

# IUSVEducation

RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE

# HUMAN

# RIGHTS

Atti del Convegno  
annuale di studio

---

Educazione ai  
diritti umani e  
alla giustizia nella  
“società liquida”

**DIRETTORE RESPONSABILE:**

**Riccardo Michielan**, SDB Padova

**DIRETTORE SCIENTIFICO:**

**Roberto Albarea**, IUSVE

**REDAZIONE:**

**Giovanna Bandiera**, Dipartimento Comunicazione IUSVE

**Fabio Benatti**, Dipartimento Psicologia IUSVE

**Lorenzo Biagi**, Dipartimento Pedagogia IUSVE

**Loredana Crestoni**, ISRE Verona

**Mariano Diotto**, Dipartimento Comunicazione IUSVE

**Nicola Giacomini**, Dipartimento Psicologia IUSVE

**Michele Marchetto**, Dipartimento di Comunicazione e Psicologia IUSVE

**Anna De Rosa**, IUSVE

**Vincenzo Salerno**, Dipartimento Pedagogia IUSVE

**SEGRETERIA DI REDAZIONE:**

**Anna De Rosa**, IUSVE

**COMITATO SCIENTIFICO:**

**Anna Maria Ajello**, Università di Roma "La Sapienza"

**Walter Cusinato**, Segretaria Generale ISRE

**Olga Bombardelli**, Università di Trento

**Roberta Caldin**, Università di Bologna

**Lucio Cottini**, Università di Udine

**Cristiano Dalpozzo**, IUSVE

**Sabino De Juan**, CES-Don Bosco Madrid

**Paolo Gambini**, UPS Roma

**Carlo Nanni**, UPS Roma

**Annalisa Oppo**, IULM Milano

**Michele Pellerey**, UPS Roma

**Francesco Pira**, IUSVE e Università di Messina

**Arduino Salatin**, IUSVE

**CONCEPT:**

**Giovanna Bandiera**, Coordinatrice dipartimento Comunicazione IUSVE

**Greta Ruffino**, Comunicazione integrata IUSVE

**PROGETTO GRAFICO:**

**Alberto Bordini, Niccolò Mamprin, Ilaria Pitteri**, Comunicazione integrata IUSVE

**FOTOGRAFI:**

**Ivan Frattina, Luca Pregnotato**

## SOMMARIO

### 04 EDITORIALE

**Roberto Albarea**, IUSVE e Università degli Studi di Udine

### 09 /INTERVENTI

#### 10 Elogio alla dignità: **Una fiaccola attraverso i secoli**

**Giovanni Maria Flick** – Presidente emerito della Corte Costituzionale

#### 14 Dibattito

#### 19 Saluti

**Silvia Costa** – Presidente della Commissione Cultura e Istruzione (U.E.)

#### 22 Riflettere sui **Diritti Umani per educarsi alla cittadinanza attiva**

#### 24 Dalla definizione delle ipotesi alla struttura del campione. La cornice metodologica e operativa della ricerca

**Davide Marchioro** – IUSVE

#### 32 **Diritti (prossimamente) Umani. La conoscenza dei diritti umani come base per il rispetto dell'altro**

**Christian Crocetta** – IUSVE

#### 54 **Diritti Umani: promozione ed educazione. Considerazioni sui risultati della ricerca**

**Fabio Benatti** – IUSVE

#### 64 **Percepción de los Derechos Humanos y education en grupos sociales específicos: una mirada desde el centro de enseñanza superior Don Bosco - Madrid**

**Sabino de Juan López, Elena Fernández Martín, Mercedes Reglero Rada, Grupo de Investigación CES-IUSVE**

### 78 /TAVOLA ROTONDA: EDUCAZIONE, DIRITTI E CITTADINANZA ATTIVA

#### 78 **Educazione, diritti, cittadinanza attiva**

**Nevio Brunetta** – IUSVE

#### 84 **Migranti e diritti: dalla nuda vita alla cittadinanza attiva**

**Roberta Altin** – Università degli Studi di Trieste

#### 98 **Come parlare di diritti violati con il teatro?**

**Laura Elia** – IUSVE

### 108 /RECENSIONI



# EDITORIALE

*Roberto Albarea*

Lungo la pista ciclabile che va da Valdaora di Sopra (*Oberolang*) a Dobbiaco (*Toblach*) in Val Pusteria, e che fa parte dell'intera *Puster Bike* della Valle, si possono trovare vivaci cartelli dipinti che ricordano al ciclista o al camminatore i diritti umani fondamentali: diritto alla pace, alla vita, alla religione, alla libertà, all'educazione, agli affetti e alla famiglia, alla libertà di pensiero e di espressione, e così via.

Lo stesso avviene lungo il percorso che porta alla Barbiana di Don Milani: ci si imbatte in iscrizioni su legno che si rifanno alla Costituzione, in termini di diritti umani. Ben venga allora il convegno annuale IUSVE del 2015, a testimonianza di una esigenza sentita e diffusa; il tema infatti è: *Human Rights. Educazione ai diritti umani e alla giustizia nella 'società liquida'*.

Il numero qui presentato raccoglie, come è ormai tradizione di questa giovane rivista, gli Atti del convegno, che si è articolato in tre direzioni.

La prima direzione ha riguardato i fondamenti etico-giuridici; la seconda ha riferito sui risultati di due ricerche sul campo; la terza ha riportato testimonianze e agganci multidisciplinari, per giungere alla fine ad una performance sul tema dei diritti, cui hanno partecipato studenti e docenti.

Giovanni Maria Flick, già Ministro di Grazia e Giustizia nel primo Governo Prodi e Presidente della Corte Costituzionale, professore emerito di Diritto penale all'Università LUISS di Roma, ha iniziato la sua prolusione al convegno sul tema *Elogio della dignità*. La dignità umana va concepita in forma positiva (ecco il richiamo ai diritti) e non solo in chiave negativa (nel senso che viene quasi quotidianamente calpestata): essa segna il ponte tra il passato, il presente e il futuro (da qui la necessità dello 'studiare' per gli studenti universitari), anche perché segna l'identità dell'uomo, il suo modo di essere, sia in generale che in particolare; quindi la dignità circostanziata della donna, del bambino, del malato, dell'anziano, dell'immigrato, del clandestino. La dignità è un concetto polivalente che considera l'essere umano come tale, nel suo diritto ontologico, e come singolo nel concreto rapporto con gli altri e nelle varie condizioni di vita (si pensi, ad esempio, al detenuto). La dignità, nella Costituzione italiana, è enucleata all'art. 3, ma anche all'art. 41 (la libertà di iniziativa economica non può svolgersi in contrasto con la dignità), all'art. 36 (contro la violenza), all'art. 13 e all'art. 32.

La dignità umana è una nozione da 'maneggiare' con cura. In ordine a ciò, c'è un altro binomio importante e problematico: il binomio dignità-sicurezza, visto l'attuale scenario geopolitico che impone di trovare un equilibrio equo e sostenibile tra questi due valori. La dignità, infine, è alla base del rispetto della condizione umana, in tutte le sue sfaccettature: essa è il valore che concilia uguaglianza e diversità e di cui assicura la saldatura attraverso la solidarietà.

Occorre ancora una volta 'indignarsi' in senso positivo: non solo di ciò che capita all'estremo del mondo, ma anche di ciò che capita a casa nostra e ricordare che la dignità umana è la premessa per lo svilupparsi del modo di essere della persona, fondamentale per continuare a vivere.

Il lettore troverà in questi Atti anche l'intervento dell'On. Silvia Costa, deputato europeo, che ci ricorda le iniziative recenti dell'Unione Europea per i giovani: in particolare quelle riguardanti la formazione, il miglioramento delle competenze, le prospettive del lavoro giovanile e la partecipazione politica democratica tra i giovani, le quali, pur nel difficile periodo che stiamo vivendo, possono contribuire ad avviare una sorta di condivisione delle

decisioni e sviluppare un più incisivo dialogo tra il vertice e la base. In questo senso, l'invito finale a recarsi a Bruxelles, rivolto a studenti e docenti, potrebbe essere una sfida lanciata allo IUSVE.

Le due ricerche sul campo, svolte dal CES Don Bosco di Madrid e dallo IUSVE di Venezia focalizzano la seguente problematica: *Percezione della giustizia e dei diritti umani presso gli studenti universitari IUSVE e CES Madrid*. La prima è stata condotta e relazionata da Sabino de Juan Lopez e dalle sue collaboratrici Elena Fernández Martín e Mercedes Reglero Rada; la seconda da Fabio Benatti, Christian Crocetta e Davide Marchioro (con la supervisione di Arduino Salatin). Tale ricerca si è sviluppata in forma comparativa a partire dal 2013, su proposta dell'Università Cattolica di Brasilia (UCB) e della locale cattedra Unesco di educazione ai diritti umani (si veda, a tale proposito, la recensione a fine volume del testo *Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã*).

Utilizzando un comune strumento di rilevazione, le ambedue indagini, il cui progetto si svilupperà più compiutamente nelle prossime scadenze future, esprimono il loro intento di ripensare l'offerta formativa delle due università e sensibilizzare i giovani ai diritti umani, nell'esercizio di una cittadinanza attiva e responsabile. Come si potrà notare, molte sono le analogie tra le due ricerche, in base ai primi risultati ottenuti, ma anche qualche divergenza emerge, come avviene di solito in tutte le ricerche di tipo comparato: una antinomia/dialettica *between convergencies and divergencies* (citando Roberto Cowen, dell'*Institute of Education* di Londra).

Attraverso le medesime categorie di rilevazione adottate si evincono alcune linee di tendenza che possono essere utili per una comprensione più sottile degli atteggiamenti, dei comportamenti, delle idee, dei significati, degli stimoli che i giovani studenti hanno rispetto a tali assunzioni di principio. Non a caso il contributo di Madrid si sussegue subito dopo quello dell'équipe italiana, in forma consequenziale, lasciando così la possibilità al lettore di avanzare le sue personali considerazioni.

La tavola rotonda ha permesso di interpretare i diritti umani da altri punti di vista (ovviamente non esaustivi), in chiave polivalente (come affermato da Flick) richiamandosi implicitamente al fondamentale testo di John Dewey *Democrazia ed educazione*, accennato dal moderatore nell'introduzione alla stessa. In questo numero sono riportati i contributi specifici di due dei tre relatori, Nevio Brunetta e Roberta Altin; contributi che si riferiscono agli interventi effettuati alla tavola rotonda.

Nel pomeriggio, invece dei tradizionali *workshops* si è pensato di coinvolgere studenti e docenti in una *performance* teatrale (teatro-forum) condotta da Laura Elia (di cui si sottolinea lo stimolante ed appropriato intervento in questo numero) in modo che la tematica sui diritti (in particolare il diritto al lavoro) non si esprima solo attraverso una sua affermazione teorica, importante ma non sufficiente, ma si riferisca alla prassi quotidiana, esercitata e vissuta: cercando così di ridurre l'utilizzo nelle sue forme retoriche. Il laboratorio teatrale, che si ispira alla pedagogia di Paulo Freire, utilizza le tecniche e gli esercizi del *Teatro degli Oppressi* di Augusto Boal.

Cliccando su <http://sirius.iusve.it/course/view.php?id=596> si potrà seguire il video della performance.

Concludo questo editoriale, facendo riferimento ad un agile volumetto di Salvatore Settis, già Direttore della Scuola Normale di Pisa, dal titolo *Il mondo salverà la bellezza?* (Milano, Ponte alle Grazie – Salani, 2015). Parafrasando la celebre frase del principe Myškin (ne *L'Idiota* di Dostoevskij), «La bellezza salverà il mondo», Settis propugna un'etica dell'individuo e della comunità insieme, sostenendo la superiorità del futuro sul presente. Ci sono, egli dice, tre tipi di lontananza. I lontani da noi nel tempo (la memoria del passato), i lontani nello spazio e una terza specie di lontananza: chi invece è vicino a noi, è simile a noi eppure è lontano da noi. In questa «empatia» verso i 'lontani' di ogni tipo si inseriscono i diritti umani che valgono sia nella dimensione sincronica, del presente, sia in quella diacronica, che lega il presente al futuro. Sono i diritti delle generazioni future, che si sintetizzano nel binomio Ambiente e vita,



che a guardar bene è «[...] una nozione sola, e non solo perché la vita deve svolgersi entro l'ambiente e ne è fortemente influenzata ma anche perché l'ambiente è costituito dalla somma e dall'interazione fra numerosissime e diversificate forme di vita» (p. 30). Si deve pertanto costruire una «utopia-progetto pienamente ragionata» (imbevuta di valori e di realismo, in una dinamica antinomica), proiettata verso un futuro possibile. Da ciò nasce un'etica della lontananza, un'etica del futuro, un'etica del bonum commune: qui sta la capacità del mondo di creare e salvare la bellezza in tutte le sue forme. E la letteratura ha la sua imprescindibile funzione: non a caso il libretto di Settis termina con la citazione di una poesia di Giorgio Caproni, *Versicoli quasi ecologici* (in *Res Amissa*, Milano, Garzanti, 1991).  
Buona lettura.

Roberto Albarea





EPSON

Prof. Giovanni M. Flick  
*"Elogio della dignità"*

HUMAN  
RIGHTS

2015

2015

EUSSE

HUMAN  
RIGHTS

EUSSE

HUMAN  
RIGHTS

EUSSE

HUMAN  
RIGHTS

ELOGIO DELLA DIGNITÀ  
PROF. GIOVANNI M. FLICK

HUMAN  
RIGHTS

## PROGRAMMA DELLA MATTINATA

**9.30**

**Saluti e introduzione ai lavori**

**Arduino Salatin** – Preside IUSVE

**9.45**

**Elogio alla dignità**

**Giovanni Maria Flick** – Presidente emerito della Corte Costituzionale

**10.30**

**Videomessaggio On. Silvia Costa**

**10.45**

**Percezione della giustizia e dei diritti umani  
presso gli studenti universitari IUSVE**

Illustrazione della ricerca e presentazione dei risultati

A cura di Davide Marchioro, Fabio Benatti e Christian Crocetta (docenti IUSVE)

**11.20**

**Presentazione dei risultati della ricerca  
presso gli studenti universitari CES-Madrid**

A cura di Sabino de Juan Lopez (docente CES, Madrid)

**11.45**

**Tavola rotonda su "Educazione, diritti e cittadinanza attiva"**

Con Laura Liberto (rete "Giustizia per i diritti" di "Cittadinanza Attiva")

Nevio Brunetta (docente IUSVE)

Roberta Altin (docente Università di Trieste)

Moderata: Roberto Albarea (docente IUSVE e direttore rivista "IUSVEducation")

**12.45**

**Discussione**



# ELOGIO ALLA DIGNITÀ: UNA FIACCOLA ATTRAVERSO I SECOLI<sup>1</sup>

*Giovanni Maria Flick*

**GIOVANNI MARIA FLICK**

Presidente emerito della  
Corte Costituzionale

**L'intervento del Prof. Flick pubblicato sul n. 1 di "Civiltà del Lavoro" di febbraio 2015.**

Ho lasciato la Corte Costituzionale nel 2009, dopo aver provato tutti i "mestieri" del diritto: magistrato, avvocato, docente universitario. Ma non ho finito di lavorare e di imparare: ho fatto in questi ultimi anni esperienze straordinariamente interessanti e talvolta "scioccanti" esaminando il tema della corruzione nella sanità, negli appalti (in particolare nella vicenda Expo), nel mercato globale relativo alla difesa.

Questi impegni professionali mi hanno fatto riflettere con preoccupazione su come funzionino le cose in Italia e su due "regole" in particolare, dalle quali è nata l'idea di scrivere "L'elogio della dignità". La prima la definirei così: l'Italia non è il Paese dei posti a sedere ma il Paese dei sederi a posto, nel senso che le poltrone sono, purtroppo, create troppo spesso ad hoc per chi vi deve sedere; la seconda riguarda più da vicino l'argomento del libro: in Italia capita sovente che per diventare un dignitario, cioè una persona che ricopre una carica e un ruolo sociale, bisogna smettere di essere dignitoso.

La domanda di fondo è: perché parlare di dignità? Che cos'è la dignità? Mi sono reso conto che noi dibattiamo moltissimo della dignità e ne parliamo in chiave negativa, per esempio come indignazione, ma cosa vuol dire realmente dignità? Abbiamo bisogno di riflettere in chiave positiva per capire che cos'è la dignità, concetto che viaggia in parallelo a quello di libertà.

Sul tema della libertà molto è stato scritto e io stesso ho iniziato la mia esperienza accademica dedicando ad essa una voce della "Enciclopedia del Diritto", ma meno si è discusso di dignità. La prima immagine che mi è venuta in mente è quella di un ponte che lega il passato, il presente e il futuro dell'uomo. È un ponte legato al passato perché di dignità si è sempre parlato: è stata teorizzata dai Greci, dai Romani, è stata al centro della riflessione nel corso dell'Illuminismo e nel passaggio all'epoca moderna, arrivando a caratterizzare le costituzioni nazionali così come le carte sovranazionali dei diritti. Per chi è cattolico la dignità esprime l'identificazione col Creatore perché l'uomo è fatto a immagine e somiglianza di Dio; per il non credente è fondamentale la massima kantiana per cui l'uomo ha una dignità in quanto non può mai essere usato come mezzo per altri fini, ma è un fine in sé stesso.

---

<sup>1</sup> Si riporta qui l'articolo di Giovanni Maria Flick, *Una fiaccola attraverso i secoli*, apparso in "Civiltà del Lavoro", n 1, 2015, pp. 74-77, che ne sintetizza la riflessione introduttiva al Convegno IUSVE 2015.

Il testo dell'articolo è stato spedito dall'Autore alla Presidenza IUSVE e siamo lieti di poterlo pubblicare.



**Foto**

Giovanni Maria Flick



Nell'evoluzione storica dell'Europa la dignità è una costante che accompagna l'identificazione dell'uomo e della donna sia in positivo, come testimoniano molte Carte di diritti, sia in negativo, e mi riferisco all'orrore dei campi di sterminio, l'acme del disprezzo della dignità umana. Non si possono comprendere queste riflessioni senza leggere quello che io considero uno dei più bei libri di diritto costituzionale: "Se questo è un uomo" di Primo Levi, il quale racconta la sua esperienza di uomo che ha conservato la dignità nel campo di concentramento. Sono stato varie volte ad Auschwitz ed è un viaggio che prescriverei a tutti perché è giusto andare a vedere dove l'Europa è morta e dove l'Europa ha ricominciato a vivere dopo il 27 gennaio 1945, soprattutto oggi che tutte le tracce fisiche del passato e i testimoni che lo hanno vissuto stanno scomparendo e si sta affermando sempre di più il negazionismo, momento terminale di questo processo di distruzione della dignità di un uomo e di un popolo.

Viviamo un presente – e ci si prospetta un futuro – in cui la dignità quale riconoscimento dell'essenza umana viene calpestata e insidiata in modi altrettanto preoccupanti, a cominciare da certe evoluzioni delle biotecnologie, della clonazione, per arrivare alle problematiche connesse al fine vita, alla fecondazione assistita o alla sperimentazione, che aprono la strada a forme di distruzione e di aggressione alla dignità diverse, ma altrettanto pericolose di quelle che abbiamo vissuto nel passato. Pensate, ancora, al tema della aggressione all'identità e alla privacy di ciascuno di noi, a tutto quello che rappresenta oggi la tecnologia della comunicazione, che ci sommerge in un flusso di informazioni di cui rischiamo di divenire schiavi.

La dignità è un ponte tra  
il passato, il presente e  
il futuro

La dignità è un ponte tra il passato, il presente e il futuro anche perché segna l'identità dell'uomo, il suo modo di essere sia in generale – ovvero la dignità è di tutti in quanto essere umani – sia in particolare, quindi la dignità della donna, del bambino, del malato, dell'anziano, dell'immigrato, del clandestino. È un concetto polivalente, che considera sia l'uomo come tale che il singolo nel concreto del suo rapporto con gli altri. Pensate al detenuto: la Corte Costituzionale ha detto e ripetuto più volte – e la Corte di Strasburgo ha confermato questo orientamento – che anche chi è detenuto ed è privato delle libertà ha uno spazio di dignità che deve essere difeso ad ogni costo. La nostra Costituzione sancisce, infatti, all'art. 13 che è vietata ogni violenza fisica o morale sulle persone che siano private della libertà personale. Vi cito quest'esempio per sottolineare che quando trattiamo di dignità dobbiamo aver sempre presente che essa è una "targa" che segna innanzitutto tutti gli uomini allo stesso modo. Ma questo argomento va poi confrontato con la concretezza del singolo uomo, della singola donna, aprendo la strada al rapporto dialettico tra la dignità e la diversità di ciascuno di noi.

La seconda guerra mondiale con i suoi eccessi di atrocità, dai campi di concentramento ai gulag, ha causato un risveglio delle coscienze sulla necessità di ribadire il valore della dignità e tutte le Costituzioni nazionali europee hanno accolto questo bisogno. Ha cominciato proprio la Costituzione tedesca nel 1949 (i tedeschi avevano la coda di paglia lunga chilometri), che si apre in nome della dignità, fondamento di tutti i diritti.

Su questo piano si sono collocate anche le principali Dichiarazioni internazionali: la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo e la Convenzione europea dei diritti dell'uomo, che ha dato luogo alla costituzione del Consiglio d'Europa e della Corte europea di Strasburgo. L'Europa nasce e si sviluppa proprio attraverso un'estrema attenzione al concetto di dignità e ai diritti fondamentali che sono espressione di questa.

La nostra Costituzione pone a fondamento della Repubblica il lavoro, diritto e dovere per tutti. Sceglie, quindi, un'impostazione più pragmatica, dal momento che il nostro Paese aveva da confrontarsi con tutta una serie di problemi legati alla conflittualità interna tra partiti che avevano fatto la resistenza e partiti che l'avevano subita, tra società civile e società politica sclerotizzata.

La dignità, nella Costituzione Italiana, è enucleata all'art. 3, nel quale si afferma

l'uguaglianza di tutti di fronte alla legge, senza distinzioni di razza, di sesso, di religione, di situazione economica; si ribadisce nello stesso articolo che tutti abbiamo pari dignità ed è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli che impediscono la piena partecipazione di ciascuno alla vita politica e sociale del paese. E queste statuizioni vengono non a caso dopo l'art. 2, che ha ricordato che l'identità dell'uomo e della donna è segnata da una serie di diritti inalienabili e inviolabili, ai quali, però, si accompagnano dei doveri inderogabili di solidarietà economica, politica e sociale. La concezione di dignità come pari dignità sociale prende corpo in questa dimensione: ai diritti inviolabili, come il diritto alla vita, alla libertà, all'informazione, corrispondono dei doveri di solidarietà che devono servire a trovare un equilibrio al paradosso del fatto che siamo tutti uguali e siamo tutti anche contemporaneamente e profondamente diversi. Il pluralismo e la minoranza sono il sale della democrazia e della vitalità; la diversità è un valore, a condizione che non diventi differenza e discriminazione in senso negativo. La Costituzione fotografa ancora la dignità in altri due articoli importanti: nell'art. 41, in cui è sancita la libertà di iniziativa economica, che non può svolgersi in contrasto con la dignità, e nell'art. 36, espressione eloquente di una Costituzione "lavorista" qual è la nostra, che assicura a tutti una retribuzione che consenta al lavoratore e alla sua famiglia una vita dignitosa.

Il pluralismo e la minoranza sono il sale della democrazia e della vitalità

Molte altre norme della Costituzione si occupano implicitamente di dignità: l'art. 13, quando vieta le violenze sui detenuti; l'art. 32, che con il diritto fondamentale alla salute afferma la necessità che qualsiasi trattamento abbia il consenso di chi lo subisce; l'art. 27, che contiene un'affermazione importantissima della dignità, statuendo che le pene devono tendere alla riabilitazione del condannato e non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità.

La dignità è una nozione da "maneggiare" con cura. Si pensi soltanto alla complessa semantica dell'uomo "dignitoso", che nell'immaginario collettivo è associato all'idea di un uomo che merita rispetto in virtù dei suoi meriti, delle sue qualità, per l'ufficio che ricopre, per i suoi soldi. Si pensi all'idea di un uomo che è dignitoso solo perché è in realtà un dignitario. Si pensi, ancora, al rischio di confondere la dignità col buon costume, col rispetto dei modelli dominanti, di confinare il tema della dignità in un discorso di tipo morale. E c'è un altro binomio quanto mai drammatico che oggi deve essere considerato, che è quello dignità-sicurezza: l'attuale scenario geopolitico ci impone di trovare un equilibrio tra questi due valori. Dagli attentati dell'11 settembre 2001 agli attuali avvenimenti che vedono protagonisti i terroristi dell'Isis ci troviamo a fronteggiare un nemico che gioca sul terrore e sul panico.

Proviamo a trarre qualche conclusione dai profili problematici fin qui presi in considerazione. La dignità, ora come in passato, è la base del rispetto della condizione umana, è il valore conciliatore di eguaglianza e diversità, di cui assicura la saldatura attraverso la solidarietà. A questo punto, però, si prospetta un'altra questione imprescindibile, che è quella del rapporto fra la dignità e la libertà. Sembra il dilemma dell'uovo e della gallina: è nata prima la libertà o è nata prima la dignità? La dignità è attributo della libertà o la libertà è attributo della dignità? La questione può apparire banale, ma, in realtà, il quesito è molto più importante di quanto possa sembrare perché si tratta di capire entro quali limiti la libertà di ciascuno consenta al soggetto di rinunciare alla sua dignità; l'imposizione del burqa è un aiuto a difendere la propria libertà o è un'offesa per la dignità della donna? Le mutilazioni genitali femminili, tipiche di certe culture, sono una forma di affermazione dell'identità e della dignità, della libera espressione, oppure devono essere impediti? Chi è il giudice della dignità? Un terzo oppure ciascuno di noi è giudice della propria dignità e può rinunciarvi? La risposta implica risvolti particolarmente delicati perché da essa dipende per esempio il diritto a smettere di vivere se si ritiene che la propria vita non sia più dignitosa e la qualificazione di legittimità della pretesa che qualcuno collabori a tal fine.



È chiaro che problemi enormi, che coinvolgono la vita di tutti a livello individuale e globale, si basano sulla dialettica di libertà e dignità: lo scontro tra il diritto al lavoro e il diritto alla salute, la tutela dell'ambiente come tutela della dignità umana, giusto per citare qualche questione attuale.

Qualcuno sostiene che è meglio rinunciare a un concetto così ambiguo come quello di dignità, che continuiamo ad evocare non sapendo esattamente cosa significhi. Io, invece, credo, con una punta di ottimismo, che per quanto ambigua, confusa, calpestata e poi riscoperta sia stata la dignità, occorra ancora sapersi “indignare”: non solo di ciò che capita all'altro estremo del mondo, ma anche di ciò che capita a casa nostra e ricordarsi che questa è la premessa per la costruzione del rispetto della personalità e del modo di essere della persona, fondamentale per continuare a convivere.

## Dibattito\*

**Arduino Salatin:** Penso che molti abbiano avuto delle sollecitazioni. Siccome tra i diritti - come vedrete poi dalla presentazione della ricerca - voi studenti IUSVE mettete in testa il diritto alla vita, alla vita dignitosa, io chiederei qualche considerazione sul tema della vita... dall'entrata nella vita al fine vita.

**Giovanni Maria Flick:** Guardate che, io allora, ho un problema. Mi sono proposto alla luce di un'esperienza molto concreta: prima di andare a fare il ministro della giustizia io facevo l'avvocato ed ero difensore tra gli altri di Gardini, Raul Gardini, che, come ricorderete tutti, si tolse la vita un mercoledì o un giovedì, nel mese di luglio a Milano. Un giovedì anzi lui si uccise, al venerdì mattina dovevamo incontrarci con i magistrati per l'interrogatorio. Ci fu il funerale il lunedì successivo, funerale con gran concorso di popolo e con un gran numero di personalità religiose a quel funerale. Il cardinal Tonini, mi pare due o tre vescovi e molti religiosi nella basilica di Ravenna. Mi colpì che all'interno di tutta questa manifestazione corale fossero presenti anche i pastori.

Qualche tempo dopo morì Piergiorgio Welby a Roma, aveva un'infermità progressiva. Si fece staccare il respiratore dal quale era mantenuto in vita. La moglie chiese i funerali religiosi che vennero rifiutati perché lo avevano scomunicato. Io dissi, in un'occasione di un dibattito, provocando un certo risentimento nelle gerarchie presenti, che avrei gradito qualche sacerdote di meno al funerale di Gardini e un sacerdote al funerale di Welby. Ecco, cioè, voglio dire che ad esempio, il tema del fine vita è un tema che non può essere affrontato con la radicalizzazione dello scontro con cui è stato vissuto nel caso di Luana Englaro. All'interno del quale rimane un problema giuridico di ricorso o di eccesso di indecisione dei giudici. Penso, ad esempio, al fatto di aver introdotto nel nostro ordinamento, la terapia palliativa e la terapia del dolore. Il diritto alla terapia del dolore penso abbia fortemente influenzato questa situazione. Penso che la Costituzione non impedisca la disponibilità della vita, nel senso che sull'ordinamento si protrae quando il singolo ritiene, e ne assume tutta la responsabilità, di porre fine alla sua vita. Penso invece che non sia consentito l'intervento di altri per porre fine alla vita, per tutta una serie di motivazioni. Vi confesso che nel fare questa affermazione sono obbligato anche un po' da certi esempi, come quello della madre la quale, per mantenere in vita il figlio che porta in grembo, rifiuta l'operazione che la porterebbe a salvare lei e far morire il bambino. Penso, ad esempio, con tutto il rispetto che posso avere, all'esempio del cardinal Martini e allo stesso padre Giovanni Paolo II quando dicono «lasciatemi tornare alla casa del Padre» evitando l'accanimento terapeutico. Credo che un tema come questo

---

\* Si ringraziano Anna De Rosa e Marina Rubenda Buson della gentile disponibilità a stendere per iscritto la registrazione del dibattito

sia particolarmente significativo per discutere la dignità del vivere e la dignità del morire. Riconoscendo e rispettando la posizione di chi ritiene che sia più dignitosa una vita, in condizioni chiamiamole artificiali, e di chi ritiene, che sia più dignitoso per sé porre fine alla vita.

**Salatin:** Vediamo se c'è qualcun altro...

**Studentessa:** Allora, io avrei una domanda che arriva da Twitter, da Simone Toniatti che credo sia in sala. Dal momento che Giovanni Maria Flick è stato membro della Corte Costituzionale nel 2001, quando sono avvenuti i fatti nella scuola Diaz a Genova, chiedeva appunto un approfondimento legato al tema dei diritti umani e a questi fatti.

**Flick:** Bene, posso rispondere subito e telegraficamente. La Corte Costituzionale non è il *deus ex machina* che risolve tutti i problemi. In uno stato costituzionale e democratico (che annuncia le sue competenze), la competenza della Corte Costituzionale è quella di intervenire solo se e quando un giudice che deve applicare una legge si domanda se essa sia o meno concorde alla Costituzione; cioè la Corte non interviene di sua iniziativa dicendo al governo ALT fuori termine ad una situazione. Non interviene di sua iniziativa, altre Corti per esempio, difendono i diritti sulla base della richiesta dei singoli che ricorrono alla Corte. Da noi si è preferito che la Costituzione sia un diritto, io lo trovo abbastanza saggio, far sì che la Corte agisca solo se viene investita, si chiama un ufficio, da un giudice quando deve applicare una legge che può essere in contrasto, con la Costituzione. Questo è una salvaguardia per la Corte perché certamente chi ha fatto la domanda ricorderà quante critiche sono state fatte alla Corte. Perché si è impiccata? Perché non si è impiccata? Perché ha deciso così? Perché non ha deciso così? E non solo soltanto critiche fatte adesso. Pensi che quando l'assemblea costituente scrisse la Costituzione e si istituì la Corte Costituzionale, che era una grossa novità, personaggi autorevolissimi come Croce e come Togliatti dissero: «siamo matti ad affidare a 15 persone la possibilità di giudicare quello che dice il Parlamento». Il discorso è questo, quindi non si avevano strumenti per poter intervenire e comunque non avrebbe potuto intervenire in un compito che non era suo. A parte il fatto che le violazioni che sono state diffuse si sono conosciute dopo che erano state verificate.

**Studentessa:** La ringrazio per l'aver aperto il tema sulla bioetica sul quale volevo farle una domanda. Di fronte all'affermazione della qualità della vita, a discapito della dignità della vita, quale fondamento e quali radici possiamo dare alla dignità, radici che resistano appunto alla relativizzazione della dignità della vita.

**Flick:** Ecco, qui dovremo metterci d'accordo. Ad esempio, una questione di estremo interesse è se il PIL l'indicatore dello sviluppo, il parametro con cui condizioniamo tutto il nostro modo di vivere e di rapportarci, il prodotto interno lordo, sia poi il vero indicatore della vita, oppure se non dovremmo guardare, invece di guardare ad uno sviluppo basato sul PIL, ad uno sviluppo sostenibile che tenga conto dei prezzi che paghiamo per l'ambiente, per la vita serena, per la capacità di continuare a sorridere, per la capacità di eliminare lo stress e le nevrosi di una continua conflittualità. Pensare alla dignità dovrebbe proprio consentirci di fare questo tipo di discorso qua, cioè avere una valutazione equilibrata di tutti i valori in gioco. Citavo prima l'esempio dell'ILVA; ho tanti altri esempi dello stesso tipo nei confronti e i quali occorre metterci a confronto, valutarli tra di loro ed equilibrare una serie di interessi e di diritti che spesso sono in contrasto l'uno con l'altro. Il diritto al lavoro e all'occupazione



può saldarsi con lo sfruttamento del territorio, dell'ambiente e con l'arrecare dei danni all'ambiente. Il diritto alla salute può 'essere in gioco' e richiedere che si fermino certe lavorazioni che producono profitto ma che producono anche un danno pesante alla salute, all'ambiente. Ricordatevi che ormai la salubrità dell'ambiente chiamiamola così, rientra nel concetto di salute. La definizione di salute proposta dall'organizzazione mondiale della sanità (OMS) non è solo l'assenza di malattie, è una vita nel benessere, nella serenità, e allora si tratta di capire quali sono i valori più importanti da tutelare e qual è l'equilibrio da dare ai vari valori: il riferimento alla dignità dovrebbe emergere qui.

**Salatin:** Mi pare ci sia un'altra domanda.

**Studente:** Volevo portare l'attenzione di nuovo sul riconoscimento della dignità. I casi che lei ha citato sono il riconoscimento per via negativa di tutte le volte in cui la dignità viene violata, provocando una certa indignazione. Non crede che la prevalenza del riconoscimento per via negativa sia dovuto ad un deficit di razionalità pratica, cioè etico politica, cioè ad un deficit, diciamo, di saggezza, di senso di equilibrio tra una razionalità fortemente sviluppata, tecnologica ed una dimensione emotiva, passionale, 'dionisiaca' diciamo, nel senso ulteriore che non trova un limite, nella sua espressione, anche per via tecnologica?

**Flick:** Riprendiamo il discorso sull'elogio della dignità.

Credo di essere riuscito a sottolineare qualche punto di riferimento a questo proposito, cioè l'importanza della sfera emozionale e qui apro un altro discorso che mi pare abbastanza importante e molto sottovalutato. Attraverso l'evoluzione scientifica, attraverso le neuroscienze, quelle che studiano in particolare il funzionamento del cervello, stiamo arrivando ad aprirci a prospettive abbastanza nuove di studio del modo di agire della persona. I famosi neuroni specchio stanno dimostrando, attraverso le tecniche di esplorazione della funzione cerebrale, che noi siamo fortemente condizionati dagli effetti imitativi, ciò che vediamo e che riproduciamo. Salvo poi, dopo una prima tendenza istintiva ad agire, la possibilità di controllare e di fermare quella che è una pulsione, quello che è un comportamento, brutalmente dettato dalla pancia, attraverso un controllo della mente. Tra l'altro questo fatto apre problemi enormi nel campo del diritto: per esempio il principio della responsabilità. Qualcuno sostiene che le neuroscienze hanno messo in crisi il principio di libero arbitrio e di responsabilità: una riscoperta moderna delle tesi positiviste, lombrosiane, di delinquenza e di malattia come fattori innati.

Io credo che tutto questo non toglie la libertà alla persona. Occorre però riconoscere che sta un po' cambiando un'affermazione su cui abbiamo basato la nostra civiltà (e questo dovrebbe portarci ad una sorta di umiltà). Noi abbiamo basato la nostra civiltà sull'impostazione cartesiana del cogito ergo sum, mi viene quasi da pensare che dobbiamo cominciare a pensare sum ergo cogito, cioè siamo un impasto di anima e di corpo, di cuore e di cervello, siamo un impasto di condizionamenti e dobbiamo prenderne atto. Certo è più facile un discorso di tipo negativo, è molto più facile un'indignazione di tipo negativo; di fronte alla corruzione è più facile indignarci di fronte alla grande corruzione, è meno facile indignarci di fronte a una corruzione quotidiana che qualche volta tocca anche noi (una mazzetta al vigile per farsi levare la contravvenzione), o per accelerare una pratica. Allora è più facile la reazione di tipo negativo che non una reazione di tipo positivo, non basta indignarci, occorrerebbe che all'indignazione agganciassimo o addirittura sostituissimo un qualcosa di positivo; ed è quello che stiamo cercando di capire a proposito della corruzione dove non basta la dimensione negativa della repressione e del castigo, occorre soprattutto la dimensione positiva della prevenzione (la cultura della reputazione, la cultura del perdono, della legalità).

**Studentessa:** Secondo lei quando inizia il diritto alla vita del bambino e come questo si intreccia al diritto alla vita della madre.



**Flick:** Nella logica costituzionale abbiamo la possibilità del confronto tra due interessi e due valori di tipo diverso, cioè entrambi importantissimi, fondamentali. Se entrano in contrasto l'uno con l'altro, lì c'è l'accordo costituzionale di una sentenza molto importante che è ancora a mio avviso valida, e cioè che occorre tener conto che nel confronto tra i due valori antagonisti l'uno con l'altro, il diritto della madre alla vita, è un diritto di un essere già presente, mentre il diritto del bambino che è nell'utero materno o dell'embrione fecondato alla vita, è un diritto in itinere e potenziale e quindi l'equilibrio va condotto in quel senso. Credo, da cattolico, che questo discorso sia tutto sommato accettabile e, ripeto, lo ricavo anche dall'eroismo della madre, la quale invece decide di rinunciare alla cura e quindi alla vita per salvare se stessa, ma non tutti possono essere eroi.

**Domanda:** La crisi attuale è il capro espiatorio che toglie dignità. Spesso si usano motivazioni economiche per giustificare questo tipo di attacchi. Lei oggi vede questi segni? E se sì, cosa si può fare nel concreto per risolvere la situazione?

**Flick:** La crisi attuale, molto più grave a mio avviso della crisi del 1929 (ma io non sono un economista né un politico) è una crisi che ha investito prima la dimensione finanziaria, poi si è passati dall'economia virtuale all'economia reale, poi dall'economia reale la dimensione sociale. Cito un esempio che mi preoccupa moltissimo. La vicenda del califfato, dello scontro che in questo momento sta avvenendo e che viene percepito e presentato come persecuzione dei cristiani, in realtà è una guerra di religione all'interno dell'Islam, tra sunniti e sciiti e in cui la guerra di religione è sempre stata una delle occasioni più tipiche di scontro. Dicevo prima dei diritti fondamentali, compreso il diritto di libertà, nell'ambito della manifestazione religiosa spesso essi sono stati occasione di divisione perché i diritti fondamentali sono frutto anche della cultura di un Paese, di un contesto: pensate alle mutilazioni femminili, per noi nella logica europea sono inammissibili, in una logica locale di certi Paesi dell'Africa sono un attributo tipico della componente femminile, dell'identità femminile; così anche la questione del velo, del burka. Allora io credo che il problema sia quello che in parte dipende molto dalla rete: c'è stata una circolazione pazzesca, giustissima e inevitabile di idee che ha portato a mettere in crisi i valori. Oggi non abbiamo più un discorso di accettazione dei valori, soprattutto oggi abbiamo un discorso di logica del profitto, e ritorno all'idea di una bellissima Enciclica, *la Caritas in Veritate*, la concezione del dono e della gratuità della Caritas in Veritate, per sottolineare che abbiamo perso questa dimensione per poter affrontare la crisi e anche qui trovo una volta di più un punto di contatto tra l'impostazione cattolica e l'impostazione costituzionale perché non trovo molta distanza tra la carità di cui parla San Paolo e la solidarietà, il diritto e il principio fondamentale della solidarietà di cui parla la nostra Costituzione.

**Domanda:** Come si può passare dalle riflessioni molto interessanti, dai principi che lei ha attivato, a degli esempi e soprattutto ad esempi positivi, perché nella mattinata abbiamo sentito tutti esempi negativi.

**Flick:** Il discorso del rispetto reciproco. Posso dare una regoletta molto banale che io ho vissuto crescendo. Ho cominciato a capire che crescevo quando invece di continuare a dire al mio interlocutore «non so se capisci» ho cominciato a dire «non so se mi spiego», perché mi sono reso conto che spesso l'altro non capisce perché sono io che non mi so spiegare, cioè il tema del rispetto nelle relazioni reciproche. Ama il prossimo tuo come te stesso, non fare all'altro ciò che non vuoi che venga fatto a te, e si potrebbe moltiplicare in mille esempi questo discorso.

## Saluti da *Silvia Costa*, Presidente della Commissione Cultura e Istruzione (U.E.)<sup>1</sup>

Bentrovati a tutti voi, saluto il prof. Salatin, i docenti ma soprattutto i ragazzi e le ragazze presenti, ai quali rivolgo davvero il mio sincero in bocca al lupo per il loro percorso di studi e di crescita che state attraversando in un contesto importante, quello della educazione salesiana, e che non solo ha valori educativi molto profondi ma anche di avanguardia sotto il profilo didattico, come lo testimonia lo IUSVE. Sono davvero dispiaciuta di non poter essere con voi ma in questa legislatura gli impegni sono tantissimi; questa settimana si è anche riunita la Commissione di cui sono presidente, la Commissione Cultura e Istruzione, ed è una bella responsabilità e anche un grande onore, ma mi impegna moltissimo qui a Bruxelles. Qualche settimana fa, a Riga, durante la Conferenza europea della Gioventù (perché voi sapete che in questi sei mesi c'è la presidenza lettone), ho proprio ricordato come la politica europea, in questi ultimi anni, nonostante l'invito del Parlamento a cambiare linea, sia stata troppo focalizzata sul rigore, dopo la grande crisi che ha attraversato anche l'Europa, e questa



Foto

Silvia Costa

<sup>1</sup> Si ringrazia Anna De Rosa della gentile disponibilità a stendere per iscritto il confronto del videomessaggio.



politica ha mostrato ormai tutta la sua debolezza soprattutto per quanto riguarda gli indicatori di crescita, di disoccupazione giovanile e di non qualità adeguata dei sistemi di educazione. Ora, finalmente, parliamo di crescita, parliamo di occupazione, parliamo di investimenti (sapete che stiamo discutendo in questi giorni del Piano Juncker per gli investimenti aggiuntivi) e c'è anche la consapevolezza, ormai spero molto diffusa più di prima, che se non si dà centralità alle politiche per interventi specifici per i giovani e non si mette il tema dei giovani dentro tutte le politiche in modo orizzontale, non si esce dalla crisi ma soprattutto non c'è sviluppo sostenibile e non c'è nemmeno competitività. Non si va da nessuna parte senza dare centralità alle nuove generazioni.

Quindi oggi i giovani hanno un ruolo diverso, anche come protagonisti. Infatti è appena stato varato l'anno scorso questo nuovo metodo del dialogo strutturato che significa in sostanza che le associazioni e il forum dei giovani viene coinvolto nelle fasi decisionali e stiamo finalmente costruendo quello che potremmo definire uno spazio europeo per le politiche giovanili. Non solo però per i giovani, ma sempre di più con i giovani, inaugurando quindi una nuova fase di ascolto, di condivisione e aprendoci alle vostre proposte.

In Commissione noi abbiamo cercato già di farlo ed è solo in questo modo che voi potete essere finalmente protagonisti attivi, diciamo, della vita democratica dell'Unione Europea, perché non siete soli, non siete solo il futuro ma siete anche il presente dell'Europa. Non amo la parola 'una generazione perduta', non ritengo che i giovani siano un problema ma ritengo che i giovani siano la più importante risorsa del nostro continente e una risorsa su cui investire molto di più.

