



Nuovi educatori. Percorsi di formazione e modelli organizzativi

a cura di
FRANCESCA ROMANA BUSNELLI
e GIANCARLO CURSI

Quaderno operativo dell'iniziativa *"Educare al tempo della complessità"*
Pubblicazione realizzata con il finanziamento
del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali
legge 383/00, lettera D, annualità 2007

INDICE

Premessa	5
Introduzione	9

1° CAPITOLO EDUCAZIONE... SI CAMBIA! *Le nuove sfide educative*

1. Il cambio	25
2. Le innovazioni	29
3. Le sfide	33
Allegati	
<i>Intervento di Nicola Cotugno</i>	37
<i>Intervento di Gilberto Gillini - Maria Teresa Zattoni</i>	40
<i>Intervento di Pierfausto Frisoli</i>	49
<i>Approfondimento di Giancarlo Corsi</i>	56
<i>Approfondimento di Ennio Ripamonti</i>	70

2° CAPITOLO ATTRAVERSANDO IL “GUADO” *Rinnovarsi nelle competenze*

1. Introduzione	85
2. Parlano gli educatori	87
3. Le competenze: cosa sono	92
3.1. Le competenze di base dell'educatore	93
4. La competenza di progettualità sociale... e non solo di progettazione educativa	94
4.1. Mentalità progettuale	96
4.2. Step by step: come si costruisce un progetto?	96
4.3. Logica progettuale	98
4.4. Tecniche di progettazione	98
4.5. Il lavoro di equipe	98
4.5.1. Comunicazione	100
5. Le competenze gestionali	105
6. La formazione	107
7. Conclusione	108

3° Capitolo
COSTRUIRE NELLA COMPLESSITÀ
IL NUOVO EDUCATORE
L'atelier degli strumenti

1. Introduzione	111
2. Il coordinamento formativo... una sfida ulteriore e una proposta	112
3. Alcune note di metodo sulla formazione	113
3.1. Come si sceglie il formatore	115
3.2. La segreteria organizzativa	115
3.3. Il coordinatore o l'equipe di coordinamento	116
3.4. La gestione d'aula	117
3.5. la valutazione	117
4. Come costruire l'equipe (<i>chi scegliamo?</i>)	118
4.1. Come procedere	119
<i>Un possibile corso</i>	
1. <i>La lettura dei giovani e politiche giovanili</i>	121
2. <i>Il Concetto di educazione - Metodo educativo</i>	138
3. <i>Modelli educativi ed approccio ai giovani</i>	147
4. <i>I Modelli organizzativi</i>	154
5. <i>Il linguaggio dei giovani</i>	162
6. <i>Il gruppo</i>	167
7. <i>La progettazione e la progettazione educativa</i>	180
8. <i>La rete</i>	201
<i>Allegato</i>	
<i>Dal lavoro di rete all'analisi interorganizzativa</i>	211
Conclusioni	231
Bibliografia	245

PREMESSA

Nel 2008 la Federazione SCS/CNOS, ha sviluppato un progetto formativo dal titolo “Educare al tempo della complessità”, nato dalle parole del Superiore Generale dei Salesiani che esortava tutte le comunità educative ad impegnarsi nelle nuove frontiere delle povertà giovanili.

“In un mondo in cui i ragazzi sono traditi, disseccati, triturati, strumentalizzati, ... Occorre **curare lo sviluppo integrale dei giovani** mediante **una rinnovata scelta di un’educazione** che forma persone solidali, cittadini attivi e responsabili, persone aperte ai valori della vita, che rende capaci di vivere con senso, con gioia, con responsabilità e competenza. Un’azione educativa che si caratterizza per **una rinnovata scelta di condivisione comunitaria nei concreti luoghi di azione**. Per saper coinvolgere tutti i responsabili nelle diverse istituzioni e programmi educativi, creare in loro una coscienza critica delle cause della marginalità e dello sfruttamento giovanile, una forte motivazione che sostenga l’impegno quotidiano e un atteggiamento attivo e alternativo”...

Il paradigma culturale preso a riferimento per l’iniziativa è stata la **complessità**: caratteristica delle società economicamente sviluppate segnate da processi di modernizzazione, pluralità di appartenenze e di punti di riferimento (di tipo identitario, storico, valoriale). La complessità può essere declinata sia in rapporto al sistema di welfare, che in relazione alle nuove povertà giovanili.

Complessità sistemico sociale, tipica dell’attuale fase di sviluppo dei sistemi di welfare nel nostro paese: l’accresciuto numero delle relazioni, le novità normative con i conseguenti processi di ammodernamento nella gestione delle politiche sociali, dei ruoli e funzioni del Terzo Settore, comportano che le organizzazioni siano capaci di un continuo processo di cambiamento per collocarsi in modo efficace nel nuovo sistema di welfare che si va delineando, ponendo attenzione a non farsi assorbire da logiche d’impresa, alcune volte richieste dai settori lavorativi in cui esse operano.

La complessità sociale caratterizza anche l’attuale **condizione minorile**. Nella nostra società le categorie di **disagio** e **devianza** minorile si vanno sempre più caratterizzando, negli ultimi anni, per la complessità della loro evoluzione affrancandosi da motivazioni di solo ordine economico/strutturale. Con riguardo alla devianza, si riscontra una divergenza sempre più accentuata tra **qualità e quantità** con le manifestazioni connesse alla disgregazione e inadeguatezza familiare, inadempienza scolastica, con l’improvviso apparire di comportamenti devianti, anche violenti. In altre parole il disagio dei minori e dei giovani si sta caratterizzando per una sempre maggiore problematicità, come un fenomeno difficile da comprendere, interpretare e al quale fornire risposte.

Gli obiettivi del progetto sono stati duplici.

Rispetto alla complessità dei bisogni giovanili:

- adeguare l'azione degli operatori socio-educativi per rispondere con efficacia all'evoluzione dei bisogni giovanili, a partire dai giovani in maggiore difficoltà;
- sviluppare conoscenze ed abilità per approcciare ed intervenire sulle nuove povertà giovanili;
- incrementare le competenze degli operatori per mettere a punto percorsi individualizzati di inserimento e protagonismo sociale.

Rispetto alla complessità sociale:

- favorire un cambiamento organizzativo degli enti SCS/CNOS nella prospettiva di una capacità di formazione continua e di gestione del cambiamento;
- sviluppare competenze e conoscenze negli operatori per essere in grado di inserire i servizi socio-educativi nel sistema territoriale dei servizi alla persona.

Il progetto ha pertanto favorito l'incontro e lo scambio attraverso la formazione e il lavoro di accompagnamento organizzativo, tra operatori che lavorano nelle realtà educative federate SCS.

Dalla realizzazione del progetto formativo sono emerse alcune considerazioni che portano a dire che:

- Nessuna agenzia educativa può più assolvere al proprio compito da sola
- Il concetto di rete educativa deve essere sviluppato e portato avanti non solo a livello territoriale ma anche nelle politiche e concrete scelte nazionali
- È necessario trovare e migliorare le strade, le "pratiche" di costruzione di alleanze e percorsi di lavoro innovativi e aderenti alle esigenze locali
- È necessario adeguare le scelte e le proposte educative alle esigenze di cambiamento continuo e pertanto "attrezzare" sempre più gli educatori alla gestione personale ed organizzativa delle novità, delle proposte che i giovani portano.

IL TESTO: QUALCHE SPIEGAZIONE E NOTA DI METODO

La pubblicazione parte dall'idea di fondo che il progetto "Educare al tempo della complessità" ha lanciato e cioè che esista una complessità sociale, personale, collettiva e che all'interno di essa si debba essere capaci di continuare a fare proposte educative positive ed adeguate, caratterizzate dalla dinamicità che i tempi e le persone in crescita impongono.

Ciò che si trova nel testo non sono solo i materiali prodotti grazie al progetto ma una riflessione articolata che vuole anche offrire piste di lavoro a possibili “interlocutori”.

Il testo si rivolge pertanto a chi opera negli ambienti giovanili (scuola - animazione, oratori e associazioni) – promozione educativa (servizi promozionali nel disagio giovanile); a formatori di educatori, a coloro che hanno a vario titolo compiti educativi.

Proprio a partire dal concetto di complessità, il testo si presenta come un insieme articolato di materiali offerti al lettore con stili e approcci differenti.

È diviso in tre parti che sembrano avere vita propria ma che in un continuum possono essere invece considerate come momenti di approfondimento di un unico tema: l’idea è quella che possano essere lette tutte o solo alcune.

Proviamo a seguire il percorso del libro:

Il primo capitolo può essere considerato “una tavola rotonda a caratteri stampati”: viene messo in atto un “dialogo” tra esperti che si interrogano sulla vita di un giovane oggi. Può essere letta a livello individuale come fonte di riflessione o in gruppo sempre con lo stesso scopo, chiedendosi eventualmente “dove siamo noi? Cosa ne pensiamo? Siamo d’accordo o meno?”.

Il secondo capitolo invece parte dalle considerazioni di vita quotidiana fatte dagli educatori, che per primi affrontano le diversità, le richieste, le complessità dei singoli giovani che incontrano quotidianamente. Si tentano delle risposte o meglio si propone la strada dello sviluppo di competenze, partendo dalla definizione di cosa intendiamo per competenza, se ne mettono alcune sotto la lente di ingrandimento per definirne percorsi e contenuti. Anche in questo caso si vuole stimolare la riflessione comune: dove siamo noi come educatori, cosa manca nelle nostre equipe, su cosa possiamo crescere? Su cosa chiedere formazione?

L’ultima parte del testo è un percorso formativo vero e proprio, costruito grazie al lavoro progettuale e alla raccolta dei materiali e dei corsi realizzati nelle varie regioni; è un percorso di formazione replicabile perché sono stati inseriti sia i materiali che possibili fonti di approfondimento, ma l’idea anche che gli operatori possano scegliere anche solo uno dei temi affrontati e su questo riflettere insieme.

Il corso viene presentato in modo che si possa utilizzare per la formazione dei gruppi, richiede un po’ di studio iniziale in particolare da parte di chi solitamente gestisce la formazione, ma ha la pretesa di non essere rigidamente costruito: ognuno può prendere ciò che serve per esempio solo i materiali di approfondimento su un tema, oppure solo le esercitazioni o solo le slides o ancora solo i riferimenti bibliografici.

Il testo si è arricchito delle riflessioni dei relatori del Convegno finale e dei partecipanti al convegno stesso prodotte nei lavori di gruppo... molto materiale speriamo utile e non troppo disordinato ...buona lettura!

INTRODUZIONE

(L'introduzione al presente testo utilizza la relazione presentata da Fabio Attard
- Dicastero Pastorale Giovanile dei Salesiani -
al seminario "Educare al tempo della complessità" svoltosi a Roma nel febbraio 2010)

Il tema che ci siamo proposti per questi giorni è uno di quei temi che chiama in causa tutto ciò che noi siamo e rappresentiamo. È un tema che ci invita a riflettere sulla nostra prassi e allo stesso tempo, terminate queste giornate, ci incoraggia verso mete ancora più generose. *Educare al tempo della complessità* non è semplicemente una frase che può fare fortuna o meno, non è neanche uno slogan. Per tutti noi che siamo impegnati in prima linea con i ragazzi e i giovani, il titolo che ci accompagna in questi giorni ci parla in una maniera molto attuale e direi anche molto profonda. Siamo qui perché della nostra vita stiamo cercando di fare loro un dono. E lo facciamo proprio perché crediamo in loro.

Vorrei presentare la seguente riflessione partendo da una lettura dell'attuale situazione sociale, con alcuni suoi aspetti e punti interrogativi. Lo faccio perché quando noi parliamo di complessità, stiamo parlando di un vissuto concreto che ha radici sociali, che ha espressioni culturali, lo incontriamo nella storia e nella vita di ogni giovane. Non si parla della complessità come se fosse un fattore distante da noi.

Se mi permettete, vorrei sviluppare questa riflessione con lo stile di una serie di quadri. Mi immagino, insieme a voi, con un gruppo di ragazzi, in uno dei nostri cortili salesiani, in un giorno qualunque, quando sembra che sia noi, come educatori, come loro, i ragazzi, abbiamo deciso di passare un po' di tempo insieme. Credo che tutti abbiamo avuto queste occasioni dove si sente che i ragazzi hanno voglia di parlare, aspettando che qualcuno li ascolti.

1. DESIDERO ASCOLTARE LA TUA STORIA

Il primo quadro è quello della curiosità. Un quadro che è segnato da un desiderio di ascoltare il loro racconto, la storia della loro famiglia, dei loro compagni. Un quadro, però, che in qualche modo ci lascia alcune sfide non sempre risolte. Di questo quadro vorrei rilevare alcuni atteggiamenti e alcune realtà.

1.1. Contrasto

Una prima impressione è quella del contrasto: ci accorgiamo subito che tra ciò che loro stanno vivendo e ciò che noi abbiamo vissuto, sembra che non esista quasi nessuna somiglianza. È l'impressione di essere in un altro pianeta, di appartenere ad un altro genere di vita. Questa prima impressione è come un primo segnale che apre la strada ad altre convinzioni e fa vedere altri contrasti.

1.2. Diffidenza

Ascoltando la loro storia, ci rendiamo conto che la società del nostro tempo non c'è più e quella che c'è davanti a noi, troviamo difficoltà a farla nostra, non ci appartiene, ci è estranea. Viviamo in essa, ma proviamo diffidenza di fronte ad un modello sociale e culturale che non è più la continuazione di ciò che abbiamo vissuto.

Credo che questo rifiuto, questa diffidenza, il più delle volte abbia la forza di segnare la nostra lettura della situazione, il modo *in cui* leggiamo e percepiamo i nostri ragazzi, la maniera *in cui* in fine trattiamo con loro. Rischiamo di accettare, sì, di essere per loro educatori, ma, in fondo in fondo, progettiamo, senza dirlo, una distanza affettiva, un rifiuto che finisce per essere nascosto sotto il velo della pseudo-professionalità educativa.

Ascoltare la loro storia con questo atteggiamento interiore diventa una cosa non facile, insopportabile. Avvicinarci ai nostri ragazzi, rischia di diventare un impegno impersonale, perché, fondamentalmente, non ci sentiamo cittadini del loro mondo.

A questo punto, credo che dobbiamo ascoltare la controparte, la loro voce. Quello che ci chiedono i ragazzi è, prima di tutto, di incarnarci nel loro mondo, nella loro storia con condizioni ben precise: non ci chiedono di rinunciare alla nostra identità, non aspettano che rinneghiamo il nostro passato cambiandolo per il loro presente. Ci implorano di superare la diffidenza, desiderano che siamo presenti, così come siamo, facendo uno sforzo di incontrarli, di ascoltarli, e di accettarli così come sono. Uno sforzo che loro apprezzano molto quando veramente c'è. Al contempo, percepiscono benissimo quando non c'è.

1.3. La persona al centro

La società nella quale siamo cresciuti, la società moderna, anche se tutti sappiamo che non era perfetta, però aveva alcune sue caratteristiche che in qualche modo ci mancano: per esempio, sentiamo che la persona, con la sua autonomia insieme al primato della ragione, occupava un posto al centro delle preoccupazioni quotidiane. Guardiamo indietro nel tempo e ci accorgiamo che il nostro passato era segnato da una visione che era meno anonima e più comunitaria.

Oggi, sentiamo un certo impersonalismo, che è reale. E forse anche noi, senza saperlo, per difenderci, ci troviamo inghiottiti in questa logica e la applichiamo. Il ritorno al passato invece di essere un ritorno verso una fonte che ispira un futuro migliore, rischia di essere come le cipolle di Egitto, un ritorno che ci irrigidisce e ci chiude ancora di più.

E le conseguenze per noi educatori non sono indifferenti. Alla chiamata ad essere profeti, all'urgenza di facilitare processi che recuperano il soggetto come persona, rischiamo, se non stiamo attenti, non solo di non esserlo, ma peggio ancora di essere collaboratori di una logica pessimista e negativa. Una logica

che privilegia il primato dell'individualismo sulla logica della fraternità e della comunione. Una logica della chiusura, invece di una logica di solidarietà.

E qui è veramente il caso *in cui*, prima che parli la bocca, parlano le nostre azioni, le nostre scelte, i nostri atteggiamenti.

Dall'altra parte, vediamo e sperimentiamo, che quando ci mettiamo, con sincero e dedicato impegno, a costruire proposte ed esperienze di solidarietà con i nostri giovani, loro rispondono con una generosità che ci sorprende. Basta un accenno alla vasta area di volontariato per capire bene quello a cui sto alludendo. Ecco di nuovo una contraddizione del nostro tempo post-moderno: si ha l'impressione di una grande apatia, ma, allo stesso tempo, di una grande voglia di mettersi in gioco; un anonimato quasi programmatico, ma, allo stesso tempo, una gran voglia di incontrarsi, di conoscersi, di aiutarsi.

E noi, educatori, ci troviamo in questo mare magno di indecifrabili proporzioni.

1.4. La Chiesa

Nella società che abbiamo conosciuto noi, pur nella contrapposizione, qualche volta anche nel conflitto, la **Chiesa** rimaneva un soggetto importante. Siamo cresciuti dentro un'esperienza dove la Chiesa, con tutto ciò che rappresentava, la vita religiosa, i valori religiosi, i riti, il patrimonio culturale, era riconosciuta come un elemento importante ed indispensabile, del vissuto sociale. Anche quando era rifiutata, o contrapposta, in qualche modo rifletteva il bisogno che ci fosse.

Nella nostra attuale esperienza educativa nel mondo giovanile, invece, abbiamo l'impressione che sia tutto il contrario. Non solo manca l'apprezzamento alla dimensione religiosa, non solo manca la contrapposizione, anche quella del conflitto a proposito del religioso, ma ci troviamo di fronte ad una pura e sincera ignoranza totale del religioso nella sua totalità.

Ci sentiamo spiazzati. Sembra che manchino gli agganci valoriali che possono servire da bussola, da punto di riferimento comune. Quelli che erano i punti saldi di convergenza, scontati per noi, ai nostri ragazzi, il più delle volte, non dicono più niente.

Ed anche qui, ci troviamo in un vero e proprio dilemma. Di fronte all'assenza del religioso come lo abbiamo conosciuto noi, notiamo una grande sete e fame di spiritualità. Senza addentrarmi troppo in questo tema, d'altronde di grande importanza per la pastorale giovanile, non possiamo ignorare gli studi e le ricerche *in cui* tutti stanno affermando la grande voglia dei giovani che si manifesta nella ricerca del senso.

Certamente non è, e non sarà, una ricerca con le stesse nostre modalità. La loro ricerca è segnata da quelle dimensioni di autonomia, di individualismo di cui sono eredi. Spetta a noi cogliere la domanda e educarla al fine che sia veramente colta nella sua veracità per il bene degli stessi giovani. Sappiamo, però, che non è facile. Ma il non essere facile, non deve mai dare ragione all'abbandono o, peggio ancora, alla sottovalutazione della loro sete.

Permettetemi un piccolo racconto. Una volta, predicando a un gruppo di giovani sacerdoti, uno di loro, parroco in una parrocchia media, mi raccontava come parte del suo ministero consisteva nel visitare la scuola elementare. Una volta, all'inizio dell'anno scolastico, telefonò alla maestra per dirle che avrebbe visitato la scuola e si sarebbe fermato nella sua classe. Il giorno della visita, la maestra lo accoglie fuori dell'aula per raccontargli quanto capitò il giorno prima. Informando i bambini che l'indomani sarebbe venuto il prete a far loro visita, uno dei bambini, con tutta semplicità e naturalezza, le chiese: "Maestra, cosa è un prete?". Il sacerdote giovane mi disse che per lui era stata una bella lezione di inculturazione!

Vi invito a immaginare il futuro di questo ragazzo, le domande che porrebbe e le sfide che da tutto ciò provengono!

1.5. L'ambiente educativo e la famiglia

Il quarto punto sul quale mi soffermo è il tema della esperienza/ambiente educativo insieme a quello della famiglia. La memoria che abbiamo della nostra esperienza educativa, il paradigma che noi portiamo dal nostro vissuto educativo, contrasta fortemente con quello che dobbiamo affrontare oggi. Al posto di una educazione molto verticale, e qualche volta anche un po' rigida, oggi ci troviamo chiamati a vivere una forte dimensione comunitaria con un atteggiamento molto flessibile. Sentiamo, alcuni di noi, che manca quel senso di rispetto che nel passato sembrava scontato.

A proposito di tutto questo: rispetto, gerarchia e altro, è molto pertinente il tema della famiglia, con la sua valenza decisiva. Mentre nel passato il contatto tra famiglia e scuola, tra famiglia e oratorio, era bastante, vivo, oggi ci troviamo davanti ad un netto deficit. Il contatto tra scuola e famiglia, essendo tutti d'accordo sulla sua valenza ancora decisiva oggi, sappiamo, però, che è una zona che necessita molta attenzione.

In una società dove per vari motivi, *in primis* quelli economici, la presenza dei genitori è meno visibile, tutto questo incide sui nostri ragazzi. Mentre prima la famiglia era il luogo della memoria, la fonte della scoperta e del vissuto dei valori, promotrice di esperienze, adesso tutto questo è in forte calo.

Eppure, la voglia di famiglia, la voglia di essere accompagnati da una paternità e maternità autentiche non è stata mai così candidamente espressa. Di fronte alla situazione di giovani orfani con genitori viventi, a noi educatori spesso capita di dover affrontare la rabbia del vuoto e il pianto del desiderio. La rabbia del vuoto, talvolta espressa con violenza e aggressione, non può trovare in noi dei giudici pronti a giudicare il gesto, che altro non è se non una conseguenza. Dietro la rabbia e l'aggressione c'è un cuore ferito che, il più delle volte, non ce la fa più. La scuola, il processo educativo, spesso, è chiamato a supplire questo vuoto.

Non è facile vivere la paternità e la maternità con chi la cerca disperatamente, ma sicuramente è una chiamata nobile che esige da noi una risposta generosa e intelligente.

1.6. Adulti significativi

In stretta relazione con il tema della famiglia, presento quello che comunemente oggi chiamiamo come “**adulti significativi**”. Si sente la mancanza di modelli che indicano la via, che hanno la capacità di ispirare il cuore dei giovani. Come adulti noi stessi, credo che dobbiamo fare attenzione a non cadere in quella facile conclusione superficiale, radicando tale fenomeno nel rifiuto dei giovani di ascoltare o di obbedire.

A chi vive nel deserto della significatività, senza aver scelto di abitarci, non può essere accollata la colpa della siccità valoriale.

Caso mai, se dobbiamo reagire, e questo in positivo, sarà più giusto chiederci se abbiamo mai avuto la pazienza e il coraggio di ascoltare le grida di senso e la sete di Dio che i giovani portano dentro di se, nascosti sotto forme nuove di linguaggio e di paradigmi.

Essere adulti significativi implica una forte dose di autoconsapevolezza, quella dei propri limiti e quella delle proprie possibilità. Insieme ad essa si sente anche il bisogno di una forte dose di coraggio, di audacia. I giovani non si aspettano che i loro educatori siano persone perfette, ma che siano persone autentiche, persone credibili che vivono ciò che predicano e testimoniano ciò che professano di essere.

In un ambiente dove abbondano proposte superficiali, i giovani non hanno tempo per coloro che progettano falsità o mandano messaggi di ambiguità. I giovani prendono sul serio solo quegli educatori che sono autenticamente impegnati in una personale ricerca del senso; quegli educatori pronti a offrire non parole di condanna, ma spazio di crescita, non giudizi affrettati, ma parole di conforto e di coraggio verso una visione più sana della vita.

2. COSA CI RIMANE?

Dall’ascolto, curioso, della storia dei nostri giovani, questo primo quadro, passiamo al secondo quadro: composto da un gruppo di educatori ed educatrici, pensando, riflettendo e discutendo sui nostri ragazzi. Quello che abbiamo colto dal primo quadro non può lasciarci indifferenti. Ci sono delle conclusioni da trarre molto importanti per il nostro cammino. L’ascolto rispettoso, evidente nel primo quadro, è un atteggiamento che alla fine ci permette di operare quella sintesi che serve per vivere in maniera significativa la nostra missione.

2.1. Sentirsi non più adeguati

Certamente, in questo tempo di trasformazioni e cambiamenti come educatori sorvola sulle nostre teste quel **sentirsi non più adeguati** a quella che è la lettura delle problematiche, ma anche delle esigenze quotidiane dei ragazzi. E tale sentimento, facciamo bene a non dimenticarlo, anzi a chiamarlo per nome. Detto

questo, però, non ci diamo per sconfitti, prima di tutto perché non lo siamo, e secondo, perché i nostri ragazzi ci chiedono di non gettare la spugna.

Cosa allora rimane con noi di tutto questo e ci incoraggia per il futuro?

Per spiegare i vari elementi che vedo in questo quadro, mi riferisco al libro *Emergenza educativa e oblio del perdono*, di Giuseppe Vico.¹ All'inizio della sua riflessione, pone una serie di affermazioni che mi paiono elementi che illuminano bene questo quadro.

2.2. Lo spazio di sacralità

La prima cosa che è bene far risaltare è il punto di partenza che noi scegliamo per affrontare la nostra missione. In altre parole, lo spazio della nostra riflessione e l'ambiente della nostra lettura bisogna che siano spazio e ambiente di sacralità. Non possiamo incontrare la sfida dell'educare se non partendo e nutrendoci della dimensione della sacralità della vita. Non si educa per un motivo futile: si educa per un motivo che conferma e proclama la dignità della persona, il rispetto dei suoi diritti, delle sue giuste attese. Non si può educare la persona per un fine di utilità: l'educando non è un oggetto da plasmare, ma un soggetto da accompagnare. Non si può neanche educare trattando l'educando come puro recipiente di conoscenza, senza contemplarlo come soggetto chiamato a scoprire la bellezza della sapienza.

Scrivono Vico: "l'emergenza (educativa) non può essere analizzata e compresa se non alla luce di un itinerario costruito sull'ascolto dell'interiorità".²

E qui mi pare di vedere come la proposta lasciataci da Don Bosco, il tema della religione nel Sistema preventivo, sia una dimensione da valutare nel nuovo contesto della post-modernità. La dimensione della interiorità, da parte dell'educando, apre tutto un orizzonte dove le sfide e i problemi, non si presentano come cose da risolvere nel contesto del vissuto educativo. Senza nulla diminuire della loro importanza, e alcune volte della loro grave serietà, lo svolgersi del cammino educativo, sfide e problemi compresi, va posto dentro una cornice più grande – quella della sacralità – percepita come fonte nella esperienza della interiorità.

In questo contesto, il senso del sacro, il senso di Dio e la dimensione religiosa non possono più essere interpretate soltanto come azioni da fare o riti da celebrare. Questo è stato così per noi. Per i nostri ragazzi, a lunga gettata, il senso del sacro inizia là, dove noi accettiamo di porre le nostre basi, di radicare la nostra lettura e di far maturare la nostra proposta. Se il nostro rapporto con i ragazzi manca di questa dimensione, essenziale ed indispensabile, allora rischiamo non solo di confondere le opportunità chiamandole problemi, ma anche di fallire nell'iniziare processi e nel favorire relazioni che abbiano la capacità di toccare nel profondo l'anima del ragazzo. Se manchiamo noi di partire da questo spazio

¹ G. Vico, *Emergenza educativa e oblio del perdono* (Vita e Pensiero, 2009) pp. 3-4.

² G. Vico, *op. cit.*, p. 3.

sacro, come possiamo pretendere di far partire processi che arrivano all'anima dei nostri giovani?

2.3. L'imprevedibilità

Il secondo punto che rimane con noi è la dimensione della imprevedibilità. La presenta così Vico: "paradossale: siamo ogni giorno alla presa con il tempo e, nei momenti cruciali, esso ci sfugge e ci lascia soli a fare i conti con l'imprevedibile... L'emergenza ha in sé questo duplice aspetto: arrivare e fuggire; saldare un conto e farci sentire creditori; credere di avere in mano qualcosa e vedere che quel qualcosa sta sfuggendo senza seguire strade".³

Il discorso della imprevedibilità ha la capacità di toglierci tutto l'ossigeno che necessitiamo in questa impresa educativa. Noi, figli e figlie della modernità, dove causa ed effetto devono camminare sempre ed insieme, la logica del seminatore, il più delle volte, la abbiamo persa. Riconosciamo che anche noi nella avventura educativa, spesso cadiamo nell'efficientismo educativo: vogliamo i risultati. Eppure sappiamo bene che educare è seminare nel buio, seminare con la speranza certa che ciò che va condiviso con autenticità e con intelligenza, a suo tempo raggiunge il bene voluto.

Quante volte abbiamo avuto noi la possibilità di incontrare ex-allievi, che forse non erano precisamente copioni di Domenico Savio, e ci hanno dato filo da torcere, che poi ritornano con un apprezzamento non tanto per le belle cose dette o fatte ma per l'atteggiamento affettivo che abbiamo tenuto anche quando il vento soffiava fortemente contrario.

Mi ricordo una volta incontrai un ex-allievo, che faticava molto nella scuola. Dopo dieci anni dalla sua partenza ritorna per salutarmi e parlare un po' della sua esperienza nella casa nostra che per alcuni anni era l'unica sua casa. Io gli domandai: "Ti ricordi la materia che vi insegnavo?" Mi risponde così: "Padre, tu sai benissimo la fatica che facevo. Certo che non mi ricordo, però una cosa non dimentico mai: eravamo felici. È questo che porto sempre nel mio cuore".

Chissà quanti giovani e ragazzi noi qui possiamo ricordare che non ci ispiravano granché, ma al loro ritorno tutti ricordano ciò che continua a farli felici. Ragazzi segnati dall'imprevedibilità, ma anche portatori di quella nostra speranza, che nonostante tutto, non delude.

2.4. Tempi lunghi

Educare non è una operazione matematica. Educare è un cammino, il più delle volte lungo e faticoso. Però, il cammino educativo non mai è un'esperienza di passività, tanto meno di rassegnazione. È un cammino che si ispira molto al cammino di Emmaus: da parte di chi accompagna vediamo l'atteggiamento di ascolto della percepita disfatta dei due discepoli, che hanno perso la speranza.

³ G. Vico, *op. cit.*, pp. 3-4.

Accettazione di percorrere la strada sbagliata pur di sostenere l'animo irrequieto di chi ha perso anche la fede. Per sollecitare, infine, sempre seguendo la direzione sbagliata, un atteggiamento di ascolto a un messaggio che va controcorrente, che cambia tutta la loro percezione. Un ascolto che, come sappiamo, ravviva la carità, apre l'animo all'accoglienza, e di lì a poco, il ritorno.

Vico parla di questa dimensione dei tempi lunghi con la stessa logica dell'icona di Emmaus: "l'emergenza ci sfida improvvisa e in tempi lunghi. Va ascoltata e interpretata, non solo nei disagi o nelle aspettative che suscita, ma soprattutto nelle ragioni profonde e sibilline con le quali si presenta a sollecitare e a invitare a farne ermeneutica".⁴

Fare ermeneutica, vuol dire saper interpretare non solo ciò che ci colpisce a prima vista, ma ciò che sta nascosto; vuol dire captare il significato non nella chiusa scatola dell'immediato, ma contro lo sfondo più ricco e significativo delle potenzialità offerte. Fare ermeneutica vuol dire anche favorire quei gesti che toccano le piccole cose della vita, per saper, con gentilezza e intelligenza, preparare gli animi alle cose grandi della vita.

Su questo punto si esprime molto bene il nostro confratello salesiano, Sandro Ferraroli, ricco di una lunga esperienza di psicologo e di consulente educativo. Nella sua ultima opera *Educare si può*, tra i tanti temi che presenta, commenta anche questa dimensione dei tempi lunghi, come tempi di opportunità: "partire dalla pedagogia delle piccole cose quotidiane e andare alla ricerca di figure in carne e ossa, come si suol dire, e coglierne le forti testimonianze, costruite con forte volontà e spirito creativo nella pazienza sul tempo educativo, sulle piccole cose della vita che, solo la pazienza e la speranza di chi conosce l'erranza educativa, sa orientare e promuovere nella progettazione concreta di eventi, dei quali la persona rimane indiscussa protagonista".⁵

Sempre, il giovane, il ragazzo, rimane al centro della nostra attenzione, senza mai dimenticare lo sforzo e la fatica che ci costa per accompagnarlo.

Permettetemi, ancora una volta, un piccolo racconto. Mi racconta un salesiano che ha lavorato per alcuni anni in un collegio di scuola media-superiore, che durante un anno particolare notava come uno degli studenti, appena arrivati nel collegio, mostrava segni di irrequietezza, di tristezza. Lui cercava di essergli vicino, di incontrare i suoi genitori per vedere se ciò che notava aveva una base di verità. Passano quattro anni, con gli stessi segni, senza che il salesiano fosse riuscito a fare un passo in più. Un bel giorno, questo ragazzo chiede di parlare a questo salesiano. Fu un momento di condivisione che confermava i timori che si sospettavano. Non tutto andava bene a casa, e non tutto era rose e fiori nella sua fanciullezza. Aveva bisogno di essere sentito, ascoltato. Aveva bisogno di parlare con qualcuno. Quello che è interessante è la risposta del ragazzo alla domanda del salesiano: "perché non hai parlato prima?" Il ragazzo rispose seccamente: "aspettavo, per vedere se potevo fidarmi di te!".

⁴ G. VICO, *op. cit.*, p.4.

⁵ SANDRO FERRAROLI, *Educare si può. Famiglia e scuola insieme* (Elledici, 2010) p. 26.

I tempi lunghi non sono tempi persi, neanche tempi inutili. Sono tempi nei quali si costruisce la fiducia, si conferma quella vera amicizia preventiva, che vede e desidera solo il bene del ragazzo, niente di più, niente di meno.

2.5. L'emergenza – sintomo di speranza

Infine, chiudiamo la lettura di questo quadro con il rilievo della speranza. Se guardiamo alla storia della Chiesa, notiamo come nei tempi più critici della storia dell'umanità, la Chiesa era lì presente per proporre e non per piangere. Dai grandi monasteri dopo la caduta dell'Impero Romano dell'Occidente, la rinascita carolingia, lo sviluppo delle grandi università nel medioevo, per continuare poi alla grande proposta educativa al tempo del Concilio di Trento in poi, primi fra tutti i Gesuiti, per arrivare alla grande espansione dell'800, vediamo come la proposta educativa, che camminava sempre in convergenza con quella caritativa, ha fatto sì che la comunità credente non si sia mai tirata indietro. Nei momenti decisivi la Chiesa c'era, con la sua proposta forte e lungimirante, a favore di quei processi educativi integrali che della conoscenza hanno fatto un'esperienza della sapienza.

Le parole di Vico entrano in questo processo storico, di cui noi oggi siamo chiamati ad essere i continuatori: "l'emergenza è sempre un **sintomo di speranza** e la sua declinazione nei meandri delle esistenze non può prescindere dalla fatica, dalla pazienza, dal rischio intenzionale della cura e della relazione di aiuto, dalla perseveranza sui fondamenti e sui fini del promuovere formazione e del formarsi come uomini sempre più edotti in ordine al fatto che il loro cammino è pur sempre quello di diventare sempre più uomini".⁶

Il *Progetto culturale* della Conferenza Episcopale Italiana, presentato nella pubblicazione *La sfida educativa*, quando commenta questo aspetto in relazione alla comunità cristiana, presenta la figura di Don Bosco nella logica della speranza: "tra le esperienze educative dell'Ottocento non si può non ricordare quella di don Giovanni Bosco (1815-1888), uomo d'azione, creatore di numerose opere per i giovani dei ceti popolari, che giungono nella città di Torino in cerca di lavoro, sradicati dalla famiglia, in balia di se stessi. Don Bosco si dedica ai giovani mettendosi alla loro ricerca e incontrandoli là dove si trovano: carceri, cantieri, botteghe, piazze, contrade. Attento al loro mondo e solidale con i loro interessi ed esigenze, convinto assertore del «sistema preventivo» ispirato alla «amorevolezza» e al clima di famiglia, privilegia le relazioni personali, per promuovere il raggiungimento di mete educative attraverso il dialogo, la corresponsabilità, la crescita personale e di gruppo".⁷

In un periodo di grandi cambiamenti, sociale, politico, culturale e educativo, Don Bosco guarda al momento presente all'insegna della opportunità e non del

⁶ G. VICO, *op. cit.*, p.4.

⁷ *La sfida educativa* (a cura di) COMITATO PER IL PROGETTO CULTURALE DELLA CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA (Editori Laterza, 2009) p. 74.

problema. Interpreta la sfida come un momento di speranza, speranza per i giovani che incontrava. Sono gli stessi giovani che a noi oggi chiedono che, come Don Bosco, li guardiamo con gli occhi della speranza che apre loro opportunità di crescita umana, spirituale ed intellettuale.

3. ALCUNE LINEE PROGETTUALI

A questo punto vorrei condividere alcune linee che possono ulteriormente aiutarci in questi giorni. Mi riferisco ad una riflessione di Don Juan Vecchi in una delle sue lettere, con il tema “Io per voi studio...”.⁸ Don Vecchi si sofferma sulla *significatività della missione educativa* e le sfide ed opportunità che ne provengono, proprio in un tempo, come dice lui, che è segnato dalla complessità.

Una **prima linea** potrebbe essere quella di un realismo che ci chiede un atteggiamento positivo: “sentiamo in forma pressante l’esigenza di migliori livelli formativi nell’area preferita della nostra missione: l’*educazione*. Dobbiamo, infatti, far fronte alla complessità e molteplicità in cui i giovani si trovano immersi e ai problemi che l’ambiente pone alla crescita umana e alla fede, **sapendo**, allo stesso tempo, **trarre frutto dalle sue innumerevoli possibilità**”.

Credo che qui abbiamo una prima chiave di lettura già accennata in precedenza: non aver paura, ma con generosità e intelligenza leggiamo l’attuale situazione e la affrontiamo all’insegna delle sue “innumerevoli possibilità”. Questo non è il tempo di prendere le distanze e condannare; piuttosto è il tempo che ci chiede di rimboccarci le maniche.

La **seconda linea** che ci offre don Vecchi è il bisogno indispensabile della riflessione. Con la sola generosità rischiamo solo di voler bene ai ragazzi in una maniera che non li raggiunge, in un modo e in una misura che non tocca le loro necessità e i loro veri bisogni: “la nostra collocazione educativa richiede, perciò, un **approccio riflesso alla cultura** che consenta di aggiornare contenuti e metodologie per venire incontro alle domande di senso e di vita dei giovani”.

Il che vuol dire che la loro storia, il loro vissuto non è solo un recipiente della nostra benevolenza. Al contrario deve servire per aiutarci a capire quello che stanno vivendo e, con umiltà, incarnarci nella loro storia, portando in noi quell’amorevolezza che ci fa apprendere il loro stesso linguaggio, cercando di declinarla con il loro vocabolario, traducendola nei loro paradigmi.

La **terza linea** tocca le **competenze necessarie**. Scrive don Vecchi: “d’altra parte, **competenze adeguate e riconosciute** sono esigite oggi anche dalla diversificazione e complessità degli interventi educativi, che comportano conoscenze più complete e pratiche più consolidate. Una debole qualità professionale impo-

⁸ DON JUAN VECCHI, “Io per voi studio...”. *La preparazione adeguata dei confratelli e la qualità del nostro lavoro educativo*, in ACG n. 361; le citazioni che seguono appartengono a questa lettera. Don Vecchi fa un forte riferimento alla *Relazione al CG24 sullo stato della Congregazione*, pp. 263, 267.

verisce la proposta educativa, diminuisce l'incidenza del nostro operare e, aggravandosi, potrebbe tagliarci fuori dal campo dell'educazione. Avvertiamo questo rischio soprattutto in alcuni ambiti in cui le novità appaiono più evidenti, come la comunicazione sociale, il mondo universitario, le aree del «disagio giovanile»...».

Qui siamo sul terreno del contributo necessario e valido delle scienze umane, tra l'altro. Sappiamo bene come in alcuni settori la convergenza tra carisma e scienze umane, anche se inizialmente sembra difficile e faticosa, risulta una esperienza positiva per ambedue i protagonisti. L'esperienza di molte proposte salesiane che, in una maniera chiara e attenta, ha saputo creare convergenze con le scienze umane, con il loro contributo competente e professionale, non solo risultava di grande beneficio alla nostra proposta educativa, ma lo stesso dialogo con il carisma salesiano finiva per arricchire, in una maniera molto apprezzata, le stesse scienze umane.

Infine, la **quarta linea** tratta quella dimensione dalla quale oggi, più che mai, non possiamo fare a meno – **la qualità**. È una dimensione che non solo raffina il nostro approccio alle sfide che abbiamo, ma, in più, ci spinge a cercare tutto il possibile con la sola finalità di servire nel miglior modo possibile i nostri giovani.

Scrivono don Vecchi a proposito: “pur sapendo che a volte dobbiamo rispondere alle urgenze con realismo, e siamo sempre disposti a farlo, è doveroso affermare che **le nostre possibilità future nel campo educativo si giocheranno sulla qualità**. Per cui, se è vero che a volte “l'ottimo può essere nemico del bene” («meglio un po' che niente»), è anche vero che non possiamo esporci ad una forma generale di pastorale ed educazione che rischia di dequalificarci e non raggiungere le finalità del nostro servizio”.

La chiamata ad un realismo sano non deve mai condurci ad un compromesso sulla qualità. Indebolire la qualità della proposta, a lunga gettata, ci chiede un prezzo molto più alto da pagare. ‘Fare bene il bene’ significa servire i giovani usando tutte le forze a disposizione e sfruttare con intelligenza tutte le possibilità che abbiamo. Abbassare la qualità della proposta, per fare di più, rischia a lungo termine di farci fare i conti con esiti non voluti.

CONCLUSIONE

Concludo il mio intervento offrendo due spunti dal discorso che il Rettor Maggiore, don Pascual Chavez, ha rivolto alla Famiglia Salesiana, il 19 dicembre 2009, a Torino.

Parlando del tema *ritornare a Don Bosco*, scrive il Rettor Maggiore: “Don Bosco comprese la propria vita come vocazione e come missione; egli si sentiva chiamato da Dio ed inviato da Lui ai giovani. Difatti egli si fece santo consegnandosi completamente ai giovani, vivendo in mezzo a loro, amandoli come forse nessun altro santo li amò. Ecco il segreto della sua santità e del suo suc-

cesso come educatore, prete, fondatore: il primato di Dio. Solo Dio fu il centro di gravità della sua azione, la sorgente della sua vita teologale, la fonte della sua passione apostolica”.

Ritornare a Don Bosco non è completo senza *ritornare ai giovani*. E per questo continua il Rettor Maggiore: “oggi tutti noi siamo interpellati dai giovani, dalle loro sfide ed attese di vita, libertà e amore, dalla difficoltà di comprendere il loro linguaggio. E non c’è altra alternativa che quella di andare incontro a loro, di fare, come Don Bosco, il primo passo, di ascoltare ed accogliere le loro attese e aspirazioni, che per noi diventano opzioni fondamentali. Tutto ciò parla di un’accoglienza incondizionata dei giovani come punto di partenza per costruire un rapporto educativo efficace. Non ci si dovrebbe mai dimenticare che i giovani per noi non sono un passatempo e nemmeno un lavoro da cui sbrigarsi il più presto possibile e in qualsiasi modo. I giovani per noi sono missione, sono la ragione del nostro essere, sono ‘luogo teologico’ (cfr. Cost SDB 95), sono la strada della nostra esperienza di Dio e della nostra santificazione, perciò sono la parte migliore della nostra eredità”.

Che tutti noi sappiamo cogliere questo invito: fare della memoria di Don Bosco una forza che sostiene la nostra fede, un tesoro che ci rende sempre ricchi di speranza, e una luce che illumina il nostro essere carità per loro.

Grazie.

Particolare della stanza di Don Bosco, Sacro Cuore - Roma



Basilica Sacro Cuore - Roma



Pierfausto Frisoli



Pasqual Chávez



Maria Teresa Zattoni
Gilberto Gillini



Nicola Cotugno



Giancarlo Cursi

Sei educatori si incontrano a Roma per condividere fra loro i tratti salienti di un cambio epocale, a cavallo di due millenni, nelle esperienze e nei vissuti degli educatori, fra i giovani di oggi.

I nuovi vissuti dei giovani italiani mettono in discussione gli approcci e gli stili educativi correnti, con l'emergere di una forte istanza di rinnovamento.

L'azione è stata creata concatenando i contenuti degli interventi di Don Pierfausto Frisoli, consigliere della Congregazione Salesiana per l'Italia e il Medio Oriente, Maria Teresa Zattoni e Gilberto Gillini esperti di pedagogia familiare, Nicola Cotugno insegnante membro del team dell'ITIS "Galileo Ferraris" di Napoli - Scampìa, espressi durante il Seminario finale di Educare al tempo della complessità, attorno a tre importanti affermazioni del Rettor Maggiore dei Salesiani sul cambio in atto nel mondo dell'educazione, tratte dalla sua ultima lettera sulla Pastorale Giovanile dei Salesiani (25-04-2010).

I testi integrali degli interventi utilizzati vengono, per completezza, riportati in allegato alla fine del capitolo.

1° Capitolo

Educazione... si cambia! Le nuove sfide educative

Cursi - Ben trovato don Pascual, è bello incontrare il successore di don Bosco in questa città, sempre ricca di sfide educative.

È proprio da qui che lui, l'amico dei giovani, nel 1884 chiedeva ai suoi compagni di rivedere la loro missione stando attenti ai cambiamenti dei ragazzi.

Affacciandosi da qui li vedeva, come li puoi vedere ancora oggi incrociare per la stazione di Roma: è un nodo sempre più battuto nelle loro rotte imprevedibili e sempre più lunghe!

Da questa finestra aperta sui giovani, da sempre "pericolanti", come lui sapeva conoscerli e capirli, ancora oggi appaiono anime in cerca di un paradiso, viandanti assetati di esperienze e di... significati. Forse ancora molto soli, pur in mezzo alla folla o ben inseriti nelle loro irrinunciabili aggregazioni.

1. IL CAMBIO

Chávez - *Gli ambienti e i contesti, sociali ed ecclesiali, si sono profondamente trasformati. I giovani vivono nuovi valori e hanno nuovi criteri di vita, che costituiscono una vera nuova cultura; gli anelli tradizionali della trasmissione culturale e religiosa: la famiglia, la scuola, la Chiesa... si sono indeboliti e sovente sono entrati in crisi. La situazione nella quale si deve attuare l'impegno educativo e pastorale è diversificata e in continuo cambiamento.*

Cursi - Ho capito infatti che ci troviamo qui, oggi pomeriggio, con questi amici che ci hanno seguito nell'esperienza italiana di "Educare nel tempo della complessità", per cogliere i segni e le sfide educative che ci presentano i ragazzi di oggi.

Una grande passione educativa, come quella di un salesiano che investe la vita per la loro piena realizzazione, non può che accorgersi di come i nuovi vissuti dei giovani spazzano le attuali offerte educative.

E lei professore, che li incontra alla periferia di Napoli, dove coglie i cambiamenti più critici per l'impegno della scuola?

Cotugno -

- La nostra società è attraversata da **crisi valoriali profonde**: materialismo e consumismo spinti, assenza di ideali e di valori etici propongono ai giovani scenari abbaglianti e fortemente disorientanti: i modelli culturali di riferimento spesso sono deboli e diseducativi, ma di notevole fascinazione.
- **L'avvento dei nuovi media** sta modificando radicalmente strumenti e modalità attraverso cui circolano informazioni e conoscenze, incidendo nelle abitudini e nella cultura di noi tutti e dei giovani in particolar modo.

- **Le nuove tecnologie** della informazione e comunicazione (TIC), *contaminando* e trasformando i preesistenti codici di comunicazione (scritto, orale, visivo), **stanno configurando nuovi linguaggi**.
- Queste trasformazioni avvenute nelle TIC hanno inciso in profondità, in special modo nei *nativi digitali*, **variandone abitudini, cultura e anche forma mentis**.
- **I nostri giovani sono quindi mutati** – ad esempio sono in grado di fare nello stesso momento più cose, *multitasking* – **ma appaiono spesso in stato confusionale**, storditi da tecnologie e strumenti che usano disinvoltamente ma non dominano, affascinati perché **si sentono protagonisti, in un mondo massificato che quasi sempre li trascura**.
- Il successo di facebook o you-tube non è solo legato alla voglia di comunicare on-line ma a quella **esigenza di sentirsi importanti e protagonisti, che l'attuale vuoto di valori etico-sociali amplifica**. L'uso eticamente improprio dei social network è reativo, segnale di un'autentica deriva culturale: attraverso bravate, bullismi, micro-macro violenze da branco ecc, si espone a tutti un moderno trofeo mediatico, ispirato a quello stile *trash* che imperversa in televisione e che tanto funge da *cattivo maestro* per noi tutti, ma in modo deleterio per le giovani generazioni.

Cursi - Eh già professore, so che il vostro team di insegnanti a Scampia si deve continuamente reinventare per far sperimentare ai ragazzi il gusto di esprimere con competenza il loro mondo interiore e i loro messaggi alla società ed ai coetanei.

Però è vero che, fin tanto che il loro tempo si spende nei rapporti “virtuali e telematici”, proteggendosi dall'impegno di relazioni autentiche e continuative, in cui l'altro non è solo “utile”, un “contatto” che ti dà potere e prestigio, ma un amico da condividere e, spesso, da aiutare... come direbbe Maria Teresa, il loro protagonismo resta... su certi piani della concretezza... limitato.

Sappiamo già che i loro spazi di protagonismo sono estremamente ridotti da una società a maggioranza di anziani che faticano a “far spazio” dando fiducia ai giovani. I giovani sono più rilevanti come consumatori o, quando accettano di lavorare, modestamente retribuiti.

Sappiamo che anche le loro famiglie, molto compensative per surrogare le assenze dei genitori, li riempiono di opportunità ma li privano di impegni, responsabilità, compiti, lasciandoli “inabili alla responsabilità”...

Zattoni - E, allora, addio protagonismo dei giovani; le premesse cui abbiamo accennato sono le premesse per ridurre i giovani a utenti (utenti che spariscono, sono inesistenti quando non consumano). Fatto è che la famiglia è figlia del nostro tempo; per usare un'immagine fulminante di uno scrittore francese Pascal Bruckner, da cappa di piombo quale era, si trova ad essere tenda bucata,¹ dove il

¹ «La famiglia un tempo pesava su ognuno di noi come una cappa di piombo; oggi ricorda quelle tende bucate che lasciano passare l'aria e la pioggia» in P. BRUCKNER, *L'era della quasi-famiglia*, in “Sole 24 ore”, 14/12/2008, p. 29.

termine tenda allude alla provvisorietà, alla nefasta non-permanenza dei legami e l'essere bucata allude all'essere inerme rispetto ai venti, alle mode, alle influenze che la circondano.

Dove va allora la famiglia? Va dove vanno i suoi figli, i suoi giovani: in una società non solo liquida, ma in un tempo «puntillistico», per usare una non felice espressione di Z. Bauman,² per dire un tempo assolutamente frammentato. Diciamo: un tempo presente che non ha più a che fare con l'*hic et nunc*, cioè il presente dimensionabile perché dentro un flusso, un ciò che viene *prima*, un'*ora*, e un ciò che viene *poi*. In un simile frammento di tempo lasciato a se stesso, i giovani sono pari agli adulti, ai genitori: gli uni e gli altri paiono consegnati al *must* del proprio *privato godimento* (del tipo: quattro persone in famiglia e allora quattro PC, quattro collegamenti diversi, ognuno con i suoi “fili” che non collegano a quelli che abitano nella casa, ma a presenze virtuali). Come vedremo, ciò che viene meno sono: il contatto, il tempo e l'intero della vita: che sono poi i luoghi in cui accade la presenza. L'umana continuità che si esprime nei segni è sotto tiro; diciamolo con le parole di Sequeri (editoriale di *Avvenire* 20/12/09) «i segni dei tempi, ormai, si leggono nel meteo, i segni della vita al microscopio e quelli della storia in Borsa».

Eppure *la famiglia è il luogo del contatto*: perché ce ne dimentichiamo? Il contatto è per così dire *democratico*; può sporgersi dal genitore al figlio, ma anche dal figlio al genitore, dal vecchio un po' tremante al piccolo e dal piccolo al vecchio, dal fratello alla sorella e viceversa.

Gridiamolo: un aspetto dell'emergenza educativa è che abbiamo perso il contatto, *vanno in giro corpi che da giorni, mesi, forse anni non sono stati toccati da nessuno*: e ne vediamo (senza accorgercene, forse) le asperità, il ritiro, la diffidenza a fior di pelle e il bisogno, quanto bisogno inespresso. Piccolo flash: in una comunità salesiana dove ci sono dei giovani in formazione, il direttore ha chiesto ai giovani di sedersi a tavola attorno ad un salesiano anziano depresso, quasi incapace di nutrirsi; poiché le parole lì cadevano nel silenzio, questi giovani hanno cominciato a toccarlo, così, spontaneamente; lui a poco a poco ha cominciato a cercarli con gli occhi, sorridendo; la mano accarezzata poteva, ora, portare il cibo alla bocca. Come se mangiare fosse una “risposta” che farmaci e cure avevano cercato invano.

Cursi - Perciò professore, si potrebbe dire che dove i giovani sono tenuti ad un ruolo passivo, da spettatori ben separati da chi gestisce il palcoscenico: pur dimostrando attenzione, e in alcuni casi dipendenza, sono in realtà col cuore rivolto ai luoghi in cui il protagonismo può essere loro.

Cotugno - Un Vescovo diceva che spesso gli oratori sono contenitori che non si capisce cosa facciano perché tutti sono solo stressati dall'organizzare iniziative. Ecco io penso che gli oratori siano come la scuola. Qui il tessuto connettivo diventa il processo educativo qualificato basato sulla persona, sull'alunno, sull'indi-

² Z. BAUMAN, *Moda: chi si ferma è perduto*, in “Psicologia contemporanea”, n. 217, 2010, pp. 6-10.

viduo. Penso che noi troveremo una strada importante per far crescere dei ragazzi sani. Anche perché, e ritorno alla mia esperienza di insegnante in un territorio borderline, questo significherebbe addirittura individuare le filiere che diventano profili professionali: i robot che facciamo costruire ai ragazzi, i programmi su cui li facciamo lavorare, gli danno lavoro e opportunità legate a una scuola che li coinvolge.

L'aspetto meta-cognitivo e della sfera affettiva non deve essere solo proprio della scuola elementare. Noi abbiamo una scuola elementare molto qualificata e di eccellenza europea, mentre le medie cominciano a traballare e le superiori peggiorano. Certo se tagliamo il tempo pieno ai bambini nelle elementari e nelle superiori togliamo molto (noi abbiamo il 40% delle ore di laboratorio – che significa “imparare facendo”), penso che torneremo indietro.

La risposta ..., sta nella facilitazione che deriva dal tornare ad essere attenti al soggetto che dobbiamo educare: dobbiamo prenderlo, farlo crescere, condurlo per mano, essere duri quanto sufficiente, capire che è un'impresa importante. Da noi, dove c'è una dispersione scolastica alta, i ragazzi tornano o vengono a scuola perché partecipiamo ad una trasmissione oppure perché abbiamo fatto un lavoro e abbiamo vinto un premio. Non è uno slogan: è fare percorsi in cui i ragazzi sono fortemente coinvolti e in cui l'efficacia dell'apprendimento e del processo la tocchi con mano perché in esso i ragazzi li porti con te.

Un'ultima cosa: l'apprendimento multimediale facilita l'individualizzazione e la collocazione del soggetto perché i ragazzi riescono a collocarsi in maniera individuale secondo gusti e tempi che sono propri della persona, all'interno di un progetto condiviso. Se andiamo al ristorante e c'è solo il risotto e la cotoletta non tutti possono mangiare: c'è magari chi è allergico. Noi propiniamo una scuola che è troppo appiattita. Se riusciamo a tornare a una offerta plurale in cui il ragazzo venga coinvolto, noi allora possiamo parlare di tutto, dalla camorra all'eco-sostenibilità, dall'ambiente alla matematica. Sono convinto che questo tipo di traccia possa farci ritrovare il senso che la scuola mi sembra abbia smarrito.

Cursi - Quindi, don Pierfausto, i tuoi giovani romani, e tutti i giovani di questo paese europeo, sono ancora, come sempre, persone in cerca di senso e di significato per il loro crescere. Ma allora perché si parla di crisi nell'educazione?

Frisoli - *Crisi dell'educazione o degli educatori?* Mi pare sia emerso in maniera molto chiara che, come diceva Bob Gardner, “the problem is us”: il problema siamo noi. C'è crisi degli educatori non dell'educazione. Citerei un brano molto interessante di letteratura salesiana, la famosa lettera che scrive don Bosco da Roma nel 1884 in cui racconta di aver incontrato in sogno un suo ex allievo di oratorio, un certo Valfré, il quale gli ricorda l'oratorio di Valdocco. È una scena piena di vita e di entusiasmo. Poi però l'atmosfera cambia perché Valfré gli fa vedere l'oratorio nei primi anni '80 del suo secolo e tutto è cambiato. È quindi entrato in crisi il modello educativo. La cosa curiosa però è che i due terzi della lettera sono dedicati alla crisi degli educatori: sono entrati in tilt gli educatori. È

interessante che don Bosco scrive ai ragazzi con delle parole bellissime, ma due terzi della lettera sono sulla crisi dei loro educatori.

Cursi - Una crisi degli educatori è come l'anticipo di un grande cambio culturale. Chi accompagnerà, don Pascual, i giovani in questo cambio?

2. LE INNOVAZIONI

Chávez - *Con la crisi delle agenzie educative tradizionali emergono nuovi luoghi e nuove esperienze, che diventano significative per i giovani e capaci di trasmettere valori e stili di vita. Con l'allungamento dell'età giovanile sorgono anche nuove possibilità di formazione e coinvolgimento; un ambiente progressivamente secolarizzato e il moltiplicarsi dell'emarginazione giovanile presentano nuove sfide e aprono nuove possibilità di educazione tra i giovani.*

Cursi - E come si pone, professore, la scuola di fronte a questo cambiamento?

Cotugno -

- **I sistemi educativi, di fronte a ciò, sono apparsi nel complesso inadeguati ed in grave ritardo.**
In una fase storica in cui proprio *l'impianto tradizionale ed antiquato del nostro sistema educativo è entrato in crisi*, in efficienza ed efficacia, travolto da eventi e mutamenti epocali, tecnologici culturali e sociali – si pensi all'emigrazione e ai diritti di cittadinanza, al divario tra paesi ricchi e poveri del mondo, ai conflitti etnico-religiosi, alla globalizzazione dei mercati finanziari e delle crisi economiche, all'emergenza ambientale – è prevalsa, anche da parte dei diversi governi succedutisi negli ultimi decenni sino ad oggi, la voglia di conservare, di salvare in modo autoreferenziale l'esistente, invece di affrontare la sfida ai tempi della complessità e delle imponenti trasformazioni tecnologiche, realizzando strategie educative potenziate e adeguate per il futuro e per i giovani.
- Allo stato quindi, in assenza di un complessivo svecchiamento, l'offerta educativa è in crisi perché antiquata e culturalmente anacronistica: non coinvolge i giovani, che quindi si annoiano, e per questo *stentano sempre più ad individuare un SENSO nella scuola* visto che, peraltro, non offre un inserimento nel mondo del lavoro che prima ne legittimava maggiormente il ruolo.
- **Crisi del sistema di valori e avvento dei nuovi media** sono fenomeni estesi e profondi ed hanno come epicentro i giovani: qualsiasi strategia educativa che non parta da questa considerazione scontrerà sempre più una distanza "incolmabile" dai giovani.

Cursi - Bisogna perciò raggiungere i giovani là dove tra loro si incontrano, dove sono "incontrabili", e bisogna avere proposte e approcci adeguati ad un incontro autentico con loro e, soprattutto, con "ciascuno" di loro...

Frisoli - Non educiamo *in vitro*, non educiamo con degli auspici, con dei sogni, con dei desideri: educiamo in una concreta realtà, in un oratorio concreto, in un quartiere concreto. Prendere sul serio la complessità che è per definizione quella situazione in cui l'incertezza degli esiti, la molteplicità delle opzioni possibili, l'interdipendenza delle variabili, fanno sì che il compito educativo non sia facilmente preordinabile. Non ci sono delle condizioni poste le quali sicuramente l'educazione riuscirà. La situazione complessa è tale proprio perché è difficile predeterminare gli esiti in un contesto in cui le variabili sono numerose e l'interdipendenza tra di esse è altrettanto forte e incidente. Questo però che cosa vuol dire? Che dunque brancoliamo nel buio?

La migliore e la più acuta analisi di questa situazione l'ha fatta il Papa Benedetto XVI quando descrive questo totale relativismo dove nulla è vero, dove non c'è alcuna certezza e dove gli adulti non hanno da trasmettere nulla perché quello che è vero per gli uni non lo è per gli altri. Di qui la dimissione educativa. Penso che tutti voi vi siate trovati davanti a genitori che vi dicono: "Non so più che cosa fare".

Dobbiamo quindi rassegnarci in una situazione che ci impedisce di individuare certezze e quindi liquefare la realtà priva di punti di riferimento? Camminare come sulle sabbie mobili senza la certezza della roccia?

Direi di no, perché questo segnerebbe proprio la nostra dimissione educativa.

Cursi - Già questa dimissione educativa è ampiamente attribuita alle famiglie, e non solo a quelle devastate dalle mille frammentazioni di oggi, ma anche a quelle che ancora ricalcano il modello originario di due coniugi con figli, che a Roma rappresentano oggi il 24% di tutte le famiglie della città. Ma se la famiglia dismette le proprie funzioni educative, a chi passa il testimone?

Gillini - Dove si colloca la famiglia nel patto educativo? Non è ozioso ribadire che la famiglia non ce la fa da sola a educare persone; in teoria ogni famiglia lo sa, lo sperimenta sulla propria pelle, si aggrappa ad altre agenzie educative quando è troppo tardi, o si attesta a denunciare di essere lasciata sola quando non ha fatto nulla per "fare territorio". In teoria, lo sa; di fatto si comporta come se tutto l'intero sistema facesse perno su di sé, si chiude a chiave, accumula assicurazioni e antifurto di ogni genere. "genitori onnipotenti e disperati" abbiamo scritto in margine al decimo rapporto CISF su "Famiglia oggi". "Genitori elicottero", lamenta Michael Ungar psicologo canadese, che si sentono in dovere di star sopra ai figli per provvedere a tutto (il titolo suona: "Troppo protetti per il loro bene"),³ salvo poi mollarli quando non possono più star sopra a figli ribelli e nichilisti (del nichilismo post-moderno che è non solo livellamento di valori, ma piattezza depressiva) e poi riprenderli quando loro genitori vengono chiamati in causa come trascuranti, colpevoli, supplenti, ultimo soccorso: di

³ M. UNGAR, *Too safe for their own good*, McClelland & Stewart, Toronto 2007.

tutto di più, come si usa dire. Il pungolo decisivo è che si sono lasciati mettere in testa che loro sono dall'altra parte della barricata, diventano man mano una mostruosa figura di «genitori senza» (Franco Garelli chiamava i giovani al convegno di Cotronei «generazione senza»,⁴ ben a ragione e forse questa figura è speculare alla nostra).

Senza che cosa? Senza figli (e non perché banalmente ormai i figli sono troppo pochi) ma perché essi sembrano porsi (ingenuamente o meno) al di qua dell'orizzonte dei figli ridotti a cose da riempire, da far star bene, da proteggere o da “mollare”; ricordiamo bene: la dimissione educativa sempre più emergente da parte della famiglia è figlia non di un banale disinteresse per i figli, ma proprio di un investimento ansioso e acritico che consiste, *prima*, nel voler far tutto e *poi* nel “lasciar andare”, lasciar correre quando si constata l'impossibilità di un simile utopico ruolo educativo tutto centrato sul “fare l'altro” nel senso di produrlo nel migliore dei modi.

Cursi - Sembrerebbe, don Pierfausto, che i giovani, nel grande cambiamento in atto, rischiano di perdere ulteriormente anche quelle presenze educanti che, magari anche in modo invasivo, riempivano i loro spazi di relazionalità.

Frisoli - Molti degli interventi di questa mattina mettevano in luce questo aspetto, soprattutto in relazione al clima familiare. Dovremmo dire quanto la scuola è responsabile della demotivazione dei ragazzi quando essa diventa uno spazio insignificante da cui difendersi e con una mera funzione notarile di attribuzione di compiti e voti.

In quella lettera di Don Bosco sono interessanti i verbi. A un certo punto Valfré indica a don Bosco di guardare, di vedere. Don Bosco dice: “Cosa c'è da vedere?” E Valfré risponde: “Ma come? Da tanti anni sta in mezzo ai giovani e non si rende conto?”. *Osservare, vedere*: sono verbi fondamentali per educare nella complessità. È una rilettura interessante della assistenza salesiana, che non è prevenire gli infortuni, ma è *ad-sistere*, stare presso i ragazzi. Tanto è vero che la lettera si gioca poi sul trinomio familiarità-affetto-confidenza, laddove la prima vuol dire “stare vicino”, “stare in mezzo”.

Altra caratteristica della lettera, oltre ai verbi, sono gli avverbi: *lontano, in mezzo*. Nell'oratorio degli anni '80 “non si vedevano più salesiani che si mescolavano in mezzo ai giovani”, “altri stavano di lontano”.

E poi c'è quella domanda che veramente è una freccia ed un criterio che ci fa pensare: “Dove sono i salesiani?”. Ci fa pensare questa domanda: dinnanzi a questi giovani descritti questa mattina dove ci collochiamo noi salesiani? È una domanda cruciale, ne va della nostra identità, ne va del nostro futuro. La risposta a questa domanda determina il futuro del carisma salesiano. Da che parte stanno i salesiani?

⁴ F. GARELLI, *I giovani e la ricerca della felicità* in: Atti del convegno CEI “Insieme verso le nozze”, tenuto a Cotronei (Kr) 24-28 giugno 2009.

Cursi - E da che parte stanno tutti gli educatori? Se è vero che anche gli insegnanti non hanno trovato una formula convincente e la scuola vara una riforma ogni tre anni senza il tempo di attuarle!

Cotugno -

- Una nuova strategia educativa richiede la **prefigurazione di nuovi ambienti di apprendimento socio-culturalmente inclusivi**, organizzati su strumenti e linguaggi della contemporaneità.
- Chiunque voglia accettare la sfida dell'educazione nella società complessa dovrà pensare alla **scuola non più come luogo di trasmissione ma come luogo di produzione di nuovi saperi**, dove poter utilizzare tutte le potenzialità espressive e creative che i nuovi linguaggi e le tecnologie multimediali consentono e sollecitano.
- **Nell'ambiente di apprendimento multimediale, strutturato su criteri sistemico-reticolari e non di tipo sequenziale-lineare il giovane sarà finalmente al centro del processo di apprendimento**, coinvolto anche sotto l'aspetto emotivo, in grado di poter esprimersi all'interno di **un gruppo che condivide obiettivi ma individualizza modi e linguaggi per ciascun componente del gruppo**.
- Questa organizzazione accresce la **capacità analitica, la responsabilizzazione e la consapevolezza critica del singolo** sia verso i nuovi media, che in relazione ai prodotti televisivi e mediatici (trash tv ecc) fortemente dannosi ma molto seguiti dai giovani.
- **L'uso della multimedialità** per i nostri giovani rende possibile, per sue caratteristiche congenite, la costruzione di *ambienti di lavoro democratici* (perché di facile uso per tutti e generatori di gruppi di lavoro di veicolazione e scambio delle conoscenze non gerarchizzati) e autoformativi, in quanto basati sull'apprendimento attraverso il fare.

Cursi - Dunque, don Pierfausto, ritorna attualissima l'intuizione di Don Bosco sull'importanza strategica di un "ambiente" educativo?

Frisoli - Don Bosco si dilunga su tutta la creatività giovanile: il violino, il canto, la recitazione, le gare con i saltimbanco, tutti gli aspetti della corporeità, della creatività, della libera iniziativa. Facciamo dei nostri ambienti, dei nostri spazi associativi, dei nostri oratori, luoghi in cui si elaborano dei messaggi per il territorio, non solo si ripetono. Abbiamo avuto nelle giornate di spiritualità quest'anno un gruppo di animatori siciliani: ha prodotto, ha generato, ha dato spazio alla fantasia.

Riprendo alcune espressioni dette questa mattina sugli oratori: oratorio come laboratorio permanente di proposte educative, culturali e pastorali per il territorio; come osservatorio permanente dei fenomeni giovanili del territorio; e, riprendendo un famoso sogno di don Bosco, oratorio come "zattera salvatrice" per tante situazioni di naufragio del territorio. Il famoso sogno della "zattera salva-

trice” è spiegato dallo stesso don Bosco quando dice: “La zattera è l’oratorio!”. Nel sogno vede un’immane inondazione, costruisce con dei ragazzi una zattera e su questa zattera li conduce ad una bellissima terraferma con un castello dove trova una tavola imbandita e l’apparizione di Maria. È bello pensare ai nostri oratori non come spazi indistinti, prolungamento della piazza, luogo del tempo sciupato, buttato, insignificante; ma oratori come laboratori, come osservatori, come zattera salvatrice per situazioni di naufragio.

Cursi - Allora, don Pascual, non è finito il tempo del “rischio” fra i giovani e gli adolescenti, nemmeno in questa nostra società progredita e ricca di molte opportunità rispetto alla Torino del 1800?

Chávez - *L’attenzione ai giovani in situazione di rischio è stata sempre una caratteristica della pastorale salesiana. La nuova situazione delle nostre società ci sfida a nuove risposte. La povertà cresce sempre di più fino a presentare una dimensione tragica, che colpisce molte persone e comunità, tra cui moltissimi giovani, sì da diventare una realtà strutturale e globale. Possiamo parlare anche di “nuove povertà” e quindi di “nuove forme di emarginazione – esclusione sociale”, tra le quali ci colpiscono in modo particolare quelle che compromettono le possibilità di crescita dei giovani, creando situazioni di grave disagio e per alcuni anche di devianza.*

L’aspetto più preoccupante è lo sviluppo di una mentalità o forma di impostare la vita (individualismo, consumismo, ricerca assoluta dell’efficacia e del profitto...) che genera sempre più emarginazione, esclusione, povertà e sofferenza, in particolare per i settori più deboli come sono i giovani.

