



# **L'educazione alla cittadinanza** dalla formazione all'intervento sul territorio

Manuale operativo e CD multimediale  
dell'Iniziativa "Cittadinanza Educante"

a cura di

Angelo Salvi, Francesca Busnelli  
e Karim Jamil Amirian

Elaborazione grafica del CD Multimediale  
a cura di: Marco Chillemi

**L'Iniziativa "Cittadinanza Educante"**  
**(legge 383/2000, D, 2009) è stata finanziata dal**  
*Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali*

ISSN 2240-0591

Volume I - anno 2011

---

Tipolitografia Istituto Salesiano Pio XI - Via Umbertide, 11 - 00181 Roma  
Tel. 067827819 - Fax 067848333 - E-mail: [tipolito@donbosco.it](mailto:tipolito@donbosco.it)  
*Finito di stampare:* settembre 2011



# Indice

<b>Prefazione</b> .....	5
<i>di Don Domenico Ricca</i>	
<b>Nota introduttiva</b> .....	8
<b>Capitolo primo</b>	
PARLIAMO DI CITTADINANZA .....	11
Premessa .....	12
1.1. Il “Buon Cristiano e Onesto Cittadino” di Don Bosco e la legalità .....	13
<i>di Don Josè Pastor Ramírez</i>	
1.2. Diritti e doveri di cittadinanza: il ruolo della costituzione .....	31
<i>di Andrea Farina</i>	
1.3. L’educazione alla cittadinanza come servizio alla società .....	43
<i>di Paola Springhetti</i>	
1.4. L’associazionismo come proposta di cittadinanza .....	55
<i>di Bianca Biondi</i>	
<b>Capitolo secondo</b>	
IL PERCORSO PROGETTUALE: SINTESI DI UNA ESPERIENZA .....	63
Premessa .....	64
2.1. Le aree tematiche e l’approccio metodologico .....	65
2.2. Trasversalità della cittadinanza: dalle aree tematiche del progetto ai corsi territoriali .....	69
2.3. I percorsi formativi locali: risultati raggiunti .....	77
2.4. Il seminario finale: riflessioni, esperienze e valori .....	85
<i>Allegati</i> .....	87
<b>Capitolo terzo</b>	
UN POSSIBILE PERCORSO SULLA CITTADINANZA ATTIVA .....	93
Premessa .....	94
Nota dei curatori .....	95
3.1. La cittadinanza attiva nella vita associativa .....	97
3.2. Cittadinanza educante e problematiche giovanili .....	115
3.3. Nuovi approcci alla lettura delle necessità dei contesti sociali .....	131
3.4. L’azione associativa nel territorio e nella società .....	137
<b>Appendice</b>	
Sintesi della ricerca sui bisogni formativi delle strutture federate SCS/CNOS... <i>a cura di Francesca Romana Busnelli e Giancarlo Corsi</i>	153





## **Prefazione**

di Don Domenico Ricca

*Presidente della Federazione SCS/CNOS - Salesiani per il sociale*

Oggi è Domenica.

Scrivo questa presentazione all'iniziativa "**Cittadinanza Educante**. Strumenti di formazione socio-educativa per le organizzazioni e gli operatori SCS/CNOS" realizzato in collaborazione con il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, che abbiamo chiuso con il Seminario Formativo Nazionale "Cittadinanza Educante. Riflessioni, Esperienze e Valori" del 29-30 settembre 2011, riandando al Vangelo che abbiamo letto stamane. A Gesù i farisei "per coglierlo in fallo nei suoi discorsi" mandano alcuni loro discepoli con gli erodiani, con il quesito tranello "è lecito o no pagare il tributo a Cesare?". Ben conosciamo la risposta di Gesù, che si riassume nell'essenziale "rendete dunque a Cesare quello che è di Cesare e a Dio quello che è di Dio". Tutti i commenti sono d'accordo con l'osservare che in questa icastica risposta sta tutta la questione dei rapporti dei cristiani con le istituzioni, con il potere politico. Detta in termini salesiani sta la questione del cosa voglia dire educare i ragazzi ad essere "onesti cittadini".