In questo mutamento di prospettiva vorrei dirvi che non siete soli perché l'impegno del Parlamento e della mia Commissione è di essere il vostro principale alleato, con il dialogo, con l'ascolto delle vostre proposte e con nuove e più efficaci politiche. Alcuni esempi. In Consiglio di Cultura e Istruzione, per esempio, stiamo lavorando sul tema dell'educazione all'imprenditorialità giovanile, e insieme alla Commissione Occupazione Affari Sociali abbiamo chiesto (e lo votiamo questa settimana) di anticipare del 30% la Youth Employment Initiative, cioè l'iniziativa per il lavoro giovanile, così da permettere agli Stati membri di iniziare subito a lavorare sui programmi a ciò dedicati (nel nostro Paese vi sono implicate anche le Regioni). Poi, nel Piano degli Investimenti Juncker, che stiamo discutendo in questi giorni, l'istruzione per fortuna (?) rappresenta una delle cinque priorità e vi lavoriamo perché la regolamentazione del Fondo Europeo per gli Investimenti Strategici sia più orientata all'aumento dell'occupazione, al miglioramento delle competenze e delle nuove skills. Inoltre, come Commissione, siamo competenti anche per le politiche giovanili e quindi continuiamo a lavorare per rafforzare l'empowerment giovanile, la capacità decisionale dei giovani anche nell'ambito delle azioni della programmazione 2014-2020, in linea con il segnale che abbiamo dato nella nostra programmazione sia come Parlamento sia come Commissione. Infatti, voi sapete che abbiamo aumentato il finanziamento di Erasmus Plus e di altri programmi come Orizon 2020, il programma per la PMI, "Europa Creativa e Garanzia Giovani", nonostante i tagli del Consiglio dei Ministri. Questo aumento significa, nel contesto di Erasmus Plus, anche aumento per la politica dedicata specificatamente alle associazioni giovanili e alle iniziative e gemellaggi che i ragazzi propongono. Non è sufficiente tutto questo: i giovani non sono coinvolti attivamente nei processi decisionali, all'educazione civica europea e ad essere consapevoli di quelle che sono le opportunità dei programmi 2014-2020 sia a livello nazionale che regionale (anche se non sono formati, ma io sono sicura che la vostra istituzione è impegnata in questo). (da vedere) ?????

In questo senso è importante essere attenti ad un dato che ci preoccupa: secondo l'eurobarometro è in calo la percentuale di partecipazione attiva politica tra i giovani. Nelle ultime elezioni europee, nei partiti e nei sindacati, si è ridotta la quota di presenza giovanile: questo è un campanello d'allarme perché l'Europa non si fa senza la partecipazione delle nuove generazioni; però è anche vero, guardando un po' più in profondità, che è in aumento la partecipazione democratica e sociale dei giovani attraverso le reti informali, i social

media, le campagne di advocacy, ... insomma vari altri strumenti anche se ritengo che il virtuale vada sempre accompagnato con una presenza e con una condivisione reale. Però questa situazione ci provoca, perché le istituzioni devono assolutamente individuare (questo lo stiamo anche cercando di fare) nuovi modi di comunicare e di interagire con i giovani utilizzando di più anche i loro strumenti. Questo è essenziale, per costruire in primo luogo un senso autentico di cittadinanza europea e poi perché questo è anche una sfida che dobbiamo affrontare non soltanto per i giovani dentro l'Europa: infatti dobbiamo considerare quello che sta accadendo ai confini, in particolare all'euromediterraneo e al di fuori dall'Europa, e trovare forme di partenariato molto più orientate a questo.

Sappiamo che oggi la sfida è quella del radicalismo, del fondamentalismo, di quello che chiamo anche la mancanza di empatia umana e quindi una sorta di disumanizzazione delle relazioni in Europa e fuori dall'Europa. Noi dobbiamo dare un segnale forte che il modello sociale europeo significa anche capacità di confronto tra le differenze culturali e religiose, non trasformare le differenze in minaccia per i valori fondamentali della nostra convivenza e non mettere in discussione ciò che è stato realizzato e quella che è la capacità di dialogo che abbiamo, interculturale e interreligiosa, sapendo che non possiamo affidarci per questo soltanto ai sistemi di sicurezza ma che i sistemi educativi e le politiche di inclusione sociale hanno un grandissimo ruolo anche per combattere e prevenire queste forme di radicalizzazione.

Per questo, anche in occasione del 10° anniversario della Convenzione Unesco sulla diversità culturale che si celebra proprio quest'anno, la Commissione Cultura organizzerà un'audizione sulla diversità culturale e il dialogo interculturale nell'istruzione e nella formazione, in vista della stesura di un rapporto su questi temi del Parlamento e credo che su queste tematiche voi abbiate sicuramente attenzione, e sarei interessata anche ad avere il vostro contributo: ci sarà bisogno di un forte dialogo tra istituzioni e giovani per incrociare le vostre attese.

Io vi faccio molti auguri di buon lavoro e spero di incontrarvi presto, anche qui a Bruxelles.



# RIFLETTERE SUI DIRITTI UMANI PER EDUCARSI ALLA CITTADINANZA ATTIVA

*Risultati sul campione italiano di una ricerca internazionale*

I cambiamenti demografici, economici e sociali nel mondo, che hanno pesanti ricadute su scala globale, implicano rilevanti difficoltà nell'accesso al mondo del lavoro per le giovani generazioni e diffondono fenomeni come la generazione NEET (Not engaged in Education, Employment or Training), la dispersione scolastica, il nichilismo, la disillusione, l'indifferenza, l'individualismo e il disinteresse per la politica. Soprattutto a seguito della crisi economica iniziata nel 2008, infatti, si sono evidenziate le criticità connesse al predominio delle leggi di mercato nella regolamentazione delle relazioni sociali, viste le disuguaglianze prodotte su scala globale e nazionale, che toccano anche le giovani generazioni.

Alla luce dello sfondo socio-economico delineato, si è progettato di esplorare il tema della percezione dei diritti umani e della giustizia nelle giovani generazioni, prendendo come campione indicativo la popolazione degli studenti universitari in tre diversi contesti territoriali: l'indagine ha, quindi, coinvolto due istituzioni universitarie dell'Europa (Spagna e Italia) e una dell'America Latina (Brasile), sotto l'egida della Catedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade di Brasilia: Universidade Católica de Brasilia (UCB), Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación "Don Bosco" (CES) di Madrid ed Università IUSVE di Venezia.

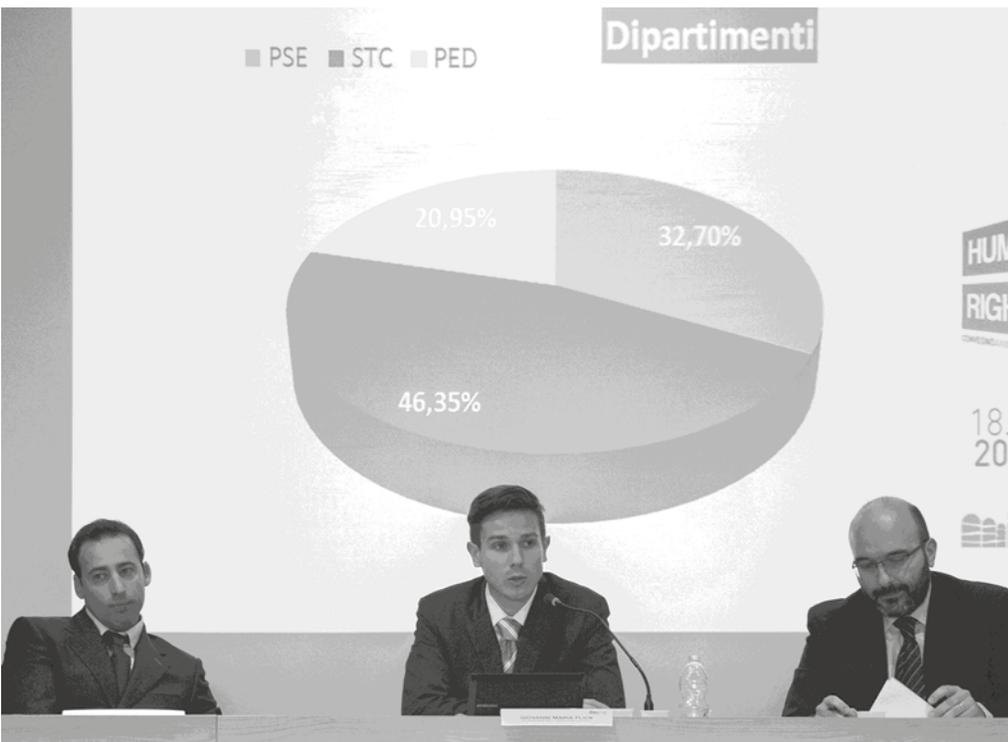
*Demographic economic and social changes in the world, which have serious repercussions upon a global scale, involving major difficulties in access to employment for the younger generation and release phenomena as the generation NEET (Not engaged in Education, Employment or Training) early school leaving, nihilism, disillusionment, indifference, individualism and disinterest in politics. Especially after the economic crisis that began in 2008, in fact, there were highlighted the critical issues related to the dominance of market rules in the setting of social relations, in front of the inequalities produced on global and national scale, affecting even the younger generation.*

*Due to the socio-economic background outlined, we decided to explore the perception of human rights and justice in the younger generation, using as sample the population of university students in three different countries: the survey, therefore, involved two universities in Europe (Spain and Italy) and Latin America (Brazil), under the aegis of the Catedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade of Brasilia: Universidade Católica de Brasilia (UCB), Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación "Don Bosco" (CES) of Madrid and Università IUSVE of Venice.*



**Foto**

Christian Crocetta  
Davide Marchioro  
Fabio Benatti  
Arduino Salatin



## Dalla definizione delle ipotesi alla struttura del campione.

### La cornice metodologica e operativa della ricerca

Davide Marchioro - IUSVE

## Premessa

La valutazione della percezione che gli studenti universitari hanno dei diritti umani e, più in generale, del concetto di giustizia, non può prescindere dal contesto socioeconomico di riferimento. In Occidente, ad esempio, tale contesto è tutt'altro che stabile ed è determinato da una realtà mutevole e poliedrica, che risulta essere difficilmente inquadrabile e nella quale i sempre più rapidi cambiamenti demografici, economici e sociali comportano rilevanti difficoltà per le giovani generazioni. E se da un lato sembra difficile, oltre che riduttivo, identificare nella crisi economica del 2008 la principale causa alla quale poter ascrivere i più recenti fenomeni di disagio e difficoltà patiti soprattutto dai giovani, dall'altro non si può ignorare che il difficile e sempre più tardivo ingresso nel mondo del lavoro abbia inevitabilmente contribuito alla comparsa di altri fenomeni, come la dispersione scolastica, il nichilismo, la disillusione, l'indifferenza, l'individualismo ed il disinteresse per la politica. Questi sono i motivi che hanno richiesto un'intensa e periodica collaborazione tra le istituzioni universitarie coinvolte in questo ambizioso progetto, allo scopo di condividere una linea metodologica comune per l'individuazione delle variabili da includere nella ricerca, che avrebbe poi preso effettivo avvio con una prima fase investigativa dei *focus group*, a partire dai quali sarebbe poi stato messo a punto il questionario di rilevazione sottoposto successivamente ad un campione di studenti universitari.

Un primo confronto esplorativo tra il *Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación "Don Bosco"* (CES) di Madrid e l'*Istituto Universitario Salesiano di Venezia* (IUSVE) sulla condivisione degli obiettivi e della metodologia operativa, nella fase iniziale della ricerca, è stato quindi necessario per la realizzazione del questionario ed ha permesso di identificare i principali obiettivi, tra cui:

la valutazione dell'impatto di alcune variabili sociodemografiche (età, genere, attività lavorativa, autonomia/dipendenza dal nucleo familiare di origine, ecc.) sulla percezione e conoscenza dei diritti umani;

la valutazione dell'incidenza, nella percezione dei diritti umani, dell'appartenenza ad una realtà associativa e/o di volontariato;

la rilevazione dell'eventuale interferenza proattiva (ad es. conoscenze scolastiche o esperienziali che modificano i futuri comportamenti e scelte di vita) e/o retroattiva (ad es. esperienze pratiche che inducono ad approfondire una tematica) sulla percezione dei diritti umani;

la rilevazione della conoscenza dei diritti umani e delle principali disposizioni internazionali in materia;

l'individuazione della percezione dei diritti umani maggiormente violati a livello nazionale, continentale e mondiale (per lo IUSVE: in Italia, in Europa e nel mondo);

la rilevazione della percezione dei giovani rispetto al proprio ruolo di promotori dei diritti umani e dello sviluppo di una giustizia sociale;

la comprensione del ruolo dell'università e dei sistemi educativi di istruzione superiore relativamente alla percezione dei diritti umani da parte dei giovani, in funzione di

un'eventuale riprogettazione dei curricula universitari degli atenei coinvolti;  
la rilevazione di eventuali differenze sul tema tra le tre istituzioni universitarie coinvolte, ma anche fra i percorsi universitari attivati al loro interno.

## La metodologia di lavoro

Da un punto di vista operativo, l'indagine è stata condotta in due fasi, svolte in parallelo presso lo IUSVE di Venezia ed il CES di Madrid.

In una **prima fase** (dicembre 2013-febbraio 2014), sono stati realizzati sei *focus group*, suddivisi per dipartimento (Pedagogia - PED, Psicologia - PSE e Comunicazione - STC) ed il più possibile omogenei anche sotto il profilo della stratificazione sociale e culturale. Le domande di stimolo proposte all'interno di ogni focus, finalizzate a mantenere la conversazione entro l'area di indagine, hanno permesso ai giovani studenti intervistati di riflettere sui seguenti temi:

- percezione dei diritti umani, unitamente alla partecipazione ad attività umanitarie, sociali o di volontariato;
- percezione della condizione giovanile;
- percezione della giustizia
- partecipazione dei giovani alla vita sociale e politica;
- percezione della connessione fra l'istruzione universitaria ed il tema dei diritti umani.

Per la realizzazione degli item del questionario, le elaborazioni dei contenuti emersi nei focus group si sono rivelate di fondamentale importanza. Proprio a partire dalle videoregistrazioni dei gruppi, è stata infatti effettuata un'analisi qualitativa, attraverso un attento processo di scomposizione e segmentazione delle interviste, con l'obiettivo di ridurle a singoli brani ai quali attribuire opportuni codici che ne definissero il significato. Successivamente, attraverso un processo di graduale integrazione e selezione dei codici che si riteneva fossero legati tra loro per affinità di significato, si è proceduto gradualmente a costruire e definire concetti più generali. Infine, sempre seguendo un approccio di tipo induttivo, integrando e selezionando i "concetti chiave", sono state create delle categorie interpretative più ampie e generali. Tali categorie hanno permesso la formulazione di un'interpretazione generalizzabile a situazioni e contesti allargati.

Alla luce di quanto emerso, si è ritenuto opportuno effettuare un confronto fra i risultati IUSVE e quelli dei *focus group* realizzati parallelamente presso il CES di Madrid nel marzo 2014, dal quale è stato definitivamente messo a punto il questionario (aprile-maggio 2014) che sarebbe poi stato sottoposto agli studenti delle due università nel giugno dello stesso anno.

La **seconda fase** è stata caratterizzata dalla stesura e dalla successiva somministrazione del questionario, per la quale si è scelto di procedere selezionando un campione rappresentativo di 315 studenti, di età compresa tra i 19 e i 56 anni. In accordo con i partner spagnoli, il calcolo della numerosità campionaria si è infatti basato sulla popolazione dello IUSVE di 1793 studenti, mantenendo un livello di confidenza del 95% ed un margine di errore inferiore al 5%, con estrazione casuale delle unità campionarie<sup>1</sup>.

L'iter operativo che ha poi connotato le fasi successive della ricerca si è principalmente concentrato sulle seguenti dimensioni:

Analisi dei dati di scenario.

Statistiche descrittive dei dati anagrafici del campione e quadro sinottico in base alle diverse variabili di raggruppamento (dipartimento, genere, grado di autonomia, ecc.).

Confronti multipli ed analisi specifiche: test non parametrici per testare l'incidenza di alcune variabili sulle risposte fornite dai soggetti.

Per la realizzazione degli item del questionario, le elaborazioni dei contenuti emersi nei focus group si sono rivelate di fondamentale importanza

<sup>1</sup> De Carlo, N., Robusto, E. (1996), *Teoria e tecniche di campionamento nelle scienze sociali*, Milano, LED.



## I Focus Group

La sintesi dei *focus group* realizzati ha fatto emergere come la conoscenza dei diritti umani fosse approssimativa, con una precisa centratura dei confini definitivi solo in alcuni casi. A fronte di questo, in più di qualche occasione, i *focus group* hanno fatto rinvenire una relativa conoscenza dei principali diritti umani (diritti di libertà, uguaglianza, diritto alla vita e a condurre una vita dignitosa, diritto alla salute, all'educazione, alla giustizia, ecc.), con un cenno a “falsi diritti” (diritto alla felicità, diritto alla bellezza, diritto alla soggettività, ecc.), utilizzati poi in sede di questionario come dato di controllo.

Un dato interessante ha riguardato la percezione del mancato rispetto dei diritti umani, anche in Italia, con una tendenza ad attribuirne la causa alla situazione politica e alla crisi economica attuale, che impediscono, di fatto, una qualche realizzazione personale.

Collegato a questo, infatti, è importante il dato rilevato dai *focus group* (e poi, come si vedrà, confermato anche dai questionari) in ordine al problema dell'orizzonte occupazionale, rilevato dentro alle più ampie questioni relative all'attuale condizione giovanile: una parte degli studenti coinvolti ha la percezione di essere «figli molli» di una società che annoia, che non fa intravedere orizzonti di speranza e offre poche opportunità, a cui si risponde tendenzialmente con un atteggiamento remissivo e disinteressato.

Al contrario, in altri confronti sono emerse proposte di soluzioni e ipotesi di scenari differenti: un ruolo importante attribuito all'educazione, in particolare alla scuola e all'università, come modalità rilevante per permettere ai giovani di sviluppare un'etica della responsabilità e una coscienza dell'importanza di partecipare alla vita sociale, passando da passivi spettatori a protagonisti attivi del cambiamento.

Un dato interessante ha riguardato la percezione del mancato rispetto dei diritti umani

Una parte degli studenti coinvolti ha la percezione di essere «figli molli»

## Le caratteristiche del questionario

Per facilitare le successive operazioni di elaborazione dei dati, si è optato per un questionario a domande chiuse, con possibilità multipla di risposta. Per la preparazione del questionario si è proceduto inizialmente scegliendo le domande, a partire dai risultati emersi dai focus group, nel tentativo di formularle in modo da renderle il più possibile comprensibili per gli studenti a cui sarebbero state rivolte, predefinendo le possibili modalità di risposta.

Per facilitare la trascrizione dei dati su un file che potesse essere letto da un programma informatico di elaborazione dei dati, è stato necessario “precodificare” il questionario, predisponendo dei codici numerici da inserire accanto ad ogni modalità di risposta.

A fronte delle numerose difficoltà comportate dall'articolazione delle domande e delle modalità di risposta tra cui scegliere, si è cercato di rimanere il più aderenti possibile ai contenuti emersi nei focus group, nella consapevolezza che una formulazione inadeguata avrebbe aumentato il rischio di influenzare la risposta dell'intervistato, o di generare ambiguità, inducendolo a “saltare” una o più domande, o a non esprimere il proprio pensiero reale o persino, nel peggiore dei casi, a rifiutare di proseguire nella compilazione del questionario.

Il questionario risultava infine suddiviso in **quattro aree fondamentali**, per un totale di 44 item.

L'**Area 1** cerca di ricavare un indice approssimativo della conoscenza che gli studenti hanno in materia di Diritti Umani, con alcuni item finalizzati a testare la percezione soggettiva delle conoscenze che gli studenti pensano di aver maturato in tale ambito (es.: “*Quanto pensi di conoscere i Diritti Umani?*?”), altri strutturati in modo da mettere gli studenti nella condizione di dimostrare le loro effettive conoscenze (es.: “*Che cosa sono i Diritti*

*Umani?*”) ed altri ancora che permettono di organizzare una vera e propria scala gerarchica che valuti l'importanza attribuita ad ogni singolo diritto umano, partendo da alcuni diritti contenuti nella Dichiarazione e da altri che, pur non essendo contemplati in alcuna disposizione, sono emersi nei focus group. In tal modo, da un lato è possibile disegnare un quadro di clima valoriale generale che aleggia nel mondo degli studenti, dall'altro la scala di priorità consente di verificare quali sono le “spinte” degli atteggiamenti, dei comportamenti politici e di tutte le sovrastrutture di pensiero ideale che potrebbero ispirarli.

Nell'**Area 2** viene indagata la dimensione del rispetto per i Diritti Umani e, più precisamente, la percezione di quanto i Diritti Umani vengano rispettati nel mondo, in Europa e nel proprio paese di origine (es.: *“In generale, pensi che i Diritti Umani siano rispettati nel Mondo/in Europa/in Italia?”*), unitamente alle motivazioni in base alle quali si pensa che non siano rispettati (es.: *“Quali sono i motivi del mancato rispetto dei Diritti Umani nel Mondo?/in Europa/in Italia?”*).

Nell'**Area 3** vengono invece prese in considerazione tutte le possibili iniziative alle quali abitualmente ricorrono gli studenti per promuovere i Diritti Umani, unitamente al ruolo che in tale ambito viene attribuito ai giovani.

Con l'**Area 4**, infine, si richiede agli studenti di esprimersi sul ruolo che hanno le principali istituzioni educative (incluse quelle universitarie), non solo in merito al livello di formazione ricevuta in materia di Diritti Umani, ma anche e soprattutto per la capacità di far aderire ad essi la propria “mission educativa”.

## Struttura del campione di riferimento e considerazioni preliminari<sup>2</sup>

Per aumentare la precisione dei confronti, sono state introdotte anche alcune importanti informazioni di tipo sociodemografico ed i risultati delle analisi successive hanno permesso di formulare alcune ipotesi relative alla struttura del campione ed alla modalità distributiva delle frequenze rilevate, identificando alcune linee di tendenza da cui ricavare importanti indicazioni.

I soggetti selezionati all'interno del campione italiano provenivano dai tre dipartimenti IUSVE: Psicologia - PSE; Pedagogia - PED; Comunicazione - STC. Proprio per quanto riguarda la variabile legata al Dipartimento, nel campione si è ritenuto opportuno mantenere la stessa proporzione di soggetti che caratterizzava la popolazione IUSVE al momento della raccolta dei dati (cfr. Fig. 1). Anche per quanto riguarda la variabile Genere, nel campione si è mantenuta la stessa proporzione presente nella popolazione di riferimento (72,67% femmine e 27,33% maschi), tenendo ovviamente conto delle percentuali presenti in ogni singolo dipartimento.

Per quanto riguarda, invece, l'età dei soggetti, la variabilità dei dati è principalmente dovuta ai tre dipartimenti (Psicologia - PSE; Pedagogia - PED; Comunicazione - STC): l'analisi della varianza (ANOVA univariata) aveva infatti messo in evidenza la presenza di differenze significative tra i tre dipartimenti ( $F=9.16$ , con  $p < 0.001$ ). Successivamente, nel confronto tra i gruppi, il test Post Hoc di Bonferroni<sup>3</sup> aveva chiarito che tali differenze erano principalmente dovute al fatto che l'età media del sottogruppo STC era significativamente inferiore rispetto a quella di PSE e PED (rispettivamente con  $p=.001$  e  $p=.002$ ): non sono state riscontrate, invece, differenze significative tra i dipartimenti PED e PSE, che potevano

<sup>2</sup> Per le elaborazioni dei dati è stato utilizzato il pacchetto statistico IBM-SPSS [versione 21].

<sup>3</sup> Bland, J.M., Altman D.G., (1995), Multiple significance tests: the Bonferroni method. *British Medical Journal*, 1995, pp. 310-170.



quindi considerarsi omogenei per quanto riguarda la variabile età.

Si è presentato dunque il problema di verificare se vi fosse un *effetto legato all'età*, ovvero se l'età fosse una variabile in grado di influenzare le risposte fornite dai soggetti nei vari item. Si è proceduto, quindi, applicando un modello di regressione multivariato (GLM)<sup>4</sup>, per testare l'ipotesi relativa all'effetto età su ciascuna delle variabili dipendenti quantitative, rappresentate dai diversi valori registrati in ogni risposta (in tutto 39 domande o categorie di item). Si è visto, ad esempio, che, per quanto riguarda i punteggi ottenuti nell'**item 42 – Quanto ti interessi alla politica?**, l'età sembra avere un'influenza molto significativa nelle risposte registrate dai soggetti ( $F = 20.44$ , con  $p < 0.001$ ): ciò significa, nello specifico, che gli studenti meno giovani si interessano di più alla politica, rispetto a quelli più giovani. La regressione lineare<sup>5</sup> effettuata dimostra quanto è stato appena detto ( $R^2_{\text{corretto}} = .462$ , con  $p < 0.001$ ): l'età, infatti, risulta essere una variabile predittiva rispetto all'interesse verso la politica e ciò significa che, preso a caso un qualunque studente dello IUSVE, tendenzialmente, quanto più è giovane, tanto meno è probabile che si dimostri politicamente interessato. È possibile, quindi, che l'interesse verso la politica maturi in seguito, oppure che le nuove generazioni siano tendenzialmente deluse da uno scenario politico poco confortante e dal quale desiderano prendere le distanze. Tuttavia, non va dimenticato che nel campione in oggetto non vi è omogeneità per quanto riguarda la variabile “genere”: come si è visto, infatti, la categoria dei maschi è numericamente poco rappresentata, rispetto a quella delle femmine e tale dato, pur se si riscontra anche nel resto della popolazione IUSVE, potrebbe alterare non di poco i risultati. In sostanza, i risultati sopraccitati potrebbero essere legati ad una presenza più cospicua di donne nel campione, soprattutto qualora fosse dimostrabile che vi sono differenze significative tra maschi e femmine. Vista la situazione, si è reso quindi necessario eseguire un T-test di Student<sup>6</sup>, per tutti gli item “quantitativi” (ovvero che prevedono risposte misurate da scale quantitative) presenti nel questionario, allo scopo di verificare la presenza di differenze significative tra i due sottogruppi (maschi e femmine).

Gli studenti meno giovani si interessano di più alla politica, rispetto a quelli più giovani

Come previsto, infatti, non solo sono state riscontrate delle differenze sostanziali nel campione tra maschi e femmine, ma tali differenze si sono rivelate molto significative, soprattutto per alcuni item. È stato dimostrato, ad esempio, che **la politica interessa in maniera più significativa i maschi rispetto alle femmine** ( $t = 4.91$ , con  $p 0.001$ ). Considerando quindi che il campione è costituito per oltre il 72% da donne, ciò sembra favorire una lettura più approfondita e precisa relativamente all'influenza dell'età sull'item 42, che a questo punto potrebbe essere legata proprio alla prevalenza di una categoria rispetto all'altra. I grafici di seguito illustrano le distribuzioni delle frequenze all'interno delle rispettive categorie (maschi e femmine), in merito all'item 42.

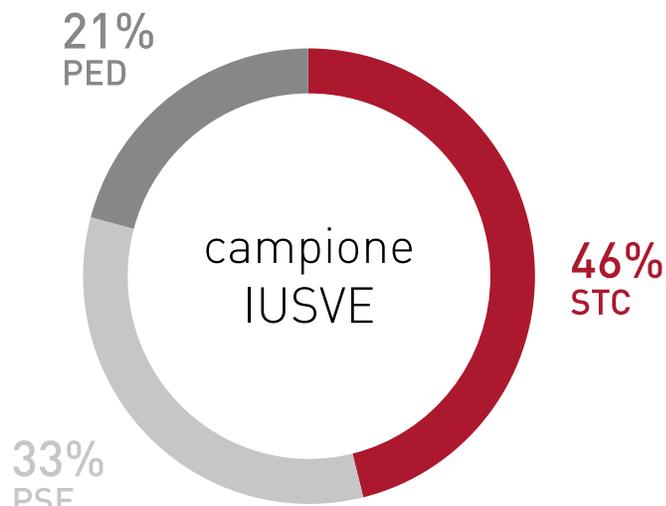
La politica interessa in maniera più significativa i maschi rispetto alle femmine

Come si osserva negli areogrammi, più del 65% degli uomini si dichiara abbastanza o molto interessato alla politica, contro appena un 40% delle donne, le quali, invece, nel 60% dei casi si dichiarano poco o per nulla interessate alla politica. Tale dato, a conferma delle più comuni e stereotipate aspettative, sembra tuttavia molto interessante, specie per le eventuali ripercussioni di tali differenze su altre aree indagate dal questionario.

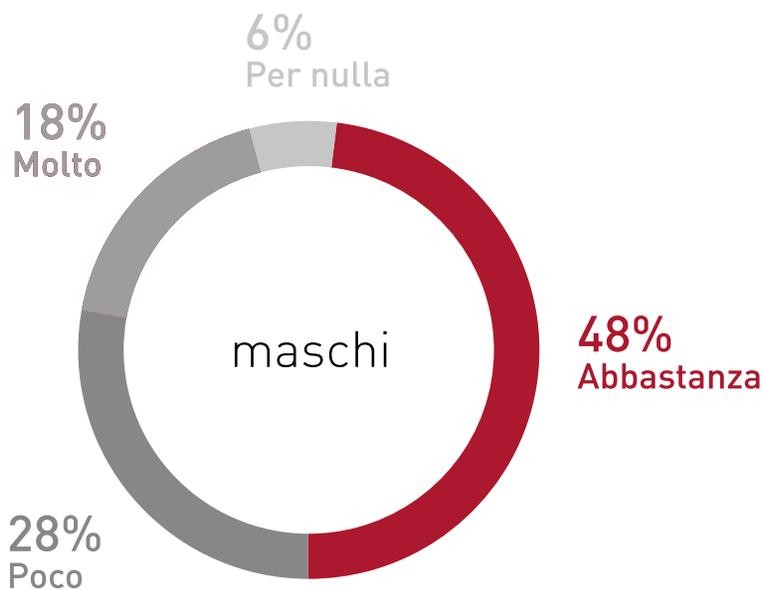
4 Cfr. Dobson, A. J., [2000], An introduction to generalized linear models, 2<sup>a</sup> ed., Chapman & Hall/CRC Texts, In *Statistical Science Series*, Chapman & Hall/CRC, Boca Raton, FL, 2002.

5 Cfr. Seber, G., (1977), Linear regression analysis, John Wiley and Sons Inc.

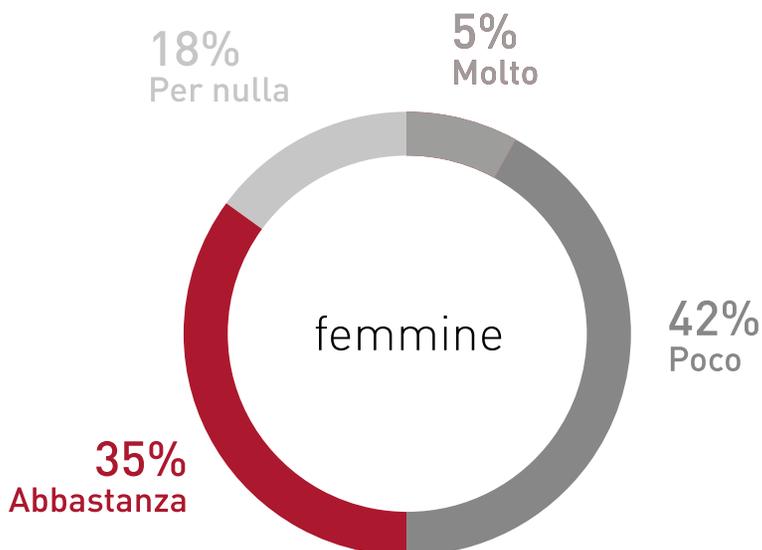
6 Cfr. Zani, S., (1994), *Analisi dei dati statistici*, vol. I., Milano, Giuffrè Editore.



**FIGURA 1.** Suddivisione del campione per Dipartimenti (PED, PSE, STC)



**FIGURA 2.** Distribuzione delle frequenze all'interno delle categorie di risposta all'item 42 (interesse verso la politica) tra i partecipanti maschi



**FIGURA 3.** Distribuzione delle frequenze all'interno delle categorie di risposta all'item 42 (interesse verso la politica) tra i partecipanti femmine



## Quadro sinottico del campione in base ad altre variabili di raggruppamento

Per un'analisi più approfondita, sono state infine confrontate tra di loro diverse altre variabili, alcune delle quali, decisamente più di altre, sembravano influire sulle risposte fornite dai soggetti. Tra le principali variabili di raggruppamento utilizzate per i confronti tra soggetti, oltre al genere ed al dipartimento di appartenenza, si è deciso di utilizzare le variabili dicotomiche **“Partecipazione ad attività volontariato”** (con lo scopo di distinguere tra gli studenti coloro che hanno maturato una significativa esperienza nel campo del volontariato da quelli che invece non hanno avuto alcuna esperienza in tale contesto) e **“Voto alle ultime elezioni”**. Interessante è stato inoltre esplorare la variabile **“Grado di autonomia”**, soprattutto nei giovanissimi.

Dai dati si evince che la maggior parte degli studenti IUSVE ha partecipato o partecipa tuttora ad attività legate al volontariato. Anche all'interno delle varie categorie di raggruppamento tale statistica rimane pressoché invariata. Si nota, ad esempio, che anche all'interno dei singoli dipartimenti la vocazione al volontariato è piuttosto frequente, come dimostrato in tabella (cfr. figura 4), pur essendoci una relazione significativa tra le due variabili ( $\chi^2 = 8.60$ , con  $p < .50$ ).

Non vi sono, invece, grosse differenze nella distribuzione delle frequenze all'interno delle categorie per gli incroci con le variabili **“Genere”** e **“Voto alle ultime elezioni”** (rispettivamente,  $\chi^2 = 1.26$ , con  $p = .172$  e  $\chi^2 = 2.27$  con  $p = .132$ ): non sembra quindi che il genere o l'aver o meno votato alle ultime elezioni influiscano sulla propensione al volontariato. Nemmeno il **“Grado di autonomia”** incide sulla propensione per il volontariato ( $\chi^2 = 2.04$ , con  $p = .562$ ).

Si è poi osservato che più dell'84% del campione ha dichiarato di aver votato alle ultime elezioni: un dato certamente confortante, anche se lievemente in contrasto con la distribuzione di frequenze che relativa alla scala che caratterizza l'**item 42 – “Quanto ti interessi alla politica?”**, come mostrato nel grafico in figura 5. Si osserva, infatti, che poco meno della metà del campione si dichiara abbastanza o molto interessato alla politica. Mentre quasi il 35% in più partecipa comunque alla vita politica attraverso il proprio voto. Va precisato che l'**item 43 – “Hai votato alle ultime elezioni?”** fa riferimento alla **Partecipazione alla vita politica**, che va distinta dall'**Interesse verso la politica**: un limite evidente legato alla modalità di intervista tramite questionario. Il voto potrebbe infatti essere da molti percepito più come un dovere che come un diritto e, allo stesso modo, non necessariamente coloro che dichiarano di interessarsi alla politica decidono poi di mettere in pratica tale forma di interesse, partecipando attivamente con il proprio voto. Non bisogna infatti ignorare il fatto che il rifiutarsi di votare per molti è ancora ritenuta una delle possibili modalità per manifestare il proprio dissenso verso la politica: atteggiamento, questo, che va distinto dal “disinteresse”.

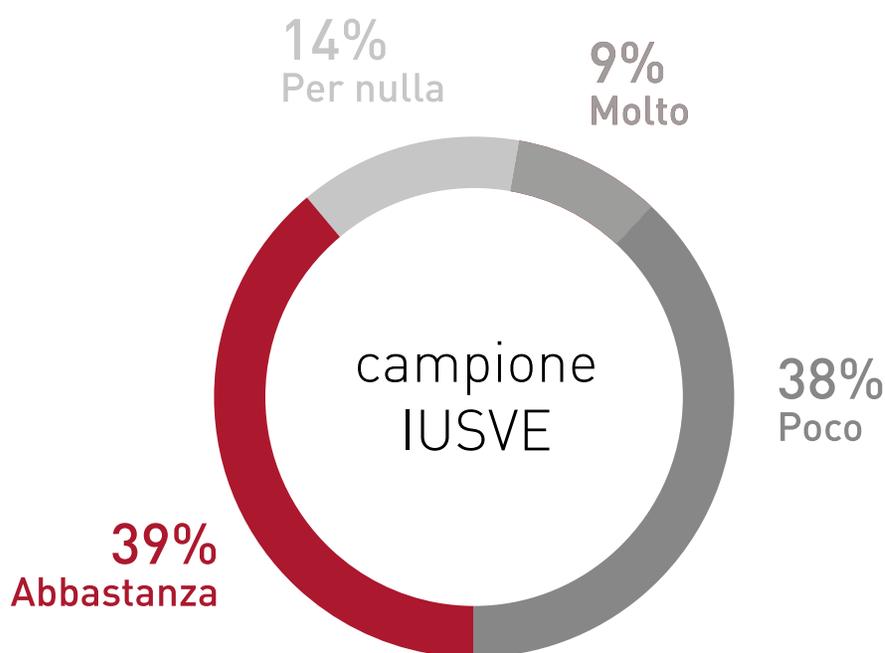
Il T-test per campioni indipendenti ha comunque dimostrato una differenza significativa tra i due gruppi creati dalla variabile **“Voto alle ultime elezioni”**: è infatti emerso che coloro che hanno votato alle ultime elezioni hanno espresso interesse verso la politica in misura significativamente maggiore rispetto a quelli che non hanno votato ( $t = 4.11$ , con  $p < .001$ ). Non ci sono, invece, differenze significative tra maschi e femmine relativamente alla variabile

“**Voto alle ultime elezioni**” (percentuale di votanti: 90.1% per gli uomini e 81.1% per le donne;  $2 = 3.196$ , con  $p = .072$ ), mentre i due gruppi differiscono significativamente relativamente all'interesse verso la politica (item 42).

Infine, per quanto riguarda la variabile che esprime il grado di autonomia degli studenti (item 37), la maggior parte dei soggetti intervistati si dichiara parzialmente o totalmente dipendente. La situazione non cambia di molto anche osservando la distribuzione delle frequenze all'interno delle categorie delle variabili “Genere” e “Dipartimento”: i maschi beneficiano di una maggiore autonomia economica rispetto alle femmine, mentre il dipartimento in cui il grado di autonomia risulta essere maggiore è quello di Pedagogia, dove però la media dell'età è più alta.

| PARTECIPAZIONE AD ATTIVITÀ DI VOLONTARIATO |                      |
|--|----------------------|
| Dipartimenti IUSVE                         | % entro dipartimenti |
| PSE  | 89.3                 |
| PED  | 89.4                 |
| STC  | 71.2                 |

$\chi^2 = 8.60$ , con  $p < .05$



**FIGURA 4.**

Partecipazione ad attività di volontariato entro i singoli dipartimenti

**FIGURA 5.**

Figura a torta per la distribuzione delle frequenze all'interno delle categorie di risposta dell'item 42 (Quanto ti interessi alla politica)



## Diritti (prossimamente) umani. La conoscenza dei diritti umani come base per il rispetto dell'Altro.

*Christian Crocetta - IUSVE*

«Cosa ti viene in mente se ti parlo di “diritti umani”?». Per quanto, apparentemente, la domanda apparisse circoscritta, certamente chi conduceva il focus di apertura di questa ricerca sui diritti umani e la giustizia sperava che i più loquaci dei presenti cominciassero la loro tempesta di idee e libere associazioni (*brainstorming*), partendo dalle conoscenze possedute. E l'associazione di pensieri e l'intreccio di queste conoscenze, opinioni, confronti ha collocato immediatamente il tema dei diritti umani su un asse di tipo geo-economico: se parliamo di diritti umani, hanno detto gli studenti nei focus, ci riferiamo sicuramente al Terzo mondo, perché questo è il luogo in cui i diritti umani vengono più spesso ignorati, violati, mercanteggiati.

Poi il collegamento è andato subito al rispetto della persona, indipendentemente dalla sua etnia, dal suo colore della pelle e dal luogo in cui nasce e vive, quindi al diritto alla non discriminazione.

Da qui il passo verso la libertà di decidere in merito alla propria vita è stato breve, come quello al diritto ad avere una vita dignitosa, perché – come è stato detto in uno dei focus - «si violano i diritti umani anche quando ci si uccide, o quando la società lascia che gli uomini vivano in povertà e che alcuni di essi, senza casa, siano costretti a dormire per strada».

E ancora è emerso il nesso mentale fra diritti umani e uguaglianza, il riferimento ai diritti umani più conosciuti (e forse dati per scontati) all'educazione e all'istruzione, al diritto alla salute e quello alla giustizia, come anche emergono gli insoliti richiami ad un ipotetico diritto alla bellezza e alla soggettività, o a un diritto alla felicità di ogni individuo. Anche se, a dire il vero, sulla ricerca di un certo diritto-dovere alla bellezza, senza narcisismi, ma cogliendola dentro e intorno, un giovane dovrebbe essere spronato a continuare...

Nel dialogo, poi, si è evidenziata la questione nodale relativa al tema dei diritti umani: si tratta di diritti fondamentali della persona, di ogni persona umana, o diritti individuali, privatistici, connotati da una spinta individualistica?

Ecco, una prima riflessione sul tema dei diritti umani deve necessariamente partire da questi punti interrogativi, da queste questioni aperte: annotati in chiave critica, i diritti umani potrebbero (o per alcuni dovrebbero) essere subito tacciati di essere frutto di una certa visione eccessivamente liberale, individualistica, che li rende, infine, solo principi teorici

inutili<sup>1</sup>, in quanto non avvertiti come necessari proprio da quei paesi e in quei territori che li hanno per primi definiti e affermati.

In questa prospettiva, i diritti umani sarebbero quei diritti che i cittadini dei paesi ricchi danno «ai poveri [...], insieme alle medicine e ai vestiti»<sup>2</sup>, facendo diventare i diritti umani «i diritti di chi non ha diritti, e viene trattato come un non umano»<sup>3</sup>.

Si tratta di una posizione fortemente critica (e criticabile?) e forse eccessivamente partigiana ed estrema dei diritti umani, che prende di mira soprattutto l'affermazione dei diritti civili e politici, senza preoccuparsi contestualmente dei diritti economici e sociali, che fanno parte, per quanto spesso lo si dimentichi, del novero dei diritti umani: anche Nussbaum lo ricorda quando sottolinea che «il linguaggio dei diritti è stato associato storicamente alle libertà politiche e civili, e solo di recente ai diritti economici e sociali»<sup>4</sup> e quanto sia importante, invece, la loro contemporanea considerazione, proprio perché «nella vita umana [...] i due piani non solo sono di pari importanza, ma si intersecano di continuo. [...] Una donna che non abbia la possibilità di lavorare fuori di casa non ha la medesima libertà di associazione di una che gode di tale possibilità»<sup>5</sup>.

La posizione fortemente critica di Žižek, tuttavia, non considera che, vista nella sua interezza, «quella dei diritti umani è stata una rivoluzione silenziosa ma profonda nella comunità internazionale»<sup>6</sup>, in quanto «la distinzione tra cittadino e straniero è stata travolta: esiste ora solo la persona umana (un bellissimo concetto che dobbiamo soprattutto al personalismo cattolico di Mounier e Maritain)»<sup>7</sup>.

Da Žižek, in ogni caso, si può certamente recuperare la sottolineatura sul rischio di precarietà dei diritti umani<sup>8</sup> e, soprattutto, di un loro appiattimento a vuota enunciazione<sup>9</sup>, allorché non ci si preoccupi della loro effettività e attuazione.

