Cuadernos Artesanos de Comunicación
Coordinador editorial: José Manuel de Pablos - jpablos@ull.edu.es
Comité Científico
Presidencia: José Luis Piñuel Raigada (UCM)
Secretaría: Milena Trenta

- Núria **A**lmiron (Universidad Pompeu Fabra, UPF)
- Francisco **C**ampos Freire (Unioversidad de Santoiago de Compostela)
- José **C**isneros (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP)
- Bernardo **D**íaz Nosty (Universidad de Málaga, UMA)
- Carlos **E**lías (Universidad Carlos III de Madrid, UC3M)
- Paulina B. **E**manuelli (Universidad Nacional de Córdoba, UNC)
- José Luis **G**onzález Esteban (Universitas Miguel Hernández de Elche, UMH)
- Marisa **H**umanes (Universidad Rey Juan Carlos, URJC)
- Juan José **I**gartua (Universidad de Salamanca, USAL)
- Xosé **L**ópez (Universidad de Santiago de Compostela)
- Maricela **L**ópez-Ornelas (Universidad Autónoma de Baja California, AUBC)
- Octavio Islas (Universidad de los Hemisferios, Ecuador)
- Javier **M**arzal (Universidad Jaume I, UJI)
- José Antonio **M**eyer (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP)
- Ramón **R**eig (Universidad de Sevilla, US)
- Miquel **R**odrigo Alsina (Universidad Pompeu Fabra, UPF)
- Xosé **S**oengas (Universidad de Santiago de Compostela)
- José Luis **T**errón (Universidad Autónoma de Barcelona, UAB)
- José Miguel **T**úñez (Universidad de Santiago, USC)
- Victoria **T**ur (Universidad de Alicante, UA)
- Miguel **V**icente (Universidad de Valladolid, UVA)
- Ramón **Z**allo (Universidad del País Vasco, UPV-EHU)

* Queda expresamente autorizada la reproducción total o parcial de los textos publicados en este libro, en cualquier formato o soporte imaginables, salvo por explícita voluntad en contra del autor o autora o en caso de ediciones con ánimo de lucro. Las publicaciones donde se incluyan textos de esta publicación serán ediciones no comerciales y han de estar igualmente acogidas a Creative Commons. Harán constar esta licencia y el carácter no venal de la publicación.

Este libro y cada uno de los capítulos que contiene, así como las imágenes incluidas, si no se indica lo contrario, se encuentran bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 3.0 Unported. Puede ver una copia de esta licencia en http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ Esto significa que Ud. es libre de reproducir y distribuir esta obra, siempre que cite la autoría, que no se use con fines comerciales o lucrativos y que no haga ninguna obra derivada. Si quiere hacer alguna de las cosas que aparecen como no permitidas, contacte con los coordinadores del libro o con el autor del capítulo correspondiente.

* Los textos que componen esta obra han sido dictaminados por pares académicos a doble ciego.

* La responsabilidad de cada texto es de su autor o autora.

Brenda Azucena Muñoz Yáñez/Coordinadora

Prólogo de **Juan Antonio Garza Sánchez**

La Diversidad y el Desarrollo Social desde la Comunicación

Juan Antonio Garza Sánchez, Brenda Azucena Muñoz Yáñez, Gibrán Alejandro Valdez Flores, Gabriela de la Peña Astorga, Francesco Gervasi, Davide Carnevale, Enrica Carnevale, José Felipe Ojeda Hidalgo, Dolores Guadalupe Álvarez Orozco, María Guadalupe Arredondo Hidalgo, Miryam Espinosa-Dulanto e Iris Rubi Monroy Velasco, Martina Belluto, Rocío Haydee Arreguín Moreno, Federico Zayas Pérez, Edrei Álvarez Monsiváis, Carla María Maeda González, Frida Anais Godínez Garza, Maximiliano Maza Pérez

Cuadernos Artesanos de Comunicación / 152

AC 152º - ***La Comunicación y el Desarrollo Social desde la Comunicación***
Brenda Azucena Muñoz Yáñez (Coord.)

| Precio social: 8,85 € | Precio en librería. 11,50 € |

Editores: Javier Herrero y Milena Trenta
Diseño: F. Drago

Ilustración de portada: Fragmento del cuadro "Mujer de Fuenteventura", de Vale (Bolonia)

Imprime y **distribuye**: F. Drago. Andocopias S. L.
c/ La Hornera, 41. La Laguna. Tenerife.
Teléfono: 922 250 554 | fotocopiasdrago@telefonica.net

Edita: Sociedad Latina de Comunicación Social – edición no venal - La Laguna (Tenerife), 2019 – Creative Commons
http://www.revistalatinacs.org/14SLCS/portada2014.html

Descargar en pdf:
http://www.cuadernosartesanos.org/#152

Protocolo de envío de manuscritos con destino a CAC: (la colección que corresponda)
http://www.cuadernosartesanos.org/protocolo.html

ISBN-13: 978-84-17314-09-5
DL: TF- 5-2019

DOI: 10.4185/cac152

Índice

Prólogo: Aportaciones de la comunicación para el estudio de la diversidad y el desarrollo social
Juan Antonio Garza Sánchez... 7

Introducción: Estudiar la diversidad y el desarrollo social desde la comunicación
Brenda Azucena Muñoz Yáñez... 13

1. Comunicar desde la sociedad civil. Propuesta de contenidos para un programa de capacitación en Comunicación Estratégica dirigido a líderes de OSC en Coahuila
Gibrán Alejandro Valdez Flores, Gabriela de la Peña Astorga y Francesco Gervasi ... 19

2. Pischelli in paradiso. Breve etnografia di una comunità educativa salesiana a Roma
Davide Carnevale, Enrica Carnevale ... 35

3. La relación de los valores en la generación de los indicadores de responsabilidad social, en una institución privada de educación superior
José Felipe Ojeda Hidalgo, Dolores G. Álvarez Orozco, María G. Arredondo Hidalgo ... 67

4. Identidades públicas y privadas de mujeres jóvenes transfronte-rizas
Miryam Espinosa-Dulanto e Iris Rubi Monroy Velasco ... 91

5. La fotografía como spazio di azione sociale. Autorappresenta-zione, tradizione e mutamento a San Juan Chamula e Tenejapa
Martina Belluto ... 113

6. La actividad físico-deportiva en mujeres con nivel escolar supe-rior: enfoque del desarrollo humano
Rocío Haydee Arreguín Moreno, Federico Zayas Pérez ... 139

7. Transmisión de Minorías en Prensa Digital. Encuadres Noticio-sos en la Cobertura de Celebridades Transgénero
Edrei Álvarez Monsiváis ... 159

8. Princesas blancas y morenas: Análisis del proceso de interpreta-ción de las audiencias infantiles mexicanas hacia los mensajes racia-les presentes en los filmes de The Walt Disney Pictures
Carla Maeda González, Frida Anais Godínez Garza, Maximiliano Maza Pérez ... 183

Los autores y las autoras ... 203

El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión de doble ciego por pares, semejante al sistema de revisión de un artículo científico para un journal.

Pischelli in paradiso: breve etnografia di una comunità educativa salesiana.
Diversità culturale e organizzazione religiosa dei servizi sociali in una comunità educativa di Roma.

Davide N. Carnevale, Universidad de Padova.

Enrica Carnevale, Universidad de Coventry.

Resumen

El creciente número de extranjeros en Italia evidencia la necesidad de una política actual para responder a este fenómeno estructural con un modelo educativo de inserción que de cuenta de una realidad cada vez más cosmopolita.
Entonces nos preguntamos cómo una entidad religiosa maneja la diversidad. Para hacer eso, se ha efectuado una investigación etnográfica sobre una comunidad educativa salesiana "Borgo Ragazzi don Bosco" de Roma. La actividad etnográfica ha sido afianzada dentro de un estudio historiográfico y cuantitativo, entorno tanto de la historia como del desarrollo del sistema pedagógico salesiano, en tanto que la característica y la composición social del área urbana en la que el Borgo opera.
De estos datos ha emergido como, por un lado, el centro es un soporte muy importante para el barrio, por otro el modelo educativo propuesto está fuertemente implicado en la finalidad y la operatividad de la tradición educativa salesiana, ocupándose especialmente de las minorías tratando de cuidar el alma en un aspecto puramente cristiano.

Sobre esta base, entonces, es posible reformular el sistema educativo salesiano con el fin de favorecer la creación de un lugar de cooperación educativa que resguarde la diversidad no como cualquier cosa externa a una realidad dominante sino como parte constitutiva de la realidad actual.

Palabras-clave: religión, diversidad, etnografía, educación.

Abstract

The growing number of foreign citizens in Italy urges policymakers to respond with educational models of inclusion that take into account today's cosmopolitan society.

We investigated on how a religious institution handles such diversity.

An ethnographic research was carried out within the educational centre "Borgo Ragazzi Don Bosco" based in Rome. This activity was backed by a storiographic and quantitative analysis on the developments of the Salesian pedagogical system, as well as on the social environment where the educational centre operates.

Findings show that, while the centre has a pivotal role in support of multicultural communities, its educational model follows a Salesian tradition based majorly on Christian values.

It would be recommendable to redesign Salesian educational system with the aim of creating multicultural places of education which see diversity not as external to dominant local customs, but as a characterising feature of this environment.

Keywords: religion, diversity, ethnography, education.

