre Leggi speciali (D.L. 297/1994; EPA 1992; DPR 275, 1999, artt. 1, 3, 4, 8, 9). Nel DPR n. 235 del 21 novembre 2007 viene introdotto il “Patto educativo di corresponsabilità” il cui “obiettivo è di impegnare le famiglie, fin dal momento dell’iscrizione, a condividere con la scuola i nuclei fondamentali dell’azione educativa”.

In questo contesto l’identità della scuola salesiana emerge soprattutto perché pone come suo quadro di valori e di riferimento il carisma salesiano, che si ispira alla pedagogia di Don Bosco e al suo Sistema Preventivo, inteso come accompagnamento paziente e amorevole della persona nella ricerca del disegno che Dio ha su di lei e nella sua realizzazione concreta. Al centro dell’azione educativa, pone il ragazzo accolto nella sua individualità e nel suo desiderio/bisogno di crescita.

Il giovane è aiutato non solo ad evitare esperienze negative che potrebbero comprometterne la crescita, ma è reso capace di prevenire gli effetti del disagio e dell’emarginazione, perché stimolato da una presenza educativa che cerca di promuovere in lui la capacità di scelte libere, mature e responsabili.

A questo cammino di formazione, concretizzato nel progetto carismatico di Don Bosco che aiuta i giovani ad essere “*onesti cittadini e buoni cristiani*” e “*onesti cittadini perché buoni cristiani*” sono orientate tutte le iniziative e attività

²⁸ Roma, Torino, Milano, Napoli, Novara, Bolzano, Alassio, Caserta, Palermo.

della Comunità Educante: culturali, religiose, professionali, associative, ricreative e del tempo libero.

Inoltre in quanto *scuola paritaria, la scuola salesiana* si uniforma al modello prefigurato dalla Legge 53/2003; pertanto si propone:

- 1) *come scuola dell'educazione integrale della persona*, che promuove lo sviluppo armonico della personalità degli allievi in tutte le direzioni (intellettuali, sociali, operative, creative, etiche e religiose) per consentire loro di agire in maniera matura e responsabile;
- 2) *come scuola che colloca nel mondo* e promuove la trasformazione delle conoscenze e delle abilità in competenze personali che aiutano l'integrazione dell'allievo nella società contemporanea;
- 3) *come scuola orientativa*, che mira all'orientamento di ciascun allievo, favorisce l'iniziativa del soggetto per il suo sviluppo fisico, psichico e intellettuale, lo mette nelle condizioni di definire e conquistare la propria identità di fronte agli altri e di rivendicare un proprio ruolo nella realtà sociale, culturale e professionale. Lo studio e le attività possono essere amplificate nella loro efficacia con un impiego accorto dei percorsi facoltativi offerti ai preadolescenti per il miglior sviluppo possibile delle loro capacità, fino a livelli di eccellenza;
- 4) *come scuola della prevenzione dei disagi e della relazione educativa*, che si mostra aperta all'ascolto e al dialogo con interventi significativi a livello professionale, atti a leggere i bisogni degli adolescenti, coinvolgendo attivamente anche le famiglie; che promuove rapporti tra docenti e allievi, docenti e genitori, al di là del ruolo istituzionale, con l'accettazione incondizionata l'uno dell'altro, avendo a cuore come fine ultimo la crescita e la maturazione della persona.

Infine, fedele alle intenzioni del suo Fondatore, la scuola salesiana mira a formare "*buoni cristiani e onesti cittadini*", proponendo un itinerario integrale di maturazione umana e cristiana, fondato su:

- uno specifico modello comunitario di educazione;
- processi di insegnamento e di apprendimento di qualità con caratteristiche legate alla tradizione educativa salesiana;
- un ambiente scolastico culturalmente ed educativamente ad essa ispirato.

L'azione educativa e didattica della scuola viene ulteriormente completata mediante l'armonizzazione dei percorsi con gli orientamenti ministeriali espressi nel PEC e nel POF.

3.2. Identità e finalità della scuola salesiana

La scuola salesiana ha il suo nucleo animatore nella *comunità salesiana*, che offre la testimonianza di chi fa la scelta evangelica e dedica intelligenza, energie e creatività al servizio dei giovani nello stile del Sistema Preventivo di Don Bosco.

La comunità salesiana è responsabile dell'identità, dell'animazione, della direzione e della gestione della scuola; della scelta, assunzione e preparazione dei docenti; della crescita della capacità di collaborazione tra docenti, allievi e genitori, nel rispetto dei ruoli e delle competenze. Essa si impegna a presentare e motivare la proposta formativa e l'intervento didattico; a rendere espliciti e trasparenti i criteri di valutazione, gli strumenti e i metodi di verifica; a stimolare e verificare la serietà educativa dell'ambiente scolastico; a favorire ogni iniziativa adatta a rendere gli studenti protagonisti attivi del loro cammino formativo; a favorire e promuovere i rapporti tra studenti e docenti, tra famiglia e scuola; a garantire la sicurezza dell'ambiente.

La scuola riconosce *nella famiglia* il primo soggetto responsabile dell'educazione, di conseguenza l'attività didattico-formativa della scuola nasce dalla collaborazione con la famiglia e gli altri soggetti appartenenti alla Comunità Educante: dirigenti, docenti, animatori e collaboratori.

Il suo *Progetto educativo* è un documento esplicito che nasce dal rapporto bilaterale tra gestore e genitori ed acquista valore in una dinamica di fiducia e collaborazione, che in alcune situazioni problematiche prevede la formulazione di un Contratto Formativo, studiato dal Consiglio di classe per elaborare un cammino personalizzato che sia condiviso dagli alunni e dalle loro famiglie.

Obiettivo di tale documento è la crescita integrale dell'alunno attraverso il rigore professionale del momento didattico che per gli insegnanti significa una attenta programmazione per obiettivi; una precisa, benché non formale, attuazione di programmi, piani di lavoro, verifiche e un impegno di aggiornamento costante. Per gli allievi significa fedeltà al quotidiano, puntualità agli adempimenti, maturazione di un consapevole senso del dovere, acquisizione di un autonomo metodo di studio.

Il processo valutativo a scadenze ravvicinate e con frequenti comunicazioni pone l'allievo in condizione di auto-valutarsi con realismo e la famiglia di interagire con la scuola, elaborare un profilo allo scopo di favorire la conoscenza dello studente, garantito dalla massima trasparenza nelle valutazioni e nelle comunicazioni aperte e nel costante rapporto con le famiglie.

La costruzione di un clima di famiglia, fa sì che la scuola si connoti come "casa" che accoglie e la classe si strutturi come gruppo solidale e coinvolgente che aiuta i giovani a costruire la propria identità e li motiva nella fatica dell'apprendimento.

La sua apertura a tutte le classi sociali esclude ogni condizione discriminatoria, richiede insieme disponibilità verso i valori proposti dal Progetto Educativo, privilegiando il criterio del servizio promozionale per tutti su quello della selezione dei migliori: tale criterio porta a differenziare gli interventi, a elaborare strategie didattiche adeguate, a preoccuparsi di seguire gli ultimi, ad offrire iniziative concrete per il recupero di situazioni di ritardo e di svantaggio, oltre che promuovere il merito e incentivare le situazioni di eccellenza.

3.3. Il rapporto scuola-famiglia

Il rapporto scuola-famiglia costituisce il fondamento su cui si sostiene l'impianto formativo. Alla promozione ed allo sviluppo di questo rapporto, genitori, studenti e docenti sentono di dedicare uno sforzo tutto particolare al fine di realizzare la crescita umana e culturale dello studente.

In questo rapporto i genitori, per il fatto di avere generato i figli, sono i primi responsabili della loro educazione. Sono tenuti per obbligo gravissimo a educarli e quindi sono da riconoscere come i loro primi e privilegiati educatori; per questo trovano una collocazione qualificata all'interno della comunità educante quali titolari del diritto di educazione e di istruzione sancito da un patto educativo. Sarà importante allora imparare a renderne sempre più autentiche le motivazioni, in base alle quali operano la scelta della scuola salesiana. Infine, come membri della comunità educante, sono invitati a partecipare alla ricerca, alla realizzazione, all'approfondimento dei problemi formativi ed educativi dei figli e all'arricchimento dell'azione educativa della scuola e della formazione salesiana.

In un rapporto più diretto con la scuola, i genitori, condividendo e sottoscrivendo il Patto Educativo di Corresponsabilità, assumono l'impegno a conoscere e condividere il Progetto Educativo Salesiano e l'Offerta Formativa, senza limitarsi al solo aspetto dei risultati scolastici dei figli, ma collaborando alla loro piena e soddisfacente realizzazione, legata anche all'assunzione dei propri doveri di studenti da parte dei figli. Rimane nella stessa linea di coinvolgimento della famiglia il collaborare con i docenti per una migliore conoscenza dei problemi degli allievi per poter concordare adeguati interventi educativi attraverso il contatto vivo con le diverse componenti della scuola, mediante le forme consuete di comunicazione (Libretto dello studente, diario personale, documenti di valutazione, circolari, colloqui con i docenti o con altri responsabili, assemblee), per affrontare insieme negli organismi collegiali le problematiche scolastiche e formative, allo scopo di potenziare nel ragazzo una coscienza realistica e progettuale delle proprie risorse e delle proprie fragilità, per sostenerlo nel rispetto degli impegni scolastici e vigilare sulla costanza nello studio.

Tale rapporto può costituire anche per i genitori un'occasione di formazione ulteriore in ambito specificamente educativo, qualora fossero avviate proposte di 'scuole dei genitori', che in maniera sistematica rientrano negli spazi di un loro maggiore coinvolgimento e offerta per formare in loro diverse competenze, come per esempio quelle di:

- interpretare la propria esperienza di vita coniugale, sociale e professionale, di esprimerla culturalmente e di farla dialogare alla pari con l'esperienza culturale scolastica e formativa dei figli;
- crescere insieme con i figli, aprendosi all'esperienza di un'educazione permanente;
- «trasferire» la propria esperienza coniugale, educativa e professionale nella comunità scolastica;

- collaborare con le varie componenti della comunità educativa della scuola, soprattutto con i singoli docenti e con i coordinatori;
- attuare il Sistema Preventivo di Don Bosco nello stile di vita della famiglia e nell'educazione dei figli, vivendo la dimensione ecclesiale e missionaria della scuola cattolica secondo lo spirito salesiano.

Ad un livello più politico e sociale, attraverso il libero esercizio della scelta della scuola essi esprimono un diritto di indicazione e di controllo della destinazione del denaro pubblico per l'istruzione e l'educazione, permettendo così la realizzazione di un pluralismo di modelli scolastici e formativi in vista del conseguimento di una migliore qualità dell'istruzione e della formazione e stimolando quegli opportuni collegamenti con il territorio che servono a promuovere nel sociale lo sviluppo di un servizio educativo sempre più ispirato al Sistema Preventivo di Don Bosco. Questa è solo una parte dell'impegno sul piano politico che, invece, in misura più pragmatica mira a promuovere l'approvazione di quelle leggi che, nel riconoscimento dei diritti-doveri dei singoli cittadini, assicurano a tutti quella libertà di educazione, per cui diventa possibile scegliere quella scuola che i genitori desiderano in coerenza con i propri principi educativi, in una parità economica e giuridica della scuola libera non statale.

3.4. I docenti come parte integrante della comunità educante

Nella comunità educante i docenti rivestono un ruolo determinante per la stessa formazione dei giovani. In questo contesto la comunità salesiana facilita l'inserimento dei docenti laici attraverso tempi iniziali e ricorrenti di formazione per un'adeguata conoscenza del carisma salesiano, delle discipline teologiche e delle scienze umane necessarie alla sintesi fede-cultura e fede-vita, e per una concreta ricerca di autentica innovazione nella scuola. A garanzia della continuità tecnico-didattica e della possibilità di una reale programmazione educativa pastorale, essa mira alla stabilità dei docenti, che così vengono sollecitati a svolgere la loro missione professionalmente e pedagogicamente qualificata in una triplice direzione: verso gli studenti, verso le famiglie e verso l'istituzione.

Innanzitutto verso gli studenti si impegnano a condurli ad una sempre più consapevole conoscenza di sé, guidandoli alla scoperta della propria identità, stimolandoli ad una personale capacità di iniziativa, di decisione, di assunzione di responsabilità, offrendo loro le indicazioni necessarie a sviluppare un adeguato metodo di studio, sostenendo la loro costanza nell'impegno, e consolidando il loro senso di appartenenza alla comunità scolastica.

A tutto ciò contribuisce la creazione in classe di un clima scolastico accogliente, fondato sul dialogo, sul rispetto, sulla collaborazione, sulla chiarezza nell'informare la classe circa gli elementi essenziali della propria programmazione e i criteri di valutazione, fornendo indicazioni sul percorso necessario per conseguire le conoscenze e le abilità richieste esplicitate nel POF oltre che sulle modalità e gli esiti degli eventuali interventi di recupero.

Nei confronti dei genitori sentono la responsabilità di favorire un rapporto costruttivo con le famiglie attraverso il dialogo e la collaborazione educativa, al fine di promuovere la maturazione umana e culturale degli allievi, informandoli sull'andamento scolastico e disciplinare dei figli.

Nei confronti della scuola sono consapevoli di dover creare uno stile di vita e di relazione coerente al carisma salesiano e alla deontologia professionale, e quindi di essere disponibili al ruolo educativo secondo l'identità e il progetto della scuola, impegnandosi a conoscere adeguatamente e ad assimilare il Sistema Preventivo di Don Bosco, oltre che ad approfondire la propria formazione di fede, in modo che il servizio professionale diventi testimonianza cristiana.

Sentono la responsabilità di dover curare la propria qualificazione professionale in modo permanente, aggiornandosi per rispondere con intelligenza e autorevolezza all'evoluzione della propria disciplina nei suoi contenuti e nella metodologia didattica, della cultura e della società; partecipando attivamente ai diversi momenti della programmazione, attivazione e valutazione di processi di insegnamento/apprendimento organici e sistematici; progettando, attivando e verificando in forma collegiale l'efficacia della propria attività formativa e culturale, sempre rispettando l'ambito della libertà di insegnamento.

3.5. Gli studenti nel Patto Educativo di Corresponsabilità

Gli studenti sono sollecitati a diventare i primi responsabili della propria formazione, perciò sono stimolati a concorrere al raggiungimento dei fini formativi del proprio corso di studio mediante la frequenza regolare alle lezioni e alle altre attività scolastiche, come la partecipazione attiva ai momenti di condivisione con tutta la Comunità Educante quali feste, celebrazioni religiose, momenti di riflessione (*Buongiorno, ritiri ecc.*).

Sottoscrivendo il Patto di Corresponsabilità, gli studenti sono consapevoli di impegnarsi ad accettare il progetto educativo salesiano, condividerne il Piano dell'Offerta Formativa, collaborare alla sua realizzazione, favorire la fluidità di comunicazione tra scuola e famiglia. Si impegnano ad accettare, rispettare e aiutare gli altri e i diversi da sé, cercando di comprendere le ragioni dei loro comportamenti, sviluppando rapporti di integrazione e di solidarietà che si richiamano ai valori cristiani e salesiani dichiarati nel POF. Questo, infatti, è il documento ufficiale in cui la scuola pone le linee programmatiche pedagogiche e filosofiche di base della propria gestione, i tratti esistenziali caratterizzanti la propria identità, la *vision* e la *mission* del proprio essere scuola, istituto e comunità educante.

Scendendo anche a dettagli più concreti il Patto di Corresponsabilità Educativa impegna gli studenti a mantenere un comportamento corretto e rispettoso nei confronti dei docenti, del personale della scuola e dei compagni, usando un linguaggio appropriato e corretto, rispettoso di tutti; non fumando negli ambienti della scuola; indossando un abbigliamento decoroso e consono all'ambiente scolastico; essendo puntuali alle lezioni, frequentandole con regolarità; svolgendo diligentemente i

compiti assegnati dai docenti a scuola e a casa e ricordando che uno studio serio e produttivo richiede diverse ore di impegno quotidiano. Sarà loro compito svolgere regolarmente le verifiche in classe previste dai docenti; far vedere e controfirmare le verifiche, restituendole puntualmente; far giustificare tempestivamente e sempre le assenze, i ritardi e le uscite anticipate, accettandone le eventuali sanzioni come momento di riflessione sui propri errori; utilizzare correttamente le strutture e gli strumenti della scuola, senza arrecare danni e avendone cura, partecipando attivamente a tutte le attività formative, didattiche ed extra-didattiche della scuola.

4. LA REALE CONSISTENZA OGGI DELL'ALLEANZA EDUCATIVA SCUOLA-FAMIGLIA

Dal piano dei progetti e delle dichiarazioni ufficiali è necessario verificare la realizzazione concreta attraverso indagini opportune scientificamente condotte.

L'indagine sociologica sul campo che in questo studio sarà presentata ed approfondita tende a rilevare in misura concreta la consistenza di questo Patto Educativo di Corresponsabilità tra la scuola e la famiglia nel contesto di una lettura molto più ampia, che è quella della condizione adolescenziale e giovanile come si presenta nell'ampio campione analizzato secondo le specifiche aree di interesse. Sotto altri profili, pur sempre abbastanza vicini, il tema ha interessato anche altre indagini che la letteratura specializzata ci ha offerto nell'ambito di questo rapporto oggi all'attenzione di diversi tipi di interesse²⁹.

I loro contributi, che stiamo per presentare, costituiscono una testimonianza reale di quanto siano concretamente presenti queste idealità e realisticamente tradotte nella varietà delle situazioni.

4.1. Il ruolo dei genitori: distacco e corresponsabilità

Per quanto si riferisce all'Emilia-Romagna, dove sono stati intervistati dirigenti scolastici e genitori, l'azione di corresponsabilità da parte dei genitori viene ritenuta fondamentale e necessaria dalla quasi totalità dei dirigenti scolastici intervistati e dei genitori stessi. Si osserva, infatti, che "la famiglia non è soltanto un utente della scuola, ma un artefice prioritario di educazione. Si tratta di attivare un *concorso produttivo* per un impegno educativo, non unilaterale, che implica una assunzione di responsabilità da parte dei genitori stessi. E questo nelle varie fasi dell'istituzione formativa, ovviamente secondo modalità diverse, là dove le scelte diventano specificatamente di tipo tecnico professionale"³⁰. Le sollecitazioni e gli

²⁹ IRRE, *Opinioni, comportamenti ed aspettative delle famiglie sul sistema scolastico italiano. Ricerca nazionale. Rilevazione 2005-2006*. Roma, Anicia, 2007, pp. 217; IVS-AGESC-AGE, *Famiglia e scuola in Emilia-Romagna. Per un'alleanza educativa*, Atti del Convegno regionale 2012, Cesena, 2012, pp. 87.

³⁰ IVS-AGESC-AGE, *Famiglia e scuola in Emilia-Romagna. Per un'alleanza educativa*, ... pp. 50-51 (*passim*).

sforzi, da parte della scuola, per coinvolgere i genitori nelle attività, hanno portato ad un incremento della presenza dei genitori che, anche se non ancora ottimale, indubbiamente è più consistente rispetto al passato.

Come i dirigenti, anche i genitori ritengono urgente la sinergia e la condivisione dei fini per ottenere risultati sempre più positivi. Però se, da un lato, è necessaria una sinergia e una condivisione degli obiettivi, dall'altro è importante la *distinzione dei ruoli*. Addirittura la distinzione delle competenze viene ritenuta condizione fondamentale per una interazione positiva con la scuola, nella gestione di problematiche educative. I genitori offrono e possono offrire collaborazioni preziose e indispensabili anche per la progettazione di una serie di interventi operativi e ricreativi. Assai spesso però la consapevolezza della distinzione dei ruoli rimane a livello teorico, in quanto si constata la tendenza a interferire nell'attività specifica degli insegnanti. I genitori stessi affermano la necessità di mettere dei paletti per salvaguardare le attività degli stessi.

«Bisogna avere una buona relazione, una buona comunicazione tra adulti [...] cercando di rispettare ciascuno il proprio ruolo [...] senza invadere l'area dell'altra professione» (*genitore scuola statale*).

«La partecipazione dei genitori, gli aiuti, il sostegno, non solo economico, ma proprio come presenza e come disponibilità a fare delle cose, credo sia fondamentale» (*genitore scuola statale*).

«I genitori sono sempre stati fondamentali [...] una alleanza educativa per far sì che questi ragazzi abbiano un orientamento educativo valoriale chiaro» (*dirigente scuola statale*).

«C'è una definizione di ruoli, gli insegnanti fanno gli insegnanti, i genitori fanno i genitori» (*dirigente scuola statale*).

La presenza dei genitori, negli organi di governo del sistema formativo, potrebbe essere anche ben più consistente, come avviene in molti Paesi dell'Unione Europea, e porterebbe a tessere reti significative tra gli interlocutori. D'altra parte questo implica che la scuola rinunci ad atteggiamenti, più o meno espliciti, di autosufficienza e riconosca con chiarezza e in tutte le sue implicazioni il protagonismo educativo della famiglia.

“Fare i genitori, oggi, non è facile e, non sempre, è facile fare l'insegnante, poiché insegnare significa segnare-dentro, quindi, ecco l'importanza di quello che si fa [...] però io vedo nella scuola che c'è tanta volontà di fare bene e tanta buona volontà da parte degli insegnanti” (*dirigente scuola statale*).

In questo rapporto la scuola deve aprirsi ad un nuovo compito, ossia proporre ai genitori una azione concordata in vista di un progetto comune. Reciprocamente a loro volta i genitori devono superare ogni forma di delega e imparare a percepirsi e a proporsi come interlocutori capaci di iniziative e disponibili ad un coinvolgimento attivo e responsabile.

Su questi aspetti si nota un interfaccia interessante, emergente dalle interviste. Da un lato, affiora una propensione ad attivare, da parte dei genitori, *sinergie e col-*

laborazioni, dall'altro i dirigenti segnalano preoccupanti atteggiamenti di *delega* e di interventi condizionati dalle situazioni individuali. Dalle interviste qualitative infatti viene evidenziato come le sinergie si attivino a certe condizioni, cioè in assenza di problemi e difficoltà relative al proprio figlio. Nelle situazioni di esiti più delicati l'atteggiamento si fa difensivo e incrina, o quanto meno condiziona, le relazioni con la scuola.

Il coinvolgimento e la collaborazione dei genitori vengono, inoltre, a situarsi all'interno di comportamenti contraddittori. Un 28% dei genitori intervistati afferma di essere poco presente nella vita scolastica del figlio, non per un disinteresse voluto, ma è per effetto della propria intensa attività lavorativa, che non lascia tempi e spazi di collaborazione con la scuola.

In alcuni casi risulta condizionante la situazione di disagio in cui si trova la famiglia, dove nella complessità dei comportamenti, emerge un 71% dei genitori che afferma un forte disinteresse per l'attività scolastica del figlio, motivato dagli impegni lavorativi, ma d'altra parte tale disinteresse contrasta con il chiaro riconoscimento della necessità dichiarata di una collaborazione attiva con la scuola. Se da una parte la scuola si lamenta della scarsa partecipazione dei genitori alla vita scolastica, dall'altra i genitori la attribuiscono alla chiusura autoreferenziale della scuola. Si delinea così un gioco degli specchi, in cui è probabile che in realtà le responsabilità siano condivise, ma di cui è importante approfondire le dinamiche. Alcune ricerche di taglio psicologico lo hanno fatto individuando come, alla base delle difficoltà reciproche di comunicazione, si insinuino ansie e paure che richiederebbero di venire meglio gestite. Talora si reagisce con la *fuga*, e questo forse potrebbe spiegare l'estraniamento dei genitori dalla scuola, o con *l'aggressione*, quindi con atteggiamenti di tipo conflittuale, o comunque assai contrastato, tra genitori e docenti. Un rimedio potrebbe essere trovato in quello di una assunzione di consapevolezza delle reciproche "prese di distanza", per procedere alla costruzione di un atteggiamento di cura, di assunzione comune di responsabilità, dove gioca un ruolo decisivo una *riflessività condivisa* che favorirebbe una più facile e viabile comunicazione tra genitori e scuola.

La scuola in genere non viene percepita come un ente chiuso e burocratizzato, infatti, le varie forme di partecipazione segnalate complessivamente dai genitori permettono varie modalità di scambio e di coinvolgimento nell'ambito scolastico. Tuttavia, le forme di partecipazione più praticate sono le tradizionali modalità strutturate (*consiglio di classe*, *consiglio di istituto*), anziché forme più flessibili e adeguate agli impegni lavorativi. Per questa ragione risulta necessario superare formalismi e routine, spesso rassicuranti, e ricreare e ridefinire il proprio agire in termini di nuove competenze, di strategie da acquisire per nuovi itinerari di azione.

Nel rapporto di circolarità esistente tra famiglia-alunno-scuola, l'idea di corresponsabilità mentre chiede alle componenti scolastiche di agire secondo modalità alternative alla delega e alla autosufficienza, ai genitori domanda di rivendicare lo spazio di utenti competenti. In ragione di ciò va pensata e individuata una nuova

reciprocità tra scuola e famiglia, non luoghi contrapposti, ma luoghi decisamente specifici che devono diventare l'uno permeabile all'altro. Tale percorso implica, anche, nuove modalità relazionali tra i soggetti, liberi da atteggiamenti più o meno consapevoli di tipo conflittuale, connotati da timori e reciproche diffidenze. Implica, infine, di creare rapporti fiduciosi che favoriscano gli scambi comunicativi e la ricerca di mediazioni costruttive nelle diverse situazioni.

4.2. Il Patto Educativo di Corresponsabilità

Il Patto Educativo di Corresponsabilità, ossia lo strumento che permette l'applicazione dei diritti e dei doveri che intercorrono tra famiglia, scuola e studente, è diffuso nella maggior parte delle scuole coinvolte nell'indagine, solo nel 10% dei casi questo strumento di solito non viene utilizzato.

È significativo quel 30% di genitori che dichiara di non essere a conoscenza di tale iniziativa, si tratta di una dichiarazione da mettere in relazione con le difficoltà di partecipazione e con un disinteresse espresso da una diffusa percentuale di genitori. Il Patto Educativo viene presentato all'inizio dell'anno e la sottoscrizione può essere proposta in momenti diversi. In linea di massima vengono organizzati gruppi di lavoro per riflettere su questo tema al fine di modificarlo e adeguarlo alle esigenze e alle aspettative specifiche dei genitori.

«Abbiamo fatto l'assemblea dei genitori, poi è entrato nella nostra documentazione [...] alle elementari è sottoscritto dai genitori, alle medie è sottoscritto anche dai ragazzi [...] quindi è entrato anche nella nostra consuetudine. Il riscontro è buono, è stato apprezzato e viene utilizzato anche dai genitori quando un insegnante disattende ciò che c'è scritto» (*dirigente scuola statale*).

Per l'80% dei dirigenti scolastici tali iniziative sono abbastanza efficaci, anche se non a livello massimo e, secondo la loro percezione, esse incontrano anche l'apprezzamento dei genitori.

Da parte loro, invece, i genitori non concordano con il parere così positivo dei dirigenti circa la realizzazione efficace del Patto di Corresponsabilità e la loro valutazione è più moderata. Complessivamente, non risulta una comprensione adeguatamente approfondita e non si delinea la percezione di avere a disposizione uno strumento che coinvolge e impegna tutte le componenti.

«Non lo si conosce appieno. Il piano del progetto formativo (POF) viene presentato e messo a disposizione per la consultazione a scuola, ma quando viene proposto ai genitori se ne fa una sintesi. Sta alla responsabilità del genitore verificarlo e approfondirlo, ma non credo che siano state fatte altre iniziative per poterlo mettere a conoscenza» (*genitore scuola statale*).

Punto cruciale è proprio la *contestualizzazione del Patto nella quotidianità* della vita scolastica, dove interferiscono frequentemente ragioni personali che distolgono dagli obiettivi codificati.

Sulla valutazione del Patto Educativo si delineano complessivamente compor-

tamenti contraddittori e una perplessità diffusa, nonostante un iniziale riconoscimento positivo degli intenti.

Nello specifico le risposte, che vengono date dai genitori alla proposta del Patto Educativo, manifestano sensibili differenziazioni in quanto si distribuiscono su valutazioni che vanno dal “poco positivo”, al “così così”, al “molto positivo”, con una accentuazione dell’“abbastanza positivo”.

È probabile, allora, che la difficoltà di risposte condivise e univoche derivi dalla eterogeneità ed anche della contraddittorietà delle aspettative sociali e dei bisogni formativi. Nei genitori convivono valori e aspettative, talora anche contrastanti, che possono giustificare la frequenza con cui si manifestano dissociazioni tra valori dichiarati e valori praticati.

4.3. L'associazionismo dei genitori

Complessivamente emerge, tra i dirigenti scolastici e tra i genitori, una valutazione molto positiva dell'associazionismo (associazioni, comitati), delle sue azioni e strategie.

Dal 90% degli intervistati ne viene riconosciuta l'efficacia, in quanto potrebbe facilitare l'instaurarsi di un confronto più stretto con i genitori sui principi educativi e sulle modalità didattiche della scuola.

«I genitori sono persone estremamente collaborative. È importante che ci siano associazioni di genitori; un merito che va loro riconosciuto è che non vogliono sostituirsi alla attività dei docenti, sono un supporto a loro, un anello di congiunzione tra scuola e territorio» (*dirigente scuola statale*).

«Sarebbe utile che i genitori si associassero [...] ci sarebbe la possibilità di un confronto più stretto con i genitori sui principi educativi e sulle modalità didattiche attuate dalla scuola [...] poi ci sarebbe la possibilità anche di una maggiore incidenza nelle amministrazioni locali» (*dirigente scuola paritaria*).

Tuttavia, a tale valutazione si contrappone un'alta percentuale di intervistati che dichiara di non essere a conoscenza di nessuna associazione presente o che dichiara (ed è un 36%) che, nella scuola a cui si riferisce, non esistono associazioni di vario genere. Se esistono si tratta di una conoscenza, puramente nominale, di associazioni di cui non si conoscono né le finalità né l'operato.

Una buona percentuale dei genitori delle scuole paritarie sono iscritti all'A-GESC (Associazione dei Genitori delle Scuole Cattoliche), per i genitori delle scuole statali sia la conoscenza di qualche associazione, sia l'iscrizione ad esse, è molto limitata (AGE, Associazione dei Genitori) o espressa nelle associazioni di tipo sindacale.

La possibilità di interagire con degli interlocutori organizzati in associazione, portatori, quindi, di determinati interessi e con una buona capacità di rappresentanza e di *advocacy*, potrebbe costituire un facilitatore dei rapporti tra istituzione e genitori, permettendo di superare problematiche legate a casi specifici e complicate da problemi relazionali.

L'associazionismo, infatti, potrebbe costituire una strategia efficace per avere maggiori possibilità di rappresentanza e di influenza nell'ambito delle politiche locali. Se, da un lato, genitori e dirigenti scolastici esprimono un diffuso consenso sull'efficacia delle associazioni dei genitori, anche dettagliato nei vari aspetti, dall'altro, si riscontra una parte di genitori, pur molto contenuta, che esprime un parere alquanto scettico sull'efficacia delle associazioni. Indubbiamente si evidenziano comportamenti eterogenei, che possono costituire l'espressione di andamenti da approfondire. In ogni caso la forma associativa più nota, segnalata maggiormente dalle componenti scolastiche, è il Comitato Genitori all'interno delle singole scuole che permette un reciproco scambio tra scuola e genitori.

L'AGeSC è l'associazione più conosciuta tra i genitori intervistati e, secondo alcuni dirigenti, sta registrando un incremento di conoscenza e di consenso che ne gratificano gli sforzi di diffusione e di sviluppo.

Tale associazione, sorta nel 1975 e oggi membro dell'EPA (European Parents' Association), viene presentata ai genitori durante gli incontri informativi. Sulle modalità di proporre l'adesione possono presentarsi alcune differenze, soprattutto sull'ipotesi di proporre l'adesione al momento dell'iscrizione, in quanto potrebbe costituire una pressione sul genitore. Anche se generalmente i genitori non si dimostrano contrari alla proposta di adesione all'AGeSC al momento dell'iscrizione alla scuola, desiderano, però, una presentazione trasparente e una informativa chiara sui vari aspetti dell'associazione, senza vincoli costrittivi. Complessivamente, i genitori delle scuole paritarie sono molto favorevoli ad ogni forma di associazionismo. La motivazione principale sembra situarsi nella condivisione dei valori di fondo e in un rapporto fiduciario con la scuola, che dà loro la percezione di essere ben rappresentati e tutelati da tale associazione.

Sugli obiettivi delle associazioni di genitori emergono opinioni diversificate, anche se non divergenti. Per i dirigenti delle scuole statali esse dovrebbero collaborare con la scuola al fine di migliorare l'offerta formativa e favorire un senso di appartenenza alla scuola stessa. Altro obiettivo, variamente sottolineato, potrebbe essere che l'associazione diventi il luogo, non solo fisico, di riflessioni e condivisioni, tra genitori, sulle problematiche legate all'educazione.

Il punto di vista dei dirigenti delle scuole paritarie, senza trascurare il precedente obiettivo, è più centrato sulla messa a punto di una offerta formativa per i genitori. Secondo i genitori delle scuole statali obiettivo di tali associazioni potrebbe essere anche una funzione di supporto e di consulenza per i genitori che fanno parte degli organi di partecipazione.

Infine, è diffusa la convinzione che l'associazionismo dei genitori possa favorire un lavoro migliore nella scuola per la comune consapevolezza della necessità di cooperare tutti per il bene dei ragazzi.

«Le associazioni di genitori sono risorse per recuperare alcuni aspetti e sfide educative, per far conoscere la scuola e per aiutarci come genitori» (*genitore scuola paritaria*).

«Le associazioni di genitori dovrebbero formarsi proprio per aiutare i genitori al confronto, a sviscerare le varie problematiche dell'età adolescenziale [...] un mutuo soccorso» (*genitore scuola paritaria*).

«Il fatto di avere del volontariato che organizza, che può aiutarti economicamente a raccogliere fondi è importante [...], anche questa parte di lavoro delle associazioni dei genitori è importante in questi tempi difficili economicamente» (*genitore scuola statale*)³¹.

4.4. Il futuro della scuola nella percezione dei genitori

Il ridimensionamento delle risorse e dei finanziamenti alla scuola crea preoccupazione nei genitori, che temono un ridimensionamento anche degli obiettivi educativi e formativi della scuola.

Molto alte sono le loro aspettative nei confronti delle funzioni educative della scuola, per cui c'è un netto convincimento, tra i genitori, che la collaborazione con la famiglia costituisca il principale fattore di successo di ogni progetto educativo. La consapevolezza di tali esigenze implica l'individuazione di luoghi, anche materiali e operativi, in cui possa esprimersi una significativa e valida progettualità che integri, in forme appropriate, i vari aspetti richiesti dalla complessità dei problemi da affrontare. Infatti, si deve porre attenzione alla concretezza di ogni situazione, in quanto ogni famiglia e ogni scuola hanno percorsi e storie specifici, hanno proprie risorse e proprie difficoltà. In particolare le singole famiglie, colpite profondamente dai cambiamenti in atto nella società e dalle difficoltà della vita quotidiana, che ne condizionano concretamente anche l'impegno educativo, hanno attese molto differenziate e disponibilità non sempre corrispondenti alle dichiarazioni di impegno. Così che spesso capita che, proprio là dove il bisogno è più forte, più faticoso e complicato risulta l'incontro.

I punti di criticità vengono riportati sostanzialmente sul piano economico, sul piano amministrativo-organizzativo e sul piano partecipativo, mentre sembra mancare, o per lo meno sembra essere defilata, la richiesta necessaria di una approfondita riflessione su cosa significa, oggi, *prendersi cura* di bambini, adolescenti, giovani sia per i genitori, che per i docenti.

Ciò che si delinea, nel sociale oggi, è l'esistenza di un percorso verso l'età adulta che sembra trovare la sua ragione di essere principalmente sull'autonomia e sulla emancipazione dai vincoli della tradizione e da tutto ciò che costituisce limite o confine alla libertà individuale. Il messaggio che viene veicolato è del tipo "prova e poi scegli", "fidati di te stesso".

Ma proprio in questo orizzonte la costruzione del proprio percorso biografico sta diventando un accatastarsi confuso di esperienze tra cui scegliere quelle positive e separare quelle negative e poi regolarsi di conseguenza, senza un fine.

Viene, quindi, a indebolirsi la capacità progettuale a vantaggio di una prospet-

³¹ MION R., *Lo stato dell'arte dei "Progetti Genitori" nella scuola italiana*, in VERSARI S. (a cura di), *Genitori nella scuola della società civile*, Napoli Tecnodid, 2006, pp. 79-101.

va centrata esclusivamente sulle rivendicazioni libertarie della persona, sulla istantaneità, sull'adesso, sulla intensità emozionale del momento. Lo spazio e il tempo tendono a perdere la loro capacità di "memoria" e la loro specificità di promozione di significati, diventando così neutrali contenitori di azioni deprivate di ogni "fine", delle stesse strategie operative. Ciò che è dominante sembra essere il primato del soggettivo e della rielaborazione dell'esperienza soggettiva, spogliati di qualsiasi riferimento a un insieme normativo che dia significato a ciò che si è e a ciò che si fa.

Paradossalmente lo stesso contesto culturale e sociale *pregiudica* la possibilità stessa dell'educazione, le sue condizioni, la sua idealità, l'unità stessa del soggetto. Le indicazioni più diffuse sull'educazione sono conformi al contesto culturale esistente, quasi pensando che l'educazione debba servire a vivere nel proprio mondo, ad adattarsi ad esso, piuttosto che dare invece forma, sviluppo e sostegno ai fini verso cui deve tendere anzitutto ogni giovane.

La prospettiva, invece, dovrebbe essere cambiata. Gli obiettivi educativi richiedono di essere orientati dalla qualità delle relazioni che gli educatori costruiscono come *relazione generativa*: quella cioè che pone l'altro nella condizione di compiere esperienze significative, in quanto costituisce energia vitale in grado di mobilitare e ricreare le risorse dell'altro. Il significato stesso dell'educazione ha dunque una dimensione generatrice di umanità che è, appunto, la relazione, l'interessamento per l'altro, il prendersi cura dell'altro. In questo scenario allora la relazione educativa implica sempre fiducia per l'altro, compassione per il suo percorso e per la sua fatica, speranza nelle sue risorse. È una relazione che si sostanzia di fiducia creativa. In ragione di ciò, il "prendersi cura" dell'altro, inscritto nell'educare, non è legittimato da un senso di insufficienza dell'adolescente a cui provvedere e da un vuoto conoscitivo che va riempito secondo una trasmissione di contenuti. Il soggetto presente nella generazione educativa ha già una sua consistenza interiore e una ricca capacità relazionale, che è insita nell'*essere persona*, ma che va accompagnata verso la sua piena espansione. A questo compito è chiamata la sinergia di corresponsabilità della famiglia e della scuola reciprocamente interagenti.

5. CONCLUSIONE: UNA RINNOVATA COSCIENZA DELLA PARTECIPAZIONE

L'Unione Europea nel quadro del Consiglio europeo di Lisbona del marzo 2000, ha definito sedici indicatori destinati a valutare i sistemi di istruzione e formazione in Europa. Uno di questi è proprio quello che si riferisce a "la partecipazione dei genitori all'istruzione dei propri figli, che ha conseguenze importanti per il miglioramento del funzionamento della scuola, della qualità dell'istruzione e dell'educazione dei figli"³². La relazione sottolinea ancora come la partecipazione dei

³² Relazione europea sulla qualità dell'istruzione scolastica: UE, GRUPPO DI LAVORO "INDICATORI DI QUALITÀ", *Sedici indicatori di qualità*. Bruxelles, Unione Europea, Maggio 2000 (pro manuscripto).

genitori può avvenire su base volontaria attraverso una partecipazione diretta nelle attività educative oppure tramite organismi consultivi, associazioni di volontariato e gruppi extrascolastici. Questo indicatore solleva importanti questioni di fondo sul ruolo e sull'influenza dei genitori, sul valore aggiunto da loro fornito e le circostanze nelle quali le loro attribuzioni sono più pertinenti e utili. Effettivamente questo tema del rapporto genitori-scuola, è uno dei temi ricorrenti nelle specifiche raccomandazioni politiche di molti documenti dell'UE: esso viene considerato come una delle modalità per arricchire il capitale umano e sociale e per contrastare il disagio giovanile oltre che la dispersione scolastica.

Ma al di là dei documenti ufficiali anche presso i genitori è cresciuta in questi anni la coscienza del loro ruolo non puramente subalterno, quanto piuttosto attivo, partecipante e corresponsabile. Si sta diffondendo sempre più la convinzione che la partecipazione ed il coinvolgimento dei genitori alla vita della scuola favorisce e garantisce oltretutto coerenza educativa sia all'azione della famiglia che della scuola, attraverso il flusso continuo delle reciproche informazioni sull'unico soggetto, che è al centro delle preoccupazioni di entrambe queste due agenzie di socializzazione, e cioè il bambino, l'adolescente e il giovane. Ma è soprattutto il dialogo che la scuola sa intrattenere con i genitori a costituire una preziosa risorsa e un impagabile sostegno simbolico nel sempre più difficile e impegnativo compito dell'educazione verso i propri figli. Ciò però non fa che chiamare in causa l'urgenza della ormai ineludibile e imprescindibile formazione permanente dei genitori stessi.

Capitolo 2

Io, mamma e papà, i miei amici, gli insegnanti e la scuola

La rilevazione sui bambini della Scuola Primaria

Antonio DELLAGIULIA

Un importante momento di passaggio nella vita dei bambini è l'ingresso nella Scuola Primaria. Questa transizione scolastica ha profonde ripercussioni nella vita del bambino che deve instaurare nuovi rapporti di amicizia con i compagni di classe, rapportarsi con altri adulti significativi al di fuori della sfera familiare (gli insegnanti), trascorrere gran parte della giornata lontano dalla famiglia e fronteggiare crescenti richieste per quanto riguarda gli apprendimenti. Sebbene già nella Scuola dell'Infanzia i bambini abbiano sperimentato un ampliarsi degli spazi d'interazione sociale, l'ingresso nella Scuola Primaria è percepito come un passaggio particolarmente rilevante (Berti e Bombi, 2013, p. 314).

Come è stato indicato precedentemente, le ricerche presentate in questo volume intendono dare, partendo dalla prospettiva degli allievi, una lettura del rapporto scuola-famiglia nella Scuola e nella Formazione Professionale dell'Italia salesiana. Sebbene nel panorama italiano le Scuole Primarie salesiane siano una minoranza rispetto a quelle dei gradi successivi, ci è sembrato importante coinvolgere anche gli studenti frequentanti le Scuole Primarie. Ai fini di avere dati maggiormente attendibili ci siamo focalizzati solamente sugli alunni del IV e V anno della Scuola Primaria.

Rispetto ai questionari somministrati negli altri gradi scolastici abbiamo scelto di limitarci ad alcuni ambiti in modo da non appesantire troppo il questionario rivolto ai bambini; in particolare ci siamo focalizzati su:

- rapporto con i genitori (confidenza, fiducia e conflittualità);
- rapporto con gli amici;
- utilizzo dei mezzi di comunicazione sociale;
- clima di classe;
- rapporto con gli insegnanti;
- percezione delle strutture scolastiche relativamente alle strumentazioni multimediali.

1. IL CAMPIONE

L'indagine del CNOS/Scuola ha preso in considerazione un universo comprensivo di 20.179 studenti delle Scuole e Centri Professionali salesiani di tutta Italia, a loro volta divisi su 4 livelli scolastici: Scuola Primaria, Scuola Secondaria di I e II grado, Centri di Formazione Professionale.

Contestualmente al livello in analisi, all'interno di questo universo gli alunni della Primaria rappresentano appena il 12,1% del totale (2.448 - come si evince dalla Tab. 1) e, diversamente dagli altri livelli, sono presenti soltanto in 16 città/località, a loro volta distribuite in 7 su 8 Regioni coinvolte nell'indagine.

La somministrazione del questionario ha avuto come destinatari 151 alunni del IV e V anno della Scuola Primaria, scelti con metodo stratificato e riproporzionato ad un universo di 2.448 alunni presenti nelle scuole salesiane di questo ciclo, appartenenti alle varie Regioni campionate.

Hanno risposto al questionario 137 bambini (questionari validi) dei quali il 56,2% maschi e il 43,8% femmine. Rispetto all'età il 43,8% ha tra i 7-9 anni mentre il 56,2% è di età compresa tra i 10-11 anni.

Tab. 1 - Piano di campionamento

| REGIONE | SCUOLE | STUDENTI PRIMARIA | | |
|------------------------|--------------------|-------------------|-------------|------------|
| | | Universo | % | Campione |
| CAMPANIA | CASERTA | 125 | 17.5 | 8 |
| | TOTALE | 125 | 8.3 | 8 |
| EMILIA ROMAGNA | PARMA | 146 | 29.0 | 9 |
| | TOTALE | 146 | 12.5 | 9 |
| FRIULI VENEZIA GIULIA | PORDENONE | 107 | 17.1 | 7 |
| | TOLMEZZO | 67 | 49.3 | 4 |
| | UDINE | 109 | 25.8 | 6 |
| | TOTALE | 283 | 23.9 | 17 |
| LOMBARDIA | CHIARI | 277 | 30.9 | 17 |
| | MILANO | 135 | 9.0 | 9 |
| | TREVIGLIO | 142 | 11.8 | 8 |
| | TOTALE | 554 | 9.6 | 34 |
| PIEMONTE | IVREA | 152 | 55.1 | 9 |
| | TORINO | 255 | 61.6 | 16 |
| | TOTALE | 407 | 9.2 | 25 |
| SICILIA | GELA | 227 | 32.4 | 13 |
| | MESSINA | 125 | 7.2 | 8 |
| | TOTALE | 352 | 20.4 | 21 |
| VENETO | BELLUNO | 178 | 69.2 | 11 |
| | CASTELLO DI GODEGO | 127 | 34.3 | 8 |
| | MOGLIANO | 271 | 27.2 | 17 |
| | VERONA DB | 105 | 12.9 | 6 |
| | TOTALE | 681 | 20.6 | 42 |
| TOTALE GENERALE | | 2448 | 12.1 | 151 |

Trattandosi di bambini della Scuola Primaria abbiamo limitato le domande inerenti i dati anagrafici, sia per non appesantire troppo il questionario sia perché non sempre le risposte dei bambini di quest'età sono affidabili (ad esempio non è stato possibile raccogliere i dati inerenti lo status socio-economico). Rispetto alla **composizione familiare** il 90,5% ha entrambi i genitori italiani, il 7,3% un genitore italiano e l'altro di un altro Paese mentre il 2,2% ha entrambi i genitori di un altro Paese.

Come si può vedere dalla Tabella 2 la maggior parte dei bambini vive con entrambi i genitori mentre solo una piccola parte (7,3%) vive con un solo genitore o con un genitore e il compagno. Il 35% è figlio unico, il 43,8% ha un fratello mentre il 18,2% ha due fratelli e il 2,8% ne ha tre.

Tab. 2 - *Chi vive in casa con te? (in %)*

| | |
|-------------------------|-------|
| Papà e mamma | 81,2% |
| Solo mamma | 4,4% |
| Solo papà | 0,7% |
| Mamma e il suo compagno | 1,5% |
| Papà e il suo compagno | 0,7% |
| Altro | 10,9% |

2. IL RAPPORTO CON I GENITORI

Durante il periodo della fanciullezza i bambini spendono meno tempo con i loro genitori e la maggior parte della loro giornata la trascorrono fuori dall'ambiente familiare. Sono proprio le esperienze vissute a scuola che entrano a far parte degli argomenti quotidiani di discussione in famiglia.

Dal punto di vista del supporto i genitori continuano ad essere per i bambini le figure di attaccamento preferenziali: “a partire dalla seconda infanzia, i bambini trascorrono molto tempo con i loro pari e li cercano, a volte, in qualità di supporto. Nonostante ciò, quando viene loro chiesto di situazioni in cui è possibile cercare l'aiuto di una figura di attaccamento (per esempio, quelle volte in cui un bambino è spaventato o triste), anche i bambini di 11-12 anni mostrano una netta preferenza per i genitori rispetto ai pari [...] Anche se i pari possono non funzionare come figure d'attaccamento a pieno titolo, i bambini possono dirigere i comportamenti d'attaccamento verso di loro, in modo particolare se i genitori non sono disponibili” (Kerns, 2010, p. 420). Sarà solo verso la fine dell'adolescenza che i pari ed il partner inizieranno ad assolvere alle funzioni principali tipiche delle figure d'attaccamento.

Rispetto al rapporto con i genitori sono stati indagati principalmente il confidarsi quando ci sono delle questioni che preoccupano e il litigare.

La maggior parte afferma che è “abbastanza o molto facile” parlare con la mamma delle cose che preoccupano ($M = 3.37$) e non si riscontrano differenze so-

stanziali tra maschi e femmine. Leggermente minore è il grado di confidenza con il papà (M = 2.90) e in questo caso sono i maschi che tendono ad avere una maggiore confidenza con il papà (M maschi = 3.04; M femmine = 2.73).

Tab. 3 - *Quanto è facile per te parlare con tua mamma/papà di cose che ti preoccupano veramente? (in % e in media)*

| | Mai o poco | | Qualche volta | | Abbastanza | | Molto | | Moltissimo | | Media | |
|-------|------------|------|---------------|------|------------|----|-------|------|------------|------|-------|-----|
| | Tot | | Tot | | Tot | | Tot | | Tot | | | |
| Mamma | 9,5 | | 19 | | 24,1 | | 19,7 | | 27,7 | | 3,4 | |
| Papà | 19 | | 21,9 | | 24,1 | | 18,2 | | 16,1 | | 2,90 | |
| | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F |
| Mamma | 7,8 | 11,7 | 19,5 | 18,3 | 27,3 | 20 | 18,2 | 21,7 | 27,3 | 28,3 | 3,4 | 3,4 |
| Papà | 18,2 | 20 | 18,2 | 26,7 | 23,4 | 25 | 19,5 | 16,7 | 19,5 | 11,7 | 3,0 | 2,7 |

Anche rispetto al litigare è sempre la mamma a essere il genitore maggiormente coinvolto e non ci sono differenze sostanziali tra maschi e femmine; lo stesso vale anche per il papà.

Tab. 4 - *Quanto con tua mamma/papà litighi e ti arrabbi? (in % e in media)*

| | Mai o poco | | Qualche volta | | Abbastanza | | Molto | | Moltissimo | | Media | |
|-------|------------|------|---------------|------|------------|------|-------|-----|------------|-----|-------|-----|
| | Tot | | Tot | | Tot | | Tot | | Tot | | | |
| Mamma | 18,2 | | 62,8 | | 13,1 | | 2,9 | | 2,9 | | 2,1 | |
| Papà | 36,5 | | 46,0 | | 12,4 | | 2,9 | | 1,5 | | 1,9 | |
| | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F |
| Mamma | 22,1 | 13,3 | 58,4 | 68,3 | 11,7 | 15,0 | 3,9 | 1,7 | 3,9 | 1,7 | 2,1 | 2,1 |
| Papà | 39 | 33,3 | 45,5 | 46,7 | 10,4 | 15 | 2,6 | 3,3 | 1,3 | 1,7 | 1,8 | 1,9 |

Per quanto riguarda gli ambiti di conflittualità non emergono delle differenze significative. Sono i temi legati all'ora alla quale andare a dormire, il fare i compiti e studiare e comprare qualcosa che gli amici hanno quelli che sono maggiormente conflittuali. I livelli più bassi di conflittualità si riscontrano per quello che riguarda l'uso del cellulare e il navigare in internet.

Analizzando le differenze di genere rispetto agli ambiti di conflittualità notiamo una differenza significativa rispetto ai temi del come comportarsi a tavola, dell'andare da un amico, l'uso dei videogiochi, il cosa vedere in televisione e il comprare qualcosa che gli amici hanno. In questi ambiti sono i maschi ad aver segnalato un maggior conflitto. Non emergono differenze significative rispetto alle età.

Tab. 5 - *Ambiti di conflittualità con i genitori (in media, in grassetto le differenze significative)*

| Ambiti di conflittualità | Tot | |
|---|-------------|------|
| | M | F |
| | 1,91 | |
| <i>Aiutare in casa</i> | 2,06 | 1,72 |
| | 2,13 | |
| <i>A che ora andare a dormire</i> | 2,30 | 1,92 |
| | 1,54 | |
| <i>Come comportarsi a tavola</i> | 1,66 | 1,40 |
| | 1,69 | |
| <i>Il modo di parlare</i> | 1,66 | 1,72 |
| | 1,79 | |
| <i>Andare da qualche parte con loro</i> | 2,00 | 1,52 |
| | 1,95 | |
| <i>Il mangiare (dolci, caramelle,...)</i> | 1,96 | 1,93 |
| | 1,79 | |
| <i>Il modo di vestirsi</i> | 1,82 | 1,75 |
| | 1,76 | |
| <i>Andare da un amico</i> | 1,96 | 1,50 |
| | 2,06 | |
| <i>Fare i compiti e studiare</i> | 2,19 | 1,88 |
| | 1,58 | |
| <i>Dire delle bugie</i> | 1,62 | 1,53 |
| | 1,44 | |
| <i>Navigare in internet</i> | 1,49 | 1,38 |
| | 1,44 | |
| <i>L'uso del cellulare</i> | 1,47 | 1,39 |
| | 1,98 | |
| <i>L'uso dei videogiochi</i> | 2,21 | 1,68 |
| | 1,96 | |
| <i>Cosa vedere in televisione</i> | 2,13 | 1,75 |
| | 2,03 | |
| <i>Comprare qualcosa che i tuoi amici hanno</i> | 2,30 | 1,68 |

3. IL RAPPORTO CON GLI AMICI

L'amicizia è un legame presente, a partire dalla seconda infanzia, lungo tutto l'arco dell'esistenza, con caratteristiche differenti nelle diverse fasi della vita di un individuo. Nella fanciullezza, con l'ingresso a scuola e la maggior presenza, sia a livello temporale che quantitativo, dei coetanei, le relazioni amicali subiscono profondi cambiamenti.

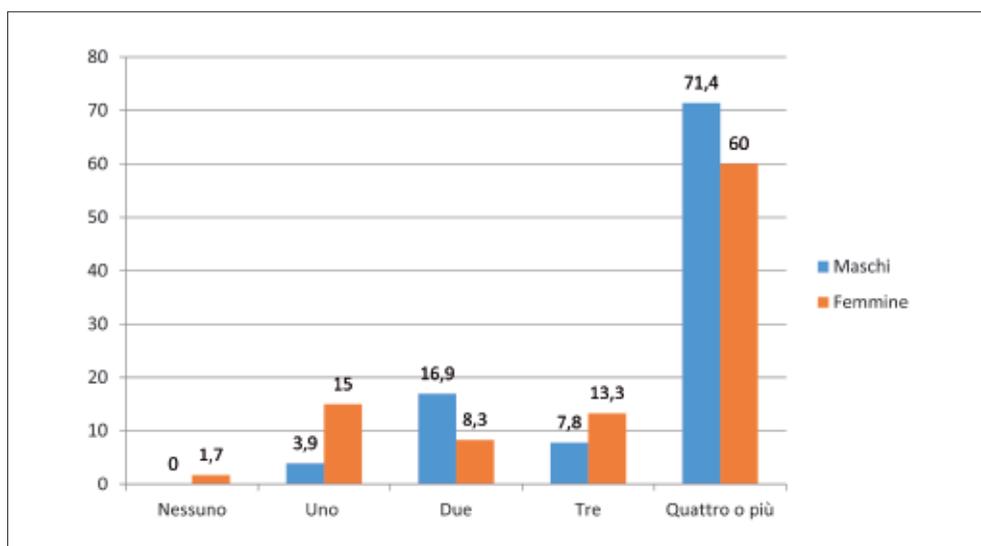
Partendo dalla definizione di amicizia come un rapporto diadico selettivo, stabile e reciproco (Berti e Bombi, 2013, p. 311) notiamo come in questa fascia d'età diventa particolarmente saliente la lealtà reciproca, la reciprocità e la stabilità della relazione (Berti e Bombi, 2013, p. 312). I criteri dell'età e dell'appartenenza di genere sono particolarmente rilevanti nella definizione della relazione amicale ma

“l’acquisizione di modalità più psicologiche e interne di conoscenza reciproca, creano ulteriori possibilità di esprimere le preferenze sociali e di condividere le relazioni di amicizia costruite” (Corsani, 2007, p. 107). Rispetto alla scelta dell’amico, anche in questa fascia d’età è il criterio della similarità a guidare i bambini: “in effetti a quasi tutti i bambini, a qualsiasi età, si rivolgono verso coetanei rispetto ai quali possiedono qualcosa in comune e descrivono effettivamente i propri amici come simili a sé e i “non amici” come differenti da sé” (Corsani, 2007, p. 109). Per quanto riguarda il numero di amici nel passaggio dalla seconda infanzia alla fanciullezza si assiste ad una diminuzione del numero di amici e allo stesso tempo si assiste ad una maggiore selettività nella scelta degli stessi e quindi i gruppi amicali sono meno numerosi (Dunn, 2006) anche se fattori temperamentali possono moderare questa tendenza. Maggiore rilevanza assume (soprattutto per le bambine) l’amico/a del cuore.

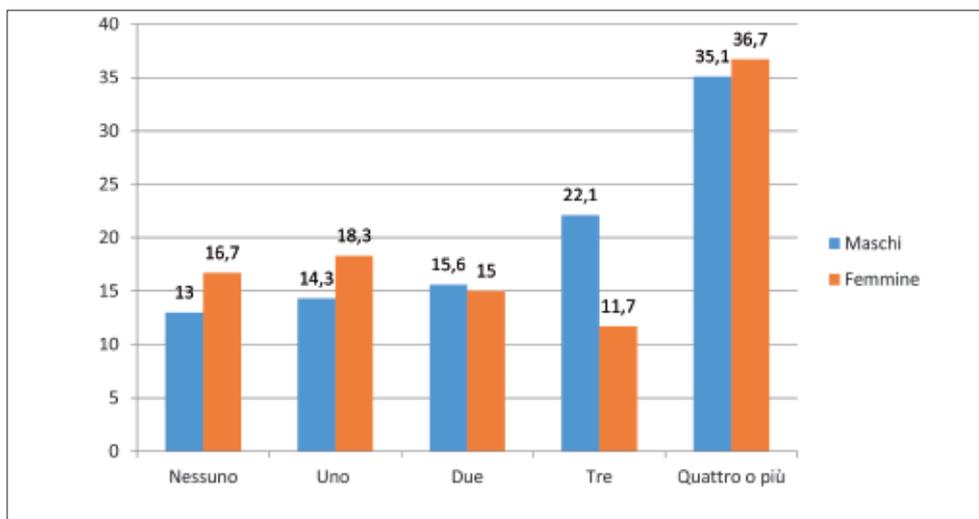
Essendo particolarmente salienti le differenze di genere rispetto alle amicizie nel periodo della fanciullezza abbiamo deciso di mostrare i dati differenziando percorsi maschili e femminili dell’amicizia.

Dai Grafici 1 e 2 emerge con chiarezza che le amicizie in questa fascia d’età sono prevalentemente scelte tra i coetanei dello stesso sesso e il numero di amici è ancora numeroso. Alla domanda quanti veri amici hai il 71,4% dei maschi e il 60% delle femmine afferma di avere quattro o più amici dello stesso sesso. Minore, invece, è il numero di amici di sesso opposto: il 13% dei maschi e il 16,7% delle femmine afferma di non avere nessun vero amico dell’altro sesso. Sono le bambine ad essere maggiormente selettive rispetto al numero di amicizie.

Graf. 1 - Numero di amici/che dello stesso sesso



Graf. 2 - Numero di amici/che di sesso opposto



Tab. 6 - Quanto litighi o ti arrabbi con il tuo miglior amico (in %)

| Freq. | Tot | Sesso | | Età | |
|---------------|------|-------|------|----------|------------|
| | | M | F | 7-9 anni | 10-11 anni |
| Mai o poco | 50,4 | 63,6 | 33,3 | 45,0 | 54,5 |
| Qualche volta | 36,5 | 26,0 | 50,0 | 43,3 | 31,2 |
| Abbastanza | 9,5 | 5,2 | 15,0 | 5,0 | 13,0 |
| Molto | 2,2 | 2,6 | 1,7 | 3,3 | 1,3 |
| Moltissimo | 1,5 | 2,6 | 0 | 3,3 | 0 |

Il rimanere in contatto con gli amici tramite i mezzi di comunicazione (cellulare, SMS, internet), a questa età, non sembra essere particolarmente importante: il 57,7% sente mai o raramente gli amici, il 17,5% 1-2 volte la settimana, il 9,5% 3 o 4 volte mentre il 2,9% 5 o 6 volte e l'11,7% si sente tutti i giorni. Non si rilevano differenze significative tra maschi e femmine.

Il rapporto con il miglior amico/a viene descritto come caratterizzato da una bassa conflittualità: il 50,4% non si arrabbia o litiga mai o quasi mai, il 36,5% qualche volta, il 9,5% abbastanza mentre il 3,7% molto e moltissimo.

4. L'USO DEI MEZZI DI COMUNICAZIONE SOCIALE

I media e l'utilizzo di Internet sono una dimensione fondamentale da considerare se si vuole comprendere la vita quotidiana dei bambini e dei ragazzi di oggi, descritti come "nativi digitali" (Prensky, 2001). Il discorso relativo al rapporto tra

media digitali, utilizzo della rete e età evolutiva è complesso e sfaccettato (Livingstone, 2009; Mascheroni, 2012); in questa parte ne evidenzieremo alcune elementi, prendendo come riferimento anche l'indagine EU Kids Online che costituisce uno dei principali studi sull'utilizzo della rete e dei media da parte dei bambini in Europa e il rapporto Eurispes-Telefono Azzurro sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza (2013).

Riflettendo sull'espressione sopra utilizzata, "nativi digitali", occorre precisare come quest'appellativo "ha il merito di aver contribuito a diffondere la consapevolezza della centralità e della pervasività dei media digitali nella vita quotidiana dei giovani, e di aver sottolineato la rilevanza dell'identità generazionale nel modellare sia i processi di socializzazione ai media, sia le diete di consumo. [...] Tuttavia, come spesso accade con etichette ad alto contenuto simbolico e forte efficacia comunicativa, l'espressione *digital natives* pecca di un'eccessiva semplificazione" (Mascheroni, 2012, p. 90). Non è solo il fatto generazionale a sancire la differenza nelle competenze relative all'uso delle nuove tecnologie ma fattori sociali quali l'educazione e lo status socio-economico sono da considerare quali moderatori del divario delle competenze. Inoltre, il considerare i bambini quali naturalmente esperti rischia di sminuire la valenza degli interventi educativi e di monitoraggio genitoriale sull'utilizzo dei mass-media.

Rispetto all'uso dei mezzi di comunicazione sociale nel nostro campione si riscontra come il 29,9% dei bambini guardi la televisione per 1 ora al giorno mentre il 31,4% non la guarda o vi rimane meno di mezz'ora. Particolarmente significativo il numero di coloro che rimangono per 3 ore o più davanti allo schermo: il 13,1% di essi sono i bambini di 10-11 anni. I dati del nostro campione sono in linea con quelli dell'Indagine Eurispes sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia (Eurispes, 2013). Globalmente al crescere dell'età aumenta il tempo trascorso davanti al televisore.

Tab. 7 - Utilizzo giornaliero di Tv e Pc (nei giorni di scuola) (in %)

| Freq. | Tot | Sesso | | Età | |
|-----------------|------|-------|------|----------|------------|
| | | M | F | 7-9 anni | 10-11 anni |
| Niente | 9,5 | 11,7 | 6,7 | 8,3 | 10,4 |
| Mezz'ora o meno | 21,9 | 23,4 | 20,0 | 31,7 | 14,3 |
| 1 ora | 29,9 | 31,2 | 28,3 | 25,0 | 33,8 |
| 2 ore | 24,8 | 20,8 | 30,0 | 23,3 | 26,0 |
| 3 ore | 3,6 | 2,6 | 5,0 | 30,0 | 2,6 |
| Più di tre ore | 9,5 | 10,4 | 8,3 | 5,0 | 11,7 |

La consolle per videogiochi tiene occupati per mezz'ora al giorno il 29,2% dei bambini mentre il 34,3% non la utilizza. Sono i maschi che tendono a preferire questa modalità di gioco rispetto alle femmine. Anche in questo caso il nostro campione rispecchia la rilevazione nazionale dell'Eurispes.

Tab. 8 - Di solito, nel tempo libero, quante ore al giorno giochi al computer o alla playstation o simili (Xbox, Gamecube ecc.), durante i giorni di scuola? (in %)

| Freq. | Tot | Sesso | | Età | |
|-----------------|------|-------|------|----------|------------|
| | | M | F | 7-9 anni | 10-11 anni |
| Niente | 34,3 | 31,2 | 38,3 | 43,3 | 27,3 |
| Mezz'ora o meno | 29,2 | 26,0 | 33,3 | 26,7 | 31,2 |
| 1 ora | 19,0 | 23,4 | 13,3 | 16,7 | 20,8 |
| 2 ore | 10,2 | 11,7 | 8,3 | 11,7 | 9,1 |
| 3 ore | 3,6 | 1,3 | 6,7 | 1,7 | 5,2 |
| Più di tre ore | 3,6 | 6,5 | 0 | 0 | 6,5 |

4.1. L'utilizzo del cellulare

Il 48,9% possiede un telefonino contro il 50,4% che non ce l'ha. Particolarmente significativo è il confronto tra i bambini di 7-9 anni con quelli di 10-11: mentre tra i primi lo possiede il 38,3% nella fascia d'età successiva è il 57,1% ad averlo. Questi dati sono in linea con quelli dell'indagine di Eurispes-Telefono Azzurro del 2012 rispetto all'età alla quale i bambini hanno ricevuto il primo telefonino (cfr. Tab. 9).

Tab. 9 - A che età hai avuto il primo cellulare tutto tuo? (in %)

| A che età hai avuto il primo cellulare tutto tuo? | % |
|---|------|
| Non ho il telefonino mio | 35,4 |
| Prima dei 7 anni | 8,6 |
| A 7 anni | 9,0 |
| A 8 anni | 12,7 |
| A 9 anni | 15,0 |
| A 10 anni | 11,1 |
| A 11 anni | 5,6 |
| Non risposto | 2,5 |

Rispetto all'uso che ne viene fatto il 79,1% fa meno di tre chiamate al giorno, il 6% ne fa da 3 a 5 e il 9% oltre 5. Sono le femmine ad usarlo maggiormente, il 17,8% delle bambine fa oltre 3 chiamate al giorno contro il 13,8% dei bambini. Naviga in internet dal telefonino il 41% del campione.

4.2. Internet a casa

Ha accesso ad internet a casa il 67,9% dei bambini. Tendono ad essere in particolare i bambini tra 10-11 anni ad accedere (72%) rispetto a quelli di 7-9 anni (67%). Sono il 76,7% delle bambine contro il 61,0% dei bambini a navigare.

Per quanto riguarda il tempo trascorso in internet (sia in casa che con il telefonino) il 35% naviga meno di 30 minuti, il 27% tra i 30 minuti e un'ora, il 4,4% tra

l'ora e le due ore e il 3,6% oltre le 2 ore. Non vi sono differenze significative tra i bambini di 7-9 anni e quelli di 10-11 anni.

Naviga in Internet da solo (sempre o quasi sempre) il 39,2% del campione, qualche volta da solo il 33,4% mentre quasi sempre ci sono i genitori o altre persone più grandi per il 27,7%. Non emergono differenze significative rispetto al genere e nemmeno per l'età.

5. LA CLASSE E LA SCUOLA

L'ambiente scolastico assume nella fascia d'età della media fanciullezza una salienza particolare sia dal punto di vista degli apprendimenti che da quello della socializzazione (Badad, 2009, p. 3). Sebbene il contesto scolastico possa essere analizzato a diversi livelli, partendo dalle caratteristiche individuali che facilitano l'apprendimento per arrivare alle politiche scolastiche (Eccles-Roeser, 2011, p. 573) nella nostra ricerca ci siamo soffermati in particolare sulla rilevazione del clima di classe percepito dagli studenti. Con questo termine si intende l'atmosfera socio-relazionale della classe che comprende al suo interno la qualità percepita della relazione studente-insegnante e della gestione della classe e del lavoro scolastico (Eccles-Roeser, 2011, p. 595). Il clima di classe può essere definito come "il risultato della creazione di una rete relazionale, all'interno della quale ritroviamo aspetti affettivi, motivazionali e di co-costruzione di obiettivi cognitivi" (Renati e Zanetti, 2009, p. 50). Sebbene il costrutto sia globale esso può essere operazionalizzato in diverse componenti tra le quali troviamo la soddisfazione per la classe, la partecipazione e il coinvolgimento nelle attività proposte, la percezione di un ambiente competitivo o collaborativo, la difficoltà del lavoro scolastico e le caratteristiche della relazione con il docente (Babad, 2009, p. 60). Ai fini della nostra ricerca ci siamo focalizzati in particolare sulle dimensioni della soddisfazione per la classe, della conflittualità, della competitività e della coesione tra compagni e della difficoltà del lavoro scolastico¹. Alcune domande hanno poi indagato la qualità percepita del rapporto con i docenti.

La maggior parte degli allievi della Scuola Primaria è molto soddisfatta della scuola che frequenta (75,9%) mentre il 16,1% si dice abbastanza soddisfatto e solo il 5,8% non è tanto contento, mentre lo 0,7% non lo è per nulla. Non si riscontrano differenze significative tra maschi e femmine e tra le diverse età.

Il lavoro in classe non è percepito come particolarmente difficile per la maggior parte degli studenti (60%) ma l'ambiente classe è visto come particolarmente competitivo (il 75% dice che si fa a gara per vedere chi finisce prima). Al fine di

¹ Le domande proposte sono state tratte dal questionario sul clima di classe "My Class Inventory" di Sink e Spencer (2005).

avere un'idea maggiormente dettagliata della percezione dell'ambiente scolastico riportiamo nel dettaglio le risposte date dai ragazzi.

Come evidenziato dalla Tabella 10 la percezione globale è di un ambiente classe positivo, caratterizzato da una bassa conflittualità; emerge poi una differenziazione all'interno della classe tra coloro che sono considerati simpatici e quelli meno.

Tab. 10 - *Percezione del clima di classe (in %)*

| Domanda | % si | % no |
|---|-------|-------|
| Ai compagni piace il lavoro scolastico | 65,7% | 34,3% |
| Fra compagni si litiga sempre | 14,75 | 85,3% |
| I compagni spesso fanno a gara per vedere chi finisce prima | 76,5% | 23,5% |
| Ai compagni piace la classe | 87,5% | 12,5% |
| Il lavoro in classe è difficile | 39,7% | 60,3% |
| Tutti i compagni si trovano simpatici | 43,8% | 56,2% |

Rispetto alla percezione della presenza di strumentazioni tecnologiche la Tabella 11 sintetizza la percezione da parte dei bambini della presenza di strumenti tecnologici nella scuola in confronto con la rilevazione dell'Eurispes-Telefono Azzurro.

Come si può notare la differenza principale riguarda la presenza delle lavagne multimediali; rispetto al resto delle strumentazioni il nostro campione è in linea con quello nazionale.

Tab. 11 - *Percezione degli strumenti tecnologici a scuola. Confronto CNOS - Eurispes. (in %)*

| Nella tua scuola... | Risposte | % campione CNOS | % campione Eurispes |
|---------------------------------------|----------------------|-----------------|---------------------|
| Ci sono laboratori di informatica | Si | 87,6 | 88,9 |
| | No | 5,8 | 7,8 |
| | Non so/non risponde | 6,6 | 3,3 |
| I computer sono collegati ad internet | Si | 84,7 | 71,1 |
| | No | 5,1 | 23,1 |
| | Non so/non risponde | 10,3 | 5,8 |
| Ci sono le lavagne multimediali | Si | 57,7 | 81,5 |
| | No | 32,8 | 14,4 |
| | Non so/non risponde | 9,5 | 4,1 |
| C'è un sito internet | Si | 87,6 | 77,2 |
| | No | 1,5 | 16,6 |
| | Non so/non risponde | 11 | 6,2 |
| C'è un giornalino scolastico | Si | 50,4 | 30,7 |
| | No | 43,1 | 57,9 |
| | Non so/non risponde | 6,6 | 11,4 |
| Usate i tablet | Si | 10,9 | 8,0 |
| | No | 86,9 | 84,5 |
| | Non so/ non risponde | 2,2 | 7,5 |

6. GLI INSEGNANTI

Nonostante i fanciulli della Scuola Primaria incontrino diversi insegnanti per le diverse discipline, essi si formano un'idea generalizzata del rapporto con loro (Polacek, 2004). Per rilevare come i bambini percepiscano questa relazione abbiamo utilizzato alcune domande tratte dal questionario "Questionario sulla percezione dell'insegnante da parte dell'adulto/QPI" adattato in Italia da Polacek (2004).

La valutazione degli insegnanti è sostanzialmente positiva: per l'80% dei bambini gli insegnanti spiegano le cose bene "molto o moltissimo" e aiutano nello svolgere il lavoro scolastico, si interessano "moltissimo" al lavoro di ognuno (45%), sono "molto o moltissimo" simpatici per il 67% e si arrabbiano "mai o poco" o "qualche volta" per il 63%. Non viene percepito un clima permissivo in classe in quanto per l'83,7% "mai o poco" viene permesso di far baccano in classe. Globalmente risulta evidente che la relazione con gli insegnanti è percepita positivamente.

Tab. 12 - *Percezione del rapporto con gli insegnanti (in % e M e in graduatoria sulla M)*

| Domande | in % | | | | | M |
|---|----------|---------------|------------|-------|------------|-----|
| | Mai poco | Qualche volta | Abbastanza | Molto | Moltissimo | |
| Spiegano le cose molto bene | 1,5 | 5,1 | 14,6 | 28,5 | 50,4 | 4,2 |
| Si interessano al lavoro di ciascuno di noi | 2,2 | 8,0 | 15,3 | 29,2 | 45,3 | 4,1 |
| Sono simpatici | 2,2 | 8,1 | 20,7 | 23,0 | 45,9 | 4,0 |
| Ci ascoltano quando abbiamo un problema | 5,1 | 9,5 | 16,8 | 24,8 | 43,8 | 3,9 |
| Ci aiutano nei lavori che dobbiamo svolgere | 3,6 | 13,9 | 22,6 | 30,7 | 29,2 | 3,7 |
| Riescono a catturare e mantenere la nostra attenzione | 5,1 | 16,1 | 24,1 | 27,0 | 27,7 | 3,6 |
| Hanno il senso dell'umorismo e apprezzano le nostre battute | 12,4 | 27,0 | 21,9 | 18,2 | 20,4 | 3,1 |
| Sono esigenti | 18,2 | 16,8 | 19,0 | 27,7 | 18,2 | 3,1 |
| Perdono facilmente la pazienza | 23,4 | 32,8 | 21,9 | 8,0 | 13,9 | 2,6 |
| Sono severi | 29,3 | 30,1 | 28,6 | 3,8 | 8,3 | 2,3 |
| Si arrabbiano facilmente | 29,6 | 34,1 | 22,2 | 5,2 | 8,9 | 2,3 |
| Ci lasciano fare baccano in classe | 83,7 | 12,6 | 2,2 | 0,7 | 0,7 | 1,2 |

7. CONCLUSIONE

Il quadro che emerge dalla lettura dei risultati è positivo. I bambini delle Scuole Primarie salesiane d'Italia sono globalmente bene inseriti nell'ambiente scolastico e percepiscono una buona relazione con i genitori, caratterizzata da bassa conflittualità. I dati relativi alle amicizie e all'utilizzo dei mezzi di comunicazione sociale sono in linea con quelli rilevati su campioni nazionali. Un dato che fa riflettere è il fatto che quasi il 40% del campione navighi in Internet quasi sempre da solo. Questo dato potrebbe essere approfondito ulteriormente indagando la pre-

senza di eventuali protezioni parentali per la navigazione. Come educatori e ricercatori appare “necessario continuare a studiare le variabili che nella relazione tra internet e minori modellano rischi ed opportunità, ed è urgente elaborare azioni di prevenzione e gestione delle esperienze negative efficaci che tengano conto della complessità dei modi di vita dei giovani” (Mascheroni, 2012, p. 207).

Nel concludere il lavoro ci auspichiamo che sia possibile in futuro un monitoraggio sempre più attento rispetto allo sviluppo adattivo degli allievi frequentanti le scuole salesiane d’Italia. Solo una rilevazione longitudinale permetterebbe di individuare traiettorie evolutive dei fattori di rischio e di protezione che sarebbero di grande utilità sia sul piano educativo sia preventivo e promozionale.

Bibliografia

- BADAD E. (2009), *The social Psychology of the Classroom*, New York, Routledge.
- BERTI A.E. & BOMBI A.S. (2013), *Corso di Psicologia dello sviluppo*, Bologna, Società editrice Il Mulino.
- CORSANO P. (2007), *Socializzazioni. La costruzione delle competenze relazionali dall’infanzia alla preadolescenza*, Roma, Carocci Editore.
- DUNN J. (2006), *L’amicizia tra bambini. La nascita dell’intimità*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- ECCLES J. & ROESER R.W. (2011), School and Community Influences on Human Development. In BORNSTEIN M.H. & LAMB M.E. (Eds.), *Developmental Science. An Advanced Textbook* (pp. 571-645), New York, Psychology Press.
- EURISPES & TELEFONO AZZURRO (2013), *Indagine Conoscitiva sulla condizione dell’Infanzia e dell’adolescenza in Italia 2012*, Roma, Eurispes Italia.
- KERNS K.A. (2010), L’attaccamento nella seconda infanzia. In CASSIDY J. & SHAVER P.R. (Eds.), *Manuale dell’attaccamento. Teoria, ricerca e applicazioni cliniche* (pp. 418-437), Roma, Giovanni Fioriti Editore.
- LIVINGSTONE S. (2010), *Ragazzi online. Crescere con internet nella società digitale*, Milano, Vita e Pensiero.
- MASCHERONI G. (Ed.). (2012), *I ragazzi e la rete. La ricerca EU Kids Online e il caso Italia*, Brescia, Editrice La Scuola.
- POLACEK K. (2004), La percezione dell’insegnante da parte degli alunni: rilevazione e schematizzazione teorica, *Orientamenti Pedagogici*, 51(2), 279-293.
- PRENSKY M. (2001), Digital natives, digital immigrants, *On the Horizon*, 9(5):1-6.
- RENATI R. & ZANETTI M.A. (2009), Il clima positivo in classe. Uno strumento per promuovere il cambiamento, *Psicologa e Scuola*, 3, 50-57.
- SINK C.A. & SPENCER L.R. (2005), My Class Inventory-Short Form as an Accountability Tool for Elementary School Counselors to Measure Classroom Climate, *Professional School Counseling*, 9(1), 37-48.

Capitolo 3

“Ragazzi sulla soglia”: gli allievi della Secondaria di 1° grado

Giuliano VETTORATO

1. INTRODUZIONE: L'ETÀ DELLA PREADOLESCENZA, SUE CARATTERISTICHE E SPECIFICITÀ

“La fase di transizione dall’infanzia all’adolescenza è una delle più complesse ed affascinanti nell’arco della vita, un momento di cambiamento accelerato, sia fisico sia psichico, secondo solo, per velocità e profondità, a quello della prima infanzia [...]. Si tratta di un periodo dai confini indeterminati, la cui principale caratteristica è il succedersi rapido di cambiamenti radicali ed irreversibili in ogni campo: fisico, psicologico, sociale” (Leonelli Langer, Campari, 2004, 95).

1.1. Le trasformazioni fisiche della pubertà

Le trasformazioni fisiche tipiche della preadolescenza sono contrassegnate da quel processo che viene comunemente chiamato “pubertà”, che non comincia propriamente nel periodo della preadolescenza¹, ma che si manifesta particolarmente durante tale periodo, condizionandolo in maniera decisiva.

“La pubertà è un processo biologico con rilevanti effetti sociali ed emotivi sull’individuo. Lo sviluppo puberale non è un singolo processo o stadio, ma uno sviluppo continuo, che si evolve in una serie di cambiamenti ormonali e fisici interconnessi, che sfociano nello sviluppo delle capacità riproduttive e nell’aspetto adulto.

I cambiamenti esterni ed interni della pubertà coprono 5 o 6 anni e possono essere così riassunti:

- Cambiamento nel sistema ormonale ed endocrino che regola e coordina gli eventi puberali.
- Accelerazione (scatto di crescita o *spurt* puberale) seguita da rallentamento e arresto dell’accrescimento scheletrico.

¹ L’inizio della pubertà viene collocato da Tanner (1962) tra gli 8 e i 13 anni per le femmine, tra i 9 e i 14 anni per i maschi. Periodo che sembra essere oggi anticipato per le femmine di almeno un anno, mentre per i maschi sembra essere rimasto immutato (Leonelli Langer, Campari, 2004, 97; cfr. Adams, Berzonsky, 2003).

- Aumento e/o redistribuzione del grasso corporeo e del tessuto muscolare.
- Sviluppo del sistema circolatorio e respiratorio e quindi aumento di forza e resistenza.
- Maturazione dei caratteri sessuali secondari e degli organi riproduttivi” (Leonelli Langer, Campari, 2004, 96-97).

Tali cambiamenti generalmente appaiono e si sviluppano in sequenze stabilite e con notevoli variazioni interindividuali sia per quanto riguarda l’età di inizio del processo sia per la velocità con cui il processo si sviluppa (Adams, Berzonsky, 2003).

L’inizio dei cambiamenti puberali, sia dei maschi sia delle femmine, è influenzato da quella che viene denominata la “tendenza secolare”, che consiste nell’aumento di peso e statura e nell’accelerazione del ritmo di sviluppo sia dei bambini (soprattutto tra i 2 e i 5 anni), sia degli adolescenti rispetto a quello dei secoli scorsi. A partire dal 1850 si è verificata una diminuzione di circa 4 mesi per decennio dell’età del menarca. Le cause di questa variazione possono essere attribuite soprattutto al miglioramento dell’alimentazione, dell’assistenza sanitaria e delle condizioni generali di vita (Palmonari, 2001). Anche se negli ultimi trent’anni il processo di anticipo dell’età del menarca si è arrestato, almeno nei Paesi occidentali a più alto grado di sviluppo.

Le spiegazioni della differenza dell’anticipo tra maschi e femmine sono state correlate ai seguenti fattori:

- L’esposizione a tossine ambientali che simulano l’azione degli estrogeni.
- L’incremento dei tassi di obesità. Questo incremento può essere un fattore di maturazione accelerata per le femmine.
- Le esperienze di stress psicologico: gli stress sociali ed in particolare gli stress familiari sono predittivi di un precoce inizio della pubertà (Leonelli Langer, Campari, 2004, 98-99).

In questa fase della rassegna di opere sull’adolescenza, privilegeremo quegli studi che possono contribuire a evidenziare una prospettiva educativa (più in sintonia con l’analisi dei compiti di sviluppo).

In Italia, si sono distinte, sotto questo profilo, le ricerche COSPES (per l’ampiezza della campionatura e per l’approccio psicosociale ed educativo).

1.2. Aspetti psicologici delle trasformazioni puberali

“Tutte le trasformazioni fisiche di questo periodo, graduali e differenziate negli individui per momento di comparsa, esercitano un effetto profondo sul preadolescente, influiscono sulla sua identità e mettono alla prova le sue capacità di adattamento. Egli infatti è sensibile al cambiamento fisico ed è un osservatore critico delle rapide trasformazioni che avvengono nel suo corpo. L’aspetto fisico influenza l’immagine di sé, l’autostima, lo status sociale e la popolarità. A differenza di quanto accade per il neonato e il bambino piccolo, il preadolescente si accorge di quanto questi cambiamenti influenzino il suo rapporto con l’ambiente esterno. Os-

servarsi e riflettere su di sé sono la conseguenza di questa consapevolezza. La pubertà con le sue modificazioni mette in crisi gli equilibri interni raggiunti durante il periodo di latenza, ma gli strumenti nel frattempo acquisiti e sperimentati potranno servire ad elaborare un nuovo concetto di sé: la capacità di adattamento e la possibilità di far fronte ai compiti evolutivi è favorita dall'acquisita capacità dei ragazzi di ragionare in modo astratto.

La 'tendenza secolare' richiede al preadolescente precoci capacità di adattamento ed un grosso lavoro di integrazione per arrivare ad una situazione di stabilità personale, relazionale, sociale e ciò avviene tra regressioni all'infanzia e fughe in avanti. Né il mantenimento delle difese e dell'equilibrio del periodo di latenza, in cui il conflitto è negato e le scelte definitive evitate, né la fuga in avanti in un'adolescenza precoce, infatti, sono utili. I cambiamenti fisici della pubertà sono drammatici oltre che imprevedibili e l'esito finale è sconosciuto" (Leonelli Langer, Campari, 2004, 99-100).

1.3. Compiti di sviluppo dei preadolescenti (10-14 anni)

La preadolescenza è quindi caratterizzata da una serie di transizioni: dal corpo infantile a quello adulto, dalla famiglia al gruppo dei coetanei, dal pensiero concreto a quello astratto e formale, dal conformismo alla ricerca di valori propri, dalla dipendenza all'indipendenza. Compiti che sono realizzati in modo diverso da maschi e femmine.

I compiti della preadolescenza possono essere definiti come (Coleman, Hendry, 1990):

- Ristrutturazione dell'identità corporea messa in crisi dai cambiamenti della pubertà.
- Consolidamento e intensificazione delle condotte di genere, innescate dalle trasformazioni del corpo e ad esse collegate.
- Autonomizzazione dalla famiglia e apertura a nuove forme di socialità, per cui il mondo dei coetanei acquista un peso crescente.
- Nuovi livelli di approfondimento e di riflessione su di sé e sulla realtà.
- Trasformazione ed ampliamento degli ambiti di interesse e degli orizzonti di vita con il consolidamento di un atteggiamento di sperimentazione attiva.

In Italia negli Anni '80 è stata condotta dall'associazione COSPES² una vasta e approfondita ricerca psicosociale, che ha illustrato il modo in cui tali compiti erano realizzati dai preadolescenti italiani. I principali risultati cui è pervenuta la ricerca

² La sigla COSPES sta per Associazione "Centri di Orientamento Scolastico e Professionale Salesiani" che opera prevalentemente nei centri dei Salesiani (SdB) e delle Suore Figlie di Maria Ausiliatrice (FMA) d'Italia. Tale associazione negli anni 1983-1987 ha condotto una ricerca coinvolgendo campioni nazionali rappresentanti dei preadolescenti dai 10 ai 14 anni, di tutte le Regioni italiane, mediante interviste semi-strutturate, individuali e di gruppo, questionari strutturati e verifiche sul campo, con lo scopo, di conoscere meglio dal punto di vista scientifico tale fase.

COSPES possono essere riassunti nei seguenti punti (De Pieri - Tonolo, 1987, 1570-1571):

1. *La preadolescenza appare caratterizzata da un movimento di “uscita dalla famiglia” e da uno di “entrata nel mondo sociale”,* attraverso la mediazione psicomotoria e quella di affiliazione (sviluppo psicosessuale, attività ludico-motoria, amicizia, partecipazione al gruppo dei pari, impiego del tempo libero, ecc.). “Amano trovarsi con gli amici individualmente o in gruppo; sono in festa quando possono discutere, giocare, divertirsi, ma stando insieme; e fare chiasso tra loro è inevitabile se non d’obbligo” (Tonolo, 1985, 25).
2. *La preadolescenza è una “nuova età di scoperta”.* Nel movimento di uscita dall’infanzia e dalla famiglia sembra che i fattori del cambio siano da individuare nella ricchezza e novità di dinamismi, interessi e risorse che il ragazzo e la ragazza di questa età vivono in maniera intensamente sentita e partecipata. È un’età di nuclei specifici, di nodi conflittuali, di modalità nuove di relazione, di nuove scoperte, con un intrecciarsi e un sovrapporsi di elementi e di dimensioni che si evidenziano o si attenuano in relazione all’intensità emozionale e al coinvolgimento esistenziale con cui sono vissute.
3. *La preadolescenza è una fase di “nuova relazionalità amicale”.* Questa età segna l’estensione degli spazi affettivi – al di là della cerchia familiare – nel gruppo dei pari, dove si avvia la socializzazione secondaria. Nel mondo dei coetanei, il preadolescente si matura attraverso il “gusto di fare insieme”. L’amicizia è vissuta come un’esperienza maturante, con un consistente abbassamento di età nelle relazioni eterosessuali rispetto alla mentalità ed alle consuetudini del passato.
4. *La preadolescenza è ancora una “età di multiforme dipendenza”.* Si assiste ad un avvio di autonomia verso la fine dell’età considerata, ma non si può dire che esista già una “contro-dipendenza” generalizzata. Il preadolescente resta decisamente ancorato alla famiglia, agli adulti significativi, ai modelli ambientali di comportamento ed è abbastanza succube del condizionamento socio-culturale, specialmente quello svolto dai “mass-media”. Lo sviluppo cognitivo comporta il persistere di un pensiero ancora prevalentemente operativo e non formale.
5. *La preadolescenza si configura come “transito dalle identificazioni verso l’identità”.* “La formazione dell’identità incomincia dove termina l’utilità dell’identificazione” (Erikson, 1966). La preadolescenza sembra il momento che realizza questa transizione³.
6. *La progettualità è in timido avvio.* Non è certo definitiva perché ancora poco chiaramente situata nel macrocosmo della società. Ma è apertura di ricerca

³ Nel fenomeno delle identificazioni il preadolescente segnala un preciso mutamento di rotta rispetto all’intero passato. Infatti, egli passa da modelli adulti a modelli paritetici o “coetanei”; da schemi di comportamento assimilati acriticamente e per necessità dal mondo dei grandi, a schemi selezionati dall’ambiente dei pari e con scelte più deliberate che imposte dalle circostanze.

(fase esplorativa dell'orientamento), è esercizio anticipato di assunzione di responsabilità fra coetanei – sulla linea della “socializzazione secondaria” – dei futuri ruoli professionali e sociali.

7. *Nella preadolescenza si evidenzia una moralità in bilico fra eteronomia ed autonomia*: i valori risultano poco interiorizzati, ancora “a metà strada” – per così dire – fra dipendenza e personalizzazione.

1.4. Le “novità” nella vita del preadolescente

Il risultato più importante raggiunto dalla ricerca COSPES è stato quello di aver documentato che il segmento dell'arco adolescenziale che va dagli 11 ai 14 anni è “dotato di una propria e specifica configurazione” (COSPES, 1995, 7), per cui ha senso distinguerlo dall'adolescenza vera e propria e studiarlo come fatto a sé.

Infatti, i preadolescenti avvertono un vasto cambiamento nell'insieme dei loro interessi. La graduatoria di ciò che li attira maggiormente, rispetto ad un passato immediato, vede come fenomeni primari le attività di movimento e l'amicizia. Il gioco, lo sport e le uscite sono la traduzione territoriale di un bisogno prorompente di vita psicomotoria e di una corporeità mediatrice di contatti sociali. Ciò conferma l'importanza delle trasformazioni corporee e dimostra che le ragazze sono più propense ad un'osservazione di sé allo specchio, che prelude a una ricerca introspettiva e ad un uso del corpo per promuovere nuovi contatti sociali, mentre un prepotente bisogno di usare il corpo per esprimere la propria vitalità attraverso il movimento e l'esplorazione dello spazio caratterizza i maschi, che tra i 12 ed i 16 anni vedono raddoppiata la loro forza muscolare. Ne consegue una vivacità fisica, una sorta di “esplosione spazio-motoria” (Teruggi, Tapparo, 1990) un fiorire di “abilità fisiche ed espressive”, che oltre il 45,4% dei ragazzi di 10 anni e il 43,3% di quelli di 14 riversano in attività sportive, attraverso le quali imparano ad esprimere e nello stesso tempo ad indirizzare e contenere le prorompenti energie di questa età.

Il desiderio di muoversi e di esplorare spinge ragazze e ragazzi a conquistare spazi nuovi, quali cortili e strade, uscendo dallo spazio domestico, attraverso fughe in avanti e riavvicinamenti, che richiedono un continuo compromesso con se stessi e con i genitori. Questo progressivo uscire dallo spazio familiare, nella ricerca di un proprio spazio esterno può forse essere inteso come una “contro-dipendenza spazio-motoria”, che porta, attraverso il piacere di “andare in giro”, ad un graduale processo di “desatellizzazione” nei confronti dei genitori e della famiglia (Teruggi, Tapparo, 1990).