Come ebbe a ricordarci il Rettor Maggiore nel suo discorso dell'anno passato all'università di Macerata: "Il Sistema Preventivo di Don Bosco si fonda su una visione dell'uomo, del cittadino e del cristiano tradizionale, semplice, propria di un'epoca storica che non è più la nostra e che oggi rivela tutti i suoi limiti". E continua osservando: "L'onesto cittadino del terzo millennio non è più quello inteso da Don Bosco, figlio di un tempo in cui non si concepiva una "politica attiva" se non ad opera di una minoranza ricca e privilegiata, di cui difficilmente avrebbero fatto parte i preadolescenti o gli adolescenti poveri o del ceto medio raccolti nelle sue case. ... E neanche è solo quello piuttosto passivo che obbedisce alle leggi, non dà problemi alla giustizia, pensa unicamente ai "fatti suoi". Il passaggio dall'assolutismo monarchico al parlamentarismo liberale prima e alla democrazia poi, il sorgere della "questione sociale" con il socialismo, il marxismo, il sindacalismo, la dottrina sociale della Chiesa, la richiesta universale di cittadinanza attiva e democratica ecc. hanno lasciato pesantemente il segno".

Più avanti ancora osserva e si chiede: «Che significa oggi il concetto bi-secolare di “dovere di cittadino”? È traducibile – e in che modo – in quello moderno di “responsabilità” morale e sociale a livello sopranazionale?»

Il Rettor Maggiore si pone un interrogativo che pervade tutti i cristiani che vogliono stare in questo mondo, e vogliono starci, come ci ha indicato il Papa Benedetto XVI all'Angelus della domenica 27 febbraio 2011 “con i piedi ben piantati per terra, attenti alle concrete situazioni del prossimo, e al tempo stesso tenendo sempre il cuore in Cielo, immerso nella misericordia di Dio”. Sarebbe forse il caso di riandare a quello splendido scritto delle origini cristiane: «I cristiani non si distinguono dagli altri uomini né per territorio, né per lingua, né per abiti. Abitando città greche o barbare, danno esempio di uno stile di vita meraviglioso e paradossale. Essi abitano una loro patria, ma come forestieri; a tutto partecipano come cittadini e a tutto sottostanno come stranieri; ogni terra straniera è patria per loro e ogni patria è terra straniera».

E tornando a don Bosco, don Pascual Chavez ci invita a «superare la quasi totale carenza nell'esperienza di don Bosco – che, con l'intenzione di formare dei buoni cittadini, tendeva ad “estraniare” gli educandi dal contatto quotidiano con la realtà esterna all'opera salesiana – di un'educazione vera e propria al “sociale” e al “politico”».

Credo proprio che il nostro progetto anche alla luce degli interventi del Workshop del Seminario abbia voluto rispondere a questi innumerevoli interrogativi.

Da parte mia credo ancora che tutta la realizzazione del progetto sia stata un'esperienza interessante. L'ho vissuta in due Regioni: il Piemonte e la Sardegna e ho avuto modo di rifletterne anche con altri. Costruire una cittadinanza educante vuol dire, laicamente, dare sostanza alla parola cittadini che sta nell'art. 3 della nostra Carta costituzionale laddove ci ricorda «Tutti i **cittadini** hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».

I ragazzi e i giovani dovranno prendere atto del loro status fondamentale di essere cittadini con dignità e senza alcuna discriminazione. Ma nel contempo devono esigere dallo Stato, dalla Repubblica che rimuova tutti gli ostacoli che impediscono il pieno raggiungimento di questi diritti e in

primis “il pieno sviluppo della persona umana”. Ma non è questo il fine della nostra educazione: uno sviluppo integrale della persona che permetta la realizzazione di sé come persona con il senso dell’apertura a tutto campo al trascendente?

Chiudo con un vivo e cordiale ringraziamento a quanti nelle diverse zone dell’Italia salesiana hanno partecipato attivamente alla realizzazione del progetto, ai tutor locali, a quanti ci hanno accompagnato con competenza e professionalità indicandoci direzioni e metodologie di lavoro.