Il Borgo, don Bosco, il Quarticciolo

SKOLÉ è un progetto educativo gestito dal centro salesiano *Borgo ragazzi Don Bosco* di Roma, un'ampia struttura che offre assistenza sociale, servizi educativi e percorsi di professionalizzazione a minori e famiglie in condizione certificata di disagio economico e sociale, intervenendo sulla base del modello educativo salesiano: "quello di Don Bosco, ovvero un sistema preventivo che è metodo pedagogico

e pastorale incentrato sull'assistenza e sull'amore dimostrato" (BDRB, n.d.).[1]

Il Borgo si trova in un'area urbana periferica di Roma nota come *Il Quarticciolo*, nata in epoca fascista come borgata con una chiara vocazione popolare: famiglie povere e numerose, spesso immigrate da altri comuni e regioni italiane, "benemerite di guerra, della rivoluzione e della causa nazionale" (Strappa, 2012; Villani, 2014).

Varcato il cancello di ingresso, lungo la via Prenestina, il Borgo è caratterizzato dalla presenza di diversi padiglioni, due campetti da basket e uno da calcio; un modello frequente negli oratori delle parrocchie cattoliche costruite nel dopoguerra nelle aree di allora nuova urbanizzazione. La struttura è ora inserita all'interno di un'ampia zona non edificabile, confinante con un istituto scolastico statale, un'associazione culturale di promozione artistica e *CSOA Forte Prenestino*, storico centro sociale occupato di Roma Est.

Il centro nasce a conclusione della seconda guerra mondiale dagli interventi dell'Istituto Salesiano, in una città che versava allora in una condizione di drammatico degrado sociale ed economico. Verrà inaugurato nel marzo del 1948 in un'area di capannoni abbandonati, per rispondere all'urgenza di accogliere e istruire "un piccolo esercito bisognoso di tutto: cibo, vestiti, libri, giocattoli, attrezzi di lavoro, educazione morale e religiosa" (BRDB, n.d.).

Come spiega uno dei responsabili del progetto:

> Il Borgo nasce per raccogliere gli *sciuscià,*[2] quindi i ragazzi più poveri e in difficoltà. In pratica i figli della guerra. All'inizio erano all'incirca seicento, tra quelli che abitavano qui, quelli che oggi indicheremmo con il termine "semiresidenziali" e quelli che venivano solamente per alcune ore della giornata.

---

[1] L'articolo cita in più punti il sito internet del Borgo Ragazzi Don Bosco www.borgodonbosco.it, in particolare le sezioni "Chi siamo" e "Cosa facciamo" (consultato il 20/11/2017). Il riferimento a questa fonte sarà di seguito inserito interno al testo come "BRDB".

[2] Dall'inglese *shoe-shine*, il termine (titolo di un noto film di Vittorio De Sica) era utilizzato per identificare i bambini, in pessime condizioni economiche e spesso orfani, che si prestavano come lustrascarpe per i soldati alleati.

> Questo posto era famoso perché, oltre ad accogliere, rappresentava lo stile salesiano; il carisma salesiano, che punta molto alla professionalizzazione dei ragazzi. Questo adesso è molto ritornato con papa Francesco ed è da sempre la missione dei salesiani.
> Si puntava a dare un mestiere per ricostruire l'Italia dopo la guerra e per far ripartire le attività, che all'epoca era l'artigianato: calzolai, falegnami e così via, mestieri abbastanza pratici e fruibili da chi non aveva la possibilità di andare a scuola. [I salesiani] davano una base pratica e intanto riuscivano anche a migliorare un po' l'italiano dei ragazzi.

Il progetto di fondazione del Borgo si saldava insomma, nel contesto della ricostruzione post-bellica, a una applicazione delle indicazioni pedagogiche di Don Bosco, al recupero del suo messaggio pastorale originario (Ricaldone, 1951): un programma di evangelizzazione, formazione e assistenza rivolto a giovani dei ceti popolari e sviluppato sulla base dei principi dell'*umanesimo educativ*o e del *sistema preventivo*, così come promossi programmaticamente da Giovanni Melchiorre Bosco nella sua ricca attività divulgativa (Bosco, 1847; Bosco, 1877; Bosco, 1985). Si trattava di un progetto educativo non repressivo rivolto al povero disgraziato e al "monello", fondato sul trinomio di "ragione, religione e amorevolezza", sostenuto da un rapporto di familiarità con l'educatore, che doveva far leva sulla ricerca di "un punto accessibile al bene" e mirare allo sviluppo delle responsabilità personali del giovane, oltre che alla sua formazione religiosa. Come punto di arrivo, una scolarizzazione e professionalizzazione diffusa del popolo, atta a formare "buoni cristiani e onesti cittadini*"* vicini allo stile di vita cristiano nella misura in cui obbedienti alle leggi della società dell'epoca (Braido, 1994; Braido, 1997).

Questo programma di educazione civile e cristiana del popolo, come già nelle intenzioni del santo:

> [...] esercitandosi specialmente a sollievo della gioventù più bisognosa, tende a diminuire i discoli e i vagabondi; tende a scemare il numero de' piccoli malfattori e dei ladroncelli; tende a vuotare le prigioni; tende in una parola a formare dei buoni cittadini, che lungi dal recare fastidii alle pubbliche Autorità saranno loro di appoggio, per mantenere nella società l'ordine, la tranquillità e la pace (Bosco 1883, p. 128).

Come noto, lo stesso Don Bosco ricollegherà la sua biografia a un sogno fatto in età infantile, in cui vedeva dei rissosi ragazzi di strada, da cui era indispettito, trasformarsi per intervento divino in animali selvatici e infine in agnelli mansueti e saltellanti (Bosco, 1991). Funzionale in sostanza all'insegnamento di un mestiere, utile al provvedersi di sufficienti mezzi di vita terrena "per essere poi un giorno fortunati abitatori del cielo" (Bosco, 1892, p.7), la pratica caritatevole-educativa salesiana si fonderà su un impianto squisitamente ottocentesco, innovativo per l'epoca quanto classista ad uno sguardo contemporaneo. Inoltre, inserito all'interno di una società che si supponeva fondamentalmente omogenea, l'agire pedagogico salesiano era organizzato tramite istituti che funzionavano come sistemi educativo-assistenziali chiusi, centrati su strutture e figure educative autosufficienti, con un'unica cultura portata a riferimento: una rielaborazione istituzionale del cattolicesimo popolare (Vespignani, 1930; Chiosso, 2001; Chávez, 2006). Nel pieno dell'evoluzione del Regno piemontese, il cattolicesimo sociale di Don Bosco ridava alla Chiesa quel ruolo che mai come allora era stato messo in discussione dall'influenza del pensiero liberale, da rivoluzioni politiche ed economiche, e dalle trasformazioni sociali che porteranno all'unificazione nazionale italiana.

Le condizioni di fattibilità e i modelli con cui il Sistema Preventivo è oggi messo in campo dai successori di Don Bosco, in 132 nazioni, sono profondamente mutate. La Famiglia Salesiana è composta da due congregazioni religiose, un ordine di cooperatori laici e diverse associazioni e confederazioni, diffusa su scala mondiale e presente in Italia con circa 170 oratori, 120 scuole e 50 centri di formazione professionale. A questi si aggiungono enti culturali, centri editoriali, comunità terapeutiche per tossicodipendenti, comunità di alloggio e affido di minori in difficoltà e negli ultimi anni, coerentemente con la consueta missione di evangelizzazione e sostegno degli ultimi, anche 11 centri di prima e seconda accoglienza per immigrati richiedenti asilo, indirizzati prevalentemente ai minori stranieri non accompagnati, a cui si aggiungono corsi di lingua, progetti di inserimento lavorativo, programmi di "accoglienza leggera" negli

oratori diffusi su tutto il territorio nazionale (Forum Terzo Settore, 2017).[3]

Da una parte alle Case salesiane sono quindi affidate ancora oggi, a pieno titolo, funzioni educative e di welfare, tramite il supporto di donatori ma anche in stretta collaborazione con le istituzioni governative locali e nazionali. Dall'altra i nuovi contesti obbligano un modello assistenziale-educativo di chiara impronta cattolica a confrontarsi con realtà socio-culturali ed educative diverse, multipolari e complesse, plurali anche in contesti tradizionalmente cattolici (Gobbo, 2000).

L'area di Roma in cui il Borgo si situa è ancora oggi fra quelle con una più alta incidenza di condizioni di disagio sociale. Fa parte del Municipio V, un'area della periferia orientale di Roma fra le più povere, con problemi di delinquenza e un'alta quanto mal gestita densità abitativa. Assieme al Municipio VI, suo proseguimento periferico, è la zona della città con il più basso reddito medio annuo pro capite, inferiore a 20.000 €, e con il più alto tasso di stranieri ufficialmente residenti. Fra i problemi della zona disoccupazione giovanile, femminile e di lunga durata, fragilità della piccola e media imprenditoria locale, alte percentuali di abbandono scolastico e criminalità minorile, problemi di integrazione tra stranieri residenti, popolazione nomade e residenti storici.

I minori stranieri iscritti all'anagrafe del Comune di Roma (dati del 2015) ammontano a 60.896, di cui 31.335 nati in Italia. Costituiscono il 16,7% degli stranieri residenti a Roma e 13,2% del totale dei minori residenti: il 39,5% di questi ha un'età compresa tra zero e cinque anni, mentre il 28,4% tra i sei e i dieci anni. A questi si aggiungono circa 2.150 (il numero subisce frequenti oscillazioni) minori stranieri non accompagnati (Bianconi & Nicu, 2016).