A questa età inizia anche il lavoro di addomesticamento del corpo, che va domato perché può tradire le emozioni attraverso pianto, riso, rossore, goffaggine, ma che va nello stesso tempo addestrato e amplificato nelle sue potenzialità espressive e di movimento, con l'aiuto di varie e mutevoli protesi, quali i pattini, la bici, la chitarra o qualsiasi altro mezzo, di trasporto, musicale o artistico a disposizione. Il preadolescente, infatti, per rinunciare al suo corpo di bambino, deve riuscire a valorizzare e ad utilizzare le sue nuove potenzialità fisiche, sentendosi atletico, prestante (soprattutto i maschi) e bello (le femmine).

Attraverso il corpo inizia anche un nuovo mondo di relazioni amicali e sociali, strumenti attraverso cui i preadolescenti lavorano alla definizione della propria identità: stare con molti amici è tipico dei più piccoli (10-11 anni), con una rilevante flessione col crescere dell'età (senza distinzione di sesso) (Lanzoni, Ferraroli, 1990). Per le femmine le amicizie sono finalizzate principalmente alla scoperta di sé attraverso l'affettività, la vicinanza, la reciproca conoscenza, la comunicazione, mentre per i maschi hanno una connotazione operativa concreta, collocandosi sul versante del fare assieme per esplorare le proprie capacità ed il territorio. Esse sortiscono, comunque, l'effetto di un graduale distacco dai modelli genitoriali e dagli spazi domestici. Il gruppo dei coetanei svolge a questa età un'importante funzione di supporto alla crescita e all'espansione dei propri confini, in quanto si costituisce come spazio di condivisione e come specchio attraverso cui arrivare ad una nuova consapevolezza di sé. Vedendo i compagni crescere con sé, il preadolescente è aiutato a mantenere un senso di continuità nel tempo, di coesione e di unità nonostante le grandi trasformazioni.

Poiché non possiede ancora una capacità introspettiva e di analisi di sé sufficienti per potersi definire in positivo, ha bisogno di riconoscersi, differenziarsi e sperimentarsi attraverso i rimandi degli altri, per costruirsi una nuova autonomia, diventando capace di darsi regole di comportamento e di vita, proprie e liberamente scelte. Il 93,9% degli adolescenti ritiene la "coeducazione" e la "compresenza" di maschi e femmine in quasi tutte le istituzioni e attività, una cosa naturale ed utile al processo di maturazione (Lanzoni, Ferraroli, 1990).

L'identità personale si costituisce attraverso un processo dinamico di integrazione della dimensione del corpo, della personalità e della propria storia (Erikson, 1972). Questo processo è particolarmente faticoso nel contesto contemporaneo, in quanto preadolescenti, famiglia ed agenzie educative sono collocati in una società sempre più complessa, che esprime tendenze contraddittorie e ambivalenti ed offre una molteplicità di appartenenze e di modelli identificatori, oltre ad una molteplicità di opzioni e di offerte che risulta disorientante. In questo contesto, famiglia e scuola si trovano in difficoltà a tramandare un mondo che è ormai scomparso e a fare da tramite verso un mondo in rapido divenire che non conoscono.

Il preadolescente da parte sua non cerca più nella famiglia e nella scuola modelli di comportamento, come quando era bambino, ma chiede di essere aiutato a pensare, a pensarsi, a immaginare il proprio domani e a formulare ipotesi, per potersi mettere in una dimensione di progettualità (Del Core, 1990). La libertà è sentita dai ragazzi di questa età come bene prezioso, che non si declina tanto nel desiderio di fare scelte concrete, di cui i preadolescenti non si sentono ancora capaci, bensì soprattutto nella libertà di esprimere le proprie idee e nella possibilità di avere maggiori responsabilità relative alla gestione di sé e ai compiti sociali.

Lo sviluppo di nuove modalità di pensiero è una caratteristica importante di questa fase: "Una delle aree di sviluppo meno accessibili ad un osservatore esterno è quella cognitiva, che non ha correlati esterni e visibili, come invece accade nello svi-

luppo fisico... e, tuttavia, proprio in quest'area le trasformazioni si presentano incessantemente" (Coleman, Hendry, 1990, 47). È proprio verso gli 11-12 anni, infatti, secondo Piaget, che i ragazzi si affacciano sulla soglia del pensiero formale, cominciando ad affrancarsi dalla necessità di basare il loro pensiero sulla manipolazione di oggetti concreti, e ad imparare gradualmente a formulare ipotesi, collegando tra loro possibilità date anche solo teoricamente. Cominciano a diventare capaci di valutare esperienze possibili, anche se non accadute e a dedurre possibili conseguenze. Se la nuova acquisizione del pensiero astratto e formale permette al ragazzo di cominciare a riflettere sul suo stesso pensiero e su quello degli altri, egli deve però fare ancora i conti con il suo egocentrismo, che gli fa immaginare le reazioni degli altri assimilando alle proprie, lo fa interloquire incessantemente con una sorta di "pubblico immaginario", da cui si sente osservato e giudicato, immerso in una specie di "fiaba personale", attraverso la quale cerca di raccontarsi la sua storia, che continua a narrarsi e a trasformare e che è ancora imbevuta di fantasia (Coleman, Hendry, 1990). È tra i 10 ed i 15 anni che i ragazzi imparano gradualmente, con un movimento in avanti ed indietro, ad assumere anche il punto di vista dell'altro, cominciando a capire le reciproche relazioni tra diversi punti di vista e riuscendo quindi ad inserirsi più adeguatamente nei rapporti sociali (Leonelli Langer, Campari, 2004, 104).

2. LA RICERCA "SCUOLA-FAMIGLIA NEL PATTO EDUCATIVO": OBIETTIVI E QUESTIONARIO PER LE SCUOLE SECONDARIE DI 1° GRADO

Il segmento di età della "Preadolescenza" corrisponde in Italia alla suddivisione scolastica, che allora si chiamava "Scuola Media inferiore" ed oggi "Scuola Secondaria di 1° grado". Dopo la ricerca COSPES non ce ne sono state altre, di simile ampiezza e profondità, in grado di aggiornare i dati e fornirci un quadro delle trasformazioni e dei compiti di sviluppo dei preadolescenti in anni più vicini ai nostri. Altre ricerche, pur ampie e dettagliate hanno come età di riferimento tutta l'età minorile (infanzia e l'adolescenza) o non sono disponibili⁴. Pertanto dobbiamo rifarci fondamentalmente ai dati della ricerca COSPES per poter avere un termine di paragone, e nemmeno troppo stretto, vista la distanza di anni che separa le due ricerche e la diversità di obiettivi e di impostazione che le caratterizza.

Da tale ricerca risultava che la famiglia e la scuola sono gli ambienti sociali che "meglio possono aiutare il preadolescente a costruire gradualmente un rapporto

⁴ Tra le ricerche meritevoli di nota, ci sono quelle dell'Eurispes -Telefono Azzurro (*Rapporti nazionali sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*) che dall'inizio del secolo documentano ogni anno l'evoluzione del mondo dei minori. Lo stesso vale per le ricerche dell'Istituto degli Innocenti di Firenze che svolge ricerche dagli Anni '90 per conto dei vari ministeri che si occupano dei minori. L'unica ricerca di ampia portata sull'età che ci interessa, è quella eseguita dalla HBSC Italia (<http://www.hbsc.unito.it/it/>), che ha monitorato i ragazzi dagli 11 ai 15 anni. Purtroppo la pubblicazione di tale ricerca non è ancora disponibile: si trovano solo alcune tabelle in Internet.

più adeguato con la realtà, coltivando la sua nuova potenzialità di pensiero, offrendogli stimoli intellettuali e sostegno alla nascente stima di sé, dandogli la possibilità di imparare a prendere decisioni e ad assumere la responsabilità delle proprie azioni, ad avere cioè un'immagine di sé come persona con un presente ed un futuro. Per questo è particolarmente importante che genitori, educatori e formatori abbiano ben presente la necessità di sostenere i ragazzi nel loro percorso di formazione della propria personalità, anche attraverso attività di orientamento. Poiché l'adolescente organizza la sua possibilità di evolversi in base all'immagine che, nei vari momenti, riesce ad avere di se stesso (Super, 1969) è importante fornire un orientamento educativo centrato sulla persona per aiutare i preadolescenti a pensare e a diventare in grado di fare scelte autonome, attraverso una modalità educativa permanente, che li coinvolge direttamente, assegnando loro vari compiti, e mettendoli in grado di svolgerli (Viglietti, 1990). Apprendere a risolvere problemi e percepirsi capaci di farlo, aiuta i ragazzi a pensarsi nel presente e nel futuro e ciò costituisce lo strumento privilegiato attraverso cui essi possono costruire la propria identità. Anche se l'esito del processo di costruzione dell'identità del preadolescente sarà incompleto e il percorso continuerà in adolescenza e lungo tutta la vita, questa fase è comunque fondamentale: i ragazzi, con le loro 'identità imperfette' (Palmonari et al., 1979), caratterizzate dalla tendenza a vivere immersi nel presente e a consumare con voracità ogni esperienza, hanno bisogno di adulti che facciano loro da guida e li aiutino a definirsi e a nascere, orientandosi anche fuori di sé, verso gli altri (Del Piano, 1990)" (Leonelli Langer, Campari, 2004, 104).

A tale scopo nell'anno 2013 abbiamo avviato una ricerca che indagasse sui preadolescenti, per cercare di capire come vivevano i rapporti con scuola e con la famiglia, e come queste due istituzioni, a giudizio degli allievi/figli, si rapportavano tra di loro. L'obiettivo, quindi, della nostra ricerca è diverso da quello della ricerca COSPES: è più specificamente orientato sui rapporti con la famiglia e la scuola e molto meno con i compagni ed il mondo interiore. Inoltre, gli strumenti da noi utilizzati sono di tipo socio-educativo, per cui non potrà darsi un confronto diretto tra i dati delle due ricerche, ma solo suggerire qualche spunto di riflessione.

Lo strumento di indagine che abbiamo utilizzato è stato un **questionario**, preparato per studiare il rapporto scuola-famiglia-allievi/figli, che ha messo a fuoco le seguenti aree e le relative tematiche interne:

- I area**
- *alcuni dati anagrafici dello studente e della sua famiglia;*
 - *l'andamento scolastico, con riferimento a:*
 - . motivazioni sottese alla scelta della scuola salesiana;
 - . eventuali difficoltà incontrate negli studi;
 - . miglioramenti da apportare alla propria scuola;
 - . valutazione dei rapporti tra docenti, studenti, genitori;
 - . partecipazione dei genitori alla vita della scuola;
 - . la presenza nella scuola di un'associazione per genitori;

- II area** - *centrata sul rapporto tra lo studente e la propria famiglia:*
- . il dialogo ed il tipo di rapporto che il figlio ha con i genitori;
 - . le regole vigenti in famiglia e le conseguenze delle infrazioni;
 - . lo stile educativo adottato dalla famiglia e la trasmissione dei valori;
 - . eventuali problemi presenti in famiglia;
 - . il controllo dei genitori sull'uso che il figlio fa dei vari strumenti informatici;
 - . il rapporto tra i genitori e gli insegnanti;
 - . un test standardizzato, mirato a rilevare la percezione che il figlio ha del controllo che i genitori hanno su di lui;
- III area** - *analizza le esperienze di vita dello studente:*
- . cosa vorrebbe cambiare della propria vita e a chi chiede aiuto per superare le difficoltà;
 - . il vissuto religioso;
 - . l'appartenenza ad un'associazione;
 - . eventuali esperienze negative nel campo della tossicodipendenza;
 - . l'atteggiamento verso i fenomeni migratori;
 - . il tempo trascorso giornalmente nell'utilizzo dei diversi strumenti informatici e massmediali;
 - . la risposta comportamentale e psicofisica nell'uso dei videogiochi;
 - . la risposta comportamentale a fronte di casi di cyberbullismo.

Le risposte sono state raccolte e sottoposte ad analisi statistica descrittiva (incrociando i dati con alcune variabili ritenute più indicative) e ad analisi fattoriale. Infine, è stata fatto un tentativo di raggruppare gli allievi per tipologie (*cluster analysis*).

3. DATI ANAGRAFICI E STATISTICI DEGLI STUDENTI E DEI LORO GENITORI

L'indagine che abbiamo condotto ha avuto come destinatari 444 studenti del II e III anno della Secondaria di 1° grado, scelti con metodo stratificato e riproporzionato ad un universo di 7033 studenti presenti nelle Scuole salesiane Secondarie di 1° grado, appartenenti alle varie Regioni campionate (v. Appendice 1). I dati raccolti tra marzo e maggio 2013 hanno dato i seguenti risultati, che abbiamo suddiviso per aree e argomenti.

Il campione è costituito da 444 soggetti di cui 235 (52,9%) sono maschi e 209 (47,1%) femmine (Tab. 1). L'età è tra gli 11-14 anni: 211 sono quelli che hanno età tra gli 11-12 anni (48,0%), 229 quelli che hanno un'età compresa tra i 13-14 anni (52,0%) (Tab. 2).

La distribuzione per *genere* appare abbastanza equilibrata, anche se con una maggior rappresentazione della parte maschile. Tuttavia, tenendo conto del fatto che sono scuole rette da religiosi maschi, che fino a 40 anni fa nelle scuole si prendevano cura esclusivamente di maschi, si può dire che ormai questa caratteristica sia completamente scomparsa.

Tab. 1 - *Distribuzione per genere*

| Genere sessuale | F | % |
|-----------------|-----|-------|
| Maschio | 235 | 52,9 |
| Femmina | 209 | 47,1 |
| Totale | 444 | 100,0 |

Tab. 2 - *Distribuzione per età*

| Età | F | % | % valida |
|--------------|-----|-------|----------|
| 11-12 anni | 211 | 47,5 | 48,0 |
| 13-14 anni | 229 | 51,6 | 52,0 |
| Totale | 440 | 99,1 | 100,0 |
| Non risposto | 4 | ,9 | ° |
| °N | 444 | 100,0 | ° |

Anche la rappresentanza per *età* corrisponde alle attese: si era scelto di intervistare prevalentemente quelli più “grandicelli” (secondo e terzo anno) per avere una risposta più competente e matura. Ciò è avvenuto, ma, nonostante la scelta, sono meglio rappresentate le età medie dei 12 e 13 anni, che corrispondono al nucleo prevalente dei preadolescenti presenti nel secondo e terzo anno della Secondaria di 1° grado.

Le *zone* di provenienza sono principalmente il Piemonte e la Val d’Aosta (ICP)⁵ con 132 soggetti (29,7%); 148 quelli del resto del Nord (33,3%); 106 del Centro (23,9%); 58 del Sud (13,1%) (Tab. 4). Le Regioni che hanno fornito più soggetti sono stati il Piemonte con 122 (27%), il Trentino con 65 (14,6%)⁶, il Veneto con 50 (11,3%) e il Lazio con 32 soggetti (7,2%) (Tab. 3).

Tab. 3 - *Distribuzione per Regioni principali, sesso ed età*

| Regione | Totale: 444 (100%) | M: 235 (52,9%) | F: 209 (47,1%) | 11-12 anni: 211 (47,5%) | 13-14 anni: 229 (51,6%) |
|----------|-----------------------|----------------|----------------|----------------------------|----------------------------|
| Piemonte | 122 (27,5%) | 72 (30,6%) | 50 (23,9%) | 52 (24,6%) | 70 (30,6%) |
| Trentino | 65 (14,6%) | 39 (16,6%) | 26 (12,4%) | 29 (13,7%) | 35 (15,3%) |
| Veneto | 50 (11,3%) | 23 (9,8%) | 27 (12,9%) | 26 (12,3%) | 23 (10,0%) |
| Sicilia | 38 (8,6%) | 15 (6,4%) | 23 (11,0%) | 24 (11,4%) | 14 (6,1%) |
| Lazio | 32 (7,2%) | 15 (6,4%) | 17 (8,1%) | 24 (11,4%) | 7 (3,1%) |

La maggioranza ha *genitori* entrambi italiani (398 soggetti: quasi il 90%), 31 soggetti hanno un genitore italiano ed uno emigrato (7%), solo 14 hanno genitori entrambi immigrati (3,2%) (Tab. 5). La maggioranza vive con entrambi i genitori (398 soggetti, circa il 90% della popolazione indagata), 26 vivono con un solo genitore (5,9%), 10 vivono con un genitore e con il suo/la sua compagno/a (2,3%),

⁵ È stato scelto di suddividere gli allievi del Nord-Italia che da solo costituiva il 75% dell’intero campione in sub-regioni, corrispondenti alle divisioni delle provincie salesiane (Ispettorato o Circoscrizioni), per cui il Nord è stato diviso in Piemonte e Valle d’Aosta (Circoscrizione Speciale Piemonte e Valle d’Aosta - ICP), “Resto del Nord”, comprendente Lombardia ed Emilia Romagna (Ispettorato Lombardo-Emiliano - ILE), Veneto, Trentino Alto-Adige, Friuli Venezia Giulia (Ispettorato del Nord-Est - INE), mentre i risultati della Liguria sono stati attribuiti al Centro, insieme a Toscana, Lazio, Marche e Sardegna (Circoscrizione Italia Centrale - ICC).

⁶ Il motivo per cui il Trentino ha fornito così tanti soggetti è dipeso dal fatto che ha dovuto sostituire la Lombardia nella rappresentanza del Nord Italia (cfr. Appendice).

altri 6 non specificano (Tab. 6). Ciò indica che siamo in presenza non solo di una quasi totalità di famiglie “italiane”, ma anche che gli allievi di queste scuole sono seguiti da famiglie “intere” dal punto di vista della consistenza del loro nucleo, indicativo di una situazione sostanzialmente sana dal punto di vista coniugale e quindi anche ottimale dal punto di vista affettivo e educativo.

Tab. 4 - *Distribuzione per aree geografiche (ed Ispettorie salesiane)*

| Zona | F | % |
|--------------------------|-----|-------|
| Piemonte e Valle d'Aosta | 132 | 29,7 |
| Resto del Nord | 148 | 33,3 |
| Centro | 106 | 23,9 |
| Sud | 58 | 13,1 |
| Totale | 444 | 100,0 |

Tab. 5 - *Provenienza nazionale dei genitori*

| Sei figlio di: | F | % |
|--|-----|-------|
| Genitori entrambi italiani | 398 | 89,6 |
| Una coppia formata da un genitore italiano e uno immigrato da un altro stato | 31 | 7,0 |
| Genitori entrambi immigrati | 14 | 3,2 |
| Totale | 443 | 99,8 |
| Non risposto | 1 | ,2 |
| N | 444 | 100,0 |

Tab. 6 - *Tipo di convivenza familiare*

| Attualmente vivi: | F | % | % valida |
|--|-----|-------|----------|
| Con entrambi i genitori | 398 | 89,6 | 90,5 |
| Con un genitore | 26 | 5,9 | 5,9 |
| Con un genitore e con il/la suo/a compagno/a | 10 | 2,3 | 2,3 |
| Altro (specificare) | 6 | 1,4 | 1,4 |
| Totale | 440 | 99,1 | 100,0 |
| Non risposto | 4 | ,9 | |
| N | 444 | 100,0 | |

La maggioranza dei genitori di questi allievi sono laureati o diplomati con titolo di scuola media superiore (maturità). I *padri* sono in maggioranza laureati: 158 (35,6%); 116 (26,1%) hanno diploma di scuola superiore (maturità); 82 (18,5%) hanno una qualifica di diploma professionale; 53 (11,9%) hanno la licenza media; solo tre hanno la licenza elementare e cinque non hanno terminato nemmeno le elementari. Il titolo di studio delle *madri* ha gli stessi andamenti, anche se superano proporzionalmente i padri nel diploma di scuola superiore (maturità), ma la maggioranza delle madri (153) ha una laurea, anche se con una proporzione leggermente inferiore ai padri (34,5%); 142 (32,0%) sono in possesso di un diploma di scuola superiore; 77 (7,3%) hanno diploma professionale; 41 (9,2%) la licenza media, cinque la licenza elementare e quattro nessun titolo.

Tab. 7 - Titoli di studio del padre e della madre

| Titolo di studio | Padre | | | | Madre | | | |
|--|-------|-------|----------|----------|-------|-------|----------|----------|
| | F | % | % valida | % cumul. | F | % | % valida | % cumul. |
| Nessun titolo (elementari non terminate) | 5 | 1,1 | 1,2 | 1,2 | 4 | ,9 | ,9 | ,9 |
| Licenza elementare | 3 | ,7 | ,7 | 1,9 | 5 | 1,1 | 1,2 | 2,1 |
| Licenza media | 53 | 11,9 | 12,7 | 14,6 | 41 | 9,2 | 9,7 | 11,8 |
| Qualifica o diploma professionale | 82 | 18,5 | 19,7 | 34,3 | 77 | 17,3 | 18,2 | 30,1 |
| Diploma di stato (maturità) | 116 | 26,1 | 27,8 | 62,1 | 142 | 32,0 | 33,6 | 63,7 |
| Laurea | 158 | 35,6 | 37,9 | 100,0 | 153 | 34,5 | 36,3 | 100,0 |
| Totale | 417 | 93,9 | 100,0 | | 422 | 95,0 | 100,0 | |
| Non risposto | 27 | 6,1 | | | 22 | 5,0 | | |
| N | 444 | 100,0 | | | 444 | 100,0 | | |

Tab. 8 - Titoli studio dei genitori ricodificati

| Titolo studio ricodificato | Padre | | | | Madre | | | |
|-----------------------------------|-------|-------|----------|----------|-------|-------|----------|----------|
| | F | % | % valida | % cumul. | F | % | % valida | % cumul. |
| Licenza media o titolo inferiore | 61 | 13,7 | 14,6 | 14,6 | 50 | 11,3 | 11,8 | 11,8 |
| Qualifica o diploma professionale | 82 | 18,5 | 19,7 | 34,3 | 77 | 17,3 | 18,2 | 30,1 |
| Diploma di stato (maturità) | 116 | 26,1 | 27,8 | 62,1 | 142 | 32,0 | 33,6 | 63,7 |
| Laurea | 158 | 35,6 | 37,9 | 100,0 | 153 | 34,5 | 36,3 | 100,0 |
| Totale | 417 | 93,9 | 100,0 | | 422 | 95,0 | 100,0 | |
| Non risposto | 27 | 6,1 | | | 22 | 5,0 | | |
| N | 444 | 100,0 | | | 444 | 100,0 | | |

Complessivamente, se mettiamo insieme tutti questi titoli e creiamo delle classi in base ai titoli di studio dei genitori, presi assieme come coppia, otteniamo cinque livelli di titoli di studio:

1. il titolo di studio *più alto* comprende genitori entrambi laureati (102 coppie di genitori, corrispondenti al 23% del totale);
2. a *livello medio alto* i genitori di cui uno è laureato e l'altro diplomato (107 genitori, 24,1%);
3. a *livello medio* appartengono coloro di cui almeno uno ha il titolo di scuola superiore (maturità). Questo livello raccoglie il numero più alto di risposte: 125 (28,2%);
4. a *livello medio basso* appartengono coloro di cui almeno uno ha un titolo di qualifica professionale: 67 persone (15,1%);
5. al *livello più basso* stanno genitori che hanno appena un titolo di terza media o nemmeno: 43 persone (9,7%). A quest'ultima categoria abbiamo assegnato anche i "non risposto".

Pertanto è evidente da questa distribuzione dei livelli di studio che siamo in presenza di genitori con una buona preparazione culturale: il 75,1% dei genitori ha

laurea o diploma di scuola superiore. Ciò testimonia dell'alto livello socio-culturale delle famiglie che iscrivono i loro figli alle Scuole Secondarie di 1° grado dei Salesiani. Questo d'altra parte dimostra l'avvedutezza di queste famiglie che preferiscono investire sulla formazione dei figli, piuttosto che in altri campi. Oculatezza che proviene sia dal loro percorso formativo precedente e dall'amore alla cultura, sia dalle possibilità economiche che, presumibilmente, il loro status socio-culturale permette loro. Tuttavia, come si può evincere dalle statistiche, non sono solo i figli delle famiglie di alto livello ad iscrivere i figli alle scuole salesiane, ma anche famiglie di livelli socio-culturali più modesti.

Tab. 9 - *Livelli culturali delle coppie genitoriali*

| | Laurea | Diploma Maturità | Diploma professionale | Media o inferiore |
|------------|--------------|------------------|-----------------------|-------------------|
| Padre | 158 (35,6%) | 116 (26,1%) | 82 (18,5%) | 61 |
| Madre | 153 (34,5%) | 142 (32%) | 77 (17,3%) | 50 |
| Accorpatai | 334 (75,2%)* | | 67 (15,1%)* | 43 (9,7%)* |

* NB: Il totale è inferiore alle somme perché tali numeri indicano il livello culturale della coppia: se una persona ne ha sposato un'altra di livello culturale superiore, viene assegnata al livello più alto.

4. IL RAPPORTO CON LA SCUOLA

4.1. La scelta della scuola salesiana

Alla domanda su chi aveva scelto l'iscrizione a tale scuola 347 allievi, cioè il 78,2% dei rispondenti, ha indicato di aver scelto la scuola salesiana insieme ai genitori, 49 (11%) i genitori senza il suo parere, 27 i genitori in disaccordo con lui (6,1%), 11 loro da soli (2,5%). Complessivamente appare quindi che $\frac{3}{4}$ degli allievi abbia compiuto tale scelta di comune accordo con i genitori, solo una percentuale molto bassa di genitori ha fatto tale scelta in disaccordo o senza il parere dei figli e, minima, dall'allievo da solo (Tab. 10).

Tab. 10 - *Persone che hanno deciso l'iscrizione alla scuola salesiana*

| Chi ha scelto di iscriverci a questa scuola salesiana | F | % | % valida |
|---|-----|-------|----------|
| I tuoi genitori insieme a te | 347 | 78,2 | 78,7 |
| I tuoi genitori, senza il tuo parere | 49 | 11,0 | 11,1 |
| I tuoi genitori in disaccordo con te | 27 | 6,1 | 6,1 |
| Tu da solo | 11 | 2,5 | 2,5 |
| Altro (specificare) | 7 | 1,6 | 1,6 |
| Totale | 441 | 99,3 | 100,0 |
| Non risposto | 3 | ,7 | |
| N | 444 | 100,0 | |

4.2. I motivi della scelta

Di fronte alla domanda su quali fossero stati i motivi per la scelta di tale scuola, la maggioranza degli intervistati (57,0%) ha indicato la *fiducia della famiglia* come motivo prevalente, motivo che al Sud sale al 62,1%; al secondo posto troviamo il motivo della *preparazione per il proseguimento degli studi* (53,8%) più pronunciato al Nord e al Centro; al terzo posto *l'ordine e la disciplina* (52,0%) che al Nord arriva al 55,9%. Sotto il 50% delle risposte abbiamo: la presenza di buone strutture e attrezzature (48,6%) soprattutto al Nord e al Centro, l'affidabilità morale (48,2%) soprattutto al Nord (52,3%), l'educazione ai valori religiosi (45,3%) più accentuata al Centro, la buona fama di cui gode la scuola (40,1%) con il Nord che l'accentua un po' di più (44,4%). Sotto il 40% si trovano risposte che indicano tra i motivi: l'esperienza di altri familiari, il livello di preparazione degli insegnanti e la chiarezza del progetto; infine, altri motivi non ottengono più del 25% delle risposte (Tab. 11a).

Tab. 11a - *Motivi della scelta della scuola*

| | Motivi scelta | % | Zone che si distinguono |
|----|--------------------------------|------|-------------------------|
| 1 | Fiducia della famiglia | 57,0 | + Sud (62,1%) |
| 2 | Prepara al proseguimento studi | 53,8 | + Nord + Centro |
| 3 | Ordine e disciplina | 52,0 | + Nord (55,9%) |
| 4 | Buone strutture, attrezzature | 48,6 | + Nord + Centro |
| 5 | Affidabilità morale | 48,2 | + Nord (52,3%) |
| 6 | Educazione valori religiosi | 45,3 | + Centro |
| 7 | Buona fama | 40,1 | + Nord (44,4) |
| 8 | Esperienza di altri familiari | 35,6 | - |
| 9 | Preparazione insegnanti | 34,9 | - Centro (19,3) |
| 10 | Progetto educativo chiaro | 29,1 | + Centro (36,8) |

Quindi sembra che i motivi prevalenti siano di tipo interpersonale (fiducia, fama, sconoscenza diretta...), seguono quelli di tipo formativo: preparazione, ordine e disciplina, strutture e attrezzature, ecc. Sembra che i progetti educativi non godano di una particolare considerazione come motivo di scelta: questo sorprende un po' dato che dovrebbe essere l'elemento qualificante la scuola. Mentre sembrano spiccare domande che attribuiscono importanza a motivi tradizionali nella scelta in favore di una scuola retta da religiosi: buona preparazione dal punto di vista scolastico e umano, affidabilità disciplinare, morale e religiosa, ovviamente meglio se rafforzati da qualche esperienza positiva in seno alla famiglia o nell'ambiente sociale.

Anche dall'**analisi fattoriale** (Tab. 11b) vengono sostanzialmente confermate tali indicazioni. Inoltre, emergono altre informazioni assai indicative. Il primo fattore, quello della *preparazione* (che spiega il 10,39% della varianza) è equamente distribuito tra tutte categorie: quindi questo fattore è quello che comunemente tutti

Tab. 11b - *Analisi fattoriale: MOTIVI DELLA SCELTA DELLA SCUOLA SALESIANA*

| Medie più elevate per studenti: | Etichetta sintetica | Items | Componente | | | | | | |
|------------------------------------|------------------------|---|------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Preparazione | | Dà una preparazione migliore per proseguire gli studi | ,705 | ,046 | -,023 | ,042 | ,115 | -,024 | -,053 |
| | | C'è più ordine e disciplina | ,668 | ,122 | -,080 | ,069 | -,042 | ,095 | -,038 |
| | | Vi sono insegnanti più preparati, aggiornati | ,609 | ,157 | -,105 | ,262 | -,040 | ,032 | -,013 |
| Femmine | Affidabilità | C'è un chiaro progetto educativo (il POF) | ,107 | ,724 | ,063 | ,018 | -,080 | -,095 | ,015 |
| | | Dà più affidabilità sul piano morale ed educativo | ,461 | ,580 | -,021 | -,148 | -,059 | -,080 | -,061 |
| | | È una scuola che educa ai valori religiosi | ,057 | ,577 | ,130 | ,088 | ,144 | ,046 | ,259 |
| Genitori entrambi italiani | Conosciuta in famiglia | Ci sono buone strutture / attrezzature (laboratori, impianti sportivi) | ,113 | ,495 | -,129 | ,149 | ,248 | ,226 | -,163 |
| | | I tuoi genitori o fratelli hanno studiato dai salesiani | -,087 | -,016 | ,753 | ,014 | ,036 | ,075 | -,081 |
| | | La tua famiglia conosce l'ambiente e si fida | -,202 | ,317 | ,684 | ,088 | -,031 | ,120 | -,132 |
| Maschi Piemonte e Valle d'Aosta | Consigliata | Ne hai sentito parlare bene da conoscenti | -,141 | ,268 | -,525 | ,128 | -,110 | ,258 | -,450 |
| | | Ti è stata consigliata da precedenti insegnanti | -,297 | ,002 | -,281 | ,646 | ,010 | -,164 | -,005 |
| | | Orienta a scegliere l'indirizzo di studi all'università | ,338 | ,023 | ,071 | ,587 | ,116 | ,061 | -,187 |
| Coinvolgimento dei genitori | C. O. | È frequentata da figli di famiglie perbene | ,191 | ,009 | ,109 | ,494 | -,107 | ,102 | ,044 |
| | | Vi è innovazione, si fa sperimentazione | ,258 | ,248 | ,088 | ,417 | ,288 | -,035 | ,181 |
| | | I genitori vengono invitati a partecipare alle iniziative e attività della scuola | ,057 | ,039 | ,074 | ,093 | ,678 | ,003 | ,107 |
| Amici | C. O. | Vengono proposte iniziative interessanti anche per i genitori | -,033 | ,244 | ,037 | ,112 | ,557 | ,407 | -,013 |
| | | È arrivata dalla pubblicità | -,047 | -,104 | -,074 | -,243 | ,548 | -,150 | -,195 |
| | | Ti è stato suggerito da un centro di orientamento | ,085 | -,068 | ,103 | -,008 | -,016 | ,853 | ,079 |
| % di varianza | | | 10,391 | 9,502 | 8,062 | 7,432 | 6,861 | 5,996 | 5,576 |
| % cumulata | | | 10,391 | 19,893 | 27,954 | 35,386 | 42,248 | 48,243 | 53,819 |

apprezzano nelle scuole salesiane e per cui, indistintamente, si rivolgono per la formazione del figlio. Invece nel secondo fattore, “*affidabilità*” (che spiega il 9,50% della varianza e che comprende soprattutto motivi educativi, morali e religiosi) prevale la componente femminile, forse anche perché più sensibile a questi valori. Il terzo fattore, cioè la “*conoscenza familiare*” (che spiega l’8,06% della varianza), è più apprezzato, com’era da aspettarsi, dai figli di genitori italiani di origine. Infine, il fattore “*consigliata*” (che spiega il 7,43% della varianza) viene indicato prevalentemente dai maschi e dagli allievi del Piemonte e della Valle d’Aosta (dove è più forte e radicata la presenza delle scuole salesiane). Altri fattori non si segnalano per differenze significative tra variabili. Quindi si conferma che il fattore “preparazione scolastica” sia quello che gode della maggior attenzione da parte delle famiglie (a parere dei figli) e stia al primo posto nella motivazione della scelta di una scuola che, ovviamente, costa di più di quella statale, ma offre presumibilmente una miglior preparazione soprattutto in funzione della scelta di continuare un certo tipo di studi.

4.3. Difficoltà scolastiche

Una domanda riguardava le difficoltà che un allievo poteva incontrare nel suo percorso scolastico. La maggior parte degli allievi hanno dichiarato di non trovare difficoltà (253 risposte, pari al 57,0% del totale), 170 (38,3%) hanno dichiarato di trovarne in parte; 21 persone (4,7%) hanno risposto invece decisamente di sì. Complessivamente quindi risulta che il 57% non trova difficoltà, mentre un 43% ne trova in maniera più o meno accentuata (Tab. 12). Quelli che trovano maggiori difficoltà sono quelli che hanno amici che usano droga, che hanno più difficoltà a credere in Dio, che stanno più frequentemente ai videogiochi e sono meno controllati nell’uso di Internet, il cui stile educativo familiare è poco conosciuto dagli insegnanti, i cui genitori hanno un titolo di studio medio-basso (qualifica professionale) e non partecipano agli organi collegiali.

I campi di difficoltà, dichiarati dagli allievi che ammettono di averne, sono innanzitutto quelli che implicano la *comprensione di certe materie* (24,8% del totale, ma il 55,0% di quelli che hanno difficoltà): di questi la maggioranza risiede in Piemonte e Val d’Aosta (31,8%), per loro Dio è poco importante (37,3%), sono spesso ai videogiochi (31,4%) e hanno qualche amico che usa droga (46,2%). Essi sono figli di genitori con livello di studio medio-basso (29,9%) e ritengono che gli insegnanti non conoscano lo stile educativo familiare (30,1%). Al secondo posto si collocano due risposte che ottengono la stessa percentuale (10,1%): *la mancanza di un metodo di studio* e *le pretese eccessive da parte degli insegnanti*. Tra quelli che dichiarano di mancare di metodo studio emergono quelli del Piemonte e Val d’Aosta (16,7%), quelli che quando navigano in Internet non sono controllati dai genitori (15,1%), ma hanno forti discussioni con loro per questo motivo (14,1%), quelli che dichiarano di avere qualche amico che usa droga (17,9%) e che Dio per loro è poco o nulla importante (23,5%), i cui genitori non partecipano alla definizione del pro-

getto educativo (15,1%). La denuncia di pretese eccessive da parte dei docenti come causa delle difficoltà scolastiche viene fatta da figli di genitori con un basso livello scolastico (14,0%), che ritengono che gli insegnanti non conoscano lo stile educativo familiare (15,3%), da quelli che hanno qualche amico che usa droga (20,5%), che stanno molto al cellulare (14,0%) e quelli per cui Dio è poco importante (17,6%).

Tab. 12 - *Difficoltà scolastiche*

| Stai incontrando difficoltà nel tuo percorso scolastico? | F | % | % valida | % cumulata |
|--|-----|-------|----------|------------|
| Si | 21 | 4,7 | 4,7 | 4,7 |
| In parte | 170 | 38,3 | 38,3 | 43,0 |
| No | 253 | 57,0 | 57,0 | 100,0 |
| Totale | 444 | 100,0 | 100,0 | |

Altre risposte che ottengono una percentuale degna di un certo rilievo sono quelle sui *problemi personali* (8,8%): questa risposta è più segnalata dagli allievi dell'Italia centrale (ICC -17,7%), dalle ragazze (11,0%) e da coloro che hanno entrambi genitori con la laurea (14,7%), quelli che ritengono che gli insegnanti conoscano i loro problemi familiari (17,2), quelli non controllati dai genitori quando navigano in Internet (15,8%), ma che hanno anche qualche litigio e discussione a questo riguardo (14,1%), da coloro che hanno qualche amico che usa droga (20,5%) e per cui Dio è poco o nulla importante (15,7%).

Tab. 13a - *Motivi di difficoltà scolastiche*

| Cosa ti crea maggiori difficoltà a scuola | F | % |
|---|-----|------|
| Difficoltà a comprendere certe materie di studio ** | 110 | 24,8 |
| La mancanza di un metodo di studio ** | 45 | 10,1 |
| Le pretese eccessive degli insegnanti | 45 | 10,1 |
| I problemi personali (affettivi, di salute) * | 39 | 8,8 |
| La distanza dalla casa alla Scuola | 35 | 7,9 |
| La differenza di idee/mentalità/interessi tra te e gli insegnanti | 33 | 7,4 |
| Il metodo di insegnamento | 27 | 6,1 |
| La differenza di idee/mentalità/interessi tra te e i compagni | 20 | 4,5 |
| La differenza di idee/mentalità/interessi tra te ed i tuoi genitori * | 19 | 4,3 |
| La troppa disciplina | 18 | 4,1 |
| La mancanza di ordine, disciplina | 17 | 3,8 |
| Difficoltà economiche e sociali della tua famiglia * | 16 | 3,6 |
| I problemi familiari (litigi, separazioni) * | 15 | 3,4 |
| Altro | 17 | 3,8 |
| Non risposto*** | 238 | 53,6 |

* Medie più alte fra gli studenti che dichiarano che per loro Dio non esiste

** Medie più alte fra gli studenti del Piemonte e Valle d'Aosta

*** I non risposto sono così tanti perché erano invitati a rispondere solo quelli che avevano dichiarato di avere difficoltà, ciò nonostante alcuni di quelli che non avevano difficoltà, hanno risposto anche a questa domanda

Un'altra difficoltà segnalata da una certa percentuale (7,9%) è *la distanza tra casa e scuola*: difficoltà che aumenta nelle Regioni del Centro (11,4%) e del Sud Italia (12,1%). Al quinto posto *le idee diverse dagli insegnanti* (7,4%), problema più sentito da quelli che hanno genitori di livello scolastico medio-alto (11,2%), che non sono abituati ad essere controllati quando navigano in Internet (12,9%), pur se questo è motivo di litigio con i genitori (11,7%) e che hanno un amico che usa droga (15,4%). Infine, il *metodo di insegnamento* viene segnalato dal 6,1%, con delle percentuali complessivamente basse in tutte le categorie. Le altre risposte ottengono percentuali sotto il 5%.

Tab. 13b - *Analisi fattoriale: MOTIVI DI DIFFICOLTÀ A SCUOLA*

| Medie più elevate per studenti: | Etichetta sintetica | Items | Componente | | | | |
|--|----------------------------|---|------------|--------|--------|--------|--------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Difficoltà scolastiche in parte | Insegnanti e metodo | La differenza di idee / mentalità / interessi tra te e gli insegnanti | ,805 | ,109 | ,050 | -,104 | -,002 |
| | | Il metodo di insegnamento | ,583 | ,020 | ,269 | ,142 | ,197 |
| | | La distanza dalla casa alla scuola | ,394 | ,008 | -,102 | ,279 | -,090 |
| Difficoltà scolastiche si Dio non esiste | Famiglia | I problemi familiari (litigi, separazioni) | -,018 | ,737 | ,180 | -,030 | -,188 |
| | | Difficoltà economiche e sociali della tua famiglia | ,073 | ,570 | -,029 | -,134 | ,102 |
| | | I problemi personali (affettivi, di salute) | -,032 | ,560 | ,072 | ,438 | ,212 |
| | | La differenza di idee / mentalità / interessi tra te ed i tuoi genitori | ,363 | ,522 | -,087 | ,349 | ,027 |
| Difficoltà scolastiche si Piemonte e Valle d'Aosta | Metodo di studio e materie | La mancanza di un metodo di studio | -,010 | ,170 | ,824 | ,008 | -,082 |
| | | Difficoltà a comprendere certe materie di studio | ,159 | -,057 | ,735 | ,073 | ,181 |
| Difficoltà scolastiche si | Relazioni con i compagni | La differenza di idee / mentalità / interessi tra te e i compagni | -,006 | ,056 | ,030 | ,692 | ,166 |
| | | La mancanza di ordine, disciplina | ,115 | -,087 | ,076 | ,663 | -,194 |
| Difficoltà scolastiche in parte | Disciplina e pretese | La troppa disciplina | -,053 | ,021 | -,005 | ,046 | ,858 |
| | | Le pretese eccessive degli insegnanti | ,457 | ,045 | ,214 | -,087 | ,592 |
| % di varianza | | | 11,795 | 11,629 | 10,797 | 10,567 | 10,228 |
| % cumulata | | | 11,795 | 23,423 | 34,221 | 44,788 | 55,017 |

Facendo l'**analisi fattoriale delle difficoltà scolastiche** appare che il primo fattore (che spiega l'11,79% della varianza) è quello sul *metodo di insegnamento*, che comprende anche la distanza tra casa e scuola, indicato soprattutto da quelli che hanno difficoltà scolastiche (in parte). Il secondo fattore riguarda i *problemi familiari* o comunque difficoltà che si trovano nell'ambito familiare (11,63% della

varianza): questo fattore viene più indicato da quelli che hanno molte difficoltà scolastiche e da quelli che affermano che per loro Dio non esiste. Il terzo fattore riguarda *il metodo di studio* (10,80%), indicato soprattutto da quelli che dichiarano di aver molte difficoltà scolastiche e dagli allievi del Piemonte e della Valle d'Aosta. Il fattore *relazione con i compagni* (10,57%), che comprende anche la mancanza di ordine e disciplina nella scuola, viene indicato soprattutto da quelli che hanno molte difficoltà scolastiche. Il fattore *disciplina e pretese degli insegnanti* (10,23%) viene segnalato soprattutto da quelli che hanno parziali difficoltà scolastiche.

Pertanto, cercando di capire le cause delle difficoltà che incontrano certi allievi, risulta, a parere loro, che sia *il metodo didattico e le difficoltà di rapporto con gli insegnanti* il fattore che più contribuisce a creare problemi a chi ha parziali difficoltà nella scuola: infatti, è più segnalato da essi nel primo e quinto fattore. Mentre per chi ha forti difficoltà scolastiche sembrano essere altri i problemi che creano più ostacolo: infatti, questi allievi emergono nei fattori 2, 3 e 4. In questo caso segnalerei *le difficoltà personali o familiari*. Tale fattore sembra incidere maggiormente su un certo tipo di popolazione che non dovrebbe avere difficoltà, perché figli di genitori con un alto livello culturale. Probabilmente questi soggetti (in maggioranza femmine) trovano nelle difficoltà di tipo affettivo, relazionale o ambientale (denunciano difficoltà anche nelle relazioni con i compagni) motivi che riducono le loro capacità di apprendimento e rendimento scolastico. A ciò si aggiunge la “mancanza di un metodo di studio adeguato”, di “ordine e disciplina”, e la conseguente incapacità di “comprendere certe materie”... A nostro avviso le cose sono collegate: i disturbi nella sfera emotivo-sentimentale contribuiscono a demotivare dallo studio e a creare una specie di confusione mentale che impedisce di organizzarsi adeguatamente per studiare con profitto e, in conseguenza, di capire “certe materie”.

4.4. Suggestioni per migliorare la scuola

Viste le difficoltà che trovano alcuni allievi nella scuola era logico chiedere cosa proponevano per migliorarla. Al primo posto è risultata la proposta di *rinnovare i sistemi didattici* con una media del 3,54 su un totale di cinque: più indicata dai maschi. Al secondo posto viene il suggerimento di *aumentare i lavori di gruppo* con una media del 3,20, che viene proposto da coloro che hanno genitori con un titolo di qualifica professionale. Come terza proposta c'è il suggerimento di *aumentare i corsi di recupero* ($M = 3.14$) più consigliata da coloro che hanno difficoltà scolastiche. Segue al quarto posto il suggerimento di aumentare la disponibilità di strutture per attività sportive ($M = 3.14$), più indicato da quelli del Centro-Sud.

Al quinto posto viene il suggerimento di utilizzare maggiormente i laboratori ($M = 3.03$), segnalato in particolare da coloro che hanno genitori che non partecipano “mai” agli organi collegiali. Al sesto posto segue il suggerimento di dare più tempo all'informatica ($M = 2.91$). Come settima proposta c'è il suggerimento di de-

dicare più tempo all'apprendimento delle lingue (M = 2.71). Poi si suggerisce di dare più informazioni sul proseguimento degli studi (M = 2.63), di fare valutazioni più oggettive (M = 2.34), di dare più importanza alla formazione religiosa (M = 2.63).

Tab. 14a - *Suggerimenti per migliorare la scuola*

| Suggerimenti per migliorare la scuola | Media |
|---|-------|
| Nuovi sistemi didattici * | 3,54 |
| Aumentare lavori di gruppo | 3,20 |
| Corsi di recupero | 3,14 |
| Strutture sportive * | 3,14 |
| Più laboratori * | 3,03 |
| Più informatica * | 2,91 |
| Più lingue | 2,71 |
| Più informazione su proseguimento studi | 2,63 |
| Valutazioni più oggettive | 2,34 |
| Più formazione religiosa | 2,30 |

Tab. 14b - *Analisi fattoriale: MIGLIORAMENTI ALLA SCUOLA*

| Medie più elevate per studenti: | Etichetta sintetica | Items | Componente | | | |
|---|-----------------------|--|------------|--------|--------|--------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Dio molto importante | Formazione | Avere più occasioni di formazione religiosa (ritiri, spazi per la preghiera) | ,720 | ,000 | ,033 | ,198 |
| | | Avere corsi di recupero per coloro che hanno più difficoltà scolastiche | ,625 | ,186 | ,202 | ,053 |
| | | Coinvolgere di più le famiglie nella vita della scuola | ,567 | -,255 | ,345 | ,084 |
| | | Introdurre o aumentare i lavori di gruppo | ,512 | ,322 | -,057 | -,020 |
| Maschi Difficoltà scolastiche si Dio non esiste | Strumenti informatici | Aumentare il tempo per i programmi di informatica | -,090 | ,746 | ,100 | ,020 |
| | | Utilizzare maggiormente i laboratori già esistenti | ,059 | ,666 | -,024 | ,246 |
| | | Introdurre nuovi strumenti didattici (tablet, Ipad, Lim) | ,293 | ,627 | ,102 | -,087 |
| | | Avere più strutture per le attività sportive e ricreative | ,479 | ,485 | ,196 | -,083 |
| | Insegnanti | Rendere le valutazioni più oggettive | ,122 | ,088 | ,834 | -,070 |
| | | Migliorare la preparazione e le competenze degli insegnanti | ,142 | ,123 | ,709 | ,266 |
| | Lingue e futuro | Aumentare il tempo per l'Apprendimento delle lingue | ,051 | ,066 | ,038 | ,855 |
| | | Avere più informazioni / orientamenti circa le opportunità di proseguire gli studi | ,442 | ,038 | ,237 | ,494 |
| % di varianza | | | 17,117 | 15,501 | 12,336 | 9,797 |
| % cumulata | | | 17,117 | 32,618 | 44,954 | 54,751 |

4.5. Il rapporto con gli insegnanti

Un'altra domanda riguardava il rapporto con gli insegnanti: "come trovi gli insegnanti della scuola che frequenti?". Erano possibili nell'ordine quattro risposte "molto", "abbastanza", "poco", "per nulla". Attribuendo al "per nulla" il valore 1 e a "molto" il valore 4, risultano le seguenti graduatorie: al primo posto si è classificata la risposta: *sono bravi nell'insegnamento* (M = 3,55), dove il "molto" ha ottenuto il 56,3% delle preferenze e "l'abbastanza" il 41,2%; al secondo posto la risposta: *curano la nostra formazione sotto molti aspetti* (M = 3,51), con il 55,2% di "molto" e il 40,3% di "abbastanza"; al terzo posto la risposta: *stanno volentieri con noi nei momenti extrascolastici* (M = 3,32), con un 45,3% di "molto" e un 41,4% di "abbastanza"; infine, la risposta *organizzano iniziative nella scuola non solo lo studio ma anche altre iniziative utili per la nostra formazione* ha ottenuto il consenso più basso (M = 3,16), con la prevalenza degli "abbastanza" (46,4%).

Tab. 15a - *Giudizio sugli insegnanti*

| I tuoi insegnanti | M |
|--------------------------------|------|
| Sono bravi nell'insegnamento | 3,55 |
| Curano nostra formazione | 3,51 |
| Stanno volentieri con noi | 3,32 |
| Organizzano iniziative con noi | 3,16 |

Tab. 15b - *Analisi fattoriale: PERCEZIONE DEGLI INSEGNANTI*

| Medie più elevate per studenti: | Items | Componente 1 |
|---------------------------------|--|---------------|
| Difficoltà scolastiche no | Curano la nostra formazione sotto molti aspetti (studio, formazione umana, formazione religiosa) | ,740 |
| | Organizzano, nella scuola, non solo lo studio ma anche altre iniziative utili per la nostra formazione | ,727 |
| | Stanno volentieri con noi nei momenti extrascolastici (nei momenti ricreativi, nelle gite) | ,653 |
| | Sono bravi nell'insegnamento | ,625 |
| % di varianza | | 47,276 |

Quindi possiamo dire che il rapporto con gli insegnanti gode di un sostanziale apprezzamento, almeno per quanto attiene all'aspetto della didattica. È giudicato un po' meno positivamente per quel che riguarda l'aspetto extrascolastico. Probabilmente tra le righe emerge una domanda latente: che gli insegnanti si fermino un po' di più con i propri allievi e propongano iniziative anche al di fuori del tempo-spazio scolastico-didattico. Espressione che verosimilmente corrisponde al desiderio di questi ragazzi di trovare negli insegnanti degli adulti che li accompagnino nell'esplorazione di spazi nuovi, alternativi sia alla scuola che alla famiglia. Spazi

di nuova esplorazione in vista di un futuro inserimento sociale e quindi di sviluppo della propria identità.

Comunque va fatto notare i giudizi non sono negativi, sono solo un po' meno esaltanti di quelli sulla didattica. Inoltre, si può constatare che i giudizi più positivi vengono, come da aspettativa, dagli allievi che non hanno difficoltà scolastiche e da quelli che hanno genitori con un basso livello di istruzione, mentre le richieste più esigenti provengono dai figli di genitori con i più alti livelli di istruzione. Anche l'analisi fattoriale conferma questo dato, soprattutto una maggior soddisfazione da parte di coloro che non hanno difficoltà scolastiche....

Questo giudizio positivo concorda con quanto rilevato nella ricerca COSPES (1986, 135), dove era stato rilevato che il 58,8% degli allievi sosteneva che gli insegnanti con loro erano "buoni e amichevoli", ed un altro 22,2% diceva "mi rispettano". Ovviamente le domande e le risposte erano diverse, quindi è impossibile fare un confronto diretto; tuttavia si può continuare a sostenere, come già in quella ricerca, che durante la preadolescenza il rapporto è abbastanza soddisfacente, anche se tende a decrescere con il passare degli anni.

4.6. Il rapporto tra Salesiani e docenti

Una domanda chiedeva ai studenti come erano secondo loro i rapporti tra i Salesiani e gli insegnanti e poi tra i Salesiani e gli studenti. Le risposte erano distribuite in una specie di scala che andava da: "collaborazione", ad "amichevoli" al "rispetto reciproco", a "professionali ma distaccati freddi", fino a "conflittuali" (Tab. 16).

Tab. 16 - *Rapporti tra salesiani e docenti - tra salesiani ed allievi*

| Rapporti | Tra i salesiani e i docenti | | | | Tra salesiani ed allievi | | | |
|---------------------------|-----------------------------|-------|----------|------------|--------------------------|-------|----------|------------|
| | F | % | % valida | % cumulata | F | % | % valida | % cumulata |
| Di collaborazione | 188 | 42,3 | 43,3 | 43,3 | 73 | 16,4 | 16,7 | 16,7 |
| Amichevoli | 118 | 26,6 | 27,2 | 70,5 | 239 | 53,8 | 54,7 | 71,4 |
| Di rispetto reciproco | 113 | 25,5 | 26,0 | 96,5 | 103 | 23,2 | 23,6 | 95,0 |
| Professionali, distaccati | 14 | 3,2 | 3,2 | 99,8 | 12 | 2,7 | 2,7 | 97,7 |
| Freddi | 1 | ,2 | ,2 | 100,0 | 8 | 1,8 | 1,8 | 99,5 |
| Conflittuali | - | - | - | | 2 | ,5 | ,5 | 100,0 |
| Totale | 434 | 97,7 | 100,0 | | 437 | 98,4 | 100,0 | |
| Non risposto | 10 | 2,3 | | | 7 | 1,6 | | |
| N | 444 | 100,0 | | | 444 | 100,0 | | |

In questa scala di possibili risposte, riguardo ai docenti, si sono avute queste percentuali:

1. *Di collaborazione* (42,3%): in evidenza le preferenze delle femmine (47,4%), di quelli più grandi (48,5%), che non hanno difficoltà scolastiche (49,0%), che ritengono che i professori conoscano le condizioni familiari (51,7%), che dicono di non litigare con i genitori quando navigano in Internet (48,5%) e per cui Dio è molto importante (47,2%).

2. *Amichevoli* è stata scelta dal 26,6%;
3. *Di rispetto reciproco* (25,5%);
4. *Professionali* (3,2%);
5. *Freddi* (0,2%) vengono indicati da una sola persona, “conflittuali” da nessuno.

La media complessiva è di 1,90 (cioè le valutazioni stanno tra “collaborazione” e “amichevoli”), ma si alza (tendono verso “freddi”) nel caso abbiano amici che si drogano (M = 2,08), se Dio per loro conta poco o nulla (M = 2,18), se hanno difficoltà scolastiche (M = 2,05), se sono tra gli 11-12 anni (M = 2,01), se hanno i genitori che non partecipano agli organi scolastici (M = 2,00).

Complessivamente quindi appare che, a giudizio degli allievi, i rapporti tra Salesiani (religiosi) e docenti siano più che buoni: il 96% concorda con una valutazione positiva, pur se diversamente graduata, mentre solo 15 allievi (3,4%) li valutano in maniera un po' più severa.

4.7. Il rapporto tra Salesiani e studenti

Riguardo ai rapporti tra Salesiani e studenti la scala viene leggermente modificata nel senso che:

1. La maggioranza (53,8%) indica soprattutto come *amichevoli* i rapporti tra Salesiani e studenti: queste modalità di rapporto sono più segnalate dai figli di genitori con un basso livello scolastico (58,1%), da quelli che non hanno difficoltà nella scuola (59,2%) e da quelli per cui Dio è poco importante (58,8%).
2. Poi viene la risposta *rispetto reciproco*, segnalata dal 23,2% degli intervistati.
3. Segue la *collaborazione*, indicata dal 16,4%: quelli che hanno genitori che partecipano alle varie iniziative proposte dalla scuola registrano una media molto più alta in questo campo (24,1%).
4. Infine, molto pochi danno indicazioni di una certa freddezza nei rapporti: 12 allievi (2,7%) segnalano che i rapporti sono solo di tipo “professionale”, mentre 8 (1,8%) dicono che sono “freddi” e solo 2 allievi sui 437 che hanno risposto che sono di tipo “conflittuale” (0,5%).

Sembra quindi dai dati che ci sia una risposta plebiscitaria sulla bontà dei rapporti tra allievi e religiosi salesiani. Ciò depone certamente a favore della qualità delle scuole gestite da questi religiosi e del favore che godono a livello popolare, testimoniato anche dall'alto numero di domande di iscrizione che ancora pervengono loro, nonostante la crisi economica e la diffusione delle Scuole Secondarie di 1° grado a livello capillare sul territorio italiano.

5. IL RAPPORTO SCUOLA-FAMIGLIA

Uno degli obiettivi della ricerca era quello di verificare com'era il rapporto tra scuola e famiglia. Tra le altre cose veniva chiesto agli allievi se nella loro scuola fosse presente una associazione per i genitori, tale da costituire un organo incenti-

vante il rinnovamento della scuola ed il dialogo tra scuola e famiglia, tra scuola e alunni, tra famiglia e figli (Tab. 17).

Di tale tipo di associazione la gran parte ignora l'esistenza: i "non so" raggiungono il 58,6% e, se aggiunti all'1,1% di "non risposto", arrivano quasi al 60%. I "Sì" sono il 24,8%, mentre i "No" sono il 15,5%. Pertanto solo ¼ degli allievi delle Scuole Secondarie di 1° grado sa dell'esistenza di un'associazione per i genitori all'interno della propria scuola, il resto o non sa o dice esplicitamente che non esiste. Tra l'altro i "sì" sembrano concentrarsi quasi tutti al Nord, con un 34,8% in Piemonte e Valle d'Aosta e un 33,1% nel resto del Nord Italia.

Tab. 17 - Presenza di associazione per genitori nella scuola

| Nella tua scuola è presente un'associazione per genitori? | F | % | % valida |
|---|-----|-------|----------|
| No | 69 | 15,5 | 15,7 |
| Si | 110 | 24,8 | 25,1 |
| Non so | 260 | 58,6 | 59,2 |
| Totale | 439 | 98,9 | 100,0 |
| Non risposto | 5 | 1,1 | |
| N | 444 | 100,0 | |

5.1. Conoscenza della famiglia da parte degli insegnanti

Al di là dell'esistenza di una associazione per genitori, era importante conoscere come erano i rapporti tra genitori e scuola. Perciò una prima domanda ha indagato sul grado di sconoscenza della vita della famiglia da parte degli insegnanti. Alla domanda che indagava su questa conoscenza, era chiesto agli allievi di esprimersi su 7 argomenti con una scala di 4 gradi che andava da "molto" a "per nulla", per cui le medie basse sono quelle più vicine al "molto", mentre quelle vicine al "per nulla" risultano alte.

Le risposte che hanno ottenuto un livello più alto di consensi sono state le seguenti (Tab. 18a):

1. *Lo stile educativo presente in famiglia* con una media del 2,77, dove l'"abbastanza" è stato quello che ha ottenuto la percentuale più alta di risposte (36,5%), al secondo posto il "molto" con 36,1%, mentre il "poco" ha ottenuto una percentuale di 24,3%. Quelli che hanno una media più bassa in questa domanda sono quelli per cui Dio è poco importante, mentre quelli del Sud hanno la media più alta.
2. *I valori morali e religiosi che i tuoi genitori hanno trasmesso* con una media del 2,59, di cui "abbastanza" ha ottenuto il 37,2%, il "poco" il 30,9%. Anche in questa risposta quelli che hanno avuto una media più bassa sono stati quelli per cui Dio è poco importante.
3. *I rapporti tra te e i tuoi genitori* (M = 2,57), dove "l'abbastanza" ottiene il 36,3%, il "poco" il 35,1%. In questa risposta hanno ottenuto medie più basse

quelli i cui genitori non partecipano alle iniziative proposte della scuola, quelli per cui Dio è poco importante, mentre quelli del Centro Italia hanno ottenuto la media più alta.

4. *Il tipo di rapporti presenti tra i genitori*: questa risposta ottiene una media del 2,66, in cui il “poco” prevale con il 29,7%, segue “l’abbastanza” (27,9%), infine il “per nulla” (25,7%). Anche qui prevalgono con medie più basse quelli per i quali Dio è poco importante, mentre quelli del Centro Italia hanno la media più alta.
5. *Le condizioni economiche della tua famiglia* ottiene una media del 2,84: anche in questo caso il “poco” prevale (34,5%), la media più bassa la ottengono quelli per cui Dio è poco importante, mentre è particolarmente alta per quelli del Centro Italia.

Agli ultimi posti si collocano *le regole che ti impongono i tuoi genitori*: con una media di 1,97, dove prevalgono le risposte “per nulla” (36,7%) e “poco” (33,1%), e i problemi familiari con una media ancora più bassa ($M = 1,99$), dove prevalgono i “per nulla” (37,6%) e “poco” (33,6%).

In queste risposte emergono in negativo quelle dei figli di genitori che frequentano poco le iniziative della scuola.

Tab. 18a - *Conoscenza della famiglia da parte degli insegnanti*

| Quanto i tuoi insegnanti conoscono i seguenti aspetti della tua famiglia | Media |
|--|-------|
| Lo stile educativo presente in famiglia * | 2,77 |
| I valori morali e religiosi che i tuoi genitori ti hanno trasmesso * | 2,59 |
| I rapporti tra te e i genitori* | 2,43 |
| Il tipo di rapporti presenti tra i tuoi genitori | 2,34 |
| La condizione economica della tua famiglia | 2,16 |
| Le regole che ti impongono i genitori | 1,97 |
| Eventuali problemi presenti nella tua famiglia | 1,99 |

Le risposte per fare la media sono state classificate in questo modo: 1. per nulla, 2. poco, 3. abbastanza, 4. molto

L’**analisi fattoriale** (Tab. 18b) mette in evidenza che la condivisione dei medesimi valori, soprattutto religiosi, aiuta a condividere anche le altre informazioni e conoscenza della vita familiare dello studente. Questo reciproco scambio di conoscenze e informazioni favorisce a sua volta un’educazione efficace, infatti questa risulta più incisiva laddove tutte le forze lavorano insieme ad uno stesso progetto, lo condividono e mettono in atto strategie convergenti per ottenere il massimo dei risultati. Pertanto i dati dell’analisi fattoriale non fanno altro che confermare ciò che già dicono l’esperienza ed il parere di illustri studiosi.

Tab. 18b - *Analisi fattoriale: GLI INSEGNANTI CONOSCONO DELLA FAMIGLIA*

| Medie più elevate per studenti: | | Componente |
|---------------------------------|--|---------------|
| | Items | 1 |
| Dio molto importante | I rapporti tra te e i genitori | ,776 |
| | Il tipo di rapporti presenti tra i tuoi genitori | ,758 |
| | La condizione economica della tua famiglia | ,675 |
| | Le regole che ti impongono i genitori | ,675 |
| | Eventuali problemi presenti nella tua famiglia | ,672 |
| | Lo stile educativo presente in famiglia | ,651 |
| | I valori morali e religiosi che i tuoi genitori ti hanno trasmesso | ,576 |
| | % di varianza | 47,072 |

5.2. Partecipazione dei genitori agli organismi e alle iniziative della scuola

Un'ulteriore domanda voleva appurare qual era il grado di partecipazione dei genitori agli organi di rappresentanza loro dedicati e alle iniziative della scuola. Questa domanda si declinava in vari tipi di partecipazione (elencati), a cui gli allievi avevano la possibilità di rispondere con una gradualità che partiva dal “mai”, saliva al “qualche volta”, per arrivare fino al “sempre” (Tab. 19a).

Tab. 19a - *Partecipazione dei genitori agli organismi e alle iniziative della scuola*

| I TUOI GENITORI PARTECIPANO | Mai (%) | Qualche volta (%) | Sempre (%) | Media |
|---|---------|-------------------|------------|-------------|
| Agli incontri periodici con insegnanti | 2,3 | 33,9 | 63,8 | 2,62 |
| A feste/celebrazioni religiose * | 10,9 | 43,1 | 46,1 | 2,35 |
| Alle decisioni su problematiche educative e disciplinari | 20,0 | 41,1 | 39,0 | 2,19 |
| Agli incontri periodici, assemblee programmazione e gestione attività | 19,8 | 43,1 | 37,1 | 2,17 |
| Alla definizione del PE | 29,8 | 46,6 | 23,5 | 1,94 |
| Agli organi collegiali della Scuola | 38,2 | 40,7 | 21,1 | 1,83 |
| A manifestazioni sportive, culturali * | 38,6 | 44,9 | 16,6 | 1,78 |
| Alla definizione del POF | 38,3 | 46,2 | 15,5 | 1,77 |
| Ai corsi di formazione per genitori | 46,2 | 38,8 | 15,0 | 1,69 |

1. La media più alta di partecipazione è stata attribuita, dagli allievi, *agli incontri periodici con insegnanti* ($M = 2.62$), con un 63,8% di “sempre”, un 33,9% di “abbastanza” e solo un 2,3% di “mai”. La media è risultata più alta nel caso che gli insegnanti conoscano i problemi familiari, se gli allievi ricevono da parte dei genitori le punizioni promesse, mentre è più bassa per quelli per cui Dio è poco importante.
2. Al secondo posto viene la *partecipazione a feste e celebrazioni religiose* ($M = 2,35$), dove risponde “sempre” il 46,1%, “qualche volta” il 43,1% e “mai” solo il 10,9%. La media anche qui è molto alta, ma è significativamente più bassa

in quelli che hanno difficoltà scolastiche, in quelli che ritengono che gli insegnanti non conoscano lo stile educativo familiare, nel caso in cui genitori non partecipino alle attività proposte dalla scuola, in allievi che non fanno parte di associazioni, che hanno un amico che si droga, i cui problemi preferiscono risolversi da soli, in quelli per cui Dio è poco importante, che stanno spesso ai videogiochi o al cellulare e in quelli che quando navigano in Internet discutono con i genitori e non ricevono le punizioni promesse.

3. Al terzo posto si colloca la partecipazione alle *decisioni su problematiche educative e disciplinari* ($M = 2,19$), dove il “qualche volta” guadagna la percentuale più alta (41,1%), seguita subito dopo dal “sempre” (39,0%) ed infine dal “mai” (20,0%). La media è significativamente più bassa nel caso di mancanza di partecipazione da parte dei genitori ad altre iniziative, nelle situazioni in cui ci siano amicizie con drogati o che Dio sia ritenuto poco importante.
4. Al quarto posto segue la partecipazione *agli incontri periodici e/o assemblee per la programmazione e gestione di alcune attività interne alla scuola* ($M = 2,17$), con prevalenza di risposte “qualche volta” (43,1%), seguita dal “sempre” (37,1%), infine dal “mai” (19,8%). Partecipano “sempre” in proporzione maggiore quelli che frequentano delle associazioni (43,2%). In ogni caso la media è più alta se i genitori partecipano anche ad altre attività promosse dalla scuola.
5. *Alla definizione del progetto educativo* ($M = 1,94$) il 46,6% degli allievi indica che i genitori partecipano “qualche volta”, il 29,8% dice “mai”, mentre il 23,5% risponde “sempre”. In questo caso ottengono medie più alte i figli di genitori con basso (o medio-basso) livello scolastico e quelli che dicono che i professori conoscono i loro problemi familiari. Anche qui una media alta si correla positivamente con un alto grado di partecipazione alle altre attività scolastiche.
6. Alla domanda sulla *partecipazione agli organi collegiali della scuola* ($M = 1,83$) la maggior parte degli allievi risponde “qualche volta” (40,7%), seguito a breve distanza dal “mai” (38,2%) ed infine dal “sempre” (20,3%). La media è più bassa per coloro i cui i genitori non esercitano un controllo quando i figli navigano in Internet, per quelli che preferiscono risolvere i propri problemi da soli, quelli che rispondono che per loro Dio è poco importante, mentre è più alta nei più piccoli (11-12 anni), che ritengono che gli insegnanti conoscano i loro problemi familiari e i cui genitori partecipano ad altre attività promosse dalla scuola. Anche in questo caso la risposta “sempre” è più indicata da quelli che fan parte di qualche associazione (43,2%).
7. La *partecipazione a manifestazioni sportive, culturali, a gite* raggiunge una media di 1,78, con il 44,9% che risponde “qualche volta”, il 38,6% “mai” e il 16,6% “sempre”. La media è più bassa in coloro che hanno genitori con basso livello di studio, che non partecipano alla definizione del progetto educativo, quelli che hanno un amico che si droga, quelli per cui Dio è poco importante, quelli che stanno spesso davanti ai videogiochi.

8. La *partecipazione alla definizione del POF* raggiunge una media simile ($M = 1,77$) con prevalenza di “qualche volta” (46,2%), seguito dal “mai” (38,3%) e, a grande distanza, dal “sempre” (15,5%). Questa media è più bassa se i genitori non partecipano nemmeno alla definizione del progetto educativo, in quelli per cui Dio è poco importante, che stanno spesso davanti ai videogiochi. Mentre è più alta in quelli che hanno insegnanti che conosco i problemi familiari e che hanno genitori che partecipano alle altre iniziative della scuola.
9. Infine gli allievi ritengono che i loro genitori partecipino molto poco ai *corsi di formazione specifici per genitori* ($M = 1,69$). Infatti la risposta prevalente è il “mai” (46,2%), seguito dal “qualche volta” (38,8%), mentre il “sempre” raggiunge solo il 15,0%. La media risulta più alta nel caso di genitori con un livello di studi medio-basso, e nel caso che gli insegnanti conoscano i problemi familiari, mentre le medie sono molto più basse nel caso in cui Dio sia ritenuto poco importante o se stanno spesso ai videogiochi o al cellulare.

Come si evince dall’analisi delle risposte, le forme di partecipazione più alta sono costituite dagli *incontri periodici con insegnanti* ($M = 2,62$) e dalla *partecipazione a feste e celebrazioni religiose* ($M = 2,35$). Il primo è un compito cui è impegnabile che i genitori si sottraggano: stupisce infatti che un 2,3% degli allievi sostenga che i genitori non vadano “mai”, segno di un abbandono totale dei figli al loro destino, senza alcun interesse da parte dei genitori per l’andamento ed il profitto scolastico dei figli, nonché per la verifica di difficoltà o problematiche che possono sorgere con l’avanzare degli studi. La seconda forma è costituita da una partecipazione meno necessaria, ma altamente indicativa dell’interesse dei genitori per il mondo della scuola a cui hanno iscritto il figlio: *partecipazione a feste e celebrazioni religiose*. La risposta a questa domanda, insieme a quella sulla *partecipazione a manifestazioni sportive, culturali, gite*, costituisce il 3° fattore “celebrazioni e manifestazioni” (Tab. 19b), dove si segnalano per medie più elevate gli studenti del Piemonte e Valle d’Aosta, quelli che frequentano associazioni e quelli per cui Dio è molto importante. Questo fattore è indicatore del livello di interesse che i genitori manifestano nei riguardi delle iniziative della scuola, al di là dell’utilità pratica che ne possono ricavare. Il fatto che si segnalino in questo fattore quelli che frequentano il mondo associativo ed hanno un’alta considerazione del loro rapporto con Dio, sta ad indicare quali sono le famiglie che aderiscono più intimamente ed in maniera più convinta alle impostazioni educative e valoriali della scuola. Famiglie che nelle loro scelte educative e valoriali si sentono in continuità con ciò che la scuola propone e dimostrano coerenza tra la scelta scolastica e le scelte educative, civili, morali e religiose che perseguono nella loro vita al di fuori del contesto scolastico.

Per contro, anche se negli altri fattori non vengono messe in risalto delle categorie particolari, è evidente, dalle risposte ottenute, che alcune categorie di famiglie sono più restie agli inviti e alle opportunità fornite dalla scuola: tali famiglie hanno più frequentemente figli che denunciano delle difficoltà o delle lacune nel loro processo educativo. Infatti, le medie sono in genere più basse nel caso che i

figli abbiano un amico che si droga, stiano molto tempo davanti ai videogiochi o col cellulare, non siano controllati quando navigano in Internet ed infine che Dio sia ritenuto poco importante. Ora, tali caratteristiche possono essere anche frutto di scelte educative e valoriali, ma di certo non sono in sintonia con la proposta educativa fatta dalla scuola che frequentano. Ciò viene avvalorato dal fatto che la non partecipazione della famiglia ad un tipo di proposta si correla con una bassa partecipazione anche in altre proposte simili. La più indicativa di queste è la *non partecipazione ai corsi di formazione specifici per genitori* proposti dalla scuola: è evidente in questo caso non solo la difficoltà a trovare il tempo (cosa che può succedere anche per altre proposte), ma soprattutto il rifiuto di ricevere dei suggerimenti educativi dal personale della scuola, perché probabilmente ci si ritiene già abbastanza competenti in materia, oppure (ed è assai probabile nel caso di genitori che fanno le scelte educative appena evidenziate) che rifiutino il modello educativo ed il sistema valoriale proposto dalla scuola.

Tab. 19b - *Analisi fattoriale: GENITORI PARTECIPANO A*

| Medie più elevate per studenti: | Etichetta sintetica | Items | Componente | | |
|---|-------------------------------|---|------------|--------|--------|
| | | | 1 | 2 | 3 |
| | Incontri | Agli incontri periodici e/o assemblee per la programmazione e gestione di alcune attività interne alla scuola | ,744 | ,020 | ,176 |
| | | Alle decisioni su problematiche educative e disciplinari | ,681 | ,178 | ,003 |
| | | Agli organi collegiali della scuola | ,580 | ,395 | -,034 |
| | | Ai corsi di formazione specifici per genitori | ,569 | ,063 | ,374 |
| | | Agli incontri periodici con gli insegnanti | ,559 | ,043 | ,125 |
| | POF e PE | Alla definizione del POF (piano dell'offerta formativa) | ,131 | ,893 | ,104 |
| | | Alla definizione del PE (progetto educativo) | ,134 | ,892 | ,149 |
| Piemonte e Valle d'Aosta Appartieni ad associazioni si Dio molto importante | Celebrazioni e manifestazioni | A feste/celebrazioni religiose | ,130 | ,042 | ,798 |
| | | A manifestazioni sportive, culturali, gite | ,108 | ,146 | ,673 |
| % di varianza | | | 22,816 | 20,110 | 14,558 |
| % cumulata | | | 22,816 | 42,925 | 57,483 |

5.3. Rapporto tra genitori e insegnanti

I rapporti tra genitori ed insegnanti sono un indicatore assai importante per cogliere il livello di salute della scuola e soprattutto di efficienza del sistema educativo che gira attorno all'allievo. Se c'è accordo tra genitori ed insegnanti nel perseguire certi fini, è molto più probabile che anche i figli-allievi, ricevendo le stesse indicazioni, si adeguino e perseguano con maggior intensità gli obiettivi educativi

proposti. Se, al contrario, c'è disaccordo, è molto probabile che tali obiettivi non appaiono così chiari ed impellenti ai figli-allievi e questi si adeguino su posizioni più comode e attraenti. Ci aspettiamo quindi di trovare da queste risposte delle indicazioni che segnalino buona riuscita scolastica in caso di accordo tra genitori e insegnanti, cattiva riuscita scolastica nel caso contrario.

Analizzando le risposte (Tab. 20a), va riconosciuto che i rapporti tra genitori ed insegnanti delle Scuole salesiane Secondarie di 1° grado appaiono complessivamente buoni. I tre tipi di rapporto che ottengono percentuali di scelta più alta sono “positivi”, addirittura essi sono segnalati dalla maggioranza dei rispondenti con una percentuale che supera il 50%. In particolare al primo posto viene il *rispetto reciproco* sottolineato dal 66,2% degli allievi: tra questi emergono i figli dei diplomati (75,2%); al secondo posto la voce *sereni e accoglienti* con il 57,9% delle preferenze; al terzo posto quelli di *collaborazione* (52,9%): questi vengono rimarcati soprattutto nel Meridione d'Italia (62,1%) e dai figli di genitori con qualifica professionale (64,2%).

Tab. 20a - *Rapporti tra genitori ed insegnanti*

| I rapporti genitori-insegnanti sono: | % |
|--------------------------------------|------|
| Collaborativi * | 52,9 |
| Sereni, accoglienti* | 57,9 |
| Di reciproco rispetto* | 66,2 |
| Professionali ma distaccati* | 14,6 |
| Freddi** | 3,8 |
| Inesistenti** | 0,9 |
| Conflittuali** | 12,8 |

* Medie più alte per studenti per i quali Dio non è importante

** Medie più alte per i maschi

A seguire e con percentuali molto più basse, vengono i rapporti di tipo “negativo” o almeno “neutro”. Infatti, al quarto posto abbiamo la voce *rapporti professionali distaccati* con il 14,6% delle scelte: tra questi emergono sopra la media quelli che abitano in Piemonte e Valle d'Aosta (22,0%). Invece *rapporti conflittuali* vengono segnalati dal 12,8%, in particolare da quelli che abitano l'Italia Centrale (24,1%) e da coloro che hanno genitori con qualifica professionale (25,4%). Gli altri due tipi di rapporti (“freddi” e “inesistenti”) presentano percentuali così irrisorie, che non meritano di essere presi in considerazione.

Sottoposti all'**analisi fattoriale** (Tab. 20b), questi rapporti rivelano ulteriori particolari. Il primo fattore, denominato “*negativo*” (perché composto da rapporti che abbiamo descritto come negativi o neutri) spiega il 20,8% della varianza ed è stato segnalato prevalentemente dai maschi. Il secondo “*positivo*” è stato evidenziato in particolare da quelli che “non hanno difficoltà scolastiche” e da quelli per cui “Dio non esiste”. Come dimostra l'analisi, viene convalidata l'ipotesi che rapporti positivi

tra genitori ed insegnanti si correlino con una positiva riuscita scolastica (mancanza di difficoltà scolastiche), mentre sorprende che lo stesso appaia per quelli per cui “Dio non esiste”: probabilmente questa diversa scelta di campo (religioso) non costituisce motivo di conflitto tra genitori ed insegnanti, oppure l’allievo, aspettandosi magari che ne nasca qualche contrasto e non vedendolo, segnala positivamente che ci sono buoni rapporti tra i suoi genitori e gli insegnanti. D’altra parte questa categoria di allievi aveva segnalato buoni rapporti anche tra loro ed i religiosi salesiani.

Tab. 20b - *Analisi fattoriale: RAPPORTO GENITORI INSEGNANTI*

| Medie più elevate per studenti: | Etichetta sintetica | Items | Componente | |
|--|---------------------|-----------------------------|------------|--------|
| | | | 1 | 2 |
| Maschi | Negativo | Freddi | ,786 | -,177 |
| | | Inesistenti | ,730 | ,020 |
| | | Conflittuali | ,534 | ,012 |
| Difficoltà scolastiche no Dio non esiste | Positivo | Professionali ma distaccati | -,044 | -,758 |
| | | Sereni, accoglienti | -,017 | ,692 |
| | | Collaborativi | ,010 | ,507 |
| | | Di reciproco rispetto | -,134 | ,334 |
| % di varianza | | | 20,820 | 20,762 |
| % cumulata | | | 20,820 | 41,582 |

5.4. Motivi dell’eventuale rapporto critico tra genitori ed insegnanti

Di seguito (Tab. 21a) vengono riportati i motivi di eventuali dissapori o conflitti tra genitori ed insegnanti (che comunque abbiamo visto essere assai rari). Come c’era da aspettarsi, la stragrande maggioranza (71,6%) non ha risposto a questa domanda. Quindi i motivi del conflitto sono indicati da percentuali molto basse. La prima è data dalle “note e punizioni” (8,8%); al secondo posto viene la quantità di compiti che vengono dati da fare a casa (8,6%); al terzo posto vengono indicati come motivo di conflitto i voti dati all’allievo (7,0%); al quarto posto il rendimento scolastico (5,9%). Come si può notare, queste quattro comportamenti o motivi di conflitto riguardano tutti la docenza e il rendimento scolastico. Con percentuali ancora più basse viene la valutazione del comportamento dell’allievo (5,6%) e con la stessa percentuale il suo stile di vita. Percentuale ancora più bassa ottiene la valutazione sulla gestione del corso (4,7%), ed ancora più basso (4,1%) il rapporto dell’allievo con i compagni.

Dall’analisi fattoriale (Tab. 21b) risulta che il primo fattore “rendimento” (che comprende le valutazioni degli insegnanti, le note e le punizioni) spiega il 20,45% della varianza e viene indicato un po’ da tutti gli interessati. Il secondo fattore riguarda il lavoro e la fatica dello studio, che spiega il 19,67% della varianza: è indicato particolarmente da coloro che hanno forti difficoltà scolastiche; infine il terzo fattore: relazioni e stile di vita, che spiega il 17,55% della varianza: viene indicato un po’ da tutti. Si evince che le difficoltà scolastiche sono quelle che mettono in evidenza i conflitti tra genitori e insegnanti: quelli che hanno gravi diffi-

coltà scolastiche molto probabilmente tendono ad incolpare gli insegnanti per il loro scarso rendimento e ciò viene utilizzato dai genitori come rivendicazione nei riguardi degli insegnanti.

Tab. 21a - *Motivi del rapporto conflittuale tra genitori e insegnanti*

| Cos'è che ha provocato un rapporto conflittuale o di disaccordo tra i tuoi genitori e gli insegnanti? | % |
|---|-----|
| Le note e/o le punizioni che ti vengono date | 8,8 |
| La quantità di compiti da fare a casa | 8,6 |
| I voti che ti sono stati dati | 7,0 |
| La valutazione del tuo rendimento scolastico | 5,9 |
| La valutazione del tuo comportamento | 5,6 |
| Il tuo stile di vita, il tuo modo di fare | 5,6 |
| Il modo in cui viene gestito il corso | 4,7 |
| Il rapporto tra te ed i compagni di corso | 4,1 |
| Altro | 2,9 |

Tab. 21b - *Analisi fattoriale: MOTIVI DEL CONFLITTO GENITORI-INSEGNANTI*

| Medie più elevate per studenti: | Etichetta sintetica | Items | Componente | | |
|---------------------------------|---------------------|--|------------|--------|--------|
| | | | 1 | 2 | 3 |
| Rendimento | | La valutazione del tuo rendimento scolastico | ,747 | ,073 | ,052 |
| | | La valutazione del tuo comportamento | ,664 | -,089 | ,250 |
| | | Le note e/o le punizioni che ti vengono date | ,524 | ,381 | ,235 |
| Difficoltà scolastiche sì | Lavoro (studio) | La quantità di compiti da fare a casa | ,133 | ,773 | ,111 |
| | | Il modo in cui viene gestito il corso | -,160 | ,669 | ,385 |
| | | I voti che ti sono stati dati | ,522 | ,554 | -,216 |
| Relazioni e vita | | Il rapporto tra te ed i compagni di corso | ,158 | ,029 | ,793 |
| | | Il tuo stile di vita, il tuo modo di fare | ,145 | ,252 | ,669 |
| % di varianza | | | 20,446 | 19,674 | 17,550 |
| % cumulata | | | 20,446 | 40,120 | 57,670 |

Dalle risposte non è possibile capire se obiettivamente ci siano delle carenze da parte degli insegnanti (ma se così fosse, le percentuali sarebbero molto più alte), oppure se siano i genitori che hanno abituato il figlio a modalità di apprendimento diverso da quello utilizzato nella scuola in cui lo hanno iscritto (ma, allora, perché inserire il figlio in una struttura così diversa dal loro metodo di insegnamento?). Infine potrebbe essere che l'allievo trovi effettivamente difficile apprendere con i metodi messi in atto dagli insegnanti e se ne lamenti a casa, provocando così la reazione dei genitori; oppure che egli accusi gli insegnanti di alcune mancanze per evitare di ammettere la propria pigrizia e svogliatezza. In ogni caso conforta il fatto di sapere che sono percentuali molto basse, quindi che questo fenomeno tocca solo una parte esigua degli allievi dei Salesiani. Di chi sia la colpa, non è dato di scoprirlo attraverso queste risposte.

6. IL RAPPORTO TRA GENITORI E FIGLI

Come si sa, lo sviluppo puberale porta il preadolescente alla autonomizzazione dalla propria famiglia e all'apertura verso nuove forme di socializzazione (amicizia, gruppo, altri adulti...).

Durante la preadolescenza inizia quindi a cambiare anche il rapporto con i genitori. "Anche se durante questa età permane un atteggiamento di forte dipendenza e di idealizzazione nei confronti di queste figure, allo stesso tempo emerge nel ragazzo e nella ragazza anche l'esigenza di rendersi un po' più indipendente" (Gambini, 2006, 21). È una fase in cui si assiste ad un lento e progressivo passaggio da un "orientamento verso i genitori" ad un "orientamento verso i pari" (Camaioni - Di Blasio, 2002, 240). Il preadolescente, pur essendo ancora dipendente dalla famiglia, cerca e inizia a guadagnarsi dei propri spazi di autonomia.

Pertanto un altro obiettivo della ricerca era capire quale tipo di rapporti esisteva tra genitori e figli in famiglia, e quale tipo di educazione avevano ricevuto. Gli intervistati avevano a disposizione 10 risposte per ciascuno dei genitori, per dare un'idea sulla temperatura dei rapporti intra-familiari.

6.1. Tipo di rapporto con il padre e con la madre

I rapporti con i genitori, dalle risposte ottenute (Tab. 22a), sembrano improntati ad un clima molto positivo: prevale la *fiducia* con il padre (62,4%) ma soprattutto con la madre (77,7%); poi il *rispetto*, più col padre (57,7%) che con la madre (53,4%); la *responsabilità*, più con la madre (52,7%) che col padre (47,5%); la *collaborazione*, più con la madre (52,3%) che col padre (49,3%). Questi dati definiscono rapporti tutti "positivi" e si attestano attorno o sopra il 50%, mentre quelli che indicano rapporti "negativi" mostrano percentuali molto più basse. Dei negativi, il più alto, la *scarsa comunicazione*, scende al 25,2% col padre, mentre sprofonda al 7,9% con la madre. *L'incomprensione* viene subito dopo nei riguardi del padre (21,4%), mentre aumenta (rispetto alla precedente) con la madre (19,8%), pur se in proporzione inferiore a quella col padre. La *sopportazione* è equamente distribuita nei confronti di entrambi (19% ca.); la *ribellione* si manifesta più nei riguardi della madre (18,5%) che del padre (12,4%). Anche i casi di *conflitto* si hanno più con la madre (16,7%), soprattutto per le femmine, che col padre (13,7%). Mentre invece si hanno situazioni di *confusione* più col padre (14,0%), che con la madre (11,7%).

È la madre che detiene la chiave dei rapporti con i figli, che gode della loro fiducia, delle loro confidenze, probabilmente anche per la sua maggior presenza in casa e comunque per la maggior attitudine a cercare il dialogo, a porsi in atteggiamento d'ascolto, a provocare i figli sui temi di vita quotidiana e, nello stesso tempo, a cogliere anche dalla mimica facciale i sentimenti e gli umori dei figli. Il padre sembra conservare alcune delle caratteristiche che tradizionalmente gli vengono attribuite: l'autorità, con il "rispetto" dovuto, con la conseguente minor co-

municazione e la più frequente incomprensione. D'altra parte con la madre possono aumentare le occasioni di "conflitto", soprattutto con le figlie che possono rivendicare una maggior autonomia e pretendere un certo riserbo sulla loro intimità e sulle loro scelte di vita.

Tab. 22a - *Tipo di rapporti con il padre e con la madre*

| Tipo di rapporti con | Padre (%) | Madre (%) |
|----------------------|-----------|-----------|
| Fiducia | 62,4 | 77,7 |
| Responsabilità | 47,5 | 52,7 |
| Collaborazione | 49,3 | 52,3 |
| Rispetto | 57,7 | 53,4 |
| Scarsa comunicazione | 25,2 | 7,9 |
| Ribellione | 12,4 | 18,5 |
| Incomprensione | 19,8 | 21,4 |
| Conflitto | 13,7 | 16,7 |
| Confusione | 14,0 | 11,7 |
| Sopportazione | 19,4 | 19,8 |

All'analisi fattoriale (Tab. 22b e 22c) risulta che i rapporti negativi con il padre riguardano prevalentemente gli studenti che hanno "parziali" difficoltà scolastiche, mentre quelli con la madre interessano gli studenti che hanno "gravi" difficoltà scolastiche. Invece i rapporti positivi sono sottolineati in entrambi i casi da coloro per cui Dio è molto importante. Quest'ultimo dato potrebbe costituire dato una conferma della teoria psicologica che collega l'immagine di Dio al tipo di rapporti con i genitori.

Tab. 22b - *Analisi fattoriale: RAPPORTO CON IL PADRE*

| Medie più elevate per studenti: | Etichetta sintetica | Items | Componente | |
|---------------------------------|---------------------|----------------------|------------|--------|
| | | | 1 | 2 |
| Difficoltà scolastiche in parte | Negativo | Conflitto | ,776 | -,046 |
| | | Incomprensione | ,731 | ,039 |
| | | Confusione | ,725 | -,057 |
| | | Scarsa comunicazione | ,703 | ,057 |
| | | Ribellione | ,665 | ,013 |
| | | Sopportazione | ,603 | ,067 |
| Dio molto importante | Positivo | Rispetto | ,217 | ,796 |
| | | Responsabilità | ,133 | ,776 |
| | | Collaborazione | -,028 | ,712 |
| | | Fiducia | -,270 | ,541 |
| % di varianza | | | 30,987 | 20,508 |
| % cumulata | | | 30,987 | 51,495 |

Tab. 22c - Analisi fattoriale: RAPPORTO CON LA MADRE

| Medie più elevate per studenti: | Etichetta sintetica | Items | Componente | |
|---------------------------------|---------------------|----------------------|------------|--------|
| | | | 1 | 2 |
| Difficoltà scolastiche, sì | Negativo | Ribellione | ,794 | ,024 |
| | | Conflitto | ,780 | -,047 |
| | | Incomprensione | ,701 | ,042 |
| | | Confusione | ,667 | -,011 |
| | | Sopportazione | ,638 | ,170 |
| | | Scarsa comunicazione | ,625 | ,007 |
| Dio molto importante | Positivo | Rispetto | ,096 | ,843 |
| | | Collaborazione | ,060 | ,789 |
| | | Responsabilità | ,197 | ,762 |
| | | Fiducia | -,146 | ,415 |
| | | % di varianza | 30,451 | 21,198 |
| | | % cumulata | 30,451 | 51,650 |

6.2. Argomenti di dialogo con i genitori

Una domanda che serviva a verificare il tipo di rapporti tra genitori e figli era quella di chiedere loro di che cosa parlano prevalentemente quando conversano con i genitori.

Dalle risposte risulta che gli argomenti di maggior interesse sono:

1. *Ciò che si fa a scuola*: più con la madre (M = 2,69) che col padre (M = 2,44); infatti con la madre ne parla spesso il 68,7%, “qualche volta” 23,4% e “mai” il 3,2%; invece, col padre ne parla “spesso” il 51,6%, “qualche volta” il 37,4% e “mai” l’8,3%.
2. Segue il tema delle *scelte*: anche questo argomento viene trattato più con la madre (M = 2,49) che con il padre (M = 2,36). Con la madre ne parla “spesso” il 53,2%, “qualche volta” il 34,9% e “mai” il 6,5%; invece, col padre ne parla spesso il 47,1%, “qualche volta” il 37,6% e “mai” il 12,4%.
3. Quasi con la stessa frequenza si parla di un altro argomento molto importante a quest’età: gli *amici* frequentati. Con la madre questo tema viene affrontato con la stessa frequenza dell’argomento precedente (M = 2,49), mentre con il padre scende leggermente (M = 2,32). Con la madre ne parla “spesso” il 56,5%, “qualche volta” il 28,2% e “mai” il 9,9%; col padre ne parla “spesso” il 44,8%, “qualche volta” il 36,9% e “mai” il 14,2%.
4. Al quarto posto vengono i *problemi* in generale, di cui con la madre ci si confida con la stessa frequenza della risposta precedente (M=2,49), mentre con il padre un po’ di meno (M = 2,20). Infatti, con la madre ne parla “spesso” il 53,2%, “qualche volta” il 36,0% e “mai” il 6,5%; invece, al padre ne parla “spesso” il 32,4% “qualche volta” il 51,1% e “mai” il 13,1%.
5. Agli ultimi posti troviamo le risposte che riguardano ciò che si fa mentre si sta al computer e si usa *Internet* e i *problemi affettivi*: tutti e due questi temi sono i meno toccati nei colloqui con i genitori, con medie sotto il 2 (cioè “mai” o

“qualche volta”). Di ciò che si fa quando si usa *Internet* il 38,2% non ne parla “mai” al padre, e il 34,7% “mai” alla madre; solo il 30% circa ne parla spesso ai genitori. Riguardo ai *problemi affettivi* si tende a parlarne ancora di meno, soprattutto al padre (M = 1,64): la maggior parte degli allievi (55,5%) non ne parla “mai”; ma non sono molti di più quelli che ne parlano alla madre: solo il 26,0% ne parla “spesso”, il 30,2% ne parla “qualche volta”, ma la maggioranza (43,7%) non ne parla “mai” nemmeno alla madre.