In tal senso, risulta senza dubbio determinante il contributo portato da Amartya Sen e Martha Nussbaum, nelle numerose riflessioni compiute sul tema dell'universalità e dell'effettività dei diritti umani, sintetizzate nel paradigma delle capacità umane (*capability approach*): come ricorda Nussbaum, la questione è, infatti, quella di definire «un minimo sociale fondamentale [...] centrato sulle capacità umane, ossia su ciò che le persone sono effettivamente in grado di fare e di essere – avendo come modello l'idea intuitiva di una vita meritevole della dignità che spetta agli esseri umani»<sup>10</sup>. Non si tratta, quindi, solamente di enunciare diritti, ma di chiedersi come ogni singola persona possa essere messa in grado di vederli realizzati nella sua specifica realtà di appartenenza, ma comunque entro una certa «soglia di livello per ogni capacità, livello al di sotto del quale si ritiene che un vero funzionamento umano non sia accessibile ai cittadini»<sup>11</sup>. Il tema dei diritti umani, quindi, andrebbe declinato, nella prospettiva delle capacità umane, verificando quali siano le condizioni che rendono possibile di far superare questa soglia di capacitazione ai cittadini,

Non si tratta, quindi, solamente di enunciare diritti

1 Žižek, S. (2005), *Contro i diritti umani*, Milano, Il Saggiatore, p. 59.

2 *ivi*, p. 60.

3 *ivi*, p. 59.

4 Nussbaum, M. (2002), *Giustizia sociale e dignità umana*, Bologna, Il Mulino, p. 55.

5 *ibidem*

6 Cassese, A. (2009), *Voci contro le barbarie. La battaglia per i diritti umani attraverso i suoi protagonisti*, Milano, Feltrinelli, p. 15.

7 *ibidem*

8 Come ricorda ancora Nussbaum: «Vi sono molte concezioni differenti dei diritti, e di che cosa significhi garantire il diritto a qualcuno. I diritti sono di natura prepolitica, o sono il prodotto di leggi e istituzioni? Appartengono solo a singole persone o anche a gruppi? Sono sempre correlati ai doveri, e qual è il dovere correlato ai diritti umani? E quali sono i diritti umani cui si ha diritto? La libertà dall'interferenza dallo stato, o anche un certo livello positivo di benessere e di opportunità? Per questo il linguaggio dei diritti non è di per sé di grande aiuto: esso genera soltanto un gran numero di ulteriori domande in merito a ciò che va raccomandato», in Nussbaum, M., *Giustizia sociale e dignità umana*, cit., p. 55.

9 Žižek, S., *Contro i diritti umani*, cit., pp. 59-60.

10 Nussbaum, M., *Giustizia sociale e dignità umana*, cit., p. 57

11 *ivi*, p. 58



affinché tali capacità (e i diritti che ne sono collegati) siano realizzate per ogni cittadino, in ciascun paese, permettendo a ciascuno di «essere trattato come un fine»<sup>12</sup>.

Ma allora, «esistono o possono esistere diritti da assicurare come diritti umani?»<sup>13</sup>. Una risposta sintetica possiamo trovarla nella conclusione raggiunta dalla Corte Costituzionale, in richiamo alla Corte EDU, nella sent. 329/2011<sup>14</sup>, in cui i giudici della Corte hanno stabilito che «fornire alla persona un minimo di sostentamento», in linea «con i principi di inderogabile solidarietà sociale, assunti quale valore fondante degli stessi diritti inalienabili dell'individuo» non tollera «distinzioni di sorta in dipendenza di qualsiasi tipo di qualità o posizione soggettiva e, dunque, anche in ragione del diverso status di cittadino o di straniero». In tal senso, allora, esistono diritti che si distinguono «da altre situazioni giuridicamente protette [...] per l'essere diritti spettanti a chiunque appartenga all'umanità»<sup>15</sup>.

Proprio l'effettività dei diritti umani e il loro rispetto in concreto sono stati oggetto delle specifiche esplorazioni compiute durante questa ricerca sulla conoscenza dei diritti umani e sulla percezione del tema della giustizia, che ha coinvolto i giovani universitari IUSVE. Prima di tutto, però, si è inteso ricavare un indice approssimativo della conoscenza che i giovani possiedono rispetto al complesso tema legato ai diritti umani.

## 1. La conoscenza dei diritti umani

### 1.1 Livello di conoscenza dei Diritti Umani

Dall'analisi condotta emerge, fin dalle prime domande del questionario, un quadro piuttosto omogeneo e confortante: circa il 90% degli studenti, infatti, ha un'idea di cosa siano i diritti umani, o, comunque, ne ha sentito parlare (fig. 1).

La stessa distribuzione è evidenziata anche al primo degli item sulla conoscenza specifica del tema: anche in questo caso, infatti, il campione appare compatto, considerando che circa l'80% degli studenti ha risposto di ritenere che i diritti umani siano «diritti imprescindibili per l'essere umano».

Sullo stesso item, un altro elemento importante va rintracciato nel rapporto evidenziato fra diritti umani e leggi che regolano la vita sociale: gli studenti intervistati, infatti, sembrano non identificare i diritti umani immediatamente con il concetto di legge o, in senso più proprio, di norma giuridica, manifestando una qualche forma di rudimento di base in materia, pur non provenendo o appartenendo a percorsi di studio di tipo giuridico.

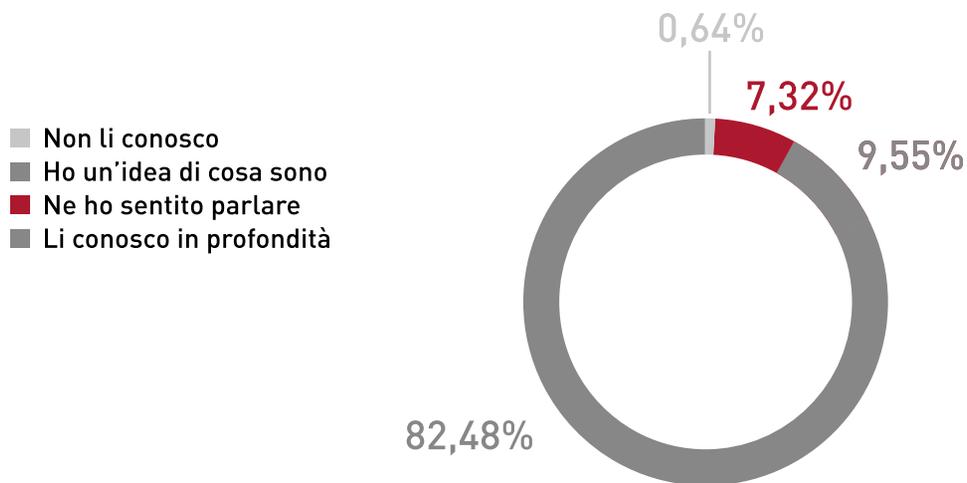
L'item successivo, sempre relativo alla conoscenza dei diritti umani, mette in evidenza la percezione che i diritti umani siano fondamentali per le persone: appare decisamente significativo, infatti, che un'elevata percentuale degli studenti coinvolti nell'indagine (più del 42% del campione) assegni al tema un alto valore concreto e reale (tab. 1).

<sup>12</sup> *ivi*, p. 59.

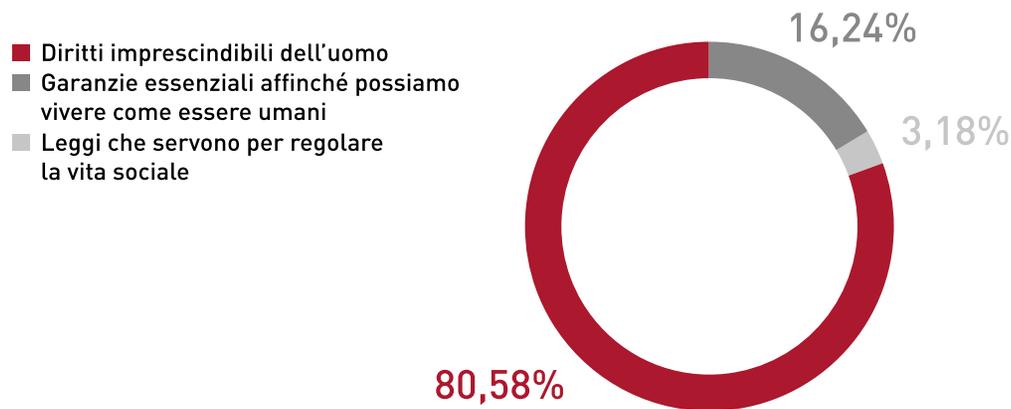
<sup>13</sup> Angiolini, V. (2012), *Diritti umani. Sette lezioni*, Torino, Giappichelli, p. 1.

<sup>14</sup> Nello specifico, la Corte è intervenuta a decidere che gli aiuti alla famiglia di un bambino in difficoltà nell'assolvere i compiti proprio dell'età non possono essere condizionati al possesso, da parte del residente privo di cittadinanza italiana, di un permesso di soggiorno di lunga durata. Sul punto cfr. Angiolini, V., *Diritti umani. Sette lezioni*, cit., pp. 4-5

<sup>15</sup> *ivi*, p. 5

**FIGURA 1.**

Item 1:  
Quanto pensi di conoscere i Diritti Umani?

**FIGURA 2.**

Item 2:  
Secondo te, che cosa sono i Diritti Umani?

|  | Frequenza | Percentuale | Percentuale valida | Percentuale cumulata |
|--|-----------|-------------|--------------------|----------------------|
| <b>Validi</b>  |           |             |                    |                      |
| Pura teoria e poca pratica                               | 52        | 16,5        | 16,8               | 16,8                 |
| Teoria, però si possono applicare anche nella vita reale | 127       | 40,3        | 41,1               | 57,9                 |
| Regolano direttamente la vita reale                      | 130       | 41,3        | 42,1               | 100,0                |
| Totale   | 309       | 98,1        | 100,0              |                      |
| <b>Mancanti</b>  | 6         | 1,9         |                    |                      |
| <b>Totale</b>  | 315       | 100,0       |                    |                      |

**TABELLA 1.**

Item 3:  
I diritti umani sono...



Inoltre, sempre sugli stessi dati, risulta opportuno sottolineare come circa l'83% di loro (fig. 3), a prescindere dal genere e dal percorso di studi di appartenenza, non incardini il tema dei diritti umani tra le illusioni e le ideologie ("Pura teoria e poca pratica").

Se si scende più nello specifico, esplorando la conoscenza della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo (DUDU, 1948), il campione degli studenti IUSVE sembra invece superare le aspettative: più del 63% dichiara infatti di averla letta (completamente o solo in parte), mentre il 35% afferma di non averla mai letta (fig. 4).

Interessante, in tal senso, risulta mettere a confronto (pur considerando, sul piano statistico, che si tratta di dati relativi a tipologie di popolazione indagata non immediatamente sovrapponibili), la ricerca IUSVE in oggetto con i dati di una rilevazione Eurispes sul medesimo tema (2008), dal quale emerge una notevole differenza rispetto alla conoscenza della DUDU nel mondo giovanile italiano e della nostra Università (fig. 5).

Significativo risulta, ancora, il legame tra gli item 5 e 6 in merito alla conoscenza di altre fondamentali disposizioni in materia. In genere, infatti, risulta che coloro che hanno letto completamente o solo in parte la DUDU conoscono anche altre disposizioni: si è visto, ad esempio, che il 90.3% degli studenti che conoscono la Convenzione Internazionale sui diritti dell'Infanzia (CRC, 1989), hanno letto completamente o almeno in parte anche la DUDU. La CRC, in effetti, risulta il trattato internazionale in materia di diritti umani più studiato, insieme alla DUDU, nel contesto scolastico, per quanto non esista, nella programmazione didattica dei cicli, una vera e propria disciplina di educazione ai diritti umani, ma lo studio dei diritti umani sia affrontato solo nelle competenze trasversali di educazione alla cittadinanza o, nella scuola secondaria di secondo grado, all'interno della programmazione relativa alle discipline giuridiche<sup>16</sup>.

Se la CRC viene affrontata per il riferimento specifico ai diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, la DUDU risulta sicuramente il riferimento simbolico del periodo storico in cui è stata definita e dei suoi pilastri valoriali su cui si voleva ricostruire un nuovo umanesimo del dopoguerra: la DUDU, infatti, è emblema del terreno minato delle differenti ideologie esistenti nella fase di ricostruzione post-bellica, «punto di incontro e raccordo di concezioni diverse dell'uomo e della società»<sup>17</sup>, nascendo dalla volontà dell'ONU di colmare l'assenza, nella Carta delle Nazioni Unite, di riferimenti ai diritti umani<sup>18</sup>.

Anche per questi schieramenti ideologici contrapposti, la DUDU restò una dichiarazione, non vincolante sotto il profilo giuridico, e costrinse a un ulteriore confronto intorno ai temi che la caratterizzavano, per giungere, quasi vent'anni più tardi, alla definizione dei due Patti internazionali sui Diritti civili e politici (Patto I), e sui Diritti economici e sociali (Patto II), entrambi del 1966.

Di fatto, però, la DUDU «ha messo in moto un processo irreversibile»<sup>19</sup> in merito alla riflessione intorno ai diritti fondamentali della persona umana e, per questo, «nonostante i suoi limiti, resta un punto fermo di grande importanza per l'impulso che ha dato alla protezione internazionale dei diritti dell'uomo»<sup>20</sup>.

Per tornare ai risultati della ricerca, un'analisi maggiormente dettagliata dell'item 6 fa emergere, tuttavia, una più debole conoscenza delle altre fondamentali disposizioni in materia

La DUDU «ha messo  
in moto un processo  
irreversibile»

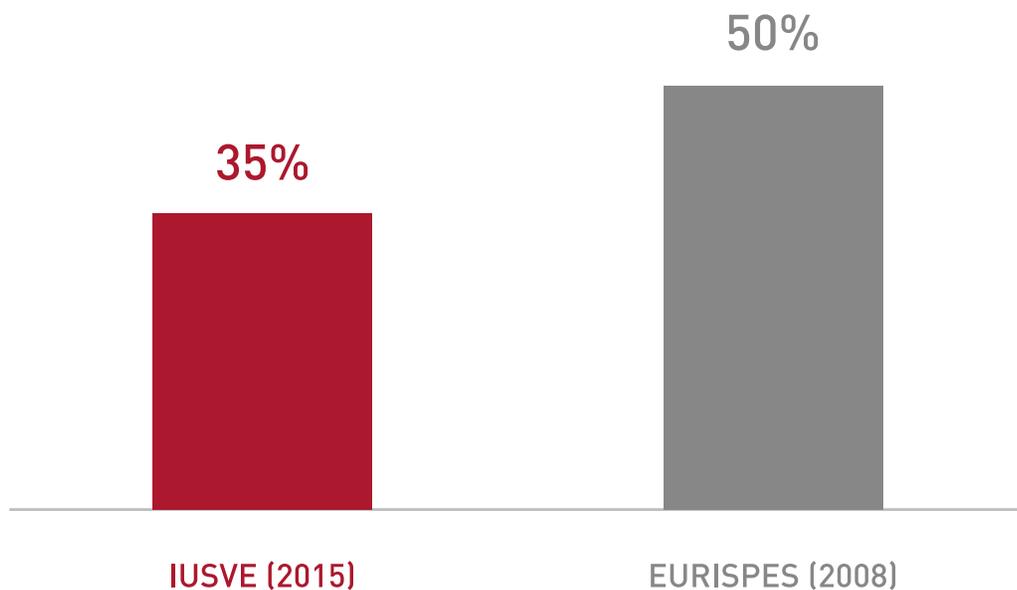
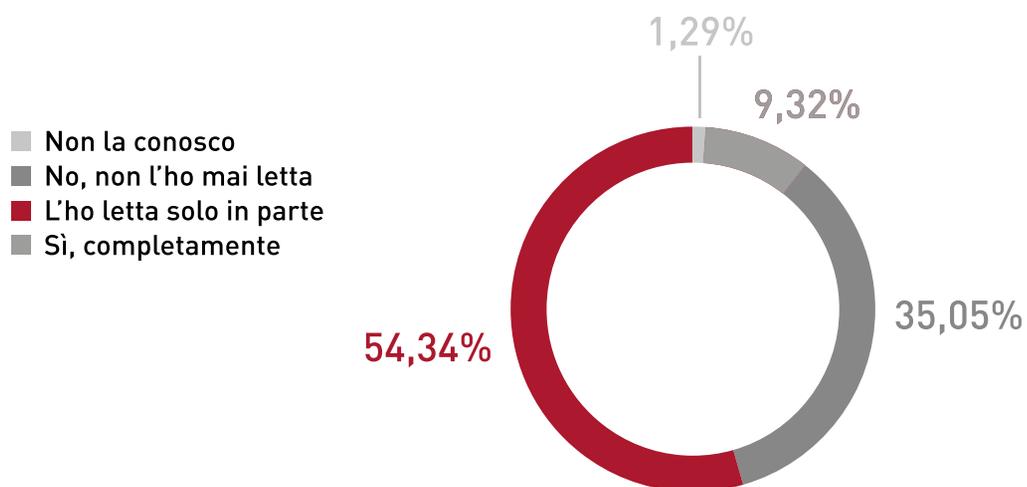
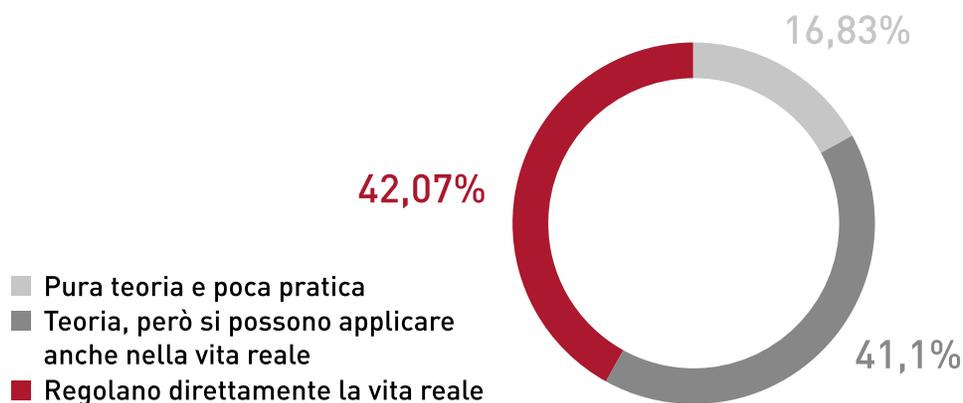
16 Per un primo riferimento sul tema, si consenta un rinvio a Piazza, S. – Crocetta, C. (2007), Sistema scolastico ed "educazione ai diritti umani": profili normativi e aspetti problematici, *Studi Zancan*, n. 3, pp. 42-58.

17 Cassese, A. (2005), *I diritti umani oggi*, Roma, Laterza, p. 37

18 Per questo, il Consiglio Economico e Sociale dell'ONU provvide a creare una Commissione dei Diritti Umani, composta da 18 Stati rappresentativi dei diversi schieramenti ideologici presenti nell'Assemblea ONU, divisi sostanzialmente in quattro posizioni distinte: la prima, quella dei Paesi Occidentali (in primis, USA, Gran Bretagna e Francia); la posizione dell'Europa socialista; la voce dell'America Latina e, infine, il blocco dei Paesi di tradizione musulmana. Come ricorda ancora Cassese, «la discussione che si dipanò alle Nazioni Unite sulla Dichiarazione fu in tutto e per tutto un pezzo di "Guerra Fredda"», in Cassese, A., *I diritti umani oggi*, cit., p. 33.

19 *ivi*, p. 41.

20 *ivi*, p. 40.



(fig. 6), ovvero la Convenzione Europea per la salvaguardia dei Diritti dell'Uomo e delle libertà fondamentali (CEDU, 1950), conosciuta dal 14,47% della popolazione studentesca esplorata, e la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea (Carta di Nizza, 2000), richiamata solo dal 9,97% degli studenti.

Tutto questo pare confermare che la conoscenza dei diritti umani non vada limitata solo alla lettura delle dichiarazioni e convenzioni in materia, ma anche ad una loro più approfondita trattazione, in particolare attraverso la promozione dei diritti in esse contenuti: conoscenza e promozione, quindi, devono essere riflesse e realizzate di pari passo, in ottica di educazione ai diritti umani, come si vedrà più ampiamente in seguito.

## 1.2 Scala di importanza dei Diritti Umani

Ancora più interessante risulta l'analisi più approfondita della scala di importanza compiuta su alcuni diritti contenuti nella DUDU e su altri "falsi diritti" (es. "diritto alla soggettività"), non contemplati in alcuna disposizione internazionale ma emersi, come già visto, in sede di focus group.

Disegnare un quadro  
di clima valoriale  
generale

Questa scala di priorità ha permesso di verificare il tema da più prospettive: è stato possibile, infatti, disegnare un quadro di clima valoriale generale del mondo degli studenti IUSVE e, in seconda battuta, di verificare quali fossero le "spinte" degli atteggiamenti, dei comportamenti politici/civici e di tutte le sovrastrutture di pensiero ideale che albergano negli studenti che hanno partecipato alla ricerca.

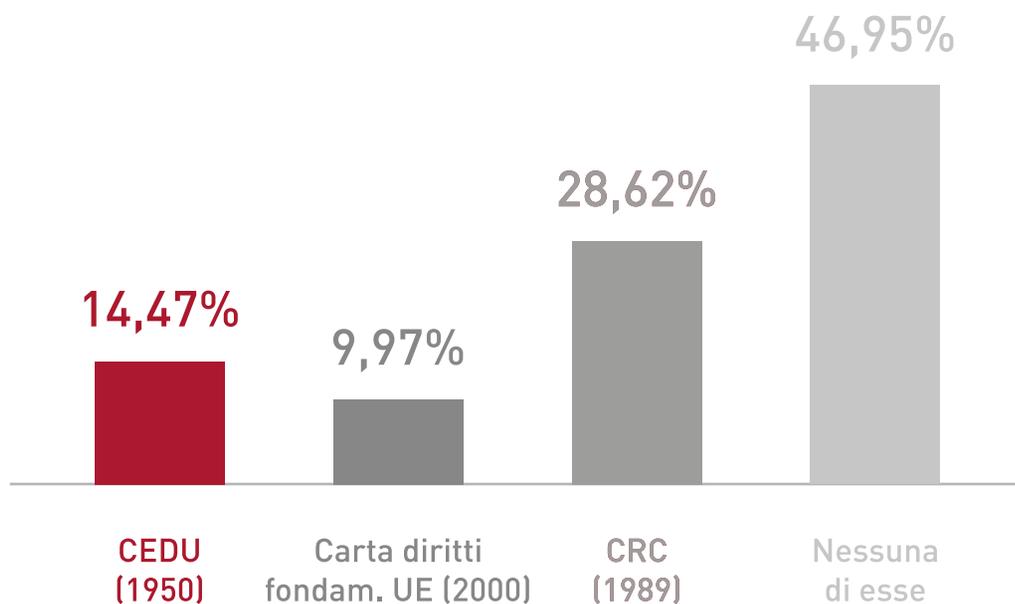
L'item specifico chiedeva ad ogni studente di scegliere quali fossero i diritti per lui più importanti e, poiché ciascun intervistato avrebbe potuto indicare fino ad un massimo di quattro opzioni, nelle analisi realizzate si è tenuto conto non tanto dell'ordine di priorità effettivo (impossibile da determinare), bensì delle frequenze con le quali i vari diritti erano stati scelti, tra i quattro indicati come più importanti.

I risultati sintetizzati in tabella (tab. 6) e nel relativo grafico (fig. 7) permettono di evidenziare come quasi il 60% del campione intervistato abbia ritenuto come più importante il diritto alla vita (58.10%), immediatamente seguito dal diritto all'educazione ed all'istruzione (40.6%) e dal diritto alla salute (38.4%). Soltanto 61 soggetti (19.4%) scelgono il diritto alla giustizia, mentre il "fanalino di coda" è riservato al diritto alla felicità, con il 9.2% di preferenze, inserito come "falso diritto", ma rilevato comunque da parte di un gruppetto di preferenze nel campione analizzato.

## 1.3 Il valore universale dei Diritti Umani

Con un successivo focus di analisi si è rilevata l'opinione degli studenti campionati in merito al valore universale dei diritti umani<sup>21</sup>, confermato da più del 90% degli intervistati, che si trovano d'accordo nel ritenere i diritti umani come "parte della natura umana e, per questo motivo, universali" (figg. 8-12).

<sup>21</sup>Cfr. Cassese, A., *I diritti umani oggi*, cit., p. 61; Ignatieff, M. (2003), *Una ragionevole apologia dei diritti umani*, Milano, Feltrinelli, p. 77.

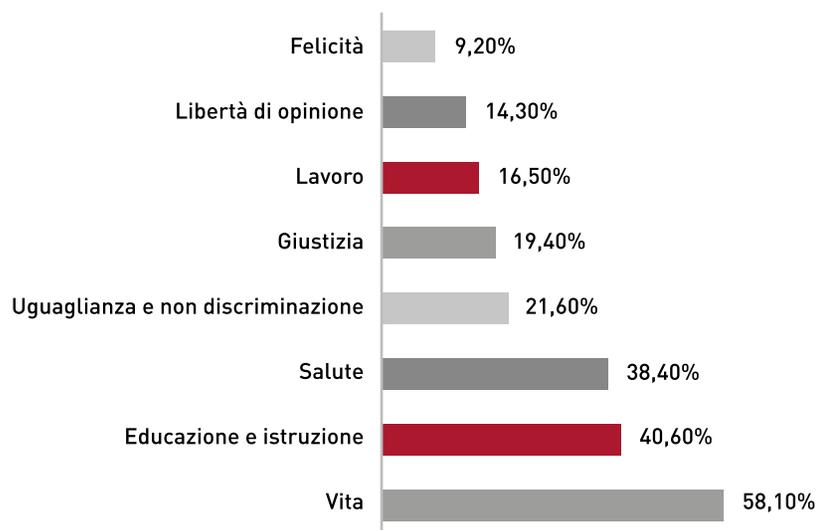
**FIGURA 6.**

Item 6:  
Conoscenza di altre disposizioni, in materia di diritti umani, diverse dalla DUDU

| SCALA DI IMPORTANZA DEI DATI                  |        |
|---|--------|
| Diritto alla vita                             | 58.10% |
| Diritto all'educazione e all'istruzione       | 40.60% |
| Diritto alla salute                           | 38.40% |
| Diritto all'uguaglianza e non discriminazione | 21.60% |
| Diritto alla giustizia                        | 19.40% |
| Diritto al lavoro                             | 16.50% |
| Diritto alla libertà di opinione              | 14.30% |
| Diritto alla felicità                         | 9.20%  |

**TABELLA 6.**

Scala di importanza dei diritti in base alla frequenza (val %) delle scelte

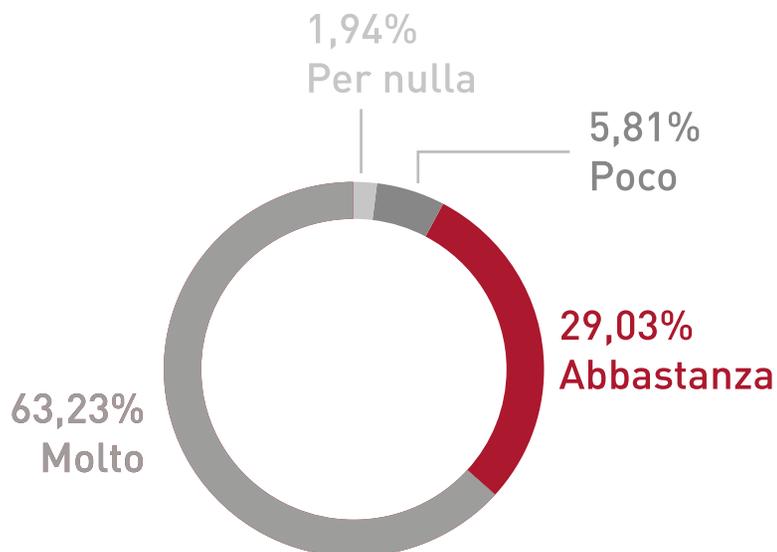
**FIGURA 7.**

Item 4:  
Quali sono per te i diritti umani più importanti?



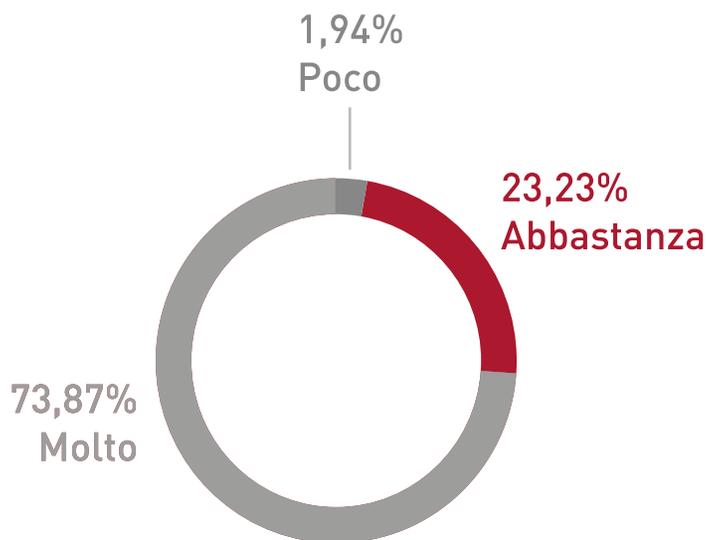
**FIGURA 8.**

Item 8a:  
I diritti umani fanno parte della natura umana e sono quindi universali



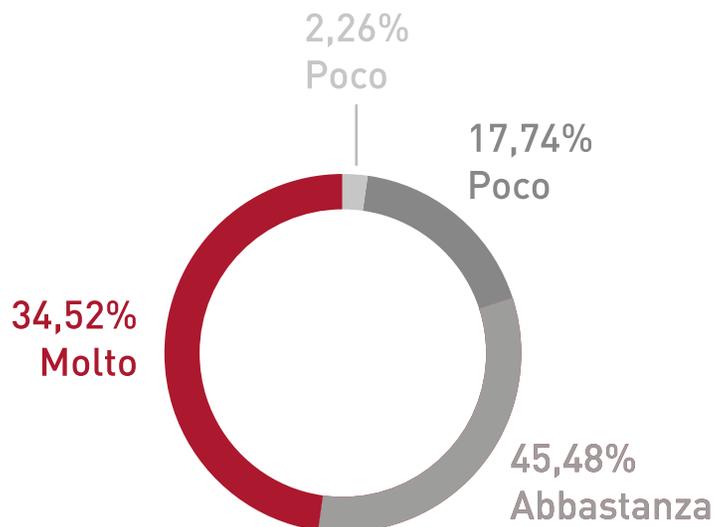
**FIGURA 9.**

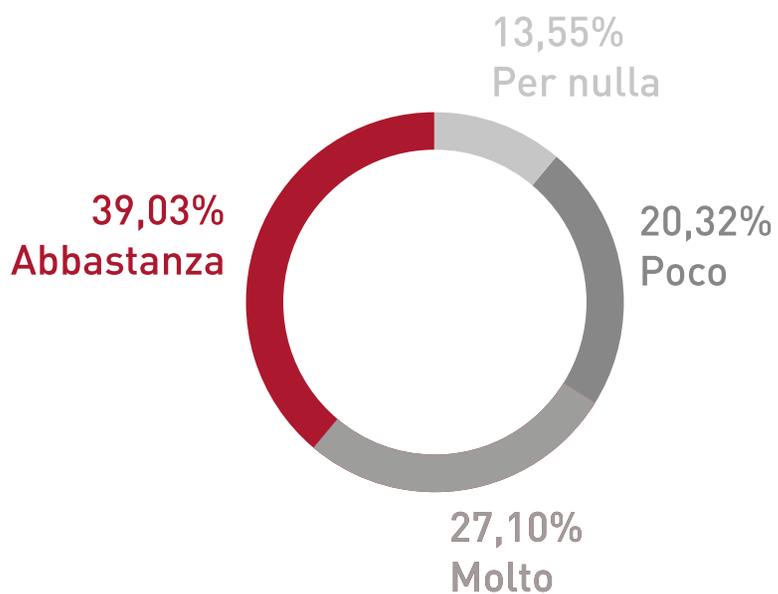
Item 8b:  
Ogni individuo ha diritto a scegliere una religione o un credo e di manifestarlo individualmente o in gruppo, in pubblico o in privato



**FIGURA 10.**

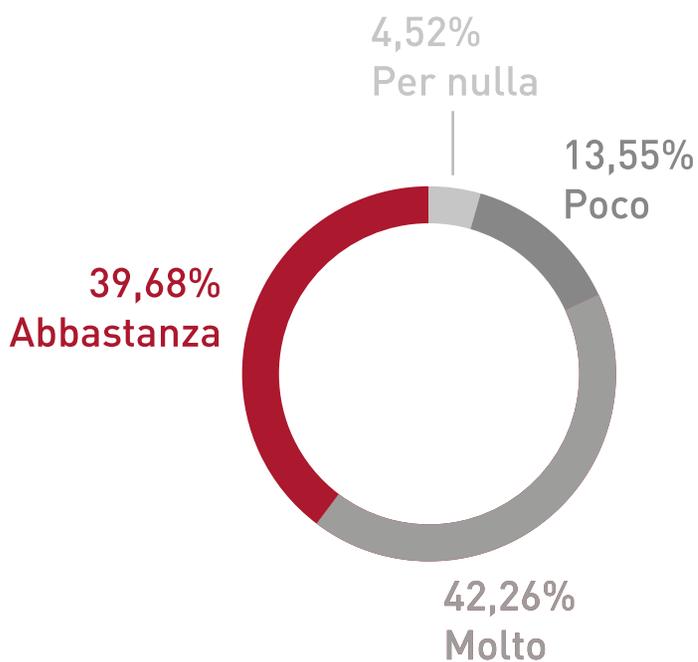
Item 8c:  
Ad ogni persona è richiesto l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale





**FIGURA 11.**

Item 8d:  
I diritti umani non sono assoluti, ma sono una conquista dell'umanità



**FIGURA 12.**

Item 8e:  
Ci sono diritti umani condivisibili provenienti anche da fedi e tradizioni culturali diverse



## 1.4 Chi influisce maggiormente nella percezione e conoscenza dei diritti umani?

È risultato molto importante, poi, rilevare un secondo dato contro-intuitivo, dopo quello relativo alla conoscenza della DUDU già emerso in precedenza.

In effetti, alla domanda relativa a chi abbia influito o influisca maggiormente in merito alla percezione e conoscenza dei diritti umani (item 21), i dati rilevati fanno emergere, in controtendenza rispetto ad altre rilevazioni che la pongono normalmente all'ultimo posto, una centralità del contesto familiare come ambiente capace di influire sulla conoscenza e percezione dei diritti umani<sup>22</sup> (tab. 7).

La metà degli studenti campionati (49.8%), infatti, ha indicato la famiglia come soggetto promotore di conoscenza e sensibilizzazione sul tema, mentre solo il 20% ha indicato la scuola secondaria di II grado e il contesto associativo, normalmente considerati, sulla base di precedenti rilevazioni, come luoghi in cui tipicamente avviene l'educazione ai diritti umani. Il dato familiare non è da sottovalutare: la famiglia è il luogo principale in cui l'identità della persona del minore si costruisce e si forma nelle varie fasi della sua vita. Il dato riportato, quindi, fa emergere in filigrana l'importanza di un altro diritto umano, ovvero il diritto del minore a crescere ed essere educato nella propria famiglia<sup>23</sup>, insieme al corrispondente dovere educativo insito nella responsabilità genitoriale<sup>24</sup>.

Il dato sull'associazionismo, che nella rilevazione IUSVE appare in secondo piano, potrebbe essere interpretato alla luce del fatto che la partecipazione giovanile a realtà associative (circa il 63% degli studenti dichiara, infatti, di essere iscritto a qualche associazione) non implica automaticamente che la mission di tali organizzazioni sia collegata in modo diretto ed esplicito (almeno secondo la percezione di chi vi appartiene) alla promozione e sensibilizzazione dei diritti inviolabili della persona umana (fig. 8).

Famiglia come  
soggetto promotore  
di conoscenza e  
sensibilizzazione

## 2. I Diritti Umani e la loro applicazione

### 2.1 Il rispetto dei Diritti Umani nel Mondo, in Europa e in Italia

Come già si è avuto modo di osservare nel paragrafo precedente, la grande maggioranza degli studenti IUSVE identifica i diritti umani come universali e costitutivi della natura umana: si tratta di una percezione che evidenzia, certamente, l'elevato grado di interiorizzazione del sistema valoriale insito nei diritti umani, come si può evincere, a titolo di esempio, dai dati relativi alle risposte relative al diritto di ogni persona di scegliere e manifestare la propria religione o il proprio credo, senza essere discriminata. La quasi totalità del campione indagato sottolinea, infatti, in questioni come questa, il valore centrale del rispetto della persona.

#### 2.1.1 Il rispetto dei diritti umani nel Mondo e in Europa

Non possono stupire, di conseguenza, i dati relativi al convincimento degli studenti IUSVE rispetto all'effettività dei diritti umani, quando l'analisi viene condotta su scala mondiale e regionale (Europa): la grande maggioranza degli studenti partecipanti all'indagine, infatti, (circa il 90% del campione) denuncia la mancata applicazione dei diritti umani nel mondo,

<sup>22</sup> Dati Eurispes (2008) su un campione di 5000 soggetti.

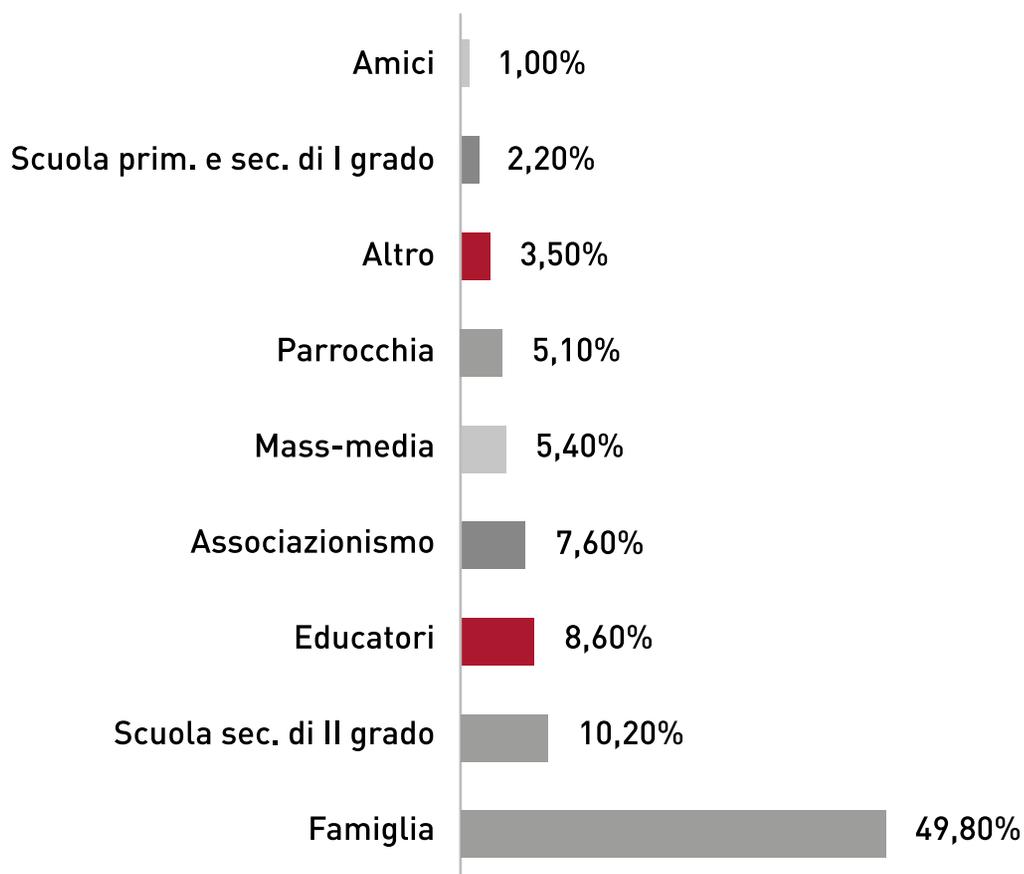
<sup>23</sup> Cfr. art. 1 l. 184/83: «Il minore ha diritto di crescere ed essere educato nell'ambito della propria famiglia»; art. 315 bis, comma 2, c.c.: «Il minore ha diritto di crescere in famiglia».

<sup>24</sup> In riferimento al contesto italiano, il rimando è ai contenuti degli art. 147 c.c. (doveri dei genitori), dell'art. 315 bis c.c. (diritti e doveri dei figli) e dell'art. 316 c.c. (responsabilità genitoriale).

| Chi ha influito maggiormente nella tua percezione dei diritti umani? | Val % (n=315) |
|--|---------------|
| Famiglia   | 49,80%        |
| Scuola secondaria di II grado  | 8,60%         |
| Associazionismo  | 7,60%         |
| Mass-media   | 5,40%         |
| Parrocchia   | 5,10%         |
| Altro  | 3,50%         |
| Scuola primaria e secondaria di I grado                              | 2,20%         |
| Amici  | 1%            |

**TABELLA 7.**

Item 21:  
Distribuzione delle frequenze all'interno delle categorie di risposta

**FIGURA 8.**

Item 21:  
Nella tua percezione dei Diritti Umani, chi ha influito maggiormente?



mentre scende al 42.3% la percentuale degli studenti che rimane convinta che nemmeno nel Vecchio Continente i diritti umani trovino rispetto e attuazione in modo omogeneo (fig. 14). Se l'opinione sull'attuazione dei diritti umani risulta essere maggiormente fiduciosa in merito al contesto europeo, emerge, tuttavia, da entrambi i punti, un importante scollamento tra l'affermazione teorica e di principio dell'importanza dei diritti umani, analizzata nei precedenti item, e la valutazione di come essi vengano applicati e realizzati nella realtà quotidiana.

### 2.1.2 I motivi del mancato rispetto dei Diritti Umani nel Mondo e in Europa

Un dato ancora più interessante è emerso dall'esplorazione di quali siano, secondo il campione analizzato, le possibili ragioni del mancato rispetto dei diritti umani nel Mondo e in Europa, con ragioni di ordine socio-economico (circa 90% del campione è molto o abbastanza d'accordo) e di tipo politico (con un accordo medio che si aggira intorno all'80%) a spiccare su quelle di natura giuridica, culturale, educativa e religiosa (tab. 8).

Il relativo grafico rende ancora più evidente il dato numerico (fig. 15).

I vari sottogruppi del campione analizzato (genere, percorso di studio, impegno civico e associativo), inoltre, non differiscono significativamente tra di loro, anche se, sul fronte delle differenze di genere, si può osservare come le donne, molto più dei maschi, tendono ad essere d'accordo che alla base del mancato rispetto dei diritti umani vi siano anche motivi di ordine giuridico ( $U$  di Mann-Whitney = 3.51, con  $p < .001$ ) e presentano un accordo significativamente minore rispetto ai maschi relativamente alle motivazioni di ordine socio-economico ( $U$  di Mann-Whitney = 2.44, con  $p < .05$ ).

Come si può notare, l'opinione espressa cambia di poco in merito alle motivazioni che sosterebbero il mancato rispetto dei diritti umani in Europa (tab. 9)

Anche qui il relativo grafico permette di fotografare in modo ancora più evidente il dato numerico (fig. 16).

### 2.1.3 Il rispetto dei diritti umani in Italia

La percezione degli studenti si mostra differente quando si rileva il rispetto dei diritti umani e le ragioni che sosterebbero la loro mancata applicazione nel contesto italiano. L'item 13 restituisce la fotografia della situazione italiana: come si può notare dal grafico (fig. 17) accanto al 60% di coloro che sostengono che, in Italia, i diritti umani sono quasi sempre o sempre rispettati, è ritrovabile un 38% di studenti che pensa, invece, che essi siano rispettati per nulla o solo in qualche occasione.

Dai risultati emersi appare evidente che un ampio insieme della popolazione studentesca partecipante alla ricerca risulti fortemente insoddisfatta, in merito al rispetto dei diritti umani nel contesto italiano: ma chi sono questi studenti?