3. LE SFIDE

Cursi - Ma se i giovani sono ancora emarginati, esclusi dai luoghi significativi di vita e di organizzazione della società, allora l’educazione dei giovani non può che ripartire dai luoghi primari della loro quotidianità, da quel pezzo di famiglia che ancora vivono, dai rapporti stretti della loro vita di relazione...

Zattoni - Ebbene, perché non cominciare proprio da qui: *a)* il contatto, *b)* il tempo e *c)* la vita, per una nuova visibilità (protagonismo) familiare sia dei giovani che dei genitori? Tre profili fulminei per introdurci al discorso:

Profilo A: Cristina, 19 anni, è iscritta al primo anno di sociologia. Ha sempre avuto tutto: a 15 anni in Usa con Intercultura (ma lì si trova dormire in un letto con una donna messicana sporca); a 16 anni ha il moroso e la mamma l’accompagna a prendere la pillola (ora dice «non ho voglia di sesso, ne farei a meno, però non lo dico a nessuno»). Mangia solo frutta e verdura, anche se si permette un pasto intero alla settimana. Ha un sintomo che non sa decifrare: «voglio mettermi un coltello nella pancia. Non dico nulla in casa perché ma’ morirebbe e pa’ direbbe: “Sei una viziata”, hai queste crisi perché non fai nulla tutto il giorno”».

Profilo B: David, 23 anni, studente di medicina; la mamma è tutto il giorno in negozio; il papà fa tutti i giorni i mercati: «Te basta che studi!»; di sé David dice: «Sono chiuso, non mi viene di parlare con gli altri». In compenso è un formidabile *hacker*, si anima solo nel momento in cui “coglie le falle” – dice – nei sistemi degli altri, il cui volto, però, non gli interessa.

Profilo C: Francesco salesiano ancora in formazione viene da noi con la richiesta di aiuto a decidere nella scelta della prosecuzione negli studi: una laurea breve in discipline artistiche; e adesso? «Mia madre spinge per la specializzazione che mi propone il professore con cui ho fatto la tesi e sostiene che questa occasione o si prende subito o non se ne fa niente. Mio padre, redattore di una rivista, mi spinge a fare qualcosa che possa utilizzare nella editoria salesiana.

Questi tre profili hanno in comune la grave carenza di contatto e l'assenza di connessione/legame nell'*hic et nunc*, nel senso che abbiamo sottolineato poc'anzi. Annunciamo (poiché di *annuncio* si tratta) che il recupero delle tre dimensioni che proponiamo come interpretazione di Neemia, restituirebbe non solo visibilità ai nostri giovani, ma anche volto e speranza a tutta la famiglia.

Dietro questi tre profili stanno dei «genitori senza» che hanno bisogno dei figli per rispondere insieme al patto educativo non sui giovani o per i giovani, ma per l'intera famiglia.

Dietro Cristina ci sono “genitori senza”: staremo per dire senza mani, sembrano non toccare la figlia, forse il coltello nella pancia che la farebbe sentire corpo che soffre, corpo che ha bisogno, è il sostituto doloroso delle mani dei genitori, di qualcuno che la raggiunga e non semplicemente si trincerò dietro paure e rabbie. *Dietro David* ci sono “genitori senza”: senza tempo, lontani anni luce nei loro impegni, frammentati nella distribuzione dei compiti (a ciascuno il suo: a noi il lavoro, a te lo studio) e via con la solitudine che non è altro che riempire spasmodicamente il tempo per sé. *Dietro Francesco* ci sono genitori che continuano a inquadrare le scelte del figlio all'interno di un *loro* immaginario di vita lavorativa al punto di non tener conto della sua scelta vocazionale e di far sì che a stento lui stesso la possa riconoscere come *altra*.

Di solito, quando giovani come Cristina, David e Francesco ci fanno il dono delle loro della loro domanda, noi diciamo sorridendo: qui urge una serie di IRTT (incontri ravvicinati del terzo tipo) e non per fare imprese spaziali, ma per “fare famiglia”. Gli IRTT, a dire il vero, possono partire da ciascuno nel sistema familiare, ma di solito essi sono la grazia di chi si espone alla relazione. E questo non è nient'altro che la sfida educativa.

Cursi - E questa educazione che riparte dal contatto, dalla relazione diretta e continuativa, che chiede asilo nei vissuti personali e intimi del giovane può essere praticabile anche fuori dai circuiti confidenziali della famiglia e del gruppo dei pari?

Cotugno - Io penso che c'è un discorso di dispersione esistenziale oltre che scolastica su cui nessun adulto pone attenzione. Questo problema è tipico delle società opulente consumistiche in cui circolano tantissimi soldi, in cui si sono

persi i valori spirituali e ideali, in cui noi lavoriamo in un vuoto dei ragazzi dal quale nessuno riesce a cavare nulla. La scuola riesce a far poco se non va al cuore del problema. Questo significa arrivare al cuore dei ragazzi, significa arrivare a capire cosa è la cultura contemporanea dei ragazzi, significa capire perché attraverso Facebook passa il bullismo e non la solidarietà, capire perché in Italia, come altrove, passa la Lega e non passano altri segnali. Allora io credo sia giusto, a proposito delle competenze, lavorare sul *meta cognitivo*. Il *meta cognitivo* è quella sfera per cui se io non intercetto il cuore del problema del mio studente che viene in classe e cerca il senso del venire a scuola, io non riuscirò mai a insegnargli la fisica, la matematica e l'italiano. Vorrei anticipare qui una questione centrale: l'adulto-centrismo con cui ormai si lavora in ogni campo, a partire dai politici che non capiscono nulla di come la scuola sia una risorsa e l'educazione sia un percorso importante su cui spendere i soldi e non levare tempo. La disattenzione alla scuola e ai giovani è un discorso generale. In questo vuoto valoriale e in questa dispersione esistenziale vorrei intercettare le fila per una proposta educativa: siamo vicini ai ragazzi nel momento in cui andiamo nel terreno della contemporaneità, non nel terreno di un mondo che è passato e su cui loro non ci capiscono più. Infatti, si consumano nelle classi dei teatrini in cui non si capisce più il senso di chi sta in cattedra e di chi ascolta.

Cursi - La contemporaneità dei nostri giovani però, ha oggi confini molto estesi, e seguire i giovani nei loro percorsi esula dal campo di azione di una singola agenzia educativa, o di un singolo educatore. Nel tempo della complessità la proposta educativa agli adolescenti e ai giovani non può che essere gestita dall'alleanza di più centrali educative capaci, insieme, di presidiare i diversi mondi vitali dei ragazzi offrendo una vicinanza discreta, ma anche attenta e propositiva.

Frisoli - Educare nel tempo della complessità non conosce il confine di Chiasso-Bressanone oltre il quale la realtà è completamente diversa. Lo hanno ricordato stamattina un po' tutti: queste situazioni sono trasversali oggi nel nostro tempo. In particolare uno di loro lo ha ricordato dicendo che i ragazzi si spostano con facilità. Possiamo in questo contesto ancora ragionare in termine di parrocchia territoriale? I giovani se ne ridono di queste distinzioni: essi sono un universo che non rispetta certo i nostri confini parrocchiali. Allora il Progetto Europa credo sia un'espressione di condivisione di confratelli, operatori, corresponsabili d'Italia, Spagna, Croazia, Francia, etc, per dire "ragioniamo insieme" di fronte a una sfida che riguarda tutti.

In conclusione, se non possiamo tornare a casa con dei paradigmi educativi che possiamo ripetere stabilmente, torniamo a casa comunque più ricchi. Abbiamo colto molti segnali del nostro tempo. Abbiamo colto molti segnali della complessità che sono sfida e opportunità, appello e attesa. In uno dei sogni missionari di don Bosco, il Sogno di Barcellona, la gente locale gli dice: "Ti abbiamo atteso tanto", una domanda che apre molto il nostro cuore. In questa complessità, in cui la fede e la nostra presenza sembrano tanto distanti dalla vita dei

ragazzi, c'è una domanda, un'attesa. Tante volte visitando le opere salesiane fuori Italia, ultimamente in Lituania, mi venivano in mente quelle parole che ritroviamo nel Vangelo: "Sei tu colui che deve venire o ne dobbiamo attendere un altro?". I giovani cercano una speranza che non si sbricioli tra le mani, cercano un senso alla loro vita. E anche il loro malessere è un appello per noi. Don Bosco non voleva essere parroco perché diceva: "Con che coraggio se io fossi parroco mi siederei a mangiare sapendo che in quel momento tanti della mia parrocchia non hanno di che mangiare?". Essere parroco voleva dire sentire nella cassa di risonanza del suo cuore le angosce, le speranze, i dolori di tutto un popolo che gli era affidato.

ALLEGATI

QUALE EDUCAZIONE AL TEMPO DELLA COMPLESSITÀ?

intervento di Nicola Cotugno

LA SITUAZIONE ATTUALE

- La nostra società è attraversata da **crisi valoriali profonde**: materialismo e consumismo spinti, assenza di ideali e di valori etici propongono ai giovani scenari abbaglianti e fortemente disorientanti: i modelli culturali di riferimento spesso sono deboli e diseducativi, ma di notevole fascinazione.
- **L'avvento dei nuovi media** sta modificando radicalmente strumenti e modalità attraverso cui circolano informazioni e conoscenze, incidendo nelle abitudini e nella cultura di noi tutti e dei giovani in particolar modo.
- **Le nuove tecnologie** della informazione e comunicazione (TIC), *contaminando* e trasformando i preesistenti codici di comunicazione (scritto, orale, visivo), **stanno configurando nuovi linguaggi**.
- Queste trasformazioni avvenute nelle TIC hanno inciso in profondità, in special modo nei *nativi digitali*, **variandone abitudini, cultura e anche *forma mentis***.
- **I nostri giovani sono quindi mutati** – ad esempio sono in grado di fare nello stesso momento più cose, *multitasking* – **ma appaiono spesso in *stato confusionale***, storditi da tecnologie e strumenti che usano disinvoltamente ma non dominano, affascinati perchè **si sentono protagonisti, in un mondo massificato che quasi sempre li trascura**.
- Il successo di facebook o you-tube non è solo legato alla voglia di comunicare on-line ma a quella **esigenza di sentirsi importanti e protagonisti, che l'attuale vuoto di valori etico-sociali amplifica**: l'uso eticamente improprio dei social network è reativo, segnale di un'autentica deriva culturale: attraverso bravate, bullismi, micro-macro violenze da branco ecc, si espone a tutti un moderno trofeo mediatico, ispirato a quello stile *trash* che imperversa in televisione e che tanto funge da *cattivo maestro* per noi tutti, ma in modo deleterio per le giovani generazioni.
- **I sistemi educativi, di fronte a ciò, sono apparsi nel complesso inadeguati ed in grave ritardo**.

In una fase storica in cui proprio *l'impianto tradizionale ed antiquato del nostro sistema educativo è entrato in crisi*, in efficienza ed efficacia, travolto da eventi e mutamenti epocali, tecnologici culturali e sociali – si pensi all'e-

migrazione e ai diritti di cittadinanza, al divario tra paesi ricchi e poveri del mondo, ai conflitti etnico-religiosi, alla globalizzazione dei mercati finanziari e delle crisi economiche, all'emergenza ambientale – è prevalsa, anche da parte dei diversi governi succedutisi negli ultimi decenni sino ad oggi, la voglia di conservare, di salvare in modo autoreferenziale l'esistente, invece di affrontare la sfida ai tempi della complessità e delle imponenti trasformazioni tecnologiche, realizzando strategie educative potenziate e adeguate per il futuro e per i giovani.

- Allo stato quindi, in assenza di un complessivo svecchiamento, l'offerta educativa è in crisi perché antiquata e culturalmente anacronistica: non coinvolge i giovani, che quindi si annoiano, e per questo *stentano sempre più ad individuare un SENSO nella scuola* visto che, peraltro, non offre un inserimento nel mondo del lavoro che prima ne legittimava maggiormente il ruolo.
- **Crisi del sistema di valori e avvento dei nuovi media** sono fenomeni estesi e profondi ed hanno come epicentro i giovani: qualsiasi strategia educativa che non parta da questa considerazione scontrerà sempre più una distanza "incolmabile" dai giovani.

COSA FARE?

- Una nuova strategia educativa richiede la **prefigurazione di nuovi ambienti di apprendimento socio-culturalmente inclusivi**, organizzati su strumenti e linguaggi della contemporaneità.
- Chiunque voglia accettare la sfida dell'educazione nella società complessa dovrà pensare alla **scuola non più come luogo di trasmissione ma come luogo di produzione di nuovi saperi**, dove poter utilizzare tutte le potenzialità espressive e creative che i nuovi linguaggi e le tecnologie multimediali consentono e sollecitano.
- **Nell'ambiente di apprendimento multimediale, strutturato su criteri sistemico-reticolari e non di tipo sequenziale-lineare il giovane sarà finalmente al centro del processo di apprendimento**, coinvolto anche sotto l'aspetto emotivo, in grado di poter esprimersi all'interno di **un gruppo che condivide obiettivi ma individualizza modi e linguaggi per ciascun componente del gruppo**.
- Questa organizzazione accresce la **capacità analitica, la responsabilizzazione e la consapevolezza critica del singolo** sia verso i nuovi media, che in relazione ai prodotti televisivi e mediatici (trash tv ecc) fortemente dannosi ma molto seguiti dai giovani.
- **L'uso della multimedialità** per i nostri giovani rende possibile, per sue caratteristiche congenite, la costruzione di *ambienti di lavoro democratici* (perché di facile uso per tutti e generatori di gruppi di lavoro di veicolazione e scambio delle conoscenze non gerarchizzati) e autoformativi, in quanto basati sull'apprendimento attraverso il fare.

COME FARE?

- Il **laboratorio multitestuale/mediale, per sua natura interdisciplinare**, è il luogo in cui i giovani smontano e rimontano una tematica, semplice o complessa e appartenente a qualsiasi disciplina, attraverso un **uso espressivo della tecnologia e delle tecniche contemporanee**, navigando dentro quei sentieri della conoscenza con stili, tempi e modi **individualizzati**, e che proprio per queste caratteristiche è **in grado di creare un rapporto partecipativo emotivo metacognitivo** (non meccanico, mnemonico o asettico) del giovane con l'attività che svolge/con *l'oggetto didattico* che elabora, rendendo così significativo e per questo stabile il processo di apprendimento.
- **Negli ambienti di apprendimento così strutturati** si producono in forma condivisa *oggetti didattici*, attraverso mezzi e tecniche espressive multitestuali.
- Il **repertorio di oggetti didattici** proposto è variegato: iper-media, videogiochi, filmati, produzioni TV, talk-show, cartoni animati, sceneggiature, concerti, spettacoli teatrali ecc. All'interno di questa libertà espressiva ogni singolo studente:
 1. potrà trovare la collocazione più idonea, consolidando la propria autostima stando bene con sé e con gli altri
 2. si diventerà ad imparare facendo, smontando e rimontando...
 3. scoprirà il proprio talento nascosto
 4. sarà tutor nel trasferire tali competenze ad altri del gruppo, in un ambito di lavoro solidale
 5. riceverà aiuto dai pari nell'assimilare meglio gli argomenti trattati e le tecniche utilizzate
 6. acquisirà un metodo di studio e di lavoro, analitico e propositivo
 7. svilupperà competenze e profili professionalizzanti per il futuro, basati sulla consapevolezza nei propri mezzi
- **L'oggetto didattico multitestuale** prodotto in un gruppo rende attivo e consapevole chi vi partecipa: la circolazione delle conoscenze e delle esperienze avviene facendo leva sul coinvolgimento e con effetti *autoformativi* (si pensi, ad esempio, alla crescita dell'autostima che può comportare nei giovani il protagonismo *in positivo* che deriva dalla partecipazione ad un talk show educativo come 1x1 della emittente TV2000, o alla produzione di un filmato sulla lotta alla criminalità organizzata o alla preparazione di un videogioco sull'educazione ambientale, o altre produzioni nel campo dell'Edutainment...

A titolo dimostrativo saranno mostrati tre *oggetti didattici*:

- *"Intervista doppia a due ragazzi napoletani"*, progetto *"COSTRUIAMO LA LEGALITÀ"*, vincitore del premio 'Giancarlo Siani' (2005).
- *"Pensa e aspetta"*, video sull'educazione alla salute e contro i danni del tabagismo, vincitore di riconoscimento nazionale della ASL di Reggio Emilia (2006).
- *"Mi rifiuto"* videogioco di educazione ambientale sulla raccolta differenziata (2008).

IL CONTATTO, IL TEMPO E LA VITA

intervento di Gilberto Gillini - Maria Teresa Zattoni

DOVE VA LA FAMIGLIA?

Dove si colloca la famiglia nel patto educativo? Non è ozioso ribadire che la famiglia non ce la fa da sola a educare persone; in teoria ogni famiglia lo sa, lo sperimenta sulla propria pelle, si aggrappa ad altre agenzie educative quando è troppo tardi, o si atterra a denunciare di essere lasciata sola quando non ha fatto nulla per “fare territorio”. In teoria, lo sa; di fatto si comporta come se tutto l’intero sistema facesse perno su di sé, si chiude a chiave, accumula assicurazioni e antifurto di ogni genere. “genitori onnipotenti e disperati” abbiamo scritto in margine al decimo rapporto CISF su “Famiglia oggi”. “Genitori elicottero”, lamenta Michael Ungar psicologo canadese, che si sentono in dovere di star sopra ai figli per provvedere a tutto (il titolo suona: “Troppo protetti per il loro bene”),¹ salvo poi mollarli quando non possono più star sopra a figli ribelli e nichilisti (del nichilismo post-moderno che è non solo livellamento di valori, ma piattezza depressiva) e poi riprenderli quando loro genitori vengono chiamati in causa come trascuranti, colpevoli, supplenti, ultimo soccorso: di tutto di più, come si usa dire. Il pungolo decisivo è che si sono lasciati mettere in testa che loro sono dall’altra parte della barricata, diventano man mano una mostruosa figura di «genitori senza» (Franco Garelli chiamava i giovani al convegno di Cotronei «generazione senza»,² ben a ragione e forse questa figura è speculare alla nostra).

Senza che cosa? Senza figli (e non perché banalmente ormai i figli sono troppo pochi) ma perché essi sembrano porsi (ingenuamente o meno) al di qua dell’orizzonte dei figli ridotti a cose da riempire, da far star bene, da proteggere o da “mollare”; ricordiamo bene: la dimissione educativa sempre più emergente da parte della famiglia è figlia non di un banale disinteresse per i figli, ma proprio di un investimento ansioso e acritico che consiste, *prima*, nel voler far tutto e *poi* nel “lasciar andare”, lasciar correre quando si constata l’impossibilità di un simile utopico ruolo educativo tutto centrato sul “fare l’altro” nel senso di produrlo nel migliore dei modi.

E, allora, addio protagonismo dei giovani; le premesse cui abbiamo accennato sono le premesse per ridurre i giovani a utenti (utenti che spariscono, sono inesistenti quando non consumano). Fatto è che la famiglia è figlia del nostro tempo; per usare un’immagine fulminante di uno scrittore francese Pascal Bruckner, da cappa di piombo quale era, si trova ad essere tenda bucata,³ dove il termine tenda allude alla provvisorietà, alla nefasta non-permanenza dei legami e

¹ M. UNGAR, *Too safe for their own good*, McClelland & Stewart, Toronto 2007.

² F. GARELLI, *I giovani e la ricerca della felicità* in: Atti del convegno CEI “Insieme verso le nozze”, tenuto a Cotronei (Kr) 24-28 giugno 2009.

l'essere bucata allude all'essere inerme rispetto ai venti, alle mode, alle influenze che la circondano.

Dove va allora la famiglia? Va dove vanno i suoi figli, i suoi giovani: in una società non solo liquida, ma in un tempo «puntillistico», per usare una non felice espressione di Z. Bauman,⁴ per dire un tempo assolutamente frammentato. Diciamo: un tempo presente che non ha più a che fare con l'*hic et nunc*, cioè il presente dimensionabile perché dentro un flusso, un ciò che viene *prima*, un'*ora*, e un ciò che viene *poi*. In un simile frammento di tempo lasciato a se stesso, i giovani sono pari agli adulti, ai genitori: gli uni e gli altri paiono consegnati al *must* del proprio *privato godimento* (del tipo: quattro persone in famiglia e allora quattro PC, quattro collegamenti diversi, ognuno con i suoi “fili” che non collegano a quelli che abitano nella casa, ma a presenze virtuali). Come vedremo, ciò che viene meno sono: il contatto, il tempo e l'intero della vita: che sono poi i luoghi in cui accade la presenza. L'umana continuità che si esprime nei segni è sotto tiro; diciamolo con le parole di Sequeri (editoriale di *Avvenire* 20/12/09) «i segni dei tempi, ormai, si leggono nel meteo, i segni della vita al microscopio e quelli della storia in Borsa».

TRE PROFILI

Ebbene, perché non cominciare proprio da qui: *a)* il contatto, *b)* il tempo e *c)* la vita, per una nuova visibilità (protagonismo) familiare sia dei giovani che dei genitori? Tre profili fulminei per introdurci al discorso:

Profilo A: Cristina, 19 anni, è iscritta al primo anno di sociologia. Ha sempre avuto tutto: a 15 anni in Usa con Intercultura (ma lì si trova dormire in un letto con una donna messicana sporca); a 16 anni ha il moroso e la mamma l'accompagna a prendere la pillola (ora dice «non ho voglia di sesso, ne farei a meno, però non lo dico a nessuno»). Mangia solo frutta e verdura, anche se si permette un pasto intero alla settimana. Ha un sintomo che non sa decifrare: «voglio mettere un coltello nella pancia. Non dico nulla in casa perché ma' morirebbe e pa' direbbe: “Sei una viziata”, hai queste crisi perché non fai nulla tutto il giorno”».

Profilo B: David, 23 anni, studente di medicina; la mamma è tutto il giorno in negozio; il papà fa tutti i giorni i mercati: «*Te* basta che studi!»; di sé David dice: «Sono chiuso, non mi viene di parlare con gli altri». In compenso è un formidabile *hacker*, si anima solo nel momento in cui “coglie le falle” – dice – nei sistemi degli altri, il cui volto, però, non gli interessa.

³ «La famiglia un tempo pesava su ognuno di noi come una cappa di piombo; oggi ricorda quelle tende bucate che lasciano passare l'aria e la pioggia» in P. BRUCKNER, *L'era della quasi-famiglia*, in “Sole 24 ore”, 14/12/2008, p. 29.

⁴ Z. BAUMAN, *Moda: chi si ferma è perduto*, in “Psicologia contemporanea”, n. 217, 2010, pp. 6-10.

Profilo C: Francesco salesiano ancora in formazione viene da noi con la richiesta di aiuto a decidere nella scelta della prosecuzione negli studi: una laurea breve in discipline artistiche; e adesso? «Mia madre spinge per la specializzazione che mi propone il professore con cui ho fatto la tesi e sostiene che questa occasione o si prende subito o non se ne fa niente. Mio padre, redattore di una rivista, mi spinge a fare qualcosa che possa utilizzare nella editoria salesiana.

Questi tre profili hanno in comune la grave carenza di contatto e l'assenza di connessione/legame nell'*hic et nunc*, nel senso che abbiamo sottolineato poc'anzi. Annunciamo (poiché di *annuncio* si tratta) che il recupero delle tre dimensioni che proponiamo come interpretazione di Neemia, restituirebbe non solo visibilità ai nostri giovani, ma anche volto e speranza a tutta la famiglia.

Dietro questi tre profili stanno dei «genitori senza» che hanno bisogno dei figli per rispondere insieme al patto educativo non sui giovani o per i giovani, ma per l'intera famiglia.

Dietro Cristina ci sono «genitori senza»: staremo per dire senza mani, sembrano non toccare la figlia, forse il coltello nella pancia che la farebbe sentire corpo che soffre, corpo che ha bisogno, è il sostituto doloroso delle mani dei genitori, di qualcuno che la raggiunga e non semplicemente si trincerino dietro paure e rabbie. *Dietro David* ci sono «genitori senza»: senza tempo, lontani anni luce nei loro impegni, frammentati nella distribuzione dei compiti (a ciascuno il suo: a noi il lavoro, a te lo studio) e via con la solitudine che non è altro che riempire spasmodicamente il tempo per sé. *Dietro Francesco* ci sono genitori che continuano a inquadrare le scelte del figlio all'interno di un loro immaginario di vita lavorativa al punto di non tener conto della sua scelta vocazionale e di far sì che a stento lui stesso la possa riconoscere come *altra*.

Di solito, quando giovani come Cristina, David e Francesco ci fanno il dono delle loro domande, noi diciamo sorridendo: qui urge una serie di IRTT (incontri ravvicinati del terzo tipo) e non per fare imprese spaziali, ma per «fare famiglia». Gli IRTT, a dire il vero, possono partire da ciascuno nel sistema familiare, ma di solito essi sono la grazia di chi si espone alla relazione. E questo non è nient'altro che la sfida educativa.

Possiamo trovarne le premesse indagando su quali possano essere le *armi* che la famiglia ha per aprirsi ad un atteggiamento veramente educativo. Nella ricostruzione di Gerusalemme, Neemia mette a guardia e difesa delle breccie delle mura della città santa, le famiglie: «...in luoghi scoperti, disposi il popolo per famiglie, con le loro *spade*, le loro *lance* e i loro *archi*» (Ne 4,7).

LE SPADE

Il contatto è (ha da essere) il primo linguaggio familiare, è un'esperienza umana primaria: senza *con-tatto* ricevuto e dato non potremmo essere qui e ora; se uno di noi fosse stato ben nutrito, riscaldato, pulito come nella più perfetta incubatrice-robot che fa tutto da sé, e non fosse mai stato toccato, sarebbe in pieno

marasma (con questo termine ci riferiamo agli studi dello Spitz ormai vecchi di quasi un secolo su bambini deprivati di contatti materni) cioè senza centro, senza unità, dispersi; saremmo anche terribilmente aggressivi perché il nostro sé-corpo non sarebbe mai stato placato da un contatto (istruttivi gli studi di Harlow, sulle scimmie allevate senza il contatto con il corpo materno). Perché? Perché con il contatto siamo stati raggiunti: siamo stati presi in braccio, sollevati, cullati, in una parola: siamo stati *di* qualcuno. Prima ancora di sentirci dire “ti voglio bene” abbiamo sentito un contatto, una pelle calda che trasmette: sì sono qui, sì ti voglio. Ma insieme al contatto abbiamo percepito *il senso del limite*: il tatto è l’esperienza di una resistenza alla propria espansione, è la constatazione che il mondo è abitato da altri, in ultima analisi dall’Altro.

Perso il contatto, è perso il mondo: tutto può essere ridotto a “contatto virtuale” che è una contraddizione in termini, perché ciò che è virtuale (*nativi digitali* sono detti oggi i nostri figli nati quando già imperversava l’era del virtuale) non mi tocca,⁵ e può finire per abitare solo nel mio cervello (vedi il film *A beautiful mind*, dove la moglie Alicia dice a John, toccandolo con una carezza, ciò che è reale è questo!). Perso il contatto, siamo lasciati all’orrore del nostro isolamento.

Eppure *la famiglia è il luogo del contatto*: perché ce ne dimentichiamo? Il contatto è per così dire *democratico*; può sporgersi dal genitore al figlio, ma anche dal figlio al genitore, dal vecchio un po’ tremante al piccolo e dal piccolo al vecchio, dal fratello alla sorella e viceversa.

Gridiamolo: un aspetto dell’emergenza educativa è che abbiamo perso il contatto, *vanno in giro corpi che da giorni, mesi, forse anni non sono stati toccati da nessuno*: e ne vediamo (senza accorgercene, forse) le asperità, il ritiro, la diffidenza a fior di pelle e il bisogno, quanto bisogno inespresso. Piccolo flash: in una comunità salesiana dove ci sono dei giovani in formazione, il direttore ha chiesto ai giovani di sedersi a tavola attorno ad un salesiano anziano depresso, quasi incapace di nutrirsi; poiché le parole lì cadevano nel silenzio, questi giovani hanno cominciato a toccarlo, così, spontaneamente; lui a poco a poco ha cominciato a cercarli con gli occhi, sorridendo; la mano accarezzata poteva, ora, portare il cibo alla bocca. Come se mangiare fosse una “risposta” che farmaci e cure avevano cercato invano.

Lasciamo le obiezioni a quelli che caricano il contatto di intenzioni ostili o ambigue, per ripetere che il contatto ha inizio nella famiglia e lì deve espandersi:

⁵ Ricordiamo come Lacroix abbia contrapposto le cattedrali di pietra alle cattedrali «virtuali, costruite interamente nell’emozione. Esse si edificano in un istante e crollano altrettanto in fretta. Come nei videogiochi dove l’azione che si sta per compiere può subito annullarsi con un ritorno indietro, queste cattedrali si disfano con la stessa facilità che ha permesso di costruirle, sono simili agli ologrammi che svaniscono appena viene interrotta la corrente elettrica. Queste cattedrali emozionali non impegnano a nulla, uno vi entra ed esce a proprio piacere, esse realizzano il sogno di un legame sociale senza obbligo né sanzione, permettono di trascendere l’individualismo, restando immancabilmente individualisti. È in queste effimere cattedrali che amiamo ormai ritrovarci», M. LACROIX, *Il culto dell’emozione*, (Transizioni 5), Vita e Pensiero, Milano 2002, p.81.

per renderci più umani. Questa è infatti la potente arma a corto raggio con cui la famiglia lotta per la sanità dei suoi membri. Cristina, per tornare al nostro primo profilo, che – sostenuta dalla mamma – già a 16 anni impediva al suo ventre di generare, imparò che c’era un ventre che l’aveva generata; nella sua generosità si avvicinò alla mamma, una sera a letto: «Mi prendi un po’ con te?». «Mi dava fastidio anche quando eri piccola!», si sentì rispondere; ma lei che conosceva ormai “i gesti per guarire” si infilò lo stesso nel letto, «un poco solo», disse tra le coperte, accarezzò piano la mamma e finalmente sentì che lei, era buio ormai, si sciolse in un abbraccio. Forti questi IRTT, perché dicono che il contatto è anzitutto *un dare*, prima che un ricevere. E per dare, al di là delle parole, occorre coraggio.

LE LANCE

Ma il contatto da solo sarebbe stagnante e rischierebbe di configurare una famiglia che si lecca le ferite da sola, che ci rassicura. Contro gli altri. Il patto educativo che fin qui abbiamo visto come un primario contatto tra umani potrebbe perfino tramutarsi nel suo opposto: la ricerca esasperata *per sé*, che confina con l’eccitazione sensoriale e l’esasperazione pulsionale (sappiamo che i nostri giovani possono oscillare tra analfabetismo emotivo e ricerca di emozioni forti, presentare il volto di ... o di *sensation seeker*).

Perché il patto educativo sia tale, nell’angolatura familiare, occorre immettervi la dimensione del tempo, “tempo per”. E associamo questo secondo elemento alla lancia, il cui raggio d’azione è evidentemente più vasto della spada: può raggiungere nemici che stiano oltre il raggio della spada e può essere addirittura lanciata.

Se la famiglia non è consapevole di questo suo strumento di difesa e se lo lascia scippare finisce con allinearsi ad un consumo del tempo “puntillistico” per dirla di nuovo con Bauman: la somma degli impegni, delle “attenzioni” sempre più pressanti non produce il respiro più largo del “tempo per”, non produce *il flusso* del tempo familiare. Non per nulla i nostri adolescenti (è soltanto uno dei tanti aspetti del problema) stanno quasi stabilmente in un bagno comunicativo tra loro: 100 messaggi nel giorno, anche per dirsi nulla, sono il minimo per sentirsi “dentro”, per sentirsi vivi. Senza contare che spesso tali messaggi sono ridotti a quello che gli psicologi dell’età evolutiva chiamano “parola frase”, cioè a una comunicazione sincopata del tipo “Marco nanna”: “tvb” è come se suonasse “Ci sei?” “Ci sono!”; è una sorta di conferma del flusso comunicativo di cui abbiamo bisogno per vivere. Ci sono famiglie in cui ciascuno si fa gli affari suoi anche quando si è assieme, e i nostri giovani l’hanno imparato così bene che “si sconnettono” potentemente: musica nelle orecchie, collegamenti in rete, tutto fuorché essere lì. All’apparenza questa sarebbe la famiglia *disimpegnata* di Salvador Minuchin,⁶ in cui è sparita l’intimità e nessuno è

⁶ MINUCHIN S., *Famiglie e terapia della famiglia*, Astrolabio, Roma 1976 (1974).

di nessuno (mentre la famiglia *invischiata* ne era l'opposto); ma si sta producendo un nuovo tipo di famiglia in cui – sempre utilizzando la terminologia di Minuchin – si è invischiati (ciascuno controlla tutti gli altri), pur non “avvicinandosi” (pur essendo disimpegnati). L'impegno comunicativo è ridotto all'osso, eppure si sta lì, a *godere servizi senza dir nulla di sé* (e ciò vale non solo per i nostri giovani trentenni e più, ancora in casa). Quando un figlio arriva a casa e si sente dire: «Sei atteso», «Sono qui per te»? Un solo esempio, per quanto atroce: un bambino di sei anni, madre generosa responsabile di una comunità per adolescenti psichiatrici, un padre ingegnere con mandati all'estero; ecco la vita di questo bambino di prima elementare: 7.30 è lasciato all'ex scuola materna; 8.30 attraversa la strada (interna, senza pericoli) per entrare nell'edificio scolastico; 12.30 ri-attra-versa per andare a mangiare e a giocare; 14.00 di nuovo ri-attra-versa per andare a scuola fino alle 16.00; poi ri-attra-versa per essere custodito nell'ex scuola materna fin alle 18.30 quando la mamma lo viene a prendere. È così strano che, quando torna a casa, non abbia voglia di mostrare i quaderni di scuola, sia apatico o sfrenato, non abbia nulla da raccontare alla madre? Quando dissi alla mamma che lei si stava allevando un futuro cliente della sua comunità psichiatrica, lei ovviamente rimase di stucco. Quando invece iniziò a presentarsi alle 12.30, almeno due volte la settimana, dicendogli: «Avevo voglia di stare con te», il bambino si illuminò, e riprese a vivere.

È stupefacente quanto un semplice “sei atteso” sia in grado di *dare colore al tempo*, di non renderlo più un anonimo susseguirsi di istanti. Può evitare la sensazione di sparire in una puntillistica sequenza. È fiorita perfino una ricerca USA per dire la cosa più ovvia del mondo: stare insieme a tavola apparecchiata almeno cinque volte la settimana riduce per il 30-50% il rischio droga e alcolismo nei figli; purché il tempo della tavola non si riduca al momento delle recriminazioni, aggiungiamo noi.

Genitori senza. Senza un tempo inteso come flusso nel quale si può punteggiare il qui e ora come presente che non proviene dal nulla e non precipita nel nulla. È questa la ragione per cui non ci narriamo più le nostre storie. E forse emerge un aspetto della nuova vocazione dei giovani; il Davide del nostro profilo in un generoso IRTT disse al padre: «Tre volte la settimana vengo con te a fare i mercati». Il padre protestò: «No, tu devi studiare...». «È per stare con te», disse il figlio. Mattina, sveglia all'alba, spesso bevuta tra i due uomini, clienti qualche volta insopportabili, fatiche fisiche e di nuovo silenzio. Ma David aspettava, aspettava papà; e scoppiò la complicità: «Invece che andare a casa, ci permettiamo un bel pranzetto qui in città» propose papà. E scapparono anche le storie, le confidenze; strano che fiorissero anche gli esami di medicina?

Nacque il *tempo per*. Sorridiamo alla dichiarazione di un giovane frate: «Mi è passata la crisi vocazionale, quando – tornato alla mia comunità dopo due settimane di missione fuori – a tavola un vecchissimo frate esclamò: «Finalmente ti vedo!». E pensare che avrei giurato di non essere mai stato visto!».

GLI ARCHI

E siamo ad un terzo strumento che la famiglia può usare per difendersi l'arco che è in grado di scoccare frecce oltre il presente e cogliere una dimensione che più si avvicina all'intero.

Il tema dell'occultamento della morte nella nostra cultura è stato letto in chiave di antropologia culturale, ma non in chiave educativa. La morte non è né atea né cristiana, né di destra né di sinistra, quindi dovrebbe *appartenere all'orizzonte di qualsiasi sistema educativo*, pena un sistema educativo monco che i giovani completano centrandosi solo su stessi.

Prendiamo atto che il tema sembra essere un serio ostacolo ad ogni programma educativo in quanto sembra vanificarlo. La nostra prassi educativa vorrebbe essere così potente da togliere davanti agli occhi del bambino la morte (e, per estensione, tutti gli eventi che potrebbero turbarlo). Se tale prassi educativa non si rassegna all'impotenza della morte arriverà ad alcune *forme di imbroglio*: l'educare che è per definizione un consegnare i figli alla Vita, diviene un imbroglio perché la vita a cui si vuole prepararli è solo quella... che si vive qui e ora, che non comprende la morte. In un grazioso libro per voce di bimbo, E.E.Schmitt fa dire al protagonista, un bambino che sta morendo di leucemia: «Ho l'impressione, Nonna Rosa, che abbiano inventato un ospedale diverso da quello che esiste veramente. Fanno come se si venisse all'ospedale solo per guarire. Mentre ci si viene anche per morire.» A cui la dama in rosa risponde: «Hai ragione, Oscar. E credo che si commetta lo stesso errore per la vita. Dimentichiamo che la vita è fragile, friabile, effimera. Facciamo tutti finta di essere immortali».⁷

Ma anche gli esempi concreti non mancano; ne portiamo tre. La bambina è molto turbata dalla morte del criceto. Il genitore vuole consolarla *bene e subito*: il tuo criceto è andato in paradiso! Non importa, pensa il genitore, quanto manipola il messaggio, non importa se dopo qualche giorno la figlia chiederà: "Ma come farà Gesù a procurare una ruota per tutti i criceti che muoiono?". Insomma l'importante per questo genitore è che possa fare qualcosa per la figlia, non importa cosa! In questo fare qualcosa per la figlia il genitore ripara anche se stesso dall'esporsi alla propria precarietà: di pensieri, di parole, di affermazioni sicure!

Il secondo esempio ci viene da una maestra che ci ha raccontato come sia stata accusata da un padre di aver traumatizzato la sua bambina raccontando in classe, in prossimità della Pasqua, che Gesù è morto. Perché?! «Perché io le

⁷ ERIC EMMANUEL SCHMITT, *Oscar e la dama in rosa*, Rizzoli BUR, Milano 2008, p. 16. Poche pagine dopo il racconto continua così: «Con Peggy Blue abbiamo letto a lungo il Dizionario medico. È il suo libro preferito. Le malattie l'appassionano e si chiede quali potrà avere in futuro. Io ho cercato le parole che mi interessavano: "Vita", "Morte", "Fede", "Dio". Forse non mi crederai, non c'erano! Nota, questo prova già che né la vita, né la morte, né la fede, né tu siete delle malattie. Il che rappresenta una notizia piuttosto buona. Però, in un libro così serio, dovrebbero esserci delle risposte alle domande più serie, no?»

«Nonna Rosa, ho l'impressione che, nel Dizionario medico, ci siano solo delle cose particolari, dei problemi che possono capitare a questo o a quel tizio. Ma non ci sono le cose che ci riguardano tutti: la Vita, la Morte, la Fede, Dio» (p. 78).

avevo promesso che non sarei mai morto, e lei ha detto “ma se anche Gesù è morto!”».

Il terzo esempio me l’hanno portato in studio due genitori con la figlia 16 incinta che dovevano gestire i postumi di un aborto facilmente sostenuto dall’ASL, ma anche da loro perché erano convinti che un figlio le avrebbe rovinato l’unica vita che aveva, o meglio ancora, “questa terrena vita eterna” che ha.

Gli archi sono allora quelle armi che la famiglia ha per allargare gli orizzonti altrimenti asfittici del proprio appartamento per lasciarsi interrogare e colpire, per non far sì che i fatti scivolino via senza essere illuminati dalla fede.

Il tempo delle lance era il tempo delle umane attese, ma occorre completarlo *con il tempo dell’arco* che lancia le sue frecce verso l’oltre. In altre parole: il *tempo per* ha da essere *per il compimento* (cioè per il futuro che tutta la nostra cultura sta scippando ai nostri giovani). Non basta un’attesa umana, troppo umana dei genitori di Federico: perché essa somiglia tanto ad un trattenere. Per sé.

Occorre fare esperienza dell’irruzione del tempo verticale nel nostro – spesso piatto – tempo orizzontale. Chi dice più ai nostri giovani: “Siamo tutti attesi”. Attesi da Qualcuno che non può fare a meno di te, di me, di noi. La *parusia* non è solo la manifestazione della Sua gloria (dalla quale, in una sorta di morale dei meriti autosufficienti, avremmo molto da temere), ma è la sorpresa di essere attesi. Il “proprio te volevo” non è solo il “tempo per” che ci scambiamo gli uni gli altri ma è l’esperienza di essere *definitivamente belli* per Qualcuno. Il “vide che era cosa buona/bella” non sarà più un generico bene creaturale, ma l’esplosione di una nuova comunione personale (al “proprio te volevo” si aggiunge il *per sempre!*). E comunitaria. Nella *parusia* scoppierà il senso, e perfino la famiglia del sangue sarà superata: poiché ci abbracceremo come fratelli e sorelle.

Qui e ora la famiglia è chiamata a sperimentare in anticipo qualcosa di questa rete, di questa connessione il cui svelamento sarà allora una sorpresa mozzafiato. Forse il patto comincia da qui: non sulle spalle, ma *grazie* ai nostri figli; i loro bisogni stimolano una famiglia ad affinare (ad esempio grazie alla scelta vocazionale di Federico, tutta la famiglia è chiamata a convertirsi).

Ma perché questa è arma tipica della famiglia? Perché nella società la morte può essere nascosta, nei sistemi culturali dell’Occidente la morte può essere tenuta lontana con le teorie e con il nascondimento, in famiglia invece, quando accade, è qualcosa che difficilmente si può bypassare. La morte di una madre (e le madri non morivano solo nei romanzi dell’Ottocento!) è un fatto con cui una famiglia non può non fare i conti. *Come* la morte (che qui diventa paradigma di ogni limite umano) viene integrata nella vita *nella vita*, prevista e poi vissuta nel suo dolore, dice la capacità di una famiglia di indicare la strada.

Recentemente una madre ha potuto morire in pace quando il marito davanti al dolore della moglie di non poter far niente per i propri figli le ha risposto che lei stava facendo ai figli un regalo importantissimo: stava insegnando loro non solo la pazienza verso la malattia, ma il valore della malattia all’interno della vita.

Fuori da questo sano realismo abbiamo solo affermazioni come questa del giornalista tedesco Falco Blask: «Se la vita è uno stupido scherzo, dovremmo almeno poterci ridere sopra». Gli *ottimisti egocentrici* non chiedono più nulla, nemmeno a se stessi, e si dedicano totalmente al compito di inventare nuove regole del gioco dell'oggi laddove grava la routine. Ci sembra significativo che costui sia citato da Galimberti (nell'Ospite inquietante [cioè il nichilismo] edizioni Feltrinelli 2009) come sociologo, e poi si possa facilmente scoprire che scrive su Playboy (sic) e che il suo libro in tedesco si intitola: *Ich will spass*.

CONDIVISIONI

intervento di Pierfausto Frisoli

Buonasera, spero che il tempo ci consenta ancora un supplemento di dialogo e attenzione.

Credo che tutti voi abbiate provato il brivido gelido della schermata “Termina adesso” di Word. È mio costume scrivere gli interventi. Allora oggi pomeriggio, dopo aver ascoltato la Tavola Rotonda della mattina, lette le domande dei gruppi, letta le relazioni del Prof. Dastoli e di Don Fabio Attard, mi sono dedicato alla stesura di queste due pagine e mezzo. Ma quando sono arrivato a stampare il documento, dopo averlo salvato in automatico, è comparsa la famosa schermata che mi ha fatto perdere tutto il lavoro e arrivare in ritardo qui. Però “Rem tene”, dicevano i latini, “verba sequentur”.

Mi sembra che il titolo stesso del seminario non permetta legittimamente di trarre delle conclusioni, se per queste intendiamo delle idee chiare su cui siamo tutti d'accordo, valide, che rimangano stabili nel tempo. Contraddiranno il termine “complessità”. Più che di “conclusioni”, io amerei parlare di “condivisioni”, vale a dire alcuni punti che abbiamo condiviso, su cui ci ritroviamo d'accordo. È molto bello vedere confratelli di altri paesi europei, non solo salesiani, operatori, educatori italiani, ma allargando lo spazio della tenda riflettere con uno sguardo europeo. E allora, delle conclusioni come paradigma che siano valide sempre e dovunque è impossibile trarle. Mi rifaccio ad una espressione famosa di don Bosco il quale, intervistato da un giornalista al termine della sua vita, alla domanda: “Ma qual è stato il suo segreto?”, risponde: “Io sono sempre andato avanti come il Signore mi ispirava e le circostanze esigevano”. È molto interessante questa risposta. Prendiamo la seconda parte: il tener conto delle circostanze vuol dire flessibilità, capacità di reagire al mondo circostante, e vuol dire anche una visione positiva delle circostanze stesse, quindi del mondo. I due termini, “Il Signore ispira” – “le circostanze esigono”, danno l'idea dell'agire di don Bosco, come fossero i suoi assi cartesiani. Una profonda ispirazione dall'alto, quindi una lettura sapienziale della realtà, e un forte senso del concreto.

Don Bosco stesso ha scritto con molta difficoltà quando gli chiedevano di scrivere il suo sistema educativo. Ha cominciato a scrivere molto tardi. Rispetto alla sua mole di azioni di educatore, gli scritti di educazione sono relativamente pochi. Forse perché, nella verità della sua affermazione, è difficile per l'educazione individuare delle conclusioni.

Allora io mi soffermo, più che su delle conclusioni, su delle condivisioni, degli aspetti condivisi.

Il primo è quello del *prendere sul serio la complessità*.

È stata scelta in maniera molto appropriata la complessità come tema di questo seminario. Non educiamo *in vitro*, non educiamo con degli auspici, con dei

sogni, con dei desideri: educiamo in una concreta realtà, in un oratorio concreto, in un quartiere concreto, a confronto con dei giovani che sono stati molto ben descritti questa mattina. Prendere sul serio la complessità che è per definizione quella situazione in cui l'incertezza degli esiti, la molteplicità delle opzioni possibili, l'interdipendenza delle variabili, fanno sì che il compito educativo non sia facilmente preordinabile. Non ci sono delle condizioni poste le quali sicuramente l'educazione riuscirà. La situazione complessa è tale proprio perché è difficile predeterminare gli esiti in un contesto in cui le variabili sono numerose e l'interdipendenza tra di esse è altrettanto forte e incidente. Questo però che cosa vuol dire? Che dunque brancoliamo nel buio?

La migliore e la più acuta analisi di questa situazione l'ha fatta il Papa Benedetto XVI quando descrive questo totale relativismo dove nulla è vero, dove non c'è alcuna certezza e dove gli adulti non hanno da trasmettere nulla perché quello che è vero per gli uni non lo è per gli altri. Di qui la dimissione educativa. Penso che tutti voi vi siate trovati davanti a genitori che vi dicono: "Non so più che cosa fare".

Dobbiamo quindi rassegnarci in una situazione che ci impedisce di individuare certezze e quindi liquefare la realtà priva di punti di riferimento? Camminare come sulle sabbie mobili senza la certezza della roccia? Direi di no, perché questo segnerebbe proprio la nostra dimissione educativa.

Gli interventi di questa mattina, specialmente quello della coppia Gillini-Zattoni, che riportavano l'esperienza di genitori, stavano a significare proprio questa dimissione educativa, cioè un papà e una mamma che non sono più in grado di dire nulla, di dare nulla.

E allora lavorare, progettare, educare nella complessità mi sembra voglia dire individuare alcuni punti fermi. C'è chi ha scritto che il progettare nella complessità è come entrare in una stanza buia cercando di costruirne le coordinate tastando cautamente. Certo tanti particolari sfuggono. Però ci sono sufficienti elementi per orientarsi. Allora, allo stesso modo, convenire su alcuni punti essenziali può guidare la nostra azione. La complessità, se non ci può permettere di individuare risposte valide sempre e ovunque, ci può però consentire di individuare alcuni punti fermi che ci orientano e rimangono stabili come punti di riferimento proprio come gli oggetti che abbiamo tastato in una stanza buia. Non sono la stanza: la stanza è più che la rappresentazione che noi ne abbiamo fatto. Però quella rappresentazione ci serve per orientarci, per camminare, per iniziare a elaborare delle ipotesi. Di qui una certa riserva su un estenuante lavoro di analisi che ha la pretesa della esaustività. Il Vescovo diceva che anche lui ha un po' paura di progetti che vogliono essere esaustivi e globalizzanti e che nascono invece da un lavoro dal basso, da un confronto, da un continuo aggiustamento, da un continuo prendere contatto con la realtà e trovare il cammino costruendolo.

Il primo aspetto quindi è prendere sul serio la complessità, e mi pare che sia don Attard che il Prof. Dastoli non abbiano nascosto questo problema. Anche la conferenza di questa mattina ha un dato un quadro realistico della situazione: non siamo davanti a dei giovani che vivono all'ombra del campanile, la cui gior-

nata è ritmata dal suono delle campane dell'Ave Maria e del pascolo sui prati. Anche del ruolo della scuola è stato detto molto bene: come fa ad essere una scuola attraente quando il ragazzo digita su Google quello che gli serve e ha pagine e pagine di informazioni in tempo reale? Entrare in una scuola per lui significa tornare indietro di cinquant'anni.

Il secondo aspetto è *vivere e lavorare nella complessità*. C'è un articolo molto bello delle nostre Costituzioni Salesiane che dice: "Il salesiano rifiuta di gemere sul proprio tempo". Questo è il tempo in cui siamo stati chiamati a vivere, ad operare e ad educare. Si dice ancora in quell'articolo che "il salesiano è aperto ai valori del mondo e ritiene tutto ciò che è buono, specie se è gradito ai giovani". Si tratta di indicazioni che riguardano un atteggiamento interiore: non ci dicono ancora che cosa fare ma come porci dinnanzi ad una situazione complessa. L'abbandono, le dimissioni, le risposte chiare e distinte? In questo secondo punto c'è un profondo amore al nostro tempo. È vero che la parola "mondo" biblicamente ha un significato ambivalente. È il mondo per cui non prega il Signore ("Io non prego per il mondo"), è il mondo sottoposto al male e la Bibbia è molto realistica perché sa che il mondo è campo di battaglia tra bene e male, non siamo così ingenui da ritenere tutto bello. Andando a Fatima per il progetto Europa, nelle aeree della Tap, la linea aerea portoghese, a un certo punto si sono aperti dei piccoli schermi e sono state proiettate delle pubblicità sulle bellezze del Portogallo. Protagonisti di questi spot erano delle coppie felici, serene, in paesaggio di sogno, senza mai un contrasto, una lite. Non è questo il mondo, non è questa una visione realistica della coppia. Come non è realistica la visione del mondo come tutto positivo. Eppure c'è anche un mondo che biblicamente ha mosso la passione del Padre: "Dio ha tanto amato il mondo da dare a noi suo Figlio" (Gv 3,16). Mi pare allora che come salesiani questo sia un elemento fortemente condiviso: amare questo mondo, amare questa situazione, non fuggire da essa. E anche la *fuga mundi* del Medioevo non era un fuggire perché si odiava il mondo, ma un prendere le distanze dal mondo per dare il sapore al mondo. Gli eremiti non se ne andavano perché disprezzavano i propri simili, anzi erano i fari, le luci del loro tempo perché ad essi ci si rivolgeva per ritrovare la Sapienza. Gesù stesso nel Vangelo in qualche passaggio si distacca dalla folla, si ritrova solo sul monte, non perché non ami la gente ma perché ha bisogno di riequilibrare il suo rapporto con essa. E allora mi sembra un punto condiviso dal dialogo di questa mattina per quanto complessa sia la sfida: questo è il nostro tempo e bisogna amare il nostro mondo, amare questa situazione, affrontarla e cogliere i valori, ciò che di buono in essa c'è, perché anche in questa terra a volte arida e incomprensibile sta germogliando vita.

Il terzo punto è: *crisi dell'educazione o degli educatori?* Mi pare sia emerso in maniera molto chiara che, come diceva Bob Gardner, "the problem is us": il problema siamo noi. C'è crisi degli educatori non dell'educazione. Citerei un brano molto interessante di letteratura salesiana, la famosa lettera che scrive don Bosco da Roma nel 1884 in cui racconta di aver incontrato in sogno un suo ex al-

lievo di oratorio, un certo Valfré, il quale gli ricorda l'oratorio di Valdocco. È una scena piena di vita e di entusiasmo. Poi però l'atmosfera cambia perché Valfré gli fa vedere l'oratorio nei primi anni '80 del suo secolo e tutto è cambiato. È quindi entrato in crisi il modello educativo. La cosa curiosa però è che i due terzi della lettera sono dedicati alla crisi degli educatori: sono entrati in tilt gli educatori. È interessante che don Bosco scrive ai ragazzi con delle parole bellissime, ma due terzi della lettera sono sulla crisi dei loro educatori. Molti degli interventi di questa mattina mettevano in luce questo aspetto, soprattutto in relazione al clima familiare. Dovremmo dire quanto la scuola è responsabile della demotivazione dei ragazzi quando essa diventa uno spazio insignificante da cui difendersi e con una mera funzione notarile di attribuzione di compiti e voti.

In quella lettera sono interessanti i verbi. A un certo punto Valfré indica a don Bosco di guardare, di vedere. Don Bosco dice: "Cosa c'è da vedere?" E Valfré risponde: "Ma come? Da tanti anni sta in mezzo ai giovani e non si rende conto?". *Osservare, vedere*: sono verbi fondamentali per educare nella complessità. È una rilettura interessante della assistenza salesiana, che non è prevenire gli infortuni, ma è *ad-sistere*, stare presso i ragazzi. Tanto è vero che la lettera si gioca poi sul trinomio familiarità-affetto-confidenza, laddove la prima vuol dire "stare vicino", "stare in mezzo".

Altra caratteristica della lettera, oltre ai verbi, sono gli avverbi: *lontano, in mezzo*. Nell'oratorio degli anni '80 "non si vedevano più salesiani che si mescolavano in mezzo ai giovani", "altri stavano di lontano". E poi c'è quella domanda che veramente è una freccia ed un criterio che ci fa pensare: "Dove sono i salesiani?". Ci fa pensare questa domanda: dinnanzi a questi giovani descritti questa mattina dove ci collochiamo noi salesiani? È una domanda cruciale, ne va della nostra identità, ne va del nostro futuro. La risposta a questa domanda determina il futuro del carisma salesiano. Da che parte stanno i salesiani? Quindi educare nella complessità, che pure è possibile ed è dettato da un profondo amore per questo mondo, deve essere caratterizzato dalla *prossimità*, dal *prendersi cura di*, dalla *relazione*. Di fatti nella famosa lettera viene usato il termine *familiarità*, che vuol dire stare vicino, stare il più prossimo possibile, e questo determina *relazione (affetto)* e la relazione rende possibile la *fiducia (confidenza)*. Traducendolo nell'italiano di oggi, la *prossimità* genera la *relazione*, la *relazione* genera la *fiducia*.

Quarto passaggio: *un'educazione tridimensionale*. Lo rilevo questo da alcuni passaggi della relazione di don Fabio, da alcune domande che voi avete posto e da alcuni passaggi dell'intervento del Vescovo. Che vuol dire *tridimensionale*? Se manca la terza dimensione manca la profondità. L'uomo può essere alto, largo, ricco, colto, ma se non è profondo non è pienamente uomo. Così è dell'educazione. Cosa vuol dire questa terza dimensione della profondità? Mi rifaccio ai trinomi cari a don Bosco: pane-lavoro-Paradiso. È un buon programma di alcune istituzioni dell'America Latina che hanno progetti per i *ninhos de rua*: Pane: chi viene mangia e si lava; Lavoro: chi vuole inoltre è avviato al lavoro;

Paradiso: ricostruirsi una dimensione come uomo e addirittura come cittadino della città celeste oltre che di questo mondo. Altro trinomio di don Bosco: ragione-religione-amorevolezza. Altro ancora: sanità-sapienza-santità. È un'educazione tridimensionale. L'educazione stessa ha bisogno di profondità. Stiamo riflettendo come Congregazione dopo il Capitolo Generale XXVI sul rapporto tra educazione e evangelizzazione e credo che interessi anche tutti voi. Ad esempio: in una casa famiglia, in un oratorio di periferia, sono un operatore sociale in più? Sono un educatore in più? Qual è il valore aggiunto della mia opera? L'evangelizzazione non arriva dopo l'educazione, ma è al centro dell'impresa educativa: dà significati, dà prospettive, dà risorse, dà energia, dà motivazioni. Direi che è l'anima dell'educazione. Credo che tradiremmo don Bosco se non mettessimo a fuoco questo punto, lui che disse davanti ad un ministro di voler essere prete sempre e dovunque nel cortile, nel confessionale, nel palazzo del re, di fronte ai ministri. La sua intenzionalità è stata sempre di educazione-evangelizzazione, la sua sorgente ispiratrice è stato sempre il Vangelo. Mi pare allora che un'educazione solo a due dimensioni non sia sufficiente. Un'educazione che non tenga conto dell'interiorità, della spiritualità e che voglia prescindere dagli orizzonti del Vangelo che dilatano gli spazi all'infinito, non è un'educazione pienamente cristiana e salesiana. Mi pare che sia emerso questo aspetto. Dunque l'esigenza che l'educazione stessa abbia bisogno di significati più ampi e profondi: potremmo dire, con un'espressione forse un po' forte, "evangelizzare l'educazione", dare all'educazione questa profondità del Vangelo.

Un quinto aspetto condiviso, per cui abbiamo anche avuto l'intervento di due giornalisti è: educare nella complessità vuol dire anche *elaborare messaggi e creare spazi di cultura*. Non possiamo prescindere dal mondo della comunicazione, dal flusso e dalle nuove reti comunicative in cui i giovani sono immersi. Le esemplificazioni di questa mattina sono state numerose e interessanti. Pur con tutte le riserve sui contatti virtuali, sono comunque contatti veri, possibili. Quanti genitori dicono: "Io so di mio figlio, cosa pensa e cosa ha dentro leggendo la sua pagina su Facebook?". È stato molto ben detto stamattina: non ci scandalizziamo di fronte a questi mezzi, non demonizziamoli, sono il modo di comunicare di oggi.

Qui però facciamo un passo avanti: come salesiani siamo non solo fruitori ma anche elaboratori di messaggi. L'oratorio non è solo il luogo delle tante iniziative ma dell'iniziativa. Se volete trovare un pozzo inesauribile di ispirazione leggete le "Memorie dell'Oratorio" che don Bosco ha dato ai salesiani del futuro e di tutti i tempi per trovare le coordinate esatte dell'opera educativa e pastorale. Quando descrive la società dell'allegria sta descrivendo il suo modello di gruppo giovanile: è vero che dice che andavano presso la Chiesa dei gesuiti di Chieri e i padri gesuiti facevano uno splendido catechismo ricco di esempi (e questo ci insegna anche come fare catechismo), ma è anche vero che don Bosco si dilunga su tutta la creatività giovanile: il violino, il canto, la recitazione, le gare con i saltimbanco, tutti gli aspetti della corporeità, della creatività, della libera iniziativa.

E allora è stato detto stamattina e ora lo riprendo: facciamo dei nostri ambienti, dei nostri spazi associativi, dei nostri oratori, luoghi in cui si elaborano dei messaggi per il territorio, non solo si ripetono. Abbiamo avuto nelle giornate di spiritualità quest'anno un gruppo di animatori siciliani: ha prodotto, ha generato, ha dato spazio alla fantasia.

Riprendo alcune espressioni dette questa mattina sugli oratori: oratorio come laboratorio permanente di proposte educative, culturali e pastorali per il territorio; come osservatorio permanente dei fenomeni giovanili del territorio; e, riprendendo un famoso sogno di don Bosco, oratorio come "zattera salvatrice" per tante situazioni di naufragio del territorio. Il famoso sogno della "zattera salvatrice" è spiegato dallo stesso don Bosco quando dice: "La zattera è l'oratorio!". Nel sogno vede un'immane inondazione, costruisce con dei ragazzi una zattera e su questa zattera li conduce ad una bellissima terraferma con un castello dove trova una tavola imbandita e l'apparizione di Maria. È bello pensare ai nostri oratori non come spazi indistinti, prolungamento della piazza, luogo del tempo sciupato, buttato, insignificante; ma oratori come laboratori, come osservatori, come zattera salvatrice per situazioni di naufragio.

Infine, come accennato dal Prof Dastoli e da don Attard, la presenza di diversi confratelli e laici di altre nazioni dell'Europa non può che farci dire che di qui in avanti non possiamo non ragionare in chiave europea. Quindi educare nella complessità alla luce del Progetto Europa della Congregazione. Per chi non è familiare alla letteratura salesiana del 2008-2009 è bene sapere che dopo il Capitolo Generale del 2008 la Congregazione ha lanciato il Progetto Europa. Che cosa non è il Progetto Europa? Non è lo spostamento delle truppe dal fronte orientale al fronte occidentale, cioè non è portare i numerosi salesiani indiani, timorensi e vietnamiti in Europa. Non è il contributo per la salvezza delle opere salesiane. Ha come finalità la salvezza dei giovani dell'Europa anche attraverso le opere salesiane, ma la finalità non è mantenere in piedi le opere salesiane. Questo seminario mi sembra un contributo preziosissimo dato già al Progetto Europa perché esso è affrontare questo mondo, conoscerlo, capirlo e immaginare che tipo di salesiani essere, che tipo di comunità salesiana creare e che tipo di missione salesiana operare in questo contesto europeo. Un compito bellissimo. Questo seminario ci ha descritto lo scenario in cui vivono e operano quasi 7000 salesiani: 2411 in Italia e Medio Oriente, 2600 in Europa Nord e la parte rimanente in Europa Ovest (Spagna, Portogallo e Belgio Sud). Ci avete dato quindi un grosso contributo perché Progetto Europa è affrontare questi temi: che salesiano essere (e quindi si capisce l'importanza della formazione dei salesiani) in questo contesto? Cosa vuol dire oggi assistenza? Quando io sono diventato salesiano voleva dire stare nei bagni attenti che i ragazzi non facessero cose sconvenienti. Cosa vuol dire oggi in questo contesto? Vuol dire *ad-sistere*, stare presso i giovani, capire il loro spazio mentale. La domanda che ci facevano gli antichi salesiani quando eravamo assistenti e ci vedevano lontani dai ragazzi: "Dove sono i ragazzi?" era giusta. Noi abbassavamo le orecchie e capivamo la lezione che questi bravi antichi salesiani ci davano, vale a dire: "I ragazzi sono là e tu sei qua, non stai in mezzo a loro!".

Cosa vuol dire questo trasposto nello scenario descritto da questo seminario? Che salesiano diventare quindi? Che comunità salesiana costruire in questo contesto? Come orientare la missione salesiana? Il Rettor Maggiore spesso ci ha esortati a non rimanere sulle soglie della evangelizzazione perché il contesto chiede una testimonianza prima ancora che un annuncio, chiede un annuncio essenziale, chiede di tener conto che non siamo più in società segnate dai ritmi religiosi. Quindi una nuova evangelizzazione, un nuovo sforzo.

Il Progetto Europa quindi non vuol dire lo spostamento delle truppe o la salvezza delle case salesiane, ma una lettura lucida della situazione europea. Questo seminario ci aiuta a collocarci, a stare *in mezzo*, a rispondere alla domanda cruciale: “Dove sono i salesiani?”.

Il Progetto Europa ha anche un altro risvolto: educare nel tempo della complessità non conosce il confine di Chiasso-Bressanone oltre il quale la realtà è completamente diversa. Lo hanno ricordato stamattina un po' tutti i relatori: queste situazioni sono trasversali oggi nel nostro tempo. In particolare uno di loro lo ha ricordato dicendo che i ragazzi si spostano con facilità. Possiamo in questo contesto ancora ragionare in termine di parrocchia territoriale? I giovani se ne ridono di queste distinzioni: essi sono un universo che non rispetta certo i nostri confini parrocchiali. Allora il Progetto Europa credo sia un'espressione di condivisione di confratelli, operatori, corresponsabili d'Italia, Spagna, Croazia, Francia, etc, per dire “ragioniamo insieme” di fronte a una sfida che riguarda tutti.

In conclusione, se non possiamo tornare a casa con dei paradigmi educativi che possiamo ripetere stabilmente, torniamo a casa comunque più ricchi. Abbiamo colto molti segnali del nostro tempo. Abbiamo colto molti segnali della complessità che sono sfida e opportunità, appello e attesa. In uno dei sogni missionari di don Bosco, il Sogno di Barcellona, la gente locale gli dice: “Ti abbiamo atteso tanto”, una domanda che apre molto il nostro cuore. In questa complessità, in cui la fede e la nostra presenza sembrano tanto distanti dalla vita dei ragazzi, c'è una domanda, un'attesa. Tante volte visitando le opere salesiane fuori Italia, ultimamente in Lituania, mi venivano in mente quelle parole che ritroviamo nel Vangelo: “Sei tu colui che deve venire o ne dobbiamo attendere un altro?”. I giovani cercano una speranza che non si sbricioli tra le mani, cercano un senso alla loro vita. E anche il loro malessere è un appello per noi. Don Bosco non voleva essere parroco perché diceva: “Con che coraggio se io fossi parroco mi siederei a mangiare sapendo che in quel momento tanti della mia parrocchia non hanno di che mangiare?”. Essere parroco voleva dire sentire nella cassa di risonanza del suo cuore le angosce, le speranze, i dolori di tutto un popolo che gli era affidato.

Questa è la bella immagine con cui concluderei: abbiamo provato ad essere cassa di risonanza degli appelli, delle sfide, delle attese di tanti giovani. E credo che il dialogo a più voci di questa mattina, i due contributi fondanti e il lavoro dei gruppi ci facciano tornare a casa con dei punti condivisi e con delle ragioni della speranza in più.

LA FRONTIERA DELLA SOLIDARIETÀ SOCIALE: UN AMBIENTE EDUCATIVO DI QUALITÀ

approfondimento di Giancarlo Cursi

L'IMPEGNO SOCIALE EDUCA?

Ogni società umana si arricchisce prima di tutto attraverso i contributi originali e singolari di tutti i suoi membri. Tanto più si potrà arricchire, in qualità della vita e in benessere possibile per i suoi membri, quanto più ognuno di essi potrà esprimere al meglio le proprie capacità, esperienze e attitudini.

Proprio questo *optimum* di espressività e di realizzazione personale è ripreso dalla Costituzione della società italiana come primo intento perseguibile al fine di ottenere il miglior contributo dei cittadini agli scopi societari di crescita, sviluppo e qualità di vita.

All'articolo 2 infatti, il dettato costituzionale indica la necessità che tutta la repubblica si impegni affinché siano rimossi gli ostacoli che impediscano qualunque cittadino dal poter offrire il suo miglior contributo alle realizzazioni di comune interesse attraverso quella dimensione dinamica che definiamo "esercizio della cittadinanza".

Si tratta, di fatto, di una costituzione cosiddetta "programmatica" in quanto stabilisce soprattutto finalità da raggiungere e compiti da espletare, ed è noto che il dettato dell'articolo 2, dopo 60 anni, deve essere ancora ampiamente attuato, stanti le diverse condizioni di disagio di molti cittadini.

Ogni persona è parte determinante del bene comune di una nazione e della famiglia umana.

Sottostà perciò a questo intento la convinzione che il benessere e la ricchezza di una nazione è fortemente dipendente dalla possibilità che essa deve darsi di poter fruire di tutti gli apporti che ogni suo membro può offrire alla crescita delle condizioni di vita e di relazione degli altri concittadini.

La diversità di ciascun cittadino è insieme esigenza e potenzialità di un benessere plurale, integrato e coeso, senza il quale non potrebbero mai essere realmente soddisfatte le molteplici e plurime esigenze personali, e tantomeno si potrebbe disporre dei diversi apporti che lo possono produrre.

Il bene di tutti dipende dalla piena realizzazione di ciascuno.

Questa diversità, e la preziosità degli apporti che produce, non è però un dato spontaneo in quanto direttamente correlato ai processi di crescita di ogni persona attraverso i quali gli individui esprimono progressivamente il meglio delle proprie capacità. Chi potrà crescere bene, pienamente, armonicamente, potrà offrire un contributo personale di alto spessore, chi avrà difficoltà in questo processo, potrà offrire un contributo limitato al benessere della sua società. Tali limiti poi, avranno una ricaduta negativa anche sui processi di crescita altrui: se è vero che

la crescita di ciascuno dipende fortemente dagli stimoli e dalle sollecitazioni derivanti dalla convivenza con gli altri, allora la crescita di ciascuno sarà migliore o meno a seconda di quanto gli altri che si frequentano saranno stimolanti e di supporto, cioè di quanto essi, in base a quanto sono maturi e realizzati, potranno essere stimolanti.

La realizzazione di una persona non si limita alla sua cura o al suo mantenimento, ma si compie in un ampio processo di promozione umana.

La realizzazione delle persone dunque, non essendo un dato di partenza nella condizione umana, è legata ad un processo di crescita che dovrà necessariamente essere positivo, maturante, pienamente valorizzante il patrimonio di risorse che una persona ha in sé o ha acquisito dall'esperienza, in funzione della massima utilità personale e sociale, a garanzia della miglior crescita sociale possibile, nello scambio fra i diversi contributi personali espressi al più alto grado di pienezza.

Una società che, *in presenza di difficoltà da parte dei suoi membri ad esprimersi in pienezza, si accontenta di sottoporli a trattamenti di mantenimento, o al limite che una terapia raggiunge là dove abbia rimosso gli elementi patologici*, è una società già necessariamente auto-limitante rispetto alle proprie potenzialità.