Queste risposte indicano che esiste ancora “dipendenza” verso i genitori, soprattutto verso la madre, con cui si ha un rapporto più confidenziale: per cui si parla dei problemi della vita quotidiana con notevole frequenza. Ma quando si va a trattare di scelte che riguardano la sfera intima (i problemi affettivi) o ciò che si ritiene di esclusiva competenza personale (uso del computer, navigazione in Internet), ci si comincia a differenziare dai genitori e si pretende di fare di testa propria: ciò indica che i nostri allievi sono precisamente dentro la crisi della preadolescenza.

Tab. 23a - *Di cosa e con quale frequenza parli ai genitori*

| Con quale frequenza parli | con il PADRE | | | | con la MADRE | | | |
|---------------------------------------|--------------|-----------------|----------|-------------|--------------|-----------------|----------|-------------|
| | Mai % | Qualche Volta % | Spesso % | Media | Mai % | Qualche Volta % | Spesso % | Media |
| 1. dei problemi in generale | 13,5 | 52,9 | 33,6 | 2,20 | 6,8 | 37,6 | 55,5 | 2,49 |
| 2. di ciò che fai a scuola * | 8,6 | 38,4 | 53,0 | 2,44 | 3,3 | 24,6 | 72,1 | 2,69 |
| 3. delle scelte che fai | 12,8 | 38,7 | 48,5 | 2,36 | 6,9 | 36,9 | 56,2 | 2,49 |
| 4. degli amici che frequenti | 14,8 | 38,5 | 46,7 | 2,32 | 10,5 | 29,8 | 59,8 | 2,49 |
| 5. di ciò che fai quando usi Internet | 38,2 | 32,8 | 29,0 | 1,91 | 34,7 | 34,9 | 30,4 | 1,96 |
| 6. dei tuoi problemi affettivi | 55,5 | 25,4 | 19,1 | 1,64 | 43,7 | 30,2 | 26,0 | 1,82 |

* Medie più alte per le femmine in entrambi i casi

Ciò viene confermato dalla **analisi fattoriale**: da questa emerge un primo fattore denominato *problemi affettivi* di cui parlano o col padre o con la madre (insieme ai problemi generali, col padre) quelli per cui Dio è molto importante. Il secondo fattore (*scelte*) non evidenzia delle categorie preferenziali. Mentre il parlare di ciò che si fa quando si usa *Internet* capita di più a quelli per cui Dio è molto importante. Infine, si tende a parlare di *ciò che si fa scuola* soprattutto se si è femmine e si ritiene il rapporto con Dio molto importante. Quindi laddove i criteri di giudizio parentali sono sostenuti da una solida visione religiosa della vita è più probabile che la dipendenza si protragga più in là rispetto alla media e il dialogo si avventuri anche su campi che per la maggioranza dei ragazzi di quest’età cominciano a diventare preclusi ai genitori e agli adulti in genere. Questo probabilmente perché la morale religiosa insegna a controllare anche questi campi, soprattutto se si ha a che fare con pratiche che concernono il campo della sessualità. La maggior confidenza in questo campo può aiutare ad evitare i rischi connessi con questi campi, soprattutto per chi vi si avventura per le prime volte, ma può anche prefigurare una morale meno autonoma.

Tab. 23b - *Analisi fattoriale: PARLI CON I GENITORI DI*

| Medie più elevate per studenti: | Etichetta sintetica | Items | Componente | | | | |
|---------------------------------|---------------------|--|------------|--------|--------|--------|--------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Dio molto importante | Problemi affettivi | Parli con il padre: dei tuoi problemi affettivi | ,877 | ,064 | ,235 | ,096 | ,008 |
| | | Parli con la madre: dei tuoi problemi affettivi | ,781 | ,120 | ,095 | ,085 | ,222 |
| | | Parli con il padre: dei problemi in generale | ,599 | ,303 | ,036 | ,147 | ,083 |
| | Scelte | Parli con la madre: delle scelte che fai | ,087 | ,844 | ,162 | ,073 | ,145 |
| | | Parli con il padre: delle scelte che fai | ,220 | ,802 | ,205 | ,071 | -,047 |
| | | Parli con la madre: dei problemi in generale | ,377 | ,478 | -,174 | ,114 | ,353 |
| Dio molto importante | Internet | Parli con il padre: di ciò che fai quando usi Internet | ,176 | ,119 | ,886 | ,161 | ,101 |
| | | Parli con la madre: di ciò che fai quando usi Internet | ,108 | ,182 | ,853 | ,120 | ,218 |
| | Amici | Parli con la madre: degli amici che frequenti | ,071 | ,155 | ,049 | ,856 | ,174 |
| | | Parli con il padre: degli amici che frequenti | ,204 | ,019 | ,227 | ,845 | ,015 |
| Femmine Dio molto importante | Scuola | Parli con la madre: di ciò che fai a scuola | ,042 | ,145 | ,113 | ,050 | ,868 |
| | | Parli con il padre: di ciò che fai a scuola | ,203 | -,002 | ,199 | ,130 | ,719 |
| % di varianza | | | 17,229 | 14,892 | 14,849 | 13,069 | 13,022 |
| % cumulata | | | 17,229 | 32,121 | 46,970 | 60,040 | 73,062 |

6.3. A chi si rivolgono per essere aiutati?

La domanda 28 era formulata nel seguente modo: “Solitamente quando hai un problema a chi ti rivolgi per essere aiutato?” (Tab. 24a).

A questa domanda hanno risposto “spesso” alla *madre* il 70,5%, al *padre* il 34,9%, agli *amici* il 33,9%. “Qualche volta” al padre il 51,0% e agli amici il 52,8%. Per il resto “spesso” raccoglie percentuali del tutto insignificanti, tolti in parte i fratelli (17,1%).

Quindi la maggioranza preferisce rivolgersi ancora ai genitori per risolvere i propri problemi. Va però osservato la posizione di assoluta preminenza che occupa la *madre* (M =1,65) come persona di fiducia cui rivolgersi per risolvere i propri problemi. Il padre viene al secondo posto, ma parecchio indietro. Infatti, mentre il riferimento alla figura materna è quasi assoluto (il “mai” lo segnala solo il 5%), il padre ottiene la metà degli “spesso” rispetto alla madre, mentre salgono di percentuale i “qualche volta” (50,0%) e i “mai” (13,7%). Inoltre, il padre spartisce questa posizione con gli “amici”: infatti tale item ha la stessa media, anche se gli amici superano il padre nel “qualche volta” (52,8%) e sono inferiori nello “spesso”. Questo è un indicatore molto interessante della “desatellizzazione” preadolescenziale. In-

fatti dopo la madre, che rimane il punto di ancoraggio sicuro a cui ci si rivolge per i problemi, viene l'amico alla pari col padre.

Si nota cioè che è in atto quella “desatellizzazione” cui parlano gli psicologi, che porta progressivamente a spostare il baricentro della socializzazione dalla famiglia al gruppo degli amici. Ovviamente non c'è ancora un'affermazione sicura di tale preferenza, come avverrà invece nell'adolescenza, ma è evidente una tendenza in atto che viene registrata anche da questa ricerca e soprattutto nelle ragazze (“spesso”: 47,4% vs 21,3% dei maschi), dove il fenomeno della maturazione fisica e psichica è in genere più precoce che nei maschi.

Tab. 24a - *Solitamente quando hai un problema a chi ti rivolgi per essere aiutato?*

| A chi ti rivolgi per essere aiutato | Mai (%) | Qualche volta (%) | Spesso (%) | Media |
|--|---------|-------------------|------------|-------|
| A tuo padre * | 14,0 | 51,0 | 34,9 | 1,21 |
| A tua madre * | 5,0 | 24,5 | 70,5 | 1,65 |
| A un fratello/sorella ** | 53,4 | 29,6 | 17,1 | 0,64 |
| A un amico/a ** | 13,2 | 52,8 | 33,9 | 1,21 |
| A un formatore, educatore *** | 43,6 | 46,9 | 9,5 | 0,66 |
| Ad un sacerdote/religioso/suora *** | 61,6 | 33,6 | 4,9 | 0,43 |
| A nessuno, preferisci risolverlo da solo | 49,9 | 35,3 | 14,8 | 0,65 |

* Medie più alte fra gli studenti che non hanno difficoltà scolastiche e per gli studenti per i quali Dio è molto importante

** Medie più alte fra le femmine

***Medie più alte fra gli studenti per i quali Dio è molto importante

Non sono molti quelli che si rivolgono ad un “fratello/sorella” o “formatore/educatore” che raggiungono più o meno le stesse medie (0,64-0,66). Più o meno la stessa media consegue la domanda “a nessuno preferisci risolverlo da solo” (M = 0,65) che indica che la capacità di rivolgersi a figure esterne al mondo familiare abituale o a far da soli, è ancora molto limitata. Potremmo solo osservare che a un fratello o sorella tendono a rivolgersi di più le ragazze (“qualche volta” il 32,1%, “spesso” il 20,1%) per risolvere probabilmente problemi in sfere di vita che non si vuole far conoscere alla madre: quindi anche questo potrebbe indicare che sta sorgendo una coscienza di sé che vuole prendere le distanze dalla famiglia e comincia con il chiedere un aiuto “complice” ad un fratello/sorella piuttosto che ai genitori. Anche questo potrebbe essere un segnale di tendenza alla desatellizzazione dai genitori.

L'analisi fattoriale conferma le indicazioni emerse (Tab. 24b). Innanzitutto che i *genitori* (2° fattore: che spiega il 23% della varianza) sono un punto di riferimento per risolvere i propri problemi prevalentemente per quelli che sono più integrati con l'impostazione della scuola: cioè hanno una forte dimensione religiosa, anche personale, e non hanno difficoltà dal punto di vista scolastico. La dimensione religiosa insieme a quella associativa aiuta a capire chi si riferisce preferibilmente a *sacerdoti e formatori* al (1° fattore: 24,8% della varianza spiegata): punti di riferimento comunque poco considerati dagli allievi della Secondaria di 1° grado. Infine,

nel 3° fattore (*fratelli e amici*: 19,7% della varianza spiegata) prevale la componente femminile: probabilmente perché più mature e più avanti nel processo di separazione dalla famiglia, soprattutto dalla dipendenza dai genitori, e già alla ricerca di punti di riferimento esterni.

Tab. 24b - *Analisi fattoriale: A CHI TI RIVOLGI PER ESSERE AIUTATO*

| Medie più elevate per studenti: | Etichetta sintetica | Items | Componente | | |
|--|-----------------------|---------------------------------|------------|--------|--------|
| | | | 1 | 2 | 3 |
| Appartieni ad associazioni si Dio molto importante | Sacerdoti e formatori | A un formatore, educatore | ,843 | ,113 | -,051 |
| | | Ad un sacerdote/religioso/suora | ,836 | ,094 | ,085 |
| Difficoltà scolastiche no Dio molto importante | Genitori | A tua madre | ,012 | ,823 | ,022 |
| | | A tuo padre | ,225 | ,726 | -,023 |
| Femmine | Fratelli e amici | A un fratello/sorella | -,093 | ,270 | ,782 |
| | | A un amico/a | ,132 | -,280 | ,747 |
| | | % di varianza | 24,779 | 22,958 | 19,664 |
| | | % cumulata | 24,779 | 47,736 | 67,400 |

6.4. Problemi in famiglia

Un'ulteriore domanda cercava di indagare sulle problematiche presenti in famiglia (Tab. 25a). Tra queste è emersa per prima la risposta: *disaccordo tra genitori e figli*, che viene denunciato dal 21,6%; queste percentuali si alzano nel Piemonte e Valle d'Aosta (28,0%) e nei casi in cui abbiamo diplomati sposati con laureati (29,9%) o un genitore con qualifica professionale (26,9%). Al secondo posto viene l'autodenuncia che *i figli non rispettano le regole* (14,4%), più sottolineato da quelli che hanno genitori con qualifica professionale (22,4%). Al terzo posto segue la denuncia del *disaccordo tra genitori*, con una percentuale del 12,8%, mentre al quarto posto la denuncia della *difficoltà di dialogo con i figli* (12,4%) sottolineata soprattutto da quelli del Piemonte e Valle d'Aosta con un 19,7%; al quinto posto si colloca la constatazione delle difficoltà causate dalla *perdita del lavoro e dalla mancanza di soldi* con una percentuale dell'8,8%, poi vengono i *problemi di salute* fisica e mentale (8,1%), *l'assenza di un genitore o di genitori separati* che vengono dichiarati rispettivamente dal 6,1% e dal 7,7%.

Ma soprattutto stupisce che quasi metà degli indagati dichiarino di *non avere nessun problema* (46,6%) e ciò viene segnalato soprattutto nelle zone dell'Italia centrale (57,0%) e da coloro che hanno genitori con un livello medio di studi (55,2%). Si potrebbe quasi pensare di trovarsi di fronte a delle "famiglie perfette, felici". Mi auguro che sia così, ma l'esperienza mi invita a sospettare di questa risposta: sovente dietro una maschera di "famiglia felice" ci sono problematiche anche notevoli. Forse c'è nei rispondenti una certa reticenza ad ammettere certe problematiche, anche perché potevano rispondere "altro" e scrivere una risposta più pertinente alla loro reale situazione... Il non averlo fatto e aver preferito scrivere "nessun problema" ci fa ritenere che abbiano scelto la risposta più comoda!

Tab. 25a - *Problemi in famiglia*

| Problemi in famiglia | % |
|--|------|
| Nessuno di questi problemi è presente in famiglia | 46,6 |
| Disaccordo/litigi tra genitori e figli | 21,6 |
| Disobbedienza e non rispetto delle regole da parte dei figli | 14,4 |
| Disaccordo/litigi tra padre e madre | 12,8 |
| Difficoltà di dialogo/comunicazione tra genitori e figli | 12,4 |
| Perdita del lavoro, problemi di soldi | 8,8 |
| Salute fisica o mentale da parte di uno o più membri | 8,1 |
| Separazione o divorzio tra genitori | 7,7 |
| Assenza di un genitore nel compito di educare i figli | 6,1 |

NB. Il totale non corrisponde al 100% perché erano possibili risposte multiple.

All'analisi fattoriale (Tab. 25b), i problemi di rapporto tra genitori e figli (difficoltà di dialogo, di comunicazione, di obbedienza - 21% di varianza spiegata) sono segnalati con una media più elevata da coloro che hanno forti difficoltà scolastiche o da quelli per cui Dio non è importante. L'altro fattore che si segnala per delle differenze è quello dei problemi per salute e soldi (14% di varianza spiegata), che viene denunciato in particolare da coloro che hanno parziali difficoltà scolastiche. I problemi di rapporto tra genitori (18% di varianza spiegata) viene percepito in maniera indistinta senza che particolari categorie lo mettano in evidenza. Quindi sono soprattutto le difficoltà di rapporto tra genitori e figli i problemi che sono più sentiti da questi ragazzi. Ed i motivi sono le difficoltà scolastiche e, non indifferente, quelle della scelta religiosa: ulteriore segno che non sono solo le difficoltà pratiche che mettono in crisi i rapporti tra genitori e figli, ma anche le scelte ideologiche e di pensiero e di scelte di vita profonde. Segnale questo del progressivo distacco dei figli dall'ambiente familiare, per provare a pensare con la propria testa. Ed è significativo questo se messo in connessione con l'altra osservazione già emersa: che questi soggetti che stanno facendo una scelta religiosa indipendente trovano accoglienza da parte dei Salesiani, con cui dicono di avere rapporti "amichevoli"...

Tab. 25b - *Analisi fattoriale: PROBLEMI IN FAMIGLIA*

| Medie più elevate per studenti: | Etichetta sintetica | Items | Componente | | |
|---|-------------------------|--|------------|--------|--------|
| | | | 1 | 2 | 3 |
| Difficoltà scolastiche, si Dio per nulla importante | Rapporto con i genitori | Disaccordo/litigi tra genitori e figli | ,811 | ,135 | -,050 |
| | | Disobbedienza e non rispetto delle regole da parte dei figli | ,672 | -,123 | ,050 |
| | | Difficoltà di dialogo/comunicazione tra genitori e figli | ,609 | ,243 | ,203 |
| | Rapporto tra i genitori | Separazione o divorzio tra genitori | -,226 | ,722 | ,121 |
| | | Disaccordo/litigi tra padre e madre | ,337 | ,604 | ,118 |
| | | Assenza di un genitore nel compito di educare i figli | ,139 | ,587 | -,059 |
| Difficoltà scolastiche in parte | Salute e soldi | Salute fisica o mentale da parte di uno o più membri | ,115 | -,149 | ,846 |
| | | Perdita del lavoro, problemi di soldi | ,018 | ,319 | ,587 |
| | % di varianza | | 20,995 | 18,107 | 14,226 |
| | % cumulata | | 20,995 | 39,101 | 53,327 |

7. EDUCAZIONE, VALORI E REGOLE DELLA FAMIGLIA

Educare oggi non è facile. Nelle società semplici il futuro delle nuove generazioni era ben disegnato nella mente dei padri i quali spingevano i figli ad affrontarlo con le buone (approvazione) o con le cattive (punizioni). Negli ultimi decenni eccezionali mutamenti sociali e tecnologici hanno dato un nuovo volto al mondo imprimendo un'accelerazione, mai vista nella storia dell'uomo, ai ritmi della vita collettiva. Il destino delle persone, non più evidente e scontato, è diventato oggetto di una costruzione personale complessa e difficilmente definibile a priori. I padri non sanno più quali specifici insegnamenti trasmettere ai figli perché faticano a vedere nel futuro, immaginarsi in quale mondo vivranno, come sarà la loro famiglia, il loro lavoro, ecc. (Rosci, 2005, 139). Questa incertezza sui destini muta lo stile relazionale dell'educazione del preadolescente. Come si sa, oggi la famiglia è quasi ovunque di tipo mononucleare, formata cioè solo dai genitori e dai figli, e non riesce più ad assicurare la trasmissione della memoria del passato ai figli. A ciò si aggiunge il fatto che gli anziani sono stati praticamente espulsi dal circuito della trasmissione culturale e che la televisione ha sostituito nelle famiglie anche le più semplici forme di racconto delle proprie esperienze e dei propri vissuti presenti e passati. La mancanza di collegamento con il passato rischia di far vivere il preadolescente in una specie di "dimensione unica": il presente. La vita rischia di presentarsi per lui come "la monotona somma di tanti presenti" (Pollo, 1986, 71). Infatti sta venendo meno, già da decenni, "la capacità di sentire crescere l'erba, di percepire cioè il suono del farsi e del disfarsi della propria esistenza. [...] L'assenza di memoria del passato e di conseguenza del sogno desiderante del futuro che caratterizza la cultura sociale universalistica determina il nascere, all'interno dell'esperienza di apertura al mondo del preadolescente, di un angosciante senso di precarietà e del sentimento, inquietante, di sentirsi legato al circolo vizioso del comunicare e del consumare per potersi sentire riconosciuto come esistente [...]. La lingua e la cultura che i mass media propongono al preadolescente, in conseguenza del disancoramento dalle radici del passato, hanno perduto il senso più profondo e nascosto delle cose che popolano il mondo. Lo spazio senza tempo immiserisce la propria capacità di significare" (Pollo, 1986, 71).

Così i genitori non sanno più cosa insegnare, quali atteggiamenti assumere, quali mete indicare per il futuro, quali comportamenti esigere. L'autoritarismo non è più efficace in assenza di una matrice comportamentale definita, ritenuta consensualmente valida, e lo è ancora meno se la visione del futuro è incerta e con essa i ruoli sociali previsti e disponibili. Di fronte a questo stato di non definizione, la buona educazione non coincide più con la trasmissione di conoscenze e ruoli. Il rischio è quello di un disimpegno totale dei genitori nei riguardi dell'educazione, di un permissivismo generalizzato che maschera l'incapacità o l'incertezza di far scelte, di indicare mete, valori, comportamenti. I ragazzi, appena manifestano qualche forma di dissenso, di ribellione, di disagio verso quello che richiedono i fa-

miliari, vengono sovente lasciati a se stessi, ai propri capricci, rinunciando a lottare insieme con loro e per loro, per aiutarli a crescere e a scegliere fornendo criteri di giudizio. Infatti, prosegue Elena Rosci (2005, 139), educare oggi vuol dire “insegnare i prerequisiti necessari per muoversi in una società complessa”. Il padre quindi non è più prevalentemente colui che separa il figlio dall’universo infantile e materno, ma si propone nel ruolo di consulente, di sostenitore del figlio nel processo di mediazione fra le possibilità offerte dal contesto sociale e le sue abitudini. Svolgere tale compito non è affatto semplice.

Una batteria di domande era rivolta a scoprire il tipo di educazione che viene impartita in famiglia: educazione, valori, norme e punizioni.

7.1. I principali valori trasmessi dalla famiglia

Per questo veniva chiesto quali valori vengono trasmessi dalla famiglia (Tab. 26a). Tra i valori più sottolineati troviamo:

1. *L’educazione*, con una indicazione quasi plebiscitaria (89,9%).
2. Il *rispetto verso gli altri* indicato dall’85,1%.
3. Il *senso di responsabilità* scelto dal 79,7%: in questa scelta eccelle il resto della Nord Italia (ILE e INE: 85,1%).
4. Il *volersi bene in famiglia* (76,4%): più indicato da quelli che hanno genitori con qualifica professionale (82,1%).
5. Il *portare a termine le cose* che si sta facendo (70,9%).
6. La *volontà di impegnarsi nella vita* con il 60,8%, più sottolineato da quelli che abitano il Piemonte e Valle d’Aosta (5,8%), da quelli che hanno bassi e medio bassi titoli di studio (76,1%), da quelli che hanno una qualifica professionale (76,8%), da quelli che hanno un diploma statale.

Tab. 26a - Valori tramessi in famiglia

| Valori trasmessi dalla famiglia | % |
|--|------|
| Comportarsi in modo educato | 89,9 |
| Rispetto verso gli altri | 85,1 |
| Senso di responsabilità | 79,7 |
| Volersi bene in famiglia | 76,4 |
| Portare a termine le cose che fai | 70,9 |
| Volontà di impegnarsi nella vita | 69,8 |
| Obbedienza | 66,9 |
| Essere una famiglia unita | 65,8 |
| Essere autonomo/indipendente | 62,4 |
| Avere il senso dell’ordine | 60,8 |
| Voglia di lavorare sodo | 55,0 |
| Il senso del risparmio | 53,4 |
| Altruismo/amore del prossimo/servizio agli altri | 52,5 |
| Andare a messa la domenica | 50,9 |

NB. Il totale non corrisponde al 100% perché erano possibili risposte multiple.

7. L'*obbedienza* con il 66,9%, in cui si mettono in luce quelli del Piemonte e Valle d'Aosta con il 74,2%; anche in questo caso vengono sottolineati di più da quelli che hanno genitori con bassi e medio-bassi livelli di studio (70,1% e 71,6% rispettivamente).
8. Il valore di *essere una famiglia unita* (65,8%): in questo emergono le indicazioni dei figli di genitori che hanno un livello medio di studi (70,4%).
9. Il valore dell'*indipendenza*: essere autonomo indipendente, con il 62,4% di indicazioni; anche in questa scelta emergono coloro che hanno i genitori con un titolo medio di studi (70,4%).
10. Il valore di *lasciare le cose sempre in ordine* che viene indicato dal 60,8%: in questo caso emergono quelli dell'Italia centrale con il 67,1%.
11. Il *valore del lavoro*, che viene indicato dal 55,0%: in questo caso il valore è più indicato da quelli che abitano l'Italia centrale (60,8%).
12. Il *senso del risparmio* con il 53,4% di preferenze.
13. L'*altruismo* con un 52,5% di preferenze più indicato da coloro che hanno genitori con i più alti livelli di studio (57,8%).
14. L'insegnamento ad *andare a messa alla domenica* indicato dal 50,9%: anche in questo caso la percentuale più alta di questa indicazione viene da quelli che hanno genitori con il più alto livello di studio (55,9%).

Tab. 26b - *Analisi fattoriale: VALORI IN FAMIGLIA*

| Medie più elevate per studenti: | Etichetta sintetica | Items | Componente | | |
|--|---------------------------|--|------------|--------|--------|
| | | | 1 | 2 | 3 |
| Appartieni ad associazioni si Dio molto importante | Famiglia | Altruismo / amore del prossimo / servizio agli altri | ,768 | ,122 | ,024 |
| | | Essere una famiglia unita | ,761 | ,202 | ,031 |
| | | Volersi bene in famiglia | ,609 | ,133 | ,392 |
| | | Obbedienza | ,551 | ,168 | ,370 |
| | | Andare a messa la domenica | ,529 | ,121 | ,251 |
| | Autonomia e impegno | Essere autonomo / indipendente | -,114 | ,760 | ,030 |
| | | Il senso del risparmio | ,175 | ,593 | ,129 |
| | | Voglia di lavorare sodo | ,199 | ,567 | ,188 |
| | | Portare a termine le cose che fai | ,250 | ,537 | ,145 |
| | | Volontà di impegnarsi nella vita | ,431 | ,511 | ,134 |
| | | Avere il senso dell'Ordine | ,293 | ,388 | ,223 |
| Femmine Difficoltà scolastiche no Dio molto importante | Rispetto e responsabilità | Comportarsi in modo educato | ,069 | ,135 | ,841 |
| | | Rispetto verso gli altri | ,302 | ,164 | ,610 |
| | | Senso di responsabilità | ,152 | ,468 | ,552 |
| % di varianza | | | 18,998 | 16,652 | 13,439 |
| % cumulata | | | 18,998 | 35,650 | 49,090 |

Dall'**analisi fattoriale** (Tab. 26b) risulta che la *famiglia* (il valore della famiglia e altri valori tradizionali) è il fattore che viene sottolineato con maggior frequenza da vari appartenenti ad associazioni e da quelli per cui Dio è molto impor-

tante. Il fattore *rispetto e responsabilità* viene sottolineato più dalle ragazze, da quelli che non hanno difficoltà scolastiche e da quelli per cui Dio è molto importante. Il valore *autonomia ed impegno*: questo fattore è il secondo e sembra molto importante tuttavia non ha delle medie che emergono sulle altre in maniera statisticamente significativa.

7.2. Gli agenti educativi

Un'ulteriore domanda voleva appurare chi erano gli agenti educativi, cioè coloro che più incidevano sull'educazione di un ragazzo di quest'età. Erano state proposte 12 voci con possibilità di graduarle in quattro livelli, dal "molto alto" al "per nulla".

1. Al primo posto la *madre* con una media dell'1,19, dove i "molto" sono stati l'81,5%, mentre gli "abbastanza" il 16,9%.
2. Segue il *padre* con una media dell'1,43, dove i "molto" sono il 63,3% e "abbastanza" il 27,9%.
3. Al terzo posto vengono *le esperienze della vita* ($M = 1,53$), dove i "molto" sono il 56,5% e gli "abbastanza" il 32,4%.
4. Seguono *gli insegnanti e gli educatori* ($M = 1,61$), dove i "molto" sono il 52,9% e gli "abbastanza" il 36,3%.
5. *I sacerdoti e religiosi* ($M = 1,88$), dove i "molto" sono il 41,0% e gli "abbastanza" il 36,3%.
6. Successivamente vengono con medie inferiori altre persone dove prevale l'"abbastanza": i *nonni* (44,1%; $M = 2,03$); i *catechisti ed animatori* ($M = 2,16$); *le altre persone della famiglia, fratelli, parenti* (39,0% sempre di "abbastanza"; $M = 2,48$); i *migliori amici* ($M = 2,68$).
7. Agli ultimi posti si attestano quello che si legge o si vede in televisione, o su Internet ($M = 2,77$), dove prevalgono i "poco" con il 39,4%; i compagni del gruppo frequentato ($M = 2,84$); i compagni di scuola ($M = 2,95$).

Questi complessivamente sembrano essere gli "agenti educativi" in ordine di importanza per il ragazzo tra i 12 e i 14 anni. Come si può notare, è ancora un ragazzo sotto l'evidente influsso dei genitori, la madre "in primis", come abbiamo già potuto notare nelle domande sul dialogo e sulle persone alle quali si rivolge in caso di bisogno. Poi vengono gli educatori (insegnanti, sacerdoti, religiosi, catechisti e animatori).

Stupisce positivamente il posto dato alle esperienze di vita, che indicherebbe una certa maturazione del ragionamento con aumento della capacità di riflettere sulla propria vita, su quello che gli succede. Ciò indicherebbe un soggetto che, pur sotto la prevalente tutela dei genitori, sta sviluppando un proprio sistema di valori e di valutazioni, che lo avvierebbe ad una propria autonomia di giudizio. D'altra parte sorprende lo scarso rilievo dato ai compagni, soprattutto ai "migliori amici": ci si aspetterebbe che la ricerca di autonomia e indipendenza anche di giudizio cor-

rispondesse con la ricerca del giudizio di supporto dei compagni. Così pure sorprende lo scarso valore attribuito ai mass-media. Ovviamente le risposte riflettono l'auto-percezione degli intervistati: non è detto che ciò corrisponda esattamente alla realtà...

Sottoposta ad **analisi fattoriale** (Tab. 27) questa batteria di risposte ha dato come risultato i seguenti fattori: *compagni ed amici* (il primo fattore che spiega il 19,75% della varianza): a questo fattore danno più importanza quelli che appartengono a qualche associazione. Al secondo fattore *sacerdoti ed educatori*, che spiega il 18,24% della varianza, danno più importanza gli studenti del Sud e quelli per cui Dio è molto importante. Al terzo fattore *familiari*, che spiega il 15,87% della varianza, danno più importanza le femmine e quelli per cui Dio è molto importante. Infine, l'ultimo fattore *vita e mass media*, che spiega il 9,7% della varianza: in questo caso non emergono delle categorie particolari che diano più importanza a questo fattore che sembra segnalato da tutti in ugual misura.

Tab. 27 - Analisi fattoriale: AGENTI EDUCATIVI

| Medie più elevate per studenti: | Etichetta sintetica | Items | Componente | | | |
|---------------------------------|-----------------------|--|------------|--------|--------|--------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Appartieni ad associazioni sì | Compagni e amici | I compagni del corso | ,882 | ,148 | ,066 | ,059 |
| | | I compagni del gruppo che frequenti | ,854 | ,076 | ,141 | ,072 |
| | | I tuoi migliori amici/che | ,832 | ,111 | ,201 | ,104 |
| Sud Dio molto importante | Sacerdoti e educatori | Sacerdoti/religiosi | ,098 | ,871 | ,065 | ,027 |
| | | Catechisti, animatori | ,097 | ,843 | ,022 | ,049 |
| | | Formatori, educatori | ,109 | ,775 | ,193 | -,031 |
| Femmine Dio molto importante | Famigliari | Tuo padre | ,051 | -,003 | ,704 | -,080 |
| | | Tua madre | ,042 | ,055 | ,702 | -,070 |
| | | Altre persone della tua famiglia (fratelli, parenti) | ,258 | ,067 | ,623 | ,293 |
| | | I tuoi nonni | ,167 | ,269 | ,606 | ,090 |
| | | | | | | |
| Vita e mass media | Vita e mass media | Le esperienze della vita | -,021 | ,024 | ,174 | ,756 |
| | | Quello che leggi o vedi in tv, in Internet | ,198 | ,006 | -,155 | ,683 |
| | | | | | | |
| % di varianza | | | 19,749 | 18,243 | 15,868 | 9,730 |
| % cumulata | | | 19,749 | 37,992 | 53,860 | 63,590 |

7.3. Il meccanismo della trasmissione delle regole in famiglia

Un aspetto assai importante dell'educazione riguarda il meccanismo della trasmissione delle regole, che è uno dei punti più critici dell'educazione familiare di questi anni. Alcuni genitori non danno regole, altri le danno ma non controllano, oppure non puniscono le trasgressioni dei figli. Altri, infine, danno regole e puniscono, però non si comportano in maniera coerente, col rispettarle essi stessi. Queste mancanze costituiscono dei veri e propri meccanismi perversi che ostacolano l'apprendimento delle regole, del loro rispetto e quindi della costituzione di meccanismi stabili di autocontrollo interno.

Abbiamo voluto valutare a fondo questo meccanismo, ponendo 15 item a controllo del modo di trasmissione delle regole. Essi volevano scoprire come venivano impartite le regole (con o senza il consenso del figlio, con criteri fissi oppure incerti e fragili, con chiarezza od approssimazione), come venivano fatte rispettare (in maniera rigida o ragionevole, coerente o incoerente) e come venivano punite le trasgressioni. A questi 15 item (obbligatorî) si poteva rispondere con un “vero”, “vero in parte”, “falso”.

1. Le risposte con la media più bassa (cioè, più vicine al “vero”) sono gli item *“le regole presenti nella famiglia sono stabili”* e *“le regole sono chiare e precise”*: entrambi con una media del 1,43. In quest’ultimo item il “vero” gode di una percentuale del 62,4% nelle indicazioni, il “vero in parte” del 29,7% ed il “falso” del 6,3%. Nel primo item il “vero” gode del 61,0% delle scelte, il “vero in parte” del 32,0%.
2. Al secondo posto viene l’item *“anche i tuoi genitori rispettano le regole della famiglia”*, con una media dell’1,46, dove il “vero” ha il 61,9% delle scelte, il “vero in parte” del 26,8%, il “falso” del 9,2%.
3. Al terzo posto *“le regole che ti danno tengono conto dei tuoi bisogni”*, con una media dell’1,58 dove il “vero” è del 52,0%, il “vero in parte” del 35,6% e il “falso” dell’11,0%.
4. Al quarto posto *“le regole a volte cambiano quando c’è un’esigenza particolare”*, con una media dell’1,70, dove il “vero” ha il 43,0% delle scelte, il “vero in parte” il 42,3% e il “falso” il 13,1%.
5. Al quinto posto *“nella tua famiglia le regole vengono concordate insieme a te”*, che gode dell’1,81 di media con il 34,7% di “vero” e il 48,9% di “vero in parte”.
6. Al sesto posto c’è *“quando trasgredisci una certa regola i tuoi a volte ti puniscono e a volte no”*, con una media del 2,00, un item molto equilibrato anche nella distribuzione delle risposte dove prevale il “vero in parte” con 38,5%, il “falso” al 30,2% e il “vero” (29,7%).
7. Al settimo posto *“quando trasgredisci una regola anche se dovessi essere punito ti perdonano”*, con 2,17 di media con una prevalenza del “vero in parte” del 44,6% e del “falso” (35,1%), mentre il “vero” ha solo 18,5%.
8. All’ottavo posto *“le regole servono solo a tranquillizzare i tuoi genitori”*, con una media del 2,33, in cui il “falso” gode una forte maggioranza di scelte, quasi metà (49,3%), seguito dal “vero in parte” (32,7%), mentre è “vero” solo per il 17,7%.
9. Al nono posto *“non ci sono punizioni se trasgredisci le regole”*, ha la prevalenza il “falso” (59,9%) e il “vero” è limitato al 14,0%.
10. Al decimo posto *“vengono imposte certe regole che i tuoi genitori invece non rispettano”*, con 2,38 di media con prevalenza del “falso” 55,4%, “vero in parte” 25,0%, e “vero” (17,8%).
11. All’undicesimo posto *“ognuno si organizza come meglio crede”*, con 2,40 di media con prevalenza di “falso” con il 55,9%, “vero in parte” 27,0% e “vero” 16,2%.

12. Al dodicesimo posto “*le regole che vengono imposte senza che venga ascoltato*”, con 2,46 di media, con il 50,5% di “falso”, 24,8% “vero in parte”, 14,2% di “vero”.
13. Al tredicesimo posto “*le punizioni per aver violato le regole sono durissime*”, con una media del 2,61, con il 67,6% di “falso”, 23,4% di “vero in parte”, 7,2% di “vero”.
14. Infine all’ultimo posto “*nella tua famiglia le regole cambiano continuamente non sono quasi mai le stesse*”, con il 2,70 di media, dove il 75,7% dice che è “falso”, il 15,8% che è “vero in parte”, il 6,8% che è “vero”.

Osservando questi andamenti sembra evidente che c’è una buona trasmissione delle regole in famiglia e sono stabili chiare e precise, sono rispettate da tutti e sono però anche flessibili e concordate insieme con i figli tenendo conto anche dei loro bisogni.

Quindi ai primi posti abbiamo risposte molto confortanti, dove è indicato che la maggioranza degli allievi delle scuole salesiane secondaria di primo grado sono allievi che sono ben curati dal punto di vista della disciplina e della formazione della coscienza del carattere. Tuttavia non ci si può negare anche che c’è una percentuale, per fortuna bassa ma non inconsistente, che denuncia delle gravi mancanze nel modo con cui si organizzano le regole in famiglia e nel modo con cui vengono fatte rispettare.

Un aiuto consistente a capire come vengono condivise le regole famiglia ci viene **dall’analisi fattoriale** (Tab. 28).

1. Il primo fattore, denominato delle *regole condivise*, che spiega il 16,20% della varianza, è indicato in prevalenza da quelli per cui Dio è molto importante.
2. Il secondo fattore delle *regole stabili e chiare*, che spiega il 13,54% della varianza, è scelto un po’ da tutti senza che si metta in evidenza una categoria particolare.
3. Il terzo fattore, *le regole per tranquillizzare i genitori*, che comprende anche punizioni molto dure e che spiega il 10,46% della varianza, viene indicato in prevalenza dai più piccoli.
4. *Le regole con punizione certa* che costituisce il quarto fattore e che spiega l’8,17% della varianza, è indicato un po’ da tutti senza che emerga una categoria particolare.
5. Il quinto fattore, *regole elastiche*, che spiega il 7,80% della varianza, viene scelto un po’ da tutti in maniera indistinta.

Facendo il punto sulla disciplina in famiglia, possiamo notare che in genere c’è un comportamento “abbastanza” regolare nell’imporre le regole. La chiarezza, la stabilità e la condivisione delle regole ed anche delle punizioni quando occorrono, sono elementi presenti nella maggioranza delle famiglie degli allievi della Secondaria di 1° grado che frequentano le scuole salesiane d’Italia. Ciò dà forza al sistema delle regole e contribuisce ad una educazione efficace.

Tab. 28 - *Analisi fattoriale: REGOLE IN FAMIGLIA*

| Medie più elevate per studenti: | Etichetta sintetica | Items | Componente | | | | |
|---------------------------------|---------------------------------------|---|------------|--------|--------|--------|--------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Dio molto importante | Regole condivise | Le regole che ti danno tengono conto dei tuoi bisogni | ,721 | ,066 | ,142 | -,040 | ,145 |
| | | Nella tua famiglia le regole vengono concordate insieme a te | ,718 | ,092 | -,026 | ,030 | -,067 |
| | | Le regole ti vengono imposte senza che tu venga ascoltato | -,697 | -,093 | ,330 | ,025 | ,024 |
| | | Anche i tuoi genitori rispettano le regole della famiglia | ,583 | ,369 | -,254 | ,036 | -,137 |
| | | A te vengono imposte certe regole che i tuoi genitori invece non rispettano | -,561 | -,064 | ,362 | ,012 | ,366 |
| | Regole stabili e chiare | Le regole presenti nella tua famiglia sono stabili | ,235 | ,743 | ,027 | -,082 | ,087 |
| | | Le regole sono chiare e precise | ,228 | ,660 | ,017 | ,123 | -,190 |
| | | Nella tua famiglia le regole cambiano continuamente e non sono le stesse quasi mai | -,085 | -,601 | ,389 | ,076 | -,289 |
| | | Non ci sono punizioni se trasgredisci le regole | ,181 | -,523 | -,317 | ,227 | ,187 |
| 11 – 12 anni | Regole per tranquillizzare i genitori | Le regole servono solo a tranquillizzare i tuoi genitori | -,001 | -,087 | ,724 | ,154 | ,157 |
| | | Le punizioni per aver violato le regole sono durissime | -,305 | ,138 | ,660 | -,183 | -,213 |
| | Regole con punizione certa | Quando trasgredisci una regola i tuoi, anche se dovessi essere punito, si impietosiscono e ti perdonano | ,053 | -,157 | -,040 | ,767 | -,125 |
| | | Quando trasgredisci una certa regola i tuoi a volte ti puniscono e a volte no | -,079 | ,114 | ,083 | ,682 | ,209 |
| | Regole lasche | Le regole a volte cambiano quando c'è un'esigenza particolare | -,038 | ,035 | -,058 | ,114 | ,679 |
| | | Ognuno si organizza come meglio crede | -,051 | -,426 | ,143 | -,134 | ,486 |
| % di varianza | | | 16,205 | 13,538 | 10,465 | 8,169 | 7,790 |
| % cumulata | | | 16,205 | 29,743 | 40,208 | 48,378 | 56,168 |

Tuttavia ci sono delle particolarità che devono far riflettere. Tornando sulle risposte date e sulle percentuali ottenute, possiamo notare che le prime cinque risposte indicano regole chiare, giuste, condivise, ragionevoli anche nel modo di farle rispettare, e corrispondono anche ai primi due fattori. Le risposte successive indicano invece un sistema di regole più discutibile: in questi casi dovrebbe prevalere il “falso” ed essere molto ridotto il “vero”. In realtà le risposte informano che non tutte le famiglie si comportano con quella regolarità e chiarezza che sarebbe necessaria perché le regole vengano introiettate ed assunte con responsabilità ed efficacia.

Già al sesto posto abbiamo una buona percentuale di allievi che afferma che “quando trasgredisci una certa regola i tuoi genitori a volte ti puniscono e a volte no” (29,7% di “vero” e 38,5% di “vero in parte”). Questa, che può essere scambiata anche per flessibilità e indulgenza nell’applicazione della sanzione, in realtà rivela la debolezza (se non addirittura la divisione) dei genitori nel far osservare la regola. Ciò è quanto mai deleterio nell’educazione, perché permette al figlio di giocare tra l’osservanza e la non osservanza delle regole, sperando sempre di non incorrere nella sanzione promessa. Questa risposta potrebbe essere letta come lo spartiacque tra atteggiamenti positivi nei riguardi della regola e atteggiamenti più discutibili e non sempre coerenti. Più o meno lo stesso accade per la risposta successiva (quando trasgredisci una regola anche se dovessi essere punito ti perdonano) che evidenzia una mancanza di punizione in caso di violazione della norma (44,6% di “vero in parte”). Simile è la nona risposta secondo cui *non ci sono punizioni se trasgredisce le regole*: anche qui solo un 50% dice che è “falso”, per gli altri è “vero” o “vero in parte”. Queste risposte costituiscono una indicazione abbastanza sintomatica che in famiglia non si ha il coraggio di applicare le punizioni se si trasgrediscono le regole; e, come si può notare, solo metà della popolazione afferma con decisione che è “falso”, l’altra metà riconosce la verità di queste affermazioni o almeno una verità parziale.

All’ottavo posto troviamo una risposta abbastanza inquietante, cioè che *le regole servono solo a tranquillizzare i genitori* (M = 2,33, con un 32,7% di “vero in parte” e un 16,7% di “vero”). Questa risposta è in qualche maniera indicativa della percezione che hanno i ragazzi delle regole e della loro funzione: sono solo un palliativo per i genitori, ma non servono in sé e per sé. Lo stesso può dirsi per la decima risposta, *vengono imposte certe regole che i tuoi genitori invece non rispettano*, dove solo il 55,4% dice che è “falso”, ma il resto (25% “vero in parte”, 18% circa di “vero”) non ha coraggio di smentire questa affermazione. Anche qui la percezione da parte dei ragazzi è che genitori usino le regole solo per tener buoni i figli, ma in realtà che le regole non siano valide in sé e per sé. Ciò destituisce di ogni valore la regola e favorisce la falsità e la contrattazione dell’eccezione e dei limiti che si possono superare in base al comportamento dei genitori o a precedenti eccezioni fatte.

Infine, ci sono alcuni item indicatori di tendenze opposte, ma ugualmente deleterie. La prima è quella *lassista*, ai limiti dell’anarchia: “ognuno si organizza come meglio crede”, oppure “nella tua famiglia le regole cambiano continuamente non sono quasi mai le stesse”: queste risposte danno un’immagine di una famiglia-albergo più che di una vera e propria comunità di persone, che ha un progetto comune, un’idea di cosa voglia dire educare e preparare i figli ad affrontare la vita futura. L’altra tendenza, quella *autoritaria*, è espressa dagli item: “le punizioni per aver violato le regole sono durissime” e “le regole vengono imposte senza che tu venga ascoltato”. Non ascoltare i figli, i loro bisogni, non mettersi in dialogo, significa non spiegare il significato, non aiutarli a capire il valore delle regole, che non

valgono in assoluto, ma per far funzionare bene una collettività; è quindi importante rispettarle, ma soprattutto interiorizzarle e acquisire un meccanismo di rispetto ragionevole delle regole. Se questo non viene fatto e tutto viene deciso dall'alto, oppure si ottiene l'obbedienza con punizioni "durissime", si va oltre ogni confine ragionevole e si provoca una ricaduta negativa sul figlio, che non arriva a interiorizzare le norme, perché non ne comprende il valore e non riesce ad accettare la parte di sacrificio che esse comportano.

Quindi, osservando un po' genericamente queste risposte, si può sostenere che nelle famiglie prese in esame l'educazione sia sostanzialmente corretta ed equilibrata, ma ciò non da parte di tutti. Si può, infatti, notare una certa resistenza da parte di circa metà delle famiglie a dare punizioni: cioè non si è capaci di essere esigenti e coerenti con quello che si decide essere la norma, facendola rispettare o mettendo in atto le sanzioni promesse. Ciò indica che una certa percentuale di famiglie risente del clima "lassista" che pervade la società odierna. Questo è un elemento che indebolisce la forza della regola della norma e rende più difficile tutto il processo educativo: si preferisce instaurare rapporti amichevoli e sereni con i figli, piuttosto che essere più esigenti, ma con la probabilità di ottenere dei figli con un carattere meno forte.

Infine, prendendo spunto dagli ultimi item, dobbiamo notare con rammarico che una certa percentuale di famiglie, per fortuna ridotta, non sa educare. Sono quelle troppo severe, o troppo lassiste, che rischiano di ottenere dai figli l'esatto contrario di ciò che, iscrivendo il figlio ad una scuola salesiana, probabilmente si proponevano. Infatti, studi relativi al clima familiare hanno evidenziato l'incidenza negativa sia di uno stile educativo permissivo e troppo tollerante, sia di quello coercitivo. In entrambi i casi è probabile l'assunzione da parte del bambino di condotte aggressive, nel primo caso per l'incapacità a porre adeguati limiti al proprio comportamento, nel secondo per la tendenza a legittimare l'uso delle stesse modalità comportamentali esperite nella relazione parentale.

7.4. Controllo dell'uso di Internet

Come esemplificazione del tipo di regole e di controllo esercitato dai genitori, abbiamo provato a vedere quale controllo veniva esercitato sulla navigazione in Internet. Si sa che questo strumento, essendo abbastanza recente, tende a sfuggire al controllo dei genitori, sia perché molti non ne conoscono i meccanismi, sia perché pensano che sia innocuo e non possa danneggiare la crescita del figlio. Perciò capita frequentemente che non riceve adeguata attenzione da parte dei genitori. Soprattutto nei riguardi di questo, come di altri nuovi strumenti di comunicazione, i genitori rivelano una sostanziale incapacità di intervenire, una difficoltà di stabilire che cosa si deve o non si deve fare, quali limiti e regole imporre al proprio figlio, in relazione all'età, e come controllare l'uso che ne fa.

Perciò abbiamo chiesto all'allievo di dire se i genitori esercitano il loro controllo quando naviga in Internet (Tab. 29). Le risposte sono state prevalentemente

sul “qualche volta” (46,4%), poi “mai” (31,3%) ed infine “spesso” (20,7%), con una media ponderata del 2,11%: è evidente, anche dalla media, che il “qualche volta” diventa l’indicatore del comportamento abituale della famiglia a questo riguardo. In questa media risultano avere valori più alti, cioè più spostati verso il “mai”, i genitori entrambi con la laurea ($M = 2,27$), dove il “mai” arriva al 42,2%, il “qualche volta” al 41,2%, mentre lo “spesso” si riduce al 15,7%. Quelli che esercitano un controllo un po’ più attento sembrano essere i genitori delle Regioni meridionali ($M = 2,02$), con una prevalenza del “qualche volta” (37,9%), dove però lo “spesso” è pari al 27,6%. Questi dati potrebbero indicare una maggior propensione al controllo dei figli da parte dei genitori del Sud Italia, oppure una maggior diffidenza suscitata in loro da questi nuovi strumenti.

Tab. 29 - *Quando navighi in Internet*

| I tuoi genitori ti controllano | F | % | % valida | % cumulata |
|--------------------------------|-----|-------|----------|------------|
| Mai | 139 | 31,3 | 31,8 | 31,8 |
| Qualche volta | 206 | 46,4 | 47,1 | 78,9 |
| Spesso | 92 | 20,7 | 21,1 | 100,0 |
| Totale | 437 | 98,4 | 100,0 | |
| Non risposto | 7 | 1,6 | | |
| N | 444 | 100,0 | | |

Anche rispetto al livello di studi, possiamo notare che i genitori con un più alto livello che, presumibilmente, conoscono di più lo strumento e sono più abituati a navigare in Internet, sono genitori che tendono a controllare di meno l’uso che ne fanno i figli (“mai” 42,2%; $M = 2,27$). Al contrario i genitori con un livello scolastico medio-basso (qualifica professionale) controllano molto di più ($M = 1,97\%$), con lo “spesso” al 29,9%.

Un’altra domanda era rivolta a scoprire se la navigazione in Internet per troppo tempo suscitava nei genitori dei problemi, per cui ne nascevano delle discussioni, dei litigi con i figli (Tab. 30). Più della metà (51,6%) degli intervistati dichiara di non litigare “mai” per questi motivi, il 38,5% qualche volta, spesso solo il 7,9%. Significativo notare che questo “mai” è un po’ più attenuato nelle Regioni del Centro ($M = 2,37$ vs $M = 2,45$ del resto d’Italia). Riguardo alle categorie che hanno più problemi non sembrano emergere delle differenze particolari. C’è un po’ di differenza in relazione al titolo di studio dei genitori: litigano un po’ meno frequentemente con i figli i genitori con un titolo di qualifica professionale ($M = 2,41$).

Infine, una domanda era rivolta a scoprire se navigavano anche di sera tardi o di notte (Tab. 31), con evidente compromissione del tempo del riposo notturno e quindi della resa scolastica, oltre che rischio di incappare in siti vietati ai minori. Le risposte indicano che per la maggioranza tale problema non sussiste. Ne esiste però un terzo che ha qualche problema al riguardo: il 28,4% naviga “qualche volta”

e l'8,6% lo fa "spesso". Per questi soggetti qualche controllo dei genitori sarebbe salutare, perché sono "persone a rischio" e la mancanza di controllo da parte dei genitori contribuisce ad aggravare la situazione.

Tab. 30 - *Litighi/discuti con i tuoi genitori quando navighi in Internet*

| Litighi/discuti con i tuoi genitori sul troppo tempo che passi | F | % | % valida | % cumulata |
|--|-----|-------|----------|------------|
| Mai | 229 | 51,6 | 52,6 | 52,6 |
| Qualche volta | 171 | 38,5 | 39,3 | 92,0 |
| Spesso | 35 | 7,9 | 8,0 | 100,0 |
| Totale | 435 | 98,0 | 100,0 | |
| Non risposto | 9 | 2,0 | | |
| N | 444 | 100,0 | | |

Tab. 31 - *Navighi anche di sera tardi o di notte*

| Navighi anche di sera tardi o di notte | F | % | % valida | % cumulata |
|--|-----|-------|----------|------------|
| Mai | 271 | 61,0 | 62,3 | 62,3 |
| Qualche volta | 126 | 28,4 | 29,0 | 91,3 |
| Spesso | 38 | 8,6 | 8,7 | 100,0 |
| Totale | 435 | 98,0 | 100,0 | |
| Non risposto | 9 | 2,0 | | |
| N | 444 | 100,0 | | |

Mettendo insieme le risposte a queste domande sul controllo di Internet, se ne ricava l'impressione che la maggioranza dei genitori si disinteressa dell'uso che ne fa il figlio. Ciò provoca anche l'effettiva mancanza di conflitti. Solo se c'è controllo e se non si è d'accordo con l'uso che se ne fa, allora possono nascerne dei conflitti. Ma, come si vede anche da altre domande, sembra che sostanzialmente questa sia una generazione dove "il conflitto è derubricato" (Censis, 2001, 27).

7.5. Comportamento in occasione di litigi

È evidente che se ci sono delle regole, dei controlli e delle punizioni per le infrazioni, ci siano anche dei motivi di contrasto. A questo punto è stato chiesto al ragazzo cosa fa quando bisticcia con i genitori (Tab. 32). Erano possibili cinque risposte. Di queste, quella che è stata scelta dalla maggioranza è la quarta: "reagisci male, ma poi fai quello che dicono" (34%). Al secondo posto, viene la risposta "cerchi di capire perché l'hanno fatto e ne parli con loro", con il 28,6% delle risposte. Un quinto degli intervistati non parla e va in camera sua oppure esce (20,9%). Una parte residua fa finta di niente e poi fa quello che gli pare (5,6%), oppure si ribella e fa i capricci (5,0%).

La risposta "reagisci male, ma poi fai quello che dicono", indica un tentativo di reazione, che si risolve nella cedere alle richieste dei genitori perché parimenti si capiscono i motivi, oppure si ha paura di perdere il loro affetto o i benefici ad esso

connessi. Rispetto a questa risposta ci sono poche variazioni significative: dal punto di vista dell'area geografica si mette in rilievo il meridione, dove la scelgono di meno (25,9%); con una percentuale più o meno simile la scelgono anche quelli che hanno genitori con un basso livello culturale (25,6%), mentre la scelgono con una percentuale significativamente più alta ragazzi che hanno genitori di livello medio (44,0%).

Tab. 32 - Cosa fai quando bisticci con mamma e papà?

| Cosa fai quando bisticci con mamma e papà? | F | % | % valida | % cumulata |
|---|-----|-------|----------|------------|
| Ti ribelli, fai capricci | 22 | 5,0 | 5,0 | 5,0 |
| Fai finta di niente e poi fai come ti pare | 25 | 5,6 | 5,7 | 10,7 |
| Non parli e vai in camera tua o esci | 93 | 20,9 | 21,1 | 31,8 |
| Reagisci male, ma poi fai quello che dicono | 151 | 34,0 | 34,3 | 66,1 |
| Cerchi di capire perché l'hanno fatto e ne parli con loro | 127 | 28,6 | 28,9 | 95,0 |
| Altro | 22 | 5,0 | 5,0 | 100,0 |
| Totale | 440 | 99,1 | 100,0 | |
| Non risposto | 4 | ,9 | | |
| N | 444 | 100,0 | | |

La seconda in percentuale è quella di parlare con i genitori cercando di capire perché l'hanno fatto, che gode del 28,6%: la più bassa di tutte viene da quelli che hanno un basso livello culturale (23,3%). Invece quella di “chiudersi in silenzio, andarsene nella propria camera, oppure uscire” viene scelta in proporzione maggiore dagli studenti dell'Italia meridionale (32,8%).

Pertanto sembra che la maggioranza degli allievi delle scuole salesiane della Secondaria di 1° grado abbia degli atteggiamenti sostanzialmente di reazione positiva anche se, ovviamente, la migliore delle soluzioni non sta al primo posto bensì al secondo; tuttavia le prime due scelte indicano un atteggiamento sostanzialmente positivo: di obbedienza e di accettazione degli ordini dei genitori. Tuttavia va notato un 30% di ragazzi che non hanno delle reazioni positive, con comportamenti che vanno verso una “ribellione” più o meno passiva, o addirittura con ribellioni aperte e manifeste, unite a capricci se non viene esaudito.

7.6. Come vorrei che fossero i genitori

Infine, un'ultima domanda cercava di scoprire come i ragazzi vorrebbero che fossero i loro genitori.

1. Al primo posto è risultata la risposta: che diano loro *più fiducia* con il 47,5%; questo indica quindi che la domanda fondamentale è proprio quella tipica dell'adolescenza, ossia di godere della fiducia dei genitori per fare un pochino più quello che si vuole, per poter gestire meglio i propri passatempi e le cose che si decide di fare.

2. Poi viene la risposta: mi lascino *più libertà* con il 46,4% delle risposte, anche questa in linea con la precedente.
3. Segue la risposta: che “*giochino e passino più tempo con te*” con il 40,8%.
4. Poi che “*insegnino a cavarsela da solo*” (39,6%); seguito dalla richiesta che “siano un esempio di vita” (32,4%); che “ascoltino di più” (28,8%); che “trasmettano dei valori, delle regole di vita” (23,4%); che “non siano loro a risolvere i problemi” (23,2%); che gli “comprino ciò che vuole” (19,1%).
5. Infine agli ultimi posti la richiesta che si occupino di più di lui (14,2%); che non siano troppo permissivi (12,6%), la domanda di più contatti con gli insegnanti (8,3%) e che siano più presenti nelle attività della scuola (7,9%).

Pertanto ai primi posti delle scelte stanno domande che chiedono ai genitori maggiore *fiducia e libertà*. Sono due domande che si corrispondono e vanno nella direzione di quella maggior autonomia che caratterizza il preadolescente, come già anticipato. Tale domanda sembra prevalere tra gli allievi del Piemonte e Valle d’Aosta; in entrambe le situazioni vengono chieste con una percentuale del 54,5%; soprattutto la seconda invece, *più libertà*, viene chiesta con una percentuale molto più bassa da parte degli intervistati dell’Italia meridionale. Se guardiamo al tipo di titolo di studio dei genitori possiamo notare che sono quelli che hanno genitori con una qualifica professionale con il titolo di studio medio-basso a chiedere *più fiducia e libertà* (52,2%). La domanda di maggiore *libertà*, invece, proviene sia da quelli che hanno genitori con il titolo più alto di studio (52,9%), sia da quelli che hanno il titolo più basso (51,2%). Sembra quindi che la cosa stia a cuore un po’ a tutti.

Una domanda di maggior autonomia sembra provenire da altri due item: che i genitori “*insegnino a cavarsela da solo*” (39,6%); che “non siano loro a risolvere i problemi” (23,2%). La prima è segnalata dal 39,6%, ma in maniera significativamente più alta da quelli dell’Italia centrale (46,8%) e da quelli con genitori dal titolo di studio medio alto (44,9%). Quelli che chiedono che non siano i genitori a risolvere tutti i loro problemi (23,2%) sono soprattutto gli studenti del Nord-Est d’Italia (29,1%). Queste domande sembrano denunciare un’eccessiva invadenza dei genitori nella vita dei figli, un’eccessiva tutela; ma evidenziano anche una assunzione di responsabilità e di sana autonomia richiesta ai genitori che li accompagnino in questo percorso. Quindi è un riconoscimento del ruolo che hanno ancora i genitori e dell’importanza per la loro vita, ma è anche una richiesta di un cambio di passo in modo da poterli accompagnare verso un maggior indipendenza.

Successivamente chiedono ai genitori *più tempo* per parlare, giocare, stare con loro (40,8%). In questa richiesta si mettono in evidenza soprattutto gli intervistati dell’Italia centrale (50,6%), mentre lo chiedono molto meno quelli dell’Italia meridionale (31%). La richiesta di *più tempo* viene rivolta anche dai ragazzi che hanno genitori con un basso livello culturale (48,8%). Sulla stessa linea si pone la domanda di un maggior dialogo ed ascolto che gode del 28,8% di risposte. Questa domanda viene fatta in maniera particolare da quelli dell’Italia centrale (41,8%) mentre al minimo stanno quelli dell’Italia meridionale (20,7%). Anche la risposta

“si occupino più di te”, anche se con una percentuale molto più bassa (14,2%), è interessante e si colloca nella logica di chiedere ai genitori più tempo e più attenzione. Questa domanda è evidenziata in particolare da coloro che hanno genitori con un basso livello culturale (23,3%). Sembrano ascrivibili a questo tipo di richieste anche le ultime due risposte in ordine di percentuali: la richiesta ai genitori di essere più presenti nelle attività della scuola e di un maggior contatto con insegnanti. Domande che pur con percentuali inferiori al 10%, sono maggiormente evidenziate da coloro che hanno genitori con un basso livello culturale (18,6%). Il fatto che queste richieste provengano in gran parte da coloro che hanno genitori con un basso livello culturale e quindi, presumibilmente, abbiano anche meno tempo da dedicare ai figli perché probabilmente occupati nel lavoro, è molto significativo; probabilmente c'è un bisogno espresso da queste domande di genitori più presenti nella vita del ragazzo. Se questa può essere vista come un'età in cui sembra che ci sia meno bisogno dei genitori, allora è bene fare attenzione a questa domanda e cogliere che, sotto atteggiamenti di sufficienza e spavalderia, si nasconde un bambino che ha ancora tanto bisogno dell'affetto e della presenza dei genitori. Infatti, la mancanza di un vero dialogo tra genitori e figli rende impossibile la crescita di questi ultimi. Questa mancanza di autentico dialogo sarebbe dimostrata anche dalla mancanza di conflitto interno alla famiglia: tale mancanza può sembrare, a prima vista, positiva, ma il fatto che il conflitto diventi latente non aiuta a crescere, non fa maturare la personalità e, soprattutto, non risolve il conflitto. Così questo conflitto è a sua volta causa di malessere e disagio, come rilevava il rapporto Censis del 2001 (p. 27ss.).

La domanda di *contenuti valoriali* sembra più presente nell'istanza di essere un esempio di vita (32,4%) e di trasmettere dei valori (23,4%). La prima è segnalata più o meno ugualmente in tutte le Regioni d'Italia, mentre invece emerge tra gli studenti che hanno genitori con livello di studio medio-basso (46,3%) ed, inversamente, diminuisce tra quelli che hanno genitori con un livello medio alto (4,3%). La domanda di trasmettere più valori è meno segnalata da parte degli allievi dell'Italia meridionale (15,5%) e, con una percentuale più o meno simile (15,9%) dai figli di quelli che hanno un titolo di studio medio-alto, mentre invece è significativamente molto più segnalata da quelli che hanno genitori con titolo di studio medio (28,0%). Quindi c'è da prendere atto di una certa domanda di dirittura morale da parte di una buona percentuale degli allievi intervistati.

All'**analisi fattoriale** (Tab. 33) queste risposte hanno rivelato che ci sono dei fattori che emergono e che mettono in rilievo le stesse categorie che abbiamo analizzato precedentemente. Un primo fattore è quello *dell'attenzione e del tempo*: giochino e passino del tempo con te, dialoghino si occupino di te, che spiega il 12,82% della varianza. In questo non sembrano emergere delle categorie particolari di studenti: quindi è richiesto più o meno da tutti come una domanda tipica dell'età.

Il secondo fattore è *la richiesta di esempi e valori*, quindi una richiesta di dirittura morale, che spiega il 12,61% della varianza ed è più segnalata da quelli per cui

Dio è abbastanza importante. Evidentemente qui si coniuga domanda di valori ed educazione religiosa, e le due cose sembrano logicamente correlabili.

Il terzo fattore è la *domanda di autonomia* (“non siano loro a risolvere i miei problemi” e “lascino più libertà”, “insegnino a cavarsela da solo” e “diano più fiducia”): questo fattore spiega il 12,31% della varianza ed è particolarmente segnalato da quelli che hanno gravi difficoltà scolastiche.

La domanda di *maggior partecipazione a scuola* è il quarto fattore, che spiega l’11,29% della varianza e non si segnala per categorie specifiche di allievi.

Infine il fattore che viene chiamato *rigore e disponibilità*, mette insieme due domande antitetiche “non siano troppo permissivi” e di “comprare tutto ciò che vuoi”, spiega l’8,47% della varianza, ed è più segnalato dai più piccoli (11-12 anni). Anche la contraddittorietà di queste domande sembra indicare quant’è difficile a quest’età saper interpretare bene i desideri dei figli.

Tab. 33 - *Analisi fattoriale: VUOI CHE I TUOI GENITORI*

| Medie più elevate per studenti: | Etichetta sintetica | Items | Componente | | | | |
|---------------------------------|------------------------|--|------------|--------|--------|--------|--------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Attenzione e tempo | Giochino e passino del tempo con te | ,704 | ,012 | -,096 | -,066 | ,160 |
| | | Dialoghino con te e ti ascoltino di più | ,683 | ,143 | ,033 | ,127 | -,050 |
| | | Si occupino più di te | ,618 | ,024 | ,124 | ,311 | -,091 |
| Dio abbastanza importante | Esempio e valori | Siano un esempio di vita | ,146 | ,804 | -,004 | ,049 | ,057 |
| | | Ti trasmettano dei valori e delle regole di vita | ,053 | ,770 | ,060 | ,139 | ,053 |
| Difficoltà scolastiche si | Autonomia | Non siano loro a risolvere i tuoi problemi | -,134 | -,024 | ,715 | ,068 | ,044 |
| | | Ti lascino più libertà | ,276 | -,134 | ,665 | -,077 | -,053 |
| | | Ti insegnino a cavartela da solo | -,095 | ,371 | ,582 | ,059 | ,044 |
| | | Ti diano più fiducia | ,399 | ,037 | ,445 | ,007 | ,210 |
| | Partecipazione scuola | Siano più a contatto con i tuoi insegnanti | ,038 | ,059 | -,016 | ,818 | ,131 |
| | | Siano più presenti nelle attività della scuola | ,179 | ,106 | ,049 | ,785 | -,041 |
| 11 – 12 anni | Rigore e disponibilità | Non siano troppo permissivi | ,037 | ,221 | -,021 | ,007 | ,847 |
| | | Ti comprino tutto quello che vuoi | ,044 | -,397 | ,281 | ,170 | ,521 |
| % di varianza | | | 12,819 | 12,614 | 12,308 | 11,286 | 8,473 |
| % cumulata | | | 12,819 | 25,433 | 37,741 | 49,027 | 57,501 |

8. ESPERIENZE DI VITA

Un’ultima parte delle domande cercava di indagare sui comportamenti e sulle esperienze di vita del preadolescente, intese come risultato dell’educazione ricevuta, con il fine, inoltre, di evidenziare eventuali situazione problematiche che po-

tevano aprire degli spiragli su incipienti comportamenti di rischio. A questo scopo sono state formulate le seguenti domande.

8.1. Appartenenza a gruppi e associazioni

Alla domanda “appartieni a qualche gruppo/associazione?” (Tab. 34), più della metà ha risposto “no” (52,9%), il resto “sì” (47,1%). Pertanto in questi allievi delle scuole salesiane la militanza in gruppo di associazioni non si segnala in maniera significativamente superiore a quello che capita nella maggioranza dei ragazzi di queste età. Meno si segnalano soprattutto quelli che hanno difficoltà scolastiche (55,5%), amici drogati (59,0%), per cui Dio non è molto importante (60,8%).

Tab. 34 - *Appartieni a qualche gruppo/associazione*

| Appartieni a qualche gruppo/associazione | F | % | % valida |
|--|-----|-------|----------|
| No | 231 | 52,0 | 52,9 |
| Si | 206 | 46,4 | 47,1 |
| Totale | 437 | 98,4 | 100,0 |
| Non risposto | 7 | 1,6 | |
| N | 444 | 100,0 | |

Dei 206 che hanno risposto “sì”, alla domanda in quale tipo di associazione militavano, la maggioranza ha indicato un’*associazione di tipo sportivo ricreativo* (52,9%). A questa aderiscono soprattutto i figli di genitori entrambi laureati (61,9%, vs. 38,9% dei figli di genitori con un basso livello di studio), i maschi (63,2% vs. 42,0% delle femmine), i più piccoli (58,1% vs. 48,7% dei più grandi), quelli con maggiori difficoltà scolastiche (57,3%), i cui insegnanti non conoscono i problemi familiari (58,3%), che stanno spesso ai videogiochi (61,0%), i cui genitori non controllano l’uso di Internet (70,7%), che hanno qualche amico che usa droga (62,5%), per cui Dio è poco importante (70,0%); ma anche quelli che abitano in Piemonte e Valle d’Aosta (57,6%) e nel Sud Italia (57,1%).

Al secondo posto vengono le *associazioni a scopo religioso* (40,8%), più frequentate dai figli di genitori con livello di studi medio (52,4% vs. 33,3% di figli di genitori con titoli di studio alto e 34,0% medio-alto), le ragazze (51,0% vs. 31,1% dei maschi), i più grandi (45,1% vs. 35,5% dei più piccoli), quelli che non hanno difficoltà scolastiche (43,5% vs. 36,6%), i cui genitori partecipano ai corsi di formazione (55,3%), che controllano i figli quando navigano in Internet (43,2% vs. 34,5%), che impartiscono le punizioni promesse (45,6% vs. 35,6%), che non tendono a risolvere i propri problemi da soli (46,8% vs. 35,3%), per cui Dio è molto importante (44,7% vs. 25,0% di quelli per cui è poco importante), che usano raramente i videogiochi (46,7% vs. 28,8%), che usano poco il cellulare (43,6%, vs. 36,9%) e quelli che hanno amici che usano droga (50,0% vs. 40,1%).

Tab. 35 - *Si tratta di un'associazione*

| Si tratta di un'associazione | F | % | % valida | % cumulata |
|--|----------|----------|-----------------|-------------------|
| A scopo musicale, artistico, culturale | 50 | 11,3 | 11,3 | 100,0 |
| A scopo educativo dei giovani (scoutismo) | 50 | 11,3 | 11,3 | 100,0 |
| A scopo religioso (gruppi giovanili parrocchiali) | 88 | 19,8 | 19,8 | 100,0 |
| A scopo ambientalista, ecologista, di protezione civile (tipo wwf) | 20 | 4,5 | 4,5 | 100,0 |
| Di impegno su problemi emergenti (povertà, disoccupazione, razzismo) | 14 | 3,2 | 3,2 | 100,0 |
| Di promozione sportiva o di attività ricreativa | 113 | 25,5 | 25,5 | 100,0 |

Al terzo posto vengono scelte *associazioni di tipo culturale artistico musicale* (22,8%) particolarmente segnalate nel Sud Italia (35,7%) e dai figli di genitori entrambi con laurea (35,7%), e le *associazioni a scopo educativo* come gli scout (22,3%), significativamente più presenti al Centro (37,5%) e Sud Italia (35,7%) e più segnalate da figli di genitori con diploma l'uno e laurea l'altro (30,0%). Altri tipi di associazioni sono poco rappresentate e non meritano particolare attenzione.

Si voleva poi capire se queste associazioni fossero presenti prevalentemente nella scuola, o nella parrocchia-oratorio, oppure non avessero niente a che fare con queste due realtà e quindi fossero in qualche maniera indipendenti dagli ambienti religiosi normalmente frequentati (Tab. 36).

Tab. 36 - *L'associazione*

| L'associazione: | F | % | % valida |
|--|----------|----------|-----------------|
| È presente all'interno della tua scuola | 53 | 11,9 | 23,6 |
| Sta nella parrocchia/oratorio che frequenti | 63 | 14,2 | 28,0 |
| Non ha niente a che fare con la scuola o con la parrocchia | 98 | 22,1 | 43,6 |
| Altro | 11 | 2,5 | 4,9 |
| Totale | 225 | 50,7 | 100,0 |
| Non risposto | 219 | 49,3 | |
| N | 444 | 100,0 | |

Quasi la metà (49,3%) non hanno risposto a questa domanda. Per il resto hanno risposto in gran parte (22,1%) che non hanno niente a che fare né con la scuola né con la parrocchia; il 14,2% che stanno nella parrocchia-oratorio che frequenta; l'11,9% che sono all'interno della scuola. La percentuale più alta di coloro che dichiarano che tale associazione non sta né nella scuola né nella parrocchia è composta dai figli di genitori con il più alto livello di studio (27,5%), mentre invece quelli che dichiarano di frequentare un'associazione all'interno della scuola sono quelli con genitori con il più basso livello di studi (23,3%). Segno questo di una maggior disponibilità anche nell'offerta associativo-culturale da parte dei genitori con più alti titoli di studio.

Complessivamente si può osservare che la maggior adesione alle associazioni di tipo sportivo-ricreativo corrisponde ad un dato generale che si riscontra sia nella

ricerca COSPES, sia in altre ricerche. D'altra parte la maggior domanda di associazioni di tipo sportivo-ricreativo corrisponde anche al bisogno di movimento e di scoperta dello spazio attorno, tipico di questa fascia d'età, come detto precedentemente. La stessa maggior frequentazione dei maschi è significativa perché il bisogno di movimento di "fare" è tipicamente loro.

Al contrario, la maggior partecipazione alle associazioni a scopo religioso da parte di ragazze si confà alla tendenza da parte di questo tipo di popolazione a sviluppare un più forte sentimento anche in campo religioso e ad assumere più frequentemente degli impegni forti nella propria vita. Ovviamente c'è da aspettarsi anche che per loro Dio sia molto importante ed in generale si può osservare che hanno un tipo di educazione familiare più controllata (uso di Internet, videogiochi e cellulare) e severa (punizioni), con genitori che partecipano essi stessi alla formazione proposta dalla scuola. È congruente con questo tipo di educazione il fatto che non segnalino difficoltà a scuola e che in genere si mostrino più dipendenti dai familiari. Mentre stupisce il fatto che abbiano amici che usano droga: probabilmente ciò può indicare una specie di vocazione "missionaria" o da "crocerossina" da parte di queste ragazze che probabilmente vorrebbero "salvare" con la loro vicinanza amici tossicodipendenti. Se ciò fosse, bisognerebbe metterle in guardia contro illusioni di facili "conversioni" da parte dei tossicodipendenti. Soprattutto a quest'età, una eccessiva prossimità con persone che fanno abitualmente uso di sostanze stupefacenti sovente si risolve con un "traviamento" delle volenterose "crocerossine". Tuttavia il dato va preso con molta cautela, tenuto conto del limitato numero (16) di coloro che dichiarano di avere un amico che fa uso di droga, una cifra insignificante a fronte dei numeri complessivi della ricerca!

8.2. Cosa vorresti cambiare nella tua vita

Un'ulteriore domanda aveva lo scopo di verificare fino a che punto il ragazzo fosse contento della sua vita. Per questo era stata formulata una domanda in questi termini "Cosa vorresti cambiare nella tua vita" (Tav. 37a).

1. Tra le risposte al primo posto viene la richiesta di cambiare *l'aspetto fisico* (35,6%) di cui una percentuale significativamente più alta è quella proveniente dal Piemonte e Valle d'Aosta (40,9%), mentre la più bassa si colloca nel resto del Nord Italia (30,3%). Molto elevata è tra le ragazze (45,0% vs. 27,2% dei maschi) e tra quelli che hanno un amico che si droga (46,2%), quelli che per loro Dio è abbastanza importante (40,8%), quelli che stanno molto al cellulare (43,0% vs. 29,9%), quelli i cui problemi familiari sono conosciuti dagli insegnanti (44,8%), i cui genitori non partecipano alla definizione del PE (40,5%) e che non li controllano quando navigano in Internet (40,3%). Questa indicazione è classica dell'adolescenza ed indica la difficoltà di accettarsi come si è, soprattutto in un periodo di rapide trasformazioni fisiche. È molto indicativo che venga prevalentemente dalle ragazze, sia perché sono in anticipo sui maschi per le trasformazioni fisiche, sia perché gli stereotipi sociali vogliono la

ragazza sempre “bella”: questa segnalazione può indicare che esse stanno patendo questa pressione sociale, e che potrebbe nascondersi dietro a qualcuna di queste risposte un problema di incipiente anoressia.

2. Al secondo posto viene la richiesta di cambiare *una cattiva abitudine* (28,8%): la risposta è stata segnalata in particolare dagli intervistati del Piemonte e Valle d’Aosta (34,1%), da quelli che hanno un amico che si droga (46,2%), da quelli che stanno spesso ai videogiochi (38,7%), da quelli che hanno difficoltà scolastiche (34,6%), dai più piccoli (33,2%), mentre è pochissimo segnalata da quelli i cui problemi familiari sono conosciuti dagli insegnanti (20,7%). Visto che sono persone che stanno spesso ai videogiochi, sono contigui alla droga e hanno difficoltà scolastiche, penso che tale richiesta abbia un buon fondamento.
3. La terza è la richiesta di cambiare *carattere* (26,1%): risposta scelta soprattutto dai ragazzi del Piemonte e Valle d’Aosta (33,3%) e da quelli che hanno genitori con titoli di studio medio-basso (35,8%) e basso (32,6%), che hanno difficoltà scolastiche (35,1%), mentre è poco segnalata dai figli di genitori con titolo di studio molto alto (18,6%).
4. Al quarto posto viene l’indicazione che *non vogliono cambiare nulla ma stanno bene così come sono*, espressa dal 24,1%: di questi la percentuale più alta viene dai figli di genitori con il più alto livello di studio (28,4%), da quelli che non hanno difficoltà scolastiche (30,8%), mentre la percentuale più bassa proviene dai figli di genitori con un titolo di studio medio-basso (19,4%), da quelli che hanno difficoltà scolastiche (15,2%), da quelli che non sono controllati quando navigano in Internet (16,5%) e da quelli che hanno un amico che si droga (17,9%): categorie queste che più si rendono conto che qualcosa non va nella loro vita.
5. Al quinto posto si attesta la richiesta di mutamento della *condizione economica* (19,4%), di cui la percentuale più alta è composta da quelli che hanno un amico che si droga (30,8%), i cui problemi familiari sono conosciuti dagli insegnanti (27,6%) ma non lo stile educativo familiare (25,2%), da quelli che hanno genitori con titolo di studio medio-alto (25,2%), mentre la più bassa percentuale in questa richiesta viene sorprendentemente dai ragazzi che abitano al Sud (12,1%).
6. Al sesto posto viene indicato *l’ambiente e il modo di trascorrere il tempo libero* segnalato dal 16,0%, senza differenze significative tra le varie categorie.
7. Al settimo posto è indicato il desiderio di cambiare *il rapporto con i genitori* (15,5%): la maggioranza di queste risposte proviene dal Piemonte e Valle d’Aosta (22,7%), da quelli che hanno difficoltà scolastiche (24,1%), da quelli per cui Dio è poco o nulla importante (23,5%), da quelli che tengono a risolvere il problemi da soli (19,9%), da quelli il cui stile educativo familiare non è conosciuto dagli insegnanti e i cui genitori non partecipano ai corsi di formazione organizzati dalla scuola (19,6%), che non controllano l’uso di Internet (19,4%), ma in compenso litigano spesso per questo motivo (21,4%).

Tab. 37a - *Analisi fattoriale: VORRESTI CAMBIARE NELLA TUA VITA*

| Medie più elevate per studenti: | Etichetta sintetica | Items | Componente | | | |
|---------------------------------|-------------------------------------|--|------------|--------|--------|--------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | Soldi salute carattere | Il modo in cui spendi i soldi | ,669 | -,102 | -,064 | ,216 |
| | | Una cattiva abitudine che hai preso | ,649 | -,056 | ,280 | -,082 |
| | | L'Attuale stato di salute | ,638 | ,158 | -,044 | ,080 |
| | | Il carattere | ,406 | ,334 | ,394 | -,089 |
| | Amici scuola | Gli amici | -,001 | ,782 | ,108 | -,015 |
| | | La scuola che frequenti | ,038 | ,723 | -,052 | ,129 |
| Difficoltà scolastiche si | Religione, tempo libero, genitori | Il modo di vivere l'Esperienza religiosa | ,009 | -,169 | ,731 | -,096 |
| | | L'Ambiente e il modo in cui trascori il tempo libero | -,026 | ,293 | ,568 | ,211 |
| | | Il rapporto con i genitori | ,135 | ,062 | ,474 | ,306 |
| | Aspetto fisico condizione economica | L'Aspetto fisico | ,103 | ,030 | -,013 | ,732 |
| | | La tua condizione economica | ,023 | ,069 | ,146 | ,704 |
| % di varianza | | | 13,391 | 12,806 | 12,335 | 11,485 |
| % cumulata | | | 13,391 | 26,196 | 38,532 | 50,017 |

Tab. 37b - *Non vuoi cambiare nulla, stai bene così*

| Non vuoi cambiare nulla, stai bene così | F | % |
|---|-----|-------|
| No | 337 | 75,9 |
| Si | 107 | 24,1 |
| Totale | 444 | 100,0 |

Degli altri problemi indicati, che hanno percentuali irrilevanti, ne puntualizziamo solo due che richiedono una attenzione particolare: una è *il modo di spendere i soldi*, segnalata dall'8,3%, ma dal 16,4% dai figli di coloro che hanno un titolo di studio medio-basso e da quelli che stanno spesso ai videogiochi (13,1%). Probabilmente qualcuno di questi ragazzi sta correndo il rischio di iniziare una carriera di dipendenza da videogiochi.

Infine, va presa con molta serietà l'indicazione della problematicità dello *stato di salute* di alcuni, segnalato solo dal 5,4% dei rispondenti, ma dal 20,9% di quelli che hanno genitori con basso livello di studio e dal 13,8% di quelli i cui problemi familiari sono conosciuti dagli insegnanti. Soprattutto andrebbe individuato quel 7% i cui problemi non sono noti agli insegnanti...

8.3. A confronto con il mondo della droga

La domanda 29 ha inteso verificare se già a questa età i ragazzi potrebbero aver fatto esperienze circoscritte al mondo della droga, rapportandole a una scala di frequenza. Va subito evidenziato che tutte le alternative elencate nella domanda

presentano una media che attesta che una netta maggioranza di loro non ha fatto “mai” questo tipo di esperienze (Tab. 38a).

Volendo scendere nei dettagli, si osserva tuttavia che “qualche volta” o alcuni anche “spesso”:

- hanno visto qualcuno che stava facendo uso di droga (16,4%);
- hanno parlato con persone che fanno uso di droga (15,1%);
- conoscono persone che fanno uso di droghe (13,7%);
- hanno visto spacciare droga (10,9).

Mentre risultano assai meno frequenti i casi in cui viene ammesso:

- di avere un amico che fa uso di droga (8,8%);
- che all’intervistato è stata offerta della droga (6,3%);
- di aver sentito il desiderio di provare la droga (4,5%);
- di aver preso in mano la droga (3,8%).

Tab. 38a - *Contiguità con il mondo della droga*

| Quali di queste esperienze ti è capitato di fare | Mai | Qualche volta | Spesso | M |
|---|-------------|---------------|------------|-------------|
| Parlare con qualche persona che ha fatto uso di droga | 84,7 | 11,2 | 4,1 | 1,19 |
| Conoscere persone che fanno uso di droghe | 86,0 | 11,3 | 2,8 | 1,17 |
| Vedere qualcuno che stava usando droga | 83,3 | 14,0 | 2,8 | 1,19 |
| Sentirti offrire qualche tipo di droga | 93,6 | 4,4 | 2,1 | 1,08 |
| Vedere spacciare droga | 89,0 | 7,8 | 3,2 | 1,14 |
| Sentire il desiderio di provare una droga | 95,4 | 2,1 | 2,5 | 1,07 |
| Avere un amico che fa uso di droga | 91,1 | 6,0 | 3,0 | 1,12 |
| Prendere in mano droga | 96,1 | 2,1 | 1,8 | 1,06 |

Tab. 38b - *Analisi fattoriale: DROGA*

| | | Componente |
|---------------------------------|---|---------------|
| Medie più elevate per studenti: | Items | 1 |
| | Sentirti offrire qualche tipo di droga | ,857 |
| | Prendere in mano droga | ,850 |
| | Sentire il desiderio di provare una droga | ,848 |
| | Conoscere persone che fanno uso di droghe | ,795 |
| | Avere un amico che fa uso di droga | ,786 |
| | Parlare con qualche persona che ha fatto uso di droga | ,772 |
| | Vedere spacciare droga | ,755 |
| | Vedere qualcuno che stava usando droga | ,700 |
| | % di varianza | 63,500 |

Le segnalazioni di aver provato queste esperienze provengono in modo particolare dalle fila di chi ha amici che fanno uso di droga. In merito soprattutto all’aver avuto esperienze più dirette e coinvolgenti con il mondo della droga (aver preso in mano la droga e/o aver sentito il desiderio di provarla), portano a conno-

tare coloro che provengono da famiglie meno abbienti (stando al basso titolo di studio), chi ha genitori che non li controllano nell'uso di Internet, chi risiede nelle Regioni meridionali; viceversa, chi si è limitato a segnalare il fenomeno "per conoscenza", appare più concentrato nelle famiglie di diplomati/laureati e nelle Regioni del Nord, sebbene anche questi ultimi denunciino la scarsa presenza dei genitori quando fanno uso di Internet.

8.4. A confronto con Dio

Se si poteva dare per scontato che, all'interno di una struttura scolastica decisamente caratterizzata per l'appartenenza ad una Congregazione religiosa, la domanda sull'importanza che ha Dio nella propria vita (n. 30) potesse ricevere un alto quanto unanime consenso, stando anche alla verde età di questi ragazzi, in realtà i dati tendono piuttosto a relativizzare in qualche modo le aspettative:

- se l'importanza di Dio nella propria vita in media si può considerare elevata ($M = 1.66$), al tempo stesso si può osservare che essa si colloca vicina all'"abbastanza" piuttosto che al "molto";
- inoltre se è "vero" che una netta maggioranza di questi studenti risponde alle aspettative di importanza (85,8%), la quota residua non solo ammette la scarsa presenza di Dio nella propria vita, ma al suo interno è presente un 3,2% che ha dichiarato apertamente che Dio non esiste.

Scendendo all'interno delle variabili incrociate si osserva che l'importanza di Dio nella propria vita riguarda maggiormente le ragazze, chi non ha difficoltà scolastiche, chi partecipa ad attività associative e chi appare meno dipendente dai videogiochi e dal cellulare.

Viceversa, il calo d'importanza e/o la negazione di Dio appaiono più segnalati tra le fila dei maschi, di chi ha 13 anni e più, di chi ammette di avere difficoltà scolastiche, di chi ha genitori che non partecipano alla vita della scuola e non controllano i figli quando fanno uso di Internet e, in modo particolare, di chi ha amici che fanno uso di droghe. Quest'ultimo andamento dei dati permette di ipotizzare che siano interessate ad inviare nelle "scuole private cattoliche" anche famiglie diversamente motivate dall'offrire ai figli un'educazione religiosa; si spiegherebbe così anche la loro mancata partecipazione alla vita della scuola.

8.5. A confronto con l'altro, il "diverso"

La domanda (n. 31) mirata a verificare l'atteggiamento che questi ragazzi hanno nei confronti dell'"altro", considerato nella sua veste di "diverso", nello specifico gli immigrati e le culture altre di cui sono portatori, era composta da 6 alternative, di cui due di senso positivo (Tab. 39):

- quella che asseriva che "si può imparare molto dalle culture di altri popoli" ha trovato "molto" e "abbastanza d'accordo" tre ragazzi su quattro (76,2%; $M = 1,86$);

- anche “l’arricchimento della cultura italiana grazie al contributo degli immigrati” ha ricevuto consensi seppure in misura leggermente inferiore (69%; M = 2,58).

Le rimanenti alternative erano di senso negativo-provocatorio. Due di esse presentano quote più alte di “disaccordo”, che hanno riguardato:

- l’affermazione secondo cui “gli immigrati devono abbandonare le loro usanze e tradizioni se si vuole vivere pacificamente” (73,7%; M = 3,03);
- e quella che sancisce lo “jus sanguinis” (“la cittadinanza italiana spetta solo a chi ha almeno un genitore italiano”: 62,2%; M = 2,98).

Viceversa le altre due presentano quote elevate di “accordo”, e riguardano:

- l’accusa agli immigrati di “portar via il lavoro agli italiani” (40,3%; M = 2,72);
- ma soprattutto il dato allarmante viene dal constatare che in questo tipo di scuole, e già a questa età, gli immigrati vengono etichettati da oltre la metà dei ragazzi come “portatori di criminalità (51,3%; M = 2,44).

Tab. 39 - *Analisi fattoriale: IMMIGRAZIONE*

| Medie più elevate per studenti: | | Componente |
|--|---|---------------|
| | Items | 1 |
| Maschi Genitori entrambi italiani Nord Dio per nulla importante | Gli immigrati aggravano i problemi di criminalità dell'Italia | ,793 |
| | Gli immigrati portano via il lavoro agli italiani | ,788 |
| | Si può imparare molto dalle culture di altri popoli | -,683 |
| | Per vivere pacificamente occorre che gli immigrati abbandonino le loro usanze e tradizioni | ,682 |
| | Gli immigrati contribuiscono ad un arricchimento culturale dell'Italia | -,641 |
| | La cittadinanza italiana spetta solo a chi ha almeno un genitore italiano o radici etniche italiane | ,584 |
| % di varianza | | 48,892 |

L’andamento d’insieme di questi dati lascia pensare che “in teoria” si voglia salvare la faccia dimostrando apertura culturale (imparare dalle altre culture, arricchirci reciprocamente...), ma quando si vanno a toccare da vicino i propri interessi allora ci si chiude a riccio e l’“altro” diventa inevitabilmente una minaccia. È così che questi ragazzi, di “buone famiglie” e in genere di livello sociale medio-alto, non fanno che manifestare (talora inconsciamente) quel “razzismo fine” che respirano in famiglia e che attraversa un po’ tutti gli strati della cultura italiana, compresa quella “cattolica”.

E comunque anche in questo caso i dati disaggregati portano a distinguere:

- chi presenta “concordanze” sulle alternative di senso positivo e “discordanze” su quelle di senso negativo/provocatorio: in genere sono le ragazze, gli 11-12enni e coloro che passano meno ore ai videogiochi;

- chi, viceversa, manifesta maggiore propensione alla discriminazione presenta le caratteristiche negative emerse un po' dappertutto nell'inchiesta, in particolare maschi, appartenenza alle Regioni del Nord, estrazione da famiglie medio basse, composte da genitori entrambi italiani, assenza dei genitori dalla vita della scuola, ma anche dalla vita del figlio (stando al mancato controllo sul suo comportamento), difficoltà scolastiche, assenza di Dio nella propria vita.

9. GENERAZIONI “GENETICAMENTE MUTATE”

La serie di domande relative ai videogiochi e al tempo trascorso in Internet e/o usando strumenti vari (cellulare, IPod, MP3...) è stata inserita nell'indagine al fine di verificare se e quanto questi ragazzi rientrano negli stereotipi di “nativi digitali” o, come in genere vengono descritti, di:

- generazione-techno: sono ubriachi d'informazione, maniaco di SMS e delle chat, fino a confondere il virtuale con la realtà, eccitati dall'uso di videogiochi violenti, sedotti dagli I-Pod, dagli I-pad o Tablet, che portano in giro come protesi, scaricano da Internet qualunque cosa, in una specie di “vampiraggio collezionista”; dipendenti dai cellulari come da una parte sdoppiata di se stessi, fino a perdere la percezione del confine tra la realtà e il virtuale, fino a cadere in una specie di autismo solipsistico; piccoli sordomuti, inibiti dalla musica perennemente rovesciata nelle orecchie che li rinchioda in una specie di contenitore sotto vuoto spinto, inaccessibile a relazioni dirette, contatti fisici reali; sanno gestire il potere di questi mezzi sempre più potenti con una perizia ineguagliabile rispetto al mondo adulto;
- cybernauti: stanno sulla piazza virtuale dove si espongono ogni giorno rovesciando in rete un'ondata di pensieri, emozioni, rivelazioni, provocazioni, immagini, segreti, confessioni, dialoghi..., un flusso che essi lasciano scorrere convulsamente come un fiume in piena, travolti dalla fretta di crescere, di bruciare le tappe, per dimostrare di esistere, di contare..., dietro tempeste ormonali anticipate, dietro emozioni virtuali gonfiate;
- generazioni dotate di identità liquida: hanno la mania di filmare col cellulare minireality fatti a scuola o in casa, per poi diffonderli via SMS o in rete per dare spettacolo di sé, per imitare i miti della tv, per dimostrare a se stessi e agli altri di essere “qualcuno”, per “pagare il conto” di affiliazione al branco, per organizzare gerarchie al suo interno; impermeabili ad ogni stimolo che non venga dal branco, incatenati gli uni agli altri in un'invisibile gabbia digitale, contagiati da modelli come epidemie; tuttavia si tratta pur sempre di relazioni con l'altro per interposta immagine, che induce talora a forme di cyberbullismo, aggressioni online praticate col volto mascherato dalla rete.