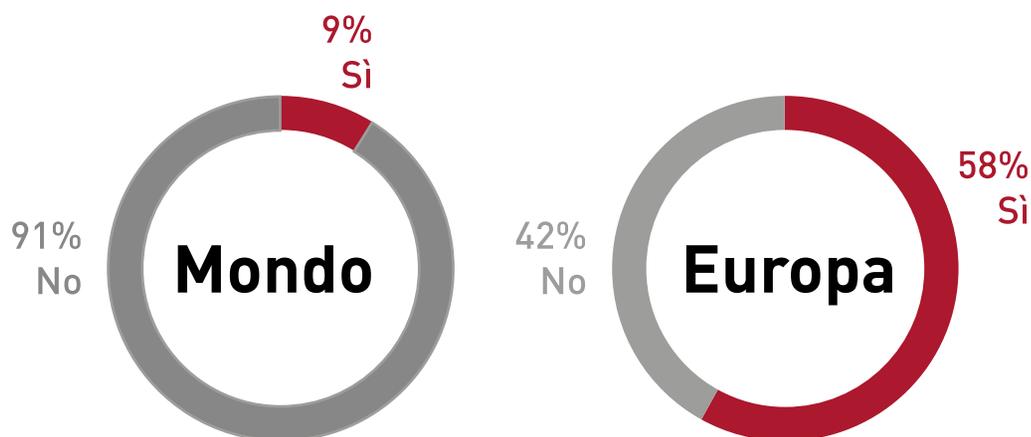
Incrociando l'item 13 con le principali variabili strutturali, appare chiaramente che le posizioni più critiche sono espresse dalle donne ( $\chi^2 = 10.61$ , con  $p < .01$ ) e dagli studenti colpiti direttamente o in famiglia dalla crisi economica ( $\chi^2 = 75.19$ , con  $p < .001$ ).

Da un'analisi ancora più approfondita, appare evidente come le differenze di percezione riguardino soprattutto la situazione italiana, mentre i margini di oscillazione delle risposte riferite alla situazione internazionale siano piuttosto ridotti: come si è visto, più del 90% degli studenti intervistati, qualsiasi sia la loro posizione (corso di studi, genere, ecc.), ritiene che nel Mondo e nel contesto europeo i diritti umani non siano rispettati.

Sulla situazione italiana, al contrario, si possono rappresentare le differenze maggiori: se circa il 72% degli uomini ritiene che nel nostro Paese i diritti umani siano quasi sempre o sempre rispettati, tra le donne la percentuale scende al 56% (fig. 18).

Allo stesso modo, se per circa il 65% di chi dichiara di non essere stato direttamente colpito dalla crisi economica la situazione è positiva (i diritti umani in Italia appaiono quasi sempre o sempre rispettati), per la maggioranza di coloro che dichiarano l'incidenza a livello personale o familiare della crisi economica il quadro è decisamente peggiore (fig. 19).

Insoddisfatta, in merito  
al rispetto dei  
diritti umani

**FIGURA 14.**

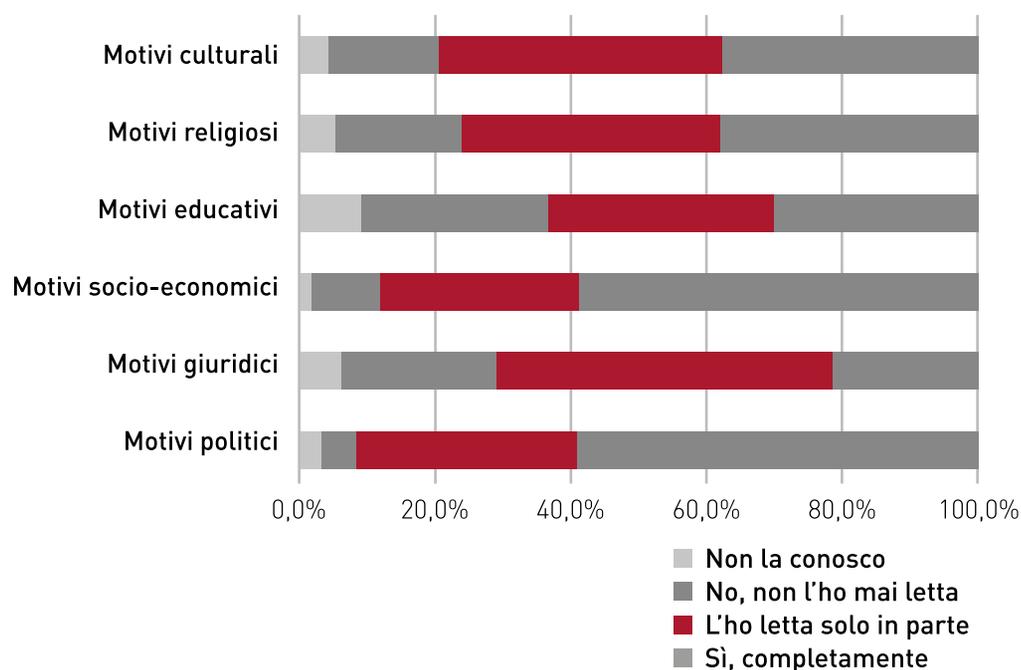
Item 9/10:  
In generale, pensi che i Diritti Umani siano rispettati nel mondo/in Europa?

#### MOTIVI DEL MANCATO RISPETTO DEI DIRITTI UMANI NEL MONDO

|                        | Per nulla | Poco  | Abbastanza | Molto |
|------------------------|-----------|-------|------------|-------|
| Motivi politici        | 3,3%      | 5,1%  | 32,6%      | 59,1% |
| Motivi giuridici       | 6,2%      | 22,8% | 49,6%      | 21,4% |
| Motivi socio-economici | 1,8%      | 10,1% | 29,3%      | 58,7% |
| Motivi educativi       | 9,1%      | 27,5% | 33,3%      | 30,1% |
| Motivi religiosi       | 5,4%      | 18,5% | 38,0%      | 38,0% |
| Motivi culturali       | 4,3%      | 16,3% | 41,7%      | 37,7% |

**TABELLA 8.**

Mancato rispetto dei diritti umani nel mondo (frequenze in base al grado di accordo)

**FIGURA 15.**

Item 10:  
Quali sono i motivi del mancato rispetto dei diritti umani nel mondo?



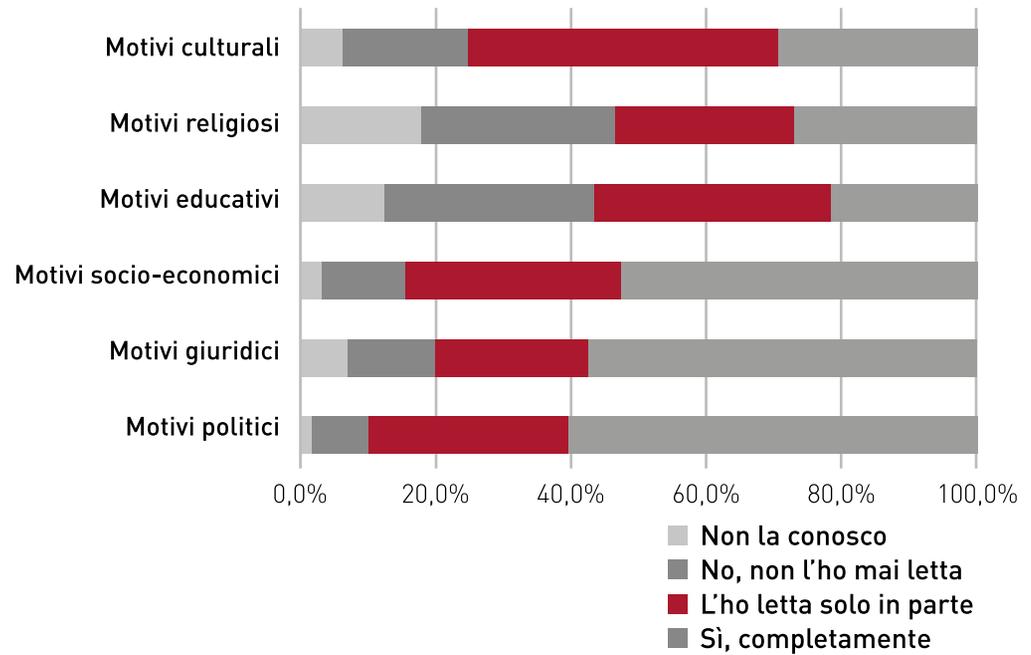
**TABELLA 9.**

Mancato rispetto dei diritti umani in Europa (frequenza in base al grado di accordo)

| MOTIVI DEL MANCATO RISPETTO DEI DIRITTI UMANI IN EUROPA |           |       |            |       |
|---|-----------|-------|------------|-------|
|   | Per nulla | Poco  | Abbastanza | Molto |
| Motivi politici   | 1,6%      | 8,5%  | 29,5%      | 60,5% |
| Motivi giuridici  | 7,0%      | 22,5% | 39,5%      | 31,0% |
| Motivi socio-economici                                  | 3,1%      | 12,4% | 31,8%      | 52,7% |
| Motivi educativi  | 12,4%     | 31,0% | 34,9%      | 21,7% |
| Motivi religiosi  | 17,8%     | 28,7% | 26,4%      | 27,1% |
| Motivi culturali  | 6,2%      | 18,6% | 45,7%      | 29,5% |

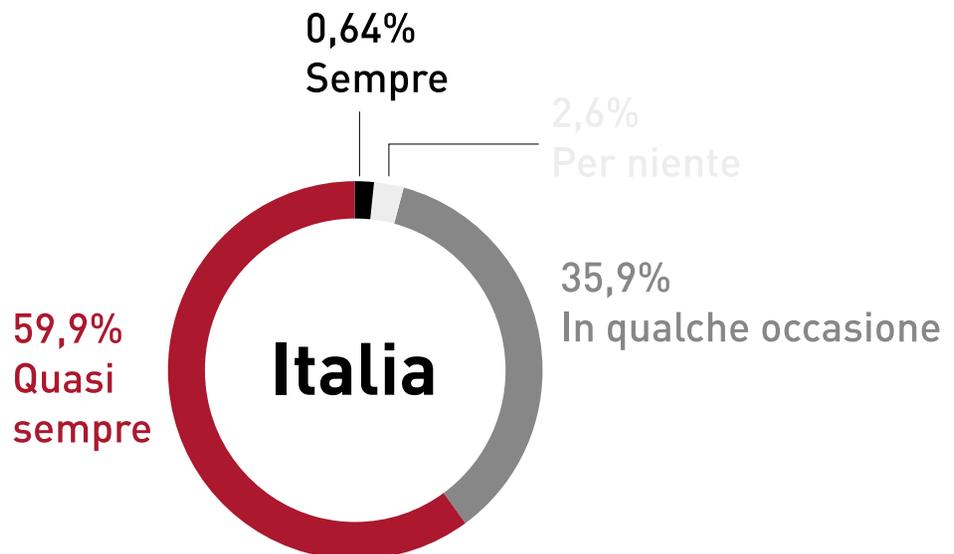
**FIGURA 16.**

Item 12:  
Quali sono i motivi del mancato rispetto dei Diritti Umani in Europa?



**FIGURA 17.**

Item 13:  
In generale, credi che in Italia i Diritti siano rispettati?



Il genere e le condizioni economiche, quindi, sembrano rappresentare un elemento fondamentale nella percezione del rispetto dei diritti: la popolazione femminile e coloro che dichiarano di essere stati colpiti fortemente, in modo diretto o indiretto, dalla crisi economica, hanno infatti una percezione decisamente più negativa della situazione, a prescindere da altri fattori di appartenenza rilevati dall'indagine (corso di laurea frequentato, interesse verso la politica, impegno civico / nel volontariato).

## 2.2 Il rispetto dei diritti umani a livello statale e individuale

Con l'item 14 si è esplorata la seguente questione: «Ritieni che ci sia differenza tra il rispetto dei Diritti Umani da parte della singola persona ed il rispetto di questi diritti da parte dei singoli Stati?». Mentre il successivo item 15 ha rinforzato la richiesta domandando agli studenti di esprimere la loro opinione su come varia il rispetto dei diritti umani, partendo da alcuni fattori-stimolo, quali l'etnia, il potere economico, l'ideologia politica, il Paese di provenienza, il sesso e l'età.

Su questi punti non si sono riscontrate differenze significative, in seguito ai confronti multipli, e la rilevazione complessiva ha fatto emergere i dati sintetizzati nel grafico sottostante (fig. 20).

La domanda relativa alle cause che incidono sul rispetto dei diritti umani ha fatto emergere come la capacità economica del singolo soggetto, il suo Paese di provenienza e la sua ideologia politica influenzino in modo negativo e comportino il mancato rispetto dei diritti umani in misura maggiore (75-80%) rispetto agli altri fattori rilevati, per quanto gli indicatori relativi al genere e all'etnia siano sottolineati da oltre la metà degli intervistati (fig. 21).

## 2.3 La percezione del diritto meno rispettato in Italia

Risulta fondamentale, tuttavia, dopo aver rilevato la percezione generale del grado di rispetto dei diritti umani, sottolineare il dato d'indagine relativo all'opinione degli studenti IUSVE sul diritto fondamentale meno rispettato in Italia (tab. 10).

L'opinione degli studenti indagati è stata rilevata a partire da una lista del tutto identica a quella sottoposta per la scelta dei diritti più importanti (item 4), sulla quale poteva essere barrata – in questo caso - un'unica opzione.

Com'è facile osservare dalla sintesi operata nel grafico sottostante (fig. 22), tre sono i principali diritti che gli studenti IUSVE ritengono i meno rispettati: il diritto al lavoro (31.8%), il diritto alla giustizia (25.3%) e il diritto all'uguaglianza e non discriminazione (18.6%).

Come è possibile rilevare da una lettura comparata dell'item 16 con il precedente item 4, in cui si richiedeva di elencare i quattro diritti ritenuti più importanti, il diritto al lavoro, che nella rilevazione precedente era attestato al sesto posto (16,50%), qui risulta il diritto umano meno rispettato nel contesto nazionale italiano.

Analizzando le risposte dei diversi sottogruppi, si osserva che vi sono delle differenze significative dovute principalmente al genere, con dati di frequenza distinti a seconda delle rispettive categorie (tab. 11).

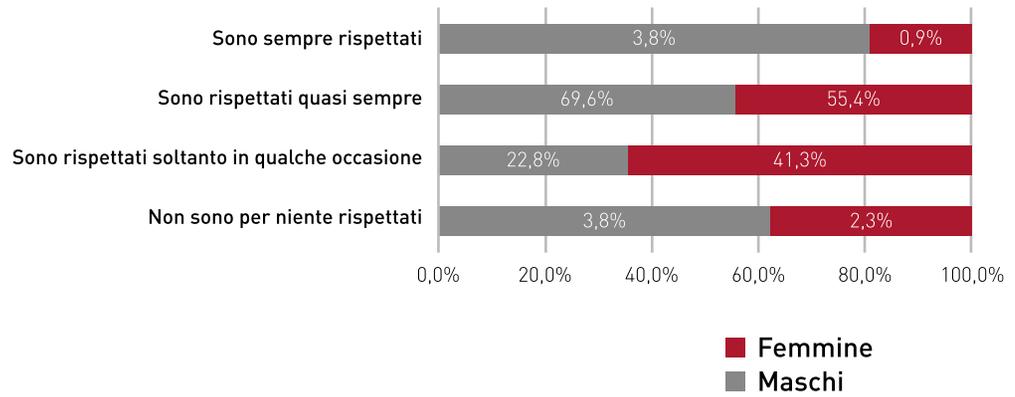
Il dato è poi sintetizzato in modo più evidente nel relativo grafico (fig. 23).

Questo dato non stupisce, se lo si considera alla luce del tasso di disoccupazione giovanile esistente in Italia e del numero consistente (e crescente) dei c.d. Neet (*Not engaged in education, employment or training*): se nel 2010 i dati Eurostat evidenziavano, in una popolazione giovanile indagata di età compresa tra 15 e 24 anni, una percentuale media

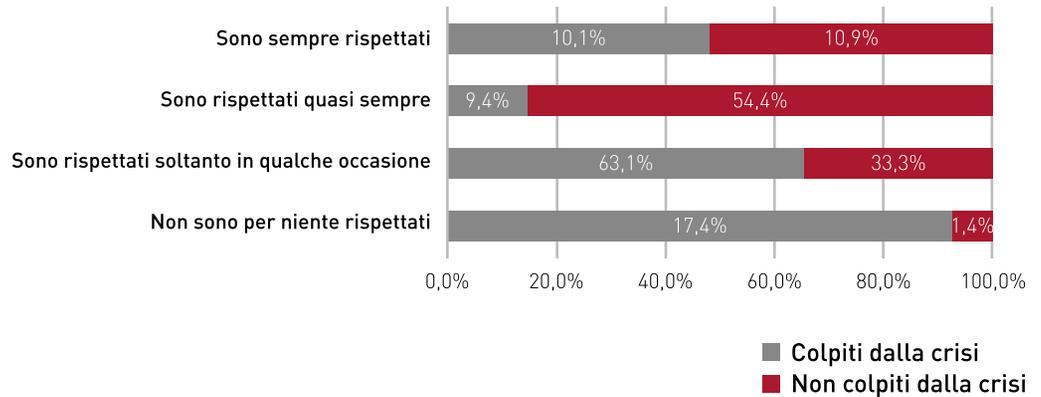
Elencare i quattro diritti ritenuti più importanti



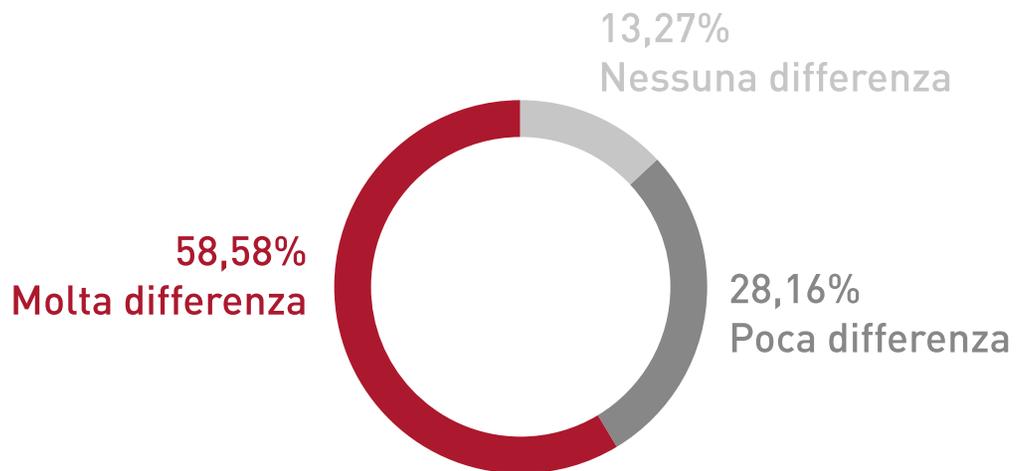
**FIGURA 18.**  
Item 13  
(frequenze entro  
"genere")

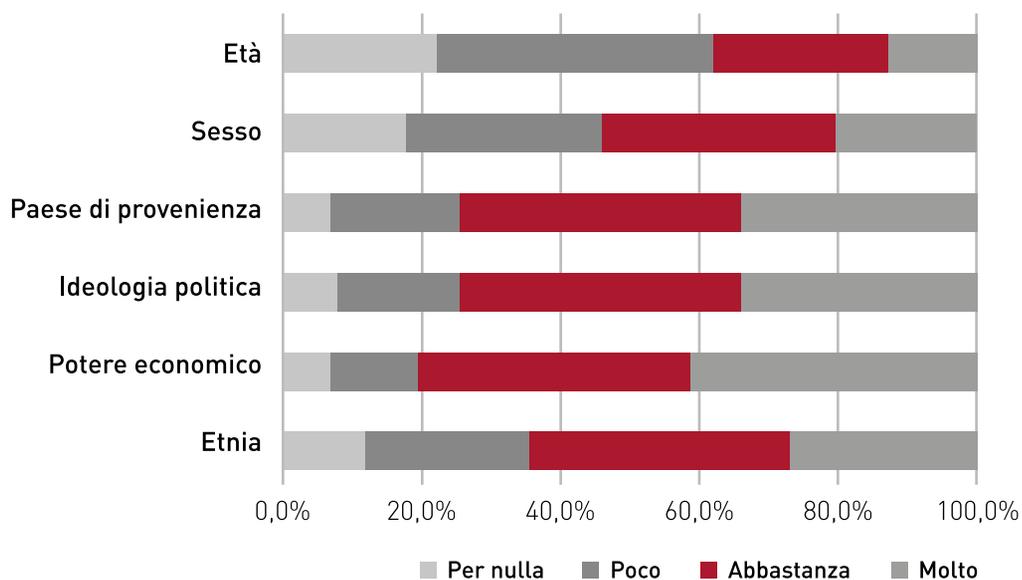


**FIGURA 19.**  
Item 13  
(frequenze entro "effetti  
della crisi economica")



**FIGURA 20.**  
Item 14:  
Ritieni che ci sia  
differenza tra il rispetto  
dei diritti umani da parte  
della singola persona e  
il rispetto di questi diritti  
da parte dei singoli  
Stati?





**FIGURA 21.**  
Item 15:  
Il rispetto dei diritti  
umani varia...

| Diritto meno rispettato in Italia                  | Val %<br>(n=315) |
|--|------------------|
| Diritto al lavoro                                  | 31,8%            |
| Diritto alla giustizia                             | 25,3%            |
| Diritto all'uguaglianza e alla non discriminazione | 18,6%            |
| Diritto a vivere dignitosamente                    | 5,1%             |
| Diritto all'educazione e all'istruzione            | 4,7%             |
| Diritto a morire dignitosamente                    | 3,7%             |
| Diritto alla libertà di opinione                   | 2,7%             |
| Diritto alla vita                                  | 2,4%             |
| Diritto alla salute                                | 2,0%             |
| Diritto alla felicità                              | 1,4%             |
| Diritto alla bellezza e alla soggettività          | 0,7%             |
| Diritto dell'adulto alla genitorialità             | 0,7%             |
| Diritto allo sfruttamento delle risorse naturali   | 0,7%             |
| Diritto all'amore                                  | 0,3%             |

**TABELLA 10.**  
Item 16:  
Distribuzione di  
frequenze



europea del 12,8%, che saliva al 18% nel panorama italiano, i più recenti dati Istat del 2014 denotano una crescita esponenziale del fenomeno (calcolato su una popolazione d'età compresa fra i 14 e i 29 anni), con una percentuale di Neet pari al 24% (oltre 2 milioni di unità, contro gli 800 mila rilevati nel 2010)<sup>25</sup> (tab. 12).

## 2.4 La percezione del rispetto dei diritti umani da parte delle istituzioni

### 2.4.1 Il dato generale

Con una specifica domanda (item 22) si è rilevata la percezione che gli studenti IUSVE hanno del rispetto dei diritti umani da parte degli enti e delle istituzioni, pubbliche e private, a vari livelli e con differenti competenze e ambiti di attività.

Anche qui, come in precedenti occasioni, le posizioni sono state rilevate attraverso la scala ordinale a 4 posizioni (per nulla, poco, abbastanza e molto).

Le istituzioni, pubbliche e private, prese in esame sono le seguenti: a) Istituzioni governative; b) Ordinamento giudiziario; c) Poteri economici; d) Mass media; e) Associazioni / organizzazioni culturali; f) Chiesa e/o associazioni religiose; g) Imprese.

Per avere una visione più completa e dettagliata, sono sintetizzati in tabella i valori in percentuale delle frequenze relative alle diverse categorie di giudizio, per ciascuna delle istituzioni considerate (tab. 13), nonché le medie e le deviazioni standard per ciascuna categoria istituzionale (tab. 14), per verificare con maggior rapidità quali di queste istituzioni, secondo l'opinione rilevata, rispettino in misura minore i diritti umani.

Si può osservare, a titolo di esempio (fig. 24), che per gli studenti intervistati sono i poteri economici ( $\bar{x}= 1.85$ ,  $s= 0.72$ ), i mass-media ( $\bar{x}= 2.11$ ,  $s= 0.73$ ) e le imprese ( $\bar{x}= 2.43$ ,  $s= 0.66$ ) a mostrarsi meno sensibili verso il tema. Seguono, di poco distanti, le istituzioni governative ( $\bar{x}= 2.27$ ,  $s= 0.74$ ) e l'ordinamento giudiziario ( $\bar{x}= 2.43$ ,  $s= 0.72$ ). Le basse deviazioni standard, inoltre, sono indice di una forte compattezza del campione in merito a tali posizioni. Le istituzioni che, al contrario, mostrano maggior rispetto per i diritti umani appaiono le associazioni e/o le organizzazioni culturali ( $\bar{x}= 3.31$ ,  $s= 1.85$ ) e la Chiesa e/o le associazioni religiose ( $\bar{x}= 3.10$ ,  $s= 0.80$ ).

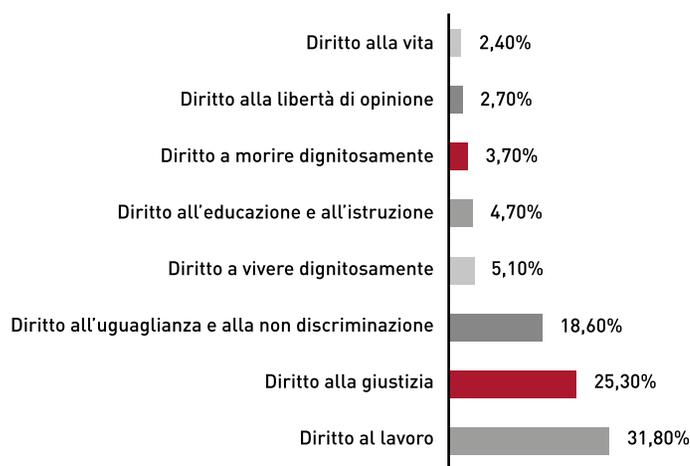
### 2.4.2 I confronti tra i diversi sottogruppi: a) la variabile significativa relativa al genere

Andando ad esplorare le risposte dei diversi sottogruppi, si può osservare come, da un lato, gli uomini, molto più delle donne, accusano il mancato rispetto dei diritti umani da parte dell'ordinamento giudiziario ( $U= -3.601$ , con  $p < .001$ ), mentre, d'altro canto, sono le donne a giudicare poco o nullo il rispetto che i poteri economici dimostrano verso i loro diritti ( $U= 1.995$ , con  $p < .05$ ) (tab. 15).

### 2.4.3 I confronti tra i diversi sottogruppi: b) la variabile significativa relativa al volontariato

Il dato relativo al genere delle persone intervistate, tuttavia, non è l'unica variabile strutturale che si è dimostrata significativa nelle analisi: confrontando, per le stesse variabili, il gruppo degli studenti che hanno prestato o che prestano attualmente attività di volontariato con gli studenti che, invece, non hanno mai svolto tali attività, si nota come i due sottogruppi differiscano significativamente soltanto relativamente al giudizio sulla Chiesa e/o su altre associazioni religiose: chi ha prestato attività di volontariato tende a valutare molto più positivamente l'atteggiamento dalla Chiesa, rispetto a chi non ha mai avuto esperienza di

<sup>25</sup> Cfr. Eurispes, *27° Rapporto Italia. Percorsi di ricerca nella società italiana*, <http://eurispes.eu/content/sintesi-rapporto-italia-2015>, p. 28.

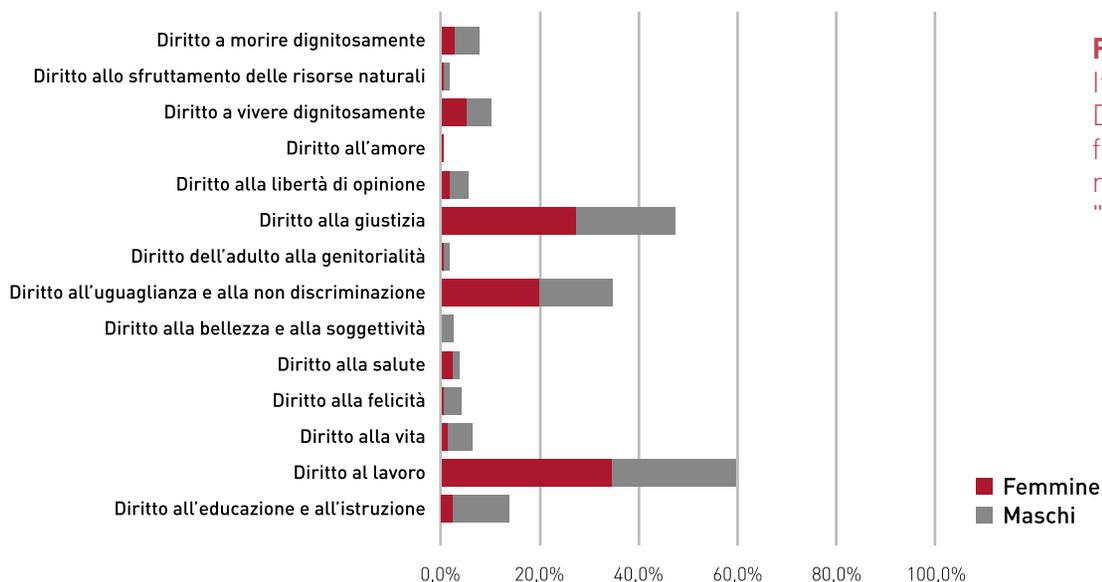
**FIGURA 22.**

Item 16:  
Quali tra i seguenti diritti umani credi sia il meno rispettato in Italia?

| Diritto meno rispettato                            | Femmine | Maschi |
|--|---------|--------|
| Diritto all'educazione e all'istruzione            | 2,4%    | 11,3%  |
| Diritto al lavoro                                  | 34,6%   | 25,0%  |
| Diritto alla vita                                  | 1,4%    | 5,0%   |
| Diritto alla felicità                              | 0,5%    | 3,8%   |
| Diritto alla salute                                | 2,4%    | 2,4%   |
| Diritto alla bellezza e alla soggettività          | 0,0%    | 2,5%   |
| Diritto all'uguaglianza e alla non discriminazione | 19,7%   | 15,0%  |
| Diritto dell'adulto alla genitorialità             | 0,5%    | 19,7%  |
| Diritto alla giustizia                             | 27,4%   | 20,0%  |
| Diritto alla libertà di opinione                   | 1,9%    | 3,8%   |
| Diritto all'amore                                  | 0,5%    | 0,0%   |
| Diritto a vivere dignitosamente                    | 5,3%    | 5,0%   |
| Diritto allo sfruttamento delle risorse naturali   | 0,5%    | 1,3%   |
| Diritto a morire dignitosamente                    | 2,9%    | 5,0%   |

**TABELLA 11.**

Distribuzione di frequenze diritto meno rispettato in Italia (entro "genere")

**FIGURA 23.**

Item 16:  
Distribuzione di frequenze diritto meno rispettato in Italia (entro "genere")



**TABELLA 12.**  
Dati NEET Unione  
Europea / Italia  
(fonte: Eurispes 2015)

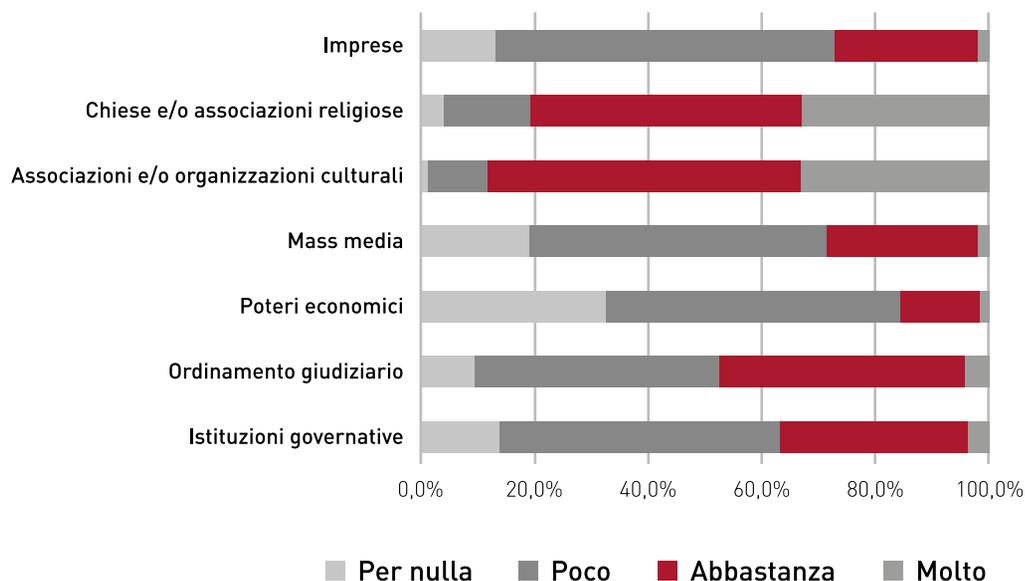
| Zona   | Anno/Campione | 2010<br>(Eurostat, 15-24 anni) | 2014<br>(Istat, 15/29 anni) |
|--------|---------------|--------------------------------|-----------------------------|
| UE     |               | 12,8%                          | 15,9%                       |
| Italia |               | 18% (800 mila)                 | 24% (2 milioni)             |

**TABELLA 13.**  
Item 22:  
Distribuzione frequenze  
singoli valori scala a  
quattro posizioni

| Grado di rispetto dei Diritti Umani da parte delle istituzioni | Per nulla | Poco  | Abbastanza | Molto |
|--|-----------|-------|------------|-------|
| Istituzioni governative  | 13,8%     | 49,3% | 33,2%      | 3,7%  |
| Ordinamento giudiziario  | 9,4%      | 43,0% | 43,3%      | 4,4%  |
| Poteri economici   | 32,6%     | 51,7% | 14,1%      | 1,7%  |
| Mass media   | 19,1%     | 52,3% | 26,5%      | 2,0%  |
| Associazioni e/o organizzazioni culturali                      | 1,0%      | 10,4% | 55,0%      | 33,2% |
| Chiesa e/o associazioni religiose                              | 4,0%      | 15,2% | 47,8%      | 33,0% |
| Imprese  | 13,1%     | 59,7% | 25,2%      | 2,0%  |

**TABELLA 14.**  
Item 22:  
Medie e deviazioni  
standard relativamente  
ad ogni item/categoria di  
risposta

| Grado di rispetto dei Diritti Umani da parte delle istituzioni | Media ( $\bar{x}$ ) | Dev. st. (s) |
|--|---------------------|--------------|
| Istituzioni governative  | 2,27                | 0,74         |
| Ordinamento giudiziario  | 2,43                | 0,72         |
| Poteri economici   | 1,85                | 0,72         |
| Mass media   | 2,11                | 0,73         |
| Associazioni e/o organizzazioni culturali                      | 3,31                | 1,85         |
| Chiesa e/o associazioni religiose                              | 3,10                | 0,80         |
| Imprese  | 2,16                | 0,66         |

**FIGURA 24.**

Item 22:  
Esprimi il livello di rispetto dei diritti umani da parte delle seguenti istituzioni

| Variabili                                 | Gruppi (N)  |               | U di Mann-Whitney (standardizzata) |
|---|-------------|---------------|------------------------------------|
|   | Maschi (82) | Femmine (218) |                                    |
| Istituzioni governative                   | 2,37        | 2,22          | -1,726                             |
| Ordinamento giudiziario                   | 2,95        | 2,32          | -3.601***                          |
| Poteri economici                          | 1,71        | 1,88          | 1,995*                             |
| Mass media                                | 2,08        | 2,12          | 0,457                              |
| Associazioni e/o organizzazioni culturali | 3,34        | 3,3           | -1,487                             |
| Chiesa e/o associazioni religiose         | 3,11        | 3,09          | -0.284                             |
| Imprese                                   | 2,13        | 2,16          | 0,584                              |

**TABELLA 15.**

Medie e valori della statistica U di Mann-Whitney per il confronto tra i maschi e femmine

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$



## Diritti umani: promozione ed educazione. Considerazioni sui risultati della ricerca

Fabio Benatti - IUSVE

La cornice metodologica e operativa della ricerca sulla percezione dei Diritti Umani e della Giustizia negli studenti delle Università cattoliche, promossa dalla *Catedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade* di Brasilia e che ha operativamente coinvolto l'Universidade Católica de Brasilia (UCB), *Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación* "Don Bosco" (CES) di Madrid e l'Università IUSVE di Venezia, è già stata esplicitata nell'articolo di Davide Marchioro.

Le risultanze derivanti dall'analisi della prima e della seconda parte del questionario sono affrontate nell'articolo di Christian Crocetta.

Nel presente articolo si affronterà l'analisi delle risultanze derivanti dalla terza e dalla quarta parte del questionario inerente l'area della promozione dei Diritti Umani e l'area dell'educazione dei Diritti Umani.

### 1. Promozione dei Diritti Umani

L'item 17 (Con quali iniziative promuovi, nella vita quotidiana, i Diritti Umani?) indaga le iniziative alla quali abitualmente ricorrono gli studenti per promuovere i Diritti Umani. Come si può osservare dai dati riportati in tabella 1 e nel grafico 1, le modalità cui ricorrono maggiormente gli studenti per promuovere i Diritti Umani sono il proprio comportamento (63.2%), la discussione e/o la conversazione (25.4%) e le iniziative di solidarietà (15.9%). Soltanto il 6.3% dei soggetti intervistati dichiara di non promuovere i Diritti Umani.

A coloro che hanno risposto positivamente, è stato poi chiesto – nell'item 18 (In quali contesti operi prevalentemente?) – di indicare in quali contesti operano prevalentemente per la promozione dei Diritti. Dal grafico 2 si può notare come il rapporto con gli amici e l'associazionismo siano i contesti preferenziali per la promozione dei Diritti Umani.

Analizzando le differenze tra i sottogruppi, nella promozione dei Diritti Umani, è emerso come le variabili di raggruppamento che discriminano maggiormente nelle risposte siano il genere e la partecipazione (attuale o trascorsa) ad attività di volontariato.

Da tali analisi (cfr. tabella 2) emerge che i maschi sono molto più propensi delle femmine a promuovere i Diritti Umani attraverso attività di tipo religioso ( $\chi^2=6.68; p<.01$ ) e tramite iniziative politiche ( $\chi^2=10.72; p<.01$ ).

Dal grafico 3 si possono evincere le relazioni presenti tra le iniziative di promozione dei Diritti Umani entro la variabile volontariato.

Nella successiva domanda del questionario si è sondata la percezione che i giovani hanno di se stessi nella promozione dei Diritti Umani. All'item 20 (Pensi che i giovani possano contribuire a migliorare il rispetto per i diritti umani?) oltre il 90% dei soggetti intervistati si dichiara fiducioso sulle possibilità dei giovani di contribuire a migliorare il rispetto per i Diritti Umani (cfr. grafico 4). Alla successiva domanda su come i giovani possano contribuire a migliorare il rispetto per i Diritti Umani (item 20a), il campione si dimostra meno compatto: da un lato c'è chi sostiene che le azioni divulgative e/o educative siano l'arma migliore (47.4%), dall'altro c'è chi invece protende per l'affiliazione e la partecipazione all'interno di associazioni che si occupano proprio della promozione dei Diritti Umani (38.7%). Solo il 13.9% del campione, infine, è convinto che la strada giusta sia attraverso azioni di sensibilizzazione e/o protesta (cfr. grafico 4).

Il 6.4% dei soggetti dichiara di non promuovere i Diritti Umani

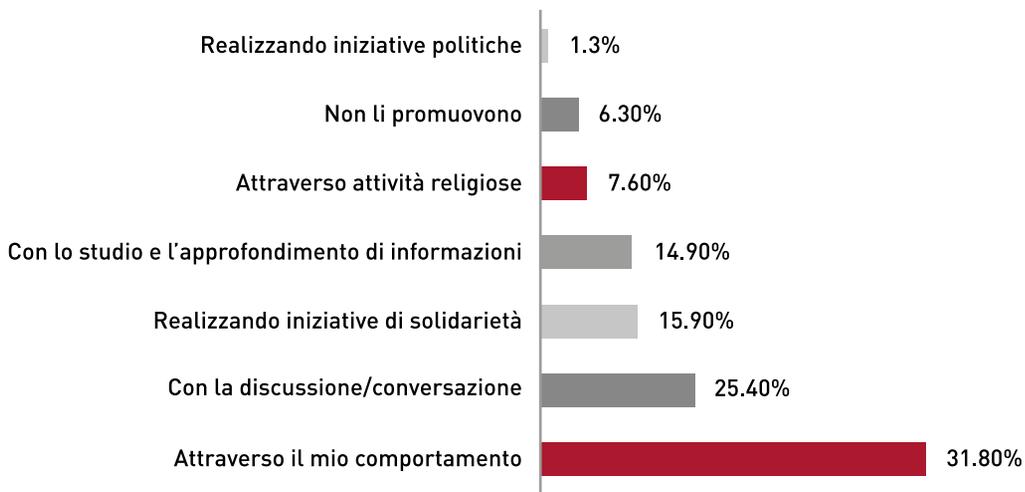
I maschi sono molto più propensi delle femmine a promuovere i Diritti Umani

Oltre il 90% dei soggetti si dichiara fiducioso sulle possibilità dei giovani

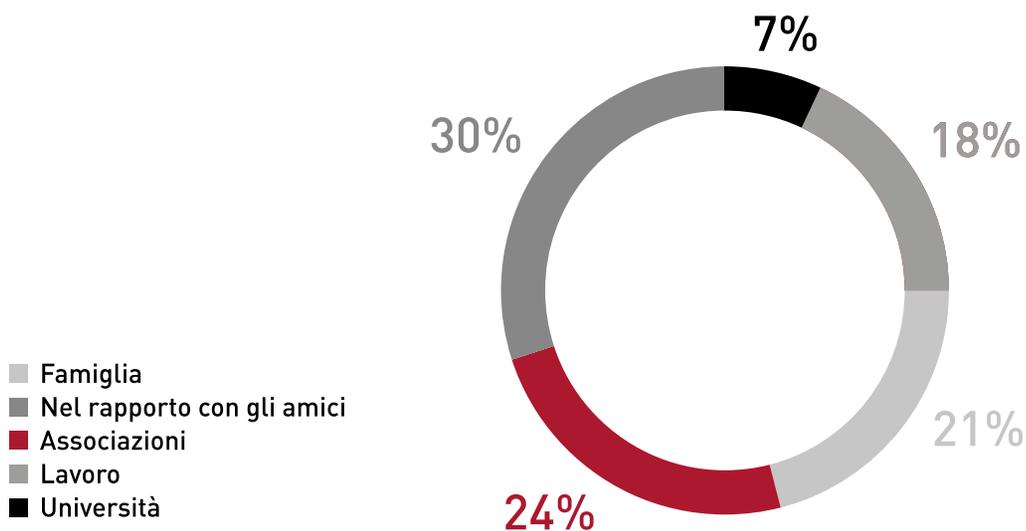
| Iniziative di promozione dei Diritti umani        | Val % |
|---|-------|
| Attraverso il mio comportamento                   | 63.2% |
| Con la discussione/conversazione                  | 25.4% |
| Realizzando iniziative di solidarietà             | 15.9% |
| Con lo studio e l'approfondimento di informazioni | 14.9% |
| Attraverso attività religiose                     | 7.6%  |
| Non li promuovono                                 | 6.3%  |
| Realizzando iniziative politiche                  | 1.3%  |

**TABELLA 1.**

Item 17:  
Distribuzione di frequenze relativamente alle differenti modalità di promozione dei diritti umani

**GRAFICO 1.**

Item 17:  
Istogramma delle frequenze all'interno delle categorie di risposta

**GRAFICO 2.**

Distribuzione delle frequenze all'interno delle categorie di risposta dell'item 18



## 2. Educazione ai Diritti Umani: il ruolo delle istituzioni educative

Generale  
insoddisfazione  
relativamente al livello  
di formazione ricevuta  
in materia di Diritti

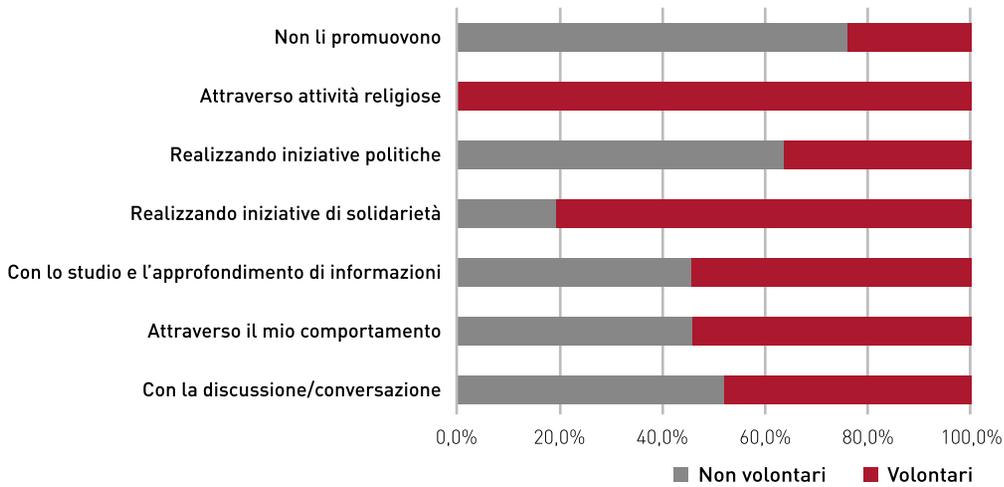
Attraverso l'item 23 viene richiesto agli studenti di esprimere un giudizio su una scala da 1 a 10, relativamente al grado di soddisfazione percepita rispetto alla formazione specifica ricevuta in materia di Diritti Umani. I risultati, relativi a tutto il campione, non sembrano essere certo incoraggianti, dal momento che la media si attesta su valori molto bassi, ovvero intorno al 5 ( $M=5.53$ ;  $DS=2.14$ ). Ciò sta probabilmente ad indicare una generale insoddisfazione relativamente al livello di formazione ricevuta in materia di Diritti. Tuttavia, il valore della deviazione standard suggerisce un'ampia variabilità all'interno del campione e quindi la presenza di pareri discordanti.