Tra il 2001 e il 2011, il Municipio V ha registrato un aumento degli stranieri residenti pari al 50%. Si sono raggiunte le 32.722 unità, salite nel 2015 a 36.168: il 14,8% degli abitanti (nel vicino municipio VI invece non ha cittadinanza italiana il 18,5% della popolazione). Tra le 142 nazionalità presenti nel Municipio V, i gruppi asiatici (fra questi i

[3] Dati consultabili su: www.forumterzosettore.it/2017/06/19/ero-forestiero-buone-pratiche-per-accogliere-migranti-e-rifugiati

bengalesi, pari al 15,6%) rappresentano nel 2013 il 40,5% dei residenti stranieri (a fronte di una media cittadina del 23%), mentre la comunità nazionale più rappresentata (col 20,8%) è quella rumena, con oltre 7500 unità; segue infine una cospicua presenza nordafricana concentrata nelle zone di Centocelle, Quadraro e Torpignattara. Se il reddito annuo medio della zona corrisponde a 18.939,65 €, si segnala un ampio divario fra quello dichiarato dai residenti italiani, superiore di circa 1000€ alla media, e quello degli stranieri, che costituiscono visibilmente una fascia di popolazione mediamente più povera, con un reddito medio di 10.979,67€ (RGR, 2013).

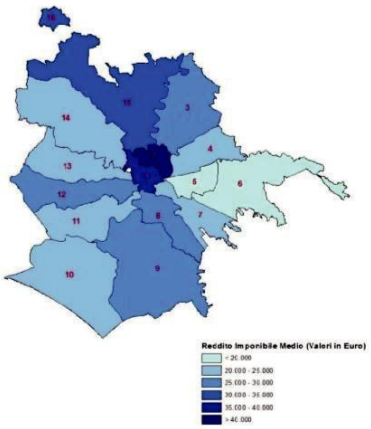
Figura 2.1 Distribuzione reddito medio per municipio.

Reddito imponibile medio per municipio, cittadinanza e genere. Valori in euro.

Municipio	Reddito medio totale	Reddito medio per cittadinanza italiana o straniera (da codice fiscale)		rapporto tra reddito medio degli italiani rispetto agli stranieri	Reddito medio per sesso		rapporto tra reddito medio dei maschi rispetto alle femmine
		Italiana	Straniera		Maschi	Femmine	
Municipio I	36.675,73	40.136,91	16.825,36	2,4	45.513,21	28.195,53	1,6
Municipio II	40.655,89	42.409,39	23.740,53	1,8	54.931,68	28.936,83	1,9
Municipio III	25.329,73	26.055,14	15.355,54	1,7	30.629,81	20.443,50	1,5
Municipio IV	21.285,33	21.849,33	13.336,19	1,6	25.134,86	17.410,14	1,4
Municipio V	18.939,65	19.945,96	10.979,67	1,8	22.016,05	15.781,48	1,4
Municipio VI	17.069,33	18.118,70	10.578,97	1,7	19.747,11	13.800,90	1,4
Municipio VII	24.058,55	24.880,09	13.809,97	1,8	28.554,06	19.844,16	1,4
Municipio VIII	28.065,81	29.022,71	15.874,85	1,8	34.090,78	22.708,78	1,5
Municipio IX	29.558,44	30.150,25	21.250,86	1,4	36.565,85	22.591,63	1,6
Municipio X	22.970,15	23.651,68	16.765,41	1,4	27.990,17	17.698,38	1,6
Municipio XI	21.374,94	22.172,02	13.057,52	1,7	24.753,97	18.044,88	1,4
Municipio XII	27.262,96	28.229,78	15.934,77	1,8	32.947,15	22.217,90	1,5
Municipio XIII	23.831,40	24.887,40	13.651,23	1,8	28.287,14	19.627,19	1,4
Municipio XIV	24.833,90	25.769,76	14.440,44	1,8	29.955,83	19.920,99	1,5
Municipio XV	30.736,74	32.408,41	18.367,53	1,8	39.218,82	22.389,09	1,8
Dichiaranti residenti	25.651,01	26.738,71	15.135,18	1,8	31.016,72	20.417,22	1,5
Non specificato/Solo residenza fiscale	4.869,00	4.770,91	5.356,50	0,9	5.515,74	4.169,90	1,3
Dichiaranti totali	21.824,81	22.966,87	12.325,22	1,9	26.124,39	17.550,87	1,5

Fonte: Elaborazione Ufficio di Statistica di Roma Capitale su dati Sistel - Agenzia delle Entrate

Distribuzione del reddito medio nel territorio comunale.



Fonte: Elaborazione Ufficio di Statistica di Roma Capitale su dati Sistel-Agenzia delle Entrate.

Il Borgo Ragazzi Don Borgo interagisce con questo scenario come una struttura complessa, che vede al suo interno diverse modalità di fruizione e la compresenza di diversi servizi rivolti a diverse tipologie di utenti. Come racconta l'intervistato:

> C'è un centro diurno chiamato CAM [centro accoglienza minori], all'interno del quale vi sono dei corsi divisi per settori: orticultura e giardinaggio, corsi per estetiste e parrucchiere, il settore per la licenza media, uno sportello per la ricercar lavoro e il settore della ristorazione, che si divide in cucina e sala come negli istituti alberghieri. Questo è il servizio diurno per non residenti e riguarda, noi diciamo, "i ragazzi dell'ultima possibilità": quelli che non vengono più accettati dai percorsi

scolastici o che non accettano più di eguire un percorso scolastico. Poi c'è un altro ente che è il CFP, centro formazione professionale, che è riconosciuto dalla Regione e quindi riceve dei fondi [pubblici]. Poi abbiamo la casa famiglia per residenziali e semiresidenziali. C'è *Skolé*, l'SOS-ascolto giovani e un movimento per le famiglie affidatarie che ha il suo punto di incontro. Poi c'è l'oratorio e le polisportive, qui si fanno attività ricreative per tutti. Questo è un po' tutto il Borgo.

Figura 2.2 Popolazione straniera nel Municipio Roma V.

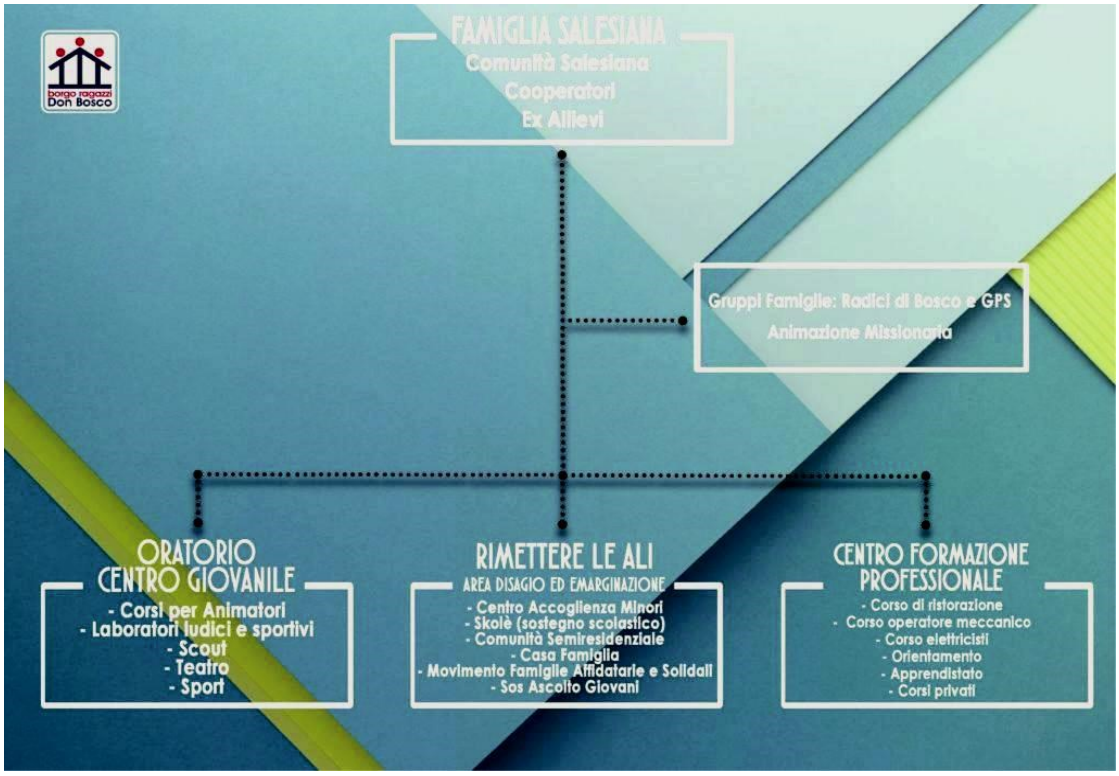
Popolazione straniera per continente nel Municipio Roma V		
Continente	**Popolazione**	**%**
Asia	14.644	40,5
Europa comunitaria	9.537	26
Africa	4.903	13,5
Europa non comunitaria	3.594	9,9
America del sud	3.087	8,5
America centrale	338	0,9
America del nord	59	0,2
Oceania	10	0,03
Totale (*)	**36.191**	**100**

Popolazione straniera maschile e femminile iscritta in anagrafe al 31 dicembre 2013					
Cittadinanza	**Continente politico**	**M**	**F**	**Totale**	**%**
Romania	Euroma com.	3.223	4.322	7.545	20,8
Bangladesh	Asia	3.733	1.902	5.635	15,6
Rep. Pop. Cinese	Asia	2.097	1.987	4.084	11,3
Filippine	Asia	1.142	1.469	2.611	7,2
Egitto	Africa	1.050	548	1.598	4,4
Perù	America Sud	608	876	1.484	4,1
Ucraina	Euroma non com.	226	818	1.044	2,9
Polonia	Euroma com.	331	680	1.011	2,8
Marocco	Africa	583	381	964	2,7
Moldova	Euroma non com.	340	606	946	2,6

Fonte: Elaborazione Ufficio di Statistica di Roma Capitale su dati Sistel-Agenzia delle Entrate.