9.1. Come giocare “il tempo delle mele” tra alienazione e distrazione

La richiesta di indicare quanto tempo passano ai videogiochi trova consensi in una metà circa degli intervistati (47,3%) che afferma di usarli “qualche volta”, mentre un altro terzo dichiara di farne uso “spesso” (30,9%) e soltanto il 1,3% pare non ne rimanga contagiato; la media (1,86) attesta comunque un uso “abbastanza” frequente. I maggiori fruitori di questo passatempo appaiono decisamente i maschi rispetto alle ragazze (indipendentemente dall’età), cui si aggiungono coloro che hanno genitori che non controllano e/o non partecipano alla vita della scuola e chi ha amici nel “branco” che fanno uso di droghe.

Tab. 40 - *Usa dei videogiochi*

| Usi i videogiochi: | F | % | % valida | % cumulata |
|--------------------|-----|-------|----------|------------|
| Mai | 77 | 17,3 | 18,2 | 18,2 |
| Qualche volta | 210 | 47,3 | 49,5 | 67,7 |
| Spesso | 137 | 30,9 | 32,3 | 100,0 |
| Totale | 424 | 95,5 | 100,0 | |
| Non risposto | 20 | 4,5 | | |
| N | 444 | 100,0 | | |

Tab. 41 - *Analisi fattoriale: VIDEOGIOCHI & SENSAZIONI*

| Medie più elevate per studenti: | Etichetta sintetica | Items | Componente | |
|---|---------------------|--|-------------|---|
| | | | 1 | 2 |
| Maschi Difficoltà scolastiche si Amico droga spesso Dio per nulla importante | Alienazione | Ti succede di saltare i pasti o di perdere ore di sonno per giocare ai videogiochi | ,720 | -,002 |
| | | Ultimamente spendi sempre più soldi e tempo nei videogiochi/videopoker | ,671 | ,074 |
| | | Da quando usi i videogiochi il tuo rendimento scolastico è peggiorato | ,575 | ,232 |
| | | Non passa giorno senza giocare ai videogiochi | ,565 | ,314 |
| | | Con i compagni parli quasi sempre dei videogiochi | ,550 | ,346 |
| | | Dici bugie ai genitori quando ti chiedono da quanto tempo stai giocando | ,531 | ,343 |
| | | Litighi con i tuoi genitori quando ti impediscono di stare ai i videogiochi | ,503 | ,487 |
| | | Con gli amici organizzati vere e proprie partite a base di videogiochi | ,477 | ,439 |
| | | Quando giochi dici parolacce e fai cose che in altri momenti non faresti mai | ,453 | ,337 |
| | | Maschi | Distrazione | Quando giochi svaniscono tutti i tuoi problemi e preoccupazioni |
| Quando giochi ti concentri talmente da perdere la cognizione del tempo | ,208 | | | ,704 |
| Una volta che hai cominciato a giocare non smetteresti mai | ,287 | | | ,646 |
| Anche se cerchi di non usare troppo spesso i videogiochi, ci pensi frequentemente | ,247 | | | ,597 |
| | | % di varianza | 23,654 | 21,557 |
| | | % cumulata | 23,654 | 45,211 |

Le sensazioni che provano quando giocano riguardano, stando alle più alte segnalazioni: la perdita della nozione del tempo; il bisogno di continuare senza mai smettere, fino ad arrivare a saltare i pasti o a perdere ore di sonno; vivere in uno stato di incoscienza, dove svaniscono problemi e preoccupazioni; i videogiochi sono per loro un pensiero fisso e ne parlano continuamente con i compagni; oltre a dire parolacce e bugie ai genitori quando giocano e a litigare con loro quando impediscono di giocare (ciò che non farebbero in altre occasioni), una delle conseguenze più gravi sta nell'accusare un peggioramento del rendimento scolastico.

L'analisi fattoriale ha raggruppato nel primo fattore la serie di sensazioni che provocano "alienazione" e, nel secondo, quelle "distraenti" dalla vita reale.

Lungo l'intera gamma delle sensazioni elencate nella domanda si osserva inoltre che quelle più intensamente segnalate, e quindi provate, scaturiscono in entrambi i fattori dalle fila dei maschi, cui si aggiungono, in merito alle sensazioni alienanti, chi ha difficoltà scolastiche, chi ha amici che fanno uso di droghe e chi ha ammesso apertamente di non credere in Dio o comunque che Dio conta poco nella propria vita.

9.2. Le loro "protesi"

Se proiettati, attraverso una successiva domanda (n. 33), sullo scenario di generazione-techno/cybernauta, ciò di cui fanno maggiore uso durante la giornata (in media più di 1 ora) è il cellulare (M = 33,13) e il computer (e affini: tablet, Ipad – M = 2,88); la media scende leggermente (tra mezz'ora e 1 ora) per quanto riguarda l'uso del lettore MP3 (M = 2,38), della console per videogiochi (M = 2,27) e della console multiplayer per videogiochi (M = 1,69).

Oltre alle caratteristiche dei soggetti individuati sopra, in questo caso è la variabile di genere che meglio si presta a distinguere nell'uso di questa serie di strumenti: i maschi passano più tempo con i videogiochi e con il lettore MP3, mentre le ragazze usano di più il computer e il cellulare (Tab. 42).

Tab. 42 - *Quanto tempo utilizzi mediamente al giorno:*

| Console per videogiochi (playstation, psp, xbox, wii) | F | % | % valida | % cumulata |
|---|-----|-------|----------|------------|
| Mai | 112 | 25,2 | 27,0 | 27,0 |
| Mezz'ora o meno | 133 | 30,0 | 32,0 | 59,0 |
| Un'ora | 123 | 27,7 | 29,6 | 88,7 |
| Due o tre ore | 40 | 9,0 | 9,6 | 98,3 |
| Più di tre ore | 7 | 1,6 | 1,7 | 100,0 |
| Totale | 415 | 93,5 | 100,0 | |
| Non risposto | 29 | 6,5 | | |
| N | 444 | 100,0 | | |

(segue)

(segue)

| Console multiplayer per videogiochi | F | % | % valida | % cumulata |
|--|----------|----------|-----------------|-------------------|
| Mai | 237 | 53,4 | 58,2 | 58,2 |
| Mezz'ora o meno | 92 | 20,7 | 22,6 | 80,8 |
| Un'ora | 53 | 11,9 | 13,0 | 93,9 |
| Due o tre ore | 19 | 4,3 | 4,7 | 98,5 |
| Più di tre ore | 6 | 1,4 | 1,5 | 100,0 |
| Totale | 407 | 91,7 | 100,0 | |
| Non risposto | 37 | 8,3 | | |
| N | 444 | 100,0 | | |
| Letto mp3, ipod | F | % | % valida | % cumulata |
| Mai | 106 | 23,9 | 25,7 | 25,7 |
| Mezz'ora o meno | 139 | 31,3 | 33,7 | 59,3 |
| Un'ora | 95 | 21,4 | 23,0 | 82,3 |
| Due o tre ore | 52 | 11,7 | 12,6 | 94,9 |
| Più di tre ore | 21 | 4,7 | 5,1 | 100,0 |
| Totale | 413 | 93,0 | 100,0 | |
| Non risposto | 31 | 7,0 | | |
| N | 444 | 100,0 | | |
| Computer, ipad, tablet | F | % | % valida | % cumulata |
| Mai | 27 | 6,1 | 6,5 | 6,5 |
| Mezz'ora o meno | 128 | 28,8 | 30,9 | 37,4 |
| Un'ora | 156 | 35,1 | 37,7 | 75,1 |
| Due o tre ore | 75 | 16,9 | 18,1 | 93,2 |
| Più di tre ore | 28 | 6,3 | 6,8 | 100,0 |
| Totale | 414 | 93,2 | 100,0 | |
| Non risposto | 30 | 6,8 | | |
| N | 444 | 100,0 | | |
| Cellulare | F | % | % valida | % cumulata |
| Mai | 54 | 12,2 | 13,1 | 13,1 |
| Mezz'ora o meno | 104 | 23,4 | 25,2 | 38,3 |
| Un'ora | 83 | 18,7 | 20,1 | 58,4 |
| Due o tre ore | 77 | 17,3 | 18,6 | 77,0 |
| Più di tre ore | 95 | 21,4 | 23,0 | 100,0 |
| Totale | 413 | 93,0 | 100,0 | |
| Non risposto | 31 | 7,0 | | |
| N | 444 | 100,0 | | |

9.3. “Cybernauti è bello”

A proposito di computer, non poteva mancare una specifica domanda (n. 34) mirata all'uso che a questa età viene fatto di Internet (Tab. 43a); da cui si evince che i ragazzi in genere se ne servono di più per fare i compiti ($M = 2,86$), oppure per chattare ($M = 2,48$) e per divertimento ($M = 2,40$); più raramente per la ricerca di informazioni ($M = 2,25$). Coerentemente a quanto emerso sopra, anche in questo caso la linea divisoria riguarda le femmine (per fare i compiti ma anche chattare – primo e terzo fattore) rispetto ai maschi (videogiochi e divertimenti vari – secondo fattore).

Tab. 43a - Tempo in Internet per attività

| Fare i compiti (ricerche) | F | % | % valida | % cumulata |
|--|----------|----------|---------------------|-----------------------|
| Mai | 30 | 6,8 | 7,0 | 7,0 |
| Mezz'ora o meno | 110 | 24,8 | 25,6 | 32,6 |
| Un'ora | 165 | 37,2 | 38,5 | 71,1 |
| Due o tre ore | 97 | 21,8 | 22,6 | 93,7 |
| Più di tre ore | 27 | 6,1 | 6,3 | 100,0 |
| Totale | 429 | 96,6 | 100,0 | |
| Non risposto | 15 | 3,4 | | |
| N | 444 | 100,0 | | |
| Divertimento (videogiochi, playstation) | F | % | % valida | % cumulata |
| Mai | 97 | 21,8 | 22,6 | 22,6 |
| Mezz'ora o meno | 148 | 33,3 | 34,4 | 57,0 |
| Un'ora | 123 | 27,7 | 28,6 | 85,6 |
| Due o tre ore | 41 | 9,2 | 9,5 | 95,1 |
| Più di tre ore | 21 | 4,7 | 4,9 | 100,0 |
| Totale | 430 | 96,8 | 100,0 | |
| Non risposto | 14 | 3,2 | | |
| N | 444 | 100,0 | | |
| Chattare/collegarti con compagni, amici (mediante facebook, twitter, skype) | F | % | % valida | % cumulata |
| Mai | 129 | 29,1 | 30,0 | 30,0 |
| Mezz'ora o meno | 87 | 19,6 | 20,2 | 50,2 |
| Un'ora | 118 | 26,6 | 27,4 | 77,7 |
| Due o tre ore | 69 | 15,5 | 16,0 | 93,7 |
| Più di tre ore | 27 | 6,1 | 6,3 | 100,0 |
| Totale | 430 | 96,8 | 100,0 | |
| Non risposto | 14 | 3,2 | | |
| N | 444 | 100,0 | | |
| Cercare informazioni su sport, musica, moda | F | % | % valida | % cumulata |
| Mai | 97 | 21,8 | 22,6 | 22,6 |
| Mezz'ora o meno | 177 | 39,9 | 41,3 | 63,9 |
| Un'ora | 110 | 24,8 | 25,6 | 89,5 |
| Due o tre ore | 40 | 9,0 | 9,3 | 98,8 |
| Più di tre ore | 5 | 1,1 | 1,2 | 100,0 |
| Totale | 429 | 96,6 | 100,0 | |
| Non risposto | 15 | 3,4 | | |
| N | 444 | 100,0 | | |

Tab. 43b - *Analisi fattoriale: ATTIVITÀ IN INTERNET*

| Medie più elevate per studenti: | Etichetta sintetica | Items | Componente | | |
|---------------------------------|---------------------|---|------------|--------|--------|
| | | | 1 | 2 | 3 |
| Femmine | Chattare | Chattare/collegarti con compagni, amici (mediante facebook, twitter, skype) | ,798 | ,110 | -,017 |
| | | Letto mp3, ipod | ,748 | ,061 | ,074 |
| | | Computer, ipad, tablet | ,679 | ,212 | -,011 |
| | | Cellulare | ,632 | -,030 | ,289 |
| | | Cercare informazioni su sport, musica, moda | ,621 | ,013 | -,105 |
| Maschi | Giocare | Console per videogiochi (playstation, psp, xbox, wii) | ,022 | ,848 | -,097 |
| | | Console multiplayer per videogiochi | ,170 | ,773 | -,254 |
| | | Divertimento (videogiochi, playstation) | ,087 | ,771 | ,305 |
| Femmine | Studiare | Fare i compiti (ricerche) | ,041 | -,057 | ,925 |
| % di varianza | | | 27,547 | 21,944 | 12,477 |
| % cumulata | | | 27,547 | 49,491 | 61,968 |

9.4. Miniregisti di reality

Attraverso un'ultima serie di domande, si è inteso analizzare la valutazione etica che questi ragazzi sono in grado di dare, se messi a confronto con casi di cyberbullismo e/o di comportamento trasgressivo.

Il primo caso riguarda una password rubata in classe da un compagno al suo vicino, così da poterla utilizzare al suo posto e a sua insaputa per chattare. Più della metà di questi ragazzi ha bocciato un tale comportamento (53,6% - si distingue la componente femminile), un terzo lo ha condannato (35,6% - chi si sente più seguito dagli insegnanti e dai genitori); soltanto il 9,2% ha ritenuto tale comportamento un semplice scherzo, segnalato per lo più dai maschi, da chi ha 13 e più anni, da chi ha amici che fanno uso di droghe.

Tab. 44a - *Primo caso*

| A scuola un ragazzo riesce a rubare ad un compagno la password del suo profilo e in questo modo può chattare a nome del compagno. Tu consideri questo comportamento: | F | % | % valida | % cumulata |
|--|-----|-------|----------|------------|
| Un semplice scherzo | 41 | 9,2 | 9,4 | 9,4 |
| Un comportamento da non fare mai | 238 | 53,6 | 54,5 | 63,8 |
| Un reato che dovrebbe essere punito | 158 | 35,6 | 36,2 | 100,0 |
| Totale | 437 | 98,4 | 100,0 | |
| Non risposto | 7 | 1,6 | | |
| N | 444 | 100,0 | | |

Il secondo caso riguarda uno dei comportamenti di cyberbullismo assai frequenti a scuola: un gruppo di bulli riprende col cellulare alcuni compagni mentre vengono picchiati, in seguito inseriscono in rete il filmato al fine di mettere in

guardia il resto della classe e mantenere la propria leadership. La reazione in questo caso si rovescia: circa due intervistati su tre opta per la punizione (61,7% - chi non ha difficoltà scolastiche e chi si sente seguito dagli insegnanti) e appena un terzo ne dà una valutazione morale (32%); pochissimi (3,4%) ritengono questo un “normale” comportamento.

Tab. 44b - *Secondo caso*

| A scuola alcuni ragazzi prendono in giro, fanno dei dispetti e arrivano anche a picchiare un loro compagno, al tempo stesso filmano col cellulare le sue reazioni e le mandano via Youtube... Tu consideri questo comportamento: | F | % | % valida | % cumulata |
|---|------------|--------------|-----------------|-------------------|
| Un comportamento normale, che a scuola capita frequentemente | 15 | 3,4 | 3,5 | 3,5 |
| Un comportamento da non fare mai | 142 | 32,0 | 32,9 | 36,4 |
| Un reato che dovrebbe essere punito | 274 | 61,7 | 63,6 | 100,0 |
| Totale | 431 | 97,1 | 100,0 | |
| Non risposto | 13 | 2,9 | | |
| N | 444 | 100,0 | | |

L'ultimo caso è di scena in famiglia: quando tutti dormono il figlio si appropria del computer del padre, scarica film e musica, li copia su CD/DVD e il giorno dopo li vende ai compagni. Oltre la metà degli intervistati sposta nuovamente la valutazione dandone anzitutto un giudizio morale (58,8%), prima che punitivo (32,7%), mentre ancora una volta sono assai pochi (5,2% - in particolare chi ha amici che fanno uso di droghe) coloro che considerano tale comportamento alla stregua di ciò che fanno un po' tutti.

Tab. 44c - *Terzo caso*

| Quando tutta la famiglia dorme un tuo compagno si appropria del computer del padre per scaricare film e musica, li copia su cd/dvd e il giorno dopo li porta in classe per offrirli ai compagni... Tu consideri questo comportamento: | F | % | % valida | % cumulata |
|--|------------|--------------|-----------------|-------------------|
| Un comportamento normale, che a scuola fanno in tanti | 23 | 5,2 | 5,4 | 5,4 |
| Un comportamento da non fare mai | 261 | 58,8 | 60,8 | 66,2 |
| Un reato che dovrebbe essere punito | 145 | 32,7 | 33,8 | 100,0 |
| Totale | 429 | 96,6 | 100,0 | |
| Non risposto | 15 | 3,4 | | |
| N | 444 | 100,0 | | |

Riassumendo si può osservare che in tutti e tre i casi questi ragazzi manifestano di possedere non solo un buon bagaglio etico, ma anche una coscienza critica nel saper discernere, tra caso e caso, ciò che è da punire e cosa invece è moralmente da evitare. Stando ai dati disaggregati, tale bagaglio etico e coscienza critica appaiono in particolare essere il prodotto di un'educazione offerta da inse-

gnanti e genitori e di una collaborazione congiunta tra scuola e famiglia (insegnanti che conoscono le famiglie e genitori che collaborano alla vita della scuola). I risultati conseguiti nell'indagine rappresentano una prova evidente di ciò che si può ottenere quando c'è questa volontà reciproca di fare squadra nell'attività educativa.

10. CONCLUSIONI

Con questa ricerca ci eravamo posti come obiettivi quelli di monitorare come gli allievi delle Scuole salesiane Secondarie di 1° grado vivevano i rapporti con la scuola e con la famiglia, e come queste due istituzioni si rapportavano tra di loro.

10.1. I principali risultati ottenuti

I risultati sembrano alquanto rassicuranti, ma non manca qualche nube all'orizzonte.

Le famiglie che iscrivono i loro ragazzi nelle Scuole Secondarie di 1° grado dei Salesiani sono in massima parte famiglie italiane e regolari (90%), con un buon livello di istruzione: la grande maggioranza (75%) ha un titolo di scuola superiore, se non addirittura la laurea. Come aree geografiche è sovra-rappresentato il Nord Italia, soprattutto il Piemonte e la Valle d'Aosta (ICP), ma questo a motivo della maggior presenza dei salesiani in tali aree, anche perché dove storicamente è nata la Congregazione salesiana e si è maggiormente sviluppata.

Infatti **gli intervistati** sono stati estratti a sorte con metodo campionario stratificato per Regione e per area geografica. 444 sono stati coloro che hanno risposto al nostro questionario, ed essi rappresentano validamente tutti i 7.033 studenti frequentanti le Scuole Secondarie di 1° grado dei Salesiani d'Italia nell'anno scolastico 2012-2013. La distribuzione per età e sesso, pur non essendo stata cercata, appare abbastanza equilibrata: prevalgono, come da obiettivo, quelli di 12 e 13 anni.

Il livello di soddisfazione degli allievi per la scuola è generalmente elevato: più di metà dichiara di non avere problemi di riuscita scolastica. Di quelli che ammettono delle difficoltà, la maggior parte (38%) dichiara di averne solo in parte. Sono meno del 5% quelli che ammettono difficoltà senza mezzi termini. In ogni caso, tolti i problemi di comprensione di alcune materie (25%), non si evidenziano difficoltà diffuse. Anche tra i suggerimenti per migliorare la scuola non emergono indicazioni particolari, se non quello di cercare nuovi metodi, più efficaci, di insegnamento-apprendimento.

I rapporti interni alla scuola, a giudizio degli allievi, sono buoni: sia tra loro e gli insegnanti o i Salesiani, così pure tra Salesiani ed insegnanti laici. Anche i rapporti insegnanti e genitori sono giudicati generalmente in maniera positiva. Se ci

sono dei motivi di rammarico (e sono comunque sotto il 10%) essi riguardano soprattutto il carico di compiti, le note disciplinari ed in genere la valutazione del rendimento scolastico.

Il rapporto scuola-famiglia induce a qualche perplessità. Le due attività più seguite sono gli *incontri periodici con insegnanti* con un 63,8% di “sempre” (M = 2,62) e la *partecipazione a feste e celebrazioni religiose* con un “sempre” al 46,1% (M = 2,35). Per altre forme di partecipazione, più costruttive e che richiedono una collaborazione più profonda e attiva, la media scende sotto il 2 (cioè tra il “mai” e il “qualche volta”). Queste sono: la “definizione del PE”, gli “organi collegiali della scuola”, la “definizione del POF” ed infine i “corsi di formazione per genitori”. C’è un’interessante serie di un 38% su alcune di queste voci che non vi partecipa “mai”, contro un 15-20% che partecipa “sempre”. È difficile considerare queste cifre solo casuali. Queste percentuali, a nostro avviso, danno l’immagine della collaborazione tra scuola e famiglia. C’è un gruppo di famiglie (che potremo chiamare “sempre”) che condivide totalmente il progetto educativo e le finalità della scuola e dà tutto il proprio contributo per il pieno funzionamento di tale istituzione. C’è un altro gruppo di famiglie (“mai”), che non condivide per niente gli obiettivi della scuola. Va a quello che è strettamente necessario, per il resto non si occupa delle attività scolastiche del figlio e delle proposte che vengono fatte dalla scuola. C’è da domandarsi quale sia l’impressione di un allievo che non vede partecipare “mai” i propri genitori a qualcuno di questi momenti che sono fondativi del rapporto scuola-famiglia. Infine, c’è un terzo gruppo (“qualche volta”) che partecipa anche a qualche iniziativa o attività proposta dalla scuola, ma non in maniera sistematica. Sono forse la maggioranza, che magari iscrive il figlio alla scuola salesiana, magari perché c’è già stato un parente, perché se ne parla bene e dà una buona preparazione scolastica, ma quanto a partecipazione attiva è piuttosto selettivo: va a ciò che gli interessa, ma non a tutto, e soprattutto è ben restio a portare avanti iniziative ed impegnarsi in un dialogo costruttivo con la scuola. Se le cose stanno così, questo è uno degli aspetti problematici sollevati da questa ricerca. D’altra parte non sappiamo quali siano le iniziative e le proposte delle scuole. Di certo non sono molto presenti o molto vivaci le associazioni dei genitori, se solo ¼ degli allievi ne conosce l’esistenza. Anche la conoscenza da parte dei professori delle cose inerenti la famiglia sono alquanto limitate: escluso il sistema educativo e di valori, per il resto sembra che poche famiglie siano conosciute a fondo dai professori della scuola.

I rapporti tra genitori e figli sono molto positivi: in genere questi ragazzi fanno ancora molto affidamento sulla famiglia, soprattutto sulla madre, con cui c’è un rapporto di dialogo e fiducia (77,7%) e si parla quasi di tutto. Però ci sono anche delle difficoltà: segnalazioni di scarsa comunicazione, in particolare col padre (25%), di incomprensione con entrambi i genitori, di ribellione e di conflitto soprattutto nei riguardi della madre, si riconosce che bisogna sopportarli (20%). Ovviamente se ci sono difficoltà scolastiche, queste tensioni aumentano.

Per quanto sembrano dei “mammoni”, questi ragazzi rivelano, al momento in cui si chiede loro cosa vorrebbero dai genitori, di aver bisogno di maggior fiducia e libertà, di spazi di sperimentazione personale, di una minor invadenza dei genitori nella loro vita. E questo soprattutto se ci sono difficoltà scolastiche.

D'altra parte c'è un'istanza opposta: che dedichino loro più tempo anche a giocare insieme, che parlino di più con loro, che li ascoltino, che si occupino di loro. Queste richieste controverse sono tipiche dell'età. Infatti, se si pensa che “a questa età i ragazzi e le ragazze devono ormai imparare a fare da sé, diviene comprensibile come non poche volte si realizzi da parte delle famiglie e degli adulti in genere un abbandono educativo che lascia questi ultimi senza punti di riferimento in un'età così delicata. Non c'è cosa più deleteria di questa, vista la necessità che i ragazzi di questa età hanno di confrontarsi con il mondo degli adulti” (Gambini, 2006, 30-31). Il ragazzo, la ragazza di quest'età hanno bisogno di due attenzioni quasi opposte, ma in realtà complementari: attenzione alle esigenze della loro crescita e maturazione, e nello stesso tempo, contenimento e protezione. D'altra parte “la preadolescenza è una fase della vita in cui, sia i genitori, sia gli adulti fanno particolarmente fatica a capire i ragazzi e le ragazze proprio perché quest'ultimi spesso si chiudono in loro stessi: non riescono a comunicare apertamente mantenendo nascosto quanto confusamente vivono. La difficoltà di decifrare il proprio vissuto li porta anche a non esprimerlo. È come se, non essendo in grado di dare allo stesso un proprio significato, non trovassero anche le parole per comunicarlo” (Ibidem, 30). Ed allora sovente preferiscono “agire” invece di “parlare”: ecco la domanda di giocare con loro. Infatti per loro è difficile esprimere il proprio mondo interno, perché nemmeno loro si capiscono veramente.

Questa duplice istanza (riconoscimento delle esigenze di crescita, di autonomia e di sperimentazione di sé e d'altra parte quelle di contenimento e protezione) crea non poche difficoltà all'adulto che deve trattare con il preadolescente. Questa difficoltà emerge soprattutto quando si tratta delle regole e delle punizioni ad esse connesse. Dalla ricerca emerge che un consistente numero di famiglie sa dare una buona impronta a questo aspetto “disciplinare” dell'educazione. È un'educazione corretta ed equilibrata. Ma abbiamo visto in circa metà delle famiglie una certa resistenza a dare punizioni. Oltre a risentire del clima lassista della società in generale, questo atteggiamento riflette il problema appena considerato: la difficoltà di capire quale sia il comportamento più adatto per il ragazzo di quest'età. È difficile temperare ascolto e fermezza, libertà e severità. Sovente si preferisce instaurare rapporti amichevoli con i figli, credendo che siano già abbastanza grandi da sapere come comportarsi senza più bisogno della guida genitoriale. Invece è uno dei momenti più delicati e difficili della vita. “Occorre in questo caso essere in grado di ascoltare e di rispondere alle ‘domande mute’, alle richieste di aiuto non compiutamente espresse, che i preadolescenti rivolgono al mondo degli adulti. Molte di queste sono espresse all'interno delle relazioni familiari, ma un altrettanto considerevole numero sono portate nell'ambito scolastico” (Gambini, 2006, 30).

L'adulto che non capisce l'importanza di questo momento della crescita, sconfina sovente in due atteggiamenti opposti ma altrettanto deleteri: il lassismo o l'autoritarismo. Entrambi forieri di disagio per il ragazzo, che può sfociare successivamente in devianza.

L'uso dei nuovi media. Questi atteggiamenti si notano soprattutto nei riguardi dei nuovi media che caratterizzano la vita dell'adolescente, mentre sovente l'adulto stenta ad esserne aggiornato. Rispetto al controllo sull'uso di Internet e dei nuovi media viene evidenziato che molti genitori, anche di buon livello culturale, non curano quest'aspetto. Circa un terzo dei figli dice che i genitori non controllano "mai" e quasi metà "qualche volta". Non stupisce perciò che per metà dei figli l'uso di Internet non costituisca motivo di litigio con i genitori. Se i genitori lasciano fare, perché litigare?

Per fortuna, osservando le risposte dei ragazzi alle domande sull'uso che fanno di questi "nuovi media", appare che per la gran parte non sono fonte di distrazione grave e tantomeno di rischio: la maggior parte li usa per ricerche scolastiche, per chattare con compagni e amici, per giocare. In genere non vi passano nemmeno troppo tempo. Inoltre, alla richiesta di un parere su eventuali comportamenti devianti nell'uso di questi strumenti, si sono espressi in larghissima maggioranza per una condanna, almeno morale, per tali comportamenti. Quindi sono ragazzi con un buon bagaglio, non solo etico, ma anche conoscitivo, per saper discernere, tra caso e caso, tra ciò che è da punire e cosa invece è moralmente da evitare. Tale bagaglio etico e coscienza critica appaiono come il risultato dell'educazione offerta, dei valori trasmessi in famiglia e a scuola. Una dimostrazione pratica che dalla collaborazione tra scuola e famiglia (insegnanti che conoscono le famiglie e genitori che collaborano alla vita della scuola) si possono ottenere i migliori risultati anche in prospettiva futura nei confronti dei cambiamenti a cui siamo continuamente sottoposti.

10.2. Problemi aperti

Oltre a questi aspetti generali della ricerca, ne sono emersi altri che pongono perlomeno dei punti interrogativi.

Il rapporto scuola-famiglia. Il primo problema che è emerso è quello più importante ai fini della ricerca: il rapporto scuola-famiglia. Dicevamo già prima che esso riserva qualche amara sorpresa. A fronte di una parte minoritaria di famiglie che ha scelto con convinzione la scuola salesiana, vi aderisce con scelte valoriali coerenti, vi partecipa con impegno e dedizione, ne esistono altre che vi aderiscono con meno impegno e coerenza, o addirittura che ne rifiutano l'impostazione. È difficile da una ricerca generica come questa, fatta solo con le risposte degli allievi, ricavare informazioni più precise. Ma è evidente che chi non partecipa mai alla "definizione del PE", "del POF", agli "organi collegiali della Scuola", senza parlare dei "corsi di formazione per genitori", ha ben poco da spartire con i valori e l'impostazione pedagogica della scuola scelta per il figlio. Se poi si osservano i valori condivisi da questa popolazione, soprattutto il valore della fede in Dio, che è cen-

trale per l'impostazione di queste scuole, si ha l'impressione che tali famiglie siano interessate ad inviare nelle "scuole private cattoliche" i figli non per offrire loro un'educazione religiosa, ma semplicemente per qualche scelta di comodo, le cui ragioni in questo momento ci sfuggono. Se a questo aggiungiamo che una parte cospicua di famiglie partecipa a quanto offerto occasionalmente, secondo l'opportunità o la "voglia", ci accorgiamo delle difficoltà che devono affrontare queste scuole. Mentre da una parte si dà l'impressione di aderire ad un certo programma (e al momento delle iscrizioni tutte le ragioni sono buone pur di essere accolti), in realtà si operano dei vari "distinguo" che sono quelli che emergono poi quando viene richiesta la collaborazione alla programmazione scolastica ed educativa. Tuttavia questi atteggiamenti, che peraltro corrispondono ad una mentalità diffusa nel tessuto sociale italiano, soprattutto tra i ceti benestanti e culturalmente avvantaggiati, in realtà si rivelano deleteri per l'educazione dei figli. In una realtà pluralista e complessa l'atteggiamento disimpegnato, anche se sembra il più rispettoso della diversità, è invece il più dannoso. Infatti non è la scelta motivata e ragionevole di un valore o di una regola che fa da intralcio alla crescita dei figli, ma la non scelta, l'indifferenza, lo scetticismo. Tali atteggiamenti lasciano i figli senza punti di riferimento, senza indicazioni. Invece, il preadolescente come "l'adolescente in questa fase ha bisogno di sapere che il padre c'è ed è capace di accettare la sfida e sostenere la lotta. Ma ha anche bisogno di sapere che il padre è comunque fedele ai propri valori e, pur sul palco degli imputati, li difende. Ha bisogno di far riferimento a modelli genitoriali stabili e coerenti, ma anche di smantellarli per poterne costruire di suoi in piena autonomia" (Maiolo, 2000, 117). Ecco perché una parte non indifferente di ragazzi chiede ai genitori di essere "esempi di vita" (32,4%) e di "trasmettere dei valori" (23,4%). Essi hanno fame e sete di esempi concreti con cui confrontarsi e misurarsi, magari per distruggerli, purché rimangano dei punti di riferimento. Pertanto in questa società, "pluralista", "adiaforica", come l'ha definita Bauman, c'è bisogno di qualcuno che si ponga come un punto di riferimento valido. C'è il rischio, infatti, di un disagio per mancanza di senso⁷. La frammentazione strutturale e culturale comporta "la progressiva scomparsa di un quadro omogeneo e generalmente condiviso di significati e valori in grado di rappresentare unitariamente il corpo sociale e quindi la tendenziale 'soggettivizzazione individualistica' del comportamento" (Malizia - Frisanco, 1991, 30). Ed allora "crescere in una società eticamente neutra significa non aver punti di riferimento per le proprie scelte, se non nel privato della famiglia e del proprio 'io' finché reggono" (Donati - Colozzi, 1997, 33).

Pertanto è indispensabile organizzarsi contro questa eventualità. Non basta affidare a scuole private i propri figli per garantirsi contro la deriva della società e

⁷ "Nella società flessibile esiste il rischio che le scelte manchino di senso perché spesso vengono effettuate nel vuoto sociale, in assenza di punti di riferimento generalmente condivisi che rendano possibile un vera decisione libera" (Malizia - Frisanco, 1991, 18).

della scuola italiana. Quello che importa è invece “fare un gioco di squadra”, “fare sistema”, mettere insieme le risorse e procedere uniti verso mete comuni. C’è bisogno di assumere in tutta la sua importanza il patto educativo tra scuola e famiglia e non ridurlo a pura pratica formale. Non si tratta di assumere atteggiamenti integralisti, ma soltanto di aiutare i propri figli a leggere la realtà e ad attrezzarsi in maniera adeguata per sapere come affrontarla. Se invece si rimane sciolti, ognuno per conto proprio, si rischia solo di aumentare la frammentazione, il non-senso e quindi il disorientamento dei figli, con il conseguente disagio prima, e devianza poi. La scuola, soprattutto quando nasce con un chiara ispirazione educativa, è il posto ideale per misurarsi in tale compito e fare un progetto che risponda alle reali esigenze degli allievi ed insieme a quella della nostra società e della nostra epoca.

Il disagio e i rischi di una minoranza. Pure se la maggioranza degli allievi di queste scuole vive bene la propria vita, in un buon accordo con i genitori, la famiglia, la scuola, ecc., tuttavia ne esiste una minoranza che non si trova così a proprio agio e manifesta delle tendenze ad assumersi dei rischi pericolosi. Le manifestazioni più evidenti sono quelle del *disagio scolastico*, palesato dal 43% degli allievi, anche se meno del 5% hanno difficoltà gravi. Queste difficoltà, oltre che per l’apprendimento e la comprensione di certe materie, sembra che sia possibile riferirle anche a qualche problema familiare (economico, affettivo, relazionale), forse ingigantite da eccessivo controllo parentale, soprattutto della madre, motivate probabilmente da ansia e preoccupazione per la riuscita scolastica.

Un altro tipo di rischio lo corrono quelli che sono *contigui alla droga* (il 3% ha un amico che si droga; altri conoscono persone che si drogano, hanno visto assumere droga, l’hanno toccata, ecc.). Queste risposte di per sé non indicano ancora se questi ragazzi hanno già avuto esperienze con essa, ma gli esperti ci dicono che quando ammettono una contiguità con la droga è molto probabile che sotto ci sia un’implicita ammissione di averne fatto anche uso. Di fatto, dalle nostre statistiche e attraverso incroci è emerso che chi è contiguo alla droga si trova anche in altre situazioni di disagio e rischio (problemi scolastici, problemi con la famiglia, problemi a rispettare le regole, mancanza di controllo familiare sull’uso di Internet e dei vari “media”, abuso di questi mezzi per motivi futili, giudizi poco critici su usi illeciti di tali strumenti). Tutto questo deve costituire un campanello d’allarme per gli educatori. Se ci si accorge subito di questi problemi e si pone subito rimedio, si può evitare una carriera deviante, se si lascia andare è molto probabile che questi siano i primi passi in tale direzione. Purtroppo questi ragazzi sono anche quelli che meno si lasciano avvicinare dai professori e non fanno conoscere i problemi che hanno in famiglia.

Un altro tipo di “devianza” è costituito da quelli che *non credono in Dio*. Ovviamente qui si parla di “devianza” ideologica, nel senso che appare molto strana questa professione di ateismo in una scuola cattolica. Da un certo punto di vista può essere anche un buon segno, un indicatore di libertà dalla costrizione, che non c’è al suo interno una pressione tale per cui tutti debbano condividere le stesse

convinzioni. Tuttavia, prescindendo dalle considerazioni teoriche, possiamo notare dagli incroci che chi dà molta importanza a Dio nella propria vita sono persone che godono anche di migliori condizioni generali: non hanno difficoltà scolastiche, partecipano ad attività associative, sono meno dipendenti dai videogiochi e dal cellulare, oltre che essere in maggioranza ragazze. Viceversa, il calo d'importanza e/o la negazione di Dio appaiono più accentuati nei maschi, in chi ha 13 anni o più, in chi ha difficoltà scolastiche, in chi ha genitori che non partecipano alla vita della scuola e non controllano i figli quando fanno uso di Internet e, in modo particolare, in chi ha amici che fanno uso di droghe. Come si vede la negazione di Dio non è solo importante di per sé, ma si correla anche con altre variabili che sono indicatori di disagio in altri campi. Per questo molto probabilmente questa manifestazione anticonformista è in realtà un segnale di disagio più generale, che viene espresso anche da una posizione in contrasto con la posizione ufficiale della scuola. Il segnale quindi va preso per il suo vero significato, più che per quello che appare a prima vista. Una nota positiva in merito è che questi ragazzi dicono di avere rapporti amichevoli con i Salesiani: ci auguriamo che tale affermazione sia vera e che i Salesiani con cui sono in rapporto si accorgano dei loro veri problemi o offrano loro l'aiuto di cui hanno bisogno.

Un'altra situazione critica è costituita da coloro che *abusano dei "nuovi media"*, perché vi trascorrono molto tempo (3 ore o più), navigano in Internet anche di sera tardi o di notte, non sono controllati dai genitori, compromettono la loro riuscita scolastica per l'abuso di tali mezzi. L'abuso comporta anche la perdita della nozione del tempo, il bisogno di continuare senza mai smettere, fino ad arrivare a saltare i pasti o a perdere ore di sonno, vivere in uno stato di incoscienza, dove svaniscono problemi e preoccupazioni; i videogiochi sono per loro un pensiero fisso e ne parlano continuamente con i compagni; oltre a dire parolacce e bugie ai genitori quando giocano e a litigare con loro quando impediscono di giocare. Questi dati dimostrano anche una certa leggerezza nel valutare eventuali reati o abusi commessi con tali strumenti. Bisogna ricordare che "i videogiochi e i computers offrono oggi al preadolescente un nuovo e potente strumento di dominio sulla realtà. È indubbio che consentono di attuare il dominio dello spazio ad un livello di intelligenza e di controllo sinora mai raggiunto. Tuttavia, come ogni strumento umano, essi sono armi a doppio taglio. Infatti se da un lato consentono alla persona di potenziare le proprie capacità di controllo e possesso cosciente della realtà e della sua logica, dall'altro lato essi possono anche divenire strumenti della distruzione senza scopo della vita umana. Infatti quando il potere, e la volontà che lo sorregge, perde il legame con l'essere, diventa la forma più perversa di nichilismo distruttivo privo di speranza. È il solito discorso! Lo spazio senza il tempo non consente la crescita della persona umana verso quei livelli di autenticità e di perfezione che pure essa ha a sua disposizione. La volontà di possedere, disgiunta dalla volontà di essere, crea morte o vita che della morte è il simulacro. Il computer è uno strumento come un altro, solo più moderno e potente; basta che il suo uso sia

all'interno della scansione di un tempo della vita che vuole costruire l'uomo e non il dominio dell'uomo sul mondo. [...] non è poi inutile ricordare che anche questi mezzi spingono il preadolescente verso la realtà dell'astratto immaginario, scissa da quella della vita concreta nella fisicità dei corpi della natura. Riscoprire la corporeità propria e del mondo può essere un buon antidoto a questa tendenza" (Pollo, 1986, 71-75).

Probabilmente tutti questi tipi di disagio-rischio sono poi riconducibili alle stesse persone, anche perché appaiono sempre correlati tra di loro. Comunque va ricordato un principio fondamentale: qualsiasi comportamento deviante o di rischio non costituisce ancora, a quest'età, una devianza vera e propria. Può essere una sperimentazione di un nuovo modo di fare, della propria autonomia e capacità, una prova di libertà e di svincolo dai genitori e dalle regole degli adulti, ma può diventare anche una pericolosa abitudine e preludere a forme più radicate di rischio e di dipendenza. Pertanto è importante, come già accennavamo precedentemente, intervenire tempestivamente e sui veri problemi che hanno scatenato tali comportamenti o disagi. Il solo sradicamento del comportamento non basta, anzi può essere controproducente perché rischia di spostare il problema su un altro fronte. L'importante è invece risolverlo o insegnare a fronteggiarlo efficacemente.

Bibliografia

- ADAMS G.R. - BERZONSKY M.D. (Eds.) (2003), *The Blackwell Handbook of Adolescence*, Blackwell Publishing, Burlington.
- BOSI R. - ZAVATTINI G. (1982), *La preadolescenza nella letteratura psicoanalitica*, in "Neuropsichiatria infantile", 256-257, 901-916.
- BOSMA H. - JACKSON S. (a cura di) (1990), *Coping and self-concept in adolescence*, Berlino, Springer.
- CAMAIONI L. - DI BLASIO P. (2002), *Psicologia dello sviluppo*, il Mulino, Bologna.
- COLEMAN J.C. (1974), *La natura dell'adolescente*, il Mulino, Bologna.
- COLEMAN J.C. - HENDRY L. (1990), *La natura dell'adolescenza*, il Mulino, Bologna.
- CONDINI A. - SARTOR C. (1986), *Verso una definizione di preadolescenza*, in "Età evolutiva", 25, 5-11.
- COSPES (1995), *L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, Torino, Elle Di Ci.
- DE PIERI S. - TONOLO G. - DELPIANO M. (1986; 1992), *L'età negata. Ricerca sui preadolescenti in Italia*. Torino-Leumann, Elle Di Ci.
- DE PIERI S. - TONOLO G. (1987), *Preadolescenza*, (voce in) DEMARCHI F.- ELLENA A. - CATTARINUSSI B. [Edd.], *Nuovo dizionario di sociologia* (NDS), Paoline, Cinisello B. (MI).
- DE PIERI S. - TONOLO G. (1990), *Preadolescenza. Le crescite nascoste*, Armando Editore, Roma.
- DEL CORE P. (1990), *Dalla domanda di autonomia alla nuova consapevolezza di sé*, in DE PIERI S. - TONOLO G., "Preadolescenza. Le crescite nascoste", Armando Editore, Roma.
- DELPANO M. (1990), *Obiettivi educativi nella preadolescenza*, in DE PIERI S. - TONOLO G., "Preadolescenza. Le crescite nascoste", Armando Editore, Roma.
- DONATI P.- COLOZZI I. (1997), *Giovani e generazioni, Quando si cresce in una società eticamente neutra*, il Mulino, Bologna.
- ERIKSON E.H. (1966), *Infanzia e società*, Armando, Roma
- ERIKSON E.H. (1974), *Gioventù e crisi d'identità*, Armando, Roma.
- FABBRINI A. - MELUCCI A. (1992), *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano.

- GAMBINI P. (2006) (a cura di), *Oltre il disagio dei preadolescenti*, Roma, SCS-CNOS.
- LANZONI M. - FERRAROLI L. (1990), *Socializzazione, vita di gruppo e amicizia*, in DE PIERI S. - TONOLO G., "Preadolescenza. Le crescite nascoste", Armando Editore, Roma.
- LEONELLI LANGER L. - CAMPARI E. (2004), *La preadolescenza*, in MAGGIOLINI A. - PIETROPOLLI CHARMET G. (a cura di), "Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti", Franco Angeli, Milano.
- MAGGIOLINI A. - PIETROPOLLI CHARMET G. (2004), *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, Milano, Franco Angeli.
- MAIOLO G. (2000), *L'occhio del genitore. L'attenzione ai bisogni psicologici dei figli*, Trento, Erickson.
- MALIZIA G.- FRISANCO R. (1991), *Le premesse teoriche*, in MALIZIA G. et al. (1991), *Analisi dei bisogni formativi dell'area costiera delle Province di Venezia e di Rovigo e della Bassa Padovana*. Rapporto di ricerca, Venezia, Regione Veneto Assessorato Istruzione e Cultura/ISRE, 13-64.
- MANCINI T. (1996), *Percorsi di crescita e processi di cambiamento. Spazi di vita, di relazione e di formazione dell'identità dei preadolescenti*, Franco Angeli, Milano.
- MANCINI T. (1997), *Identità come "processo" e come "prodotto" nella preadolescenza. Dall'identificazione alla ricerca di identità*, in ZANI B. - POMBENI M. (a cura di), "L'adolescenza: bisogni soggettivi e risorse sociali", Il Ponte Vecchio, Cesena, pp. 245-251.
- MANCINI T. (1999), *Preadolescenza e processi di formazione dell'identità*, in "Rassegna di psicologia", 1, pp. 57-88.
- MANCINI T. (2001), *Sé e identità. Modelli, metodi e problemi in psicologia sociale*, Carocci, Roma.
- MONTUSCHI F. (1998), *Genitori fra "sì" e "no"*, in "Famiglia oggi", 5, pp. 24-29.
- NEIMARK E.D. (1975), *Intellectual development during adolescence*, in HOROWITZ F.D. (a cura di), "Review of Child Development Research", 4, University of Chicago Press, Chicago.
- NICOLETTI I. (1989) (a cura di), *Crescita e scuola. Aspetti biologici, psicologici e sociali dello sviluppo infantile*, Giuffrè, Milano.
- PALMONARI A. (1993), *La psicologia dell'adolescenza*, il Mulino, Bologna.
- PALMONARI A. (2001), *Gli adolescenti*, il Mulino, Bologna.
- PIETROPOLLI CHARMET G. (2001) (a cura di), *Ragazzi sregolati. Regole e castighi in adolescenza*, Milano, Franco Angeli.
- POLLO M. (1986), *Preadolescenti: vivere il mondo come un eterno presente*, in NPG, XX, Nr. 01, pp. 71-75.
- ROSCI E. (2004), *La famiglia*, in MAGGIOLINI A. - PIETROPOLLI CHARMET G., "Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti", Milano, Franco Angeli, pp. 137-152.
- SCABINI E. - CIGOLI V. (2000), *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Raffaello Cortina, Milano.
- SECCHIAROLI G. - MANCINI T. (1996), *Percorsi di crescita e processi di cambiamento. Spazi di vita, di relazione e di formazione dell'identità dei preadolescenti*, Franco Angeli, Milano.
- SIMEONE D. (2001), *La comunicazione educativa tra genitori e figli preadolescenti*, in "La Famiglia", XXXV, 205.
- SPELTINI G. (1990), *Adolescenza e sviluppo corporeo*, in «Rivista di sessuologia», 14, 1, pp. 65-75.
- SPELTINI G. (1993), *L'adolescente e la sessualità*, in PALMONARI A., "Psicologia dell'adolescenza", il Mulino, Bologna.
- SUPER D.E. (1969), *Vocational Development Theory: Persons, positions and processes*, in "The Counseling Psychologist", 1.
- TERUGGI G. - TAPPARO M.L. (1990), *Corporeità ed esplosione spazio-motoria*, in DE PIERI S. - TONOLO G., "Preadolescenza. Le crescite nascoste", Armando Editore, Roma.
- VIGLIETTI M. (1990), *L'orientamento*, in DE PIERI S. - TONOLO G., "Preadolescenza. Le crescite nascoste", Armando Editore, Roma.

**GLI STUDENTI
DELLA SCUOLA
SECONDARIA
DI 2° GRADO**

Capitolo 4

Gli studenti della Scuola Secondaria di 2° grado e il loro percorso scolastico

Renato MION

Il patto di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia si concretizza nella realtà attraverso la presenza di un *tertium quid*, che sono gli studenti, punta di diamante di questo rapporto. Esso può essere analizzato, prendendo in esame gli studenti innanzitutto nelle diverse fasi di sviluppo psicosociale della loro adolescenza e giovinezza, oltre che nella specificità della loro formazione scolastica ai diversi livelli del sistema formativo e cioè dalla Scuola Primaria a quella Secondaria di 1° e 2° grado, nonché all'Istruzione e Formazione Professionale, che nella scuola salesiana occupa uno spazio privilegiato precisamente in ragione della scelta carismatica, derivata dal proprio Fondatore.

La nostra, che stiamo presentando, è un'indagine a tutto campo, plurisetoriale, sia per età, che per sesso, che per indirizzo scolastico, rappresentativa di tutti quegli studenti che nel 2012-13 si sono avvalsi dell'azione educativa, realizzata dai Salesiani d'Italia nelle loro strutture scolastiche.

L'obiettivo di questa nostra indagine psico-sociale è quindi duplice: innanzitutto quello di studiare le modalità di realizzazione del patto di corresponsabilità educativa nel rapporto scuola e famiglia, attraverso la percezione che ne hanno i giovani studenti; in secondo luogo, ma sempre in concomitanza con il primo, ci interessa analizzare la stessa dinamica evolutiva e la condizione psicosociale di questi adolescenti e giovani alle prese con i grandi problemi, che la crescita e la maturazione verso l'età adulta costringe ad affrontare, nella sfida per un adeguato superamento dei rispettivi processi di sviluppo verso la piena maturità umana.

In particolare potranno quindi emergere le diverse situazioni del vissuto ordinario, ma anche il disagio emergente. Esse verranno analizzate in funzione di una precisa prevenzione educativa sullo stile del metodo preventivo di Don Bosco, che per gli educatori salesiani costituisce la propria specifica *mission* del lavoro con i giovani e con le rispettive famiglie.

Il compito, quindi, di questa sezione è di concentrarsi in modo esclusivo sulla fascia di età comprendente gli studenti della Scuola Secondaria Superiore di 2° grado, nei due tipi di indirizzo umanistico e tecnico professionale, a cui è stato somministrato uno specifico questionario durante l'appena trascorso anno scolastico 2012-2013.

1. IL CAMPIONE DEGLI STUDENTI DELLA SCUOLA SECONDARIA DI 2° GRADO

L'universo della popolazione scolastica giovanile, che nel 2012-2013 è stato presente nelle scuole salesiane d'Italia ai diversi livelli della formazione, raggiungeva complessivamente i **20.179** alunni, di cui **10.698** erano presenti nelle Scuole Secondarie Superiori di 2° grado, presenti prevalentemente per i 2/3 al Nord.

Il *campione ideale* ipotizzato, relativo agli studenti del II e IV anno, della Scuola Secondaria Superiore era costituito da 664 studenti, proporzionalmente distribuiti nelle tre variabili anagrafiche di Regioni, sesso ed età. I questionari rientrati hanno raggiunto la cifra di **564 soggetti**, distribuiti in tutte quelle Regioni italiane che avevano oltre un migliaio di iscritti. *La loro rappresentatività per Regione è stata proporzionata al numero effettivo della presenza salesiana da lungo tempo presente nel territorio.* La proporzione campionaria ottenuta risulta ancora affidabile, anche se ai limiti della rappresentatività globale. Sarà questo il campione che costituirà il punto di riferimento fondamentale per il nostro studio.

1.1. Distribuzione per Regioni, per sesso, per fasce di età e indirizzi scolastici

In una prospettiva sintetica e globale, sia pur molto differenziata, la distribuzione dei nostri studenti per **Regioni** ci consegna un Nord rappresentato dal 65,1% di soggetti, un Centro dal 14,5% e un Sud dal 20,4%.

La distribuzione per **sesso** vede prevalere i maschi (61,7%) rispetto alle femmine (37,2%); mentre la divisione per **fasce di età** ha uno spettro che va dai 13 ai 21 anni. Osserviamo però che la maggior concentrazione di presenze si colloca tra 15 e i 19 anni. Per esigenze di analisi abbiamo operato un accorpamento dei dati in due tronconi, così da costituire un 50,5% (285) di soggetti dai 13 ai 16 anni e un 47,7% (269) dai 17 ai 21 anni; distribuzione che sembra anche rispecchiare due fasi di età abbastanza distinte.

Analogamente nella considerazione degli **indirizzi scolastici**, si è giunti ad una doppia suddivisione così articolata: un primo accorpamento classificato umanistico, che comprende i licei classico (16,3%), scientifico (38,2%), linguistico (6,2%) e liceo di scienze umane (8,0%) è formato dal 68,4% degli alunni pari a 386 allievi; e un secondo sotto-campione, definito tecnico-professionale comprende l'istituto tecnico (24,5%) e l'istituto professionale (6,0%) che sommati raggiungono il 30,5%, pari a 172 allievi.

Questi sono in sintesi gli elementi di base che costituiscono il quadro strutturale del nostro campione di studenti della Scuola Secondaria di 2° grado, che sarà oggetto delle nostre analisi.

1.2. La famiglia di origine

Gli studenti del nostro campione nel 93,3% dei casi sono figli di genitori entrambi italiani; il 3,9% ha una famiglia formata da un genitore italiano e dal co-

niuge che è immigrato da un altro Stato; soltanto l'1,4% vive con genitori entrambi immigrati.

La famiglia di origine risulta abbastanza compatta: l'84,2% vive con entrambi i genitori, mentre il 9,9% vive con un solo genitore, e il 2% con un genitore e con il/la suo/a compagno/a. Un 2,7% non ha espresso dichiarazioni più precise.

Il titolo di studio dei genitori, distinto per il padre e per la madre, nella maggior parte dei casi si colloca in una fascia culturale di medio livello con qualifica e diploma professionale (44,5% per i padri e 51,4% per le madri), mentre una percentuale relativamente alta rispetto alla attuale media italiana, dichiara di possedere un titolo di laurea (35,5% i padri e 31,2% le madri). Meno di un settimo del campione ha genitori (17,4% di padri e 14,5% di madri) che hanno raggiunto solo il diploma di licenza media.

1.3. Un approfondimento più articolato

Se in una considerazione più analitica si studia la composizione del nostro campione per *zone geografiche* osserviamo una serie di differenze significative.

Al Nord assistiamo ad una prevalenza di maschi (71%), di soggetti dai 17 ai 21 anni (73,6%), che frequentano prevalentemente gli Istituti tecnici e professionali, con un maggior numero di ripetenti, ma anche con una più scarsa attenzione al problema religioso di Dio e della sua importanza nella propria vita.

Al Centro e al Sud, invece, il nostro campione evidenzia una prevalenza di femmine tra il 15 e il 20%, specialmente adolescenti fra i 13 e i 16 anni, una maggiore frequenza soprattutto negli indirizzi scolastici di tipo umanistico-scientifico e con una minore esperienza di bocciature e ripetenze. Rispetto al *problema religioso*, mentre il Centro presenta un andamento piuttosto defilato, più tendente ad un senso di indifferenza e di noncuranza, al Sud emerge una maggiore attenzione ed una più viva sensibilità al problema di Dio e della sua rilevanza nella propria vita.

In relazione all'associazionismo osserviamo un andamento totalmente opposto, e cioè assai sviluppato al Nord (73%), mediamente presente nel Centro, ma piuttosto assente nel Sud con solo un 15,4% di presenze.

Concentrando poi la nostra attenzione sulla articolazione del nostro campione in rapporto alla *differenza di sesso*, le ragazze sono maggioritarie fra i 13 e i 16 anni, soprattutto presenti nei licei umanistici, mai bocciate nel 40% dei casi, più attente al problema di Dio nell'85,6% delle risposte e proporzionalmente poco presenti nei diversi tipi di associazionismo.

La variabile *differenza per età*, nei due sotto-campioni citati, ci riserva tratti particolarmente diversi sia in rapporto alla loro condizione psicosociale e ai suoi relativi ambiti, sia anche nel tipo di rapporto con i genitori, la modalità di presenza di regole familiari, il controllo e la stessa partecipazione dei genitori alle iniziative e ai progetti della scuola.

Tab. 1. - Quadro sinottico delle principali variabili demografiche che caratterizzano il CAMPIONE (in % e F)

| | Percentuali | Frequenze |
|--------------------------------------|--------------|--------------|
| 1. REGIONE | | |
| Nord | 65.1 | 367 |
| Centro | 14.5 | 82 |
| Sud | 20.4 | 115 |
| 2. SESSO | | |
| Maschi | 61.7 | 348 |
| Femmine | 37.2 | 210 |
| 3. FASCE DI ETÀ: anni | | |
| 13 | 0.2 | 1 |
| 14 | 6.0 | 34 |
| 15 | 27.8 | 157 |
| 16 | 16.5 | 93 |
| 17 | 23.2 | 131 |
| 18 | 18.8 | 106 |
| 19 | 4.3 | 24 |
| 20 | 1.2 | 7 |
| 21 | 0.2 | 1 |
| <i>accorpamenti</i> | | |
| 13-16 anni | 50.5 | 285 |
| 17-21 anni | 47.7 | 269 |
| 4. INDIRIZZO SCOLASTICO | | |
| Liceo Classico | 16.1 | 91 |
| Liceo Scientifico | 38.1 | 215 |
| Liceo Linguistico | 6.2 | 35 |
| Liceo Scienze umane | 8.0 | 45 |
| Istituto Tecnico | 24.5 | 138 |
| Istituto Professionale | 6.0 | 34 |
| <i>accorpamenti</i> | | |
| Umanistico-Scientifico | 68.4 | 386 |
| Tecnico-Professionale | 30.5 | 172 |
| Bocciature nella SSS 2° grado | | |
| | 13.2 | 74 |
| 5. TITOLO DI STUDIO | | |
| | <i>Padre</i> | <i>Madre</i> |
| Licenza media | 17.4 | 14.5 |
| Diploma professionale / Maturità | 44.5 | 51.4 |
| Laurea | 35.5 | 31.2 |
| TOTALI | 100 | 564 |

In conclusione, la fascia di età fra i 13 e i 16 anni, comprende la metà del campione (50,5%), prevalentemente femmine (55,7%) rispetto ai maschi (48,3%). Il 56,2% frequenta soprattutto i licei di tipo umanistico e scientifico e solo il 39,5% si iscrive a quelli di tipo tecnico-professionale. Il 23,3% accusa qualche ripetenza, che è di tre volte inferiore a quella riscontrata nella fascia di età più avanzata, cioè

tra i 17-21 anni (74,4%). Il 54,9% di questi adolescenti afferma che gli insegnanti sono a conoscenza dello stile educativo della loro famiglia. Il 55,7% dichiara che i propri genitori partecipano alla definizione del progetto educativo della scuola, oltre che agli organi collegiali. Nei confronti del problema religioso manifestano una maggiore attenzione e sensibilità, mentre risulta più scarsa la partecipazione ad associazioni o movimenti di vario genere.

La fascia di età tra i 17 e i 21 anni presenta per ovvie ragioni anagrafiche atteggiamenti più differenziati rispetto ai precedenti, tuttavia nella specificità delle analisi essi costituiscono il 47,7% del nostro campione, pari a 269 soggetti: sono prevalentemente maschi (50,9%), iscritti agli Istituti tecnici e professionali (59,9%), con una certa frequenza di ripetenze (74,4%) e con un tipo di rapporto scuola-famiglia più distaccato, per una certa assenza dei genitori nel partecipare al progetto educativo della scuola e agli altri inviti che non siano quelli dei colloqui con i professori a cui sono sempre presenti. Anche il problema religioso risente di un certo distacco e indifferenza, sempre inferiore però alla partecipazione in associazioni o movimenti.

2. IL PERCORSO SCOLASTICO DEGLI STUDENTI

Non sono molto numerosi gli indicatori relativi alla lettura dell'andamento scolastico dei nostri giovani. Tuttavia essi sono in misura sufficiente per darcene un'idea abbastanza esauriente, anche perché l'argomento centrale non è relativo al loro successo scolastico, quanto al rapporto scuola-famiglia nella sua realizzazione all'interno della scuola gestita dai Salesiani.

2.1. Gli indirizzi scolastici

Se prendiamo in considerazione *gli indirizzi scolastici*, ne abbiamo una prima indicazione dalla Tabella 1, dove essi sono distribuiti in modo molto dettagliato. Innanzitutto, osserviamo una prevalenza di studenti dei licei scientifici (38,1%), degli istituti tecnici (24,5%) e dei licei classici (16,1%). Seppure in misura più ridotta sono rappresentati il liceo delle scienze umane (8%), quindi il liceo linguistico (6,2%) ed infine l'istituto professionale (6%).

Per ragioni di analisi statistica questi stessi indirizzi sono stati accorpati nelle due grandi classi, che sono i Licei umanistico-scientifici (68,4%) e gli Istituti tecnico-professionali (35,6%), in un rapporto di 2/3 rispetto ad 1/3 circa.

Da una prima lettura l'immagine che ne abbiamo non si discosta di molto da quella abbastanza corrente, che ogni indagine realizzata nell'ambito del sistema scolastico italiano mette in evidenza. Tuttavia, ci sembra interessante sottolineare qualche elemento di maggior specificità, relativa al nostro campione.

Del 68,4% dei nostri soggetti iscritti ai *licei umanistico-scientifici (386)*, l'89% sono femmine, nella fase adolescenziale sotto i 16 anni (76,1%), che nel

71,5% dei casi non hanno mai ricevuto una bocciatura, anche se hanno rilevato lungo il loro percorso alcune difficoltà scolastiche. Meno dei ragazzi degli istituti tecnici hanno avuto contatti con il mondo della droga, ma più di questi partecipano ad associazioni di diverso genere. Proporzionalmente sono più presenti al Centro e al Sud e nutrono nei confronti dell'immigrazione atteggiamenti di maggior apertura. Si tratta inoltre di adolescenti che manifestano un senso religioso notevole, dove il problema di Dio è molto o abbastanza importante almeno nel 70% dei casi. Se questo atteggiamento verso la religione lo si confronta con quello degli studenti del ramo tecnico-professionale, il rapporto si presenta più positivo nei 2/3 dei casi rispetto ad 1/3 di quello dei tecnici-professionali. In altre parole la dimensione del problema religioso si mostra presente in maniera più positiva e forse anche più problematica a livello dei licei umanistici che non in quello degli istituti tecnico-professionali. Le loro famiglie infine evidenziano un rapporto con la scuola più positivo e fluido. Ad essa partecipano con una certa assiduità sia per la discussione e formazione del progetto educativo (PE) che in quelle altre forme di convocazione che riguardano gli organi collegiali, i colloqui e altri incontri di formazione.

Del 30,5% degli studenti iscritti agli *istituti tecnico-professionali (172)*, il 43,1% sono maschi, la maggior parte ha più di 17 anni, ma vi è anche 1/3 dai 13 ai 16 anni. Circa un quarto di essi dichiara una qualche ripetenza alle spalle, una maggior prossimità alla droga e un uso maggiore di internet, che spesso diventa occasione di litigi con i genitori per il troppo tempo ad esso dedicato. Minore attenzione invece è data al problema di Dio e della sua rilevanza per la vita. Il rapporto dei loro genitori con la scuola, anche sé è regolare, tende ad una maggior riduzione sia di presenza che di coinvolgimento, specie per quanto si riferisce al progetto educativo. Quasi la metà di essi, pur non partecipando assiduamente agli organi collegiali, assicura che la loro presenza è molto assidua nel partecipare ai colloqui con gli insegnanti. Da un punto di vista metodologico ne deriva che la variabile partecipazione ai colloqui con gli insegnanti risulta assai poco discriminante.

2.2. Il disagio della ripetenza

Approfondendo l'argomento più delicato delle bocciature attraverso una esplicita domanda del questionario, relativa in modo distinto sia alla Scuola Primaria, che alla Scuola Secondaria di 1° e di 2° grado, è risultato che *il disagio della bocciatura*, mentre appare molto limitato nella Scuola primaria (elementare = 0,6%), nella Scuola Secondaria di 1° grado supera già il 2% del campione, in quella *Secondaria di 2° grado (superiore) arriva fino all'11,2%* per una sola bocciatura, pari a 63 studenti, e al 2% (11) di chi l'ha avuta più volte.

I maschi bocciati una volta (13,5%) sono il doppio delle femmine (7,6%), si collocano al di sopra dei 17 anni di età (18,2%), per la metà di loro il rapporto con Dio è poco o nulla rilevante, e per tutti costoro, eccetto uno, l'accostamento alla droga è diventato abituale. Non partecipano a nessuna associazione. Vivono tutti al Nord, eccetto uno che vive al Centro. Il rapporto delle loro famiglie con la scuola è

piuttosto trascurato, i genitori vi partecipano poco e gli insegnanti ne conoscono ancor meno gli stili educativi familiari.

In conclusione, l'11,2% dei soggetti del nostro campione, pari a 63 studenti, hanno vissuto il disagio della bocciatura almeno una volta; il 2% (pari a 11 allievi) almeno due volte. Non si tratta di percentuali molto elevate, però, rispetto ai dati pubblicati dal Ministero della Pubblica Istruzione (29 luglio 2013) il quale sottolineava che nelle prime quattro classi della scuola superiore il numero dei bocciati era sceso dal 10,3% al 10%.

Ad una lettura più articolata dei dati del nostro campione, le ripetenze si riscontrano anche nei licei umanistico-scientifici, quasi nella stessa proporzione dei tecnico-professionali. Un simile dato non dovrebbe stupire, se si tiene conto di un'ipotesi abbastanza plausibile, secondo cui per lo spirito educativo che anima le scuole salesiane, ciò potrebbe essere derivato dal fatto che in esse vengono accolti, quasi *ultima spiaggia* per raggiungere un titolo soddisfacente, anche quegli studenti precedentemente bocciati negli altri licei umanistico-scientifici, apprezzando la maggior serietà e competenza del corpo docente, contro le fantasiose dicerie di "diplomifici" attribuiti alle scuole paritarie.

2.3. Un percorso scolastico ad ostacoli

In questo contesto diventa illuminante una successiva domanda, che ci aiuta a capire meglio lo sviluppo del percorso scolastico, quando si chiede se l'intervistato vi abbia *incontrato qualche difficoltà*.

Il 41% (231) risponde chiaramente di non averne trovata *nessuna*. Si tratta soprattutto di ragazze, di soggetti che in precedenza mai avevano subito una bocciatura, per la maggior parte di essi il problema religioso non ha ancora subito momenti di crisi, anche se per circa un terzo di loro (34%) incomincia ad emergere un senso di disaffezione, e per uno studente su 6, non sono mancati momenti di sconforto molto accentuati così da pensare almeno vagamente di ... "farla finita": un atteggiamento che per quanti hanno trovato invece qualche difficoltà raggiunge il 59,9%. Dichiarano, infine, che le loro famiglie sono in rapporti abbastanza soddisfacenti con la scuola, anche se tuttavia non sembrano brillare per la partecipazione al suo progetto educativo o ai colloqui con gli insegnanti.

Sull'altro versante, **il 57,9% (327)** dichiara invece di avere trovata *un certo numero di difficoltà*. Sono soprattutto i più giovani (52,6%), i maschi e quanti hanno già sperimentato una bocciatura. Mentre per i propri compagni che non hanno provato difficoltà il problema di Dio è molto importante (46,8%), per questi studenti invece nel 56% dei casi non lo ritengono tale, però sono maggiormente esposti al mondo della droga e meno presenti in qualche forma di associazionismo.

Alla richiesta di approfondire più specificamente alcuni aspetti maggiormente problematici la metà delle risposte si è concentrata proprio sulla *difficoltà a comprendere certe materie di studio (50,5%)*. In questa percentuale emergono special-

mente gli studenti degli istituti tecnico-professionali con 8 punti superiori alla media rispetto agli altri.

Riguardo ad altri tipi di difficoltà descritti, abbiamo una forte dispersione di indicazioni, così da arrivare ad un secondo livello di difficoltà con una percentuale di circa 30 punti in meno, come appare dalla Tabella 2.

Tab. 2 - Cosa crea attualmente maggiori difficoltà a scuola? (in % e F)

| | | % | F |
|----|---|------|-----|
| 1 | La difficoltà a comprendere certe materie di studio | 50.5 | 166 |
| 2 | Le pretese eccessive degli insegnanti | 23.5 | 80 |
| 3 | La mancanza di un metodo di studio | 22.6 | 77 |
| 4 | I problemi personali (affettivi, di salute...) | 21.1 | 236 |
| 5 | Il metodo di insegnamento | 19.3 | 64 |
| 6 | La differenza di idee/mentalità/interessi tra te e gli insegnanti | 15.3 | 52 |
| 7 | La distanza dalla casa alla Scuola | 11.9 | 43 |
| 8 | I problemi familiari (litigi, separazioni...) | 11.0 | 36 |
| 9 | La troppa disciplina | 9.8 | 32 |
| 10 | La differenza di idee/mentalità/interessi tra te ed i tuoi genitori | 9.5 | 31 |
| 11 | La differenza di idee/mentalità/interessi tra te e i compagni | 8.9 | 30 |
| 12 | Le difficoltà economiche e sociali della tua famiglia | 7.0 | 23 |
| 13 | La mancanza di ordine, disciplina | 4.9 | 18 |
| 14 | Altro | 4.3 | 7.3 |

Attorno al 20% si aggrega nello stretto spazio di qualche punto percentuale una serie di problemi relativi alla *metodologia usata* sia nello studio che nell'insegnamento, cioè le pretese eccessive degli insegnanti (23,5%), la mancanza di un metodo di studio per il proprio approfondimento personale (22,6%), la complessità della didattica e del metodo di insegnamento (19%), ma anche, seppure in misura minore, problemi di una disciplina eccessiva (9,8%), oppure al contrario la stessa mancanza di ordine e di disciplina (4,9%).

Accanto a tali difficoltà di carattere intellettuale e culturale, pesano non poco anche i condizionamenti psicologici, come i problemi personali che disturbano quelli di apprendimento, e cioè i *problemi di tipo affettivo*, emotivo, di salute (21,1%), nonché per un 15,3% la *differenza di idee, di mentalità e di interessi* fra gli alunni e gli insegnanti. In parte potrebbe essere anche ovvia, specie se fosse accompagnata da una differenza di età. D'altra parte, se essa si acuisse potrebbe diventare una variabile controproducente sia per il clima stesso della scuola, che per il successo scolastico degli alunni, come per un sereno e aperto rapporto tra alunni e docenti.

Infatti, nella stessa domanda si è voluto sondare attraverso tre items distinti, quale peso avesse la differenza di idee/mentalità/interessi tra il soggetto e i suoi ge-

nitore (9,5%), con gli insegnanti (15,3%) e i compagni (8,9%). L'item che maggiormente ha raccolto l'attenzione degli intervistati, in misura quasi doppia rispetto agli altri due, è stato proprio quello relativo agli insegnanti.

Una terza serie di difficoltà si colloca ad altri 10 punti di differenza percentuale, come la distanza della casa dalla scuola (11,9%), i problemi familiari dovuti alla separazione dei genitori o al clima di conflittualità persistente (11%), la differenza di mentalità con i genitori (9,5%), ma anche con i compagni (8,9%).

Solo il 7% dichiara difficoltà economiche e di carattere sociale. Tutto ciò farebbe pensare che il tenore di vita di queste famiglie sia abbastanza elevato. Sarebbe una ulteriore conferma di quella certa opinione pubblica che considera le scuole paritarie come "le scuole dei ricchi". Ciò però rafforzerebbe ancor di più quella chiara mancanza di libertà di scelta di educazione, che ideologicamente pervade il clima culturale del nostro Paese. La discriminazione, che offende le famiglie non permette loro di esercitare quella scelta libera a cui hanno diritto per la fondamentale parità di trattamento, già approvata e garantita dalla Legge 53/2000, ma ancora perpetuante questa disparità a livello economico tra scuola paritaria e scuola statale, diversamente da tutti gli altri Paesi non solo europei, ma anche dello stesso continente africano.

D'altra parte non va sottovalutato questo 7% di "poveri", che si sottopongono a enormi sacrifici anche economici, pur di poter godere di un insegnamento che viene insistentemente voluto e scelto dalle famiglie, solo a caro prezzo, a conferma del loro alto apprezzamento e stima.

In conclusione, i nostri studenti dichiarano un andamento scolastico abbastanza normale: a fronte dell'83,2% di chi non è mai stato bocciato, vi è però un 13,2% che ha subito almeno una bocciatura.

Quanto poi a riconoscere difficoltà di apprendimento, una buona percentuale (41%) dichiara di non averne trovato affatto. Del rimanente 60%, la metà dei nostri intervistati le trova nella scarsa comprensione di alcune materie di studio; per un altro 20% queste si accompagnano ad altri problemi, come la mancanza di un metodo adeguato di studio e di insegnamento. Non mancano però reali problemi di carattere affettivo, emotivo, familiare, relazionale che inducono a momenti di sconforto, di disagio e talora a vere crisi di scoraggiamento, che per una trentina di questi studenti non escluderebbero soluzioni anche depressive o di vicinanza alla droga.

Capitolo 5

La corresponsabilità educativa nel patto di alleanza scuola-famiglia

Renato MION

La corresponsabilità educativa nel rapporto scuola-famiglia si struttura da un punto di vista organizzativo in quel patto o alleanza educativa, che vede i due soggetti assumersi le proprie responsabilità nell'esercizio delle loro funzioni e ruoli, rispetto ad un *tertium quid* che è il soggetto alunno, il quale interviene in questo rapporto con una sua precisa e personale responsabilità e impegno, pur misurato in rapporto all'età e alle prospettive di futuro verso cui si mostra proiettato.

In questa prospettiva ha senso il suo coinvolgimento responsabilizzante nella scelta di iscrizione alla scuola salesiana e nella valutazione delle motivazioni principali che hanno portato a questa decisione.

Tutto il capitolo avrà come obiettivo principale lo studio delle modalità con cui questa alleanza educativa viene realizzata nelle scuole salesiane. In questo sviluppo affronteremo i diversi passaggi che meglio ne descrivono la realizzazione attraverso il seguente itinerario:

1. La scelta della scuola salesiana e le motivazioni di fondo.
2. Il rapporto scuola-famiglia nel patto di corresponsabilità educativa.
3. Lo specifico rapporto tra genitori e insegnanti.
4. Il sistema preventivo realizzato tra salesiani, docenti, genitori e studenti.
5. Conclusione.

1. LA SCELTA DELLA SCUOLA SALESIANA E LE MOTIVAZIONI DI FONDO

La corresponsabilità educativa e lo spirito di partecipazione corresponsabile nasce già prima dell'iscrizione alla scuola, in quel clima di progettualità familiare e di dinamismi personali che si sviluppano nella famiglia, la quale già in questa decisione esprime il quadro dei valori a cui crede e in base ai quali fa le sue scelte, il suo stile educativo, il clima dei rapporti che si vivono al suo interno e l'atmosfera con cui tutto questo viene progressivamente realizzato dai genitori e dai figli. Ovviamente la scelta della scuola, soprattutto se si tratta di una scuola che presenta un proprio orientamento valoriale, come è quella salesiana, che ha nel Sistema Preventivo di Don Bosco il suo metodo educativo e carismatico per la forza ancor oggi

operante del suo fondatore, richiede l'assunzione di una serie di impegni educativi, professionali ed economici di non poca rilevanza.

Lo stile educativo della famiglia si esprime anche nelle modalità di scelta del tipo di scuola. Nella nostra indagine **la scelta della scuola è stata condivisa tra genitori e figli nel 76,6% dei casi**, soprattutto tra coloro che attribuiscono una chiara importanza al problema religioso e dichiarano una esplicita partecipazione e corresponsabilità ai diversi impegni scolastici, come la partecipazione alla formazione del progetto educativo, alla presenza nei colloqui con gli insegnanti e alle varie iniziative di formazione promosse per i genitori, i quali oltretutto sembrano esercitare un discreto controllo familiare rispetto alla navigazione in internet dei propri figli. Per il 5,1% degli studenti tale scelta è stata fatta solo dai genitori senza il consenso dell'interessato e un altro 3,2% anche in disaccordo con lo stesso. Però il 12,4% dei nostri studenti ha fatto la sua scelta in piena solitudine, in assoluta autonomia, soprattutto gli ultra17enni, i ripetenti e coloro i cui genitori non sono molto partecipi alle varie iniziative della scuola.

1.1. Le motivazioni alla base della scelta della scuola salesiana

Per analizzare le ragioni della scelta della scuola salesiana è stato proposto ai nostri intervistati un ampio spettro di alternative, dal quale emergono in modo chiaramente esplicito le principali e più ricorrenti motivazioni di tale scelta. Si tratta di un quadro molto articolato, da cui emergono immediatamente percentuali molto alte che vanno dal 50 al 40%, almeno per un cluster di 6 tipi di ragioni motivanti, assai diffuse, molto condivise e chiaramente esplicitate. Ad esso se ne accompagna in una successione altrettanto omogenea, pur distaccata di una decina di punti percentuali (dal 30 al 40%), una serie di altre 6 motivazioni, ugualmente consistenti, che rinforzano le precedenti, allargandone la gamma fino ad evidenziare altre ragioni di vario genere in una differenziazione che successivamente si fa più frastagliata. Esse costituiscono pur sempre un'interessantissima mappa di argomenti, che evidenziano quella serie di sentimenti, percezioni, atteggiamenti che costruiscono quella buona fama e quel clima di simpatia che dall'esterno circonda la scuola e ne rende apprezzata l'opera sia educativa che professionale.

Innanzitutto due sono le ragioni nettamente prevalenti, che si collocano attorno al 50% delle scelte:

1. **la grande fiducia delle famiglie che già conoscono l'ambiente (50,2%)** insieme alla fondata
2. maggiore **affidabilità sul piano morale ed educativo** che la scuola salesiana garantisce (47,9%).

Una seconda coppia di ragioni, dalle percentuali inferiori di solo qualche punto, sono l'ampio riconoscimento della presenza e della efficacia di:

3. un clima di **maggior ordine e disciplina (42,6%)** rispetto ad altri ambienti, unito alla presenza di

4. **buone strutture/attrezzature didattiche (42,2%)**, come i laboratori e gli impianti sportivi ma anche la concreta presenza di un reale processo di innovazione e di sperimentazione (11%), che la scuola sta attualmente realizzando.

Una terza coppia di motivazioni, rafforzate da altre minori, pur convergenti, insistono sul fatto che la scuola salesiana

5. **dà una migliore preparazione in ordine al proseguimento degli studi (39%)**, non solo, ma offre anche un altro elemento importante in questo ambito, e cioè orienta a scegliere l'indirizzo di studio all'università, come rilevano il 12,9% degli intervistati;
6. infine, un buon 38,3% di intervistati dichiara di essersi iscritto, perché ne hanno sentito **parlar bene da conoscenti ed amici**. Ciò prova la grande efficacia del "passaparola" quando esso è fondato su realtà evidenti e consistenti. Per il 12,6% è stata consigliata da precedenti insegnanti. Infine, la scelta è stata determinata anche dalla stessa scelta dei propri migliori amici (6,7%). Solo il 2% si è iscritto perché ne ha visto la pubblicità.

Accanto a questa sestina di motivazioni molto robuste, apprezzabili e convincenti, ne emergono altre, non meno credibili e riconosciute che si collocano dal 30 al 20%, come:

7. l'effettiva miglior preparazione e aggiornamento degli insegnanti (29,4%);
8. la chiara presenza di valori religiosi che ne permeano tutta l'educazione (25,2%);
9. la precedente e positiva esperienza di fratelli o genitori alla scuola salesiana (25,7%);
10. la presenza e la realizzazione di un consolidato progetto educativo - PE (23,9%), al quale, come vedremo, molti di questi genitori cercano di collaborare sia nella creazione che al suo miglioramento.

Una piccola, ma non trascurabile percentuale di risposte, ha espresso un apprezzamento tutto particolare nel sottolineare la sollecitudine che la scuola esprime tra le sue attività nel proporre esplicitamente ai genitori di partecipare a iniziative e corsi di formazione pedagogica, morale, familiare e genitoriale promossi dalla scuola stessa (10,4%).

1.2. Significativi approfondimenti analitici

Alla base della corresponsabilità educativa troviamo sempre il fondamento di una serie di convinzioni e di motivazioni che sono fondate sulla propria precedente esperienza vissuta oltre che sulla personale formazione umana. Il caso più esplicito sta proprio nelle riflessioni che i risultati della ricerca ci stanno proponendo circa le motivazioni della **scelta della scuola**. È un evento che è circondato da tutta una serie di circostanze, ma soprattutto si realizza, perché si basa innanzitutto su un quadro di valori in cui si crede e pure sull'esperienza di chi vi è già passato con un

certo successo. Dai risultati del nostro questionario rileviamo infatti che la scelta è sempre accompagnata da una serie di altre variabili che ne confermano, rafforzano e spiegano la decisione presa. A sua volta, infine, la scelta fatta influisce su altre variabili determinanti, che ne costellano l'esistenza e ulteriormente ne motivano e ne rafforzano gli orientamenti, per cui è facile consigliarla ad altri ed orientarne le decisioni in un processo di circolarità.

In questo contesto si spiegano allora *certe correlazioni* che la serie dei nostri incroci ha permesso di individuare tra l'innumerabile massa di dati ottenuti. Ora l'esperienza fatta dalla *famiglia, che ne ha già conosciuto l'ambiente (50,2%)* e ne ha sperimentato lo stile educativo, influisce nella scelta soprattutto quando si tratta di scegliere per le proprie figlie, ancora adolescenti, che si vorrebbe avviare verso gli indirizzi umanistico-scientifici. Questo tipo di famiglie, presenti prevalentemente nel Sud, dimostra una vicinanza molto attenta allo spirito della scuola, i genitori vi partecipano con frequenza alle riunioni, ai colloqui con gli insegnanti, alla formazione del progetto educativo e alla costruzione della proposta formativa, hanno un rapporto positivo con gli insegnanti, i quali sono a conoscenza anche degli stili educativi della famiglia, tanto fluido è il rapporto con questa. Per questi giovani e le loro famiglie il problema di Dio e dell'orientamento religioso della scuola è molto importante.

L'affidabilità sul piano morale ed educativo (47,9%) costituisce un altro fattore decisivo per la scelta della scuola, soprattutto per quelle famiglie che hanno il problema di qualche bocciatura, le quali maggiormente si concentrano sull'indirizzo tecnico-professionale. Tali genitori non si mostrano molto controllanti sulla navigazione in Internet e sulle varie perdite di tempo dei figli. Si tratta di famiglie per lo più meridionali, di cui gli insegnanti conoscono lo stile educativo ed esse stesse partecipano alla formazione del progetto educativo della scuola e agli incontri formativi. I figli a loro volta si dichiarano molto o abbastanza vicini alla fede cattolica, ritengono Dio come un valore di precisa e convinta importanza nella loro vita, che è segnata anche da una notevole partecipazione associativa.

Un terzo tipo di scelte è dettato dalla presenza nella scuola di un clima di *ordine e disciplina (42,6%) oltre che per le buone attrezzature, gli efficienti laboratori* e un positivo orientamento all'innovazione e alla sperimentazione. Lo manifestano soprattutto le famiglie con figli maschi, studenti del tecnico-professionale che esprimono uno stile educativo più controllante, anche più religioso e più vicino alle scelte educative della scuola stessa.

Inoltre, non è da sottovalutare il fatto che la *scuola dia una preparazione migliore per proseguire gli studi (39%)* ed offra un valido aiuto per l'orientamento universitario specie nell'indirizzo umanistico. Ciò costituisce la motivazione per una scelta decisa prevalentemente dalle famiglie con figlie piuttosto giovani, molto religiose e residenti nel Sud.

Infine, che *la scuola educhi ai valori religiosi (25,2%)* è molto importante nelle scelte di almeno 1 su 4 dei nostri intervistati, i più giovani, le cui famiglie

sono anche più controllanti, più attente alla scuola e al suo progetto educativo, più presenti ai colloqui con gli insegnanti, ai corsi di formazione per genitori e ad una discreta partecipazione associativa.

In conclusione, l'atteggiamento dei genitori di fronte all'offerta formativa della scuola salesiana si esprime in maniera più oculata, con maggior cura e attenzione, maggior partecipazione e corresponsabilità nel seguirne gli sviluppi e il progetto educativo, almeno in tre situazioni:

1. quando i figli (specie le figlie) sono ancora piuttosto giovani;
2. quando i figli hanno avuto qualche bocciatura specie nell'indirizzo tecnico professionale;
3. quando la scuola garantisce affidabilità in vista di una chiara educazione ai valori religiosi.

Il fatto che queste risposte siano state date dai figli aggiunge un ulteriore elemento qualificante. Non solo manifesta l'apprezzamento e la stima che i genitori hanno per la scuola salesiana, ma è anche una dichiarazione implicita che questa stima è un sentire comune condiviso dagli stessi figli, quasi il segno che questo clima è radicato e convinto anche da parte dei figli stessi.

2. IL RAPPORTO FAMIGLIA-SCUOLA NEL PATTO DI CORRESPONSABILITÀ EDUCATIVA

La corresponsabilità educativa dei genitori nei confronti della scuola in funzione dei figli si esprime, innanzitutto, a livello individuale e informale nella chiara e consapevole partecipazione ai progetti educativi e formativi: un primo avvio è stato espresso dalle motivazioni della scelta della scuola e potrà continuare nelle varie iniziative particolari che verranno messe in atto. Vi può essere, infatti, il gruppo dei genitori che si organizzano in funzione di eventi scolastici occasionali, come la festa della scuola, la festa dei genitori, la fine dell'anno scolastico, i diplomi di maturità, ecc. Però vi è anche una espressione della corresponsabilità personale attraverso l'espressione formale dell'associazionismo scolastico, che dà espressione legittima e forza alle varie proposte individuali attraverso la presenza di diverse sigle associative, come l'AGeSC, la FIDAE e altre a livello di studenti e dei gestori stessi della scuola.

Su questo argomento è stata proposta agli studenti una esplicita domanda, se cioè erano a conoscenza di **una qualche associazione per genitori presente nella loro scuola**. Oltre la metà delle risposte dichiaravano di **non saperne nulla (57,1%)**, un 13,7% che non vi era nessuna associazione, più di un quarto, **27.1%, ne aveva affermato la presenza senza però saperne indicare la sigla** o altri elementi identificativi. Questo risultato ci fa pensare se non ad una assenza reale, almeno una presenza molto debole, una **visibilità molto confusa dell'associazionismo scolastico formale** all'interno delle scuole salesiane.

2.1. La partecipazione dei genitori è più assidua a livello informale

Entrando poi più esplicitamente ad analizzare la partecipazione dei genitori alle varie forme di presenza e di corresponsabilità nel patto di alleanza scuola-famiglia abbiamo ottenuto i risultati riportati nella Tabella 1.

Da un punto di vista metodologico dobbiamo necessariamente premettere ed avvertire il lettore che i dati e le riflessioni che svilupperemo in seguito, sono frutto delle dichiarazioni degli studenti e non quelle dirette dei genitori, per cui possono essere influenzati da tutti quei fattori di accettabilità e di discorso indiretto che avviene sempre in questi casi. D'altra parte avere le risposte dirette dei genitori avrebbe comportato l'impegno ugualmente serio di una altrettanto rigorosa indagine sui genitori stessi, possibile tuttavia in un prossimo futuro.

Dalla tabella rileviamo l'elenco di una serie di forme di partecipazione alle differenti situazioni, che fanno parte della vita scolastica, ma che non rivestono tutte la medesima importanza ai fini del patto educativo. Ci sono alcuni aspetti individuali e privati, come gli incontri periodici con gli insegnanti, le decisioni disciplinari individuali, gli inviti per qualche iniziativa particolare, le diverse feste e celebrazioni religiose, le varie manifestazioni culturali, i corsi di formazione per i genitori, le manifestazioni sportive. Pur non essendo strettamente scolastici, tuttavia hanno una loro notevole importanza perché rafforzano legami di vicinanza e di condivisione degli ideali religiosi e formativi di Don Bosco. Altri aspetti, invece, sono ad un livello più istituzionale e formale come quelli relativi agli organi collegiali della scuola, alla definizione del PE e del POF, alle assemblee di programmazione dell'anno scolastico.

Tab. 1 - *I tuoi genitori partecipano a ...: (in % e Media)*

| | Media | Sempre | Qualche volta | Mai | Non Risposto |
|--|-------|--------|---------------|------|--------------|
| 1. Incontri periodici con gli insegnanti | 1.41 | 65.8 | 22.5 | 8.3 | 3.4 |
| 2. Feste/celebrazioni religiose | 2.02 | 25.7 | 43.1 | 27.5 | 2.7 |
| 3. Decisioni su problematiche educative e disciplinari | 2.08 | 22.9 | 42.0 | 30.7 | 4.4 |
| 4. Assemblee di programmazione/gestione attività interne | 2.13 | 20.4 | 42.3 | 32.6 | 3.7 |
| 5. Organi collegiali della Scuola | 2.26 | 14.5 | 40.2 | 39.2 | 6.0 |
| 6. Corsi di formazione specifici per genitori | 2.41 | 6.0 | 25.2 | 64.5 | 4.3 |
| 7. Definizione del PE (Progetto Educativo) | 2.43 | 10.3 | 33.0 | 50.5 | 6.1 |
| 8. Definizione del POF (Piano dell'Offerta Formativa) | 2.50 | 8.5 | 30.0 | 55.7 | 5.9 |
| 9. Manifestazioni sportive, culturali, gite | 2.52 | 6.2 | 20.3 | 55.1 | 5.3 |
| 10. Altre attività | 2.33 | 2.0 | 3.5 | 5.7 | 88.8 |

La tabella ci presenta la graduatoria dei tipi più frequenti di partecipazione. Ad un primo sguardo generale ci offre innanzitutto la partecipazione agli aspetti più individuali delle famiglie che è costantemente più alta e più stabile che non quella re-

lativa alle altre situazioni di carattere più istituzionale e formale. Si tratta di una corresponsabilità che potremmo definire “privata”. Essa ha il suo valore profondo per la famiglia singola e per gli aspetti educativi personali che la coinvolgono, ma rimane ancora scoperta e più ridotta sul piano del patto di corresponsabilità educativa più istituzionale e formale.

Dalla tabella emerge ancora con maggiore evidenza che la partecipazione dei genitori è sempre molto alta quando si tratta di ***partecipare ai colloqui periodici con gli insegnanti***: i 2/3 dei genitori vi partecipano ***sempre (65,8%)*** ed un altro ***22,5%*** almeno ***qualche volta***, mentre non arrivano neppure al 10% coloro che non vi partecipano mai (8,3%). I più assidui sono i genitori delle ragazze adolescenti con meno di 16 anni, con un orientamento religioso molto spiccato, le cui figlie sono lontane dal mondo della droga e ricevono un controllo più attento sull’uso di internet. Oltre che ai colloqui con i professori essi partecipano in misura molto assidua anche alla elaborazione del progetto educativo (PE) e ai corsi di formazione per genitori organizzati dalla scuola stessa.

Anche la presenza dei genitori (***68,8%: 25,7% = sempre + 43,1% = qualche volta***) ***alle feste e alle celebrazioni religiose***, che punteggiano i ritmi dell’anno scolastico e che contribuiscono a rafforzarne le relazioni e gli ideali educativi, risulta molto assidua, soprattutto da parte di quelle famiglie che hanno i figli molto giovani, che sono stati sempre promossi, che non hanno particolari difficoltà scolastiche, che manifestano buoni sentimenti religiosi, poiché Dio è molto importante nella loro vita e sono aperti anche all’associazionismo.

Se inoltre la partecipazione *assidua* si allenta negli altri spazi proposti dal questionario, come per esempio nella partecipazione ai corsi di formazione specifica per i genitori, che si riduce ad un 6% di assidui e al 25% di saltuari, essa invece rimane costante attorno al ***42%***, per quanto si riferisce alla partecipazione nelle decisioni su problematiche educative e disciplinari, agli incontri periodici e alle assemblee per la programmazione e gestione di alcune attività interne, oltre che agli organi collegiali della scuola.