Una società che *identifica la sua ricchezza nella raccolta e nello sfruttamento di tutte le risorse prodotte dai suoi membri* è una società che si consegna alla stagnazione. Una economia di prevalente produzione, uso e consumo è, già in partenza, negazione di tutto ciò che i suoi appartenenti potrebbero produrre quantitativamente e qualitativamente in un positivo processo di crescita.

In ogni società infatti un processo di crescita personale e collettiva può essere indotto dalla reciproca stimolazione ad esprimere le proprie capacità a livelli sempre migliori per combinazione e per integrazione con quelle altrui.

Promuovere un uomo, una donna, è possibile solo in una dimensione che educa, nella persona, tutte le sue potenzialità a beneficio della famiglia umana.

Se la nostra società, come si prefiggevano i suoi costituenti al nascere del nuovo assetto istituzionale, persisterà nel perseguire la realizzazione dei suoi membri, non accontentandosi di sanare le loro patologie, o di avvalersi degli apporti immediatamente esigibili da essi, in produzioni e in consumi, allora essa dovrà dotarsi di adeguati ed efficaci strumenti per stimolare la crescita qualitativa dei suoi membri e di tutte le loro aggregazioni, di strumenti educativi.

I processi di sostegno, accompagnamento, istruzione, consulenza, cura, assistenza e potenziamento saranno allora portati ad alzare la mira verso obiettivi più alti, pur umanamente e socialmente raggiungibili e sostenibili, determinati dai processi di crescita degli attuali beneficiari di ogni tipo di intervento.

Ogni approccio di politiche e di interventi di benessere sociale, nelle concrete realizzazioni di servizi che esprime, sarà integrato da un sapiente intento

educativo e promozionale nel quale si cela il più autentico fermento della civiltà umana.

Trovare i modi e le vie per innervare l'azione sociale di tale dimensione e ispirazione educativa, ed educante nella prassi, è la sfida che ancor oggi è posta a ciascun cittadino dagli auspici che furono codificati all'alba della ricostruzione di un paese e di una società dopo i fallimenti delle logiche di potenza e prevaricazione.

L'orizzonte di una società ricca della circolazione e della valorizzazione dei diversi e migliori contributi dei suoi membri al "bene di tutti" è ancora lo scenario possibile dello sviluppo civile e sociale di ogni popolo.

Là dove ogni cittadino sarà aiutato ad esprimere e scambiare con gli altri il meglio di se stesso, educandolo attraverso svariati apporti alla sua crescita, anche le diverse forme di aggregazione sociale saranno luoghi di forte sviluppo della qualità di vita.

Solo a partire da queste auspicabili condizioni di scambio, l'effetto moltiplicatore della qualità e della crescita sociale offerto dalle aggregazioni libere o strutturate, dai corpi sociali e dalle istituzioni, può essere realmente goduto nella pienezza delle sue potenzialità.

Cittadini del Dono.

Nella società italiana, attraverso varie vicende, periodi storici significativi e impegnativi momenti di mobilitazione, il volontariato si è progressivamente distinto come un singolare modo di affrontare la vita collettiva.

Questo stile infatti nasce da esperienze di servizio, vissute come un'occasione per aiutare coloro che si trovano in difficoltà e comprendere le condizioni ed i contesti in cui queste problematiche trovano il proprio sviluppo, che alimentano in chi vi si impegna una crescente capacità di avvertire, con una particolare sensibilità, i problemi e le contraddizioni affioranti dal sistema sociale.

Caratteristica determinante di questo stile di vita sta nella capacità di investire parti significative del proprio tempo e delle proprie competenze per affrontare problemi che, pur non essendo strettamente personali, vengono comunque percepiti come tali, pur investendo la storia e la vita di altre persone.

Tale sensibilità non è una qualità automaticamente predisposta in tutti coloro che sono interessati ai problemi sociali; esprime piuttosto una maggiore attenzione da parte di certe persone nei confronti della portata sociale che determinate situazioni di disagio possono avere.

Questa attenzione gratuita che i volontari esprimono non è soltanto un mezzo efficace per fronteggiare, attraverso la mobilitazione, problematiche sociali che riguardano tutti: il volontario che si investe per affrontare i problemi altrui agisce come una persona che, progressivamente, matura una coscienza allargata non solo dei problemi che affliggono la società ma anche del bisogno, per una risposta più efficace, di risorse arricchite dalla cooperazione di più soggetti.

La mobilitazione libera e responsabile di questi cittadini rispetto ai molteplici problemi, comporta una produzione ampia, variegata e profetica di moda-

lità e percorsi di impegno sociale, per dare risposte ai bisogni concreti e per costruire molteplici relazioni fra gli individui, alla ricerca di risposte sempre più effettive a ciò che genera il disagio di persone e collettività

I “non” e i “doveri” dei cittadini.

Questo particolare stile di vita spicca con maggior singolarità in queste nostre società occidentali in cui la fase di benessere economico fa seguito a precedenti decenni di conflitti e di recessioni economiche.

Nell’attuale contesto infatti il benessere economico distrae i cittadini da un atteggiamento solidale, dando l’impressione che esso possa liberare gli individui dalla dipendenza dell’aiuto altrui, con i legami di reciprocità che questa comporta, e possa permettere loro di trovare in modo autonomo e senza relazioni vincolanti la risposta ai propri problemi.

“L’altro” viene considerato solo nel momento in cui diventa una risorsa per realizzare i propri scopi, oppure, al contrario, bisogna tenerne diversamente conto se rappresenta un ostacolo per il perseguimento degli stessi.

L’“Homo homini lupus” di Hobbes sembra pertanto emergere in modo più evidente nella società del benessere economico, dipingendo uno scenario in cui le regole servono:

- a) a limitare la conflittualità che emerge dallo scontro fra i prevalenti interessi individuali;
- b) per esigere forzatamente un contributo collettivo in relazione ad alcuni bisogni riconosciuti di interesse vitale e comune.

QUALITÀ DI VITA PRODotta E VENDUTA. Chi la può comprare e “a vantaggio di chi”?

Il nostro modello sociale fonda la propria ricchezza e il proprio benessere sulla possibilità di disporre di numerosi beni e mezzi economici, ottenuti dalla diversificazione dei lavori, delle professioni e dal libero scambio fra chi produce e chi acquista.

Naturalmente, coloro che possono produrre i beni più richiesti e costosi, in base ai loro ricavi disporranno di strumenti più validi per rispondere alle proprie aspirazioni. Chi ha meno opportunità avrà meno mezzi ed è pertanto destinato ad avere, in seguito, ancor meno possibilità di soddisfare le proprie esigenze. Tuttavia il benessere raggiungibile con l’acquisto di mezzi e opportunità non è in grado di soddisfare i bisogni profondi, affettivi, di senso e di valore dell’esistenza che ogni persona matura nella propria vita intima e sociale.

Si generano *in continuum* due tipi polarizzati di disagio: il disagio di chi spende risorse variamente accaparrate per tentare di soddisfare a pieno le proprie esigenze profonde; ed il disagio di chi non ha i mezzi per poter sopperire nemmeno ai propri bisogni primari.

LA CULTURA DEL DONO

A chi si fa carico di problemi che oggettivamente riguardano altri individui accade invece spesso di maturare una significativa capacità di impatto sulla vita personale e collettiva degli altri, in quanto capaci di rispondere proprio a quei bisogni profondi di cui molti sono portatori senza trovare adeguate risposte.

È tuttavia raro che, chi svolge spontaneamente servizi di solidarietà per gli altri o per il proprio ambiente, si renda conto che questo suo modo di guardare alla condizione umana, connotato da una visione solidale ed estesa dei bisogni e delle necessità che interessano la collettività, sia una posizione singolare.

Di fatto la radice fondamentale di qualsiasi atto di solidarietà sta proprio nell'intuire, magari inconsciamente, che determinati problemi dai quali si può essere momentaneamente lontani, poiché sono a carico di altre persone, siano comunque problemi che incombono in modo diretto o indiretto sulla vita di tutti.

La persona che, dopo aver rispettato le esigenze legittime degli altri, dopo aver dato il contributo richiesto dalla vita collettiva, dopo aver contribuito professionalmente a rendere disponibili beni e prestazioni nel contesto sociale di cui fa parte, trova anche risorse, tempo, inventiva, creatività per offrire ad altre persone un contributo di presa in carico e di attenzione e impegno per il superamento di una situazione problematica, **esprime una dimensione di responsabilità civile e sociale aggiuntiva** rispetto a quelle ordinariamente espresse dagli altri cittadini.

Questo *plus di cittadinanza*, che nasce da un senso di responsabilità verso una comune condizione umana, da cambiare e migliorare con il contributo aggiuntivo della propria disponibilità personale e di un accompagnamento al vissuto di altri, costituisce naturalmente un importante patrimonio per qualsiasi società che se ne possa dotare attraverso le esperienze di sempre più numerosi cittadini.

Il particolare aspetto di questa ricchezza sta proprio nella logica del dono poiché, a differenza del contributo sociale richiesto a tutti i membri di una società, il dono del Volontario è espressione di un personalissimo stile nel mettere a punto ciò che “deve essere buono” utile e proficuo per un qualsiasi destinatario.

Questa differenza tra contributo e dono dice da sola le potenzialità espresse dai cittadini del dono e di cui una società, abitata da questi cittadini, può disporre rispetto ad altre società.

Un tipo antropologico per l'Italia che cresce

L'esperienza del volontariato è molto diffusa all'interno della nostra società. Diverse migliaia di persone investono “per dono” tempo, competenze, esperienze e relazioni per affrontare bisogni e problemi a carico di singoli cittadini o di collettività. Si tratta di persone che a causa di questo loro impegno si trovano sempre più spesso a contatto con le dinamiche di crescita più contraddittorie e penalizzanti della nostra società e dell'intera condizione umana.

Persone che colgono quotidianamente i limiti e i conflitti che gravano sulla nostra esistenza e che sfuggono ai tentativi istituzionali, privati e sociali di migliorarla.

Persone che riescono spesso a generare una risposta aggiuntiva a questi problemi riuscendo a portare a buon fine gli sforzi di un'intera società che molto spesso altrimenti rimarrebbero senza successo.

Persone che in relazione ad una crescente dinamica di individualizzazione della vita privata, alla diffusa delusione rispetto ai risultati degli impegni civili e istituzionali, all'abbandono dell'attenzione dei cittadini alle risposte collettive e collaborative ai problemi comuni, riscoprono e dimostrano che le risposte più autentiche ad una serie di problematiche della vita collettiva e personale, spesso nascono e si affermano proprio da un'integrazione virtuosa tra lo sforzo collettivo organizzato e quello aggiuntivo e creativo che nasce dalla cultura del dono e della responsabilità civile allargata.

Questo approccio alla vita personale e sociale, proprio perchè non è istituzionalmente esigito da tutti i cittadini ma è praticato e vissuto soltanto da una parte di essi, identifica come già detto una vera e propria cultura e visione della vita socialmente più progredita ed efficace.

Il cittadino volontario si realizza oggi in queste dinamiche sociali correnti come un tipo antropologico non solo prezioso e necessario per dare miglior compimento all'impegno sociale e civile e per migliorare la qualità della vita, ma addirittura auspicabile e attendibile per un significativo progresso della condizione umana corrente.

Il volontario e la cultura del volontariato che egli contribuisce a costruire può essere colto come il perno già legittimato e autorevolmente acclarato del nuovo umanesimo in parte già anticipato da molti profeti del nostro tempo ma soprattutto particolarmente richiesto e reso imminente dall'incontro ormai irreversibile delle diverse culture del terzo millennio.

Scommettere e investire sulla re-pubblica del dono:

È ormai chiaro che il volontariato sta diventando una risorsa preziosa per una società in cui i contributi dei cittadini non sono sufficienti per risolvere ogni tipo di problema sociale, ma possono essere utilizzati solo per circoscrivere tali problemi.

Se le istituzioni, al di là del contributo attinto dai cittadini, intendono avvalersi dell'apporto del volontariato si trovano di fronte a due possibili scelte:

- acquisire i contributi individuali e liberi dei volontari ed affiancarli alle risorse messe a disposizione dallo Stato e dal mercato per risolvere i problemi sociali e per migliorare la qualità della vita;
- integrare il meglio di ciò che possono produrre le istituzioni ed il mondo economico con ciò che di meglio può produrre il volontariato stesso in materia di sostenibilità sociale.

Se le istituzioni intendono intraprendere questa seconda via, lo sviluppo del volontariato non andrà più nella direzione di costituire un'appendice istituzionale, ma diventerà uno strumento di sviluppo sociale autonomo e indipendente, supportato dalle istituzioni in una autentica prospettiva di sussidiarietà.

Si tratta cioè di un ribaltamento della soggettività sociale in cui le istituzioni agiscono e si riconfigurano a supporto ed a validazione pubblica di quanto i cit-

tadini (volontari) “di genuinamente pubblico” promuovono e attuano nei contesti in cui operano.

Lo Stato si impegnerà quindi a erogare al volontariato ciò che a lui occorre per essere tale, secondo un criterio logico che definisca tappe prioritarie di sostegno ed implementazione.

In base a questo ragionamento possiamo definire alcune dimensioni “chiave” per lo sviluppo del volontariato in relazione alle esperienze condotte in precedenza:

- Una prima fondamentale necessità per il volontariato organizzato è quella di poter esprimere il proprio servizio in modo autonomo e consapevole nei contesti dove la sua azione è necessaria senza dover sormontare barriere e ostacoli burocratici, spesso impugnati da chi, per vari interessi, vuole mantenere uno statu-quo che percepisce minacciato dalla forza innovativa dei volontari;
- Va salvaguardata poi la possibilità di “fare volontariato” nei momenti e nei tempi più congeniali all’intervento nei diversi contesti in cui esso è necessario, dando ai volontari stessi le migliori opportunità di amministrare con diligenza i propri tempi professionali con quelli del servizio volontario, utilizzando tutti i percorsi di flessibilità disponibili.
- Le organizzazioni dei volontari devono poter trovare al loro interno le migliori modalità ed i migliori accorgimenti organizzativi affinché il servizio espresso dai volontari possa conseguire il migliore risultato:
 - A) sul piano dell’impatto qualitativo con le situazioni affrontate con offerte formative e informative intorno alle modalità migliori di intervenire sui problemi, di cooperare nell’intervento con altri attori, di individuare e potenziare i propri apporti specifici nelle risposte ai problemi che affronta.
 - B) sul piano dell’agire coordinato con le altre componenti della solidarietà organizzata con supporti organizzativi e strumenti di comunicazione che permettano alle organizzazioni di entrare in contatto e collegarsi con altre realtà del volontariato, del terzo settore o comunque operanti nei territori sulle problematiche in cui esso è impegnato, nonché di apprendere e assumere uno stile di azione collaborativo attraverso **specifici impegni formativi pensati per emancipare le organizzazioni dei volontari** permettendo loro di trovare le formule organizzative adeguate per esprimere operatori dedicati al collegamento, coordinamento, partecipazione e rappresentanza nei contesti ove sia necessario e opportuno.
 - C) sul piano dell’incidenza nello sviluppo delle politiche sociali locali e nazionali.Ugualmente trovando supporti e indicazioni su come riuscire ad esprimere, senza dover indebolire i propri contingenti e la propria offerta di servizi, una rappresentanza effettiva ed efficace ai tavoli della programmazione e della realizzazione delle politiche sociali, garantendosi una adeguata elaborazione all’interno dell’organizzazione stessa dei contenuti e delle istanze da condividere all’esterno.

QUALE SUSSIDIARIETÀ?

L'innovazione culturale che porta il volontariato all'interno della società costituisce un bene che va difeso, promosso e sviluppato.

Ogni società che se ne possa avvalere ne ha bisogno e se ne deve avvantaggiare rispetto ai propri obiettivi di riqualificare la vita della propria collettività.

Sulla base di questo criterio è importante che ogni società sappia individuare questa risorsa al suo interno e sappia utilizzarla senza snaturarla.

Ciò vale soprattutto per la società italiana, considerata la culla di questa speciale socialità di cittadinanza.

Tuttavia il supporto e il sostegno di questo tipo di esperienza avrebbe bisogno di un atteggiamento istituzionale che, pur essendo stato in molte occasioni auspicato, non è stato mai concretamente assunto.

Spesso invece le prassi condotte dalle istituzioni hanno percorso una direzione opposta, costringendo il volontariato ad essere ciò che non è.

L'attenzione della società organizzata a valorizzare quello che i cittadini da soli o aggregati producono a vantaggio di un'utilità sociale, è stata chiamata "principio della sussidiarietà".

A questo principio si è particolarmente ispirata la modifica al capo 5° della Costituzione promulgata nel 2000, scegliendo in pratica, da quel momento, di costruire l'assetto istituzionale del nostro paese a partire dalla valorizzazione di quanto promosso dai cittadini delle loro libere aggregazioni a scopo sociale e civile.

La prima implicanza di questa scelta, che rivoluziona l'assetto istituzionale del paese (nei principi e nei propositi), è che, da questo momento, tutte le istituzioni dovrebbero ridefinirsi e rimodularsi in funzione di ciò che viene realizzato dai cittadini.

Questa rivoluzione silenziosa ma radicale è rimasta, fino ad oggi, piuttosto silenziosa e scarsamente perseguita.

Al suo posto però le istituzioni dello Stato, e per certi versi, anche le realtà organizzate del mercato e del privato sociale, continuano a proporre al volontariato un tipo di coesione che in realtà si esprime in un adeguamento ai sistemi pensati, finanziati, coordinati e gestiti da una struttura verticistica e centralizzata, che determina gli assetti a partire da un governo centrale e condiziona tutti i livelli sottoposti del territorio.

Tutte le unità capillari del volontariato e dell'associazionismo dovrebbero quindi uniformarsi ad un modello che, pur costituendo la prassi vigente, rappresenta l'opposto al concetto di sussidiarietà.

L'impreparazione e il dispendio oneroso delle strutture pubbliche non possono diventare l'alibi per non attuare il nuovo assetto previsto dalla Costituzione.

La crisi del volontariato di cui si parla trova particolare legittimazione in tutte quelle associazioni che, per non agire in modo autonomo rispetto alle istituzioni e al privato sociale, hanno pagato lo scotto di veder snaturato il proprio modo di essere.

In realtà la maggior penalizzazione la subisce di fatto l'intera società che, operando attraverso le proprie istituzioni, si nega la possibilità di beneficiare

della cospicua forza creativa e innovativa che il volontariato libero e genuino può dare ad ogni società.

Quali innovazioni “nel dono”

Un primo passo significativo che la società civile organizzata potrebbe compiere alla riscoperta della forza trasformatrice del volontariato, è quella di cogliere con attenzione gli elementi innovativi che quotidianamente vengono prodotti dentro i vissuti, le prassi e i servizi offerti dalle organizzazioni di volontariato.

Non si tratta di un'acquisizione acritica di tutto quanto c'è di innovativo rispetto ai sistemi vigenti e ordinari ma di avere invece il coraggio di modificare i propri assetti e strategie sulla base di ciò che di veramente utile e integrativo può derivare dalle prassi dei volontari o dalla fusione del loro contributo a quanto finora prodotto dal sistema istituzionale.

Come adottarle e diffonderle?

A questo scopo è necessario che alcuni ambiti privilegiati dell'innovazione sociale offrano al volontariato spazi di concertazione corresponsabile particolarmente attenti a rendere concretamente praticabile tale partecipazione a tutte le diverse esperienze del volontariato e a garantire a queste realtà di poter partecipare non solo alle fasi istruttorie, ma anche a quelle decisionali e soprattutto esecutive di quanto pianificato.

IL LABORATORIO DELLA PIANIFICAZIONE SOCIALE (VOLONTARIATO VEDETTA/OSSERVATORIO MULTISENSIBILE)

Il primo ambito particolarmente orientato in questo senso è quindi il cantiere, ancora parzialmente attuato, sebbene molto funzionale, del nuovo assetto costituzionale dei processi di partecipazione alla pianificazione sociale nei territori.

In questa promiscua attuazione vigente, emerge il dato drammatico di una drastica selezione circa la partecipazione delle organizzazioni di volontariato, che diventa drammatica con il passare dai momenti istruttori a quelli attuativi della programmazione.

Di contro è evidente che una sana ed estesa partecipazione del volontariato in questo contesto darebbe corpo e sostanza ai cambiamenti che la Repubblica si pone a partire dall'anno 2000.

IL LABORATORIO DELLA SCUOLA (VOLONTARIATO RAMPA: TARGET DI MATURAZIONE UMANA/UMANESIMO A RESPONSABILITÀ GLOBALE)

Nel grande cantiere della socializzazione dei membri attuali e futuri della società, l'accesso al volontariato, attraverso la scuola, apporterebbe garanzie

molto più credibili alla crescita del senso di cittadinanza e di protagonismo sociale, autentico e responsabile di tutte le generazioni afferenti alla vita adulta.

In due decenni di impegno portato in questa situazione si avrebbe un rinnovo radicale della qualità di cittadinanza e di società civile dei membri della nostra società.

IL LABORATORIO DELLA CITTADINANZA ATTIVA (VOLONTARIATO PONTE)

Altrettanto vitale per una società che abbia scoperto e riconosciuto il plusvalore della cittadinanza attiva esercitata dal volontariato, attraverso le esperienze di servizio e di mobilitazione sociale è l'impegno a condividere e rendere accessibile a tutti i suoi membri l'esperienza stessa dei volontari.

Non tutti i cittadini infatti sono nelle condizioni di investire tempo e risorse a favore di altri e dopo sessanta anni gli articoli n. 2 e 3 della Costituzione Repubblicana, non hanno ancora esaurito il loro richiamo alla giustizia sociale.

Diventa quindi un passaggio strategico permettere al volontariato di coinvolgere nelle proprie fasi di aiuto e servizio anche la solidarietà prodotta da uno sviluppo della cittadinanza attiva fra i membri della società.

Attraverso questa funzione, opportunamente sostenuta dalle istituzioni, il volontariato trasmetterebbe ai cittadini il proprio senso di responsabilità civile e agevolerebbe una riscoperta dell'impegno civile per la riqualificazione della vita sociale.

Quanto costa il dono?

Tutte queste istanze di supporto ad una risorsa preziosa e qualificante come il volontariato si traducono solitamente, seguendo una prassi e una cultura consolidata, in erogazioni di fondi finalizzati a dare più potere e azione al volontariato.

In realtà questa monetizzazione non si è mai tramutata in ciò per cui era stata richiesta.

Anzi nella maggior parte dei casi l'erogazione finanziaria ha finito per trasformare i cittadini del dono in accaniti e stressati amministrazioni di risorse non facilmente destinate o destinabili agli sviluppi qualitativi richiesti nell'ambito della partecipazione civile.

Mentre nella nostra cultura occidentale del dono si ha cura di non esplicitare il costo del regalo, nell'interpretazione corrente del supporto al volontariato, lo sviluppo del suo donare viene codificato in attribuzioni o in trasferimenti di denaro.

Spesso dentro queste erogazioni si intende racchiudere con la configurazione di potere d'acquisto, tutto ciò che può essere offerto al volontariato per potenziare la propria esperienza.

In realtà molti mezzi utili al volontariato potrebbero essere acquisiti da esso con più libertà se si disponesse di risorse economiche che diventerebbero fattori di potenziamento dell'azione volontaria.

Tuttavia, non tutti gli strumenti dell'azione volontaria possono essere acquisiti attraverso il meccanismo dell'acquisto.

La qualità delle relazioni d'aiuto, per esempio, è espressa dai volontari nella gratuità e nell'approccio libero rispetto ad altre persone in difficoltà.

Questa componente positiva del dono, insieme al dialogo e alla denuncia sulle ingiustizie e le contraddizioni sociali che impediscono lo sviluppo collettivo, sono dimensioni che il volontariato può sviluppare, non solo attraverso la formazione e la consulenza, come beni acquistabili, ma anche attraverso altri tipi di supporto e riconoscimento sociale come quelli sopra indicati.

Con l'approccio gratuito ad una persona in difficoltà viene espresso e trasmesso un messaggio benefico e vitale per il destinatario che non potrà essere trasmesso allo stesso modo da quello prodotto dal personale professionale e/o retribuito.

Quando la persona in difficoltà si sente oggetto di cura e di dono a fondo perduto da parte di un'altra persona, riceve un messaggio di apprezzamento e valorizzazione da parte del volontario che esprime l'aiuto.

Scegliere liberamente e gratuitamente di aiutare una persona in difficoltà rimanda all'altro il senso di essere importante e significativo per chi si sta investendo gratuitamente su di esso.

Questo messaggio spesso cade su persone che hanno perduto il senso del valore.

È diverso l'approccio e il rapporto che si crea tra chi è nel bisogno ed un professionista che, dando un significativo apporto ai problemi sociali, instaura una relazione quanto più positiva possibile di aiuto allo scopo di guadagnarsi da vivere.

Questa componente positiva del dono insieme alla libertà di coscienza e di dialogo e denuncia intorno alle ingiustizie e contraddizioni sociali ed alla competenza e consapevolezza intorno ai percorsi di sviluppo e di crescita del benessere sociale, sono tutte dimensioni che il volontariato può praticare meglio e più efficacemente non solo attraverso una formazione e consulenza che pure possono essere acquistate, ma che soprattutto possono decollare attraverso altri tipi di supporto e riconoscimento sociale come quelli sopra indicati.

Costringere il volontariato a garantirsi la propria crescita e lo sviluppo del proprio carisma solo attraverso l'acquisto di risorse materiali ed intellettuali significa da una parte negare al volontariato ciò che le istituzioni possono dare in modo più immediato e diretto per la sua crescita e dall'altra soprattutto oberare le organizzazioni di volontariato del faticoso compito di amministrare risorse economiche, di spenderle nella maniera più efficace, di rendicontarle a chi le eroga invece di cercare di ottenere prestazioni attraverso vie meno onerose, distorte o snaturanti.

QUALITÀ EFFICACE

In pratica, per uscire da un'ottica di monetizzazione estrema, anche il supporto sociale allo sviluppo e alla capacità di impatto del volontariato può e deve

essere attivato nelle diverse forme dirette in cui può esprimersi e non solo come potere d'acquisto in base a finanziamenti.

Se cioè gli stanziamenti previsti dalla legge quadro 266/91 sono appena sufficienti per garantire, attraverso l'opera dei Centri di Servizio al Volontariato, un servizio formativo, informativo e di supporto tecnico sempre più adeguato alle sue esigenze, è altrettanto necessario, se non addirittura prioritario, che il volontariato possa contemporaneamente disporre di altre forme di supporto altrettanto preziose per valorizzare la sua azione sociale, come gli accessi facilitati a diversi contesti di disagio in cui poter operare con prontezza, spazi garantiti di partecipazione civile in tutte le sue fasi comprese quelle applicative e valutative, con adeguate agevolazioni delle operazioni di accreditamento e di messa a punto della rappresentanza, spazi di incontro e di collegamento con le realtà operanti, nei territori sugli stessi problemi di cui si occupa, accreditamenti presso i contesti legislativi e deliberanti degli enti locali sia nei ruoli propositivi che in quelli consultivi.

Tutto ciò viene a volte elargito come privilegio o come speciale favore, magari in cambio di prestazioni sostitutive dell'ente locale, ma non ha mai rappresentato, se non in alcune direttive quadro, un sistema stabile realmente praticato dalle istituzioni locali.

Questa resistenza al cambiamento, pur già determinato a livello costituzionale e, soprattutto, necessario a livello sociale, politico e culturale, incentiva ancora un sistema di supporto quasi esclusivamente monetizzato, anche se finalizzato a sussidi, formazione, progetti e detax.

Aggravamento

Le organizzazioni di volontariato, spesso alla ricerca di supporti alla loro azione, dovendo attingere a quest'unica offerta, per quanto diversificata nelle destinazioni di spesa, finiscono per appesantire la vita organizzativa interna con molteplici e crescenti prassi di rendicontazione, contabilizzazione, documentazione, amministrazione, retribuzione, sottraendo tempo, intelligenza e persone alla produzione di servizi ed all'azione diretta nei contesti di disagio. Le stesse organizzazioni cambiano volto ed il loro tempo viene impiegato in misura sempre più relativamente ridotta alle ragioni e motivazioni dell'agire e dello stare insieme, tantomeno a coltivare una coscienza condivisa di ciò che si sperimenta nel servizio.

Sublimazione del dono

È ovvio che il vero beneficio delle organizzazioni di volontariato, anche derivabile da risorse finanziarie che non debbano necessariamente essere caricate amministrativamente sulle stesse, sta nel supporto formativo e consulenziale da una parte, ma anche sull'agevolazione dei suoi interventi "sul campo" e del suo ruolo di vedetta e coscienza sociale.

Adeguate misure, sistematiche e continuative, che permettano alle organizzazioni di crescere internamente e qualitativamente, di collegarsi in modo credi-

bile e affidabile, di esprimere i propri contenuti e proposte ai tavoli sociali e politici, di partecipare in modo corresponsabile alla gestione di programmi concertati e condivisi, aprirebbero al volontariato la porta per accedere in modo significativo, e prezioso, ai processi di sviluppo culturale e civile del paese.

TRE PERCORSI DI SVILUPPO

Ci troviamo infatti di fronte a due diffuse tipologie di cooperazione fra volontariato e istituzioni, mentre in realtà viene sistematicamente accantonata quella che di fatto costituisce un reale beneficio per il volontariato e per la società in generale.

- **L'economia della "strada" (faccio come capita – con chi mi "aiuta")**

È ancora, infatti, molto diffusa la classica dinamica del reperimento autonomo di risorse e di sostenitori, che però espone le organizzazioni ai rischi dei conflitti d'interesse, ai capricci dei finanziatori, alla richiesta di contropartite, consensi o avalli, inibendo al libertà di coscienza e di denuncia dei volontari e, soprattutto, accentuando quella conduzione autarchica che disincentiva la crescita della responsabilità sociale e civile che si alimenta nel dialogo con le istituzioni e le altre realtà del territorio.

- **L'economia stile "lego" (opero secondo i pezzi che mi sono dati – attuale uso della 328)**

Altrettanto praticata, quasi in alternativa, o come riscatto della prassi precedente, è la dinamica della partecipazione intensa alle proposte, bandi e finanziamenti di impegni sociali erogati dalle istituzioni pubbliche del territorio. Sebbene gli spazi e l'incidenza nei momenti programmatici siano ridotti e selettivi, tuttavia in diverse zone del paese c'è un alto livello di esternalizzazione dei servizi da parte dell'ente locale, e molte realtà del volontariato finiscono per dipendere dai finanziamenti erogati o, comunque, per agire prevalentemente in base a ciò che viene finanziato, perdendo pertanto la capacità anticipatoria e profetica di riuscire a cogliere le nuove sfide del disagio, a denunciare carenze, ingiustizie e omissioni e a prospettare percorsi innovativi e qualificanti.

- **Un'economia di "squadra"**

Nell'autentica prospettiva della sussidiarietà, ciò di cui c'è veramente bisogno e che può rappresentare l'imminente, virtuoso percorso del rinnovamento dei rapporti e delle collaborazioni fra l'area creativa e libera della responsabilità civile e sociale, in cui il volontariato afferma la sua più genuina identità, e quella dell'ordinamento socio-istituzionale, è la scelta decisa ed accompagnata da precise realizzazioni, per la crescita della nostra società verso una partecipazione emancipata e credibile dei cittadini alla gestione dei beni comuni.

Alla base di questa scelta c'è la promozione di una vera e funzionale partnership basata sull'effettività dell'impegno sociale e civile dei cittadini, tesa a po-

tenziare le loro realizzazioni rimodellando costantemente l'assetto istituzionale a supporto ed a garanzia di ricadute qualificanti per la vita di tutti.

Perno di questa scelta sarà allora la realizzazione di spazi di reale, continuativa, accessibile ed efficace partecipazione alla gestione corresponsabile della vita sociale e civile, in cui si possa aver tutti cura di chiunque incontri difficoltà a realizzarsi e ad esprimersi tra gli altri, e dove la specificità esistenziale, personale, familiare e culturale di ognuno diventi ricchezza condivisa: spazi che possano far emergere il valore ed il beneficio della responsabilità sociale e civile profondamente radicato nello stile di vita dei volontari italiani.

Al mondo del volontariato e della solidarietà organizzata spetta, in questo senso, la responsabilità di investire tempo, risorse e capacità nel coinvolgimento della società nelle dinamiche di solidarietà. Occorre superare l'abitudine di "delegare" la solidarietà agli "addetti ai lavori", per svelare il volto autentico e determinante di una civiltà solidale in cui il disagio possa essere assorbito e prevenuto dall'impegno di ogni cittadino.

In conclusione, il volontariato del terzo millennio dovrà farsi mediatore di una cultura di solidarietà, una cultura dalle radici profonde e connaturate alla realtà umana stessa, che si impone sempre più autorevolmente come autentico segno del tempo nuovo a cui aspirano, prima di tutto, le persone segnate da forme diverse di povertà e disagio e, più in generale, ogni persona ancora aperta alla speranza di una vita dignitosa, umanamente e socialmente realizzata.

LO SVILUPPO DI COMUNITÀ

approfondimento di Ennio Ripamonti

IL RIEMERGERE DELLA COMUNITÀ NELL'EPOCA DELLA GLOBALIZZAZIONE

Sono diversi i settori di intervento che dichiarano di fare riferimento al territorio locale nell'ideazione e realizzazione di azioni di sviluppo in campo economico, ambientale e sociale. Fra le diverse declinazioni che assume il locale nell'epoca della globalizzazione (a seconda dei contesti e dei momenti) possiamo individuare due polarità che, pur non rappresentando l'intera gamma delle situazioni, aiutano a cogliere le tendenze oggi prevalenti. Da una parte troviamo un localismo di tipo *difensivo*, che concepisce il locale come un'istanza di protezione delle specificità del proprio territorio (culturali, etniche, linguistiche, economiche) dalle minacce portate dall'esterno. Dall'altra parte è rintracciabile un localismo di tipo *espansivo*, in cui le peculiarità presenti sul territorio vengono interpretate come risorse preziose per lo sviluppo e a partire dalle quali si possono costruire adeguate strategie di crescita.

Le riflessioni prodotte nell'ambito delle scienze sociali hanno comunque contribuito ad alimentare una più spiccata consapevolezza del forte grado di *interdipendenza* esistente tra gli individui, i loro ambienti di vita e i sistemi dentro cui sono inseriti.

Come afferma efficacemente Edgar Morin "*l'autonomia della società dipende dagli individui, la cui autonomia dipende dalla società*". Possiamo vedere la società sia come una costruzione nata dalle interazioni fra i membri che la compongono che come una realtà rigida che agisce su di loro.

L'enfasi di una delle due parti produce una polarizzazione ai cui estremi troviamo da un lato una visione onnipotente degli individui e della loro capacità di cambiare i contesti sociali in cui vivono e dall'altro una visione impotente in cui sono unicamente le regole del sistema sociale a dettar legge.

La consapevolezza teorica che il soggetto umano è contemporaneamente un prodotto sociale e un produttore di società ci può guidare su una strada di ricerca capace di evitare queste due derive. La produzione scientifica e la sperimentazione operativa degli ultimi vent'anni sono state particolarmente prolifiche da questo punto di vista indicando con vigore la necessità di affrontare le questioni sociali attraverso interventi capaci di influenzare il rapporto fra soggetto e ambienti di vita. Lo *Sviluppo di Comunità* è uno degli approcci che più si è caratterizzato in questa direzione concettuale ed operativa.

Diversi studi condotti su queste tematiche hanno mostrato in maniera convincente che se non accadono fondamentali cambiamenti in diversi livelli dell'ambiente sociale gli sforzi delle singole iniziative sociali ed educative rischiano di essere poco efficaci.

Si tratta quindi di accompagnare le politiche sociali innovative con la messa in campo di un sistema di *pratiche* coerente in grado di "fare la differenza"

rispetto alle questioni che intende affrontare. Diventa perciò necessario attrezzare la progettualità sociale in modo che sia in grado di influenzare e, in definitiva, di *trasformare* alcune dimensioni significative degli ambienti sociali.

Il carattere multifattoriale assunto oggi dai problemi sociali in contesti ad alta complessità induce a immaginare approcci più olistici e comprensivi e un ventaglio di pratiche articolate su diversi livelli. Se molti problemi nascono all'interno della complessa interazione fra le caratteristiche delle persone e quelle dell'ambiente sociale in cui vivono e agiscono è a partire da questi elementi che possiamo costruire processi di miglioramento e di sviluppo. Per queste ragioni gli interventi che agiscono unicamente a livello individuale rischiano di trascurare variabili di contesto e di generare fenomeni di colpevolizzazione dei singoli individui.

L'emergere di una nuova istanza locale, l'accentuarsi dei processi di decentramento politico e la ricerca di approcci più sistemici ha innescato un rinnovato interesse alla dimensione della *comunità locale*, un ambito a cui vengono oggi associate caratteristiche e potenzialità di un certo interesse poiché:

- Viene vista come il livello più fertile per la creazione del *senso civico* e della democrazia partecipativa e quindi, in ultima istanza, della cittadinanza attiva.
- È una dimensione che consente l'attivazione di dinamiche relazionali (interpersonali, intragruppo, intergruppo) in grado di conservare e rigenerare il tessuto sociale.
- Rende maggiormente praticabili processi partecipativi e di collaborazione fra istituzioni e associazionismo.
- Appare un ambito idoneo ad innescare programmi di sviluppo locale anche in termini economici.
- Può alimentare un sistema civico contraddistinto da fiducia, tolleranza e solidarietà.

Questo nuovo interesse deve però guardarsi da una visione ingenua e benevola della comunità come luogo *caldo e rassicurante* al riparo dalle contraddizioni o dalle ambivalenze. Ma la comunità non può essere pensata come un corpo, una corporazione, in cui gli individui si fondono in un individuo più grande. Ma non va intesa neanche come un reciproco riconoscimento intersoggettivo in cui essi si specchiano a conferma della loro identità. La dimensione comunitaria appare invece modellata dal *dovere* reciproco fra le persone che ne fanno parte e per questa ragione è attraversata sia da sentimenti di attrazione che di paura.

LO SVILUPPO DI COMUNITÀ: UNA MAPPA PER ORIENTARSI

Ma quali sono le principali caratteristiche di approccio *community oriented*? Proviamo di seguito a tracciare una mappa orientativa:

- *Incoraggiare interpretazioni pluralistiche dei problemi sociali.* Si tratta cioè di far interagire e possibilmente integrare diversi tipi di conoscenza sia di tipo *oggettivo* che di tipo *soggettivo* allo scopo di aumentare e diversificare i punti di vista su un determinato fenomeno sociale. Si può ottenere questo risultato sia promovendo l'utilizzo di ottiche, procedimenti e strumenti che derivano dalle scienze umane che facendo emergere il sapere delle persone che, a vario titolo, hanno a che fare con quel determinato fenomeno. La rappresentazione e l'interpretazione di un certo problema sociale di una determinata comunità locale viene cioè alimentata dalla collaborazione fra differenti soggetti, portatori di informazioni e chiavi di lettura plurime e originali.
- *Dar voce alle narrative minoritarie.* Una delle principali funzioni degli approcci comunitari è quella di rompere il tacito consenso con cui gli attori di un contesto (paese, città, quartiere) accettano le convenzioni sociali in cui sono immersi. La forza della discriminazione, del pregiudizio e delle stereotipi si alimenta di questo velo conformistico ed è perciò importante stimolare la produzione di *metafore* e *narrative* che siano in grado di rendere pensabili nuovi *copioni* e nuovi *ruoli*. Questa produzione di immaginario e la sua condivisione contribuiscono a creare le basi dei processi di cambiamento.
- *Promuovere ed attuare progetti di empowerment* che consentano la creazione di legami tra le persone, i gruppi e le organizzazioni che condividono uno stesso problema e un più marcato incremento del *capitale sociale* di una determinata comunità locale.
- *Identificare i punti di forza già presenti in un ambiente sociale.* Un approccio *community oriented* implica la capacità di individuare i fattori favorevoli che sono già presenti in un determinato contesto e di sapere *far leva* su di loro per ottenere i cambiamenti auspicati. I punti di forza possono essere rappresentati sia da elementi già in atto (ad esempio un'associazione attiva o una nuova struttura disponibile) che da potenzialità non ancora espresse (ad esempio un nuovo assessore sensibile al problema del quartiere o un gruppo di neopensionati motivati a far qualcosa insieme).
- *Identificare il grado di risolvibilità dei problemi.* Non tutti i problemi sono risolvibili a livello locale. Nel costruire un programma di miglioramento della vita in un determinato territorio è importante individuare le questioni *prioritarie* che possono essere affrontate efficacemente, distinguendole dalle questioni secondarie o da quelle che richiedono interventi di altro livello (provinciale, regionale o nazionale).

Da queste considerazioni discende il senso della tesi che vogliono sostenere: *per influenzare i problemi sociali abbiamo bisogno di influenzare gli ambienti sociali.*

Migliorare la qualità di vita dei cittadini in un determinato territorio significa cioè intervenire ai diversi livelli sociali in cui si generano i fattori (positivi o ne-

gativi) che la influenzano. La condivisione di questa prospettiva non è però sufficiente ad indicarci con precisione la strada per l'azione. Troppo spesso i progetti che muovono da condivisibili intenzioni naufragano in una generica dichiarazione di intenti o scivolano verso derive velleitarie e onnipotenti. Per fare questo abbiamo bisogno di una progettazione *sostenibile* che persegua un cambiamento *possibile*. L'esperienza mostra come i cambiamenti sono più probabili quando l'azione è focalizzata su obiettivi chiaramente mirati. Stiamo ovviamente parlando di operazioni, intellettuali e operative, difficili. Ma la difficoltà non può essere confusa con l'impossibilità: se l'imperativo è cercare di influenzare gli ambienti sociali allo scopo di migliorare la condizione dei cittadini diventa indispensabile individuare con precisione le dimensioni ambientali su cui agire.

Intendiamo in questa sede richiamare l'attenzione su due coordinate strategiche e metodologiche: l'importanza dei processi di empowerment e la centralità dei legami sociali. È sulla base e all'interno di queste coordinate che ci pare vada collocata la metodologia della progettazione partecipata.

Partiamo dalla prima delle due coordinate enunciate e guardiamole più da vicino. Il fenomeno della disuguaglianza nella distribuzione delle risorse è un dato da non dimenticare quando si affronta il tema delle politiche sociali e degli interventi tesi al cambiamento. Le stesse trasformazioni dei sistemi di welfare su cui oggi così intensamente si dibatte, se sradicate dall'alveo originario del principio di giustizia, rischiano di scivolare verso un registro retorico fatto di privatismo, moralizzazione e personalizzazione dei problemi.

Il rischio che si intende sottolineare riguarda uno slittamento della solidarietà, termine nobile ma non scevro da una certa ambiguità, verso una concezione che la iscrive in un campo di esclusivo dominio *personale* e *morale*, svuotando la valenza *pubblica* e *politica* che connota profondamente ogni problema sociale.

All'interno della prospettiva dello Sviluppo di Comunità assumono quindi un ruolo cruciale i processi di *empowerment*, cioè di sviluppo del *potere* dei soggetti (individuali e sociali). Il termine *empowerment* deriva dal verbo inglese "to empower" ("sviluppare potere") ma è difficilmente traducibile con una unica espressione italiana poiché denota sia il *processo* per raggiungere un risultato che il *risultato* stesso.

Si tratta di un processo costante e intenzionale attraverso il quale gli individui si conquistano l'accesso e il controllo di risorse per loro importanti; alcune componenti di questo processo sarebbero il rispetto reciproco, la riflessione critica, la capacità di cura e la partecipazione di gruppo.

Si possono individuare tre concetti fondamentali che strutturano la teoria dell'*empowerment*:

- il *controllo*, inteso come la capacità, percepita o attuale, di influenzare le decisioni;
- la *consapevolezza critica*, cioè la comprensione del funzionamento delle strutture del potere e di come i fattori in gioco vengono influenzati e le risorse mobilitate;

- la *partecipazione*, cioè la capacità di mettere in atto interventi nella realtà in grado di ottenere i risultati desiderati.

La combinazione di questi tre fattori determinano il grado di potere, nel senso della possibilità di un soggetto (individuo, gruppo, comunità) di provocare o impedire i cambiamenti.

Si tratta quindi di un concetto che rimanda non solo a una discreta capacità di analizzare e comprendere il proprio ambiente (sia sociale che politico) ma anche all'abilità di individuare in maniera corretta le principali cause dei problemi. La corretta valutazione delle circostanze e dei momenti in cui è opportuno entrare nei conflitti oppure evitarli è un'altra capacità intimamente connessa con l'*empowerment* individuale.

Possiamo quindi dire che le persone *empowered* possiedono una qualche combinazione di senso di controllo, consapevolezza rispetto l'ambiente socio-politico in cui vivono e coinvolgimento nella comunità locale.

Descrivere il livello di *empowerment* di un gruppo o di un'organizzazione significa riferirsi primariamente alle capacità di influenzare gli ambienti in cui sono inseriti rispetto ai problemi di cui si occupano. Un'associazione impegnata nel quartiere nell'aggregazione degli anziani che riesce a farsi affidare un'area dismessa per attrezzare un campo da bocce e dei giardini pubblici è un esempio di organizzazione *empowered*. Un'altra caratteristica positiva è la capacità di gestire in modo efficace le proprie decisioni interne (attraverso riunioni, assemblee, consigli direttivi) e di influenzare con successo le decisioni pubbliche su tematiche rilevanti per gli scopi del gruppo e/o dell'associazione. Ovviamente non tutti i gruppi riescono ad essere un luogo di sviluppo delle potenzialità e non tutti i soggetti vengono ugualmente "fortificati" dalle stesse esperienze di gruppo. È però importante che in ogni contesto locale (paese, quartiere, città) siano presenti esperienze di gruppo in possesso di cultura e capacità adatti a *rinforzare* il potere personale degli anziani residenti.

La capacità di influenzare i processi decisionali costituisce l'elemento decisivo anche quando ci si riferisce all'*empowerment di comunità*, ma in questo caso è necessario tenere conto di una serie di specifici indicatori che descrivono alcuni attributi della comunità locale:

- Gli sforzi compiuti (o in corso di realizzazione) allo scopo di migliorare la qualità di vita dei cittadini che vi abitano.
- La capacità di fronteggiare le emergenze problematiche in modo efficace e solidale.
- La presenza di un insieme di opportunità di partecipazione diretta e attiva alla vita sociale.
- La presenza e l'accessibilità di una rete di servizi fondamentali per tutti i cittadini.
- La possibilità di disporre di differenti canali di comunicazione di massa organizzati in modo da garantire un'informazione libera e plurale (radio, televisione, stampa locale).

È stato proposto il termine di *comunità competente* per descrivere un contesto sociale che presenta molte delle caratteristiche sopra elencate e in cui i cittadini hanno le competenze, la volontà e le risorse per impegnarsi in attività tese a migliorare la vita comune. Di contro possiamo trovarci di fronte a comunità locali che stanno attraversando una situazione di crisi, che spesso è accompagnata da sentimenti di incompetenza e di rassegnazione e in cui prevalgono atteggiamenti di passività e rinuncia. La presenza nella comunità locale di strutture di servizio che offrono ai gruppi *deboli e marginalizzati* opportunità per accedere a *risorse* importanti (di carattere economico, psicologico, politico, organizzativo) è un fattore determinante sul piano dell'empowerment.

LO SVILUPPO DI COMUNITÀ E LO SVILUPPO DEL POTERE

Gli aspetti connessi alla distribuzione del potere e delle risorse sono variabili altamente critiche per l'efficacia delle politiche orientate allo sviluppo locale partecipato. Per certi versi possiamo dire che siamo in presenza di un "eterno nodo" che si fa e si disfa in continuazione, una questione con cui non si smette mai di fare i conti.

Nell'ultima decade sono infatti stati numerosi i programmi di intervento finanziati con fondi strutturali dell'Unione Europea che fanno esplicito riferimento alla necessità di attivare e sostenere processi di *empowerment* dei gruppi sociali a cui si rivolgono.¹

Si tratta di un approccio che richiede un significativo cambiamento di paradigma teorico-metodologico poiché l'aiuto professionale che si limita agli esperti che danno consigli è antitetico all'*empowerment*. Un approccio ispirato all'*empowerment* tende allo sviluppo di risorse, al rafforzamento dei sistemi naturali di aiuto e alla creazione di opportunità per processi decisionali partecipativi. Il punto centrale consiste nello sviluppare i punti di forza e nel promuovere la salute, piuttosto che nel fissarsi sui problemi e concentrarsi sui fattori di rischio.

Negli interventi ispirati all'*empowerment* sono individuabili due tipi di approcci:

- Gli approcci di tipo *bottom-up* dove il processo viene attivato dal *basso*.
- Gli approcci di tipo *top-down* dove il processo viene attivato dall'*alto*.

A livello di comunità locale la principale strategia che fa esplicito riferimento ad un modello di cambiamento realizzato "dal basso" è l'*azione sociale*.

¹ Nei programmi europei a favore di diverse fasce sociali considerate *deboli* o *svantaggiate* il concetto di *empowerment* viene frequentemente affiancato a quello di *mainstreaming*, a significare la focalizzazione politica su un principale (*main*) flusso (*stream*) da seguire (*ing*) con coerenti e articolate sequenze di azioni.

In questo caso si mira a modificare gli orientamenti nelle politiche sociali e a generare un incremento del livello di potere, di status e di risorse dei gruppi sociali più svantaggiati.

Le esperienze di cooperazione internazionale realizzate da molte Organizzazioni Non Governative hanno dimostrato l'importanza di coinvolgere direttamente le popolazioni oppresse o emarginate, invece di "far calare dall'alto" programmi preconfezionati.

Ed è proprio dalla critica alle strategie più marcatamente *top down* che prendono le mosse i modelli che si ispirano allo *Sviluppo di Comunità* e che oggi trovano interessanti e promettenti forme di applicazione nei programmi di promozione del benessere dei soggetti socialmente più fragili (immigrati, anziani soli, famiglie a basso reddito). Anche le ricerche inglesi sulla *residents' democracy* mostrano che il successo degli interventi di sviluppo urbano in aree depresse richiede la costruzione di una forte alleanza con la popolazione residente. La recente esperienza italiana dei "Contratti di Quartiere" promossa dal Ministero dei Lavori Pubblici a partire dal 1998 è un'ulteriore esempio di cambiamento (in questo caso con un focus edilizio-urbanistico) che ricerca e promuove il protagonismo dei soggetti locali nella trasformazione e nel miglioramento del luogo in cui vivono.

Ma anche se l'adozione di una filosofia di promozione dal *basso* viene oggi riconosciuta come la più promettente nell'attivare processi di trasformazione sociale partecipata non sono poche le contraddizioni e i rischi che si possono riscontrare sul piano operativo quando viene adottata a livello istituzionale (Unione Europea, Stato, Regioni, Provincie). Fra i rischi più frequenti vanno segnalati: la frequente distanza fra le dichiarazioni di principio e le pratiche operative, le difficoltà a intercettare e accogliere diverse rappresentazioni della realtà, la bassa propensione al confronto, la scarsa capacità di negoziazione e ricerca del consenso, la tendenza alla auto-referenzialità, la gestione poco chiara delle risorse economiche, il ruolo egemonico dei funzionari e dei professionisti. Va però detto che l'affidarsi al solo ruolo *empowering* delle organizzazioni del privato sociale o dei gruppi autorganizzati espone ad un altrettanto ampio ventaglio di rischi, quali ad esempio: la scarsità di risorse a disposizione, la bassa legittimazione istituzionale, la fatica a mantenere l'impegno nel medio-lungo periodo, le derive conflittuali interne nei riguardi delle altre organizzazioni presenti nella comunità, l'emergere di leadership autoritarie o elitarie, il settarismo, la demoralizzazione, il mancato (o parziale) raggiungimento dei risultati attesi.

Sulla scorta di queste osservazioni appare a dir poco velleitario immaginare di affidare i processi di *empowerment* dei cittadini di una comunità "nelle mani" di una sola realtà locale che, per quanto ben organizzata, difficilmente potrà garantire il livello di complessità d'azione necessario per ottenere risultati apprezzabili. L'*empowerment* degli individui, dei gruppi e delle comunità delinea un quadro di processi concatenati e reciprocamente interdipendenti. Per questa ragione pensiamo sia fondamentale che il ruolo di regia, coordinamento e mediazione sociale venga esercitato da un'istituzione pubblica. La sinergia di questi diversi ambiti

determina il grado complessivo di potere di una determinata comunità locale, anche nella sua interazione a livello del sistema sociale più ampio. Ed è esattamente a questo livello che possiamo collocare il ruolo di stimolo e cambiamento che possono esercitare i Movimenti sociali di grande scala. La prospettiva verso cui generalmente tendono i Movimenti è la costruzione di una società più *giusta* e storicamente il loro ruolo è quello di esercitare una pressione sull'opinione pubblica e sul potere politico al fine di innescare processi di cambiamento che siano a vantaggio delle fasce di popolazione più deboli e meno rappresentate.

SVILUPPARE RELAZIONI E PRODURRE LEGAME SOCIALE

La seconda coordinata che caratterizza l'approccio dello Sviluppo di Comunità e l'impegno attivo nella *costruzione* di legame sociale. Si tratta di una scelta esplicita che cerca di mettere in campo energie e azioni per certi versi "antagoniste" al fenomeno della progressiva *erosione* della dimensione relazionale di molti contesti sociali contemporanei.

L'assottigliarsi delle forme tradizionali di legame sociale comunitario ha di certo consentito una più spiccata libertà individuale ma, di contro, espone i soggetti al rischio ricorrente dell'isolamento e della solitudine. Siamo ovviamente di fronte a una questione di grande complessità e dobbiamo guardarci da atteggiamenti di rimpianto nostalgico verso forme comunitarie oggi scomparse. Sappiamo peraltro che molte visioni romantiche e benevole di società dolci e accoglienti ne hanno sovente celato o mistificato il grado di violenza, di sopraffazione e di ferreo controllo sociale. D'altra parte la condizione contemporanea appare radicalmente segnata dalla ricerca di un nuovo equilibrio fra individuo e società e dallo sforzo di reinventare una strada nuova che consenta di coniugare in modo creativo libertà e coesione sociale

È necessario reinventare le forme del legame sociale, e soprattutto della sua *riproduzione*, in un contesto aperto, fluttuante, multiculturale e sempre più globalizzato.

A questo proposito è interessante osservare una forte convergenza di diverse discipline (psicologia, pedagogia, sociologia, antropologia culturale) nel riconoscimento delle fondamentali funzioni svolte dalle *reti sociali* nella vita delle persone. La presenza di reti sociali è peraltro un indicatore rilevante del profilo *relazionale* di un determinato ambiente sociale. Possiamo definire una rete sociale come un insieme specifico di legami che si stabiliscono fra un insieme ben definito di persone e ne individua cinque importanti funzioni: il sostegno dell'identità sociale, l'opportunità di fornire *feedback*, la mobilitazione di risorse, il flusso di informazioni e il sostegno emotivo.

I programmi orientati allo Sviluppo di Comunità puntano a attivare, promuovere e sostenere diverse e molteplici reti sociali ai più diversi livelli di complessità (fra individui e gruppi; fra gruppi e organizzazioni; fra organizzazioni e istituzioni).

Sono svariati i problemi sociali che vengono alimentati dalla fragilità del tessuto socio-relazionale in una sorta di circolo vizioso fatto di isolamento-marginalizzazione-malessere, per queste ragioni i programmi di sviluppo locale partecipato sono oggi chiamati a contribuire, insieme ad altri tipi di azione, in un'opera di rigenerazione del tessuto relazionale, in particolare in contesti di forte anomia, spersonalizzazione e frammentazione.

A livello dei singoli *setting* (Scuola, Lavoro, Associazionismo, etc.) sono stati elaborati diversi approcci tesi ad incrementare processi di comunicazione, scambio e sostegno reciproco fra le persone. L'esperienza delle Banche del Tempo è un esempio emblematico di ricostruzione di scambio sociale all'insegna della gratuità e della reciprocità, oltre che un tentativo di emancipazione culturale dalle invadenti regole della monetarizzazione di ogni servizio.

Più in generale la presenza attiva di un reticolo composito di organizzazioni religiose, servizi socio-assistenziali pubblici, centri culturali, gruppi di autoaiuto, cooperative sociali, organizzazioni di volontariato, associazioni di categoria, partiti politici, sindacati e gruppi spontanei è una variabile cruciale nella costruzione di una comunità relazionale *pluralista e flessibile*.

L'apertura reciproca e il dialogo continuo fra questi soggetti consente alla comunità locale di offrire luoghi e opportunità per trovare sostegno e ascolto, sviluppare senso di appartenenza, motivazioni, relazioni e impegno civico.

A questo livello la strategia di intervento può operare in varie direzioni:

- *Moltiplicazione*. Puntare ad un aumento del *numero* delle realtà presenti attraverso iniziative di attivazione di nuovi gruppi e organizzazioni. Non sempre in un contesto locale vi è una presenza adeguata di soggetti sociali organizzati che si rivolgono ai cittadini e si impegnano sulle tematiche locali.
- *Innovazione*. La presenza di un congruo numero di soggetti sociali organizzati può non essere sufficiente ad esprimere una significativa capacità aggregativa, relazionale e di sostegno. In questo caso gli interventi sono tesi ad accompagnare processi di sviluppo organizzativo e di miglioramento delle capacità operative dei gruppi e delle associazioni: nelle attività di volontariato assistenziale, nelle proposte ricreative e di socializzazione, nelle iniziative culturali sul territorio. L'innovazione può anche riguardare la qualità interna del gruppo e la sua capacità di coinvolgere nuove persone anziane a livello di partecipazione e di responsabilità gestionale.
- *Connessione*. La costruzione di un contesto relazionale ricco e significativo è influenzata in modo rilevante dalla quantità e qualità delle connessioni esistenti "fra" i diversi soggetti sociali presenti sul territorio. Lavorare a questo livello può voler dire stimolare la nascita di nuovi legami e/o migliorare quelli già esistenti. L'articolazione delle azioni *connette* può riguardare diversi piani relazionali, interessando il singolo soggetto, il gruppo o l'organizzazione. Una comunità locale in cui sono presenti più realtà attive ma con un livello basso di scambio e collaborazione reciproco difficilmente riuscirà a

fronteggiare efficacemente le molte sfide che oggi si pongono, sia sul piano dei rischi di esclusione sociale che negli obiettivi di promozione della cittadinanza attiva.

- *Visibilità*. La dimensione relazionale può infine essere alimentata agendo anche sul piano della percezione sociale delle realtà presenti sul territorio. Sono molti i cittadini di una comunità che non sono a conoscenza delle opportunità presenti nel loro contesto di vita. Per questo insieme di ragioni è importante potenziare la *visibilità sociale* delle proposte esistenti attraverso campagne di *marketing sociale* nei confronti dei cittadini meno informati e/o più distanti del sistema di *welfare* sia formale che informale.

La sfida più impegnativa a cui sono chiamati i programmi che puntano a sviluppare la dimensione relazionale della comunità locale è oggi rappresentata dai paradossi e dalle contraddizioni che si possono generare quando prevalgono sul territorio, come dicevamo in precedenza, forme di *localismo difensivo*. Si tratta in questi casi di ricercare forme di armonizzazione fra diversi aspetti quali il senso di appartenenza, il grado di apertura alle diversità, l'intensità della coesione sociale e il tasso di tolleranza.

In sede di progettazione o di azione diretta sul campo non è raro incontrare comunità locali che presentano un elevato grado di coesione interna e una forte chiusura nei confronti di precise categorie di persone. L'intensa relazionalità interna appare qui assumere la forma di un "pieno" in sé concluso ed autosufficiente che impedisce di "fare spazio" ad altro.

A questo proposito è importante pensare alla comunità in un modo che tende a ribaltarne le rappresentazioni più convenzionali. Invece di sollecitarne gli aspetti di "pienezza" (quali l'identità e l'appartenenza) si invita infatti a fare spazio agli elementi più profondi di "mancanza" quali il debito e il *dovere*. In questo senso, la comunità si costruisce più che sul rapporto con il proprio nella relazione con l'improprio; per dirla in modo più radicale nella relazione con l'altro da sé: per età, etnia, cultura, genere, professione, valori, etc.

Se, come crediamo, sviluppare relazioni comunitarie significa sostenere processi di apertura a partire da una mancanza da colmare (la necessità e il desiderio dell'altro) e non da una proprietà da difendere, risulta evidente che ci muoviamo in una direzione simmetricamente opposta a quella del localismo difensivo.

Siamo però consapevoli che si sta parlando di processi sociali particolarmente difficili e faticosi. Molto spesso le diversità spaventano e tendono a innescare e alimentare fenomeni di esclusione e stigmatizzazione.

Nei contesti locali in cui prendono vita queste dinamiche il lavoro degli operatori può trovarsi al centro di roventi polemiche o di situazioni fortemente conflittuali.

D'altra parte anche i professionisti sono portatori di una loro rappresentazione, più o meno consapevole, delle diversità in gioco in una situazione comu-

nitaria: può trattarsi del rapporto con una comunità di immigrati o della relazione con un gruppo di adolescenti, dell'interazione fra due associazioni di segno ideologico opposto o della difficile mediazione fra modi diversi di usare uno spazio in comune.

Le esperienze di lavoro orientate alla costruzione di relazioni comunitarie finalizzate a contrastare i processi di *marginalizzazione* di gruppi minoritari si sono concentrate principalmente su tre strategie:

- *Campagne di comunicazione sociale* volte ad aumentare la conoscenza e la diffusione pubblica dei “punti di forza” e delle “potenzialità” di cui i soggetti minoritari sono portatori.
- *Attività di sensibilizzazione e formazione* con i membri più attivi delle diverse realtà attraverso una variegata serie di iniziative: gruppi di studio, ricerche, percorsi formativi, testimonianze, incontri diretti con rappresentanti dei gruppi minoritari, conferenze di studiosi.
- *Supporto diretto ai gruppi minoritari* attraverso percorsi che ne facilitino l'auto-organizzazione. In questo senso rappresenta una variabile decisiva l'emersione di *leader* che siano rappresentativi del gruppo (e da questo legittimati) e dotati di capacità nell'interagire con i diversi interlocutori del contesto più globale.

LA PROGETTAZIONE PARTECIPATA DI COMUNITÀ

All'interno del quadro complessivo che abbiamo tracciato in queste pagine vorremmo infine collocare la prospettiva metodologica della progettazione partecipata, come una modalità emblematica di realizzazione dello sviluppo locale. Negli ultimi vent'anni la cultura della progettazione ha investito con una certa forza gli ambienti del lavoro sociale con il contributo di modelli procedurali i più diversi.

Proponiamo di seguito un modello di progettazione partecipata che intreccia dimensione strategica e prospettiva operativa dando vita ad una struttura che si mostra utile e interessante per “dare corpo” ai processi di empowerment e di messa in rete nei contesti locali.

Per la dimensione strategica della progettazione partecipata suggeriamo nove passi.

- **Primo passo: scegliere la questione.** Il punto di partenza di ogni progetto è la scelta, da parte delle organizzazioni che lo promuovono, di occuparsi di un determinato problema. In questa fase è fondamentale verificare l'importanza che la questione assume e quanto sia coerente con l'identità e gli scopi delle organizzazioni coinvolte: “Ci interessa questa questione”? “È prioritario per noi fare qualcosa a riguardo?”.

- **Secondo passo: creare un gruppo di progettazione.** Va evitata la tentazione di fare tutto da soli. Probabilmente è un sistema più veloce e sbrigativo ma anche molto più rischioso. Soprattutto nel caso di questioni complesse ed importanti va fatto lo sforzo di costituire un gruppo di lavoro che si occuperà del progetto. La composizione del gruppo può variare da un minimo di 3-4 ad un massimo di 10-12 persone. Si possono fare gruppi anche più numerosi ma corrono il rischio di essere molto dispersivi.
- **Terzo passo: scrivere una dichiarazione sulla missione (mission).** Si tratta di mettere a fuoco lo scopo delle organizzazioni in relazione a quella questione. Lo sforzo di scriverla in poche righe (massimo 60 parole) è ricompensato dalla chiarezza degli intenti che ne consegue.
- **Quarto passo: scrivere una dichiarazione sulla propria visione (vision).** In questo caso si tratta di descrivere il “futuro atteso” dalle organizzazioni in relazione alla questione, quello che ci si aspetta che accada a lungo termine.
- **Quinto passo: stabilire i valori guida.** Anche se può in parte essere una operazione ovvia è importante esplicitare i valori che guidano le diverse organizzazioni nell'affrontare quella questione. I principi individuati costituiscono il quadro di riferimento di “come le cose devono essere fatte”.
- **Sesto passo: definire il problema.** In questa fase si tratta di descrivere con maggiore chiarezza la questione da affrontare e i suoi caratteri di problematicità. In questa fase vanno precisati i contorni del problema e i soggetti della popolazione che ne sono maggiormente coinvolti (target).
- **Settimo passo: definire i propri obiettivi.** A questo punto vanno definiti gli esiti che si intendono raggiungere. Un obiettivo si può chiarire e rendere comunicabile descrivendo una “nuova condizione” che il programma dovrebbe riuscire a conseguire attraverso un servizio o una iniziativa. Nella descrizione degli obiettivi è indispensabile fare riferimento a coloro che sono coinvolti nella iniziativa (destinatari), chiarendo cosa ci si attende che facciano, a quale condizione, in quale misura e nell'arco di quali tempi.
- **Ottavo passo: valutare le attuali condizioni dell'organizzazione.** Giunti a questo punto è importante “farsi i conti in tasca”. Si tratta cioè di stimare la capacità delle organizzazioni di avere un impatto significativo sul problema nonché di identificare i possibili fattori di limitazione. Per compiere questa valutazione si possono approfondire quattro punti: gli elementi di forza, gli elementi di debolezza, le opportunità, i pericoli.
- **Nono passo: sviluppare le strategie.** L'individuazione delle strategie avviene valorizzando gli elementi di forza e le opportunità da un lato e contenendo o riducendo gli elementi di debolezza e i pericoli dall'altro. Il termine strategia indica, generalmente, un metodo per raggiungere i propri obiettivi. Un approccio strategico ai problemi è: fattibile, coerente con i valori dell'organizzazione, appropriato rispetto alle caratteristiche dei membri del gruppo, opportuno in relazione agli obiettivi individuati.

La progettazione strategica necessita di progetti operativi per poter affrontare la realtà. Il punto di collegamento fra i due livelli di progettazione è rappresentato dagli obiettivi strategici che, nel secondo caso, vanno articolati in obiettivi operativi. Vediamo di seguito l'articolazione per fasi della progettazione operativa.

- **Definire gli obiettivi operativi.** Rappresentano le “tappe intermedie” per la realizzazione degli obiettivi strategici. Sono *particolari*, precisi, articolati nel tempo, raggiungibili nell'arco di tempo stabilito, chiari e specifici, disposti in ordine di importanza e verificabili.
- **Definire le attività, le azioni e i tempi per raggiungere gli obiettivi.** Le attività sono riferite ad un obiettivo particolare ed indicano un *insieme di azioni* collegate tra loro che bisogna compiere per raggiungere l'obiettivo indicato. Le *azioni* sono tutti quei *comportamenti specifici* che è necessario mettere in pratica per garantire il corretto svolgimento di un'attività. Esistono tanti insiemi di azioni quante sono le attività. Per svolgere ciascuna di queste occorre che tutte le azioni vengano compiute; l'ordine, la sequenza con cui le azioni vanno svolte sarà specificata dal “programma”.
- **Individuare le risorse.** La messa in opera di tutte le azioni previste richiede l'impiego di *risorse* materiali, economiche e umane. Prima di definire l'ordine con cui andranno compiute le azioni occorre pertanto: prevedere le risorse necessarie per garantire l'attuazione di quanto previsto dal progetto; analizzare le risorse esistenti; verificare il rapporto tra risorse esistenti e risorse necessarie. Se le risorse non sono sufficienti, si hanno due possibilità: modificare obiettivi, attività e azioni in base alle risorse che si hanno oppure fare un piano per reperire le risorse necessarie.

2° Capitolo

Attraversando il “Guado” Rinnovarsi nelle competenze

1. INTRODUZIONE

Nel percorso di questo testo si è ritenuto importante dare uno spazio alla riflessione su che tipo di strumentazione oggi debba possedere chi si occupa di educazione dei giovani. Il problema sembra porsi sia per chi mette in campo precise professionalità educative, sia per chi pur partendo da formazioni di base differenziate, si ritrova a ricoprire ruoli con valenza educativa. Quali sono queste figure? Quali sono questi ruoli? Certamente vengono in mente contesti diversi: la scuola, la famiglia, l'extrascuola come l'ambito dell'animazione, ma anche le realtà più prettamente connotate da professionalità sociali quali le strutture che accolgono situazioni di disagio.

La complessità educativa non ha confini, né è relegata in ambiti precisi.

Tutti i cittadini a vario titolo possono avere ruoli educativi e sempre più spesso a fronte di carenze latenti bisognerebbe sentirsi "genitori ed educatori di tutti".

Il tema delle competenze diventa in quest'ottica complesso ma necessario. Chi le deve avere e per fare cosa?

I genitori si sentono spesso impotenti e senza strumenti ma allo stesso tempo non si può pensare che abbiano il tempo per andare a scuola (la formazione alla genitorialità è una bella parola, ma chi può permettersela?).

Gli insegnanti si ritrovano martellati da nuovi e vecchi compiti e richieste da parte di tutti e spesso depauperati di soldi, strumenti, tempo...

Certo dagli educatori in senso stretto, dagli animatori ci si aspettano competenze e professionalità, talvolta forse una bacchetta magica per risolvere i problemi, ma quanti sono gli educatori professionali, che tipo di ruoli e responsabilità hanno a fronte dei pochi soldi soprattutto anche loro con quali strumenti di supporto (formazione continua, supervisione)?

Dai volontari che sempre di più si occupano di giovani ed educazione ci si aspetta professionalità ed impegno, competenze che non sono "tenuti" ad avere ma di cui per primi sentono l'esigenza.

Il punto è che la crescita dei giovani oggi come sempre richiede attenzione, passione, dedizione; ma soprattutto richiede la capacità di lavorare con... tra le tante capacità richieste forse, questa sia pur anch'essa esistita da sempre, sembra oggi essere essenziale: se non si educa da soli, bisogna saperlo fare e tra le prime cose che tutte le figure sopra citate devono saper fare è lavorare insieme, condividere.