Il Borgo è strutturato in tre diverse aree educative, tra loro permeabili: l'Oratorio, il CFP e l'area *Rimettere le Ali*. L'Oratorio integra le diverse attività inserendole in un centro giovanile che "coniuga accoglienza e formazione, offrendo la possibilità di sperimentare la vita di gruppo, la partecipazione, l'assunzione di responsabilità" (BRDB, n.d.); è aperto a tutti e offre a giovani appartenenti a diverse fasce d'età spazi per il tempo libero, corsi di formazione artistico-musicale, attività ludiche, progetti di educazione religiosa e di "animazione liturgica". Il CFP offre invece percorsi di professionalizzazione a giovani che dopo il conseguimento della licenza media intendono proseguire il proprio itinerario formativo imparando un mestiere. Infine l'area *Rimettere le Ali*- Emarginazione e Disagio, accoglie in diverse modalità giovani di età compresa tra i 12 e i 25 anni in condizione di disagio conclamato, attraverso progetti assistenziali e/o educativi personalizzati. Fra i servizi offerti è presente anche *Skolé*, un progetto interculturale di sostegno allo studio scolastico.

Figura 2.3 Autorappresentazione tramite organigramma dei servizi offerti dal centro



Fonte: www.borgodonbosco.it.

Etnografia di una comunità educativa: obiettivi e metodi

Questo lavoro vuole stimolare alcune ipotesi a partire da una breve ricerca etnografica svolta all'interno del progetto educativo *Skolé*, progetto volto alla prevenzione delle situazioni di abbandono e di dispersione scolastica di minori italiani e stranieri a rischio.

La ricerca nasce con la finalità di documentare e analizzare la storia e le pratiche di un'organizzazione educativa impegnata nell'assistenza e accoglienza di minori. Si lega quindi, con questi obiettivi, ai frequenti studi di psicologia dello sviluppo che, in contrasto col solo approccio "laboratoriale" e sulla base di un ormai consolidato utilizzo di un approccio "ecologico" (Bronfenbrenner, 1979), danno centralità al ruolo educativo dei contesti, e conseguentemente alla ricerca sul campo come strumento di indagine (Wilson, 1997; Mantovani & Spagnolli, 2003; Zucchermaglio et al., 2013). Si è quindi optato per un approccio di ricerca qualitativo realizzato in team, volto alla rilevazione di informazioni empiriche attraverso l'utilizzo dell'osservazione etnografica e di interviste semi-strutturate. È stato scelto infine di inserire

nel testo un paragrafo di carattere prevalentemente descrittivo che si concentri sulla resa di un singolo giorno d'osservazione, in modo da situare la ricerca e renderla per il lettore più agilmente interpretabile.

Coerentemente con la finalità di osservare l'influenza primaria che il contesto educativo ha nel modellare e significare le pratiche sociali, oltre che per dovute cautele etiche, la ricerca in questione non si è indirizzata agli utenti e alle loro famiglie, ma si è focalizzata prevalentemente sulla struttura del progetto, l'organizzazione degli spazi e delle attività, le politiche e le pratiche messe in campo dagli operatori. L'osservazione delle attività è stata rivolta principalmente verso le azioni routinarie, il lessico, gli strumenti, le strategie di *problem-solving*, i canoni interpretativi e i modelli educativi messi in campo, con una particolare attenzione verso l'impatto che il background religioso ha nella loro definizione. Non è tuttavia stato eluso - proprio per via di un contesto, quello educativo, esplicitamente votato alla trasmissione dei saperi - il ruolo degli utenti nell'iterazione/transazione in un "campo reciprocamente condiviso" (Asch, 1952) e nella partecipazione a un "repertorio condiviso" di pratiche e procedure routinarie (Wenger, 1998), funzionale all'organizzazione complessa del gruppo. Soprattutto l'ampia presenza di minori stranieri ci ha inoltre suggerito un'analisi che facesse propri gli strumenti d'indagine elaborati dall'antropologia dell'educazione e dalle scienze dell'educazione interculturale, nel caso italiano specialmente a partire dagli anni '90 (Callari Galli, 1993; Cole, 1995; Cummins, 1996; Gobbo, 2000, 2007; Anderson-Levitt, 2011).

Il team di ricerca ha operato principalmente all'interno della classe, realizzando osservazioni situate, non sperimentali e non strutturate, prima e durante alcune delle diverse attività educative (Postic & De Ketele, 1993), senza tralasciare l'osservazione degli spazi limitrofi utilizzati dagli utenti di *Skolé* durante le attività ricreative.

L'osservazione è stata mediata e favorita da una precedente esperienza di tirocinio svolta come psicologa da una componente del team di ricerca. Si può evidenziare, più in generale, che sia operatori che utenti si siano mostrati abituati e flessibili alla presenza di osservatori e nuovi arrivati (d'altronde, come accenneremo di seguito, frequenti). Gli stessi coordinatori chiederanno nel corso dell'osservazione frequenti *feedback*, da una parte proponendosi come partner interni alla ricerca

stessa, e quindi problematizzando consapevolmente la distinzione di ruoli tra soggetto e oggetto della ricerca (Hymes, 1996), dall'altra attribuendo ai ricercatori la funzione di "rilevatori delle contraddizioni" e co-costruttori di possibili innovazioni organizzative (Engestrom, 2000).

Durante l'osservazione sono state prodotte foto, mappe e note etnografiche; all'osservazione si sono inoltre associate conversazioni informali e un'intervista semi-strutturata audioregistrata rivolta ad uno dei coordinatori del centro.

Attraverso il paragrafo introduttivo, l'osservazione del microcontesto del progetto educativo è stata inserita in una più ampia contestualizzazione di *Skolé*, in quanto storicamente, geograficamente e socialmente situato, oltre che erede di un modello pedagogico che, agendo nel centro come sistema culturale di riferimento, abbiamo ritenuto necessario delineare almeno sinteticamente nelle sue peculiarità. All'attività etnografica è stato affiancato quindi uno studio storiografico e una indagine quantitativa; il primo rivolto alla storia e alle peculiarità del sistema pedagogico salesiano, la seconda alle caratteristiche e alla composizione sociale dell'area urbana in cui il Borgo specificatamente opera. Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, essenziale alla comprensione del delicato ruolo politico e di governance che il centro svolge, fra integrazione e evangelizzazione, sono stati utilizzati i dati statistici presenti sul sito Istituzionale di Roma Capitale (RGR, 2013) e studi effettuati sulla periferia di Roma (Stappa, 2012).

Organizzazione, utenti, obiettivi

Nato per favorire processi di integrazione scolastica, linguistica e sociale, *Skolé* coinvolge circa 40 minori italiani e stranieri in difficoltà, con un'età dai 12 a 14 anni. Ai ragazzi, divisi per turni, sono offerti programmi di recupero scolastico e di tutela all'esercizio del diritto allo studio, laboratori ludico-ricreativi, corsi di insegnamento dell'italiano come seconda lingua. Gli obiettivi dichiarati del progetto sono:

- Contrastare l'abbandono scolastico, attraverso percorsi pomeridiani di accompagnamento allo studio, di sostegno psico-educativo individualizzato e di integrazione sociale;

- Favorire l'integrazione culturale e l'inclusione sociale dei minori italiani e stranieri e delle loro famiglie;

- Potenziare la rete tra le varie realtà territoriali (Servizi sociali, Istituti scolastici, Asl), attraverso l'elaborazione condivisa di metodologie di lavoro. [BRDB, n.d]

Gli operatori sono un gruppo variabile fra i 10 e i 30, composto da volontari (salesiani e non), operatori in formazione e professionisti; fra quest'ultimi lavorano stabilmente due coordinatori e due responsabili di progetto. Come è emerso in più punti durante l'intervista, il progetto dipende strutturalmente anche dalla collaborazione di tirocinanti e giovani che qui svolgono il servizio civile nazionale, inseriti in organico dopo un breve apprendistato formativo.

Durante la prima osservazione, constatiamo (con relativa sorpresa) che un'ampia maggioranza dei minori coinvolti nel progetto ha origine straniera. Superano i venti quelli appartenenti a seconde generazioni, e a questi si aggiungono alcuni minori in stato di "accoglienza temporanea": minori non accompagnati o che, al seguito di genitori richiedenti asilo, vivono con difficoltà sia il loro percorso di scolarizzazione che una più generale incertezza di inclusione sociale (Giovanetti, 2008).

Risiedono per la maggior parte in quartieri limitrofi: Centocelle, Ponte di Nona, Quarticciolo, Tor Bella Monaca, Torre Angela, Pigneto. Come abbiamo visto, sono zone con un'alta presenza di immigrati; e in particolar modo di minori: nonostante una media comunale del 13,2%, nei Municipi V e VI l'incidenza dei minori stranieri sul totale dei minori supera qui il 20%.

Questi dati si riflettono anche sulla composizione delle classi nelle scuole pubbliche della zona, specie nelle istituzioni di primo livello, con un preoccupante quanto frequente effetto di amplificazione del dato deviante (Cohen, 1972) e costruzione di fenomeni di *bias-confiming* (Nickerson, 1998; Goldman, 1999). Numerose famiglie italiane optano infatti per il trasferimento dei propri figli in altre scuole, preoccupati che la presenza degli alunni stranieri ritardi il percorso scolastico dei propri figli (MPI, 2007; Contini, 2011).