Purtroppo questi ***corsi di formazione per i genitori (31,2%)***, che in molte scuole vengono proposti su temi educativi e religiosi, sono frequentati solo da un terzo circa, che però sono anche le famiglie più fedeli e interessate, oltre che soddisfatte. I due terzi circa non vi partecipano mai, per mancanza di tempo; essi avvertono però che rimane una lacuna da colmare ed una proposta da seguire. La presenza a questo tipo di corsi sembra configurarsi come un progetto piuttosto di nicchia, auto selettivo. Infatti, la maggioranza è formata da genitori molto motivati, anche degli indirizzi tecnico-professionali, che desiderano superare un senso di inadeguatezza per una risposta educativa più soddisfacente, pur esercitando con cura un controllo sui figli sull’uso di internet. D’altra parte non sempre riescono a partecipare agli organi collegiali, né alla formazione del PE e del POF. In questo particolare contesto ci sembra plausibile avanzare una legittima ipotesi esplicativa più nel senso di una forte preoccupazione personale impossibilitata, che di disinteresse

e noncuranza, proprio per il fatto che dichiarano una forte sensibilità religiosa e (altrove) una forte presenza associativa.

2.2. La partecipazione più formale agli organi collegiali, al PE e al POF

Sugli altri temi invece la presenza è piuttosto buona. Il coinvolgimento in merito alle *decisioni su problematiche educative e disciplinari* (64,9% = molto + abbastanza) è ancora molto consistente soprattutto da parte dei genitori di ragazze adolescenti, con meno di 16 anni, assai vicini allo stile educativo della scuola, la quale d'altra parte è a conoscenza dello stile educativo della famiglia in un dialogo di reciprocità. Insieme alle proprie figlie essi si dimostrano molto sensibili al problema religioso e sono interessati alla collaborazione nel patto educativo, attraverso le varie forme di presenza sia agli organi collegiali che ai vari ambiti istituzionali di elaborazione dei PE e POF. Per altro verso però va notata una certa riduzione di partecipazione a livelli istituzionali, specialmente tra i genitori di figli con oltre i 17 anni, ripetenti, piuttosto distaccati dagli ideali della scuola e dall'esperienza religiosa, abbastanza vicini invece al mondo della droga e a qualche forma di marginalità. Merita inoltre sottolineare che dalla percezione degli studenti:

- *La partecipazione alle assemblee formali di programmazione vede la presenza del 62,7%* (sempre + qualche volta) *di genitori*, le cui le figlie sono ancora adolescenti con meno di 16 anni, abbastanza controllate nella navigazione in internet, dotate di un vivo senso religioso, ma di una scarsa apertura verso gli immigrati. Al contrario, sono spesso piuttosto assenti i genitori degli ultra17enni, che frequentano gli indirizzi tecnico-professionali, con qualche bocciatura alle spalle, una certa vicinanza alla droga, ma una certa distanza dal problema di Dio, per i quali esso non riveste che una importanza piuttosto limitata. Questi ultimi tratti sembrano generalizzabili a tutte quelle famiglie che purtroppo sono piuttosto assenti e meno sensibili al patto di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia.

Davanti a queste due tipologie appena descritte sembra quasi di trovarci di fronte a quella constatazione, ormai purtroppo abbastanza frequente e diffusa anche in altri contesti, che cioè quelle famiglie che più avrebbero bisogno di un rapporto stretto con la scuola, risultano invece quelle più distanti sia per presenza fisica, che per comunanza di ideali, così che meno ne partecipano dei benefici e ne godono dei relativi vantaggi.

- *La partecipazione agli organi collegiali della scuola salesiana è ancora molto e abbastanza assidua (54,7%)*, così che le presenze sono ancora superiori alle assenze (39,2%). Vi si distinguono soprattutto genitori di ragazze con oltre 17 anni e ripetenti, che però sono vicini agli stili educativi della scuola, partecipano ai colloqui con gli insegnanti, alla formazione del PE e del POF, a varie forme di associazioni e sono molto sensibili alla problematica religiosa.

Per quanto si riferisce infine alla corresponsabilità nella definizione del **Progetto Educativo (PE)**, vi è sempre **un 43,3%** (*sempre: 10,3% + qualche volta: 30%*) di famiglie che sono presenti e vi collaborano almeno saltuariamente. Anche la partecipazione alla **definizione del Piano dell'Offerta Formativa (POF)** è buona, appena superiore al 40% (*sempre: 8,5% + qualche volta: 33%*). In entrambi i casi ritroviamo famiglie sensibili al problema religioso, abbastanza controllanti ed educativamente vicine allo stile di formazione della scuola, con notevoli aperture verso l'associazionismo, anche se non sempre aperte verso gli immigrati.

In conclusione, potremmo affermare che **la presenza dichiarata delle famiglie alle varie convocazioni formali** sui temi della progettualità educativa e professionale e della corresponsabilità educativa per il PE e il POF, è sufficientemente presente con una certa costanza e per le famiglie sopra indicate, secondo una gamma che va dal 60% al 40%. Tenendo conto del livello delle famiglie che hanno figli alla Scuola Secondaria di 2° grado e non alla Scuola Secondaria di 1° grado, questa partecipazione è da considerarsi realisticamente fisiologica. Rimane però sempre interessante verificare la veridicità di questi dati, riferiti alle percezioni degli studenti, con il parere dei vari Presidi e Consigli di classe. Da queste constatazioni sembrano emergere due tipi di famiglie, caratterizzate da un cluster di tratti tra loro abbastanza consistenti e insieme differenziati:

- Le famiglie maggiormente partecipative alle diverse forme istituzionali e attente al Patto Educativo di Corresponsabilità tra scuola e famiglia, sembrano caratterizzate soprattutto dai seguenti tratti: sono famiglie con ragazze adolescenti, sotto i 16 anni, sempre promosse, senza gravi difficoltà scolastiche, abbastanza controllate in famiglia, vicine agli stili educativi della scuola, non ancora toccate dal mondo della droga, ma assai sensibili al problema religioso e di Dio, aperte alle varie forme di associazionismo, però non molto sensibili ai problemi dell'interculturalità e degli immigrati. Sono maggiormente presenti nel Sud Italia, a differenza delle zone Centro-Nord che sembrano invece caratterizzate da questa seconda serie di tratti.
- Le famiglie meno partecipanti e corresponsabili sembrano distinguersi per una maggiore presenza nella scuola di figli maschi, negli indirizzi tecnico-professionali, ultra17enni, piuttosto ripetenti, che accusano discrete difficoltà scolastiche. Pur essendo assidue nel partecipare ai colloqui con i professori, sono maggiormente preoccupate soprattutto dell'affidabilità professionale, morale e tecnica della scuola, cui affidano i propri figli più per il necessario conseguimento del diploma, che non per suo esplicito progetto educativo ideale e l'anima religiosa che ne ispira le realizzazioni.

Da un confronto del **nostro campione** di studenti della Scuola Secondaria di 2° grado con quello della Scuola Secondaria di 1° grado sulle stesse domande cruciali, come appare dalla Tabella 2, possiamo riscontrare quanto più sopra avevamo anticipato. Infatti tale assiduità, pur essendo diminuita anche per effetto della mag-

giore età dei figli e quindi una loro maggiore autonomia e responsabilità, tuttavia si presenta ancora con una buona consistenza qualitativa sia alla corresponsabilità per la definizione del PE che agli organi collegiali. Diminuisce la partecipazione regolare e costante, ma rimane sufficientemente elevata quella saltuaria (*qualche volta*).

Tab. 2 - *Partecipazione attiva dei genitori alla corresponsabilità della scuola. Confronto tra i due campioni della Scuola Secondaria di 1° grado e la Scuola Secondaria di 2° grado*

| SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO | | | | SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO | | |
|--|-----|-------|----------|---------------------------------|-------|----------|
| I genitori partecipano alla definizione del PE | F | % | % valida | F | % | % valida |
| Sempre | 101 | 22,7 | 23,5 | 58 | 10,3 | 11,0 |
| Qualche volta | 200 | 45,0 | 46,6 | 186 | 33,0 | 35,2 |
| Mai | 128 | 28,8 | 29,8 | 285 | 50,5 | 53,9 |
| Totale | 429 | 96,6 | 100,0 | 529 | 93,8 | 100,0 |
| Non risposto | 15 | 3,4 | | 35 | 6,2 | |
| N | 444 | 100,0 | | 564 | 100,0 | |
| I genitori partecipano agli organi collegiali della Scuola | F | % | % valida | F | % | % valida |
| Sempre | 90 | 20,3 | 21,1 | 82 | 14,5 | 15,5 |
| Qualche volta | 174 | 39,2 | 40,7 | 227 | 40,2 | 42,8 |
| Mai | 163 | 36,7 | 38,2 | 221 | 39,2 | 41,7 |
| Totale | 427 | 96,2 | 100,0 | 530 | 94,0 | 100,0 |
| Non risposto | 17 | 3,8 | | 34 | 6,0 | |
| N | 444 | 100,0 | | 564 | 100,0 | |

2.3. Le ragioni della non-partecipazione

Di fronte a questo tipo di partecipazione, così descritta dagli studenti, è legittimo anche chiedersi le ragioni di una certa difficoltà. I risultati ottenuti hanno evidenziato motivazioni reali abbastanza comprensibili, ma anche indicatrici dell'urgenza di uno scatto di interesse, se si vuole che la scuola salesiana possa rispondere con maggior efficacia alle esigenze reali, pur talora latenti e implicite delle famiglie.

La domanda-filtro era stata posta a coloro che avevano segnalato la totale assenza (*mai*) da ogni forma di partecipazione. In ogni caso la metà delle risposte:

- 55,7% si è concentrata sul fatto della **manca**za di tempo, soprattutto tra i genitori di ragazze degli indirizzi umanistici, meno ricordati con gli insegnanti, meno controllanti i propri figli, dove anche la dimensione religiosa si rivelava piuttosto carente.
- In secondo luogo, con trenta punti di distacco, vi è un 25,7% di studenti che dichiarano apertamente che i loro **genitori non ne sono interessati**. Si tratta di ragazzi ultra17enni, degli indirizzi tecnico-professionali, ripetenti, lasciati abbastanza liberi, per nulla preoccupati di temi religiosi, ma assai vicini al

mondo della droga e dei videogiochi, i cui genitori non sono molto vicini agli stili educativi della scuola.

- **Il 10,3% afferma che non se ne sentono coinvolti**, specialmente quanti vivono in un contesto di rischio e manifestano una certa estraneità al problema di Dio.
- **Il 6,4% dichiara di non crederci adeguato a tali impegni**, soprattutto le ragazze degli indirizzi tecnico-professionali, abbastanza vicine alle aree di rischio e lontane dal mondo religioso, i cui genitori non vanno ai colloqui con i professori.

In conclusione, la partecipazione delle famiglie alle varie convocazioni istituzionali della scuola è più che positiva e costante, collocandosi tra il 60 e il 40% sui temi della progettualità educativa. Ciò fa tuttavia emergere anche una doppia tipologia di famiglie chiaramente distinguibili tra quelle più assidue e quelle meno partecipanti, caratterizzate da atteggiamenti e comportamenti ben differenziati. Tra le seconde gioca molto la mancanza di tempo, ma anche una forma di scarso interesse, soprattutto per chi si sente culturalmente lontano dagli ideali educativi e religiosi della scuola, e per chi più duramente è alle prese quotidianamente con problemi vitali più urgenti di sussistenza. In realtà, queste preoccupazioni rendono più difficile una presa di coscienza diretta, riflessa e corresponsabile di fronte a qualsiasi tipo di proposta educativa.

3. LO SPECIFICO RAPPORTO TRA GENITORI E INSEGNANTI

I risultati precedenti ci hanno messo di fronte ad uno specifico tipo di rapporto tra genitori e insegnanti abbastanza frequente, così da risultare prioritario su tutte le altre forme di partecipazione scolastica sia individuali e private che istituzionali. Ne abbiamo fatto oggetto di una specifica domanda (n. 29).

3.1. Rapporti positivi

Si è cercato di individuare **la qualità di questi rapporti in termini sia positivi di** collaborazione, accoglienza, rispetto, che **negativi** di distacco, freddezza, assenza e conflittualità.

La Tabella 3 offre un'interessantissima visione complessiva, sintetica e allo stesso tempo dettagliata di uno spaccato sulla varietà delle forme di relazione che intercorrono tra genitori e insegnanti, come sono percepite dai figli. Ne consideriamo i loro risultati globali, insieme a quelli derivati dagli incroci con alcune variabili di tipo demografico come la zona geografica, il sesso, l'età e l'indirizzo scolastico.

Se ne ricava immediatamente l'idea che questi rapporti sono descritti in maniera estremamente **positiva**, pur con differenti tipi di espressione. Infatti, si tratta di relazioni che per oltre il 70% delle risposte sono di reciproco rispetto: più della metà sono dichiarate collaborative (52,3%), serene ed accoglienti (45,2%).

Per altro verso sono irrisorie le percentuali di quegli atteggiamenti *negativi*, come i rapporti di freddezza (2%), di conflittualità (2,5%) e di trascuratezza (3,2%). Rileviamo, infine, un cuscinetto di 16,1% di risposte che si esprimono in termini di distacco professionale e di riservatezza.

Tab. 3 - *Tipo di rapporti tra genitori e insegnanti:*
Distribuzione per totali, per zona geografica, sesso, età e indirizzo scolastico (in % e F)

| | TOTALE rispondenti | ZONA | | | SESSO | | ETÀ | | INDIRIZZO SCOLASTICO | |
|------------------------------|-----------------------|-------|--------|-------|-------|-------|---------------|---------------|----------------------|--------------------------|
| | | Nord | Centro | Sud | M | F | Anni 13-16 | Anni 17-21 | Umanistico | Tecnico professionale |
| TOTALI | 564 | 367 | 82 | 115 | 348 | 210 | 285 | 269 | 386 | 172 |
| | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| *Percentuale su N. Totale | 100.0 | 65.1 | 14.5 | 20.4 | 61.7 | 37.2 | 50.5 | 47.7 | 68.4 | 30.5 |
| Non Risposto | 12 | 9 | 1 | 2 | 9 | 0 | 6 | 3 | 5 | 4 |
| | 2.1 | 2.5 | 1.2 | 1.7 | 2.6 | 0 | 2.1 | 1.1 | 1.3 | 2.3 |
| Collaborazione | 295 | 190 | 34 | 71 | 179 | 113 | 147 | 143 | 204 | 88 |
| | 52.3 | 51.8 | 41.5 | 61.7 | 51.4 | 53.8 | 51.6 | 53.2 | 52.8 | 51.2 |
| Sereni, accoglienti | 255 | 162 | 34 | 59 | 151 | 104 | 138 | 115 | 169 | 86 |
| | 45.2 | 44.1 | 41.5 | 51.3 | 43.4 | 49.5 | 48.4 | 42.8 | 43.8 | 50.0 |
| Reciproco rispetto | 399 | 270 | 49 | 80 | 239 | 157 | 196 | 196 | 271 | 125 |
| | 70.7 | 73.6 | 59.8 | 69.6 | 68.7 | 74.8 | 68.8 | 72.9 | 70.2 | 72.7 |
| Professionali, distaccati | 91 | 57 | 14 | 20 | 53 | 38 | 47 | 43 | 64 | 27 |
| | 16.1 | 15.5 | 17.1 | 17.4 | 15.2 | 18.1 | 16.5 | 16.0 | 16.6 | 15.7 |
| Freddi | 11 | 8 | 3 | 0 | 7 | 4 | 3 | 8 | 6 | 5 |
| | 2.0 | 2.2 | 3.7 | 0 | 2.0 | 1.9 | 1.1 | 3.0 | 1.6 | 2.9 |
| Inesistenti | 18 | 8 | 8 | 2 | 14 | 4 | 6 | 12 | 12 | 6 |
| | 3.2 | 2.2 | 9.8 | 1.7 | 4.0 | 1.9 | 2.1 | 4.5 | 3.1 | 3.5 |
| Conflittuali | 14 | 10 | 1 | 3 | 10 | 4 | 7 | 7 | 10 | 4 |
| | 2.5 | 2.7 | 1.2 | 2.6 | 2.9 | 1.9 | 2.5 | 2.6 | 2.6 | 2.3 |

Volendoli caratterizzare con maggior analiticità, rileviamo che l'atteggiamento di *reciproco rispetto* tra genitori e insegnanti è prevalente al Nord, tra i genitori delle ragazze ultra17enni e degli indirizzi tecnico-professionali. Sono soprattutto di *collaborazione* al Sud e ancora tra i genitori delle ragazze più mature. Sono improntati ad *accoglienza e serenità* i rapporti dei genitori del Meridione, delle ragazze più giovani e degli istituti tecnici-professionali.

In tutti i casi abbiamo potuto rilevare un gruppo abbastanza consistente di genitori che sono molto vicini alla scuola e alle sue esigenze formative, al punto che gli insegnanti ne conoscono gli stili educativi della famiglia. Si tratta di genitori abbastanza controllanti i propri figli (anche perché questi sono tra i più giovani), sono collaboranti nella corresponsabilità educativa, animati da un preciso senso religioso e aperti alle diverse forme di associazionismo.

3.2. Una collaborazione stimolante sul piano scolastico e disciplinare

Se quindi la collaborazione si è rivelata in termini così massicci, per oltre la metà del nostro campione, è altrettanto interessante cogliere i diversi ambiti in cui essa si esprime in maniera più cogente ed efficace. A ciò risponde la domanda 29.1, in cui *i genitori che collaborano* lo fanno soprattutto con un senso preciso di responsabilità e di impegno sia sul piano del rendimento scolastico, ma anche su quello disciplinare delle condotte e della formazione globale dei figli. Si tratta in genere della parte migliore dei genitori, di quelli assai vicini alla scuola, abbastanza coinvolti e spesso presenti anche ai corsi di formazione per i genitori stessi.

Il tipo di collaborazione con la scuola si esprime in diverse forme che la Tabella 4 ci presenta in modo analitico, incrociando anche alcune variabili demografiche.

Tab. 4 - *Tipi di collaborazione che i genitori offrono agli insegnanti. Distribuzione per totali, per zona geografica, sesso, età e indirizzo scolastico (in % e F)*

| | TOTALE rispondenti | ZONA | | | SESSO | | ETÀ | | INDIRIZZO SCOLASTICO | |
|--|-----------------------|-------|--------|-------|-------|-------|---------------|---------------|----------------------|--------------------------|
| | | Nord | Centro | Sud | M | F | Anni 13-16 | Anni 17-21 | Umanistico | Tecnico professionale |
| TOTALI | 564 | 367 | 82 | 115 | 348 | 210 | 285 | 269 | 386 | 172 |
| | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| *Percentuale su N. Totale | 100.0 | 65.1 | 14.5 | 20.4 | 61.7 | 37.2 | 50.5 | 47.7 | 68.4 | 30.5 |
| Non Risposto | 142 | 102 | 20 | 20 | 95 | 44 | 73 | 64 | 89 | 50 |
| | 25.2 | 27.8 | 24.4 | 14.4 | 27.3 | 21.0 | 25.6 | 23.8 | 23.1 | 29.1 |
| Migliorare rendimento scolastico | 286 | 188 | 37 | 61 | 174 | 109 | 147 | 135 | 192 | 91 |
| | 50.7 | 51.2 | 45.1 | 53.0 | 50.0 | 51.9 | 51.6 | 50.2 | 49.7 | 52.9 |
| Aiuto nei tuoi problemi | 233 | 150 | 29 | 54 | 137 | 95 | 125 | 105 | 166 | 66 |
| | 41.3 | 40.9 | 35.4 | 47.0 | 39.4 | 45.2 | 43.9 | 39.0 | 43.0 | 38.4 |
| Sviluppo doti personali | 213 | 132 | 20 | 61 | 128 | 84 | 106 | 105 | 149 | 63 |
| | 37.8 | 36.0 | 24.4 | 53.0 | 36.8 | 40.0 | 37.2 | 39.0 | 38.6 | 36.6 |
| Far osservare le regole | 183 | 121 | 17 | 45 | 117 | 64 | 93 | 87 | 117 | 64 |
| | 32.4 | 33.0 | 20.7 | 39.1 | 33.6 | 30.5 | 32.6 | 32.3 | 30.3 | 37.2 |
| Migliorare i tuoi comportamenti | 121 | 80 | 12 | 29 | 85 | 35 | 60 | 60 | 78 | 42 |
| | 21.5 | 21.8 | 14.6 | 25.2 | 24.4 | 16.7 | 21.1 | 22.3 | 20.2 | 24.4 |
| Stessi valori della scuola | 113 | 63 | 15 | 35 | 69 | 44 | 56 | 56 | 86 | 27 |
| | 20.0 | 17.2 | 18.3 | 30.4 | 19.8 | 21.0 | 19.6 | 20.8 | 22.3 | 15.7 |
| Scelta degli amici | 40 | 22 | 7 | 11 | 27 | 13 | 29 | 11 | 33 | 7 |
| | 7.1 | 6.0 | 8.5 | 9.6 | 7.8 | 6.2 | 10.2 | 4.1 | 8.5 | 4.1 |

Oltre il 50% dei genitori collabora con la scuola, cercando di stimolare i propri figli sul modo di migliorare il proprio **rendimento scolastico (50,7%)**, specialmente verso i maschi, ripetenti, degli indirizzi tecnico-scientifici. Non sempre essi manifestano atteggiamenti specificamente religiosi, però si sentono pur sempre vicini alla scuola e presenti al PE e al POF, attenti e oculati nel controllare il tempo e le compagnie dei propri figli.

Li seguono inoltre nell'**aiutarli a risolvere i loro problemi (41,3%)**; specialmente con le figlie più giovani, dell'indirizzo umanistico, in particolare sono attenti perché le rispettive **doti personali** e i vari tipi di interessi possano trovare uno **sviluppo adeguato (37,8%)**. Infatti, ciò costituisce un elemento importante nella formazione della loro identità, dell'autostima e delle varie competenze culturali, professionali, tecnico-scientifiche, insieme all'apertura della personalità alle prospettive di una rapporto sociale adeguato e attento verso l'associazionismo e l'immigrazione.

Sono genitori che si dimostrano, almeno per un terzo delle risposte, **molto attenti ad insegnare le regole di comportamento e a farle rispettare (32,4%)**, specialmente nei confronti dei ragazzi del tecnico professionale, di quanti hanno difficoltà scolastiche e rischiano di perdere molto tempo nei videogiochi. Per questo un buon **25,5%** di risposte ribadisce la propria collaborazione a favorire una certa disciplina, e di conseguenza anche **a migliorare i propri comportamenti** in vista di una sana educazione e di un miglior rendimento scolastico.

In questa prospettiva e per la consonanza di progetti che li animano, questi genitori nel 20% dei casi intendono sostenere e appoggiare lo stile educativo e la trasmissione degli **stessi valori della scuola**. Meno direttamente intervengono, nel **consigliare la scelta degli amici (7,1%)**. Tuttavia, il loro consiglio rimane ancora ascoltato, soprattutto da parte dei più giovani, in quella funzione educativa molto importante che consiste nella formazione di quei criteri di giudizio, i quali permetteranno di fare scelte oculate, anche senza l'intervento diretto dell'educatore dall'esterno.

3.3. Le ridotte ragioni di conflittualità

In questo contesto non possono mancare, come è inevitabile, elementi di dissonanza e talora anche di conflittualità nel tipo di rapporti che stiamo studiando, tra genitori e insegnanti. Ciò che ha incuriosito maggiormente sono state le concrete situazioni particolari in cui più facilmente tali divergenze possono sorgere.

In realtà lo studio delle **cause di questi conflitti** è stato abbastanza semplice, proprio per la scarsità delle risposte, che hanno ottenuto percentuali ridottissime (inferiori al 10%) su alcuni aspetti della vita scolastica quotidiana. Pur essendo trascurabili ne diamo ugualmente ragione, per esigenze di chiarezza e di documentazione, ma soprattutto per evidenziare maggiormente **il cordiale tipo di rapporto che esiste tra la scuola salesiana e le famiglie in tutte le diverse Regioni italiane del campione**. Infatti, l'81% degli studenti non ha risposto e quelli che lo hanno fatto si

sono distribuiti con percentuali ad una sola cifra su una gamma di situazioni abbastanza differenziate.

La causa maggiore di conflitto viene rilevata prevalentemente nell'*attribuzione dei voti (8,7%)*, a cui si mostrano molto sensibili i genitori dei ripetenti, di chi ha qualche difficoltà e un qualche orientamento più spiccato verso la droga. In secondo luogo una delle ragioni di disaccordo sta nella *valutazione in genere del rendimento scolastico (6%)* assai spesso più problematico. Non manca però un piccolo gruppo che si spinge anche ad una valutazione di tipo didattico e disciplinare, rivolgendo le proprie osservazioni sulla *metodologia di gestione del corso stesso (5,5%)*, specialmente negli indirizzi umanistico-scientifici e da parte di quei genitori che sono molto vicini alla scuola e collaboranti nelle varie forme di corresponsabilità educativa e per i quali la stessa comunicazione con la scuola rimane più fluida e diretta.

Con percentuali ancora più basse vengono rilevate differenze di valutazioni circa l'*eccessiva quantità di compiti da fare a casa (3,5%)*, specialmente per 13-16enni, quelli che spesso sono lasciati soli, o dove vi è un controllo più debole e più difficile, che hanno una certa dimestichezza con la droga, una più libera navigazione in internet e un più facile accesso ai videogiochi. Vi è però una lamentela che viene anche da quelle attente all'educazione dei figli, che denunciano possibili forme di rapporti meno corretti tra gli stessi compagni di corso (2,1%), soprattutto per i maschi. Non mancano riserve sulle note e/o le punizioni, ma in percentuali insignificanti (2,3%).

In conclusione, si tratta di giudizi tutto sommato scontati per chi vive in un ambiente scolastico, soprattutto se provengono da situazioni familiari di disagio e di precarietà (non rare nelle scuole salesiane, per la loro stessa *mission*), dove il controllo dei genitori è più debole o carente. Per altro verso questi dati potrebbero forse destare qualche felice perplessità (proprio perché forse troppo positivi!). Tuttavia non possono non essere considerati come una felice sorpresa, una profonda consolazione ed un pizzico di legittima soddisfazione.

3.4. Conclusione

Recuperando alcuni elementi di sintesi ci sembra quindi possibile evidenziare alcune prerogative di fondo, emergenti dal rapporto scuola-famiglia circa la corresponsabilità del patto educativo. Anzitutto:

1. L'associazionismo formale, ufficiale, istituzionale proprio delle associazioni dei genitori, all'interno delle scuole salesiane risulta piuttosto carente, mentre è abbastanza rilevante e presente quello interno, che ogni scuola si fa nell'"Associazione dei Genitori", variamente denominato sia per una collaborazione immediata e occasionale, sia per un progetto anche educativo di formazione pedagogica, cristiana e salesiana, come il gruppo dei Cooperatori, degli ex-allievi, ecc.

2. La partecipazione dei genitori si concentra soprattutto a livello individuale negli incontri periodici con gli insegnanti, nei colloqui programmati, come anche nelle feste e celebrazioni religiose, meno invece negli incontri di formazione e nei corsi specifici per i genitori.
3. La presenza associativa, intelligente, collaborante, progettuale e costante dei genitori si aggira attorno al 40% delle famiglie, che partecipano in modo istituzionale alla formazione del PE, del POF e della programmazione annuale nei suoi vari ambiti.
4. Il tipo di famiglie che partecipano con una notevole assiduità e corresponsabilità ai diversi impegni istituzionali (come gli organi collegiali, PE, POF, assemblee varie), possono essere individuate in due tipi, abbastanza distinti e cioè:
 - a) un primo gruppo di famiglie generalmente costituito da genitori, che nella scuola hanno iscritto i loro figli, più giovani, specie le ragazze, negli indirizzi umanistico-scientifici, che hanno avuto un precedente percorso scolastico sereno, senza gravi difficoltà, sempre promossi, abbastanza controllati in casa nelle diverse loro scelte sia di internet che di altro genere, dove gli stili educativi sono vicini a quelli espressi dalla scuola e conosciuti dagli stessi insegnanti; il problema religioso di Dio fa parte dell'educazione impartita in maniera centrale; i figli sono aperti alle varie forme di associazionismo e ancora abbastanza lontani dal mondo della droga, però anche piuttosto freddi nei confronti degli immigrati.
 - b) Un secondo gruppo di famiglie, anch'esse abbastanza interessate ad una presenza educativa e corresponsabile, è costituito dai genitori che partecipano con una assiduità più ridotta, hanno iscritto nella scuola i loro figli, generalmente maschi, oltre i 17 anni, ripetenti, negli indirizzi tecnico-professionali, che hanno già sperimentato difficoltà nel precedente percorso scolastico, oltre che una certa vicinanza al mondo della droga e una certa indifferenza ai problemi religiosi. Esprimono anche un certo distacco dagli stili educativi della scuola. In filigrana più che un affiatamento e una sintonia di stili e più che una empatica comunanza di valori, emerge (forse?) una forma di attenzione e di interesse, centrata più sulla promozione finale del proprio figlio/a che non sulla sua più profonda formazione globale.
5. Rimane, infine, una frangia di famiglie, un po' più problematiche, le quali non riescono a farsi interlocutrici con la scuola e a partecipare come vorrebbero, sia per mancanza di tempo, sia anche per un complesso di inferiorità e senso di inadeguatezza rispetto ai compiti ad esse richiesti, ma anche forse per un certo disinteresse.
6. La partecipazione agli incontri periodici con gli insegnanti rimane sempre il momento più importante di partecipazione a livello individuale, molto apprezzato e vissuto con uno spirito di collaborazione e di interesse, così che:

- Le forme di conflittualità e di disaccordo con gli insegnanti risultano molto ridotte e generalmente dovute all'attribuzione dei voti, alla valutazione del rendimento scolastico, ma anche ai metodi disciplinari e didattici usati da qualche professore.
7. Infine, il tipo di collaborazione, molto prezioso anche se non formale, che a livello individuale viene realizzato con la scuola, è il sostenere e contribuire alla sua azione educativa e pedagogica attraverso una consonanza e rimodulazione di stili educativi e di valori ideali, sia per migliorare il rendimento scolastico dei figli, ma anche la loro condotta generale e lo sviluppo delle loro qualità individuali e specifiche.

4. IL SISTEMA PREVENTIVO NELLA SUA REALIZZAZIONE QUOTIDIANA TRA SALESIANI, DOCENTI, GENITORI E STUDENTI

Nei paragrafi precedenti avevamo rapidamente accennato ad una modalità di rapporto degli insegnanti con i genitori (dom. 29), quando era stato chiesto se gli insegnanti conoscevano gli stili educativi della famiglia, e che avevamo più volte tradotto con il concetto di vicinanza o sintonia tra scuola e famiglia.

Ora la riflessione si fa più diretta e articolata in quanto, entrando nel vivo dell'esperienza di questo rapporto, la conoscenza che la famiglia può offrire di sé, del ragazzo e delle diverse situazioni familiari non può che favorire un rapporto più fluido tra i soggetti di questo patto educativo. In questa chiarezza di comunicazione si vengono a creare insieme ai Salesiani, quelle predisposizioni personali e strutturali che permettono di realizzare quella ideale Comunità Educativa, che nelle scuole salesiane da diverso tempo si è venuta proponendo e progressivamente consolidando. L'analisi dei dati permetterà di vederne la consistenza della realizzazione e la qualità dello stile educativo maturato. In parte le domande n. 12 e 13, dovrebbero aiutare a rendere un'idea e a trovare metodologie correttive adeguate.

4.1. La conoscenza delle famiglie da parte degli insegnanti

Un cordiale rapporto tra insegnanti e genitori favorisce anche una fluidità di comunicazione e di informazioni sul figlio stesso, che permette oltretutto di modellare il proprio intervento educativo nei suoi confronti in maniera più personalizzata e più efficace. A questo scopo è diretta la domanda n. 12. In essa, infatti, si è voluto analizzare più analiticamente questo specifico rapporto genitori-insegnanti, chiedendo agli intervistati di descrivere quanto i propri insegnanti conoscono i vari stili educativi della propria famiglia. Ne è emersa una graduatoria sui punteggi medi (M) di cui la Tabella 5 dà una sintetica prospettiva.

Ad una immediata lettura emerge chiaramente che più di un terzo degli insegnanti (attorno al 35-40%) ha una conoscenza molto/abbastanza buona rispetto al-

meno a due situazioni particolari e cioè circa *gli stili educativi presenti in famiglia (41,6%) e circa i valori morali e religiosi trasmessi dai genitori (35,9%)*. Un po' meno conosciuti sono gli altri aspetti, che sono piuttosto privati e delicati, oltre che non direttamente pertinenti ai temi scolastico-educativi, anche se non mancano di influire in modo talora determinante sia sul rendimento scolastico che sulla formazione globale dello studente, come per esempio, sui rapporti tra lo studente e i suoi genitori (25,3%), o tra i genitori stessi (20,8%), o le condizioni economiche della famiglia (18,5%), o le stesse regole imposte dai genitori (14,3%) o altri tipi di problemi (17%).

Dall'insieme dei dati emerge che della famiglia gli insegnanti conoscono in maniera sufficiente e soddisfacente quella serie di informazioni, che aiutano a rendere più positivo e più efficace il proprio rapporto con lo studente e con la famiglia stessa. Questa d'altronde risulta generalmente abbastanza disponibile ad una relazione più aperta e ad una collaborazione più esplicita quando si tratta del bene del figlio e del suo successo scolastico. D'altra parte anche i genitori sono selettivi circa le loro informazioni che danno su quegli elementi che non ne pregiudicano una valutazione meno opportuna.

Tab. 5 - "Quanto i tuoi insegnanti conoscono i seguenti aspetti della tua famiglia?" (in M e %)

| GLI INSEGNANTI CONOSCONO: | Media | Molto | Abbastanza | Poco | Per nulla |
|--|-------|-------|------------|------|-----------|
| 1. Lo stile educativo presente in famiglia | 2.77 | 7.4 | 34.2 | 31.0 | 26.1 |
| 2. I valori morali e religiosi trasmessi dai tuoi genitori | 2.87 | 6.6 | 29.3 | 33.7 | 29.1 |
| 3. I rapporti tra te e i genitori | 3.06 | 3.7 | 21.6 | 37.8 | 35.1 |
| 4. La condizione economica della tua famiglia | 3.20 | 2.0 | 16.5 | 40.2 | 39.9 |
| 5. Il tipo di rapporti presenti tra i tuoi genitori | 3.24 | 2.7 | 18.1 | 31.0 | 46.6 |
| 6. Eventuali problemi presenti nella tua famiglia | 3.32 | 2.1 | 14.9 | 30.3 | 50.9 |
| 7. Le regole che ti impongono i genitori | 3.35 | 1.2 | 13.1 | 34.2 | 50.0 |

È normale che al di là del visibile vi sia tutta una problematica, che si presenta a livelli differenziati sia di consapevolezza che di esplicitazione. La conoscenza, infatti, è molto settoriale rispetto ai problemi esistenti e selettiva rispetto alla loro manifestazione. Oltre tutto un certo riserbo è d'obbligo da entrambe le parti sia da quella degli insegnanti per non essere percepiti eccessivamente intrusivi e invadenti, sia da parte dei genitori per non essere considerati esibizionisti o irraguardosi. Pur con tutto il riserbo necessario vi è, tuttavia, anche attorno ai problemi più delicati **almeno il 20% di insegnanti che se ne fanno una premura e un interesse in vista del miglior bene degli studenti.**

Se possiamo esprimere una sollecitazione su questi risultati, riteniamo che qualche cosa di più si potrebbe fare per una collaborazione più globale di informazioni nel rapporto degli insegnanti con le famiglie, sempre per il vantaggio dell'allunno. Infatti, mentre non stupisce una certa disinformazione degli insegnanti sulla

condizione economica della famiglia o sul rapporto dei genitori tra di loro, meraviglia invece che l'84,5% degli insegnanti (a detta degli intervistati) non abbiano conoscenza delle regole che i genitori impongono ai propri figli, o che il 72,9% dei docenti non conoscano il tipo di rapporto esistente tra lo studente e i propri genitori.

Ad una lettura più analitica emergono altre indicazioni maggiormente dettagliate, che in parte confermano in maniera abbastanza coerente quelle caratteristiche, rilevate sulle tipologie di famiglie a proposito degli stili educativi familiari. Infatti, a tutti i livelli delle 7 alternative proposte gli insegnanti dimostrano una domestichezza maggior con le famiglie degli alunni più giovani, in prevalenza ragazze sotto i 16 anni, che non hanno difficoltà di tipo scolastico, né vicinanza alla droga; giovani che in famiglia sono oggetto di maggiori attenzioni da parte dei genitori, i quali a loro volta sono altrettanto impegnati nel collaborare con la scuola, nel partecipare agli organi collegiali, alle elaborazioni del PE e del POF, ai vari corsi di formazione pedagogica e salesiana per genitori e ne condividono gli stessi valori religiosi e associativi.

Tab. 6 - *Conoscenza dei problemi delle famiglie da parte degli insegnanti. Confronto in F e % tra i due campioni della*

| | SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO | | | | SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO | | | |
|--|-------------------------------|-------|-------------|------------|---------------------------------|-------|-------------|------------|
| Gli insegnanti conoscono eventuali problemi presenti nella tua famiglia | F | % | % valida | % cumulata | F | % | % valida | % cumulata |
| Molto | 29 | 6,5 | 6,6 | 6,6 | 12 | 2,1 | 2,2 | 2,2 |
| Abbastanza | 96 | 21,6 | 21,8 | 28,3 | 84 | 14,9 | 15,2 | 17,3 |
| Poco | 149 | 33,6 | 33,8 | 62,1 | 171 | 30,3 | 30,9 | 48,2 |
| Per nulla | 167 | 37,6 | 37,9 | 100,0 | 287 | 50,9 | 51,8 | 100,0 |
| Totale | 441 | 99,3 | 100,0 | | 554 | 98,2 | 100,0 | |
| Non risposto | 3 | ,7 | | | 10 | 1,8 | | |
| N | 444 | 100,0 | | | 564 | 100,0 | | |
| Gli insegnanti conoscono lo stile educativo presente in famiglia | F | % | % valida | % cumulata | F | % | % valida | % cumulata |
| Molto | 116 | 26,1 | 26,3 | 26,3 | 42 | 7,4 | 7,5 | 7,5 |
| Abbastanza | 162 | 36,5 | 36,7 | 63,0 | 193 | 34,2 | 34,6 | 42,2 |
| Poco | 108 | 24,3 | 24,5 | 87,5 | 175 | 31,0 | 31,4 | 73,6 |
| Per nulla | 55 | 12,4 | 12,5 | 100,0 | 147 | 26,1 | 26,4 | 100,0 |
| Totale | 441 | 99,3 | 100,0 | | 557 | 98,8 | 100,0 | |
| Non risposto | 3 | ,7 | | | 7 | 1,2 | | |
| N | 444 | 100,0 | | | 564 | 100,0 | | |

Una minore confidenza e conoscenza emerge nel rapporto che gli insegnanti hanno con le famiglie dei giovani ultra17enni, frequentanti gli indirizzi tecnico-professionali, che dichiarano una certa vicinanza al mondo della droga, un minor controllo da parte dei genitori, i quali come in altre occasioni poco riescono a par-

tecipare agli incontri e alle convocazioni per gli organi collegiali, per il PE e per il POF: famiglie un po' più distanti dai valori ideali, pedagogici e religiosi della scuola salesiana, più distaccate e meno coinvolte anche se non ne sono assolutamente estranee.

Infine, da un confronto con il campione degli studenti della Scuola Secondaria di 1° grado, si osserva che la conoscenza degli insegnanti circa i problemi esistenti nella famiglia degli studenti del nostro campione e dei relativi stili educativi è sempre piuttosto limitata, come ci dimostra la Tabella 6. D'altra parte risulta sempre più generico e distaccato il tipo di rapporto che gli insegnanti possono avere con questo tipo di genitori, dal livello culturale abbastanza elevato oltre al fatto che questi ultimi sono in genere piuttosto riservati sui temi più strettamente personali e familiari.

4.2. La realizzazione del Sistema Preventivo fra gli insegnanti

Era proprio nello stile di Don Bosco quello di formare i suoi insegnanti preparandoli dalle file dei suoi ragazzi, perché più facilmente capaci di vederne e imitarne lo stile educativo e di appropriarsene quasi "osmoticamente" attraverso il vissuto quotidiano. In questo senso Don Bosco affermava di non avere un metodo pedagogico suo ma, come si espresse con il Rettore del Seminario di Montpellier nel 1887, quando stava ritornando dal suo ultimo viaggio in Spagna, dichiarava "di essere andato avanti come il Signore mi ispirava e le circostanze mi suggerivano"¹. Sappiamo tuttavia che in altra sede Don Bosco ha voluto scrivere di suo pugno un piccolo trattatello pedagogico per i suoi figli ed educatori, stilato nel 1876, che è il *Sistema Preventivo*².

"Esso consiste nel far conoscere le prescrizioni e i Regolamenti di un Istituto e poi sorvegliare, in guisa, che gli allievi abbiano sempre sopra di loro l'occhio vigile del Direttore o degli Assistenti, che come padri amorosi parlino, servano di guida ad ogni evento, diano consigli ed amorevolmente correggano, che è quanto dire: mettere gli allievi nell'impossibilità di commettere mancanze. Questo sistema si appoggia tutto sopra la ragione, la Religione e sopra l'amorevolezza; perciò esclude ogni castigo violento e cerca di tener lontani gli stessi leggeri castighi".

Esso costituisce a tutt'oggi la *Magna Charta* dell'educazione impartita nelle scuole salesiane, codificata nelle stesse Costituzioni e Regolamenti della Congregazione che vengono tradotti e pedagogicamente applicati nel PE dei vari istituti. Gli stessi insegnanti esterni sono invitati ad apprendarli e a praticarli, dopo esserne

¹ CERIA E., *Memorie Biografiche di San Giovanni Bosco, 1886-1888*, vol. XVIII, p. 127, Torino, SEI, 1937, citato da LEMOYNE G.B., *Vita del Venerabile Don Bosco*, vol. II, p. 311.

² BRAIDO P. *Giovanni (s.) Bosco: Il sistema preventivo nella educazione della gioventù*, in BRAIDO P. (Ed.), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS 1992; BRAIDO P., *Prevenire non reprimere, il sistema educativo di Don Bosco*, Roma, LAS, 1999,

stati preparati da specifici e costantemente aggiornati corsi di pedagogia del Sistema Preventivo durante la loro formazione in servizio.

A questo scopo il nostro questionario ha voluto analizzare quanto di questo stile veniva praticato nelle diverse scuole di riferimento e quale ne era la percezione e la valutazione che gli studenti ne davano in termini quanto-qualitativi.

La Tabella 7 propone sinteticamente l'ampio ventaglio di *indicatori pratici del Sistema Preventivo*, che sono stati elaborati in termini di indagine sociologica, ricavandoli dagli articoli costituzionali delle Regole e dei Regolamenti della Società Salesiana. I risultati ottenuti sono espressi nei dati percentuali e nelle medie illustrate dalla tabella³.

Il quadro che ne risulta ci offre nei suoi dettagli indicazioni di base molto importanti per creare quel clima di comunità educante che deve costituire il progetto di ogni scuola salesiana.

Tab. 7 - "Indica in che misura i tuoi insegnanti ..." (in M e %)

| | Media | Molto | Abbastanza | Poco | Per nulla |
|--|-------|-------|------------|------|-----------|
| 1. Lavorano con competenza pedagogica, didattica professionale | 1.70 | 37.2 | 49.8 | 6.9 | .9 |
| 2. Stanno amichevolmente in mezzo agli studenti | 1.80 | 27.7 | 59.9 | 7.8 | .5 |
| 3. Dimostrano simpatia e volontà di stare con gli studenti | 1.82 | 28.5 | 56.0 | 10.1 | .7 |
| 4. Vanno incontro alle reali esigenze degli studenti | 2.05 | 21.6 | 48.4 | 23.8 | 1.2 |
| 5. Animano le varie iniziative presenti nella Scuola | 2.12 | 19.5 | 48.0 | 25.4 | 2.8 |
| 6. Accompagnano gli studenti nella maturazione religiosa | 2.20 | 14.2 | 52.7 | 23.6 | 5.0 |

Innanzitutto se ne ricava una **generale soddisfazione per gli insegnanti, perché si ha la persuasione diffusa che lavorano con competenza pedagogica, didattica e professionale (87%)**. Ciò è riconosciuto anche dai punteggi assai elevati della colonna di eccellenza "molto", dove i consensi raggiungono quasi il 40%, e la somma con gli altri dati della colonna dell'"abbastanza" arrivano fino all'87%.

Ancor più viene apprezzata quindi la loro **amichevole presenza in mezzo ai ragazzi (87,6%)**, specialmente da parte di quegli studenti che sono più vicini al quadro di valori della scuola. Si tratta infatti di un elemento tipico dell'educazione salesiana quello di essere sempre in mezzo ai giovani, vivere con loro, accompagnarli nelle diverse situazioni della giornata con quella tipica "amorevolezza" che è uno dei tratti originali, molto raccomandati da Don Bosco, il quale peraltro le attribuiva una natura ed una espressione tutta particolare.

³ La costruzione di questi indicatori sociologici relativi alle componenti del Sistema Preventivo di Don Bosco è stata elaborata dall'Istituto di Sociologia dell'UPS ed applicata con una certa efficacia anche in precedenti ricerche. Si tratta di 6 indicatori soltanto per evitare la banalità e il tedio degli allievi in una serie più ampia di risposte. In ogni caso può essere oggetto di ulteriori miglioramenti.

Un terzo tratto caratteristico raggiunge apprezzamenti che superano i 4/5 delle risposte ed è sottolineato nel pieno *riconoscimento di una concreta volontà di stare con gli studenti (84,5%)*. Don Bosco infatti soleva dire che “non basta amare i giovani, ma è necessario che essi riconoscano di essere amati”, e meglio non lo si può realizzare che stando in mezzo a loro con il senso e la responsabilità dell’adulto educatore, che senza perdere la sua identità e responsabilità di adulto sa accompagnare con gioia e impegno la loro crescita.

Competenza professionale, metodologia didattica, attenzione pedagogica, volontà di una visibile presenza fra gli alunni, simpaticamente amichevole tra gli studenti, appaiono questi i tratti educativi più universalmente e altamente riconosciuti ed apprezzati dalla quasi totalità degli allievi nei confronti dei loro insegnanti.

È la più esplicita traduzione educativa di quel trinomio pedagogico salesiano costituito da *Ragione, Religione e Amorevolezza*.

Anche se le percentuali di eccellenza (“*molto*”) non raggiungono i punteggi alti delle precedenti, vi sono tuttavia dei tratti tipici, che nella somma dei due livelli positivi raggiungono e superano sempre la quota rispettabile dei due terzi 2/3, collocandosi tutti nello spazio molto ristretto di 7 punti percentuali con valutazioni sempre positive, arrivando anche al livello più basso al 66,9% di apprezzamenti.

I tre ultimi tratti della graduatoria riportano sempre punteggi che vanno oltre i due terzi del campione. Qui si collocano altre tre tipiche caratteristiche, che completano il quadro dell’azione pedagogica del Sistema Preventivo salesiano di questi insegnanti. Gli studenti infatti, specialmente coloro che hanno qualche difficoltà di apprendimento e sono ripetenti, riconoscono che gli insegnanti *vanno incontro alle loro reali esigenze (70%)*. Gli studenti poi degli indirizzi tecnico-professionali, quelli che si dimostrano assai vicini al quadro di valori educativi e religiosi della scuola, ne evidenziano in modo particolare l’impegno a *sostenere e realizzare concretamente le varie iniziative da essa avviate (67,5%)*. Infine, il 66,9% si ritiene soddisfatto del loro accompagnamento verso una adeguata *maturazione religiosa (66,9%)*.

Tuttavia, rispetto alla dimensione religiosa, ci saremmo aspettati una percentuale minore di valutazioni esplicitamente negative sugli insegnanti, soprattutto in quel 5% di studenti che non sono “*per nulla*” soddisfatti dell’accompagnamento nella loro maturazione religiosa e che insieme alla percentuale non insignificante del 23,6% (“*poco*”), costituisce un dato non trascurabile, per una scuola che si dice cattolica, ed esplicitamente se ne è fatta una graduatoria a quattro livelli per meglio individuarne le criticità.

Lo rilevano, infatti, in modo particolare gli studenti più problematici, maschi, ultra17enni, degli indirizzi tecnici e professionali, ripetenti, con qualche difficoltà di rendimento scolastico, per un certo verso vicini al mondo della droga, ma assai meno ai valori ideali e allo stile educativo della scuola. Si esprimono anche in termini più distaccati da quella partecipazione attiva dei genitori agli organi collegiali, alla creazione del PE e del POF, che sono la concreta espressione del patto di al-

leanza educativa, oltre a dichiararsi anche meno sensibili e poco interessati al discorso religioso e al valore di Dio come realtà importante nella propria vita.

Sarà questo un aspetto da valutare e certamente da fare oggetto di interesse per migliorarlo.

4.3. La qualità dei rapporti tra Salesiani, docenti e studenti

Lo studio dei rapporti tra Salesiani, docenti e studenti è parte essenziale di quella Comunità educante che si tende a creare all'interno della scuola salesiana e che è necessario di tanto in tanto controllare per una verifica della loro fluidità e miglior comunicabilità. Tanto migliore sarà l'esito, quanto più il giudizio positivo sarà esterno da parte degli stessi studenti, come abbiamo cercato di chiedere nel nostro questionario. Sono stati proposti, infatti, sei tipi di aggettivi, tre positivi e tre negativi, come appare dalla Tabella 8.

I dati ottenuti evidenziano subito che il giudizio che gli studenti danno della qualità dei rapporti tra i Salesiani e i docenti è migliore di quella che essi danno delle relazioni tra i Salesiani e gli studenti: nel primo caso il punteggio medio è di 1.94, mentre nel secondo è di 2.43. Si tratta d'altra parte di una ulteriore specificazione che nasce dalla prevalenza di un certo tipo di rapporto a seconda delle categorie interessate e dei ruoli correlati.

Tab. 8 - *Qualità dei rapporti tra i Salesiani, i docenti e gli studenti (in %)*

| TRA SALESIANI e.... | I RAPPORTI SONO: | | | | | |
|--------------------------------|------------------------|------------|--------------------------|-----------------------------|--------|--------------|
| | di collabora- zione | amichevoli | di rispetto reciproco | professionali distaccati | freddi | conflittuali |
| 1. <i>I Docenti</i> M: 1.94 | 46.5 | 17.2 | 30.7 | 3.5 | .5 | .4 |
| 2. <i>Gli Studenti</i> M: 2.43 | 12.8 | 46.8 | 28.2 | 6.9 | 3.0 | 1.6 |

Se nel rapporto tra *Salesiani e docenti* prevalgono gli atteggiamenti positivi di collaborazione (46,5%) e di rispetto reciproco (30,7%), nelle relazioni dei *Salesiani con gli studenti* prevale un tipo di relazione amichevole (46,8%); cosa che non avviene nei confronti dei docenti (17,2%), anche se per entrambi i casi il rispetto (28,2%) rimane sempre un atteggiamento di fondo costante.

Riferendoci invece agli atteggiamenti *negativi*, emerge immediatamente che le percentuali riferibili ai rapporti tra i Salesiani e gli studenti sono molto basse. Sono tuttavia più alte di quelle che gli studenti hanno con i docenti, sia in un rapporto più distaccato (6,9%), o più freddo (3%), o conflittuale (1,6%).

In entrambi i casi il tipo di soggetti che si esprimono in modo più negativo è caratterizzato da studenti maschi, ultra17enni, degli indirizzi tecnico-professionali, con qualche bocciatura alle spalle, che trovano difficoltà nell'apprendimento, sono più liberi di sé, ma anche più vicini al mondo della droga, spesso facili a pensieri depressivi, mentre i loro genitori sono meno partecipi alle responsabilità della scuola e ai suoi valori sia educativi che religiosi.

4.4. Priorità dei miglioramenti da introdurre nella scuola

Nel contesto dei processi relativi al Patto Educativo di Corresponsabilità si è ritenuto molto importante il coinvolgimento degli studenti nella discussione delle priorità da attribuire a certe innovazioni scolastiche come pure a varie dimensioni della proposta formativa della scuola, per individuarne i miglioramenti da apportarvi.

Ne è emersa una graduatoria molto interessante, perché ha operato uno screening abbastanza eloquente rispetto alle diverse dimensioni inerenti ai processi della didattica, alle tecniche e agli strumenti operativi, alle modalità di esercizio, alla distribuzione del tempo, degli orari scolastici e dei programmi, alle strumentazioni tecniche e didattiche, ai contenuti scientifici e alle prospettive future. Nello stesso tempo tali preferenze si sono rivelate piuttosto riduttive o indifferenti dal punto di vista delle priorità educative. Infatti, mentre si è puntato molto sull'aspetto dell'istruzione, sembra che sia stato trascurato quello dell'educazione e in particolare quella umana, integrale e religiosa, confinata verso le ultime posizioni. Certamente se ne dovrà tenere conto in una prossima programmazione.

La Tabella 9 è molto chiara nella presentazione delle priorità emerse da parte degli studenti che sono state, in altri tabulati, tutte analiticamente e percentualmente quantificate, anche nei rispettivi incroci con le variabili di testata, ma che qui non ne riporta i dati per esigenze di chiarezza e di essenzialità, preferendo semplicemente i punteggi medi, oltretutto già per se stessi molto indicativi.

Se ne ricava con molta lucidità che i miglioramenti da apportare alla scuola si riferiscono prevalentemente a due tipi di innovazione, quelli che si riferiscono alle richieste di sviluppo di tipo economico, in particolare alle esigenze immediate del mercato del lavoro nella società odierna, e quelli che si riferiscono all'educazione integrale della persona nella sua totalità.

Nel primo caso assistiamo opportunamente ad una forte domanda di innovazione nella strumentazione tecnica dei laboratori e di tutti quegli altri strumenti migliorativi per un apprendimento più efficiente, in sintonia con le nuove scoperte didattiche ed informatiche offerte dall'introduzione di nuovi strumenti della tecnologia (tablet, Ipad, LIM, e-book, ecc.), uno spazio ulteriore per un migliore apprendimento delle lingue, l'uso più oggettivo delle prove di valutazione, l'aumento dei lavori di gruppo, del tempo per un approfondimento qualitativo dei programmi di informatica, ma anche di più attrezzate strutture sportive per le attività ricreative.

Nel secondo caso, più attento alla dimensione umana della persona, si richiede un maggior numero di informazioni e di orientamenti circa le opportunità di proseguire negli studi, una presenza maggiore di corsi di recupero per coloro che hanno più difficoltà scolastiche, oltre che migliorare la preparazione e le competenze degli insegnanti.

Ci ha sorpreso, invece, che agli ultimi due posti della graduatoria siano stati relegati due tratti per noi qualificanti: la ridotta richiesta di occasioni di formazione

religiosa e quella di un maggior coinvolgimento delle famiglie nella vita della scuola. Riusciamo anche a darcene una ragione vista la pressione del mercato del lavoro e delle esigenze di occupazione giovanile e qualificazione professionale, tuttavia confessiamo la persistenza del nostro rammarico, che ci sembra ugualmente importante esprimere e responsabilmente fare emergere attentamente, affinché non sia trascurata una prospettiva educativa così fondamentale, che la scuola salesiana non potrà e non dovrà lasciar cadere.

Tab. 9 - *Priorità dei miglioramenti da apportare nella scuola (in punteggi M)*

| | MEDIA |
|--|--------------|
| 1. Utilizzare maggiormente i laboratori già esistenti | 3.61 |
| 2. Introdurre nuovi strumenti didattici (tablet, Ipad, LIM...) | 3.43 |
| 3. Più informazioni/orientamenti su opportunità di proseguire gli studi | 3.34 |
| 4. Aumentare il tempo per l'apprendimento delle lingue | 3.26 |
| 5. Rendere le valutazioni più oggettive | 3.12 |
| 6. Introdurre o aumentare i lavori di gruppo | 3.07 |
| 7. Avere più strutture per le attività sportive e ricreative | 3.07 |
| 8. Corsi di recupero per coloro che hanno più difficoltà scolastiche | 2.96 |
| 9. Aumentare il tempo per i programmi di informatica | 2.83 |
| 10. Migliorare la preparazione e le competenze degli insegnanti | 2.41 |
| 11. Più occasioni di formazione religiosa (ritiri, preghiera...) | 2.08 |
| 12. Coinvolgere di più le famiglie nella vita della scuola | 2.06 |

Se volessimo per una legittima curiosità, altrettanto didattica, approfondire maggiormente in modo più analitico chi ha preferito che cosa su alcune richieste più significative, potremmo affrontare l'abbondante documentazione degli incroci con le variabili demografiche distinte per sesso, età e qualità di famiglie. Sui loro aspetti più significativi ci soffermiamo per coglierne le preferenze.

I maschi si sono orientati nella richiesta di un miglioramento dell'informatica, di una migliore strumentazione didattica e utilizzo dei laboratori; mentre le ragazze hanno domandato un aumento di tempo per l'apprendimento delle lingue, migliori e più accurati orientamenti circa le opportunità di proseguire negli studi, ma anche una migliore offerta formativa religiosa, in ciò accompagnate dagli studenti della classe di età più giovane.

Gli ultra17enni si sono piuttosto concentrati sulle priorità relative ai laboratori, all'informatica, alle lingue, alle competenze degli insegnanti, alle valutazioni più oggettive, all'orientamento per l'università.

I genitori, che più sono vicini allo stile educativo della scuola, hanno puntato su una migliore preparazione e competenza degli insegnanti, una più attrezzata e aggiornata serie di strumentazione tecnologico-didattica e su una più accurata formazione religiosa.

5. CONCLUSIONE

Il rapporto scuola-famiglia nel Patto Educativo si sostanzia innanzitutto di corresponsabilità, nella piena collaborazione nei differenti ruoli, tutti convergenti verso la maturazione umana e cristiana dell'unico obiettivo che è lo studente. Quando altri obiettivi si pongono di framezzo allora tutto l'impianto educativo rischia di saltare con grandi rimpianti e recriminazioni da una parte dei vari interessati.

Dai risultati dell'indagine che stiamo presentando si ricava che tale corresponsabilità comincia dalla famiglia, dove viene vissuta ed esercitata direttamente, nella esplicita modalità di scelta della scuola, in cui spicca per la maggior parte delle famiglie la scelta fatta dai genitori, ma condivisa dai figli stessi che ne sono direttamente coinvolti e responsabilizzati (76,6%).

In particolare, le motivazioni che più spingono verso la scelta della scuola salesiana si fondano soprattutto sulla precedente esperienza fatta dai genitori, che conoscono l'ambiente e ne hanno una fiducia pienamente positiva e fondata (50,2%). Si fidano in particolare della sua serietà che si esprime in una affidabilità etica, morale ed educativa a tutta prova (47,9%), unita ad una serie di strutture e attrezzature efficienti, come i laboratori e gli impianti sportivi (42,2%), le prospettive di innovazione e le iniziative di sperimentazione, che ne garantiscono la migliore preparazione per proseguire negli studi (39%) e un orientamento più informato sulla scelta della facoltà universitaria.

Anche gli stessi insegnanti sono oggetto di valutazioni positive sia per la didattica che per lo stile di approccio relazionale impostato sullo spirito del Sistema Preventivo di Don Bosco. Si tratta quindi di motivazioni già personalmente sperimentate anche da parenti e positivamente consigliate da conoscenti. Per queste famiglie assumono un peso rilevante (25%) la qualità dell'educazione religiosa ai valori più genuini della fede cristiana e la conoscenza sia del Progetto Educativo (PE) che del Piano dell'offerta Formativa (POF). Se poi nella famiglia qualche figlio ha avuto precedenti difficoltà di studio o qualche insuccesso scolastico, l'iscrizione alla scuola salesiana diventa quasi d'obbligo.

L'attenzione alla corresponsabilità educativa, che implica il coinvolgimento dei genitori in una gestione collaborativa e responsabile della scuola, non manca di far sentire il proprio benefico influsso, soprattutto da parte di quelle famiglie che più delle altre partecipano alla preparazione e discussione del PE e del POF, agli organi collegiali e ad altri tipi di incontri più istituzionali e formalizzati. Una partecipazione più consistente, più personalizzata e anche più diretta, più costante e interessata, emerge nella frequenza ai colloqui individuali, come anche nelle feste e celebrazioni religiose.

Il tipo di famiglie che ne sono coinvolte si riferisce prevalentemente a quei genitori che hanno figli tra i più giovani, specialmente ragazze, iscritti prevalentemente negli indirizzi umanistici e scientifici, con una precedente carriera scolastica

buona, di successo, piuttosto sensibili ai temi religiosi, abbastanza lontani dai problemi della droga, che si trovano in felice sintonia con i valori e gli stili educativi della scuola e hanno dei genitori che esercitano ancora un certo controllo e sostegno nello studio e nella scelta degli stili di vita personali.

Sono, invece, meno assidue e collaboranti quelle famiglie che hanno iscritto i loro figli, specie maschi, già ultra17enni, negli istituti tecnico-professionali, hanno un precedente curriculum scolastico accidentato e i cui stili di vita non sono sempre in sintonia con quelli educativi e religiosi della scuola. Sono piuttosto distaccati e forse (?) più esplicitamente interessati al successo scolastico che non alla formazione globale dei propri figli. La maggior parte di loro non partecipa spesso alle iniziative della scuola per mancanza di tempo (55,7%) più che per disinteresse, e qualche volta anche per un eccessivo senso di inferiorità nel sentirsi inadeguati a rispondere opportunamente alle esigenze stesse della scuola per cui credono di non poter essere di aiuto. Soltanto un 10,3% non si sente coinvolto. Ne deriva che in vista di una migliore compartecipazione la scuola dovrebbe tenere conto anche di questa difficoltà, perché anche tra costoro si è colto un 25% che è preoccupato anche della formazione più globale dei figli.

Una specifica valutazione sulla realizzazione del Sistema Preventivo nella Comunità educante di salesiani, insegnanti, studenti e famiglie, mostra una presenza costante, efficace, una serie di rapporti molto positivi tra le varie componenti della scuola, che si esprime in giudizi generalmente positivi sia di collaborazione, di amicizia e di rispetto, a seconda dei rispettivi ruoli ivi svolti. In particolare, alla presenza e alla qualità degli insegnanti si riconoscono una chiara competenza pedagogica, didattica e professionale in classe ed una visibile e voluta relazione amichevole in mezzo agli studenti nel cortile, ispirata all'ideale di Don Bosco "*studia di farti amare*". Ad essa però non sempre corrisponde un aperto e altrettanto esplicito accompagnamento per la maturazione spirituale e religiosa degli studenti.

Circa lo stile dei rapporti che gli insegnanti intrattengono con la famiglia e la qualità delle loro informazioni, in genere essi mostrano una buona conoscenza per alcuni aspetti che interessano più direttamente gli alunni, e cioè lo stile educativo della famiglia, i valori e le norme da essa trasmessi; mentre per altri problemi più generali, non sono che circa 1/3 gli insegnanti informati di quasi tutto. Se per alcuni problemi ciò è abbastanza giustificabile, come per quelli economici o i rapporti coniugali tra i genitori stessi, per altri lo è un po' meno, specie per quegli aspetti che più direttamente sono correlati ai temi educativi, e alla maturazione globale del figlio, come le regole imposte allo studente, i suoi rapporti con i genitori, lo stile educativo operante in famiglia, i valori morali e religiosi che ne animano i contenuti. Sarebbe, infatti, auspicabile che tale scambio di informazioni fosse più fluido, perché sarebbe certamente più vantaggioso per gli studenti stessi soprattutto in vista del migliore interesse dell'alunno. Questa situazione di maggior vantaggio sembra riscontrarsi in modo più evidente tra quelle famiglie che si sentono più responsabilizzate, più sensibili alla collaborazione con la scuola, più attente ai pro-

blemi dei loro figli, specie quelli più giovani, generalmente ragazze degli indirizzi umanistico-scientifici.

Infine, alla conclusione di questa indagine sulla corresponsabilità educativa nel rapporto scuola-famiglia nell'ambito delle scuole salesiane d'Italia, possiamo individuare alcuni *importanti elementi significativi*.

Innanzitutto si tratta di un processo in evoluzione, che non è omogeneo in tutto il Paese, ma ha diversi livelli di sviluppo sia di distribuzione geografica a macchia di leopardo, sia rispetto anche alle diverse tipologie di indirizzi scolastici, sia ai diversi livelli di qualità partecipativa, dove lo stesso concetto di corresponsabilità viene coniugato in diversi modi e sostanziato da diverse pratiche non tutte omogenee.

Il clima generale descritto dagli studenti è molto buono, soddisfacente, perché positivamente animato da diverse iniziative scolastiche ed extrascolastiche che ne arricchiscono la partecipazione e la soddisfazione dei genitori.

Non sembrano presenti gravi e palesi momenti di conflittualità, se non quelli ordinari e normali derivati dalle valutazioni più critiche rispetto al rendimento scolastico e all'attribuzione dei voti.

È molto ridotta invece, o quasi del tutto assente, la presenza nella scuola dei vari tipi di associazioni di genitori o di famiglie, che non siano quelle della famiglia salesiana. Per lo più esse sono coinvolte in particolari momenti celebrativi e nelle varie occasionali richieste di collaborazione extrascolastica.

In tutte le scuole è notevolmente sentita l'esigenza di una maggior partecipazione e corresponsabilità, contro le varie forme di delega educativa, a cui non raramente le famiglie demandano per vari motivi, specialmente per mancanza di tempo, soprattutto per quelle che vivono situazioni di precarietà e di povertà.

Tale corresponsabilità, infine, si estende e si esplica su livelli differenziati e con diversa assiduità. Essi vanno dalla presenza ai colloqui con i professori (fatta anche dalle famiglie più precarie), alla partecipazione (anch'essa differenziata) ai vari inviti, celebrazioni religiose o culturali, feste della scuola, incontri di formazione pedagogica, fino a quella partecipazione formale nella corresponsabilità di alleanza educativa (peraltro più limitata) che va dalla frequenza agli organi collegiali, alla discussione e formulazione sia del Progetto Educativo che del Piano di Offerta Formativa.

La maggior sensibilità e la partecipazione corresponsabile ai diversi livelli della vita scolastica ha una suo bacino di utenza che è costituito prevalentemente da genitori abbastanza giovani di figli che frequentano di preferenza gli indirizzi umanistico-scientifici, sono per lo più ragazze, generalmente con un felice curriculum di studi, abbastanza impegnate, ricche dei valori della propria scuola, a cui le famiglie si sentono vicine per ideali, per stili educativi, per consonanza religiosa, per un certo tipo di controllo che ancora esercitano sui propri figli.

Più distaccate risultano le famiglie con figli già ultra 17enni, per lo più degli indirizzi tecnico-professionali, con qualche difficoltà scolastica in atto o pregressa,

senza particolari consonanze con gli ideali della scuola, né con una visione religiosa della vita, anzi più aperti alle situazioni di rischio e alla contiguità con la droga.

Il rapporto degli insegnanti con i genitori è sostanzialmente e nella totalità dei casi positivo, di rispetto e di collaborazione, di amichevole vicinanza. Essa però non si traduce in uno scambio di conoscenza più profonda sulla singola famiglia e sullo studente, anche su problemi educativi e religiosi, così da contribuire ad una comunicazione sostantiva e più viabile di informazioni che meglio contribuirebbero allo sviluppo umano globale dell'alunno stesso.

Infine, la pratica del Sistema Preventivo da parte degli insegnanti, viene apprezzata con un esplicito riconoscimento. Essa è fatta di competenza, di amorevolezza, di presenza costante e amichevole in cortile in mezzo agli alunni, con una esplicita attenzione anche alla dimensione religiosa. Da parte loro, gli studenti ne riconoscono innanzitutto la notevole competenza pedagogica, didattica e professionale, la presenza amichevole in mezzo a loro, animata da una visibile simpatia e volontà di stare in mezzo agli alunni, di andare incontro alle loro reali esigenze e difficoltà progressivamente emergenti con una sollecita e generosa animazione delle varie iniziative stimulate dalla scuola.

Una lacuna, per noi educatori salesiani, ci deve fare riflettere ed è il carente e debole accompagnamento degli studenti nella loro specifica maturazione religiosa.

Capitolo 6

La relazione educativa dei nostri giovani in famiglia

Renato MION

La fascia di giovani che stiamo studiando (13-21 anni) si caratterizza come periodo molto delicato per lo sviluppo della personalità, a motivo di quella serie di trasformazioni strutturali e psicosociali a cui questa è variamente sottoposta sia dallo sviluppo ormonale e biopsicologico individuale che dalla pressione sociale. In particolare questa fascia di età, da noi necessariamente scelta, perché ad essa appartengono gli alunni frequentanti le Scuole Secondarie di 2° grado salesiane in Italia, non può essere oggi considerata unitaria ed omogenea, proprio perché la rapidità delle varie trasformazioni ci costringe a suddividerla e distinguerla almeno in altri due momenti meglio identificabili dai 13 ai 16 e dai 17 ai 21 anni. Pur essendo molto ristretta la gamma di età, di soli 8 anni, enormi sono le differenze tra i due estremi, così che non possiamo rigorosamente e scientificamente porre sullo stesso piano le manifestazioni bio-psico-fisiche, intellettuali e comportamentali di un 13enne di oggi con quelle di un 21enne.

Per questa ragione si impone come necessaria e legittima quella doppia distinzione sopra dichiarata, che guiderà anche la lettura delle variabili di incrocio. Perciò in questa prospettiva, mentre discuteremo su un risultato globale necessario per una visione d'insieme, molto più precisamente ci soffermeremo sulla distinzione tra questi due gruppi di età.

Mentre nei capitoli precedenti, trattandosi di esprimere dei giudizi sull'andamento della scuola e del suo rapporto con le famiglie non si veniva a riflettere sul vissuto giovanile, e perciò non era fondamentale l'attenzione alle diverse fasi di età, in questo capitolo e in quelli successivi, ne dovremo affrontare distintamente i diversi aspetti e le relative reazioni comportamentali. Esse si presentano prevalentemente di carattere psicologico e individuale, ma che subiscono anche forti influssi da parte del sociale. La loro distinzione ci accompagnerà quindi in maniera costante, e noi pensiamo anche discriminante, lungo tutto il nostro studio.

Lo sviluppo delle nostre riflessioni, per esigenze metodologiche, cercherà di mettere in rilievo soltanto alcuni aspetti di questo rapporto, quelli cioè che riteniamo descrittivi di un certo clima familiare, educativo e progettuale, il cui confronto con quello educativo della scuola diventa illuminante per meglio capire le loro reciproche relazioni, e di riflesso il rapporto di corresponsabilità educativa

della famiglia con la scuola. In questa prospettiva ci muoveremo secondo le modalità di sviluppo qui sotto indicate.

1. Il clima familiare generale e il dialogo in famiglia.
2. Il controllo genitoriale e la presenza delle regole.
3. I valori familiari condivisi e trasmessi.
4. Gli adulti significativi e i modelli genitoriali.
5. Un progetto di famiglia per tutta la vita.

1. IL CLIMA FAMILIARE E IL DIALOGO IN FAMIGLIA

Il rapporto tra genitori e figli all'interno della dinamica familiare è costituito da una pluralità di dimensioni che riguardano in primo luogo i soggetti delle relazioni, quindi il clima dei rapporti familiari, i contenuti veicolati in questo dialogo ed infine la specificità di alcune problematiche più delicate. Tali dimensioni vanno nella triplice serie di relazioni strutturali a carattere verticale ed orizzontale, cioè quelle coniugali, genitoriali e fraterne; alle relazioni di affetto di comunicazione e di potere; alla dinamica della comunicazione esplicita tra i diversi membri e sui differenti contenuti; alla consistenza e varietà del codice normativo fondato sui valori condivisi, che presiede ai processi di socializzazione e che viene espresso dalle regole di comportamento esigite in famiglia; al clima relazionale e agli stili educativi prevalenti in casa; alle reazioni dei figli di fronte alle imposizioni dei genitori e alle motivazioni profonde che vi sottostanno. Tutti questi diversi aspetti contribuiscono alla costruzione della solidarietà familiare, alla sua coesione interna e alla sua capacità di partecipazione esterna nella scuola.

1.1. Il clima dei rapporti familiari

Gli indicatori utilizzati per studiare la qualità dei rapporti tra genitori e figli si sono sviluppati su una gamma di atteggiamenti che da un polo prevalentemente positivo gradualmente si vengono sviluppando verso un altro polo piuttosto negativo. Lo abbiamo fatto con una serie di aggettivi positivi (fiducia, responsabilità, collaborazione e rispetto) ed un'altra di aggettivi qualificati come negativi (scarsa comunicazione, ribellione, incomprensione, conflitto, confusione e sopportazione). Risulta infine particolarmente significativo l'indicatore della persona verso la quale preferibilmente si manifestano certi atteggiamenti, rispetto cioè al padre e/o alla madre. Tale distinzione, infatti, è ormai diventata abituale nelle indagini sui rapporti famigliari, proprio perché se ne sono viste le chiare differenze, significative almeno per certi aspetti relazionali. Questi, infatti, coinvolgono anche i contenuti della comunicazione e le problematiche ad essa connesse. Tutto ciò costituisce un'unità, poliedricamente articolata e proprio per questo da noi distintamente analizzata.

Lo studio globale della Tabella 1 ci presenta nel suo insieme punteggi altamente positivi del *clima familiare (da un 41-42% al 64-70%)* descritto dagli stu-

denti rispetto ad entrambi i genitori, pur con ovvie sfumature differenziatrici. Emerge infatti al primo posto per entrambi un *sensò di fiducia (65-70%), di rispetto (48-53%), di collaborazione* e di responsabilità.

Per altro verso gli atteggiamenti più negativi non superano in nessuno dei casi il 25%, partendo da un minimo di 11-12%, che denuncia situazioni di confusione e di conflitto, fino al 20-25% che esprime scarsa comunicazione e sopportazione.

In particolare dalla Tabella 1, comparativamente, emergono gli atteggiamenti più emotivi di maggior fiducia (70,4% della madre vs 64,9% del padre) e di collaborazione (48,6% vs 42,4%) nei confronti della madre, mentre verso il padre quelli maggiormente di impegno e cioè di maggior rispetto (53% vs 48%) e senso di responsabilità (45,7% vs 41,2%), che significa fedeltà alla parola data, al proprio dovere e all'esecuzione di impegni precedentemente assunti.

Tab. 1 - "I tuoi rapporti con i genitori in genere sono di...": (in %)

| RAPPORTO di: | con la Madre | con il Padre |
|-------------------------|--------------|--------------|
| <i>positivi</i> | | |
| 1. Fiducia | 70.4 | 64.9 |
| 2. Responsabilità | 41.2 | 45.7 |
| 3. Collaborazione | 48.6 | 42.4 |
| 4. Rispetto | 48.0 | 53.0 |
| <i>negativi</i> | | |
| 5. Scarsa comunicazione | 10.5 | 25.2 |
| 6. Ribellione | 18.3 | 18.3 |
| 7. Incomprensione | 20.9 | 17.2 |
| 8. Conflitto | 15.4 | 12.8 |
| 9. Confusione | 12.1 | 11.2 |
| 10. Sopportazione | 20.2 | 18.1 |

Tra gli atteggiamenti più negativi espressi verso entrambi i genitori troviamo quello più accentuato in termini di sopportazione, di incomprensione e di ribellione. Verso il padre (25%) si ha una più scarsa comunicazione che non con la madre (10,5%), verso la quale si manifesta anche una maggior incomprensione (20,9%), più conflitti (15,4%) e atteggiamenti di sopportazione (20,2%). Non sono scarsi neppure frequenti scatti di ribellione verso entrambi (18,3%).

In conclusione, se studiamo il quadro delle differenze per età, sesso, indirizzo scolastico e le altre variabili demografiche, possiamo individuare altri atteggiamenti complementari.

Con il padre, sono le ragazze e gli studenti degli indirizzi umanistici, quelli che sono sempre stati promossi e non dichiarano difficoltà particolari nello studio, ad assumere atteggiamenti di maggior rispetto e responsabilità, ma anche di ribellione, sopportazione e scarsa comunicazione.

Esprimono invece atteggiamenti più negativi e aggressivi quegli studenti che accusano spesso maggiori sentimenti di sconforto, sono vicini al mondo della droga e facilmente vivono sentimenti di abbandono.

Nei confronti della madre si nota una miglior qualità di relazione, maggior confidenza, fiducia e collaborazione, ma anche minor rispetto e minor senso di responsabilità per gli impegni presi. Più del padre, la madre è al centro degli interventi e di tutto il complesso delle relazioni familiari sia dei maschi che delle femmine, dei più giovani e dei più vecchi. Però è ancora la madre che subisce maggiori e più frequenti forme di incomprensione e di ribellione da parte delle ragazze, specie delle più giovani, all'interno pure di quelle famiglie che si dichiarano più vicine e corresponsabili nei confronti della scuola.

1.2. I contenuti del dialogo con i genitori

Attraverso la comunicazione e il dialogo, l'aspetto emozionale assume una maggior razionalità, si vengono a risolvere e a dipanare nodi emotivi, silenzi e "non detti" prolungati, equivoci e rigide incomprensioni. Da un punto di vista educativo la frequenza e la fluidità del dialogo costituisce uno strumento pedagogico di importanza indiscutibile, tanto che diventano preoccupanti quelle situazioni in cui il silenzio dei figli si fa sempre frequente, più pesante e carico di incertezze così da aprire alle più impensate soluzioni. È riconosciuto di fondamentale importanza il dialogo in famiglia, sia tra la coppia stessa, come tra genitori e figli, che tra i fratelli e le sorelle. Esso svolge la delicata funzione di mediazione e di scarico di tensioni, per cui chiede a chi ha più autorità la capacità di resistenza per assumere i colpi e placare le acque, ricuperare i relitti e riprendere la navigazione, con il coinvolgimento di tutti i membri della famiglia.

1.2.1. Una sostanziale fiducia e confidenza

In particolare nel caso di questo sotto-campione della nostra indagine abbiamo ottenuto risposte molto pertinenti ed educativamente illuminanti, soprattutto nell'esame delle colonne dei punteggi medi (M) e di quelle estreme, riferibili a "spesso" e "mai".

Una felice constatazione ci fa sottolineare una **generale fiducia ed una sostanziale confidenza dei nostri studenti con i propri genitori**, con i quali sembrano avviare un dialogo sereno sui temi e problemi che incontrano nella loro vita quotidiana.

Innanzitutto i dati percentuali della Tabella 2 indicano che la conversazione e il dialogo dei nostri ragazzi con i propri genitori sono abbastanza aperti e frequenti: ciò è rilevabile sia nelle colonne di "spesso" che in quelle del "qualche volta", nei confronti di entrambi i genitori. Tuttavia, più facilmente il dialogo si apre soprattutto con la madre mentre più numerosi sono i silenzi rispetto al padre specialmente su argomenti che toccano la propria vita intima.

Non vanno tuttavia sottaciute quelle percentuali delle colonne **mai** che, pur non essendo elevatissime, manifestano chiusura, qualche difficoltà di comunicazione, che nell'adolescenza potrebbe diventare anche problematica. Certamente un'analisi più specifica per identificare meglio questi soggetti, attraverso qualche

incrocio statistico più diretto potrebbe anche favorire una migliore valutazione e chiarire ulteriormente le ipotesi avanzate.

Entrando infatti più direttamente nella stessa sequela delle situazioni esaminate, osserviamo che in tutti questi casi il dialogo è di gran lunga più frequente e diretto con **la madre (M:1.63)** su tutti i vari tipi di argomenti, molto più che con il padre (1.88). Tutto ciò viene a rafforzare quello stereotipo abbastanza generalizzato del suo minor coinvolgimento nelle relazioni familiari, come appare dalle colonne dei punteggi medi nella Tabella 2, dove quelli del padre sono sempre più alti di quelli della madre.

Si conferma così ancora una volta, per un altro verso, quanto sia diventata centrale la figura della madre nella famiglia di oggi, nonostante (o forse proprio per questo?) sia sovraccaricata di ruoli e di funzioni che non sempre le sono facili e che riesce a gestire spesso con difficoltà (la donna *multitasking*). Pur tuttavia la madre continua a conservare verso i figli quel punto di riferimento centrale e insostituibile, che il suo venir meno per l'aggravio e l'accumularsi di altri compiti estranei, inutili e marginali, costituirebbe uno dei più grandi rischi della società moderna. Non ci sembra esagerato affermare che di fatto il centro insostituibile della famiglia per la sana e matura formazione dei figli oggi risulta sostanzialmente la madre, dalla quale in genere dipende sia la sua unità e il suo benessere, come anche la sua disgregazione e rovina, sia della famiglia che dei figli. Le strade verso le situazioni borderline e di rischio si fanno sempre più numerose e seducenti, anche se illusorie. L'assenza del padre non farebbe che aggravare questa situazione già per se stessa anomala, carica di notevoli rischi per l'equilibrio stesso della coppia e della famiglia, oltre che per la formazione della personalità dei propri figli.

Tab. 2 - "Con quale frequenza parli con i tuoi genitori ?" (in % e M)

| | PADRE | | | | MADRE | | | |
|----------------------------------|--------|---------------|------|---------------|---------------|--------|---------------|------|
| | Spesso | Qualche volta | Mai | Punteggi Medi | Punteggi Medi | Spesso | Qualche volta | Mai |
| 1. di ciò che fai a scuola | 41.3 | 42.9 | 11.5 | 1.69 | 1.43 | 59.0 | 31.6 | 4.6 |
| 4. degli amici che frequenti | 25.5 | 43.4 | 16.7 | 1.80 | 1.63 | 45.6 | 38.8 | 20.6 |
| 2. delle scelte che fai | 31.9 | 48.9 | 14.4 | 1.82 | 1.68 | 40.4 | 44.9 | 10.3 |
| 1. dei problemi in generale | 25.7 | 55.5 | 14.0 | 1.88 | 1.63 | 45.4 | 40.2 | 9.8 |
| 5. del modo con cui usi internet | 9.4 | 34.8 | 51.1 | 2.44 | 2.43 | 10.6 | 32.8 | 51.6 |
| 6. dei tuoi problemi affettivi | 8.9 | 30.9 | 55.3 | 2.49 | 2.22 | 20.6 | 33.5 | 41.3 |

* La Media più bassa è quella che indica le maggiori frequenze nel dialogo

1.2.2. Un approccio più analitico

Accostando la Tabella 2 con un approccio più analitico, ne emergono diverse situazioni degne di particolare considerazione.

Innanzitutto vi sono due temi di assoluta priorità che sono oggetto di dialogo sia con la madre (1.63 = 90,6%, *spesso + qualche volta*) che con il padre (M:1.69, = 81,2%, *spesso + qualche volta*), cioè **le attività scolastiche** e tutto ciò che ad esse si riferisce.

In secondo luogo, ancora per entrambi i casi e nello stesso ordine di graduatoria nei punteggi medi (rispettivamente primo e secondo) pur con percentuali differenziate, oggetto di dialogo sono gli **amici che si frequentano**: più con la madre (1.63 = 84,4% *spesso* + *qualche volta*) che con il padre (1.80 = 68,9% *spesso* + *qualche volta*). Sono entrambi al primo e al secondo posto nella graduatoria dei punteggi medi, anche se con pesi diversi.

In terzo luogo, un argomento su cui molto si discute più con la madre (1.63 = 85,6% *spesso* + *qualche volta*) che con il padre (1.82 = 80,8% *spesso* + *qualche volta*) sono **le scelte personali che lo studente fa ogni giorno**. Per quelle più importanti, specie se decisive, ci si riferisce al padre.

Più anonimo e indifferenziato è, invece, il discorso sui **problemi di carattere generale**, che portano con sé un dialogo piuttosto superficiale, anche se potrebbero diventare, specie per il padre (1.88 = 81,2% *spesso* + *qualche volta*), l'occasione per avviare un discorso di maggior interesse personale.

Di grande interesse educativo e pedagogico infine risultano i dati dei due ultimi argomenti oggetto delle nostre rilevazioni, e cioè la fiducia e la confidenza con cui viene affrontato il discorso relativo **all'uso personale di internet** e quello relativo ai **propri problemi affettivi**. Si tratta di argomenti tra i più delicati e riservati, perché essi vengono a toccare due delle dimensioni oggi più intime della propria privacy, conservate gelosamente per sé nel proprio discorso con gli adulti. Anche in questi casi la fiducia personale si distribuisce in modo differente condizionata dal tipo di argomento che si viene ad affrontare.

Con il padre si parla più facilmente di **internet** (2.44 = 42,2%, *spesso* + *qualche volta*) e di ciò che si fa utilizzandolo; con la madre invece in misura molto maggiore che con il padre ci si confida sui propri **problemi affettivi** (2.22 = 54,1% *spesso* + *qualche volta*). Fa però pensare e preoccupare che di essi con il padre, il 55% dei nostri studenti non ne parli in nessun modo.

1.2.3. Internet e problemi affettivi

Internet e problemi affettivi risultano quindi i due argomenti più problematici, di cui la metà degli studenti non parla mai, neppure con uno dei propri genitori. Costituiscono veramente una zona d'ombra molto delicata nel concreto momento educativo ed evolutivo, che i nostri adolescenti stanno attraversando e che per gli adulti sono solo una sala d'attesa per un aiuto ed una confidenza. Questi stessi temi saranno invece, come vedremo in seguito, l'oggetto privilegiato delle proprie prolungate conversazioni e confidenze con gli amici.

Infatti studiando l'ultima colonna della stessa tabella, quella relativa al **MAI**, è curioso osservare come più della metà dei nostri intervistati (adolescenti e giovani) **mai** parlano con il loro padre né di problemi collegati all'uso di internet (51,1%), né tanto meno di problemi affettivi (55,3%). E questo atteggiamento si conferma anche nei confronti della *madre* e cioè, rispettivamente, per internet nel 51,6% dei casi e sui temi di tipo affettivo nel 41,3%. Non ne parlano specialmente i maschi, i

più giovani, dell'indirizzo tecnico professionale, coloro che si lamentano delle difficoltà scolastiche e sono poco controllati dai loro genitori. Questi ultimi sono pure meno vicini e sensibili agli stili educativi della scuola, ai suoi inviti di partecipazione e di collaborazione, oltre che dimostrare scarsa sensibilità religiosa. Ad una certa apertura con la madre si limita il 20,6% (*spesso*) degli intervistati, rispetto all'appena 8,9% nei confronti del padre.

Ma chi sono coloro che sui vari problemi si confidano più con il padre? Dall'analisi comparata di incroci più dettagliati abbiamo ottenuto i seguenti risultati.

Con il padre parlano più spesso delle cose che fanno a scuola, di problemi affettivi, della navigazione in internet e delle proprie amicizie, specialmente le ragazze, gli indirizzi umanistico-scientifici, quanti hanno un certo successo scolastico ed una notevole sensibilità religiosa, sono abbastanza controllati dai genitori, specialmente da quelli che conoscono abbastanza bene lo stile educativo della scuola.

Meno invece hanno confidenza con il padre i maschi, più vecchi, ultra 17enni, ripetenti, con difficoltà scolastiche, degli indirizzi tecnico-professionali, vittime spesso di pensieri autolesionisti e di situazioni di rischio, meno sensibili ai problemi religiosi, i cui genitori non sono molto a contatto con la scuola, né partecipano ai suoi inviti e lasciano i figli piuttosto liberi.

Con la madre i colloqui sono un po' più fluidi. Con la stessa operazione, di cui sopra per i padri, abbiamo riscontrato che con la madre si confidano più spesso le ragazze, più giovani, dell'indirizzo umanistico, che non hanno mai avuto una ripetenza, né difficoltà scolastiche, sono abbastanza controllate dai genitori, i cui stili educativi sono conosciuti dalla scuola, hanno una discreta e/o notevole sensibilità religiosa e associativa, non hanno vissuto situazioni di rischio, né di vicinanza al mondo della droga.

Mai però si confidano con la madre circa il proprio navigare su internet i maschi, più giovani, degli istituti tecnici professionali, ripetenti e con qualche difficoltà scolastica, che dichiarano una scarsa sensibilità religiosa, ma una maggiore vicinanza alla droga e alle diverse situazioni di rischio. Risultano poco controllati dai genitori, i quali d'altra parte non collaborano molto con la scuola e poco se ne sentono educativamente corresponsabili.

1.3. I problemi familiari più frequenti dei nostri studenti

Una lettura di carattere prevalentemente sociologico sul clima familiare dei nostri studenti non può trascurare quella dimensione, che in un certo senso è costituita da una **serie di situazioni problematiche** sia di tipo materiale, economico e strutturale che relazionale ed emotivo. Esse, infatti, hanno un impatto anche sul clima generale delle relazioni familiari, sulla qualità degli atteggiamenti che gli studenti esprimono nei confronti dei genitori, sulla direzione del dialogo e delle comunicazioni, orientate di preferenza verso alcune persone più che verso altre e sui suoi contenuti. In questo contesto si inseriscono le riflessioni che seguono.

Innanzitutto, e lo accogliamo con profonda soddisfazione, il **39,7%** dei nostri

studenti dichiara di **non avere in famiglia nessuno dei problemi presentati dal questionario**, sia di carattere economico che scolastico e relazionale. Se ne ricava che la maggior parte delle nostre famiglie risultano abbastanza serene senza gravi problemi. Sono famiglie prevalentemente con studenti maschi, tra i più giovani, mai ripetenti, senza particolari difficoltà scolastiche, scarsamente depressi, più lontani dalla droga, assai disponibili all'apertura religiosa e alla solidarietà con i migranti, abbastanza controllati dai loro genitori, che sono per lo più partecipi alle iniziative della scuola e con essa collaboranti sia al PE che al POF.

Segue una serie di problemi legati alla litigiosità e conflittualità, sia tra genitori e figli, sia nella coppia stessa.

Più di un quarto degli studenti denuncia **difficili rapporti con i genitori (26,1%)** soprattutto i maschi, ripetenti, privi di controllo, disponibili alla droga e meno alla dimensione religiosa.

Circa un quinto denuncia una certa **difficoltà di dialogo (19,3%)**, specialmente nelle famiglie con maschi, ultra17enni, degli istituti tecnici e professionali, con difficoltà scolastiche e scarso controllo da parte dei genitori, che sono poco partecipi alle proposte della scuola e al suo stile educativo oltre che poco attenti ad una sensibilità religiosa.

Un settimo di studenti accusano un **disaccordo tra padre e madre (16%)** soprattutto i più giovani, ragazze, degli indirizzi umanistici, poco controllate dai genitori, i quali sono piuttosto refrattari alle iniziative della scuola e lontani dai suoi modelli educativi. A ciò si aggiunga un **9,8% di studenti con genitori separati o divorziati**, soprattutto dai più giovani degli indirizzi umanistici, poco controllati, ripetenti e con qualche difficoltà scolastica.

Il **13,1% di figli disobbedienti che non rispettano le regole** emergono tra i maschi degli indirizzi umanistici, ripetenti e poco controllati in famiglia.

Infine l'**11,7%** accusa problemi di **tipo economico** e di perdita di lavoro, l'**8,9% di salute**, il **5,3%** si lamenta della scarsa preoccupazione educativa dei genitori.

Le percentuali del disagio non sono altissime, però si tratta sempre di situazioni problematiche che non mancano di avere il loro peso sul rendimento scolastico, ma anche su quell'adeguato accompagnamento educativo, di controllo e di guida che soprattutto i più giovani sentono necessario. Ne conseguono situazioni di trascuratezza, di abbandono e di rischio, che con il crescere dell'età (come appare dai nostri dati e relativi incroci) possono condurre ad una facile contiguità alla droga, anche perché questi sembrano scarsamente sostenuti da sani ideali e progetti di vita, oltre che da quel senso religioso che la stessa azione educativa della scuola cerca di offrire.

In conclusione, a fronte di 2/5 di intervistati che non rilevano particolari problemi all'interno delle loro famiglie, emergono tuttavia delle situazioni di problematicità relazionale, economica, comunicativa e di salute, anche se non elevata ed eclatante, le quali non mancano di avere pericolosi influssi sullo sviluppo normale della personalità di questi giovani e sullo stesso rendimento scolastico.