“L’educatore ha tanti tipi di interventi realizzati in tanti contesti e solo da queste differenze possono scaturire le differenti competenze che deve possedere, sia pur senza diventare tuttologo è ovvia la necessità di una formazione ad ampio spettro:

Gli utenti sono molteplici: individuo (bambini, ragazzo, adulto, anziano, normodotato o meno) gruppo, famiglia, rete, territorio.

Deve avere una funzione di progettazione ed integrazione delle risorse e dei servizi.

Deve saper cogliere e distinguere le tante implicazioni relazionali, le loro conseguenze affettive e soprattutto motivazionali, le gratificazioni e le frustrazioni profonde che riceve e che ricerca ma anche che può generare.

Anche il “luogo” delle prestazioni cambia e con esso le complessità e caratteristiche del lavoro:

- *ambito residenziale o semiresidenziale, la strada, centri diurni,*
- *interventi brevi e lunghi (si pensi all’accoglienza in centri pronto intervento che tengono i ragazzi anche poche ore),*
- *strutture grandi o piccole,*
- *strutture con molti operatori e con pochi,*
- *interventi concentrati (centri estivi) o diluiti (attività tutto l’anno).*

Il “datore di lavoro” è un elemento da tener presente nella complessità: cooperativa con appartenenza politica, ente locale, istituto religioso, associazione di volontariato, sembra quasi che all’educatore sia chiesto di tenere sempre presente il “per chi lavora” anche rispetto al tipo di intervento che pone in essere”.

(Tratto da Onorina Gardella, L’educatore professionale. Finalità metodologia deontologia, Franco Angeli 2007).

Iniziare una riflessione con queste parole che ci ricordano la complessità che un educatore deve affrontare, ci aiuta a pensare anche che le competenze che un educatore deve possedere non necessariamente cambiano con il tempo, ma che il bagaglio iniziale non può che essere stabile e ben consolidato.

Non è certo questo il luogo per parlare del lavoro formativo personale e di gruppo che un educatore deve avere alle spalle per affrontare le persone con cui deve lavorare. Ciò che si può invece aggiungere sono forse le **attenzioni** a cui oggi l’incontro con i ragazzi ci costringe. Attenzioni che portano a letture delle situazioni, che portano alla necessità di lavorare sulla formazione continua, sull’aver sempre nuovi strumenti a disposizione di decodifica dei problemi e di interpretazione delle situazioni oltre che di possibilità di intervento.

In queste riflessioni e stante questa situazione, quali sono le competenze necessarie per un educatore, sono diverse da quelle di 10 anni fa? C’è qualcosa che deve essere acquisito di diverso?

Ma prima di entrare nello specifico delle capacità necessarie si è pensato di partire proprio dalle richieste degli educatori che a vario titolo incontrano i giovani e dalle loro riflessioni e preoccupazioni, per capire al di là della teoria dove sono loro e verso dove vorrebbero essere accompagnati

2. PARLANO GLI EDUCATORI...

■ *Luana, insegnante.*

Credo che la sfida più impegnativa che ho avuto sia stato il cambio di prospettiva che ho *dovuto e voluto* affrontare nel mio modo di educare.

Mi spiego meglio.

Ad un certo punto della mia esperienza educativa e guardandomi intorno, mi sono resa conto che il giovane stava diventando più che altro *l'oggetto* della sua educazione. Per questo ho cominciato a chiedermi sempre più spesso se questo o quell'intervento educativo rispondessero alle *reali esigenze* del ragazzo/bambino o, piuttosto, a quelle *supposte* da noi animatori/educatori/insegnanti. Certamente, col senno di poi, riconosco che ad operare questo cambio di prospettiva, sono stati anche gli insuccessi che ho dovuto incassare! Infatti vedere che anche le attività che venivano portate avanti con grande amore e sacrificio da tutti alla fine non portavano i frutti sperati, mi ha portato a chiedermi cos'era che non funzionava.

Ho cominciato ad andare per tentativi e, soprattutto, a ragionare su quanto facevo e sulla sua importanza. Alla fine di questo percorso, costellato da esperienze che sono ancora oggi dei punti fermi nella mia vita (come l'animazione di strada o le animazioni territoriali in un'altra regione, l'insegnamento in "quartieri a rischio" di Roma e/o in "zone perbene"), mi sono resa conto che prima di poter attuare qualunque intervento educativo, anche il migliore, i *giovani/bambini dovevano essere ascoltati e ascoltati nel profondo*. Inizialmente pensavo di aver scoperto l'acqua calda e che fossi io quella che era partita da un punto sbagliato: per inesperienza, fretta di agire e di risolvere, voglia di fare qualcosa di buono, amore verso i ragazzi/bambini e chi più ne ha più ne metta!

Invece, con il passare del tempo, mi sono resa conto che non era proprio così! C'erano e ci sono ancora molte persone che mettono al centro del loro modo di educare piuttosto che il ragazzo/bambino una miriade di teorie, di esigenze interne ed esterne a loro stesse ed al loro lavoro.

Credo che con questo "cambio di soggetto" il ragazzo/bambino, nel mio modo di educare, è tornato ad avere il posto che gli spetta: quello centrale. Non l'ho più considerato "qualcuno da indottrinare, da aiutare, ecc"., ma un essere umano con delle potenzialità da far emergere e da far crescere e dei limiti da far accettare e, quando possibile, superare. Ascoltare i ragazzi, mi ha permesso di entrare nel loro mondo, di capirne le esigenze (anche nascoste) e di prendere quelle decisioni che li aiutassero a trovare la risposta più giusta, in quel mo-

mento, ai loro reali bisogni. In questo modo anche la fiducia che nuttivo già in loro è aumentata e si è costruita su una base più solida: la certezza che ognuno di loro poteva diventare il protagonista della sua vita.

Questo radicale cambio di prospettiva porta con sé necessariamente dei problemi.

Il primo fra tutti, forse, è quello di “essere attenta e presente” nel momento in cui il giovane decide di “aprirsi il cuore”... e non sempre il suo momento coincideva con quando io credevo che sarebbe accaduto. “Essere attenta e presente” per me significa stare davanti a lui con la testa e col cuore... ed è faticoso! Pronta a raccogliere i suoi momenti di sfogo, di gioia e anche di dolore, senza farmi coinvolgere al punto tale da non poterlo più aiutare e sostenere. Ascoltare qualcuno è un’operazione molto più complessa di quello che spesso si tende a fare... presi dalle 1000 occupazioni, si sente ma non si ascolta! Ho scoperto che si può ascoltare anche il loro silenzio, perché anche quello vuol dire qualcosa; o che si ascolta anche con gli occhi guardando i loro gesti, i loro sguardi; ma per fare questo sono certa che occorra tempo e, soprattutto molta “presenza e attenzione”!

Un altro problema, ma non secondario, è stato quello di trovarmi a lavorare con persone che non partivano dal mio stesso punto di vista e continuavano, al contrario, a dare quelle “soluzioni preconfezionate”, a fare quelle “milioni di attività”, a giudicare “perso” un ragazzo e così via. In quei casi la tentazione di continuare tutto da sola è stata davvero molto forte e pressante... anche perché mi accorgevo del tempo che si perdeva, delle opportunità che ci si faceva scappare, delle “cretinate” (passatemi il termine!) che si dicevano spacciandole come “la miglior soluzione per quel tipo di ragazzo/bambino”.

Come ho fatto a resistere senza perdere mai di vista ciò che avevo conquistato con fatica? Prima di tutto grazie alla convinzione che l’educazione di una persona è qualcosa di troppo grande per poterla affrontare da soli. Se si rimane onesti con se stessi, si capisce benissimo che certi problemi e certi progressi non potrebbero mai essere superati o raggiunti da soli. Inoltre, se si continua nell’ottica di partire dal giovane, viene naturale mettere al centro di ogni intervento educativo LUI e non questa o quella “teoria” o “soluzione”... ma questa, riconosco che è anche un’arma a doppio taglio!

I punti fermi del mio lavoro sia come animatrice che come insegnante (ovviamente anche e soprattutto come mamma!), sono il continuare a cercare di mettere sempre al centro il giovane/bambino e il rispetto e la fiducia che nutro per ogni ragazzo/bambino. Infatti credo fermamente che non esistano “ragazzi/bambini cattivi”, ma solo persone diverse tra loro e con esperienze di vita differenti; quindi con modi diversi di reagire, di affrontare, di superare, ecc.

Di riferimenti teorici ce ne sono molti, primo fra tutti il Sistema preventivo; con quelle basi teoriche riesco a decifrare comportamenti, a prendere determinate decisioni piuttosto che altre, a capire i diversi linguaggi, e così via; però mi preme di nuovo sottolineare che tutto ciò che conosco a livello teorico non deter-

mina necessariamente il mio intervento educativo sul ragazzo o sul bambino, piuttosto cerco di *servirmi di quelle conoscenze* per lavorare meglio e rendere ogni mia azione il più efficace possibile.

Inoltre riconosco che, soprattutto in questo periodo in cui si parla di complessità sociale che insiste anche sul mondo giovanile, avere della basi e delle conoscenze è troppo importante per poterne fare a meno. Si rischierebbe di essere un educatore “a metà” perché si interverrebbe solo “col cuore”(quando c’è!) e non con “la testa”; e proprio il sistema che è alla base di ciò che provo a fare, appunto quello preventivo, mette insieme “l’amore e la ragione”. Presumere di riuscire ad educare senza un’adeguata preparazione e un continuo aggiornamento, significa essere ciechi e sordi nella migliore delle ipotesi, per arrivare ad essere troppo pieni di se stessi nella peggiore!

Collaborare mi ha aiutata e mi aiuta a vedere le cose da altre prospettive, a dialogare costruttivamente per arrivare ad attuare l’intervento migliore, ad affrontare talune situazioni di vita dei ragazzi/bambini dalle quali uscirei schiacciata! Mi aiuta anche ad aggiornarmi e a conoscere meglio quelle tecniche o quei mezzi che conosco e uso poco.

Una osservazione finale: dite che *“nella complessità si incontra un “popolo” di educatori che sembra dover affrontare un “guado”, verso una nuova figura di donna e di uomo adulti...”*, ma non è sempre stato così? Ovviamente parlo di Educatori con la E maiuscola. Ogni educatore che ha considerato la sua azione come qualcosa di vitale importanza, e sottolineato vitale, per il suo “educando”, non è diventato alla fine *“una nuova figura di donna e di uomo adulti”* anch’egli, per il semplice fatto che l’incontro vero con qualcun altro ti cambia?

■ Paola di Genova.

Lavoro all’oratorio per un progetto di sostegno scolastico. Perché la scuola è in crisi? Non sono i ragazzi, sono gli insegnanti ad essere in crisi perché non riescono ad accogliere in classe i ragazzi stranieri. I ragazzi stranieri creano un disagio ai ragazzi italiani, quindi le famiglie diventano razziste perché dicono che gli stranieri rallentano i programmi e l’istruzione è in crisi. Allora penso che dovrebbe nascere una scuola propedeutica, una scuola che accoglie soprattutto i ragazzi di 15 anni che non hanno accesso alle “150 ore” perché non hanno 16 anni, che quindi stanno in casa e vanno a qualche corso di italiano o imparano da soli. Io vedo che le mamme affidano i ragazzi a noi, all’oratorio, per il doposcuola e per i corsi di italiano. Perciò credo che se il ragazzo si sente accolto può fare anche 5 mesi di scuola propedeutica, impara bene l’italiano così quando andrà a scuola avrà perso sì un anno, ma non come bocciato. Quindi non sarà un ragazzo frustrato e i genitori non pretenderanno da lui troppo dicendo: “Noi siamo stranieri, quindi tu devi studiare”. Quando arriverà a scuola non romperà le scatole (in senso buono) ai bambini italiani e le mamme non saranno razziste.

■ *Nicola Cotugno, insegnante.*

Insegno a Napoli in un quartiere marginale dove da anni lotto e mi spendo per capire cosa dobbiamo dare a questi giovani. Io penso che c'è un discorso di dispersione esistenziale oltre che scolastica su cui nessun adulto pone attenzione. Questo problema è tipico delle società opulente consumistiche in cui circolano tantissimi soldi, in cui si sono persi i valori spirituali e ideali, in cui noi lavoriamo in un vuoto dei ragazzi dal quale nessuno riesce a cavare nulla. La scuola riesce a far poco se non va al cuore del problema. Questo significa arrivare al cuore dei ragazzi, significa arrivare a capire cosa è la cultura contemporanea dei ragazzi, significa capire perché attraverso Facebook passa il bullismo e non la solidarietà, capire perché in Italia, come altrove, passa la Lega e non passano altri segnali. Allora io credo sia giusto, a proposito delle competenze, lavorare sul *meta cognitivo*. Il *meta cognitivo* è quella sfera per cui se io non intercetto il cuore del problema del mio studente che viene in classe e cerca il senso del venire a scuola, io non riuscirò mai a insegnargli la fisica, la matematica e l'italiano.

La disattenzione alla scuola e ai giovani è un discorso generale. In questo vuoto valoriale e in questa dispersione esistenziale vorrei intercettare le fila per una proposta educativa: siamo vicini ai ragazzi nel momento in cui andiamo nel terreno della contemporaneità, non nel terreno di un mondo che è passato e su cui loro non ci capiscono più. Infatti, si consumano nelle classi dei teatrini in cui non si capisce più il senso di chi sta in cattedra e di chi ascolta.

■ *Luca, educatore.*

Sono Luca e vengo anche io dalla Lombardia. Ho lavorato ad Arese ed ora sono invece a Sesto nell'ambito più scolastico. Abbiamo sentito parlare di disinteresse per la politica, insicurezza, etc. Ma abbiamo anche sentito prima che "*A chi vive nel deserto della significatività senza aver scelto di abitarci non può essere accollata la colpa della siccità valoriale*". Allora mi chiedo e vi chiedo: il lavoro con i giovani, che ritengo importante e imprescindibile, quanto è significativo se parallelamente non vi è un'attenzione forte a chi questi valori deve trasmetterli, quindi al mondo degli adulti, al nostro mondo, alle istituzioni ma non solo?

■ *Riccardo e Francesca, educatori.*

Nella nostra esperienza crediamo che siano presenti attualmente alcune sfide educative, inserite in un contesto sociale in continuo mutamento. Le problematiche dei ragazzi, in relazione a questo, stanno cambiando in modo molto veloce negli anni portando ad una complessità e a delle sfaccettature diverse che richiedono maggiore attenzione e maggiore competenza non soltanto da parte di chi opera nel settore. La formazione ricevuta attraverso il cammino universitario si dimostra spesso inadeguata o insufficiente, portando l'educatore a dover costruire la propria competenza principalmente basandosi sull'esperienza personale.

Il percorso lavorativo ci ha portato negli anni, a conoscerci meglio e a sperimentare i nostri limiti, ponendoci di fronte ad essi soprattutto nella relazione con i ragazzi. Questo aspetto è emerso a volte in modo brusco ed improvviso portandoci a dover analizzare la situazione da soli e a prendere in poco tempo decisioni importanti per il ragazzo, nell'ottica anche della relazione educativa. Spesso di fronte a queste problematiche ci siamo trovati soli, con la seguente difficoltà a rileggere l'esperienza in modo positivo e costruttivo per noi e per il ragazzo.

Sfida importante nel nostro lavoro crediamo sia la capacità dell'educatore di affrontare ed accettare la possibilità di fallimento. Ci siamo accorti che a volte questo diventa davvero difficile, soprattutto quando il fallimento si pone come conclusione di un cammino lungo di sofferenza e di condivisione del dolore. Siamo consapevoli però del fatto che ciò possa avvenire e che spesso dobbiamo avere il coraggio di lasciare il campo a chi, in quell'occasione e per quel ragazzo, potrebbe essere più utile.

Riconosciamo inoltre, la necessità di essere figure professionali flessibili e pronte sempre al cambiamento e al miglioramento, in relazione all'evoluzione stessa della società e delle problematiche che ci troviamo ad affrontare. Questo è possibile solo con una formazione continua che prepari l'educatore a 360° e che lo renda pronto a riconoscere qualsiasi situazione disagio. Ultimamente ci rendiamo conto che nei nostri progetti focalizziamo l'attenzione su cose superflue perdendo la centralità del problema, e dando più importanza a raggiungere a tutti i costi l'obiettivo piuttosto che a porre attenzione al cammino che ci può portare a raggiungerlo.

Nel nostro lavoro i punti fermi riguardano la concezione della persona come centrale ed unica; la consapevolezza della necessità di progettare, non con la presunzione di voler imporre un cambiamento, ma con la voglia di portare un segno positivo. Fondamentale, inoltre, è portare la persona ad essere libera e consapevole di fare scelte.

Questa concezione è il frutto di un cammino di crescita fatto all'interno dell'oratorio, come animatore, e all'interno di un gruppo scout come capo. Ciò che sicuramente guida il nostro essere educatori come scelta di vita è soprattutto la nostra scelta di fede cristiana che rimane un punto fermo nella nostra azione educativa.

L'approccio che più teniamo in considerazione è quello sistemico-relazionale che prende in considerazione la persona in tutte le sue dimensioni e sfaccettature, vedendo nelle altre discipline, diverse dalla pedagogia, fonte di sostegno e aiuto, e non di minaccia.

Nella realtà che stiamo vivendo non vediamo così concreta una voglia d'innovazione. La figura dell'educatore è poco riconosciuta, spesso vista come scomoda e poco valorizzata. A tale proposito, infatti, troviamo spesso a ricoprire il ruolo di educatore figure professionali che non hanno seguito lo stesso iter formativo, ma che si trovano a svolgere tale lavoro per necessità.

Dobbiamo riconoscere però che la società da diverso tempo si interroga sulla grande emergenza educativa che stiamo vivendo, ponendola in un'ottica di cam-

biamento positivo che la rende consapevole dell'enorme bisogno di competenza per affrontarla.

Nella nostra esperienza educativa la collaborazione è vissuta in modo informale e con molte difficoltà. Spesso, a causa della mancanza di volontà di costruire delle reti educative volte al cambiamento e al miglioramento della qualità della vita, si rischia di coltivare sempre e comunque il proprio "orticello" senza capire che al di fuori di esso esiste un enorme potenzialità che ci permetterebbe di portare ad un cambiamento globale.

3. LE COMPETENZE: COSA SONO

Le competenze sono quelle capacità che il soggetto deve possedere per riuscire a realizzare con successo la propria attività professionale.

L'Isfol distingue tre tipologie di competenze: di base, tecnico-professionale e trasversali; queste competenze contribuiscono a sviluppare quelle che sono le fondamenta di ogni professione: sapere, saper fare e saper essere.

Competenze di base:

Le competenze di base costituiscono la condizione necessaria per accedere al mondo del lavoro, comprende tutte quelle competenze fondamentali per la informatizzazione e la socializzazione al lavoro.

Le competenze di base si dividono in:

- Lingua inglese
- Organizzazione aziendale
- Informatica utente
- Diritto del lavoro e sindacale
- Tecnica di ricerca attiva del lavoro
- Economia di base.

Competenze tecnico-professionali:

Sono l'insieme di saperi e tecniche, conoscenze procedurali e capacità caratterizzanti i processi in cui si opera. Sono direttamente collegate alla natura del lavoro che si svolge.

Questo tipo di competenze, a differenza di quelle di base e trasversali, sono strettamente correlate a quanto previsto dalla mansione di riferimento. Esse quindi possono variare rapidamente a causa del continuo evolversi delle tecniche produttive e più in generale della distribuzione del lavoro.

Questo implica nell'individuo la capacità di adattarsi e di acquisirle progressivamente.

Competenze trasversali:

Sono quelle relative ai comportamenti sul lavoro, essenziali per trasformare il sapere tecnico in una prestazione lavorativa efficace.

Le competenze trasversali si dividono in:

- Diagnosticare
- Relazionarsi
- Affrontare.

Da queste brevissime definizioni si evidenzia la necessità per qualunque professione di sviluppare le competenze tecniche, accanto a ciò, però, sempre più peso viene dato al possesso di competenze trasversali.

3.1. Le competenze di base dell'educatore

Al di là delle definizioni Isfol, quali le competenze per un educatore?

Se si tiene conto che nel processo educativo ciò che è centrale è la RELAZIONE EDUCATIVA in realtà le competenze necessarie non mutano. Inoltre va tenuto conto che la relazione educativa ha caratteristiche di INTENZIONALITÀ che la differenzia da una semplice relazione tra persone e la relazionalità è progettuale, tesa al CAMBIAMENTO. (Walter Brandani e Paolo Zuffinetti (a cura), Carocci, Roma 2004).

Finalità riconosciuta del lavoro dell'educatore: il CAMBIAMENTO della visione di sé e delle condizioni di vita in seconda battuta. Demetrio definisce l'educazione la scienza del cambiamento (Demetrio D. *Educatori e professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extrascolastici. La Nuova Italia. Firenze 1990*).

Per definire il cosa deve saper fare un educatore e perciò le sue competenze sarà importante anche tenere presente che si possono dividere le sue attività in tre gruppi (Walter Brandani e Paolo Zuffinetti (a cura), Carocci, Roma 2004):

- *Attività dirette*, con al centro la relazione educatore-utente. Sono le attività legate al quotidiano, al condividere tempi e spazi con l'utenza. L'attenzione sarà posta su ciò che si fa, ma soprattutto su ciò che l'altro percepisce.
- *Attività indirette*, il cui focus è l'organizzazione e i processi di intervento. Sono le attività di progettazione, programmazione, verifica, valutazione; rientrano in questo gruppo anche le attività di costruzione di reti sociali ed operative. Attività abitualmente svolte anche con altre figure professionali.
- *Attività di secondo livello* rivolte a colleghi e/o altri professionisti. Sono le attività di formazione continua, di supervisione.

Ma al di là della formazione di base, un educatore, un animatore, un insegnante, come anche un genitore, incontrano "complessità", richieste, situazioni che vanno affrontate e gestite e che non sempre facevano parte della propria "cassetta degli attrezzi" e allora quali sono le attenzioni da avere?

Dalle testimonianze degli educatori sopra riportate emergono per esempio alcune richieste precise che nascono dalla quotidianità educativa, possiamo sintetizzarle:

- capacità di lavoro comune, di collaborazioni tra mondi e professionalità diverse, tra istituzioni

- capacità di gestione di gruppi di lavoro che porta con sé tutto il tema delle competenze relazionali (all'ascolto, alla comunicazione con mondi diversi, alla gestione dei conflitti)
- capacità di autoformazione e di formazione continua
- capacità di lettura e individuazione dei nodi problematici.

Un aspetto che emerge molto interessante è il richiamo alla riflessione sui valori, sulle scelte di fondo, sulla capacità di interrogarsi e farsi interrogare.

Sembra quasi che più della necessità di avere maggiori competenze, ciò che è richiesto è la capacità di LETTURA, la VALORIZZAZIONE di sé e degli altri... lo sviluppo di METACOMPETENZE, di analisi del mondo con gli occhi sempre diversi e al contempo fermi sulle scelte valoriali.

Su quali competenze lavorare...

4. LA COMPETENZA DI PROGETTUALITÀ SOCIALE... E NON SOLO DI PROGETTAZIONE EDUCATIVA

Esistono vari modi di immaginare la progettazione ed è importante proporre alcuni concetti cui potersi riferire, che servano per ampliare il contesto di riferimento che utilizzeremo.

Progettazione è:

- un processo per conoscere dei bisogni (territoriali, sociali, di un *target group*, ecc.) e per definire i criteri e le pratiche con le quali si vuole dare risposte;
- un'attività di organizzazione di informazioni, analisi dei bisogni, identificazione di problemi, formulazione di modelli, valutazioni e decisioni, ottimizzazione di parametri;
- un momento di passaggio tra sogno e desiderio all'azione trasformativi/intenzionale;
- un'attività cognitiva di sistematizzazione di ipotesi, intuizioni, connessioni in sequenze logiche;
- uno strumento di comunicazione.

La progettazione può essere immaginata come un *processo*, durante il quale, si svolgono delle attività tese alla previsione di determinati risultati ed al raggiungimento di alcuni obiettivi.

L'attività progettuale è in questo caso, anzitutto, "la costruzione mentale" di un percorso, che serve a stabilire e programmare il modo migliore per raggiungere degli scopi: è un'attività orientata alla creazione ed alla realizzazione di certi risultati.

Graficamente potremo immaginare la progettazione come un percorso (o ciclo) che permette di passare da uno stato A (iniziale), conosciuto, ad uno stato B (finale),

in qualche misura immaginato all'inizio e da verificare alla fine del percorso. Sarà poi possibile considerare lo stato finale B come il punto di partenza (o stato iniziale) per una nuova progettazione che porti ad uno stato finale C, ecc.

La progettazione si snoda, quindi, lungo un percorso che a partire dal momento iniziale della pianificazione [A], passa all'organizzazione ed alla comunicazione di quanto pianificato [B], poi insiste nella messa in atto di certe azioni e comportamenti strategici [C], per arrivare alla loro misurazione e verifica di controllo finale [D], dalla quale si può tornare ad un nuovo momento di pianificazione, e ricominciare il ciclo (cfr. Figura).

Il ciclo progettuale



Diremo inoltre che generalmente l'attività progettuale è un'attività condivisa da un certo numero di attori e che raramente viene svolta in maniera individuale, assumendo, di fatto le sembianze di un esercizio organizzativo a tutti gli effetti.

L'attività progettuale è una delle azioni più tipiche compiute dalle persone che operano in contesti lavorativi e sociali; l'esigenza di lavorare per progetti è in qualche modo fisiologica per ogni tipo di sistema organizzato.

L'azione progettuale, in quanto attività tesa al perseguimento di risultati, mette in moto processi trasformativi e di cambiamento nell'organizzazione, per cui è da intendersi come un processo dinamico del quale possono essere seguite ed individuate le tracce. In quanto tale, l'attività progettuale permette all'organizzazione di:

- crescere e svilupparsi verso nuovi e diversi modi di agire rispetto al passato;
- sviluppare una serie di riflessioni e interrogativi sul proprio modo di lavorare e di utilizzare le risorse;
- iniziare a pensare non più nei termini di *usare*, ma di *gestire* le risorse a propria disposizione;
- percepire quando la creatività di certe idee si perde in mille strade diverse, senza introdurre alcun elemento che porti ad una realizzazione concreta;
- capire quando si presenta il rischio di riprodurre immutabilmente l'organizzazione in modo autoreferenziale, rispetto a quello che viene proposto all'esterno ed al territorio;
- percepire la mancanza di un'impostazione mentale e di un metodo di lavoro adeguati.

Seguendo un approccio progettuale per prevedere e gestire i cambiamenti organizzativi sorge l'esigenza di indirizzare la creatività, di organizzare le idee e le relazioni interpersonali di lavoro senza paura di sacrificarle.

Alla base della competenza di progettazione si colloca quella che può essere definita *mentalità progettuale*, ovvero una vera e propria filosofia di approccio ai problemi dati dal cambiamento organizzativo, che si sviluppa lungo alcune caratteristiche di fondo.

4.1. Mentalità progettuale

Lavorare per progetti non è più un optional ma una necessità, un obbligo in qualunque campo, ma solo se si approccia il metodo con una propensione mentale di fondo e questa a sua volta presuppone degli atteggiamenti che hanno molto poco di tecnico, ma che afferiscono alle competenze trasversali

- La disponibilità ad ascoltare gli altri.
- La competenza a cogliere le esigenze di cambiamento interne ed esterne all'organizzazione.
- La capacità di anticipare l'emergenza con un pensiero organizzato.
- La capacità nel trovare soluzioni inedite, elaborare nuove ipotesi o riformulare le vecchie.
- Il mettersi in discussione considerando il punto di vista altrui.
- Il mettere in comune le proprie competenze.
- La competenza nel prendere le decisioni.
- La capacità di immaginare scenari (prevedere stati futuri a partire dallo stato iniziale).

La dimensione della *mentalità progettuale* è fondamentale, in quanto permette di immaginare il proprio impegno come un *luogo* entro il quale ognuno può sviluppare un pensiero e può perseguire obiettivi in collaborazione con altre persone, incrementando le prospettive e le potenzialità di un'azione, che così ne esce rafforzata.

4.2. Step by step: come si costruisce un progetto?

Il progetto, oltre ad essere il risultato di una mentalità, è anche uno strumento di lavoro operativo e, in quanto tale, può essere differenziato in parti che lo costituiscono e che possiamo sintetizzare in:

1. Analisi dei bisogni
2. Definizione degli obiettivi
3. Definizione delle azioni
4. Definizione delle metodologie di valutazione
5. Piano finanziario

Tali parti rappresentano gli elementi fondanti la metodologia progettuale ed è utile tenerli presenti ogni volta che si procede alla stesura di un progetto.

In maniera più analitica, il processo della progettazione può essere suddiviso in dieci *step* (o parti) progettuali:

- 1. Raccolta della documentazione necessaria per redigere la proposta di progetto:** prendere visione di tutte le condizioni necessarie per partecipare alla richiesta di finanziamento e per redigere in modo completo tutte le parti del formulario.
- 2. Verifica della coerenza dei propri obiettivi con quelli dell'iniziativa:** verificare se si è in condizione di realizzare le attività previste dal bando e avere un quadro d'insieme degli obiettivi e finalità progettuali.
- 3. Verifica delle esperienze precedenti:** verificare le esperienze di altre realtà (associazioni, gruppi sociali, Istituzioni) e l'esperienza maturata dal soggetto proponente in riferimento alla realizzazione del servizio.
- 4. Analisi dei fabbisogni con riferimento ad un gruppo bersaglio (target) di destinatari:** analizzare le esigenze e i bisogni dell'utenza per riformularli in riferimento alle modalità di intervento che si vogliono attuare.
- 5. Definizioni degli obiettivi, delle attività e dei risultati:** integrare l'innovatività dei contenuti e delle metodologie alla capacità di coinvolgere altri attori territoriali, di trasferire l'esperienza in altri contesti e di inserire i risultati progettuali nelle politiche sociali.
- 6. Costruzione della rete di progetto locale e regionale:** coinvolgimento dei soggetti territoriali attinenti all'ambito di intervento nella pianificazione, realizzazione e valutazione dell'attività progettuale.
- 7. Definizione dei ruoli e lavoro tra i partner locali:** ridistribuire il lavoro in base alle competenze, alle risorse da investire e al ruolo istituzionale.
- 8. Definizione dei criteri di valutazione:** predisporre strumenti di valutazione e autovalutazione per verificare la coerenza tra obiettivi e risultati, costi e tempi e il grado di soddisfacimento dell'utenza.
- 9. Pianificazione delle fasi e del calendario:** articolare lungo tutta la durata dell'intervento tempi, modalità e piano di lavoro.
- 10. Definizione degli aspetti finanziari e individuazione delle fonti finanziarie:** ripartire il budget tra i costi del personale, del funzionamento, delle spese generali e della gestione in coerenza con le fasi di attuazione del progetto.

La progettualità segue delle regole che potrebbero essere riassunte in quello che definiremo la *logica progettuale*.

4.3. Logica progettuale:

- riconoscere la priorità del bisogno della persona e del territorio;
- vedere il progetto come uno strumento di crescita e di cambiamento;
- saper cogliere la complessità della realtà;
- superare rigidità di ruolo e di cultura;
- mettere in comune le esperienze e le strategie di azione;
- sviluppare linguaggi e indirizzi interpretativi comuni;
- condividere gli obiettivi suscitando un forte impegno nella fase della gestione del progetto;
- cercare la corrispondenza tra contenuto del progetto e bisogno, per evitare l'evasività e/o la ripetitività degli interventi;
- rappresentare una logica di lavoro applicabile dove siano presenti: disponibilità relazionale, motivazionale condivisa e obiettivi comuni.

Passiamo, adesso, a definire quelle che potremo chiamare *tecniche di progettazione*.

4.4. Tecniche di progettazione

Le *tecniche di progettazione* possono essere definite come delle azioni finalizzate alla stesura di progetti di intervento sociale che siano:

- *chiaramente comprensibili*, in modo che chiunque possa comprenderli e che non lascino spazio ad ambiguità;
- *completi ed analitici*, ovvero che sviluppino ogni aspetto dei progetti in tutti i dettagli necessari;
- *definiti*, poiché i progetti devono esprimere con precisione i propri confini in termini di: ambiti di intervento, tempi di realizzazione e risorse da impiegare;
- *fattibili*, i progetti devono chiarire in modo convincente tutti i presupposti che ne garantiranno l'effettiva realizzazione;
- *valutabili*, in quanto devono poter essere valutati e resi confrontabili con altri progetti analoghi;
- *verificabili*, i progetti devono contenere tutti gli elementi che consentiranno sia agli attuatori che agli eventuali finanziatori di verificare l'esito.

4.5. Il lavoro di equipe

Tra le competenze ormai fondamentali c'è quella del lavoro d'equipe.

Un gruppo di lavoro è un insieme di persone che coopera verso un comune obiettivo. Non è sufficiente però essere in più persone: fondamentale è la relazione di collaborazione, sostegno ed integrazione che si instaura tra tutti i membri del gruppo. Il gruppo per funzionare al meglio deve essere cioè un luogo dove le capacità di ognuno possano esprimersi e dove le diverse competenze e inclinazioni si completino a vicenda.

È possibile distinguere tra:

- **Equipe di lavoro:** un insieme di persone con diverse specializzazioni e professionalità ad esempio uno psicologo, un educatore, un assistente sociale.

L'*equipe* viene solitamente utilizzata per la progettazione, la programmazione, il monitoraggio, la valutazione e tutte le attività non ordinarie.

- **Gruppo di lavoro:** un insieme di persone che hanno professionalità e mansioni omogenee (ad esempio un gruppo di assistenti domiciliari che lavorano sullo stesso territorio). Il gruppo di lavoro solitamente gestisce l'ordinario, ma può anche avere compiti di programmazione.

Il buon funzionamento del gruppo di lavoro è garantito dalla presenza delle condizioni seguenti:

- **Una visione comune.** Spesso il gruppo si crea oltre che intorno ad un scopo comune anche intorno ad un comune sentimento di appartenenza.
- **La comunicazione interna.** Tutti i membri devono aver accesso a tutte le informazioni utili al lavoro.
- **L'apertura alla critica e alla discussione.** Deve essere condivisa da tutti l'idea che ogni proposta possa essere valutata e messa in discussione dagli altri.
- **Responsabilità e autonomia decisionale.** Ogni membro, cui venga affidata una parte del progetto, dovrà avere la maggior autonomia possibile nell'organizzazione del suo lavoro, nello stesso tempo è molto importante che ognuno si assuma la piena responsabilità delle sue mansioni, per quanto piccole, riportando frequentemente al gruppo difficoltà e risultati.
- **Supporto.** Una funzione importante del gruppo è quella per cui tutti i membri si assicurano aiuto reciproco in caso di difficoltà: questo presuppone assenza di competizione ed una scarsa rilevanza degli interessi particolari dei membri.
- **Collaborazione.** L'aiuto non dovrebbe avvenire solo in caso di difficoltà ma anche favorendo il più possibile il lavoro degli altri.
- **Accesso e controllo delle risorse.** Ogni membro deve poter accedere alle risorse necessarie allo svolgimento del suo lavoro e deve sapere come queste vengono procurate.
- **Gestione per processi.** Suddivisa un'attività per fasi di lavoro, a ciascuna di esse viene attribuito un responsabile in base alle competenze e non al ruolo ricoperto nell'organizzazione.
- **Equità.** Ognuno deve poter accedere alle stesse informazioni ed avere lo stesso controllo sui processi.
- **Delega e decentramento.** Ogni persona deve essere in grado di delegare alcune mansioni ad altri e deve avere colleghi in grado di assumere la delega. È inoltre naturale che si determini una qualche forma di *leadership*: l'importante è che non deresponsabilizzi gli altri ma sia il più possibile condivisa e funzionale all'obiettivo del gruppo.

Due variabili vengono solitamente controllate quando si lavora in gruppo (il controllo può essere svolto dal gruppo stesso in momenti determinati o da eventuali coordinatori a questo designati):

- 1) i processi, ovvero l'insieme delle relazioni che si instaurano tra i membri e il modo in cui il lavoro viene organizzato
- 2) i contenuti, ovvero ciò che il gruppo elabora ed il risultato che ottiene .

In genere bisogna focalizzare maggiormente l'attenzione sui **processi** nei momenti di cambiamento ed innovazione, mentre bisogna concentrarsi sui **contenuti** nei momenti in cui si deve strutturare e stabilizzare.

Organizzare il lavoro per gruppi richiede quindi più tempo e maggior impegno da parte di tutti i lavoratori, ed anche una forte capacità di delega da parte dei dirigenti, ha però il vantaggio di rendere il lavoro più stabile ed efficiente, far crescere professionalmente i membri del gruppo, di responsabilizzarli e accrescerne la motivazione.

4.5.1. Comunicazione

La comunicazione è uno strumento basilare nelle relazioni umane, e visto nell'ottica del gruppo si configura come il processo fondamentale che consente al gruppo di lavoro di funzionare, garantendo lo scambio di informazioni e sensazioni finalizzato al raggiungimento degli obiettivi.

La comunicazione avviene tra un'emittente ed un ricevente, attraverso un mezzo: una persona parla e le parole sono il segnale che il ricevente decifra, mentre il mezzo è ciò che permette il passaggio dei segnali, che rappresentano gli elementi della comunicazione. Pertanto i segnali devono essere decifrati e si deve loro attribuire un senso; ma questo senso deve corrispondere a quello attribuito dall'emittente.¹

Inoltre attraverso la comunicazione viene veicolato un modo di rapportarsi alle altre persone con cui si entra e si stabilisce un contatto. Pertanto sia il messaggio veicolato sia il ricevente devono possedere alcune caratteristiche. Il messaggio deve essere **personalizzato**, nel senso che chi parla deve parlare in prima persona sia per essere chiaro sia per assumersi la responsabilità di ciò che sta dicendo, **completo**, nel senso che deve contenere tutto ciò che permette al ricevente di capire ciò che viene detto, quindi deve contenere esempi, descrizioni, valutazioni personali, **ridondante**, nel senso che il contenuto deve essere ripetuto attraverso diversi canali comunicativi ed esempi, metafore, **congruente**, nel senso che linguaggio verbale e non verbale devono essere coerenti tra loro (ad esempio non si devono dire cose serie ridendo). Dal canto suo il ricevente deve possedere alcune abilità specifiche quali: **capacità di riformulare le idee e le sensazioni di chi invia il messaggio, capacità di descrivere i sentimenti che**

¹ F. BUSNELLI, *Comunità cristiana e territorio – Percorso formativo per operatori della carità 2009/2010 Lavorare insieme: linee di metodologia di gruppo.*

sono stati comunicati, capacità di trovare un accordo sul significato del messaggio ricevuto. Queste capacità fanno parte di ciò che viene definito **ascolto attivo**,² che sarà esaminato in seguito.

Essa si può considerare come un processo interattivo, informativo e trasformativo. Interattivo poiché legato e caratterizzato dalle reciproche posizioni dei membri e dai ruoli ricoperti all'interno del gruppo: le parole che vengono scambiate assumono la duplice veste di dati ed opinioni, di conoscenze ed impressioni, di fatti e sensazioni.

Informativo in quanto sono compartecipanti elementi di conoscenza riferiti al lavoro, al compito, alla relazione; una simile attività si articola nello scambio informativo tra lettura, correlazione, sintesi ed analisi dei dati. In questo processo si alternano momenti di dubbio e certezza, di attendibilità e di validità dei dati. Infine, trasformativo perché nel flusso continuo di sapere e sentire condiviso apre al cambiamento. Il carattere trasformativo deve essere ricercato nella sua dimensione linguistica, di codice. Inoltre risulta possedere un carattere trasformativo poiché nel continuo flusso di sapere e sentire apre al cambiamento.

Innanzitutto dobbiamo dire che la comunicazione diventa un comportamento individuale ed organizzativo. Crescere come gruppo nell'ottica della cooperazione significa credere, come gruppo, che lavorare insieme è certamente meglio rispetto a lavorare da soli, che certi problemi non possono essere risolti individualmente ma solamente collettivamente. Tendere ad un'interdipendenza positiva nel proprio gruppo significa sviluppare alcune competenze comunicative per il fatto che è attraverso la comunicazione che i membri interagiscono e portano avanti l'attività, scambiandosi informazioni, conoscenze, esperienze, valori, principi, fiducia e riconoscimento reciproco.

Attraverso la comunicazione il gruppo identifica i propri obiettivi, definisce i problemi rilevanti, decide e coordina le azioni, cercando un accordo, una negoziazione.³

Ma quali sono queste competenze comunicativo-relazionali che risultano essere efficaci? Esse sono: *la comunicazione efficace, il clima relazionale positivo e l'ascolto attivo*. Prima di andare ad analizzare queste tre componenti fondamentali, è necessario fare un accenno ai presupposti della comunicazione; il primo consiste nel fatto che **non è possibile non comunicare**, in quanto gli esseri umani nascono in un contesto di comunicazione; anche il silenzio, apparente forma di non comunicazione, rappresenta, invece, una forma di comunicazione, veicola alcuni messaggi. Un secondo presupposto riguarda **l'assunzione del rischio** di aprirsi agli altri; in questa direzione è fondamentale che il gruppo sviluppi internamente un clima di accoglienza reciproca e fiducia, dove gli individui sentano la possibilità di esprimersi, di poter dare il proprio contributo, di poter condividere i propri vissuti personali positivi o negativi che siano senza rischiare di essere giudicati, valutati o peggio ancora, emarginati. L'ultimo pre-

² P. ATZEL, *La gestione dei gruppi nel terzo settore*, p. 69.

³ *Ibidem*, p. 53.

supposto è la **credibilità**: al fine di stabilire una relazione, da una parte, i membri devono percepire l'altro come credibile, affidabile, dall'altra chi ascolta deve fidarsi di ciò che gli viene detto.

Nel caso della comunicazione bisogna tener presente anche un altro aspetto: la possibilità che in un discorso intervengano altre persone. Ma coloro che intervengono devono innanzitutto verificare la propria disponibilità ad ascoltare.

Il processo di comunicazione possiede alcune componenti fondamentali, che sono: **confronto e scambio, ascolto, esposizione, feedback**.

Confronto e scambio: una comunicazione efficace richiede che tra i membri del gruppo avvenga un reale scambio di informazioni possedute, di dati ed un'integrazione delle differenze esistenti. Il confronto avviene sia per quanto concerne il contenuto sia per quanto concerne le relazioni: riguardo al contenuto è necessario orientare il gruppo a ragionare su dati e fatti concreti, invece che su opinioni, mentre dal punto di vista relazionale il confronto può avere luogo solamente tra diversi, infatti se la differenza viene percepita come un valore ed una risorsa, sarà possibile confrontare idee in maniera costruttiva, mentre se essa viene percepita come una minaccia, invece, non sarà possibile alcun confronto costruttivo e positivo. Inoltre lo scambio rappresenta una possibilità di apprendimento e di arricchimento per tutti i gruppi che siano disposti ad offrirsi reciprocamente.

Ascolto: saper ascoltare gli altri non è un fatto automatico e semplice, per il fatto che esso è un evento dialettico tra differenziazione ed uniformità; la differenziazione dipende dalla consapevolezza di avere informazioni, dati e conoscenze legati alla propria professionalità e dalla consapevolezza che esse possiedono un valore relativo in base al proprio punto di vista, mentre l'uniformità deriva dal riconoscimento della situazione comune in cui si sta lavorando, dal valore che si attribuisce alla comunicazione di ogni membro per la soluzione dei problemi. Inoltre, in un'ottica relazionale, l'ascolto si configura come un'attività correlata a vissuti che si alternano tra sospetto e fiducia: il sospetto è causato dalla paura di perdere il proprio punto di vista, la propria originalità e dal timore del conflitto che potrebbe verificarsi nel caso in cui si dovesse prendere una posizione davanti alle dichiarazioni altrui. Se il sospetto prende il sopravvento l'ascolto diventa impossibile, poiché si arriva a dubitare di tutto ciò che l'altro afferma. Invece la fiducia deriva dalla consapevolezza dei propri limiti e dalla capacità di percepire gli altri come una risorsa utile al fine di superare tali limiti; inoltre la fiducia alimenta la curiosità verso le relazioni. Per questi motivi essa si configura come un'ottima opportunità per conoscere e conoscersi, e per arricchire la propria soggettività. Concretamente l'ascolto consiste in tre "mosse": lasciare parlare; dimostrare attenzione e coinvolgimento; verificare la propria comprensione.

Esposizione: in questa attività risulta necessaria una consapevolezza in materia di conoscenza di ciò che si sta esponendo, del proprio stile e delle proprie capacità di esposizione. Per un'esposizione efficace è necessario che chi parla sviluppi interesse, curiosità e coinvolgimento. Concretamente l'esposizione con-

siste in tre “mosse”: essere chiari; essere completi; esporre in maniera logica ed ordinata.

Feedback: significa saper rispondere; le affermazioni “Fammi capire se ho capito” o “Prova a ripetere per vedere se ho capito” contengono una prima risposta, quella con la quale si vuole misurare nel dialogo il coinvolgimento personale a comunicare, mentre attraverso frasi quali “Prova a ripetere ciò che hai capito” o “Fammi capire se mi sono spiegato bene” si tende a misurare il contributo personale alla comunicazione. Concretamente saper rispondere vuol dire: rimanere aderenti al tema; adattare il linguaggio agli interlocutori; risolvere dubbi ed incertezze.⁴

Riprendiamo la nostra analisi sulle tre competenze comunicativo-relazionali efficaci, *la comunicazione efficace, il clima relazionale positivo e l'ascolto attivo.*

La comunicazione efficace: quando si parla di comunicazione efficace si fa riferimento ad alcune caratteristiche particolari che consentono di esprimersi in modo tale che ci sia uno scambio effettivo di informazioni, che venga operata un'effettiva elaborazione di conoscenze. Pertanto la comunicazione efficace deve essere: **finalizzata** al raggiungimento degli obiettivi collettivi ed individuali; essa è un'attività concreta poiché porta a sviluppare soluzioni alternative per risolvere un problema, a prendere decisioni, a gestire relazioni, ad esprimere vicinanza ed accoglienza; inoltre deve essere monitorata per rispondere alla domanda “A cosa servono il ragionamento, la discussione o il conflitto in atto?”; **pragmatica** quando privilegia la raccolta e l'analisi dei dati e dei fatti e si orienta all'operatività del gruppo; non è pragmatica nel momento in cui, ad esempio, si recrimina sull'insufficienza delle risorse e si valutano le persone; **situazionale** nel momento in cui tutti i membri del gruppo si adattano affinché il contenuto della comunicazione e della stessa modalità di comunicazione siano coerenti con le esigenze, con gli obiettivi e con le procedure di lavoro che il gruppo possiede in quel determinato momento. Inoltre situazionale significa che esistono momenti in cui è necessario che il gruppo parli di sé, analizzi i suoi rapporti interni e che affronti e chiarisca i conflitti; **trasparente** nel momento in cui essa è completa, quando i membri danno al gruppo tutte le informazioni che possiedono senza custodirle gelosamente per sé stessi e poterle poi utilizzare per un proprio vantaggio personale. Una comunicazione simile parte dal presupposto che i dati su cui si deve lavorare siano chiari, così come il quadro di riferimento del gruppo e arriva alla diagnosi delle relazioni e del clima, fino alla verifica reale dei risultati.

In precedenza abbiamo accennato alle caratteristiche che deve possedere il messaggio che si vuole veicolare: ora è il caso di analizzarle meglio. Il messaggio deve essere **personalizzato**: ciò significa che chi parla deve farlo in prima persona, in quanto parlare in terza persona (“si dice”) può portare confusione e può irritare gli ascoltatori, per il fatto che essi non capiranno se ciò che l'emittente af-

⁴ QUAGLINO-CASAGRANDE-CASTELLANO, *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, pp. 147-148.

ferma corrisponde a ciò che egli concretamente ed effettivamente pensa e crede; anche parlare a nome di altri porta a conseguenze del tutto analoghe. Pertanto risulta importante che l'emittente parli in prima persona sia per una questione di chiarezza, sia perché così facendo si assume la responsabilità di ciò che sta affermando sia, infine, perché favorisce e stimola negli altri membri un comportamento simile. Il messaggio deve anche essere **completo**: deve contenere tutte le informazioni necessarie al ricevente al fine di comprendere. Ogni individuo va incontro alla comprensione con la propria personalità, con i significati personali così come li ha costruiti in precedenza. Tutto ciò deve essere articolato in sistemi di conoscenza, attivati durante il processo di comunicazione e affinché questo possa avvenire il messaggio deve contenere espressioni descrittive, valutazioni personali che devono inequivocabilmente essere proprie di colui che sta parlando.

Altra caratteristica del messaggio è la **ridondanza**: il contenuto deve essere ripetuto avvalendosi di canali comunicativi diversi; risulta utile fare esempi, similitudini, metafore, per il fatto che nel momento in cui si parla vengono espressi significati molto più articolati e complessi di quanto chi ascolta possa elaborare.

Ultima caratteristica riguarda la **congruenza**: il linguaggio verbale deve essere coerente con quello non verbale (non si deve ridere nel momento in cui si parla di argomenti seri); se questa congruenza viene meno nascono incomprensioni, equivoci e confusione, oltre al fatto che chi sta parlando non risulta più credibile.

Quindi risulta fondamentale che in un gruppo i membri imparino a prestarsi reciproca attenzione, ad osservarsi, a riconoscere e capire diversità, bisogni, personalità, modi di rapportarsi; di conseguenza risulta utile e quanto mai opportuno che ai momenti del fare e del costruire vengano affiancati momenti di semplice stare insieme con il piacere di incontrarsi.

Il clima relazionale positivo: la comunicazione non è mai fine a sé stessa, ma è ciò che consente di condividere significati personali legati alla prassi del vivere e delle singole conoscenze. Accanto alle specifiche competenze comunicative è necessario che in un gruppo vengano espressi atteggiamenti e comportamenti rivolti a facilitare la realizzazione di un buon clima tra i membri: percepire e sentire calore, sostegno, accettazione ed attenzione, poter esprimere i propri sentimenti e sensazioni sono fattori che consentono agli individui di aprirsi ulteriormente alla relazione con gli altri e che facilitano la gratificazione. In realtà la situazione più comune e diffusa è quella per cui gli individui non sono abituati ad esprimere in modo chiaro e semplice i propri sentimenti, anzi, sono in un certo senso abituati a reprimerli, ad inibirli e a nasconderli; inoltre sempre più spesso non si riesce a riconoscere ciò che si sta provando in un determinato momento. Ed è proprio una simile confusione che condiziona le nostre relazioni con gli altri individui.

Generalmente comunichiamo le nostre emozioni in modo indiretto, senza dire, ad esempio, "Mi sento felice...", e questo perché sempre più spesso non siamo in grado di riconoscerle, perché abbiamo paura di manifestarle. Una con-

vinzione comune è quella di considerare l'espressione delle proprie emozioni e dei propri sentimenti come un punto debole, un punto sul quale gli altri potrebbero trovare terreno fertile per attaccarci, giudicarci e sminuirci agli occhi di chi ci sta intorno. E nel momento in cui ci siamo mostrati deboli ed attaccabili perché siamo stati sinceri con noi stessi e con gli altri avendo manifestato emozioni e sentimenti, tendiamo a tirarci indietro, nel senso che diciamo "No, No, hai capito male: non ho mai fatto nulla di simile".

Pertanto esistono alcuni "indicatori" che ci permettono di manifestare i nostri sentimenti e le nostre emozioni; essi sono: il modo in cui ci si esprime, le azioni e gli atteggiamenti quali sorrisi, lacrime, grida, alterazioni di tonalità della voce, aggrottarsi di ciglia e posizioni del corpo: movimenti delle mani, posizione della braccia. Sono tutti segnali che ci possono far capire quali sentimenti vengono espressi in un determinato momento.⁵

Quindi, ai fini del nostro discorso, è necessario instaurare un clima relazionale positivo facendo emergere sentimenti ed emozioni di ognuno, ma non certo per poterli giudicare, bensì per comprendere ciò che effettivamente gli individui provano in una certa situazione e consentire la nascita di condizioni favorevoli allo svolgimento del lavoro del gruppo.

A questo proposito abbiamo visto in precedenza come il coordinatore del gruppo tenti di instaurare un clima relazionale positivo attraverso l'empatia, cercando di entrare in contatto emotivo con tutti gli educatori.

L'ascolto attivo: abbiamo già visto quali siano le abilità che il ricevente deve possedere affinché abbia una capacità di ascolto: **capacità di riformulare idee e sensazioni di chi invia il messaggio, capacità di descrivere sentimenti che sono stati comunicati, capacità di trovare un accordo sul significato del messaggio recepito**. Proseguiamo ora in un'analisi più approfondita. Una prima difficoltà per la costruzione di una comunicazione efficace risiede nella tendenza dell'ascoltatore a giudicare e a valutare il messaggio: un simile pericolo è più accentuato in quelle situazioni in cui entrano in gioco maggiormente le emozioni. Una seconda difficoltà risiede nella tendenza, inconsapevole, a selezionare solamente una parte del messaggio e a rispondere esclusivamente a quella: bisogna essere consapevoli del fatto che quando si ascolta si fanno selezioni in base a aspettative, bisogni, opinioni; pertanto al fine di evitare incomprensioni è necessario cercare di ricordare il messaggio nella sua globalità.

5. LE COMPETENZE GESTIONALI

Sempre più chi lavora in campo educativo deve anche sviluppare capacità manageriali o di gestione (di equipe, di strutture). Queste brevi note fanno riferimento al mondo delle organizzazioni non profit del quale spesso le strutture educative fanno parte.

⁵ P. ATZEI, *La gestione dei gruppi nel terzo settore*, pp. 62-63.

Gli obiettivi del management (o della gestione) si possono considerare, fondamentalmente, come la messa in atto di una serie di azioni che cerchino di mantenere la chiarezza dei fini e degli obiettivi nel tempo, ma che possano anche modularsi a seconda delle esigenze su i mutamenti del contesto organizzativo interno e del contesto sociale esterno. Chi gestisce deve:

- verificare realisticamente i risultati delle attività dell'organizzazione e l'esito delle proprie azioni;
- equilibrare le spinte motivazionali (spesso contrapposte) che si sviluppano autonomamente e in maniera non sempre prevedibile nei gruppi di persone facenti parte dell'organizzazione;
- cogliere in maniera tempestiva l'emergere di nuove esigenze e di nuove situazioni al fine di saper guidare cambiamenti e di pensare soluzioni efficaci nel breve, ma soprattutto nel medio e nel lungo periodo.

Parlare della gestione delle risorse ha acquisito un significato preponderante, in quanto le rinnovate esigenze di questo mondo e dei suoi servizi spingono continuamente le organizzazioni verso nuove sfide e nuovi giochi strategici. Ciò accade non solo per il continuo sviluppo di nuove tecnologie e per l'andamento dell'economia globale, che a più riprese investe anche il Terzo Settore, ma anche per quella che viene definita come la *"perdita dei valori relativi alla convivenza civile"*, e per le sempre più precise richieste da parte degli utenti, che si mostrano più consapevoli dei loro bisogni.

FUNZIONI DEL MANAGEMENT NELLA GESTIONE DELLE ORGANIZZAZIONI NON PROFIT

LE AREE DI LAVORO

1. ORGANIZZAZIONE E GESTIONE DEL PERSONALE
 - Reclutamento, selezione, accoglienza, inserimento, socializzazione
 - Rapporto volontari e dipendenti
 - Pianificazione delle prestazioni/distribuzione delle funzioni e riconoscimento delle competenze
 - Azione di coordinamento del lavoro di gruppo
 - Azione di rafforzamento del gruppo di lavoro
2. GESTIONE ECONOMICA E CONTROLLO DI GESTIONE
 - Efficacia/efficienza
3. RELAZIONI ESTERNE E GESTIONE DELLE RICHIESTE DEGLI UTENTI
 - Rapporto tra volontari e utenti
 - Esigenze degli utenti e qualità del servizio
4. RICERCA DI FINANZIAMENTI (*Fund Raising*)

Le nuove caratteristiche del lavoro nel Terzo Settore spingono le organizzazioni verso un cambiamento delle “regole del gioco” finora utilizzate e inducono delle vere e proprie *crisi organizzative* anche e soprattutto in quelle associazioni che si basano su vecchi modelli comportamentali e revisionali non più funzionali al raggiungimento degli obiettivi originari che si vanno appunto ridefinendo.

Diventa perciò di centrale importanza considerare lo sviluppo e il mantenimento di una competenza organizzativa all’interno di questi sistemi. Una competenza che possiamo intendere come:

“*La capacità di sviluppare delle categorie di lettura che permettano, in un ambiente in continuo mutamento, di cogliere e tradurre in un routine del sistema*” (Montesarchio, et. al., 2001).

Per superare le nuove sfide proposte da una società in continuo mutamento, infatti, occorre sempre più essere capaci di fronteggiare in modo veloce e flessibile gli accadimenti. È per questo motivo che da più parti viene riconosciuta la centralità che la gestione delle risorse umane assume anche nelle organizzazioni del Terzo Settore.

6. LA FORMAZIONE

Tra le competenze proprie di chi si occupa di educazione dobbiamo inserire la capacità di pensare, progettare, gestire formazione per se stesso e per altri.

La formazione assume in tutte le organizzazioni un ruolo assolutamente strategico, nel momento in cui assolve ad alcune importanti funzioni:

- acquisizione di competenze non presenti e necessarie;
- trasformazione delle competenze possedute;
- gestione dei cambiamenti organizzativi;
- acquisizione e condivisione di nuove modalità di lavoro;
- mantenimento e diffusione della cultura organizzativa;
- prevenzione di situazione di stress;
- funzione “premiante”.

Se a ciò si aggiunge che il mondo del *non profit* è sempre più coinvolto nella realizzazione continuativa di servizi, siano essi a bassa soglia, di base o strutturati e specialistici o integrati con le risposte pubbliche, si deve garantire una maggiore competenza da parte dei suoi aderenti, una crescente professionalizzazione del lavoro.

La formazione, come le altre attività va programmata e pianificata, con tempi e modalità precise sia per i singoli che per le organizzazioni nel suo complesso.

I possibili percorsi formativi si centrano su alcuni nodi:

- *etico-valoriale*: il *proprium* della missione educativa, il valore aggiunto delle scelte personali e collettive

- *di competenza*: dalle competenze tecniche specifiche per gli ambiti di intervento alle competenze trasversali necessarie per operare con le persone (lettura dei bisogni, competenze comunicative, di gestione dei conflitti, ...)
- *alla partecipazione e concertazione*: conoscere i diritti (la legge, la costituzione, le procedure, ecc.); difesa e promozione della giustizia sociale, riconoscere che nulla può essere fatto da soli e quindi importanza e difficoltà della collaborazione, del dialogo; saper far crescere le persone per diventare protagoniste della loro storia (mai sostituirsi a...) capacità di dialogo con interlocutori diversi e di costruzione progettuale
- *formazione alla rete*: fatta con altri interlocutori, indirizzata a comprendere modalità di costruzione e gestione di reti sociali ed educative; capacità di interrelazione con i diversi attori e di “scelta” degli stessi in base alle esigenze progettuali.

7. CONCLUSIONE

Il tema dello sviluppo di competenze non può certamente considerarsi esaurito. La scelta è stata quella di aprire una riflessione anche in questo caso. Gli educatori, gli animatori impegnati con i giovani sanno da dove partono, devono imparare a confrontarsi con le esigenze nuove che incontrano, a scegliere e chiedere percorsi di crescita personale e comunitari.

Ciò su cui si è voluto mettere l'accento è la necessità che alcune competenze esistano e siano condivise. In un'ottica di interdipendenza non è necessario che tutti abbiano le stesse competenze, ma che siano presenti e soprattutto si sappiano condividere.

3° Capitolo

**Costruire
nella complessità
il nuovo educatore**
L'atelier degli strumenti

1. INTRODUZIONE

Questa terza parte del volume ha le caratteristiche di una guida, un piccolo manuale per la realizzazione di un percorso formativo che vada nell'ottica di affrontare le tematiche legate al tema giovani e complessità.

In realtà la scelta dei curatori è stata quella di seguire ed elaborare le scelte formative fatte all'interno del progetto "Educare al tempo della complessità"; non sono stati individuati temi nuovi ma si sono elaborati e messi insieme i contenuti affrontati nei vari corsi di formazione che hanno caratterizzato il progetto e realizzati durante il 2009. Ne risulta un percorso forse poco omogeneo ma al tempo stesso denso dei contenuti che gli operatori impegnati sui giovani nelle opere salesiane hanno voluto affrontare per sentirsi supportati e maggiormente consapevoli del lavoro da svolgere nell'incontro quotidiano con i ragazzi. È stato fatto un lavoro di elaborazione, completamente nuovo in alcuni casi ma rispettoso del lavoro e dei contenuti affrontati, nella speranza che possa servire ad altri che vogliano porsi nell'ottica di affrontare tali tematiche.

I temi individuati sono:

- 1. La lettura dei giovani e politiche giovanili**
- 2. Il concetto di educazione**
- 3. I modelli educativi e approccio ai giovani/il ruolo dell'educatore**
- 4. I modelli organizzativi in base ai modelli educativi**
- 5. Il linguaggio dei giovani**
- 6. Il gruppo**
- 7. La progettazione educativa**
- 8. La costruzione della rete**

Ogni argomento è stato presentato come se si dovesse organizzare un incontro formativo ed è stato pertanto suddiviso in:

- *Definizioni iniziali.*
- Una breve riflessione (*Riflettiamo...*)
- Segnalazione di materiali o siti di approfondimento (*Per approfondire...*)
- Eventuali esercitazioni da svolgere (*Strumenti di lavoro...*)
- Una raccolta di slide da poter utilizzare (*Per riassumere...*)

Prima del percorso propriamente formativo viene presentata una proposta di lavoro sulla creazione di una equipe formativa, viene cioè posta l'attenzione su coloro che la formazione la pensano, la propongono, la gestiscono come una occasione, una opportunità in più di crescita degli educatori.

Non può essere considerato un percorso di formazione dei formatori, ma una proposta.

2. IL COORDINAMENTO FORMATIVO...

UNA SFIDA ULTERIORE E UNA PROPOSTA

Lavorare e proporre esperienze di formazione e crescita ai nostri operatori (volontari, educatori, animatori, allenatori che siano), al di là della scelta dei temi da affrontare, ci deve porre il problema del come fare in modo che il percorso riesca, che raggiunga gli obiettivi voluti, che la fatica abbia un senso.

Come per ciò che riguarda le attività di progettazione sociale, spesso i gruppi, le associazioni, gli oratori, le realtà educative, pensano che sia sufficiente fare un buon progetto, magari ottenere i finanziamenti, mentre il problema è spesso la gestione delle attività, utilizzare al meglio le risorse (spesso poche) messe a disposizione.

Affrontare i cambiamenti e le “sfide” educative vuol dire sviluppare pensieri nuovi ma soprattutto nuove modalità di lettura.

Questo vale anche per la formazione che non può più essere considerata appannaggio dei docenti o degli esperti, o semplicemente un insieme di incontri sia pure ben gestiti. Una formazione che voglia saper leggere i cambiamenti, che non voglia dare solo risposte (convinta di non averne), ma essere invece occasione di riflessione comune, occasione di ricerca, una formazione che diventi al suo interno LABORATORIO, deve essere pensata e gestita in modo nuovo, congruo alle esigenze.

Si dice che la formazione deve provocare cambiamento, ma non può farlo se viene pensata e gestita in modo “vecchio” e soprattutto sempre uguale.

Ma chi pensa la formazione, chi si deve porre il problema del cambiamento, della novità? Non tutte le strutture educative possono permettersi al proprio interno esperti di formazione degli adulti, in fondo di solito sono i direttori, i coordinatori o i pedagogisti presenti che hanno il compito di strutturare percorsi formativi.

La proposta basata sull'esperienza svolta nel Lazio per la gestione del progetto “Educare al tempo della complessità”¹ è quella di creare delle equipe di coordinamento formativo come strumento di lavoro in preparazione allo sviluppo dell'esperienza formativa.

¹ Il gruppo di lavoro del Lazio era composto da Luana Barbucci, Daniela Coialbu, Cecilia Corrias, Angela Garreffa, Giulia Giacomini, Don Raffaele Panno.

La creazione di una equipe interna per la gestione della formazione, ha una serie di significati:

- Far crescere all'interno di una ispettoria, di una regione, di un territorio (non si pensa ad una equipe per ogni singola struttura educativa, ma di riferimenti territoriali) un gruppo di persone che da interne conoscano le problematiche degli operatori, e culture delle organizzazioni a cui ci si rivolge, i valori di riferimento, le teorie di fondo ed i metodi educativi utilizzati, ma anche i modi di pensare, le difficoltà e le criticità.
- Offrire alle realtà territoriali dei "sensori" sui bisogni formativi in modo continuativo, che sappiano dare indicazioni su ciò che serve strategicamente per la crescita degli operatori.
- Sviluppare nuove competenze da mettere in circolazione sul territorio.
- Offrire un modello di lavoro d'equipe realizzabile e strutturato.

Ovviamente la scelta di fondo di far crescere una equipe di lavoro presuppone alcune cose:

- Credere in un modello di formazione che in quanto rivolta ad adulti, deve nascere dalle persone interessate e non dalla mente dei "capi"
- Credere realmente nella corresponsabilità, nell'interdipendenza e perciò essere capaci di reale condivisione, di fiducia, di disponibilità al mettersi in discussione, di ascolto e dialogo
- Credere nel valore e nella capacità che le persone hanno di assumersi la responsabilità
- Avere il coraggio di scommettere e di rischiare sugli altri (che vuol dire anche accettare l'errore e la non perfezione).

3. ALCUNE NOTE DI METODO SULLA FORMAZIONE

Il concetto di cambiamento è il nodo centrale della formazione. La formazione può diventare cambiamento solo nel riconoscimento di precise condizioni e di specifici obiettivi.

Gli obiettivi primari sono quelli di dare risposte a livello delle competenze tecniche e delle competenze trasversali (relazionali e gestionali) cogliendole nella loro interdipendenza e integrandole con il livello dell'operatività. La formazione non può essere "astratta" ma strettamente connessa all'esperienza e ai concreti problemi quotidiani; meglio ancora se la formazione parte da tutto ciò per arrivare ad una rilettura nuova che produca conoscenza.

La condizione è quella di uscire dalle "false illusioni" della formazione. Limitarsi ad essere attivi solo nella richiesta ed assumere in seguito un atteggiamento passivo in cui si è solo ricettori di parole e riflessioni di terzi, non è un impegno idoneo a chiarire e superare i problemi.

Il percorso formativo acquista maggior valore nel momento in cui il gruppo si impegna a sviluppare un "contesto in cui i valori ed i modi operativi nuovi

– emersi nella formazione – siano condivisi, apprezzati ed impiegati concretamente”.

Credere che i risultati della formazione siano legati unicamente al momento formativo in sé significa precludersi la possibilità di dar vita a spazi di riflessione successivi che sono essi stessi costitutivi dell'intero percorso formativo.

Affinché la formazione non vada persa diventa essenziale che chi ne fa richiesta abbia consapevolezza che essa rappresenta un processo che – come già detto – ha inizio ben prima che la formazione stessa abbia luogo e che non si può considerare conclusa al termine degli incontri formativi, la formazione deve:

- Essere inserita all'interno della storia degli enti a cui si rivolge, in un ottica di rivisitazione del proprio lavoro e di ridefinizione delle prospettive di sviluppo;
- Fare in modo che le competenze acquisite possano essere messe rapidamente in pratica;
- Essere occasione di condivisione e sviluppo del senso di appartenenza al di là dei contenuti trattati;
- Riuscire a valutare l'utilità del percorso svolto anche a distanza di tempo.

I gruppi tendono ad affidarsi molto, talvolta troppo, alle proposte di chi fa formazione, ma è anche evidente che:

- una richiesta chiara e definita il più delle volte è una richiesta di formazione tecnica (come si fa un bilancio, un progetto, una lettura del territorio ecc.);
- una richiesta di formazione solo su aspetti tecnici talvolta può mascherare un bisogno di formazione anche, o solo, su aspetti relazionali o di gestione delle risorse, non esplicitato per paura di un cambiamento;
- una richiesta poco definita e confusa solitamente può riguardare una formazione su aspetti di gestione della vita del gruppo (comunicazione, leadership, gestire al meglio le risorse ecc.).

In questi casi l'organizzazione è consapevole delle difficoltà che vive e ha deciso di affrontarle attraverso un percorso formativo, nonostante le idee di base rispetto alla formazione e la volontà di investirvi non siano sempre le stesse.

Una fase determinante è quella *dell'analisi della domanda e del contratto formativo*. Essa rappresenta uno spazio di ulteriore ridefinizione non solo della richiesta formativa ma anche del modo di vedere e affrontare le problematiche che si intende risolvere con la formazione. Il momento dell'analisi della domanda non dovrebbe riguardare solo il formatore, diventa anzi il primo contributo che darà l'equipe di coordinamento. Ai suoi interrogativi “Cosa mi chiedono in realtà e cosa mi è possibile?” si dovrebbero affiancare anche quelli dell'organizzazione, ovvero “Cosa stiamo chiedendo e quanto siamo disposti ad impegnarci?”. Domande, queste, che divengono basilari alla luce dell'idea della formazione come cambiamento a livello di persona, di gruppo e di organizzazione e del ruolo della coesione e motivazione del gruppo per facilitare tale cambiamento.

3.1. Come si sceglie il formatore

Non sempre l'associazione ha facilità nell'individuare la persona più competente che risponda adeguatamente ai propri bisogni formativi. Nel panorama della formazione infatti esistono diverse figure professionali che, pur avendo in teoria competenze specifiche, possono occuparsi delle stesse aree rendendo meno facile la scelta da parte delle organizzazioni.

Oltre al formatore le altre figure sono:

- il docente: la sua funzione si svolge soprattutto nell'ambito dell'apprendimento e consiste fondamentalmente nel trasferire nozioni e teorie senza l'utilizzo di metodologie di gestione di dinamiche di gruppo. Tale figura viene contattata soprattutto quando l'obiettivo è la conoscenza o l'approfondimento di tematiche teoriche e metodi d'intervento sociale;
- l'esperto: oltre alle competenze proprie della figura del docente esso ha maturato un'esperienza diretta sul campo;
- l'animatore: la sua funzione, spesso di supporto a quella del formatore, è di facilitare il lavoro attivo dei partecipanti al corso e il raggiungimento degli obiettivi didattici.