Figura 2.4 Incidenza dei minori stranieri su totale minori per municipio (valori assoluti e percentuali)

Municipio	Minori stranieri	Totale minori	% minori stranieri su totale minori
I	4.151	23.400	1.7
II	2.331	25.480	9.1
III	2.826	31.431	9.0
IV	2.608	27.306	9.5
V	7.621	37.107	20.5
VI	10.275	49.693	20.7
VII	4.537	46.732	9.7
VIII	1.886	19.651	9.6
IX	2.524	32.114	7.8
X	4.287	42.542	10.1
XI	3.921	25.091	15.6
XII	2.084	21.738	9.6
XIII	2.909	21.445	13.6
XIV	4.055	31.790	12.7
XV	4.843	26.877	18.0
Totale*	60.869	462.471	13.2

*Comprende i non localizzati

Fonte: Bianconi&Nicu, 2016, p. 35

Nelle scuole di livello superiore la distinzione è invece più per categoria che per zona, con una maggiore incidenza degli studenti stranieri negli istituti romani a carattere tecnico e professionale, stesse discipline in cui è tradizionalmente impegnata l'attività educativa salesiana. Il 63,6% di loro sceglie infatti di non frequentare licei (Bianconi & Nicu, 2016).

Fra gli utenti del progetto molti presentano, assieme a disagi di natura socioeconomica, acclarati disturbi dell'apprendimento, deficit d'attenzione e iperattività. La presenza di queste problematiche, la cui osservazione non può limitarsi alla definizione in termini biomedici, influenza tanto le fasi di selezione dei ragazzi che l'attività di pianificazione e organizzazione educativa:

> Le liste d'attesa si basano sulla serietà della problematica del ragazzo. Ovvio che - essendo un servizio pomeridiano mirato all'educazione, ma anche all'insegnamento della metodologia di studio adeguata - avranno priorità i bambini con DSA [disturbi specifici di apprendimento].
> Il secondo criterio è la posizione economica delle famiglie. Se la famiglia ha una posizione economica particolarmente difficile e non può permettersi le ripetizioni noi diamo la possibilità ai ragazzi di venire.

La diversità culturale fra gli utenti dà un imprinting fondamentale al progetto, nel quale gli educatori si confrontano con ragazzi aventi e non aventi cittadinanza italiana, quest'ultimi provenienti dalle più disparate realtà, lingue, culture e religioni d'origine. Il progetto assume così, nelle intenzioni affermate dal suo coordinatore, un ordine di priorità inaspettato:

> Qui si fa il sostegno allo studio ma, anche se si fa un lavoro ben strutturato e basato sull'insegnamento di una metodologia adeguata, non è questa la priorità della *Skolé*: la priorità è favorire l'integrazione multiculturale tra i ragazzi, fra di loro e nel territorio. Con la scusa di fare i compiti.

Spazi, attività, relazioni

Superato il cancello principale del Borgo e la portineria, subito sulla sinistra, un altro cancelletto ci permette di accedere alla *Skolé* prima dell'inizio delle attività. L'ambiente è introdotto da un cortile adibito ai momenti di svago, due biliardini, un tavolo da ping-pong (Fig. 5).

Entrati nell'edificio, l'atrio nei pressi della direzione è occupato da tre divanetti e uno scaffale per il *book-crossing*, che presenta soprattutto romanzi per adulti in lingua italiana (Fig. 6). Sulla sinistra invece ci sono una stanza informatica e una per gli operatori. La stanza degli operatori è occupata da un ampio tavolo rettangolare e una postazione computer. Vicino alle pareti scaffali con libri e oggetti di cancelleria, una macchinetta del caffè e una piccola credenza in cui sono riposti gli alimenti per la merenda comune. Sulle pareti dell'atrio ci sono numerosi quadri e cartelloni, fra questi uno rappresenta il volto di Don Bosco circondato dalla parola *Benvenuti!* tradotta in diverse lingue; subito sotto, un altro cartellone segnala i compleanni di tutti i ragazzi del progetto (Fig. 9). Dà sull'atrio anche una scrivania, posta all'ingresso della *Stanza dell'accoglienza*; sulla scrivania un'agenda in cui sono annotati i diversi appuntamenti della settimana (Fig. 8).

Superata l'anticamera si accede ad un lungo corridoio dove sono situate due aule studio e un piccolo *Laboratorio creativo*. Le aule studio (Fig. 10) ospitano numerosi artefatti e iscrizioni; fra gli strumenti didattici spiccano una libreria a scaffale aperto di libri scolastici divisi

per materie, un mappamondo, dei dizionarietti di varie lingue; lungo un muro perimetrale degli armadietti con i cassetti personali dei ragazzi (Fig. 11).

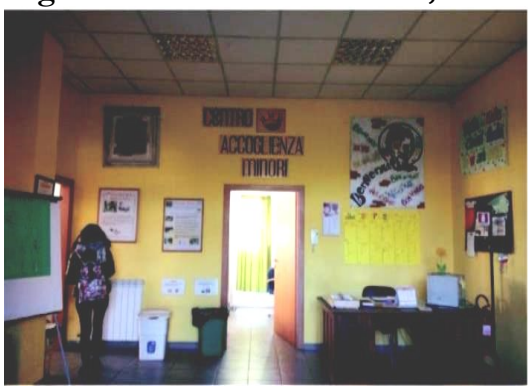
Figura 2.5-6 Tavolo da ping pong e biliardino, scaffale *book-crossing*.

Fonte: archivio dell'autore

Figura 2.7 Planimetria del centro.

Elaborazione grafica del team di ricercatori.

Figura 2.8-9 Atrio e scrivania, calendario dei compleanni



Fonte: archivio dell'autore

Figura 2.10-11 Stanza studio, armadietto dei quaderni dei ragazzi

Fonte: archivio dell'autore

Mentre, gli utenti cominciano ad entrare nel centro (ore 14.55), gli operatori del giorno si radunano e spostano nella stanza adibita per il momento giornaliero di *briefing*. La coordinatrice introduce le attività con un momento che viene definito *Il buon pomeriggio*. Quest'ultimo consiste nella lettura di una parabola biblica, poi analizzata e contestualizzata all'interno delle pratiche dell'organizzazione. Il tema estrapolato dalla parabola del giorno, la fiducia, viene poi interpretato dalla coordinatrice come la "necessaria fiducia verso i ragazzi, e una collaborazione maggiore con le scuole [di provenienza dei ragazzi]".

In seguito la coordinatrice prende un grosso quaderno ad anelli (Fig. 12), tramite il quale sono ricordate agli operatori di quel pomeriggio le problematicità dei singoli ragazzi, le principali difficoltà nelle materie scolastiche e gli avanzamenti. *Il Quadernone* è il principale strumento di continuità didattica del gruppo ed è frutto del lavoro di rete che *Skolé*

instaura con le scuole e altri servizi sociali. Le novità riguardo ogni ragazzo vengono infatti comunicate all'equipe anche grazie a degli incontri periodici tra i responsabili dell'organizzazione e le scuole. Questo da una parte permette all'operatore di attuare una azione educativa specifica e mirata, dall'altra consente di monitorare i progressi del ragazzo:

> Ho parlato con l'insegnante di Gustavo e quella di Islam. Hanno grosse lacune in inglese, gli educatori che lavoreranno con loro oggi facciano un ripasso a partire delle basi.[4]

A conclusione del *briefing* emerge anche il problema della confusione nella gestione del bagno durante le attività e qualche proposta correttiva.

Aggiunge il coordinatore durante l'intervista:

> Da quest'anno apriamo anche il quaderno più tecnico che scrivono gli operatori alla fine di ogni incontro con i ragazzi. Se io sono riuscito a fare i compiti con un ragazzo iperattivo in un modo che ha funzionato, lo scrivo sul quaderno così la persona dopo [l'operatore successivo] magari potrà riproporre lo stesso schema.

I ragazzi attendono l'inizio delle attività sui divani. La coordinatrice chiede loro di prendere i diari e in base alle materie da studiare vengono affidati ad operatori diversi, divisi fra le due stanze preposte allo svolgimento delle attività.
Nella stanza dei compiti di inglese e di matematica ci sono solo due ragazzi, ognuno seguito da un operatore. La coordinatrice si inserisce nuovamente nell'osservazione suggerendoci di prendere appunti minuto per minuto, a partire dall'osservazione mirata di un bambino.

---

[4] Dall'intervista emerge inoltre che il contatto con la scuola, così come quello con gli assistenti sociali, è la forma più frequente di reclutamento degli utenti: "Andiamo spesso dai docenti [anche] per far capire che noi siamo sul territorio e favorire così gli invii: gli invii alla *Skolé* come al CAM possono essere fatti sì dall'assistente sociale - ed è il canale più facile, perché conoscono i nostri servizi - ma gli invii importanti vengono dalla scuola, che manda i ragazzi da noi oppure facilita un lavoro di rete fra le famiglie".

Figura 2.12 Il Quadernone

Fonte: archivio personale

Il suggerimento metodologico, che sembra alludere al metodo di indagine "*target child*" (Bruner, 1973), ci appare influenzato dal ruolo di collaboratori da lei attribuitoci.

I ragazzi e gli operatori siedono su due tavoli rettangolari, uno di fianco all'altro. Uno dei bambini osservati ha dimenticato il materiale didattico a casa e svolge i compiti di algebra utilizzando quello presente in struttura. I compiti per il giorno dopo consistono nell'effettuare delle espressioni algebriche; l'operatrice decide di cominciare svolgendo operazioni più semplici, sottrazioni e addizioni, col tentativo di superare la distanza tra le richieste del compito e il livello di competenza del ragazzo (Collins et al.,1995), che dimostra notevoli difficoltà anche nell'individuare il ruolo dei segni algebrici.