Si è quindi analizzata la variabile del genere in relazione all'item 23. Per il confronto tra maschi e femmine è stato impiegato il test T di Student, con un livello di confidenza del 95%. Si è dimostrata la presenza di differenze significative tra i due gruppi ( $t=2.94$ ;  $p<.01$ ) ed in particolare è emerso che i maschi ( $M=6.09$ ;  $DS=1.89$ ) si percepiscono mediamente più soddisfatti rispetto alle femmine ( $M=5.28$ ;  $DS=2.05$ ), relativamente al livello di formazione ricevuta in materia di diritti umani.

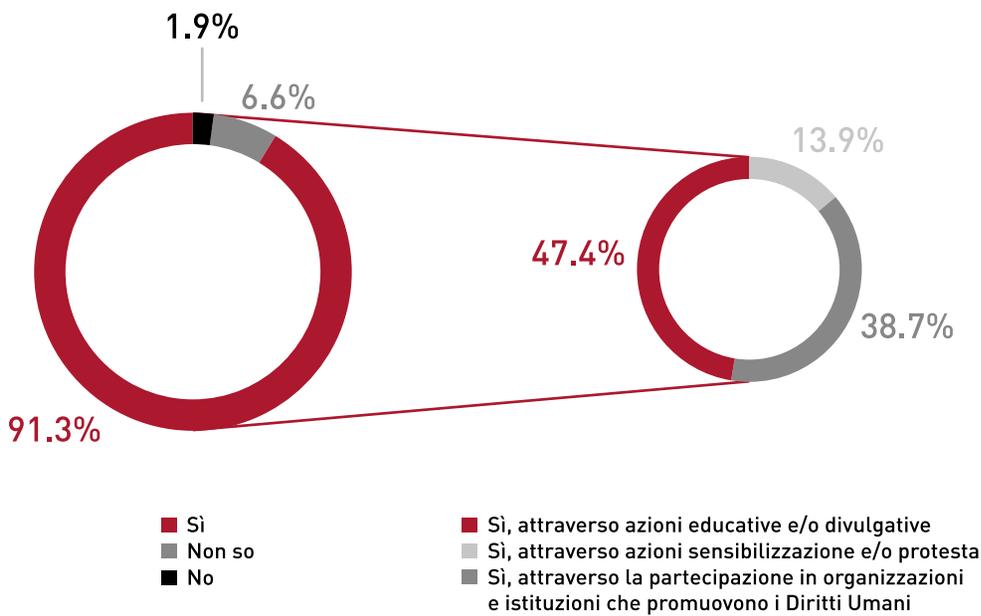
Dato che il campione, in generale, si è dichiarato scarsamente soddisfatto in merito alla formazione specifica ricevuta in materia di Diritti Umani si è ipotizzato che questo potesse essere associato allo scarso interesse che mediamente gli studenti hanno verso la politica, seguendo l'ipotesi che una formazione specifica sul tema dei Diritti Umani possa stimolare nei giovani l'interesse politico. Vista l'importanza della questione legata alla formazione specifica, si è quindi ritenuto opportuno verificare se la variabile Grado di soddisfazione rispetto alla formazione specifica in materia di Diritti Umani potesse essere ritenuta predittiva dell'interesse verso la politica. Per verificare tale ipotesi, si è proceduto applicando una regressione lineare, nel tentativo di esaminare la relazione tra la soddisfazione (variabile esplicativa) e l'interesse verso la politica (variabile criterio). I risultati dell'analisi dimostrano che la variabile soddisfazione risulta essere predittiva dell'interesse verso la politica ( $F=14.61$ ;  $p<.001$ ;  $R^2_{\text{corretto}}=.34$ ;  $b=.32$ ;  $t=3.82$ ;  $p<.001$ ). Ciò significa che quanto più un soggetto si ritiene soddisfatto della propria formazione in materia di diritti, tanto più è probabile che sia anche interessato alla politica. È quindi ragionevole supporre che, molto probabilmente, una formazione che abbia a cuore sin dall'inizio la materia dei Diritti Umani, potrebbe stimolare maggiormente nei giovani l'interesse verso la politica.

**TABELLA 2.**  
Distribuzione di  
frequenze per il  
confronto entro la  
variabile Genere

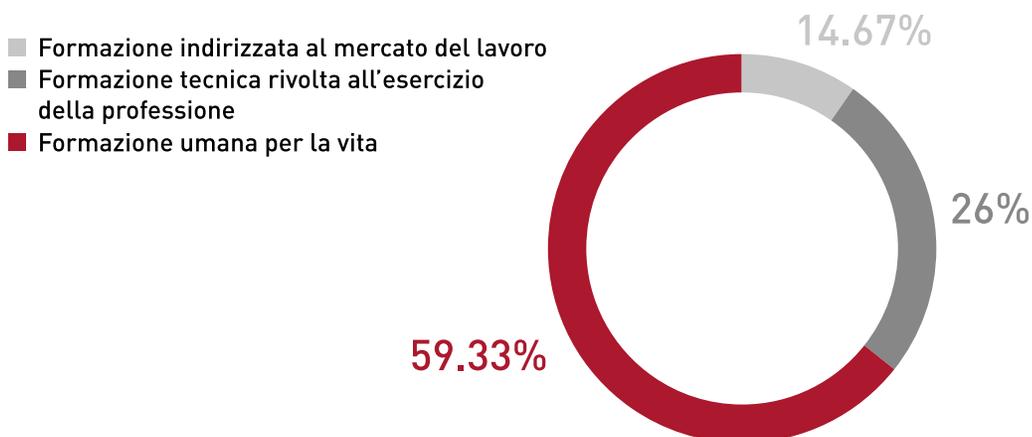
| Iniziative di promozione dei Diritti Umani        | Maschi | Femmine |
|---|--------|---------|
| Con la discussione/conversazione                  | 24.4%  | 26.1%   |
| Attraverso il mio comportamento                   | 67.1%  | 62.8%   |
| Con lo studio e l'approfondimento di informazioni | 17.1%  | 14.2%   |
| Realizzando iniziative di solidarietà             | 15.9%  | 16.1%   |
| Realizzando iniziative politiche                  | 4.9%   | 0.0%    |
| Attraverso attività religiose                     | 14.6%  | 5.5%    |
| Non li promuovo                                   | 7.3%   | 5.5%    |



**GRAFICO 3.**  
Istogramma delle frequenze all'interno delle categorie di risposta dell'item 17 (entro Volontariato)



**GRAFICO 4.**  
Distribuzione delle frequenze all'interno delle categorie di risposta dell'item 20a



**GRAFICO 5.**  
Distribuzione delle frequenze all'interno delle categorie di risposta dell'item 24



## Una formazione umana per la vita

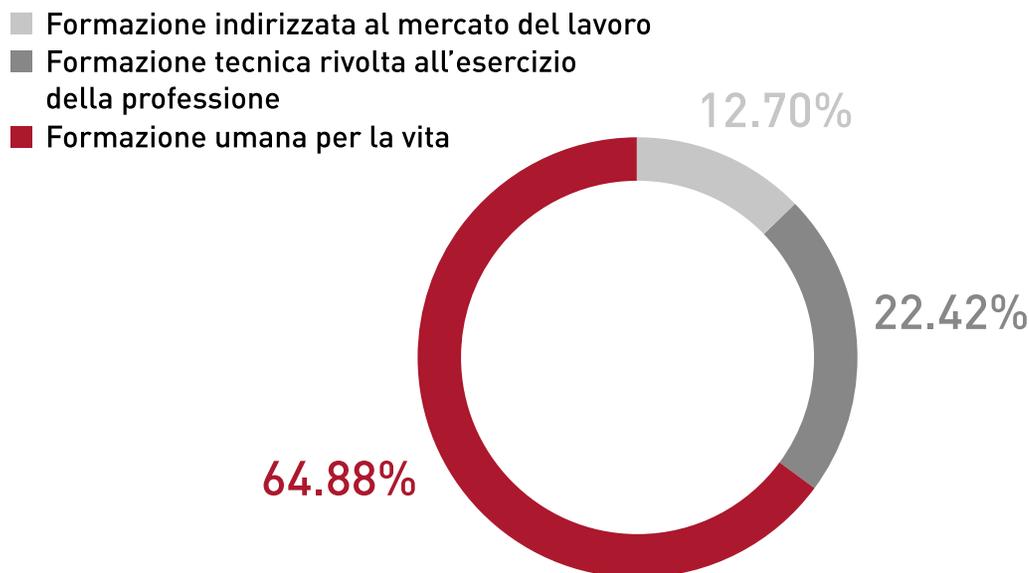
In merito alla formazione universitaria, l'item 24 (Perché una formazione universitaria sia di qualità, cosa credi debba prevalere?) mostra come la maggior parte dei soggetti protenda per una formazione umana per la vita nel contesto universitario. A tale domanda non sono emerse differenze statisticamente significative tra maschi e femmine (cfr. grafico 5).

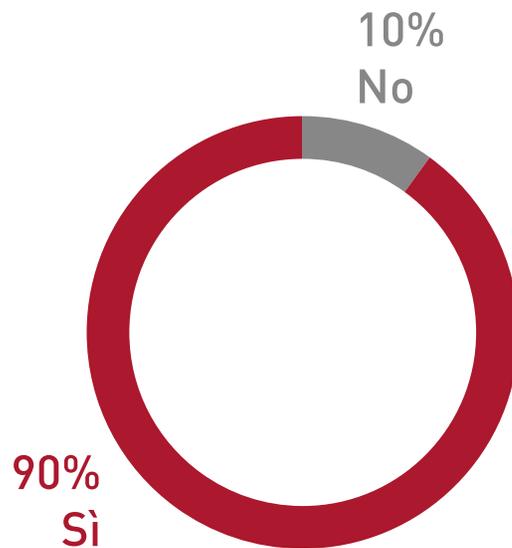
La ricerca ha quindi sondato la percezione degli studenti sulla formazione erogata dallo IUSVE (Item 25 – Dal tuo punto di vista, nello IUSVE cosa prevale?). Quasi il 65% del campione è d'accordo sul fatto che allo IUSVE prevalga una formazione umana per la vita. È da rilevare come questa parte del questionario sia specifica per ogni contesto territoriale. Quindi se l'impianto generale del questionario è stato creato per poter confrontare i dati in modo comparatistico all'interno dei diversi Stati, tale parte è invece specifica per ogni singolo istituto universitario.

Il successivo item del questionario indaga il rapporto tra la formazione umana per la vita e l'esercizio della futura professione (Item 26 – Secondo te, una formazione umana per la vita dovrebbe essere legata all'esercizio della tua futura professione?). I dati emersi mostrano che il campione è compatto nel ritenere che una formazione umana per la vita dovrebbe essere legata all'esercizio della futura professione dello studente; il 90% del campione seleziona, infatti, questa risposta.

Attraverso l'item 27 viene richiesto agli studenti di valutare la possibilità di integrazione, all'interno della formazione universitaria, dell'educazione ai Diritti Umani (Item 27 – In quale modo si potrebbe integrare, nella formazione universitaria, l'educazione ai Diritti Umani?). La modalità ritenuta più efficace per l'integrazione dell'educazione dei Diritti Umani all'interno della formazione universitaria è quella di proporre tali contenuti trasversalmente, all'interno dei differenti corsi universitari. Il 31.7% degli studenti intervistati sceglie, infatti, questa possibilità, subito seguita dall'introduzione di altre iniziative formative (27%), quali seminari, convegni, giornate di studio, ecc. La tabella 3 ed il grafico 8 riassumono in maniera esaustiva il quadro delle risposte fornite dal campione.

**GRAFICO 6.**  
Distribuzione delle frequenze all'interno delle categorie di risposta dell'item 25

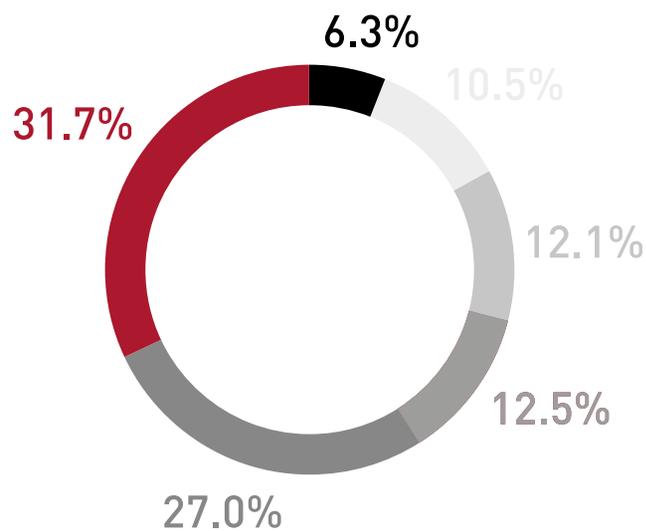




**GRAFICO 7.**  
Distribuzione delle frequenze di risposta dell'item 26

| Come integrare l'educazione ai Diritti Umani all'interno della formazione universitaria | Val % (N=315) |
|---|---------------|
| Contenuto trasversale nei differenti insegnamenti presenti                              | 31.7%         |
| Altre iniziative formative  | 27.0%         |
| Tirocinio/stage   | 12.4%         |
| Modalità laboratoriali  | 12.1%         |
| Insegnamento specifico  | 10.5%         |
| Altro   | 6.3%          |

**TABELLA 3.**  
Distribuzione di frequenze all'interno delle categorie dell'item 27



**GRAFICO 8.**  
Distribuzione delle frequenze all'interno delle categorie di risposta dell'item 27

- Insegnamento specifico
- Modalità laboratoriali
- Altre iniziative formative
- Contenuto trasversale nei differenti insegnamenti presenti
- Tirocinio / stage
- Altro



## Conclusioni

La ricerca dovrà essere oggetto di un confronto comparativo con i dati emersi con le parallele indagini svolte presso il Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación “Don Bosco” (CES) di Madrid (sulla quale si rinvia al contributo di Sabino de Juan et al. pubblicato nel presente numero di *IUSVEducation*) e l’Universidade Católica de Brasilia, che è iniziato in occasione del Convegno IUSVE “Human Rights”.

La ricerca IUSVE ha evidenziato importanti indicatori di tendenza che sarebbe utile approfondire, ampliando le analisi a campioni di studenti delle scuole secondarie di II grado e, per quanto riguarda l’ambito universitario, coinvolgendo altri Atenei italiani. Questi indicatori riguardano, in particolare, l’importanza delle formazioni sociali (famiglia, *in primis*; associazionismo, movimenti politici, ecc.) come luoghi di educazione ai diritti umani e al rispetto della persona umana; la correlazione fra conoscenza dei diritti umani e impegno civico (affrontato nei due indicatori del volontariato/ associazionismo e dell’attività politica); l’opportunità di implementare in maniera trasversale, all’interno dei *curricula* universitari, una formazione in materia di diritti umani, che punti al rinforzo delle conoscenze e delle attitudini per l’esercizio della cittadinanza attiva.

A partire da questi risultati, sembra quindi evidente la necessità di affrontare un’ulteriore e più approfondita indagine, che tenga conto anche di altre variabili e rilevi l’eventuale peso specifico di una conoscenza del tema dei diritti umani rispetto all’esercizio consapevole di una cittadinanza attiva.

Tutto questo con l’obiettivo di sviluppare una maggiore attenzione al bene comune, in una società caratterizzata da rapporti liquidi<sup>1</sup> (Bauman) e da un individualismo che perde di vista l’importanza dei legami sociali come luogo di crescita fondamentale per ogni persona. Come ricorda, infatti, Papa Francesco, nell’enciclica *Laudato si’*: «Nelle condizioni attuali della società mondiale, dove si riscontrano tante iniquità e sono sempre più numerose le persone che vengono scartate, private dei diritti umani fondamentali, il principio del bene comune si trasforma immediatamente, come logica e ineludibile conseguenza, in un appello alla solidarietà»<sup>2</sup>.

---

1 Cfr. Bauman, Z. (1999), *La società dell’incertezza*, Bologna, Il Mulino; Bauman, Z. (2008), *Vita liquida*, Roma-Bari, Laterza; Bauman, Z. (2011), *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza; Bauman, Z. (2009), *Paura liquida*, Roma-Bari, Laterza; Bauman, Z. (2007), *Voglia di comunità*, Roma-Bari, Laterza; Bauman, Z. (2013), *Cose che abbiamo in comune. 44 lettere dal mondo liquido*, Roma-Bari, Laterza.

2 Papa Francesco (2015), *Enciclica Laudato si’*, n. 158

## Bibliografia

- AA. VV. (1998), *Diritti dell'uomo e leggi (in)umane*, Padova, Messaggero
- Adinolfi, I. (2004), *Diritti umani. Realtà e utopia*, Roma, Città nuova
- Alston P. (1999), *Diritti umani e globalizzazione. Il ruolo dell'Europa*, Torino, Edizioni Gruppo Abele
- Amnesty International (1999), *Il grande libro dei diritti dei bambini*, Torino, Edizioni Sonda
- Amnesty International (2004), *I diritti delle donne. Unità didattiche per la scuola superiore*, Torino, Edizioni Gruppo Abele
- Amnesty International (2005), *La rete dei diritti. Unità didattiche per imparare a difendere i diritti umani nell'era della globalizzazione*, Torino, Edizioni Gruppo Abele
- Amnesty International (2006), *Il diritto di crescere. Unità didattiche sui diritti dei minori*, Torino, Edizioni Gruppo Abele
- Archibugi, D. – Beetham, D. (1998), *Diritti umani e democrazia cosmopolitica*, Milano, Feltrinelli
- Aubert, J.M. (1989), *Diritti umani e liberazione evangelica*, Brescia, Queriniana
- Bauman, Z. (1999), *La società dell'incertezza*, Bologna, Il Mulino
- Bauman, Z. (2007), *Voglia di comunità*, Roma-Bari, Laterza
- Bauman, Z. (2008), *Vita liquida*, Roma-Bari, Laterza
- Bauman, Z. (2009), *Paura liquida*, Roma-Bari, Laterza
- Bauman, Z. (2011), *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza
- Bauman, Z. (2013), *Cose che abbiamo in comune. 44 lettere dal mondo liquido*, Roma-Bari, Laterza
- Belotti, V. – Ruggiero, R. (2008), *Vent'anni di Infanzia*, Milano, Guerini e associati
- Bland, J.M., Altman D.G., (1995), *Multiple significance tests: the Bonferroni method*. British Medical Journal, 1995, pp. 310-170.
- Bobbio, N. (1990), *Letà dei diritti*, Torino, Einaudi
- Brander, P. – Gomes, R. - Keen, E. (2004), *COMPASS. Manuale per l'educazione ai diritti umani con i giovani*, Firenze, Sapere 2000 edizioni multimediali
- Casavola, F.P. (1997), *I Diritti Umani*, Padova, Cedam
- Cassese, A. (1994), *I diritti umani nel mondo contemporaneo*, Roma-Bari, Laterza
- Cassese, A. (1994), *Umano-disumano. Commissariati e prigionieri nell'Europa di oggi*, Bari, Laterza
- Cassese, A. (2005), *I diritti umani oggi*, Roma, Laterza
- Cassese, A. (2009), *Voci contro le barbarie. La battaglia per i diritti umani attraverso i suoi protagonisti*, Milano, Feltrinelli
- Catania, A. - Lombardi Vallauri, L. (2000), a cura di, *Concezione del diritto e diritti umani. Confronti Oriente-Occidente*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane
- Ciaurro, L. – Marchesi, A. (1998), a cura di, *Introduzione ai diritti umani. A cinquant'anni dalla Dichiarazione Universale*, San Domenico di Fiesole (FI), Edizioni Cultura della Pace
- Collange, J.-F. (1991), *Teologia dei diritti umani*, Brescia, Queriniana
- Colombatti, E (n.p.), a cura di, *Educhiamo ai diritti umani con il cuore di don Bosco*, Roma, AmVIS
- Cristaldi, L. (2003), *Il mondo da un oblò. Risorse per una didattica della mondialità*, Torino, SEI
- Danuvola, P. – Monaco, F. (1995), a cura di, *Diritti umani*, Casale Monferrato (AL), Piemme
- De Stefani, P. (2000), *Profili di diritto penale internazionale nella prospettiva dei diritti umani*, Padova, Università di Padova
- De Carlo, N., Robusto, E. (1996), *Teoria e tecniche di campionamento nelle scienze sociali*, Milano, LED.
- De Stefani, P. (2004), a cura di, *A scuola con i diritti dei bambini. Esperienze di educazione ai diritti umani promosse dal Pubblico Tutore dei Minori del Veneto*, Padova, Cleup



- De Stefani, P. (2004), a cura di, *Raccolta di strumenti internazionali sui diritti umani*, Padova, Cleup
- Degani, P. – De Stefani, P. (2001), *Diritti umani e pace. Materiali e proposte per l'educazione*, Padova, Cleup
- Dobson, A. J., (2000), An introduction to generalized linear models, 2<sup>a</sup> ed., Chapman & Hall/CRC Texts, In *Statistical Science Series*, Chapman & Hall/CRC, Boca Raton, FL, 2002.
- Drerup, A. (1995), a cura di, *Educare ai diritti. Una cassetta degli attrezzi*, Città del Castello (PG), GESP
- Drerup, A. (1999), a cura di, *Il tempo dei diritti. Piccolo ideario per l'educazione ai diritti umani*, San Domenico di Fiesole (FI), Edizioni Cultura della Pace
- Fabris, R. – Papisca, A. (1989), *Pace e diritti umani*, Padova, Gregoriana Libreria Editrice
- Ferrari, S. (2006), *Monoteismi e diritti umani: il caso dell'Islam*, Reggio Emilia, Diabasis
- Gramigna, A. – Righetti, M. (2005), *Diritti umani. Interventi formativi nella scuola e nel sociale*, Pisa, ETS
- Ignatieff, M. (2003), *Una ragionevole apologia dei diritti umani*, Milano, Feltrinelli
- King, M. (2004), *I diritti dei bambini in un mondo incerto*, Roma, Donzelli
- Levinas E., *Humanisme de l'autre homme*, Saint-Clément-de-Rivière, Fata Morgana, 1972.
- Lotti, F. – Giandomenico, N. (1998), *Insegnare i diritti umani*, Torino, Edizioni Gruppo Abele
- Macinai, E. (2009), *L'Infanzia e i suoi diritti*, Pisa, ETS
- Mascia, M. (2007), a cura di, *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*, Venezia, Marsilio
- Mazzarelli, R. – Odello, M. (1999), a cura di, *L'insegnamento dei diritti umani*, Roma, EDIUN
- Menozi, D. (2012), *Chiesa e diritti umani*, Bologna, Il Mulino
- Moro, A. (1996), a cura di, *Attualità dei diritti umani*, Torino, Rosenberg & Sellier
- Moro, A.C. (1991), *Il bambino è un cittadino*, Milano, Mursia
- Nordio, M. – Vercellin, G. (2006), a cura di, *Islam e diritti umani: un (falso?) problema*, Reggio Emilia, Diabasis
- Novara, D. – Boccacini, L. (2000), *Tutti i grandi sono stati bambini. Per un uso educativo della Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia*, Torino, Edizioni Gruppo Abele
- Novara, D. (2001), *Obiettivo giustizia*, Torino, Edizioni Gruppo Abele
- Nussbaum, M. (2002), *Giustizia sociale e dignità umana*, Bologna, Il Mulino
- Nussbaum, M.C. (2001), *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Bologna, Il Mulino
- Nussbaum, M.C. (2012), *Creare capacità*, Bologna, Il Mulino
- Orlando, V. (2008), *La via dei diritti umani e la missione educativa pastorale salesiana oggi*, Roma, Las
- Papa Francesco (2015), *Enciclica Laudato si'*, Milano, San Paolo
- Papisca A. (2012), L'educazione ai diritti umani per una cittadinanza plurale nello spazio pubblico globale, in *Pace diritti umani*, n. 2, pp. 59-82
- Papisca, A. – Mascia, M. (1997), *Le relazioni internazionali nell'era dell'interdipendenza e dei diritti umani*, Padova, Cedam
- Papisca, A. (2002), a cura di, *Il sapere dei diritti umani nel disegno educativo*, Padova, Cleup
- Peces Barba Martinez, G. (1993), *Teoria dei diritti fondamentali*, Milano, Giuffrè
- Piazza, S. – Crocetta, C. (2007), Sistema scolastico e “educazione ai diritti umani”: profili normativi e aspetti problematici, in *Studi Zancan*, n. 3, pp. 42-58.
- Piazza, S. – Crocetta, C. (2007), Sistema scolastico e “educazione ai diritti umani”: Workshop del Seminario permanente di Storia dell'amministrazione della Facoltà di scienze politiche dell'Università di Padova (prima parte), in *L'Amministrazione Italiana*, n. 1, pp. 1-10
- Piazza, S. – Crocetta, C. (2007), Sistema scolastico e “educazione ai diritti umani”: Workshop del Seminario permanente di Storia dell'amministrazione della Facoltà di scienze politiche dell'Università di Padova (seconda parte), in *L'Amministrazione Italiana*, n. 2, pp. 161-175
- Piazza, S. (2005), *Appunti in tema di tutela dei diritti umani nell'epoca delle guerre globali*, Padova, Cleup

- Piumini, R. – Bussolati, E. (2006), *Lo zio Diritto. La ballata dei diritti dell'infanzia*, Firenze, Giunti
- Raimondi, A. – Carazzone, C. (2003), *La globalizzazione dal volto umano. Diritti umani: la nuova sfida della cooperazione allo sviluppo*, Torino, SEI
- Seber, G., (1977), *Linear regression analysis*, John Wiley and Sons Inc.
- Sen A. (2000), *Sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano, Mondadori
- Sen A. (2004), *La democrazia degli altri. Perché la libertà non è un'invenzione dell'occidente*, Milano, Mondadori
- Sen, A. (2008), *Globalizzazione e libertà*, Milano, Mondadori
- Spadaro, A. (2005), *Dai diritti "individuali" ai doveri "globali"*, Soveria Mannelli, Rubbettino
- Strumendo, L. - De Stefani, P. (2004), *I diritti del bambino tra protezione e garanzie*, Padova, Cleup
- Toffano Martini, E. (2004), *E noi guardiamo il cielo? Ipotesi per un'educazione ai diritti umani*, 2 voll., Padova, Cleup
- Unicef (1996), *Diritto all'uguaglianza. Contro tutti i razzismi*, Roma, Comitato italiano per l'Unicef
- Unicef (2000), *I bambini che lavorano*, Roma, Comitato italiano per l'Unicef
- Unicef (2000), *I bambini della guerra*, Roma, Comitato italiano per l'Unicef
- Viano, E.C. – Monzani, M. (2014), *Madre Terra è stanca! Il saccheggio della natura per arricchire pochi e impoverire molti*, Padova, Libreriauniversitaria.it edizioni
- Žižek, S. (2005), *Contro i diritti umani*, Milano, Il Saggiatore
- Unicef (2002), *I bambini e i loro diritti*, Roma, Comitato italiano per l'Unicef
- Unicef (2002), *Un Mondo a Misura di Bambino - Documenti ONU Sessione Speciale sull'Infanzia (NY, 8-10 Maggio 2002)*, Roma, Comitato italiano per l'Unicef
- Vis, *Diritti Umani e sviluppo. Dal bisogno al diritto umano, dall'aiuto alla tutela della persona*, Roma, Vis – Volontariato Internazionale per lo Sviluppo, Roma, 2001.
- Volontari per lo sviluppo, *Portatori di pace*, ottobre 2004.
- Wilson, N. - Emeršic B. (2005), a cura di, *Primi passi. Manuale di base per l'Educazione ai diritti umani*, Torino, Edizioni Gruppo Abele
- Zagrebelsky, G. (1995), *I diritti fondamentali oggi*, Padova, Cedam
- Zani, S., (1994), *Analisi dei dati statistici, vol. I.*, Milano, Giuffrè Editore



# PERCEPCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS Y EDUCATION EN GRUPOS SOCIALES ESPECÍFICOS: UNA MIRADA DESDE EL CENTRO DE ENSEÑANSA SUPERIOR DON BOSCO - MADRID

*Sabino de Juan López, Elena Fernández Martín, Mercedes Reglero Rada, Grupo de Investigación CES-IUSVE*

Il contributo espone i risultati della ricerca sulla percezione dei diritti umani in un campione di studenti universitari del CES Don Bosco di Madrid attraverso l'elaborazione dei dati effettuata sia sul versante qualitativo che quantitativo.

Gli elementi di tendenza emersi sono: una propensione ad usare categorie ideali piuttosto che giuridiche, la scarsa conoscenza dei diritti umani nelle loro basi fondative, l'accento posto sul carattere endogamico dell'attività politica, lo scarso valore assegnato alla partecipazione dei giovani in società, l'importanza data all'educazione alla cittadinanza, all'associazionismo e alle attività di volontariato, la denuncia del gregarismo e delle attitudini individualistiche nei giovani e negli adulti.

In generale il campione dei giovani universitari si mostra soddisfatto dell'educazione ricevuta presso il CES Don Bosco.

Alla fine si rileva come nella ricerca non sia emersa una verifica degli strumenti curriculari utilizzati presso l'istituzione salesiana, per promuovere un'educazione ai diritti umani.

Partecipazione giovani, consapevolezza sui diritti umani, categorie di giudizio, educazione alla cittadinanza.



**Foto**

Sabino de Juan López  
Elena Fernández Martín  
Mercedes Reglero Rada



*This contribution illustrates the results emerging from the research on the perception about human rights in a sample of university students belonging to CES Don Bosco – Madrid. This research has been carried out through the data elaboration both on the qualitative hand and on the quantitative one. The trends emerging are: propensity to use ideal categories rather than juridical ones, scanty knowledge about human rights in their fundamental basis, the endogamic character of political activity, scanty value assigned to the young participation in society, importance given to citizenship education, to associationism and voluntary activities. The students denounce gregariousness and individual attitudes in young and adult people and they show to be satisfied with education received from CES Don Bosco. At the end, the contribution notices how the verification on the curricular instruments used from salesian institution to promote education to human rights is not emerged in the research.*

*Young participation, consciousness about human rights, judgement categories, citizenship education.*

## 1. Introducción

El texto que sigue corresponde a la exposición de los autores con ocasión de la celebración del V Convegno que tuvo lugar en el IUSVE el 20 abril de 2015 sobre el tema ***Derechos Humanos y sociedad líquida***. Recoge una síntesis del estudio llevado a cabo en el CES Don Bosco para una investigación realizada conjuntamente con el IUSVE en torno al tema ***Percepción de los Derechos Humanos y la Justicia en grupos especiales***, en colaboración con la Cátedra Unesco Juventud, sociedad y educación, de la Universidad Católica de Brasilia.

La exposición contiene un análisis de los datos desde una perspectiva descriptiva cuantitativa y analítico-cualitativa.

Una perspectiva  
descriptiva cuantitativa  
y analítico-cuantitativa

## 2. Aspectos metodológicos

Las fuentes datos para llevar a cabo nuestro estudio han sido dos: la aplicación de un cuestionario a una muestra de la población objeto de estudio, y la entrevista mediante la utilización de los *focus groups*. Para la interpretación de datos en el primer caso se ha utilizado el análisis descriptivo cuantitativo; para el segundo caso, el análisis cualitativo. El análisis cuantitativo de la muestra de un total de 296 estudiantes, se ha centrado principalmente en los datos aportados por el cuestionario de la encuesta subdividido en 3 área, con un total de 44 ítem, intencionadamente dispuesto para investigar la percepción que los estudiantes tienen de los derechos humanos, de su conocimiento, al mismo tiempo que su implicación en la política y en la actividad social en general. Para aumentar la precisión del análisis, se ha perdido también alguna información de tipo sociométrico.

El análisis cuantitativo de los datos se ha centrado principalmente en las siguientes dimensiones.

Análisis de los datos: estadísticas descriptivas de los datos sociodemográficos de la muestra y tablas de frecuencias en base a las diversas variables de agrupación (grado, género, grado de autonomía).

Correlaciones múltiples y análisis específicos: test no paramétricos para ver la incidencia de

alguna respuesta de los sujetos.

El análisis cualitativo, por su parte, se basó en las entrevistas realizadas utilizando la técnica de los *focus groups*. Se estableció un texto mediante la transcripción *verbatim* de la conversación mantenida en los grupos. De acuerdo con un ‘plan temático exploratorio’ previamente fijado, común para todos los grupos focales, en sesiones de 45 minutos y conducidos por dos profesores investigadores, se grabaron la informaciones de cada grupo, transcritos posteriormente para su mejor utilización. Concluidos los encuentros de los grupos focales, se procedió a la interpretación, primero de cada grupo, posteriormente de todos los grupos en conjunto. A partir de las conclusiones se elaboró el cuestionario aplicado a la muestra a que se hace referencia.

Como primera vía de aproximación a la percepción de los jóvenes de los DD. HH. que incluye el conocimiento, la percepción de la vigencia y práctica de los mismos, hemos elegido la estrategia de la exploración discursiva. Tomamos el discurso como objeto o como ámbito de emergencia de problemas de fenómenos sociales y subjetivos. Dejando de lado otros aspectos del discurso (los estructurales, los lógicos), se destacan las condiciones de producción del mismo, como aquellas que constituyen el nexo entre discurso y realidad social, cultural, política. Las condiciones de producción de un discurso constituyen modos precisos de formularse la relaciones sociales en el habla, condicionan lo que se dice y los modos en que se dice.

Técnica del los  
focus groups

### 3. La investigación

A continuación sigue una exposición de una síntesis del análisis cualitativo y cuantitativo seguido de conclusiones. Como criterios organizativos, se toman los objetivos de la investigación.

#### 3.1. Análisis cualitativo

##### 3.1.1 Objetivo 1: Investigar las opiniones, percepciones y actitudes de los estudiantes universitarios con respecto a los derechos humanos.

En relación con el mismo se planteaban las siguientes cuestiones: «¿Qué son los Derechos Humanos?»; «¿Cuáles conoces?»; «¿Son respetados?».

Primera pregunta: «¿Cómo entienden los Derechos Humanos?».

El Alto comisionado de la Naciones Unidas para los Derechos Humanos define así a éstos: «Los derechos humanos son derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición. Todos tenemos los mismos derechos humanos, sin discriminación alguna. Estos derechos son interrelacionados, interdependientes e indivisibles»<sup>1</sup>.

En la percepción tenida por los entrevistados en los focus groups se podían distinguir cuatro perspectivas diferentes.

**Histórica:** «Es un paso que en su momento se dio y lo que pasa es que la idea se ha quedado ahí, como decir que es una idea un poco utópica, como un sueño que no se ha llegado a plasmar en el día a día de la gente reflejada. Si no que se ha quedado hay y se debería de dar un paso más hacia delante y que eso genera una repercusión en la sociedad» (Grupo 2, 5)<sup>2</sup>.

Cuatro perspectivas  
diferentes

<sup>1</sup> Alto Comisionado Naciones Unidas. Derechos Humanos (<http://www.ohchr.org/>).



**Finalidad:** «[...] son los derechos para salvaguardar la dignidad de la persona, para protegerlas también» (Grupo 3, 5).

**Contenido:** «Los derechos humanos son en sí una ley, una norma. Los concebimos como los que están a favor o a cambio de respetar ciertos valores, ciertas normas, ciertas leyes, lo que llamamos deberes; es decir todos tenemos derechos por el simple hecho de vivir y de existir» (Grupo 1, 2).

**Característica:** «Por un lado pienso que los Derechos Humanos son fundamento de las libertades de las personas y que cada persona tenga su propio respeto y sus derechos, es decir, cuando piensa en derechos piensa en unas oportunidades o recursos que debemos tener por ser personas y vivir en una sociedad con coherencia, adaptada» (Grupo 1, 5).

Segunda pregunta: «¿Qué Derechos Humanos conocen?»

**Derecho a la vida:** «El “Derecho a la vida”, porque es primordial para poder existir tienes que vivir y no solamente vivir como persona, sino vivir con unas condiciones y unas calidades que sean óptimas y adecuadas a las necesidades que se tienen» (Grupo 1, 3).

**Derecho a la libertad:** (Expresión, 3, 5; Libertad, de culto, religión, de expresión, a la huelga 1, 6): «La libertad, ya que cada uno tiene una libertad de elegir hacia la religión o hacia cualquier acto de la vida cotidiana o cualquier acción sobre lo que queremos hacer o lo que no» (1, 6); (Expresión, 3, 5; Libertad, de culto, religión, de expresión, a la huelga (2, 4).

**Derecho a la Salud, educación:** «Lo primero que se le ha pasado por la cabeza ha sido el derecho a la sanidad y el derecho a la educación. Porque de qué sirve el derecho a la vida si tu educación no está garantizada, ni tampoco tu salud» (Grupo 1, 3).

**Derecho a la vivienda, a un trabajo justo:** «Derecho a un trabajo digno, a una vivienda también, es lo mínimo yo pienso» (Grupo 3, 2).

**Derecho a un juicio justo:** «Derecho a un juicio justo» (Grupo 3, 1).

Tercera pregunta: «¿Qué derechos crees que son los menos respetados, en qué circunstancias, por qué?».

Partiendo de la afirmación general de los derechos humanos no son respetados, mencionaban algunos en particular, como el derecho a la vivienda, al trabajo digno, a la educación, a un trato igualitario, a la sanidad.

Entendían que son varias las circunstancias en que no son respetados, se referían a algunas en particular como las circunstancias de carácter económico, cultural discriminatorios (género, edad, etnia); en situaciones concretas (precariedad laboral); roles agentes sociales (políticos, medios de comunicación).

En lo que se refiera a los argumentos expresados, éstos eran de diverso carácter: esta infracción o no respeto a los derechos humanos se podía deber al tipo de educación recibida, a actitudes personales como (comodidad. Individualismo, interés); a algunos comportamientos determinados por prejuicios; se señalaba incluso el carácter utópico de los DD.HH.

Tratando de ver el fundamento de estos argumentos, se entendía que, más que hechos concretos, o las circunstancias lo que le inducía a juzgar de esa manera era una serie de categorías antinómicas como: Igualdad - Desigualdad; Integración - Discriminación; Honestidad - Corrupción social; Dimensión jurídica - Dimensión ética; Justicia - injusticia; Libertad individual - Libertades colectiva; Solidaridad - Interés.

Algunas observaciones sobre el conocimiento en torno a los DD. HH:

Se citan sólo Derechos de primera generación, los derechos individuales y políticos.

Derecho a la vida: «Toda persona tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad jurídica»; derecho a la libertad: «Toda persona tiene derechos y libertades fundamentales sin distinción de raza, sexo, color, idioma, posición social, étnica o económica»; derecho a la una religión: «Toda personas tiene derecho a la libertad de pensamiento y de religión».

Derechos de segunda generación, los derechos económicos, sociales y culturales.

## Categorías antinómicas

<sup>2</sup> Los dígitos indican el grupo y el participante.

Derecho a la educación: «Toda persona tiene derecho a la educación en sus diversas modalidades»; derecho a la salud: «Toda persona tiene derecho a la salud física y mental»; derecho al trabajo: «Toda persona tiene derecho al trabajo en condiciones equitativas y satisfactorias».

No se hace referencia a ningún Derechos de tercera generación: derechos de los pueblos (autodeterminación, identidad nacional y cultural), derecho a la paz.

La respuesta probablemente no sea indicadora de los derechos más conocidos, más estimados como menos respetados, sino de los más controvertidos en el momento del contexto social español por la situación de crisis económica y la política de recortes del gobierno, contestado por grupos políticos y sociales.

En relación con la cuestión «son respetados los derechos humanos: No se menciona ningún Derecho Humano, sino situaciones en que no son respetados; los derechos con déficit de respetos son derechos de 1ª y 2ª generación; a la base de la argumentación hay una categoría ideal, y no una norma jurídica; se tiene una concepción ética/idealista, más que jurídico/normativa.

A la base de la argumentación hay una categoría ideal

### 3.1.2 Objetivo 2: Investigar la percepción y disposición de los jóvenes universitarios para la participación en la solución de los problemas sociales identificados en la sociedad

En este segundo objetivo se trataba de analizar la percepción que los jóvenes tienen de su participación en los problemas sociales así como de su implicación en la promoción de los derechos humanos y de la justicia.

Denuncian la escasa importancia dada a la participación de los jóvenes en la sociedad, lo que da lugar a una desilusión personal y colectiva en la juventud. «En ningún sitio los jóvenes pintan nada, se les escucha porque queda bien que hablen, pero nunca ha habido ningún representante joven en ningún partido» (Grupo 1, 3).

Como principales problemas sociales en la sociedad española se refieren a los de tipo político y económico originados, los primeros, en el carácter endogámico de la acción política, ejercida por ‘castas’; los segundos, en la corrupción; «yo creo que los derechos humanos sobre todo se aplican cuando al gobierno o estado o a los más poderosos les conviene».

En cuanto a su implicación en la solución de los problemas sociales y su implicación en la defensa y promoción de los derechos humanos, se manifiesta un rechazo de ciertas formas que se podrían llamar clásicas o tradicionales. Señalan una tensión entre las propuestas de movilizaciones colectivas como estrategias de participación en las soluciones de problemas sociales, propuesta que rechazan por lo que de despersonalización y gregarismo significan y las actitudes individualistas, manifestación de la escasa conciencia social en los jóvenes.

«Eso es lo que no hay porque en el 15M a mi me costaba mucho ir porque hablabas con una persona y te decía lo que defendía, pero luego había un montón de cosas que decías yo no quiero esto. Lo que debemos conseguir es trabajar esto como grupo luchó por ti y por ti, pero es muy complejo porque lo que tú quieres no es lo que quiero yo. Entonces yo como persona trato de trabajar conmigo con mis valores y con mis principios y lo que yo creo que tengo que hacer, muchas veces lo hare mal pero tampoco sé que es lo que hay que hacer realmente para reunirme con todos. Es decir, lo que decimos de crear una premisa importante porque sí los Derechos Humanos están, pero mira estamos luchando por ellos cada uno a su manera» (Grupo 1, 4).

Proponen como solución la participación en ‘pequeñas’ asociaciones/grupos y la educación en la ciudadanía.

Denuncian la escasa importancia dada a la participación de los jóvenes

Educación en la ciudadanía



«Lo de la conciencia colectiva no lo comparto en absoluto. Yo creo que como y me quedo allí, todo el mundo con el pelo como escarpas, de qué bonito es esto y de que estamos todos a una. “¿Y cuanta gente está saliendo a la calle?”, nadie, cada día sale menos gente y yo entiendo que te desesperanzas y que es un tema político y ya no creo que sea política de unión, ya que la gente cada vez pasa más del tema [...]. Mantengo mi sí por cosas cercanas, yo tengo amigos que se dedican a cosas altruistas, tú necesitas algo pues te lo hago con todo el cariño del mundo. El primer paso es hacerlo en grupos pequeños» (Grupo 1, 5).

### 3.1.3 Objetivo 3: verificar, a través del análisis documental y de las opiniones de los estudiantes universitarios, la existencia y pertinencia de los instrumentos curriculares disponibles para la educación en los derechos humanos en la Universidad

En el tercer objetivo se trataba de ver la forma como veían la educación recibida en materia de derechos humanos, así como indagar su forma de entender la educación en los mismos en educación superior. La pregunta, en relación con esto último no era directa sino relacionada con tres alternativas, educación para el mercado, educación para el ejercicio de la profesión, o educación para la vida.