L'esperienza della gestione di richieste differenti in campo formativo nel mondo del volontariato, porta a dire che, tendenzialmente, le organizzazioni arrivano a scegliere a chi chiedere la formazione passando attraverso dei canali e tenendo in considerazione alcuni fattori quali le conoscenze personali, o la "fama" riconosciuta di persone che si sono già ascoltate.

Un fenomeno ancora presente è la scelta di persone che non siano locali ma estranee alla realtà in cui si opera, sembra quasi che la possibilità che i formatori conoscano le dinamiche nelle quali operano le organizzazioni sia qualcosa da temere.

3.2. La segreteria organizzativa

La riuscita di un intervento formativo non dipende unicamente dalle capacità del formatore ma in buona parte anche dal lavoro della segreteria organizzativa che ha come finalità quella di creare le condizioni migliori di lavoro sia per il formatore stesso che per i partecipanti.

Solitamente è preferibile che l'incaricato della segreteria organizzativa sia una persona diversa da colui che contratta la formazione con il formatore e non partecipi al programma formativo.

Le sue funzioni principali sono:

- il contatto con i partecipanti: la segreteria si occupa di comunicare ai partecipanti, con estrema precisione e con largo anticipo, i luoghi e le date in cui si terranno gli incontri nonché di fornire materiali preparatori e altre informazioni legate al corso (nomi dei formatori, referente del corso, obiettivi);

- il contatto con il formatore: altra funzione importante della segreteria organizzativa è il comunicare con il formatore sia riguardo agli aspetti logistici sia relativamente ad eventuali richieste, suggerimenti o esigenze espresse dai partecipanti; è fondamentale pertanto che chi si occupa del corso, oltre ad avere capacità relazionali e organizzative, conosca le finalità ed i contenuti del corso stesso.
- i contatti con l'esterno: organizzare un percorso formativo significa dargli il giusto risalto anche all'esterno; la segreteria organizzativa (qualora non esista all'interno dell'organizzazione una figura specifica che si occupi delle relazioni esterne) si dovrebbe occupare di diffondere la notizia dell'iniziativa di formazione contattando almeno le principali testate locali (giornalistiche e radio-televisive), al fine di sensibilizzare l'opinione pubblica rispetto all'impegno dell'organizzazione sul territorio.
- l'organizzazione logistica.

3.3. Il coordinatore o l'equipe di coordinamento

Il coordinatore è una persona che, collaborando contemporaneamente con la segreteria organizzativa (quando non ne fa direttamente parte) e con i formatori, assicura che il corso si svolga secondo un percorso logico, controlla che non ci siano incongruenze e che ogni intervento formativo (nell'ambito dello stesso incontro o di più incontri) sia in linea con i precedenti. I suoi interventi in aula sono mirati, oltre che a dare un senso di "continuità" alla formazione, anche a mettere a proprio agio i partecipanti dando loro spazi per esprimere dubbi e opinioni, presentando i docenti e ribadendo motivi e finalità dell'incontro.

In particolare questa figura:

- tiene viva (fin dalla fase in cui si percepiscono dei problemi) la motivazione alla formazione dei volontari che partecipano al corso;
- tiene i rapporti con i docenti e con i partecipanti;
- è fondamentale per i percorsi di lunga durata e di particolare consistenza per dare la continuità didattica e degli interventi (il coordinatore sarà colui che introduce gli incontri e che riassume il lavoro fatto tra un incontro e l'altro, colui che garantisce la continuità didattica);
- ha un ruolo importante, soprattutto se è una figura con competenze di animazione d'aula, anche rispetto alla possibilità di dar vita a momenti di autoformazione successivi alla formazione in aula e sulla base di ciò che è emerso in quest'ultima..

Questa figura potrebbe essere rappresentata anche da un gruppo di riferimento composto da più persone che sono anche coloro che hanno pensato il progetto formativo.

L'equipe di coordinamento potrebbe assolvere anche ad altre funzioni e cioè alla fase di progettazione dell'intervento, di valutazione ex ante, in itinere e finale (e della predisposizione di eventuali strumenti di valutazione).

Là dove è possibile all'interno dell'equipe di coordinamento dovrebbe esserci anche un tutor d'aula con funzioni legate al clima e al gruppo dei partecipanti, ma con la reazione di una equipe di coordinamento il ruolo di tutor può essere assorbito dall'equipe stessa.

3.4. La gestione d'aula

Tra i "momenti" importanti nella ideazione e realizzazione di un percorso formativo, oltre all'"analisi dei bisogni" ed alla "valutazione", va posta particolare attenzione a ciò che avviene realmente "in aula". È lì che l'individuo ha la possibilità di conoscere gli altri, di esprimersi liberamente (la dove vi sono i presupposti ed il "clima giusto" per farlo), di sviluppare le proprie capacità relazionali, di sperimentarsi, di scoprire di se stesso aspetti nuovi: in una parola "di cambiare". Lo stesso vale a livello dell'organizzazione e non solo per i singoli.

È fondamentale, pertanto, che ci siano o si creino, da parte del formatore e dei formandi, apertura agli altri, capacità di ascolto ed empatia reciproca, affinché il momento formativo non si riduca ad uno scarso ascolto di contenuti.

L'abilità del formatore nel coinvolgere i partecipanti nel processo formativo comporta non solo una crescita per essi ma anche un arricchimento per se stesso. Ogni singolo individuo è infatti portatore di proprie conoscenze acquisite e di capacità innate che ben si adattano ad essere messe a frutto in un contesto di formazione e che forniscono continuamente stimoli di riflessione per un miglioramento del lavoro in aula.

Ciò che accade nel "qui ed ora" della formazione costituisce uno dei presupposti fondamentali per determinare il cambiamento dell'individuo, della sua struttura cognitiva, dei suoi valori e del suo modo di agire.

3.5. La valutazione

Nella strutturazione di un percorso formativo è indispensabile prevedere dei momenti dedicati alla "valutazione"; con questo termine ci si riferisce sia alla raccolta di indicatori utili per accertare quanto gli obiettivi prefissati sono stati conseguiti, sia agli "spazi" all'interno dei quali (sia nella fase iniziale che in itinere) è possibile verificare l'effettiva corrispondenza tra obiettivi dichiarati e obiettivi conseguiti, tra le aspettative dei partecipanti ed il "prodotto" della formazione. Il contenuto e le modalità di gestione della formazione determinano modalità valutative differenti che rimandano al cosa si vuole valutare (l'acquisizione di conoscenze, lo sviluppo di una differente modalità relazionale, l'apprendimento di tecniche di lavoro,...). Naturalmente in un'ottica di formazione processuale, l'aspetto valutativo si complica, rimandando a modalità meno codificate e immediate.

In particolare la valutazione si svolge in momenti diversi:

- nella fase **iniziale** dell'intervento formativo (ex ante): come verifica della congruenza tra aspettative dei partecipanti e obiettivi del formatore.

Il rischio derivante dal non soffermarsi su questa fase è duplice. Non solo, infatti, l'intero percorso formativo potrebbe non rispondere alle reali esigenze esplicitate dal gruppo, ma questa esperienza negativa potrebbe portare ad un'idea generalizzata della formazione come "inutile" o inefficace.

- **Durante** l'intervento formativo (in itinere): oltre al formatore è coinvolto nella verifica dell'andamento dell'intervento formativo (sia sul piano dei contenuti e dei metodi, sia su quello delle dinamiche di gruppo) anche il coordinatore o l'equipe di coordinamento, attraverso un attento lavoro di osservazione del processo. Attraverso un'attenzione particolare ai singoli individui, si cerca di cogliere espressioni verbali e non verbali che contengano esigenze nate in itinere, indicatori non secondari della riuscita della formazione. La valutazione in itinere di percorsi lunghi, può anche essere legata alla somministrazione di questionari di verifica per moduli o per giornate di formazione, come all'utilizzo di esercitazioni o lavori di gruppo centrati sia sull'apprendimento che sulle dinamiche instaurate.
- A **conclusione** dell'intervento formativo (ex post). La valutazione conclusiva è determinata naturalmente da ciò che si vuole porre in evidenza; pur essendo un momento di fondamentale importanza, di fatto, è molto legato alle scelte sia dell'organizzazione che del formatore. Una valutazione finale incentrata solo sul gradimento dei partecipanti rischia di essere troppo generica e poco utilizzabile, certamente non utile ai fini dell'analisi dell'efficacia del percorso. Di fatto una valutazione finale dovrebbe tener presente sia il gradimento, sia il coinvolgimento dei singoli e dell'aula, sia le competenze del formatore, sia lo sviluppo di competenze che l'acquisizione di conoscenze.
- **Dopo un certo lasso di tempo** (follow up): i percorsi formativi, in particolare quelli lunghi e che abbiano come obiettivo lo sviluppo di competenze, necessitano di una verifica di lungo periodo: sarebbe importante andare a valutare cosa è cambiato in termini di comportamenti, procedure, attività, per esempio dopo sei mesi o un anno dalla partecipazione al corso.

4. COME COSTRUIRE L'EQUIPE (*CHI SCEGLIAMO?*)

Cercando di andare con ordine nello sviluppo dell'equipe, il primo problema è chi fa parte di questa equipe, chi chiamiamo a far parte di un gruppo di lavoro da utilizzare sia per un percorso specifico che si ha in mente di organizzare sia come struttura "permanente" di persone che possono pensare e organizzare la formazione.

Caratteristiche di base:

- Persone che abbiano disponibilità alla crescita e al confronto
- Persone che abbiano capacità di lavoro con altri
- Persone con una spiccata attenzione e interesse all'attività educativa
- Persone "curiose" verso nuove sfide
- Persone che sappiano mettersi a disposizione degli altri.

La scelta delle persone per la costruzione dell'equipe di coordinamento è un momento delicato, non tutti ne possono far parte e diventa difficile far scegliere loro. Sarebbe meglio che si sentano scelte da qualcuno che già conosce le loro competenze e predisposizioni.

Non deve essere una gara o un vanto come non deve essere una occasione per "raccomandati"; lo sviluppo di una equipe è un investimento importante per un territorio che non può ogni volta ricominciare.

Non sono tanto le competenze tecniche ad essere necessarie, quanto quelle trasversali di comunicazione e ascolto, di interdipendenza, di negoziazione.

4.1. Come procedere

Una volta scelto il gruppo alcune tappe del cammino saranno necessarie:

1. Conoscenza reciproca e condivisione delle aspettative
2. Definizione e condivisione di una idea di formazione
3. Definizione e condivisione dei valori di fondo in campo educativo
4. Definizione dei tempi e modi del lavoro comune:
 - Gli obiettivi di un eventuale percorso formativo vanno decisi insieme
 - Programmare insieme gli incontri, la scelta dei docenti, le singole attività
 - Definire i ruoli all'interno dell'equipe o nel dispiegarsi del percorso
 - Affidarsi i compiti in modo equo e congruo alla disponibilità di ognuno (non si parla di far tutti lo stesso lavoro ma di distribuirsi a seconda del tempo a disposizione di ognuno e della predisposizione personale)
5. L'equipe deve incontrarsi tra un incontro e l'altro per:
 - Verificare l'andamento degli incontri (presenze - clima d'aula - gradimento dei docenti - logistica)
 - Ridefinire gli incontri di volta in volta e ridefinire e assegnare i ruoli
 - Valutare le relazioni e il modo di lavorare all'interno dell'equipe stessa (rispetto dei ruoli, capacità di intendersi rapidamente durante l'incontro)
6. L'equipe si riunirà al termine del percorso formativo per:
 - Verificare il modo di lavorare interno
 - Fare verifica della formazione e dei docenti
 - Ipotizzare miglioramenti
7. Ogni incontro di equipe DEVE essere verbalizzato.

MOMENTI IRRINUNCIABILI PER UN CORSO

- APERTURA INIZIALE
 - Presentazione del corso
 - Presentazione dell'equipe di coordinamento e del modo di funzionare
 - Presentazione dei partecipanti e aspettative (ogni persona che arriva ad un corso si aspetta qualcosa anche solo dal titolo del corso, bisogna essere consapevoli che lasciare spazio ai partecipanti all'inizio di un corso presuppone la possibilità di modificare qualcosa: aggiungere obiettivi, cambiare docenti o proporre attività specifiche)
 - Definizione del patto d'aula (tempi, modi di interagire, rispetto e fiducia reciproca, logistica) - REGOLE
- APERTURA DI OGNI INCONTRO
 - Accoglienza dei partecipanti
 - Verifica ed eventuale presentazione dei nuovi
 - Ricordare il patto iniziale in caso di problemi organizzativi
 - Ripresa dei temi trattati ed eventuale verifica dei "compiti" assegnati
- CHIUSURA
 - Riassumere il lavoro fatto lasciando spazio per richieste anche solo di ordine organizzativo
 - Ricordare gli impegni
 - Ringraziare

UNA VALUTAZIONE DI PERCORSO

L'equipe che ha lavorato sul corso Educare alla complessità nell'ispettoria laziale al termine del percorso ha realizzato un incontro di verifica dal quale emergono alcune note che si ritiene utile condividere nell'ottica di riproducibilità dell'esperienza. Tratto dal verbale dell'equipe del 7 gennaio 2010-06-13

"- Risultato positivo il fatto di aver potuto trasmettere le proprie esperienze e di averlo fatto con la capacità di ragionare, correggersi e mettersi in gioco.

- È stato ottimale per la crescita professionale la possibilità di lavorare insieme: la necessità di non sentirsi soli, ma di sapere che c'è qualcuno su cui si può contare in ogni momento è necessario per ottimizzare il lavoro d'equipe.

- La crescita oltre che da un punto di vista professionale, è avvenuta anche da un punto di vista personale e caratteriale: ognuno si è scontrato con i propri limiti, ma anche con quelli degli altri, costringendosi di volta in volta a ridefinire gli interventi senza compromettere le situazioni in aula.

- Il team ha lavorato in un'ottica di crescita e miglioramento: si è sottolineata la percezione di un clima familiare attraverso l'entusiasmo del lavorare insieme e lo spirito di condivisione.

- Forse gli incontri sono stati pochi, sia per il miglioramento del percorso sia per ciò che riguarda l'aggregazione... la non eccessiva conoscenza reciproca ha creato in alcuni momenti un senso di inadeguatezza di fronte a situazioni di incomprensioni capitate.

- La preparazione comune del corso si è rivelata come occasione per rafforzare le proprie preparazioni e come occasione unica per fermarsi a riflettere sul lavoro quotidiano.

- La presenza del team era sinonimo di sicurezza. Importante è risultata la comunicazione non verbale, ovvero la capacità avuta di comunicare anche solo con lo sguardo, lì dove era impossibile usare le parole.

- Dove l'esperienza professionale era carente si è sopperito con lo spirito di servizio e di complicità di ognuno.

- L'esperienza del corso ha permesso di superare alcuni limiti comunicativi che si pensava di avere al di fuori: la capacità riscontrata nel trasmettere dei contenuti in aula, ha dimostrato esattamente il contrario.

- La forza del lavoro insieme ha fatto superare gli imprevisti e vivere le difficoltà con maggiore serenità".

UN POSSIBILE CORSO

1. LA LETTURA DEI GIOVANI E POLITICHE GIOVANILI

(I contenuti utilizzati sono una rielaborazione
a partire dai materiali realizzati da Roberto Maurizio e Marianna Pacucci nei corsi di Torino e Bari)

■ ■ ■ **Qualche definizione...**

Con l'espressione *politiche giovanili* si delinea un sistema di interventi attuati dal Servizio Pubblico con la finalità generale di promuovere opportunità e garantire accessi per arrivare a godere di una piena titolarità dei diritti di cittadinanza, per un inserimento reale nella società, affermando il diritto ad essere giovani.

Le politiche giovanili hanno alla base differenti logiche:

- *Logica assimilativo-conformistica*: “vieni da me – dice l’adulto – e imparerai come si fa a diventare grandi, perché io ci sono già passato e conosco il modo”;
- *Logica del problem-solving*: “dimmi qual è il tuo problema, ci studierò sopra e vedrò cosa posso fare per te”;
- *Logica contrattuale e di beneficenza*: “tu solo sai cosa ti serve per essere felice, dimmi cosa vuoi e io cercherò di assecondarti, per quanto mi è possibile”;
- *Logica dialogica riflessiva*: “tu hai delle cose che ti frullano in testa, io ho le mie idee: cerchiamo, insieme a te e chi ti sta intorno, di capirci qualcosa, e vediamo cosa possiamo fare insieme”.

■ ■ ■ **Riflettiamo...**

Le politiche giovanili mirano a portare avanti un’adeguata lettura delle problematiche dei giovani, rispondendo nella maniera mirata alle loro richieste di poter vivere una realtà quotidiana stimolante e valida, che incoraggi l’autonomia di pensiero e delinea un ruolo sociale definito, con l’assunzione di responsabilità e l’indipendenza che questo comporta. La lettura appropriata di queste problematiche presuppone una profonda conoscenza dell’universo giovanile, che consenta di convogliare l’impegno in direzione di interventi puntuali ed efficaci.

Dal punto di vista sociologico la realtà giovanile non è facilmente individuabile secondo parametri rigidi, in quanto eterogenea al suo interno, costituita da una complessità di condizioni frammentate e discontinue. Ogni soggetto è caratte-

rizzato dal proprio background, fatto di percorsi esperienziali ed opportunità differenti, che incide notevolmente sulla sua esistenza individuale. Un'ulteriore difficoltà è costituita dai confini sempre più sfumati tra le differenti fasi della vita, che rende più difficoltoso differenziare le varie età: se, come osserva Pacucci, fino ad un passato recente venivano considerati giovani gli individui compresi nella fascia d'età corrispondente tra la maggiore età e la vigilia dei trent'anni, oggi ci si rende conto che molti teen-ager sono precoci e affrontano esperienze legate ad un periodo più maturo dell'esistenza. Contemporaneamente, si assiste al fenomeno dell'adolescenza prolungata, agevolata da un lato dall'incertezza sociale, che determina la dipendenza economica dalla famiglia d'origine, e dall'altro dalla difficoltà di approdo ad una responsabilità più marcata, causata da prassi educative eccessivamente protettive. Di conseguenza, *gli itinerari educativi appaiono talvolta "infantilizzati" rispetto alle problematiche dei ragazzi cui si rivolgono, altre volte eccessivamente esigenti rispetto ad un vissuto segnato da evidenti ritardi nella maturazione personale e sociale* (Pacucci).

Tenuto conto delle questioni problematiche illustrate, risulta comunque opportuno tentare di delineare un identikit parziale del mondo giovanile che funga da bussola ed orienti l'intervento degli adulti, in particolar modo di coloro che operano in ambito educativo e sociale.

Analizzando a fondo il vissuto giovanile, lo si scopre *intrappolato nella dimensione della quotidianità* (Pacucci), orientato all'oggi e al presente molto più che ad un futuro da costruire con impegno e consapevolezza, mattone su mattone. Da un'attenta disamina di queste considerazioni si risale alla complessità della variegata realtà giovanile, che risulta tuttavia accomunata dalla difficoltà di esplicitare la propria ricerca di identità in quanto tenuta distante dal mondo del lavoro, dalla politica, dalla cultura. La rottura tra presente e futuro, tuttavia, può essere considerata anche una risorsa, una competenza esistenziale che permette di bilanciare opportunità e realizzazioni, sogni e bisogni, autonomia e capacità di adattamento ad un ambiente non sempre semplice. È necessario, a questo punto, approfondire due questioni imprescindibili: la prima riguarda la capacità di orientamento esistenziale dei giovani; la seconda riguarda il concetto di responsabilità.

La capacità di **orientamento** non è riducibile alla semplice individuazione di alcune traiettorie per il futuro (come spesso accade nei contributi formativi della famiglia, della scuola, della parrocchia), ma presuppone una riflessione sulla vita come compito, il che comporta la necessità di operare delle scelte e prendere delle decisioni, percorrendo una strada piuttosto che un'altra, consapevoli del fatto che non è sempre possibile fare inversione di marcia. Si procederà così alla costruzione di un sistema di ancoraggio della quotidianità, individuando il proprio baricentro, al fine di imparare a navigare sul mare che è la vita, piuttosto che galleggiare in balia della corrente. Questa presa di consapevolezza riconduce al secondo concetto accennato in precedenza, quello di **responsabilità**: vivere la quotidianità come un gioco, comprenderne le regole e lo scopo, scoprire valori come la lealtà e la cooperazione, per articolare positivamente il difficile rapporto tra il singolo e la comunità. Tra l'altro, una variabile da non tralasciare nell'ambito di queste consi-

derazioni è quella dello spazio: se è vero che le nuove generazioni vivono la sfera sociale da spettatrici più che da protagoniste, non si può non considerare il fatto che esse sono nate e cresciute nella globalizzazione, il che ha significato abituarsi a convivere con divisioni, ingiustizie e squilibri che si estendono dalla quotidianità alla dimensione universale della mondialità. Anche se spesso non le accettano, i giovani considerano le differenze come qualcosa di fisiologico, consolidando un'accettazione ed un rispetto delle diversità, prediligendo una sana curiosità piuttosto che un atteggiamento difensivo nei confronti di ciò che è altro rispetto a sé. Questo rapporto costruttivo ha come conseguenza un'elaborazione culturale molto diversa rispetto a quella degli adulti, non esente da aspetti problematici: il modo tradizionale di intendere e di costruire le appartenenze ambientali viene gradualmente sostituito da forme trasversali di presenza e condivisione, che di certo non rende stabili le appartenenze, ma d'altro canto favorisce confronti ed esperienze che concorrono a determinare una nuova percezione della mondialità. Diversamente dall'adolescenza, infatti (in cui l'andare è percepito come un allontanarsi) e dalla condizione adulta (che soffre le distanze come nostalgia del ritorno), la sensibilità giovanile riesce a concepire il proprio movimento come la tensione a padroneggiare il mondo misurandolo in lungo e in largo.

Come lo spazio, il tempo ricopre un ruolo cruciale per la costruzione dell'identità generazionale, nell'elaborare il rapporto tra presente, passato e futuro, equilibrando queste tre dimensioni al fine di costruire, con il passare degli anni, una biografia sensata; valorizzando la routine attraverso la quale esprimere decisioni e responsabilità, legami e condivisioni. I giovani vivono la gestione del tempo come un impegno spesso gravoso, preoccupati di trovare il giusto ritmo per la propria esistenza, ostacolati da vari fattori culturali e sociali: la fluidificazione delle diverse età della vita, ad esempio, li costringe a fare la spola tra *adolescenze infinite* e *adulità precoci* (Pacucci); la fretta induce la percezione di essere perennemente in ritardo nelle tappe dell'esistenza personale e comporta la competizione per la propria riuscita, da giocare rigorosamente in modo individualistico (condividere il tempo può portare ad essere perdenti nella corsa verso il successo sociale). In questo difficile rapporto con le giornate e la vita stessa, il raggiungimento della maggiore età vede il tempo interiore inglobato dal tempo sociale: la persona si sente costretta a riempire la propria giornata e rendere conto di come la usa, a mostrare che anche il proprio tempo libero non è mai vuoto. E più la quotidianità si affolla di esperienze, più si sperimenta il senso della solitudine. Di fronte a questa situazione, tanti compiono una scelta rischiosa: separare il rapporto con il tempo dall'organizzazione dei tempi del vissuto concreto, in modo da imprimere ritmi diversificati ma non incompatibili tra la vita interiore e quella sociale. *Essere giovani può significare, in questa prospettiva, cominciare a mettere ordine e a dare la giusta attenzione a tutto ciò che appartiene al fluire del tempo, individuando delle priorità tra le cose da fare e le esperienze da vivere; ma soprattutto apprendere come sia possibile maturare e realizzare un tempo condiviso, accedendo ad un senso del futuro che sia apertura e accoglienza del qualitativamente nuovo* (Pacucci).

Tuttavia, questo processo di maturazione deve poggiare su delle solide fondamenta, per cui diviene essenziale riflettere sul laboratorio interiore dei giovani sottolineandone la stretta connessione con la dimensione della corporeità, contrariamente a quanto avviene in numerosi messaggi culturali e sociali. Bisogna quindi rivisitare il valore della corporeità, delineando una strada che guidi verso la consapevolezza di *essere* un corpo, per determinare un atteggiamento di rispetto e riconoscimento dell'identità di genere, e per fornire le competenze necessarie e vivere il proprio corpo, piuttosto che usarlo. Il corpo ha un ruolo centrale nella regolazione della dimensione affettiva e nella gestione delle relazioni interpersonali e, più in generale, nella vita di ognuno di noi: costituisce il nostro punto di vista sul mondo, ci permette di modulare e rielaborare le nostre emozioni in base al contesto di riferimento e di cogliere le emozioni altrui, ci educa a gestire al meglio le pulsioni e le sensazioni. Bisogna quindi sottolineare l'unità della dimensione corporea con quella psichica, evidenziando la distinzione tra istintività e spontaneità, guidando i giovani ad essere davvero sé stessi, innescando processi di autoriflessione e di ragionevolezza, per orientare la relazione con la propria intimità e con il mondo circostante.

Per quanto non si possa tralasciare di considerare il contesto di riferimento, le richieste giovanili sono comuni alla maggior parte delle situazioni. I giovani chiedono riferimenti e contesti adulti che reggano la pressione di processi di identificazione e separazione, che sostengano il costituirsi di progressive individuazioni, e quindi di identità più integrate individualmente e socialmente; chiedono di porre interrogativi di senso attorno al proprio stare al mondo, riguardo a temi di fondo come i valori, il futuro, la felicità, l'appartenenza, la responsabilità; chiedono "palestre", occasioni e relazioni che aiutino a conoscersi e sperimentarsi, a temprarsi; chiedono spiegazioni sulle ragioni per cui valga la pena di sviluppare forme nuove di cittadinanza responsabile nei propri contesti di vita e modi per assumerla, esercitarla e praticarla (Maurizio).

Partire da queste richieste significa orientarsi verso politiche giovanili valide e capaci, da un lato di aiutare i giovani a vivere una quotidianità soddisfacente e valida, stimolante e creativa; dall'altro di facilitare le molteplici transizioni a cui un giovane è chiamato nel suo percorso di vita (verso l'indipendenza, l'autonomia di pensiero e l'assunzione di un ruolo sociale).

■ ■ ■ Per approfondire...

- BALZANO G., *Giovani del terzo millennio*, Roma, Armando - 2005.
- FARINA F., *Giovani della società dei lavori*, Milano, Angeli - 2005.
- BAUMAN Z., *Il disagio della post modernità*, Milano, Mondadori - 2002.
- BOCCHI G., CERUTI M., *Educazione e globalizzazione*, Milano, Cortina - 2004.
- Sito del ministero del welfare: <http://www.lagoro.gov.it/Lavoro>
- Sito del Gruppo Abele sull'animazione sociale:
<http://www.gruppoabele.org/Index.aspx?idmenu=202>
- Rivista Animazione Sociale

“GIOVANI ED EUROPA”

Professor Virgilio Dastoli

*(Intervento svolto al seminario SCS/CNOS
“Educare al tempo della complessità”
Roma, 11-14 febbraio 2010)*

Grazie dell’invito. Mi ha fatto molto piacere anche se mi ha messo un po’ in imbarazzo perché il mio percorso, anche se ho passato qualche anno nelle università, è un percorso nelle Istituzioni Europee, dove, come qualche volta si legge sui giornali, ci sarebbero funzionari in palazzi chiusi con pochi contatti con la realtà.

Come molti altri miei colleghi funzionari ho cercato in questi anni di lavoro nelle Istituzioni Europee di avere contatti con i vari settori della società civile, in particolare i giovani. Non vi faccio una lunga descrizione del mio curriculum. Soltanto per dirvi qual è stata la mia esperienza: ho lavorato per 27 anni al Parlamento europeo dove sono arrivato con uno dei “padri dell’Europa”, Altiero Spinnelli. Con lui ho fatto tutto un lungo percorso di carattere non soltanto politico-istituzionale, ma anche in qualche modo educativo. Poi 7 anni fa circa sono stato nominato Direttore della Rappresentanza in Italia della Commissione Europea e adesso sono Consigliere della Commissione. Però ho dato sempre una certa importanza al lavoro relativo alla cittadinanza attiva. In questo quadro, nel 1995 ho creato una rete di 200 organizzazioni non governative che si chiama “Forum Permanente della Società Civile” e che è stato un po’ all’origine di quella “Carta fondamentale dei diritti”, che prima si chiamava “di Nizza” perché fu firmata a Nizza nel 2000 e che adesso si chiama “di Strasburgo” perché è stata rifirmata a Strasburgo nel 2007. In questo quadro ho avuto molti contatti con il mondo associativo, con il volontariato, con la cittadinanza attiva, e anche con tutta una serie di strutture che sono a voi vicine.

Il tema che mi è stato assegnato non è facile, perché la realtà giovanile è una realtà complessa che cambia da paese a paese. Però la Commissione Europea, e non è una frase retorica, ha attribuito sempre importanza per capire quello che emerge dal mondo giovanile e quali sono i bisogni e le necessità dei giovani. In particolare abbiamo elaborato un rapporto dello scorso anno che si chiama “Rapporto sulla Gioventù Europea”, che è un’analisi abbastanza articolata della realtà giovanile in Europa dal punto di vista demografico, dal punto di vista del mondo della scuola, della formazione e della partecipazione, con una serie di raccomandazioni interessanti che credo anche per voi possano essere un utile punto di riferimento.

Prima di parlare di questo Rapporto e dei temi che esso solleva, credo che tutti noi dobbiamo renderci conto, nel momento in cui dobbiamo fare uno sforzo di rispondere e capire le domande che vengono dai giovani in Europa, in quale realtà europea noi ci troviamo, non soltanto oggi nel 2010, ma quali sono le prospettive dell’Unione Europea nei prossimi anni. Non vi farò una lunga conferenza sull’Eu-

ropa. Noi ci siamo posti adesso un obiettivo, che è: l'Europa 2020. Quale sarà e come dovrà essere l'Europa da qui a 10 anni? Aldilà degli aspetti economici che sono non marginali, importanti, ci sono altri aspetti culturali. Non so se qualcuno di voi ha mai sentito parlare della strategia di Lisbona, inventata nel 2000 per fare dell'Europa una società della conoscenza, cioè rafforzare le sue capacità di competitività nel mondo. Questa strategia ha sostanzialmente fallito: nel 2005 ci siamo resi conto che una buona parte degli obiettivi che l'Unione Europea si era data nel 2000 non erano stati realizzati. Si è rilanciata questa strategia nel 2005. Siamo nel 2010 e obiettivamente molti passi in avanti non sono stati fatti né dal punto di vista del rafforzamento della competitività dell'Europa né dal punto di vista della soluzione di una serie di problemi, a cominciare ad esempio dal problema della disoccupazione (che è soprattutto disoccupazione giovanile) e della inclusione o esclusione, della povertà e di altri fenomeni delle nostra società.

Ora abbiamo di fronte a noi un periodo di 10 anni. Normalmente nel mondo della politica il medio periodo è circa di 10 anni, due legislature.

Nel 2020 l'Europa sarà molto cambiata. Quando è nata la Comunità Europea eravamo soltanto 6 paesi, con 170 milioni di abitanti, parlavamo almeno 4 lingue (le 4 lingue ufficiali). Oggi siamo 27 paesi, quasi mezzo miliardo di abitanti, abbiamo 23 lingue ufficiali. Quindi l'Europa nei 50 anni di storia è molto cambiata. Però cambierà ancora di più da qui al 2020 e dobbiamo tener conto di alcuni fattori che sono importanti dal punto di vista di una delle questioni fondamentali che è quella non della "multiculturalità" (che è relativa ad una società in cui ci sono varie realtà che dialogano almeno tra di loro), ma quella della "interculturalità", cioè stabilire legami tra le varie culture ed etnie in maniera integrata, inclusiva.

Quale sarà allora l'Europa del 2020? Intanto noi siamo di fronte a negoziati che hanno l'obiettivo di includere nell'Unione Europea tutti quei paesi nei Balcani Occidentali che stanno ancora fuori. Il prossimo anno probabilmente entreranno la Croazia, l'Islanda, e poi progressivamente tutti gli altri paesi dei Balcani: la Serbia, il Montenegro, la Repubblica ex-jugoslava della Macedonia, la Bosnia Erzegovina, e poi successivamente l'Albania, forse anche il Kosovo. Lascio un attimo da parte la questione della Turchia perché renderebbe il discorso più complicato. È fortemente probabile che nel 2020 noi avremo un'Unione Europea di 35 paesi, più o meno 600 milioni di abitanti, 33 lingue, circa 50 comunità etniche. Calcolate le comunità etniche che esistono nei nostri paesi. Noi in Europa avremo una cinquantina di comunità etniche, molte europee ma molte extra-europee.

C'è un dato che è abbastanza interessante: nell'Europa "a 35", permettetemi di usare questa espressione, un terzo dei paesi saranno di cultura slava, un terzo di cultura anglosassone, un po' meno di un terzo di cultura latina (e quindi i latini che erano prevalenti nell'Europa "carolingia" saranno sostanzialmente una minoranza). Questo dato è importante nel senso che noi nell'Europa del 2020 ricomporremo le 3 anime dell'Europa, l'anima slava, l'anima anglosassone e l'anima latina, che per tanto tempo sono state insieme quando nel Medioevo in Europa si circolava liberamente e c'era lo scambio di culture. Per tanto tempo ciascuna di queste culture è stata periodicamente egemone sulle altre. Poi c'è

stata una scissione. Non è un fatto marginale che noi rimetteremo insieme queste tre parti dell'Europa. In questo quadro ci sarà un ulteriore ravvicinamento anche dal punto di vista religioso: la Chiesa Ortodossa, la Chiesa Protestante e la Chiesa Cattolica andranno verso quell'avvicinamento ecumenico che è iniziato con il Concilio Vaticano II e con gli altri passi in avanti che sono stati fatti. Quindi questa ricomposizione delle tre anime non è una cosa marginale. Ci ritroveremo insieme nell'Unione Europea sia per la parte linguistica, che religiosa, che culturale. E in questa Europa del 2020 ci saranno delle componenti molto importanti. Oggi già noi abbiamo un Islam europeo già abbastanza importante in alcuni paesi, pensate alla Germania e alla Francia. Se voi andate a vedere la presenza dei musulmani sunniti in alcuni paesi destinati ad entrare nell'Unione Europea, cioè la Bosnia e l'Albania, e calcolate l'insieme dell'Islam europeo, avrete una componente importante della società europea del 2020. Questo porrà non dico dei problemi ma delle questioni dal punto di vista del dialogo interculturele e non soltanto del dialogo religioso.

Sarà un'Europa, quella del 2020, demograficamente molto diversa. Aumenterà sempre di più la percentuale degli europei di classi di età al di sopra dei 60 anni, mentre i non europei saranno una componente più giovane. Diminuirà la presenza dei giovani e sempre di più si andrà in questa direzione.

Quindi dobbiamo cominciare già sin d'ora a pensare a questa Europa che non è poi così lontana. Da qui a 10 anni dobbiamo cercare di dare le risposte a questo tipo di Europa.

Nel quadro della componente "extra europea", oggi noi abbiamo in Europa una sorta di "stato negli stati" che è di 12-13 milioni di non europei che vivono sul territorio dell'Europa e nel 2020 saranno ancora di più. C'è quindi la questione fondamentale di un'Europa che molti anni fa era una terra di emigranti e che ora è diventata un'Europa di immigrati. C'è un cambiamento fondamentale da questo punto di vista.

Tutto questo pone delle questioni che non possiamo sottovalutare e di fronte alle quali l'Unione Europea, il mondo della politica, il mondo della cultura e il mondo dell'economia devono cercare di dare delle risposte.

Questo allora è il quadro. Ed è un quadro del quale noi dobbiamo essere coscienti: è il quadro di un'Europa che deve cercare di fare tesoro dei valori che condivide. Dobbiamo fare in modo che queste nuove realtà che entreranno nell'Unione Europea condividano con noi gli stessi valori che noi abbiamo deciso di condividere insieme. Nell'articolo 2 del Trattato di Lisbona c'è una declinazione di valori (la democrazia, l'uguaglianza, la solidarietà, il pluralismo) che sono parte fondamentale dell'Unione in cui noi viviamo. E questa non è una cosa marginale. Non sono cioè delle cose teoriche perché da questi valori discendono i principi. I valori possono sembrare delle idee astratte, ma poi si trasformano in principi e i principi si trasformano in diritti che devono essere difesi e doveri legati ai valori che noi condividiamo. Non è una battuta e non voglio aprire qui il discorso sulle radici cristiane, ma questi valori sono i frutti anche della cultura cristiana. I frutti non dico che sono più importanti delle radici, ma sono altret-

tanto importanti. Il fatto che noi siamo andati in questa direzione ha fatto sì che questi sono frutti che noi condividiamo. E allora bisogna che quelli che vengono in Europa condividano con noi questi frutti e questi valori che sono iscritti nel Trattato di Lisbona.

In questo quadro, noi abbiamo di fronte una realtà giovanile che è ben diversa da tutte le generazioni precedenti.

Prima questione: noi abbiamo avuto la tendenza ad insegnare ai giovani che una delle ragioni fondamentali per le quali siamo insieme è la pace. La pace è una questione importante, è uno dei beni pubblici che è stato garantito dall'Unione Europea, è stata una delle ragioni dell'esistenza della Comunità Europea e poi dell'Unione. E uno dei risultati più importanti che ha portato la Comunità Europea in tutti questi anni è quello di aver creato nel continente una situazione di pace irreversibile fra paesi che per secoli si erano fatti la guerra. Nel Trattato la pace è indicata come obiettivo, non come valore. Una parte di noi che abbiamo lavorato alla Costituzione Europea avrebbe voluto che in essa fosse inserito lo stesso Articolo 11 della Costituzione Italiana, cioè: l'Unione Europea rigetta la guerra come strumento di soluzione dei conflitti fra i popoli. Non hanno voluto mettere questo articolo e nella Costituzione Europea la pace è considerata un obiettivo e non un valore. Ma aldilà di questo, se noi andiamo a dire ai giovani: "L'Europa è necessaria per la pace", i giovani non ci capiscono perché dicono: "Come è possibile? Nessuno di noi potrebbe mai pensare che in Europa i francesi o i tedeschi o gli spagnoli o i portoghesi o gli italiani o gli austriaci possano decidere di risolvere i loro conflitti con la guerra!". Quindi questo concetto di pace, che per i nostri padri e anche per noi che abbiamo avuto dei padri e delle madri che hanno subito l'esperienza drammatica della guerra è fondamentale, è un concetto che i giovani non capiscono relativamente allo scopo e alla necessità dell'Europa. E allora, nell'educare i giovani alla dimensione europea, bisogna trovare argomenti diversi rispetto a quello della pace.

Il fondatore della Comunità di Sant'Egidio, Riccardi, l'anno scorso ha ricevuto un importante premio europeo ad Aquisgrana, il Premio dell'Europa, e ha fatto un discorso intitolato "L'Europa come *ananké*", come necessità. Il suo discorso è stato ignorato totalmente dalla stampa italiana, che alle questioni europee non dedica molta attenzione. Il premio di Aquisgrana è una sorta di Premio Nobel e un italiano che prende un premio Nobel non è una cosa tanto marginale. Eppure ci sono state soltanto due righe su "L'Avvenire". Il resto della stampa italiana ha ignorato che Riccardi avesse preso ad Aquisgrana il Premio Nobel per l'Europa. *L'Europa come necessità*, quindi. Ha detto Riccardi: "L'Europa è più necessaria oggi che ieri". *L'ananké* dell'Europa è più importante oggi: costruire questa Europa che vi ho descritto prima, cioè questa Europa complessa, questa Europa dell'interculturalità, è più importante oggi di quanto lo fosse dopo la II Guerra Mondiale. E allora bisogna cercare, e non è facile, di spiegare ai giovani perché oggi l'Europa è necessaria. Giovani che, fra l'altro, vivono in un mondo globalizzato: i giovani hanno una visione della realtà che va aldilà dell'Europa. Attraverso Internet, attraverso la società dell'informazione, attraverso tutti gli

strumenti che i giovani utilizzano (Facebook, Twitter, etc) hanno una dimensione che va aldilà delle frontiere stesse dell'Unione Europea. E allora bisogna cercare di spiegare loro perché l'Europa è necessaria ancora oggi e perché in questa Europa devono impegnarsi anche loro attraverso le loro forme di partecipazione.

Il secondo concetto, dopo la pace, quindi è: trovare delle ragioni che facciano comprendere ai giovani quanto sia necessaria, oggi ancor di più, la dimensione dell'Europa.

Terza riflessione è quella di cercare di capire in cosa i giovani si impegnano. C'è un'opinione che circola per cui i giovani sono diventati indifferenti, si impegnano di meno, partecipano di meno. Questo, dai dati che noi abbiamo, è vero soltanto parzialmente. Intanto i giovani fanno delle scelte sulle quali dobbiamo essere molto attenti: essi hanno un crescente livello di disistima nei confronti del mondo della politica, partecipano di meno ai partiti. E non soltanto i giovani: se voi vedete il numero degli iscritti ai partiti, in tutti i partiti europei e anche nei sindacati c'è un calo. C'è un calo progressivo della partecipazione dei cittadini e dei giovani al mondo della politica e del sindacato. Mentre cresce la partecipazione dei giovani e dei cittadini al mondo associativo. Questo fenomeno è legato anche ad un altro fatto: quando noi facciamo i sondaggi di opinione e chiediamo alle persone qual è il loro livello di fiducia nelle istituzioni, in tutti i paesi europei il livello di fiducia verso le istituzioni nazionali è molto basso. La gente ha un tasso di fiducia nei governi nazionali del 6%, nei Parlamenti nazionali del 15% e nei partiti politici nazionali del 13%. Ha un tasso di fiducia molto superiore invece per le istituzioni internazionali ed europee: il Parlamento europeo ha un tasso di fiducia del 50%. E i giovani ancor di più vivono questo fenomeno: hanno un livello molto elevato di fiducia per esempio nell'ONU. Però il livello di fiducia maggiore è nei confronti del mondo del volontariato e delle organizzazioni non governative ivi comprese quelle religiose. Legato a questo c'è il fatto che, dal punto di vista della partecipazione, c'è un tasso del 23% medio di giovani che partecipano ad associazioni di tipo ricreativo, ed un tasso del 20% ad associazioni di tipo religioso. Cioè: nel momento in cui i giovani devono scegliere a quale attività di cittadinanza attiva devono partecipare, il tasso più elevato è legato a questo tipo di mondo. Questo è anche un fenomeno di cui noi dobbiamo tenere conto.

C'è però un tasso molto basso di stima dei giovani verso il mondo della politica. Allora (e questo è un invito che vi rivolgo), se dai giovani non viene come domanda quella della partecipazione al mondo della politica in senso generale, cioè alla democrazia rappresentativa, io credo che questo non è bene: noi dobbiamo stimolare i giovani a partecipare di più alla politica, perché è una cosa essenziale della nostra società. La democrazia rappresentativa si fonda a partire dalla politica. La crescente distanza dei giovani da questo mondo non è una buona cosa, e quindi dobbiamo rafforzare la stima e la fiducia dei giovani nei confronti non dei politici in quanto persone, ma nei confronti della democrazia rappresentativa. E quindi dobbiamo stimolarli ad avere un tasso di partecipazione alla cittadinanza attiva anche nel quadro di un contributo alla costruzione dell'Europa.

Quarto tema: noi andiamo verso un'Unione Europea che sarà sempre più multietnica e interculturale. In questo quadro una delle questioni essenziali è quella del rapporto che dobbiamo avere con *l'altro*. Purtroppo noi stiamo assistendo nei nostri paesi a una crescita dei fenomeni di intolleranza, di razzismo e di xenofobia. E questo è legato al fatto che i nostri Stati, i nostri governi, non sono in grado di dare delle risposte adeguate a una crescente insicurezza che c'è nei nostri popoli e in particolare nei giovani. L'insicurezza provoca intolleranza, questa è la questione. Noi abbiamo tanti fenomeni di insicurezza: sociale, ambientale, della criminalità. Tutti questi sentimenti di insicurezza provocano nelle persone come reazione immediata l'intolleranza nei confronti dell'altro. Come si risolve allora questo problema? Si risolve dando delle risposte alle persone dal punto di vista delle loro insicurezze, altrimenti cresce il fenomeno dell'intolleranza.

E allora noi dobbiamo renderci conto, e questo mi richiama alla questione che dicevo prima dell'Europa come necessità, che alcune di queste insicurezze possono essere risolte soltanto in una dimensione europea. Pensate alla crisi ambientale: essa, e non soltanto il cambiamento climatico, la si risolve soltanto in una dimensione europea. La lotta alla criminalità organizzata: essa è diventata un fenomeno europeo e internazionale (io sono calabrese, la conosco bene questa fenomenologia). Fenomeni come la 'ndrangheta, la mafia, la camorra, che esistevano ed esistono purtroppo ancora in Italia in Calabria, in Campania, in Puglia e in Sicilia, sono diventati ormai fenomeni europei. Allora, o noi ci rendiamo conto che la criminalità va combattuta, e va combattuta l'insicurezza, in una dimensione europea oppure questo fenomeno non sarà mai vinto. Pensate alla crisi finanziaria. Ieri c'è stato a Bruxelles un inconcludente vertice europeo. La si risolve soltanto in una dimensione europea.

Pensate alla crisi della salute, alle pandemie e alle epidemie.

Ci sono fenomeni che possono essere combattuti soltanto in una dimensione europea.

E allora c'è un legame che si stabilisce in tutti i nostri paesi in cui l'insicurezza provoca fenomeni di populismo (in molti dei nostri paesi cresce il populismo) che a sua volta si nutre dell'insicurezza, delle paure. Perché il populismo vince? Perché si appoggia sulla paura della gente. Allora l'unico modo per combattere il populismo che cresce nei nostri paesi, che è un'involuzione della democrazia, è quello di mettersi insieme per vincere questi fenomeni di insicurezza e dare maggiore sicurezza ai cittadini e in particolare ai giovani.

I giovani subiscono molto di più questa situazione perché il tasso più elevato di disoccupazione, come noi sappiamo, sta nel mondo giovanile. Ci sono più disoccupati giovani che disoccupati anziani. E in più, ci sono molti giovani che quando escono dal mondo dell'educazione non trovano lavoro o, quando lo trovano, è un lavoro precario. E allora questo li porta alla disoccupazione, la disoccupazione porta all'esclusione e l'esclusione porta alla povertà. In Europa c'è un 19% di giovani che è povero, cioè che ha un reddito che sta al di sotto del 60% della media dei redditi dei nostri paesi. Questa è una cosa gravissima.

Un altro fenomeno grave che c'è nei nostri paesi è quello della dispersione scolastica, cioè di giovani che non concludono il percorso educativo della scuola dell'obbligo. E questo provoca ulteriori fenomeni di esclusione. La dispersione scolastica è più presente in quei nuclei familiari in cui i genitori sono culturalmente meno adeguati. Così aumenta la disparità delle classi: la dispersione scolastica è molto più presente fra gli immigrati, cioè fra i cittadini dei paesi *terzi*, che fra gli europei. E quindi cresce ancora di più la distanza tra gli immigrati e gli europei.

È una domanda che viene dai giovani quella di poter partecipare di più. L'esclusione infatti non è soltanto economica o sociale: è esclusione dalla società, questa è la cosa grave. Quando si entra in questo meccanismo della disoccupazione non si è esclusi soltanto dal mercato del lavoro, non è un'esclusione sociale, è un'esclusione *dalla* società. Il che è ancora più grave. Allora c'è la domanda da parte dei giovani di poter rispondere a queste questioni.

Vorrei concludere dicendo che ci sono 3 questioni di tipo educativo sulle quali noi, come educatori, dobbiamo fare molta attenzione.

La prima questione è quella del *multilinguismo*. Io credo che nelle nostre scuole noi dobbiamo approfondire molto di più lo studio delle lingue. Non basta imparare una sola lingua, non basta imparare l'inglese, perché nell'Europa del 2020 la maggioranza dei giovani saprà parlare l'inglese. Per essere competitivi sul mercato del lavoro bisogna imparare almeno due lingue "straniere". È una cosa grave che il governo italiano abbia deciso di privilegiare nelle scuole italiane soltanto l'insegnamento dell'inglese, contrariamente a una raccomandazione dell'Unione Europea che prevede che a partire dalla scuola elementare bisogna insegnare due lingue straniere. Bisogna insegnare due lingue straniere non soltanto insegnando la grammatica e la sintassi, ma bisogna insegnare ai ragazzi ad adottare delle lingue. Abbiamo fatto un rapporto per l'UE che si chiama "Rapporto Maalouf" sulla questione del multilinguismo in cui abbiamo proposto l'idea della "lingua adottiva". Lingua adottiva vuol dire adottare anche la cultura di un altro paese, non soltanto imparare un'altra lingua. Quindi vuol dire essere associati alla cultura di un altro paese. È soltanto in questo modo che noi aiuteremo l'interculturalità e i rapporti fra le comunità etniche.

Ci sono poi altre due questioni che riguardano il mondo della scuola in cui noi abbiamo constatato un livello drammatico di debolezza. Una è la lettura e l'altro è il calcolo. I giovani più poveri dal punto di vista delle prospettive professionali sono quelli che mancano di capacità di lettura e di conoscenze matematiche. Sono due questioni sulle quali la nostra scuola è povera. Si legge poco soprattutto nelle famiglie: c'è quindi un problema di formazione non scolastica e bisogna diffondere il desiderio di leggere anche nelle famiglie. C'è poi una diminuzione drammatica delle capacità dei giovani di conoscere il calcolo, la matematica.

Allora su queste tre questioni, il multilinguismo, il calcolo e la lettura, credo che dovremo fare molta attenzione per rafforzare la capacità educativa delle nostre scuole.

L'ultima questione, e qui chiudo, è che noi siamo tutti coscienti che l'educazione non si deve limitare al periodo scolastico. Il periodo scolastico e dell'università è andato prolungandosi e noi lo collochiamo in circa 17 anni, da quando si entra nell'educazione pre-scolare fino a alla fine. Però una delle questioni fondamentali di cui si occupa l'Unione Europea è quella del *lifelong learning*, cioè dell'educazione e della formazione durante tutto il corso della vita. Questa anche è una domanda che viene dai giovani perché si rendono conto che, dal momento in cui escono dalla scuola, devono rimanere in un ambito in cui vengono formati.

Su questo io credo che tutti noi dobbiamo impegnarci in modo tale da vivere in un'Europa che sia in grado di dare delle risposte ai problemi dei giovani. Forse sono stato un po' confuso, ma ho cercato di darvi l'idea di come io vedo le cose, secondo quella che è stata la mia esperienza in tutti questi anni.

Vi ringrazio.

ALCUNI DATI

ESSERE GIOVANE IN EUROPA

■ DEMOGRAFIA,

Meno giovani:

- 96 mill. giovani entro 15-29 anni (= 20% della popolazione UE)
- 2050 solo ca. 15,3%

Lifestyle (Famiglia):

- Primo matrimonio: 27,3 anni
- partenza dalla casa paterna: 25 anni
- 24,5% (15-29 anni) convivenza con il partner
- 1. bambino: 27 J.
- 37% d. bambini fuori di un matrimonio

■ EDUCAZIONE

- Da 2000: 3 Mill. più studenti e 1 mill. più diplomi secondari
- 23% più donne

Ma anche:

- 1/5 dei bambini senza conoscenza di base nel leggere e nel calcolo
- 1 di 7 raggiunge solo un diploma di base o meno
- 14,8% abbandono

■ DISOCCUPAZIONE

- Più di 1 ogni 3. giovane è un NEET (non in formazione, occupazione o formazione vocazionale)
- Disoccupazione giovanile (15,4% di 15-24 anni) 3 volte più alto di quella degli adulti (ca. 25% per più di 12 mesi)
- 50% in occupazioni di bassa qualifica
- 25% in occupazione determinato
- 4% lavoratori autonomi

■ POVERTÀ

- definizione: >60% sotto reddito pro capite nazionale
- 19 mill. (0-17 a) con minaccia di povertà
- 20% (18-24 a) con minaccia di povertà
- 18% (18-24 J) guadagnano meno di 50% del rpc nazionale

- POLITICHE EUROPEE PER I GIOVANI - INVESTING/EMPOWERING

■ PROPOSTE DALLA POLITICA EUROPEA

- rinnovata strategia Lisbona 2020???
- (ancora in discussione, per il prossimo consiglio dei capi di stato)

■ PRIORITÀ DELLA COMMISSIONE

1. *Creazione di valori attraverso di una crescita basata su conoscenza*
 - l'importanza di educazione e formazione (specialmente per i poveri ed emarginati),
 - la creazione d'eccellenza nel settore universitario,
 - la necessità di ambienti propizi per creazione ed innovazione.
2. *Abilitazione di una partecipazione attiva in società integrative*
 - più posti di lavoro e
 - una più grande flessibilità (mobilità)
 - qualifiche,
 - importanza della potenzialità dei migranti per il mercato di lavoro (sotto profilo demografico),
 - del lavoro come prevenzione di povertà e d'emarginazione e
 - l'impiego autonomo.
3. *Creazione di un'economia competitiva, in rete e ecologica*
 - collaborazione più integrale (meno centralizzata),
 - il rinforzare del mercato comune Europeo e l'utilizzo degli strumenti attuali e nuovi per stimolare una politica integrale degli stati membri.

NOI PENSIAMO CHE MANCA UNA POLITICA DI FP sebbene nella linea del 2020 si parla di

1. *Lifelong learning* una realtà in tutta l'Europa
2. Migliorare la qualità e l'efficienza dei sistemi d'educazione e di formazione
3. Favorire uguaglianza, coerenza sociale e cittadinanza attiva
4. Sviluppare creatività e innovazione, inclusivo intraprendenza; sviluppo continuo dei sistemi di Istruzione a tutti i livelli.

La cornice di cooperazione per le politiche giovanili 2010-2018

1. Educazione e formazione,
2. Occupazione,
3. Salute e benessere,
4. Partecipazione,
5. Attività di volontariato,
6. Inclusione sociale,
7. Giovani e mondialità,
8. Creatività e cultura.

Anni tematiche Europee

2010: Anno europeo per combattere la povertà e l'emarginazione.

2011: Anno europeo per promuovere l'impegno volontario.

Questi temi avranno una ripercussione sulle politiche giovanili in ogni stato membro perché ogni paese deve presentare i programmi e progressi in questi campi di lavoro.

Strumenti di lavoro...

◆◆◆◆◆◆◆ ESERCITAZIONE 1 ◆◆◆◆◆◆◆

FACCIAMO UNA RICERCA...

SCOPO: abilitare i ragazzi a cercare informazioni e materiali su contenuti sociali;

NUMERO PARTECIPANTI: massimo 30;

MATERIALI

TEMPO: questa esercitazione si svolgerà nell'arco di tempo che intercorre tra un incontro e l'altro del corso di formazione;

SVOLGIMENTO: dividere i partecipanti in gruppi da 5 e chiedere loro di raccogliere quanto più materiale possibile sulle leggi nazionali, regionali e comunali emanate sul tema dei giovani. Si può chiedere di raccogliere anche direttive e progetti realizzati sul proprio territorio. Poi si discute insieme sui materiali trovati.

◆◆◆◆◆◆◆ ESERCITAZIONE 2 ◆◆◆◆◆◆◆

ANALISI DEL DISAGIO GIOVANILE NEL PROPRIO CONTESTO DI RIFERIMENTO

SCOPO: abilitare i ragazzi a leggere il proprio contesto di vita;

NUMERO PARTECIPANTI: massimo 25;

MATERIALI: scheda di osservazione (la scheda può essere costruita da ognuno a seconda delle esigenze e del tipo di gruppo di partecipanti);

SCHEDA DI OSSERVAZIONE

COSA VEDI? DESCRIVERE LA FENOMENOLOGIA (Esempi di domande: *dove si riuniscono i giovani nel tuo quartiere? Che tipo di scuole ci sono? Ci sono luoghi di aggregazione?*)

ENTITÀ DEI BISOGNI (*parlando con alcuni dei ragazzi del tuo quartiere quali sono le cose di cui si sente la necessità?*)

SERVIZI E RISORSE D'INTERVENTO (*Conoscete i servizi attivi nel vostro quartiere o nella vostra città? Conoscete le iniziative svolte dal comune o da associazioni private?*)

TEMPO: 1 ora e ¹/₂;

SVOLGIMENTO: dividere i partecipanti in gruppi da 5 (in base all'organizzazione di riferimento) in modo che ogni sottogruppo possa portare avanti un'analisi del proprio contesto sulla base della scheda proposta (45 minuti). Successivamente ogni sottogruppo condividerà la propria analisi in plenaria e si possono analizzare le letture differenti che vengono date.

◆◆◆◆◆◆◆◆ ESERCITAZIONE 3 ◆◆◆◆◆◆◆◆

CONFRONTO CON LE “LOGICHE”

SCOPO: ragionare insieme sulle modalità più conosciute ed usate di confronto con i ragazzi;

NUMERO PARTECIPANTI: indefinito;

MATERIALI: scheda di lavoro con le definizioni delle logiche:

- *Logica assimilativo-conformistica:* “vieni da me – dice l’adulto – e imparerai come si fa a diventare grandi, perché io ci sono già passato e conosco il modo”;
- *Logica del problem-solving:* “dimmi qual è il tuo problema, ci studierò sopra e vedrò cosa posso fare per te”;
- *Logica contrattuale e di beneficenza:* “tu solo sai cosa ti serve per essere felice, dimmi cosa vuoi e io cercherò di assecondarti, per quanto mi è possibile”;
- *Logica dialogica riflessiva:* “tu hai delle cose che ti frullano in testa, io ho le mie idee: cerchiamo, insieme a te e chi ti sta intorno, di capirci qualcosa, e vediamo cosa possiamo fare insieme”.

TEMPO: 1 ora;

SVOLGIMENTO: dividere i partecipanti in gruppi e dare il tempo di confrontarsi partendo dalla scheda (30 minuti).

Riflessione in plenaria eventualmente si può costruire un cartellone scrivendo le frasi e i pensieri sottostanti maggiormente riconosciuti ed usati di partecipanti.

■ ■ ■ **Per riassumere...**

(Le slides di questo capitolo sono tratte dal materiale di Roberto Maurizio, realizzato per il progetto “Educare al tempo della complessità”).

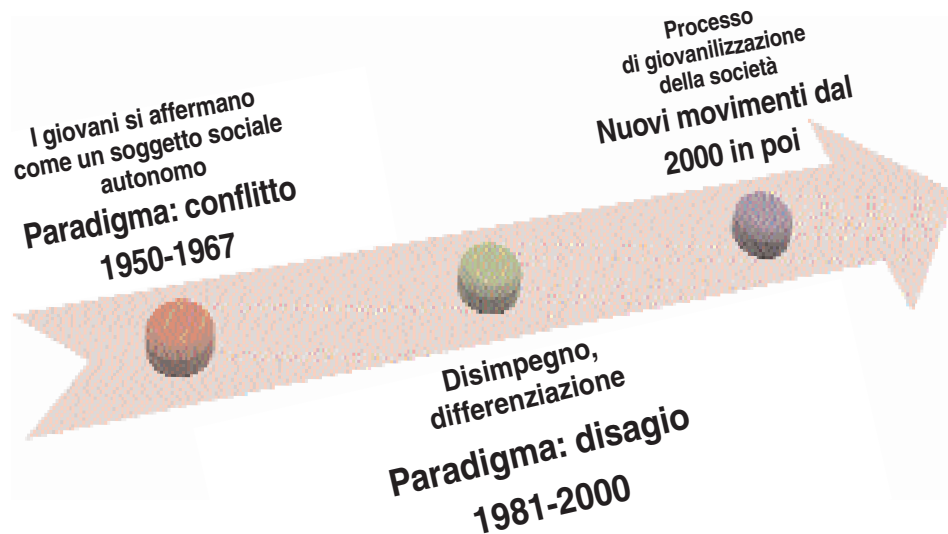
I giovani ovvero



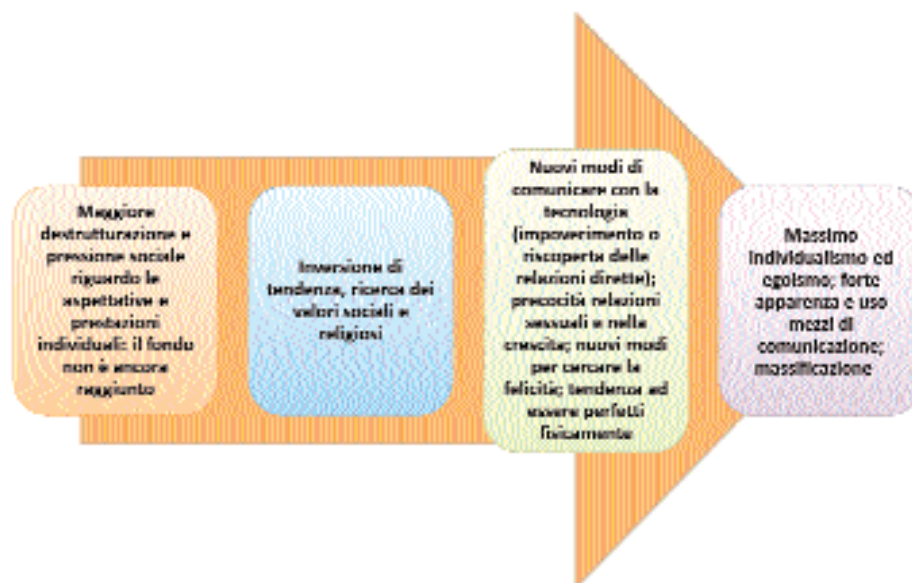
APPROCCIO	TIPOLOGIA PROGETTI	PRODOTTI	RISULTATI ATTESI
giovani = soggetti deboli	<i>Assistenzialistico</i>	<i>servizi ed interventi interessanti ed adeguati</i>	<i>Giovani = fruitori</i>
giovani = persone conflittuali	<i>luoghi "protetti" per far esprimere ed agire il conflitto</i>	<i>"nuove" forme di autorganizzazione</i>	<i>Nuove modalità di confronto tra società e giovani</i>
giovani = persone poco integrate socialmente	<i>Intervento per superare al minor peso socializzante di famiglia, scuola e lavoro</i>	<i>creazione di spazi a forte caratterizzazione educativa e formativa</i>	<i>Possibilità di esprimere modelli di comportamento diversi da quelli della società</i>
Giovani = soggetti desiderosi comunicare	<i>Ricerca di spazi comunicativi</i>	<i>Spazi per vivere esperienze e per sviluppare "nuove" modalità espressive</i>	<i>Sviluppo di analisi tra generazioni diverse</i>

Lettura mondo giovanile	Finalità azione politico tecnica	Logica progettuale	Aspetti di peculiarità	Nodi critici
Cittadinanza risorsa per il cambiamento	Negoziazione dei conflitti e degli interessi Comunicazione intergenerazionale (patto per il futuro) Sviluppo potenzialità (es. nel settore artistico e culturale, comunicativo, tecnologico)	Connessione strategie Accordi di programma Riconoscimento differenze Ruolo promozionale (governance) Enti locali Progettualità di comunità	Avvento normative di riforma P. A. Logiche di partnership territoriale Ruolo terzo settore ed associazionismo	Aumento di giovani stranieri Necessità di riconoscere la dimensione di genere Famiglia lunga Riconoscimento politico?

Rappresentazioni sociali dei giovani



Il futuro, ovvero cosa ci aspetta



2. IL CONCETTO DI EDUCAZIONE METODO EDUCATIVO

■ ■ ■ Qualche definizione...

1. Secondo Scaratti il termine “Metodo” deriverebbe dal greco “odos” (strada) e da “metà” (oltre) ed avrebbe avuto il significato di “*Tracciare la strada o di itinerario che si percorre*”; mentre il termine “Tecnica”, sempre derivante dal greco, significherebbe “arte” (teknazein = fabbricare, costruire, formare, artisticamente) (teknagma = lavoro, opere d’arte, strumento) da cui possiamo dedurre che tecnica è arte e attività multiforme che consente di creare nuove forme.
2. Secondo Gonizzi il termine “Metodo” deriverebbe dal latino (methòdos-metà = per, dopo; hodos = via, cammino) ed avrebbe avuto il significato di “*procedere indietro per indagare*” ma anche di “*modo per investigare*”. Il metodo, quindi, indica il cammino da percorrere e ripercorrere, esclude qualsiasi improvvisazione ed è costruito in modo da avere in sé i meccanismi autocorrettivi.
3. Secondo Macario la metodologia educativa è la teoria della pratica (prassi) educativa in quanto tale. Non ritiene però che il metodo scientifico-positivo, o sperimentale, costituisca il metodo totale per lo studio della realtà educativa. Devono venire in aiuto, all’educatore, esperienza, intuizione, fantasia, comprensione. La metodologia deve tendere al massimo di integrazione di tutti i livelli: deduzioni, induzioni, osservazioni, sperimentazioni, analogie. È un sapere “comprensivo”, tale da non indulgere a unilateralità intuizionistiche o vitalistiche o irrazionalistiche o sperimentalistiche.
4. Secondo Bertolini il metodo è un insieme di orientamenti o indicazioni pragmatiche di ordine generale che derivano da o sono congruenti con le direzioni intenzionali originarie dell’evento: sistematicità, contestualizzazione, attenzione alle variazioni.
5. Secondo Gianola il metodo è ogni scelta di strutture e dinamica che qualifica l’agire per renderlo valido rispetto ai fini, per fare cose giuste ed efficaci in relazione ai mezzi, perché promuovano gli scopi. Il metodo non è solo o semplicemente tecnica esecutiva: include ogni volta scelte di riferimenti interpretativi, assiologici, scientifici, culturali, investe finalità ed obiettivi, strutture e dinamiche, leggi di vita, di sviluppo, di divenire, impegna idee e sentimenti, apprezzamenti, atteggiamenti e condotte, è presenza di amore, dedizione, capacità, implica scelte di contenuti reali e ideali, mezzi adeguati, comunicazione e relazioni, scambi aperti e disponibili, elabora codici normativi ben fondati, condivisi, tendenti all’oggettività superiore.

■ ■ ■ Riflettiamo...

L'educazione è un processo che offre la possibilità di ripensare sé stessi in modo nuovo, prefigurarsi il proprio futuro ed imparare. Consente di *trasformare*, ovvero di elaborare contenuti, valori, modelli; di *trasformarsi*, ovvero di elaborare il proprio saper essere; di *trasferire*, cioè di imparare ad utilizzare ciò che si è appreso.

I cambiamenti strutturali e culturali sempre più repentini che investono la comunità sociale sono, al contempo, causa e conseguenza del logoramento dei riferimenti valoriali su cui poggia l'identità collettiva, per cui si rende necessaria una ricostruzione della funzione educativa. Il lavoro educativo deve ripartire da tre modalità di impegno (Pacucci):

- individuare, orientare e valorizzare le risorse disponibili ad attivare rinnovati meccanismi educativi;
- incentivare e qualificare gli scambi sociali intenzionalmente dotati di una valenza educativa;
- creare nuove connessioni tra lo spazio personale e quello sociale, tra mondi vitali e agenzie educative.

Questa prospettiva implica un radicamento dell'azione formativa nel "qui ed ora", nel territorio di riferimento inteso come il luogo in cui l'impegno educativo prende forma, esplicitando il processo culturale e sociale di costruzione della persona. Solo calando i propri interventi nel territorio gli educatori possono individuare le urgenze dell'animazione educativa e fornire loro un'adeguata risposta: tra le molteplici richieste, le ricerche mettono in evidenza alcune priorità: aver cura della *memoria*, per restituire vita alla tradizione; seminare il *rispetto* delle differenze, praticando l'integrazione delle specificità, per sviluppare un processo graduale di reciproca approssimazione culturale; valorizzare la *responsabilità diffusa* verso il futuro. Queste attenzioni divengono un impegno che la comunità intera deve assumersi nel momento in cui la società si pone il problema di ridisegnare le reti educative di un territorio, prestando attenzione al fatto che esse siano realmente inclusive rispetto alle differenti soggettività culturali e che facciano spazio ad ogni contributo nell'ambito di un percorso improntato alla reciprocità ed alla corresponsabilità. In quest'ottica la comunità è investita della responsabilità di divenire "educante": pensare l'educazione, dunque, come bene comune e come leva per far crescere una convivenza solidale, accettando la sfida di muovere dalla logica del fare a quella dell'essere.

Tutti coloro che decidono di coinvolgersi in questa *mission* non possono sottrarsi, né delegare ad altri, a tre impegni operativi:

1. *Ascoltare*, cioè mettere in primo piano la relazione fra le persone che condividono le azioni educative. L'ascolto non è una tecnica della comunicazione, ma un significante dell'appartenenza, non va letto come sistema per influenzare, ma come antidoto all'autoreferenzialità. L'ascolto rende possibile la democrazia delle differenze;

2. *Intercettare*, ovvero mettere a fuoco le percezioni e le riflessioni soggettive degli operatori che svolgono un ruolo educativo formale o informale e analizzare i desideri e le speranze, insieme ai contenuti, gli obiettivi e le scelte operative proprie di ciascuna istituzione/agenzia educativa;
3. *Costruire bilanci di area* che, sia pure in modo ancora approssimativo, rendano conto del funzionamento del sistema educativo ambientale, facendo attenzione particolarmente ai nessi relazionali e funzionali.

A questo punto risulta utile delineare alcuni principi della metodologia educativa, che possono costituire una sorta di guida nell'ottica di un impegno collettivo volto ad un'evoluzione dell'intera comunità sociale (Maurizio).

- Personalizzare: l'io personale diviene il soggetto primario della vicenda educativa, in costante dialogo con l'educatore; si tratta di un processo non unidirezionale ma bidirezionale e reciproco.
- Socializzare: la persona viene considerata nella pienezza e nella globalità della sua vita, nella complessità delle sue relazioni e delle sue reti di riferimento, nella molteplicità dei contesti culturali e sociali in cui è inserita;
- Valorizzare: la persona è guidata verso lo sviluppo di un processo di auto-costruzione di valori e modelli di riferimento, di scoperta, di stimolo e promozione della partecipazione.
- Fare esperienza: l'educatore considera centrale nel processo educativo l'esperienza come opportunità di sperimentazione, scoperta, comprensione, elaborazione.