A conclusione dei compiti il ragazzo scrive su un quaderno data, materia e compiti svolti; quaderno che poi lascerà in struttura nel suo cassetto personale:

> Sul quaderno dei ragazzi viene appuntato quello che il ragazzo ha fatto e con chi l'ha fatto, in modo che io [l'operatore] la prossima volta posso prenderlo, posso vedere e avere un'idea della situazione. Ad esempio capire se c'è qualcosa che non ha mai fatto - "Ah, non hai mai fatto fisica? E come mai?" - serve insomma per indagare l'andamento scolastico.

Verso le 16.45, a compiti conclusi, i ragazzi tornano ai divanetti e giocano con i cellulari, altri vanno a giocare a palla nel cortile esterno o giocano a biliardino. Gli operatori si recano a preparare la merenda (Fig. 13, Fig. 14) aiutati da alcuni dei ragazzi che hanno concluso i compiti e da quelli della fascia 17.30- 19.00, il turno successivo, che cominciano ad arrivare.

> Quelli della seconda fascia vengono sempre prima della ricreazione, fanno la pausa e poi fanno le ore di studio. Non c'è nessun ragazzo che viene senza fare la ricreazione, perché è l'unico momento in cui si incontrano, in cui si possono creare relazioni educative.
> In questa pausa c'è anche sempre un momento di preghiera, una riflessione sulla parola del giorno e così via. Poi si va anche a giocare in oratorio, e anche gli operatori partecipano a queste attività più o meno strutturate: può essere un gioco già stato pensato oppure si gioca semplicemente a biliardino, si può parlare…Se io vedo un ragazzo che è un po' giù magari questo è il momento in cui riesco ad agganciarlo meglio.
> [Questa] è una parte fondamentale del nostro servizio, tutti gli operatori sono allenati a stare nella ricreazione. Si insegna [agli operatori], anche dopo due ore di matematica o di fisica che possono affaticare, a scaricarsi insieme ai ragazzi e non a andarsi a fumare la sigaretta, andare al bar…Partecipare a tutte le attività e creare un clima di fratellanza educativa.

Si decide di fare un *energizer*, un piccolo gioco di *team-building* rivolto ai ragazzi di entrambi i turni. Al termine del gioco il gruppo è guidato dalla coordinatrice a fare un breve momento di riflessione sul Natale. La coordinatrice chiede cosa rappresenti il Natale per loro; la risposta è in gran parte schiettamente legata a dei riferimenti materiali e secolari: "avere i soldi", "ricevere regali", "far festa a scuola". Le risposte non sembrano volutamente oppositive all'impianto religioso

Figura 2.13-14 Preparazione della merenda

Fonte: archivio personale

proposto dalla coordinatrice, ma più semplicemente influenzate dal fatto che la maggior parte dei ragazzi non provenga da famiglie cattoliche. A seguito del confronto con i ragazzi la coordinatrice mostra un calendario dell'Avvento e spiega che il 25 dicembre si festeggia la nascita di Gesù e che nell'attesa, ogni giorno che verranno al centro, potranno aprire una finestrella del calendario.

Dall'intervista emerge come i momenti di dialogo sulla religione siano frequenti, e se possibile quotidiani:

> Qui ci sono ortodossi, ci sono musulmani, ci potranno essere buddisti, induisti e così via, non è un problema per noi…In realtà non è che noi andiamo incontro a loro, è un incontro di diverse religioni. La nostra è una scuola interculturale!
> Noi diciamo quello che per noi è la religione, quello che per noi è successo. Non dobbiamo indottrinare nessuno: diciamo che c'è un Dio, che c'è Gesù, che c'è la Bibbia e tutte le nostre Sacre Scritture. Noi riportiamo questo e invitiamo gli altri a portare la loro…Le loro tradizioni, a raccontarci le loro religioni, e se hanno delle festività a festeggiarle con noi. Quando facciamo la preghiera, ad esempio, chiediamo sempre se qualcuno vuole fare una preghiera nella sua lingua.

Durante il secondo turno, una delle due aule è dedicata a un laboratorio di italiano L2, seguito in media da 7 utenti con livelli diversi. Gestito da una operatrice dedicata e altri volontari, il laboratorio è dedicato a minori stranieri con difficoltà con la lingua italiana, il cui mancato apprendimento innescherebbe un rapido deterioramento del percorso scolastico (ISMU, 2016).

La lezione del giorno è incentrata sull'uso dei tempi verbali; l'operatrice ricorre a esempi sulla lavagna, schede da compilare, lettura e attività di *tutoring* fra pari, stimolando dove possibile forme di apprendimento collaborativo. Durante la lettura finale, il testo fa riferimento alla Campania, regione italiana che i ragazzi non conoscono. L'operatrice prende un libro di geografia dallo scaffale e, cartina alla mano, conclude la lezione con un ripasso delle regioni d'Italia.

Emerge infine dalle interviste quanto le attività educative del progetto siano integrate con spazi strutturati e progetti collegati all'oratorio o al CFP, non direttamente volti al sostegno scolastico. Fra questi anche uno spazio-laboratorio di sostegno alla genitorialità:

> Oltre a questo i ragazzi possono partecipare a dei laboratori; anzi è anche un po' obbligatorio, oltre alla ricreazione, scegliere almeno un laboratorio. Abbiamo un laboratorio di teatro, di chitarra, di calcetto; da quest'anno abbiamo anche il cineforum e un laboratorio per i piccoli, dedicato alle...Ai figli delle signore dell'*Angolo del té*.
> Questa è un'altra attività che viene svolta il martedì pomeriggio, mirata alle famiglie dei ragazzi. Spesso alla base [origine] di alcuni ragazzi problematici ci sono delle famiglie che versano in situazioni economiche di difficoltà, in situazioni lavorative precarie, o comunque sia che hanno bisogno e voglia di questo spazio. Si chiama A*ngolo del tè*, proprio perché qui si prende il té, si mangiano due biscotti e ci si racconta com'è andata la giornata. Si parla dei problemi con molta serenità, si guardano dei film, alcune volte si fanno delle uscite di sera, si va a mangiare una pizza con queste mamme e si sta con loro…Con l'obiettivo di creare un momento per le mamme, senza i figli. Lo fanno con molto piacere di solito, anche perché di solito non è che abbiano molte altre opportunità del genere!

Dall'intervista emerge chiaramente come il progetto *Skolé* veda il suo compimento non tanto nelle poche ore di assistenza allo studio, ma nel quadro di partecipazione collettiva che costruisce *a latere* di queste, con i ragazzi e le loro famiglie. Integrato con gli altri servizi del Borgo, tenta insomma di offrire al minore e alla sua famiglia una proposta sociale globale, alternativa al quadro prevalente di isolamento e chiusura infra-etnica:

> Qui si lavora sempre, anche durante le feste religiose! Ma si lavora anche perché è giusto festeggiare insieme. Si organizzano dei momenti condivisi con il resto del Borgo, per esempio adesso l'8 dicembre c'è una festa molto importante [per i Salesiani], l'Immacolata concezione: ci sarà una grandissima festa che parte dalle 9:30 con la messa, poi i vari tornei sportivi, dopodiché il pranzo tutti insieme.
> Anche lì sono invitate le mamme dell'*Angolo del tè*, il Borgo penserà a preparare il primo [piatto] e tutti gli altri porteranno il resto. Poi c'è la festa di Don Bosco il 31 gennaio, mentre il 4 febbraio c'è uno spettacolo teatrale: *Pischelli in paradiso*.
> Partecipano gli operatori, i ragazzi e gli ex ragazzi del centro, tutti. Chiaramente ci siamo anche noi di *Skolé*. E a seguire un aperitivo, incluso [nel biglietto]. ...Faccio un po' di pubblicità! [*ride*].

Ai progetti formali, che toccano il tempo libero ma anche l'inserimento lavorativo e la formazione professionale - e, non di meno, religiosa - viene preparato il campo per incontri informali, per mettere infine in piedi una rete di relazioni funzionante anche fuori dal Borgo, fondata sui suoi stessi principi e sistemi di riferimento:

> Tutte le famiglie sono invitate a partecipare una volta al mese a un aperitivo, alle volte ci si va a mangiare una pizza o piuttosto si fa qua una cena. Le mamme sono di etnie diverse e sono invitate a cucinare un piatto tipico del loro Paese. Si mette poi tutto sulla tavola e si condivide, si conosce la cultura degli altri fra una cosa e un bicchiere di vino...Per chi può, perché i musulmani non potrebbero!
> Ma è interessante che poi nel rispetto di tutti qui si mangia tutto e si beve tutto. Ci sono musulmani che teoricamente non potrebbero neanche stare su una tavola con un bottiglia di vino su, neanche toccarla - quelli più rigidi, diciamo più fedeli - ma invece c'è un venirsi incontro su tutti i fronti.

Fra educare alla diversità e educare la diversità. Qualche conclusione

Con 39.910 alunni iscritti, Roma è il primo Comune italiano per numero di studenti stranieri iscritti nelle proprie scuole (ISMU, 2016). Il processo di integrazione di questi minori appare come una sfida da poco aperta e tutt'altro che risolta, inserita in uno scenario locale di

insicurezza economica e insufficienza dei servizi sociali, oltre che in uno scenario nazionale in cui il dibattito politico e mediatico sull'immigrazione si è fatto, nel corso degli ultimi dieci anni, sempre più violento e pervasivo.