1.4. Conclusione

Dai risultati delle nostre analisi emerge quindi un tratto costante molto significativo, e cioè la persistenza del *ruolo centrale che da tempo ha assunto la figura materna* rispetto a quella paterna. La madre infatti è punto di riferimento del dialogo e della comunicazione familiare, specialmente nelle conversazioni dei figli, quale interlocutrice privilegiata delle loro confidenze. Le viene inoltre riconosciuta anche una maggiore abilità e capacità nella comunicazione con loro, in modo particolare sui temi che riguardano la sfera emotivo-affettiva, nella quale sembra avere più dimestichezza con l'alfabeto delle emozioni e degli affetti.

Il padre non ne è escluso, ma le percentuali che gli si riferiscono sono sempre costantemente inferiori rispetto a quelle della madre in tutti gli argomenti di conversazione, sia quelli relativi alla vita quotidiana, agli amici, al tempo libero e alla vita scolastica. Con il padre però gli studenti parlano, anche se con qualche resistenza, quando si tratta di confrontarsi per la scelta della professione e di ricevere un parere circa le scelte esistenziali della propria vita. Sentono infatti il bisogno di un confronto, di una parola di chiarificazione, di un appoggio, di un consiglio e di un incoraggiamento che accompagni, confermi e sostenga le proprie decisioni.

In definitiva possiamo individuare una struttura familiare, abbastanza stabile, articolata su diverse dimensioni, da quella dialogica, relazionale e comunicativa, a quella emotiva sul clima e l'atmosfera familiare, e come vedremo, a quella più normativa sulla struttura delle regole, dei permessi e dei divieti familiari. Emerge tuttavia con una certa costanza la presenza di famiglie con problemi relazionali (circa $\frac{1}{4}$), specialmente per difficoltà di dialogo tra genitori e figli adolescenti, ma anche all'interno della coppia stessa.

2. IL CONTROLLO GENITORIALE E LA PRESENZA DELLE REGOLE

All'interno della famiglia il fattore "controllo" riveste una dimensione molto rilevante per la formazione della personalità dell'adolescente. La sua efficacia aiuta a strutturare quelle dimensioni della personalità che ne costituiranno successivamente il nucleo portante e la struttura organizzativa delle sue potenzialità, unificate nell'unità della persona e nella regolazione dei suoi stessi comportamenti. Esso si esprime nella capacità che i genitori hanno di poter "seguire" il proprio figlio nelle sue principali attività, doveri e impegni di tipo familiare, scolastico, relazionale, amicale, ricreativo, coordinate con quelle di carattere più libero. Da parte dei genitori si realizza nell'esigere il rispetto di certe norme e regole insieme a certi comportamenti che costituiscono quel singolare e specifico *codice familiare* che in ogni famiglia viene a costruirsi, anche in modo inconsapevole. La stessa assenza di regole fa parte di questo codice, implicito od esplicito, con cui le famiglie si organizzano.

Il codice familiare comprende, tra l'altro, gli stili di vita educativa che ogni famiglia realizza nella sua gestione ordinaria della vita quotidiana e soprattutto nelle sue relazioni educative con i figli. Oggi questo argomento nella letteratura psicopedagogica ha prodotto ormai una vasta molteplicità di studi e ricerche molto approfondite, che hanno individuato *modelli o strutture* che sottostanno e reggono, come un reticolo di fondo, tutta la vita familiare. Le relazioni con i figli sono infine vissute all'interno di un clima e di un'atmosfera emotiva, di stili educativi che favoriscono o inibiscono l'espressione diretta dei propri sentimenti, emozioni, decisioni. È necessario tenere conto in modo molto rilevante delle stesse reazioni dei figli di fronte alle indicazioni, norme e comandi dei genitori, nonché delle motivazioni profonde che reggono i comportamenti degli uni e degli altri. Spesso infatti esse sono all'origine di molti equivoci e dissapori.

Tutto questo mondo relazionale, che sta alla base dell'educazione familiare, viene poi a modularsi sullo sfondo di molte variabili specifiche, che caratterizzano ogni famiglia nelle diverse fasi del suo ciclo di vita. Ci riferiamo alle diverse età dei figli e dei genitori, alle differenze di genere dei membri, all'istintiva formazione di coalizioni familiari e alla loro abbastanza rapida soluzione, soprattutto attorno a determinati problemi, che poi si ricostruiscono assai rapidamente in occasione di altre nuove situazioni. Numerosi altri fattori influiscono sulla qualità dei rapporti in famiglia, come per esempio l'attività professionale svolta da uno o da entrambi i genitori, il loro livello di formazione culturale e umana, l'ampia o ristretta consistenza numerica della famiglia, il rispettivo grado di autonomia relazionale ed affettiva già acquisita dagli adolescenti, la capacità stessa dei genitori di adeguare le proprie modalità comunicative alle nuove esigenze dei figli, le trasformazioni e i mutamenti biopsichici che toccano la stessa coppia coniugale, gli stati d'animo, le emozioni e le decisioni emergenti di fronte allo sviluppo fisico, psicologico e culturale dei propri figli, i vari livelli di rischio e di pericolosità sociale a cui la famiglia intera si trova sottoposta, la presenza in famiglia di altri parenti, o di altre generazioni, come i nonni o i cugini e nipoti.

Su questo contesto psicosociale la nostra indagine ha voluto indagare circa un limitato numero di fattori e ambiti, correlati prevalentemente al controllo genitoriale.

2.1. Presenza e rispetto delle regole

Nella nostra ricerca sociologica abbiamo cercato di indagare sulla presenza delle regole, sulla loro chiarezza, sul loro rispetto da parte dei vari familiari, sulla loro rigidità o flessibilità di fronte alle diverse circostanze, sulla costanza e continuità nel tempo, sulle modalità con cui vengono formate, sull'attenzione ai bisogni individuali, sulle conseguenze di una eventuale trasgressione e sugli atteggiamenti che l'accompagnano da parte dei familiari.

Ne abbiamo ottenuto dei risultati interessanti, che emergono soprattutto nell'analisi delle due colonne estreme. Li presentiamo nella Tabella 3.

Tab. 3 - “Indica se per te le seguenti affermazioni sono vere, vere solo in parte, o false” (in %)

| | VERO | VERO in PARTE | FALSO |
|--|------|---------------|-------|
| <i>Formazione e imposizione delle regole: stili educativi</i> | | | |
| 1. Nella tua famiglia le regole vengono concordate insieme a te | 29.3 | 55.5 | 12.8 |
| 2. Le regole, che ti danno, tengono conto dei tuoi bisogni | 48.8 | 42.4 | 6.2 |
| 3. Le regole ti vengono imposte senza che tu venga ascoltato | 5.5 | 27.5 | 65.6 |
| 4. Ognuno si organizza come meglio crede (<i>laissez-faire</i>) | 16.8 | 35.8 | 45.6 |
| <i>Qualità delle regole</i> | | | |
| 5. Le regole sono chiare e precise | 51.4 | 35.1 | 12.2 |
| 6. Le regole presenti nella tua famiglia sono stabili | 52.0 | 37.4 | 9.2 |
| 7. Nella tua famiglia le regole cambiano continuamente | 4.6 | 12.6 | 81.4 |
| 8. Le regole a volte cambiano quando c'è un'esigenza particolare | 55.0 | 34.2 | 9.4 |
| <i>Rispetto delle regole</i> | | | |
| 9. Anche i tuoi genitori rispettano le regole della famiglia | 57.3 | 33.7 | 7.6 |
| 10. A te vengono imposte regole che i tuoi genitori non rispettano | 13.1 | 24.3 | 61.0 |
| 11. Le regole servono solo a tranquillizzare i tuoi genitori | 23.6 | 36.5 | 38.3 |
| <i>Punizioni/trasgressioni</i> | | | |
| 12. Non ci sono punizioni se trasgredisci le regole (<i>disimpegno</i>) | 20.7 | 35.8 | 41.8 |
| 13. Le punizioni per aver violato le regole sono durissime | 3.0 | 16.5 | 78.9 |
| 14. Se trasgredisci una regola, i tuoi si impietosiscono e ti perdonano | 15.2 | 42.6 | 40.1 |
| 15. Se trasgredisci una regola i tuoi a volte ti puniscono a volte no | 25.0 | 41.0 | 31.9 |

Infine, il **58,5%** naviga (*spesso*: 16,7% + *qualche volta*: 41,8%) anche di sera tardi o di notte. E certamente ciò non è senza qualche ulteriore preoccupazione per i genitori.

Neppure l'eccessivo tempo di navigazione desta una certa conflittualità. Infatti il 59,2% afferma di non litigare mai con i genitori per il tempo speso a navigare, un terzo (32,3%) lo fa qualche volta, soltanto il 7,4% vi litiga spesso.

Un'osservazione di tipo metodologico evidenzia come vi siano alcune domande/risposte di immediata verifica, nella presentazione di situazioni reciprocamente contrarie. Allora è possibile trovare nella prima e terza colonna percentuali complementari, che disposte a chiasmo si confermano a vicenda (cfr. items: 4 vs. 5; 9 vs. 10).

Analizzando lo **stile di formazione delle regole** rileviamo che nel **65,6%** dei casi esse non vengono imposte senza che il giovane venga ascoltato, anche se solo nel 29,3% dei casi vengono concordate insieme all'interessato, secondo uno *stile democratico* di condivisione degli obiettivi e delle strategie educative. In ogni caso il 48,8% degli studenti ritiene che le regole tengono conto dei propri bisogni, a fronte del 42,4% che giudica esserlo soltanto parzialmente.

Per altro verso tuttavia rimane vero del tutto o in parte, che per circa un terzo di studenti (5,5% + 27,5%) le regole vengono imposte senza che l'individuo venga ascoltato, secondo uno stile che potremmo definire *autoritario*. Ciò sembra maggiormente riscontrabile in quelle famiglie meno partecipanti alle iniziative della scuola e sensibili al suo stile educativo.

Non è però altrettanto vero che ognuno si organizza come meglio crede, almeno per il **45,6%** degli intervistati, anche se per più di un terzo (35,8%) tutto ciò è vero solo in parte.

Soltanto nel 16,8% delle famiglie, ognuno sembra organizzarsi come vuole, quasi a denotare una maggior liberalizzazione di condotte secondo un particolare stile quasi caotico, di tipo *permissivo* o di *laissez faire*¹.

Affrontando l'analisi di un secondo gruppo di items, relativi alla **presenza e al rispetto delle regole** nella famiglia, rileviamo che più della metà dei nostri studenti (**57,3%**), soprattutto quelli promossi e con scarse difficoltà scolastiche, i cui genitori sono vicini allo stile educativo della scuola e sensibili alla dimensione religiosa, riconoscono che nella propria famiglia esistono delle regole che sono rispettate da tutti compresi gli stessi genitori. Essi, infatti, non impongono regole che da loro stessi non vengono osservate, come afferma il **61%** degli studenti, a fronte di un 13,1% che invece ne riscontra l'incoerenza. Se a questi ultimi si aggiunge il 24,3% di coloro che esprimono un qualche dubbio, totalizziamo un **37,4%** di famiglie in cui sembrano alternarsi stili e richieste educative alquanto incoerenti.

Studiando **la qualità delle regole** ne troviamo alcune che sono considerate molto chiare e precise dal **51,4%** degli intervistati, specialmente da quelli che non hanno mai avuto difficoltà scolastiche, né pensieri depressivi, anzi sono piuttosto sensibili alla dimensione religiosa della vita, lontani dal mondo della droga, con alle spalle una famiglia abbastanza controllante, vicina agli stili educativi della scuola e al mondo dell'associazionismo. Non manca tuttavia un **35,1%** di intervistati che non le ritengono sufficientemente chiare e un **12,2%** che non le trovano tali.

Sono regole stabili (**52%**), ma anche suscettibili di una certa flessibilità, così che esse a volte possono cambiare, nel caso in cui un'esigenza particolare lo richiede (55%). Non sono tuttavia soggette ad un cambiamento continuo, come afferma l'81,4% degli intervistati, in genere appartenenti a quelle famiglie che più sono vicine agli stili educativi della scuola e alle sue proposte religiose.

Nell'ambito delle **punizioni** a seguito di infrazione e di trasgressione delle regole, dalla ricerca emergono comportamenti discordanti, eterogenei ed incoerenti nelle famiglie. Infatti il **20,7%** dei nostri studenti dichiara che non vi sono affatto punizioni anche trasgredendo le regole; il **25%** osserva una certa incoerenza ed estemporaneità, in quanto queste vengono date e fatte rispettare saltuariamente; il

¹ BAUMRIND D., *Authoritative parenting revisited: history and current status*, in LARZELERE R.E. - MORRIS A.S. - HARRIS A.W., (Edd.), *Authoritative Parenting. Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development*, American Psychological Association, Washington, D.C., 2013, pp. 11-34. L'A. già dal 1966 e successivamente nel 1971, 1989, 1991 si era impegnata nello sviluppo di una teoria della socializzazione, che in questo testo è stata rivisitata con ulteriori approfondimenti, sui modelli di autorità genitoriale. Nel 2013 ne ha rivisitata la struttura rielaborando una tipologia di stili educativi genitoriali, a cui è stato aggiunto lo stile educativo *disimpegnato*.

15,2% ritiene che i genitori si lasciano impietosire e facilmente perdonano. Siamo quindi di fronte a circa un 20% di famiglie dove le trasgressioni alle regole sembrano piuttosto sottovalutate o trascurate.

Una riflessione più articolata e approfondita rileva che esiste invece un **41,8%** di famiglie, nelle quali al trasgredire delle regole corrisponde una **punizione**, a cui si aggiunge un 35,8% di intervistati che non è totalmente certo che manchino castighi di varia natura, ma comunque reali. Infatti, un altro 40,1% dichiara che i propri genitori non si lasciano affatto impietosire dopo una trasgressione e danno seguito a giuste punizioni. Se a questi si aggiunge il 42,6% di studenti che solo in parte ritiene possibile un condono, allora abbiamo più dell'80% delle famiglie che non lasciano passare impunemente le varie trasgressioni alle regole.

Non sempre assistiamo ad una certa regolarità. Vi è infatti un 25% di studenti che dichiara una certa saltuarietà (*ora sì, ora no*) e incoerenza nelle punizioni ed un 41% che le ritiene reali anche se solo in parte, quasi a confermare ulteriormente la presenza di castighi e di restrizioni di cui d'altra parte solo il 3% dichiara essere durissime, mentre il 78,9% le ritiene normali e sopportabili.

In conclusione, da questa serie di riflessioni possiamo individuare una certa caratteristica costante nelle risposte, che fa pensare di essere di fronte a tre gruppi di famiglie:

- un 40% circa, in cui esiste una qualche forma di punizione dopo la trasgressione delle regole, di chi cioè è coerente e non si lascia impietosire o passa sotto silenzio le trasgressioni fatte;
- un altro 40% circa, che si comporta in maniera più accomodante e saltuaria, con atteggiamenti talora educativamente incoerenti;
- un altro 20% circa, che non punisce affatto.

2.2. Il controllo della navigazione su Internet

Una delle situazioni che oggi destano maggiori preoccupazioni per i genitori è la navigazione dei figli su Internet. Nessuno ignora la serie dei pericoli che questo esercizio riserva a tutti i livelli e per le diverse età, soprattutto per gli adolescenti, al punto che pure a livello istituzionale vi sono interpellanze e mozioni anche parlamentari perché tali minacce siano controllate dalle istituzioni pubbliche. Da parte delle famiglie poi si assiste a quel nuovo gap generazionale degli adulti rispetto ai nativi digitali, le cui competenze stanno ormai superando quelle dei genitori e quindi con la possibilità di eluderne ogni loro indicazione, comando o proibizione. Siamo perciò di fronte ad una nuova, e non troppo ipotetica, frattura generazionale che rischia di separare definitivamente le generazioni e di frammentare ulteriormente la coesione della nostra società. Da parte dei genitori poi accresce la preoccupazione per gli innumerevoli pericoli che si possono presentare nella rete anche per la stessa incolumità fisica e penale dei propri figli (adescamenti, diffusione di notizie false o rischiose, identità false o camuffate, incursioni nella privacy delle

persone e delle famiglie, ecc.), oltre che per lo sviluppo psichico e morale degli stessi adolescenti (pornografia e pedo-pornografia).

La rete d'altra parte si presterebbe ad essere uno spazio favorevole all'esercizio corretto della propria autonomia e libertà. Spesse volte però diventa la "riserva" privata di una gestione personale con esclusione degli stessi genitori dalla navigazione indisturbata dei figli. Ciò risulta tanto più frequente quanto meno vi sia stata una previa e progressiva formazione etica e una precisa regolamentazione consensuale al loro uso. Su questo piano, infatti, maturano dissensi e conflitti familiari abbastanza frequenti, circa l'osservanza delle norme e circa i contenuti veicolati. L'uso saggio di Internet sembra così diventato oggi la cartina di tornasole e uno dei punti critici della stessa armonia familiare, della maturità della coscienza morale dei figli, oltre che dell'uso quotidiano del tempo dedicato allo studio personale.

Nella nostra indagine abbiamo riservato un'area speciale di analisi (domande nn. 42-44), che qui è stata anticipata con una specifica domanda preliminare, presentata con l'indicazione che la Tabella 4 ci evidenzia. I risultati che abbiamo ottenuto sono di una indicazione preoccupante da un punto di vista educativo, anche se ulteriori riflessioni potrebbero sollevare qualche (...rasserente e felice!) dubbio.

Subito colpisce e preoccupa quel **70,4% di risposte dei figli che hanno la consapevolezza che i loro genitori non ne controllano mai** la navigazione su internet e questo a tutti i livelli di età. È una consapevolezza di tipo soggettivo, ma sufficiente per sentirsi in un certo modo abbastanza liberi di navigare dovunque piace.

Tab. 4 - "Quando navighi in Internet..."

| | Spesso | Qualche volta | Mai | Media |
|--|--------|---------------|------|-------|
| 1. I tuoi genitori ti controllano | 5.1 | 23.6 | 70.4 | 2.66 |
| 2. Litighi con i genitori sul troppo tempo che passi | 7.4 | 32.3 | 59.2 | 2.58 |
| 3. Navighi anche di sera tardi o di notte | 16.7 | 41.8 | 40.4 | 2.24 |

Si potrebbe avanzare una duplice interpretazione, e cioè l'ipotesi che i genitori di fatto non controllano mai i figli, perché sono sicuri della loro maturità e responsabilità personale e quindi si fidano della loro integrità morale, oppure potrebbe essere vera anche l'altra ipotesi (forse la più realistica) cioè che si sentono incompetenti in questo ambito. In ogni caso però si conferma il fatto che più dei 2/3 dei nostri intervistati hanno la percezione di essere liberi da ogni controllo genitoriale e quindi nella possibilità di aggirarlo facilmente. Soltanto più di un quinto dei nostri intervistati (**23,6%**) ritiene che i genitori controllino *qualche volta* e appena un 5,1% *spesso*.

Volendo approfondire con un'analisi più dettagliata queste diverse situazioni, osserviamo che in genere dichiarano di non essere *mai controllati (70,4%)* i maschi, ultra17enni, senza distinzione tra gli indirizzi umanistici e tecnici, sono ripetenti, non hanno conflitti coi genitori per il tempo che spendono nella navigazione. I loro genitori non partecipano alla formazione del PE, né ad altri appuntamenti della scuola (di cui poco conoscono lo stile educativo), eccetto che ai colloqui con i professori a cui invece partecipano regolarmente. Sono molto vicini al mondo della droga, poco o nulla sensibili alla dimensione religiosa e a quella associativa.

Dichiarano invece di essere sottoposte ad *un certo controllo (23,6%)*, le ragazze, più giovani, i promossi, coloro che sono lontani dal mondo della droga e manifestano una certa sensibilità religiosa. Sono famiglie abbastanza vicine agli stili educativi della scuola e ad una partecipazione di corresponsabilità sia al PE che agli altri incontri programmati.

Una considerevole *conflittualità per il tempo eccessivo* speso su internet, raggiunge il **39,7%** (32,3 + 7,4) delle famiglie e viene dichiarata specialmente dai maschi, dell'indirizzo tecnico, ripetenti, con difficoltà scolastiche, vicini al mondo della droga. I loro genitori, che pure sono assidui ai colloqui con i professori, non lo sono invece altrettanto nelle altre occasioni in cui si richiede una certa corresponsabilità educativa nella scuola.

Circa la navigazione *a tarda sera o di notte (58,5% = spesso 16,7% + qualche volta, 41,8%)* dichiarano di farlo nella maggior parte dei casi gli studenti maschi, ultra17enni, promossi, vicini al mondo della droga, non controllati dai genitori, che pur partecipando regolarmente ai colloqui con i professori, raramente si sentono corresponsabili nei confronti delle altre iniziative proposte dalla scuola sia di natura educativa che di carattere religioso.

Non navigano invece *mai (40,4%)* soprattutto i più giovani, i sempre promossi, che continuano a non avere difficoltà a scuola, che sono abbastanza controllati, vivono in famiglie vicine agli stili educativi della scuola, sono responsabilmente partecipi alle sue varie proposte formative e sensibili alla dimensione religiosa.

In conclusione, da queste analisi si viene a confermare da una parte la percezione dei figli di non essere mai controllati dai propri genitori (ben il 70% ne è certo) e dall'altra la difficoltà che denunciano molti genitori di non riuscire a controllare la navigazione in Internet dei propri figli, soprattutto per la mancanza di competenza tecnologica. A parte diverse altre considerazioni di natura pedagogica, non appare che emergano conflitti o discussioni con i genitori per il troppo tempo speso in internet. Da un punto di vista educativo infatti non è assodato che tutto ciò sia indifferente sia per la formazione stessa dei figli che per l'autorevolezza educativa dei genitori (*che forse anche vi rinunciano!*). In ogni caso sembra che Internet, ma oggi molto più le varie connessioni in rete, stiano diventando un delicato e cruciale problema educativo per tutte le famiglie, bisognoso di approfondimento e di uno specifico interessamento ai diversi livelli anche istituzionali.

2.3 La reattività dei figli nelle situazioni conflittuali

Nello studio delle dinamiche familiari infine interessa molto conoscere anche la reazione stessa dei figli di fronte agli interventi dei genitori. Essa infatti va ad influire sugli stili di vita della famiglia e ha una forte incidenza sulla qualità e la vivibilità armoniosa del clima domestico.

Ai nostri intervistati è stata sottoposta una molteplicità di tipi di reazione: dal rifiuto aperto e caparcioso, alla risposta muta e apatica ma determinata a non cedere e a fare la propria volontà, al silenzio indispettito di chi si chiude rabbiosamente in se stesso, alla reazione impulsiva e aggressiva ma poi accondiscendente, alla ricerca di un confronto e di una ragionevole valutazione delle norme proposte, che diventa in questo caso azione altamente educativa e pedagogicamente sostenibile.

I risultati ottenuti sembrano orientarsi prevalentemente su queste ultime posizioni. Infatti, più di un terzo dei nostri intervistati *reagisce male, ma poi fa quello che gli dicono (34%)*, un **27,1%** reagisce cercando *di capire le ragioni* dei genitori e ne discute con loro. Altri tipi di reazione sono meno mature e meno ragionevoli: il 16,8% si chiude in se stesso, indispettito; mentre un rischioso 10,6% si mostra indifferente ma poi è determinato e intestardito a fare quanto ha deciso, refrattario ad ogni proibizione da parte dei suoi genitori.

Ovviamente i tipi di reazione sono correlati ad una serie di fattori che individuano il livello di maturità e autonomia raggiunti dai nostri studenti. Così che quel 34% di impulsivi ma alla fine ragionevolmente consenzienti è composto prevalentemente dagli studenti più giovani, ragazze, degli indirizzi umanistici, dai promossi pur con qualche attuale difficoltà scolastica, lontani dalla droga, le cui famiglie sono molto vicine ai valori e orientamenti della scuola, oltre che sensibili alla dimensione religiosa. Infine quel 27,1%, che risponde in maniera più matura, è costituito prevalentemente da maschi, degli indirizzi umanistici, promossi e senza particolari problemi scolastici, che non hanno conflitti coi genitori per il troppo tempo passato su internet, ritengono Dio importante per la propria vita e si dichiarano distanti dal mondo della droga.

Reagiscono in maniera più indifferente, distaccata e autonoma i maschi ultra17enni, degli indirizzi tecnici-professionali, ripetenti, sotto un controllo molto debole o assente, sensibili al mondo della droga, meno a quello religioso, le cui famiglie dimostrano di essere piuttosto lontane dagli stili educativi della scuola.

2.4. Conclusione

I risultati dell'indagine confermano innanzitutto la generale *presenza di regole* nell'ambito di tutte le famiglie. Esse vengono generalmente concordate più che imposte, sono stabili, chiare e precise, anche se possono essere abbastanza flessibili a seconda delle circostanze. Però nessuno si organizza come meglio crede. I primi a

darne l'esempio di rispettarle sono i genitori. Sono pure previste punizioni o castighi qualora esse vengano trasgredite, non sono irragionevoli, né durissime, però sono presenti, anche se per un certo gruppo sono applicate saltuariamente per effetto di una possibile incoerenza educativa.

Più difficile infatti è apparsa la gestione del controllo delle norme e della loro relativa osservanza da parte dei figli. Essa provoca inevitabili effetti, che risultano assai differenziate in rapporto ad alcune variabili come l'età, il sesso, l'indirizzo scolastico, il codice normativo della famiglia, il suo stile educativo e di partecipazione responsabile alla vita della scuola e ai suoi orientamenti di valore. Vi sono infatti reazioni capricciose, impulsive, fredde e indifferenti e pure determinate a perseguire i propri scopi; quelle aggressive ma poi accomodanti; e infine quelle mature, capaci di un confronto dialogico con i genitori, che diventa fortemente educativo e maturativo.

Sono molto variegati gli ambiti di controllo dei genitori: dalle attività ordinarie di scuola e di famiglia, alle amicizie, al tempo libero, agli spazi scolastici, alle attività e ai tempi trascorsi fuori casa, ai permessi, fino ai tempi di colloquio confidenziale.

Un'area particolarmente delicata si è rivelata quella della *navigazione su internet*, che evidenzia una certa difficoltà dei genitori a poterne seguire gli sviluppi, a stabilirne le regole adeguate e a farle rispettare.

Riemerge anche in quest'area quella tipologia di studenti e di famiglie, che già in precedenza abbiamo rilevato, correlata cioè al tipo di partecipazione corrispondente delle famiglie alle iniziative formali ed informali, istituzionali e spontanee della scuola.

La partecipazione più responsabile sembra provenire dalle famiglie che più sono vicine agli stili educativi della scuola, quasi accomunate da una medesima preoccupazione educativa, propria di una stessa fascia sociale, che in parte si riflette anche nella scelta della scuola salesiana, quasi sulla base di un implicito e comune background culturale.

3. I VALORI FAMILIARI CONDIVISI E TRASMESSI

La presenza del codice familiare, di regole e prescrizioni, di norme e di castighi, si costruisce su una serie di valori che sono elaborati, organizzati e fatti propri dalla famiglia e dalle relazioni dei suoi membri. Infatti, ogni famiglia vive di una sua propria storia, che parte dalla scelta dei coniugi, di cui si ricevono storia, norme, stili di vita e parentela, fino alla elaborazione condivisa, di proprie regole, norme, implicite ed esplicite, secondo una loro specifica prescrittività e impegno, rispetto e limiti di tolleranza, che si instaurano progressivamente fino a diventare una vera e propria tradizione e storia familiare, identificativa delle stesse persone

che la compongono. Essa diventa così un importante punto di riferimento che influenza le proprie scelte ed il proprio comportamento e talora anche la propria personalità più profonda.

3.1. Uno sguardo complessivo

Nella nostra indagine i valori costituiscono una dimensione centrale e molto importante dell'educazione familiare. Essi formano la struttura portante della personalità, gli ideali e gli obiettivi verso cui tendere, i criteri di giudizio per le proprie scelte, ciò per cui vale la pena spendere la propria vita, il fondamento unitario verso cui far convergere i propri sforzi, il quadro di riferimento delle proprie azioni, i punti di convergenza e di programmazione dello stesso Progetto Educativo della scuola, del suo stile educativo, e nel nostro caso, del pensiero di Don Bosco e delle metodologie pedagogiche ispirate al Sistema Preventivo.

In questa prospettiva li abbiamo voluto studiare, per evidenziare quelli preminenti, per svilupparne una graduatoria di priorità e su questa meglio comprendere la tipologia di studenti che frequentano le scuole salesiane e quindi anche il tipo di famiglie che essi hanno alle spalle relativamente ai processi di corresponsabilità educativa con la scuola. Nello stesso tempo la riflessione pedagogica che ne deriva riguarda la forza di trasmissione e di socializzazione che questi valori hanno nella percezione e nella coscienza dei nostri studenti, quasi una fotografia del quadro di valori esplicitamente promossi e proposti dalle rispettive famiglie.

Per una lettura scientificamente corretta abbiamo costruito un quadro di indicatori comportamentali di immediata comprensione e di una altrettanto precisa identificazione simbolica dei valori corrispettivi. Sono stati presentati nella Tabella 5 secondo quella graduatoria di priorità che è emersa dai risultati ottenuti dalle elaborazioni statistiche.

Ad una lettura immediata della Tabella emergono chiaramente alcune indicazioni molto stimolanti: innanzitutto la massiccia adesione alla domanda per complessive 4949 risposte ottenute da parte degli intervistati, i quali avevano diverse possibilità di scelta, così che hanno superato il 100%; in secondo luogo, merita una particolare sottolineatura la percentuale molto elevata delle risposte date ad ogni singolo item: per oltre 10 item su 14, le percentuali non sono mai scese sotto il 50%, andando da un 92% massimo al 33,3% minimo.

In terzo luogo, dalla graduatoria ricavata non emergono differenze molto elevate nei punteggi percentuali tra un item e l'altro, se non nelle ultime posizioni. Sembra potersi formare una comune risposta unitaria di un quadro di valori abbastanza omogenei, indice anche di una socializzazione generale e di una educazione familiare quasi simile, sulla base di quei valori comuni che presiedono al processo educativo. Ne emerge un substrato culturale molto omogeneo e unitario che accomuna le famiglie che accedono alle nostre scuole.

Potremmo anche rilevare che le tre prime indicazioni di valori richiamano un *alter* esterno, sono cioè rivolte all'esterno della persona, rievocano una certa relazionalità ad extra, rispetto alle altre successive che sembrano invece indicare atteggiamenti connotati prevalentemente da una certa individualità, introversione, o un ambito piuttosto ristretto e privato come quello della propria famiglia. Per altro verso i comportamenti e i valori di altruismo e di servizio agli altri, nonché quelli religiosi, che pure hanno percentuali elevate, sono collocati verso le ultime posizioni.

Tab. 5 - "Quali dei seguenti valori ti vengono trasmessi dalla tua famiglia": (in % e F)

| | INDICATORI | VALORI CORRISPONDENTI | % | F |
|----|--|---------------------------------|------|-----|
| 1 | Comportarsi in modo educato | Buona educazione e senso civico | 92.7 | 523 |
| 2 | Senso di responsabilità | Senso di responsabilità | 86.0 | 485 |
| 3 | Rispetto verso gli altri | Rispetto verso gli altri | 83.0 | 468 |
| 4 | Volontà di impegnarsi nella vita | Impegno e costanza | 71.5 | 403 |
| 5 | Portare a termine le cose che fai | Tenacia e decisione | 65.8 | 371 |
| 6 | Senso del risparmio | Sobrietà e preveggenza | 63.5 | 358 |
| 7 | Volersi tutti bene in famiglia | Armonia e accordo familiare | 63.1 | 356 |
| 8 | Essere autonomo/indipendente | Autonomia individuale | 61.9 | 349 |
| 9 | Voglia di lavorare sodo | Determinazione e laboriosità | 58.9 | 332 |
| 10 | Essere una famiglia unita | Solidarietà familiare | 54.1 | 305 |
| 11 | Obbedienza | Obbedienza | 50.0 | 282 |
| 12 | Lasciare le cose sempre in ordine | Ordine e precisione | 49.8 | 281 |
| 13 | Amore del prossimo/servizio agli altri | Altruismo e solidarietà | 40.2 | 227 |
| 14 | Andare a Messa la domenica | Religiosità | 33.3 | 189 |

Una più attenta riflessione conclusiva di carattere globale non impedisce di soffermarci ad evidenziare che mentre è forte e determinata l'azione educativa delle famiglie per la formazione di un *tipo di uomo* impegnato, responsabile, determinato, austero, capace di decisioni autonome per un lavoro serio, ordinato, preciso, efficace ed efficiente, in sintesi un grande lavoratore, amante della famiglia e dell'armonia familiare, aperto ad una vastità di progetti, ma anche piuttosto individualista, ripiegato su se stesso e sul suo successo personale, la dimensione religiosa in questo quadro di valori risulta piuttosto trascurata. In questa prospettiva, infatti, non può essere sottovalutato lo scarso risultato di consensi che la dimensione religiosa ha ottenuto nell'essere stata relegata all'ultimo posto della graduatoria di ben 14 items.

Nella prospettiva di una educazione globale e integrale un tale risultato non può essere sottaciuto dalla nostra coscienza di educatori e di Salesiani, proprio rispetto al nostro compito e alla nostra missione educativa all'interno della Chiesa e dei suoi processi di evangelizzazione. Questi dati diventano così una sfida alla nostra coscienza di Salesiani per una intensificata azione di formazione anche religiosa dei giovani e soprattutto delle rispettive famiglie.

3.2. Una lettura più analitica

È sorprendente il risultato, quasi plebiscitario, ottenuto dal primo valore comparso nella graduatoria che è il *senso civico e il rapporto educato con gli altri (92,7%)*. Si tratta di un valore abbastanza omogeneo in tutte le variabili differenziatrici, sia per età, che per sesso e per indirizzi scolastici. Se volessimo evidenziare qualche differenza, dobbiamo rilevarla più tra i promossi rispetto ai ripetenti, tra coloro che in famiglia sono soggetti ad un maggior controllo, non sono vicini al mondo della droga, sono abbastanza religiosi, ma poco partecipi alle diverse forme di associazionismo, pur nutrendo rapporti di apertura verso gli immigrati.

Al senso di responsabilità (86%) fanno appello in modo particolare le ragazze, promosse, quanti non hanno difficoltà scolastiche, sono religiosi e aperti agli immigrati.

Il rispetto verso gli altri (83%) viene sottolineato proporzionalmente più dagli indirizzi tecnico-professionali, da chi responsabilmente partecipa alla formazione del PE, si dichiara religioso e vicino al mondo dell'associazionismo.

La volontà di impegnarsi nella vita (71,5%) è riscontrabile più facilmente nei promossi, non necessariamente vicini agli stili educativi della scuola né all'associazionismo, ma invece religiosi.

L'impegno a portare a termine le cose che si iniziano (65,8%) viene rilevato soprattutto dagli indirizzi umanistico-scientifici, da chi partecipa al PE, è sensibile alla dimensione religiosa e dimostra apertura verso gli immigrati.

Il senso del risparmio (63,5%) risulta più accentuato nei maschi, ultra17enni, abbastanza fuori dal controllo dei genitori, poco religiosi, abbastanza vicini al mondo della droga e aperti all'associazionismo.

L'attaccamento alla propria famiglia, all'amore, all'armonia, al desiderio di una famiglia unita, si manifesta prevalente nei promossi e in chi non ha gravi difficoltà nell'apprendimento, sono abbastanza religiosi, con sentimenti solidaristici verso gli immigrati, ma piuttosto controllati dalle famiglie, quelle più vicine agli stili educativi della scuola e partecipi corresponsabilmente alle varie iniziative istituzionali e informali.

Prendendo in esame le due ultime variabili, osserviamo che l'altruismo e la solidarietà, l'amore del prossimo e il servizio agli altri (40,2%) risultano prevalenti tra i più giovani, i promossi, gli aperti all'associazionismo e agli immigrati, ad un rapporto di corresponsabilità con la scuola e più sensibili alla dimensione religiosa.

Infine, la dimensione religiosa, che viene valorizzata da un terzo degli studenti (33,3%), fa la differenza, più che nelle variabili di età, di sesso, con quelle piuttosto relative agli indirizzi scolastici umanistici rispetto a quelli tecnici, agli studenti promossi rispetto ai ripetenti, a chi è lontano dal mondo della droga e dei videogiochi, ed è più aperto invece verso gli immigrati e al mondo dell'associazionismo. I loro genitori sono vicini agli stili educativi della scuola, corresponsabili del suo PE e attivi nella promozione di altre iniziative scolastiche.

In conclusione, l'analisi dei valori promossi dalle famiglie, che dagli studenti sono ritenute più aperte alla corresponsabilità con la scuola, si colloca tutta sul versante della positività educativa. Quando vengono messi a confronto con tutta una serie di variabili differenziatrici, che meglio ne specificano le relazioni, allora questi valori presentano sempre una maggior affinità e correlazioni positive con quei fattori che favoriscono lo sviluppo della personalità. Sono ad esempio la già osservata presenza di una forte sensibilità religiosa, di un ordinato e lineare curriculum scolastico, di un certo controllo familiare specialmente sull'uso di internet e dei videogiochi, nella presenza di un codice familiare, di regole e di punizioni, nella maggiore consonanza educativa con gli stili formativi promossi dalla scuola, nell'assidua e corresponsabile partecipazione alla sua gestione, nell'apertura alle diverse forme di associazionismo e di accoglienza degli immigrati.

Questi valori sono invece meno emergenti presso quei soggetti che sono più esposti a pensieri autodistruttivi e depressivi, a condotte borderline, sia di carattere scolastico come le bocciature e le difficoltà di apprendimento, sia quelle di carattere socialmente deviante come la vicinanza al mondo della droga e le condotte estreme a forte rischio.

4. ADULTI SIGNIFICATIVI E MODELLI GENITORIALI

Il quadro di valori che abbiamo appena delineato costituisce per sua natura il fondamento logico di quel codice familiare che sta alla base di ogni forma di educazione e di trasmissione ai propri figli di ciò che la famiglia considera il proprio mondo simbolico e quindi l'impianto strutturale architettonico di norme, stili di vita, riti e tradizioni che ne determinano la sua identità peculiare. Ad esso perciò viene data la massima importanza, che insieme all'autorevolezza degli adulti significativi forma quella rete di sostegno per la formazione umana e cristiana dei propri figli. Nella nostra indagine ci siamo preoccupati di studiare anche la rete di quegli adulti che dagli adolescenti vengono percepiti molto importanti per la loro vita e che più significativamente stanno influenzando sulla loro educazione.

In questa prospettiva abbiamo analizzato da una parte la rete delle persone che essi ritengono più direttamente responsabili della loro crescita e della stessa trasmissione delle norme di comportamento, e dall'altra la serie dei bisogni e delle ipotetiche richieste che i nostri studenti desidererebbero vedere soddisfatte da parte dei genitori. Saranno questi due ambiti quelli che formeranno il quadro delle nostre successive riflessioni.

4.1. I "maestri di vita" dei nostri studenti

Oggetto di studio in questo primo ambito sono soprattutto le persone che dai nostri intervistati sono considerate molto importanti, perché hanno avuto un in-

flusso molto forte sulla loro personalità, avendo loro insegnato, e attualmente stanno insegnando, come comportarsi nella vita.

La Tabella 6 ne rispecchia le priorità di importanza che gli studenti attribuiscono loro, sulla base dei punteggi medi, che sono risultati dall'indagine,

La ricchezza di questa Tabella viene a confermare una volta di più il valore centrale della **figura materna** nella vita e nell'educazione dei figli, come già in precedenza avevamo evidenziato, quale maestra di vita e di comportamento. Con gli stessi punteggi medi riscuotono una grande importanza **le esperienze della vita** con le quali ciascuno è chiamato a misurarsi. Immediatamente di seguito emerge la figura del **padre**. Come si può osservare, sia le percentuali altissime, sia i punteggi medi molto bassi, che l'ampio distacco in graduatoria dal successivo item, tutto conferma che nella famiglia la madre e il padre sono considerati, e di fatto lo sono, i due pilastri fondamentali che guidano la formazione alla vita dei nostri studenti e li aiutano ad elaborare sapientemente le esperienze della loro vita quotidiana.

Tab. 6 - "In che misura ti insegnano come devi comportarti...?" (in % e M)

| | Molto | Abbastanza | Poco | Per nulla | Media |
|---|-------|------------|------|-----------|-------|
| 1. Tua madre | 66.1 | 29.3 | 2.3 | 0.4 | 1.36 |
| 2. Le esperienze della vita | 69.3 | 23.6 | 3.9 | 1.2 | 1.36 |
| 3. Tuo padre | 58.7 | 30.7 | 6.7 | 1.6 | 1.50 |
| 4. Insegnanti, educatori | 27.1 | 45.0 | 20.2 | 6.4 | 2.06 |
| 5. I tuoi nonni | 23.6 | 38.3 | 22.2 | 12.4 | 2.14 |
| 6. I sacerdoti/religiosi | 23.2 | 33.3 | 21.6 | 20.0 | 2.39 |
| 7. I tuoi migliori amici/che | 11.7 | 41.5 | 33.7 | 11.9 | 2.46 |
| 8. Altre persone della famiglia (fratelli, parenti) | 12.4 | 35.5 | 32.4 | 17.7 | 2.57 |
| 9. I compagni del gruppo che frequenti | 8.3 | 34.8 | 37.9 | 17.6 | 2.66 |
| 10. I catechisti, animatori | 15.2 | 26.6 | 24.8 | 30.9 | 2.73 |
| 11. Quello che leggi o vedi in TV, in internet | 7.4 | 19.5 | 46.8 | 24.1 | 2.89 |
| 12. I compagni di scuola | 3.7 | 21.5 | 46.1 | 27.5 | 2.99 |

Ad essi si affiancano con grande distacco e con percentuali e punteggi medi decrescenti, **gli insegnanti e** (a sorpresa!) **i nonni**. Seguono abbastanza ravvicinati come figure significative di vita **i sacerdoti** e, a scalare in misura decrescente, i propri **amici più intimi**, quindi i fratelli e i parenti, i compagni del proprio gruppo, le informazioni della TV e di internet, nonché i compagni di scuola.

Un'annotazione particolare esigono i catechisti e gli animatori, perché le percentuali da essi ottenute sono molto indicative, così da richiedere una riflessione più attenta. Infatti mentre nell'ultima parte della graduatoria essi riscuotono dopo i sacerdoti la percentuale più alta dei consensi di eccellenza (molto = 15,2%), ottengono anche quella più alta (30,9% = per nulla) rispetto alla totale assenza di un loro qualsiasi influsso sui comportamenti degli studenti.

Ugualmente destano una certa risonanza e preoccupazione pastorale, le percentuali relative ai sacerdoti/religiosi, piuttosto elevate in termini di scarsa o nes-

suna rilevanza: è vero che l'influsso positivo sul comportamento degli alunni delle nostre scuole è riconosciuto da più della metà (56,5%) degli intervistati, ma è altrettanto vero che la cifra dell'irrelevanza (per nulla) non è affatto trascurabile (41,6%).

Tutto ciò pone interrogativi e problemi circa la proposta, la capacità di intervento e di efficacia educativa e pastorale. È pur vero che le percentuali relative agli insegnanti/educatori, che sono tra le più alte, potrebbero far pensare che in questa categoria siano compresi anche i Salesiani, però ciò non toglie la gravità di quanto è stato rilevato statisticamente.

In complesso il loro influsso positivo viene apprezzato soprattutto dai più giovani, dai promossi che a scuola non hanno difficoltà, le cui famiglie sono molto vicine all'azione educativa dei Salesiani, sono aperti alla dimensione religiosa, all'associazionismo e all'accoglienza degli immigrati.

È curioso infine come i nostri studenti ritengano indifferente per la loro formazione quanto vedono per *Tv o Internet* (2.89).

Per un ulteriore approfondimento, vogliamo ora studiare più analiticamente qualcuno degli items più interessanti ai fini della nostra indagine.

Innanzitutto ritorna ad essere particolarmente elevata l'efficacia della **educazione proposta dalla madre** in rapporto ad alcuni incroci con le variabili già note. In tutte quelle considerate positive (successo/insuccesso scolastico degli studenti, partecipazione e corresponsabilità delle famiglia alle iniziative della scuola, assenza di droga, importanza della religione), le differenze sono chiaramente significative e tutte in maniera positiva. Inoltre tale influsso si mostra più forte sulle ragazze, sui più giovani e sugli indirizzi scolastici umanistico-scientifici.

L'efficacia dell'educazione paterna, come è percepita dagli intervistati, si configura a sua volta molto incisiva in diversi ambiti. Anzitutto non vi sono differenze significative per quanto riguarda l'età e il sesso: sia sui maschi che sulle femmine, sui 13enni o ultra17enni; l'efficacia della presenza del padre è consistente e si estende su tutti senza differenze particolari. Il padre ha un influsso significativamente rilevante specialmente su chi sceglie l'indirizzo umanistico e sulle variabili relative al successo scolastico, oltre che su tutte quelle altre già riscontrate sull'efficacia materna. Risulta infine significativa e discriminante, sia per la sua presenza in senso positivo che per la sua assenza in senso negativo, la sua influenza in modo particolare nell'ambito religioso, su chi ritiene Dio molto importante per la sua vita, mentre non lo è affatto rispetto alla vicinanza/lontananza dal mondo della droga².

² "A scuola, meglio con i papà". Quando il padre è presente e attento al percorso scolastico dei figli, questi sviluppano maggiori capacità di comprensione, attenzione e apprendimento; usufruiscono di migliori competenze verbali, logiche e matematiche, presentano minori disturbi di comportamento e di relazione; hanno più serene capacità di socializzazione; non sono implicati in situazioni di devianza o bullismo; cadono di meno nella dipendenza da alcol e droghe; ottengono punteggi più alti nei test e nelle verifiche; ottengono più elevati livelli accademici; raggiungono posizioni più gratificanti nell'ambito lavorativo. Sono i dati che emergono da una serie di studi, riassunti in un articolo recentemente pubblicato dal britannico *Fatehrhood Institute*, 18 Settembre 2013.

Le *esperienze di vita* sono un fattore ritenuto assai determinante sulla formazione dei propri comportamenti in particolare da parte delle ragazze, ultra17enni, specie da chi è già soggetto ad un certo controllo della famiglia e si dichiara poco o per niente religioso. La variabile indirizzi scolastici invece non presenta differenze specifiche. Non va infine sottaciuto il fatto che queste esperienze di vita sono ritenute tanto importanti (i punteggi medi 1.36 lo confermano) quanto la stessa educazione della madre.

Un discorso a parte meritano le variabili relative agli *insegnanti e agli educatori*. Il loro influsso viene considerato efficace in modo particolare sui più giovani, senza distinzione di sesso e di indirizzo scolastico, sui promossi e di successo scolastico, religiosi, aperti all'associazionismo, abbastanza controllati da quelle famiglie, che a loro volta sono più partecipative e più vicine agli stili educativi della scuola.

I comportamenti di vita però vengono appresi molto spesso anche dai *compagni*, il cui influsso, se non è determinante, tuttavia gioca un ruolo molto importante e differenziato a seconda dei livelli di prossimità.

Infatti il gruppetto degli *amici più intimi* (53,2%) gioca un ruolo, il più rilevante, anche rispetto agli altri parenti, soprattutto tra le ragazze, gli ultra17enni, degli indirizzi umanistico-scientifici, le cui famiglie sono anche partecipative alle scelte della scuola. Mentre d'altra parte la rilevanza dell'influsso dei generici *compagni di gruppo* sui propri comportamenti è stato rilevato da poco meno della metà degli intervistati (43,1%), specialmente femmine, ultra17enni, promosse, dalle famiglie collaboranti con la scuola, abbastanza religiose e aperte all'associazionismo e alla solidarietà con gli immigrati. Il confronto infine con i *compagni di scuola*, anche se poco meno dei 3/4 degli studenti (73,6%) lo ritenga poco o per nulla influente, tuttavia evidenzia le stesse caratteristiche qualitative più sopra rilevate. Oltre tutto le amicizie dei figli ci fanno pensare anche ad una precedente familiarità e amicizia tra le rispettive famiglie per un medesimo stile educativo e di vita, o anche al suo nascere per la frequentazione della medesima scuola.

4.2. Le attese nei confronti dei genitori

Abbiamo visto quanto siano fondamentali nella vita dei figli le figure della madre, soprattutto, e quella del padre, a seguire quelle degli insegnanti, degli educatori religiosi e degli amici. L'adolescenza però, come fase di sviluppo verso la maturità, oltre che di figure significative, di maestri di vita, esprime anche una serie di attese e di bisogni, costituiti dalle diverse modalità di realizzazione, dalle situazioni ed esperienze di vita, nonché da figure significative che nell'offrire le loro risposte sanno anche accompagnarli e sostenerli. Di qui quell'atteggiamento educativo di difficile equilibrio tra controllo e sostegno, che si esprime tra l'appagamento dei bisogni e delle attese dei figli e l'accompagnamento verso la vita.

La Tabella 7 presenta una gamma molto variegata di queste attese, la cui distribuzione evidenzia i bisogni e le richieste ritenute dai nostri intervistati più rilevanti ai fini della propria formazione umana.

Quasi la metà dei nostri intervistati considera essenziale la risposta ai propri bisogni innanzitutto in termini *di fiducia (46,6%), di libertà (45%) e di autonomia (42%)*. È un'autonomia però che non si chiude nell'autosufficienza di se stessa, ma che chiede sostegno e aiuto per poter imparare ed essere accompagnati nelle esperienze di vita, così da rendersi progressivamente autonomi: circa un quarto degli studenti (24,5%) sollecita *i genitori a non risolvere essi i propri (dei figli) problemi*, ma di aiutarli a risolverli attraverso quell'accompagnamento che ritengono fondamentale, ma che non deve essere né invasivo né oppressivo. Per questo manifestano il bisogno che essi siano *esempi di vita (34,4%), trasmettitori di valori e di regole di comportamento (19,7%)*, disponibili per un *dialogo più frequente (25,9%)* attraverso adeguati momenti di confronto.

Tab. 7 - "Vorresti che i tuoi genitori..." (in F e %)

| | "Vorresti che i tuoi genitori..." | F | % |
|-----|--|-----|------|
| 1. | Ti diano più fiducia | 262 | 46.6 |
| 2. | Ti lascino più libertà | 254 | 45.0 |
| 3. | Ti insegnino a cavartela da solo | 237 | 42.0 |
| 4. | Siano un esempio di vita | 194 | 34.4 |
| 5. | Dialoghino con te e ti ascoltino di più | 146 | 25.9 |
| 6. | Non siano loro a risolvere i tuoi problemi | 138 | 24.5 |
| 7. | Ti trasmettano dei valori e delle regole di vita | 110 | 19.7 |
| 8. | Giochino e passino del tempo con te | 83 | 14.7 |
| 9. | Ti comprino tutto quello che vuoi | 72 | 12.8 |
| 10. | Si occupino più di te | 40 | 7.1 |
| 11. | Non siano troppo permissivi | 31 | 5.5 |
| 12. | Siano più a contatto con i tuoi insegnanti | 28 | 5.0 |
| 13. | Siano più presenti nelle attività della tua scuola | 17 | 3.0 |

Dal complesso di queste risposte si evidenzia anche un chiaro livello di maturità, e dalla Tabella spiccano due blocchi abbastanza distinti di percentuali: un gruppo sostanzialmente corposo, comprensivo di percentuali molto elevate dal (20% al 46%), per valori di una grande forza maturativa, come la fiducia, la libertà, il sostegno, il dialogo, il confronto, l'esempio; ed un altro gruppo più ristretto (dal 3 al 14%) che realisticamente si accorpa attorno a bisogni che sono più marginali e periferici come il giocare insieme, l'accontentare certi capricci, ecc.

Alcuni bisogni non sembrano particolarmente sentiti, come ad esempio *gli ultimi sei indicati* nella Tabella, che presentano percentuali assai ridotte, probabilmente perché sono già soddisfatti, ma anche perché forse dai genitori non sono considerati così essenziali ai fini della crescita dei figli. In ogni caso, certamente almeno per un piccolo gruppo di intervistati, tra i più giovani, diventano indicatori di bisogni ancora insoddisfatti, premonitori forse di qualche possibile disagio o stimoli al superamento di un certa immaturità.

Incuriosiscono infine le bassissime percentuali dei due ultimi items sul rapporto

dei genitori con la scuola, che sembrano essere il segno abbastanza chiaro della totale assenza o disinteresse di questo problema nella sensibilità dei nostri ragazzi.

Un interesse più analitico ci sollecita a precisare alcune caratteristiche che emergono dagli incroci con alcune variabili di sfondo, che ci hanno accompagnato in tutto il nostro cammino. Ne rileviamo alcune tra le più significative.

La ricerca di maggior fiducia e il desiderio di maggior libertà sono molto vivi tra le ragazze, promosse, che però manifestano qualche difficoltà di apprendimento nella scuola, sono abbastanza religiose e aperte all'associazionismo, ma vicine anche al mondo della droga.

Non è insignificante la domanda che i genitori siano essi stessi esempi di vita (34,4%). Si tratta di una richiesta generalizzata sia tra i maschi che le femmine, nelle diverse età e nei vari indirizzi scolastici, che riguarda soprattutto i giovani, le cui famiglie sono già caratterizzate da quella serie omogenea e positiva di tratti che le qualificano positivamente, come l'essere assai vicine allo stile educativo della scuola e ai suoi valori religiosi.

Anche l'esigenza di dialogo e ascolto (25,9%) viene espressa da un quarto di studenti, specialmente dalle ragazze, dai liceisti, che hanno qualche difficoltà scolastica, sono privi di controllo e guida da parte dei genitori, i quali per l'appunto sono percepiti piuttosto assenti sia dalle iniziative che dagli stili di vita della scuola, come pure dai colloqui con gli insegnanti.

In conclusione, la nostra indagine ha messo in luce l'importanza che i nostri intervistati attribuiscono alla necessità di avere a fianco adulti significativi, come la madre innanzitutto, figura centrale, indispensabile e insostituibile, il padre e le altre figure di insegnanti, di sacerdoti, e religiosi. Essi chiedono che non vengano meno al loro ruolo di educatori, siano capaci di controllo e insieme di sostegno verso gli adolescenti, per guidarli nell'elaborazione delle loro esperienze di vita, che sono ritenute di primaria importanza, ma anche bisognose di aiuti per renderle feconde di saggezza. I bisogni di autonomia, di libertà e di fiducia fanno emergere sempre più l'urgenza di una presenza che sia un sostegno da parte degli adulti, ma che allo stesso tempo siano di aiuto a cavarsela da soli, esempio di vita, sappiano trasmettere solidi valori e ragionevoli regole di comportamento, stiano accanto senza intrusioni, ma siano anche solleciti e capaci di ascolto e di dialogo.

Non va infine trascurato l'influsso dei propri amici più intimi, e i compagni di gruppo, che pur in misura diversa, costituiscono spazi e punti di riferimento molto importanti per sperimentare adeguatamente le proprie capacità personali, misurarsi con le novità, valutare attentamente le proprie esperienze di vita, confrontare la propria immagine di sé e confermare la propria identità.

5. IL PROGETTO DI FAMIGLIA "PER TUTTA LA VITA"

Lo studio dei rapporti educativi all'interno della famiglia, dei suoi problemi, dei suoi stili e codici normativi, dell'importanza di figure significative e di valori

ideali che promuovono lo sviluppo dei figli verso la maturità, si arricchisce qui di un nuovo ambito di riflessione, che in un certo senso diventa l'apice, la conclusione e quasi il risultato finale di tutti questi processi che la scuola salesiana cerca di promuovere allo scopo di far diventare i giovani *"buoni cristiani e onesti cittadini"*. Tutto ciò si può concretizzare sinteticamente attorno al **progetto ideale di famiglia** che durante questo periodo formativo i giovani sono chiamati a maturare.

È questo l'oggetto del nostro approfondimento che in questa sezione di analisi vogliamo affrontare. Nel complesso della nostra indagine pluriarticolata questo ambito è esclusivo ed innovativo di questo Rapporto, perché è stato riservato soltanto al sotto-campione degli studenti delle Scuole Secondarie di 2° grado. A questa età infatti essi possono avere già abbastanza abbozzato un proprio progetto di vita, per qualcuno forse in maniera più precisa, per altri più indefinita, però tutto si costruisce sulla base delle proprie convinzioni sull'idea di famiglia che essi stanno maturando personalmente e che essi intendono realizzare concretamente.

In un certo senso questo progetto potrebbe essere considerato il frutto e la sintesi di quel quadro di valori umani e cristiani, che è stato interiorizzato durante gli anni di formazione nella scuola salesiana frequentata, in una prospettiva culturale e di rapporto vitale con la società contemporanea.

Articoleremo la presentazione dei risultati ottenuti e le nostre riflessioni nei due seguenti paragrafi:

1. Il progetto di famiglia in prospettiva.
2. Il valore della fedeltà coniugale *"per tutta la vita"*.

5.1. Il progetto di famiglia in prospettiva

Nella società contemporanea l'idea di famiglia è oggi sottoposta ad una serie di pressioni da parte di differenti forze culturali e politiche, che in nome di un libertarismo assoluto ne vogliono in un certo senso snaturare la struttura fondamentale, costituita da un patto di alleanza tra un uomo e una donna, che dalla società viene riconosciuto pubblicamente e sancito ufficialmente nella istituzione del matrimonio. Esso, universalmente riconosciuto come entità giuridica, con propri ed immediati effetti reali, viene differentemente regolato a seconda delle diverse Costituzioni nazionali, che garantiscono la stabilità della famiglia, come cellula della società, nei doveri e diritti inderogabili a favore della coppia che lo contrae.

Nell'attuale società italiana le diverse forme di unione di coppia si moltiplicano in un ventaglio di tipologie, ogni giorno crescenti e provocatoriamente pretendenti un riconoscimento giuridico, che ne legittimi e ne garantisca la fantomatica presenza. Ne consegue un progressivo deterioramento della cultura sulla famiglia, come definita dalla Costituzione italiana stessa e come viene anche proposta dalla Chiesa nella forma dell'indissolubilità matrimoniale. Se ne profila quindi una sua progressiva perdita di identità rispetto a tante altre forme di unione, molto più liberarie e accomodanti, che lentamente erodono e distruggono il tessuto sociale con

gravi squilibri psicologici a danno soprattutto dell'educazione e della formazione delle nuove generazioni.

Questo contesto culturale sfilacciato e deteriorato, che non favorisce la promozione della stabilità né il sostegno alla famiglia, si riflette negativamente sui giovani, che si aprono alla necessità di formarsi un progetto di vita matrimoniale per una famiglia duratura e unita costituendo un problema non secondario nella realizzazione del proprio futuro.

Rispetto a questa problematica abbiamo concentrato quindi le domande del questionario per studiare con maggior rigore scientifico quali erano gli atteggiamenti e le prospettive dei giovani delle Scuole Secondarie Superiori salesiane, nei confronti della famiglia.

Sulla domanda proposta (“*Quando avrai un’età per formarti una famiglia tua cosa penseresti di fare?*”), il campione si è letteralmente spaccato in due gruppi nettamente distinti e di pari entità, ma **entrambi orientati al matrimonio (84,1%)**:

- *il 42,6% pensa fin da ora di sposarsi in chiesa,*
- *il 41,5% pensa inizialmente di convivere per poi sposarsi* (non si è chiesto con quale rito, se religioso o civile, però il progetto matrimoniale sembra chiaro e preciso per tutti).

Le restanti percentuali si sono frastagliate in una varietà di possibilità, per lo più assai ridotte, che vanno:

- dal 4,8% che prevede di convivere soltanto,
- al 3,2% che pensa di vivere da single,
- al 2,7% che forse si sposerà con il solo rito civile. A questi vanno aggiunti
- il 3,2% che pensa di avviare altre forme di unione.

Lo split paritario di questi due gruppi ci ha incuriositi e spinti ad individuarne la composizione sulla base delle medesime variabili demografiche di incrocio che ci hanno costantemente accompagnato nel nostro studio. È così che ne abbiamo potuto definire meglio le caratteristiche demografiche e comportamentali nei seguenti termini.

Fanno parte del primo gruppo, di coloro cioè che pensano di *sposarsi in chiesa*, soprattutto: le ragazze, i soggetti più giovani, degli indirizzi umanistico-scientifici, che nella loro carriera scolastica non hanno mai avuto bocciature, né grandi difficoltà di apprendimento, liberi da pensieri di tipo depressivo o autodistruttivo, piuttosto distaccati dal mondo della droga, ma con una notevole apertura all’associazionismo e una viva sensibilità religiosa. Vivono in una famiglia i cui genitori sono assai vicini allo stile educativo della scuola, ne partecipano responsabilmente alla formazione del PE e alle altre iniziative da essa proposte. Sono genitori abbastanza controllanti, senza però produrre conflitti con i figli, neppure per l’uso di internet.

Fanno parte invece del *secondo gruppo* che pensa di convivere inizialmente

per poi sposarsi, soprattutto: gli ultra17enni, sia maschi che femmine in ugual misura, gli studenti degli indirizzi tecnico-professionali, in parte ripetenti e con diverse difficoltà scolastiche, le cui famiglie non sono molto vicine agli stili educativi della scuola, anche se ne partecipano ai colloqui con i professori. Manifestano una scarsa sensibilità per i problemi religiosi e per le varie forme di associazionismo. Non mancano di nutrire pensieri autodistruttivi e depressivi e di avere qualche aggancio con il mondo della droga.

Le stesse caratteristiche compaiono anche nello sparuto gruppetto variamente differenziato tra chi vuole convivere soltanto, o sposarsi solo civilmente, o vivere da single.

In conclusione, vediamo che nelle nostre analisi più dettagliate, si continuano a ripetere i due tipi di cluster già incontrati, ben definiti e distinti, caratteristici di due specifici tipi di comportamento, il cui crinale di divisione sembra essere costituito principalmente dalla maggiore o minore consonanza della famiglia e degli studenti allo stile educativo della scuola salesiana, che sembra perciò costituire una variabile differenziatrice importante. Tra gli altri suoi obiettivi, vi è infatti quello orientato alla ricerca di promuovere presso i genitori una certa corresponsabilità educativa, fatta di partecipazione al PE, di proposte formative, secondo lo spirito salesiano, in una dimensione attenta ad incoraggiare l'educazione religiosa sia dei figli che dei genitori in una prospettiva di globale maturità

5.2. “Per tutta la vita”

I modelli più diffusi di vita matrimoniale che vengono proposti dalla cultura corrente, soprattutto da quella mediatica, non fanno che enfatizzare l'instabilità e la rottura della coppia, reclamare il diritto al divorzio facile, alla soluzione del patto di amore quando si è spenta la passione e l'accordo. Non è sentito neppure più come un problema, anche sociale, il disincanto precoce e scettico soprattutto dei giovani, la noncuranza palese rispetto ai valori della famiglia e del matrimonio. La prospettiva di stabilità e di durata per la vita vengono anzi considerati oggi processi di repressione e di violenza.

Parlare di un progetto familiare “per tutta la vita” sembra quasi oggi faccia bruciare le labbra al solo pronunciarlo, lo si balbetta sottovoce, quasi per non essere tacciati di estraneità dalla società. Oggi è più comune, facile e moderno il *“fin che dura”*, perché *“non si può mai sapere che cosa ci riserva il futuro”*. E in questo clima di incertezza, vuoto di valori e di progettualità si bruciano le migliori energie delle nuove generazioni, che in questo contesto si sentono quasi giustificate ad accettare passivamente la realtà, in un disincanto, che li appiattisce nell'indifferenza e toglie loro la fiducia per affrontarla con coraggio, per cambiarla almeno nel piccolo ambito della propria vita quotidiana. L'eccessivo realismo brucia le ali e i sogni più belli di una giovinezza, che rischia di sedersi ad aspettare che il treno della fortuna passi e apra le sue porte.

La risposta dei giovani alla nostra inchiesta è stata invece totalmente opposta.

Nella misura più piena e plebiscitaria hanno chiaramente espresso un rifiuto totale di questo stereotipo. Il 93,3% di essi ha esplicitamente dichiarato che “è possibile ad una coppia (sposata o convivente) di vivere insieme per tutta la vita”, come si esprimeva la domanda che li interpellava, a fronte di un 5,7%, pari a 32 studenti, che non lo ritiene possibile.

Alla successiva richiesta di esprimere le ragioni di una tale precisa convinzione, essi le hanno dichiarate in tre fondamentali condizioni, espresse con percentuali altrettanto decise e consistenti, e cioè quando i due partners:

1. sono disposti ad “imparare” a stare assieme e sanno perdonarsi (83,5%);
2. si amano con passione (54,0%);
3. hanno un progetto di coppia chiaro e condiviso (43,7%).

Il primo commento che spontaneamente ci viene da esprimere è che ci troviamo di fronte ad un gruppo di giovani, che rispetto alla famiglia e al proprio progetto di formarne una, ne presentano una visione così apertamente positiva, chiara e consapevole, che rompe tutti gli schemi preconcezioni e si propone con lucidità di fronte ad ogni altra concezione di vita.

La risposta inoltre è così chiara che la successiva scelta nella nostra graduatoria, il secondo item, se ne distacca di ben 30 punti percentuali (54%), ed il terzo di altri 10 punti (43,7%).

Come in tutte le precedenti analisi, ne abbiamo voluto approfondire il significato attraverso lo studio degli incroci con le ormai consuete variabili da sempre utilizzate, ottenendo i seguenti risultati che ora presentiamo dettagliatamente.

Innanzitutto il risultato globale è stato così unanime (93,3%) nel riconoscere la necessità di essere *disposti ad “imparare” a stare assieme e a perdonarsi*, che non sono emerse differenze significative meritevoli di commenti, se non per sottolineare ancora una volta la forza di quelle variabili correlate positivamente alla sensibilità religiosa, al successo scolastico, all’apertura verso le varie forme di associazionismo, all’assenza di pensieri distruttivi e di dipendenza dalla droga, alla partecipazione responsabile delle famiglie al PE della scuola salesiana, al suo stile educativo e alle varie iniziative da essa promosse.

I nostri studenti sembrano quindi essere entrati pienamente nella logica che una famiglia può durare se, e solo se, la si concepisce come un progetto in divenire, dove ogni giorno si imparano cose nuove rispetto all’altra persona e si è sempre disposti ad imparare, a scoprire novità, positive e anche negative, per le quali però si è capaci di perdono e di reciproca accettazione. È un apprendimento continuo, frutto di una spirituale formazione interiore progressiva. Lo stare assieme è conseguenza non solo di un’attrazione spontanea, ma anche di una capacità virtuosa di accettarsi reciprocamente e di accogliere le reciproche correzioni come un aiuto al miglioramento del proprio reciproco benessere. Si lavora entrambi per un progetto che supera le esigenze del singolo interesse, ma che poi ricade su ciascuno, duplicato in gioia e serenità.

Una buona metà delle risposte sottolinea anche l’esigenza e l’importanza di

una forte passione (54%). Lo si evidenzia da parte soprattutto dei maschi, degli indirizzi tecnico-professionali, con qualche difficoltà scolastica, non esenti da qualche contatto con la droga, abbastanza sciolti dal controllo dei genitori, che puntuali al colloquio con i professori meno lo sono per le altre proposte educative della scuola.

Infine, un gruppo di studenti si sofferma sull'importanza che per costruire una propria famiglia capace di sfidare il tempo è necessario avere un *progetto di coppia chiaro e condiviso (43,7%)*. Essi tendono ad evidenziare in modo particolare che la dimensione della progettualità deve entrare nella preparazione al matrimonio con una sua precisa collocazione, così da influenzare le reciproche scelte personali in vista del comune benessere della famiglia. Si tratta di una prospettiva che, come le analisi particolari dimostrano, è frutto di una certa maturità. Infatti è sottolineata in modo speciale dagli ultra17enni, dai maschi, dai promossi, con una certa sensibilità religiosa e predisposizione associativa, oltre che capaci di stare lontani da ogni forma di dipendenza, specialmente dalla droga.

In conclusione, circa la comprensione della famiglia, della sua natura e delle sue esigenze, i nostri studenti dimostrano di avere idee molto chiare. Queste sono decisamente espresse, positivamente orientate verso le esigenze della sua stabilità, della necessità di una solida preparazione per affrontarne le inevitabili difficoltà con preveggenza e progettualità, con la capacità di accettarsi e perdonarsi, nella convinzione che lo stare insieme esige un progressivo apprendimento dei diversi, individuali e precedenti stili di vita, che chiedono però attenta e diuturna formazione del carattere, coraggio e perseveranza di fronte alle innumerevoli sirene che si affacceranno a minare la durata della loro vita familiare.

In questo ambito la scuola salesiana sembra avere ottenuto un punto di merito che le va riconosciuto, ma anche progressivamente migliorato e sempre più costantemente stimolato.

6. SINTESI CONCLUSIVA

Alla conclusione di queste analisi, i giovani delle scuole salesiane d'Italia ci consegnano uno spaccato della loro vita di relazione in famiglia e dello stile con cui si sta sviluppando il loro rapporto educativo con i propri genitori nei diversi ambiti di vita. Si tratta di un quadro che nella sua differenziata articolazione presenta il tipo di clima familiare e di dialogo con i genitori; le modalità con cui si formano e vengono osservate le regole, la varietà degli stili educativi e del controllo dei genitori; il quadro di valori trasmesso dalla famiglia, che sta a fondamento portante su cui poi si inserisce l'educazione realizzata dalla scuola salesiana; la forza e l'importanza fondamentale dei modelli educativi e delle figure più significative, che essi considerano avere influito fortemente nella propria formazione umana, ed infine la prospettiva nel proprio futuro di un progetto di famiglia stabile e duraturo per tutta la vita.

Su questa griglia di lettura lo spaccato presentato dai nostri studenti è di una famiglia il cui *clima emotivo* è caratterizzato in generale da un senso di fiducia, di rispetto, di collaborazione e di confidenza, specialmente con la madre. Infatti, il 40% delle risposte degli studenti non rileva nessuno dei problemi proposti dal questionario, però nel restante 60% emergono tuttavia situazioni di una certa problematicità, che hanno il loro punto debole nella riconosciuta difficoltà nei rapporti educativi e nel dialogo sia tra genitori e figli, ma anche quello all'interno della stessa coppia.

Se ne ricava un primo elemento operativo che, se da una parte evidenzia il prolungarsi (forse anche lo scaricarsi) in famiglia delle tensioni che emergono dall'esterno, dall'altra sollecita all'acquisizione e al *rinforzo di quella capacità di resilienza*, che sembra oggi diventata ancora più importante ad essere sviluppata fin dalla più tenera età.

Un secondo ambito problematico sembra derivare dai *contenuti del dialogo familiare* e del rapporto genitoriale che, se risultano abbastanza fluidi per quanto attiene alle attività scolastiche, alle amicizie e alle scelte personali, sembrano invece bloccati sui temi affettivi e sull'uso di internet: appaiono come argomenti tabù almeno per la metà dei nostri studenti, che peraltro si sentono fuori del controllo dei propri genitori, i quali con un certo disappunto denunciano la propria scarsa competenza tecnologica, che li emargina su un aspetto assai delicato delle proprie relazioni con i figli. Ne potrebbe derivare uno spazio *off limits*, facile via ad una frattura anche generazionale ma soprattutto, a livello più ristretto, premessa di quel pericoloso silenzio tra figli e genitori che può diventare anticamera di disagio e di situazioni a rischio. Ne deriva quell'esplicita *esigenza di mantenere sempre aperti i canali di dialogo* per quella comunicazione educativa, attraverso la quale riesce a passare la formazione ai valori e all'uso maturo della propria libertà, che regge tutta l'architettura educativa della famiglia, come viene ampiamente riconosciuto da oltre il 60% dei nostri intervistati.

Se con *la madre* il dialogo è più fluido e confidenziale su tutti i temi di vita, con *il padre* gli studenti parlano, anche se con qualche resistenza, quando si tratta di confrontarsi per la scelta della professione e di ricevere un parere circa le scelte esistenziali della propria vita. Emerge vivo infatti il bisogno di un confronto, di una parola di chiarificazione, di un consiglio e di un incoraggiamento che accompagni, confermi e sostenga le proprie decisioni. In definitiva possiamo individuare una struttura familiare, abbastanza stabile, articolata su diverse dimensioni, da quella dialogica, relazionale e comunicativa, a quella emotiva sul clima e l'atmosfera familiare, a quella più normativa sulla struttura delle regole, dei permessi e dei divieti familiari.

Un'attenzione a parte merita lo *stile di formazione delle regole*, che nella maggior parte dei casi vengono imposte col consenso anche dei figli; si chiede che siano chiare e precise, stabili, ma anche ragionevolmente flessibili; e si esige che vengano rispettate da tutti anche dai genitori. Nel 25% dei casi però si osserva una

certa saltuarietà e incoerenza nella applicazione delle norme e delle sanzioni, che pure sono giustamente presenti e dagli studenti riconosciute opportune, giuste e non eccessive. Ci troviamo così di fronte a tre gruppi di famiglie diverse nel loro modo di applicare le regole: un 40% circa, in cui esiste una qualche forma di sanzione dopo la trasgressione delle regole, concordate insieme, di chi cioè vuole essere coerente e non elude l'impegno della correzione; vi è un altro 40% circa, di genitori che si comportano in maniera più accomodante e saltuaria, con atteggiamenti educativamente incoerenti; un altro 20% circa, di coloro che con un atteggiamento piuttosto permissivo non puniscono affatto.

Nei casi di *conflittualità, le reazioni* vanno dal rifiuto aperto e capriccioso, alla risposta muta e apatica ma determinata a non cedere e a fare la propria volontà, al silenzio indispettito di chi si chiude rabbiosamente in se stesso, alla reazione impulsiva e aggressiva ma poi accondiscendente, nella ricerca di un confronto e di una ragionevole valutazione delle norme proposte. Più di un terzo dei nostri intervistati reagisce aggressivamente, ma poi fa quello che gli dicono (34%); più di un quarto reagisce cercando di capire le ragioni dei genitori e opportunamente ne discute con loro. Altri tipi di reazione sono meno mature, ma più a rischio, come quelle del 16,8% che si chiude in se stesso, in un silenzio indispettito, mentre un 10,6% ostenta apatia e l'indifferenza di chi lascia dire ma poi è determinato a fare quanto voleva, indifferente alle sanzioni dei genitori: sintomo questo, premessa o effetto di un dialogo che sta per rompersi se non si è già bloccato.

Un ambito particolarmente interessante ai fini educativi riguarda il *quadro di valori* emergenti dall'educazione familiare. Il risultato ottenuto ci consegna un giovane ricco di senso civico, di responsabilità e di rispetto verso gli altri, deciso ad impegnarsi nella vita, costante e determinato a portare a termine i suoi progetti, sobrio e austero, capace di decisioni autonome per un lavoro serio, ordinato, preciso ed efficace. In sintesi abbiamo davanti un grande lavoratore, amante della famiglia e dell'armonia familiare, aperto ad una vastità di progetti, ma piuttosto individualista, ripiegato su se stesso e sul suo successo personale. Potrebbe essere l'immagine in parte di un giovane autosufficiente, deciso, rispettoso, efficientista, egocentrico, anche nei confronti della *dimensione trascendente e religiosa* della vita.

Nella prospettiva di una educazione globale e integrale non può essere sottovalutata infatti la riduzione di consensi che l'hanno relegata all'ultimo posto della graduatoria di ben 14 items. Un tale risultato sta a provocare la nostra coscienza di educatori e di Salesiani, proprio rispetto alla nostra missione educativa all'interno della Chiesa e dei suoi processi di evangelizzazione.

Sul terreno dei valori si vengono a misurare le dimensioni di testimonianza e di influsso di quelli che sono definite le *figure significative e i modelli esemplari* dei giovani. I risultati ottenuti dall'indagine ne offrono un quadro illuminante e abbastanza in sintonia con le attese generali. Infatti, ci si viene a confermare con percentuali plebiscitarie l'importanza della figura materna e paterna, insieme agli insegnanti, agli educatori, ai sacerdoti e ai propri amici più intimi. Nell'ambito dei coe-

tanei sono emersi così tre diversi livelli di influssi: il più forte è quello degli amici più intimi, seguono i compagni del gruppo più ristretto (*peer group*) ed infine i compagni di scuola.

Un elemento di novità è legato alla forte incidenza, forse anche inattesa, che hanno le varie *esperienze di vita*, che progressivamente vengono affrontate in questo tempo di maturazione ancora adolescenziale. Costituiscono una ricerca talvolta ansiosa dei nostri adolescenti, e peraltro giustificabile in un periodo di apertura verso il mondo adulto. Esse chiedono però l'accompagnamento stimolante e riflessivo dell'educatore che aiuti ad elaborarle e farne principio di vita. È in questo tempo infatti che si solidificano gli ideali e le norme di vita dei nostri adolescenti.

Destano infine una certa perplessità *due elementi* emersi da questa indagine e cioè: *primo*, la scarsa o nessuna influenza sulle proprie condotte attribuita alla TV, ad internet e ai mezzi di comunicazione oggi più comuni; *secondo*, la consapevolezza di un influsso educativo piuttosto ridotto da parte dei sacerdoti e religiosi della propria scuola. È vero che più della metà (56,5%) degli intervistati ne riconoscono l'influsso positivo, ma è altrettanto vero che la cifra dell'irrilevanza non è per nulla trascurabile (41,6%). Tutto ciò, insieme a quanto si è detto in precedenza, pone problemi non indifferenti di proposta, di intervento e di efficacia educativa e pastorale. È altrettanto vero che le percentuali relative agli insegnanti/educatori sono tra le più alte, per cui si potrebbe ipotizzare che in questa categoria siano compresi anche i Salesiani, però dato il numero assai scarso della loro effettiva presenza oggi nell'insegnamento, questa ipotesi si presenta di scarsa probabilità. In questo contesto tuttavia rimane la realtà che ci interpella e ci stimola ad un impegno educativo più efficace e solerte.

Infine, *che cosa si aspettano i nostri studenti dai genitori* e per estensione anche dagli educatori? Per poco meno della metà, essi si attendono più fiducia, più libertà e più autonomia, un maggior dialogo e più concrete possibilità di confronto, esemplarità di valori e spazi di libertà anche di sbagliare. Dal complesso delle loro risposte si evidenzia un positivo atteggiamento di maturità e di responsabilità. Infatti tra i due blocchi abbastanza distinti di attese, le percentuali più elevate (dal 46% al 20%) si orientano verso bisogni che esprimono un notevole senso di responsabilità e di maturità, come il bisogno di fiducia, di libertà, di sostegno, di dialogo, di confronto, di esempi, piuttosto che la soddisfazione di quelli più marginali e periferici come il giocare insieme, l'accontentare certi capricci, ecc. (dal 3 al 14%).

Incuriosiscono, infine, le bassissime percentuali dei due ultimi items circa la scarsa conoscenza che i figli hanno del tipo di rapporto che i genitori intrattengono con la scuola e i loro insegnanti, ma anche la richiesta, sia pur debole ma reale, che *non siano troppo permissivi* e che *siano più a contatto con gli insegnanti*.

Vedremo poi di seguito come questa dimensione della compartecipazione corresponsabile sia una variabile che fa la differenza in senso positivo per tutte le risposte del questionario.

Un'ultima area di analisi è quella relativa alla famiglia. Risulta molto positiva e corrispondente al suo valore intrinseco *la concezione di famiglia* che i nostri studenti manifestano e il tipo di progettualità familiare che essi si prospettano.

A questo riguardo i nostri intervistati si dividono in due gruppi uguali e distinti attorno al 40%, in cui il primo pensa di sposarsi in chiesa, ed il secondo pensa inizialmente di convivere per poi sposarsi. In entrambi i casi però la prospettiva del matrimonio si presenta chiara e precisa.

Ma ciò che è ancor più interessante è che, nonostante l'attuale clima culturale negativo nei confronti della famiglia, il 93,3% dichiara che è possibile ad una coppia vivere insieme per tutta la vita. Ed esprimendo una maturità adeguatamente formata ne intendono presentare i fattori costruttivi di tale progetto: la capacità di "imparare" a stare insieme sapendosi perdonare, l'amarsi con passione e il proporsi un progetto di coppia chiaro e condiviso. Ci troviamo (con sorpresa) di fronte ad un gruppo di giovani che, rispetto alla famiglia e al proprio progetto di formarne una, ne presentano una visione così apertamente positiva, chiara e consapevole, che rompe tutti gli schemi preconcezioni e si propone con lucidità di fronte ad ogni altra concezione di famiglia.

In conclusione, il rapido percorso della nostra ricerca ci ha presentato uno spaccato abbastanza interessante e articolato della condizione dei giovani che frequentano le scuole salesiane, ma ha permesso anche di sottolineare sia la presenza, sia soprattutto l'importanza di quella dimensione della corresponsabilità educativa che è fortemente positiva nella formazione stessa della personalità degli studenti.

Infatti ce lo dimostra lo stesso approccio metodologico circa la significatività degli incroci tra variabili, dove abbiamo individuato che la dimensione della corresponsabilità educativa dei genitori nei confronti della scuola si è rivelata una discriminante che fa la differenza tra gli studenti stessi, nel caratterizzare due gruppi (positivamente o negativamente orientati) a seconda della presenza di questa variabile, che correlata con una serie di altre 20, giunge a formare una tipologia di due tipi di clusters, che veniamo di seguito a presentare.

Infatti in tutte le risposte, in cui gli items si vengono ad incrociare positivamente con la variabile compartecipazione corresponsabile dei genitori al Progetto Educativo (PE) e alle varie iniziative sia culturali che religiose, formali e istituzionali, informali e spontanee, proposte della scuola, i punteggi degli studenti aumentano e si condensano nelle risposte positive. Quando questa dimensione è assente anche i punteggi degli studenti risultano più elevati e correlati a situazioni più patologiche e devianti, dando così origine a due cluster nettamente distinti, comprendenti ciascuno quelle variabili che fanno rete molto stretta tra di loro.

Il primo cluster comprende gli studenti più giovani, molto spesso le ragazze, i promossi, con un costante successo scolastico o scarse difficoltà di apprendimento. Manifestano una notevole o discreta sensibilità religiosa e apertura associativa. Non sembrano attraversati da pensieri di autolesionismo o distruttivi, né particolarmente vicini al mondo della droga. Sono abbastanza controllati dai loro genitori,

specialmente per quanto riguarda il tempo trascorso su internet, il cui stile educativo è conosciuto dagli insegnanti e molto vicino alle metodologie applicate nella scuola. I genitori partecipano con responsabilità ai diversi progetti scolastici, alla formazione del PE, ai colloqui con i professori, ai vari momenti formativi, culturali, religiosi, istituzionali e informali programmati dalla scuola.

Si tratta di un cluster di variabili che è costantemente presente e correlato con quasi tutti gli item di carattere positivo, a differenza invece del secondo cluster che si trova spesso correlato con items piuttosto negativi.

Il secondo cluster a sua volta è comprensivo di variabili riferibili ai maschi, ultra17enni, dell'indirizzo tecnico-professionale, spesso ripetenti, con difficoltà scolastiche, poco controllati dai loro genitori, con cui sono spesso in conflittualità. Sono piuttosto vicini al mondo della droga e dei videogiochi, assai meno sensibili alla dimensione religiosa, piuttosto portati a pensieri depressivi e autolesionisti, individualisti e meno aperti alle varie forme di associazionismo. Vivono in famiglie dove spesso mancano forme di controllo, di norme e sanzioni, assai spesso incoerenti. Da parte loro i genitori, mentre sono assidui ai colloqui con i professori, per il resto sono piuttosto distaccati dalle varie proposte educative della scuola, ne sono abbastanza lontani dagli stili educativi da essa proposti, partecipano assai poco alle riunioni per la formazione del PE e per altri incontri di tipo formale e informale, formativi, culturali e religiosi, manifestando un certo distacco (forse impossibilità) per assumersi quella corresponsabilità educativa con la scuola che tanto aiuterebbe anche lo sviluppo della personalità dei propri figli.

Nel complesso il quadro che si è venuto delineando all'interno della famiglia circa la relazione educativa dei giovani con i loro genitori ci ha fornito indicazioni di un notevole interesse educativo per una più efficace proposta metodologica ed operativa.

Capitolo 7

Il vissuto giovanile e le diverse esperienze di vita

Renato MION

Nel contesto della ricerca sul rapporto *Scuola/FP - famiglia nel patto di corresponsabilità educativa all'interno delle scuole salesiane del nostro Paese*, lo studio della condizione giovanile è stato affrontato nelle sue diverse fasi di sviluppo. Il nostro compito è stato quello di approfondire nei capitoli precedenti lo specifico ambito dei giovani studenti della Scuola Secondaria di 2° grado sia nel loro percorso scolastico che nelle loro relazioni all'interno della famiglia.

In questo capitolo ci occuperemo in modo particolare di quella dimensione fondamentale della vita del giovane che è il suo vissuto esistenziale nella sua maturazione identitaria e che si esprime attraverso le varie esperienze di vita che progressivamente deve affrontare. Si tratta, infatti, di studiare la percezione che egli ha di se stesso e delle diverse vaghe sensazioni che sperimenta nel suo sviluppo, in particolare del grado di accettazione dell'immagine di sé e del desiderio di cambiarla, delle sue paure e delle sue preoccupazioni nei confronti della realtà, del suo futuro e della società, dell'importanza di Dio nella propria vita e del suo atteggiamento verso il Trascendente, del suo rapporto con l'associazionismo giovanile e in particolare con quello eventualmente scolastico, con l'utilizzo sempre più intenso delle tecnologie mediatiche e della comunità digitale, dei videogiochi e di internet, oltre che con le più preoccupanti situazioni di rischio e di devianza con cui facilmente un giovane può venire a contatto sentendosene facilmente attratto.

Allo scopo di sviluppare una chiara linea logica, le nostre riflessioni si articoleranno lungo questo percorso fenomenologico:

1. Soddisfazione della propria vita, accettazione di sé, sogni e desideri.
2. Contiguità alle condotte a rischio.
3. Di fronte al futuro: paure e preoccupazioni, fiducia nel prossimo e importanza di Dio nella propria vita.
4. Apertura al sociale: associazionismo e immigrazione.
5. La presenza dei videogiochi e di Internet ("Effetto videogiochi e internet").

1. LA SODDISFAZIONE DELLA PROPRIA VITA, ACCETTAZIONE DI SÉ, SOGNI E DESIDERI

È ormai luogo comune considerare il tempo dell'adolescenza come quello in cui emergono i vari processi del proprio personale incontro con la vita e le sue di-

namiche di soddisfazione e insoddisfazione, di trasformazione corporea e le conseguenti emozioni di accettazione e/o rifiuto dell'immagine di sé, e quindi l'affacciarsi tempestoso e irruente dei desideri di cambiamento, soprattutto se il confronto con i coetanei diventa ricorrente, ossessivo ed accentuato. Su questi temi svilupperemo le nostre riflessioni sui risultati ottenuti dalla ricerca.

Innanzitutto va sottolineato il positivo e maggioritario riscontro di una **sostanziale soddisfazione per il percorso di autorealizzazione finora fatto nella propria vita**. Di esso il 70,4% degli intervistati dichiara essere pienamente (14,9%) e abbastanza soddisfatto (55,5%). Poco meno di un quarto non lo giudica né troppo soddisfacente, ma neppure insoddisfacente (23,6%). Un ridottissimo 3,2%, circa 18 soggetti, lo ritengono particolarmente insoddisfacente. Si tratta soprattutto di giovani maschi, presenti in entrambe le fasce di età, degli indirizzi umanistici, sia ripetenti che promossi, con particolari difficoltà di apprendimento, dove il rapporto degli insegnanti con le famiglie è più problematico, assai scarsa l'importanza di Dio nella propria vita, come pure quella dell'associazionismo, mentre invece emerge una più facile vicinanza alla droga, ai videogiochi, e l'affacciarsi di frequenti pensieri depressivi o autolesionisti. Una più ampia soddisfazione viene dichiarata dai più giovani, dai promossi, dove il rapporto degli insegnanti con la famiglia è più fluido ed efficace, maggiore è il controllo e le eventuali punizioni dei genitori, che partecipano anche alla progettazione del PE.

Ma quali sono invece **le fonti delle preoccupazioni**, che maggiormente investono questi giovani e sono alla base di un indefinito scontento? Per contrappasso però si avvicinano anche i sogni, i desideri di cambiamento e di riuscita della propria vita, che sono il tormento ed il fermento di questi anni giovanili. Il nostro campione, infatti, si riconosce in una serie di emozioni, in un complesso di preoccupazioni che vanno dalle paure esterne del futuro, della condizione socioeconomica, dell'orientamento della vita e degli studi, del rapporto con i genitori, gli amici, la scuola, il proprio "mondo vicino" (*Lebenswelt*), ma anche il proprio io, l'immagine di sé, il proprio aspetto fisico, grande campo di battaglia della propria conflittualità interiore e quindi il desiderio di personali e profondi cambiamenti.

La percentuale di quanti sono già soddisfatti della propria condizione di vita, stanno bene così come sono, e **non hanno desideri di nessun cambiamento (17,6%)** si presenta piuttosto ridotta, anche se non scarsa. È distribuita abbastanza omogeneamente in tutte le categorie dei nostri intervistati, con qualche tendenza maggioritaria tra quelle di giovani positivamente orientati, soddisfatti di sé, animati da pensieri positivi e con una famiglia che li segue sistematicamente.

La Tabella 1 organizza gli altri atteggiamenti e desideri di cambiamento in una graduatoria di priorità, che vede in primo piano, anche rispetto a qualità di carattere morale più profondo, in modo specialissimo il **proprio aspetto fisico (35,1%)**. Si tratta di un'attenzione molto viva, diffusa, specialmente tra le ragazze, più giovani, degli indirizzi tecnici, piuttosto libere dal controllo della famiglia, vicine al mondo della droga, spesso scontente di sé e con scarsi riferimenti trascendenti a Dio. Sot-

tostante a tali risposte si riscontra una serie di situazioni problematiche pregresse o ancora vive, come la ripetenza, la vicinanza alla droga e al mondo dei videogiochi, le difficoltà scolastiche, i pensieri autolesionistici e depressivi, una libertà familiare più accentuata, così che hanno favorito condizioni che ognuno degli intervistati desidererebbe cambiare.

Tab. 1 - Cosa vorresti cambiare della tua vita?

| | | % |
|----|---|------|
| 1 | L'aspetto fisico | 35.1 |
| 2 | Una cattiva abitudine che hai preso | 27.7 |
| 3 | Il carattere | 26.6 |
| 4 | La tua condizione economica | 20.7 |
| 5 | L'ambiente e il modo in cui trascorri il tempo libero | 18.4 |
| 6 | Il rapporto con i genitori | 17.0 |
| 7 | L'indirizzo di studi intrapreso | 10.3 |
| 8 | Il modo di vivere l'esperienza religiosa | 8.7 |
| 9 | La Scuola che frequenti | 8.7 |
| 10 | L'orientamento della tua vita | 8.3 |
| 11 | Il rapporto con il tuo/a ragazzo/a | 7.4 |
| 12 | Gli amici | 7.3 |
| 13 | L'attuale stato di salute | 6.9 |
| 14 | Il modo con cui spendi i soldi | 6.2 |
| 16 | Non vuoi cambiare nulla, stai bene così come sei | 17.6 |

In particolare due qualità, che i nostri giovani percepiscono dover essere decisamente migliorate, sono di carattere morale: ***l'abbandono di cattive abitudini (27,7%)***, di cui si riconosce la gravità del danno e la pericolosità per la vita futura, specialmente per quanto si riferisce ai maschi, degli istituti tecnico-professionali, con difficoltà scolastiche, vicini al mondo della droga e dei videogiochi; a ciò si aggiunge il desiderio di ***migliorare il proprio carattere (26,6%)*** espresso soprattutto dai ragazzi, più giovani, degli indirizzi umanistici, lasciati anche abbastanza liberi dalle loro famiglie. Ma vi sono anche altri fattori che ugualmente toccano il profondo della propria formazione come l'orientamento della vita (8,3%), il modo con cui si spendono i soldi (6,2%), il rapporto con il proprio ragazzo/a (7,4%), gli amici (7,3%), ma anche il proprio stato di salute (6,9%).