L'applicazione dei suddetti principi consentirà l'adempimento delle funzioni fondamentali dell'educazione:

- **L'ascolto:** riguarda azioni finalizzate a facilitare l'accesso dell'utente alla relazione con l'operatore, a far emergere la domanda di cui è portatore, a consentire una prima elaborazione del suo bisogno. **Informazione/orientamento:** consiste nel mettere a disposizione elementi e strumenti per facilitare la progettualità dell'utente in ambito scolastico, sociale e lavorativo. **Consultazione:** costruzione di uno spazio di ascolto, riflessione ed elaborazione per permettere all'utente la manifestazione del proprio disagio e aiutarlo a riconoscere le proprie capacità di far fronte autonomamente alle difficoltà e ai problemi; Il suo obiettivo ultimo consiste nell'attivazione di un processo di individuazione personale. **Accompagnamento:** offerta di aiuto e supporto formativo tramite la condivisione di percorsi di vita quotidiana dell'utente, un affiancamento nel fare e nel pensare.
- **L'accudimento:** riguarda le mansioni finalizzate alla presa in carico dei bisogni più immediati dell'utente. Comporta la predisposizione di un ambiente ordinato e vivo, in grado di accogliere le novità e di immetterle in un ordito, in un ordine funzionale a chi vi abita, ai suoi bisogni quotidiani e alle sue esigenze affettive. **Accompagnamento:** consiste nell'offerta d'aiuto e sup-

porto formativo tramite la condivisione di percorsi di vita quotidiana dell'utente, un affiancamento nel fare e nel pensare. **Risignificazione** del quotidiano: generare una sorta di valore aggiuntivo rispetto alla mera assistenza, che consiste in un arricchimento simbolico, che riguarda tanto un'immagine rinnovata che l'utente riceve di sé, quanto una rilettura carica di senso della propria esperienza. Si realizza attraverso processi di inculturazione (il calarsi dell'operatore nella cultura dell'utente) e acculturazione (l'introdurre l'utente nella cultura dell'operatore/del sistema). Si attua nella reciprocità (co-costruzione di significati).

- **Il contenimento:** rimanda all'immagine materna del "tenere insieme" e all'immagine repressiva del "trattenere": lo spazio, gli oggetti, l'organizzazione, la strutturazione del tempo e dello spazio possono contenere dei sensori che permettono di fare questo lavoro che va dal contenimento all'allenamento verso l'autonomia.
- **Regolazione:** interiorizzazione delle regole sociali.
- **Promozione della socializzazione:** modalità fondamentale di apprendimento dell'individuo, attraverso la quale il soggetto costruisce la propria personalità, la confronta con gli altri individui e acquisisce le regole culturali fondamentali per l'accettazione nella comunità di appartenenza. Può essere vista sotto due versanti: dello sviluppo psicologico individuale, che riguarda le relazioni individuo-gruppo, dell'inculturazione, che riguarda l'incontro individuo-società, con l'interiorizzazione più o meno profonda di dati modelli culturali (norme, valori, costumi, riti, ecc.). Promuovere la socializzazione significa: promuovere competenze relazionali nel gruppo; favorire l'inculturazione; promuovere la partecipazione sociale; incrementare le capacità imprenditive e l'autogestione.
- **Il mantenimento:** si fonda sul riconoscimento della storia e dell'identità dell'altro, al fine di mantenerle attive e coscienti e di valorizzarle. In alcuni casi si tratterà di mantenere capacità residue e livelli di coscienza minimi, in altri di riattivare processi di consapevolezza e competenza sociale. Richiede spazi e occasioni per lo svolgimento di esperienze concrete, dove l'utente possa mettere alla prova le proprie capacità.

■ ■ ■ Per approfondire...

- BESOZZI E., *Società, cultura, educazione, teorie contesti e processi*, Roma, Carocci - 2006.
- COLOMBO M., *E, come educazione. Autori e parole chiave della sociologia dell'educazione*, Napoli, Liguori - 2006.
- Rivista telematica sui grandi temi dell'educazione: <http://www.educare.it>
- RICCI G.F., RESICO D., *Pedagogia della devianza. Fondamenti, ambiti, interventi*, Franco Angeli Editore - 2010.
- MARTELLO M., *Educare con senso senza dissenso. La risoluzione dei conflitti con l'arte della mediazione*, Franco Angeli Editore - 2009.
- MONTEIL J.M., *Educare e formare: prospettive psicosociali*, Bologna, Il Mulino - 1991.

■ ■ ■ Strumenti di lavoro...

◆◆◆◆◆◆◆ ESERCITAZIONE 1 ◆◆◆◆◆◆◆

EMOZIONI IN GRAFICA: “QUAL È LA TUA IDEA DI EDUCAZIONE?”

SCOPO: offrire la possibilità di riflettere sui livelli affettivi, gli aspetti impliciti e le culture latenti associati al concetto di “educazione”, attraverso l’elaborazione di un disegno;

NUMERO PARTECIPANTI: massimo 25;

MATERIALE: Fogli grandi e pennarelli per ciascun sottogruppo;

TEMPO: 1 ora e 1/2 circa.

SVOLGIMENTO:

I FASE:

I partecipanti si dividono in sottogruppi di lavoro. Ogni sottogruppo dovrà attenersi alle regole, che prevedono:

- divieto di inserire parole nella rappresentazione grafica;
- riflessione individuale di 5 min prima di iniziare il confronto all’interno del gruppo.

Si può rappresentare la parola chiave secondo la forma che il gruppo riterrà più opportuna (disegno classico, fumetti, grafici, ecc.).

La parola chiave data è Educazione.

TEMPI PREVISTI: 1/2 ora;

II FASE:

I gruppi, dopo aver lavorato insieme, tornano in plenaria per presentare i lavori svolti. Ciascun gruppo, prima di spiegare il senso della sua rappresentazione, lascerà agli altri partecipanti la possibilità di esprimere pareri e osservazioni rispetto al significato percepito. Non si possono porre domande agli autori ed essi devono ascoltare i commenti degli altri corsisti restando in silenzio. Dopo aver ascoltato le osservazioni, il “gruppo autore” potrà intervenire, specificando se esiste una coerenza tra il significato che voleva trasmettere e i commenti espressi. Si continua con questo procedimento fino alla presentazione del lavoro dell’ultimo gruppo.

TEMPI PREVISTI: 1/2 ora;

III FASE:

Il docente interviene delineando gli “elementi significanti” emersi dalla discussione e offre un de-briefing finale.

TEMPI PREVISTI: 1/2 ora.

◆◆◆◆◆◆◆◆ ESERCITAZIONE 2 ◆◆◆◆◆◆◆◆

**BRAINSTORMING:
"EDUCARE È..."**

Letteralmente "tempesta del cervello", il brainstorming prevede un incontro di un gruppo di persone in cui si propongono e si confrontano le proprie idee riguardo ad un argomento, alla presenza di un conduttore/moderatore.

SCOPO: si tratta di una tecnica creativa volta a far emergere nuove idee, in un clima in cui ogni partecipante è messo nelle condizioni di esprimere il proprio pensiero, senza pregiudizi o critiche preventive;

NUMERO PARTECIPANTI: 10/15 persone;

MATERIALI: un cartellone/lavagna a fogli mobili, pennarelli, una sala con sedie disposte a cerchio per tutti i partecipanti;

TEMPO: 1 o 2 ore, a seconda del livello di approfondimento della riflessione;

SVOLGIMENTO: il brainstorming prevede una fase *divergente*, in cui si producono idee a ruota libera, seguita da una successiva fase *convergente* in cui le idee raccolte vengono selezionate, valutate e si arriva a raccogliere le più interessanti. I momenti in cui si articola la tecnica sono:

- *la presentazione dell'obiettivo dell'incontro:* il conduttore utilizzerà alcuni minuti per illustrare a tutti i partecipanti l'argomento di discussione (scrivendolo in modo sintetico e visibile a tutti, ad esempio, sulla lavagna a fogli), sottolineando le regole fondamentali del lavoro di gruppo (con particolare attenzione a ribadire l'importanza della libera espressione e partecipazione di tutte le persone presenti); in questo caso la domanda stimolo può essere: "cosa è per te *educazione*?";
- *la "creazione" delle idee individuali:* ogni partecipante, dopo aver riflettuto per qualche minuto, annota su un foglio le proprie idee;
- *la raccolta e la registrazione delle idee:* i partecipanti sono invitati, uno per volta, ad esprimere la prima idea della propria lista, che verrà registrata dal conduttore. La raccolta e la trascrizione delle idee prosegue fino ad esaurimento delle idee prodotte dai partecipanti. Da questa fase risulterà un elenco di idee, abbastanza disordinato e che contiene magari alcune ripetizioni concettuali;
- *l'organizzazione delle idee:* l'elenco creato nella fase precedente viene riscritto, catalogando le idee in gruppi per analogie ed eliminando le eventuali ripetizioni;
- *la valutazione delle idee:* le varie idee prodotte vengono discusse, confrontate e commentate, fino a giungere ad un elenco condiviso delle idee più interessanti.

REGOLE DI CONDUZIONE:

- *evitare qualsiasi tipo di critica*: la produzione di idee ed i ragionamenti a ruota libera ne risulterebbero inibiti;
- *creare più idee possibile*: un numero elevato di pensieri raccolti e di associazioni utili a proporre nuove idee renderà più semplice individuare la soluzione del problema;
- *perseguire un obiettivo chiaro*: il tema a partire dal quale si creano le idee deve essere chiaro e conosciuto da tutti i partecipanti;
- *dare a tutti la possibilità di esprimersi*: il raggiungimento dell'obiettivo prefissato dipenderà anche dalla capacità del conduttore di creare un clima collaborativo in cui tutti possano concentrarsi ed esprimersi liberamente.

■ ■ ■ Per riassumere...

(Le slides di questo capitolo sono tratte dal materiale di Roberto Maurizio, realizzato per il progetto “Educare al tempo della complessità”).

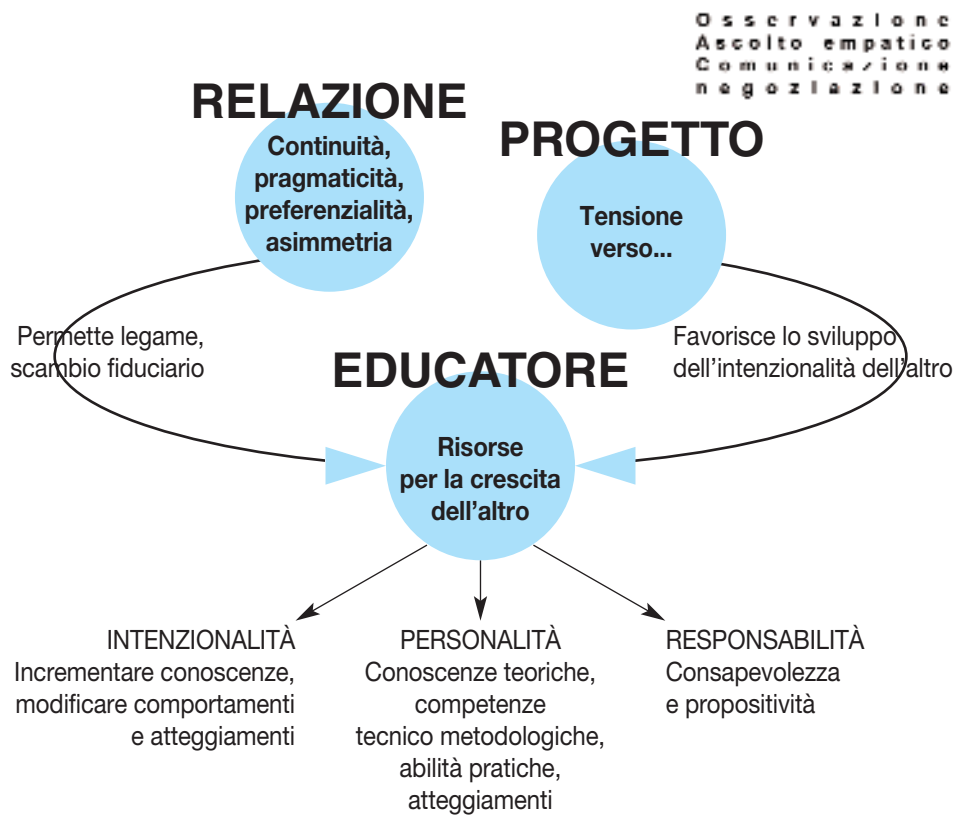
Senso e significato dell'educazione

L'educazione è un processo in cui si offre la possibilità di:

- Ripensare a se stessi in modo nuovo,
- Prefigurarsi il proprio futuro,
- Imparare qualcosa di nuovo.

TRASFORMARE - TRASFORMARSI - TRASFERIRE





Funzioni dell'educazione



Il continuum accettazione vs cambiamento

ACCETTAZIONE

1. Miglioramento
condizioni di vita
accettazione
della propria diversità

3. Incentivazione
di una presa di coscienza
circa i propri desideri e
possibilità

5. Proposta di valori
di vita alternativi

2. Individuazione
bisogni immediati e capacità
di far valere i propri diritti
in forme socialmente accettabili

4. Promozione
di alcuni valori base
rapportati a compiti evolutivi e
valori sociali condivisi

6. Azione di cambiamento
personalizzata

CAMBIAMENTO

L'ambiente si fa pedagogico

quando si popola di aree tra loro integrate:

- **Area della sicurezza e della relazione d'aiuto:**
l'individuo percepisce materialmente che l'educatore e l'ambiente predisposto, si occupano del suo benessere fisico, materiale, emotivo
- **Area della comunicazione normativa:**
l'individuo impara a darsi regole di convivenza e sociali
- **Area della comunicazione culturale:**
l'individuo avverte che lo spazio di convivenza è anche un luogo di apprendimento, ricerca e scoperta
- **Area dell'elaborazione progettuale:**
l'individuo trova in questo luogo le risorse, gli stimoli, le proposte, le occasioni per disegnare e ridisegnare il proprio futuro.

3. MODELLI EDUCATIVI ED APPROCCIO AI GIOVANI: IL RUOLO DELL'EDUCATORE

■ ■ ■ Qualche definizione...

L'educatore è quell'operatore che attraverso gli strumenti della progettazione educativa e soprattutto della relazione interpersonale accompagna la persona nel suo percorso di crescita.

Gli interventi educativi devono tenere in considerazione sia l'obiettivo da raggiungere sia la relazione educatore/utente e per questo le metodologie di riferimento sono diverse.

L'intervento educativo non è semplicemente un servizio per l'altra persona; esso si identifica di più con un lavorare con l'utente per produrre un cambiamento. (*Walter Brandani e Paolo Zuffinetti (a cura), Carocci, Roma 2004*).

- Il modello educativo è un dispositivo che connette le teorie di riferimento (della persona, dell'organizzazione, della società), con le pratiche educative e formative.
- Include i contenuti dell'apprendimento; gli scopi e gli obiettivi; le scelte; i metodi; gli strumenti.
- Al suo interno è necessario tener conto di alcuni elementi imprescindibili: le "biografie" personali, ovvero le esperienze e le storie di vita dei destinatari dell'intervento; le condizioni, economiche e sociali, di vita; l'influenza da parte dei media, da parte del gruppo di pari, da parte del gruppo primario.

■ ■ ■ Riflettiamo...

L'approccio ai giovani è fondamentale per l'instaurarsi di una relazione significativa tra l'adulto/educatore ed il giovane. Le tipologie di approccio sono molteplici e differenti, e variano soprattutto in funzione al contesto in cui il processo educativo ha luogo.

L'intervento educativo va inteso come un sistema coerente in cui i bisogni formativi, gli obiettivi educativi, i metodi didattici ed i metodi di valutazione dell'intervento stesso vengano programmati nello stesso tempo ed in relazione tra loro. Tutti gli elementi della spirale educativa si influenzano reciprocamente: non si può raggiungere un obiettivo educativo se non si è condotta un'analisi dei bisogni, se non si è programmato il modo migliore per raggiungerlo dal punto di vista della metodologia ed infine se non si è in grado di verificarne l'efficacia.

Dal punto di vista strettamente metodologico è opportuno sottolineare alcuni tratti di fondo che dovrebbero caratterizzare il modello educativo. In primo luogo, il riferimento ad un intervento attivo, centrato sulla persona e sulle sue

potenzialità, capace di promuovere la creatività e la responsabilità personale. Sul versante emotivo-affettivo assume grande rilievo l'aumento dell'autostima e della fiducia in sé stessi, la consapevolezza dei propri limiti, la capacità di sostenere la frustrazione, l'integrazione positiva nel gruppo. In secondo luogo è importante riservare centralità all'esperienza, come ambito di apprendimento e di crescita attraverso la sperimentazione di sé e del mondo. Fondamentale è poi l'utilizzo di codici espressivi e comunicativi adeguati, che si fondino sia sul linguaggio verbale che su quello non verbale; "comunicare" significa non solo trasmettere e ricevere informazioni, ma anche rendere partecipi altri dei propri sentimenti o pensieri, condividere, attuare dei comportamenti che creano relazioni e le mantengono produttive e positive. Saper comunicare non è scontato: bisogna, pertanto, considerare la comunicazione come una competenza, che non è necessariamente innata ma che può essere acquisita. Una competenza relazionale costituita da tre livelli: quello *verbale*, ovvero il contenuto linguistico; quello *paraverbale*, ovvero il tono, il volume, la velocità che caratterizzano l'espressione del contenuto; quello *non-verbale*, ovvero la postura, il respiro, i gesti con cui si accompagna un contenuto. È centrale poi l'investimento sul gruppo quale contesto e strumento privilegiato di lavoro, di interdipendenza positiva, di negoziazione. Per instaurare un buon clima di gruppo è importante incoraggiare la partecipazione di tutti i membri, facilitando la comunicazione tra loro ed intervenendo per allentare le eventuali tensioni.

Dunque, i compiti della metodologia sono fondamentalmente tre:

- Assumere tutti i dati a disposizione per convogliarli al fine di chiarire il proprio punto di vista ed individualizzare e personalizzare sempre di più la conoscenza del giovane cui si rivolge, delle sue qualità, fino a proporre i mezzi per la conoscenza della personalità individuale;
- Elaborare tutta la gamma di obiettivi e mete da raggiungere in vista del conseguimento dei fini ultimi, individuando i possibili obiettivi in base a due condizioni fondamentali: l'analisi dei fini ultimi del processo educativo (componenti, aspetti, condizioni) e l'esame della realtà psico-sociologica del giovane educando.
- Stabilire i punti d'azione, ovvero i dinamismi particolari della personalità del giovane sui quali far leva; individuare che tipo di educazione portare avanti e stabilire le direzioni metodologiche generali da seguire.

In questo contesto il ruolo degli educatori si declina nell'esercizio di più funzioni educative: l'ascolto, l'informazione, l'orientamento, l'accompagnamento, la regolazione, la promozione delle capacità e della socializzazione. L'incontro è un momento di fondamentale importanza, in quanto prelude alla qualità della relazione tra l'educatore ed il giovane al quale si rivolge: per cui una relazione significativa si fonda su un incontro costruito tramite un dialogo ed un valido rapporto di interscambio; se l'approccio non è adeguato al contesto l'incontro avrà luogo difficilmente, e la possibilità di costruire un'azione significativa sarà vanificata. L'educatore che approccia un giovane si impegna a

mettere in gioco la propria esperienza senza renderla “pesante” o invadente, al fine di riuscire ad entrare in contatto col giovane senza imporsi. L’ascolto è una competenza fondamentale che l’educatore deve possedere, per riuscire a coltivare con il giovane un clima di condivisione: soltanto esercitando un ascolto attivo e partecipativo potrà riuscire ad identificarsi con lui, a conquistare la sua fiducia. In questo modo sarà capace di comprendere in profondità il suo interlocutore, rinviandogli un forte messaggio relazionale e manifestando interesse e partecipazione emotiva reale.

L’educatore ricopre un ruolo fondamentale nell’ambito del processo educativo, e pertanto è opportuno che si attenga ad alcuni principi metodologici essenziali, tenendo presenti alcune parole chiave:

Realismo, pluralismo e flessibilità: l’educatore dovrebbe evitare di idealizzare, generalizzare, semplificare, assolutizzare ma riportare l’atto educativo a contatto con la realtà, con i ritmi di vita, con lo stato delle istituzioni, con i vincoli oggettivi e personali. Le situazioni dovrebbero essere viste alla ricerca di più possibilità, di conseguenza la flessibilità e la progressività sono chiavi evolutive essenziali (lavoro d’équipe, integrazione, coordinamento, studio, verifica).

Equilibrare, scomporre e ricomporre: l’educatore lavora quasi sempre in situazioni complesse, non lineari, in cui si manifestano conflitti di interessi, opinioni, atteggiamenti. Il lavoro educativo assume pertanto, i contorni di un lavoro di ricerca di indizi e di segnali, di cambiamenti di focus (lontano/vicino), di scomposizione e ricomposizione delle situazioni. L’obiettivo prioritario dell’intervento dell’educatore è quello di ridurre la devianza e l’istituzionalizzazione dei minori. Tra le aree di intervento, sono di evidente importanza quella della ricerca e della promozione delle risorse esistenti. La metodologia da utilizzare è prevalentemente quella del lavoro sociale di rete (del quale si parlerà approfonditamente nel punto 8 del corso), nell’ambito del quale il ruolo dell’educatore è quello di cogliere i movimenti sociali presenti nel territorio, di promuovere iniziative nell’ottica della prevenzione di eventuali forme ulteriori di disagio. L’educatore non si limita ad osservare e a dialogare con i gruppi informali, ma estende questo suo ruolo anche alle realtà territoriali con cui opera per favorirne l’attivazione e la sensibilizzazione, in maniera tale da divenire risorse funzionali agli obiettivi comuni da raggiungere. Agendo in questo modo, gli educatori propongono un servizio sociale rinnovato, non esclusivamente fornitore di risposte predefinite ma soggetto radicato sul territorio, capace di dialogare e di mettersi in gioco.

■ ■ ■ **Per approfondire...**

- BALDUZZI G., *Storia della pedagogia e dei modelli educativi*, Guerini Editore.
- PADOAN I., SANGIULIANO M., *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative*, Rosenberg & Sellier.
- AA.VV., *Educare nella società complessa: problemi esperienze prospettive*, Brescia, Editrice La Scuola - 1991.

**TAVOLA ROTONDA:
“UN PATTO EDUCATIVO
PER IL PROTAGONISMO DEI GIOVANI”**

**La “sfida” educativa
Gualtiero Sigismondi, Vescovo di Foligno**

*(Intervento svolto al seminario SCS/CNOS
“Educare al tempo della complessità”
Roma, 11-14 febbraio 2010)*

L’opera educativa in favore delle giovani generazioni non è mai stata un’impresa facile, e tuttavia il clima culturale e l’atmosfera che si respira rendono ancor più difficile tale compito. Quella educativa da “esigenza” fondamentale è diventata, a poco a poco, “urgenza” primaria, fino a diventare grave “emergenza”. Tale “emergenza” si configura come vera e propria “sfida” educativa, soprattutto se si tiene conto dei diversi soggetti che entrano in varia misura nei processi formativi come protagonisti, vale a dire, in primo luogo, i giovani, quindi i genitori e l’ambiente familiare, poi gli educatori in senso complessivo, infine – non affatto ultimo! – il mondo dei media.

“L’educazione – a giudizio di Benedetto XVI – è un processo di *Effatà*, cioè di apertura degli orecchi, del nodo della lingua e anche degli occhi”. Il compito educativo è parte integrante della missione della Chiesa, impegnata a “formare” educatori credibili e autorevoli dei giovani. L’arte di educare è frutto di esperienza e competenza, ma si acquista soprattutto con la coerenza della vita e con il coinvolgimento personale, espressione dell’amore vero.

L’educatore è un testimone della verità e del bene: un testimone fiducioso nell’opera della grazia, attento a non rinviare a se stesso e, soprattutto, pronto a fare propri questi atteggiamenti: *ascoltare, discernere, accompagnare*.

- ❑ *Ascoltare* con pazienza le domande dei giovani, tenendo presente che nel processo educativo la domanda *dove guardi?* è previa all’interrogativo *dove sei?*, poiché per scoprire dove ci si trova è necessario sapere dove si è diretti. Il pianto e l’incanto dell’anelito consentono non tanto di misurare la distanza che rimane da coprire, quanto piuttosto di verificare se si è in cammino.
- ❑ *Discernere* con fiducia le attese e i desideri dei giovani, distinguendo le speranze dalle illusioni, le aspirazioni dalle ambizioni, senza mai assecondare gli errori, fingere di non vederli, o peggio dividerli. Il discernimento esige grande discrezione, che è la forma più alta di attenzione; esso peraltro, non è il risultato di una deduzione ma è l’esito di un’intuizione.
- ❑ *Accompagnare* con amore i giovani nel loro cammino, tenendo conto del fatto che il rapporto educativo è incontro di due libertà e l’educazione ben riuscita è formazione al retto uso della libertà, la quale è un “trampolino di lancio”, ma può diventare un “piano inclinato”. Il punto più delicato dell’opera educativa consiste nel trovare un giusto equilibrio tra libertà e disciplina.

Davanti ad un certo smarrimento delle motivazioni, oltre che degli atteggiamenti, che stanno alla base della sfida educativa, occorre ritrovare il “baricentro” dell’esperienza formativa, ossia quella “sapienza antropologica” che consente ai giovani di riconoscere che essere uomo equivale ad essere figlio. La famiglia è, senza dubbio, lo spazio vitale in cui matura l’esperienza della figliolanza, che, per così dire, costituisce il campo-base della fraternità, la quale, a sua volta, è uno dei terreni più fertili per coltivare l’amicizia fraterna. Se l’amicizia non fosse la “gemma preziosa” della fraternità sarebbe una “semplice coincidenza di interessi egoistici”.

Accanto alla famiglia, luogo in cui dovrebbe avvenire la prima sintesi relazionale, si colloca, da una parte, la scuola, e, dall’altra, l’oratorio parrocchiale. Se la scuola è il contesto nel quale allievi e docenti dovrebbero scoprire il rapporto tra cultura e vita, l’oratorio parrocchiale, concepito non tanto come struttura ricreativa quanto come modello educativo, si offre non solo come laboratorio della fede, ma anche come comunità educante dove si riceve una formazione umana integrale, che sviluppa competenze relazionali.

La “segnaletica” dell’educatore

- *Dare precedenza*: esplorare la “frontiera” del mondo giovanile, muovendo dalla consapevolezza che “evangelizzare è la grazia e la vocazione propria della Chiesa”.
- *Direzione obbligatoria*: avvicinare i giovani con entusiasmo sincero, testimoniando loro che non costituiscono un problema, ma una risorsa di speranza.
- *Divieto di sosta*: uscire dal “porto” di una pastorale giovanile ormeggiata ai grandi eventi, prendendo il largo nel “mare aperto” della quotidianità della “sfida” educativa.
- *Caduta massi*: tracciare cammini di pastorale giovanile praticabili, anziché elaborare progetti astratti, sbilanciati sul versante del comunicare piuttosto che su quello del trasmettere.
- *Incrocio pericoloso*: aiutare i giovani a coniugare solitudine e comunione, sollecitandoli a stabilire relazioni autentiche e non semplici connessioni.
- *Strada sdrucchiolevole*: prestare attenzione a non separare la pastorale giovanile da quella familiare, ancorandola saldamente a quella vocazionale.
- *Strada senza uscita*: evitare di ridurre gli oratori a dei contenitori di “iniziative prive di iniziativa”, puntando a farli diventare laboratori della fede e cantieri di speranza.
- *Limite di velocità*: prendersi cura delle giovani generazioni senza limitarsi a farsene carico, avendo la semplicità e la prudenza di coinvolgersi senza farsi travolgere.

- *Salita ripida*: incoraggiare i giovani a puntare in alto, allenandoli al sacrificio, al silenzio, alla sobrietà, alla solidarietà e, soprattutto, alla speranza.
- *Obbligo di catene a bordo*: trasmettere ai giovani il fascino per le cose grandi, sostenendoli nel faticoso incedere dello sguardo – prima ancora che dei piedi! – verso le vette.
- *Divieto di transito*: accostarsi al mondo giovanile senza invasioni di campo, ben sapendo che nemmeno lo Spirito santo vuole operare senza il consenso della libertà umana.
- *Divieto di sorpasso*: attendere con dolcezza e rispetto i tempi di maturità di ciascuno, riconoscendo che “ogni giovane ha la sua pienezza del tempo”.
- *Stop*: coniugare fermezza e mitezza, pazienza e audacia, esercitando con le giovani generazioni l’autorità di dire dei No che abbiano la stessa dolcezza del Sì.
- *Divieto di segnalazioni acustiche*: osservare e proporre, abbassando il tono delle inutili lamentazioni e riducendo il frastuono delle sterili esortazioni.
- *Raffiche di vento*: stimare i giovani degni di fiducia, senza limitarsi a dare loro fiducia, e, soprattutto, senza spegnere le loro aspirazioni o soffocare i loro desideri.
- *Tutte le direzioni*: spingere i giovani a prendere il largo, evitando di confinarli nella trincea del paternalismo, che se non riesce a possedere non rinuncia a trattenere.

■■■ Strumenti di lavoro...

◆◆◆◆◆ ESERCITAZIONE 1 ◆◆◆◆◆

“GLI SCENARI”

SCOPO: far emergere e condividere le aspettative, le difficoltà, le fantasie, le criticità, i desideri che si associano ad una nuova situazione;

NUMERO PARTECIPANTI: massimo 20 persone;

MATERIALI: istruzioni;

TEMPI: 1 ora e 1/2;

ISTRUZIONI DA CONSEGNARE AI PARTECIPANTI

Immaginatevi di conoscere un ragazzo/a che arriva nel vostro Oratorio/Scuola/CFP che abbia 16 anni, provenga da un quartiere popolare di una grande città, abbia altri amici che frequentano il vostro centro e una famiglia disgregata e spesso assente per problemi di lavoro.

Descrivete come vi immaginate il percorso di inserimento e crescita di questo ragazzo.

- **Scenario positivo:** descrivere sfruttando al massimo la fantasia ed indicando il maggior numero di dettagli possibili, la situazione ideale nella quale vi potreste trovare (gestione positiva).
- **Scenario catastrofico:** descrivere sfruttando al massimo la fantasia ed indicando il maggior numero di dettagli possibili, la situazione peggiore nella quale vi potreste trovare (gestione negativa).

SVOLGIMENTO:

1. singolarmente annotare caratteristiche che descrivono i due diversi scenari: “catastrofico” e “ideale”, possono far riferimento a tutte le variabili [5 min.]
2. divisi in sottogruppi (2) unire le diverse “paure, fantasie, desideri, ecc. per costruire due diversi scenari attraverso la forma scritta [30 min.]

Uno o più gruppi si occupano di lavorare sullo scenario ideale e altri sul catastrofico. I diversi scenari verranno esaminati rispondendo a due domande:

- *“Come si può arrivare alla situazione ideale descritta?”*
- *“Come si possono evitare le situazioni catastrofiche descritte?”*

Al termine del lavoro i gruppi si riuniscono in plenaria e discutono sul lavoro svolto, oltre che sui possibili percorsi di intervento.

4. I MODELLI ORGANIZZATIVI

■ ■ ■ Qualche definizione...

Un'*organizzazione* è definibile come un insieme di persone e risorse strutturate in attività, funzioni e compiti al fine di raggiungere uno o più obiettivi; "tutto ciò che può essere di sostegno a processi di lavoro intorno ad obiettivi" (Franca Olivetti Manoukian, *Animazione come processo che dà significato all'esperienza*, in "Animazione Sociale", n. 12 Dicembre 1994).

Per *cultura organizzativa* si intende quell'insieme di norme, credenze, valori, atteggiamenti e comportamenti che caratterizzano, seppur in maniera non sempre consapevole, la vita di un'organizzazione, anche al di là delle possibili differenze di personalità, di status o di ruolo dei suoi membri. Un insieme condiviso di norme e credenze che si è istituito nel tempo per risolvere i problemi di integrazione all'interno e di adattamento con l'esterno, tale da essere indicato ai nuovi membri come il corretto modo di percepire, pensare e fare le cose.

■ ■ ■ Riflettiamo...

Ogni gruppo anche quello considerato il più informale, è di fatto descrivibile come una organizzazione. Tra gli elementi fondamentali che fanno parte di un'organizzazione se ne possono identificare almeno alcuni:

- **La struttura:** dopo un certo periodo di vita, un gruppo inizia gradualmente a strutturarsi ed organizzarsi. La necessità di raggiungere degli obiettivi fa sì che i membri del gruppo stabiliscano tra di loro relazioni definite, si diano dei ruoli e degli incarichi, si dividano i compiti. Tale divisione può avvenire o per autoelezione e auto proposizione su un compito, oppure per un'assegnazione quasi informale rispetto a delle competenze o a delle caratteristiche personali che i membri del gruppo si attribuiscono tra di loro (il più anziano, il laureato, l'animatore, etc.). In ogni caso, ognuno occupa all'interno del gruppo una posizione, ovvero un posto che indica la sua relazione con gli altri membri del gruppo. L'insieme di tali posizioni costituisce la struttura del gruppo; spesso nei gruppi di volontariato la struttura è informale, basata sul modo in cui le persone partecipano e percepiscono la partecipazione degli altri. Sovrapposta alla struttura informale può esistere una struttura formale: gerarchica, collettiva, mista. Molti gruppi adottano una struttura formale ma non tengono presente quella informale che nel frattempo si è creata. Naturalmente queste strutture non sono rigide, ma dipendono dalle persone e dal loro modificarsi rispetto agli altri.
- **I ruoli:** i ruoli sono come dei titoli che classificano l'azione attraverso i comportamenti. I ruoli in un gruppo possono derivare dalle esigenze proprie della

persona oppure dalle esigenze del mantenimento stesso del gruppo. Ogni membro del gruppo ha quello che possiamo definire un ruolo “attuato”, cioè come si comporta di fatto. Esistono poi dei ruoli “percepiti”, che corrispondono a ciò che la persona ritiene di dover fare. Infine ci sono i ruoli “attribuiti” dagli altri, che corrispondono all’insieme dei comportamenti che gli altri si aspettano da una persona. Dunque, non tutti i ruoli sono necessariamente assegnati o esplicitati, ma esistono e condizionano il modo di rapportarsi alle persone.

- **Le norme:** un altro aspetto proprio dell’organizzazione di un gruppo è la presenza di norme che ne regolano l’andamento. Questo termine può sembrare molto lontano dal mondo del volontariato; le norme possono essere espresse in modo formale (in un regolamento), ma anche essere sottintese, non dette ma implicite nei comportamenti dei membri del gruppo. In linea di massima la partecipazione al gruppo porta ogni membro ad adeguare i propri comportamenti, il proprio modo di agire e di vivere la realtà alle norme del gruppo.
- **Il clima:** il clima interno è qualcosa di molto variabile, è ciò che viene percepito quando si entra in un nuovo gruppo e che può cambiare molto frequentemente a seconda delle persone presenti in momenti diversi. In termini tecnici, si tratta dell’insieme delle percezioni che ogni persona ha rispetto a:
 - I rapporti personali con tutti gli altri membri di un gruppo e come questi rapporti sono vissuti (riesco a condividere con l’altro qualcosa, mi sento accettato, sostenuto...);
 - Come viene vissuta ed interpretata la struttura del gruppo, qual è perciò l’idea che ciascuno ha sul gruppo;
 - Come sono vissute le norme, i ruoli, la struttura organizzativa.

Naturalmente le percezioni personali e i modi di vedere le cose cambiano anche di giorno in giorno, se cambiano in noi possono cambiare negli altri e questo da una realtà diversa, cioè un clima diverso.

La sostenibilità di un’organizzazione è legata ad alcune **funzioni** tra loro interagenti ed integrate: tali funzioni devono essere esplicitate, monitorate e programmate consapevolmente. Ogni funzione è necessaria ad un aspetto preciso della vita organizzativa. Una prima funzione è quella **politico/istituzionale**: si tratta di definire le azioni di monitoraggio e le relazioni con le altre realtà politiche e private; di definire azioni di comunicazione, di monitoraggio immagine e di presenza territoriale; di definire proposte politiche e culturali. Un’altra funzione è quella **strategica**, che consiste nell’analisi di marketing rispetto ai bisogni territoriali e le offerte di servizi; nell’esplorazione e nell’analisi delle linee politiche e delle fonti di finanziamento; nella programmazione dello sviluppo a medio e lungo termine; nelle progettazioni operative. Una terza funzione è quella **gestionale**, e si occupa della definizione dei settori e delle responsabilità interne (chi fa cosa); della definizione e del monitoraggio delle procedure di comunicazione interna; della definizione di regole e procedure operative; della definizione delle procedure decisionali. Un’ultima funzione è quella **relazionale**, che prevede l’at-

tenzione alle dimensioni emotive e motivazionali, il coinvolgimento e la promozione del senso di appartenenza, l'ascolto e la mediazione dei conflitti, l'esplicitazione e l'integrazione delle differenze, l'attenzione alle progettualità individuali.

■ ■ ■ Per approfondire...

- KANEKLIN C., OLIVETTI MANUKIAN F., *Conoscere l'organizzazione*, NIS, Roma - 1990.
- AVALLONE F., *Psicologia del lavoro. Storia, modelli, applicazioni*, Carocci - 1994.
- HINNA A. (a cura di), *Gestire ed organizzare nel terzo settore. Soggetti, strategie, strumenti*, Carocci faber - 2005.
- ZAPPALÀ S., *Decidere nelle organizzazioni*, Carocci, Roma - 1998.
- MUTI P.L., *Organizzazione e formazione*, Milano, Franco Angeli - 1990.

■ ■ ■ Strumenti di lavoro...

◆◆◆◆◆◆◆ ESERCITAZIONE 1 ◆◆◆◆◆◆◆

ANALISI DI UN CASO: ASSOCIAZIONE "DONA UNA PARTE DI TE"

SCOPO: portare avanti una riflessione di gruppo su un caso problematico;

NUMERO PARTECIPANTI: tra i 25 ed i 30;

MATERIALI: copie del caso e delle istruzioni per ogni gruppo;

TEMPO: 1 ora;

SVOLGIMENTO: dividere i partecipanti in sottogruppi che lavoreranno sul caso seguendo il foglio di istruzioni e compiti. Dopo 30 minuti di lavoro di gruppo si può chiedere a qualcuno di esporre il lavoro svolto e se ne discute in plenaria. Si consiglia di precisare che non tutti i gruppi esporranno il proprio lavoro, perché potrebbe risultare lungo e faticoso, mentre tutti sono liberi di intervenire durante il dibattito.

DESCRIZIONE DELLA SITUAZIONE

(da consegnare ad ogni gruppo)

L'associazione "Dona una parte di te", si occupa della promozione della "donazione del tempo". È stata fondata 15 anni fa da Gualtiero Angelici, un medico in pensione che dopo aver lavorato per molti anni ha deciso di dedicarsi al volontariato. Per le caratteristiche delle attività svolte, l'associazione è aperta a persone di tutte le età. Non c'è nessun tipo di suddivisione interna e le decisioni più importanti vengono prese da Gualtiero, che dedica all'associazione gran parte delle sue giornate. I rapporti istituzionali vengono curati

direttamente da Gualtiero, che ormai è molto conosciuto nel territorio. Il consiglio direttivo è gestito dai volontari più anziani: i giovani dell'associazione sono invitati ad intervenire, ma solo con un ruolo consultivo. Nell'organizzazione delle iniziative (ad es. festa del volontariato locale, attività ludico-sociali, raccolta fondi, ecc.), a tutti i volontari (soprattutto i giovani), viene chiesto coinvolgimento e disponibilità, ma è Gualtiero che coordina e guida. Da tre anni a questa parte, la presenza dei giovani è calata vertiginosamente ed è discontinua. Questo fenomeno ha creato delle difficoltà: le iniziative non sono più partecipate come una volta, il peso organizzativo è sempre più sulle spalle di pochi volontari, l'associazione è meno visibile sul territorio.

ISTRUZIONI E COMPITI

(da consegnare ad ogni gruppo uno dei due compiti)

COMPITO 1:

Sulla base della descrizione del caso, rispondete alle seguenti domande:

- Quali sono secondo voi i principali aspetti critici (problemi) dello scenario delineato?

COMPITO 2:

Sulla base della descrizione del caso, rispondete alle seguenti domande:

- Quali cause si possono ipotizzare per spiegare gli aspetti critici del caso?

◆◆◆◆◆◆◆ ESERCITAZIONE 2 ◆◆◆◆◆◆◆

COME LEGGERE LA PROPRIA ORGANIZZAZIONE

SCOPO: far riflettere le singole organizzazioni di appartenenza. L'esercitazione può essere consegnata ai partecipanti perché la svolgano presso le proprie realtà, oppure può essere uno strumento di riflessione comune durante il corso;

NUMERO PARTECIPANTI: massimo 30 persone;

MATERIALI: copie delle schede per tutti i partecipanti;

TEMPI: 1 ora e 1/2 se l'esercitazione viene svolta in aula, oppure il tempo che intercorre tra un incontro e l'altro del corso;

SVOLGIMENTO: nel caso in cui le schede vengano utilizzate durante l'incontro, i corsisti devono essere divisi in sottogruppi; si consegna una scheda ad ogni sottogruppo ed i partecipanti discutono tra loro, tenendo presente ognuno la propria realtà; se invece i partecipanti compileranno le schede al di fuori del corso, ogni gruppo deve avere tutte le schede.

SCHEDA 1: leggere la propria organizzazione

- 1) il nostro è un contesto variabile?
- 2) come è gestita la partecipazione dei collaboratori? e da chi?
- 3) quale è la nostra cultura organizzativa? quali i valori informali, le abitudini, le forme di potere e appartenenza?

SCHEDA 2: integrazione, motivazione e definizione dei ruoli

- 1) che tipo di “contratto” (aspettative nostre e sue) instauriamo con chi entra nella nostra organizzazione?
- 2) come sono comunicate la mission, la vision e il funzionamento dell’organizzazione?
- 3) come è promossa l’appartenenza?
- 4) come è indagata la soddisfazione interna?
- 5) quali sono i ruoli principali nell’organizzazione?

SCHEDA 3: la selezione e valutazione

- 1) avviene mai una selezione in base ai compiti da svolgere? come? chi la fa? e con quali criteri?
- 2) come e quanto sono espliciti o condivisi criteri e metodi?
- 3) che tipo di patto è realizzato con le persone da selezionare (quali nostre e loro aspettative)?
- 4) come vengono valutate, anche implicitamente, le persone che collaborano con voi? (modalità) e che uso viene fatto delle valutazioni?

SCHEDA 4: lo sviluppo e la crescita delle persone

- 1) chi segue i collaboratori? chi assegna i “compiti” e i ruoli?
- 2) quali momenti hanno i collaboratori per la propria crescita personale e di gruppo?
- 3) con chi i vostri collaboratori possono condividere i momenti di “fatica” – demotivazione? e voi con chi li condividete?

■ ■ ■ Per riassumere...

(Le slides di questo capitolo sono tratte dal materiale di Mary Rimola).

DEFINIZIONI DI “ORGANIZZAZIONE”

Definizione classica di organizzazione:

- Insieme di persone e di gruppi associati che mettono in comune risorse e strumenti per realizzare obiettivi di produzione di beni o servizi o per perseguire finalità di tipo culturale (religioso, educativo, ecc.).

CARATTERISTICHE DELL'ORGANIZZAZIONE

- *LA SPECIALIZZAZIONE*, ovvero l'organizzazione si definisce a partire da progetti di azione. La partecipazione dei loro membri non è totale, ma relativa alla parte che giocano nel funzionamento dell'organizzazione e relativa a una parte dei loro interessi.

CARATTERISTICHE DELL'ORGANIZZAZIONE

- Le organizzazioni hanno senso solo se sono capaci di realizzare i compiti che sono stati loro attribuiti o che si sono date, se sono in grado di esercitare efficacemente funzioni assunte nella società per tutto il tempo in cui esse sono ritenute necessarie. Ciascun membro dell'organizzazione è obbligato a esercitare il suo ruolo: non è possibile che faccia qualsiasi cosa, in qualsiasi modo, quando e come vuole.

CARATTERISTICHE DELL'ORGANIZZAZIONE

- Il compito comune è suddiviso tra i membri, o tra gruppi di membri, in altrettanti compiti specifici e interdipendenti, anche se i criteri di divisione del lavoro risultano differenti in base al tipo di organizzazione o in base ai modelli di riferimento.

CARATTERISTICHE DELL'ORGANIZZAZIONE

- L'organizzazione istituisce tra gli individui delle *relazioni funzionali* (da Merton denominate "secondarie"), mediate da ruoli e da regole formali, scandite da ritmi e scadenze, in luogo di relazioni più dirette, immediate, da persona a persona (relazioni "primarie", secondo Merton).

In sintesi...

L'organizzazione come *unità sociologica*, si può definire in base a quattro criteri principali:

- la *finalità*, che corrisponde a una funzione nella società;
- le *regole* che definiscono comportamenti e relazioni;
- i *criteri* che definiscono la divisione del lavoro;
- una *storia* che implica un inizio e una fine dell'organizzazione.

Da ribadire...

- L'organizzazione si struttura ed esiste grazie a delle *regole* che per loro natura sono *arbitrarie* e quindi umane.
- Per esistere le organizzazioni hanno bisogno del *senso* che si costruisce attraverso "discorsi di rappresentazioni" in cui dei personaggi in carne e ossa le facciano vivere, diano loro un volto, le colleghino a un passato.
- *In generale*, però, non esiste un *unico senso* in quanto tutti gli uomini non hanno la stessa origine, la stessa storia e lo stesso coinvolgimento. Tensioni e contraddizioni costanti sono pertanto la vita dell'organizzazione e riflettono le tensioni interne di ogni essere umano.

5. IL LINGUAGGIO DEI GIOVANI

■ ■ ■ **Qualche definizione...**

Il linguaggio, considerato in relazione al lessico ed alla fraseologia, costituisce un modo particolare di esprimersi, ed è alla base di qualsiasi forma comunicativa: di conseguenza, è indispensabile per entrare in comunicazione con l'altro.

In quest'ottica, con l'espressione "comunicare" non si intende il semplice trasferimento di informazioni, ma la relazione psicosociale che comporta una competenza relazionale con sé stessi e con gli altri ed una complessa attività di condivisione (di codici, di messaggi, di emozioni).

Si distinguono tre livelli di comunicazione:

- **Livello verbale:** contenuto linguistico della comunicazione;
- **Livello paraverbale:** come si esprime un contenuto (tono, volume, velocità, pause);
- **Livello non verbale:** come si accompagna un contenuto (postura, gesti, respiro).

■ ■ ■ **Riflettiamo...**

In riferimento ai giovani è utile parlare di più linguaggi, piuttosto che di un unico linguaggio, per due ragioni fondamentali: intanto perché spesso parole ed espressioni di un periodo si sovrappongono a quelle di un altro, andando a costituire una sorta di dizionario giovanile caratterizzato da elementi linguistici a lunga durata; inoltre, i linguaggi utilizzati dai giovani dipendono fortemente dal contesto di riferimento in cui sono inseriti. Accanto al linguaggio esiste il *gergo*, una forma particolare di linguaggio convenzionale, spesso allusivo ed enigmatico, che tende a caratterizzare un gruppo e ad escludere dalla comprensione coloro che ne sono estranei.

I linguaggi giovanili sono complessi, riflettono la complessità della vita dei giovani, e presuppongono l'uso di tutti e tre i canali di comunicazione: quello verbale, quello non verbale e quello paraverbale. Tra i linguaggi non verbali che i ragazzi utilizzano per comunicare tra loro, ad esempio, ricordiamo l'abbigliamento ed i gesti, di per sé significativi e capaci di veicolare messaggi. Accanto alle parole bisogna considerare sempre il modo in cui vengono dette, ovvero la comunicazione cosiddetta *paraverbale*: il tono, le pause, la velocità. Tra i linguaggi verbali, quelli scritti sono vari ed eterogenei, e a seconda degli strumenti e dei supporti di scrittura dei quali si servono lasciano emergere messaggi, esigenze ed intenti differenti (dall'evidenziatore al pennarello colorato, dal diario ai muri, dai banchi di scuola ai marciapiedi). Inoltre, conseguentemente all'introduzione dei cellulari si è diffusa un'ulteriore tipologia di linguaggio, quello iconico, fatto di segni grafici che esprimono emozioni e stati d'animo: ad esempio le *emoticons*,

ovvero “icone emotive”, costituite da segni di interpunzione – virgole, punti – e simboli – quali parentesi e asterischi – combinando i quali si “disegnano” delle piccole figure che ricordano faccine con le differenti espressioni.

Il parlato giovanile è caratterizzato da un’immediatezza ed un’emotività che non sembrano trovarsi nella lingua “normale”. Questa constatazione rivela un valore profondo e comune alla maggior parte dei giovani: l’urgenza di una comunicazione forte, vibrante, capace di coinvolgere il vissuto concreto e le passioni artistiche (musica, cinema, disegno, etc.). La lingua normale è, in questo senso, troppo formale per un giovane che si apre alla vita in modo esuberante e spesso anche conflittuale, e vuole manifestare a gran voce le proprie esigenze. Questa distanza rispetto al parlato standard è strettamente connessa all’intenzione propria del linguaggio giovanile di infrangere le regole grammaticali e sintattiche imposte dal linguaggio diffuso, con due conseguenze fondamentali a livello sociale: da un lato persegue una maggiore coesione all’interno del gruppo; dall’altro mira ad una decisa contrapposizione orientata verso l’esterno. In questo senso, il codice linguistico costruisce e delinea uno spazio sociale. Dunque, le caratteristiche del linguaggio giovanile possono indicare un rapporto conflittuale con l’esterno e con il contesto psico-sociale, fatto di disprezzo e di rifiuto, generato da una profonda instabilità sociale ed emotiva. Soffermandosi ad un’analisi profonda sarà possibile leggere un chiaro bisogno di riconoscersi insieme ad altri, di non sentirsi soli al mondo, di appartenere ad un gruppo che abbia regole e modalità di esprimersi proprie riconoscibili. Il senso di appartenenza è un valore, che racconta di un bisogno profondamente radicato nella natura umana, ma è un valore che spesso va educato.

Riallacciandosi alla considerazione portata avanti prima, in relazione alla connotazione fortemente emotiva del linguaggio giovanile, si constata come spesso esso sia viscerale al punto da risultare aggressivo. Dunque, pur riconoscendo il bisogno positivo dei giovani di esprimersi con esuberanza, è importante, soprattutto per gli educatori, saper modulare e regolare le richieste e le esigenze emergenti dall’espressione giovanile, ponendo in evidenza i rischi ed i limiti di un certo modo di esprimersi. Soprattutto è necessario scoraggiare l’utilizzo di certi termini dispregiativi, con valenze offensive e discriminatorie, riferiti a persone di colore, o ad omosessuali, ebrei, etc., in quanto la violenza, spesso, nasce proprio dal linguaggio. In questo senso, l’importanza dell’ambiente ordinario di vita risulta decisiva.

Al contempo la fantasia e l’originalità linguistica sono elementi centrali nella vita di gruppo, aiutano a trovare una propria identità, a mettersi in gioco nelle relazioni con tutta la propria personalità e con il proprio modo di esprimersi. Dunque, anche la dimensione ludica del linguaggio giovanile è importante: rende più fiduciosi sulla possibilità di comunicare con i propri pari ed aiuta ad essere più creativi nel modo di vivere le situazioni della vita. In quest’ottica il linguaggio non è un mero strumento di comunicazione, ma è anteriore a noi, ci precede: si offre all’uomo come una condizione nella quale sviluppare la propria personalità, i propri sentimenti ed i propri pensieri. Infatti, la visione che ci costruiamo del

mondo in cui viviamo, l'esperienza che ne facciamo e la conoscenza che ne abbiamo sono anche di tipo linguistico. Il linguaggio diventa un ambiente di vita e di maturazione, capace di trasmettere gusti, visioni del mondo, atteggiamenti etici, sentimenti. Non si può vivere in questo contesto in maniera totalmente passiva: man mano che si cresce lo si assimila e al contempo lo si sviluppa in maniera originale, lo si adatta alle proprie esigenze. Crescere ed assimilare un linguaggio violento, volgare o discriminatorio significa orientarsi in modo negativo nei confronti della propria vita personale e della convivenza sociale.

■■■ Strumenti di lavoro...

◆◆◆◆◆◆◆ ESERCITAZIONE 1 ◆◆◆◆◆◆◆
"I LINGUAGGI CHE CONOSCO"

SCOPO: far riflettere i partecipanti al fine di individuare alcuni aspetti del linguaggio all'interno del proprio ambiente educativo;

NUMERO PARTECIPANTI: 25/30 persone;

MATERIALI: copie della scheda di lavoro per ogni gruppo;

TEMPO: 1 ora;

SVOLGIMENTO: suddividere i partecipanti in sottogruppi da 5 persone e consegnare ad ogni gruppo la scheda di lavoro. Dopo una prima fase in cui ogni sottogruppo lavora isolatamente, si torna in plenaria per discutere degli aspetti emersi dalle varie riflessioni.

SCHEDA DI LAVORO

<p>QUANTI E QUALI LINGUAGGI – PROVATE A DEFINIRLI</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>DESCRIVERE UNA SITUAZIONE DI DIFFICOLTÀ COMUNICATIVA</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>QUALI LE PAROLE CHE SECONDO VOI DEFINISCONO OGGI I RAGAZZI</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

◆◆◆◆◆◆◆◆ ESERCITAZIONE 2 ◆◆◆◆◆◆◆◆

“LINGUAGGIO GIOVANILE”

SCOPO: riflettere insieme sui differenti aspetti del linguaggio giovanile;

NUMERO PARTECIPANTI: 25 persone;

MATERIALI: un cortometraggio/una scena di un film/il testo di una canzone significativi in relazione al tema del linguaggio giovanile;

TEMPO: 1 ora e 1/2 circa di riflessione collettiva (bisogna considerare, in aggiunta, il tempo necessario per la visione/ascolto/lettura del testo scelto);

SVOLGIMENTO: dopo aver assistito tutti insieme alla proiezione/ascolto del testo scelto, i partecipanti devono essere divisi in sottogruppi per lavorare sugli aspetti significativi emersi ed analizzarli, evidenziando le considerazioni più rilevanti, per poi condividerle in plenaria.

◆◆◆◆◆◆◆◆ ESERCITAZIONE 3 ◆◆◆◆◆◆◆◆

“POSSO PARLARE?”

SCOPO: sperimentare le diverse tipologie della comunicazione;

NUMERO PARTECIPANTI: indefinito;

MATERIALI: copie di disegni di facile descrizione;

TEMPO: 1 ora;

SVOLGIMENTO:

A) In tre momenti distinti si realizzerà una “comunicazione” su un contenuto a scelta:

1. *Comunicazione uni-direzionale.*

Un componente del gruppo fornisce le spiegazioni ai suoi colleghi per realizzare un disegno (potrà scegliere la figura che ritiene più opportuna). La descrizione dovrà avvenire con la schiena al gruppo e senza far riferimento all'oggetto da disegnare. Si potrà parlare di linee, cerchi, distanza, ecc...

TEMPO: 10 min

2. *Comunicazione non verbale e verbale, considerata uni-direzionale* (non presuppone l'interazione). La stessa persona farà la descrizione di una figura da disegnare (diversa da quella precedente), ma questa volta potrà guardare il gruppo e aiutarsi con le mani, gesti, ecc...

TEMPO: 10 min

3. *Comunicazione verbale e non verbale bi-direzionale.* La stessa persona descrive una figura da disegnare (diversa da quella precedente) ma con la possibilità da parte del gruppo di avviare una vera e propria “interazione”, quindi con la possibilità di fare domande, dare indicazioni, ecc...

TEMPO: 10 min

B) Durante le tre fasi 2 osservatori seguono la dinamica dall'esterno utilizzando una scheda di osservazione (che verrà distribuita dal docente)

C) Alla fine dell'esercitazione si rifletterà in plenaria sul lavoro svolto, le impressioni da parte del gruppo e le indicazioni espresse da parte degli osservatori.

6. IL GRUPPO

■ ■ ■ **Qualche definizione...**

Il **gruppo** è definibile come un insieme di individui che si trovano in diretto ed immediato rapporto – CONTIGUITÀ –, che esercitano reciproche azioni di influenza – INTERAZIONE –, e che sperimentano un senso di appartenenza che li fa sentire parte del gruppo stesso – SOMIGLIANZA-APPARTENENZA –.

I fattori che favoriscono la nascita di un gruppo sono diversi:

- Fattori spaziali: la vicinanza territoriale favorisce la nascita di gruppi come alcune situazioni (lavoro, parrocchie, attività sportive). In questi casi ci si può accorgere di avere obiettivi comuni.
- Fattori personali: ricerca di amicizie, ricerca di un senso, la simpatia reciproca, caratteristiche simili.
- Fattori esterni: una cultura politica, un'ideologia che valuti positivamente la partecipazione della base alla formulazione delle decisioni che la riguardano, favorisce la formazione dei gruppi. L'assenza di organizzazioni che svolgano funzioni sociali considerate importanti fa nascere gruppi che si incaricano di funzioni simili o di stimolo per esse.
- Altri fattori: una persona carismatica che spinge o cerca altri e “naturalmente” li aggrega. La presenza di una persona che abbia le caratteristiche del leader facilita, infatti, la formazione di un gruppo.

Il **gruppo di lavoro** è definibile come un insieme di individui i quali, aderendo ad un sistema di norme ed accettando di condividere compiti e ruoli interdipendenti e reciproci, sono impegnati ad interagire al fine di raggiungere obiettivi comuni; ed in cui, attraverso l'agire cooperativo, si integrano le diverse competenze.

■ ■ ■ **Riflettiamo...**

La vita dell'uomo è intrinsecamente legata alla presenza di persone vicine: ci troviamo costantemente a rapportarci con altri individui, altri gruppi, con istituzioni, ecc. Questi rapporti vengono regolati e ci permettono di avere continui feedback rispetto al nostro comportamento, alle azioni che poniamo in essere ed alla previsione delle nostre azioni future. Una delle più importanti funzioni svolte dai gruppi è quella di far sentire i propri membri partecipi di un sistema di appartenenza. Questa funzione fondamentale permette di preservarsi dallo sperimentare un opprimente ed angosciante senso di solitudine, e di regolare il proprio rapporto con gli altri che, se appartenenti al nostro stesso gruppo, vengono emotivamente sentiti come amici, come vicini. Infatti, il processo di identificazione di chi frequenta un gruppo anche per un bisogno di realizzazione personale

si intensifica quando egli riscontra un feedback positivo da parte dei componenti del gruppo stesso. Tutto ciò, inoltre, va ad incidere sul versante relazionale della motivazione e dei valori comuni. Accorgersi di essere stimati e di aver trovato un posto significativo nelle relazioni del gruppo fortifica il sentimento di volerne far parte.

Il grado di coesione è determinato non solo da fattori emotivi e relazionali, ma anche da fattori operativi. Individuare e rispettare ruoli e compiti da portare avanti nel rispetto delle attitudini e delle capacità di ciascuno permette di essere riconosciuti ed accettati per quello che si è; anche questo rafforza il senso di appartenenza.

Esistono almeno due grandi tipologie con le quali si possono classificare i gruppi di appartenenza:

- i gruppi di appartenenza primaria (famiglia, comunità, associazioni):
si tratta di insiemi abbastanza ristretti di persone che hanno raggiunto un alto livello di interazione. Nel gruppo primario vige una solidarietà reciproca tra i membri che ha radici essenzialmente emotive, più che razionali: la relazione è basata sull'affettività (disaffettività – gruppo primario negativo); la partecipazione ed il coinvolgimento sono alti come l'affettività;
- i gruppi di appartenenza secondaria (lavoro):
si tratta di gruppi di dimensioni piuttosto ampie, regolati da norme formali e razionali che portano una certa freddezza nei rapporti tra i membri. La comunicazione interpersonale avviene a livelli non troppo profondi. È fondamentale l'obiettivo: l'attività del singolo è necessaria per l'obiettivo e si è legati alla necessità di avere precise competenze.

A questo punto è possibile delineare il concetto di gruppo, facendo riferimento alla definizione che ne dà Kurt Lewin: il gruppo è qualcosa di diverso dalla somma dei suoi membri in quanto ha una struttura propria, fini peculiari, relazioni particolari con altri gruppi. Ciò che ne costituisce l'essenza non è la somiglianza riscontrabile tra i suoi membri, bensì la loro interdipendenza. Si tratta dunque di una totalità dinamica, nella quale il cambiamento di una frazione interna interessa lo stato di tutte le altre; un insieme di individui che si trovano in diretto ed immediato rapporto (contiguità), che esercitano reciproche azioni di influenza (interazione) e sperimentano un senso di appartenenza che li fa sentire parte del gruppo stesso (somiglianza-appartenenza). Il gruppo è, dunque, una realtà sociale collocata in un più ampio contesto culturale, la cui struttura assume importanza sia in relazione allo sviluppo di ciascun individuo, che in relazione alla più complessa struttura della società in cui è inserito.

Tra gli elementi che caratterizzano il gruppo è possibile individuarne tre di fondamentale importanza:

- **Pluralità:** il gruppo è un insieme numericamente ridotto di persone. Ciò permette l'identificazione del soggetto sociale "piccolo gruppo" e garantisce i livelli di interazione e legame.

- **Interazione:** è l'azione reciproca tra gli individui del gruppo. Si definisce ad almeno tre livelli: il primo è quello dell'influenzamento reciproco degli individui (*agito*), giocato tra l'adattarsi agli altri e far adattare gli altri a sé, il secondo è il far insieme più o meno concertato (*possibile*); il terzo è quello dell'agire contingente, caratterizzato dai vincoli di tempo, spazio, imposti dal "qui e ora" (*necessitato*). Tutto quanto succede, che può essere osservato o interpretato, è interazione, nel senso che costituisce il campo del possibile gruppalmente come espressione "vitale" della pluralità.
- **Legame:** il vincolo che si instaura tra gli individui che compongono un gruppo definisce i sentimenti di appartenenza che si sviluppano tra chi si trova a condividere un campo di interazioni. Il legame è segnato profondamente dai fatti di ordine psicologico: bisogni, desideri, rappresentazioni. Determina l'*emergenza psicologica* del soggetto-gruppo: conduce il gruppo ad assumere quella configurazione relazionale e affettiva che ne segna l'interazione. L'articolazione della vita interna del gruppo, i suoi continui cambiamenti, le sue esigenze, che lo rendono simile a un'organizzazione vivente, determinando la sua *emergenza sistemica*, ovvero la sua esistenza come sistema complesso. La natura di unità complessa, di sistema emergente, del gruppo pone il problema della diversità e del cambiamento. Come ogni organizzazione vivente è influenzato dal mutamento e dalla variabilità sia della realtà esterna che di quella interna. D'altro canto, l'ambito della complessità rimanda alla caratteristica di cui si parlava in precedenza, che vede un sistema come qualcosa di più della somma delle componenti considerate in maniera isolata e giustapposta e, contemporaneamente, meno della somma delle due parti. Questo significa che alcune qualità, alcune proprietà inerenti le parti, considerate a sé, scompaiono nel sistema e altre, non presenti nelle singole parti, emergono.

In definitiva, per definire un gruppo come tale è necessario che:

- ci sia interazione tra i membri
- ci sia il senso del noi
- ci siano obiettivi comuni
- sia presente una struttura organizzativa.

Ricollegando tutte le considerazioni portate avanti fin qui al mondo giovanile, si può constatare come il concetto di gruppo sia da modellare in base alle differenti situazioni in cui ci si trova. Accanto ai gruppi di appartenenza primari e secondari di cui fanno parte, i giovani si trovano in contesti che, pur non rispettando tutte le caratteristiche proprie del gruppo, ne assumono la valenza: i social network, ad esempio, pur non soddisfacendo la condizione della compresenza tra i membri del gruppo, incoraggiano l'interazione (anche se virtuale), stimolano il senso del noi e spesso nascono in risposta ad esigenze ed obiettivi comuni, all'insegna della condivisione e del sentimento di appartenenza, dell'inclusione.

Il **gruppo di lavoro** è una particolare tipologia di gruppo: mentre il gruppo sociale o amicale costituisce una pluralità di *interazioni*, il gruppo di lavoro presuppone una pluralità di *integrazioni*, e al suo interno persegue, oltre al raggiungimento degli obiettivi pratici, la costruzione di una rete di relazioni funzionali ad un armonico ed efficace svolgimento del lavoro. È attraverso l'agire cooperativo che si integrano le diverse competenze. La *coesione* è la prima colla, il legame che sta alla base della formazione del gruppo, della condivisione delle regole, del sentimento di piacere che deriva dall'essere insieme agli altri, supportati e confortati dalla loro presenza. Non si tratta automaticamente di un sinonimo di solidarietà o di clima positivo: la coesione può esprimersi, infatti, anche attraverso un legame sostenuto da sentimenti negativi, dall'ostilità da una forte conflittualità. All'opposto della coesione si trova l'indifferenza per la presenza dell'altro, la mancanza della percezione dell'essere con gli altri, e quindi sia degli aspetti piacevoli che di quelli sgradevoli dello stare in gruppo.

L'*interazione*, che costituisce una caratteristica essenziale per qualsiasi tipologia di gruppo, produce un "essere dentro" alla situazione, un percepire gli altri come amici o come rivali, un avere coscienza dell'esistenza di un insieme. Tuttavia, da sola non è sufficiente a definire un gruppo di lavoro: lo sviluppo della membership – dell'essere cioè parte di un gruppo – può condurre al soddisfacimento dei propri bisogni, produrre benessere, ma non garantisce autonomia e capacità di sopravvivenza di un gruppo di lavoro. Il passaggio successivo all'interazione è l'*interdipendenza*, cioè l'acquisizione della consapevolezza dei membri di dipendere gli uni dagli altri, con il relativo sviluppo della rappresentazione della "rete" di relazioni, e di un'unità basata sulla differenza. Nell'interdipendenza comincia a configurarsi il gruppo di lavoro, nella direzione della groupship, come rappresentazione di un soggetto diverso dai singoli individui della leadership come funzione equilibratrice tra di loro. L'interazione si fonda sulla percezione della presenza, mentre l'interdipendenza si fonda sulla percezione della necessità reciproca; la prima porta alla *fusione*, la seconda porta allo *scambio*. L'interdipendenza, come necessità di legame e opportunità di scambio, è il tramite vincolante per la maturazione del gruppo di lavoro verso lo stato dell'integrazione, verso la virtualizzazione del rapporto tra uguaglianza e differenza, verso l'equilibrio tra la soddisfazione dei bisogni individuali e dei bisogni del gruppo. I vantaggi e i costi dell'integrazione sono distribuiti tra tutti i soggetti coinvolti. Gli individui arricchiscono la loro identità e possono esprimere le loro uguaglianze e differenze sulla base di un'attività realistica di lavoro; il gruppo di lavoro è, a questo punto, un soggetto che ha la possibilità reale di emergere e di esprimere nei risultati la propria esistenza. I costi dell'integrazione sono d'altro canto riassumibili nei costi del cambiamento. Gli individui sono ripagati per la rinuncia alla soddisfazione di alcuni bisogni e ad alcune caratteristiche identificatrici con l'acquisizione di una nuova appartenenza.

L'*integrazione* sviluppa la collaborazione, che definisce un'area di lavoro comune, di partecipazione attiva di tutti i membri. La collaborazione si fonda su relazioni di fiducia tra i membri, sulla negoziazione continua di obiettivi, me-

todi, ruoli, leadership, e sulla condivisione delle decisioni e degli esiti del lavoro. Le relazioni di fiducia si sostanziano nel sentirsi sicuri delle proprie capacità, nel confidare nelle proprie esperienze e conoscenze, come in quelle degli altri; si esprimono nelle capacità di affidarsi alle idee e alle proposte degli altri come nella sicurezza della bontà delle proprie. Risulta chiaro, dunque, che la relazione non è interna alla singola persona: non ha senso parlare di “dipendenza”, di “aggressività” o di “orgoglio” e così via. Tutte queste parole affondano le loro radici in ciò che accade tra una persona e l’altra, non in qualcosa che sta dentro una sola persona. Fiducia è anche la convinzione che nel gruppo di lavoro non sono in conflitto né le idee né tantomeno gli individui, ma sono in competizione diverse ipotesi in rapporto con un obiettivo definito congiuntamente, che può essere raggiunto solo attraverso la partecipazione di tutti. La *negoziiazione* è il processo centrale per la collaborazione: si traduce nell’identificare il proprio punto di vista, nel confrontarlo con gli altri, considerando che quello del gruppo di lavoro deve essere costruito; vuol dire allargare il campo della possibilità, delle alternative, tenendo conto del fatto che si può arrivare a una definizione complessa solo articolando le differenze e non eliminandole. La *condivisione* è l’esito della negoziazione ed è la condizione che vede l’intero gruppo impegnato per rendere operative le decisioni prese e per raggiungere gli obiettivi. La condivisione stabilisce un contratto psicologico nel gruppo, che fornisce significato al lavoro svolto e permette gli individui di riconoscere il risultato ottenuto dal gruppo come il proprio risultato. Nell’ottica della condivisione perché il gruppo possa funzionare al meglio è necessario che le capacità di ognuno possano esprimersi e le diverse competenze e inclinazioni si completino a vicenda. Esistono quindi delle condizioni che, se rispettate, garantiscono il buon funzionamento di un gruppo di lavoro:

- *Una visione comune*: spesso il gruppo si crea oltre che intorno ad uno scopo comune anche intorno ad un comune sentimento di appartenenza.
- *La comunicazione interna*: tutti i membri devono aver accesso a tutte le informazioni utili al lavoro.
- *L’apertura alla critica e alla discussione*: deve essere condivisa da tutti l’idea che ogni proposta possa essere valutata e messa in discussione dagli altri.
- *Responsabilità e autonomia decisionale*: ogni membro, cui venga affidata una parte del progetto, dovrà avere la maggior autonomia possibile nell’organizzazione del suo lavoro, nello stesso tempo è molto importante che ognuno si assuma la piena responsabilità delle sue mansioni, per quanto piccole, riportando frequentemente al gruppo difficoltà e risultati.
- *Supporto*: una funzione importante del gruppo è quella per cui tutti i membri si assicurano aiuto reciproco in caso di difficoltà: questo presuppone assenza di competizione ed una scarsa rilevanza degli interessi particolari dei membri.
- *Collaborazione*: l’aiuto non dovrebbe avvenire solo in caso di difficoltà ma anche favorendo il più possibile il lavoro degli altri.