Progetti come quello di *Skolé*, patrocinato e gestito da un'organizzazione religiosa che allo stesso tempo è parte integrante del sistema dei servizi sociali locali, rappresenta un caso esemplare del modello di welfare leggero ed esternalizzato messo in atto negli ultimi due decenni da buona parte dei comuni italiani, coerentemente con una trasformazione su scala globale dei modelli di assitenza (De Leonardis, 2002; Gori, 2002; Frisanco, 2013). Lo stesso può dirsi più estesamente del Borgo, che nel suo complesso rappresenta di fatto uno spazio (religioso) polifunzionale di servizi sociali, l'unico spazio aggregativo della zona insieme al vicino Forte Prenestino, dove ad associarsi al sostegno sociale è un progetto di militanza politica extra-governativa. Il Borgo opera al suo interno come una *welfare-community* lavora ad ampio raggio e su diversi livelli sul diritto all'educazione, inserendosi poi a sua volta in una rete più estesa di servizi pubblici e del terzo settore.

Da una parte, quindi, *Skolé* agisce con un programma di sostegno didattico efficace e a basso costo (anche perché in gran parte sostenuto da lavoro volontario). Quanto mai necessario, perché operante in un'area di Roma povera e poco servita e perché rivolto a una fascia di popolazione priva delle risorse sociali ed economiche sufficienti per offrire ai minori in difficoltà forme di sostegno alternative. Il progetto, che sempre più si presenta e autopresenta come una "scuola interculturale", risponde anche a una finalità che interessa globalmente il sistema dell'istruzione pubblica italiana: quella di integrare i minori stranieri e garantire loro dei percorsi scolastici regolari. Oltre agli episodici eventi di razzismo, i dati raccolti a proposito (perfomance medie, abbandono scolastico, indirizzi d'istruzione superiore scelti) dimostrano come la scuola non riesca a risolvere e anzi spesso incrementi tanto forme di esclusione che un *achievement gap* tra alunni stranieri e alunni nativi, a scapito dei primi (ISMU, 2016).

Dall'osservazione emerge un'attenta organizzazione degli spazi e degli strumenti, i quali facilitano e strutturano in modo funzionale l'azione di sostegno didattico (Vygotskyj, 1974; Latour, 1986). In *Skolé* si è

creato un efficace sistema di mediazione e di scambio di informazioni (si pensi all'attività di *briefing* e al quaderno, ad esempio) che permette nonostante la variabilità degli operatori di trasformare il bagaglio privato delle singole persone in conoscenze condivise, e l'ambiente educativo in uno spazio ordinato di intersoggettività e di pratiche (Mead, 1934; De Certau, 1984).

L'attenzione dei coordinatori verso gli altri educatori non è ristretta a strategie di *team-building* e alla formazione necessaria al sostegno scolastico ma, sulla linea del modello pedagogico salesiano, impone loro un intervento esteso ai momenti ricreativi. Oltre a riprendere l'idea salesiana di una educazione fondata "sulla fratellanza e sull'amore dimostrato", coinvolge la loro sfera privata, impegnandoli fuori dall'orario di lavoro in incontri con le famiglie, fra i soli educatori, con psicologi e educatori religiosi, e infine spingendoli verso pratiche auto-educative, anche queste molto influenzate dal modello salesiano:

> Le supervisioni servono perché anche noi abbiamo paure, debolezze, meccanismi di difesa. Li hanno tutti quanti, ma noi siamo tenuti a lavorarci per lavorare con i ragazzi, [...] non possiamo rimanere fermi con le nostre problematiche, perché poi ce le portiamo anche con i ragazzi. È una cosa importante: l'educarci ad avere delle sane relazioni tra di noi vuol dire che poi sono in grado di educare il ragazzo a sviluppare delle sane relazioni. Facciamo molta formazione come equipe…Non solo spirituale, ma ad esempio anche affettiva, sulla sessualità. [...]Per fare un buon lavoro anche affettivo devo capire anche come io me la vivo. Se sono un ragazzo molto "ligio", ad esempio, con una visione molto stretta…Può non andare bene a livello educativo, oppure al contrario, sono molto libertino e faccio danni al ragazzo.

Colpisce infine la pianificazione delle tempistiche e il marcato sforzo denominazionale messo in campo dagli operatori, e condiviso dai ragazzi: ogni spazio, momento e strumento educativo ha un nome proprio e un ruolo normato da regole precise e abitudini consolidate. Questo non solo dà al progetto un vocabolario condiviso da tutta comunità educativa, ma stimola relazioni prosociali attraverso l'osservazione delle regole stesse (Gobbo, 2000); fra queste, anche la semplice condivisione del calendario dei compleanni.

Anche attraverso la frequenza di azioni routinarie e l'utilizzo di un linguaggio specifico, *Skolé* mira con una certa efficacia a costruire una comunità morale, che va oltre le pratiche condivise e l'organizzazione del momento di sostegno. I ragazzi, e con loro le famiglie, sono coinvolti attivamente e con approcci multipli (Gardner, 1987), che vanno dall'intervento psicologico sui DSA ai laboratori artistici, passando dai corsi di lingua per stranieri e dai momenti di riflessione collettiva.

È quest'ultima sfera di intervento soprattutto a suggerire che il progetto *Skolé* si attribuisca delle funzioni più globali di quelle direttamente didattiche, e in questa prospettiva più globale vada osservato. Il modello educativo salesiano, che almeno negli obiettivi generali è certamente ripreso da questo progetto, si propone consapevolmente non solo come sistema di procedure e nozioni, ma come progetto di formazione umana; la specificità dello "spirito salesiano" è però nell'analogia programmatica che questo modello si pone: la formazione umana è anche *formazione cristiana*.

La religione informa ad esempio l'attività preparatoria degli educatori, che iniziano le loro attività con la preghiera e la lettura e interpretazione di testi sacri: il codice religioso è così inserito in un chiaro procedimento retorico di *empowerment* (Csordas, 1997).

Più direttamente visibile, la religione informa gli spazi, gli arredi, gli oggetti di studio e di gioco e, come il calendario dell'avvento ci suggerisce, i tempi. Infine, momenti di preghiera sono inseriti fra le attività educative, le attività ricreative e di laboratorio, i momenti di convivialità condivisi.

Questo ci sembra apparire oggi come la principale problematicità del modello proposto. Come emerso dall'osservazione la maggior parte dei ragazzi coinvolti nel progetto, pur avendo in comune con i giovani delle *Memorie* di don Bosco un'analoga condizione di povertà ed esclusione, provengono da un'epoca e dei background politici, culturali e religiosi radicalmente diversi. L'agire educativo salesiano nei confronti della diversità risulta così, nel complesso, semplicistico, o meglio ancorato a un'idea di educazione – *educare evangelizzando ed evangelizzare educando* – che è poco compatibile con la missione educativa civica e laica che non la missione, ma la funzione svolta di fatto dal centro richiederebbe.

D'altra parte, la missione salesiana è esplicitamente mirata a

> mettere al centro della vita personale e comunitaria il Cristo, la vita di preghiera e la vita sacramentale; organizzare la vita comunitaria in funzione della centralità di questo aspetto fondamentale, [...] intensificare i momenti di preghiera per le vocazioni in tutte le comunità (Zanotti, 2013).

Nel contesto italiano questo non è generalmente percepito come un problema; le istituzioni pubbliche collaborano con i centri su più livelli e diverse istituzioni non governative non mancano di elogiare, ad esempio, il lavoro che i salesiani fanno nei processi di accoglienza ed inclusione dei minori non accompagnati; il direttore generale di Unicef-Italia ha ad esempio aperto un recente meeting sul tema definendoli "un modello di integrazione da sempre", i precursori dei percorsi che promuovono nei rifugiati "una necessaria esperienza di cittadinanza, perché diventino *buoni cristiani, onesti cittadini e bravi lavoratori*" (ANSA, 2017).

Il processo di integrazione proposto da *Skolé* passa da momenti programmaticamente quanto strutturalmente assimilativi, a momenti di folklorizzazione delle identità e costruzione delle differenze, piuttosto che da uno sforzo condiviso, e non eterodiretto, per un adattamento e rinegoziamento di appartenenze identitarie e riferimenti culturali (Callari Galli, 1996; Caizzi, & Mezzini, 1998).

In questo caso abbiamo visto nei momenti di condivisione, come le cene, quanto la propria cultura d'origine e in particolare la propria religione, a cui probabilmente non si è rinunciato al di fuori del Borgo, non siano percepite come compatibili con le strategie di relazione, comunicazione e resistenza messe in campo da alunni e genitori non cristiani cattolici. Allo stesso modo, come il momento di riflessione sul Natale ci suggerisce, il confronto fra narrazioni diverse, il dialogo, è invocato per essere poi assimilato.

L'atmosfera di amicizia e la volontà di aiuto che lega operatori e ragazzi favorisce certamente uno scambio interculturale fondato su momenti di condivisione e di narrazione reciproca, ma con il risultato frequente di attivare in diversi situazioni un modello essenzialista di "pedagogia del cous cous", in cui gli strumenti educativi fondamentali dell'ascolto e della sospensione del giudizio decadono.

Quanto controproducente possa essere il risultato di questo approccio lo mostra l'aneddoto di don Piero Gallo che Marco Aime riporta nel suo *Eccessi di culture* (2004, pp. 135-136). Un bambino di origine maghrebina viene invitato dalla sua maestra a portare a scuola per i suoi compagni un piatto tradizionale del suo Paese. Nel descrivere la ricetta originale che i suoi compagni stanno assaggiando, il bambino aggiunge che di solito quello che mangia lui è più buono, perché sua mamma ci mette dentro i tortellini.