Se mostraban  
satisfechos

Por una parte, se mostraban satisfechos de la formación recibida; en relación con la formación en la Universidad, se muestran partidarios de una formación que tenga como referencia el mercado, el ejercicio profesional y los valores, al mismo tiempo que de la universidad exigen una formación más práctica y menos teórica.

«Yo pienso que la formación profesional que tú dices parte de tener unos valores. Cada día se está demostrando que se valora cada vez más la creatividad, que se valora más el trabajar bien en grupo y todo esto lleva unos valores que nos deberían enseñar. Está demostrado que el trabajo en equipo nos ayuda a conseguir cosas que eran impensables hace tiempo» (Grupo 1, 1).

«Creo que el CES te deja hacer lo que tú quieres, si te quieres centrar en el tema laboral y profesional te deja centrarte en eso, si quieres formarte un poco más como persona humana y compartir sus creencias, creo que también, aunque ellos te meten lo suyo porque esto es así» (Grupo 1).

«Yo creo que con asignaturas así, un poco más prácticas, que nos hagan poner en una situación que obviamente no es real, pero que nos hagan [...] pues eso, que nos hagan salir de algunas situaciones complicadas, que nos lo valoren, [...]».

«Eso lo hacemos nosotros mucho en nuestra carrera, lo del *role playing* y todo eso; [...] claro, claro eso nosotras no lo tenemos [...] claro, claro. Lo vuestro es más cerrado en el sentido de que os lo hacen [...]».

### 3.1.4 Conclusión

Conclusión sobre la percepción de los DD.HH, desde las interpretaciones cualitativas.

Los estudiantes tienen conciencia de la importancia de los Derechos Humanos por lo que significan *los grandes ideales* de una sociedad justa, igualitaria basada en la justicia y en la diversidad.

Tienen un *conocimiento general y limitado* de los Derechos humanos que denotaría una información ocasional y no intencional, más *bien contextual o ambiental*: la gran mayoría señala no haber recibido una educación específica en los Derechos Humanos, sino sólo

Información ocasional  
y no intencional, más  
bien contextual o  
ambiental

transversal en charlas, en clases de diversas asignaturas (Ética, Religión).

Tienen una *visión idealista* de los derechos humanos, con prevalencia de la conciencia de su *dimensión utópica sobre la jurídica*.

Denuncian la escasa importancia dada a la participación de los jóvenes en la sociedad, lo que da lugar a una desilusión personal y colectiva en la juventud.

Como principales problemas sociales en la sociedad española se refieren a los de tipo político y económico originados, los primeros, en el carácter endogámico de la acción política, ejercida por 'castas'.

Señalan una *tensión* entre las propuestas de *movilizaciones colectivas* como estrategias de participación en las soluciones de problemas sociales, propuesta que rechazan por lo que de despersonalización y gregarismo significan y *las actitudes individualistas*, manifestación de la escasa conciencia social en los jóvenes.

Proponen como solución la participación en *pequeñas asociaciones/grupos y la educación en la ciudadanía*.

En relación con la formación en la Universidad, se muestran partidarios de una formación que tenga como referencia *el mercado, el ejercicio profesional y los valores*, al mismo tiempo que de la universidad exigen una formación más práctica y menos teórica.

La participación en pequeñas asociaciones/grupos

## 3.2 Análisis cuantitativo

### 3.2.1 Objetivo 1: investigar las opiniones, percepciones y actitudes de los estudiantes universitarios con respecto a los derechos humanos

La indagación se articulaba también en torno a tres cuestiones: «¿Qué son los Derechos Humanos?», «¿Cuáles conoces?», «¿Son respetados?».

En su respuesta sobre el conocimiento de los derechos humanos ponen de manifiesto: un conocimiento limitado e impreciso con respecto a los Derechos Humanos en general, independientemente del sexo o titulación. Muestran mayor conocimiento, los estudiantes de cursos superiores. Sólo un 2,5% dice haber leído la Declaración Universal y un 40% afirma haberla consultado parcialmente. El 87% consideran que tienen un matiz teórico. Más los hombres que las mujeres.

Un conocimiento limitado e impreciso con respecto a los Derechos Humanos en general

En relación con los derechos conocidos y la percepción que los estudiantes tienen del respeto a los mismos las observaciones son las siguientes.

La percepción general es que no son respetados (80,9% de los encuestados), independientemente de su perfil sociodemográfico, siempre más de un 75% de ellos coinciden en que los Derechos Humanos no se respetan.

Percepción más optimista en nuestro contexto: el 40% consideran que sí se respetan siempre o casi siempre.

Justicia, igualdad y libertad de pensamiento aparecen como derechos menos respetados para los jóvenes; derechos que, tradicionalmente, se incluyen en las reivindicaciones de los movimientos sociales juveniles.

Motivos de la falta de respeto: políticos (58,12%) y económicos (45,26%).

Combinación de derechos más nombrada: Educación – Vivienda – Sanidad.

Por sexo, chicos han elegido en mayor medida que las chicas la opción: Educación – Sanidad – Libertad de pensamiento (un 19,4% frente a un 5%).

También realizar actividades de voluntariado: otorgan mayor importancia a la combinación Educación – Sanidad – Justicia.



### 3.2.2 Objetivo 2: Investigar la percepción y disposición de los jóvenes universitarios para la participación en la solución de los problemas sociales identificados en la sociedad

En este segundo objetivo se trataba de analizar la percepción que los jóvenes tienen de su participación en los problemas sociales así como de su implicación en la promoción de los derechos humanos y de la justicia.

Iniciativas solidarias

Dos formas principales de participar en la promoción del respeto de los Derechos Humanos: a través de *iniciativas solidarias* (33,81%) o a través de *la conversación y/o discusión* (30,58%). Un 11,37% señala que de ninguna forma. En este sentido, se observa, además, la tendencia de los chicos a no realizar actividades de promoción de los DDHH en mayor medida que las chicas (un 21,4% ellas frente al 9,6% de ellos).

Son los alumnos de Educación Social los que incluyen una forma más de participar en promoción de los Derechos Humanos, y es, a través del testimonio.

Un 46,8% de ellos participa en actividades de voluntariado y dicen promover el respeto a los Derechos Humanos a partir de iniciativas solidarias frente a un 26,7% que no realiza actividades de voluntariado.

Además, en la encuesta se abordó el tema de si los jóvenes son tenidos en cuenta para la toma de decisiones en diferentes ámbitos. En general, *creen que no son tenidos en cuenta, especialmente en los ámbitos político, económico y sanitario*; una opinión bastante generalizada que aglutina *en torno al 80% de los encuestados*.

Ámbito de ejercer la participación

Un aspecto particular de la cuestión se refería al ámbito en que eran partidarios de ejercer la participación.

Como ámbito de acción, *un 82% es partidario de las organizaciones*.

En cuanto al tipo de acciones, valoran las acciones de protesta (40%) y la participación en manifestaciones sobre otras posibles (acciones informativas, recogidas de firmas, ...).

Señalar que son las mujeres ligeramente más partidarias a la participación en organizaciones e instituciones que promuevan los Derechos Humanos (33,5% frente a 27,8%).

Son la Iglesia y las asociaciones culturales

Son la Iglesia y las asociaciones culturales las que merecen su aprobación como instituciones que respetan los derechos humanos.

### 3.2.3 Objetivo 3: verificar, a través del análisis documental y de las opiniones de los estudiantes universitarios, la existencia y pertinencia de los instrumentos curriculares disponibles para la educación en los derechos humanos en la Universidad

En el tercer objetivo se trataba de ver la forma como veían la educación recibida en materia de derechos humanos, así como indagar su forma de entender la educación en los mismos en educación superior. La pregunta, en relación con esto último no era directa sino relacionada con tres alternativas, educación para el mercado, educación para el ejercicio de la profesión, o educación para la vida.

En relación con el primer aspecto, e valora positivamente la formación recibida en materia de Derechos Humanos: pedida la valoración de la satisfacción dentro del rango 0-10, son más los que lo valoran por encima de 5 que por debajo: un 37% valoran el grado de satisfacción por debajo del 5; un 49,29% lo sitúa entre 5 y 7; y un 13,29% entre 8 y 10.

Una mayor satisfacción con la formación en el caso de los chicos

Se observa una tendencia a una mayor satisfacción con la formación en el caso de los chicos. Se perciben también diferencias significativas en relación a los estudios previos. Los estudiantes de Bachillerato, puntúan la mayoría por encima de 5 su formación. Los de Ciclo Grado Superior manifiestan mayor diversidad en sus respuestas. Y *son más críticos los estudiantes que ya tienen otros estudios universitarios*.

En relación con la formación en la universidad, un 70,9% de los encuestados considera que para que la educación universitaria sea de calidad debe estar enfocada a la *formación humana para la vida*; un 23,4% considera que la educación universitaria debe ir

vinculada a una *formación para el mercado*; un 5,8% de los encuestados optan por considerar que la calidad en la enseñanza universitaria debe sustentarse en una formación técnica dirigida al *desempeño de la profesión*. Valorando a la formación que están recibiendo en el CES, un 59,7% *la entiende como formación para la vida*; un 36,3%, como formación para el mercado y un 4% la valora la formación que está recibiendo como formación para el desempeño de la profesión.

### 3.2.4 Algunas conclusiones de la descripción cuantitativa

En el primer objetivo específico se trataba de investigar las opiniones, percepciones y actitudes de los estudiantes universitarios con respecto a los derechos humanos.

En función de la respuestas emitidas, cabe deducir un conocimiento limitado e impreciso con respecto a los Derechos Humanos (no obstante reconocer un 95% tener una idea de lo que son o haber oído hablar de los DD.HH.)

Únicamente un 2,5% reconocer conocerlos en profundidad; un 55% dicen no haber leído nada de la Declaración Universal de los DD.HH.; un 40% afirma haberla consultado parcialmente.

En cuanto al conocimiento de las características, resulta relevante la afirmación del *carácter universal e ideal* (un 87% les atribuyen un carácter teórico frente a un 13% que los considera «realistas»).

En lo que se refiere a la valoración de que son objeto los Derechos Humanos (si son respetados), la percepción general es que no son respetado (80,9% de los encuestados); hablando de nuestro país, la respuesta es algo más optimista ya que cerca del 40% de los encuestados consideran que sí se respetan siempre o casi siempre; sin olvidar que el 55% de ellos consideran que sólo se respetan en ocasiones. Como causantes del bajo aprecio, aducen motivos os de carácter político (58,12%) y económico (45,26%). Como Derechos Humanos relevantes, señalan los siguientes: *educación* (84%), sanidad (71%); *igualdad* y no discriminación (52%); *justicia* (43,17%); *libertad de pensamiento* (39,82%); *vivienda* (26%; 98%).

El segundo objetivo específico se trataba de investigar la percepción y disposición de los jóvenes universitarios para la participación en la solución de los problemas sociales identificados en la sociedad (mediante la promoción de los DD.HH.). Indican dos formas participar en la promoción del respeto de los Derechos Humanos: a través de *iniciativas solidarias* (33,81%) o a través de *la conversación y/o discusión* (30,58%). Un 11,37% señala que de ninguna forma. A través de las actividades solidarias, un 46% dice participar en actividades de voluntariado.

Pasado del nivel real al de la posibilidad, un 85,61% opina que los jóvenes pueden contribuir a mejorar el respeto a los Derechos Humanos: como ámbito de acción, un 82% es partidario de las organizaciones; en cuanto al tipo de acciones, valora las acciones de protesta (40%) y participación en manifestaciones sobre otras posibles (acciones informativas, recogidas de firmas, ...).

El tercer objetivo específico se trataba de verificar, a través del análisis documental y de las opiniones de los estudiantes universitarios, la existencia y pertinencia de los instrumentos curriculares disponibles para la educación en los derechos humanos en la Universidad. No se ha llevado a cabo la tarea de verificación a través del análisis documental la existencia o pertinencia de instrumentos curriculares en el Centro para la educación en los derechos humanos.

Centrándonos en las opiniones de los estudiantes, se valora positivamente la formación recibida en materia de Derechos Humanos: pedida la valoración de la satisfacción dentro del rango 0 – 10, son más los que lo valoran por encima de 5 que por debajo: un 37% valoran el grado de satisfacción por debajo del 5; un 49,29% lo sitúa entre 5 y 7; y un 13,29% entre 8 y 10.

La existencia o pertinencia de instrumentos curriculares



En el mismo tercer objetivo, como cuestión más general, finalmente, se quería saber también la opinión sobre las condiciones de calidad de la formación en un centro universitario dentro de unas posibilidades que se ofrecían (formación para la vida, formación profesión, formación para el mercado); se pedía al mismo tiempo una valoración de la formación recibida en función de esos indicadores: de que debía ser una formación para la vida se manifestaban para la vida se manifiesta un 70%; para el mercado, un 23,4%); para el ejercicio de la profesión, 5,8%; valorando a la formación que están recibiendo en el CES, un 59,7% la entiende como formación para la vida; un 36,3%, que es formación para el mercado; un 4% la valora como formación para el desempeño de la profesión.

### 3.4 Conclusiones generales

Sintetizaríamos en las siguientes líneas, las conclusiones que podemos deducir de lo expuesto a través del análisis cualitativo y cuantitativo.

En relación con el objetivo 1. Investigar las opiniones, percepciones y actitudes de los estudiantes universitarios con respecto a los derechos humanos: a) los estudiantes tienen consciencia de la importancia de los Derechos Humanos; b) manifiestan un conocimiento limitado y confuso de los Derechos Humanos no exento de cierta ambigüedad ya que por una parte dicen no haber recibido una formación sistemática, intencionada sino más bien ambiental o transversal (a través de ciertas disciplinas, como filosofía, ética, religión), pero por otra parte dicen estar satisfechos de la formación recibida. (Por una parte reconocen que sólo un 2,5% ha leído la Declaración Universal y un 40% la ha consultado; por otra, un 62,58% valora por encima de 5 la formación recibida en esta materia en el CES).

En cuanto al Objetivo 2. Investigar la percepción y disposición de los jóvenes universitarios para la participación en la solución de los problemas sociales identificados en la sociedad: a) manifiestan insatisfacción por la escasa valoración de que son objeto para su participación en los problemas sociales y en la promoción de los Derechos Humanos; b) el conocimiento que revelan en torno a los problemas sociales existentes resulta sectorizado al ceñirse a los de carácter económico y político, influidos por el contexto de nuestro país en el momento de realización de la investigación; c) en cuanto a la forma de participar en solución de los problemas sociales, si bien una mayoría se manifiesta partidaria de hacer a través de las formas ya convencionales (participación en manifestaciones, pertenencia a organizaciones e instituciones) existen también voces que abogan por otras formas como a través de la formación de pequeñas asociaciones, la educación en la ciudadanía; d) en vistas a la promoción/defensa de los Humanos, hay una coincidencia en atribuirlos o bien un carácter abstracto teórico o bien utópico, lo que proyecta el reconocimiento de una dificultad para su implantación real.

Por lo que se refiere al objetivo 3, verificar, a través del análisis documental y de las opiniones de los estudiantes universitarios, la existencia y pertinencia de los instrumentos curriculares disponibles para la educación en los derechos humanos en la Universidad: a) planteada a los estudiantes una triple estrategia para la educación en los derechos humanos en la Universidad (formación en valores para la vida), formación para el mercado o formación para el ejercicio de la profesión, una mayoría se pronuncia por la preferencia de la formación en valores (para la vida), si bien se reconoce la necesidad de armonizar los tres contenidos; b) queda pendiente la indagación del tipo de educación existente a través del análisis documental (curricula, cursos, programa).

Queda pendiente la indagación del tipo de educación existente

## 4. Bibliografía

- Albert Gómez, M<sup>a</sup> J. (2011), *Derechos Humanos, educación y sociedad*, Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Amartya, S. (2010), *La idea de justicia*, Madrid, Taurus.
- Bauman, Z. (2007), *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*, Barcelona, Tusquets.
- Beltrán, M. de L. (2010), *Educación en derechos humanos*, México, Dehuidela.
- Enríquez, J.M<sup>a</sup> (2014), *Educación plena en los derechos humanos*, Madrid, Trotta.
- Ibáñez, J. (1979), *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*, Madrid, Siglo XXI.
- Nussbaum, M.C. (2012), *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- Osler, A. (2010), *Teachers and human rights educations*, Stocke on Trent, Trentham Books.
- Squella Narducci, A. (2010), *Derechos humanos, ¿invento o descubrimiento?*, Madrid, Fundación Coloquio Jurídico Europeo.
- UNESCO (2006), *Plan de acción Programa Mundial para la educación en derechos humanos*, Nueva York/Ginebra, Publicaciones UNESCO.
- UNIÓN EUROPEA (2012), *Derechos Humanos y democracia en el mundo. Informe sobre la acción de la UE en 2011*, Servicio de Acción Exterior de la UE.
- Vallés, M.S. (2007), *Técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid, Síntesis.







# TAVOLA ROTONDA: EDUCAZIONE, DIRITTI E CITTADINANZA ATTIVA

## Educazione, diritti, cittadinanza attiva

*Nevio Brunetta - IUSVE*

I diritti umani, in quanto inviolabili, non possono essere oggetto di abrogazione o modifica, neppure in nome della sovranità popolare.

Infatti, la nostra Costituzione, prevede che la sovranità popolare sia esercitata nelle forme e nei limiti imposti dalle norme di rango costituzionale. Uno dei limiti che la nostra Costituzione impone alla sovranità popolare si riferisce anche, e soprattutto, al rigoroso rispetto dei diritti umani che, in quanto inviolabili, non possono essere affievoliti a scapito di qualcuno e a vantaggio di altri, nemmeno in nome della maggioranza che il popolo sovrano adotta, quando vuole giustificare l'emanazione di norme legislative non propriamente rispettose della persona. Un esempio sono i tagli di bilancio in materia sociale: il cosiddetto Welfare State (Stato assistenziale) che la democrazia non può ignorare ma solo promuovere e favorire, giacché segno indelebile di una società solidale, in cui chi non può mantenersi ha comunque il diritto di vivere dignitosamente al pari degli altri. È vero anche che il sistema di Welfare può entrare in crisi da un punto di vista economico, ma è altrettanto vero che non deve invece entrare in crisi da un punto di vista culturale, altrimenti il cinismo supera e sostituisce la solidarietà verso chi non ha la possibilità di vivere in modo dignitoso, perché malato, invalido, anziano o disoccupato. Lo Stato, dunque, supplisce assicurando a chi ha bisogno, un'assistenza sanitaria gratuita, oppure sussidi familiari in caso di accertato stato di povertà o di bisogno o intervenendo nella previdenza sociale attraverso l'assistenza d'invalidità e di vecchiaia e così via.

Se i diritti fondamentali della persona sono inviolabili, vuol dire che anche la libertà di pensiero (ad esempio), che è il fondamento e la base dello Stato democratico in quanto diritto inviolabile dell'uomo, non potrà mai essere oggetto di restrizioni o limitazioni da parte di uno Stato che si autoproclama democratico.

La libertà di pensiero, però, non potrà tradursi in attacchi alla dignità della persona, poiché la libertà di pensiero non è mai libertà di insulto o libertà di promuovere discriminazioni tra appartenenti a diverse etnie, culture nazionalità o confessioni religiose o classi sociali. Nonostante i diritti fondamentali della persona siano definiti inviolabili dalla nostra Costituzione, in alcuni casi, la loro inviolabilità si affievolisce a favore di altri diritti fondamentali della persona, che invece conservano la loro assoluta inviolabilità. Per esempio, la libertà religiosa è un diritto fondamentale e inviolabile della persona, ma non potrà mai prevalere rispetto ad un altro diritto fondamentale e inviolabile che è il diritto alla vita. In nome della libertà religiosa non si può uccidere. Similmente in nome della libertà religiosa non si possono creare discriminazioni sul piano sociale, politico e finanziario.

Un'altra caratteristica comune a tutti i diritti fondamentali della persona, in quanto inviolabili, è la tutela dei soggetti cosiddetti più deboli. Gli anziani rientrano in questo caso, perché non più idonei a svolgere attività lavorative e dunque considerati, erroneamente,



**Foto**

Nevio Brunetta



solo un peso per la società, anche quando non riescono a condurre una vita dignitosa, non avendo dallo Stato sufficienti sostentamenti, di cui invece avrebbero diritto, soprattutto dopo tanti anni di lavoro, durante i quali sono stati versati allo Stato i tributi imposti dalla legge, proprio per assicurarsi una migliore vecchiaia. Invece gli anziani, in quanto dotati di una loro espressività e grazie alle loro storie di vita personale, alla loro giusta saggezza intellettuale ed alla loro sagacia per affrontare le nuove sfide dei tempi, sono utili alla società, che potrà avere un futuro solo se non rinnegherà il passato. Anche i minori sono considerati soggetti cui prestare particolare attenzione, perché sono spesso ritenuti un diritto degli adulti, alla stessa stregua di un qualsiasi bene di consumo, invece di ritenerli specchio della società e speranza per il futuro, in quanto persone. Come pure le donne, destinate frequentemente a diventare oggetto di dominio o di possesso maschile, invece di essere valorizzate per le loro doti e capacità.

Sulla base di queste premesse, è indubbio che i diritti fondamentali della persona sono tipici solo degli Stati che si definiscono democratici.

La democrazia, infatti, che letteralmente significa governo di tutti, impone e richiama la centralità della persona in tutti i settori della vita sociale, se non vuole trasformarsi in una vera e propria dittatura del più forte nei confronti del più debole. La politica, l'economia e la finanza se sono al servizio dell'uomo, non potranno mai sopraffarlo, e per questo le regole sociali che lo Stato democratico è chiamato ad adottare, devono assicurare a tutti le stesse opportunità di realizzazione personale e professionale, senza distinzione tra uomini e donne e in modo che le condizioni di lavoro della donna consentano l'adempimento della sua essenziale funzione familiare: in questo modo le capacità di ciascuno diventeranno arricchimento per tutti gli altri e viceversa, grazie anche all'apporto della famiglia che accoglie ed educa la persona nei suoi primi passi verso lo scoprimento e il valore della dignità umana. Infine, non è da escludere il diritto della Chiesa la quale, senza alcun dubbio, assicura un efficace sostegno alla normativa statale, soprattutto quando sono coinvolti i diritti fondamentali e irrinunciabili della persona, che sono l'obiettivo comune sia dello Stato democratico che della Chiesa Cattolica.

Infatti, comparando il diritto della Chiesa con quello dello Stato, si denota una frequente condivisione di valori che esclude qualsiasi contrapposizione; anzi, se non si vuole indebolire la comunità sociale e con essa i valori o diritti imprescindibili della persona umana, è doverosa un'azione combinata tra l'ordinamento dello Stato democratico e quello della Chiesa Cattolica, l'uno accanto all'altro, non contrapposti, bensì giustapposti, nella sfida quotidiana che la società moderna continua a riproporre. Nella vita democratica, anche e non solo dello Stato italiano, si è potuto constatare il proliferare di una legislazione parallela, che ha visto alcune volte la Chiesa più lungimirante dello Stato ed altre volte lo Stato più lungimirante della Chiesa, entrambi però accomunati dallo stesso obiettivo: ossia il bene della persona. Un esempio di lungimiranza della Chiesa rispetto allo Stato è il ruolo della donna nella società, senza trascurare quello altrettanto importante che ha nella famiglia in quanto madre. Nel Magistero Petriano di Giovanni Paolo II, ossia nella lettera apostolica *Mulieris dignitatem* del 15 agosto 1988, alla donna è stato attribuito persino il titolo di genio. Nello stesso anno 1988, con l'esortazione apostolica *Cristifideles laici* del 30 dicembre, il medesimo Santo Padre Giovanni Paolo II pose l'accento anche sull'importanza del ruolo della donna nella comunità sociale. Infine nella lettera alle donne: *A ciascuno di voi* del 29 giugno 1995, il Santo Padre Giovanni Paolo II evidenziò pure la necessità «di non travisare le prerogative delle donne, non di rado emarginate e persino ridotte in schiavitù». Questo, in perfetta armonia con il magistero della Chiesa universale rappresentato dal Concilio Vaticano II che, nell'emanare il decreto *Apostolicam Actuositatem* l'8 novembre 1965, sottolineò la necessità e l'opportunità di un coinvolgimento delle donne in tutti i settori della vita sociale, anche apicale.

In questo contesto, nell'anno 2011, con la legge n. 120 chiamata Mosca-Golfo dal nome delle

Un'azione combinata  
tra l'ordinamento dello  
Stato democratico e  
quello della Chiesa  
Cattolica

due deputate promotrici, venne resa obbligatoria la partecipazione della donna nei consigli di amministrazione delle società pubbliche italiane, chiamate ad erogare beni e servizi a favore della collettività anche in regime concorrenziale, e in quelle quotate in borsa che senza alcun dubbio hanno rilievo ed importanza nell'economia nazionale e internazionale. La legge n. 120/2011 è stata però resa definitivamente esecutiva solo nell'anno 2013, dopo l'approvazione di due regolamenti governativi.

Un esempio, invece, di lungimiranza dello Stato rispetto alla Chiesa si è avuto in materia penale, poiché il diritto penale della Chiesa cattolica sia quello canonico che quello applicato nello Stato della Città del Vaticano, è stato oggetto di una profonda modifica e revisione iniziata con l'intervento dell'emerito Papa Benedetto XVI e conclusa con il Santo Padre Papa Francesco. Papa Bergoglio, nel luglio del 2013, ha recepito i principi e le regole della normativa penale dello Stato Italiano in materia di reati sessuali, che hanno creato molta sofferenza sia alle vittime che a tutto il popolo di Dio radicato nella Chiesa Cattolica. In questo sistema di collaborazione normativa fra lo Stato e la Chiesa si comprende così il motivo per il quale ci possono essere anche 'valori' che, sebbene attinenti alla sfera spirituale della Chiesa e dunque non propriamente veri e proprio diritti, possono però diventarlo nello Stato democratico. Un esempio è il perdono che nella Chiesa è una grazia che Dio concede all'uomo peccatore il quale, peccando, ha violato la legge di Dio. Attraverso il sacramento della penitenza, infatti, gli uomini possono ritrovare, emendandosi, l'orientamento che avevano smarrito a causa della violazione del patto o dell'alleanza con Dio, per il bene proprio (e non solo dell'anima) e della società che progredisce solo se vi è armonia e pace nelle relazioni, e non rancori ed ostilità reciproche.

Nello Stato italiano e in genere in tutti gli Stati democratici il perdono è divenuto così un valore della società che, nella nostra Costituzione, si trova sancito nell'art. 27 comma 3, il quale prevede espressamente che le pene non possano consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato.

Infatti il diritto dello Stato prevede che persino colui che è stato condannato all'ergastolo (detenzione a vita), possa essere, se rieducato, nuovamente inserito nella società attraverso l'istituto giuridico della liberazione condizionale. Tale norma prevede che, decorsi almeno 26 anni di detenzione, consenta al condannato, anche se ha commesso gravi crimini, di riabilitarsi e rientrare nella vita sociale rinnovato, grazie proprio al 'perdono' che lo Stato offre a chi, effettivamente emendato, ha anche empaticamente compreso quanto male ha fatto alla società, alla vittima del crimine e a se stesso, oltre ad avere nei limiti del possibile riparato anche materialmente al danno commesso.

Se i diritti umani inviolabili sono tipici dello Stato democratico, e dunque di diritto costituzionale perché in esso contenuti, e tipici della Chiesa Cattolica perché di diritto divino, in quanto contenuti nella rivelazione divina per il bene della persona e della società, per coloro che non sono né cattolici e né cittadini di uno Stato democratico, i diritti umani sono anche di diritto naturale, in quanto coevi alla stessa natura umana e per questo universalmente accettati, poiché radicati fin dalla nascita nelle coscienze degli uomini. L'uomo, infatti, ha bisogno di relazioni, in quanto essere socievole che non può vivere da solo. E proprio nelle relazioni si radicano i diritti fondamentali della persona universalmente accettati, a prescindere dalle differenze sociali, politiche ed economiche dei protagonisti. Secondo il giurista e filosofo Marco Tullio Cicerone (106-45 a.c.) i diritti naturali sono quelli universalmente accettati perché hanno il loro fondamento nell'amore reciproco; secondo il filosofo Aristotele (385-322 a.c.) il loro fondamento è nell'amicizia reciproca. Anche se l'amore e l'amicizia sono l'uno lo specchio dell'altro, nel cristianesimo Gesù Cristo ha coniugato in modo armonico l'amicizia di Aristotele e l'amore di Cicerone nel comandamento che invita ad amare il prossimo come se stessi, tanto che non si può amare Dio e odiare il prossimo o odiare il prossimo e amare Dio.

I diritti umani sono  
anche di diritto naturale



La parabola del buon samaritano contenuta nel vangelo di Luca (cap. 10 versetti 25-37), esprime in modo chiaro ed eloquente quel sentimento che è l'empatia, la quale nasce proprio dalla solidarietà verso il prossimo, in quanto uomo, e che nella nostra Costituzione è richiamata all'art. 2 dove lo Stato (in quanto repubblica democratica) riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove svolge la sua personalità e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale.

Anche se lo Stato imponesse di soccorrere l'uomo che si trova in pericolo o in difficoltà attraverso sanzioni penali (per esempio, nel caso di omissione di soccorso, come è avvenuto per il levita e il sacerdote che non hanno soccorso l'uomo percosso dai briganti, secondo il racconto della citata parabola del buon samaritano), la norma giuridica statale non avrebbe alcuna forza, neppure persuasiva, se mancasse nell'uomo quel valore, che si chiama solidarietà e che si realizza nell'empatia verso chi ha subito la lesione di un diritto che la nostra costituzionale definisce inviolabile. Ne consegue, dunque, che la mera spiritualità, comunque intesa, sia essa individuale o di gruppo, non può albergare nello Stato democratico se esclude il rispetto dei diritti fondamentali della persona.

Nella parabola del vangelo di Matteo (cap. 5 versetto n. 23) si legge: «Se dunque tu presenti la tua offerta all'altare e lì ti ricordi che tuo fratello ha qualche cosa contro di te, lascia lì il tuo dono davanti all'altare, va prima a riconciliarti con il tuo fratello e poi torna a offrire il tuo dono».

La giustizia  
che richiama la  
riconciliazione

È chiaro ed eloquente che la giustizia che richiama la riconciliazione, ossia il ripristino dell'armonia e delle relazioni violate, deve primeggiare in una società che impone il rispetto dei diritti fondamentali della persona, quando la loro lesione comporti ed è causa di grave ingiustizia sociale. La parabola in questione, infatti, si inserisce sulla necessità di osservare la legge ed i precetti rivelati alla Chiesa che Gesù ha voluto ed ha inteso dare compimento nel nuovo comandamento di amare il Signore Dio e il prossimo come se stessi, anche nel senso che non si può amare Dio ed odiare il prossimo oppure amare il prossimo e odiare Dio. Ecco perché è possibile affermare che nello Stato democratico, solo una spiritualità nei termini sopra esposti, può assicurare il progresso della comunità sociale, come lo stesso art. 4, comma 2, della Costituzione repubblicana richiama espressamente, ossia: «Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società». Quindi non una qualsiasi attività materiale o spirituale ma solo quell'attività che assicuri lo sviluppo ed il progresso sociale, i quali presuppongono una peculiare ed esclusiva attenzione per l'uomo e la sua umanità.



## Migranti e diritti: Dalla nuda vita alla cittadinanza attiva

Roberta Altin - Università degli Studi di Trieste

Le migrazioni internazionali pongono due ordini di problemi sul tema dei diritti umani: uno legato alla mancanza di tutele al di fuori dei confini dello stato-nazione di appartenenza, che rende di fatto i richiedenti asilo ‘apolidi’ privi di diritti in tutta la fase liminale di attraversamento e fuga verso la protezione internazionale. Il secondo riguarda invece la capacità e possibilità di esercitare i propri diritti da parte di migranti ormai insediati in maniera permanente nella vita economica e sociale, che rischiano di venire esclusi attraverso forme di discriminazione negativa. L'articolo riporta alcune considerazioni sul *community mapping* come strumento di ricerca-azione per attivare percorsi di cittadinanza attiva in contesti scolastici eterogenei. Nel creare la mappatura del territorio abbiamo raccolto i diversi usi, funzioni, visioni e rappresentazioni del contesto comune e stimolato contemporaneamente il senso di appartenenza alla comunità presente che si basa su pratiche e routine quotidiane. Tale processo dinamico include tutti i diversi attori sociali in campo, documentando senza enfatizzare le diversità di genere, generazione e origine.

«Siamo come viaggiatori che esplorano un territorio sconosciuto con l'aiuto di vecchie mappe, disegnate in tempi diversi e in risposta a bisogni differenti»<sup>1</sup>.

## Antropologia e diritti umani

Sul tema dell'educazione, diritti e cittadinanza il mio contributo cercherà di offrire il punto di vista dell'antropologia culturale, disciplina che per statuto si occupa di minoranze, gruppi sociali e popolazioni accomunati da un 'difetto' di cittadinanza o di diritti. Partendo dalle pubblicazioni che denunciano il mancato riconoscimento dei diritti di popoli indigeni (*sem terra*), la mancanza di cittadinanza fra i migranti (*sans papier*), per arrivare alle situazioni di sfruttamento che portano sempre più cittadini ad essere deprivati delle esigenze minime come una casa o i servizi (*senza tetto*)<sup>2</sup>, le ricerche etnografiche si rivolgono sempre più spesso a campi di ricerca minati dalla carenza di diritti umani e, spesso, da situazioni di violenza strutturale. Dopo un primo periodo di coinvolgimento equivoco nelle politiche coloniali, la rivisitazione critica sorta in seno all'antropologia ha collocato questa disciplina in una posizione etica ed epistemologica a difesa dei diritti delle popolazioni e dei gruppi più deboli, dove spesso è lo stesso ricercatore ad assumersi il compito di dar voce a chi non ha sufficienti strumenti per esprimere abusi di potere e mancato riconoscimento dei propri diritti.

Di quali diritti stiamo parlando?

Già nel 1947 nello *Statement on Human Right*<sup>3</sup> che verrà poi pubblicato nella prestigiosa rivista "American Anthropologist", l'africanista M.J. Herskovits esprimeva alcune riserve sull'impostazione di pensiero della commissione che stava lavorando alla stesura della

1 Benhabib, S. (2004), *The Rights of Others. Aliens, Residents and Citizens*, Cambridge, Press Syndicate, trad. it. di De Petris, S. (2006), *I diritti degli altri. Stranieri, residenti e cittadini*, Milano, Cortina.

2 Appadurai, A. (2013), *The Future as Cultural Fact. Essays on the Global Condition*, London-New York, Verso, trad. it. di Moneta, M. e Pace Ottieri, M. (2014), *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*, Milano, Cortina.

3 Herskovits, M.J. (1947), *Statement on Human Rights*, in *American Anthropologist*, vol. 49, n. 4, pp.539-543.



**Foto**  
Roberta Altin



Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948: la prima riguardo le ambizioni universalizzanti della Carta, se rapportate all'enorme diversità delle società umane all'epoca già ampiamente documentate e divulgate dall'antropologia. La seconda critica, che ritroviamo ancora oggi presente in molta letteratura postcoloniale, sottolineava la parzialità degli ideali declinati nella Dichiarazione del 1948 in quanto precipitato storico di principi illuministici e di altri valori raggiunti a partire dalla rivoluzione francese passando per la guerra d'indipendenza americana, ma pur sempre frutto di specifici contesti culturali e geopolitici di matrice occidentale e non universale.

L'ambizione di parlare di diritti umani su scala planetaria e di un'umanità concepita in senso astratto non sempre si concilia con il relativismo culturale che sostiene molti approcci antropologici. Il costrutto di 'persona' nella sua accezione individualistica, ad esempio, è stato da più parti denunciato come una interpretazione di matrice occidentale che non tiene minimamente conto di altri modi di intendere e tutelare l'essere umano concepito non come *unicum*, bensì come persona sociale determinata dalle modalità relazionali e costantemente interdipendente dalla rete di rapporti. Dietro la diatriba giuridica si celano le opposte concezioni della persona che vanno dall'individualismo egocentrico di matrice occidentale alla visione olistica e socio-centrica dove qualsiasi caratteristica e processo identitario sono relazionali e contestuali.

Molte recenti ricerche e pubblicazioni si sono focalizzate a documentare e a denunciare le usurpazioni dei diritti di proprietà e di accesso alle terre dei vari gruppi indigeni, ieri deprivati dalle politiche di occupazione coloniale<sup>4</sup>, oggi dal *Land Grabbing* delle multinazionali<sup>5</sup>. Un altro filone di studi più recenti è andato ad analizzare la mancanza dei diritti dei migranti o i processi di razzializzazione che determinano discriminazioni di vario genere (senza tetto, casa, sanità ecc.)<sup>6</sup>.

In questo articolo vorrei porre l'attenzione sulla situazione dei diritti di chi migra, sia nella fase critica del viaggio e dell'attraversamento dei confini che comporta il rischio di perdita di cittadinanza e di protezione, sia in condizioni di migrazione già stabile e compiuta, dove il mancato riconoscimento di alcuni diritti impedisce il processo di integrazione sociale e la reale possibilità di divenire cittadini a pieno titolo.

## Stati di diritto e tutela dei diritti

Alla fine del secondo conflitto mondiale Hannah Arendt nel celebre "Le origini del totalitarismo"<sup>7</sup> evidenziò con molta chiarezza i territori critici per i diritti individuali e collettivi e la vulnerabilità delle minoranze quando non si trovano più collocate entro i confini statali. Le norme che tutelano i loro sudditi unicamente entro i perimetri degli Stati-nazione, collocano nella condizione di 'apolidi' chiunque si trovi costretto alla fuga dallo stato di origine. Di fatto questo 'buco' di diritti tra i confini nazionali ha consentito che si verificasse la tragedia dell'Olocausto. Oggi il problema si ripropone dirompente con il flusso via via crescente di migrazioni forzate da aree di guerra o di sfollamento con richiedenti asilo e profughi che vagano per il Mediterraneo e per la rotta balcanica alla ricerca di protezione e di tutele. Qual è lo stato che li 'protegge' visto che non sono più in grado di venire tutelati dal loro luogo di provenienza da cui fuggono? Nel momento in cui si trovano costretti a scappare in condizioni estreme, sottoposti alle vessazioni e abusi di *passer* e trafficanti senza scrupoli,

4 Bamonte, G. - Consiglio, V. (2003), a cura di, *Popoli indigeni e Nazioni Unite*, Roma, Bulzoni.

5 Liberti, S. (2011), *Land Grabbing. Come il mercato delle terre crea il nuovo colonialismo*, Roma, Minimum fax.

6 Castel, R., (2007), *La Discrimination négative. Citoyens ou indigènes?*, Paris, Editions du Seuil, trad. it. di Tarantino, C. (2008), *La discriminazione negativa. Cittadini o indigeni?*, Macerata, Quodlibet.

7 Arendt, Hannah (1951), *The Origins of Totalitarianism*, Orlando, Harcourt Inc., trad. it. di Guadagnin, A., (2009), *Le origini del totalitarismo*, Torino, Einaudi.

chi garantisce il riconoscimento dei diritti umani?

Lo status giuridico di chi richiede asilo politico resta sospeso senza certezza sull'esito della risposta, lasciando in un limbo di attesa, di dubbio e paura corpi nudi in attesa di riconoscimento, privi di identità e di biografie. Nei centri di accoglienza i profughi diventano, in analogia con quanto già visto nei campi di concentramento, cifre in attesa di riconoscimento, corpi numerati e segnati per questioni di sicurezza e contabilità. I campi per *displaced*, siano caserme, tendopoli, centri di raccolta, si confermano luoghi paradigmatici del nostro periodo storico, spazio topologico perfetto per esistenze determinate dalla mobilità precaria, in fuga.

Emblematici spazi di eccezione che diventano prassi ordinaria per migliaia di persone. Ci sono campi per palestinesi in cui sono nate e si affiancano ormai tre diverse generazioni<sup>8</sup>.

*Hub* è il termine recentemente più in voga per indicare questi dispositivi che organizzano la raccolta e lo smistamento dei profughi. Non sembra casuale la scelta di questo concetto inglese proveniente dal mondo informatico e delle telecomunicazioni che indica un fulcro, un elemento centrale che funge da snodo di smistamento in una rete di comunicazione.

Un *hub* non ha bisogno di riconoscere i confini dei dati che lo attraversano, è considerato un dispositivo che non entra nel merito dei contenuti, ma li ritrasmette semplicemente come segnali. Volendo ragionare per analogia: gli *hub* per migranti, siano rifugiati o sfollati, servono semplicemente per raggruppare un insieme eterogeneo di 'nuda vita', esistenze corporee raccolte in attesa di venire ascoltate e riconosciute, ma per il momento semplicemente corpi senza diritti, lasciati in attesa di venire ridistribuiti e poi, forse, reinseriti in un mondo di esseri umani con nomi, cognomi, identità con passato e futuro.

Come il segnale digitale trasferisce diverse forme comunicative multimediali, così i campi assemblano corpi e vite 'nude', senza badare alle loro eterogenee forme di umanità personale. Nei campi le biografie e le storie di vita si annullano; tutele e diritti vengono sospesi negli spazi liminari tra i confini, soprattutto quelli che separano i paesi membri dell'Unione Europea dall'Africa e Asia. Chiunque si trovi costretto a sconfinare e varcare questa soglia entra immediatamente in un'area rischiosa, dove la dubbia provenienza e lo stato di origine extraeuropeo diventa una sorta di colpa ontologica, di peccato originale dal quale non si verrà mai del tutto affrancati. Sono 'veri' rifugiati o migranti economici? La domanda lascia sibillantemente sotteso il sospetto che il migrante 'economico' si collochi in una zona molto vicina alla clandestinità e, quindi fuori legge, dimenticando che in molti contesti africani o mediorientali si scappa da situazioni dilaniate sia dal punto di vista politico che economico, con un discrimine confuso tra la fuga per protezione politica o per incapacità di sopravvivere economicamente.

Le frontiere, le zone liminali di attraversamento e i campi vengono perciò sempre più analizzati come dispositivi biopolitici dove, applicando lo stato straordinario di protezione e sospensione delle regole per una comunità dislocata in fuga, si determinano attraverso procedure disciplinari, l'esclusione delle libertà e dei diritti individuali<sup>9</sup>, rendendo gli ospiti corpi de-soggettivizzati come già visto nella seconda guerra mondiale con il popolo ebraico. La massa dei profughi è sempre anonima, indifferenziata, al massimo ordinata con numeri progressivi di arrivo, come richiede la gestione burocratico-amministrativa. In una recente visita al Centro di Accoglienza per Richiedenti Asilo (CARA) di Gradisca, in provincia di Gorizia, le persone da intervistare venivano convocate in portineria scandendo in italiano e inglese i loro numeri identificativi a tre cifre. Fra le varie foto di profughi giunti in Ungheria attraverso la rotta balcanica, ha fatto scalpore quella del poliziotto che

Corpi nudi in attesa di riconoscimento

Le frontiere, le zone liminali di attraversamento e i campi come dispositivi biopolitici

8 Lazzarino, E. (2014), *Rifugiati, in Antropologia e migrazioni*, a cura di Riccio, B., Roma, Cisu, pp. 59- 67.

9 Agamben, G. (1995), *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*, Torino, Einaudi; Foucault, M. (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, trad. it. di Tarchetti A. (1993), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi.



‘segnava’ con un pennarello colorato il numero identificativo sulle braccia dei bambini, ma il ‘conteggio’ con numerazione progressiva dei corpi si inserisce nella classica modalità di gestione del potere attraverso la dominazione di corpi spogliati di *agency* e di diritti, già sperimentata nel periodo coloniale.

Le migrazioni internazionali, le continue turbolenze e scissioni politiche con numero crescente di richiedenti asilo e sfollati per cause umanitarie mettono a dura prova un sistema di diritti universali che agisce sotto l’egida dei vari stati, lasciando ampie aree di cittadinanza sguarnite, prive di tutela giuridica al di fuori dell’«ordine nazionale delle cose»<sup>10</sup>. Le frontiere in particolare diventano sempre più dei meccanismi di «bordering & othering», aree di delimitazioni rigide necessarie per definire chi sta dentro i confini e rimarcare l’estraneità e la radicale diversità di chi preme ai bordi, spesso collocandosi per lunghi periodi di attesa nella zona liminale di frontiera prima di poter accedere al lungo e tortuoso procedimento di richiesta di asilo e di protezione politica<sup>11</sup>.