- *Accesso e controllo delle risorse*: ogni membro deve poter accedere alle risorse necessarie allo svolgimento del suo lavoro e deve sapere come queste vengono procurate.
- *Gestione per processi*: suddivisa un'attività per fasi di lavoro, a ciascuna di esse viene attribuito un responsabile in base alle competenze e non al ruolo ricoperto nell'organizzazione.
- *Equità*: ognuno deve poter accedere alle stesse informazioni ed avere lo stesso controllo sui processi.
- *Delega e decentramento*: ogni persona deve essere in grado di delegare alcune mansioni ad altri e deve avere colleghi in grado di assumere la delega. È inoltre naturale che si determini una qualche forma di *leadership*: l'importante è che non deresponsabilizzi gli altri ma sia il più possibile condivisa e funzionale all'obiettivo del gruppo.

Due variabili vengono solitamente controllate quando si lavora in gruppo (il controllo può essere svolto dal gruppo stesso in momenti determinati o da eventuali coordinatori a questo designati):

1. i *processi*, ovvero l'insieme delle relazioni che si instaurano tra i membri e il modo in cui il lavoro viene organizzato
2. i *contenuti*, ovvero ciò che il gruppo elabora ed il risultato che ottiene.

In genere bisogna focalizzare maggiormente l'attenzione sui processi nei momenti di cambiamento ed innovazione, mentre bisogna concentrarsi sui contenuti nei momenti in cui si deve strutturare e stabilizzare.

Un gruppo che si trovi ad operare in un'organizzazione di lavoro, si troverà sicuramente nella condizione di dover evolvere in un gruppo di lavoro: da questa capacità di progredire, infatti, dipendono il suo successo e la sua sopravvivenza, la sua possibilità di darsi un'identità, di garantire la soddisfazione dei propri membri, di realizzare i propri obiettivi. Questa evoluzione non avviene in modo naturale, ma va gestita e governata. Fattori fondamentali per la crescita e l'evoluzione di un gruppo di lavoro sono:

- *Obiettivo*
- *Metodo*
- *Ruoli*
- *Leadership*
- *Comunicazione*
- *Clima*
- *Sviluppo*

Obiettivo

Nessun gruppo di lavoro può essere efficace se l'obiettivo che deve raggiungere non è chiaro e ampiamente condiviso da tutti i membri: questa è la condizione

imprescindibile per il conseguimento dei risultati. Si può definire l'obiettivo come l'espressione del risultato atteso dal gruppo di lavoro, coerente con i risultati attesi dall'organizzazione. Nella fase di costituzione del gruppo è fondamentale:

- che ciascun componente del gruppo conosca con precisione quali obiettivi ci si prefigge di raggiungere;
- che sia possibile una forma di identificazione dei membri con l'obiettivo comune, che permetta a ciascuno di appropriarsene e di inserirlo nel contesto delle mete individuali da perseguire e dei bisogni da soddisfare. Questo consentirà a tutti di contribuire pienamente al lavoro di gruppo e al conseguimento dei risultati, riducendo al minimo lo scarto – che pure continuerà ad esistere – tra gli obiettivi individuali e quelli del gruppo.

L'obiettivo, in quanto definizione del risultato atteso, per essere chiaro e condiviso deve descrivere il punto di arrivo concreto e misurabile al quale il gruppo tende e per il quale si impegna a lavorare.

Condividere l'obiettivo vuol dire anche accettare i vincoli imposti dalla presenza e dai bisogni delle altre persone del gruppo.

Concretamente significa avviare un'attività di confronto e negoziazione, ma anche di ipotesi e di progetto.

L'obiettivo di un gruppo efficace deve essere:

- ◆ *definito* in termini di risultato;
- ◆ *costruito* sui fatti, sui dati osservabili e le risorse disponibili (cosa si vuole, con quali risorse, con quali vincoli e in quanto tempo);
- ◆ *finalizzato* in modo esplicito;
- ◆ *chiarito* ed articolato in compiti e fasi di lavoro;
- ◆ *perseguibile*;
- ◆ *valutato*.

Il *confronto* è il momento nel quale tutti gli elementi di conoscenza vengono riletti e valutati per costruire il quadro di lavoro del gruppo in relazione al problema da affrontare e all'obiettivo da perseguire.

La *negoziazione* è il momento conclusivo di questo processo, che deve consentire di rappresentare il futuro del gruppo, ovvero di esprimere la sua capacità progettuale; la negoziazione garantisce al gruppo di lavoro il consenso e la condivisione.

I vantaggi di una buona definizione e condivisione dell'obiettivo sono molteplici: maggiore motivazione, minori richieste al "capo", maggiore relatività, miglior uso del tempo e delle energie, minore conflittualità.

Metodo

Di fatto, il metodo è costituito dalle regole di funzionamento che il gruppo si dà: ogni gruppo ha le sue regole, non sempre esplicitate ma comunque presenti. Al contempo, il metodo richiede capacità di adattamento e flessibilità.

Nella questione del metodo rientrano:

- l'uso del tempo
- l'uso del dibattito
- la capacità di prendere decisioni
- le regole comunicative

Ruoli

Una delle caratteristiche del gruppo efficace è quella di saper utilizzare e valorizzare al meglio le differenze rappresentate dalle singole individualità dei propri membri: di pensiero, di esperienze, di competenze, di approcci. La consapevolezza e la valorizzazione delle differenze è fondamentale. I ruoli rappresentano, nel gruppo di lavoro, le parti assegnate a ciascuno in funzione del riconoscimento più o meno esplicito delle competenze e specificità.

Il ruolo può essere definito come *l'insieme dei comportamenti che ci si aspetta da chi occupa una posizione all'interno del gruppo stesso*. Il modo in cui un individuo ricopre il proprio ruolo è influenzato da diversi fattori: dalla conoscenza che ha del ruolo stesso, dalla motivazione a ricoprirlo, dalla consapevolezza che possiede in merito al suo sistema di competenze, dalla modalità di relazione con le altre persone. La motivazione influisce sull'accettazione del ruolo assegnato dal gruppo, in quanto deriva dalle aspettative personali che si investono su quel ruolo. Qualunque ruolo all'interno di un gruppo si propone come il risultato di un confronto e di un accordo tra i singoli membri del gruppo stesso.

■ ■ ■ **Per approfondire...**

- MUCCHIELLI R., *La dinamica di gruppo*, editrice LCD, Torino - 1993.
- QUAGLINO G.P., CASAGRANDE S., CASTELLANO A., *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano - 1992.
- COMOGLIO M., *Educare insegnando: apprendere ed applicare il cooperative learning*, Libreria Ateneo Salesiano, Roma - 1998.
- ATZEI P., (a cura di) *La gestione dei gruppi nel terzo settore. Guida al cooperative learning*, Carocci - 2003.

■ ■ ■ **Strumenti di lavoro...**

◆◆◆◆◆◆◆ ESERCITAZIONE 1 ◆◆◆◆◆◆◆

GIOCO: I CIECHI

SCOPO: sperimentare una situazione in cui ci si affida all'altro, in una condizione di difficoltà e di diversità dalle esperienze quotidiane, creare un clima di condivisione e di fiducia reciproca;

NUMERO PARTECIPANTI: massimo 20 persone;

MATERIALI: bende per tutti i partecipanti;

TEMPO: 1 ora circa;

SVOLGIMENTO: si suddivide il gruppo dei partecipanti in coppie. In ogni coppia uno sarà bendato: il primo "cieco" viene condotto per mano dal compagno per la durata di 10/15 minuti, senza parlare. Poi le parti si invertiranno, sempre per 10/15 minuti. La coppia dovrà camminare nella stanza e se possibile anche all'aperto. La guida deve far provare al cieco diverse situazioni: piccoli e grandi ostacoli, passaggi pericolosi.

Terminata questa parte le coppie si separano e tutti chiudono gli occhi e si continua a camminare. Il conduttore a questo punto inviterà i partecipanti a ritrovare il proprio compagno sempre ad occhi chiusi, esplorando il viso con le mani. Quando le coppie si saranno ricostruite si prenderanno per mano con le altre coppie formando tutti insieme un serpentone che si chiude in cerchio.

Dopo questa fase, che generalmente crea un buon clima e soddisfazione, si prosegue con lo scambio dei vissuti e delle sensazioni, o parlandone o scrivendo su cartelloni, divisi in piccoli gruppi (20 minuti circa). Per aiutarsi nelle riflessioni si possono prendere come spunto le seguenti frasi:

- Cosa c'è stato di piacevole in questo esercizio? E cosa di sgradevole?
- Come abbiamo percepito l'altro? In che cosa si diversifica questa esperienza dalle solite relazioni che abbiamo tutti i giorni con gli altri?
- Cosa ci dà fiducia nella relazione di tutti i giorni?
- Cosa ci unisce e cosa ci isola?
- Quali paure dovremmo vincere? Quali iniziative dovremmo intraprendere per demolire la sfiducia e far crescere la fiducia?

◆◆◆◆◆◆◆ ESERCITAZIONE 2 ◆◆◆◆◆◆◆

GIOCO: LAVORO SUI RUOLI

SCOPO: si vuole mettere in rilievo come l'assegnazione di ruoli possa influenzare in modo marcato il comportamento di ogni partecipante del gruppo;

NUMERO PARTECIPANTI: massimo 30 persone;

MATERIALE: preparare delle fascette da mettere sulla fronte dei partecipanti con la definizione di ruoli e caratteristiche (es.: nervoso, timido, chiacchierone, etc.);

TEMPO: 15 minuti più la discussione;

SVOLGIMENTO: si formano sottogruppi di 10 persone; 5 giocheranno, gli altri faranno da osservatori. Il conduttore sistema sulla fronte di ogni giocatore la fascia con l'indicazione del ruolo. È importante che ognuno non conosca il proprio, potrà solo vedere quelli degli altri. Agli osservatori si può dire di fare particolare caso a uno o due giocatori (modo di parlare e di comportarsi, atteggiamento). Il compito per i giocatori è il seguente: devono decidere tra loro dove andare a fare una gita, con quali modalità organizzative e chi sarà il capogita. Devono stare attenti a non dire a voce alta ciò che leggono sulla fronte dei loro compagni nell'interazione con gli altri. Al termine si discute anche con gli osservatori sull'andamento del gioco. Prima saranno i giocatori ad esporre le proprie sensazioni, poi gli osservatori diranno come hanno vissuto dall'esterno le dinamiche e l'interazione tra le persone. Si noterà, in questo modo, quanto il ruolo assegnato ha inciso sulle dinamiche tra le persone. I ruoli assegnati e scritti su post-it vanno messi sulla fronte di ogni giocatore. Possono essere i più diversi: esempi: anziana balbuziente / giovane che fuma in continuazione / insegnante / mamma / papà / falegname / seminarista... scegliete voi.

◆◆◆◆◆◆◆ ESERCITAZIONE 3 ◆◆◆◆◆◆◆

GIOCO: LE REGOLE DEL GRUPPO

SCOPO: far sperimentare un metodo per organizzare e ordinare in regole esplicite e chiare tutti quegli aspetti della vita di un gruppo che possono diventare fonte di conflitto o ostacolo alla comunicazione tra le persone ed al funzionamento del gruppo;

NUMERO PARTECIPANTI: massimo 30 persone;

MATERIALE: cartelloni e pennarelli;

TEMPO: 1 ora circa;

SVOLGIMENTO:

FASE 1 (30/40 minuti): ci si divide in due gruppi (max 8/10 persone) per individuare le regole che ognuno dovrebbe vedere applicate da tutti alla vita del gruppo e/o alle giornate passate insieme. Ogni regola non potrà superare le 15 parole. Le frasi non dovranno essere più di 10: di queste, 5 potranno iniziare con "si può/si deve" e 5 con "non si può/non si deve". Naturalmente ogni regola deve essere condivisa da tutti all'interno dei gruppi e trascritta su un cartellone.

FASE 2 (20/30 minuti): avviene la presentazione reciproca in plenaria. La discussione che ne seguirà, andrà alla ricerca di aspetti comuni possibilità di integrazione, differenze. Si potrebbe procedere poi nel definire e distinguere lo "statuto" (regole fondamentali ed insostituibili per tutti) ed il "regolamento" (regole più contingenti, modificabili e legate alle procedure). Tutte le regole assunte verranno, infine, trascritte su un cartellone ed affisse a vista.

■ ■ ■ Per riassumere...

(Le slides di questo capitolo sono tratte dal materiale di Aliante – Studio di formazione e consulenza).

Definizioni di gruppo di lavoro ottica centrata sul collettivo...

insieme di individui i quali, aderendo ad un sistema di norme ed accettando di condividere compiti e ruoli interdipendenti e reciproci, sono impegnati ad interagire al fine di raggiungere obiettivi comuni.

Cos'è un gruppo?

Insieme di individui che

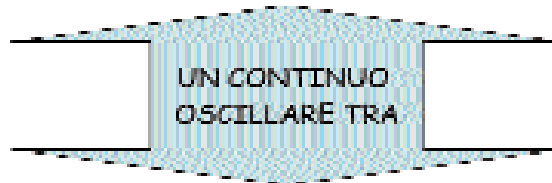
- si trovano in diretto ed immediato rapporto: **CONTIGUITÀ**
- esercitano reciproche azioni di influenza: **INTERAZIONE**
- sperimentano un senso di appartenenza che li fa sentire parte del gruppo stesso **SOMIGLIANZA - APPARTENENZA.**

All'interno del gruppo

- ✓ Ricerca di **sostegno** e supporto, difesa e **protezione**, senso di appartenenza...
- ✓ Individuazione di **regole** e norme comuni, scopi e **mete** condivise, compiti e **ruoli** assegnati, **collocazione sociale** all'interno del sistema di appartenenza (livello sociale).

Rapporto individuo/gruppo

- **Differenziazione:** il singolo membro del gruppo si definisce come entità attiva, autonoma e responsabile...



- **Integrazione:** il gruppo incorpora il singolo membro che rinuncia, in parte, alla propria autonomia ed indipendenza...

Gruppo di lavoro

È quello in cui un gruppo di persone persegue, oltre al raggiungimento degli obiettivi pratici la costruzione di una rete di relazioni utili per un armonico e funzionale svolgimento del lavoro.

Attraverso l'agire cooperativo si integrano le diverse competenze per offrire un buon servizio.

- Orientamento al risultato (cosa).
- Orientamento al buon clima interno (come).

Gruppo di lavoro

- Interdipendenza...
attraverso l'agire cooperativo si integrano le *diverse competenze* per offrire un buon servizio.
- Orientamento al *risultato* (cosa).
- Orientamento al *buon clima interno* (come).
- Responsabilità diffusa...

Interdipendenza positiva

È quella condizione che fa sì che ogni persona agisca e si comporti in modo collaborativo perché convinta che solo dalla collaborazione può scaturire il proprio successo e quello degli altri membri del gruppo.

Lavorare in gruppo...

Nel lavoro di gruppo **si condividono decisioni a proposito di:**

- Obiettivi (compiti da svolgere).
- Metodi che facilitino la buona realizzazione dei compiti.
- Ruoli: assegnazione dei compiti a singoli individui o a “combinazioni di individui”.

Il gruppo è tale...

Quando i componenti:

- Devono svolgere insieme lo stesso lavoro.
- Hanno ciascuno una propria responsabilità cui far fronte.
- Sviluppano sentimenti di collegamento, condivisione, simpatia, coesione, solidarietà, affiatamento.

Se:

- Perseguire un obiettivo comune;
- Indirizza coscientemente e concretamente tutti gli sforzi verso l'obiettivo comune;
- Esiste un'adeguata ripartizione di sforzi e di vantaggi;
- All'interno è sviluppato “lo spirito di corpo”.

7. LA PROGETTAZIONE E LA PROGETTAZIONE EDUCATIVA

■ ■ ■ *Qualche definizione...*

Il lavoro per progetti costituisce un'efficace strategia operativa ed una modalità di lavoro, un impegnativo affinamento di linguaggi e di condivisione degli obiettivi che può essere presente in ogni azione che si intende intraprendere.

Progettazione è:

- Un processo per conoscere dei bisogni (territoriali, sociali, di un target group, etc.) e per definire i criteri e le pratiche con le quali si vuole dare risposte;
- Un'attività di organizzazione di informazioni, analisi dei bisogni, identificazione dei problemi, formulazione di modelli, valutazioni e decisioni, ottimizzazione di parametri;
- Un momento di passaggio tra sogno e desiderio all'azione trasformativa/intenzionale;
- Un'attività cognitiva di sistematizzazione di ipotesi, intuizioni, connessioni in sequenze logiche;
- Uno strumento di comunicazione.

■ ■ ■ *Riflettiamo...*

Acquisire una “mentalità progettuale” per un'organizzazione vuol dire, innanzitutto, costruire degli strumenti per anticipare, delineare e guidare il cambiamento e la crescita nell'operare quotidiano sul territorio, costruire e sviluppare strategie e tecniche di analisi per valutare la reale fattibilità di un'azione, e conoscere i possibili soggetti da coinvolgere nella realizzazione delle iniziative e nell'erogazione dei servizi della propria organizzazione. Questa “filosofia” di approccio poggia su alcuni assunti fondamentali: la disponibilità ad ascoltare gli altri; la competenza di cogliere le esigenze di cambiamento interne ed esterne all'organizzazione; la capacità di anticipare l'emergenza con un pensiero organizzato; la competenza nel trovare soluzioni inedite, elaborare nuove ipotesi o riformulare le vecchie; il saper mettersi in discussione considerando il punto di vista altrui; il mettere in comune le proprie competenze, la capacità di prevedere stati futuri a partire dallo stato iniziale.

La progettazione è, dunque, un insieme di eventi fondati su idee generali, intenzioni iniziali ed esplorazioni successive con le quali si prendono e si sistematizzano decisioni. Tali decisioni sono da intendersi in progressiva rielaborazione di tutto il percorso, comprese le premesse originarie. Si tratta quindi della costruzione mentale di un percorso, che serve a stabilire a programmare il modo migliore per raggiungere degli scopi. Anche in ambito educativo, la progettazione

costituisce un'ottima modalità di risoluzione dei problemi: partendo dallo stato problematico si identifica il problema, si fa una lista delle possibili alternative di soluzione, si delineano gli obiettivi da prefiggersi per porre rimedio alla situazione e si costruisce un progetto.

Il "progetto", oltre ad essere il risultato di una mentalità, è anche uno strumento di lavoro operativo e, in quanto tale, possono essere differenziate al suo interno le parti fondamentali che lo costituiscono:

- **Analisi dei bisogni:** analizzare le esigenze ed i bisogni dell'utenza per riformularli in riferimento alle modalità di intervento che si vogliono attuare; definire le iniziative e le proposte di progetto che possano risultare opportune risposte in quel contesto;
- **Definizione degli obiettivi:** integrare l'innovatività dei contenuti e delle metodologie alla capacità di coinvolgere altri attori territoriali, di trasferire l'esperienza in altri contesti e di inserire i risultati progettuali nelle politiche sociali; gli obiettivi sono cambiamenti in sintonia con le finalità dell'iniziativa, ma si distinguono da esse perché devono essere chiari, concreti, definiti con comportamenti osservabili. Una loro caratteristica fondamentale è quella di essere misurabili e verificabili.
- **Definizione delle azioni:** in questa fase il progetto deve essere descritto nel suo svolgimento. È la parte in cui si mostrerà in modo convincente e realistico come si intende conseguire i vari obiettivi descritti. In tal senso, deve esistere una stretta coerenza e completa corrispondenza tra le azioni e gli obiettivi (ogni azione sarà funzionale al raggiungimento di un obiettivo ed ogni obiettivo dovrà trovare azioni che lo producano).
- **Definizione delle metodologie di valutazione:** valutare un progetto significa predisporre ed utilizzare metodologie adeguate per riscontrare il grado di corrispondenza tra i programmi ed i risultati di un progetto e saper stimare le risorse impiegate per conseguire i risultati. Valutare è importante per diversi motivi: perché l'organizzazione, in quanto responsabile dell'implementazione ed erogazione del servizio è interessata alla valutazione dell'efficienza e alla verifica delle attività svolte; perché le istituzioni sono interessate all'impatto sociale e al buon esito del finanziamento, perché gli operatori sono interessati a valutare l'efficacia del loro lavoro nell'erogazione del servizio; perché gli utenti sono interessati a valutare il servizio sulla base della capacità di soddisfare i propri bisogni.
- **Piano finanziario:** valutare le spese di un progetto significa, anzitutto: definire la fattibilità del progetto; verificare la coerenza rispetto alle azioni del bando; tradurre in termini di costi previsti le azioni progettuali. Il piano finanziario è la traduzione delle azioni progettuali in termini di costi previsti all'inizio della progettazione delle azioni da mettere in atto. Progettare significa, dunque, ripartire il budget a disposizione tra i costi del personale, del funzionamento e della gestione e delle spese generali, in coerenza con le fasi di attuazione del progetto.

È possibile individuare alcuni elementi principali che caratterizzano un progetto:

- la temporaneità: il progetto ha sempre una durata prestabilita;
- l'unicità e la specificità dell'obiettivo: un progetto è teso al raggiungimento di una meta ben definita;
- l'impegno di risorse umane e finanziarie ben determinate: i compiti vengono assegnati a determinate figure professionali, in presenza di un budget definito;
- lo sviluppo secondo fasi proprie che ne costituiscono il ciclo di vita;
- l'alta adattabilità alle situazioni complesse e dinamiche in cui può essere realizzato.

Un particolare riferimento va riservato all'obiettivo. In ambito educativo, si distinguono tre metodi fondamentali per formulare gli obiettivi: il metodo ascendente parte dalla realtà della popolazione considerata; il metodo discendente parte da quadri di riferimento teorico più generali, di natura psicologica, pedagogica, filosofica, etc.; infine, il metodo integrato parte dal concetto di bisogno educativo, ovvero dalla discrepanza esistente tra una situazione o stato educativo desiderato – *quale dovrebbe essere* – e una situazione attuale – *quale essa è* –. È importante lavorare per obiettivi, in quanto consente di contrattare e comunicare efficacemente tra operatori e destinatari; di verificare la coerenza tra le attività proposte e ciò che si intende raggiungere, e correggere il percorso in caso di deviazione; di far convergere le iniziative educative di singoli e gruppi, di elaborare un itinerario educativo ed una programmazione dei tempi, delle attività, delle persone e delle risorse, in quanto gli obiettivi sono criteri di giudizio e di decisione nella predisposizione di programmi di intervento.

Gli obiettivi preposti contribuiscono a distinguere i progetti, insieme ai prodotti ed ai risultati che mirano a conseguire, all'ambito tematico in cui si colloca: tuttavia tutti i progetti condividono un percorso strutturato in fasi distinte e successive l'una all'altra, ovvero il ciclo di vita.

La gestione del progetto è suddivisa in quattro fasi:

1. Ideazione: si tratta della fase in cui si delineano le caratteristiche principali del progetto: dunque, partendo dall'idea si iniziano a delineare gli obiettivi, generali e specifici, i destinatari, le attività ed i prodotti del progetto, i risultati attesi, i promotori ed i partner, i tempi ed i luoghi. Al termine di questa fase dovrebbe essere possibile presentare le linee guida del progetto attraverso la scheda progettuale.
2. Pianificazione: partendo dalla scheda di progetto si inizierà a definire nel dettaglio le risorse necessarie per la realizzazione. In questa fase, infatti, l'idea del progetto viene analizzata per indicare con chiarezza e precisione il programma delle attività, descrivendone lo svolgimento temporale, il team di progetto, il budget preventivo. Ne risulterà una descrizione dettagliata del progetto, che costituirà il punto di riferimento per la sua realizzazione.

3. **Realizzazione:** durante questa fase vengono sviluppate tutte le attività previste dal progetto, finalizzate alla realizzazione dei prodotti e dei servizi pianificati. A questo gruppo di attività, specifiche per ogni singolo progetto, verranno affiancate le attività di gestione, monitoraggio e valutazione, presenti in qualsiasi progetto. Accanto ad esse rivestono un ruolo di particolare importanza le attività di promozione e comunicazione. Al termine di questa fase si avranno i prodotti ed i servizi previsti dal progetto.
4. **Chiusura:** la verifica finale riveste un ruolo cruciale, e rappresenta una vera e propria ricapitolazione dell'intero percorso. In base ai risultati della verifica finale si deciderà se il progetto ha conseguito i risultati auspicati, o se è opportuno apportare eventuali modifiche, per adeguare il progetto alla realtà o per estenderlo ad altri contesti. Una chiusura ben gestita del progetto è un'ottima apertura per nuovi progetti.

Si noti come i risultati di ogni fase determinano la fase successiva; viceversa, ogni fase può portare alla revisione, entro certi limiti, di quanto stabilito nella fase precedente; ogni fase procede verso una sempre maggiore precisione di dettaglio nella definizione delle caratteristiche del progetto.

■ ■ ■ **Per approfondire...**

- PAPARELLA N., *Il progetto educativo. Prospettive, contesti, significati*, Armando Editore - 2009.
- BRANDANI W., TOMISICH M., *La progettazione educativa. Il lavoro sociale nei contesti educativi*, Carocci - 2005.
- LOMBARDI E., *La progettazione educativa. Un percorso formativo con educatori professionali*, CLUEB - 2002.
- LIPARI D., *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Roma, Edizioni Lavoro - 1995.

■ ■ ■ **Strumenti di lavoro...**

◆◆◆◆◆◆◆ ESERCITAZIONE 1 ◆◆◆◆◆◆◆

METTIAMOCI ALLA PROVA...

SCOPO: fare in modo che i corsisti sperimentino la scrittura e ideazione di un progetto;

NUMERO PARTECIPANTI: massimo 30 persone;

MATERIALI: una copia del **format** per ogni partecipante;

TEMPO: questa esercitazione si svolgerà nell'arco di tempo che intercorre tra un incontro e l'altro del corso di formazione;

SVOLGIMENTO: dividere i partecipanti in gruppi da 5 persone, in modo che possano lavorare alla compilazione del format in tutte le sue parti, una volta completati i vari progetti verranno visionati dal docente e presentati in plenaria; eventualmente, ogni gruppo può prendere in esame il progetto di un altro, in modo da analizzarlo e rilevarne le criticità e i punti deboli).

FORMAT PER LA PRESENTAZIONE DEI PROJECT WORK

Titolo del progetto
(inserire)

DATA

1. I REDATTORI DEL PROGETTO

NOMINATIVO

RUOLO/FUNZIONE NEL PROGETTO

NOMINATIVO	RUOLO/FUNZIONE NEL PROGETTO	

Abitualmente in questa prima parte viene presentato il promotore del progetto, con tutte le informazioni di carattere amministrativo e/o quelle relative alle esperienze pregresse. In questo caso si vuole presentare e promuovere il gruppo che ha predisposto il progetto. Sta al gruppo stesso evidenziare, se opportuno e/o possibile, eventuali ruoli specialistici assunti nella predisposizione del progetto.

2. IL CONTESTO DELL'INTERVENTO E L'ANALISI DEI FABBISOGNI DEI DESTINATARI

In questa parte del progetto sono in genere presentate:

Contesto dell'intervento

- 1) Le motivazioni dell'azione progettuale identificata.
- 2) Caratteristiche del contesto nazionale, riferimenti normativi e legislativi, specificità del territorio dove si svilupperà il progetto.

Destinatari

In questa parte del progetto saranno presentati i diversi destinatari dell'intervento sia in quanto oggetto di azioni specifiche (beneficiari diretti) o che ne ricevono in qualche misura i vantaggi (beneficiari indiretti). Delineare:

- 1) I fabbisogni dei destinatari ai quali il progetto intende fornire risposta.
- 2) Numero, domande e caratteristiche dei destinatari indiretti.

3. LE FINALITÀ, GLI OBIETTIVI DELL'INTERVENTO E I PRINCIPALI RISULTATI ATTESI

In questa parte del progetto sono, in generale, presentate:

- gli obiettivi del progetto articolati in obiettivi di medio e breve periodo, più generali e più specifici, declinati, ove necessario e/o possibile, in relazione alle aspettative degli attori coinvolti, direttamente o indirettamente, nell'attuazione dell'intervento.
- i principali risultati attesi, in relazione agli obiettivi indicati (per risultati attesi si intende uno stato di cose definibile in termini circoscritti e misurabili di ciò che effettivamente si vuole ottenere con l'attuazione del progetto).

4. L'ARTICOLAZIONE DELL'INTERVENTO (ATTIVITÀ, CONTENUTI E METODOLOGIE PREVISTE)

In questa parte del progetto devono essere indicate le azioni progettuali previste, articolate in macrofasi e azioni più dettagliate.

Questo STEP costituisce il vero e proprio piano progettuale nel quale devono risultare evidenti, anche se non esplicitati, i legami tra le azioni indicate, il contesto di riferimento e gli obiettivi individuati.

In questa parte del progetto inoltre si indicherà l'approccio metodologico complessivo e le specifiche applicazioni di cui si farà uso nella realizzazione delle azioni previste.

È opportuno fornire all'inizio della stesura dello STEP una indicazione temporale di massima (sei mesi, un anno); mentre lo sviluppo dettagliato dell'azione dovrebbe essere presentato attraverso un diagramma di GANTT (vedi allegati).

5. NUMERO, CARATTERISTICHE E RUOLO DEI POSSIBILI PARTNER COINVOLTI

6. IL PIANO DI MONITORAGGIO E VALUTAZIONE

È buona norma prevedere, per ogni intervento delle azioni di monitoraggio e valutazione che consentano di tenere sotto controllo l'andamento del progetto in itinere e di individuare, al suo completamento, gli aspetti positivi e le criticità anche ai fini di una possibile riproposizione.

Il piano va predisposto insieme al progetto e, in particolare, come si indicava precedentemente, in parallelo alla definizione degli obiettivi.

Si suggerisce di individuare azioni e sistemi di indicatori di facile applicabilità perché l'azione di monitoraggio e valutazione non sia sentita come un peso ulteriore ma come uno strumento di supporto.

Possono essere riprese le azioni indicate ed i relativi obiettivi/risultati attesi per definire in diretta corrispondenza indicatori, strumenti e fonti.

7. LE RISORSE NECESSARIE

Ogni progetto deve definire e individuare le risorse necessarie alla realizzazione del progetto:

- il personale (interno e esterno) e le professionalità coinvolte
- le risorse logistico-tecnologiche.

8. IL PIANO FINANZIARIO

È infine necessario predisporre un piano finanziario correlato con le modalità di richiesta dalle fonti di finanziamento individuate.

ALLEGATO N° 1: Esempio di un diagramma di GANTT.

ATTIVITÀ	ARTICOLAZIONE TEMPORALE DEL SERVIZIO IN ANNI/MESI												Risultati opzionale	
	ANNO 2004													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Attività 1	■	■												
Attività 2			■	■	■	■								
Attività 3							■	■						
Attività di reporting			■			■			■			■		

ALLEGATO N° 2: FAC SIMILE piano finanziario.

VOCI	CATEGORIA	%		
A	CATEGORIA A			
	SPESE CONSULENTI E RICERCATORI			
	A.1 Spese relative alla prestazione professionale	50		
	Esperti		Progettista	
	Direttore di ricerca		Responsabile scientifico	
	RICERCATORE SENIOR			
	RICERCATORE Junior		3 Ricercatori	
	Rilevatori dati		1 Data entry	
	Lavoro di Redazione - dettagliare		1 ricercatore £	
		5	Rimborsi spesa trasporto pubblici	
			Rimborsi spesa x trasporti privati (carburante, pedaggio autostrade, ecc.)	
	TOTALE CATEGORIA A			

VOCI	CATEGORIA	%		
B	CATEGORIA B SPESE DI FUNZIONAMENTO E DI GESTIONE	30		
	Segreteria			
	Amministratore			
	Materiale di consumo e acquisti		Cancelleria	
	Collegamenti con banche dati, abbonamenti a pubblicazioni, bollettini			
	Acquisto di libri, statistiche, software specifici			
	Attività seminari, pubblicazioni, predisposizione di strumenti audiovisivi (tipografia , software, materiali audiovisivi)			
	TOTALE CATEGORIA B			
	CATEGORIA C SPESE GENERALI PER ATTIVITÀ	15		
	Linee telefoniche ad hoc			
	Spese di affitto per sportelli informativi e servizi analoghi			
	Altro - dettagliare			
	TOTALE CATEGORIA C			
	TOTALE BADGET	15		

■ ■ ■ Per riassumere...

(Le slides di questo capitolo sono tratte dal materiale di Aliante – Studio di formazione e consulenza).

Il processo di progettazione

La progettazione è un insieme di eventi fondati su idee generali, intenzioni iniziali ed esplorazioni successive con le quali si prendono e si sistematizzano decisioni. Tali decisioni sono da intendersi in progressiva rielaborazione di tutto il percorso, comprese le premesse generali.

**UN PROGETTO È L'INSIEME DI AZIONI
ATTRAVERSO LE QUALI
SI INTENDE RAGGIUNGERE UNA SITUAZIONE
DI DESTINAZIONE MODIFICATA (E MIGLIORE) RISPETTO
ALLA SITUAZIONE DI ORIGINE O DI PARTENZA.**



Perché è importante progettare nel sociale

- ✓ Per la sua evoluzione e trasformazione politica.
- ✓ Per l'organizzazione e la gestione interna delle associazioni.
- ✓ Per l'azione dell'associazione sul territorio.

Il ciclo di vita di un progetto nelle O.N.P.: I tre macro processi principali



Gli steps principali nella redazione/stesura dei progetti



Progettazione educativa



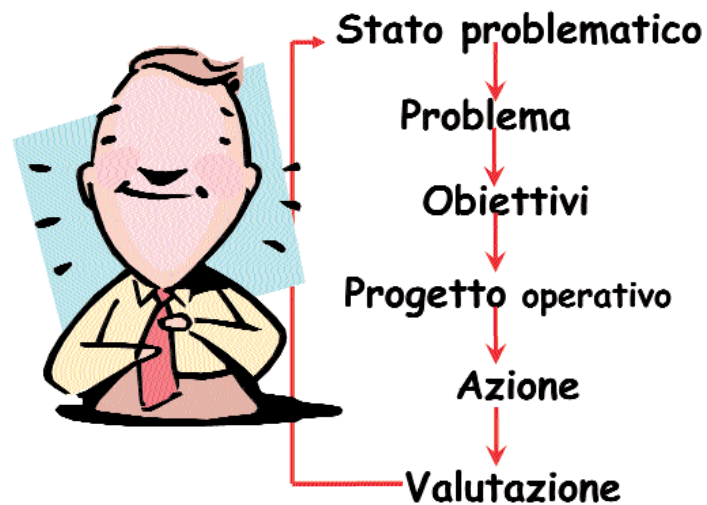
Mestre, 19 aprile 2009

Soluzione di problemi



- 1) Identificare e definire il problema
- 2) Fare una lista di possibili alternative (brainstorming)
- 3) Valutare le opzioni (stabilire dei criteri)
- 4) Scegliere una possibilità
- 5) Realizzare un piano e portarlo a termine
- 6) Verificare l'efficacia della soluzione

La progettazione educativa come soluzione di problemi



Identificare il problema



- 1) Di chi è il problema?
- 2) Quali ne sono le cause?
- 3) Qual è l'obiettivo?
- 4) Cosa mi aspetto che succeda per dire che è risolto?

Fare una lista di soluzioni



- 1) Come potrei risolverlo?
- 2) Uso la creatività e la fantasia
- 3) Ripenso a situazioni simili che ho già risolto
- 4) Mi astengo, per il momento, dal giudicare le idee che mi vengono in mente

Scegliere una possibilità



- 1) Decidere è rischiare
- 2) Rivedo la decisione presa

Valutare le opzioni

- 1) Quali sono i vantaggi di ogni soluzione pensata?
- 2) Quali potrebbero essere gli svantaggi o i costi?
- 3) È fattibile?
- 4) È una soluzione **scortese**? E' una soluzione **offensiva**? È una soluzione **ingiusta**? È una soluzione **disonesta**?
- 5) Va contro qualche regola della classe o della scuola, o della società?



Realizzare un piano e portarlo a termine

- 1) Cosa devo fare ora per mettere in atto la decisione presa?
- 2) Ha senso rimandare?
- 3) Verifico che sia realisticamente possibile fare quello che ho deciso di fare...
facendo

**Verificare l'efficacia e
rivalutare il problema**

- 1) La soluzione ha risolto il mio problema?
- 2) Cosa posso fare perché non si ripeta in futuro?
- 3) Se non è stata efficace, cosa ha determinato l'insuccesso?
- 4) E ora cos'altro voglio realisticamente fare?

“La **valutazione dei bisogni** è in sintesi il processo che porta alla determinazione degli obiettivi sulla base di assunzioni di ordine valoriale e di rilevazioni empiriche e che conduce alle decisioni relative all'ordine di precedenza degli interventi”.



(Pellerrey, 1999)

Parti essenziali di un progetto

1. Definizione e analisi del problema
2. Identificazione degli obiettivi (generali, sottobiettivi, specifici, indicatori)
3. Beneficiari dell'intervento
4. Modello di intervento e attività da svolgere
5. Valutazione
6. Mezzi e risorse



COS'E' UN OBIETTIVO

"Intento comunicato da una definizione che descriva un cambiamento che ci si prefigge di realizzare in un allievo". (Calonghi)

"Intento espresso in modo chiaro e non ambiguo, rispetto al quale è possibile decidere se un percorso o un processo è giunto al termine e/o è valido per giungervi ". (Pellerey)

METODI per FORMULARE gli OBIETTIVI

ASCENDENTE

parte dalla realtà della popolazione considerata.

DISCENDENTE

parte da quadri di riferimento teorico più generali (di natura psicologica, filosofica ecc.).

INTEGRATO

parte dal concetto di *bisogno educativo* (discrepanza o distanza esistente tra una situazione o stato educativo desiderato, "quale dovrebbe essere", e una situazione attuale, "quale essa è"). (Pellerrey, 1999)

PERCHE' LAVORARE PER OBIETTIVI?

- Per poter contrattare e comunicare efficacemente tra operatori e destinatari.
- Per poter verificare la coerenza tra le attività proposte e ciò che si intende raggiungere e per correggere il percorso in caso di deviazione.

PERCHE' LAVORARE PER OBIETTIVI?

- Per far convergere le iniziative educative di singoli e gruppi.
- Per elaborare un itinerario educativo e una programmazione dei tempi, delle attività delle persone, delle risorse ecc... in quanto gli obiettivi sono criteri di giudizio e di decisione nella predisposizione di programmi d'intervento.

Formulazione degli obiettivi

- **Finalità generali:** dichiarazione d'intenti
 - Con questo progetto ci si prefigge di: promuovere, favorire, migliorare, prevenire...
- **Obiettivi:** dichiarazione dei cambiamenti attesi
 - alla fine di questo progetto ci si attende che i destinatari siano in grado di, o abbiano potenziato, migliorato, incrementato...
- **Sotto obiettivi specifici:** suddivisione di ogni obiettivo
- **Indicatori:** risultati concreti, visibili e indicativi dei cambiamenti realizzati

TABELLA di CONFRONTO tra OBIETTIVI E STRATEGIE

Ob. costruttivi	➔	<i>Come riuscire ad insegnare e far apprendere competenze specifiche?</i>
Ob. mantenimento	➔	<i>Come riuscire a far esercitare e mantenere nel tempo le abilità apprese?</i>
Ob. modificazione ambientale	➔	<i>Come indurre dei cambiamenti nell'ambiente sociale e fisico del soggetto?</i>
Ob. decremento	➔	<i>Come giungere alla riduzione o all'estinzione del comportamento problematico?</i>

CRITERI DI SCELTA DI UN METODO DIDATTICO

- sintonia con percorso
- profilo dei partecipanti
- profilo del formatore
- tipo di apprendimento
- logistica

STRATEGIA:

“MODALITÀ DI ORGANIZZAZIONE O DI ORCHESTRAZIONE DELLE RISORSE EDUCATIVE DISPONIBILI AL FINE DI RAGGIUNGERE GLI OBIETTIVI FORMATIVI INTESI”.

ELEMENTI ESSENZIALI DI UNA STRATEGIA

- **Obiettivo che ci si propone di raggiungere**
- **Risorse disponibili**
- **Gestione valida ed efficace di queste risorse**

VERIFICA

Operazione di controllo per mezzo della quale si procede all'accertamento di determinati fatti, situazioni o risultati nelle loro modalità e nel loro valore in relazione a un obiettivo o ad una ipotesi (etim. Lat. *Verum*= vero, *facere*= fare).

8. LA RETE

■ ■ ■ Qualche definizione...

Il lavoro sociale di rete (social network) tende ad enfatizzare le potenzialità preventive e riabilitative dei legami interpersonali e a valorizzare le risorse che i singoli, o gruppi e le comunità possiedono (Francescato D., Leone M., Traversi M., 1993).

L'approccio di rete è definibile come una *forma mentis*, piuttosto che un insieme di teorie o di pratiche nuove: richiede, infatti, uno sguardo lungo, capace di attraversare questioni etiche, morali, politiche, sociologiche, metodologiche, etc., ed è capace di tenerle insieme.

Si possono individuare differenti tipi di rete:

- **Primaria:** si riferisce alle relazioni familiari o degli amici più vicini (gruppo primario);
- **Secondaria:** si riferisce alle relazioni con persone non direttamente riferibili ai vincoli parentali (gruppo secondario);
- **Istituzionale formale:** si riferisce alle relazioni con i servizi formalmente preposti a rispondere ai bisogni;
- **Istituzionale informale:** si riferisce ai servizi ed alle organizzazioni spontanee potenzialmente in grado di rispondere ai bisogni.

■ ■ ■ Riflettiamo...

Chi lavora nel sociale si trova oggi ad operare in una società sempre più complessa, caratterizzata da vari tipi di relazioni, mutevoli ed in continua ridefinizione. In una società di questo tipo aumenta la richiesta di aiuto, parallelamente ai crescenti bisogni, sempre più differenziati e vasti. È richiesto che gli interventi di risposta siano flessibili, personalizzati e che sappiano adeguarsi ai bisogni emergenti, che ormai vanno oltre quelli legati alla pura sopravvivenza; le varie problematiche sono sempre meno visibili e al contempo sempre più difficili da gestire da parte del sistema e delle istituzioni formali. A fronte di una tale complessità delle richieste di aiuto si è pensato di intervenire mettendo a disposizione dei destinatari dei servizi delle risorse sempre più cospicue, che hanno interessato prevalentemente il settore formale (servizi intenzionali, organizzati, specializzati), ritenuto il solo a costituire un importante apporto per l'intervento sociale. Tuttavia, non si è proceduto integrando effettivamente questi servizi nella società: la conseguenza è una sempre più urgente necessità di un cambiamento che conduca verso una "reticolazione della cura sociale" e quindi verso una maggiore integrazione negli interventi per il benessere. Solo in questo modo, infatti, si riuscirà a garantire quella flessibilità e quella differenziazione di interventi che potranno fornire risposte mirate ai diversi bisogni: in questo contesto,

il lavoro sociale di rete sembra essere una risposta efficace, e sta incontrando sempre più il favore degli operatori sociali.

Lavorare in rete significa cooperare con diversi attori per conseguire uno scopo comune. La cosiddetta rete informale è costituita da tutte quelle associazioni, organizzazioni di volontariato e gruppi nati con l'intento di rispondere a determinate richieste della persona. In questo senso, lavorare in rete non implica la necessità di compromettere le proprie specificità, anzi, significa mantenerle ed impegnarle al servizio di una causa comune.

Il lavoro di rete ha come specifico obiettivo quello di puntare l'attenzione sulle relazioni sociali, sul loro mantenimento, sul loro coinvolgimento e sul loro sviluppo. Le caratteristiche fondamentali che lo contraddistinguono ne fanno un approccio idoneo a gestire le situazioni di complessità sempre crescenti, andando alla ricerca di soluzioni che siano in grado di considerare tutti gli elementi del problema come strettamente interconnessi tra loro. La filosofia del lavoro di rete si impernia sul convincimento che per affrontare con successo le differenti problematiche sia necessario considerarle dei fenomeni relazionali, in modo da riuscire a comprenderle a fondo. La persona disagiata non è vista come una realtà isolata, ma piuttosto in relazione all'ambiente di riferimento e alle relazioni che instaura con le altre persone, che finiscono inevitabilmente per influenzarne il benessere sociale. In quest'ottica, dunque, i problemi individuali sono considerati come strettamente correlati al tessuto relazionale ed al contesto ambientale. Coerentemente, gli interventi previsti dal lavoro di rete non si focalizzano sul singolo soggetto disagiato, ma piuttosto sulla carenza dell'intera rete di relazioni: per cui l'obiettivo sarà quello di attivare ed organizzare le risorse umane tramite interventi mirati e strategici. Queste reti rappresentano l'informale, ovvero le relazioni familiari, amicali, di aiuto/mutuo-aiuto, che rivestono un'importanza sempre maggiore nei processi di cura, anche grazie alla loro capacità di soddisfare, oltre ai bisogni di aiuto concreto, anche bisogni psicologici (di affetto, di assicurazione, di integrazione): l'auspicio è che le reti informali si integrino con il sistema formale, per delineare nuove modalità di cura sociale coerenti e mirate. Il lavoro di rete non si limita solamente a sostenere la necessità di questa integrazione fra i due sistemi, ma si prefigge anche di favorirla e quindi aumentarne la consistenza, intenzionalmente.

Esistono tuttavia delle situazioni in cui il lavoro di rete non riesce a funzionare: se la rete non è in grado di adattarsi alle circostanze, di imparare a modificarsi e a reperire nuove risorse in risposta alle nuove richieste, il suo intervento sarà insufficiente ed inadeguato. I meccanismi che possono condurre a questa situazione sono vari: la rete può difettare nel numero di risorse che possiede in riferimento ai compiti rispetto ai quali si definisce; può non avere le qualità richieste dal compito; o ancora una rete può essere insufficiente nonostante le sue risorse siano sufficienti, sia dal punto di vista qualitativo che da quello quantitativo. Un altro problema può essere costituito dal fatto che i membri della rete non percepiscono il compito come proprio, per cui le interazioni significative essenziali per definire una rete come tale non esistono. Non basta esserci: è necessario che chi partecipa alla rete conosca i bisogni cui bisogna far fronte, sia ca-

pace di elaborare proposte, abbia la capacità di sostenerle e di negoziare, si senta corresponsabile del prodotto finale. In riferimento a questa questione è necessario che le associazioni, spinte dalla consapevolezza dell'essenzialità della formazione interna, portino avanti dei percorsi di empowerment che aumentino tra i soci la consapevolezza, la capacità di comunicare, la trasferibilità dei saperi e l'acquisizione di competenze. L'empowerment prevede lo sviluppo della capacità di controllo dei singoli, che implica una struttura di tipo orizzontale, assolutamente non gerarchica; presuppone la consapevolezza critica, che mobilita risorse all'interno, e la consapevolezza partecipativa, che promuove la definizione di obiettivi comuni. Chi fa parte di una rete deve essere intenzionato a conoscere, nel senso di cogliere elementi in comune con gli altri e le differenze, di prendere atto della complessità di ogni persona. E soprattutto deve imparare a rapportarsi con il conflitto, elemento fisiologico e funzionale per la relazione, in quanto se adeguatamente gestito può condurre ad elaborare soluzioni comuni che vanno oltre quelle individuali. In definitiva, la rete è tanto più forte ed efficiente, quanto più è partecipativa: ogni singolo contribuito diviene un valore aggiunto.

Il lavoro di rete introduce un'importante novità rispetto al sistema formale: è previsto il coinvolgimento pieno anche dell'utente, che diviene un partner attivo nella gestione del problema, al contrario di quanto avveniva in precedenza, quando la persona portatrice del problema/disagio veniva considerata esclusivamente un ricettore passivo dell'aiuto. Sono varie le strategie da adottare nel perseguire questo fine: un primo presupposto è quello di supportare le reti esistenti, che agiscono quotidianamente sul campo per aiutare chi aiuta; un altro consiste nell'attivazione e nel coordinamento di reti volte alla soluzione di specifiche problematiche, realizzando interventi mirati e specifici in relazione a problemi difficilmente pre-definibili, individuando le risorse necessarie per risolvere il problema in questione. Una terza strategia è quella di attivare delle reti capaci di mantenere una certa stabilità nel lungo periodo. L'operatore che opera in contesti di questo tipo può svolgere delle funzioni ben precise: fornire informazioni chiare e suggerimenti utili per la gestione del problema; coordinare gli aiuti esterni; promuovere nuovi contatti sociali e relazionali e consolidare quelli esistenti; porsi come punto di scarico di tensione ed ansia.

■ ■ ■ **Per approfondire...**

- Dispensa, *Dal lavoro di rete all'analisi interorganizzativa*, a cura di Serena Torri e Francesca Busnelli realizzata per un corso FIVOL-1988 (in allegato a pag. 104)
- F. FERRARIO, *Il lavoro di rete nel servizio sociale*, Roma, *La Nuova Italia Scientifica*, 1992.
- F. FOLGHERAITER, *P. P. Donati, Community care. Teoria e pratica del lavoro sociale di rete*, Trento, *Erickson* - 1991.
- F. FOLGHERAITER, *Teoria e metodologia del servizio sociale. La prospettiva di rete*, Milano, *Angeli* - 1998.
- ORLANDO V., PACUCCI M., *La scommessa delle reti educative. Il territorio come comunità educante*. Roma, *LAS* - 2005.

Strumenti di lavoro...

ESERCITAZIONE 1

CASI DI RETE

SCOPO: far riflettere i partecipanti sui possibili tipi di intervento e di approccio ai problemi in un'ottica di costruzione di rete sociale;

NUMERO PARTECIPANTI: massimo 20;

MATERIALI: copie dei casi;

TEMPO: massimo 1 ora e 1/2;

SVOLGIMENTO: si dividono i partecipanti in gruppi da 5 e ad ogni sottogruppo viene consegnato un caso (denominato "Emergenza tipo per l'intervento"). Dopo un'attenta lettura ogni gruppo proverà a descrivere e disegnare la rete sociale che è stata creata nell'intervento descritto (30-45 minuti di lavoro). Al termine, in plenaria, si confrontano le rappresentazioni grafiche e si discute sui diversi utilizzi della rete sociale).

MATERIALI PER ESERCITAZIONE

EMERGENZA TIPO PER L'INTERVENTO 1

Alcuni amici di un membro del gruppo gli segnalano una situazione di emergenza occorsa ad un comune conoscente loro coetaneo.

Antonio, che vive nella loro stessa zona, è da quattro anni dedito al consumo di eroina. Ieri hanno arrestato la moglie per detenzione e spaccio di droga e dovrà scontare una pena implicate almeno tre anni di reclusione. Non risultando lui ancora tossicodipendente, gli è stata lasciata la figlia di quattro anni.

Dato che l'unica occupata in famiglia era la moglie, impiegata in un'azienda di trasporti, ora lui non ha le risorse necessarie per mantenere se stesso e la figlia.

I genitori di lui hanno troncato da due anni i rapporti con tutta la sua famiglia e la sorella è sposata ad un agente di PS insieme al quale vive da un anno in un'altra città della regione.

La madre di lei è vedova e vive in una casa di riposo per anziani con malattie croniche.

Ora Antonio vorrebbe iniziare a lavorare previo periodo di disintossicazione in una comunità terapeutica ed ha chiesto aiuto ai coetanei del vicinato, anche impaurito dalle minacce del cognato poliziotto che intende denunciarlo per salvaguardare il futuro della figlia che verrebbe inserita in un istituto per minori.

**EMERGENZA TIPO
PER L'INTERVENTO 2**

Un volontario del gruppo viene avvisato dall'insegnante del proprio figlio che Marina, una compagna della classe quarta elementare, oggi pomeriggio tornerà a casa e non troverà altri che la nonna 82enne da 3 anni malata di una grave forma di artrosi che non le permette di muoversi per casa o di uscirne da sola.

La mamma di lei è stata infatti ricoverata d'urgenza nel vicino ospedale per una crisi al quarto mese di gravidanza per la quale dovrà restare in osservazione per almeno un mese.

Il padre di Marina è disoccupato e convive da quattro anni con una donna ed i suoi quattro figli, l'ultimo dei quali, di 10 mesi, avuto insieme.

Marina non ha altri parenti da parte di madre che non la nonna, mentre i due zii paterni, peraltro poco conosciuti vivono in un'altra regione.

L'unico fratello di Marina, 24enne ha vinto da tre settimane un concorso per portantino presso l'ospedale civile di un'altra città presso il quale deve svolgere i primi tre mesi di prova prima dell'assunzione definitiva. A causa di ciò, e dei turni in ospedale, non può essere a casa per più di due giorni ogni otto.

**EMERGENZA TIPO
PER L'INTERVENTO 3**

Una volontaria del gruppo viene contattata dalla signora Hassan per una particolare situazione di emergenza creatasi intorno al piccolo figlio Mohamed di 6 anni, portatore di handicap motorio che, a causa della partenza del padre per il Canada, non ha parenti o amici che lo possano accompagnare alla vicina scuola elementare privata cui il padre stesso lo aveva a fatica iscritto.

La signora lavora come colf ad un'ora da casa ove rientra di solito intorno alle 18.

Sino alla partenza del padre, essendo questi disoccupato ed in attesa del visto per il Canada, si era egli stesso occupato dell'inserimento scolastico del figlio, ormai avviato da diversi mesi, così come delle ore post-scolastiche in cui non c'era la madre.

La signora, che potrà ricongiungersi al marito solo fra un anno, pur potendo pagare l'affitto di casa e l'iscrizione scolastica del figlio, non ha abbastanza entrate per poter pagare la retta di un ricovero in istituto per minori portatori di handicap.

Il visto di permanenza in Italia della signora Hassan è scaduto da due mesi.

EMERGENZA TIPO PER L'INTERVENTO 4

Una volontaria del gruppo, studentessa universitaria presso la locale facoltà di matematica, viene contattata da Tatiana, una collega russa che chiede l'intervento dei volontari per una situazione di emergenza occorsale nelle ultime settimane.

Tatiana ha avuto da tre mesi un bambino con uno studente italiano proveniente da una città di un'altra regione ed ivi residente che non ha voluto riconoscere il figlio e non ne vuol sapere di assumersi tale responsabilità dopo avere da un anno troncato i rapporti con la collega.

Fra una settimana scade il visto di permanenza in Italia di Tatiana che, solo per altri due mesi potrà disporre di una borsa di studio di circa 200 euro con la quale si pagava l'affitto di casa di 200mila lire.

Peraltro, dopo la sua gravidanza, non ha potuto più alloggiare nello studentato di cui era ospite ed ora sta pagando da due mesi una stanza in una pensione per 150 euro mensili.

A causa delle recenti vicende Tatiana ha dovuto sospendere gli studi e le rimangono altri due esami più la tesi per laurearsi in Italia, dato che gli esami curriculari non le verrebbero riconosciuti in patria, nella quale peraltro, a causa dell'attuale crisi economica non intenderebbe per ora tornare.

■ ■ ■ Per riassumere...

(Le slides di questo capitolo sono tratte dal materiale di *Aliante – Studio di formazione e consulenza*).

Cosa significa lavorare in rete

Significa lavorare con diversi attori
per affrontare **“insieme”** una causa comune.

La rete informale

Le associazioni, le organizzazioni di volontariato,
i gruppi sorti per far fronte a determinati bisogni della persona,
formano una rete secondaria informale.

La rete formale

Le istituzioni:
la scuola, i servizi pubblici, i servizi sociali, le aziende,
le organizzazioni non lucrative, ecc.,
che lavorano in rete per progettare e dare risposte ai bisogni del territorio,
operano
attraverso un rapporto asimmetrico e di tipo professionale e
formano
una rete secondaria formale.

La rete formale

La rete formale si realizza per dare risposte globali ad un bisogno o a più bisogni di un territorio, ad esempio:

- Accordi di Programma per l'inserimento degli alunni con disabilità nella scuola;
- Piani Territoriali o del Sociale;
- Piani di Zona, ecc.

**LAVORARE IN RETE
NON SIGNIFICA COMPROMETTERE
LE PROPRIE SPECIFICITÀ,
MA MANTENERLE E METTERLE AL SERVIZIO
DI UNA CAUSA COMUNE**

Ma non basta esserci

È necessario che chi partecipa alla rete:

- conosca i bisogni;
- sia capace di elaborare proposte;
- abbia la capacità di sostenerle e di negoziare;
- sia consapevole che è corresponsabile del prodotto finale, qualunque esso sia.

La formazione

È necessario che le associazioni comprendano l'importanza della formazione interna e promuovano percorsi di empowerment per aumentare tra i soci la consapevolezza, le capacità di comunicare, la trasferibilità dei saperi e l'acquisizione di competenze.

Unire le competenze

Unire le competenze significa ampliare e qualificare la risposta all'azione comune.

Esserci

È fondamentale la presenza perché è l'unico modo per interagire.

Conoscersi

La conoscenza non è la presentazione dei dati anagrafici o la conferma di maschere e ruoli sociali, ma la volontà di cogliere gli elementi che abbiamo in comune con l'altro, le preziose differenze, la complessità irriducibile di ogni persona e di noi stessi.

Dialogare - Comunicare

È importante dialogare attraverso una comunicazione chiara.

Ascoltare

Ascoltando attentamente si rispetta l'altro e si dà il giusto peso al contributo reso.

Gestire i conflitti

Non tutto è come noi pensiamo debba essere.

L'incontro tra "diversità" genera conflitto
(di bisogni, aspirazioni, culture...)

Il conflitto è un elemento qualificante della relazione,
se lo stesso può trasformarsi in incontro
per l'elaborazione di soluzioni comuni
che superano quelle individuali.

Gestire i conflitti

Considerare naturale la presenza del conflitto
non significa che sia necessaria
la sua forma aggressiva.

L'aggressività deriva da una risoluzione forzata,
distruttiva dei conflitti umani

La pratica quotidiana mostra che ci sono altre
possibilità di soluzioni raggiunte
attraverso il dialogo e l'ascolto.

**LA RETE
SI NUTRE DI ESPERIENZE
E RISORSE SPECIFICHE
CHE LE SINGOLE REALTÀ,
CHE LA COMPONGONO,
OFFRONO PER IL RAGGIUNGIMENTO
DELLA CAUSA COMUNE.**

Livello di responsabilità

Nella rete è necessaria la presenza di un centro di responsabilità, costituito da una persona o da un gruppo, che si assume il compito di garantire che il progetto sia eseguito dall'inizio alla fine e che sia flessibile rispetto ai cambiamenti che si verificano nel tempo, anche dopo la conclusione di tutto il processo.

Strumenti per dare stabilità al lavoro di rete

- La vision condivisa
- La comunicazione sistematica
- Le forme di collaborazione e di coordinamento
- La matrice organizzativa.

ALLEGATO

DAL LAVORO DI RETE ALL'ANALISI INTERORGANIZZATIVA

INDICE

Introduzione

Premessa

Il lavoro di rete

Piccolo vocabolario della rete sociale
Mappatura della rete sociale

L'analisi interorganizzativa

La formalizzazione delle intese
I presupposti per il lavoro interorganizzativo

Dalla teoria alla pratica

Possibili domande per la costruzione di una rete territoriale
Gli strumenti per la formalizzazione delle intese

Conclusioni

Introduzione

Sempre più spesso si sente parlare di collaborazione, lavoro comune, rete sociale, come se fossero concetti innovativi. Eppure connettersi gli uni con gli altri fa parte della natura umana e della nostra vita quotidiana. Ogni giorno ci troviamo di fronte a situazioni o cerchiamo situazioni in cui il confronto con gli altri è indispensabile e scontato.

Ma se ciò è vero, perché si discute tanto attorno a questo tema? Perché, per esempio, nell'ambito delle organizzazioni vengono programmati addirittura corsi di formazione su questa tendenza che sembrerebbe del tutto naturale? La probabile risposta potrebbe essere quella che, oggi, il lavoro di rete non è tanto da considerarsi una scoperta formidabile in sé, ma la vera innovazione sta forse nell'averne compreso l'importanza, valorizzato le potenzialità.

Il lavoro di rete non può dunque essere inteso alla stessa stregua di un metodo o, più brutalmente, di un mezzo per raggiungere un fine. Lavorare con gli altri, a maggior ragione nel volontariato, deve essere una "filosofia di fondo", un "atteggiamento tra le righe", un "terreno ben concimato su cui poter seminare".

Premessa

Parlare di rete utilizzandola come metafora per indicare un insieme di relazioni che legano tra loro individui, gruppi, sistemi è quantomai appropriato. Il presupposto è però quello di considerare tale esempio come una dimensione esclusivamente mentale e in continua trasformazione.

Parlare di rete nel campo delle organizzazioni, significa riferirsi a qualcosa "in divenire" che poco si adatta all'immagine della "robustezza" e staticità data da molti fili collegati tra loro da nodi così difficili da sciogliere, come nel caso della rete del pescatore o del contadino.

Per indicare quella che genericamente definiremo come rete sociale, sembrerebbe più funzionale riferirsi all'esempio della rete di neuroni presenti nel nostro sistema nervoso. La condizione di collegamento tra i diversi nodi (neuroni) è sì forte, ma con una rappresentazione più dinamica e meno vincolata alla disposizione spaziale. Un neurone può infatti stabilire delle connessioni con altri neuroni anche se molto "distanti" da questo.

Se l'importanza della collocazione territoriale è fondamentale per creare alleanze, intese, collaborazioni tra organizzazioni presenti su uno stesso territorio, è anche vero che la riduzione delle distanze, resa possibile dalla tecnologia sempre più avanzata, consente di creare collegamenti funzionali anche tra "nodi" molto lontani tra loro. Pensiamo alla diffusione di internet, all'alta velocità, al rafforzamento del traffico aereo grazie alla riduzione dei costi, alla possibilità di comunicare a distanza, in qualsiasi momento, grazie ad un telefono cellulare. Tutti elementi, questi, che concorrono a rafforzare la possibilità di creare inter-

connessioni tra sistemi diversi non solo su una base spaziale, ma anche su quella economica, culturale e organizzativa.

Parlare di rete sociale è quantomai complesso. Troppe sono le variabili che si “intrecciano”. Troppi e variegati i nodi cui riferirsi ed i legami da prendere in considerazione.

Per facilitare questo compito la letteratura distingue due livelli: quello del “lavoro di rete” e quello della cosiddetta “analisi interorganizzativa”.

I due concetti, che presenteremo separatamente per dar conto di una sottile, ma importante differenza tra livelli di osservazione, risultano spesso confusi poiché se è vero che il primo livello, in modo semplicistico, si riferisce all’individuo, al lavoro “per e con un singolo caso”, mentre il secondo all’organizzazione, “alla creazione di connessioni, scambi ed intese tra organizzazioni, servizi ed istituzioni, risorse informali del territorio” non è forse altrettanto vero che un’organizzazione senza individui sarebbe solo una “scatola” vuota?

Ecco che l’organizzazione appare come qualcosa di complesso e difficilmente prevedibile in termini di causalità.

Complessa perché elemento che non brilla di luce propria, ma che per vivere necessita di un continuo confronto con l’esterno, con una realtà in continuo divenire, con moltissimi aspetti di natura diversa con cui quotidianamente si scontra.

Complessa perché “fatta” di individui il cui comportamento non risponde a leggi precise, ma è il risultato di attribuzioni di significato altamente soggettive alla realtà circostante.

Ecco perché è difficile fornire un quadro preciso quando si parla di legami tra organizzazioni e facile cadere in fin troppo semplici contraddizioni o sovrapposizioni. A questo proposito ci sembra interessante riportare il pensiero di Marrocci (1994) che recita così quando parla di livelli di osservazione: “Il livello macroscopico è il livello dell’unità, della semplicità, il microscopico della molteplicità e della complicazione; il terzo livello, mesoscopico, è il livello che associa unità e molteplicità, ma implica l’abbandono del principio dell’aut-aut: è il livello della complessità. A tale livello non occorre pensare semplificando, non occorre mettere ordine nelle cose perché quello che si cerca non è la soluzione del problema. L’obiettivo di un’osservazione effettuata a questo livello è differente: non si vuole il risultato, ma si cerca di individuare un ventaglio di possibili futuri dell’evento, di costruire scenari alternativi e di intuire i comportamenti corrispondenti all’uno o all’altro scenario. Pensare con i parametri della complessità non elimina l’imprevisto, ma ci mette in stato di allerta, di attenzione fluttuante; ci prepara a subire una delusione delle nostre aspettative e, in sostanza, ci dispone all’apprendimento.

I fenomeni umani e sociali, per la variabilità e molteplicità delle relazioni che vi sono coinvolte, possono essere considerati sistemi caotici, sistemi dissipativi che evolvono in un regime di turbolenza. Ma mentre il fisico può giocare con il caos in situazioni sperimentali controllate, il sociologo, l’economista, il politico, osservano i cicli economici, le dinamiche dell’opinione pubblica, i comportamenti organizzativi mentre interagiscono con milioni e milioni di variabili cau-

sali. Non v'è dubbio: è più difficile analizzare un comportamento culturale che il comportamento di un raggio laser”.

IL LAVORO DI RETE

Tentare di dare una definizione al concetto di lavoro di rete è “impresa” degna di ragguardevoli esperti di studi sociali e, per questo, più avanti, si lascerà spazio alle teorizzazioni di alcuni di loro sull'argomento. Discostandoci dal tentativo di fornire una definizione globale e sintetica di tale concetto vorremmo semplicemente compiere alcune riflessioni. Quando parliamo di lavoro di rete ci riferiamo senz'altro a qualcosa di impegnativo che non a caso viene definito “lavoro”. Impegnativo perché fatto di “cose” molto concrete come il conoscere quali siano le opportunità di lavoro comune o/e la capacità di intrattenere relazioni con gli altri. Impegnativo anche perché, paradossalmente, nell'ambito del volontariato, e in apparente contraddizione a quello che è stato detto poco sopra, l'etica impone che il lavoro di rete debba essere una predisposizione che può essere sì coltivata, migliorata, potenziata, ma non utilizzata, a livello strumentale, come un vero e proprio mezzo per raggiungere dei risultati vantaggiosi. Per il volontariato, il lavoro di rete non deve essere un “lavoro”, ma una predisposizione naturale, un atteggiamento spontaneo che va nella direzione della reciprocità a qualsiasi livello essa sia inserita. Quello che vorremmo evidenziare è che la possibilità di riuscire a creare connessioni significative con il territorio, la comunità, l'esterno, risulterà vana se all'interno, come per esempio tra i volontari di un'associazione, non saranno presenti legami forti nella direzione della condivisione, dell'interscambio e della responsabilità comune.

I diversi autori definiscono così il lavoro di rete: (*cit. da Maguire, 1985*)

MAGUIRE (1985): “un processo finalizzato tendente a legare fra loro tre o più persone tramite connessioni e catene di significative relazioni interpersonali” si connette più che mai alle definizioni di “rete” riportateci da vari autori:

MITCHELL (1969): “un insieme specifico di legami che si stabiliscono fra un insieme ben stabilito di persone; le caratteristiche peculiari di questo legame (qualora lo si consideri complessivamente come un'unità) permettono di comprendere e dar senso ai comportamenti sociali delle persone in esso coinvolte”.

BARNES (1972): “insieme di punti congiunti da linee; i punti rappresentano persone e anche gruppi e le linee indicano quali persone stiano interagendo con ogni altra”.

WALCHER (1977): “insieme di contatti interpersonali per effetto dei quali l'individuo mantiene la sua propria identità sociale, riceve sostegno emotivo, aiuti materiali, servizi, informazioni, oltre a rendere possibile lo sviluppo di ulteriori relazioni sociali”.

Dalle definizioni sopra riportate noteremo che il termine “persona” o “individuo” ricorre sempre, in tutti gli autori citati. È partendo da questo termine che potremmo provare a concettualizzare meglio l’assunto di “lavoro di rete” riferendoci alla teorizzazione di Francescato D., Leone M., Traversi M. (1993) che definiscono come “il lavoro sociale di rete (social network) tenda ad enfatizzare le potenzialità preventive e riabilitative dei legami interpersonali e a valorizzare le risorse che i singoli, i gruppi e le comunità possiedono”.

Mettersi in rete rispetto al concetto di lavoro di rete può voler dire avere intuito che un problema è fatto da molti aspetti diversi che si rifanno alla complessità dell’individuo e che per prenderlo in carico non si può far altro che affrontare il problema dalle sue varie angolazioni.

Il lavoro sociale di rete è quindi quello che si riferisce all’interconnessione tra più persone. Potremmo affermare che i nodi della “rete” sono le singole persone o le persone e le organizzazioni cui fanno riferimento.

Ma quali sono gli elementi che caratterizzano le reti sociali in questo primo livello? Quali quelli che ci consentono di comprenderne le peculiarità?

Senza avere la pretesa di approfondire tutti gli aspetti connessi a questa tematica, nelle pagine che seguono, vorremmo tentare di fornire degli stimoli, utili ad una maggiore comprensione delle caratteristiche che identificano una rete sociale.

A tal proposito ci sembra interessante riportare il contributo tratto da *Anima-zione Sociale*, 5,1994, che offre quello che viene definito “Piccolo vocabolario della rete sociale”.

Dai termini illustrati in questo “vocabolario” potremmo dedurre sia le tipologie delle reti sociali che le variabili interazionali e strutturali che le caratterizzano.

Piccolo vocabolario della rete sociale

Alcuni concetti e alcune variabili possono aiutarci a meglio comprendere le peculiarità delle reti sociali anche se i linguaggi non sono univoci.

Rete primaria

Il primo livello della nostra rete è costituito solitamente dalla famiglia: sono i membri della famiglia che offrono il sostegno emotivo e consigli ed informazioni quando abbiamo dei problemi interpersonali.

Il rapporto con la famiglia e la famiglia stessa fanno parte di quel genere di rapporti che non ci possiamo “scegliere”, ma che spesso non possono essere evitati.