Lo so bene che la strada dell’acquisizione di una piena cittadinanza è ancora lontana e che il senso di sfiducia nelle istituzioni è sempre dietro l’angolo specie in questi momenti difficili di crisi economica dove tutti, forse inconsapevolmente, stiamo diventando più arrabbiati, e quindi pronti a scaricare la nostra rabbia e impotenza sui più deboli, più indifesi, sugli esclusi in altre parole. Credo, tuttavia, che l’indignazione sia un giusto sentimento se vissuto con coscienza e responsabilità, se ci porta ad abitare a tutto tondo la nostra cittadinanza. Per chiudere ancora con il monito di Gesù di restituire a Dio quello che è di Dio c’è proprio – come ci ricorda Luciano Manicardi, monaco di Bose – l’invito ad un fedeltà alla terra e alla polis autentica e il cristiano la vive grazie alla sua attesa escatologica. Chiamati cioè operare perché il mondo – uscito dalle mani di Dio e affidato a quelle dell’uomo –, nei suoi ordinamenti e nelle sue istituzioni, possa rispondere a quei requisiti di giustizia e diritto che sono propri della prassi messianica. Ciò che è di Dio è anche, propriamente, ciò che è dell’uomo e nell’uomo, l’umano. E rendere a Dio ciò che è suo implica anche il compito umano di divenire la propria umanità, di *umanizzare il mondo e i suoi rapporti*.

## Nota introduttiva

Il testo qui presentato è “l’atto finale” dell’iniziativa denominata “Cittadinanza Educante”, un intervento per la formazione e l’aggiornamento dei membri delle organizzazioni associate alla Federazione Nazionale SCS/CNOS e co-finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali (Legge 383/2000 - D - 2009).

Il progetto è nato **dall’idea di stimolare una riflessione sul significato della partecipazione civica negli operatori e nei referenti delle organizzazioni SCS/CNOS per tradurre i propri interventi nel contesto socio-politico dove sono inserite.** In quest’ottica la finalità è stata quella di *trasformare* il tema della **cittadinanza responsabile** in uno *strumento valoriale di supporto* dell’impegno associativo salesiano nel lavoro con i minori ed i giovani.

La necessità di qualificare gli operatori delle organizzazioni federate su questo tema, è testimonianza di una duplice esigenza: da una parte quella di intercettare maggiormente le ansie e le incertezze delle nuove generazioni tra le quali sembra emergere anche una “carenza” di consapevolezza come cittadini; dall’altra quella di innovare il servizio educativo e sviluppare un modo differente di agire il proprio ruolo (sia come singolo operatore/volontario che come gruppo/organizzazione).

I bisogni formativi erano in stretta correlazione ai due temi delineati. Riflettere sul proprio ruolo professionale significava consolidare il senso civico dell’intervento della Federazione: una nuova mentalità per affrontare in maniera più completa i bisogni e le criticità dei giovani. In questa ottica, nel servizio educativo si denotava non solo l’esigenza di acquisire conoscenze rispetto ai temi della rappresentanza e della cittadinanza attiva, ma anche di una crescita e di un miglioramento delle metodologie d’intervento con i ragazzi.

L’iniziativa aveva i seguenti obiettivi:

1. aumento di consapevolezza del valore etico della partecipazione civile nelle organizzazioni della Federazione SCS;
2. sviluppo della consapevolezza che la partecipazione civile è una dimensione del ruolo di operatori e responsabili educativi;



3. crescita di competenze volte ad agire la cittadinanza attiva nell'azione organizzativa, gestionale e operativa;
4. crescita di competenze per la lettura dei bisogni sociali nei territori di appartenenza;
5. sviluppo di competenze innovative di intervento sul disagio giovanile.

Il progetto, realizzato in 9 Regioni, ha visto la partecipazione di circa 250 tra operatori e volontari delle strutture federate e ha dato l'opportunità di formare una rete di coordinatori locali (nelle 9 regioni di appartenenza) sulle competenze di progettazione e organizzazione di interventi di formazione.