Studi recenti sottolineano le topografie degli spazi di gestione dei rifugiati dove la ragione umanitaria si esplicita attraverso una gestione militarizzata e semicarceraria dei migranti. Sempre più spesso la sospensione dei diritti passa attraverso il controllo dei corpi, la politica ‘dei numeri’, come denunciano Michel Agier e Didier Fassin<sup>12</sup>. Le conseguenze drammatiche di fughe di massa con tentativi di bloccare l’esodo di popolazioni pressate da regimi dittatoriali e terroristici con filo spinato e muri riempiono quotidianamente le prime pagine di quotidiani e media, rendendo evidente lo stato di estrema vulnerabilità di minoranze costrette ad espatriare e non più ricollocabili entro i propri confini statali. A questa mobilità umana in fuga la stanzialità degli stati offre aree dalla topografia provvisoria con zone di attesa che diventano permanenti, dove si perde il senso della vita ordinaria e si sfuma la scansione delle ore e delle giornate. Il campo in quanto zona liminale è completamente decontestualizzato e diventa un dispositivo biopolitico di gestione dei corpi in attesa di riconoscimento, con vite e biografie interrotte in attesa di poter riprogettare un piano di futuro con qualche direzione. Non è un caso che i campi e le strutture temporanee per profughi siano collocati sempre ai bordi o negli spazi militarizzati come ex caserme, con sospensione delle regole e riduzione dell’esistenza alla nuda vita, all’aspetto meramente biologico della sopravvivenza. Come documenta Rahola nella sua ricerca in Kosovo già dieci anni fa, i campi profughi sono luoghi di transito per relegare l’umanità in eccesso, soggetti che eccedono ogni forma di appartenenza, un’umanità ‘superflua’ difficilmente ricollocabile e, per certi versi, destinata a cadere in questa falla del sistema di protezione internazionale che porta verso un’esclusione radicale<sup>13</sup>. Per oltre 60 milioni di profughi costretti a lasciare casa e patria la cittadinanza conferita in un mondo suddiviso in stati-nazione si sta dimostrando un fattore di esclusione e un mezzo per negare diritti<sup>14</sup>.

Riduzione dell’esistenza  
all’aspetto meramente  
biologico della  
sopravvivenza

10 Malkki, L. (1995), Refugees and exile: from ‘refugees studies’ to the national order of things, *Annual Review of Anthropology*, n. 24, pp. 5-6.

11 Brambilla C. (2014), *Frontiere e confini*, in *Antropologia e migrazioni*, a cura di Riccio, B., Roma, Cisu, pp. 45- 57.

12 Agier, M. (2008), *On the Margins of the World: the Refugees Experience Today*, Cambridge, Polity Press; Fassin, D. (2011), Policing Borders, Producing Boundaries. The Governmentality of Immigration in Dark Times, *Annual review of Anthropology*, n. 40, pp. 213-226; Fassin D. – Pandolfi M. (2010) a cura di, *Contemporary States of Emergency. The Politics of Military and Humanitarian Interventions*, New York, Zone Books.

13 Rahola, F., *Zone definitivamente temporanee. I luoghi dell’umanità in eccesso*, Verone, Ombre Corte.

14 Agier, M. (2011), *Managing the Undesiderables. Refugee Camps and Humanitarian Government*, Cambridge, Polity Press.

## I limiti del nazionalismo metodologico

Per i migranti che riescono ad entrare in Europa inizia la lunga opera di inserimento lavorativo, abitativo e, parallelamente, di inclusione politica e sociale; spesso una parabola infinita. Di nuovo la cittadinanza che si origina per nascita e il riconoscimento dei diritti condizionato al territorio di provenienza determinano un'inclusione differenziale, una sorta di cittadinanza di serie B.

Il razzismo differenzialista dilagante in Europa come discorso politico mira infatti ad escludere chi non è 'autoctono', termine che forse dovrebbe essere più seriamente messo in discussione per evitare un suo uso deliberatamente discriminatorio che legittima processi di ineguaglianza sociale<sup>15</sup>. Più spesso è il sistema neoliberista che richiede una inclusione differenziale dei migranti, come pura forza lavoro, senza diritto a ricongiungimenti familiari, a welfare state e ad altre forme di tutela sociale. Saskia Sassen è riuscita a descrivere le falle strutturali della globalizzazione economica e del sistema neocapitalista che si nutre di questa inclusione differenziale dei migranti e dello sfruttamento dei corpi migranti assoggettati<sup>16</sup>. Aihwa Ong ha analizzato invece le strategie messe in atto dai rifugiati nel tentativo di raggiungere lo status di cittadinanza per evitare di restare ingabbiati nelle identificazioni delle politiche governative e dei servizi sociali che li inchiodano inesorabilmente in classificazioni etnico-nazionali o di genere<sup>17</sup>. Come ben sapeva per esperienza personale il sociologo algerino Abdelmalek Sayad, i migranti sono condannati «ad oscillare tra strategie di riconoscimento e di sovversione, senza possedere i mezzi né per l'una né per l'altra»<sup>18</sup>. A livello di micro-dinamiche, dopo oltre vent'anni di migrazioni ormai divenute un fenomeno ordinario con seconde generazioni nate in Italia, ci si chiede se gli immigrati siano portatori di uguali diritti e se «l'effettiva capacità di esercitarli pienamente [sia] influenzata da tensioni e divergenti posizionamenti definiti dal genere provenienza, religione ed etnicità»<sup>19</sup>. L'ambiguità è determinata di nuovo dal collegamento tra territorio e cittadinanza per nascita anziché acquisita tramite pratiche di condivisione del suolo e della vita pubblica. La domanda di fondo sottesa resta: «Cittadini si nasce o si diventa?»<sup>20</sup>. L'esercizio dei diritti di chi è entrato ormai da anni a far parte della nuova comunità nazionale pone due ordini di problemi diversi. Da un lato il mancato riconoscimento delle seconde generazioni di immigrati, nate in Italia che continuano a rientrare nella categoria giuridica degli 'stranieri' fino al raggiungimento della maggiore età, quando finalmente scatta la possibilità di richiedere la 'naturalizzazione'. Il termine usato per descrivere il processo di transizione verso la cittadinanza esplicita efficacemente un'idea tipicamente conservatrice di cittadinanza appartenente al mondo della 'natura', ereditata tramite *ius sanguinis*. Quando lo status di cittadino si eredita attraverso il sangue (il mondo biologico della natura) e non si crea dalla condivisione del territorio e vita sociale (il mondo

15 Rivera, A. (2003), *Estranei e nemici. Discriminazione e violenza razzista in Italia*, Roma, Derive Approdi.

16 Sassen, S. (1996), *Migranten, Siedler, Flüchtlinge. Von der Massenauswanderung zur Festung Europa*, Frankfurt am Main, Fischer Verlag, trad. it. di Gregorio, M. (1999) *Migranti, coloni, rifugiati. Dall'emigrazione di massa alla fortezza Europa*, Milano Feltrinelli; Sassen, S. (2014), *Expulsions - Brutality and Complexity in the Global Economy*, Harvard, Harvard University Press.

17 Ong, A. (2003), *Buddha Is Hiding: Refugees, Citizenship, the New America*, trad. it. di Borca, D. (2005), *Da rifugiati a cittadini. Pratiche di governo nella nuova America*, Milano, Cortina.

18 Sayad, A. (1999), *La double absence*, Paris, Editions du Seuil, trad. it. di Borca, D. - Kirchmayr, R. (2002), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano, Cortina, p. 341.

19 Riccio, B. (2014), *Antropologia e migrazioni*, Roma, Cisu, p. 19.

20 Altin, R. - Virgilio, F. (2011), a cura di, *Ordinarie migrazioni. Educazione alla cittadinanza tra ricerca e azione*, Udine, Kappavu.



## E la loro «inclusione differenziale»

‘artificiale’ costruito dalla cultura), come succede nella maggior parte degli stati fondati sul multiculturalismo, si comunica un’idea di cittadinanza ripiegata sul passato e legata a genealogie storiche, con una visione ristretta del futuro<sup>21</sup>.

Il secondo problema riguarda invece la cosiddetta ‘razzizzazione’ dei migranti e la loro «inclusione differenziale»<sup>22</sup>. Dopo la crisi del 2008 assistiamo ovunque ad un impoverimento e ad un aumento delle precarietà, soprattutto laddove le reti di sostegno familiare ed economico risultano deboli di partenza. Nelle periferie parigine o romane il degrado incide su tutti gli abitanti, non solo sugli immigrati, ma l’enfasi data alla loro provenienza li congela in quell’unica categoria identificativa, omettendo altre motivazioni economiche e sociali che chiamerebbero in causa problemi politici e cause strutturali. Nelle rivolte di banlieue si vede il giovane africano, non l’abitante della periferia degradata nato in Francia. Come scrive Robert Castel, «i caratteri dell’appartenenza etnica non sono tenuti in considerazione per essere neutralizzati ma, oso dire, per battere sullo stesso chiodo, facendo di tali caratteristiche il supporto di un trattamento egualitario degli individui. In questo caso, la differenza viene sottolineata e funziona come uno stigma: il colore della pelle o il suono di un nome fanno scattare sospetto e rigetto»<sup>23</sup>.

Il discorso, complesso, porta a farci ragionare sugli «intollerabili antropologici» che riguardano le politiche di giustizia sociale e l’economia morale<sup>24</sup>.

## Educare alla cittadinanza attiva

Cosa possiamo fare per non alimentare ulteriormente questa segregazione differenziale e consentire un apprendimento della cittadinanza praticato nei contesti comuni? Negli ultimi anni abbiamo lavorato intensivamente come gruppo interdisciplinare di scienziati sociali e pedagogisti sul tema dell’educazione alla cittadinanza con linee di ricerca-azione per apprendere nuovi significati di comunità, non vincolate unicamente ad appartenenze territoriali, ma aperte alla condivisione di pratiche e contesti comuni<sup>25</sup>.

Partendo da un concetto antropologico di cultura inteso come qualcosa che passa «attraverso tutte le pratiche sociali ed è il risultato delle loro interrelazioni»<sup>26</sup> e dalla constatazione che sono gli spazi comuni vissuti quotidianamente quelli in cui si creano legami, appartenenze e senso di ‘comunanza’, il nostro obiettivo è stato quello di ‘mappare’ il territorio condiviso dai cittadini come luogo che crea una comunità di intenti e pratiche. Se consideriamo la mappa una sorta di percorso educativo per rendere esplicite pratiche e stratificazioni quotidiane spesso non percepite, allora i contesti eterogenei informali sono quelli in cui possiamo facilmente osservare la comunità come un processo dinamico da costruire.

Le metodologie usate sono state fondamentali per guidare la ricerca-azione e rompere le visioni statiche del territorio e della cittadinanza. Con l’intento di far percepire le modalità con cui lo stesso spazio pubblico viene visto, vissuto, agito e interagito dai diversi attori sociali in campo, abbiamo sperimentato la produzione di mappe di comunità in contesti

21 Albarea, R. (2011), Nostalgia del futuro. Prospettive pedagogiche e interdisciplinari, in *Ordinarie migrazioni*, a cura di Altin, R. – Virgilio, F., Udine, Kappavu, pp. 61-80.

22 Ong, A. (1999), *Flexible Citizenship: The Cultural Logics of Transnationality*, Durham, Duke University Press.

23 Castel, R. (2007), *La Discrimination négative. Citoyens ou indigènes?*, Paris, Editions du Seuil/La République des Idées, trad. it. di Tarantino, C., (2008), *La discriminazione negativa. Cittadini o indigeni?*, Macerata, Quodlibet, p. 21.

24 Fassina, D. (2014), *Ripolitizzare il mondo. Studi antropologici sulla vita, il corpo e la morale*, Verone, Ombre Corte.

25 Del gruppo a ‘geometrie variabili’ hanno fatto parte Roberto Albarea, Flavia Virgilio, Luisa Zinant e Davide Zoletto come pedagogisti; Roberta Altin antropologa, Andrea Guaran geografo. I progetti sono stati un Grundtvig ACTS “Active Citizenship and Social Housing” 2011-13 e un Interreg Italia-Slovenia 2011-14 “Educa-Educare alla diversità”.

26 Hall, S., (2007), *La cultura e il potere: conversazione sui Cultural Studies*, Roma, Meltemi, p. 23.

eterogenei, ad esempio nelle zone urbane di Trieste e Udine ad alta presenza di migranti oppure nelle aree transfrontaliere tra Italia e Slovenia dove si incrociano vecchie e nuove minoranze.

La mappa di comunità è stata uno strumento finora utilizzato prevalentemente come mezzo di rilevamento diacronico, per segnalare le modifiche storiche di un'area e raccogliere testimonianze sull'uso del territorio nelle generazioni precedenti. Normalmente questo produce un'immagine congelata e nostalgica della vita sociale, quella della memoria delle precedenti generazioni. Le mappe di comunità calate nei contesti urbani complessi producono invece un quadro eterogeneo e dinamico del fluire delle vite quotidiane con tracciati che si intersecano, pur non avendo un'origine né, spesso, un obiettivo comune. Si tratta della comunità di pratiche di «coloro che non hanno niente in comune»<sup>27</sup>, se non il fatto di trovarsi nello stesso territorio in un momento storico che ha portato a rompere il binomio identità-luogo di origine, con flussi di mobilità umane sempre più crescenti. Lavorare sulle mappe sociali contemporanee si è rivelato utile per incrociare gli usi e le visioni dello spazio comune, per rendere consapevoli delle mappe cognitive incorporate e per favorire un senso di responsabilizzazione e partecipazione alla vita pubblica.

La mappa partecipata è uno strumento tecnicamente molto semplice che richiede la selezione di un'area e la raccolta di informazioni sul campo scegliendo un paio di categorie di interrogazione legate alle problematiche contestuali e agli obiettivi della ricerca-azione. È preferibile optare per domande molto semplici che possano essere capite senza complicazioni anche da bambini o da chi non sempre ha il controllo completo della lingua italiana. Si può chiedere ad esempio semplicemente quali siano i luoghi che piacciono/ non piacciono; i luoghi di incontro e/o di conflitto; luoghi di frequentazione quotidiana, ecc.. La sperimentazione della mappa partecipata in una classe multietnica può fornire informazioni utili non solo per la conoscenza reciproca, ma anche come stimolo alla condivisione di attività comuni che possono aiutare a far emergere la ricchezza delle vite degli altri oppure a far uscire problematiche latenti, non sempre facilmente identificabili dall'insegnante nel consueto rapporto frontale che si crea in classe. Questo strumento consente infatti una visione sintetica degli spazi di educazione informale, del tempo ricreativo, di connessioni sociali extrascolastiche legate a familiari e amici; permette anche di fare emergere un senso di cittadinanza che viene letteralmente 'incorporato' attraverso pratiche, giochi, attività non riflessive che diventano stratificazioni di appartenenza proprio in virtù di un fare quotidiano irriflessivo, metabolizzato nella prassi. Non a caso l'obiettivo del progetto Grundtvig era «*Lerning Citizenship living together*».

Se la domanda selezionata viene posta sui «luoghi della memoria», la mappa può stimolare un fertile scambio intergenerazionale che diventa uno strumento utile per rinforzare due categorie critiche: gli anziani inattivi delle nostre città e i figli di migranti che non hanno alcuna rete familiare in grado di fornire loro un quadro storico del contesto in cui vivono. Le memorie del luogo raccontate dagli anziani vengono così trasferite ai nuovi giovani cittadini che avranno il compito di rifunzionalizzare le tradizioni e i patrimoni locali riadattandoli

Mappa di comunità  
come mezzo di  
rilevamento diacronico

Consente infatti una  
visione sintetica degli  
spazi di educazione  
informale

27 Lingis, A. (1994), *The Community of those who have Nothing in Common*, Bloomington, Indiana University Press.



È il lavoro dell'immaginazione e la circolazione di idee che producono la località

alle necessità del presente. Giocando con le mappe sugli spazi comuni è facile incrociare storie e diversi vissuti degli stessi luoghi, diverse funzioni e visioni dello stesso territorio in cui si incrociano storie e stili di vita eterogenei. Lavorare con le mappe consente una visualizzazione immediata e si presta all'utilizzo di metodologie interattive e visuali, dalle foto e/o video ai disegni, autoprodotti oppure usati come agenti di stimolo. La cosiddetta *photo-elicitation*<sup>28</sup>, l'utilizzo di immagini per raccogliere informazioni ed esplorare spazi urbani condivisi, stimola ad esempio uno scambio comunicativo immediato fra gli abitanti 'storici' della zona che possono descrivere i vari cambiamenti ai nuovi abitanti, che a loro volta introducono altre percezioni e sentimenti di appartenenza e identificazione in correlazione a specifici luoghi<sup>29</sup>. Può essere interessante anche utilizzare, soprattutto con bambine/i e ragazze/i metodi visuali per indagini multisensoriali su odori, aromi, percezioni sensoriali dei luoghi comuni, raccogliendo le connessioni stimulate da questi input percettivi<sup>30</sup>. Nella mappatura di un rione popolare di Trieste ad esempio, gli odori e aromi per un ragazzino di origine bosniaca, rimandavano all'aria di casa, quella dei nonni in un'area rurale della Bosnia dove trascorre sempre le vacanze estive e di Natale<sup>31</sup>.

Come spiega Appadurai, è il lavoro dell'immaginazione e la circolazione di idee che producono la località, non la semplice ibridazione di contenuti, ma la negoziazione di tensioni reciproche che modellano i contenuti delle pratiche locali<sup>32</sup>. La località diventa così una costruzione quotidiana dal basso, fatta di varie pratiche di partecipazione al territorio comune, una sorta di taverna dei destini incrociati, dove, come nel romanzo di Italo Calvino, diverse storie si incrociano e producono più sensi e più interpretazioni<sup>33</sup>. Le linee di ricerca-azione con i vecchi e nuovi cittadini diventano un progetto di buon vicinato che documenta e costruisce la città del presente, con la consapevolezza storica di chi la vive. Fra le parti più interessanti della ricerca c'è la restituzione e la discussione collettiva della mappa per raccogliere tutto quello che 'non funziona' e 'non piace', ma anche quello che si desidera, le aspirazioni e desideri per vivere meglio il territorio condiviso. L'immaginazione, stimolata dalla mappatura, dalla foto-elicitazione, dalle interviste e dalla rielaborazione, diventa in questo modo una pratica collettiva con un ruolo fondamentale nella produzione di 'località', innestando una politica della speranza con la capacità di aspirare ad un futuro possibile<sup>34</sup>.

## Località e comunità del presente/futuro

Dal punto di vista documentativo questo genere di ricerca-azione consente di raccogliere informazioni capillari dei diversi usi, visioni e percezioni di uno spazio comune; lo stesso rione acquista immediatamente una diversa connotazione se raccogliamo le mappe dei movimenti e dell'orientamento cognitivo declinate per genere e/o per generazione. Nello stesso tempo la *community mapping* produce *agency*, consapevolezza del vivere comune con

28 Collier, J. (1967), *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*, New York, Holt Rinehart & Winston. Harper, D. (2002), Talking About Pictures: A Case for Photo Elicitation, *Visual Studies*, n. 17/1, pp. 13-26.

29 Altin, R. – Guaran, A. – Virgilio, F. (2013), *Destini incrociati. Migrazioni tra località e mobilità. Spazi e rappresentazioni*, Udine, Forum, pp. 150-155.

30 Pink, S. (2009), *Doing Sensory Ethnography*, Londo, Sage.

31 La ricerca "Educa-Educare alla diversità" è stata finanziata da un Interreg Italia-Slovenia 2011-2104; per i risultati il rimando è Altin, R. (2014), *Confini e identità mobili tra vecchie e nuove minoranze*, in *Educare alla diversità: Ricerca comparativa interdisciplinare tra Italia e Slovenia*, a cura di Bogatec, N. - Zudic Antoncic, N., Koper, Annales Università del Litorale, pp. 185-206.

32 Appadurai, A. (2013), *The Future as Cultural Fact. Essays on the Global Condition*, Verso, trad. it. di Moneta, M. – Pace Ottieri, M. (2014), *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*, Milano, Cortina.

33 Calvino, I. (1973), *Il castello dei destini incrociati*, Milano, Mondadori; Altin, R. - Guaran, A. - Virgilio, F. (2013), *Destini incrociati*, cit.

34 Appadurai, A. (2013), *The Future as Cultural Fact*, cit.

una negoziazione dei significati culturali che rende partecipi anche gli stranieri, facendoli automaticamente sentire meno ‘fuori posto’. È una nuova concettualizzazione di località quella che si propone, sempre meno vincolata alle ‘origini’ e al passato, sempre più pensata come *deep locality* ovvero come un processo attivo e selettivo che riceve e trasforma le componenti ‘esterne’ rielaborandole con gli elementi preesistenti della tradizione locale. La località che si crea assieme è una forma di etnogenesi e di ri-tradizionalizzazione con modalità multimodale che emerge da una concezione negoziata e sincretica della neo-comunità basata sulle pratiche locali<sup>35</sup>. Oltre a educare ad un patrimonio territoriale e culturale comune, questo tipo di ricerca-azione favorisce politiche neo-territoriali con appartenenze locali e mobili, sperimentando un modo flessibile di convivere senza inclusioni a senso unico, come prevede il modello europeo di tutela differenziale delle minoranze. L’Europa si trova oggi alla prese con un esodo epocale di profughi che vivranno probabilmente varie fasi residenziali intermittenti nel loro percorso migratorio, con lunghi periodi di attesa forzata e incertezza sull’approdo e/o ritorno finale a casa. Mentre finora il problema dell’inserimento degli immigrati comportava l’attivazione di processi di inclusione linguistico-culturale e sociale, oggi dovremo probabilmente sperimentare sempre più forme di convivenza e di località vissuta ‘a termine’, senza permanenza definitiva e, probabilmente, senza la certezza della meta finale. Del resto anche il saldo migratorio nuovamente negativo per l’Italia indica che i nostri connazionali sono di nuovo migranti sparsi nel mondo, per vari motivi, lavorativi *in primis*, ma non solo. In questo clima di instabilità economica e di conflitti politici dobbiamo perciò affinare strumenti e metodologie che stimolino nuovi modi di pensare, vivere e rappresentare la comunità locale partecipata. La via di fuga apparente sembra essere in Europa il neo-comunitarismo regressivo, quello determinato dalla paura del nuovo che provoca la retorica delle piccole patrie chiuse e ripiegate su un sentimento nostalgico del passato, basato più su una memoria idealizzata che sulle reali comunità storiche. In realtà esiste un’altra tradizione del passato forse utile da riattivare, basata non tanto sui contenuti (come si viveva bene una volta...) quanto sul legame di reciprocità che collega e ‘impegna’ responsabilmente chi ne fa parte. Recuperando gli studi di Mauss e le parole più recenti di Esposito<sup>36</sup>, dare cittadinanza vuole dire rendere partecipi attivi, esercitando il diritto come processo sociale e non come sistema di regole. La comunità, da *communitas*, recupera il significato di *munus*, di pegno, difetto, vuoto, dono da dare e si costruisce non più per travaso di competenze e conoscenze allo straniero che deve venire ‘incluso’ e inglobato, ma sul legame di reciprocità, di dono come patto da ricambiare. Sono le forme pratiche, linguistiche, di vita ordinaria che costruiscono assieme un nuovo patto fondativo per la comunità, mai compiutamente definita e delineata nei suoi contenuti perché costantemente ridisegnata da chi entra ed esce dal vincolo partecipativo, negoziando i modi di costruirla, mantenerla e modificarla. Solo in questo modo possiamo immaginare e sperimentare davvero nuovi modi di vivere la cittadinanza offrendo ancoraggi ai soggetti migranti e mobili, con basi di appartenenza locale non esclusive né escludenti che favoriscano un comune esercizio di responsabilità e partecipazione.

35 Pennycook, A. (2012), *Language and mobility. Unexpected Places*, Bristol-Buffalo-Toronto, Multilingual Matters.

36 Mauss, M. (2002), *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, Torino, Einaudi; Esposito, R. (1998), *Communitas. Origine e destino della comunità*, Torino, Einaudi.



## Bibliografia

- Agamben, G. (1995), *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*, Torino, Einaudi.
- Agier, M. (2008), *On the Margins of the World: the Refugees Experience Today*, Cambridge, Polity Press.
- Agier, M. (2011), *Managing the Undesiderables. Refugee Camps and Humanitarian Government*, Cambridge, Polity Press.
- Altin, R. – Virgilio, F. (2011), a cura di, *Ordinarie migrazioni. Educazione alla cittadinanza tra ricerca e azione*, Udine, Kappavu.
- Altin, R. – Guaran, A. – Virgilio, F. (2013), *Destini incrociati. Migrazioni tra località e mobilità. Spazi e rappresentazioni*, Udine, Forum, pp. 150-155.
- Appadurai, A. (2013), *The Future as Cultural Fact. Essays on the Global Condition*, London-New York, Verso, trad. it. di Moneta, M. e Pace Ottieri, M. (2014), *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*, Milano, Cortina.
- Arendt, Hannah (1951), *The Origins of Totalitarianism*, Orlando, Harcourt Inc., trad. it. di Guadagnin, A., (2009), *Le origini del totalitarismo*, Torino, Einaudi.
- Bamonte, G. - Consiglio, V. (2003), a cura di, *Popoli indigeni e Nazioni Unite*, Roma, Bulzoni.
- Benhabib, S. (2004), *The Rights of Others. Aliens, Residents and Citizens*, Cambridge, Press Syndicate, trad. it. di De Petris, S. (2006), *I diritti degli altri. Stranieri, residenti e cittadini*, Milano, Cortina.
- Castel, R. (2007), *La Discrimination négative. Citoyens ou indigènes?*, Paris, Editions du Seuil/ La République des Idées, trad. it. di Tarantino, C., (2008), *La discriminazione negativa. Cittadini o indigeni?*, Macerata, Quodlibet.
- Collier, J. (1967), *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*, New York, Holt Rinehart & Winston.
- Esposito, R. (1998), *Communitas. Origine e destino della comunità*, Torino, Einaudi.
- Fassin, D. (2011), Policing Borders, Producing Boundaries. The Governmentality of Immigration in Dark Times, *Annual Review of Anthropology*, n. 40, pp. 213-226.
- Fassin, D. (2014), *Ripoliticizzare il mondo. Studi antropologici sulla vita, il corpo e la morale*, Verona, Ombre Corte.
- Fassin, D. – Pandolfi, M. (2010) a cura di, *Contemporary States of Emergency. The Politics of Military and Humanitarian Interventions*, New York, Zone Books.
- Foucault, M. (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, trad. it. di Tarchetti A. (1993), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi.
- Hall, S. (2007), *La cultura e il potere: conversazione sui Cultural Studies*, Roma, Meltemi, p. 23.
- Harper, D. (2002), *Talking About Pictures: A Case for Photo Elicitation*, *Visual Studies*, n. 17/1, pp. 13-26.
- Herskovits, M.J. (1947), Statement on Human Rights, *American Anthropologist*, vol. 49, n. 4, pp. 539-543.
- Liberti, S. (2011), *Land Grabbing. Come il mercato delle terre crea il nuovo colonialismo*, Roma, Minimum fax.
- Lingis, A. (1994), *The Community of those who have Nothing in Common*, Bloomington, Indiana University Press.
- Malkki, L. (1995), Refugees and exile: from 'refugees studies' to the national order of things, *Annual Review of Anthropology*, n. 24, pp. 5-6.

- Mauss, M. (1923-24), *Essai sur le don: form et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. *Année Sociologique*, II, n. 1, trad. it. di Zannino, F. (2002), *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, Torino, Einaudi.
- Ong, A. (1999), *Flexible Citizenship: The Cultural Logics of Transnationality*, Durham, Duke University Press.
- Ong, A. (2003), *Buddha Is Hiding: Refugees, Citizenship, the New America*, trad. it. di Borca, D. (2005), *Da rifugiati a cittadini. Pratiche di governo nella nuova America*, Milano, Cortina.
- Pennycook, A. (2012), *Language and mobility. Unexpected Places*, Bristol-Buffalo-Toronto, Multilingual Matters.
- Pink, S. (2009), *Doing Sensory Ethnography*, London, Sage.
- Rahola, F., *Zone definitivamente temporanee. I luoghi dell'umanità in eccesso*, Verona, Ombre Corte.
- Riccio, B. (2014), a cura di, *Antropologia e migrazioni*, Roma, Cisu.
- Rivera, A. (2003), *Estranei e nemici. Discriminazione e violenza razzista in Italia*, Roma, Derive Approdi.
- Sayad, A. (1999), *La double absence*, Paris, Editions du Seuil, trad. it. di Borca, D. – Kirchmayr, R. (2002), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano, Cortina.
- Sassen, S. (1996), *Migranten, Siedler, Flüchtlinge. Von der Massenauswanderung zur Festung Europa*, Frankfurt am Main, Fischer Verlag, trad. it. di Gregorio, M. (1999) *Migranti, coloni, rifugiati. Dall'emigrazione di massa alla fortezza Europa*, Milano, Feltrinelli.
- Sassen, S. (2014), *Expulsions - Brutality and Complexity in the Global Economy*, Harvard, Harvard University Press.





## PROGRAMMA DEL POMERIGGIO

14.30 - 16.30

### Teatro Forum

Performance teatrale (teatro-forum) sul tema dei diritti, guidata da Laura Elia con la partecipazione di studenti IUSVE



# COME PARLARE DI DIRITTI VIOLATI CON IL TEATRO?

*Laura Elia - IUSVE*

Per il 18 aprile 2015, giornata del convegno annuale che IUSVE organizza, quest'anno dedicato all'*Educazione ai diritti umani e alla giustizia nella società 'liquida'*, la richiesta che mi fecero gli organizzatori fu che, nel pomeriggio, fosse prevista una parte animata, un evento che coinvolgesse, sul tema, studenti e partecipanti.

Quale risposta migliore se non il teatro forum della metodologia del Teatro degli Oppressi di Augusto Boal?

Sono di parte, assolutamente di parte e con coscienza: da un decennio ormai mi ci dedico 'anima e corpo', studiando e mettendo in pratica, in molti contesti, una delle metodologie più forti, profonde e coinvolgenti del grande mondo del Teatro Sociale. Da un decennio non smetto di sorprendermi di quanto siano liberatori e umanizzanti gli esercizi e le tecniche immaginati da Augusto Boal, profondamente ancorati ai percorsi pedagogici di coscientizzazione del pedagogista Paulo Freire.

liberAZIONE

E così in case di riposo, carceri, centri antiviolenza, scuole, università, associazioni, ... in percorsi divertenti e al contempo profondi, fatti di liberAZIONE, di scoperta del sé e delle proprie potenzialità di trasformazione dei contesti in cui si vive, assieme agli altri; e questo perché, come diceva Augusto Boal: «Non basta aver coscienza che il mondo dev'essere trasformato: bisogna trasformarlo!»<sup>1</sup>.

La sfida, quindi, di coinvolgere studenti universitari sul tema dei diritti e della violazione degli stessi, grazie al Teatro degli Oppressi, ovviamente mi risuonò fin da subito e fu un attimo andare a ripescare, nel passato, una grande storia, una bella amicizia, una comune lotta, una grande persona: Corrado Valvo e il suo desiderio di testimoniare, di far conoscere come si può vivere lottando, ma anche morire soccombendo.

Erano passati ben dieci anni da quando io e Corrado affrontammo un pezzo di sentiero assieme ma il risentirsi, l'immaginare ancora di camminare a fianco con il teatro, la testimonianza, la tenacia, appianò il tempo e ci rimise, subito, al lavoro.

Corrado porta con sé la sua storia, che è quella di molti: la storia di un diritto calpestato, la storia di chi, penalizzato dalla vita, si trova improvvisamente 'tagliato fuori dal gioco', oppresso da ignoranza, paura, discriminazione. La storia di Corrado è, nel suo specifico, la lotta di chi non si trova a combattere tanto con la sieropositività (croce e pena che la vita gli aveva improvvisamente buttato addosso), quanto con chi lo licenzia dal lavoro per questo, calpestando uno dei diritti fondamentali dell'uomo, con chi nega improvvisamente amicizia, confidenza, rispetto, relegando la persona all'emarginazione e alla solitudine. Ma la storia di Corrado, così intrecciata con quella della sieropositività è, a ben vedere, la storia di molti, di tutti coloro che hanno visto i propri diritti calpestati, contro ogni umanità e costituzionalità, in nome di una diversità non accettata, di una situazione sfavorevole e debole di cui approfittare, in nome spesso di una prepotenza e arroganza che fa del diritto il nulla, di cui poter fare a meno.

E come non sentire allora risuonare la sua storia, in fondo, in ogni coscienza?

Ed è con questo potere di umanità condivisa, come di una sorta di trasversalità esistenziale,

---

<sup>1</sup> Boal, A. (2005), *Il poliziotto e la maschera*, Molfetta, La Meridiana, p. 31.



**Foto**  
Laura Elia



Un forum sulla  
violazione del diritto al  
lavoro

che Corrado ha deciso di presentarsi agli studenti dello IUSVE chiedendo loro di provare ad immedesimarsi, di provare a leggere il passato, il presente e il futuro in nome di questa possibilità: che un diritto, fondamentale e costituente come quello del lavoro, possa venir calpestato o indebolito. Ed ecco gli studenti entrare in profondità, scavare nei propri e altrui vissuti per far risuonare moltissime storie simili, molte vicende reali vissute da donne, da immigrati, da disabili, da precari, ... ed ecco nascere quel «tema generatore»<sup>2</sup> su cui il Teatro degli Oppressi è in grado di entrare con la sua forza e la sua vitalità.

Eccomi, quindi, a fianco di Corrado, a tentare una strada di immedesimazione con la storia ascoltata, intesa come storia di tanti, attraverso una delle tecniche madri del Teatro degli Oppressi: il Teatro Forum.

I ragazzi ascoltano, domandano, vivono con partecipazione, curiosità e un po' di timore la proposta: ma alla fine accettano la sfida e, tutti, si iscrivono al percorso laboratoriale che si poneva, come obiettivo, di arrivare al Convegno con un Forum sulla violazione del diritto al lavoro.

Spesso mi son trovata a dover spiegare, a parole, in cosa consista la tecnica del Teatro Forum e, sempre, mi son trovata nella difficoltà di chi, abituato ad operare, a 'lavorarci su' concretamente, trova ogni parola e ogni definizione piuttosto limitante. Ma, col tempo, ho fatto mia la convinzione che nulla può raccontar meglio la tecnica, quanto il narrare l'evento, 'fortuito', che la determinò, che ne diede il via e che, quindi, ne tracciò la strada.

Come, dunque, durante il Convegno stesso del 18 aprile 2015, ecco che anche questo articolo mi dà l'occasione della narrazione, del piacevole racconto, che riporto qui in prima persona.

«In Perù, dove ho lavorato nel 1973 con il teatro nell'ambito di un programma di alfabetizzazione, ho cominciato ad utilizzare una nuova forma di teatro, che ho chiamato drammaturgia simultanea. Consisteva in questo: presentavamo un dramma che raccontava un problema al quale volevamo trovare una soluzione. Lo spettacolo si sviluppava fino al momento della "crisi", punto cruciale in cui il protagonista doveva prendere una decisione. A quel punto smettevamo di recitare e domandavamo agli spettatori che cosa dovesse fare il protagonista. Ciascuno dava il suo suggerimento. E gli attori improvvisavano in scena i suggerimenti sino al loro completo esaurimento.

Era già un progresso. Non davamo più consigli, imparavamo insieme. Ma gli attori conservavano il loro "potere", il dominio della scena. I suggerimenti partivano dal pubblico, ma sulla scena eravamo sempre noi, gli artisti, a rappresentare ciò che veniva proposto.

Questa forma teatrale ebbe molto successo. Ma un bel giorno mi venne incontro una donna timida: "So che voi fate teatro politico, il mio non è un problema politico, ma è un problema grande, ed è il mio. Potete aiutarmi col vostro teatro? Io quando posso aiuto gli altri".

Lei mi ha raccontato la sua storia: tutti i mesi, anche più volte al mese, suo marito le chiedeva dei soldi per pagare le rate della casa che – diceva lui – stava facendo costruire per loro. Il marito, che faceva dei lavoretti, guadagnava pochissimo. Tuttavia lei gli consegnava i loro risparmi. Ogni tanto suo marito le dava in cambio le "ricevute" delle rate, scritte a mano e profumate. Quando lei gli chiedeva di vedere la casa, lui rispondeva: "più avanti". E lei non vedeva mai niente.

Cominciò ad avere dei sospetti. Un giorno litigarono. Così lei decise di chiamare la vicina – che sapeva leggere – e le chiese di leggere le ricevute profumate. Non erano ricevute: erano lettere d'amore. Dell'amante del marito, che la moglie analfabeta, custodiva accuratamente sotto il materasso.

"Mio marito è partito e mi ha detto che andava a lavorare per tutta la settimana a Chaclacayo. Ma adesso so bene dove è andato. Ritorna domani. Cosa devo fare?".

Io non lo so, signora, risposi, chiediamolo al pubblico.

<sup>2</sup> Freire, P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA Ed., pp. 102-103.

Non era un problema politico, ma era un vero problema. Decidemmo di accettare la sua richiesta e la sera stessa, dopo aver costruito uno scenario, recitammo lo spettacolo in drammaturgia simultanea. Arriva la “crisi”: il marito suona alla porta. Che fare? Io non lo sapevo, feci appello al pubblico.

Le soluzioni piovevano:

“Deve lasciarlo entrare, dirgli che ha scoperto la verità e cominciare a piangere, a piangere molto, piangere per venti minuti buoni. Allora lui si sentirà colpevole, si pentirà e lei potrà perdonarlo. Sapete, per una donna sola in questo Paese, ... è molto pericoloso”.

Improvvisammo la soluzione e i pianti.

Venne il pentimento, venne il perdono, ma venne anche lo scontento di una seconda spettatrice: “No, così non va proprio! Bisogna che lasci suo marito chiuso fuori!”.

Improvvisammo la chiusura. L'attore-marito, un giovane minuto, era raggiante:

“Ah, è così? Ottimo! Oggi è giorno di paga, porto la paga alla mia amante e me ne vado a vivere con lei”.

Una terza spettatrice propose l'esatto contrario: doveva lasciare il marito solo a casa, abbandonarlo. L'attore-marito era ancora più raggiante: avrebbe portato l'amante a casa, a vivere con lui.

Continuavano a piovere proposte. Noi le improvvisammo tutte.

D'un tratto scorsi una donna piuttosto voluminosa, seduta in terza fila, che sbuffava di rabbia scuotendo la testa. Ebbi paura perché sembrava che mi guardasse con occhi carichi di antipatia. Le chiesi, il più gentilmente possibile: “Signora, sento che lei ha un'idea. La racconti e noi la improvviseremo”.

“Ecco che cosa deve fare: deve far entrare il marito, avere con lui una conversazione seria, e solo dopo potrà perdonarlo”.

Ero delusissimo. Con tutto il suo respiro ansimante, con i suoi “puff, puff, puff” i suoi sguardi carichi di antipatia, mi aspettavo che proponesse soluzioni più forti. Tuttavia non ho discusso e ho detto agli attori di improvvisare questa nuova soluzione. Hanno improvvisato, ma senza slancio. Il marito ha protestato in nome del suo amore, e (tutto è ben quel che finisce bene) ha chiesto alla moglie di portargli il brodo di gallina. Lei è andata verso la cucina, e la scena si è conclusa così.

Guardavo la signora grossa: sbuffava più che mai, e gli sguardi fulminanti erano ancora più assassini e furiosi.

“Signora, sono desolato, ma noi abbiamo fatto quello che lei ha suggerito: la moglie ha avuto una spiegazione chiara con il marito, poi lo ha perdonato. Sembra che ormai potranno essere felici”.

“Ma non è quello che avevo detto: lei doveva avere con lui una spiegazione chiara, molto chiara, e dopo, solo dopo, poteva perdonarlo”.

“Credo che sia quello che abbiamo improvvisato ma se lei vuole possiamo improvvisare di nuovo”.

“Lo voglio”.

Allora ho chiesto all'attrice di esagerare un poco nella spiegazione, di spiegare il meglio possibile, e di esigere dal marito spiegazioni più profonde e sincere. Così è stato. Dopo aver spiegato bene il tutto, il marito, innamorato e perdonato, domandava alla moglie di andare in cucina e portare la minestra. Erano sul punto di vivere eternamente felici, quando ho sentito la grossa signora più furiosa, più minacciosa e più pericolosa che mai. Molto nervoso e, lo ammetto, un poco spaventato (la signora era molto più robusta di me) le ho detto: “Signora, noi facciamo il meglio che possiamo per capire quello che lei vuole, cerchiamo le spiegazioni che ci sembrano più chiare. Se questo non la soddisfa, perché non viene in scena e ci mostra



lei stessa quello che vuol dire?”

“Posso?”

“Può”.

Salì in scena, prese il povero attore-marito indifeso, che era un vero attore ma non era un vero marito, e per di più era magro e debole, e col manico di scopa cominciò a colpirlo con tutta la sua forza dicendogli tutto quello che pensava dei rapporti tra marito e moglie. Cercammo di soccorrere il nostro compagno in pericolo, ma la grossa signora era molto più forte di noi. Finalmente si interruppe e, soddisfatta, mise la sua vittima seduta a tavola e disse: “Ora che abbiamo avuto questa conversazione molto chiara e sincera puoi andare in cucina e portarmi la minestra”.

Per essere chiaro era chiaro, non poteva esserlo di più.

Mi è sembrata ancor più chiara questa verità: quando lo spettatore entra in scena e vi realizza l'azione che immagina, lo fa in maniera personale, unica e non trasferibile come lui solo può farlo, e come nessun artista può fare al suo posto!»<sup>3</sup>.

Nacque da questo evento inatteso, fortuito, come spesso nella vita accade, il desiderio di Augusto Boal di riconsegnare, fino in fondo, il teatro in mano al popolo, e agli oppressi nello specifico, convinto più che mai, che l'amico pedagogista Freire avesse ragione: solo gli oppressi possono indicare le vere vie di liberazione. «Solo gli oppressi, liberandosi, possono liberare gli oppressori. Questi ultimi, in quanto classe che opprime, non liberano gli altri e non liberano se stessi»<sup>4</sup>.

Nacque così, per poi strutturarsi e perfezionarsi sempre più, una delle tecniche più coinvolgenti e profonde del Teatro degli Oppressi, appunto il Teatro Forum.

E su questo cammino, fatto di un incontro settimanale di due ore per un mese intero, ci mettemmo a lavorare assieme agli studenti IUSVE.

Fu un cammino graduale di immersione, reso del tutto piacevole e snello dall'entusiasmo e dal desiderio di mettersi in gioco degli studenti stessi.

Siamo partiti dalla demecanizzazione del corpo, un corpo 'incastrato' dietro alle maschere sociali, dietro ai ruoli, ai compiti che ognuno ha nella vita. «Siamo quel che siamo in quanto apparteniamo tutti ad una determinata classe sociale, svolgiamo determinate funzioni sociali e pertanto siamo costretti a compiere certi riti, tante e tante volte, che alla fine persino il nostro volto, la nostra maniera di camminare, la nostra forma di pensare, il nostro modo di ridere, di piangere, di fare l'amore, finisce per acquistare un atteggiamento prestabilito: appunto, una maschera sociale»<sup>5</sup>. Ma un corpo che, se liberato e allenato, può recuperare una delle forze che più gli è propria: essere un potentissimo strumento di comunicazione e, quindi, di liberAZIONE.

E allora via, lungo la stanza, a camminare: noi stessi, con noi stessi, senza limiti di tempo, solo impegnati a scoprire e a concentrarci su come muoviamo i passi, sulle tensioni muscolari, su dove mettiamo le mani, come atteggiamo il capo. E, gradualmente, provando a sostituire qualche andamento con qualcosa di inusuale, ecco scoprire di essere assolutamente in grado di riuscire ad ospitare qualcuno di diverso da sé, qualche personaggio altro, e di essere assolutamente disponibili a voler diventare altro. Ed ecco camminare per la stanza: generali, fornai, clown, segretarie vittime di mobbing, insegnanti, medici, bambini, ... in uno 'schizofrenico' e divertentissimo esercizio di immedesimazione. In un primo, dolcissimo e graduale tentativo di diventare altro da sé, forzando le percezioni, superando i confini e arrivando, sempre più attraverso percorsi di empatia profonda, a mettersi davvero nei panni di qualcun altro, delle sue lotte, delle sue passioni, delle sue emozioni, delle sue speranze e frustrazioni.