Emerge allora l'importanza di ripensare a un modello educativo in cui non siano le diversità ad essere educate, ma i processi educativi modellati attorno alle diversità. Diversità di linguaggi, attitudini e significati, che è tanto una caratteristica interna, irriducibile e originaria, di qualsiasi società umana, quanto un elemento costitutivo e quotidiano delle società complesse (Goodenough, 1976; Callari Galli et al., 2011; Contini, 2012).

Questo si presenta con uno sforzo relazionale, di accoglienza e reciproco arricchimento, quanto mai necessario per i contesti educativi, che rischiano di riprodurre le condizioni di isolamento e degrado sociale che invece vorrebbero contrastare. Non andrebbe eluso specialmente in un contesto, quello della periferia romana, in cui la formazione cristiana non è una scelta di chi arriva ma, come lo stesso coordinatore ci suggerisce, l'unica alternativa possibile. Le lunghe liste d'attesa, la vivacità sociale dell'*Angolo del tè*, un laboratorio teatrale gratuito danno prova di quanto *Skolé*, fra efficienza del metodo educativo e assistenzialismo cristiano, fra pratiche integrative e evangelizzazione, resti per le famiglie in condizione di disagio una risorsa preziosa, in un contesto in cui "sotto l'influenza delle politiche neoliberali, gli Stati hanno rinunciato alle loro responsabilità sull'insegnamento, la salute, il benessere, in breve la riproduzione sociale dei loro cittadini" (Comaroff, 2009, p. 21).

---

[5] Hanno contribuito alla realizzazione della ricerca Cristina Petrella e Alessandra Petrucci, parte del team che, in collaborazione con l'Università La Sapienza di Roma, ha realizzato l'osservazione *in loco* e le interviste. Ringraziamo inoltre gli educatori del progetto, per la loro attenzione, disponibilità e accoglienza.
L'articolo è frutto di un comune lavoro di analisi e scrittura da parte dei due autori; la stesura materiale del testo è da attribuirsi a Davide N. Carnevale per i paragrafi 1,4 e a Enrica Carnevale per il paragrafo 2,3.

Bibliografia

Aime, M. (2004). *Eccessi di culture*. Torino: Einaudi.

Anderson-Levitt, K. M. (2011). *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling.* New York: Berghahn Books.

Asch, S. E. (1952). *Social Psychology.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Bosco, G. (1847). *Il giovane provveduto,* Torino: Tipografia Paravia.

Bianconi, L. e Nicu, S. (2016). *Dossier 2015: I minori stranieri a Roma. Quadro statistico e analisi dei percorsi di integrazione*. Roma: Programma integra.

Bosco, G. (1877). *Regolamento per le case della Società di S. Francesco di Sales.* Torino: Tipografia salesiana.

Bosco, G. (1892). *Il giovane provveduto, Educazione alla fede*. Tipografia salesiana.

Bosco, G. (1985). Il sistema preventivo nella educazione della gioventù. In P. Braido (Ed.) *Introduzione e testi critici*, Roma, LAS.

Bosco, G. (1991). *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales: dal 1815 al 1855*. Roma, LAS.

Braido, P. (1994). Buon cristiano e onesto cittadino. Una formula dell'«umanesimo educativo» di Don Bosco. In *Ricerche storiche Salesiane, Rivista Semestrale di Storia Religiosa e Civile*, 24 Anno XIII, 1.

Braido, P. (1997). *Don Bosco educatore scritti e testimonianze*. Roma, LAS.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard U. P.

Bruner, J. S. (1973). *Beyond the Information Given*. New York: W.W. Norton and Company.

Caizzi, R., & Mezzini, M. (1998). *Narrare narrarsi: itinerari di educazione interculturale nello spazio del racconto*. Bologna: CLUEB.

Callari Galli, M. (1993). *Antropologia culturale e processi educativi*. Firenze: La Nuova Italia.

Callari Galli, M. (1996). *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*. Milano: Ed. Booklet.

Callari Galli, M., Cambi, F., & Ceruti, M. (2011). *Formare alla complessità: prospettive dell'educazione nelle società globali.* Roma: Carocci.

Chiosso, G. (2001). Dalla "carità educatrice" al cristianesimo sociale. Il caso di don Bosco e dei salesiani. In Chiosso, G.*, Profilo storico*

della Pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo) (70-74). Brescia: La Scuola.
Cohen, S. (1972). *Folk Devils and Moral Panics*. London: Routledge.
Cole, M. (1995). Culture and Cognitive Development: From Cross-cultural Research to Creating System of Cultural Mediation. In *Culture e Psychology,* 1(3): 361 - 371.
Collins, A., Seely Brownj, S. & Newman, S.E. (1995). Cognitive apprenticeship: teaching the craft of reading, writing and mathematics. In Pontecorvo C., Ajello A.M. & Zucchermaglio C. (Eds.). I contesti sociali dell'apprendimento. Milano: LED.
Comaroff, J. (2009). The Politics of conviction, Faith on the Neo-liberal Frontier. In *Social Analysis*, 53(1): 17–38.
Contini, D. (2011). Immigrant background peer effects in Italian schools. In *Social Science Research*, 42: 1122-1142.
Csordas, T.J. (1997). *The Sacred Self. A Cultural Phenomenology of Charismatic Healing*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press
De Certeau, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: California U.P.
De Lonardis, O. (2002). *In un diverso welfare. Sogni e incubi*. Milano: Feltrinelli.
Cummins, J., (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education.
Engestrom, Y. (2000). *From individual to Collective Activity and Back: Developmental Work Reserch as an Interventionist Methodology*. Cambridge U.P.
Frisanco, R. (2013). *Volontariato e nuovo welfare. La cittadinanza attiva e le amministrazioni pubbliche*. Roma: Carocci Editore.
Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
Gobbo, F. (2000). *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci.
Gobbo F. (2007). *La ricerca per una scuola che cambia*. Padova: Imprimitur.
Goldman, A. (1999). *Knowledge in a Social World*. Oxford U.P.
Goodenough, W. H. (1976). Multi-culturalism as the Normal Human Experience. *Anthropology & Education Quarterly*, 7(4): 4-7.

Gori, C. (2002). *Il welfare nascosto. Il mercato privato dell'assistenza in Italia e in Europa*. Roma: Carrocci Editore.

Hymes, D. (1996). *Ethnography, Linguistics, Nar - rative Inequality*. London: Taylor & Francis.

ISMU (2016). Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015. In Santagati&Ongini (Eds.), "Quaderni ISMU", Milano: Fondazione ISMU. Consultabile su www.ismu.it

Latour, B. (1986). Visualization and cognition: Thinking with eyes and hands, knowledge and society. In Kuklick H. (Ed.), *Knowledge and Society Studies in the Sociology of Culture Past and Present* (1-40). London: Jai Press.

Mantovani, G., &, Spagnolli, A. (2003). *Metodi qualitativi in psicologia.* Bologna: Il Mulino.

Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society.* Chicago: Chicago U.P.

Nickerson, R.S. (1998). Confirmation Bias: A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises. *Review of General Psychology*, 175-220.

Postic, M., & De Ketele, J.M. (1993). *Osservare le situazioni educative: metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*. Torino: SEI.

Strappa, G. (2012). *Studi sulla periferia est di Roma*. Milano: Franco Angeli.

Villani, L. (2014). *Le Borgate del fascismo: Storia urbana, politica e sociale della periferia*. Milano: Ledizioni.

Vygotskij, L.S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*. Firenze: Giunti-Barbera.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning and identity. J*ournal of Mathematics Teacher Education*, 6(2): 185-194.

Wilson, S. (1977). The Use of Ethnographic Techniques in Educational Research. *Review of Educational Research Winter*, 47(1), 245-265.

Zucchermaglio, C., Alby, F., Fatigante, M., & Saglietti, M. (2013). *Fare ricerca situata in psicologia.* Bologna: Il Mulino.

Vespignani G. (1930). *Un anno alla scuola del Beato Don Bosco (1876-1877)*. San Benigno Canavese: S.T. Don Bosco.

Ricaldone, P. (1951). *Don Bosco educatore*. 2 vol. Asti: Colle Don Bosco.

Altri documenti

ANSA (2017). Giornata Mondiale del Rifugiato. *Il Sistema Preventivo di Don Bosco nell'accoglienza dei giovani migranti non accompagnati*. Consultabile su: www.infoans.org

BRDB (n.d.), Sito del Borgo Ragazzi Don Bosco di Roma, consultabile su: www.borgodonbosco.it

Chavez, P. *(2006). Cristianità e prevenzione in L'educatore, oggi, tratti per un profilo di san Giovanni Bosco*. Consultabile su: www.uniba.it.

Forum Terzo Settore. (2017). "Ero forestiero": buone pratiche per accogliere migranti e rifugiati. Consultabile su: www.forumterzosettore.it/

Giovannetti, M. (2008). *L'accoglienza incompiuta. Le politiche dei comuni italiani verso un sistema di protezione nazionale per i minori stranieri non accompagnati*. Bologna, Studi e ricerche ANCI, il Mulino.

MPI, (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, In Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, Roma, MIUR. Consultabile su: http://www.miur.gov.it/

Ragioneria Generale Roma - U.O. Statistica. *(2013). Il reddito dei romani*. Consultabile su: www.roma.it

Zanotti, C.M. (2013). La spiritualità del «Da mihi animas». Consultabile su: www.notedipastoralegiovanile.it