Una tale collocazione prioritaria nella graduatoria fa capire anche il preciso valore morale di questi giovani, la cui coscienza va a centrarsi attorno al nucleo sostanziale dei valori educativi, che essi ritengono fondamentali per la costruzione di una vita buona e felice e privilegiandosi anche rispetto ad altri fattori più esterni, come ***la condizione economica (20,7%)***, avvertita soprattutto dai maschi, dai più giovani, degli indirizzi tecnico professionali, con difficoltà scolastiche, spesso dominati da pensieri depressivi. Anche nell'***uso del proprio tempo libero (18,4%)*** desiderano un miglioramento, soprattutto coloro che sono stati bocciati e hanno difficoltà di apprendimento. Capiscono di dover migliorare lo stesso ***rapporto con i ge-***

nitore (17%) in particolare i giovani degli indirizzi umanistici, che hanno difficoltà scolastiche e meno forte è l'accompagnamento della famiglia.

Anche nel nostro campione si riscontra quella mancanza pregressa di orientamento scolastico che si coglie a livello di *scelta del corso di studi* e di cui si lamenta un buon 10%, soprattutto tra i giovani più avanzati in età, ripetenti, che presentano tutti i sintomi negativi già sopra emersi e denunciati.

Un **8,7% desidererebbe cambiare la scuola che frequenta**, cioè la scuola salesiana, di cui però non sono espresse le ragioni, ma che forse potrebbero essere intuite dalle caratteristiche identitarie di questi soggetti e le loro rispettive famiglie. Essi infatti denunciano maggiori difficoltà scolastiche, ma anche un certo distacco dagli stili educativi della scuola da parte della famiglia che sembra poco coinvolta educativamente, piuttosto assente anche dagli stessi colloqui con i professori, a conferma di minori possibilità di accompagnamento dei figli.

Pone infine un certo interrogativo da approfondire, quell'**8,7% che desidererebbe cambiare il modo di vivere la propria esperienza religiosa**. Nei termini in cui non emerge lo sfondo di contesto su cui è stata data la risposta, non appare chiara la direzione di questo cambiamento, che potrebbe esprimere anche una certa inquietudine spirituale orientata ad una ricerca più qualificata della spiritualità offerta.

Si tratta tuttavia di una cinquantina di soggetti, soprattutto degli indirizzi umanistici, sempre promossi, che però denunciano difficoltà scolastiche, lontani dalla droga e dai videogiochi, animati da una domanda religiosa di un certo spessore, data la notevole importanza che essi attribuiscono a Dio nella loro vita e all'atteggiamento di apertura verso gli immigrati

2. LA PROSSIMITÀ ALLE CONDOTTE A RISCHIO

Lo studio di questo paragrafo si concentra in modo particolare sulla prossimità a certe condotte e situazioni a rischio di devianza, su condotte borderline ed altre patologie comportamentali che saranno oggetto di un'attenzione specifica. Questa vicinanza però non può essere isolata nella considerazione fenomenologica e asettica del dato di fatto. Riteniamo invece che essa abbia bisogno anche di un previo esame del contesto precedente, costituito da stati d'animo coltivati e perduranti, o da sensazioni maturate in seguito a circostanze particolari, o da vaghi pensieri occasionali anche ricorrenti, che preludono ad un disagio indefinibile, che è assai spesso premessa facilitante i comportamenti a rischio.

2.1. La varietà delle sensazioni emotive

Nella Tabella 2 sono state prese in considerazione una serie di varie sensazioni, abbastanza frequenti nello scompiglio psichico e sociale dell'adolescenza, anche se non ne sarà legittimamente possibile individuare gli effetti diretti su

questo o quel comportamento deviante. Rimane però il fatto che esse possono essere considerate come indicatori di un certo disagio. Sono sensazioni di sfiducia, di solitudine, di abbandono, di inadeguatezza davanti ai compiti da affrontare, di confusione e inutilità, di incertezza, di mancanza di prospettive, del senso della vita, o al contrario di dirompente aggressività contro tutto e contro tutti, ma anche contro se stessi con pensieri depressivi ed autolesionistici.

Tab. 2 - *Ti capita di provare alcune delle seguenti sensazioni? (in % e M)*

| | Media | Spesso | Qualche volta | Mai |
|--|-------|--------|---------------|------|
| 6. Hai voglia di spaccare tutto | 1.98 | 26.4 | 46.5 | 24.1 |
| 1. Ti senti un buono a nulla | 2.32 | 11.0 | 45.0 | 42.1 |
| 2. Ti senti solo, abbandonato | 2.33 | 12.1 | 41.7 | 44.1 |
| 3. Non hai fiducia in nessuno | 2.40 | 12.6 | 34.0 | 51.4 |
| 5. Senti di non avere prospettive per realizzarti nella vita | 2.46 | 10.5 | 31.6 | 55.3 |
| 4. Hai voglia di farla finita una volta per tutte | 2.69 | 5.7 | 18.6 | 72.9 |

In questi termini di contestualizzazione la Tabella ne presenta i risultati chiaramente strutturati.

Emerge infatti un immediato e diffuso atteggiamento di aggressività, che si esprime in modo generalizzato e quasi incontrollato. Poco meno di $\frac{3}{4}$ dei soggetti (72,9%) non teme di dichiarare di essere preso con una certa frequenza da atteggiamenti di aggressività indefinita (**la voglia di spaccare tutto**), quasi contagiati da quel clima piuttosto pervasivo e carico di fibrillazioni, di emotività fino all'exasperazione a fior di pelle della violenza e intolleranza, quasi compulsiva, riscontrabile oggi facilmente in molte delle reazioni emotive dei nostri adolescenti, ma anche di cittadini incravattati e compassati. Si tratta di giovani che nel nostro campione sono in prevalenza maschi, ripetenti e con difficoltà scolastiche, fuori dal controllo della famiglia, vicini al mondo della droga, turbati da pensieri depressivi, poco aperti alle migrazioni e poco interessati ai problemi religiosi.

Accanto a queste sensazioni aggressive, subentrano **atteggiamenti depressivi, di abbandono, di inutilità, di inadeguatezza (M:2.32)** da cui, se si salva poco meno della metà dei nostri ragazzi (42,1%), sono le ragazze ad esserne maggiormente colpite, ripetenti con difficoltà scolastiche, e momenti di conflittualità familiare a motivo di internet e poco attente ai temi religiosi, ma facilmente influenzabili da pensieri di autolesionismo.

Anche **la mancanza di fiducia nelle persone** è oggi un fattore che tocca il 64,6% dei nostri intervistati, soprattutto le ragazze, senza differenza di età, ripetenti, con difficoltà di apprendimento e poco interessate al problema religioso.

La mancanza di prospettive nella vita (M: 2.46) si accompagna alla precedente paura del futuro e coinvolge in qualche modo il 42,1% dei nostri studenti, specialmente i più adulti, ripetenti e con difficoltà scolastiche, talora in conflitto coi genitori per via di internet e poco o niente attenti al problema di Dio.

Un'ultima, ma più grave sensazione, perché di autolesionismo e/o premonitrice di suicidio, è quella che si riferisce alla **voglia di farla finita una volta per tutte (M:2.69)**, espressa con una certa frequenza da circa $\frac{1}{4}$ del nostro campione, specialmente ragazze, ripetenti e con difficoltà di studio, dove la stessa importanza del problema di Dio nella loro vita non è affatto discriminante dal dissuaderle.

Infine è importante da rilevare che tutta questa serie di sensazioni sono in un modo o in un altro abbastanza correlate con la voglia di farla finita una volta per tutte, anche quella stessa emozione prima osservata come compulsivamente aggressiva.

2.2. La contiguità a comportamenti devianti

Questa serie di sensazioni si preannuncia quasi come un terreno di cultura per condotte di vario genere, su cui possono innestarsi **numerose condotte a rischio**, che nel nostro questionario sono state strutturalmente qualificate come devianti. Ce le presenta la Tabella 3.

Senza giungere ad un'analisi raffinata dei singoli comportamenti e dei rispettivi confronti con le consuete variabili di lettura, che oltretutto risulterebbero anche abbastanza difficili e forse anche poco affidabili, a causa della ridotta percentuale delle scelte operate, ci soffermiamo, invece, su quelli maggiormente consistenti e che hanno ottenuto una maggior visibilità.

Un comportamento trasgressivo, che sembra diventato ormai una normalità diffusa anche da parte degli studenti delle nostre scuole, toccando più della metà del nostro campione, risulta quello di **essere salito sui mezzi pubblici senza pagare il biglietto (54,1%)**. Negli altri items successivi le percentuali si dimezzano, però non giustificano il primo risultato che sorprende e preoccupa per il suo carattere indicativo di una mancata o debole *educazione alla cittadinanza* che il dato fa scoprire. Ovviamente il contesto di queste infrazioni, ricavato dagli incroci con le variabili di confronto, presenta anche un ambiente familiare non di eccellenza e che all'opera salesiana accede più in funzione di un risultato scolastico che di una condivisione responsabile di ideali e di obiettivi. Si tratta, infatti, di giovani maschi ultra 17enni, degli indirizzi umanistici, ripetenti e con difficoltà di apprendimento, che sono abbastanza sganciati dal controllo delle famiglie e da riferimenti ideali anche religiosi, pur essendo abbastanza aperti verso i processi di integrazione migratoria.

Su questa linea, pur con percentuali dimezzate, si collocano le condotte relative al proprio rapporto con l'alcol, come **le gare a chi beve di più (27,8%)**, **l'uso frequente di soft/energy drinks (Red Bull) (15,1%)** o **le violazioni al codice della strada (26,1%)**.

Per altri comportamenti meno corretti, le percentuali non sembrano eccessive, però le diverse tipologie delle condotte devianti danno il peso di quanto certi comportamenti a rischio siano diffusi e praticati anche dai nostri allievi, come **gli sport estremi (20,2%)**, **il furto di prodotti nei supermercati senza pagarli (16,5%)**, o **a loro volta l'aver subito essi stessi dei furti (19,9%)**.

Tab. 3 - *Condotte a rischio di devianza sperimentate almeno qualche volta (in %)*

| | | % |
|------------------------------|--|------|
| 1 | Essere salito sui mezzi pubblici senza pagare | 54.1 |
| 2 | Aver fatto delle gare a chi beve di più | 27.8 |
| 3 | Aver violato il codice della strada | 26.1 |
| 4 | Aver infranto la legge | 21.3 |
| 5 | Aver messo in pericolo la tua vita facendo attività rischiose/sport estremi | 20.2 |
| 6 | Essere stato/a derubato/a | 19.9 |
| 7 | Aver avuto proposte indecenti | 18.8 |
| 8 | Aver preso qualcosa in negozi/supermercati senza pagare | 16.5 |
| 9 | Fare uso frequente di soft/energy drinks (come la Red Bull, ecc.) | 15.1 |
| 10 | Aver corso qualche pericolo mortale | 12.8 |
| 11 | Aver picchiato compagni di classe | 12.7 |
| 12 | Aver messo in internet parole/immagini per deridere altri: compagni/insegnanti | 12.6 |
| 13 | Aver fatto gare di velocità su strada | 12.1 |
| 14 | Essere stato oggetto di atti di bullismo | 11.9 |
| 15 | Essere stato/a picchiato/a duramente dai tuoi genitori o da altri familiari | 11.3 |
| 16 | Avere problemi di anoressia, bulimia o difficoltà di controllo nel cibo | 9.6 |
| 17 | Essere stato/a picchiato/a dai compagni di classe | 8.2 |
| 18 | Aver partecipato a risse collettive tra bande di strada o di "ultras" | 8.0 |
| 19 | Aver guidato sotto l'effetto di stupefacenti (droga, alcol...) | 7.8 |
| 20 | Aver accettato proposte illecite, o illegali | 7.5 |
| | Non Risposto | 15.1 |
| Ti è capitato di: | | |
| 16. <input type="checkbox"/> | Essere stato/a minacciato/a gravemente | 7.6 |
| 9. <input type="checkbox"/> | Essere andato in giro armato di coltello o di altro | 6.9 |
| 32. <input type="checkbox"/> | Aver mischiato alcol, droga e/o psicofarmaci | 5.5 |
| 22. <input type="checkbox"/> | Aver giocato a soldi ai videopoker | 4.8 |
| 11. <input type="checkbox"/> | Aver messo in pericolo la vita degli altri | 3.1 |
| 14. <input type="checkbox"/> | Aver provocato incidenti stradali | 2.5 |

In percentuali assai più ridotte, però sempre significative, e che ci danno il polso di quanto l'aggressività procurata o subita, le forme di bullismo, di cyber bullismo, di partecipazione a risse collettive tra bande di strada o di "ultras", di guida pericolosa sotto l'effetto di stupefacenti e di altri gesti violenti, non siano estranei ai comportamenti quotidiani dei nostri giovani, come riportato nei settori successivi della nostra tabella, le cui percentuali si aggirano attorno al 10%, cioè 1 studente su 10. Meno ricorrenti sembrano le condotte sessuali agite o subite.

2.3. La prossimità al mondo della droga

L'interesse a valutare quanto i nostri giovani siano propensi all'uso della droga, o vicini a quanti fanno parte di questo mondo ci ha indotto a strutturare una serie di situazioni concomitanti, che in modo indiretto offrono anche la lettura di quanto potrebbe forse avvenire dentro o vicino alle nostre scuole, come la conoscenza, la conversazione, la frequentazione di amici "del giro", il vedere

qualcuno che sta usando o spacciando droga, sentirselo offrire, forse prenderla essi stessi in mano (certo non soltanto per... guardarla!), sentire il desiderio di provarla. La Tabella sottostante offre però un panorama abbastanza rassicurante, soprattutto osservandone i punteggi medi. Infatti essi sono tutti abbastanza elevati (oltre il 2 di media) e le percentuali di coloro che *mai* hanno espresso condotte direttamente assuntive sono tutte oltre il 50%, in particolare quel 78% di chi non l'ha mai preso in mano, o addirittura non ne ha mai sentito neppure il desiderio. Rimane sempre un campanello di allarme quello sparuto grappolo di consensi, tuttavia presenti.

Tab. 4 - *Quali di queste esperienze ti è capitato di fare*

| | Punteggi Medi | Spesso | Qualche Volta | Mai |
|---|----------------------|---------------|----------------------|------------|
| 1. parlare con qualcuno che ha fatto uso di droga | 2.13 | 30.7 | 42.8 | 33.9 |
| 2. conoscere persone che fanno uso di droghe | 2.03 | 26.6 | 42.4 | 29.3 |
| 3. vedere qualcuno che stava usando droga | 2.33 | 18.3 | 29.8 | 50.4 |
| 4. sentirti offrire qualche tipo di droga | 2.49 | 12.2 | 25.9 | 60.1 |
| 5. vedere spacciare droga | 2.56 | 9.6 | 23.9 | 64.7 |
| 6. sentire il desiderio di provare una droga | 2.77 | 3.9 | 15.1 | 78.7 |
| 7. avere un amico che fa uso di droga* | 2.28 | 17.9 | 34.4 | 45.7 |
| 8. prendere in mano droga | 2.75 | 5.1 | 14.0 | 78.5 |

In conclusione, riteniamo che i giovani delle nostre scuole siano abbastanza lontani dal mondo della droga e che i fattori che preventivamente la dissuadono, sono legati a tutte quelle variabili di tipo positivo emerse durante le nostre analisi e riflessioni. Esse risultano sempre correlate ad una famiglia abbastanza vicina agli stili educativi della scuola e partecipativa in modo corresponsabile ai suoi vari eventi, abbastanza regolare nel controllo e sostegno dei propri figli, che in genere si presentano sempre promossi, senza particolari difficoltà di apprendimento e assai spesso animati da un notevole senso religioso in cui Dio riveste ancora la sua importanza nella loro vita.

3. DI FRONTE ALLE PREOCCUPAZIONE DEL FUTURO IL SOSTEGNO DEI “MONDI VITALI”

Gli adolescenti e i giovani sono già per loro natura aperti al futuro. Essi vanno costruendo progressivamente la loro maturità umana attraverso l'acquisizione delle diverse competenze nella scuola e nella famiglia, nelle relazioni amicali, all'interno di una società che nei vari momenti della storia può offrire condizioni più o meno favorevoli ad uno sviluppo pieno e globale. È in questo contesto che variamente si profilano i fattori di speranza e di fiducia per la realizzazione dei propri sogni e progetti ideali, ma anche le paure e le preoccupazioni che ne turbano i sonni e ren-

dono più difficile un percorso armonico. È pur vero che tutte le fasi della storia hanno avuto i loro momenti critici, di recessione, di conflittualità e di precarietà, dove l'impegno delle singole persone e delle istituzioni è stato messo a dura prova. L'attuale momento storico non sfugge a questi processi, anzi richiede la disponibilità di un coraggio più forte, capace di superare l'attuale crisi generale in tutta Europa, oltre che le facili e scoraggiate derive dei *Neet* (*Not in education, in employment, in training*) che stanno avvolgendo una certa parte di giovani italiani. Le preoccupazioni e le paure per il futuro quindi non mancano, e il nostro questionario le ha volute rilevare e materializzare per una lettura più storicizzata degli studenti delle scuole salesiane. Oltre tutto una simile domanda non è assente in nessuna delle indagini sulla condizione giovanile che la sociologia della gioventù avvia per lo studio di ogni generazione.

3.1. Le paure e le preoccupazioni per il futuro

Immediatamente ci accorgiamo che i nostri giovani con notevole realismo dimostrano di avere la coscienza di essere pienamente coinvolti nei problemi del contesto politico italiano (48,8%), di cui riflettono le vicende, ne assorbono gli umori, la stessa progressiva convinzione, anche stimolata dal tam-tam dei mass media, sulla disonestà della gente (45,6%) e la crisi economica mondiale (44,2%). Si tratta di tre tipi di lettura storica, che vanno ad incidere profondamente e a giustificare quell'altro fattore critico di carattere più personale che è la grande incertezza del futuro (38,8%).

Tab. 5 - *Cos'è che ti preoccupa di più attualmente?*

| | | % |
|----|---|------|
| 1 | La situazione politica italiana | 48.8 |
| 2 | La disonestà della gente | 45.6 |
| 3 | La crisi economica mondiale | 44.2 |
| 4 | Non sapere cosa fare in futuro | 38.8 |
| 5 | La violenza/delinquenza della società (bullismo, mafia, terrorismo) | 31.4 |
| 6 | Le difficoltà nello studio | 28.2 |
| 7 | I problemi affettivi | 27.8 |
| 8 | L'inquinamento ambientale | 25.4 |
| 9 | La mancanza di amici veri | 25.2 |
| 10 | La paura della morte | 20.0 |
| 11 | La paura che scoppi una guerra mondiale | 16.5 |
| 12 | I problemi familiari | 15.2 |
| 13 | La diffusione della droga | 14.2 |
| 14 | Non avere una preparazione sufficiente per trovare lavoro | 13.8 |
| 15 | La convivenza con gli immigrati | 13.7 |
| 16 | Non avere ideali per cui vale la pena vivere | 8.5 |
| 17 | Il problema religioso | 7.4 |
| 18 | Altro | 3.7 |

Accanto a queste percentuali di una certa consistenza, gli altri tipi di preoccupazione si materializzano principalmente attorno a tre ambiti, uno personale, l'altro che riguarda il *loro mondo vitale* più vicino e il terzo che si riferisce al mondo più *esterno e globale*.

Nel primo caso si riferiscono alle difficoltà nello studio (28,2%), ai problemi affettivi (27,8%), alla paura della morte (20%), la preparazione insufficiente per assumere un lavoro (13,8%).

Nel secondo caso destano preoccupazione la mancanza di amici veri (25,2%) e i problemi familiari (15,2%).

Nel terzo caso, prendono corpo le paure della violenza nella società, della corruzione (31,4%), dell'inquinamento ambientale (25,4%), dello scoppio di una guerra mondiale (16,5%), la diffusione della droga (14,2%), la convivenza con gli emigrati (13,7%).

Per usare una terminologia oggi molto diffusa, i nostri studenti dimostrano una certa sensibilità che denota informazione, apertura e attenzione verso problemi che si riferiscono ad una socialità più ampia. I loro interessi non sono concentrati prevalentemente su se stessi, sui loro problemi, ma prendono in considerazione un'ampia gamma di eventi sociali, globali e universali, carichi di una certa pericolosità.

Due tipi di paure però mantengono una loro curiosa collocazione, suscitando in noi un certo interrogativo. Agli ultimi posti della graduatoria si collocano, da un lato il problema religioso (7,4%) e dall'altro la paura di non avere ideali per cui valga la pena di vivere (8,5%). Da una parte essi sono carichi di una certa sensibilità e pregnanza personale e formativa che non trascura queste dimensioni etiche e valoriali, dall'altra però risultano essere una percentuale ridottissima coloro che li hanno presi in considerazione. L'interrogativo nasce proprio in rapporto al tipo di formazione ricevuta nella scuola, che su questi temi pensiamo molto più coinvolgente, ricca e propositiva.

3.2. Gli spazi della fiducia

Già in precedenza avevamo affrontato il problema del dialogo e dell'apertura fiduciosa e confidente verso il mondo degli adulti, nel proprio rapporto con i genitori (dd. 15, 16) e gli educatori (d. 20), come maestri di vita; in questa successiva domanda (d. 35), si viene a completare l'orizzonte, verso cui converge il proprio atteggiamento di maggior fiducia e confidenza su temi e problemi di una qualche preoccupazione vissuti dai nostri giovani, non ultimi quelli più sopra descritti.

Si confermano le preferenze già evidenziate precedentemente. Esse vengono completate con l'aggiunta dell'*amico/a* (90,2%), che seppur di poco con percentuali molto elevate precede la madre e il padre. A nostro parere questo è un segno abbastanza evidente che nella maggior parte dei casi il clima di fiducia presente all'interno della famiglia (madre e padre) è positivo, tenendo conto anche dell'età dei nostri giovani, che per i 2/3 preferiscono agire da soli, però hanno assai spesso bisogno di un confronto.

È curiosa anche l'indicazione della colonna del “mai”, che sembra segnare un atteggiamento almeno implicito di una certa riserva, se non di esclusione rispetto agli altri: nel caso degli educatori (59,2%) e in particolare dei *religiosi* (68,4%), raggiungendo percentuali sorprendentemente molto elevate.

Tab. 6 - *Quando hai un problema a chi ti rivolgi per essere aiutato? (in M e %)*

| | Media | Spesso | Qualche Volta | Mai |
|---|-------|--------|---------------|------|
| 4. Un amico/a | 1.57 | 49.6 | 40.6 | 7.3 |
| 2. Tua madre | 1.60 | 48.8 | 38.1 | 9.8 |
| 1. Tuo padre | 1.86 | 30.8 | 51.6 | 16.0 |
| 7. Nessuno, preferisci risolverlo da solo | 2.06 | 23.2 | 42.0 | 28.5 |
| 3. Un fratello/sorella | 2.15 | 18.8 | 31.9 | 41.8 |
| 5. Un insegnante, educatore | 2.57 | 3.5 | 34.8 | 59.2 |
| 6. Un sacerdote/religioso/suora | 2.66 | 4.8 | 23.8 | 68.4 |

Queste due figure tuttavia, almeno per un terzo circa di studenti (rispettivamente 34,8% e 23,8%) rimangono sempre presenti come un punto di riferimento sicuro, a cui è possibile ricorrere nei vari e inevitabili momenti di incertezza che l'adolescenza costantemente ripropone.

3.3. L'importanza di Dio nella vita dei nostri giovani

Il tema del futuro e della fiducia nei mondi vitali apre con un respiro più ampio a quell'altra realtà trascendente, che per più del 60% dei giovani che frequentano le scuole salesiane riveste un'importanza indiscutibile, non solo come punto di riferimento, ma anche come valore fondamentale nella propria vita. Se la maggior parte delle famiglie iscrive i propri figli alla scuola salesiana, lo fa sia per la sua affidabilità sul piano morale ed educativo (47,9%), sia perché essa educa ai valori religiosi (25,2%), dimensione di grande importanza nelle libere scelte educative delle famiglie. Quando poi si va ad interrogare direttamente i loro figli, la loro risposta ne conferma la tradizione. La tabella sottostante, infatti, ne documenta la consistenza.

Tab. 7 - *“Quanto è importante Dio nella tua vita?” (in % e F)*

| | % | F |
|------------------------|------|-----|
| Molto importante | 22.0 | 124 |
| Abbastanza importante | 40.8 | 230 |
| Poco importante | 22.0 | 124 |
| Per nulla importante | 6.0 | 34 |
| Per te Dio non esiste | 7.4 | 42 |
| <i>Punteggio Medio</i> | 2.35 | |

Per circa un quarto degli intervistati Dio riveste *un'importanza molto grande* nella propria vita, al top delle prime scelte. Se a questi si aggiunge l'altro 40,8% di studenti, per i quali Dio è *abbastanza* importante anche se non sempre è in cima

alle proprie scelte, la percentuale sale al 62,8%. La sua importanza subisce una inflessione, che però colloca la presenza di Dio ancora tra i valori della propria vita, anche se in misura più ridotta. Sono infatti il 22% coloro che lo considerano *poco* importante; comunque una certa importanza la riveste ancora, a fronte di un 6% per i quali Dio non è *per nulla* importante. Fino a quel 7,4% che gli nega ogni forma di esistenza e di considerazione.

In una *lettura più analitica*, se prendiamo in considerazione il rapporto con le singole variabili di incrocio otteniamo delle specificazioni ancora più accurate. Infatti il valore dell'**importanza di Dio** viene dichiaratamente espresso in modo prevalente, nelle sue accezioni di “molto” e “abbastanza”, da quei giovani che in genere sono ragazze, fra i 13 e i 16 anni, degli indirizzi umanistici, sempre promossi e senza particolari difficoltà di apprendimento, lontani dal mondo della droga, aperti all'associazionismo e all'accoglienza degli immigrati, poco dediti ai videogiochi. Le loro famiglie sono abbastanza vicine agli stili educativi della scuola, vi partecipano alla programmazione del progetto educativo, ai colloqui con i professori, ai corsi di formazione e seguono i propri figli con un certo controllo di sostegno.

Sul versante dell'indifferenza religiosa si collocano soprattutto gli studenti maschi, ultra17enni, degli indirizzi tecnici e professionali, ripetenti e con difficoltà scolastiche, abbastanza vicini al mondo della droga e dei videogiochi e piuttosto assenti nei vari ambiti associativi. Le loro famiglie, pur partecipando ai colloqui con i professori, per il resto si sentono abbastanza libere nei confronti della scuola e di ogni altra forma di corresponsabilità educativa.

4. APERTURA AL SOCIALE: ASSOCIAZIONISMO E IMMIGRAZIONE

In una lettura della condizione giovanile non può mancare l'analisi del suo rapporto con il sociale ed in molti casi anche con il politico, che costituiscono uno degli ambiti più interessanti della vita di adolescenti e giovani, oltre che uno degli obiettivi di un'educazione globale e integrale che comprenda tutti gli ambiti della personalità individuale e dell'inserimento nella vita sociale e politica del Paese. Abbiamo esaminato lo spazio della socialità ristretta dei mondi vitali della famiglia, della scuola e del gruppo ristretto degli amici, ora rimane da affrontare il tema della socialità più aperta, sia nell'associazionismo formale che in quello informale, fino agli atteggiamenti di apertura verso il diverso, in special modo degli immigrati in una nuova cultura della cittadinanza e della multiculturalità.

4.1. Le appartenenze associative

Una delle idee più importanti che si è affermata nelle scienze sociali degli ultimi anni, soprattutto dalla letteratura sul capitale sociale, è quella delle relazioni sociali come risorsa. Alla base vi è la consapevolezza che le relazioni sociali sono utili per il raggiungimento di molti fini dell'individuo. Sono quasi ovunque un

mezzo decisivo sia da un punto di vista economico, in quanto necessario per trovare lavoro e fare carriera, ma soprattutto come nel nostro caso, una componente del benessere individuale, che offre supporto emotivo e spazio di protagonismo che possiamo trovare nelle relazioni associative. Esse sono un canale per la formazione di rapporti personali, ma sono anche sistemi di relazione capaci di andare oltre i rapporti faccia a faccia e favorire l'identità personale oltre che la formazione della stima sociale.

Fatto 100 questo gruppo di soggetti, essi sono distribuiti in una gamma abbastanza ristretta di associazioni, che vanno da quelle a scopo religioso (49,7%) come i gruppi giovanili parrocchiali che ne comprendono quasi la metà dei nostri studenti, o a scopo più specificamente educativo come lo scoutismo (37,7%), o a scopo musicale, artistico e culturale (29%), e infine nei gruppi di promozione sportiva (26%). Segue infine tutta una serie di altre appartenenze più frastagliate, dalla presenza molto ristretta, ma in qualche modo abbastanza significativa come i gruppi di impegno su occasionali problemi emergenti (5,7%), o di tipo ambientalista, ecologista (2,9%), di protezione civile, per la pace e i diritti umani (1,7%), ed anche un 5,1% iscritto a qualche partito politico.

Nella nostra indagine gli studenti che si sono dichiarati appartenenti a qualche gruppo/associazione sono **circa un terzo (31%, pari a 175 soggetti)**. Come appare dalla Tabella 8.

Tab. 8 - *Associazionismo e appartenenza a gruppi associativi (in %)*

| | |
|---|--------------|
| NO | 67.4 % = 380 |
| SI | 31 % = 174 |
| TIPOLOGIA DEI GRUPPI | |
| Religioso e gruppi giovanili parrocchiali | 49.7 |
| Educativo giovanile (scoutismo...) | 37.7 |
| Musicale, artistico, culturale | 29.1 |
| Promozione sportiva e attività ricreativa | 26.9 |
| Gruppi di | |
| Impegno su problemi emergenti povertà, disoccupazione | 5.7 |
| Partiti politici | 5.1 |
| Ambientalista, ecologista, protezione civile (WWF) | 2.9 |
| Sviluppo del Terzo Mondo | 1.7 |
| Pace e diritti umani | 1.7 |
| Sindacati, imprenditori | 1.1 |
| LORO PRESENZA È NELLA... | |
| Scuola | 7.1 |
| Parrocchia/Oratorio che frequenta | 13.3 |
| Fuori di ogni riferimento con la scuola o la parrocchia | 12.8 |

Le caratteristiche connotative di questi associati sono molto indicative per capire le prerogative culturali e strutturali che li qualificano. Essi infatti si caratte-

rizzano per essere *prevalentemente* maschi, ultra17enni, degli indirizzi umanistici, generalmente sempre promossi, ma anche con qualche difficoltà scolastica, abbastanza religiosi, poco inclini ai videogiochi e piuttosto ambivalenti tra un tipo di controllo familiare ed una libertà personale. In ogni caso le loro famiglie sono abbastanza vicine agli stili educativi della scuola, in un rapporto di corresponsabilità educativa efficace e regolare, anche ai corsi di formazione che la scuola propone.

4.2. Il rapporto con l'esperienza dell'immigrazione

Le ultime esperienze socio-politiche che sta vivendo il nostro Paese hanno portato alla ribalta della cronaca e messo in grande rilievo un fenomeno che già da anni sta investendo l'Italia e che la immerge con viva forza nei processi immigratori del Mediterraneo. Tra vicende dolorose e tragiche, i giovani delle nostre scuole partecipano direttamente a questo processo, proprio perché una notevole parte degli adolescenti che frequentano le nostre scuole sono di origine extraeuropea e cercano un'integrazione anche professionale attraverso l'iscrizione ai corsi degli indirizzi tecnico professionali gestiti dal CNOS-FAP nelle varie Regioni italiane per l'apprendimento di una professione qualificante.

A tutto ciò si accompagna quella serie di atteggiamenti e comportamenti relazionali che sono stimolati dall'emergere di una società multiculturale con la quale non solo è necessario convivere, ma soprattutto è importante imparare quegli atteggiamenti positivi di accoglienza che trasformano processi di per sé disintegratori, in risorse educative aperte alla società più vasta e alla comprensione dei diversi popoli come risorsa interculturale per il proprio Paese. Questi sono anche gli obiettivi e i messaggi che vengono trasmessi dalla scuola salesiana, e di cui la presente indagine intende verificarne i risultati.

Tab. 9 - Valutazione degli atteggiamenti della propria scuola/classe verso gli immigrati

| | % |
|----------------------------------|------|
| Conflittuali, molto tesi | 2.8 |
| Freddi e distaccati | 5.3 |
| Problematici | 5.7 |
| Superficiali e formali | 10.3 |
| Accoglienti e aperti alle novità | 16.1 |
| Rispettosi della diversità | 18.6 |
| Amichevoli e collaborativi | 24.6 |
| Altro | 8.9 |
| Non Risposto | 7.6 |

Innanzitutto è stato proposto un quadro di atteggiamenti sia positivi che negativi, in base ai quali ciascuno è invitato a giudicare le relazioni tra gli studenti italiani e quelli di origine migratoria. Abbiamo metodologicamente evitato un giudizio diretto sul proprio atteggiamento, riflettendolo invece su quello dei propri

compagni, perché per “l’effetto compiacenza” avrebbe potuto essere deformato in senso più compiacente e positivo.

In ogni caso i risultati, presentati nella Tabella 9, dimostrano che gli **atteggiamenti positivi** di rispetto delle diversità, di accoglienza e apertura, di amicizia e di collaborazione superano di gran lunga (**59,3%**) quelli negativi di conflittualità, di distacco e di freddezza, di formalità e di superficialità (24,1%). Tutto questo senza particolari differenze significative con le variabili di incrocio, se non in una leggera e poco significativa prevalenza dei maschi rispetto alle ragazze, dei più giovani rispetto agli ultra17enni e degli indirizzi umanistici.

In un approfondimento legato alle convinzioni personali, che fanno parte di un certo sottofondo culturale proprio e per derivazione da quello della propria famiglia, possiamo cogliere i pensieri e le convinzioni che animano i nostri studenti sulle idee maggiormente presenti nella pubblica opinione relative ai temi della cittadinanza e dell’immigrazione di cui una approfondita sintesi statistica viene presentata dalla Tabella 10.

Tab. 10 - *Valutazione personale del proprio accordo sui temi della cittadinanza e della immigrazione (in M e %)*

| | D'ACCORDO | | | |
|--|---------------|------------|------|-----------|
| | Completamente | Abbastanza | Poco | Per nulla |
| 5. Si può imparare molto dalle culture di altri popoli | 36.0 | 37.4 | 17.7 | 5.0 |
| 3. Gli immigrati aggravano i problemi di criminalità in Italia | 21.1 | 45.9 | 23.2 | 5.0 |
| 4. La cittadinanza italiana spetta solo a chi ha almeno un genitore italiano o radici etniche italiane | 19.0 | 22.2 | 23.9 | 30.0 |
| 2. Gli immigrati favoriscono la crescita culturale dell'Italia | 8.5 | 33.2 | 34.9 | 20.2 |
| 1. Gli immigrati portano via il lavoro agli italiani | 7.1 | 23.5 | 37.4 | 19.1 |
| 6. Per vivere in pace occorre che lascino loro usanze e tradizioni | 8.5 | 22.2 | 32.1 | 33.3 |

Innanzitutto il campione si divide in gruppi contrapposti, con percentuali molto differenziate che rendono difficile una valutazione unitaria.

Al primo, attorno al 70%, risultano appartenere sia chi ne evidenzia il carattere di risorsa perché permette il contatto con nuove culture, sia chi ne vede il rischio di un aggravamento della pericolosità criminale, come viene evidenziato dai primi due items della Tabella.

Però emerge anche una maggioranza (53,9%) che è favorevole alla concessione della cittadinanza per i figli di immigrati, per i quali per vivere in pace non sia necessario abbandonare le proprie tradizioni (65,4%). Il 57,3% non ritiene che gli immigrati portino via il lavoro agli italiani, anzi il 42,7% vede positivamente il loro contributo alla crescita culturale del Paese.

In conclusione sembra emergere un atteggiamento per alcuni versi generalmente positivo, ma per altri aspetti sembra permanere uno zoccolo duro di una

certa resistenza e ambivalenza ancora poco definita. In un certo modo essa viene in parte chiarificata dalle risposte alla domanda complementare (d. 41) relativa ad una valutazione complessiva su 4 parametri di giudizio circa l'immigrazione, e cioè la sua normalità, la sua inevitabilità, la sua positività e la sua inaccettabilità. La Tabella 11 ne presenta un quadro esplicativo.

Tab. 11 - *Valutazione dell'immigrazione secondo 4 parametri qualificanti (in %)*

| Consideri le migrazioni una realtà: | % |
|--|-------------|
| 1. Normale , perché tutta la storia umana è fatta di migrazioni | 42.9 |
| 2. Inevitabile , perché i popoli più poveri hanno bisogno di migliori condizioni di vita | 31.7 |
| 3. Positiva , perché tra popoli di razze e culture diverse ci si arricchisce reciprocamente | 14.4 |
| 4. Inaccettabile , perché ognuno dovrebbe stare al proprio Paese | 8.0 |

Da quest'ultimo riquadro si evince un orientamento sostanzialmente positivo, anche se non apertamente favorevole ad una accoglienza a braccia aperte.

Dalla lettura particolareggiata e analitica delle specifiche tabelle di ogni items emergono però alcuni elementi di fondo costanti e positivi, e cioè che laddove l'atteggiamento si esprime in modo maggiormente favorevole ad una chiara accoglienza esso viene a correlarsi costantemente con alcune precise variabili di fondo, come il sesso femminile, la classe di età più giovane, l'indirizzo scolastico umanistico, l'importanza molto alta data a Dio nella propria vita, la presenza di rapporti aperti verso gli immigrati.

Per contrasto si viene a documentare una certa resistenza da parte dei maschi, degli ultra17enni, degli indirizzi tecnico-professionali, piuttosto indifferenti ad una sensibilità religiosa e ai sentimenti di accoglienza verso gli immigrati.

In conclusione, dal confronto con la Tabella 9, ci sembra di poter leggere anche le altre e di giungere ad affermare con un certo fondamento che il comportamento e il vissuto reale verso gli immigrati che si vive all'interno della classe e anche all'interno della scuola è molto più positivo ed accogliente di quello che a livello simbolico e di giudizio personale ciascuno pensa e viene ad esprimere in una propria valutazione individuale. Probabilmente i giudizi personali riflettono ancora una certa mentalità delle proprie famiglie e degli altri ambienti di vita che si esprime in una permanente resistenza del passato verso questi nuovi fenomeni improvvisi e massicci che l'educazione scolastica dei nostri istituti cerca di superare.

5. "EFFETTO VIDEOGIOCHI" E INTERNET

Una delle esperienze oggi più alla portata di mano fra gli studenti delle nostre Scuole Secondarie di 2° grado è la presenza di Internet e di tutti quei dispositivi tecnologici che ne stanno avvolgendo la vita in una rete di connessioni per cui uno può essere costantemente connesso lungo tutta la giornata e oltre. Essi marcano un

cambiamento negli stili di vita e nelle abitudini, di cui ancora forse non se ne riesce a comprendere gli effetti anche sullo stesso stile di apprendimento e di relazioni interpersonali sia sociali che familiari, oltre che nell'uso del tempo. Costituiscono però anche la cartine di tornasole di un'educazione positivamente orientata o tra le sabbie mobili di una incertezza pedagogica che sembra turbare i sonni di non pochi educatori e famiglie.

Già nel 2009¹, l'attenzione di alcuni studiosi italiani, attenti osservatori dell'"emergenza educativa" che si stava profilando all'interno del nostro Paese, rilevavano le enormi possibilità a cui si prestavano i *new media* per la loro pervasività, la loro interattività, la condivisione dei contenuti medialità, come pure la capacità di favorire e costruire relazioni "comunitarie" e di rispondere al bisogno di relazione e di amicizia. Nello stesso tempo sollecitavano a vigilare sui rischi connessi agli incontri che si possono fare in rete, sia nella risposte dei *cattivi maestri*, come nella presenza di *falsi amici*, di *identità truccate*, di *violenze da bullismo* o di *pedofilia*.

Nel 2012² una ricerca sociologicamente più analitica sugli adolescenti riportava con abbondanza di dati statistici l'enorme sviluppo delle nuove tecnologie informatiche presso la fascia di età dai 12 ai 18 anni e della crescita esponenziale del loro uso quotidiano. Così si esprimevano i ricercatori con un linguaggio molto efficace: "Hanno una mano sul mouse e davanti agli occhi lo schermo di un pc, con l'altra mano scrivono messaggi sullo smartphone (il cosiddetto telefonino intelligente), un auricolare porta ad un orecchio la musica e con l'altro orecchio ascoltano la TV sintonizzata sul canale preferito"³.

Per quanto questi dati non possano essere direttamente e legittimamente confrontabili con i nostri, tuttavia ci offrono un'idea della dieta mediatica dei nostri adolescenti e giovani.

Dai 12 ai 18 anni il cellulare viene utilizzato fino ad un'ora al giorno dal 21,9% dei ragazzi, da 1 a 3 ore al giorno dal 14,7%, da 2 a 4 ore dal 14,5%, mai dal 7,2% del campione, oltre le 4 ore giornaliere dal 40,5%; e quasi sempre in combinazione con lo svolgimento di altre attività. Il lettore MP3 o Ipod viene utilizzato mediamente fino ad un'ora al giorno nel 38.1% dei casi, da 1 a 2 ore nel 22,6%, il 22,7% dichiara di non utilizzarlo e sotto la soglia dei 10 punti percentuali troviamo un 7,8% di ragazzi che lo ascoltano da 2 a 4 ore al giorno e un 6,7% che lo fa oltre le 4 ore giornaliere.

Per un più facile confronto con i nostri dati, che presenteremo in seguito, il riquadro sottostante aiuta a visualizzare più facilmente quelli dell'Eurispes 2012. Già fin d'ora possiamo vedere come dal confronto con i nostri dati la differenza non sia particolarmente consistente.

¹ COMITATO PER IL PROGETTO CULTURALE DELLA CEI (Ed.), *La sfida educativa. Rapporto-proposta sull'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2009, pp. 144-159 e pp. 212-218.

² EURISPES-TELEFONO AZZURRO (Edd.), *Indagine conoscitiva sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2012*, Roma, Eurispes Italia Spa, 2013, pp.106-131.

³ *Ibidem*, p.106.

| | Mai | fino ad 1 ora | Da 1 a 2 ore | Da 2 a 4 ore | Più di 4 ore |
|------------------------|------|---------------|--------------|--------------|--------------|
| Console video giochi | 41.4 | 26.1 | 17.5 | 7.8 | 5.7 |
| Console multiplayer | 61.4 | 19.5 | 9.2 | 4.7 | 3.4 |
| Computer, Ipad, Tablet | 5.9 | 27.1 | 33.5 | 20.0 | 13.0 |
| Cellulare | 7.2 | 21.9 | 14.7 | 14.5 | 40.5 |

Se poi ci vogliamo misurare con le indagini del Censis-UCSI⁴, allora lo spettro delle informazioni confrontabili si espande. Gli under 30 diventano protagonisti dell'evoluzione digitale della specie. Il 90,4% dei giovani si connette a internet, l'84,4% tutti i giorni, il 73,9% per almeno un'ora al giorno, il 46,7% con il WiFi. Per informarsi usano Facebook (il 71%), Google (65,2%) e YouTube (52,7%). Il 66,1% ha uno Smartphone e il 60,9% scarica le App sul telefono o tablet. L'utenza del tablet è quasi raddoppiata in un anno, passando dal 7,8% al 13,9% della popolazione (e la percentuale arriva in questo caso al 20,6% tra i giovani). Gli utenti di internet si assestano al 63,5% della popolazione (+1,4% rispetto a un anno fa). La percentuale sale nettamente nel caso dei giovani (90,4%), delle persone più istruite, diplomate o laureate (84,3%), e dei residenti nelle grandi città, con più di 500mila abitanti (83,5%). E così si può scoprire una progressiva frattura mediatica tra i giovani e gli adulti. Scrive infatti il Censis: "Tra i giovani la quota di utenti della rete nel 2013 arriva al 90,4%, mentre è ferma al 21,2% tra gli anziani; il 75,6% dei primi è iscritto a Facebook, contro appena il 9,2% dei secondi; il 66,1% degli under 30 usa telefoni Smartphone, ma lo fa solo il 6,8% degli over 65: i giovani che guardano la web tv (il 49,4%) sono 18 volte di più degli anziani (il 2,7%); il 32,5% dei primi ascolta la radio attraverso il cellulare, contro solo il 1,7% dei secondi; e mentre il 20,6% dei giovani ha un Tablet, solo il 2,3% degli anziani lo usa. Nel caso dei quotidiani invece i dati si invertono, per cui l'utenza giovanile (il 22,9%) è ampiamente inferiore a quella degli over65 (il 52,3%)". Anche le stesse modalità di ricezione dell'informazione cambiano. Con riferimento agli under 30 si osservano due atteggiamenti peculiari: la completezza dell'informazione conta poco (la ritiene importante il 18,6% contro il 23,2 medio), ma è cruciale la sintesi (il 24,3% rispetto al 18,2%). Ritorna così la tendenza a preferire una informazione breve, talora insieme ad immagini, che si presti alla condivisione in ambiente *social*".

Ritornando all'indagine dei nostri studenti, dentro a questo contesto appena delineato, non ci possiamo esimere dall'interrogarci su quale tipo di relazione i nostri intervistati hanno con Internet e con tutte queste nuove tecnologie comunicative. Al loro interno essi si muovono con una facilità e contemporaneità (*giovani multitasking*) impressionante, così da farne quasi una generazione a sé: *i nativi digitali*.

⁴ CENSIS, *47° Rapporto sulla situazione sociale del paese*, 2013, Milano, FrancoAngeli, 2013, pp. 562, Parte Quarta: Comunicazione e media pp. 414-464 (pp. 418-419). CENSIS-UCSI, *11° Rapporto sulla comunicazione. L'evoluzione digitale della specie*. Milano, FrancoAngeli 2013, p. 208.

Una consistente batteria di domande ne ha voluto intercettare il clima e seguirne i processi.

La realtà del nostro campione non ha evidenziato differenze particolarmente significative con le indagini precedenti. Tuttavia, sappiamo che l'essere continuamente connessi ("always on") sta diventando una condizione strutturale e trasversale molto diffusa tra gli studenti, maschi e femmine, differenziati per indirizzi scolastici ed estrazione sociale differenti⁵.

5.1. L'utilizzo dei videogiochi e il tempo giornaliero speso in essi

Innanzitutto soltanto 1 studente su 4 usa *spesso* (25,9%) i videogiochi, specialmente i maschi più giovani degli istituti tecnici, promossi, piuttosto liberi e scarsamente seguiti dalle famiglie e con qualche avvicinamento alla droga.

Circa la metà ne fa un uso saltuario (*qualche volta* 49,3%), con una durata media giornaliera che va da una mezz'ora all'ora, e più di uno su cinque non li usa *mai* (22%). Tra questi ultimi troviamo soprattutto le ragazze, gli ultra17enni, gli indirizzi umanistici, i promossi, i non associati e coloro che si dichiarano scarsamente propensi all'uso della droga.

Volendo invece approfondire la percentuale dei nostri studenti che durante una giornata spendono mediamente il loro tempo nell'uso di questi dispositivi elettronici, ne vediamo una chiara sintesi statistica dalla Tabella 12.

Tab. 12 - *Distribuzione percentuale della quantità media di tempo giornaliero speso dai nostri studenti con i diversi dispositivi elettronici (in M e %)*

| | Media* | Mai | Mezz'ora (o meno) | 1 ora | 2 o 3 ore | Più di 3 ore |
|--|--------|------|-------------------|-------|-----------|--------------|
| 1. Console -videogiochi (Playstation, PSP) | 1.99 | 41.0 | 24.6 | 17.6 | 8.0 | 2.3 |
| 2. Console multiplayer per videogiochi | 1.48 | 66.0 | 14.2 | 7.3 | 4.1 | 0.7 |
| 3. Lettore MP3, iPod | 2.67 | 17.9 | 27.1 | 24.1 | 18.3 | 6.7 |
| 4. Computer, Ipad, Tablet | 3.22 | 5.9 | 20.0 | 29.1 | 25.9 | 13.3 |
| 5. Cellulare | 3.91 | 3.9 | 14.9 | 12.8 | 17.2 | 45.9 |

* Quanto più alta è la media tanto maggiore è il tempo medio speso nell'uso di quel dispositivo.

I nostri studenti sembrano utilizzare **le console per i videogiochi** con un certo autocontrollo. Già il 41% non le usa mai, soprattutto le ragazze, gli ultra17enni dei licei umanistici.

Quel 24,6% che le usa se ne serve per una mezz'ora e anche meno. Chi invece se ne serve con un'alta frequenza (2 o 3 ore) è appena l'8%, e tra questi soprattutto

⁵ Gui M. (a cura di), *Indagine sull'uso dei nuovi media tra gli studenti delle scuole superiori lombarde*. Una ricerca del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università di Milano-Bicocca, con la collaborazione di OssCom, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Settembre 2013. Cfr. http://www.lavoro.regione.lombardia.it/shared/ccurl/733/622/REPORT_Indagine_Bicocca.pdf.

i maschi, più giovani dai 13 ai 16 anni e a differenza dei precedenti poco inseriti in attività di tipo associativo.

L'uso delle *consolle multiplayer per videogiochi* è ancora più scarsamente rilevante: circa il 66% non l'ha mai usate e appena il 14,2% se ne è servito anche per meno di mezz'ora. In genere sono soggetti che già hanno una loro maturità e altri interessi coinvolgenti come quelli scolastici, associativi o religiosi, così da impegnare il loro tempo in maniera più costruttiva.

Più utilizzati invece sono il lettore MP3, l'Ipod, il computer, il tablet e assolutamente sempre a portata di mano il cellulare.

Al lettore MP3 accedono quasi l'80% dei nostri intervistati, pur con frequenze differenziate. A fronte di un 17,9% di chi non lo usa mai, vi è però più di una metà che lo usa da ½ ora ad 1 ora, e per un altro quarto oltre le due ore. A servirsene sono soprattutto le ragazze, ultra17enni, anche ripetenti, più vicine al mondo della droga e associazionismo che a quello religioso.

L'utilizzo del *computer, dell'Ipad e del tablet* è già più frequente, soprattutto tra le ragazze e i più adulti. Le variabili, indirizzo scolastico, la promozione o gli stili familiari o l'apertura verso l'associazionismo non fanno nessuna differenza significativa. Un buon terzo di intervistati (39,2%) li utilizzano oltre le 2 o 3 ore.

La parte del leone è quella del *cellulare*, che accompagna i giovani di questa generazione già dai primi anni e che per quasi la metà degli studenti delle scuole salesiane rimane sempre acceso e viene usato anche oltre le 3 ore (45,9%). Soltanto il 14,9% ne fa un uso controllato entro la mezz'ora, mentre appena il 3,9% non lo usa mai. Nel complesso oltre il 70% lo usa da una a tre ore ed oltre. Un'analisi più dettagliata dei suoi fruitori li descrive come presenti in tutte le età del campione, in maniera prevalente sono ragazze, degli indirizzi umanistici, che hanno pure qualche difficoltà nel proprio curriculum scolastico e non sono estranei al mondo della droga.

Chi se ne serve in misura più limitata (meno di mezz'ora) sono i maschi, senza differenza di età, che frequentano gli indirizzi umanistici, con buon successo negli studi e con scarsi agganci al mondo della droga.

5.2. Pericolosi effetti di rischio sugli stili di vita

Gli studenti del nostro campione non sembrano particolarmente dediti ad un uso smodato dei videogiochi. Lo si può constatare sulla colonna del *mai*, le cui percentuali fortunatamente crescono progressivamente a partire dal 34,6%, e dal diminuire costante di quelle relative alla colonna *spesso*.

Dal lungo elenco dei possibili effetti sugli stili di vita dei nostri giovani abbiamo potuto evidenziare una mappa molto chiarificatrice di quanto i nostri intervistati ne possano venire influenzati e di quali siano i comportamenti più frequenti.

La Tabella 13 ne presenta un ventaglio molto articolato, sul quale interessa riflettere in maniera più accurata soprattutto in relazione alla prima serie di queste situazioni. Esse sono distribuite secondo una precisa gradualità, basata sui punteggi

medi (Media) che ne indicano la frequenza (tanto più alta quanto più essi sono bassi). Si tratta così di una gamma di condotte molto definite, che i nostri intervistati raccontano di sperimentare soltanto qualche volta, però già sono indicatori di un certo stile di vita individuale, che ha possibili effetti anche su altri, ma che soprattutto è la prova più evidente di un quadro diagnostico e prognostico problematico, qualora se ne intensificasse la frequenza.

È interessante infine osservare la distribuzione dei tre gruppi di comportamenti, ravvicinati e insieme distanziati, così da costituirne tre cluster omogenei e abbastanza differenziati dagli altri. L'uso relativamente frequente (*spesso*) si concentra soprattutto sui primi tre items.

Il tratto costante che ne emerge è l'isolamento dalla realtà e la quasi evanescenza di ogni tipo di controllo personale e di coscienza, con conseguenti comportamenti sleali, scorretti ed anche conflittuali nei confronti dei genitori. Si evidenzia quel richiamo quasi ossessivo, progressivamente invischiante, di un'abitudine che poco a poco potrebbe intensificarsi, per radicarsi in stili di vita a rischio, inizialmente non previsti, come il clima di conflittualità, il peggiorarsi del rendimento scolastico, la perdita del sonno e del denaro ivi sprecato, ma poi deterministicamente orientata alla dipendenza.

Tab. 13 - *Distribuzione per frequenza degli effetti sugli stili di vita di un uso eccessivo dei videogiochi (in M e %)*

| | Media | Spesso | Qualche volta | Mai |
|---|-------|--------|---------------|------|
| 1. Quando giochi ti concentri talmente da perdere la nozione del tempo | 2.25 | 14.9 | 28.7 | 34.6 |
| 2. Quando giochi svaniscono tutti i tuoi problemi e preoccupazioni | 2.32 | 12.6 | 28.2 | 37.6 |
| 3. Quando giochi dici parolacce e fai cose che in altri momenti non faresti mai | 2.37 | 11.2 | 27.5 | 39.9 |
| 4. Anche se cerchi di non usare troppo i videogiochi, ci pensi spesso | 2.43 | 7.1 | 31.4 | 40.8 |
| 5. Con gli amici organizzi vere e proprie partite a base di videogiochi | 2.48 | 5.9 | 28.9 | 43.6 |
| 6. Una volta che hai cominciato a giocare non smetteresti mai | 2.57 | 5.0 | 23.9 | 49.6 |
| 7. Dici bugie ai genitori quando ti chiedono da quanto tempo stai giocando | 2.58 | 5.7 | 21.5 | 51.4 |
| 8. Non passa giorno senza giocare ai videogiochi | 2.60 | 7.1 | 17.2 | 54.3 |
| 9. Con i compagni parli quasi sempre dei videogiochi | 2.61 | 3.0 | 24.6 | 50.5 |
| 10. Litighi con i tuoi genitori quando ti impediscono di stare ai i videogiochi | 2.71 | 4.3 | 14.4 | 59.2 |
| 11. Da quando usi i videogiochi il tuo rendimento scolastico è peggiorato | 2.78 | 2.7 | 12.2 | 63.5 |
| 12. Ti succede di saltare i pasti o perdere ore di sonno per giocare ai videogiochi | 2.84 | 2.1 | 8.0 | 68.4 |
| 13. Ultimamente spendi sempre più soldi e tempo nei videogiochi/videopoker | 2.88 | 1.1 | 7.4 | 69.7 |

5.3. Un uso di Internet molto differenziato con speciale funzione relazionale

Già precedentemente, avevamo riflettuto circa la presenza di Internet in famiglia (d. 16, cap. 4, p. 5), rilevando che circa la metà dei nostri intervistati non aveva una facile comunicazione e confidenza con i propri genitori. Anzi, studiando la presenza delle regole in famiglia, era emerso che il 70% aveva la persuasione di non essere mai da loro controllati (d. 19) nella propria navigazione, anche se questa av-

veniva di sera tardi o di notte, per il 41,8% *qualche volta* e per il 16,7% *spesso*. Per circa il 40% era occasione anche di litigi familiari a causa del tempo eccessivo passato davanti allo schermo. D'altra parte i genitori stessi soffrono quasi un complesso di inferiorità tecnologica che li rende meno propositivi e competenti.

Ne sono una conferma i dati ottenuti dalla ricerca sopracitata (Gui M., 2013), in cui si rilevava che in generale, i padri e le madri (in misura significativamente maggiore) sono considerati dai figli e dalle figlie meno bravi e competenti di loro nell'uso di Internet (o addirittura incapaci di usarlo). Quanto poi a questa loro mediazione restrittiva (imposizione di tempi d'uso, usi di software per filtrare l'uso della rete), essa è più presente nelle famiglie più istruite⁶.

In questo nuovo approccio di analisi vogliamo aggiungere un elemento complementare di studio e cioè ci interessa cogliere **la varietà delle funzioni e l'intensità di frequenza con cui per tali scopi Internet viene utilizzato**. La Tabella 14 ne offre in sintesi un ampio spettro.

Tab. 14 - *Scopi dell'uso di Internet e intensità della loro frequenza (in M e %)*

| | Media | Mai | Mezz'ora (o meno) | 1 ora | 2 o 3 ore | Più di 3 ore |
|--|-------|------|----------------------|----------|--------------|-----------------|
| 1. Chattare/collegarti con compagni e amici mediante Facebook, Twitter, Skype... | 2.97 | 11.7 | 22.5 | 28.2 | 23.0 | 10.1 |
| 2. Fare i compiti (ricerche...) | 2.66 | 9.6 | 37.6 | 29.6 | 14.0 | 5.0 |
| 3. Cercare informazioni su sport, musica, moda... | 2.47 | 17.2 | 34.4 | 28.9 | 12.6 | 2.8 |
| 4. Divertimento (videogiochi, playstation...) | 2.22 | 34.2 | 23.9 | 24.1 | 9.2 | 4.3 |

È ancora di utile confronto in questa analisi, la già citata indagine di M. Gui (2013). Secondo questo autore il tempo trascorso in media sulla rete dagli studenti delle scuole superiori è di circa tre ore al giorno: chatta sui social network l'83% di essi e cerca informazioni il 53%. Per ogni ora passata su internet cala di 0,8 punti l'apprendimento in italiano e di 1,2 punti in matematica. Un ulteriore dato che emerge da questa ricerca è la disuguaglianza nel livello di competenza digitale *critica*, cioè la capacità di valutare le fonti, riconoscere i rischi e comprendere la natura dei contenuti di ciò che essi ricercano. Più si è connessi meno si riesce a studiare. Il calo nell'apprendimento è ancora più marcato se si considera solo la quota di tempo che gli studenti trascorrono on-line per motivi di studio: meno 2,2 punti in italiano e meno 3,2 punti in matematica. Si assiste così ad una curva a U, dove gli usi poco frequenti e quelli molto frequenti della rete sono associati alle performance peggiori, mentre gli utilizzi moderati sono associati a quelle migliori⁷.

Ritornando alla nostra indagine, come si vede nella Tabella 14, la batteria di items sugli usi di Internet può essere distinta secondo le funzioni per cui viene

⁶ *Ibidem*, p. 61.

⁷ *Ibidem*, pp. 13-14.

usato e cioè: quella relazionale alla ricerca di amicizie (73,7%), quella relativo alle attività di impegno scolastico (86,2%) per fare le ricerche e i compiti, la ricerca di informazione per leggere quotidiani (78,7%), e il divertimento con giochi vari (61,5%).

5.3.1. *Le quattro funzioni di uso di Internet*

Un primo risultato deriva dalla lettura della prima riga, dove le attività relazionali presentano punteggi medi superiori alle altre (2.97 rispetto al 2.22), benché la somma delle percentuali risulti inferiore all'uso per l'impegno scolastico per effetto delle percentuali più basse delle colonne 5 e 6.

Quasi 3/4 dei nostri intervistati si serve di Internet **in funzione relazionale (73,7%)** allo scopo di chattare e collegarsi con i propri amici e compagni. Quell'11.7% soltanto, di chi per tale scopo non lo usa mai è l'indice di quanto invece esso sia lo strumento ordinario di comunicazione. La maggior parte delle persone (50,7%) lo usa da mezz'ora (22,5%) ad un'ora (28,2%). L'uso esagerato di più di 3 ore appartiene soltanto al 10% degli intervistati, che raggiungono la percentuale più alta nei 4 ambiti. Lo usano soprattutto le ragazze, ultra17enni, degli indirizzi umanistici, ripetenti e con difficoltà di apprendimento, con scarso controllo familiare e maggior libertà di avvicinamento alla droga. In questo contesto la frequenza della comunicazione sembra quasi una forma di compensazione alla fragilità scolastica e una via di fuga dall'impegno di studio, piuttosto frustrante.

Servirsi di **Internet per scopi scolastici, fare i compiti e ricerche di studio è l'uso quotidiano** percentualmente più frequente e più costante. Il 43,6% lo usa per tempi abbastanza prolungati, da 1 a 3 ore, e il 5% anche più di 3 ore. Lo fanno soprattutto le ragazze, ultra17enni, degli indirizzi umanistici, promosse e con minori difficoltà scolastiche, ma maggiormente seguite dalla famiglia. In genere sono attente ai temi religiosi e aperte all'associazionismo.

Per altro verso assistiamo anche a soggetti che, pur frequentando la scuola, non se ne servono mai (9,6%) o anche solo per meno di mezz'ora (37,6%). Si tratta generalmente di maschi, tra i più giovani, degli indirizzi tecnici e con qualche difficoltà scolastica.

Anche **la ricerca di informazioni** è molto utilizzata dai nostri intervistati. Solo il 17,2% non si serve di Internet, peraltro il suo uso ne viene controllato entro la mezz'ora (34,4%) o l'ora (28,9%), anche se il 15,4% supera le 2 ore. In ogni caso se ne servono specialmente le ragazze, le più adulte, dei licei, ripetenti, abbastanza libere nella propria famiglia e aperte alle più varie forme di gruppi, non esclusi quelli della droga.

Infine l'uso di internet per le **attività di gioco e divertimento** è piuttosto limitato. Lo trascura più di un terzo dei nostri intervistati (34,2%), ma se ne serve il 61,5%, con tempi abbastanza ridotti, da mezz'ora (23,9%) all'ora circa (24,1%), anche se il 13,5% va oltre le 2 ore. In questo ambito se ne servono specialmente i maschi, i più giovani e degli istituti tecnici, ripetenti e con varie difficoltà scola-

stiche, poco controllati dalle proprie famiglie e abbastanza indifferenti ai problemi religiosi.

5.3.2. *Le differenze di genere, di età e di indirizzi scolastici*

In sintesi, da questo quadro riusciamo ad evidenziare alcune variabili differenziatrici che appaiono costantemente dalla lettura analitica dei nostri dati.

Innanzitutto la permanenza media on-line nei quattro ambiti sembra maggioritaria, e cioè da circa mezz'ora (29,6%) ad un'ora (27,7%). In tutti e quattro gli ambiti emergono differenze significative almeno per la diversa quantità di tempo impiegato sia nella variabile sesso, che età, che indirizzi scolastici.

Le differenze di genere emergono a tutti i livelli, ma soprattutto su tre punti. In primo luogo, le attività di gioco sono molto più frequenti nei maschi che nelle femmine ed in particolare tra gli studenti maschi degli istituti tecnici. In secondo luogo, pur con percentuali alte in entrambi i generi, le attività di comunicazione e di relazione vedono una certa maggioranza a vantaggio delle femmine, come anche nella ricerca di informazioni. In terzo luogo, le differenze di genere emergono specialmente nelle attività di studio, di impegni scolastici e di ricerca delle ragazze. Tali risultati confermano le evidenze emerse più volte nella letteratura internazionale e nazionale sulla maggiore propensione alle relazioni interpersonali e alla comunicazione delle donne (vedi ad esempio Liff e Shepherd, 2005, cit. da Gui M., *ibidem*, p. 24) e oggi sul maggior impegno e successo anche accademico delle studentesse.

La differenza di età risulta una variabile discriminante, ma in misura più leggera a proposito di un maggior impegno dei più maturi nell'uso scolastico e di ricerca di informazioni, meno invece su quello ludico di gioco specifico dei più giovani. Sono minime e non significative invece le differenze nell'ambito relazionale.

Anche il tipo di scuola e indirizzo scolastico appare una variabile discriminante, soprattutto nella ricerca di informazioni (con i licei più attivi e i Centri di Formazione Professionale con i valori più bassi), nel gioco (nei tecnici si gioca molto di più, mentre i licei hanno le percentuali più basse) e nell'impegno scolastico (gli indirizzi umanistici presentano un maggior uso di internet a scopo scientifico). Anche questi dati sono in linea con la letteratura sull'uso di Internet che da tempo ha rilevato come nei segmenti sociali più istruiti gli usi informativi siano maggiori e, al contrario, siano minori quelli relativi allo svago.

Altre variabili sono chiaramente discriminanti, come la vicinanza al mondo della droga, la presenza di bocciature nel percorso scolastico, la forma di controllo della propria famiglia.

In conclusione, l'uso che i nostri intervistati fanno dei videogiochi non si distacca molto dai risultati comuni alle diverse ricerche consultate. Circa un quarto di essi però li utilizza con una certa frequenza, soprattutto la parte più debole del nostro campione e cioè i maschi, i ripetenti, poco controllati dalle famiglie, abbastanza indifferenti ai temi religiosi e non sempre lontani dal mondo della droga. Il loro uso eccessivo tuttavia non è senza effetti, che per alcuni rischiano un forte isolamento, la superconcentrazione con perdita di contatto (almeno temporanea) con

la realtà, la caduta dell'autocontrollo e il rischio di una certa dipendenza con peggioramento del rendimento scolastico e turbamento degli stessi stili di vita⁸.

Rispetto ad altri dispositivi elettronici, il cellulare è diventato il più vicino compagno di viaggio nella vita dei nostri studenti, uno strumento sempre acceso, a portata di mano e di contatti in costante attesa e ricerca di relazioni interpersonali con gli amici. Questa infine è la funzione prevalente anche nell'uso di internet, molto più che il suo uso per attività scolastiche, la ricerca di informazioni sulla vita quotidiana e lo stesso gioco.

⁸ LAVENIA G., *Internet e le sue dipendenze*. Dal coinvolgimento alla psicopatologia. Milano, FrancoAngeli, 2012.

Capitolo 8

Una tipologia di studenti

Renato MION

Siamo giunti alla conclusione del nostro itinerario di analisi che ci ha impegnati nello studio della condizione giovanile degli studenti delle Scuole Secondarie Superiori gestite dai Salesiani in Italia, con particolare riferimento al tipo di alleanza educativa che la scuola sta intessendo con le famiglie nel chiamarle ad una compartecipazione di corresponsabilità educativa per una migliore formazione delle nuove generazioni. Lo studio descrittivo fenomenologico si è soffermato su uno spettro molto ampio che ha toccato le aree ordinariamente più studiate dalla letteratura sociologica. In sintesi si è analizzato il rapporto dello studente con la scuola, la propria famiglia, i suoi stili educativi, la presenza delle regole e dei valori, la qualità dei rapporti tra i genitori e degli stessi con i figli, il vissuto religioso, l'associazionismo, l'interculturalità, le situazioni di rischio e di devianza, l'uso degli strumenti informatici e soprattutto il *rapporto famiglia-scuola nel patto educativo*.

Lo studio molto dettagliato esigeva però una sintesi tematica, che permettesse una visione conclusiva dei risultati, peraltro assai ricchi e significativi. Lo abbiamo fatto attraverso un ulteriore processo metodologico, applicato ai 564 soggetti del nostro campione, con l'analisi dei cluster, secondo il metodo SPAD¹ (cfr. le matrici di analisi in *Appendice*).

Con questo metodo statistico abbiamo potuto individuare **una triplice tipologia di studenti**, caratterizzati da una serie di variabili, con cui essi si confrontavano o percepivano la propria famiglia, le quali si sono venute concentrando attorno a due nuclei distinti di temi: il vissuto del rapporto educativo all'interno della famiglia ed il tipo di rapporto famiglia-scuola nel patto educativo.

¹ Il metodo di *cluster analysis* utilizzato da SPAD è un algoritmo misto che adotta prima una logica non gerarchica, aggregando i casi (gli individui) intorno a n centri mobili scelti causalmente. Il procedimento di aggregazione viene ripetuto ricalcolando ad ogni interazione i centri di gravità delle classi finché l'inerzia interna di ciascuna classe non è minima. Lo scopo è di individuare classi stabili, ossia insiemi di casi che appartengono alla stessa classe nelle diverse partizioni ottenute (LOSITO G. - MINGO I., *La rappresentazione delle differenze sociali nella fiction televisiva*. Rapporto di ricerca C.N.R., Roma 1996, mimeo).

1. Studenti di famiglie sane caratterizzate da una forte corresponsabilità educativa.
2. Studenti di famiglie problematiche caratterizzate da una debole corresponsabilità educativa.
3. Studenti di famiglie conflittuali caratterizzate dall'assenza di corresponsabilità educativa.

1. STUDENTI DI FAMIGLIE SANE CARATTERIZZATE DA UNA FORTE CORRESPONSABILITÀ EDUCATIVA

Questo gruppo di studenti è costituito dal 56,21% del nostro campione, pari quindi a 317 soggetti, più della metà, in prevalenza ragazze, del Sud Italia, piuttosto giovani, abbastanza soddisfatti della loro vita, che non dichiarano particolari difficoltà negli studi, che vivono in famiglie con entrambi i genitori, entrambi italiani, i quali nei confronti degli insegnanti manifestano un tipo di conflittualità dai valori medio bassi.

Sono genitori che diventano invece molto collaborativi quando si tratta di migliorare il rendimento scolastico e lo sviluppo dei propri figli. Presentano inoltre valori alti e medio-alti nelle diverse forme di corresponsabilità educativa nell'alleanza scuola-famiglia come la definizione del POF e del PE, gli incontri periodici con gli insegnanti, con gli organi collegiali della scuola, per la programmazione e la gestione di attività interne o altri tipi di manifestazioni, celebrazioni e corsi. Il rapporto genitori docenti è molto fluido, così che gli insegnanti conoscono (con valori medio alti) lo stile educativo della famiglia, oltre che i valori morali e religiosi trasmessi dai genitori. Gli stessi studenti dimostrano una percezione positiva alta e medio alta dei loro insegnanti, ne apprezzano la competenza, la didattica, la loro presenza in mezzo a loro come voleva Don Bosco, non solo, ma anche la voglia e il piacere di stare in mezzo a loro. Sottolineano con soddisfazione il rapporto positivo di collaborazione tra insegnanti e Salesiani, come pure tra Salesiani e studenti.

Fanno parte inoltre di questo gruppo, studenti il cui livello di problemi familiari e di conflittualità è piuttosto basso sia tra genitori e figli che tra i genitori stessi. Il dialogo è aperto (sui valori alti e medio alti), dove il colloquio si articola abbastanza liberamente con entrambi i genitori sui temi della scuola, degli amici, delle proprie scelte e anche dell'uso di internet. In famiglia sono presenti regole di condotta, concordate e condivise, stabili e chiare, accompagnate anche da qualche punizione. Prevalgono, infine, i valori dell'amore reciproco, dell'altruismo, della responsabilità e del rispetto, del senso dell'ordine e del risparmio, dell'impegno e dell'autonomia, che si collocano sempre su percentuali alte e medio alte.

Questo gruppo infine si viene a caratterizzare per un notevole senso religioso in cui Dio risulta molto e abbastanza importante nella propria vita.

In conclusione, riteniamo questo gruppo positivamente caratterizzato, così da

rispecchiare chiaramente un tipo di giovani positivamente orientati nella loro formazione e delle rispettive famiglie vicine alla scuola e al suo stile educativo, impegnate alla condivisione delle responsabilità e alla partecipazione con la scuola in maniera costruttiva.

2. STUDENTI DI FAMIGLIE PROBLEMATICHE CARATTERIZZATE DA UNA DEBOLE CORRESPONSABILITÀ EDUCATIVA

Questo gruppo di studenti è formato da poco meno di un terzo del nostro campione (30.67%), pari a 173 soggetti, di età compresa tra i 17 e i 21 anni e vivono generalmente con un solo genitore. Non sono molto soddisfatti della loro vita, anzi vi sono alcuni che la ritengono insoddisfacente. Il loro rapporto con Dio è molto distaccato, quasi assente, per nulla importante, anzi per qualcuno di essi Dio non esiste affatto.

Il proprio rapporto con la famiglia risulta piuttosto problematico perché negli items in cui il dialogo potrebbe toccare atteggiamenti positivi i valori percentuali si collocano sui livelli basso e medio basso, mentre salgono ai livelli alti in tutte quelle dimensioni relative alla conflittualità, al senso del distacco e della propria autonomia. Infatti bassi o medio bassi sono i valori relativi alla ricerca di aiuto da genitori o dai sacerdoti o educatori. Sullo stesso livello si colloca il dialogo familiare con il padre e la madre sui temi della scuola, sul proprio rendimento scolastico, sulle proprie scelte. Un colloquio più aperto con il padre emerge a proposito di internet.

Lo stesso giudizio sugli insegnanti non è particolarmente positivo. I propri modelli di comportamento non sono generalmente derivati dall'esempio dei familiari, né degli insegnanti, né dei formatori, ma piuttosto sono ricavati con valori piuttosto alti dai mass media e dalle proprie esperienze personali.

Si tratta di famiglie caratterizzate da problemi familiari di tipo materiale, di perdita di lavoro o di mancanza di salute fisica, ma soprattutto di relazioni difficili tra genitori e figli o all'interno della stessa coppia coniugale. Anche le regole che reggono la vita familiare sembrano poco chiare e stabili, poco condivise e concordate tra i membri.

In questo contesto anche le relazioni dei genitori con gli insegnanti appaiono piuttosto fredde e distaccate, talora anche conflittuali o addirittura inesistenti, per cui risulta piuttosto debole il contributo di partecipazione alle iniziative della scuola e di corresponsabilità con i progetti e gli stili di vita della stessa. Infatti, i valori della partecipazione al POF e al PE si collocano ai livelli medio bassi. Ugualmente basso è il frutto di questo distacco che è il tasso di conoscenza che gli insegnanti hanno degli stili educativi della famiglia.

In conclusione, circa un terzo dei nostri intervistati risulta vivere in famiglie che presentano alcune difficoltà di tipo materiale oltre che relazionale, anche di

tipo conflittuale. I loro rapporti con la scuola, gli insegnanti e il progetto educativo del POF e PE sono attraversati da alcuni problemi di presenza e di corresponsabilità. Gli intervistati stessi soffrono di una certa insoddisfazione nei confronti della vita, ma esprimono anche la ricerca di una propria autonomia e indipendenza in una prospettiva di crescita personale, abbastanza distaccata dai valori religiosi da cui è sostenuta la scuola frequentata.

3. STUDENTI DI FAMIGLIE CONFLITTUALI CARATTERIZZATE DALL'ASSENZA DI CORRESPONSABILITÀ EDUCATIVA

I tratti caratteristici di questo gruppo di studenti/famiglie si possono individuare soprattutto nelle varie articolazioni della dimensione conflittuale, dai valori costantemente alti o medio alti, in modo particolare con gli insegnanti. La consistenza numerica non è molto elevata, tuttavia raggiunge la percentuale del 13,12%, pari a 74 intervistati, in tutto il Paese, ma in questo caso risultano prevalenti al Centro Italia.

Emergono innanzitutto problemi di carattere materiale, che forse incidono anche sul tipo di conflittualità che osserviamo in una triplice direzione: all'interno della coppia nel rapporto tra i genitori stessi con valori che l'analisi dei cluster ha evidenziato medio-alti, o per effetto dell'assenza di un genitore nel compito di educare i figli, o a causa di separazione e divorzio o di litigi e disaccordo. Una seconda linea di scontro si ricava all'interno dei rapporti che questi giovani hanno con il padre e la madre: sempre alti nella direzione negativa e conflittuale.

In terzo luogo e in misura molto articolata oltre che elevata, le relazioni dei genitori con gli insegnanti sono connotate dalla presenza di valori alti per conflittualità, freddezza e distacco, le cui ragioni più esplicite appaiono abbastanza differenziate: il difficile rapporto con i compagni di corso, le basse valutazioni sul rendimento scolastico, le note di condotta o le punizioni subite, un certo disagio abbastanza diffuso e incontrollabile.

Per altro verso questi studenti sono caratterizzati da valori bassi o medio bassi circa la presenza e il rispetto in famiglia di regole concordate e condivise, stabili e chiare, uno stile educativo diverso da quello della scuola, una minor sintonia dei genitori con gli insegnanti, i genitori stessi partecipano poco o per niente a manifestazioni, corsi, celebrazioni ed altre iniziative proposte dalla scuola, prospettano uno stile di gestione familiare forse piuttosto autoritario o disimpegnato, differenti e forse contrastanti punti di riferimento esistenziali, quali per esempio l'assoluta non importanza di Dio nella propria vita, l'utilizzo eccessivo dei mass media e l'adesione più immediata ai loro modelli di vita, piuttosto che a quelli degli educatori e dei formatori.

In conclusione, si tratta di giovani che insieme alle loro famiglie vivono un certo disagio sia per problemi materiali che di tipo relazionale, ma anche a livello

culturale di valori, di sistema di regole e di progetti, di presenze e di modelli, per cui anche il rapporto con la scuola si costruisce in modalità piuttosto distaccate, o fredde quando non difficili e conflittuali soprattutto nei confronti degli insegnanti e quasi esclusivamente a proposito del rendimento scolastico dei figli. Sembrerebbero famiglie, animate più che dalla corresponsabilità educativa con la scuola, dall'interesse più immediato e necessario del titolo di studio da raggiungere, a motivo del precedente precario percorso scolastico del proprio figlio.

4. CONCLUSIONE

Se l'analisi dei cluster da una parte ha statisticamente permesso di individuare una triplice tipologia di studenti e delle loro rispettive famiglie che accedono alle nostre scuole secondarie superiori, dall'altra, e cioè da un punto di vista globale di impegno formativo e di una visione socio-politico ci fanno anche intravedere che i ragazzi e le rispettive famiglie che possono usufruire del servizio educativo superiore della scuola salesiana, non sono costituite soltanto dalle famiglie di eccellenza e di disponibilità economiche elevate, ma anche da famiglie che soffrono al loro interno problemi di carattere materiale, di risorse economiche, come anche da una certa povertà di valori e di stili di vita educativi inadeguati, come abbiamo visto essere state chiaramente evidenziate dal cluster n. 3 che abbiamo appena illustrato. La loro domanda educativa però non viene meno, assai spesso è dignitosamente implicita, e proprio per questo costituisce uno stimolo ulteriore di maggior provocatione allo stile educativo di Don Bosco che intende occuparsi dei giovani e delle rispettive famiglie che, per usare una delle categorie tanto care a papa Francesco, "abitano le periferie geografiche ed esistenziali delle nostre città".

Per altro verso non va sottaciuta quella costante preoccupazione di ogni scuola salesiana di venire incontro a non poche famiglie disastrose, conflittuali, povere di denaro, di valori umani e cristiani, di fiducia in se stesse, dalle prospettive future inesistenti o problematiche, e che dalla nostra ricerca sono emerse con chiarezza per quelli aspetti negativi che sempre si accompagnavano alle analisi dei nostri dati statistici. Un'ulteriore conferma si ricava dal fatto che il 5,4% delle famiglie dei ragazzi del nostro campione delle Scuole Secondarie Superiori sono di origine straniera, giunte in Italia come immigrati, senza un titolo di studio o con un titolo di studio a livello elementare (5,5%). Inoltre, il 12,3% dei ragazzi vive con un genitore solo o questo, semplicemente "accompagnato".

Tutto questo non dovrebbe essere ignorato da parte degli amministratori della cosa pubblica e da quanti hanno a cuore il benessere sociale del nostro Paese, che cioè le famiglie, quali ammortizzatori sociali, stanno caricandosi di enormi sacrifici pecuniari, pur di assicurare un futuro decente ai loro figli, come essi scelgono di dare in funzione dei valori fondamentali che ogni famiglia ha diritto di proporsi e di poter realizzare.

Oltre tutto molto più numerose sarebbero quelle famiglie che desiderano godere di un'educazione globale, pienamente formativa della totalità dell'uomo, aperto ai valori della cittadinanza ma anche a quelli trascendenti, e tutto ciò ad assoluto vantaggio dello Stato e di quella società civile e politica che si arricchisce di cittadini moralmente sani, eticamente onesti e professionalmente qualificati, qualora a tutte le famiglie, comprese quelle più povere, fosse concesso di godere non solo giuridicamente quella libertà di educazione, che ogni famiglia ha per diritto umano e costituzionale, di avere riconosciuto ed efficacemente realizzato anche economicamente. Tale apertura di intenti permetterebbe ad ogni famiglia quella felice possibilità di accedere a tutte le fonti della formazione presenti nel nostro Paese, che invece oggi sono costrittivamente e arbitrariamente, per ragioni di tipo ideologico, riservate a quanti appartengono alle classi più elevate.

Allegati

Matrici relative all'analisi dei cluster per la costruzione di una tipologia di studenti-famiglie

CLUSTER ANALYSIS della SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO

*** Il metodo di *cluster analysis* utilizzato da SPAD è un algoritmo misto che adotta prima una logica non gerarchica aggregando i casi (gli individui) intorno a n centri mobili scelti casualmente. Il procedimento di aggregazione viene ripetuto ricalcolando ad ogni iterazione i centri di gravità delle classi finché l'inerzia interna di ciascuna classe non è minima. La partizione del campione in n classi viene poi confrontata con quella ottenuta partendo da altri n centri estratti casualmente. Lo scopo è individuare classi stabili, ossia insiemi di casi che appartengono alla stessa classe nelle diverse partizioni ottenute (Losito G., Mingo I. *La rappresentazione delle differenze sociali nella fiction televisiva*, Rapporto di ricerca C.N.R., mimeo, Roma, 1996).

Per ogni modalità delle variabili che determinano ciascun gruppo, vengono riportate nelle tabelle le percentuali:

- **% of category in group** = Percentuale di casi con la modalità considerata sul totale del cluster;
- **% of category in set** = Percentuale di casi con la modalità considerate sul totale del campione;
- **% of group in category** = Percentuale di casi con la modalità considerate che rientrano nel cluster sul totale del campione.

Valore test (V.T.) = Quando il valore test è maggiore di 0, significa che la categoria è sovra-rappresentata nel gruppo. SPAD mostra solo gli elementi caratteristici del gruppo con un valore test maggiore o uguale a 1.96.

Per la Cluster Analysis sulla Scuola Secondaria di 2° grado sono state utilizzate le seguenti variabili attive: figlio di, vivi con, fattori rapporto padre, fattori rapporto madre, fattori parli con i genitori, fattori regole in famiglia, bisticci, fattori valori in famiglia, importanza Dio, fattori insegnamento comportamento, fattori a chi chiedi aiuto, fattori genitori partecipano, fattori perché non partecipano, fattori rapporto genitori insegnanti, fattori in cosa collaborano, fattori motivi conflitto, fattore insegnanti, fattore insegnanti conoscono, rapporto Salesiani docenti, rapporto Salesiani studenti.

Come variabili illustrative sono state considerate le variabili: sesso, età, zona, Indirizzo di studi, associazione, titolo di studio padre, titolo di studio madre, difficoltà scolastiche, vita soddisfacente.