E come non passare, poi, attraverso la lettura delle proprie emozioni, in tutti questi esercizi?

Come nessun artista  
può fare al suo posto

3 Curci, R. (2011), *Teatro di liberazione*, Molfetta, La Meridiana, pp. 15-16.

4 Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 42.

5 Boal, A. (2011), *Il teatro degli oppressi*, Molfetta, La Meridiana, p. 19.

E, ancora, come non passare attraverso la lettura delle emozioni provate dai personaggi che mano a mano ospitavamo?

E cosa sono le emozioni: questo universo, spesso punito e relegato dal moderno produrre 'efficiente', razionale, concreto, che però accompagna l'uomo in ogni suo respiro?

Ed eccoci, tutti, alla ricerca di una definizione delle emozioni, al tentativo anche di non parlarne troppo ma di rendere, attraverso il teatro (nello specifico il Teatro Immagine, un'altra affascinante e profonda tecnica del Teatro degli Oppressi), il nostro pensiero sulla percezione emotiva degli eventi.

Con gradualità, quindi, con demecanizzazioni delle maschere sociali, con l'allenamento ad ospitare altri personaggi col proprio corpo e il proprio sentire, ecco gli studenti entrare nella storia di Corrado, nelle sue pesanti e dolorose vicende di oppressione e discriminazione.

Corrado scoprì, negli anni Ottanta, di aver contratto l'AIDS. «Impossibile» fu il suo primo pensiero, così imbevuto, come quello della maggior parte delle persone, di ignoranza e pregiudizio. Corrado non era tossico, né omosessuale: di sicuro si trattava di un errore.

Ma l'errore non c'era: Corrado aveva contratto la malattia dalla sua compagna abituale.

Da lì iniziò il calvario; un calvario, come racconta Corrado ai ragazzi, non tanto nella lotta alla malattia (di farmaci ce n'erano ben pochi a quei tempi), quanto piuttosto al pregiudizio e all'ignoranza.

Treviso è una città piccola e fu pochissimo il tempo che ci mise la notizia a circolare. Corrado si trovò ben presto isolato, completamente abbandonato anche dagli amici più cari.

Ma il cuore della faccenda fu che, ben presto, si trovò pure licenziato dallo studio notarile che, molti anni prima, aveva lui stesso contribuito a fondare.

Messo alle strette, il datore di lavoro, dopo essere stato oggetto di una insistente richiesta di chiarimento, richiesta disperata e umanissima, così da sapere il perché vero di tale decisione, rispose con un codardo ed imbarazzatissimo tergiversare: «Lo studio sta cambiando direzione»; «Quel che prima facevi, e bene per carità, ora non serve più» ... e, al continuo ribattere incredulo di Corrado, ecco arrivare la frase: «Immagina che questo studio possa essere paragonato ad una macchina. Una macchina deve correre, deve andare. E se si rompe, o arrugginisce, un pezzo va sostituito: quel pezzo sei tu».

Quella frase ha scavato nei ragazzi: quanti uomini, quante donne, potrebbero sentirsi dire, nella vita e nei vari contesti, una frase del genere? In una società che, spesso, funziona se dai al massimo, se produci, se corri come su una Ferrari, cosa succede alle persone se sopraggiungono delle condizioni di 'debolezza'? E gli studenti han fatto risuonare storie a loro note: storie di disabilità, storie di maternità, storie di fedi diverse, ... storie di muri alzati e di fili spinati a creare mondi lontani e oppressioni disumanizzanti.

E, trovati tutti i riflessi della storia di Corrado, ecco provare a immedesimarsi con il teatro; tra gli studenti, c'è chi prova a mettersi nei suoi panni (sentendo la stanchezza, la malattia, la paura, la rabbia, ...), chi nei panni del datore di lavoro, scoprendosi amaramente capace di atteggiamenti oppressivi, facendo quindi i conti con quella parte del sé, propria di ciascuno, che è in grado di ferire, di colpire. «Solo nella misura in cui scopriranno di ospitare in sé l'oppressore, potranno contribuire alla creazione comune della pedagogia che li libera»<sup>6</sup>.

E così si è giunti al nascere della scena teatrale madre, quella scena, frutto di tanto lavoro e di tanto sentire, da condividere con tutti il 18 aprile 2015, all'interno del Convegno sui diritti umani.

La tecnica del Teatro Forum prevede che il dramma, lo scontro tra un oppressore e un oppresso, venga rappresentato fino al punto culmine, fino al punto in cui protagonista diventa la rinuncia, l'impossibilità dell'oppresso, da solo, di reagire alla violazione del diritto, alla prepotenza disumanizzante dell'esercizio del potere.

Demeccanizzazioni delle  
maschere sociali

Storie di muri alzati e di  
fili spinati

<sup>6</sup> Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 30.



### TEATRO FORUM

Alcune scene della performance teatrale





È il momento in cui una donna, che scopre le lettere d'amore del marito per l'amante, e quindi il tradimento e la bugia, si ferma e rischia il crollo ma, alzando la testa, riconosce nel teatro la possibilità di tentare, di ascoltare suggerimenti di altri, di provare a vedere la propria storia da altri punti di vista, da angolazioni mai immaginate prima, di ridare cioè al teatro la sua funzione politica e sociale, aggregante e di liberazione.

Ed è stato il momento in cui, il 18 aprile 2015, presentata la tecnica e rappresentata la scena di Corrado dagli stessi bravissimi studenti («[...] perché tutti possono far teatro, anche gli attori»<sup>7</sup>), è stato chiesto al pubblico, seduto in palestra («[...] si può far teatro dappertutto, anche nei teatri!»<sup>8</sup>), di rinunciare alla secolare posizione di auditori, di spettatori in platea e di prendersi il carico e il diritto dell'azione, di diventare *spett-attori*, di essere protagonisti, in prima persona, di cambiamento.

«Per comprendere questa Poetica dell'Oppresso, bisogna tener presente il suo principale obiettivo: trasformare il pubblico spettatore, oggetto passivo del fenomeno teatrale, in soggetto, attore, capace di modificare l'azione drammatica. Spero che siano chiare le differenze: Aristotele propone una poetica in cui lo spettatore delega i suoi poteri al personaggio [...] Brecht in cui lo spettatore delega i suoi poteri al personaggio [...] ma si riserva tuttavia il diritto di pensare per conto suo [...] Ciò che propone appunto la Poetica dell'Oppresso è l'azione in sé: lo spettatore non delega poteri al personaggio né perché pensi, né perché rappresenti al posto suo; al contrario è egli stesso che assume un ruolo di protagonista, modifica l'azione drammatica, sceglie soluzioni [...] in breve si trascina nell'azione reale»<sup>9</sup>.

Dopo un primo momento di difficoltà (perché salire su quel *palco-oscenico* giocandosi da *protagonisti di cambiamento* costa fatica) gli interventi si son alternati con vivacità, con desiderio di trasformazione, con passione per il coinvolgimento attivo. Chi si è sostituito a Corrado ha tentato affondi al datore di lavoro basati sulla minaccia, sulla violenza, sulla derisione, sulla comicità, ... ognuno con la sua maniera «unica e non trasferibile»<sup>10</sup>. Non con l'obiettivo di epifanie risoltrici, ma con un desiderio ricco di tentativi, per affrontare il reale da tanti punti di vista, per riconquistare il diritto all'azione e alla trasformazione del reale mettendosi dalla parte degli oppressi, per fare del teatro un *luogo-palestra*, uno spazio entro cui giocare, provare, per agire e poi essere più in grado di affrontare il mondo.

Il Teatro Forum funzionò e Corrado, presente, concluse commosso il tutto: commosso perché la sua storia, il suo singolo ed individuale dramma, non era più così da anni e proprio grazie a tutti quegli studenti, a quelle persone, che avevano deciso di mettersi nei suoi panni, al suo fianco suo nel percorso di liberAZIONE e trasformAZIONE di un'umanità in cammino, tutti cavalieri erranti alla ricerca di strade e di sentieri umanizzanti.

Il Teatro Forum, ancora una volta, funzionò: gli studenti, trasformati, chiesero come poterne fare ancora, cosa studiare, a chi far riferimento, sorpresi loro stessi perché la sola idea di *far teatro*, un tempo, li immobilizzava: ma se pensiamo al teatro come al luogo in cui, ciascuno di noi, può scendere dal *palco-oscenico* e agire, riscoprire il proprio ruolo e la propria forza di protagonismo trasformativo, scopriremo di averne fame, di averne bisogno, dopo anni e anni di astinenza e privazione.

E come Freire fece in apertura del suo testo, *La pedagogia degli oppressi*, sentii di dedicare tutto ciò che avevo appena vissuto «Agli straccioni nel mondo e a coloro che in essi si riconoscono e così riconoscendosi con loro soffrono ma soprattutto con loro lottano»<sup>11</sup>.

E per me, e per molti altri, ... fu bello.

Protagonisti di  
cambiamento costa  
fatica

Cavalieri erranti alla  
ricerca di strade e di  
sentieri umanizzanti

7 Boal, *Il poliziotto e la maschera*, cit., p. 30.

8 Ibidem.

9 Curci, *Teatro di liberazione*, cit., p. 22.

10 Ivi, p. 16.

11 Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 19.

Il video del teatro forum è visualizzabile nella piattaforma sirius IUSVE (<http://sirius.iusve.it/course/view.php?id=596>) ed è accessibile a studenti e docenti dell'università IUSVE.

## Bibliografia

Boal, A. (2005), *Il poliziotto e la maschera*, Molfetta, La Meridiana.

Boal, A. (2011), *Il teatro degli oppressi*, Molfetta, La Meridiana.

Curci, R. (2011), *Teatro di liberazione*, Molfetta, La Meridiana.

Freire, P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA Ed.



Foto

Corrado Valvo



**Hersch J. (2008), *I diritti umani da un punto di vista filosofico*, a cura di F. De Vecchi, prefazione di R. De Monticelli, Milano, Bruno Mondadori, pp. 102.**

*I diritti umani da un punto di vista filosofico* è un breve testo di Jeanne Hersch (Ginevra, 1910-2000), filosofa svizzera di origini ebraiche, allieva di Karl Jaspers, convinta sostenitrice della valenza etica della filosofia, intesa come pratica soggettiva oltre che come attestazione di una verità oggettiva. Pubblicato a Ginevra nel 1990, *I diritti umani* rappresenta una delle testimonianze più appassionante di impegno filosofico nell'ambito dei fondamenti della vita personale e collettiva; è per questo che, nonostante sia stato tradotto in Italia ormai alcuni anni fa, lo si ripropone a corredo di questo numero monografico di IUSVEducation. La sua importanza è confermata dal fatto che l'interesse dell'Autrice per quel tema non fu affatto occasionale, come testimonia la raccolta di diversi testi ad esso dedicati fra il 1973 e il 1995, dal titolo significativo de *L'exigence absolue de la liberté* (Genève, 2008). La libertà fu anche il filo conduttore di una vasta antologia che la Hersch preparò per il ventesimo anniversario della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo (*Le droit d'être un homme*, Paris-Lausanne, 1968), a coronamento dell'impegno di dirigere la Divisione di filosofia dell'Unesco (1966-1968).

In che cosa consiste il 'punto di vista filosofico' dal quale la Hersch riflette sui diritti umani? Si tratta dell'interrogativo sulla loro essenza, provocato dalla loro stessa crisi, ossia dalla loro ripetuta e diffusa violazione. I diritti, infatti, non sono un dato naturale né un fatto della ragione, tanto che la loro esplicita conoscenza è conquista recente. Nel contempo è necessario porsi la domanda sulla natura dell'uomo che ne è portatore.

La risposta della filosofa si articola sulla base del riconoscimento di una tensione polare fra una dimensione relativa e contingente dell'esistenza umana e una assoluta, secondo l'insegnamento di Jaspers:

un caso per tutti, la polarità di libertà e necessità, di un'esigenza irrinunciabile dell'essere umano che si scontra con le realtà relative e vincolanti della storia e della natura. Per la Hersch l'uomo è l'esperienza dell'intersezione di «anima e corpo», ossia dello spazio in cui egli si propone dei fini e sperimenta una libertà responsabile, distinguendosi così dagli esseri animali: l'uomo è l'unico essere vivente che vuole essere ciò che è, un uomo, rivendicando perciò rispetto e dignità. Ma lo vuole in un ambiente naturale che è il 'regno della forza', in cui il più forte ha la meglio sul più debole, secondo una concezione decisamente pessimistica dei rapporti naturali. La sua è un'esigenza assoluta, nella misura in cui ne va della sua stessa vita; è un'esigenza che «supera, trascende, o persino contraddice i dati di natura» (p. 62). È ad essa che i diritti sono risposta: essi sono 'naturali' in quanto «conformi alla vocazione della natura umana», sono compito da realizzare; ma, nello stesso tempo, proprio perché la natura è il regno della forza, resistono e si oppongono alla natura umana com'è data. Ne deriva un'idea dei diritti che non è affatto irenica, ma che sottende una tensione drammatica: «Non dobbiamo confondere i diritti umani con condizioni di felicità o di benessere collettivo, con dei mezzi che permettano di organizzare al meglio la vita degli individui o delle società. Non sono una tecnica di pace, di comodità, di distribuzione o ripartizione. Non servono a delimitare la libertà di ciascuno affinché essa non invada quella degli altri. Al contrario, essi servono a riconoscere che, quando si tratta di "essere un uomo", è in gioco la libertà con il suo assoluto» (p. 65).

La seconda questione che la Hersch affronta, è quella della universalità dei diritti umani, che si declina però nella concretezza delle singole persone. La loro universalità dipende dall'assolutezza della

loro radice, per cui ogni essere umano può trovarsi a decidere: «non farò questo – piuttosto morire» (p. 68). L'esigenza assoluta che sostiene l'universalità dei diritti, significa che «qualcosa è dovuto all'essere umano per il solo fatto che è un essere umano: un rispetto, un riguardo; un comportamento che salvaguardi le sue occasioni di fare di se stesso l'essere che è in grado di divenire; il riconoscimento di una dignità che egli rivendica perché aspira consapevolmente ad un futuro, e perché la sua vita trova in questo un senso di cui è pronto a pagare il prezzo. Questa universalità mi sembra tanto più toccante per il fatto che l'estrema diversità dei modi di espressione ne garantisce l'autenticità. Ogni uomo vuole 'essere un uomo', anche se questo non si verifica per tutti nello stesso modo. Ogni uomo vuole essere riconosciuto come tale. Se glielo s'impedisce, può soffrirne al punto da preferire a volte morire» (p. 71). In ciò l'esigenza assoluta si associa all'esperienza concretamente esistenziale di «essere una possibile libertà responsabile. [...] Oggettivamente, dove i principi devono permettere l'applicazione e il controllo, essa si tradurrà in una molteplicità di condizioni che ne permettono – o favoriscono – l'efficacia concreta. Ma, a mano a mano che queste condizioni si moltiplicano e si precisano, ci allontaniamo sempre di più nella relatività e nell'incompletezza dei dati naturali e storici, le cui limitazioni hanno un peso sempre maggiore» (p. 89).

Hersch trova nell'ambiguità dell'articolo 1 della Dichiarazione del 1948 la conferma alle proprie riflessioni. La forma con cui esso dice che «tutti gli esseri umani nascono liberi e uguali in dignità e diritti», e che «sono dotati di ragione e coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza», è una constatazione, non una prescrizione. E tuttavia il 'fatto' non è per niente tale, poiché gli uomini non nascono liberi, ma sottoposti ai vincoli della necessità delle leggi naturali; né nascono uguali, dato che ciascuno porta su di sé il peso di un'eredità, in fatto di salute, di talenti, di occasioni per svilupparli. Questa è la realtà empirica. Ma essa, come si è detto, è sempre in tensione con l'assoluto

regolativo, che viene espresso dal 'devono agire'. Questo enunciato, commenta la Hersch, «non potrebbe essere più giusto. Grazie all'equilibrio dei termini, esso riconosce la condizione dell'uomo tra il fatto e il dovere, e il compito infinito dei diritti umani, tra il relativo del dato e l'assoluto dell'esigenza, sino alla fraternità inaccessibile» (p. 74). Così è per i tre tipi di diritti che la Hersch elenca e presenta: i diritti civili e politici, quelli economici e sociali, quelli culturali, che, nel loro rispondere all'esigenza assoluta di cui si è detto, si declinano tutti in condizioni relative e inaggrabili. Così è per i diritti della persona nello Stato, per il diritto alla vita e alla felicità.

È dunque nella continua tensione fra i limiti della nostra realtà naturale e storica e l'esigenza di assoluto che essa ci impone per salvaguardare la nostra umanità, fra relativo e assoluto, che si apre lo spazio dei diritti umani, con tutti i rischi della degenerazione dell'assoluto nell'arbitrario. Questo pericolo, secondo la Hersch, è scongiurato soltanto dal riconoscimento dell'assoluto come trascendente e imperativo nei diritti degli altri. Il paradosso consiste nel fatto che «non possiamo resistere a quello che minaccia i diritti umani senza ricorrere all'assoluto. E perché l'assoluto non costituisca una minaccia per i diritti, bisogna che ciascuno riconosca di non possedere l'assoluto al quale si riferisce, e che l'altro pure si riferisca all'assoluto» (p. 101). Ché il vero assoluto non appartiene né all'uno né all'altro, ma è la trascendenza di entrambi.

Michele Marchetto



**Crocetta, C. (2015), *Un'iniezione di diritti. Bisogni e diritti del minore in ospedale*, Padova, Cleup, pp. 236.**

I diritti dei minori nel contesto ospedaliero sono l'oggetto di interesse del volume di Christian Crocetta. Il tema costituisce un crocevia di aree disciplinari diverse, quali la giurisprudenza, la pedagogia, la medicina ma anche l'antropologia filosofica e l'etica. È proprio questa l'ambizione del volume di Crocetta, quella di affrontare una tematica giuridica (i diritti del minore in ospedale), mettendola in stretta connessione con premesse di carattere filosofico (antropologia filosofica ed etica) e pedagogico. Ne consegue altresì che i destinatari del volume possono essere sia giuristi, che personale medico e paramedico, che pedagogisti, educatori, psicologi...

Tra le particolarità dell'analisi proposta va rimarcato l'andamento: prima si parte dai bisogni, poi dalla lettura antropologico-etica, successivamente a considerazioni di ordine pedagogico ed infine alla tematizzazione dei diritti. Non solo, quando si affrontano le questioni giuridiche, prima si parte dall'impostazione generale dei diritti dell'adulto e poi dalle specificità dei diritti del minore nel contesto ospedaliero. Inoltre, nella presentazione delle tematiche e delle questioni vengono riportate prima le diverse posizioni di pensiero e poi quella ritenuta più congruente dall'autore. Ne consegue che il lettore ha la possibilità di farsi un'idea generale della complessità delle questioni per poi poter operare una scelta valutativa personale.

La trattazione sembra seguire ritmi concentrici. Crocetta prende avvio dalla questione della relazione terapeutica nel contesto ospedaliero. La pratica medica si declina attraverso la cura e il prendersi cura. La cura non è meramente medica ma nasce e si alimenta in un contesto relazionale. La qualità della relazione incide sulla qualità della cura e sull'esito della

terapia. Segue l'analisi della nozione di salute e del diritto alla salute.

Dopo tali premesse viene affrontata la questione dei bisogni e dei diritti del minore in ospedale. È qui che viene introdotto il tema delle Carte dei diritti del minore nel contesto ospedaliero. Segue l'attuazione dei diritti del minore, dove viene discussa l'autovalutazione interna, la valutazione esterna sia tra pari che da parte di un ente imparziale.

I capitoli successivi prendono in esame il bisogno di accudimento dei bambini a partire dal «bisogno di essere accolto e riconosciuto» che costituisce «il primo, vero e fondamentale bisogno, in scala di priorità, di ogni bambino ospedalizzato» (p. 83). Il minore ha il diritto di sentirsi preparato, accolto e chiamato per nome. È importante predisporre delle strategie e delle modalità di preparazione del minore, affinché il minore non soffra della situazione inedita in cui viene a trovarsi.

Dall'accoglienza deriva anche il diritto alla continuità affettiva e relazionale. Ai bambini va riconosciuto il diritto di avere accanto a sé i genitori e le figure affettivamente significative della propria vita. E questo diritto va tutelato con strutture adatte e senza costi aggiuntivi.

Il minore ha poi il diritto all'intimità e alla riservatezza, mediante il riconoscimento di spazi dediti allo svago, alla tranquillità, spazi distinti da quelli adibiti alla cura. Vi è poi il diritto del minore all'educazione, al gioco e ad ambienti familiari. Il minore ha diritto di spazi e attività di ordine ricreativo, ludico ma anche educativo e didattico. L'ambiente che circonda il ragazzo deve avere i connotati della normalità, dell'ordinarietà e deve favorire la crescita delle sue competenze.

Un tassello decisivo è rappresentato dal

diritto del minore ad essere informato. Su questo versanti le posizioni sono evidentemente divergenti. La strada più propizia risulta in ultima analisi la cura dell'alleanza terapeutica tra il medico e il paziente minore. La comunicazione dipende da molti fattori, fra i quali anche l'età e il livello di sviluppo del paziente. Tuttavia il terreno primo da curare per consentire l'efficacia della comunicazione è rappresentato ancora una volta dalla qualità relazionale tra medico e paziente. L'ultimo e il più ampio capitolo si occupa dell'autonomia decisionale del minore nei trattamenti sanitari. Seguendo il consueto procedimento, l'autore prima specifica la nozione generale di consenso informato unitamente alle sue radici storiche e poi entra nel merito del consenso del minore nel contesto giuridico del nostro Paese. Come sostiene Crocetta: «il panorama normativo italiano in materia di consenso dei minori di fronte al trattamento medico si trova in una situazione di sostanziale anomia» (p. 155). La giurisprudenza in materia risulta limitata e polarizzata tra la posizione che attribuisce decisività alla decisione del genitore e il riconoscimento della possibilità di opposizione del minore verso trattamenti che non condivide. Viene ricordato e analizzato il «caso Gillick», ossia il noto caso britannico che, per primo, ha fatto discutere intorno alla possibilità che il minore possa essere responsabile delle cure che lo riguardano, purché abbia raggiunto un livello sufficiente di sviluppo cognitivo. Infine vengono presentate le posizioni dottrinali al riguardo. L'autore propende per un modello consensuale nell'assunzione della decisione, ossia per il concorso dei genitori e del minore, ferma restando la finalità generale del bene morale e fisico del figlio. Conclude il volume l'appendice che comprende la Carta europea dei bambini ospedalizzati (1986), la Carta di EACH (1993), la Carta HOPE dei diritti all'insegnamento dei bambini e adolescenti in ospedale (2000), la Carta dei diritti del bambino in ospedale AOPI (2005), la Carta

dei diritti dei bambini in ospedale IRCCS Bambino Gesù – Roma (2007), la Carta dei diritti dei bambini e degli adolescenti in ospedale ABIO/SIP (2008), il Codice del diritto del minore alla salute e ai diritti sanitari INDIMI/SIMA/ACP/SIP/ Ospedali pediatrici italiani et al. (2012), e la Carta dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza rispetto alla salute di Comune di Milano – Fondazione Bracco (2014).

Cristian Vecchiet



**Caliman, G. (2014), Org., *Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã*, Universidade Católica de Brasília, Cátedra Unesco.**

Come sarà la pedagogia di domani? Questo è l'interrogativo che si pone il libro. In un mondo interconnesso attraversato da molteplici contrasti e antinomie non ci sarà più posto per una educazione che faccia a meno di ispirarsi, nel versante teorico e fondativo e in maniera concreta e vissuta, a quel serbatoio di idee, valori, intuizioni e conquiste che sono i diritti umani, al di là delle loro enunciazioni valide ma spesso solo retoriche, se non mistificatrici.

*I Diritti Umani in Pedagogia Domani* è una pista di lavoro che elabora il Master in Formazione UCB, in occasione del suo 20° anniversario, a disposizione della comunità scientifica e per costruire una cultura di dialogo e di pace tra le persone, istituzioni e Paesi. Il libro fa parte della collana Istruzione, gioventù e Società della Cattedra UNESCO-UCB. Si tratta di una pubblicazione che include autori e studiosi di alcuni Paesi (nove stranieri e quattro brasiliani) che affrontano il tema da varie prospettive di analisi.

Geraldo Caliman, curatore della pubblicazione, nella sua ampia introduzione sottolinea come non si possa intervenire sulla vita e l'educazione dei giovani attraverso elementi curricolari imposti, ma occorra partire da quello che i giovani pensano e conoscono. Si tratta, come dirà l'autore più avanti, di mantener viva ed operante una sensibilità ai diritti umani (p. 12), *in situ*.

Maurice Tardif fa un'analisi di contesto affermando come il mondo della scuola e dell'educazione sia dominato da un crescente processo di razionalizzazione, in cui l'approccio scientifico sarà sempre più

sviluppato, lo studio psicopedagogico sulla relazione maestro/alunno sarà sempre più approfondita, le tecnologie cercheranno di occupare un posto sempre più grande e i promotori di innovazioni pedagogiche di ogni tipo cercheranno di trovare clienti e fare affari. Emerge un quadro contraddittorio, di luci ed ombre, in cui si evidenzia il primato dell'ideologia del marketing sulla promozione umana. Tuttavia la sfida sui diritti umani rappresenta il tentativo di elaborare una educazione al bene comune, in quanto essa, l'educazione, costituisce ormai una leva necessaria alle economie del futuro<sup>1</sup>.

Nelle retoriche europee ed internazionali si afferma come nel contesto della globalizzazione, l'istruzione (ma quasi mai si fa accenno all'educazione) sia più che mai percepita come un importante vettore di sviluppo economico e sociale. Nulla di nuovo (per questo è retorica), lo aveva già detto Jerome Bruner alla Conferenza statunitense di Woods Hole nel 1959. All'importanza dell'istruzione fa riferimento lo studioso canadese Maurice Tardif sottolineando come le questioni della professionalità docente e i processi ad essa legati, passando dal paradigma della vocazione a quello, di stampo statunitense, della professionalizzazione, siano lungi dal concludersi e proseguiranno in modo decisivo nel futuro, provocando resistenze nel corpo insegnante e una linea di tensione complessa nei prossimi decenni (p. 32). Tardif offre uno spaccato del mondo dell'educazione a livello delle tendenze prevalenti, senza concentrarsi sul ruolo che potrà avere la promozione dei diritti umani

---

1 Albarea, R. (2015), Economia positiva a San Patrignano: tra dinamismo etico-sociale verso il futuro e operazioni di marketing. Interrogativi per l'educazione, *Pedagogia più Didattica*, Vol. 1, n. 1.

nel senso sopra descritto: è quello che tenderanno di fare i contributi successivi. È qui che la problematica sui diritti umani si incontra con una educazione ai valori (Mario Sandoval). Si va 'alla ricerca' dei valori, sia verticalmente che orizzontalmente, in modo che ci si impadronisca dei significati sottostanti alle loro definizioni, classificate in preconvenzionali, convenzionali e postconvenzionali (p. 44), in quanto anche i valori hanno subito una loro evoluzione storica nel manifestarsi. Emerge subito, elemento importante del fare educazione, lo stretto legame che esiste tra la consapevolezza dei valori e l'azione educativa, così che vengono analizzate le componenti e le finalità di cinque dimensioni concernenti il vivere i valori: l'autoconoscenza e lo sviluppo intellettuale, la socialità e le relazioni interpersonali, l'affettività e la sessualità, l'integrazione sociale, il progetto di vita. I valori si connettono ai diritti umani, a quelli di prima generazione (i diritti fondamentali della persona umana), a quelli di seconda generazione (i diritti economici, sociali e culturali, emergenti dalle collettività), a quelli di terza generazione (che sono il frutto di accordi internazionali e che si affacciano urgentemente nel mondo globalizzato). Queste preziosissime indicazioni non sono, a detta di chi scrive, da usare quali classificazioni rigide, come un repertorio manualistico, bensì vanno intese nel loro spirito piuttosto che alla lettera, quali motivi ispiratori, ingredienti dissolti nell'interiorità e nei comportamenti del soggetto. Ciò ci ricorda, a tale proposito, che la dimensione educativa può essere concepita da un lato come finalità (la *Bildung* e la *Paideia*) dall'altro come processo (mai definitivamente compiuto e permanente). L'utilissima disanima di Sandoval sembra

riportare a Jacques Maritain (alla sua opera del 1942: *I diritti dell'uomo e la legge naturale*) ma anche alla ricerca condotta dallo IUSVE e dal CES Don Bosco di Madrid (in questo numero della rivista), focus di discussione e dibattito all'ultimo convegno annuale 2015.

Nell'acuto contributo di Carlos Estêvão, si afferma come le concezioni sui diritti umani e la giustizia siano attraversati sia dalla logica e dalla razionalità mercantile sia dalla logica e dalla razionalità del mondo civico: l'agorà, vale a dire il livello dell'esercizio della cittadinanza.

È qui che emerge un quadro nebuloso sulla questione e l'autore ne sottolinea l'ambiguità, in un contesto politico-sociale che viene definito di postdemocrazia (p. 107).

Il temine, secondo Colin Crouch, citato nel contributo, indica un contesto politico e istituzionale regolato da norme democratiche, ma la cui applicazione è progressivamente svuotata dalla prassi politica. Si tratta di un fenomeno, tipico delle società contemporanee, secondo il quale le democrazie tradizionali rischiano di perdere parte delle loro caratteristiche costituenti a favore di nuove forme di esercizio del potere prevalentemente oligarchiche.

L'autore riflette intorno alle relazioni, che egli individua come complesse e nebulose, tra diritti umani, giustizia e ruolo dell'università, postulando un'ipotesi o proposta che fa dell'università una agorà in cui i diritti umani siano riformulati in forma polifonica.

Rispetto a tali relazioni complesse e nebulose, egli individua quattro modelli (p. 124): il modello mercantile, individualista e competitivo, il modello imprenditoriale, meritocratico ed efficiente, il modello della già citata agorà, in cui si propone una concezione solidaristica e di cittadinanza attiva, il modello polifonico



o emancipatorio, dalla dimensione cosmopolita (cittadino del mondo e per il mondo).

Carlos Estêvão propende per un paradigma politico-partecipativo dell'università e sembra si orienti verso l'ultimo modello. Tale preferenza trova giustificazione nel fatto, sottolineato dall'autore, che la gioventù, oggi, si caratterizza prevalentemente per una identità complessa e pluralistica, dalle appartenenze multiple e frammentate in ordine all'economico, al sociale, all'ideologico e al culturale.

Discorso affascinante ed impegnativo, questo di Carlos Estêvão.

Una università polifonica, dunque, intessuta di trame e intrecci orizzontali e verticali, di voci controverse e contrappuntistiche, provenienti dalle varie parti del mondo, e costituita da destini incrociati<sup>2</sup>.

Questo sembra il messaggio che ci viene dall'America Latina: una piattaforma da costruire sulle differenze consapevoli attraverso «l'immaginazione narrativa» (p. 126) recependo Bruner e Nussbaum.

Lungo questa linea di impegno verso il presente e il futuro, Gerardo Caliman che coordina una Cattedra UNESCO UCB in Gioventù, Educazione e Società, scrive a proposito delle manifestazioni dei giovani avvenuti l'anno precedente. Il focus è l'esplosione di manifestazioni nel mese di giugno del 2013, in cui i giovani hanno espresso la loro indignazione. Da qui il titolo dell'articolo *Dall'indignazione alla partecipazione* (p. 165).

L'autore cerca di sottolineare l'importanza di costruire percorsi di partecipazione dei giovani alla vita sociale, economica e politica. L'articolo comprende i risultati di una ricerca universitaria sulla percezione dei diritti umani da parte della gioventù e riassume le opinioni degli studenti universitari in merito alla partecipazione alla vita sociale, economica e politica.

Secondo Caliman, l'indignazione è una virtù che tende a emergere quando la dignità umana è minacciata; è un tentativo di espressione di un malessere vissuto da coloro che si sentono esclusi dai processi che la società promette a tutti i cittadini, ma che garantisce solo ad alcuni.

A volte, la percezione della propria esclusione viene da soggetti che reagiscono con espressioni individuali a questo malessere. Tra le espressioni si trovano quelle di tipo violento, in bilico tra inciviltà e criminalità; ma quando l'esclusione è collettiva, si generano ondate di protesta e manifestazioni spesso irrazionali e disorganizzate. L'individuo e il gruppo sociale, in preda alla disperazione, sono alla ricerca di strade alternative, in quanto i canali normali sono interrotti o semplicemente bloccati.

Ecco allora il ruolo dell'educazione.

L'educatore è sempre un mediatore, nel senso positivo del termine, di colui che aiuta e favorisce i passaggi, non i compromessi.

I passaggi vengono ben delineati da Caliman: occorre esplorare le motivazioni di questa indignazione, poi si passa alla presa di coscienza (Paulo Freire *docet*) e all'apertura di prospettive, quindi si giunge alla partecipazione e agli effetti trasformativi di questa, superando l'indifferenza, per arrivare ad un protagonismo che nasce dalla educazione scolare, per dirigersi verso una educazione al sociale. Si tratta di costruire un dispositivo personale e comunitario che vede visibile la propria partecipazione attraverso esperienze, discussioni, elementi di sistematizzazione, in modo che questa si radichi nella realtà e si esprima attraverso una intelligenza articolata, su più versanti, secondo una traiettoria di valori unificanti. La terza sessione di questa ricerca si concentra sui risultati di diversi studi che

<sup>2</sup> Si veda, a tal proposito, la recensione al volume di Altin, R., Guaran, A., Virgilio, F. (2014), *Destini incrociati. Migrazioni tra località e mobilità: spazi e rappresentazioni*, Udine, Forum Universitaria; recensione a firma di Paola Ottolini apparsa in *IUSVEducation* a giugno 2015.

si sviluppano intorno ad un progetto che riguarda la percezione della giustizia e dei diritti umani di gruppi sociali specifici. Sul tipo della ricerca svolta presso lo IUSVE e il CES Don Bosco di Madrid (in questo numero).

Gli studi che vengono presentati sono stati condotti da alcune università: l'Università Cattolica di Brasilia – UCB (Brasile), l'Università Autonoma di Querétaro (Messico), la Pontificia Università Cattolica di Paraná PUC-PR (Brasile), l'Università di Minho (Portogallo) e l'Università Fernando Pessoa (Portogallo).

Vengono riportati i metodi e le realizzazioni, con interessanti tabelle illustrative che denotano la validità scientifica del percorso.

Nuovi modi di partecipazione devono essere costruiti sulla consapevolezza e la gestione dei rischi, in base a motivazioni, prospettive e indicazioni orientate al cambiamento sociale e alla costruzione di una società più giusta, con la partecipazione dei giovani. Meglio ancora quando tale partecipazione è accompagnata da politiche pubbliche che sostengono e canalizzano le potenzialità costruttive dei giovani.

Roberto Albarea



I testi vanno inviati al seguente indirizzo di posta elettronica: rivista@iusve.it  
È preferibile ricevere testi prodotti su Word, salvati in un unico file, con le note a piè pagina e bibliografia/sitografia a fine testo, accompagnati dall'indirizzo mail dell'Autore e dall'appartenenza accademica o istituzionale.

### NORME GENERALI

Ogni scritto presentato deve essere accompagnato da un breve riassunto (*abstract*), in italiano e in inglese, di 150 parole o 1000 caratteri ciascuno, inclusi gli spazi, in cui vengano enunciati con chiarezza le intenzioni e i contenuti dell'articolo. Ogni *abstract* dovrà essere seguito da cinque parole-chiave, rispettivamente in italiano e in inglese. L'*abstract* non dovrà contenere note a piè pagina o riferimenti bibliografici.

I testi vanno divisi il più possibile in paragrafi titolati e numerati.

Le pagine vanno numerate progressivamente e visibilmente con cifre arabe.

Il testo, in Times New Roman corpo 12, deve essere allineato a sinistra, a interlinea singola. Le note a piè pagina dovranno essere scritte in Times New Roman corpo 10, con allineamento a sinistra e interlinea singola. Occorre attenersi alla massima uniformità per quanto riguarda l'uso delle maiuscole e minuscole. La e accentata va scritta con l'accento grave (È), non con l'apostrofo (E').

Le sigle andranno battute in tondo alto e basso e senza puntini tra una lettera e l'altra (es. Usa, Acli).

Per i corsivi occorre servirsi dell'apposita opzione offerta da tutti i *wordprocessor*, evitando assolutamente la sottolineatura.

Si raccomanda la correttezza nell'accentazione delle vocali: à, ì, ò, ù (sempre con accento grave); cioè, è (grave); né, sé, perché ecc. (acuto).

Si raccomanda anche il rispetto delle seguenti convenzioni: p. e pp. (non pag. o pagg.); s. e ss. (non seg. e segg.); cap. e capp.; cit.; cfr.; vol. e voll.; n. e nn.; [N.d.A.] e [N.d.T.]. Cit. andrà in tondo (non in corsivo, ma in carattere normale); in corsivo *et al.*, *ibidem*, *passim*, *supra* e *infra*, come tutte le parole straniere lungo il testo italiano, che non vanno quindi messe fra virgolette.

Di ogni citazione da opere di cui esiste una traduzione italiana va rintracciata e riportata la traduzione esistente. Le citazioni composte da più di tre parole vanno indicate tra virgolette a caporale («...»), mentre le citazioni dentro la citazione vanno indicate con virgolette doppie ("..."). I brani di testo espunti dalla citazione vanno segnalati fra parentesi quadre ([...]).

Una o due parole impiegate in senso traslato, o alle quali l'Autore vuole dare particolare enfasi, o quelle parole originariamente di uso tecnico, ma poi entrate nell'uso normale della lingua, vanno indicate con virgoletta semplice ('...'); ad esempio: 'Base sicura'; 'Oggetto transazionale'; 'Parole generatrici'; 'Esser-ci'; 'Essere-per-la-morte'.

È da evitare l'uso di elenchi puntati o numerati.

Il riferimento dell'Autore a se stesso deve essere fatto in forma impersonale alla terza persona; ad esempio: «Di questo argomento si è già trattato altrove ...» invece che «Di questo argomento abbiamo ...» o «Di questo argomento ho ...».

**NOTE**

Le note, che saranno pubblicate a piè di pagina, devono essere numerate progressivamente.

Se nelle note a piè di pagina vi è un testo, contenente chiarimenti o delucidazioni, con dei riferimenti bibliografici occorre sempre rispettare la modalità di citazione sotto presentata, inserendo la fonte tra parentesi tonda alla chiusura della nota a piè di pagina.

Per le citazioni seguire esclusivamente le seguenti indicazioni:

**a) opere citate per la prima volta****Libro pubblicato da un solo Autore**

Laeng, M. [normale] (1982<sup>7</sup> [dove il numero all'apice sta a indicare la 7a edizione]), *Lineamenti di pedagogia* [corsivo], Brescia, La Scuola, p. 9 [pp. 9-13, pp. 5 s., pp. 7 ss.].

**Libro pubblicato da un solo Autore e poi tradotto e pubblicato in lingua italiana**

Wittgenstein, L. (1970), *Über Gewißheit*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, trad. it. di Trincherò, M. (1978<sup>2</sup>), *Della certezza*, Torino, Einaudi, p. 42.

**Saggio/contributo di un solo Autore pubblicato in un libro curato da altri Autori**

Nanni, C. (1997), Educazione [normale], in *Dizionario di scienze dell'educazione*, a cura di Prelezo, J. M. – Nanni, C. – Malizia, G., Torino, ElleDiCi – Las – Sei, pp. 340-343.

**Libro pubblicato a cura di due Autori**

Bocchi, G. – Ceruti, M. (1985), a cura di, *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli.

**Articolo pubblicato da un solo Autore su una rivista scientifica**

Comoglio, M. (2004), Portfolio e Riforma [normale], *Orientamenti pedagogici*, 51, n. 3, pp. 377-397.

**Articolo pubblicato da due o più Autori su una rivista scientifica**

Ammerman, R.T. – Van Hasselt, V.B. – Hersen, M. – McGonigle, J.J. – Lubetsky, M.J. (1989), Abuse and neglect in psychiatrically hospitalized multihandicapped children, *Child Abuse & Neglect*, Vol. 13, n. 3, pp. 335-343.

**Articolo pubblicato da un solo Autore su un sito internet**

Pallera, M., *Fashion Camp 2013*, in <http://www.ninjamarketing.it> (rimosso il collegamento testuale).

**Poster o paper presentato ad un convegno**

Patteri, I. – Riggio, L. – Umiltà, C. (2002), Svantaggio per la ripetizione di attributi non spaziale dello stimolo: evidenze a favore dell'inibizione di ritorno, *Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia Sperimentale*, Rimini.

**b) opere già citate in precedenza****Libro pubblicato da un solo Autore**

Laeng, *Lineamenti di pedagogia*, cit., p. 67.

Si usa *ibidem* per indicare la stessa opera, citata nella nota immediatamente precedente, anche se non alle stesse pagine, purché nelle due note in questione venga indicata una sola opera e non vi sia possibilità di confusione:

Laeng, *Lineamenti di pedagogia*, cit., p. 67.

*Ibidem*, p. 89.

**Libro pubblicato da un solo Autore e poi tradotto e pubblicato in lingua italiana**

Wittgenstein, *Della certezza*, cit., p. 42.

**Saggio/contributo di un solo Autore pubblicato in un libro curato da altri Autori**

Nanni, *Educazione*, cit., p. 341.

**Articolo pubblicato da un solo Autore su una rivista scientifica**

Comoglio, *Portfolio e Riforma*, cit., p. 378.

**Articolo pubblicato da due o più Autori su una rivista scientifica**

Ammerman *et al.*, Abuse and neglect [il titolo andrà abbreviato inserendo solo le prime parole], cit., p. 338.

**Articolo pubblicato da un solo Autore su un sito internet**

Pallera, *Fashion Camp 2013*, cit.

**Poster o paper presentato ad un convegno**

Patteri *et al.*, Svantaggio per la ripetizione di attributi [il titolo andrà abbreviato inserendo solo le prime parole], cit.

## **BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA**

La bibliografia e la sitografia seguono le indicazioni redazionali delle note.

## **NORME PARTICOLARI**

La lunghezza degli articoli deve essere compresa fra le 5.000 e le 8.000 parole (circa 50.000 caratteri - note, bibliografia, spazi inclusi).

Grafici e tabelle, numerati progressivamente, vanno salvati in un file excel a parte.

Nel file word dell'articolo vanno inseriti nel testo i riferimenti ai grafici e alle tabelle entro parentesi tonda: (cfr. grafico 1), (cfr. tabella 1).



## **SOMMARIO**

### **/EDITORIALE**

**Roberto Albarea – IUSVE**

### **/INTERVENTI**

**Elogio alla dignità: Una Fiaccolata attraverso i secoli**

Giovanni Maria Flick – Presidente emerito della Corte Costituzionale

### **Dibattito**

#### **Saluti**

Silvia Costa - Presidente della Commissione Cultura e Istruzione (U.E.)

### **RIFLETTERE SUI DIRITTI UMANI PER EDUCARSI ALLA CITTADINANZA ATTIVA**

**Dalla definizione delle ipotesi alla struttura del campione.**

**La cornice metodologica e operativa della ricerca**

Davide Marchioro – IUSVE

**Diritti (prossimamente) Umani. La conoscenza dei diritti umani come base per il rispetto dell'altro**

Christian Crocetta - IUSVE

**Diritti Umani: promozione ed educazione. Considerazioni sui risultati della ricerca**

Fabio Benatti - IUSVE

**Percepción de los Derechos Humanos y education en grupos sociales específicos:  
una mirada desde el centro de enseñanza superior Don Bosco - Madrid**

Sabino de Juan López, Elena Fernández Martín, Mercedes Reglero Rada

Grupo de Investigación CES-IUSVE

### **/TAVOLA ROTONDA**

#### **EDUCAZIONE, DIRITTI E CITTADINANZA ATTIVA**

**Educazione, diritti, cittadinanza attiva**

Nevio Brunetta - IUSVE

**Migranti e diritti: dalla nuda vita alla cittadinanza attiva**

Roberta Altin - Università degli Studi di Trieste

**Come parlare di diritti violati con il teatro?**

Laura Elia - IUSVE