Oltre al gruppo familiare, anche gli amici fanno parte della rete. Le relazioni amicali della rete vengono scelte liberamente. Le reti primarie sono caratterizzate da contenuti di affettività e/o affinità rispetto al soggetto e svolgono una funzione protettiva e di sostegno e sviluppo dell’identità.

Rete secondaria formale

La rete secondaria formale comprende le istituzioni che sono state create per assicurare determinati servizi alle persone. A differenza delle reti primarie, in quelle secondarie formali i rapporti sono di tipo asimmetrico e il contenuto è di tipo professionale.

Rete secondaria informale

Comprende le associazioni, le organizzazioni di volontariato, i gruppi che si sono sviluppati per far fronte a determinati bisogni delle persone.

Nell'analizzare la rete sociale si possono utilizzare sia variabili interazionali, che riguardano cioè l'intensità delle relazioni ed il significato che rivestono per la persona, che variabili strutturali, relative cioè alle forme ed alle caratteristiche strutturali della rete.

Plessità

Aree di contenuto delle relazioni (amicizia, lavoro, parentela, vicinato). Una relazione viene definita uniplex se riguarda una sola area di contenuto (ad esempio una relazione basata sul comune interesse per una attività sportiva) oppure multiplex se riguarda più aree, come nel caso in cui il vicino di casa è anche amico, il collega di lavoro è anche parente, ecc.

Simmetria

Indica se la relazione è reciprocamente condivisa e non monodirezionale. Tizio può essere considerato un amico prezioso di Caio, ma potrebbe essere non altrettanto da parte di Tizio per quanto riguarda Caio.

Altri elementi che distinguono e qualificano le relazioni sono i concetti di intensità, intimità e durata. Va ricordato in questo senso l'interessante contributo di Granovetter (1973) il quale nell'introdurre il concetto di forza di un legame (data dall'ammontare di tempo, coinvolgimento emotivo, intimità e scambio), evidenzia come, nonostante ognuna di queste variabili possa essere indipendente dalle altre, in realtà esista una correlazione per cui più forte è il legame tra due persone, maggiore sarà il coinvolgimento affettivo, il tempo trascorso insieme, ecc.

Esistono in ogni modo legami di minore forza ma ugualmente importanti per il soggetto soprattutto per quanto riguarda l'offerta di supporti materiali, informazioni, risorse pratiche.

Ad esempio le reti cosiddette "di secondo livello", ovvero le reti sociali che ciascun membro della rete a sua volta possiede (gli amici degli amici), rappresentano dei legami deboli potenzialmente attivabili, particolarmente utili in situazioni come la ricerca di un lavoro, di una casa, di nuove amicizie.

Omogeneità ed eterogeneità

Alcune reti risultano omogenee perché composte ad esempio prevalentemente da giovani, da anziani, da donne, da persone dello stesso status sociale; altre risultano invece eterogenee rispetto a queste variabili.

Densità

Il numero di relazioni diadiche, di relazioni tra coppie di punti della rete.

Cluster

Segmenti di rete con densità particolarmente elevata, gruppi di persone particolarmente ricchi di reciproche connessioni tra loro.

Ad esempio, una persona che si trasferisce da una città ad un'altra può conservare un proprio cluster di persone nella città precedente: queste persone si conoscono e si frequentano tra loro ma difficilmente frequentano o conoscono le persone della nuova rete.

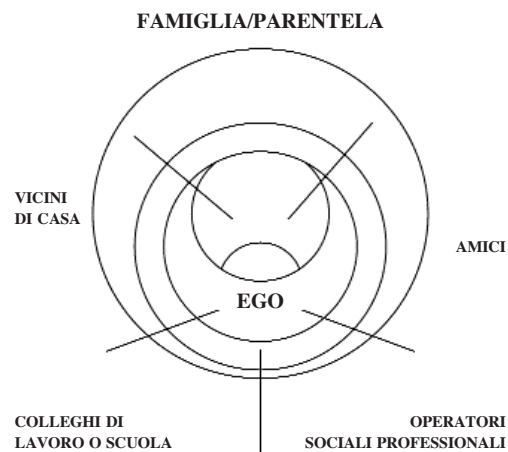
Molte aree possono essere inattive ma potenzialmente accessibili e quindi attivabili a seconda dei problemi, dei bisogni e dei cambiamenti che possono avvenire (tratto da *Animazione Sociale*, 5,1994).

Una volta comprese, a livello teorico, quali possono essere le caratteristiche di una rete sociale possiamo passare alla "pratica" cercando di esplorare quale siano i confini della nostra "risorsa rete". Lo schema riportato alla pagina seguente ci offre un "modello" semplificato per riuscire nel nostro intento.

Mappatura della rete sociale

La rete sociale ha la funzione di offrire e scambiare risorse di tipo affettivo-emotivo, materiale, informativo. Saper leggere la rete sociale di un individuo o un'organizzazione, diviene un passaggio indispensabile per comprendere le risorse che circondano un "nodo" e conoscere l'entità e qualità di quelle disponibili, attivabili o da creare ex novo.

La mappatura delle reti è uno strumento che, nell'ottica di comprendere meglio e più concretamente che cosa sia una rete, ci consente di "mettere nero su bianco" la nostra rete personale.



Riferendoci all'immagine soprastante, potremmo considerare noi stessi come il "nodo principale" della rete disegnata (Io). Ogni spicchio dello schema rappresenterà un insieme di persone che hanno un'influenza significativa per la nostra vita. I parenti, gli amici, i vicini, i colleghi e gli operatori sociali professionali. Per ogni settore scriveremo i nomi delle persone che vi sono inserite partendo da quelle più importanti per noi (che segneremo nel cerchio più prossimo a quello centrale) per arrivare a quelle meno influenti in ogni settore individuato. Dopo aver esaurito tutti gli spazi presenti sullo schema, passeremo ad unire con delle linee tutte quelle persone che si conoscono personalmente. Avremo così dato vita alla nostra rete.

Questo schema, tratto da Maguire (1985), può essere ampliato a nostro piacimento per avere così un'immagine della nostra rete personale sempre più dettagliata e puntuale.

Le deduzioni che si possono trarre da un simile esercizio sono le più varie.

"Leggendo" la nostra rete possiamo, infatti, dedurne le caratteristiche di cui abbiamo trattato in precedenza come la complessità, l'omogeneità o eterogeneità, la solidità...ecc., cercare di rafforzare i legami laddove se ne presenti la necessità o, semplicemente, ottenere un quadro di riferimento nella rilevazione dei punti di forza e di quelli di debolezza delle nostre relazioni sociali.

L'ANALISI INTERORGANIZZATIVA

Passiamo ora ad un secondo livello della lettura del concetto di rete.

Questo livello, definito come il filone dell'analisi interorganizzativa, non guarda più ai rapporti tra singole persone, ma all'insieme di relazioni che definiscono un gruppo di organizzazioni.

Come già accennato precedentemente il lavoro di rete e l'analisi interorganizzativa sono due concetti altamente collegati tra loro, se non addirittura preliminari l'uno per l'altro, ed ogni tentativo di separazione è ai soli fini teorici.

A mutare è semplicemente l'angolazione da cui si osservano i due fenomeni. Mentre per il lavoro di rete ad essere analizzato è il livello "micro", quello dei rapporti tra le singole persone e tra le persone e le organizzazioni, nel filone dell'analisi interorganizzativa ad essere osservato è il macrosistema, cioè l'insieme dei legami tra le diverse realtà a cui le singole persone si riferiscono.

"L'organizzazione a rete dei servizi è costituita, semplicemente, da un insieme di organizzazioni, di servizi pubblici e privati, di gruppi di volontariato, ecc., caratterizzato da un fitto intreccio di scambi, connessioni e interdipendenze. L'oggetto di scambio può essere rappresentato da informazioni (consulenza, formazione), credibilità e visibilità sociale" (*cit. da Pollo M., 1994*).

Come indica Francescato (1993) "La maggior parte dei contributi teorici e metodologici dell'analisi interorganizzativa proviene da ricerche compiute nel campo delle cosiddette organizzazioni non profit; notiamo, infatti, che è nel campo delle politiche pubbliche che l'analisi interorganizzativa non solo muove

i suoi primi passi ma raggiunge anche i risultati più significativi. Il motivo di fondo è abbastanza intuitivo: la realizzazione delle politiche pubbliche, nel campo della sanità come dell'istruzione o dell'occupazione, richiede un operare congiunto e una parziale convergenza di più organizzazioni aventi "missioni", scopi, natura giuridica, competenze e ambiti d'intervento ampiamente diversificati.

I risultati che ottiene una politica pubblica dipendono solo in parte dagli obiettivi posti dal decisore pubblico e dalle risorse messe a disposizione; una parte consistente dipende, invece, dai comportamenti che le diverse organizzazioni mettono in atto in uno specifico campo e dal tipo di scambi che tra queste intercorrono".

L'analisi interorganizzativa, quindi, parte dall'assunto fondamentale che due o più organizzazioni siano tra loro collegate da relazioni di scambio. Lo scambio è inteso come il passaggio di risorse dall'uno all'altro dei protagonisti al fine di ottenere un risultato vantaggioso per entrambi.

Come detto sopra le risorse possono essere varie e non strettamente ricondotte a quelle di natura economica o materiale, ma anche immateriale.

Mettersi in rete rispetto all'analisi interorganizzativa può significare rendersi conto che ogni entità organizzativa può essere in possesso di quelle risorse non possedute da altre organizzazioni, ma indispensabili nel raggiungimento di un obiettivo comune.

Per esempio un'organizzazione di volontariato potrebbe non avere la capacità di portare avanti una qualche attività o aspetto di quest'ultima perché specializzata, a livello funzionale, in altro.

Il "network" che ne deriva, cioè l'intreccio di relazioni tra i fattori dello scambio è codificato da elementi formali quali accordi ed intese (a sua volta supportati da leggi che ne stanno alla base); ma non solo. È impossibile, infatti, comprendere la natura di questi scambi se non tentiamo di analizzare e attribuire il giusto valore alle dinamiche relazionali, alle competenze sociali, all'effettiva volontà di lavoro comune... che sottendono all'organizzazione stessa.

Nelle pagine successive tenteremo di analizzare questi due livelli: quello che potremmo definire "dell'esplicito", cioè di tutto ciò che è scritto, chiaro, oggettivo e quello "dell'implicito" includendo, con questo termine, tutte quelle condizioni preliminari, non codificate da elementi scritti, che favoriscono la possibilità per un'organizzazione di mettersi in rete con altre.

La formalizzazione delle intese

Partiamo dal presupposto che alla base della formalizzazione degli accordi tra organizzazioni esiste una cultura legislativa che si va progressivamente modificando.

Tale nuova ottica, infatti, favorisce l'istaurarsi di legami sempre più stretti tra i diversi attori.

La stessa Pubblica Amministrazione ha smesso di incarnare il ruolo di “dispensatrice di fondi” che un tempo erano distribuiti “a pioggia” sul territorio, per assumere una certa funzione di indirizzo e controllo alla volta dei soggetti privati che non assumono solo il ruolo più operativo di “gestori”, ma partecipano attivamente anche alla fase progettuale.

La “Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali”, n. 328/00, offre la conferma di quanto appena detto:

Art. 1 comma 3: “Gli enti locali, le regioni e lo Stato, nell’ambito delle rispettive competenze, riconoscono e agevolano il ruolo degli organismi non lucrativi di utilità sociale, degli organismi della cooperazione, delle associazioni e degli enti di promozione sociale, delle fondazioni e degli enti di patronato, delle organizzazioni di volontariato, degli enti riconosciuti delle confessioni religiose con le quali lo Stato ha stipulato patti, accordi o intese operanti nel settore della programmazione, nella organizzazione e nella gestione del sistema integrato di interventi e servizi sociali”.

Il denominatore comune di tale provvedimento legislativo è il tentativo di adottare politiche concertative dove, sia il pubblico che il privato, concorrano alla fase progettuale, a partire dall’analisi dei bisogni per arrivare alla valutazione ex post (per un esame più accurato sul tema della progettazione vedi “Bibliografia di approfondimento”). Ciò si può evincere dall’art. 1 comma 4: “Alla gestione ed all’offerta dei servizi provvedono soggetti pubblici nonché, in qualità di soggetti attivi nella progettazione e nella realizzazione concertata degli interventi, organismi non lucrativi di utilità sociale, organismi della cooperazione, organizzazioni di volontariato, associazioni ed enti di promozione sociale, fondazioni, enti di patronato e altri soggetti privati. Il sistema integrato di interventi e servizi sociali ha tra gli scopi anche la promozione della solidarietà sociale, con la valorizzazione delle iniziative delle persone, dei nuclei familiari, delle forme di auto–aiuto e di reciprocità e della solidarietà organizzata”.

Al comma 6 del medesimo art. 1 si deduce la volontà di “inglobare” nella rete anche la cittadinanza che non ha più un ruolo passivo di “fruitore” di servizi, ma diviene soggetto attivo: “La presente legge promuove la partecipazione attiva dei cittadini, il contributo delle organizzazioni sindacali, delle associazioni sociali e di tutela degli utenti per il raggiungimento dei fini istituzionali di cui al comma 1”.

L’art. 3 definisce quali sono i principi per la programmazione degli interventi e delle risorse del sistema integrato di interventi e servizi sociali:

1. Per la realizzazione degli interventi e dei servizi sociali, in forma unitaria ed integrata, è adottato il metodo della programmazione degli interventi e delle risorse, dell’operatività per progetti, della verifica sistematica dei risultati in termini di qualità e di efficacia delle prestazioni, nonché delle valutazioni di impatto di genere.
2. I soggetti di cui all’articolo 1, comma 3, provvedono, nell’ambito delle rispettive competenze, alla programmazione degli interventi e delle risorse del sistema integrato di interventi e servizi sociali secondo i seguenti principi:

- a) coordinamento ed integrazione con gli interventi sanitari e dell'istruzione nonché con le politiche attive di formazione, di avviamento e di reinserimento al lavoro;
- b) concertazione e cooperazione tra i diversi livelli istituzionali, tra questi ed i soggetti di cui all'art. 1, comma 4, che partecipano con proprie risorse alla realizzazione della rete, le organizzazioni sindacali maggiormente rappresentative a livello nazionale nonché le aziende unità sanitarie locali per le prestazioni socio – sanitarie ad elevata integrazione sanitaria comprese nei livelli essenziali del Servizio sanitario nazionale.

Nell'operatività quotidiana sempre più spesso sentiamo “aleggiare” termini quali: patti territoriali, forum, A.T.I., accordi di programma, comitati di gestione, consulte...

Dalla legge 662/96 art. 2 comma 203 si possono ricavare interessanti informazioni riguardo alla definizione degli strumenti che consentono gli accordi tra le parti.

Questi termini rappresentano veri e propri strumenti di lavoro comune che, a livello macroscopico, prende il nome di “partnership”.

“La partnership consiste in meccanismi regolativi che consentano momenti di progettualità condivisa tra gli attori di un processo decisionale nella definizione degli obiettivi da perseguire e dei mezzi da utilizzare per il loro raggiungimento” (*cit. Costa, 2000*).

Presupposti per il lavoro interorganizzativo

Come già accennato, le organizzazioni, per poter lavorare insieme, non necessitano solo di un quadro di riferimento (legge) e di accordi formalizzati tra le parti che legittimino la propria connessione con altre realtà. Se così fosse, sarebbe tutto più semplice.

In realtà, molti programmi di lavoro comune non riescono a rispondere in modo positivo quando cerchiamo di valutarli nonostante le “carte siano tutte in regola”. È proprio questo il punto focale del nostro discorso: non è questione solo di “carte”!

Perché un'organizzazione riesca a lavorare in modo efficiente, efficace e proficuo occorre tener presenti alcuni presupposti. Alcuni di questi possono apparire scontati, ma è probabilmente questo il problema: la loro sottovalutazione.

Mettersi in discussione

Avere fiducia negli altri

Saper comunicare

Esplicitare i propri obiettivi

Lavorare per progetti
Saper gestire il potere
Sapersi coordinare

Mettersi in discussione

Questo concetto è stato presentato per primo poiché rappresenta la condizione *sine qua non* per consentire qualsiasi tipo di scambio con altre realtà.

Aprirsi alla reciprocità significa offrirsi opportunità, ma anche esporsi, essere valutati, rischiare di uscire destabilizzati da un confronto che potrebbe rivelarsi “pericoloso” per la propria coerenza interna cioè per quanto, fino a quel momento, stavamo pensando di noi.

Uscire da questa trappola e cambiare il nostro punto di vista non è cosa semplice. Significa trasformare il termine “pericolo” in “opportunità”. Opportunità di imparare, di confrontarsi, di “leggere” ciò che ci riguarda con più oggettività.

Non sono molte le organizzazioni disposte a confrontarsi veramente con altre realtà con l'intento di uscirne rafforzate, a prescindere dal tipo di impatto che avranno con differenti modelli organizzativi.

Aver fiducia negli altri

La fiducia. Ecco un elemento che cammina di pari passo con la possibilità di mettersi in discussione.

È una questione di ottica.

L'“altro” lo possiamo percepire in due modi: come quello con cui riusciremo a costruire qualcosa, l'altro competente, abile, desideroso di crescere con noi per il raggiungimento di un obiettivo comune oppure come colui che “ha sicuramente secondi fini” o che “tanto non sa fare niente e facciamo meglio da soli”.

Per un'organizzazione, lavorare in rete con altre realtà, significa dunque liberarsi da idee preconcepite e dare inizio ad una collaborazione basata su dati reali.

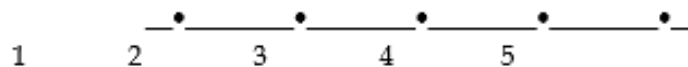
Saper comunicare

La comunicazione è uno degli elementi basilari per ogni tipo di relazione, compresa quella interorganizzativa.

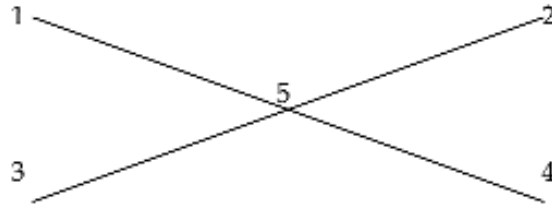
A questo livello, la possibilità di comunicare in modo efficace è strettamente collegata alla tipologia della rete di riferimento.

Distinguiamo, infatti, possibili forme di reti proprio in riferimento al flusso della comunicazione (tratto da Signorelli, 1991).

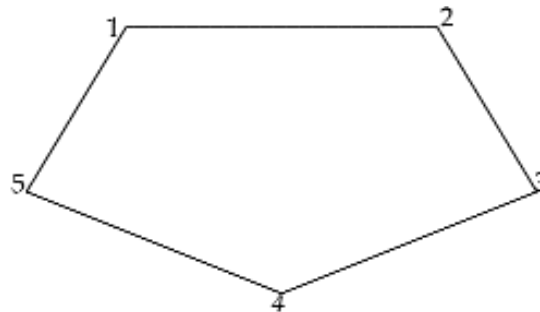
Reti a catena



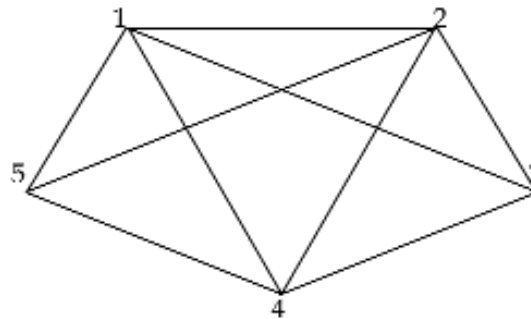
Reti a ruota



Reti circolari



Reti intercomunicanti



“Il modello intercomunicante, in cui tutti i nodi sono direttamente connessi con tutti gli altri, è il più complesso e ad alta densità; mentre quello a catena e quello circolare sono più semplici e si differenziano tra loro perché quello circolare, a parità di nodi presenta un maggior numero di connessioni; quello a ruota risulta il più semplice ed il più efficiente dei modelli giacché, a parità di connessioni con il modello circolare, in esso le relazioni sono più dirette (massimo un intermediario), mentre in quello a catena per collegare i nodi 1 con 5 sono necessari tre intermediari” (*cit. Signorelli, 1991*).

Il modello sopra presentato anche se offre un inquadramento teorico e astratto riguardo alla “morfologia” delle reti interorganizzative, rende abbastanza chiara ed intuitiva l’idea che laddove esista la possibilità di stabilire rapporti diretti tra i nodi della rete ci sia una maggiore probabilità che la comunicazione risulti più facile, immediata e fluida.

La comunicazione, infatti, elemento assai complesso di per sé, avrà maggiori possibilità di incontrare delle difficoltà quando tra l'uno e l'altro elemento del flusso comunicativo si porranno intermediari (situazione inevitabile nelle reti a catena, possibile in quelle a ruota e circolari, evitabile in quelle intercomunicanti).

Presupponendo che ci sia un rapporto diretto tra i nodi della rete (quello che abbiamo definito "senza intermediari") l'altra condizione per facilitare la comunicazione risulta la seguente: saper comunicare.

Che significa questa frase? Non basta essere coinvolti in prima persona per non incorrere in errori, fraintendimenti, omissioni, equivoci. Per saper comunicare in modo efficace occorrono delle vere e proprie competenze sia per la comunicazione interpersonale che per quella del gruppo con l'esterno.

Lodahl e Mitchell (1980) parlano di tre requisiti centrali per favorire il successo della comunicazione a livello interorganizzativo: autenticità, funzionalità e flessibilità.

Un messaggio autentico è, per gli autori, un messaggio che esprime le idee delle persone che formano la rete. Non si riduce, pertanto, ad un mero passaggio di informazioni, ma convive con la rappresentazione del gruppo stesso, con le sue caratteristiche, col suo "essere".

Un messaggio funzionale è quello che riesce a rendere "concrete le parole". Consente dunque un passaggio dal contenuto della comunicazione (significati delle parole) alla prassi (azioni).

"La flessibilità richiede che la comunicazione possa continuamente incorporare gli input provenienti dall'esperienza individuale. Una comunicazione, intesa come veicolo d'innovazione, non può per definizione che essere aperta e flessibile nel senso di offrirsi continuamente come canale per l'identificazione di nuovi problemi, la trasmissione di nuove conoscenze e la sintesi di nuove soluzioni. L'elemento su tutti più decisivo per rendere flessibile la comunicazione è la moltiplicazione di idee e punti di vista che convergono nel processo comunicativo" (cit. Fazzi L., 1995).

Esplicitare i propri obiettivi

Quando due o più organizzazioni entrano in contatto tra loro le differenze che si possono riscontrare tra l'una e l'altra di queste possono essere molto significative. Diversa può essere la mission come anche la cultura di riferimento od il modo di lavorare a livello operativo.

Le differenze, così importanti perché stimolatrici di conoscenza e di confronto tra le parti possono però creare dei problemi quando non prese correttamente in considerazione.

Esplicitare i propri obiettivi è fondamentale per far sì che questo non accada. Se l'associazione X, per esempio, cerca di portare avanti un progetto di reinserimento di persone svantaggiate ed il suo obiettivo è quello di trovare lavoro ad alcune di loro, mentre l'aspirazione dell'associazione Y è quella di intraprendere lo stesso progetto ma con l'obiettivo di aumentare la propria credibilità sociale, è immediato pensare che le due realtà difficilmente riusciranno a lavorare insieme.

La prima, infatti, lavorerà per l'utenza la seconda per il rafforzamento della propria immagine. I due obiettivi non coinciderebbero affatto.

Definire degli obiettivi comuni è quindi uno degli elementi indispensabili per lavorare insieme. Fare ciò permetterà non solo di superare con successo le difficoltà scaturite dalla diversità propria di ciascuna realtà organizzativa, ma di cominciare ad apprezzare tali diversità come validi altri punti di vista da tenere in considerazione.

Lavorare per progetti

Con il termine "lavoro per progetti" non vogliamo tanto intendere una forma di operatività che si collega necessariamente ad un bando specifico, quanto piuttosto riferirci ad una *forma mentis* che è indispensabile avere soprattutto se vogliamo intraprendere un tipo di lavoro che sia in comune tra tante realtà.

Lavorare seguendo un progetto significa precisare quali saranno i nostri "pacemaker", quali i punti di forza e quelli di debolezza, quali i tempi e quali i modi... Una forma di semplificazione che consentirà di circoscrivere il campo d'azione e di partire così da un denominatore comune che sia il più possibile chiaro e condiviso.

Partendo da queste premesse è facile comprendere meglio le varie definizioni che sono state date al termine progettazione: (tratto da Atzei, 2002).

- 1) Processo per conoscere dei bisogni (territoriali, sociali, di un target group...) e per definire i criteri e le pratiche con le quali si vuole dare risposte.
- 2) Attività di organizzazione delle informazioni, analisi di bisogni, identificazione di problemi, formulazione di modelli, valutazioni e decisioni, ottimizzazione di parametri.
- 3) Momento di passaggio tra sogno, desiderio, azione trasformativa/intenzionale
- 4) Attività cognitiva di sistematizzazione di ipotesi, intuizioni, connessioni in sequenze logiche.
- 5) Strumento di comunicazione.

La progettazione quindi può essere intesa come lo strumento privilegiato del lavoro in rete poiché consente di chiarire quali sono gli obiettivi, le risorse, i tempi e i modi dell'azione comune.

Più nel dettaglio:

La tecnica di progettazione è una competenza finalizzata alla stesura di un progetto d'intervento che sia:

- ***Chiaramente comprensibile***

Chi legge il progetto deve poterlo comprendere in modo non ambiguo, attraverso un linguaggio ed una terminologia condivisa.

- *Completo*
Il progetto deve essere analitico, sviluppando ogni aspetto in tutti i suoi dettagli necessari.
- *Definito*
Il progetto deve esprimere con molta precisione i propri confini in termini d'ambiti d'intervento, tempi di realizzazione, risorse da impiegare.
- *Fattibile*
Il progetto deve chiarire in modo convincente tutti i presupposti che ne garantiranno l'effettiva realizzazione.
- *Valutabile*
Il progetto deve poter essere valutato, ed eventualmente confrontato con altri progetti analoghi.
- *Verificabile*
Il progetto deve contenere tutti gli elementi che consentiranno sia agli attuatori che agli eventuali finanziatori di verificarne l'esito.

Sapersi coordinare e saper gestire il potere

“Possiamo dire che delle organizzazioni sono coordinate tra loro quando i reciproci programmi e attività sono connessi tra loro in modo efficace” (*cit. Francescato, Leone, Traversi, 1993*).

Il tentativo di connettersi gli uni con gli altri, per portare avanti un progetto comune, può provocare un'alterazione degli equilibri di potere e questo va considerato.

Il potere di un'organizzazione si potrebbe considerare come la capacità di questa di influenzare altre persone o altri gruppi.

Nel lavoro di rete tra organizzazioni, la difficoltà dello stabilire ruoli e funzioni precise può creare problemi e confusioni nel capire quali sono i limiti e quali le possibilità di ciascun nodo.

Generalmente il potere è associato ad aspetti di dominio, sfruttamento, prevaricazione. Vorremmo qui allontanarci dal senso comune che si dà a questo termine per indirizzarci invece verso la percezione dei suoi aspetti positivi.

Perché pensiamo che un'organizzazione sia tanto protettiva nei confronti della possibilità di essere “usurpata” del suo potere? Non tanto perché attraverso di esso può primeggiare con una sorta di piacere narcisistico sulle realtà circostanti, quanto perché il potere è collegato con la possibilità di affermare la propria esistenza, di esercitare una propria volontà.

“Significa assumersi la responsabilità di scegliere, di decidere, di accettare o di rifiutare, di dire di sì o di no. Quindi il potere serve, anzi è indispensabile per la sopravvivenza stessa di individui e di comunità” (*cit. Martini e Sequi, 1988*).

Avere potere ci mette di fronte a delle responsabilità.

Nelle reti interorganizzative non è così semplice stabilire chi e quanti stanno al centro. Questo dipende, infatti, da vari elementi quali il tipo di progetto che si sta sviluppando, la storia di ciascun'organizzazione, i vincoli di tipo legislativo ecc...

Il ruolo del coordinatore, o dei coordinatori, diviene quantomai delicato poiché la sua funzione, come quella propria di un direttore d'orchestra, deve essere quella di rispettare le singole autonomie, ma di favorire contemporaneamente lo scambio tra le parti. In un'ottica di gestione del potere, questo non è semplice. Probabilmente non è vero, infatti, che uno dei poli ha più potere rispetto agli altri, ma certamente lo possiede ad un livello diverso.

Così come per le singole persone, potremmo pensare alle singole organizzazioni come a nuclei capaci di produrre cambiamenti, ciascuna ad un livello diverso dalle altre.

Come afferma Francescato (1993), il coordinatore sarà colui che, partendo dal riconoscimento di questo presupposto di base, potrà far forza su precisi elementi che favoriranno la sinergia tra le diverse realtà organizzative.

Tali elementi sono:

- La formazione
- Il porsi obiettivi piccoli e raggiungibili
- L'essere flessibili e disposti a rinegoziare
- Il concedersi spazi concreti di scambio tra le parti

La formazione

“Una strategia della formazione finalizzata al potenziamento di sinergie nella rete è quella basata sul rafforzamento dell'identità professionale dei singoli e, parallelamente sullo sviluppo della multidisciplinarietà.

Facendo una sommaria distinzione tra attività formative di tipo inter e intradisciplinare, osserviamo che entrambe possono essere concepite come elementi interessanti per il rafforzamento del coordinamento nelle reti interorganizzative.

Attività formative interdisciplinari attivate e/o rivolte a operatori che intervengono in pezzi dello stesso processo di lavoro o nello stesso progetto sono assai utili per la chiarificazione di linguaggi, strategie e obiettivi comuni per un reciproco ampliamento dei modelli interpretativi dei fenomeni attinenti alle diverse discipline.

Così pure, attività formative rivolte ad una singola professione giocano su quella che abbiamo definito appartenenza professionale e favoriscono un reciproco arricchimento dovuto ai diversi campi di intervento – piuttosto che alle diverse discipline – in cui operano le persone” (*cit. Francescato, 1993*).

La formazione, quindi, può “fornire un campo” che consenta l'elaborazione di una cultura comune. Certo è, che la sua funzione non può essere altro che supportiva o facilitante rispetto a questa possibilità, ma mai garante sul buon esito del tentativo intrapreso.

Il porsi obiettivi piccoli e raggiungibili

“Si rinuncia all’onnipotenza e si opta per strategie dei piccoli passi, degli obiettivi visibili, dei risultati parziali ma percepibili, tali da rendere i soggetti sì consapevoli dei limiti, ma anche delle proprie capacità e, quindi, di sentirsi più potenti” (cit. Francescato, 1993).

Il concedersi spazi concreti di scambio tra le parti

“Esistono degli spazi neutri in cui i soggetti appartenenti a diverse organizzazioni possono incontrarsi, confrontarsi, scoprire obiettivi e appartenenze comuni e sperimentare la possibilità di interventi e di operatività integrata” (cit. Francescato, 1993).

Un esempio molto calzante è quello appena citato della formazione.

L’essere flessibili e disposti a rinegoziare

Cercare di adottare logiche poco deterministiche senza il ricorso a “disegni predefiniti, chiusi e conclusi al loro nascere ma, piuttosto, *concedersi* spazi di verifica, aggiustamenti e riprogettazione lungo il percorso” (cit. Francescato, 1993).

DALLA TEORIA ALLA PRATICA

Possibili domande per la costruzione di una rete territoriale

A) *CONOSCENZA DELLE ORGANIZZAZIONI/GRUPPI PRESENTI NEL TERRITORIO*

- Quali e quante sono le organizzazioni presenti nel mio territorio?
- Che tipo di risorse hanno a disposizione? (umane/economiche)
- Su quali problemi/emergenze intervengono?
- Le problematiche sulle quali si focalizzano gli interventi/azioni rispondono ai reali bisogni della collettività?

B) *LIVELLO DI COSTITUZIONE DI UNA RETE TERRITORIALE*

- Per un problema specifico (singolo caso utente/problema più ampio)?
- Per intervenire sulle emergenze principali di una realtà territoriale?
- Per creare collegamenti e scambi di esperienze tra le organizzazioni del territorio?
- Per garantire un “continuum” di presa in carico del problema?
- Per sviluppare la cultura della comunità su un problema?
- Per creare servizi o iniziative nuove?

Rispondere a queste domande può contribuire alla costruzione di un quadro d’insieme che aiuti a definire il numero e la tipologia delle organizzazioni presenti sul territorio, le loro potenzialità e l’analisi dei bisogni della comunità.

Potrà, inoltre, aiutarci a chiarire per quale specifico obiettivo si vuole costruire una rete territoriale; circoscrivendo quelle che sono le “nostre intenzioni” rischieremo, in maniera minore, di cadere in fin troppo semplici sovrapposizioni o problematiche legate ad una scarsa chiarezza di intenti.

Gli strumenti per la formalizzazione delle intese

Di seguito presentiamo alcune delle convenzioni che rendono possibile il lavoro tra più realtà organizzative. Tali accordi sono citati nell'art. 2 comma 203 della legge del 23 dicembre 1996, n. 662 "Misure di razionalizzazione della finanza pubblica".

- a) "*Programmazione negoziata*", come tale intendendosi la regolamentazione concordata tra soggetti pubblici o tra il soggetto pubblico competente e la parte o le parti pubbliche o private per l'attuazione di interventi diversi, riferiti ad un'unica finalità di sviluppo, che richiedono una valutazione complessiva delle attività di competenza;
- b) "*Intesa istituzionale di programma*", come tale intendendosi l'accordo tra amministrazione centrale, regionale o delle province autonome con cui tali soggetti si impegnano a collaborare sulla base di una ricognizione programmatica delle risorse finanziarie disponibili, dei soggetti interessati e delle procedure amministrative occorrenti, per la realizzazione di un piano pluriennale di interventi d'interesse comune o funzionalmente collegati;
- c) "*Accordo di programma quadro*", come tale intendendosi l'accordo con enti locali ed altri soggetti pubblici e privati promosso dagli organismi di cui alla lettera b), in attuazione di una intesa istituzionale di programma per la definizione di un programma esecutivo di interventi di interesse comune o funzionalmente collegati. L'accordo di programma quadro indica in particolare: 1) le attività e gli interventi da realizzare, con i relativi tempi e modalità di attuazione e con i termini ridotti per gli adempimenti procedurali; 2) i soggetti responsabili dell'attuazione delle singole attività ed interventi; 3) gli eventuali accordi di programma ai sensi dell'articolo 27 della legge 8 giugno 1990, n. 142; 4) le eventuali conferenze di servizi o convenzioni necessarie per l'attuazione dell'accordo; 5) gli impegni di ciascun soggetto, nonché del soggetto cui competono poteri sostitutivi in caso di inerzie, ritardi o inadempienze; 6) i procedimenti di conciliazione o definizione di conflitti tra i soggetti partecipanti all'accordo; 7) le risorse finanziarie occorrenti per le diverse tipologie d'intervento, a valere sugli stanziamenti pubblici o anche reperite tramite finanziamenti privati; 8) le procedure ed i soggetti responsabili per il monitoraggio e la verifica dei risultati. L'accordo di programma quadro è vincolante per tutti i soggetti che vi partecipano. I controlli sugli atti e sulle attività posti in essere in attuazione dell'accordo di programma quadro sono in ogni caso successivi. Limitatamente alle aree di cui alla lettera f), gli atti di esecuzione dell'accordo di programma quadro possono derogare alla norme ordinarie di amministrazione e contabilità, salve restando le esigenze di concorrenzialità e trasparenza e nel rispetto della normativa comunitaria in materia di appalti, di ambiente e di valutazione di impatto ambientale. Limitatamente alle predette aree di cui alla lettera f), determinazioni congiunte adottate dai soggetti pubblici interes-

sati territorialmente e per competenza istituzionale in materia urbanistica possono comportare gli effetti di variazione degli strumenti urbanistici già previsti dall'articolo 27, commi 4 e 5, della legge 8 giugno 1990, n. 142;

- d) *“Patto territoriale”*, come tale intendendosi l'accordo, promosso da enti locali, parti sociali, o da altri soggetti pubblici o privati con i contenuti di cui alla lettera c), relativo all'attuazione di un programma di interventi caratterizzato da specifici obiettivi di promozione dello sviluppo locale;
- e) *“Contratto di programma”*, come tale intendendosi il contratto stipulato tra l'amministrazione statale competente, grandi imprese, consorzi di medie e piccole imprese e rappresentanze di distretti industriali per la realizzazione di interventi oggetto di programmazione negoziata;
- f) *“Contratto di area”*, come tale intendendosi lo strumento operativo, concordato tra le amministrazioni, anche locali, rappresentanze dei lavoratori e dei datori di lavoro, nonché eventuali altri soggetti interessati, per la realizzazione di azioni finalizzate ad accelerare lo sviluppo e la creazione di una nuova occupazione in territori circoscritti, nell'ambito delle aree di crisi indicate dal Presidente del Consiglio dei ministri, su proposta del Ministro del bilancio e della programmazione economica e sentito il parere delle competenti Commissioni parlamentari, che si pronunciano entro quindici giorni dalla richiesta, e delle aree di sviluppo industriale e dei nuclei di industrializzazione situati nei territori di cui all'obiettivo 1 del Regolamento CEE n. 2052/88, nonché delle aree industrializzate realizzate a norma dell'articolo 32 della legge 14 maggio 1981, n. 219, che presentino requisiti di più rapida attivazione di investimenti di disponibilità di aree attrezzate e di risorse private o derivanti da interventi normativi. Anche nell'ambito dei contratti d'area dovranno essere garantiti ai lavoratori i trattamenti retribuitivi previsti dall'articolo 6, comma 9, lettera c), del decreto-legge 9 ottobre 1989, n. 338, convertito, con modificazioni, dalla legge 7 dicembre 1989, n. 389.

Conclusioni

La classica metafora della rete (quella del pescatore e del contadino) ritorna di nuovo.

Rete-protezione o rete-intrappolamento? Rete come moda temporanea o rete come prassi di lavoro che si va sempre più consolidando?

Preferiamo essere positivi e, pur tenendo presenti tutti i problemi annessi e connessi, considerare il lavoro di rete, sia a livello interpersonale sia a quello interorganizzativo, come un'enorme opportunità.

Non tanto un mezzo per risolvere problemi contingenti, trovare soluzioni ad *hoc* per quanto efficaci esse siano, ma soprattutto un modo per mettere in atto una filosofia di vita che coinvolga tutti: individui, gruppi e società.

CONCLUSIONI

di Domenico Ricca
Presidente della Federazione
SCS/CNOS - *Salesiani per il sociale*

Mi è stato chiesto di scrivere alcune note a modo di conclusione di questo libro che registra lo sviluppo del progetto “Educare al tempo della complessità”, messo in campo fin dal 2008 dalla Federazione SCS /CNOS, Salesiani per il sociale... come risposta all’appello del nostro Superiore Don Pascual Chavez a tutte le comunità educative per un impegno rinnovato nelle nuove frontiere delle povertà giovanili. Sono più che cosciente che sarebbe un’impresa ardua, una “missione quasi impossibile” se le poche pagine conclusive pretendessero di elaborare una sintesi di un lavoro articolato, “complesso” svolto in un anno e mezzo, segnato dall’impegno sul territorio nazionale di Associazioni e mondo salesiano (le Ispettorie) in percorsi formativi pur così diversi, con un’unica passione educativa che li alimenta. Il tutto confluente, in modo egregio e soddisfacente, nel seminario di conclusione che si è celebrato a Roma, 11-13 febbraio, ampiamente documentato nel testo.

Come si afferma nell’introduzione, questo testo ha la pretesa – qualche volta osare fa bene – di rappresentare quella risposta concreta che lancia messaggi di speranza a tutti gli educatori scoraggiati a volte, forse troppe, dalle condizioni critiche e faticose in cui oggi la passione educativa è sfidata a doversi spendere. Fatica che si potrebbe tradurre in “dimissione delle responsabilità e dei compiti educativi, a partire dalla famiglia, ma senza escludere anche chi, come i Salesiani, consacra la vita all’educazione amorevole dei giovani”. Questa rischia di essere la fotografia, scattata un po’ di fretta, mossa, magari troppo esposta, del senso di emergenza nell’accompagnamento dei giovani verso la vita adulta.

Tutto questo per dire che è un libro che non si può riassumere, che va letto, approfondito e forse anche studiato. Almeno così mi è sembrato per rimanere fedeli oltretutto alla chiave della complessità che non accetta scorciatoie e semplificazioni.

Per non sottrarmi al compito mi paiono importanti due operazioni a mo’ di conclusione. La prima è quella del ringraziamento, non formale, cordiale e sentito a quanti hanno reso possibile questo tragitto lungo e articolato. Grazie a quanti hanno creduto alla nostra scommessa, ci hanno preso sul serio, ci hanno – come si dice da noi – messo l’anima perché fosse vera ed autentica. I nomi e gruppi sono tanti... tutti quelli che trovate nel libro, con i loro interventi al seminario, con la loro operosità sui territori. Credo, però, di non far torto a nessuno se un grazie particolare va ai tutor del progetto nonché curatori di questo libro di conclusione: Francesca Busnelli e Giancarlo Corsi. Le parole in più sono superflue, a quell’unica che mi vien da dire: grazie di cuore.

La seconda operazione è più difficile ed ha la pretesa dell'utopia legata alla concretezza.

Per spiegarmi mi riferisco all'elaborato che i gruppi partecipanti al seminario hanno prodotto nell'ultima loro sessione di lavoro. La trovate qui sotto. Le tre diverse aree geografiche dell'Italia salesiana hanno provato a far emergere alcune aree prioritarie di impegno degli educatori, le sfide che per gli addetti ai lavori probabilmente non sono nuove, ma come ce le hanno rappresentate quel pomeriggio-sera di febbraio ci hanno fatto capire che devono essere affrontate con nuovi occhi. La scheda frutto del lavoro dei gruppi evidenzia la prospettiva e apre delle piste di lavoro per il futuro. Le novità di alcune azioni proposte sono collegate da un filo rosso che richiama la necessità di lavoro comune, di intercambio, di costruzione di idee tra mondi diversi.

La famiglia il primo asse che attraversa tutte le aree geografiche, evidenzia come nel mondo salesiano si sia colto l'attualità e la pregnanza del messaggio del Papa Benedetto XVI ai capitolari.¹

“Nell'educazione dei giovani è estremamente importante che la famiglia sia un soggetto attivo. Essa è spesso volte in difficoltà nell'affrontare le sfide dell'educazione; tante volte è incapace di offrire il suo specifico apporto, oppure è assente. La predilezione e l'impegno a favore dei giovani, che sono caratteristica del carisma di Don Bosco, devono tradursi in un pari impegno per il coinvolgimento e la formazione delle famiglie. La vostra pastorale giovanile quindi deve aprirsi decisamente alla pastorale familiare. Curare le famiglie non è sottrarre forze al lavoro per i giovani, anzi è renderlo più duraturo e più efficace. Vi incoraggio perciò ad approfondire le forme di questo impegno, su cui già vi siete incamminati; ciò tornerà anche a vantaggio dell'educazione ed evangelizzazione dei giovani”.

L'impegno della Federazione per formare ragazzi e famiglie in una profonda interazione è documentato da progetti, interventi, investimenti a chi su quel settore si è voluto cimentare.

L'area di intervento per i **ragazzi immigrati** vede il mondo salesiano uscire da timidi tentativi di approccio per passare, come dicevo nel libro dell'anno scorso,² ad una fase due: il consolidamento dell'esperienza educativa a fianco di ragazzi e famiglie straniere, il passaggio dall'emergenza alla progettualità segnata da interventi costanti e quotidiana. La pastorale degli immigrati come costante della pastorale ordinaria dei salesiani in Italia.

Altro titolo che raccoglie la mia attenzione: **educatori e responsabilità civile**. Oggi parlare di responsabilità nella società civile non è per nulla fuori luogo. È come “sparare sulla croce rossa” se si guarda alle vicende non solo nel nostro paese. La dimissione di responsabilità sembra d'attualità nelle funzioni educative

¹ BENEDETTO XVI, *Discorso ai Partecipanti Al Capitolo Generale Della Società Salesiana Di San Giovanni Bosco (Salesiani)*, Roma 31 Marzo 2008.

² MAURIZIO AMBROSINI (a cura), *Né stranieri, né ospiti: cittadini del futuro. Report del progetto “accorciamo le distanze”*, Roma 2009.

(famiglia, scuola...), nel governo della *polis*, tutti impegnati a non essere da meno di quegli operatori del mercato e della finanza, con quella malaugurata crisi che ha colpito in modo particolare la ricca società occidentale.

So molto bene che la presenza dell'altro che invoca la mia responsabilità è anche la cifra della nostra scelta di fede. Ma a volte non basta. Bisogna ridirsela, ridisegnarla per il tempo presente. Il seminario dei nostri soci di autunno vorrà essere lo spazio per ridire parole antiche, con il sapore e la speranza del futuro, per non soccombere di troppa concretezza, o meglio, di faciloneria nel fare senza capire. Abbiamo bisogno di sapere se quando diciamo: giustizia, solidarietà, impegno civile, partecipazione, democrazia, educazione... pastorale parliamo le stesse parole. Quando le cose sono troppo scontate è allora che rischiano di perdere di senso.

In un progetto, seminario, libro sulla **formazione** non poteva mancare che gli educatori non vi si soffermassero. Una "formazione unitaria ed omogenea di insegnanti ed operatori, che crei educatori qualificati e qualificanti, che in collaborazione con le altre agenzie del territorio abiliti gli operatori a leggere il disagio diffuso e attivi un processo di cambiamento per sensibilizzare alla rete". Una formazione supportata da una comunicazione tempestiva, puntuale e precisa: solo conoscendo i fatti, i processi, si può giudicare. È la partenza per una fruttuosa azione educativa. La ricerca sui bisogni formativi che la Federazione sta portando a termine non ha la pretesa di far sapere quanto siamo bravi, vuole essere, piuttosto, lo stimolo per un avanzamento delle posizioni, per rassicurare quanti ci stanno dentro con fatica, ma anche con passione, e per dimostrare a chi pensa di sapere già tutto, oppure di essere troppo "grande" per imparare qualcosa, che forse è più che mai vero che la "bellezza salverà il mondo"; in quella bellezza di F. Dostoevskij nella sua opera *L'idiota* sta a buon diritto anche la conoscenza.

Infine, come si legge ancora nella scheda di chiusura, gli educatori si stanno cercando, hanno fame di **rete**, la vogliono, la cercano, ne sono convinti. E noi che li conosciamo sappiamo che non sono sprovvisti, sanno che sono trent'anni che parliamo di reti, sanno che costruirle costa tanta fatica, l'hanno provata sulla loro pelle, alcuni ci hanno già anche rinunciato. Perché se costruirle è faticoso non di meno lo è governarle. Il Terzo Settore vive di queste reti, ma con forza chiede allo stato, alla *res pubblica*, – ben ce lo ricordava Marco Revelli alla II conferenza delle Associazioni di Promozione sociale – di non scaricarci tutti i compiti... questo ci renderà solo più deboli e più poveri. I ragazzi ricordano a quanti se lo fossero scordato: **la via delle alleanze educative** sarà la nuova strada maestra in cui costruiremo i nuovi educatori fra le culture in dialogo. In queste alleanze un nota di rilievo l'assume la chiamata tra i partners, oltre le diverse agenzie presenti sul territorio, dell'Università Salesiana, dell'Ufficio della Pastorale giovanile nelle sue articolazioni territoriali e nazionali. Con l'Università salesiana il rapporto è consolidato, va rafforzato costantemente, in una logica – oso dire senza peccare di presuntuosità – di reciprocità. Con la nostra e con altre Università con cui stiamo avviando contatti, la collaborazione e lo

scambio non potranno che essere di giovamento. E il cammino che si è fatto con la Pastorale giovanile è sotto gli occhi di tutti. Entriamo a buon diritto nei progetti locali e nazionali. Forse è bene ricordarcelo sempre: “siamo tutti sulla stessa barca”.

Tutto questo e altro ancora che avete trovato nel libro – se lo avete letto e forse anche po’ studiato – non può che alimentare segni di speranza. E son convinto che, quando il nostro stare in mezzo ai giovani, la nostra pastorale che comprende anche il nostro quotidiano stare sociale fa star meglio i giovani, fa star bene anche noi. E tutto ciò non è di poco conto perché: *“Qui con voi mi trovo bene: è proprio la mia vita stare con voi”*. (Don Bosco).

NUOVI PERCORSI PER EDUCARE AL TEMPO DELLA COMPLESSITÀ

La tabella presentata di seguito raccoglie le conclusioni dei lavori di gruppo realizzati durante il citato convegno “Educare al tempo della complessità”.

Il lavoro svolto viene presentato al termine del volume in quanto sembra testimoniare quanto i contenuti presentati siano quelli che gli educatori richiedono oggi o vivono come emergenza educativa

Proviamo a dare qualche indicazione per la lettura:

Agli educatori si propone di individuare piste progettuali innovative ed integrative dell'esistente, tenendo conto delle linee orientative emerse nel percorso annuale e nel convegno finale, con una specifica attenzione ai contesti applicativi.

Il lavoro è stato infatti svolto diviso per aree geografiche ma è risultato, di fatto, un lavoro unitario: le dimensioni individuate come prioritarie sono le stesse.

LE DIMENSIONI

Le dimensioni individuate dagli operatori come fondamentali per una attenzione educativa e progettuale sono situate nella prima colonna, nella seconda colonna si provano a descrivere possibili azioni e interventi, per poi passare alla definizione degli obiettivi e ai possibili interlocutori e agenti della rete fondamentale per ogni intervento

Risulta evidente come l'attenzione alla famiglia sembra essere il primo interesse, vista giustamente come il luogo della conoscenza educativa, il luogo dello sviluppo del ragazzo che solo dopo viene “accolto” dalle altre agenzie.

Ma la famiglia è vista soprattutto come scommessa educativa per gli educatori, come primo interlocutore e per questo ciò che soprattutto viene richiesta è una formazione specifica, adeguata alla necessità non solo di conoscere i nuovi bisogni delle famiglie, ma le nuove possibilità di intervento, le forme di risposta o comunque di proposta.

La famiglia è vissuta forse come interlocutore complesso su tutto il territorio nazionale, una realtà che si apre non sempre facilmente ma con la quale è necessario dialogare.

Le altre dimensioni presenti sono quella del supporto educativo nell'accoglienza dei migranti che sembrano ancora dover essere considerati ambito di ricerca e scoperta, gli operatori chiedono sostegno nel conoscere le diversità esperienziali e culturali nell'affrontarle in modo appropriato.

Collegato a questo, la dimensione della comunicazione: come si parlano tra loro i giovani, quali i linguaggi ma soprattutto come entrarne a far parte in punta di piedi ma in un'ottica educativa?

Su tutta l'analisi trasversalmente troviamo la richiesta di formazione, una richiesta che sembra scontata e ripetitiva ma che forse può essere considerata il nodo centrale di questo lavoro: di che formazione hanno bisogno gli operatori, quali sono realmente i contenuti e quali le modalità, se la società, se i giovani sono complessi anche la formazione deve sapersi adeguare, forse lasciar fuori modelli vecchi e ripetitivi o saperli accompagnare e legare con forme nuove di aggiornamento. Gli operatori chiedono competenze, ma su cosa? Di lettura, di analisi, di risposta. Chiedono confronto e scambio non indottrinamento, chiedono una formazione di alto livello (quasi sempre la chiedono al mondo accademico come si vede dalla scheda) ma anche la possibilità di aprirsi e di lavorare con altri (Istituzioni servizi).

N.B. (I primi tre set di progetti sono stati elaborati dagli educatori del nord Italia, i tre successivi sono a cura degli educatori del centro Italia e gli ultimi tre sono degli educatori dell'Italia meridionale).

AREA: NORD/CENTRO/SUD ITALIA

DIMENSIONI	AZIONI	FINALITÀ	PARTNERS
SOSTEGNO ALLE FAMIGLIE	<ul style="list-style-type: none"> - azione formativa rivolta agli operatori ed alle famiglie (scuola per genitori) - attività progettuale: comunità alloggio per le famiglie di origine in difficoltà 	<ul style="list-style-type: none"> - sostegno alla genitorialità - abilitare gli operatori ad un intervento professionalmente competente 	<ul style="list-style-type: none"> - università - operatori ispettorati in primis - consulenti - scuole - parrocchie
FORMAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> - formazione unitaria ed omogenea di insegnanti ed operatori, che crei educatori qualificati e qualificanti - lavoro di rete, sia tra scuole che con le altre agenzie del territorio 	<ul style="list-style-type: none"> - abilitare gli operatori a leggere il disagio diffuso - attivare un processo di cambiamento per sensibilizzare alla rete 	<ul style="list-style-type: none"> - servizi del territorio - tutte le scuole che collaborano con le realtà salesiane - i progetti locali nei lavori di strada
ATTENZIONE AGLI IMMIGRATI EXTRA-EUROPEI	<ul style="list-style-type: none"> - attività di ricerca 	<ul style="list-style-type: none"> - conoscere nel territorio la realtà degli immigrati per dare una risposta adeguata 	<ul style="list-style-type: none"> - università - enti privati - scuole - associazioni del TS
ASSOCIAZIONI E COLLABORAZIONE	<p>Corso di formazione sul come lavorare in rete all'interno delle nostre realtà, e relativa apertura al territorio circostante per realizzare progetti educativi concreti.</p>	<p>Preparare i formatori, gli educatori e SDB, verso il lavoro di rete prima Interna (CEP) e poi Esterna.</p>	<p>Università Pontificia Professionisti</p>
FAMIGLIA	<p>Corso di formazione in ambito pedagogico rispetto alla mediazione familiare e alla conoscenza concreta delle nuove strutture familiari.</p>	<p>Preparare i formatori, gli educatori e SDB in ambito pedagogico e sociale, riferito alla mediazione familiare, partendo dai bisogni dei giovani.</p>	<p>Università Pontificia Professionisti</p>
COMUNICAZIONE	<p>Corso di formazione sulle comunicazioni sociali;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Come usarlo per i ragazzi • Come trattare questi mezzi (formatori) <p>Creare canale tematico YOUTUBE Creare Sito Internet.</p>	<p>Formazione educatori, formatori, animatori nel campo della comunicazione sociale, per raggiungere i ragazzi.</p>	<p>Università Pontificia</p>

<p style="text-align: center;">FAMIGLIA</p>	<p>Progetto: “FAMIGLIA: SE CISEI BATTI UN COLPO”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Formare operatori competenti che gestiscono tale progetto (famiglie tutor); ■ Creare opportunità di socializzazione per le famiglie; ■ Sensibilizzare le famiglie alle responsabilità genitoriali attraverso modalità innovative. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Università Salesiana ▲ Comuni-Assessorato ai Servizi Sociali (consultori) ▲ Associazioni locali vicine alle famiglie
<p style="text-align: center;">EDUCATORI E RESPONSABILITÀ CIVILE</p>	<p>Progetto: “E-STATE CON NOI: EDUCATORI A CONFRONTO”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Creare opportunità di confronto tra educatori a livello locale, ispettoriale, nazionale, internazionale su tematiche educative; ■ Favorire la comunicazione delle attività in rete; ■ Fare gemellaggi. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Università Pontificia ▲ Federazione SCS
<p style="text-align: center;">CHIESA</p>	<p>Progetto: “CHIESA-GIOVANI: ACCORCIAMO LE DISTANZE”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Porre i giovani al centro della Pastorale; ■ Stimolare la Pastorale Giovanile ad affrontare le problematiche giovanili. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Pastorale Giovanile ▲ Ufficio Nazionale della Pastorale Giovanile ▲ Consultorio

Presentazione



La Federazione SCS/CNOS - Salesiani per il sociale (www.federazionescs.org), fondata nel 1993, è un'associazione promossa dai Salesiani d'Italia e riconosciuta come *Associazione di Promozione Sociale di carattere nazionale* con Decreto del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali del 16/10/2002. È iscritta nella prima e seconda sezione del *Registro delle Associazioni e degli Enti che svolgono attività a favore degli immigrati* tenuto presso il Ministero della Solidarietà Sociale.

Opera nel campo dei servizi socio-educativi, della prevenzione del disagio e dell'emarginazione giovanile, della promozione e coordinamento del Servizio Civile attraverso interventi nel territorio italiano. Rappresenta l'azione sociale dei Salesiani d'Italia, congregazione religiosa fondata nella metà del 1800 da San Giovanni Bosco.

La Federazione SCS/CNOS è una struttura di tipo federativo presente sull'intero territorio nazionale attraverso una rete di servizi, operatori e volontari.

- enti federati: 70 (organizzazioni di volontariato, associazioni di promozione sociale, enti ecclesiastici civilmente riconosciuti, cooperative sociali), distribuiti su tutto il territorio nazionale;
- più di 280 dipendenti;
- più di 1.500 collaboratori volontari;
- 23 case famiglia e comunità alloggio per l'accoglienza residenziale di minori abbandonati, 20 servizi diurni per la prevenzione del disagio giovanile, 180 oratori centri/giovanili per la promozione del benessere e l'integrazione sociale di adolescenti e giovani, 6 strutture per la prevenzione e recupero dei tossicodipendenti;
- 540 sedi di servizio civile e circa 800 volontari in servizio.

La Federazione SCS/CNOS, seguendo la metodologia e la prassi educativa salesiana, intende:

- superare tutte le forme di disagio, con particolare attenzione ai minori e ai giovani;

- attuare la solidarietà sociale, la cultura del volontariato e del protagonismo giovanile;
- affermare i diritti di tutte le categorie svantaggiate specialmente dei minori e superare gli squilibri economici, sociali, territoriali e culturali;
- realizzare i diritti di cittadinanza e attuare le pari opportunità fra donne e uomini.

La Federazione SCS/CNOS cura la qualificazione e l'aggiornamento dei propri operatori e volontari (attraverso l'organizzazione di percorsi formativi e favorendo momenti di studio, riflessione e aggiornamento), sostiene e coordina l'azione dei singoli enti federati e dei loro servizi, progetta ed attua in coordinamento con i propri enti azioni socio-educative a favore di minori e giovani in condizioni di disagio o svantaggio socio-culturale.

La Federazione SCS/CNOS, è un network di enti non profit coordinati dalla Sede Nazionale e giuridicamente autonomi; operano nelle Regioni italiane mediante servizi residenziali e diurni di diversa tipologia.

La struttura territoriale (gli enti SCS/CNOS presenti a livello locale) è elemento trainante per favorire l'innovazione e lo sviluppo, la rilevazione dei bisogni sociali di singoli e comunità, lo sviluppo di servizi in sintonia con l'evoluzione del sistema di welfare e delle nuove dinamiche sociali.

Le principali **aree di intervento** sono:

- servizi residenziali per minori soggetti a provvedimenti civili;
- servizi residenziali per minori soggetti a provvedimenti penali;
- comunità alloggio e case famiglia per minori stranieri non accompagnati;
- centri per l'affido;
- centri famiglia;
- centri aggregativi per adolescenti a rischio;
- centri diurni;
- centri giovanili per la promozione del benessere;
- educativa di strada e animazione territoriale.

La Sede Nazionale cura in modo particolare le attività di progettazione sociale, formazione tradizionale e a distanza, formazione ricorrente ed aggiornamento, capitalizzazione e diffusione, consulenza e assistenza tecnica, presidio di aree di intervento a contenuto strategico, rappresentanza politica e coordinamento organizzativo.

I singoli enti federati a livello locale, oltre ad essere interlocutori attivi sul territorio per le tematiche dell'emarginazione e disagio giovanile, erogano i servizi socio-educativi sopra descritti.

Esperienze significative nel settore degli interventi socio-educativi:

- **Progetto: “Una Comunità a colori - Percorsi di integrazione per minori stranieri”.** Elaborazione e sperimentazione di percorsi di inclusione sociale per minori stranieri di seconda generazione. Progetto nazionale realizzato in 4 Regioni – Ministero Lavoro e Politiche Sociali (2003-2004).
- **Progetto “Sentirsi a casa. Restituire dignità al territorio attraverso percorsi di accompagnamento educativo”.** Elaborazione e sperimentazione di percorsi per la prevenzione ed il contrasto della criminalità minorile e dell’abbandono scolastico, realizzato nelle Regioni dell’OB. 1 (Calabria, Puglia, Sicilia) – Ministero Lavoro e Politiche Sociali (2004-2006).
- **Progetto “DRUG-STOP. Perché ci sei dentro anche senza...”.** Elaborazione e sperimentazione di un progetto per la prevenzione dell’uso di sostanze e del doping tra gli adolescenti. Il progetto viene realizzato in 5 Regioni (Piemonte, Sardegna, Puglia, Campania, Veneto) – Ministero Lavoro e Politiche Sociali (2005-2007).
- **Progetto “PALMS - Percorsi di avviamento al lavoro per minori stranieri non accompagnati”.** Sperimentazione di percorsi di intervento a favore dei minori orientati all’inserimento e all’integrazione nel Paese ospitante o al rientro assistito nel Paese d’origine, attivazione di percorsi di inserimento personalizzati finalizzati all’empowerment e alla certificazione dei crediti e ad un migliore inserimento sociale mediante attività sportive, ricreative e relazionali – Progetto EQUAL II FASE (2005-2007).
- **Progetto “Occupiamoci di loro”,** in collaborazione con Federazioni Nazionali Cnos/Fap e Ciofs/Fp, per favorire la formazione, l’inclusione sociale e l’inserimento professionale di adolescenti e giovani. L’intervento si rivolge a due fasce di età: una prima composta da giovani tra i 12 e i 15 anni, nella quale l’attenzione sarà orientata a contrastare il fenomeno della dispersione scolastica e i relativi fenomeni di devianza e carenza di legalità, e una seconda, formata da ragazzi tra i 15 e i 19 anni, le cui attività saranno mirate ad aumentare il loro grado di formazione e, di conseguenza, le loro prospettive occupazionali. Il progetto prevede la creazione di 2 reti operative. Il progetto viene realizzato in 3 regioni (Campania, Puglia, Calabria) ed è finanziato dalla Fondazione per il Sud (2008-2010).
- **Progetto “Prima che sia troppo tardi. Oltre una concezione privatistica della famiglia”.** Per sperimentare un modello di supporto socio/educativo a favore delle famiglie disfunzionali per la prevenzione dei maltrattamenti minorili attraverso una metodologia di intervento che valorizza la solidarietà e l’associazionismo familiare. Il progetto è stato realizzato in 4 regioni (Piemonte, Lombardia, Toscana, Campania) ed è stato finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

Esperienze significative nel settore della formazione ed aggiornamento ricorrente:

- Anno 2006: **Corso di qualificazione: “Minori e abuso. Analisi del fenomeno e strategie di intervento”** (88 ore).
- Anno 2006-2007: **Corso di qualificazione: “Manager degli enti non profit”** (160 ore).
- Anno 2008: **Corso di aggiornamento “Prevenzione e trattamento delle dipendenze: modelli e prospettive d’integrazione”** (48 ore).
- Anno 2007-2008: **Master Universitario di II livello** in “Coordinatore dei servizi socio-educativi per minori”, in collaborazione con la Facoltà di Scienze dell’Educazione dell’Università Pontificia Salesiana.
- Anno 2008-2009: **Master Universitario di I livello** per “Responsabili-coordinatori di Oratori e Centri Giovanili”, in collaborazione con la Facoltà di Scienze dell’Educazione dell’Università Pontificia Salesiana.
- Anno 2009: **Corso di perfezionamento universitario per “Coordinatore Pedagogico dei Servizi Residenziali per minori”**, in collaborazione con Facoltà di Scienze dell’Educazione dell’Università Pontificia Salesiana.

La Federazione SCS/CNOS partecipa ai seguenti coordinamenti:

- è membro dell’Osservatorio Nazionale sull’Associazione di promozione sociale
- Forum Permanente del Terzo Settore
- CNESC – Conferenza Nazionale Enti per il Servizio Civile

La Federazione SCS/CNOS è iscritta:

- nel registro nazionale degli enti ed associazioni che svolgono attività a favore degli immigrati
- nel registro nazionale delle associazioni di promozione sociale
- nell’albo nazionale degli enti di Servizio civile come ente di prima classe.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *Educare nella società complessa: problemi esperienze prospettive*, Brescia, Editrice La Scuola, 1991.
- ALESSANDRINI G. - TIRITICCO M., *Progettare per formare*, Rimini, Maggioli Editore, 1998.
- ASSOCIAZIONE ITALIANA FORMATORI, *Professione formatori*, Milano, Franco Angeli, 1991.
- AVALLONE F., *La formazione psicosociale: metodologie e tecniche*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1989.
- BARBAGLI G., *La formazione e l'aggiornamento per il volontariato*, in "Il seme e l'albero" n° 6/95.
- BARACANI N., (a cura di), *Formazione nel volontariato: con cautela*, in "Il seme e l'albero" n° 6/95.
- BOBBA L., NANNI A., *Formare la solidarietà*, Roma, Editoriale AESSE, 1994.
- BRAMANTI D., *Il ruolo della formazione nelle organizzazioni di volontariato*, in "Politiche Sociali e Servizi" n° 1/94.
- BRUSCAGLIONI M., *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Milano, Franco Angeli, 1992.
- BUSNELLI F., *La formazione possibile?*, in "Rivista del Volontariato" n° 4/98.
- BUSNELLI F., GIULIANI S., *Le esigenze formative del volontariato*, in "Il seme e l'albero" n° 6/95.
- CARUGATI F., SELLERI P., *Psicologia sociale dell'educazione*, Bologna, Il Mulino, 1996.
- COLOZZI I. (a cura di), *La specificità del volontariato nel contesto del Terzo Settore*, in "Volontariato oggi" n° 1/95.
- Contessa G., *La formazione - Manuale per la gestione di progetti e servizi di formazione*, Milano, Città Studi, 1993.
- DE PALMA E. (a cura di), *Dal volontariato all'impresa sociale*, in "Rivista del Volontariato" n° 4/98.
- FAZZI L. (a cura di), *Cultura organizzativa del non profit*, Milano, Franco Angeli, 2000.
- FIZZOTTI E., PUNZI I., *Solidarietà come ricerca di senso*, Varese, Edizioni Salcom, 1994.
- FINAZZI L., *Alla ricerca del sé perduto. Dall'entusiasmo alla fatica di costruire un progetto comunitario*, Bologna, Edizioni Dehoniane, 1996.
- FIorentini G., *Organizzazioni non profit e di volontariato: direzione, marketing e raccolta fondi*, Milano, Etas Libri, 1997.
- FOCSIV, *Verso modelli di formazione*, Milano, Focsiv, 1985.
- FONDAZIONE E. ZANCAN, *Manifesto sulla formazione*, in SERPELLON G., VECCHIATO T. (a cura di), *Le frontiere del sociale. Primo rapporto*, Padova, Fondazione E. Zancan, 1993.
- FONDAZIONE E. ZANCAN, *Quale formazione per i volontari?*, Padova, Fondazione E. Zancan, 1983.

- FONDAZIONE ITALIANA PER IL VOLONTARIATO, Quaderni "Come si fa": *progettare un corso di formazione*, Roma, FiVol, Roma, 1995.
- FONDAZIONE ITALIANA PER IL VOLONTARIATO, *Le dimensioni della solidarietà*, Roma, FiVol, 1999.
- GALLINA V., LICHTNER M. (a cura di), *L'educazione in età adulta. Primo rapporto nazionale*, Milano, Franco Angeli, 1996.
- GOGUELIN P., *La formazione - Animazione. Strategie, tecniche e modelli*, Torino, ISEDI, 1991.
- ISFOL, *Glossario di didattica della formazione*, Milano, Franco Angeli, 1992.
- LUNARIA, *L'ABC del Terzo settore*, Roma, Edizioni Lavoro, 2001.
- LIPARI D., *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Roma, Edizioni Lavoro, 1995.
- LUCISANO P., *Usiamo l'esperienza*, in "Rivista del Volontariato" n° 6/92.
- MAGGI B., *La formazione: concezioni a confronto*, Milano, EtasLibri, 1991.
- MASSA R. (a cura di), *La clinica della formazione*, Milano, Franco Angeli, 1992.
- MASTANTUONO A. (a cura di), *Volontariato*, Casal Monferrato (AL), Edizioni Piemme, 1994.
- MAZZOLI G., *Formapolitica*, Roma, Idea duemila Editrice, 1991.
- MAZZOLI G. - MORLINI A., *Capire la politica*, Bologna, Edizioni Dehoniane, 1993.
- MILANESI G., 1993, *Per formare la solidarietà*, in "Rivista del Volontariato" n° 6/93.
- MINISTERO DELL'INTERNO-DIREZIONE GENERALE DEI SERVIZI CIVILI, *Ricerca-azione sulle strategie formative di associazioni e movimenti del Coordinamento Interassociativo*, Fermo (AP) Res, 1992.
- MONTEIL J.M., *Educare e formare: prospettive psicosociali*, Bologna, Il Mulino, 1991.
- MUTI P.L., *Organizzazione e formazione*, Milano, Franco Angeli, 1990.
- NERVO G., *Acquisire conoscenze senza perdere umanità*, in "Si-Rivista di Studi sociali del Veneto" n° 10/91.
- PRENNA L., *La solidarietà voluta. La formazione di base del Volontariato*, Roma, Città Nuova, 1995.
- QUAGLINO G.P., *Fare formazione*, Bologna, Il Mulino, 1985.
- RANCI ORTIGOSA A., *La formazione dei volontari*, in "Prospettive sociali" ° 4/93.
- SANTAMARIA F., *I nodi della formazione*, in "Rivista del Volontariato" n° 7/94.
- TALIA A. (a cura di), *Il settore non profit: ruolo, valori, potenzialità*, in "Volontariato oggi" n° 7/96.
- TAVAZZA L., *Il volontariato nella transizione*, Roma, Fondazione Italiana per il Volontariato, 1998.
- TAVAZZA L., *Promozione e formazione del Volontariato*. Vol. I: problemi, esperienze ed orientamenti, Bologna, Edizioni Dehoniane, 1987.
- TAVAZZA L. et altri, *Guida al Volontariato - Testimonianze*, Torino, SEI, 1990.
- TAVAZZA L., *Dalla terra promessa alla terra permessa*, Roma, Fondazione Italiana per il Volontariato, 2001.
- VECCHIATO T., *Formazione e servizi alle persone*, in "Il seme e l'albero" n° 6/95.