Nel titolo del volume "L'educazione alla cittadinanza: dalla formazione all'intervento sul territorio" è concentrato il senso dell'intero intervento che ha avuto le caratteristiche di un progetto di **forma-azione**: dalla riflessione sui temi individuati alla loro applicazione sul territorio e nelle strutture.

Nel testo sono raccolte entrambe le "anime" del progetto (dalla riflessione alla pratica): immaginato come uno strumento operativo, il volume è diviso in tre parti.

Nel primo capitolo sono stati raccolti materiali di riflessione che inquadrassero il tema oggetto dell'intervento: a partire dall'interpretazione che Don Bosco offre del concetto di cittadinanza come strumento di evangelizzazione, al fondamento giuridico costituzionale dei doveri/diritti di cittadinanza. Il tema viene in seguito affrontato dal punto di vista di chi opera attivamente nella costruzione di cittadinanza attiva e del significato pedagogico che essa può avere per le nuove generazioni.

Nel secondo capitolo viene descritto l'intero progetto, con i passaggi operativi, le finalità delle azioni, la valutazione effettuata ed i punti di forza e di debolezza. Il senso di questa parte consiste nella possibilità di condividere i percorsi della Federazione che, in quanto struttura salesiana crede profondamente nel valore educativo di ogni azione realizzata e perciò nella condivisione dei propri percorsi (anche negli aspetti critici). In questa stessa ottica, nel capitolo è stata inserita una appendice con alcuni degli strumenti utilizzati nella fase di formazione dei coordinatori locali e della gestione degli interventi formativi locali.

Il terzo capitolo è la parte più operativa del testo: partendo dai corsi realizzati nelle varie sedi regionali e dal materiale prodotto, viene proposto

un possibile corso di formazione sul tema dell'educazione alla cittadinanza da realizzare nei gruppi o come strumento di autoformazione per chi legge. Per ogni tematica vengono inseriti materiali di riflessione teorica, spunti di approfondimento e possibili esercitazioni.

Chiude il volume un'appendice che raccoglie la sintesi della ricerca sui bisogni formativi degli operatori e delle opere Federate realizzata nel corso del 2010. L'obiettivo della sua pubblicazione è duplice: da una parte condividere l'analisi effettuata con le realtà federate, dall'altra offrire uno strumento utile per la programmazione dei prossimi interventi formativi sia a livello nazionale che locale.

Allegato al testo e parte integrante del progetto, è stato prodotto un CDrom interattivo e multimediale nel quale sono stati inseriti il materiale didattico utilizzato durante i corsi e tre video/interviste a testimoni privilegiati del mondo del lavoro, dell'educazione e della cittadinanza attiva.

*Si evidenzia che l'intera attuazione del percorso è stata possibile grazie al prezioso contributo dei coordinatori locali e dell'intero staff della Federazione SCS/CNOS.*

Capitolo primo

# **Parliamo di cittadinanza**



## Premessa

*Le riflessioni presentate nel primo capitolo possono essere considerate le basi teoriche, i fondamenti per una scelta educativa di attenzione alla cittadinanza nel mondo salesiano.*

*Sono anche uno stimolo alla riflessione rivolto a tutti coloro che si occupano di educazione di giovani e che hanno bisogno di offrire proposte di vita e di impegno ai cittadini del futuro. A partire dagli insegnamenti di Don Bosco (che ci vengono documentati con dovizia storica e di contenuti dall'intervento di Don Ramírez) ai fondamenti legislativi affrontati dal Prof. Farina emerge che l'educazione alla cittadinanza non è infatti un qualcosa di opzionale ma un dovere costituzionale. Gli altri contributi che seguono, sia da parte di una giornalista impegnata (Paola Springhetti) che di chi ha fatto della solidarietà un impegno di vita e di testimonianza (Bianca Biondi), ci aiutano ad attualizzare una proposta ed a vederne le valenze educative nella complessa fase storica che stiamo vivendo.*

1.1.