Cluster 1 / 3 (N=317; 56,21%)

| Variabile | Modalità | % of Category in group | % of category in set | % of Group in category | V.T. | Prob. |
|---|---|------------------------|----------------------|------------------------|------|-------|
| Attualmente vivi con | Con entrambi i genitori | 91,17 | 84,22 | 60,84 | 5,01 | 0,000 |
| Chiedere aiuto a sacerdoti, educatori | Alto | 27,13 | 19,86 | 76,79 | 4,92 | 0,000 |
| Chiedere aiuto a sacerdoti, educatori | Medioalto | 26,18 | 22,52 | 65,35 | 2,27 | 0,012 |
| Chiedere aiuto ai genitori | Medioalto | 29,97 | 25,18 | 66,90 | 2,89 | 0,002 |
| Chiedere aiuto ai genitori | Alto | 29,34 | 20,92 | 78,81 | 5,63 | 0,000 |
| Collaborazione genitori insegnanti per crescita e sviluppo | Alto | 17,35 | 14,01 | 69,62 | 2,50 | 0,006 |
| Conflitto genitori insegnanti: compagni e stile di vita | Mediobasso | 96,53 | 85,28 | 63,62 | 8,66 | 0,000 |
| Conflitto genitori insegnanti: compiti e corsi | Mediobasso | 94,32 | 84,22 | 62,95 | 7,44 | 0,000 |
| Conflitto genitori insegnanti: rendimento e valutazione | Mediobasso | 96,53 | 85,11 | 63,75 | 8,76 | 0,000 |
| Cosa fai quando bisticci con mamma e papà | Reagisci male, ma poi fai quello che dicono | 41,96 | 34,04 | 69,27 | 4,45 | 0,000 |
| Cosa fai quando bisticci con mamma e papà | Cerchi di capire perché l'hanno fatto e ne parli con loro | 32,49 | 27,13 | 67,32 | 3,18 | 0,001 |
| Difficoltà scolastiche | No | 46,69 | 40,96 | 64,07 | 3,06 | 0,001 |
| Figlio di: | Genitori entrambi italiani | 95,27 | 93,26 | 57,41 | 1,98 | 0,024 |
| Genere sessuale | Femmina | 41,32 | 37,23 | 62,38 | 2,19 | 0,014 |
| Genitori partecipano: incontri | Medioalto | 35,33 | 31,03 | 64,00 | 2,42 | 0,008 |
| Genitori partecipano: manifestazioni, celebrazioni, corsi | Medioalto | 33,12 | 26,77 | 69,54 | 3,81 | 0,000 |
| Genitori partecipano: manifestazioni, celebrazioni, corsi | Alto | 20,50 | 15,43 | 74,71 | 3,75 | 0,000 |
| Genitori partecipano: POF e PE | Alto | 16,40 | 13,30 | 69,33 | 2,36 | 0,009 |
| Genitori partecipano: POF e PE | Basso | 13,88 | 11,35 | 68,75 | 2,04 | 0,021 |
| Gli insegnanti conoscono la famiglia | Medioalto | 30,28 | 26,24 | 64,86 | 2,39 | 0,008 |
| Insegnamento del comportamento da compagni e amici | Medioalto | 33,75 | 29,43 | 64,46 | 2,47 | 0,007 |
| Insegnamento del comportamento da familiari | Medioalto | 49,84 | 37,94 | 73,83 | 6,61 | 0,000 |
| Insegnamento del comportamento da familiari | Alto | 16,40 | 12,59 | 73,24 | 3,02 | 0,001 |
| Insegnamento del comportamento da sacerdoti, educatori, formatori | Medioalto | 36,59 | 29,61 | 69,46 | 4,07 | 0,000 |
| Insegnamento del comportamento da sacerdoti, educatori, formatori | Alto | 19,87 | 16,31 | 68,48 | 2,50 | 0,006 |
| Insegnamento del comportamento da vita e mass media | Medioalto | 42,90 | 36,35 | 66,34 | 3,60 | 0,000 |
| La tua vita finora è stata | Abbastanza soddisfacente | 65,30 | 55,50 | 66,13 | 5,23 | 0,000 |
| Parlare con i genitori di: amici | Medioalto | 30,28 | 25,00 | 68,09 | 3,22 | 0,001 |
| Parlare con i genitori di: amici | Alto | 21,45 | 17,73 | 68,00 | 2,53 | 0,006 |
| Parlare con i genitori di: internet | Medioalto | 31,86 | 25,00 | 71,63 | 4,23 | 0,000 |

(Segue)

(Segue)

| Variabile | Modalità | % of Category in group | % of category in set | % of Group in category | V.T. | Prob. |
|---|-----------------------|------------------------|----------------------|------------------------|------|-------|
| Parlare con i genitori di: problemi e scelte | Alto | 21,45 | 15,25 | 79,07 | 4,67 | 0,000 |
| Parlare con i genitori di: scuola | Medioalto | 34,38 | 29,79 | 64,88 | 2,63 | 0,004 |
| Parlare con i genitori di: scuola | Alto | 22,08 | 15,96 | 77,78 | 4,51 | 0,000 |
| Percezione positiva degli insegnanti | Medioalto | 34,07 | 28,90 | 66,26 | 2,99 | 0,001 |
| Percezione positiva degli insegnanti | Alto | 19,87 | 14,89 | 75,00 | 3,73 | 0,000 |
| Problemi in famiglia: materiali | Mediobasso | 78,55 | 70,74 | 62,41 | 4,51 | 0,000 |
| Problemi in famiglia: rapporto con i genitori | Mediobasso | 72,56 | 59,40 | 68,66 | 7,15 | 0,000 |
| Problemi in famiglia: rapporto tra i genitori | Mediobasso | 84,86 | 74,82 | 63,74 | 6,13 | 0,000 |
| Quanto è importante dio nella tua vita | Abbastanza importante | 49,53 | 40,78 | 68,26 | 4,74 | 0,000 |
| Quanto è importante dio nella tua vita | Molto importante | 26,50 | 21,99 | 67,74 | 2,86 | 0,002 |
| Rapporti fra salesiani e docenti | Di collaborazione | 52,37 | 46,45 | 63,36 | 3,11 | 0,001 |
| Rapporti fra salesiani e studenti | Di collaborazione | 17,35 | 12,77 | 76,39 | 3,66 | 0,000 |
| Rapporto con il padre positivo | Mediobasso | 48,58 | 43,09 | 63,37 | 2,91 | 0,002 |
| Rapporto con il padre positivo | Alto | 31,86 | 26,95 | 66,45 | 2,90 | 0,002 |
| Rapporto con il padre: negativo | Mediobasso | 80,44 | 67,02 | 67,46 | 7,62 | 0,000 |
| Rapporto con la madre negativo | Mediobasso | 79,81 | 68,09 | 65,89 | 6,69 | 0,000 |
| Rapporto con la madre positivo | Mediobasso | 50,16 | 43,44 | 64,90 | 3,57 | 0,000 |
| Rapporto genitori insegnanti conflittuale | Medioalto | 78,55 | 68,97 | 64,01 | 5,48 | 0,000 |
| Rapporto genitori insegnanti distaccato, freddo | Basso | 30,60 | 20,57 | 83,62 | 6,86 | 0,000 |
| Rapporto genitori insegnanti inesistente | Medioalto | 75,08 | 67,20 | 62,80 | 4,42 | 0,000 |
| Regole in famiglia: concordate e condivise | Medioalto | 44,16 | 37,77 | 65,73 | 3,48 | 0,000 |
| Regole in famiglia: concordate e condivise | Alto | 19,24 | 15,07 | 71,76 | 3,07 | 0,001 |
| Regole in famiglia: punizioni dure | Medioalto | 30,60 | 26,60 | 64,67 | 2,35 | 0,009 |
| Regole in famiglia: stabili e chiare | Medioalto | 49,53 | 40,07 | 69,47 | 5,15 | 0,000 |
| Regole in famiglia: stabili e chiare | Alto | 17,67 | 13,48 | 73,68 | 3,24 | 0,001 |
| Valori in famiglia: amore e famiglia | Medioalto | 35,02 | 29,79 | 66,07 | 3,00 | 0,001 |
| Valori in famiglia: amore e famiglia | Alto | 33,44 | 21,45 | 87,60 | 8,20 | 0,000 |
| Valori in famiglia: impegno e autonomia | Medioalto | 49,21 | 39,36 | 70,27 | 5,39 | 0,000 |
| Valori in famiglia: responsabilità e rispetto | Medioalto | 80,13 | 69,33 | 64,96 | 6,21 | 0,000 |
| Valori in famiglia: risparmio e ordine | Alto | 25,87 | 20,04 | 72,57 | 3,88 | 0,000 |
| Zona | Sud | 23,97 | 20,39 | 66,09 | 2,30 | 0,011 |

Cluster 2 / 3 (N=173; 30,67%)

| Variabile | Modalità | % of Category in group | % of category in set | % of Group in category | V.T. | Prob. |
|---|--|------------------------|----------------------|------------------------|------|-------|
| Attualmente vivi con | Con un genitore | 21,39 | 9,93 | 66,07 | 5,64 | 0,000 |
| Chiedere aiuto a fratelli e amici | Alto | 16,19 | 11,52 | 43,08 | 2,12 | 0,017 |
| Chiedere aiuto a sacerdoti, educatori | Mediobasso | 64,16 | 47,34 | 41,57 | 5,25 | 0,000 |
| Chiedere aiuto ai genitori | Basso | 30,64 | 13,65 | 68,83 | 7,36 | 0,000 |
| Collaborazione genitori insegnanti per crescita e sviluppo | Basso | 38,15 | 28,72 | 40,74 | 3,15 | 0,001 |
| Collaborazione genitori insegnanti per: comportamenti | Mediobasso | 74,57 | 67,02 | 34,13 | 2,46 | 0,007 |
| Conflitto genitori insegnanti: compagni e stile di vita | Mediobasso | 98,84 | 85,28 | 35,55 | 6,87 | 0,000 |
| Conflitto genitori insegnanti: compiti e corsi | Mediobasso | 98,84 | 84,22 | 36,00 | 7,22 | 0,000 |
| Conflitto genitori insegnanti: rendimento e valutazione | Mediobasso | 97,69 | 85,11 | 35,21 | 6,16 | 0,000 |
| Cosa fai quando bisticci con mamma e papà | Non parli e vai in camera tua o esci | 23,12 | 16,84 | 42,11 | 2,48 | 0,006 |
| Cosa fai quando bisticci con mamma e papà | Fai finta di niente e poi fai come ti pare | 19,65 | 10,64 | 56,67 | 4,30 | 0,000 |
| Cosa fai quando bisticci con mamma e papà | Ti ribelli, fai capricci | 12,14 | 6,74 | 55,26 | 3,10 | 0,001 |
| Età | 17-21 anni | 55,49 | 47,70 | 35,69 | 2,37 | 0,009 |
| Genitori non partecipano perché: no tempo, no interesse | Basso | 17,92 | 12,06 | 45,59 | 2,64 | 0,004 |
| Genitori partecipano: incontri | Basso | 23,70 | 15,60 | 46,59 | 3,31 | 0,000 |
| Genitori partecipano: manifestazioni, corsi | Mediobasso | 47,40 | 34,22 | 42,49 | 4,25 | 0,000 |
| Genitori partecipano: manifestazioni, corsi | Basso | 19,08 | 13,30 | 44,00 | 2,50 | 0,006 |
| Genitori partecipano: POF e PE | Mediobasso | 50,87 | 40,25 | 38,77 | 3,31 | 0,000 |
| Gli insegnanti conoscono la famiglia | Basso | 21,39 | 15,60 | 42,05 | 2,35 | 0,009 |
| Insegnamento comportamento da famigliari | del Mediobasso | 32,37 | 24,47 | 40,58 | 2,76 | 0,003 |
| Insegnamento comportamento da famigliari | del Basso | 28,90 | 14,72 | 60,24 | 5,96 | 0,000 |
| Insegnamento comportamento da sacerdoti, educatori, formatori | del Basso | 23,70 | 16,67 | 43,62 | 2,80 | 0,003 |
| Insegnamento comportamento da vita e mass media | del Alto | 18,50 | 13,30 | 42,67 | 2,24 | 0,012 |
| La tua vita finora è stata | Né insoddisfacente ma neppure troppo soddisfacente | 36,42 | 23,58 | 47,37 | 4,57 | 0,000 |

(Segue)

(Segue)

| Variabile | Modalità | % of Category in group | % of category in set | % of Group in category | V.T. | Prob. |
|---|---------------------------------|------------------------|----------------------|------------------------|------|-------|
| La tua vita finora è stata | Particolarmente insoddisfacente | 7,51 | 3,19 | 72,22 | 3,46 | 0,000 |
| Parlare con i genitori di: amici | Basso | 18,50 | 13,48 | 42,11 | 2,15 | 0,016 |
| Parlare con i genitori di: internet | Mediobasso | 47,98 | 34,57 | 42,56 | 4,31 | 0,000 |
| Parlare con i genitori di: problemi e scelte | Basso | 23,12 | 15,25 | 46,51 | 3,25 | 0,001 |
| Parlare con i genitori di: scuola | Basso | 25,43 | 14,54 | 53,66 | 4,59 | 0,000 |
| Percezione positiva degli insegn. | Mediobasso | 44,51 | 37,94 | 35,98 | 2,04 | 0,021 |
| Problemi in famiglia: materiali | Alto | 27,17 | 18,26 | 45,63 | 3,44 | 0,000 |
| Problemi in famiglia: materiali | Basso | 9,25 | 5,32 | 53,33 | 2,48 | 0,007 |
| Problemi in famiglia: rapporto con i genitori | Alto | 29,48 | 16,31 | 55,43 | 5,32 | 0,000 |
| Problemi in famiglia: rapporto con i genitori | Basso | 8,67 | 3,37 | 78,95 | 4,19 | 0,000 |
| Problemi in famiglia: rapporto tra i genitori | Alto | 26,59 | 11,52 | 70,77 | 6,99 | 0,000 |
| Quanto è importante dio nella tua vita | Poco importante | 30,64 | 21,99 | 42,74 | 3,13 | 0,001 |
| Quanto è importante dio nella tua vita | Per nulla importante | 12,72 | 6,03 | 64,71 | 4,05 | 0,000 |
| Quanto è importante dio nella tua vita | Per te dio non esiste | 11,56 | 7,45 | 47,62 | 2,24 | 0,012 |
| Rapporto con il padre positivo | Basso | 34,10 | 13,83 | 75,64 | 8,78 | 0,000 |
| Rapporto con il padre: negativo | Medioalto | 35,84 | 19,15 | 57,41 | 6,36 | 0,000 |
| Rapporto con la madre positivo | Basso | 32,95 | 12,94 | 78,08 | 8,91 | 0,000 |
| Rapporto con la madre: negativo | Medioalto | 30,64 | 16,84 | 55,79 | 5,50 | 0,000 |
| Rapporto genitori insegnanti conflittuale | Mediobasso | 35,84 | 24,47 | 44,93 | 4,00 | 0,000 |
| Rapporto genitori insegnanti distaccato, freddo | Medioalto | 28,32 | 20,92 | 41,53 | 2,72 | 0,003 |
| Rapporto genitori insegnanti inesistente | Mediobasso | 25,43 | 19,86 | 39,29 | 2,07 | 0,019 |
| Regole in famiglia: concordate e condivise | Basso | 30,06 | 16,49 | 55,91 | 5,46 | 0,000 |
| Regole in famiglia: punizioni dure | Basso | 21,97 | 15,07 | 44,71 | 2,85 | 0,002 |
| Regole in famiglia: stabili e chiare | Mediobasso | 31,79 | 24,82 | 39,29 | 2,42 | 0,008 |
| Regole in famiglia: stabili e chiare | Basso | 28,32 | 16,67 | 52,13 | 4,67 | 0,000 |
| Valori in famiglia: amore e famiglia | Mediobasso | 43,93 | 27,66 | 48,72 | 5,53 | 0,000 |
| Valori in famiglia: amore e famiglia | Basso | 33,53 | 21,10 | 48,74 | 4,58 | 0,000 |
| Valori in famiglia: impegno e autonomia | Basso | 30,64 | 18,97 | 49,53 | 4,46 | 0,000 |
| Valori in famiglia: responsabilità e rispetto | Basso | 23,70 | 10,99 | 66,13 | 6,00 | 0,000 |
| Valori in famiglia: risparmio e ordine | Mediobasso | 36,99 | 27,84 | 40,76 | 3,09 | 0,001 |

Cluster 3 / 3 (N=74; 13,12%)

| Variabile | Modalità | % of Category in group | % of category in set | % of Group in category | V.T. | Prob. |
|---|----------------------|------------------------|----------------------|------------------------|-------|-------|
| Chiedere aiuto a fratelli e amici | Medioalto | 37,84 | 26,42 | 18,79 | 2,20 | 0,014 |
| Collaborazione genitori insegnanti per: comportamenti | Alto | 20,27 | 11,70 | 22,73 | 2,15 | 0,016 |
| Conflitto genitori insegnanti: compagni e stile di vita | Alto | 43,24 | 6,03 | 94,12 | 11,18 | 0,000 |
| Conflitto genitori insegnanti: compagni e stile di vita | Basso | 41,89 | 5,67 | 96,88 | 11,21 | 0,000 |
| Conflitto genitori insegnanti: compagni e stile di vita | Medioalto | 9,46 | 3,01 | 41,18 | 2,71 | 0,003 |
| Conflitto genitori insegnanti: compiti e corsi | Medioalto | 51,35 | 6,74 | 100,00 | 12,97 | 0,000 |
| Conflitto genitori insegnanti: compiti e corsi | Alto | 31,08 | 7,09 | 57,50 | 6,87 | 0,000 |
| Conflitto genitori insegnanti: rendimento e valutazione | Alto | 40,54 | 7,45 | 71,43 | 9,12 | 0,000 |
| Conflitto genitori insegnanti: rendimento e valutazione | Medioalto | 33,78 | 4,79 | 92,59 | 9,59 | 0,000 |
| Conflitto genitori insegnanti: rendimento e valutazione | Basso | 18,92 | 2,66 | 93,33 | 6,94 | 0,000 |
| Genitori partecipano: manifestazioni, celebrazioni, corsi | Basso | 24,32 | 13,30 | 24,00 | 2,65 | 0,004 |
| Insegnamento del comportamento da compagni e amici | Alto | 22,97 | 13,12 | 22,97 | 2,38 | 0,009 |
| Insegnamento del comportamento da sacerdoti, educatori, formatori | Basso | 32,43 | 16,67 | 25,53 | 3,49 | 0,000 |
| Percezione positiva degli insegnanti | Mediobasso | 52,70 | 37,94 | 18,22 | 2,65 | 0,004 |
| Problemi in famiglia: rapporto tra i genitori | Medioalto | 20,27 | 8,87 | 30,00 | 3,16 | 0,001 |
| Quanto è importante dio nella tua vita | Per nulla importante | 12,16 | 6,03 | 26,47 | 1,98 | 0,024 |
| Rapporto con il padre: negativo | Alto | 25,68 | 13,83 | 24,36 | 2,80 | 0,003 |
| Rapporto con la madre: negativo | Alto | 27,03 | 15,07 | 23,53 | 2,75 | 0,003 |
| Rapporto genitori insegnanti conflittuale | Basso | 10,81 | 4,61 | 30,77 | 2,22 | 0,013 |
| Rapporto genitori insegnanti distaccato, freddo | Alto | 29,73 | 14,72 | 26,51 | 3,47 | 0,000 |
| Rapporto genitori insegnanti inesistente | Basso | 12,16 | 4,08 | 39,13 | 3,02 | 0,001 |
| Regole in famiglia: concordate e condivise | Mediobasso | 40,54 | 25,71 | 20,69 | 2,89 | 0,002 |
| Regole in famiglia: stabili e chiare | Basso | 28,38 | 16,67 | 22,34 | 2,60 | 0,005 |
| Valori in famiglia: impegno e autonomia | Mediobasso | 37,84 | 26,60 | 18,67 | 2,16 | 0,015 |
| Zona | Centro | 27,03 | 14,54 | 24,39 | 2,90 | 0,002 |

Appendice

Metodologia della ricerca e piano di campionamento

Vittorio PIERONI - Maria Paola PICCINI

L'indagine si inserisce in un contesto di studio più ampio sul tema del rapporto tra famiglia e Scuole/CFP salesiani. In appoggio al convegno dell'autunno 2013 su "*Famiglia e Scuola/CFP: la strada del dialogo*", che aveva come obiettivo quello di verificare il miglioramento del rapporto Scuola/FP-famiglia e il sostegno educativo-formativo da dare ai loro figli, studenti/allievi che hanno situazioni problematiche in famiglia, l'indagine ha inteso offrire un contributo propedeutico scendendo direttamente sul campo, alla ricerca di dati che attestino lo status quo di tale rapporto.

1. LA METODOLOGIA DELL'INDAGINE

Per realizzare l'intervento ci si è serviti di una specifica metodologia di ricerca sociologica e di quote di intervistati scelti con metodo scientifico in rappresentanza dell'universo degli studenti presenti nelle scuole salesiane.

Per conseguire gli obiettivi riportati sopra, nell'indagine quantitativa sono stati coinvolti i diversi destinatari del sistema scolastico salesiano:

- gli alunni della Primaria;
- gli studenti della Secondaria di 1° grado;
- gli studenti della Secondaria di 2° grado.

Tutto questo ha richiesto di elaborare altrettanti questionari adattati a ciascuno dei diversi livelli di scuola.

1.1. Il questionario per gli alunni della Scuola Primaria

Ha avuto come destinatari 151 alunni del IV e V anno, scelti con metodo stratificato e riproporzionato ad un universo di 2448 alunni presenti nelle scuole salesiane di questo ciclo, appartenenti alle varie Regioni campionate (cfr. Tab. 1), e comprensiva al suo interno delle seguenti tematiche:

- alcuni dati anagrafici, personali e della famiglia di estrazione;
- scale di valutazione sul modo di rapportarsi distintamente con mamma, papà e amici;

- domande sull'amicizia;
- domande sull'uso del tempo libero;
- domande sull'uso del cellulare e degli strumenti informatici tipici di questa età;
- scale di valutazione sul comportamento che l'alunno ha con la madre, richiama-
mando a concrete situazioni;
- scale di valutazione sul clima della classe;
- scale di valutazione sui propri insegnanti;
- domande sulla presenza nella propria scuola di laboratori e strumenti informa-
tici.

1.2. Il questionario per gli studenti delle Scuole Superiori di 1° grado

Ha avuto come destinatari 435 studenti del II e III anno, scelti con metodo stratificato e riproporzionato ad un universo di 7033 studenti presenti nelle scuole salesiane del 1° grado, appartenenti alle varie Regioni campionate (cfr. Tab. 1).

Il questionario, composto dalle seguenti aree e relative tematiche all'interno, ha inteso rilevare:

I area

- *alcuni dati anagrafici dello studente e della sua famiglia;*
- *l'andamento scolastico, con riferimento a:*
 - motivazioni sottese alla scelta della scuola salesiana;
 - eventuali difficoltà incontrate negli studi;
 - miglioramenti da apportare alla propria scuola;
 - valutazione dei rapporti tra docenti, studenti, genitori;
 - partecipazione dei genitori alla vita della scuola;
 - la presenza nella scuola di un'associazione per genitori.

II area

- *centrata sul rapporto tra lo studente e la propria famiglia:*
 - il dialogo ed il tipo di rapporto che il figlio ha con i genitori;
 - le regole vigenti in famiglia e le conseguenze delle infrazioni;
 - lo stile educativo adottato dalla famiglia e la trasmissione dei valori;
 - eventuali problemi presenti in famiglia;
 - il controllo dei genitori sull'uso che il figlio fa dei vari strumenti informatici;
 - il rapporto tra i genitori e gli insegnanti;
 - un test standardizzato, mirato a rilevare la percezione che il figlio ha del controllo che i genitori hanno su di lui.

III area

- *analizza le esperienze di vita dello studente:*
 - cosa vorrebbe cambiare della propria vita e a chi chiede aiuto per superare le difficoltà;
 - il vissuto religioso;

- l'appartenenza ad un'associazione;
- eventuali esperienze negative nel campo della tossicodipendenza;
- l'atteggiamento verso i fenomeni migratori;
- il tempo trascorso giornalmente nell'utilizzo dei diversi strumenti informatici e massmediali;
- la risposta comportamentale e psicofisica nell'uso dei videogiochi;
- la risposta comportamentale a fronte di casi di cyberbullismo.

1.3. Il questionario per gli studenti delle Scuole Superiori di 2° grado

Ha avuto come destinatari 664 studenti del II e IV anno, scelti con metodo stratificato e riproporzionato ad un universo di 10.698 studenti presenti nelle scuole salesiane del 2° grado, appartenenti alle varie Regioni campionate (cfr. Tab. 1).

Il questionario, oltre alle aree e relative tematiche già presenti in quello del 1° ciclo, contiene alcune domande in più, riguardanti:

- l'andamento scolastico: bocciature riportate lungo la carriera scolastica;
- eventuali comportamenti a rischio di devianza (bullismo, molestie sessuali, sport estremi...);
- ed inoltre contiene un'area in più, centrata sul *rapporto famiglia-scuola nel patto educativo*.

A questa metodologia è stata applicata all'inizio dell'indagine, aggiungendo ai questionari alcuni test, tarati per livello, e mirati a rilevare l'atteggiamento degli studenti/allievi nei confronti della propria famiglia.

Successivamente le risposte ottenute sono state sottoposte alle seguenti elaborazioni statistiche (v. par. 3):

- l'analisi delle frequenze per tutte le variabili;
- l'analisi di tabelle di contingenza per lo studio delle relazioni tra coppie di variabili ritenute particolarmente rilevanti;
- analisi fattoriale e analisi della varianza fattoriale in relazione alle variabili considerate significative;
- Analisi delle Corrispondenze Multiple (ACM) e *Cluster Analysis*.

2. IL PIANO DI CAMPIONAMENTO

2.1. I criteri di rappresentatività utilizzati per il campione delle scuole

L'universo delle scuole salesiane, nell'insieme dei tre livelli, relativamente all'a.s. 2012-13 ammonta complessivamente a 20.179 iscritti. Nel ricostruirne la rappresentatività si è fatto riferimento anzitutto a parametri scientificamente convalidati¹:

¹ SANTARELLI U., *Un campione di quanti casi?*, Milano, Angeli, 1991.

- un livello di confidenza del 95,00;
- un margine dell'errore (E) del 2%.

L'insieme di questi due parametri ha permesso di poter fare affidamento su una quota rappresentativa di un migliaio di studenti, a cui ne sono stati aggiunti altri 250 come riserva.

Un ulteriore criterio veniva poi dalla stratificazione di tale quota in base ai tre livelli scolastici, alle Regioni² e alle località dove sono presenti le scuole salesiane, riproporzionando di volta in volta le quote all'universo, come si evince dalla Tabella 1.

² Al riguardo va precisato che sono state scelte unicamente quelle Regioni che avevano oltre un migliaio di iscritti.

Tab. 1 - Il campione degli studenti per Regioni, località e livelli scolastici

| REGIONE | SCUOLE | STUDENTI | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|---------------|------------|-------------|-----------|-------------|-------------|------------|-------------|-------------|------------|-------------|-------------|------------|----|---|----|--|--|--|
| | | Primaria | | | Sec. 1° | | | Sec. 2° | | | TOTALE | | | | | | | | |
| | | U. | % | C. | U. | % | C. | U. | % | C. | U. | % | C. | U. | % | C. | | | |
| CAMPANIA | CASERTA | 125 | 17.5 | 8 | 170 | 23.8 | 11 | 418 | 58.6 | 26 | 713 | 47.2 | 45 | | | | | | |
| | NAPOLI DB | | | | 73 | 4.8 | 4 | | | | 73 | 4.8 | 4 | | | | | | |
| | NAPOLI VOMERO | | | | 108 | 15.0 | 7 | 617 | 85.0 | 39 | 725 | 48.0 | 46 | | | | | | |
| | TOTALE | 125 | 8.3 | 8 | 351 | 23.2 | 22 | 1035 | 686 | 65 | 1511 | 7.5 | 95 | | | | | | |
| EMILIA ROMAGNA | BOLOGNA | 146 | 29.0 | 9 | 227 | 45.2 | 14 | 129 | 25.6 | 8 | 502 | 42.7 | 31 | | | | | | |
| | PARMA | 146 | 12.5 | 9 | 473 | 40.2 | 29 | 556 | 47.3 | 35 | 1175 | 5.8 | 73 | | | | | | |
| | TOTALE | 107 | 17.1 | 7 | 249 | 39.9 | 15 | 268 | 43.0 | 16 | 624 | 52.8 | 38 | | | | | | |
| FRIULI VENEZIA GIULIA | PORDENONE | 67 | 49.3 | 4 | 62 | 45.6 | 4 | 7 | 5.1 | 1 | 136 | 11.5 | 9 | | | | | | |
| | TOLMEZZO | 109 | 25.8 | 6 | 127 | 30.1 | 8 | 186 | 44.1 | 12 | 422 | 35.7 | 26 | | | | | | |
| | TOTALE | 283 | 23.9 | 17 | 438 | 37.1 | 27 | 461 | 39.0 | 29 | 1182 | 5.8 | 73 | | | | | | |
| LAZIO | FRASCATI | | | | 197 | 26.8 | 12 | 537 | 73.2 | 33 | 734 | 69.7 | 45 | | | | | | |
| | ROMA | | | | 157 | 49.2 | 10 | 162 | 50.8 | 10 | 319 | 30.3 | 20 | | | | | | |
| | TOTALE | | | | 354 | 33.6 | 22 | 699 | 66.4 | 43 | 1053 | 5.2 | 65 | | | | | | |
| LOMBARDIA | BRESCIA | | | | 260 | 50.5 | 16 | 255 | 49.5 | 16 | 515 | 8.9 | 32 | | | | | | |
| | CHIARI | 277 | 30.9 | 17 | 326 | 36.4 | 20 | 292 | 32.7 | 18 | 895 | 15.5 | 55 | | | | | | |
| | MILANO** | 135 | 9.0 | 9 | 359 | 24.0 | 22 | 1002 | 67.0 | 62 | 1496 | 25.8 | 93 | | | | | | |
| | SESTO S.G. | | | | 447 | 28.2 | 28 | 1136 | 71.8 | 70 | 1583 | 27.4 | 98 | | | | | | |
| | TREVIGLIO | 142 | 11.8 | 8 | 436 | 36.2 | 28 | 626 | 52.0 | 39 | 1204 | 20.8 | 75 | | | | | | |
| | VARESE | | | | 92 | | 5 | | | | 92 | 1.6 | 5 | | | | | | |
| | TOTALE | 554 | 9.6 | 34 | 1920 | 33.2 | 119 | 3311 | 57.2 | 205 | 5785 | 28.7 | 358 | | | | | | |

(Segue)

** Il sottocampione di Milano è stato così sostituito: i 9 alunni della Primaria, con Genova; i 22 studenti del 1° grado, sono stati distribuiti tra 12 di Alasio e 10 di Chatillon; i 62 studenti del 2° grado, sono stati distribuiti tra 22 ad Alasio, 20 a Genova, 20 a Chatillon.

(Segue)

| REGIONE | SCUOLE | STUDENTI | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------|------------------------|-------------|-------------|------------|-------------|-------------|------------|--------------|-------------|------------|--------------|--------------|-------------|----|---|----|
| | | Primaria | | | Sec. 1° | | | Sec. 2° | | | TOTALE | | | | | |
| | | U. | % | C. | U. | % | C. | U. | % | C. | U. | % | C. | U. | % | C. |
| PIEMONTE | BORGOMANERO | | | | 186 | 44.2 | 1 | 235 | 55.8 | 14 | 421 | 9.5 | 26 | | | |
| | BRA | | | | 105 | 84.7 | 7 | 19 | 15.3 | 1 | 124 | 2.8 | 8 | | | |
| | CHIERI | | | | 174 | | 11 | | | | 174 | 3.9 | 11 | | | |
| | CUMANA | | | | 177 | 72.0 | 11 | 69 | 28.0 | 4 | 246 | 5.5 | 15 | | | |
| | IVREA | 152 | 55.1 | 9 | 124 | 44.9 | 8 | | | | 276 | 6.2 | 17 | | | |
| | LOMBRIASCO | | | | 125 | 31.6 | 7 | 270 | 68.4 | 17 | 395 | 8.9 | 24 | | | |
| | NOVARA | | | | 283 | 52.7 | 18 | 254 | 47.3 | 16 | 537 | 12.1 | 34 | | | |
| | S. BENIGNO | | | | 127 | | 8 | | | | 127 | 2.8 | 8 | | | |
| | TO AGNELLI | | | | 378 | 50.6 | 23 | 369 | 49.4 | 23 | 747 | 16.9 | 46 | | | |
| | TO RUJA | 255 | 61.6 | 16 | 159 | 38.4 | 10 | | | | 414 | 9.3 | 26 | | | |
| TO-VALDOCCO | | | | 231 | | 14 | | | | 231 | 5.2 | 14 | | | | |
| TO-VALSALICE | | | | 207 | 27.6 | 12 | 542 | 72.4 | 34 | 749 | 16.9 | 46 | | | | |
| | TOTALE | 407 | 9.2 | 25 | 2276 | 51.2 | 141 | 1758 | 39.6 | 109 | 4441 | 22.0 | 275 | | | |
| SICILIA | GELA | 227 | 32.4 | 13 | 140 | 20.0 | 9 | 334 | 47.6 | 21 | 701 | 40.7 | 43 | | | |
| | MESSINA | 125 | | 8 | | | | | | | 125 | 7.2 | 8 | | | |
| | PALERMO | | | | 262 | 29.2 | 16 | 635 | 70.8 | 39 | 897 | 52.1 | 55 | | | |
| | TOTALE | 352 | 20.4 | 21 | 402 | 23.1 | 25 | 969 | 56.2 | 60 | 1723 | 6.2 | 106 | | | |
| VENETO | BELLUNO | 178 | 69.2 | 11 | 79 | 30.8 | 5 | | | | 257 | 7.8 | 16 | | | |
| | CASTELLO di GODEGO | 127 | 34.3 | 8 | 243 | 65.7 | 15 | | | | 370 | 11.2 | 23 | | | |
| | MOGLIANO | 271 | 27.2 | 17 | 296 | 29.7 | 18 | 429 | 43.1 | 26 | 996 | 30.0 | 61 | | | |
| | MESTRE | | | | | | | 204 | | 13 | 204 | 6.2 | 13 | | | |
| | VERONA DB | 105 | 12.9 | 6 | 201 | 24.8 | 12 | 505 | 62.3 | 31 | 811 | 24.5 | 50 | | | |
| | VERONA S. ZENO | | | | | | | 671 | | 42 | 671 | 20.3 | 42 | | | |
| | TOTALE | 681 | 20.6 | 42 | 819 | 24.7 | 51 | 1809 | 54.7 | 112 | 3309 | 16.4 | 205 | | | |
| | TOTALE GENERALE | 2448 | 12.1 | 151 | 7033 | 34.8 | 435 | 10698 | 53.1 | 664 | 20179 | 100.0 | 1250 | | | |

2.2. Norme per la scelta dei soggetti da intervistare con metodo casuale e per la somministrazione del questionario

Nel contattare le scuole sono state date le seguenti istruzioni.

2.2.1. Modalità di scelta con metodo casuale

1. Utilizzare la lista dei soggetti di una classe (se il numero da intervistare è piccolo) oppure (se il numero è consistente) di più classi/corsi.
2. Sorteggiare la classe (o classi) da coinvolgere nell'indagine; a seconda del numero indicato dalla tabella estrarre dalla lista 5 max 6 studenti per classe; l'estrazione può essere:
 - a) del tutto casuale (5 max 6 soggetti);
 - b) oppure creando il numero d'intervallo, secondo questo procedimento: dividere il totale dei soggetti della classe per il numero dei soggetti da intervistare come indicato dalla tabella;
 - 2.1. tale operazione permette di ottenere il numero d'intervallo; esempio: se la lista è composta da 30 soggetti ed è previsto di intervistarne solo 5, il numero d'intervallo è 6;
 - 2.2. a questo punto si prende un punto "a caso" dei nominativi presenti nella lista (preferibilmente verso la metà) e, partendo da lì si contano 6 nominativi: l'ultimo dei 6 diventa il primo dei 5 soggetti da intervistare; si procede per altri 6 nominativi e si ottiene il secondo; e così avanti; quando termina la lista si riprende dall'inizio, fino a completare il numero dei soggetti da selezionare.

2.2.2. Norme per la somministrazione del questionario

3. Per la compilazione del questionario si consiglia di portare i soggetti estratti in un luogo a parte, dove non possono essere disturbati dai compagni e dove è indispensabile la presenza di un insegnante o altro personale responsabile.
4. L'insegnante o altro personale deputato al rilevamento in loco:
 - presenta gli scopi della ricerca e motiva a collaborare;
 - consegna il questionario individualmente;
 - dà le istruzioni sul modo di rispondere alle domande;
 - offre sostegno agli intervistati in caso di richiesta di chiarimenti;
 - fa rispettare la privacy controllando che ognuno compili da solo il questionario e raccogliendolo quando uno ha terminato.
5. Nella scelta delle classi si consiglia di intervistare:
 - nella Primaria, gli alunni del IV e V anno;
 - nella Secondaria di 1° grado, gli studenti del II e III anno;
 - nella Secondaria di 2° grado, gli studenti del II e IV anno.
6. Infine per intervistare i soggetti del campione, occorre informare prima i genitori e ottenere il loro consenso per il trattamento statistico dei dati firmando una lettera "liberatoria" della scuola o del CFP.

3. LE PROCEDURE DI ANALISI DEI DATI

Terminata la fase di raccolta dei questionari, è stato definito il piano di codifica, che consiste nell'elenco numerato di tutte le variabili generate da ogni questionario, ciascuna riportata con le rispettive modalità e i valori a esse associati. In base al piano di codifica si è, infine, proceduto alla costruzione della matrice dei dati, sulla quale sono state applicate diverse procedure di analisi scelte in funzione degli obiettivi della ricerca e, di volta in volta, del tipo di variabili generate dai questionari. I dati raccolti sono stati, quindi, sottoposti a varie procedure di analisi, dalle più semplici analisi monovariate alle più sofisticate analisi multivariate, in particolare:

- l'analisi delle frequenze per tutte le variabili;
- l'analisi di tabelle di contingenza per lo studio delle relazioni tra coppie di variabili ritenute particolarmente rilevanti;
- procedure di analisi fattoriale (Analisi delle Componenti Principali, ACP) disponibili nel *software* SPSS³ (*Statistical Package for the Social Sciences*) e l'analisi della varianza fattoriale⁴ in relazione alle variabili considerate significative⁵;
- le procedure di Analisi delle Corrispondenze Multiple (ACM) e di *Clustering* incluse nel *package* SPAD⁶ (*Système Portable pour l'Analyse des Données*).

L'analisi monovariata fornisce una prima descrizione del campione, mostrando come questo si differenzia al suo interno in funzione delle modalità di ciascuna variabile. L'analisi bivariata viene condotta mediante la costruzione di tabelle di contingenza, che consentono di studiare la distribuzione congiunta delle modalità di coppie di variabili. Le analisi multivariate o multidimensionali, sono utilizzate per studiare la struttura dei dati in base alle relazioni tra le variabili, prendendo in considerazione contemporaneamente più variabili. L'obiettivo principale è quello di rappresentare un numero p di variabili, mediante k nuove variabili (dove k è un numero inferiore a p), in modo tale che siano una sintesi delle p variabili originarie e ne riproducano la maggior parte possibile di informazione. Le nuove k variabili "sintetiche", dimensioni latenti sottese alle p variabili originarie, sono dette "fattori".

³ SPSS (originariamente *Statistical Package for the Social Sciences*, recentemente modificato in *Statistical Product and Service Solutions*) è stato realizzato nella sua prima versione nel 1968 da Norman H. Nie, Dale H. Bent e C. Hadlai Hull ed è probabilmente il programma più utilizzato per l'analisi statistica nelle scienze sociali.

⁴ ARENI A. - ERCOLANI A.P. - SCALISI G., *Introduzione all'uso della statistica in psicologia*. Milano 1994, LED.

⁵ I risultati sono riportati nel testo solo nel caso di un riscontro di differenze statisticamente significative tra le medie dei punteggi fattoriali dei vari gruppi.

⁶ LEBART L. - MORINEAU A., *SPAD Système Portable Pour l'Analyse des Données*. Cisia, Paris 1982. Ed anche LEBART L. - MORINEAU A. - FÉNELON J.P., *Traitement Des Données Statistiques, méthode et programmes*. Paris 1979, Dunod; LEBART L. - MORINEAU A. - FÉNELON J.P., *Techniques De La Description Statistique*. Paris 1987, Dunod.

In particolare, l'Analisi delle Componenti Principali (ACP) consente di ridurre un determinato insieme di variabili in un insieme meno numeroso di nuove variabili, denominate componenti principali, che sono combinazioni lineari delle variabili originarie, cioè sintesi delle interrelazioni tra queste. È possibile applicare l'ACP su variabili cardinali o quasi-cardinali (o, di fatto, trattate come tali). Le componenti principali vengono estratte a partire da una matrice di correlazione multipla, che riporta i coefficienti di correlazione tra tutte le variabili originarie. Ogni componente è determinata da variabili che hanno fra loro elevati coefficienti di correlazione. Innanzitutto, si procede all'individuazione della prima componente principale, cioè quella componente che rappresenta la migliore combinazione lineare delle variabili che spiega o che ne riproduce la maggior quota di varianza (variabilità dei dati). Per la seconda componente si procede allo stesso modo, individuando la combinazione lineare che spiega la maggior parte di varianza residua (quel che resta della varianza totale dopo aver tolto la parte spiegata dalla prima componente principale). Il peso fattoriale o (coefficiente di) saturazione di una variabile in una componente, variando tra -1 e $+1$, rappresenta l'intensità della relazione esistente tra l'una e l'altra e indica, pertanto, quanto la variabile incide nella determinazione della componente stessa. L'interpretazione di ogni componente e l'individuazione di ciò che essa rappresenta si basano, di conseguenza, sul riferimento alle variabili con le saturazioni più elevate. Elevando al quadrato il coefficiente di saturazione si ottiene il coefficiente di determinazione, che rappresenta la proporzione di varianza che una variabile e la componente principale che essa concorre a determinare hanno in comune. La somma dei coefficienti di determinazione di tutte le variabili saturate in una stessa componente principale è detta autovalore ed esprime la quota di varianza complessiva spiegata dalla componente stessa. L'autovalore viene, dunque, calcolato per ogni componente estratta e può essere facilmente trasformato in percentuale di varianza spiegata⁷. La rotazione degli assi fattoriali, infine, è un metodo che permette, al termine dell'analisi fattoriale, di trovare la soluzione più semplice, ossia quella soluzione nella quale ciascuna variabile ha saturazioni elevate in un solo fattore. La rotazione può essere ortogonale (*Varimax*) se i fattori sono ipotizzati come indipendenti, oppure obliqua (*Oblimin*) se, invece, si ritengono i fattori correlati fra loro.

Per le variabili categoriali non ordinate, o considerate come tali, una tecnica molto efficace di analisi multidimensionale è l'Analisi delle Corrispondenze Multiple (ACM), elaborata agli inizi degli Anni '70 dalla scuola francese di J.P. Benzécri⁸. Come le altre procedure di analisi fattoriale, l'ACM consente di individuare fattori, cioè dimensioni latenti sottese ai dati, che sintetizzano le molteplici relazioni tra le variabili coinvolte nell'analisi. Le variabili le cui modalità concorrono

⁷ Con il rapporto tra autovalore e varianza complessiva, moltiplicato per 100, si calcola la percentuale di varianza spiegata da ciascuna componente principale.

⁸ BENZÉCRI J.P., *L'analyse des données*, Paris 1973, Dunod.

alla determinazione dei fattori sono dette variabili “attive”. Sono denominate, invece, variabili “illustrative”, o supplementari, quelle le cui modalità non concorrono alla determinazione dei fattori, ma la cui posizione sugli assi fattoriali può contribuire all’interpretazione dei fattori stessi. L’ACM studia le relazioni tra variabili attraverso il test del Chi² e può essere applicata a partire da una matrice logico-disgiuntiva completa che riporta in colonna le q modalità delle p variabili “attive”, considerate come variabili a sé con modalità “presente” e “assente”, e in riga le n unità d’analisi. Le q modalità della matrice logico-disgiuntiva completa vengono incrociate tra loro in modo da ottenere una matrice delle corrispondenze multiple (matrice di Burt). In ogni cella di questa matrice compare il numero di unità d’analisi che presentano contemporaneamente l’alternativa “presente” per entrambe le modalità a essa corrispondenti. A ciascun fattore è associato un autovalore (o valore proprio λ) che rappresenta la quota d’inerzia (variabilità dei dati) spiegata dal fattore stesso. I fattori estratti vengono valutati in funzione della quota di inerzia spiegata e nell’analisi vengono presi in considerazione soltanto i fattori con gli autovalori più elevati. La somma degli autovalori di tutti i k fattori individuati è uguale all’inerzia totale (o traccia) della matrice dei dati. Il rapporto tra l’autovalore di un determinato fattore e la somma degli autovalori di tutti i fattori corrisponde alla proporzione d’inerzia spiegata da quel fattore⁹. Sulla base dei risultati dell’ACM e considerando i punteggi fattoriali dei casi considerati sui fattori estratti, è possibile applicare l’Analisi dei Cluster. Con la denominazione *Cluster Analysis* si indicano procedure per mezzo delle quali è possibile costruire, coinvolgendo più variabili contemporaneamente, un numero ridotto di classi o gruppi (*clusters*) di unità di un determinato insieme, in modo che le unità di una stessa classe siano il più possibile omogenee tra loro rispetto alle modalità delle variabili considerate e che ogni unità sia contenuta in una classe soltanto.

La “bontà” della partizione effettuata si definisce mediante un criterio che tiene conto dell’inerzia entro le classi e dell’inerzia tra le classi: quanto meno elevata è l’inerzia entro le classi, tanto più ogni classe è al proprio interno omogenea; quanto più elevata è l’inerzia tra le classi, tanto più le classi sono tra loro eterogenee. Il metodo di *cluster analysis* utilizzato da SPAD è un algoritmo misto che adotta prima una logica non gerarchica aggregando i casi intorno a n centri mobili scelti casualmente. Il procedimento di aggregazione viene ripetuto ricalcolando ad ogni iterazione i centri di gravità delle classi finché l’inerzia interna di ciascuna classe non è minima. La partizione del campione in n classi viene poi confrontata

⁹ DI FRANCO G., *Tecniche e modelli di analisi multivariata dei dati*. Roma 1997, Seam; DI FRANCO G., *EDS: Esplorare, descrivere e sintetizzare i dati*. Milano 2001, FrancoAngeli; DI FRANCO G., *Corrispondenze multiple e altre tecniche multivariate per variabili categoriali*. Milano 2006, FrancoAngeli; DI FRANCO G., *Il modello fattoriale classico e l’analisi in componenti principali*, in CANNAVÒ L. - FRUDÀ L. (a cura di), *Ricerca sociale. Dall’analisi esplorativa al data mining*. Vol. III, Roma 2007, Carocci, pp. 57-88; DI FRANCO G. - MARRADI A., *Analisi fattoriale e analisi in componenti principali*, Acireale 2003, Bonanno.

con quella ottenuta partendo da altri n centri estratti casualmente. Lo scopo è individuare classi stabili, ossia insiemi di casi che appartengono alla stessa classe nelle diverse partizioni ottenute. Per ogni modalità delle variabili che caratterizzano ciascun gruppo, vengono riportate nelle tabelle i parametri: *% of category in group*, ossia la percentuale di casi con la modalità considerata, sul totale del cluster; *% of category in set*, cioè la percentuale di casi con la modalità considerata, sul totale del campione; *% of group in category*, la percentuale di casi con la modalità considerata che rientrano nel cluster, sul totale del campione. Infine, si riporta il Valore Test (V.T.), che è essenzialmente un test di significatività statistica: quando il Valore Test è maggiore di 0, questo significa che la categoria è sovra-rappresentata nel gruppo¹⁰.

¹⁰ Il software SPAD mostra solo gli elementi caratteristici del gruppo con un valore test $\geq 1,96$.

FREQUENZE SCUOLA SECONDARIA 1° GRADO E SCUOLA SECONDARIA 2° GRADO A CONFRONTO

| Sesso | SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO | | | SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO | | |
|--------------|-------------------------------|------|------------|---------------------------------|------|------------|
| | F | % | % cumulata | F | % | % cumulata |
| Maschio | 235 | 52,9 | 52,9 | 348 | 61,7 | 62,4 |
| Femmina | 209 | 47,1 | 100 | 210 | 37,2 | 100 |
| Totale | 444 | 100 | 100 | 558 | 98,9 | 100 |
| Non risposto | | | | 6 | 1,1 | |
| N | 444 | 100 | 100 | 564 | 100 | |

| Età | SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO | | | SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO | | |
|--------------|-------------------------------|------|------------|---------------------------------|-----|------|
| | F | % | % cumulata | Età | F | % |
| 11-12 anni | 211 | 47,5 | 48 | 13-16 anni | 285 | 50,5 |
| 2 13-14 anni | 229 | 51,6 | 100 | 17-21 anni | 269 | 47,7 |
| Totale | 440 | 99,1 | 100 | Totale | 554 | 98,2 |
| Non risposto | 4 | 0,9 | | Non risposto | 10 | 1,8 |
| N | 444 | 100 | | N | 564 | 100 |

| ZONA | SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO | | | SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO | | |
|--------------------------|-------------------------------|----------|------------|---------------------------------|------|------------|
| | F | % | % cumulata | F | % | % cumulata |
| Nord | 329 | 74,1 | 74,1 | 367 | 65,1 | 65,1 |
| Centro | 57 | 12,8 | 12,8 | 82 | 14,5 | 79,6 |
| Sud | 58 | 13,1 | 100 | 115 | 20,4 | 100 |
| Totale | 444 | 100 | 100 | 564 | 100 | 100 |
| Zona REC | F | % | | | | |
| Piemonte e Valle d'Aosta | 132 | 29,7 | | | | |
| Nord | 148 | 33,3 | | | | |
| Centro | 106 | 23,9 | | | | |
| Sud | 58 | 13,1 | | | | |
| Totale | 444 | 100,0 | | | | |

| Set figlio di: | SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO | | | SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO | | |
|--|-------------------------------|-------------|------------|---------------------------------|-------------|------------|
| | F | % valida | % cumulata | F | % valida | % cumulata |
| Genitori entrambi italiani | 398 | 89,6 | 89,8 | 526 | 93,3 | 94,6 |
| Una coppia formata da un genitore italiano e uno immigrato da un altro Stato | 31 | 7,0 | 7,0 | 22 | 3,9 | 4,0 |
| Genitori entrambi immigrati | 14 | 3,2 | 3,2 | 8 | 1,4 | 1,4 |
| Totale | 443 | 99,8 | 100,0 | 556 | 98,6 | 100,0 |
| Non risposto | 1 | ,2 | | 8 | 1,4 | |
| N | 444 | 100,0 | | 564 | 100,0 | |

| Attualmente vivi: | SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO | | | SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO | | |
|---|-------------------------------|-------------|------------|---------------------------------|-------------|------------|
| | F | % valida | % cumulata | F | % valida | % cumulata |
| Con entrambi i genitori | 398 | 89,6 | 90,5 | 475 | 84,2 | 85,3 |
| Con un genitore | 26 | 5,9 | 5,9 | 56 | 9,9 | 10,1 |
| Con un genitore e con il/la sua/la compagna/o | 10 | 2,3 | 2,3 | 11 | 2,0 | 2,0 |
| Altro | 6 | 1,4 | 1,4 | 15 | 2,7 | 2,7 |
| Totale | 440 | 99,1 | 100,0 | 557 | 98,8 | 100,0 |
| Non risposto | 4 | ,9 | | 7 | 1,2 | |
| N | 444 | 100,0 | | 564 | 100,0 | |

| Titolo di studio Padre | SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO | | | | SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO | | | |
|--|-------------------------------|-------|----------|------------|---------------------------------|-------|----------|------------|
| | F | % | % valida | % cumulata | F | % | % valida | % cumulata |
| Nessun titolo (elementari non terminate) | 5 | 1,1 | 1,2 | 1,2 | 6 | 1,1 | 1,1 | 1,1 |
| Licenza elementare | 3 | ,7 | ,7 | 1,9 | 10 | 1,8 | 1,8 | 2,9 |
| Licenza media | 53 | 11,9 | 12,7 | 14,6 | 82 | 14,5 | 14,9 | 17,9 |
| Qualifica o diploma professionale | 82 | 18,5 | 19,7 | 34,3 | 63 | 11,2 | 11,5 | 29,3 |
| Diploma di Stato (maturità) | 116 | 26,1 | 27,8 | 62,1 | 188 | 33,3 | 34,2 | 63,6 |
| Laurea | 158 | 35,6 | 37,9 | 100,0 | 200 | 35,5 | 36,4 | 100,0 |
| Totale | 417 | 93,9 | 100,0 | | 549 | 97,3 | 100,0 | |
| Non risposto | 27 | 6,1 | | | 15 | 2,7 | | |
| N | 444 | 100,0 | | | 564 | 100,0 | | |
| Titolo di studio Madre | F | % | % valida | % cumulata | F | % | % valida | % cumulata |
| Nessun titolo (elementari non terminate) | 4 | ,9 | ,9 | ,9 | 7 | 1,2 | 1,3 | 1,3 |
| Licenza elementare | 5 | 1,1 | 1,2 | 2,1 | 7 | 1,2 | 1,3 | 2,6 |
| Licenza media | 41 | 9,2 | 9,7 | 11,8 | 68 | 12,1 | 12,4 | 15,0 |
| Qualifica o diploma professionale | 77 | 17,3 | 18,2 | 30,1 | 73 | 12,9 | 13,3 | 28,3 |
| Diploma di Stato (maturità) | 142 | 32,0 | 33,6 | 63,7 | 217 | 38,5 | 39,6 | 67,9 |
| Laurea | 153 | 34,5 | 36,3 | 100,0 | 176 | 31,2 | 32,1 | 100,0 |
| Totale | 422 | 95,0 | 100,0 | | 548 | 97,2 | 100,0 | |
| Non risposto | 22 | 5,0 | | | 16 | 2,8 | | |
| N | 444 | 100,0 | | | 564 | 100,0 | | |

| Titolo di studio padre ricodificato | SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO | | | SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO | | |
|--|-------------------------------|----------|-----------------|---------------------------------|----------|-----------------|
| | F | % | % valida | F | % | % valida |
| Licenza media o titolo inferiore | 61 | 13,7 | 14,6 | 98 | 17,4 | 17,9 |
| Qualifica o diploma professionale | 82 | 18,5 | 19,7 | 63 | 11,2 | 11,5 |
| Diploma di Stato (maturità) | 116 | 26,1 | 27,8 | 188 | 33,3 | 34,2 |
| Laurea | 158 | 35,6 | 37,9 | 200 | 35,5 | 36,4 |
| Totale | 417 | 93,9 | 100,0 | 549 | 97,3 | 100,0 |
| Non risposto | 27 | 6,1 | | 15 | 2,7 | |
| N | 444 | 100,0 | | 564 | 100,0 | |
| Titolo di studio madre ricodificato | F | % | % valida | F | % | % valida |
| Licenza media o titolo inferiore | 50 | 11,3 | 11,8 | 82 | 14,5 | 15,0 |
| Qualifica o diploma professionale | 77 | 17,3 | 18,2 | 73 | 12,9 | 13,3 |
| Diploma di stato (maturità) | 142 | 32,0 | 33,6 | 217 | 38,5 | 39,6 |
| Laurea | 153 | 34,5 | 36,3 | 176 | 31,2 | 32,1 |
| Totale | 422 | 95,0 | 100,0 | 548 | 97,2 | 100,0 |
| Non risposto | 22 | 5,0 | | 16 | 2,8 | |
| N | 444 | 100,0 | | 564 | 100,0 | |

| Chi ha scelto di iscriverci a questa scuola salesiana | SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO | | | SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO | | |
|---|-------------------------------|-------|----------|---------------------------------|-------|----------|
| | F | % | % valida | F | % | % valida |
| I tuoi genitori insieme a te | 347 | 78,2 | 78,7 | 432 | 76,6 | 77,8 |
| I tuoi genitori, senza il tuo parere | 49 | 11,0 | 11,1 | 29 | 5,1 | 5,2 |
| I tuoi genitori in disaccordo con te | 27 | 6,1 | 6,1 | 18 | 3,2 | 3,2 |
| Tu da solo | 11 | 2,5 | 2,5 | 70 | 12,4 | 12,6 |
| Altro (specificare) | 7 | 1,6 | 1,6 | 6 | 1,1 | 1,1 |
| Totale | 441 | 99,3 | 100,0 | 555 | 98,4 | 100,0 |
| Non risposto | 3 | ,7 | | 9 | 1,6 | |
| N | 444 | 100,0 | | 564 | 100,0 | |

| Stai incontrando difficoltà nel tuo percorso scolastico? | SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO | | | SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO | | | | |
|--|-------------------------------|-------|----------|---------------------------------|-----|-------|----------|------------|
| | F | % | % valida | % cumulata | F | % | % valida | % cumulata |
| Sì | 21 | 4,7 | 4,7 | 4,7 | 42 | 7,4 | 7,5 | 7,5 |
| In parte | 170 | 38,3 | 38,3 | 43,0 | 285 | 50,5 | 51,1 | 58,6 |
| No | 253 | 57,0 | 57,0 | 100,0 | 231 | 41,0 | 41,4 | 100,0 |
| Totale | 444 | 100,0 | 100,0 | | 558 | 98,9 | 100,0 | |
| Non risposto | 0 | 0,0 | 0,0 | | 6 | 1,1 | | |
| N | 444 | 100,0 | 100,0 | | 564 | 100,0 | | |

| Rapporti tra i salesiani e i docenti | SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO | | | SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO | | | | |
|--------------------------------------|-------------------------------|-------|----------|---------------------------------|-----|-------|----------|------------|
| | F | % | % valida | % cumulata | F | % | % valida | % cumulata |
| Di collaborazione | 188 | 42,3 | 43,3 | 43,3 | 262 | 46,5 | 47,0 | 47,0 |
| Amichevoli | 118 | 26,6 | 27,2 | 70,5 | 97 | 17,2 | 17,4 | 64,5 |
| Di rispetto reciproco | 113 | 25,5 | 26,0 | 96,5 | 173 | 30,7 | 31,1 | 95,5 |
| Professionali, distaccati | 14 | 3,2 | 3,2 | 99,8 | 20 | 3,5 | 3,6 | 99,1 |
| Freddi | 1 | ,2 | ,2 | 100,0 | 3 | ,5 | ,5 | 99,6 |
| Totale | 434 | 97,7 | 100,0 | | 2 | ,4 | ,4 | 100,0 |
| Non risposto | 10 | 2,3 | | | 557 | 98,8 | 100,0 | |
| N | 444 | 100,0 | | | 7 | 1,2 | | |
| | | | | | 564 | 100,0 | | |

| Rapporti tra i salesiani e gli studenti | SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO | | | SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO | | | | |
|---|-------------------------------|-------|----------|---------------------------------|-----|-------|----------|------------|
| | F | % | % valida | % cumulata | F | % | % valida | % cumulata |
| Di collaborazione | 73 | 16,4 | 16,7 | 16,7 | 72 | 12,8 | 12,9 | 12,9 |
| Amichevoli | 239 | 53,8 | 54,7 | 71,4 | 264 | 46,8 | 47,4 | 60,3 |
| Di rispetto reciproco | 103 | 23,2 | 23,6 | 95,0 | 159 | 28,2 | 28,5 | 88,9 |
| Professionali, distaccati | 12 | 2,7 | 2,7 | 97,7 | 39 | 6,9 | 7,0 | 95,9 |
| Freddi | 8 | 1,8 | 1,8 | 99,5 | 17 | 3,0 | 3,1 | 98,9 |
| Totale | 2 | ,5 | ,5 | 100,0 | 6 | 1,1 | 1,1 | 100,0 |
| Non risposto | 437 | 98,4 | 100,0 | | 557 | 98,8 | 100,0 | |
| N | 7 | 1,6 | | | 7 | 1,2 | | |
| Totale | 444 | 100,0 | | | 564 | 100,0 | | |

| | SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO | | | | SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO | | | |
|--|-------------------------------|-------|----------|------------|---------------------------------|-------|----------|------------|
| | F | % | % valida | % cumulata | F | % | % valida | % cumulata |
| Gli insegnanti conoscono eventuali problemi presenti nella tua famiglia | | | | | | | | |
| Molto | 29 | 6,5 | 6,6 | 6,6 | 12 | 2,1 | 2,2 | 2,2 |
| Abbastanza | 96 | 21,6 | 21,8 | 28,3 | 84 | 14,9 | 15,2 | 17,3 |
| Poco | 149 | 33,6 | 33,8 | 62,1 | 171 | 30,3 | 30,9 | 48,2 |
| Per nulla | 167 | 37,6 | 37,9 | 100,0 | 287 | 50,9 | 51,8 | 100,0 |
| Totale | 441 | 99,3 | 100,0 | | 554 | 98,2 | 100,0 | |
| Non risposto | 3 | ,7 | | | 10 | 1,8 | | |
| N | 444 | 100,0 | | | 564 | 100,0 | | |
| Gli insegnanti conoscono lo stile educativo presente in famiglia | | | | | | | | |
| Molto | 116 | 26,1 | 26,3 | 26,3 | 42 | 7,4 | 7,5 | 7,5 |
| Abbastanza | 162 | 36,5 | 36,7 | 63,0 | 193 | 34,2 | 34,6 | 42,2 |
| Poco | 108 | 24,3 | 24,5 | 87,5 | 175 | 31,0 | 31,4 | 73,6 |
| Per nulla | 55 | 12,4 | 12,5 | 100,0 | 147 | 26,1 | 26,4 | 100,0 |
| Totale | 441 | 99,3 | 100,0 | | 557 | 98,8 | 100,0 | |
| Non risposto | 3 | ,7 | | | 7 | 1,2 | | |
| N | 444 | 100,0 | | | 564 | 100,0 | | |

| SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO | | | | SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO | | | |
|---|-----|-------|----------|---------------------------------|-----|-------|----------|
| | F | % | % valida | | F | % | % valida |
| I genitori partecipano alla definizione del PE (Progetto Educativo) | | | | | | | |
| Sempre | 101 | 22,7 | 23,5 | 23,5 | 58 | 10,3 | 11,0 |
| Qualche volta | 200 | 45,0 | 46,6 | 70,2 | 186 | 33,0 | 35,2 |
| Mai | 128 | 28,8 | 29,8 | 100,0 | 285 | 50,5 | 53,9 |
| Totale | 429 | 96,6 | 100,0 | | 529 | 93,8 | 100,0 |
| Non risposto | 15 | 3,4 | | | 35 | 6,2 | |
| N | 444 | 100,0 | | | 564 | 100,0 | |
| I genitori partecipano agli organi collegiali della Scuola | | | | | | | |
| Sempre | 90 | 20,3 | 21,1 | 21,1 | 82 | 14,5 | 15,5 |
| Qualche volta | 174 | 39,2 | 40,7 | 61,8 | 227 | 40,2 | 42,8 |
| Mai | 163 | 36,7 | 38,2 | 100,0 | 221 | 39,2 | 41,7 |
| Totale | 427 | 96,2 | 100,0 | | 530 | 94,0 | 100,0 |
| Non risposto | 17 | 3,8 | | | 34 | 6,0 | |
| N | 444 | 100,0 | | | 564 | 100,0 | |
| I genitori partecipano ai corsi di formazione specifici per genitori | | | | | | | |
| Sempre | 65 | 14,6 | 15,0 | 15,0 | 34 | 6,0 | 6,3 |
| Qualche volta | 168 | 37,8 | 38,8 | 53,8 | 142 | 25,2 | 26,3 |
| Mai | 200 | 45,0 | 46,2 | 100,0 | 364 | 64,5 | 67,4 |
| Totale | 433 | 97,5 | 100,0 | | 540 | 95,7 | 100,0 |
| Non risposto | 11 | 2,5 | | | 24 | 4,3 | |
| N | 444 | 100,0 | | | 564 | 100,0 | |

| | SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO | | | | SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO | | | |
|--|-------------------------------|-------|----------|------------|---------------------------------|-------|----------|------------|
| | F | % | % valida | % cumulata | F | % | % valida | % cumulata |
| Quando navighi in internet i tuoi genitori ti controllano | | | | | | | | |
| Spesso | 92 | 20,7 | 21,1 | 21,1 | 29 | 5,1 | 5,2 | 5,2 |
| Qualche volta | 206 | 46,4 | 47,1 | 68,2 | 133 | 23,6 | 23,8 | 29,0 |
| Mai | 139 | 31,3 | 31,8 | 100,0 | 397 | 70,4 | 71,0 | 100,0 |
| Totale | 437 | 98,4 | 100,0 | | 559 | 99,1 | 100,0 | |
| 0 Non risposto | 7 | 1,6 | | | 5 | ,9 | | |
| N | 444 | 100,0 | | | 564 | 100,0 | | |
| Quando navighi in internet litighi/discuti con i tuoi genitori sul troppo tempo che passi | | | | | | | | |
| Spesso | 35 | 7,9 | 8,0 | 8,0 | 42 | 7,4 | 7,5 | 7,5 |
| Qualche volta | 171 | 38,5 | 39,3 | 47,4 | 182 | 32,3 | 32,6 | 40,1 |
| Mai | 229 | 51,6 | 52,6 | 100,0 | 334 | 59,2 | 59,9 | 100,0 |
| Totale | 435 | 98,0 | 100,0 | | 558 | 98,9 | 100,0 | |
| 0 Non risposto | 9 | 2,0 | | | 6 | 1,1 | | |
| N | 444 | 100,0 | | | 564 | 100,0 | | |
| Navighi anche di sera tardi o di notte | | | | | | | | |
| Mai | 271 | 61,0 | 62,3 | 62,3 | 228 | 40,4 | 40,9 | 40,9 |
| Qualche volta | 126 | 28,4 | 29,0 | 91,3 | 236 | 41,8 | 42,3 | 83,2 |
| Spesso | 38 | 8,6 | 8,7 | 100,0 | 94 | 16,7 | 16,8 | 100,0 |
| Totale | 435 | 98,0 | 100,0 | | 558 | 98,9 | 100,0 | |
| 0 Non risposto | 9 | 2,0 | | | 6 | 1,1 | | |
| N | 444 | 100,0 | | | 564 | 100,0 | | |

| Cosa fai quando bisticci con mamma e papà? | SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO | | | SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO | | | | |
|---|-------------------------------|------|----------|---------------------------------|-----|------|----------|------------|
| | F | % | % valida | % cumulata | F | % | % valida | % cumulata |
| Ti ribelli, fai capricci | 22 | 5 | 5 | 5 | 38 | 6,7 | 6,8 | 6,8 |
| Fai finta di niente e poi fai come ti pare | 25 | 5,6 | 5,7 | 10,7 | 60 | 10,6 | 10,8 | 17,6 |
| Non parli e vai in camera tua o esci | 93 | 20,9 | 21,1 | 31,8 | 95 | 16,8 | 17,1 | 34,7 |
| Reagisci male, ma poi fai quello che dicono | 151 | 34 | 34,3 | 66,1 | 192 | 34 | 34,5 | 69,2 |
| Cerchi di capire perché l'hanno fatto e ne parli con loro | 127 | 28,6 | 28,9 | 95 | 153 | 27,1 | 27,5 | 96,8 |
| Altro | 22 | 5 | 5 | 100 | 18 | 3,2 | 3,2 | 100 |
| Totale | 440 | 99,1 | 100 | | 556 | 98,6 | 100 | |
| Non risposto | 4 | 0,9 | | | 8 | 1,4 | | |
| N | 444 | 100 | | | 564 | 100 | | |

| Nella tua famiglia non ci sono punizioni se trasgredisci le regole | SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO | | | SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO | | | | |
|--|-------------------------------|-------|----------|---------------------------------|-----|-------|----------|------------|
| | F | % | % valida | % cumulata | F | % | % valida | % cumulata |
| Vero | 62 | 14,0 | 14,2 | 14,2 | 117 | 20,7 | 21,1 | 21,1 |
| Vero, in parte | 150 | 33,8 | 34,2 | 48,4 | 202 | 35,8 | 36,4 | 57,5 |
| Falso | 226 | 50,9 | 51,6 | 100,0 | 236 | 41,8 | 42,5 | 100,0 |
| Totale | 438 | 98,6 | 100,0 | | 555 | 98,4 | 100,0 | |
| Non risposto | 6 | 1,4 | | | 9 | 1,6 | | |
| N | 444 | 100,0 | | | 564 | 100,0 | | |

| Appartieni a qualche gruppo/associazione? | SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO | | | SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO | | | | |
|---|-------------------------------|------|----------|---------------------------------|-----|-------|----------|------------|
| | F | % | % valida | % cumulata | F | % | % valida | % cumulata |
| No | 231 | 52 | 52,9 | 52,9 | 380 | 67,4 | 68,5 | 68,5 |
| Sì | 206 | 46,4 | 47,1 | 100 | 175 | 31,0 | 31,5 | 100,0 |
| Totale | 437 | 98,4 | 100 | | 555 | 98,4 | 100,0 | |
| Non risposto | 7 | 1,6 | | | 9 | 1,6 | | |
| N | 444 | 100 | | | 564 | 100,0 | | |

| Quanto è importante Dio nella tua vita? | SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO | | | SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO | | | | |
|---|-------------------------------|-------|----------|---------------------------------|-----|-------|----------|------------|
| | F | % | % valida | % cumolata | F | % | % valida | % cumolata |
| Per te Dio non esiste | 14 | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 42 | 7,4 | 7,6 | 7,6 |
| Per nulla importante | 3 | ,7 | ,7 | 3,9 | 34 | 6,0 | 6,1 | 13,7 |
| Poco importante | 34 | 7,7 | 7,9 | 11,8 | 124 | 22,0 | 22,4 | 36,1 |
| Abbastanza importante | 152 | 34,2 | 35,2 | 47,0 | 230 | 40,8 | 41,5 | 77,6 |
| Molto importante | 229 | 51,6 | 53,0 | 100,0 | 124 | 22,0 | 22,4 | 100,0 |
| Totale | 432 | 97,3 | 100,0 | | 554 | 98,2 | 100,0 | |
| Non risposto | 12 | 2,7 | | | 10 | 1,8 | | |
| N | 444 | 100,0 | | | 564 | 100,0 | | |

| Quando hai un problema preferisci risolverlo da solo | SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO | | | SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO | | | | |
|--|-------------------------------|-------|----------|---------------------------------|-----|-------|----------|------------|
| | F | % | % valida | % cumolata | F | % | % valida | % cumolata |
| Spesso | 61 | 13,7 | 14,8 | 14,8 | 131 | 23,2 | 24,8 | 24,8 |
| Qualche volta | 145 | 32,7 | 35,3 | 50,1 | 237 | 42,0 | 44,8 | 69,6 |
| Mai | 205 | 46,2 | 49,9 | 100,0 | 161 | 28,5 | 30,4 | 100,0 |
| Totale | 411 | 92,6 | 100,0 | | 529 | 93,8 | 100,0 | |
| Non risposto | 33 | 7,4 | | | 35 | 6,2 | | |
| N | 444 | 100,0 | | | 564 | 100,0 | | |

| Ti è capitato di avere un amico che fa uso di droga | SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO | | | SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO | | | | |
|---|-------------------------------|-------|----------|---------------------------------|-----|-------|----------|------------|
| | F | % | % valida | % cumolata | F | % | % valida | % cumolata |
| Spesso | 13 | 2,9 | 3,0 | 3,0 | 101 | 17,9 | 18,3 | 18,3 |
| Qualche volta | 26 | 5,9 | 6,0 | 8,9 | 194 | 34,4 | 35,1 | 53,3 |
| Mai | 397 | 89,4 | 91,1 | 100,0 | 258 | 45,7 | 46,7 | 100,0 |
| Totale | 436 | 98,2 | 100,0 | | 553 | 98,0 | 100,0 | |
| Non risposto | 8 | 1,8 | | | 11 | 2,0 | | |
| N | 444 | 100,0 | | | 564 | 100,0 | | |

| Quanto è importante Dio nella tua vita? | SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO | | | | SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO | | | |
|---|-------------------------------|-------|----------|------------|---------------------------------|-------|----------|------------|
| | F | % | % valida | % cumulata | F | % | % valida | % cumulata |
| Molto importante | 229 | 51,6 | 53,0 | 53,0 | 124 | 22,0 | 22,4 | 22,4 |
| Abbastanza importante | 152 | 34,2 | 35,2 | 88,2 | 230 | 40,8 | 41,5 | 63,9 |
| Poco importante | 34 | 7,7 | 7,9 | 96,1 | 124 | 22,0 | 22,4 | 86,3 |
| Per nulla importante | 3 | ,7 | ,7 | 96,8 | 34 | 6,0 | 6,1 | 92,4 |
| Per te Dio non esiste | 14 | 3,2 | 3,2 | 100,0 | 42 | 7,4 | 7,6 | 100,0 |
| Totale | 432 | 97,3 | 100,0 | | 554 | 98,2 | 100,0 | |
| Non risposto | 12 | 2,7 | | | 10 | 1,8 | | |
| N | 444 | 100,0 | | | 564 | 100,0 | | |

| Usi i videogiochi: | SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO | | | | SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO | | | |
|--------------------|-------------------------------|-------|----------|------------|---------------------------------|-------|----------|------------|
| | F | % | % valida | % cumulata | F | % | % valida | % cumulata |
| Mai | 77 | 17,3 | 18,2 | 18,2 | 124 | 22,0 | 22,6 | 22,6 |
| Qualche volta | 210 | 47,3 | 49,5 | 67,7 | 278 | 49,3 | 50,7 | 73,4 |
| Spesso | 137 | 30,9 | 32,3 | 100,0 | 146 | 25,9 | 26,6 | 100,0 |
| Totale | 424 | 95,5 | 100,0 | | 548 | 97,2 | 100,0 | |
| Non risposto | 20 | 4,5 | | | 16 | 2,8 | | |
| N | 444 | 100,0 | | | 564 | 100,0 | | |

Quanto tempo utilizzati mediamente al giorno:

| | SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO | | | | SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO | | | |
|---|-------------------------------|-------|----------|------------|---------------------------------|-------|----------|------------|
| | F | % | % valida | % cumulata | F | % | % valida | % cumulata |
| Consolle per videogiochi (PlayStation, PSP, Xbox, Wii) | | | | | | | | |
| Mai | 112 | 25,2 | 27,0 | 27,0 | 231 | 41,0 | 43,8 | 43,8 |
| Mezz'ora o meno | 133 | 30,0 | 32,0 | 59,0 | 139 | 24,6 | 26,4 | 70,2 |
| Un'ora | 123 | 27,7 | 29,6 | 88,7 | 99 | 17,6 | 18,8 | 89,0 |
| Due o tre ore | 40 | 9,0 | 9,6 | 98,3 | 45 | 8,0 | 8,5 | 97,5 |
| Più di tre ore | 7 | 1,6 | 1,7 | 100,0 | 13 | 2,3 | 2,5 | 100,0 |
| Totale | 415 | 93,5 | 100,0 | | 527 | 93,4 | 100,0 | |
| Non risposto | 29 | 6,5 | | | 37 | 6,6 | | |
| N | 444 | 100,0 | | | 564 | 100,0 | | |
| Consolle multiplayer per videogiochi | | | | | | | | |
| Mai | 237 | 53,4 | 58,2 | 58,2 | 372 | 66,0 | 71,5 | 71,5 |
| Mezz'ora o meno | 92 | 20,7 | 22,6 | 80,8 | 80 | 14,2 | 15,4 | 86,9 |
| Un'ora | 53 | 11,9 | 13,0 | 93,9 | 41 | 7,3 | 7,9 | 94,8 |
| Due o tre ore | 19 | 4,3 | 4,7 | 98,5 | 23 | 4,1 | 4,4 | 99,2 |
| Più di tre ore | 6 | 1,4 | 1,5 | 100,0 | 4 | ,7 | ,8 | 100,0 |
| Totale | 407 | 91,7 | 100,0 | | 520 | 92,2 | 100,0 | |
| Non risposto | 37 | 8,3 | | | 44 | 7,8 | | |
| N | 444 | 100,0 | | | 564 | 100,0 | | |
| Lettere Mp3, iPod | | | | | | | | |
| Mai | 106 | 23,9 | 25,7 | 25,7 | 101 | 17,9 | 19,0 | 19,0 |
| Mezz'ora o meno | 139 | 31,3 | 33,7 | 59,3 | 153 | 27,1 | 28,8 | 47,8 |
| Un'ora | 95 | 21,4 | 23,0 | 82,3 | 136 | 24,1 | 25,6 | 73,4 |
| Due o tre ore | 52 | 11,7 | 12,6 | 94,9 | 103 | 18,3 | 19,4 | 92,8 |
| Più di tre ore | 21 | 4,7 | 5,1 | 100,0 | 38 | 6,7 | 7,2 | 100,0 |
| Totale | 413 | 93,0 | 100,0 | | 531 | 94,1 | 100,0 | |
| Non risposto | 31 | 7,0 | | | 33 | 5,9 | | |
| N | 444 | 100,0 | | | 564 | 100,0 | | |

(Segue)

(Segue)

| SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO | | | | | | SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO | | | | | |
|-------------------------------|----------|----------|-----------------|-------------------|--|---------------------------------|----------|-----------------|-------------------|--|--|
| Computer, iPad, Tablet | F | % | % valida | % cumulata | | F | % | % valida | % cumulata | | |
| Mai | 27 | 6,1 | 6,5 | 6,5 | | 33 | 5,9 | 6,2 | 6,2 | | |
| Mezz'ora o meno | 128 | 28,8 | 30,9 | 37,4 | | 113 | 20,0 | 21,3 | 27,5 | | |
| Un'ora | 156 | 35,1 | 37,7 | 75,1 | | 164 | 29,1 | 30,9 | 58,4 | | |
| Due o tre ore | 75 | 16,9 | 18,1 | 93,2 | | 146 | 25,9 | 27,5 | 85,9 | | |
| Più di tre ore | 28 | 6,3 | 6,8 | 100,0 | | 75 | 13,3 | 14,1 | 100,0 | | |
| Totale | 414 | 93,2 | 100,0 | | | 531 | 94,1 | 100,0 | | | |
| Non risposto | 30 | 6,8 | | | | 33 | 5,9 | | | | |
| N | 444 | 100,0 | | | | 564 | 100,0 | | | | |
| Cellulare | F | % | % valida | % cumulata | | F | % | % valida | % cumulata | | |
| Mai | 54 | 12,2 | 13,1 | 13,1 | | 22 | 3,9 | 4,1 | 4,1 | | |
| Mezz'ora o meno | 104 | 23,4 | 25,2 | 38,3 | | 84 | 14,9 | 15,7 | 19,9 | | |
| Un'ora | 83 | 18,7 | 20,1 | 58,4 | | 72 | 12,8 | 13,5 | 33,3 | | |
| Due o tre ore | 77 | 17,3 | 18,6 | 77,0 | | 97 | 17,2 | 18,2 | 51,5 | | |
| Più di tre ore | 95 | 21,4 | 23,0 | 100,0 | | 259 | 45,9 | 48,5 | 100,0 | | |
| Totale | 413 | 93,0 | 100,0 | | | 534 | 94,7 | 100,0 | | | |
| Non risposto | 31 | 7,0 | | | | 30 | 5,3 | | | | |
| N | 444 | 100,0 | | | | 564 | 100,0 | | | | |

Tempo in internet per attività

| | SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO | | | | SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO | | | |
|--|-------------------------------|-------|----------|------------|---------------------------------|-------|----------|------------|
| | F | % | % valida | % cumulata | F | % | % valida | % cumulata |
| Fare i compiti (ricerche) | | | | | | | | |
| Mai | 30 | 6,8 | 7,0 | 7,0 | 54 | 9,6 | 10,0 | 10,0 |
| Mezz'ora o meno | 110 | 24,8 | 25,6 | 32,6 | 212 | 37,6 | 39,3 | 49,3 |
| Un'ora | 165 | 37,2 | 38,5 | 71,1 | 167 | 29,6 | 30,9 | 80,2 |
| Due o tre ore | 97 | 21,8 | 22,6 | 93,7 | 79 | 14,0 | 14,6 | 94,8 |
| Più di tre ore | 27 | 6,1 | 6,3 | 100,0 | 28 | 5,0 | 5,2 | 100,0 |
| Totale | 429 | 96,6 | 100,0 | | 540 | 95,7 | 100,0 | |
| Non risposto | 15 | 3,4 | | | 24 | 4,3 | | |
| N | 444 | 100,0 | | | 564 | 100,0 | | |
| Divertimento (videogiochi, playstation) | | | | | | | | |
| Mai | 97 | 21,8 | 22,6 | 22,6 | 193 | 34,2 | 35,7 | 35,7 |
| Mezz'ora o meno | 148 | 33,3 | 34,4 | 57,0 | 135 | 23,9 | 25,0 | 60,7 |
| Un'ora | 123 | 27,7 | 28,6 | 85,6 | 136 | 24,1 | 25,2 | 85,9 |
| Due o tre ore | 41 | 9,2 | 9,5 | 95,1 | 52 | 9,2 | 9,6 | 95,6 |
| Più di tre ore | 21 | 4,7 | 4,9 | 100,0 | 24 | 4,3 | 4,4 | 100,0 |
| Totale | 430 | 96,8 | 100,0 | | 540 | 95,7 | 100,0 | |
| Non risposto | 14 | 3,2 | | | 24 | 4,3 | | |
| N | 444 | 100,0 | | | 564 | 100,0 | | |
| Chattare/collegarti con compagni, amici (mediante facebook, twitter, skype) | | | | | | | | |
| Mai | 129 | 29,1 | 30,0 | 30,0 | 66 | 11,7 | 12,2 | 12,2 |
| Mezz'ora o meno | 87 | 19,6 | 20,2 | 50,2 | 127 | 22,5 | 23,6 | 35,8 |
| Un'ora | 118 | 26,6 | 27,4 | 77,7 | 159 | 28,2 | 29,5 | 65,3 |
| Due o tre ore | 69 | 15,5 | 16,0 | 93,7 | 130 | 23,0 | 24,1 | 89,4 |
| Più di tre ore | 27 | 6,1 | 6,3 | 100,0 | 57 | 10,1 | 10,6 | 100,0 |
| Totale | 430 | 96,8 | 100,0 | | 539 | 95,6 | 100,0 | |
| Non risposto | 14 | 3,2 | | | 25 | 4,4 | | |
| N | 444 | 100,0 | | | 564 | 100,0 | | |

(Segue)

(Segue)

| | SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO | | | | SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO | | | |
|---|-------------------------------|-------|----------|------------|---------------------------------|-------|----------|------------|
| | F | % | % valida | % cumulata | F | % | % valida | % cumulata |
| Cercare informazioni su sport, musica, moda | | | | | | | | |
| Mai | 97 | 21,8 | 22,6 | 22,6 | 97 | 17,2 | 17,9 | 17,9 |
| Mezz'ora o meno | 177 | 39,9 | 41,3 | 63,9 | 194 | 34,4 | 35,9 | 53,8 |
| Un'ora | 110 | 24,8 | 25,6 | 89,5 | 163 | 28,9 | 30,1 | 83,9 |
| Due o tre ore | 40 | 9,0 | 9,3 | 98,8 | 71 | 12,6 | 13,1 | 97,0 |
| Più di tre ore | 5 | 1,1 | 1,2 | 100,0 | 16 | 2,8 | 3,0 | 100,0 |
| Totale | 429 | 96,6 | 100,0 | | 541 | 95,9 | 100,0 | |
| Non risposto | 15 | 3,4 | | | 23 | 4,1 | | |
| N | 444 | 100,0 | | | 564 | 100,0 | | |
| <hr/> | | | | | | | | |
| | SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO | | | | SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO | | | |
| | F | % | % valida | % cumulata | F | % | % valida | % cumulata |
| A scuola un ragazzo riesce a rubare ad un compagno la password del suo profilo e in questo modo può chattare a nome del compagno. Tu consideri questo comportamento: | | | | | | | | |
| Un semplice scherzo | 41 | 9,2 | 9,4 | 9,4 | 128 | 22,7 | 23,4 | 23,4 |
| Un comportamento da non fare mai | 238 | 53,6 | 54,5 | 63,8 | 309 | 54,8 | 56,6 | 80 |
| Un reato che dovrebbe essere punito | 158 | 35,6 | 36,2 | 100 | 109 | 19,3 | 20 | 100 |
| Totale | 437 | 98,4 | 100 | | 546 | 96,8 | 100 | |
| Non risposto | 7 | 1,6 | | | 18 | 3,2 | | |
| N | 444 | 100,0 | | | 564 | 100 | | |
| A scuola alcuni ragazzi prendono in giro, fanno dei dispetti e arrivano anche a picchiare un loro compagno, al tempo stesso filmano col cellulare le sue reazioni e le mandano via YouTube... Tu consideri questo comportamento: | | | | | | | | |
| Un comportamento normale, che a scuola capita frequentemente | 15 | 3,4 | 3,5 | 3,5 | 11 | 2 | 2 | 2 |
| Un comportamento da non fare mai | 142 | 32 | 32,9 | 36,4 | 142 | 25,2 | 26 | 28 |
| Un reato che dovrebbe essere punito | 274 | 61,7 | 63,6 | 100 | 394 | 69,9 | 72 | 100 |
| Totale | 431 | 97,1 | 100 | | 547 | 97 | 100 | |
| Non risposto | 13 | 2,9 | | | 17 | 3 | | |
| N | 444 | 100 | | | 564 | 100 | | |

(Segue)

| | SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO | | | | SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO | | | |
|---|-------------------------------|------|----------|------------|---------------------------------|------|----------|------------|
| | F | % | % valida | % cumulata | F | % | % valida | % cumulata |
| Quando tutta la famiglia dorme un tuo compagno si appropria del computer del padre per scaricare film e musica, li copia su CD/DVD e il giorno dopo li porta in classe per offrirli ai compagni... Tu consideri questo comportamento: | | | | | | | | |
| Un comportamento normale, che a scuola fanno in tanti | 23 | 5,2 | 5,4 | 5,4 | 89 | 15,8 | 16,5 | 16,5 |
| Un comportamento da non fare mai | 261 | 58,8 | 60,8 | 66,2 | 330 | 58,5 | 61 | 77,4 |
| Un reato che dovrebbe essere punito | 145 | 32,7 | 3,8 | 100 | 122 | 21,6 | 22,6 | 100 |
| Totale | 429 | 96,6 | 100 | | 541 | 95,9 | 100 | |
| Non risposto | 15 | 3,4 | | | 23 | 4,1 | | |
| N | 444 | 100 | | | 564 | 100 | | |

Indice

| | |
|---|----|
| SOMMARIO | 3 |
| INTRODUZIONE | 5 |
| Capitolo 1 | |
| IL PATTO EDUCATIVO SCUOLA-FAMIGLIA (Renato Mion) | 9 |
| 1. Il lungo percorso storico | 9 |
| 1.1. <i>Dagli inizi del 1900</i> | 10 |
| 1.2. <i>Dagli Organi Collegiali alla partecipazione educativa</i> | 11 |
| 1.3. <i>Dalla partecipazione alla corresponsabilità educativa</i> | 12 |
| 1.4. <i>La partecipazione dei genitori nelle nuove indicazioni ministeriali</i> | 14 |
| 1.5. <i>Dalla corresponsabilità educativa all'associazionismo dei genitori</i> | 15 |
| 2. Il patto di corresponsabilità educativa nella scuola come "comunità educante" . | 17 |
| 2.1. <i>"Per educare un bambino non basta un villaggio intero"</i> | 17 |
| 2.2. <i>La scuola diventa comunità educante soltanto a certe condizioni</i> | 18 |
| 2.3. <i>La scuola cattolica come comunità-educante</i> | 20 |
| 3. Il patto di corresponsabilità educativa nella scuola salesiana | 23 |
| 3.1. <i>Orizzonte educativo di sfondo nella "mission" della scuola salesiana</i> | 24 |
| 3.2. <i>Identità e finalità della scuola salesiana</i> | 25 |
| 3.3. <i>Il rapporto scuola-famiglia</i> | 27 |
| 3.4. <i>I docenti come parte integrante della comunità educante</i> | 28 |
| 3.5. <i>Gli studenti nel Patto Educativo di Corresponsabilità</i> | 29 |
| 4. La reale consistenza oggi dell'alleanza educativa scuola-famiglia | 30 |
| 4.1. <i>Il ruolo dei genitori: distacco e corresponsabilità</i> | 30 |
| 4.2. <i>Il Patto Educativo di Corresponsabilità</i> | 33 |
| 4.3. <i>L'associazionismo dei genitori</i> | 34 |
| 4.4. <i>Il futuro della scuola nella percezione dei genitori</i> | 36 |
| 5. Conclusione: una rinnovata coscienza della partecipazione | 37 |
| Capitolo 2 | |
| IO, MAMMA E PAPÀ, I MIEI AMICI, GLI INSEGNANTI E LA SCUOLA. LA RILEVAZIONE SUI BAMBINI DELLA SCUOLA PRIMARIA (Antonio Dellagiulia) | 39 |
| 1. Il campione | 40 |
| 2. Il rapporto con i genitori | 41 |
| 3. Il rapporto con gli amici | 43 |
| 4. L'uso dei mezzi di comunicazione sociale | 45 |
| 4.1. <i>L'utilizzo del cellulare</i> | 47 |
| 4.2. <i>Internet a casa</i> | 47 |

| | |
|------------------------------------|----|
| 5. La classe e la scuola | 48 |
| 6. Gli insegnanti | 50 |
| 7. Conclusione | 50 |

Capitolo 3

“RAGAZZI SULLA SOGLIA”:

| | |
|---|-----|
| GLI ALLIEVI DELLA SECONDARIA DI 1° GRADO (Giuliano Vettorato) | 53 |
| 1. Introduzione: l’età della preadolescenza, sue caratteristiche e specificità | 53 |
| 1.1. <i>Le trasformazioni fisiche della pubertà</i> | 53 |
| 1.2. <i>Aspetti psicologici delle trasformazioni puberali</i> | 54 |
| 1.3. <i>Compiti di sviluppo dei preadolescenti (10-14 anni)</i> | 55 |
| 1.4. <i>Le “novità” nella vita del preadolescente</i> | 57 |
| 2. La ricerca “Scuola-famiglia nel patto educativo”: obiettivi e questionario per le Scuole Secondarie di 1° grado | 59 |
| 3. Dati anagrafici e statistici degli studenti e dei loro genitori | 61 |
| 4. Il rapporto con la scuola | 65 |
| 4.1. <i>La scelta della scuola salesiana</i> | 65 |
| 4.2. <i>I motivi della scelta</i> | 66 |
| 4.3. <i>Difficoltà scolastiche</i> | 68 |
| 4.4. <i>Suggerimenti per migliorare la scuola</i> | 71 |
| 4.5. <i>Il rapporto con gli insegnanti</i> | 73 |
| 4.6. <i>Il rapporto tra Salesiani e docenti</i> | 74 |
| 4.7. <i>Il rapporto tra Salesiani e studenti</i> | 75 |
| 5. Il rapporto scuola-famiglia | 75 |
| 5.1. <i>Conoscenza della famiglia da parte degli insegnanti</i> | 76 |
| 5.2. <i>Partecipazione dei genitori agli organismi e alle iniziative della scuola</i> | 78 |
| 5.3. <i>Rapporto tra genitori e insegnanti</i> | 81 |
| 5.4. <i>Motivi dell’eventuale rapporto critico tra genitori e insegnanti</i> | 83 |
| 6. Il rapporto genitori e figli | 85 |
| 6.1. <i>Tipo di rapporto con il padre e con la madre</i> | 85 |
| 6.2. <i>Argomenti di dialogo con i genitori</i> | 87 |
| 6.3. <i>A chi si rivolgono per essere aiutati?</i> | 89 |
| 6.4. <i>Problemi in famiglia</i> | 91 |
| 7. Educazione, valori e regole della famiglia | 93 |
| 7.1. <i>I principali valori trasmessi dalla famiglia</i> | 94 |
| 7.2. <i>Gli agenti educativi</i> | 96 |
| 7.3. <i>Il meccanismo della trasmissione delle regole in famiglia</i> | 97 |
| 7.4. <i>Controllo dell’uso di Internet</i> | 102 |
| 7.5. <i>Comportamento in occasione di litigi</i> | 104 |
| 7.6. <i>Come vorrei che fossero i genitori</i> | 105 |
| 8. Esperienze di vita | 108 |
| 8.1. <i>Appartenenza a gruppi e associazioni</i> | 109 |
| 8.2. <i>Cosa vorresti cambiare nella tua vita</i> | 111 |
| 8.3. <i>A confronto con il mondo della droga</i> | 113 |

| | |
|--|-----|
| 8.4. <i>A confronto con Dio</i> | 115 |
| 8.5. <i>A confronto con l'altro, il "diverso"</i> | 115 |
| 9. Generazioni "geneticamente mutate" | 117 |
| 9.1. <i>Come giocare "il tempo delle mele" tra alienazione e distrazione</i> | 118 |
| 9.2. <i>Le loro "protesi"</i> | 119 |
| 9.3. <i>"Cybernauti è bello"</i> | 120 |
| 9.4. <i>Miniregisti di reality</i> | 122 |
| 10. Conclusioni | 124 |
| 10.1. <i>I principali risultati ottenuti</i> | 124 |
| 10.2. <i>Problemi aperti</i> | 127 |

GLI STUDENTI DELLA SCUOLA SECONDARIA DI 2° GRADO

Capitolo 4

GLI STUDENTI DELLA SCUOLA SECONDARIA DI 2° GRADO

| | |
|---|-----|
| E IL LORO PERCORSO SCOLASTICO (Renato Mion) | 135 |
| 1. Il campione degli studenti della Scuola Secondaria di 2° grado | 136 |
| 1.1. <i>Distribuzione per Regioni, per sesso, per fasce di età e indirizzi scolastici</i> . | 136 |
| 1.2. <i>La famiglia di origine</i> | 136 |
| 1.3. <i>Un approfondimento più articolato</i> | 137 |
| 2. Il percorso scolastico degli studenti | 139 |
| 2.1. <i>Gli indirizzi scolastici</i> | 139 |
| 2.2. <i>Il disagio della ripetenza</i> | 140 |
| 2.3. <i>Un percorso scolastico ad ostacoli</i> | 141 |

Capitolo 5

LA CORRESPONSABILITÀ EDUCATIVA

| | |
|--|-----|
| NEL PATTO DI ALLEANZA SCUOLA-FAMIGLIA (Renato Mion) | 145 |
| 1. La scelta della scuola salesiana e le motivazioni di fondo | 145 |
| 1.1. <i>Le motivazioni alla base della scelta della scuola salesiana</i> | 146 |
| 1.2. <i>Significativi approfondimenti analitici</i> | 147 |
| 2. Il rapporto famiglia-scuola nel patto di corresponsabilità educativa | 149 |
| 2.1. <i>La partecipazione dei genitori è più assidua a livello informale</i> | 150 |
| 2.2. <i>La partecipazione più formale agli organi collegiali, al PE e al POF</i> | 152 |
| 2.3. <i>Le ragioni della non-partecipazione</i> | 154 |
| 3. Lo specifico rapporto tra genitori e insegnanti | 155 |
| 3.1. <i>Rapporti positivi</i> | 155 |
| 3.2. <i>Una collaborazione stimolante sul piano scolastico e disciplinare</i> | 157 |
| 3.3. <i>Le ridotte ragioni di conflittualità</i> | 158 |
| 3.4. <i>Conclusione</i> | 159 |
| 4. Il Sistema Preventivo nella sua realizzazione quotidiana tra Salesiani, docenti, genitori e studenti | 161 |

| | |
|--|------------|
| 4.1. <i>La conoscenza delle famiglie da parte degli insegnanti</i> | 161 |
| 4.2. <i>La realizzazione del Sistema Preventivo fra gli insegnanti</i> | 164 |
| 4.3. <i>La qualità dei rapporti tra Salesiani, docenti e studenti</i> | 167 |
| 4.4. <i>Priorità dei miglioramenti da introdurre nella scuola</i> | 168 |
| 5. Conclusione | 170 |

Capitolo 6

| | |
|--|------------|
| LA RELAZIONE EDUCATIVA DEI NOSTRI GIOVANI IN FAMIGLIA (Renato Mion) | 175 |
| 1. Il clima familiare e il dialogo in famiglia | 176 |
| 1.1. <i>Il clima dei rapporti familiari</i> | 176 |
| 1.2. <i>I contenuti del dialogo con i genitori</i> | 178 |
| 1.2.1. <i>Una sostanziale fiducia e confidenza</i> | 178 |
| 1.2.2. <i>Un approccio più analitico</i> | 179 |
| 1.2.3. <i>Internet e problemi affettivi</i> | 180 |
| 1.3. <i>I problemi familiari più frequenti dei nostri studenti</i> | 181 |
| 1.4. <i>Conclusione</i> | 183 |
| 2. Il controllo genitoriale e la presenza delle regole | 183 |
| 2.1. <i>Presenza e rispetto delle regole</i> | 184 |
| 2.2. <i>Il controllo della navigazione su Internet</i> | 187 |
| 2.3. <i>La reattività dei figli nelle situazioni conflittuali</i> | 190 |
| 2.4. <i>Conclusione</i> | 190 |
| 3. I valori familiari condivisi e trasmessi | 191 |
| 3.1. <i>Uno sguardo complessivo</i> | 192 |
| 3.2. <i>Una lettura più analitica</i> | 194 |
| 4. Adulti significativi e modelli genitoriali | 195 |
| 4.1. <i>I “maestri di vita” dei nostri studenti</i> | 195 |
| 4.2. <i>Le attese nei confronti dei genitori</i> | 198 |
| 5. Il progetto di famiglia “per tutta la vita” | 200 |
| 5.1. <i>Il progetto di famiglia in prospettiva</i> | 201 |
| 5.2. <i>“Per tutta la vita”</i> | 203 |
| 6. Sintesi conclusiva | 205 |

Capitolo 7

| | |
|---|------------|
| IL VISSUTO GIOVANILE E LE DIVERSE ESPERIENZE DI VITA (Renato Mion) | 211 |
| 1. La soddisfazione della propria vita, accettazione di sé, sogni e desideri | 211 |
| 2. La prossimità alle condotte a rischio | 214 |
| 2.1. <i>La varietà delle sensazioni emotive</i> | 214 |
| 2.2. <i>La contiguità a comportamenti devianti</i> | 216 |
| 2.3. <i>La prossimità al mondo della droga</i> | 217 |
| 3. Di fronte alle preoccupazione del futuro il sostegno dei “mondi vitali” | 218 |
| 3.1. <i>Le paure e le preoccupazioni per il futuro</i> | 219 |
| 3.2. <i>Gli spazi della fiducia</i> | 220 |
| 3.3. <i>L'importanza di Dio nella vita dei nostri giovani</i> | 221 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 4. | Apertura al sociale: associazionismo e immigrazione | 222 |
| 4.1. | <i>Le appartenenze associative</i> | 222 |
| 4.2. | <i>Il rapporto con l'esperienza dell'immigrazione</i> | 224 |
| 5. | “Effetto videogiochi” e Internet | 226 |
| 5.1. | <i>L'utilizzo dei videogiochi e il tempo giornaliero speso in essi</i> | 229 |
| 5.2. | <i>Pericolosi effetti di rischio sugli stili di vita</i> | 230 |
| 5.3. | <i>Un uso di Internet molto differenziato con speciale funzione relazionale</i> .. | 231 |
| 5.3.1. | Le quattro funzioni di uso di Internet | 233 |
| 5.3.2. | Le differenze di genere, di età e di indirizzi scolastici | 234 |

Capitolo 8

| | | |
|----|--|-----|
| | UNA TIPOLOGIA DI STUDENTI (Renato Mion) | 237 |
| 1. | Studenti di famiglie sane caratterizzate da una forte corresponsabilità educativa | 238 |
| 2. | Studenti di famiglie problematiche caratterizzate da una debole corresponsabilità educativa | 239 |
| 3. | Studenti di famiglie conflittuali caratterizzate dall'assenza di corresponsabilità educativa | 240 |
| 4. | Conclusione | 241 |

Allegati

| | | |
|--|--|-----|
| | MATRICI RELATIVE ALL'ANALISI DEI CLUSTER PER LA COSTRUZIONE DI UNA TIPOLOGIA DI STUDENTI-FAMIGLIE | 243 |
|--|--|-----|

Appendice

| | | |
|--------|---|-----|
| | METODOLOGIA DELLA RICERCA E PIANO DI CAMPIONAMENTO (V. PIERONI - M.P. PICCINI) | 249 |
| 1. | La metodologia dell'indagine | 249 |
| 1.1. | <i>Il questionario per gli alunni della Scuola Primaria</i> | 249 |
| 1.2. | <i>Il questionario per gli studenti delle Scuole Superiori di 1° grado</i> | 250 |
| 1.3. | <i>Il questionario per gli studenti delle Scuole Superiori di 2° grado</i> | 251 |
| 2. | Il piano di campionamento | 251 |
| 2.1. | <i>I criteri di rappresentatività utilizzati per il campione delle scuole</i> | 251 |
| 2.2. | <i>Norme per la scelta dei soggetti da intervistare con metodo casuale e per la somministrazione del questionario</i> | 255 |
| 2.2.1. | Modalità di scelta con metodo casuale | 255 |
| 2.2.2. | Norme per la somministrazione del questionario | 255 |
| 3. | Le procedure di analisi dei dati | 256 |