## **Il “Buon Cristiano e Onesto Cittadino” di Don Bosco e la Legalità**

di Don José Pastor Ramírez, sdb  
*Delegato mondiale ex allievi ed ex allieve di Don Bosco*

*(Il presente testo è stato redatto e presentato da Don Ramirez in occasione del Forum degli ex allievi ed ex allieve di Don Bosco nell'aprile 2011. Viene pubblicato per gentile concessione dell'autore)*

### **Educarsi ed educare alla legalità. Le Regole e il senso etico in una società di persone con diritti e doveri**

#### **Introduzione**

Oggi viviamo in una società che ci vuole far credere che tutto sia uguale, il vero ed il falso, il bello ed il brutto, che lo studente vale tanto quanto l'insegnante, che non si devono mettere voti per non traumatizzare i cattivi studenti. Ci vogliono far credere che la vittima conta meno del delinquente. Che i vandali sono buoni e che la polizia è cattiva. Lo slogan di moda è “vivere senza obblighi e godere senza limiti”.

Siamo, infatti, passati da una società della disciplina, dove c'è il conflitto tra regola e trasgressione, tra pulsione e divieto, ad una società dell'efficienza e della performance spinta, per cui il disagio psichico non è più determinato da un conflitto tra il permesso ed il proibito, ma da un senso di inadeguatezza, di insufficienza, se non addirittura di fallimento nella capacità di spingere a tutto gas il possibile fino al limite dell'impossibile. Nella nostra società è saltato il concetto di limite. E in assenza di un limite, il vissuto soggettivo non può che essere di inadeguatezza, se non di ansia, ed infine di inibizione. Le famiglie si allargano, la scuola non sa più cosa fare, solo il mercato si interessa dei giovani per condurli sulle vie del divertimento e del consumismo, dove ciò che si consuma è la loro stessa vita, che più non riesce a proiettarsi in un futuro capace di far intravedere una qualche promessa. Il disagio non è del singolo individuo, ma l'indivi-

duo è solo la vittima di una diffusa mancanza di prospettive e di progetti, fino alla perdita di senso e di legami affettivi<sup>1</sup>.

Oggi molti, perfino fra i credenti, non accettano senza discutere i comandamenti morali formulati dalla Chiesa, ma vogliono riflettervi e, in definitiva, decidere loro cosa è bene e cosa è male. E molti sostengono che, in questo modo, ciascuno si fa la morale come gli fa comodo col risultato che la società moderna è diventata una babele etica in cui tutto è permesso<sup>2</sup>.

Davanti ad una realtà, come quella che è stata presentata precedentemente, rimane di urgente attualità il richiamo forte che Giovanni Paolo II fece a Capodimonte (Napoli) il 10 novembre 1990, durante l'udienza agli amministratori pubblici della Campania: «Non c'è chi non veda l'urgenza di un grande recupero di moralità personale e sociale, di legalità. Sì, urge un recupero di legalità!... da una restaurata moralità sociale a tutti i livelli deriverà un nuovo senso di responsabilità nell'agire pubblico, come pure un ampliamento dei luoghi di formazione sociale ed un più motivato impulso alle diverse forme di partecipazione e di volontariato»<sup>3</sup>.

Esiste la tentazione di pensare che la nostra realtà sociale sia più difficile di quella vissuta da don Bosco. Io penso che ogni epoca abbia i propri inconvenienti. Certamente, oggi nella società e nella Chiesa, stiamo vivendo una situazione molto complessa. Socialmente si vuole vivere come se Dio non esistesse, si è creata una certa cultura relativista, edonista, permissivista e consumista. D'altra parte la Chiesa sta vivendo momenti critici in riferimento alla morale e all'etica: gli abusi sessuali dei preti e dei religiosi/e, la crisi vocazionale, la fragilità vocazionale, etc.

Il mezzo sovrano di bonifica sociale è, secondo la chiara scelta "educazionista" operata da don Bosco, la formazione della coscienza morale e religiosa del giovane. Questa convinzione del Santo Torinese si riassume nella formula: "buon cristiano ed onesto cittadino". Dice don Bosco: «la porzione dell'umana Società, su cui sono fondate le speranze del presente

---

<sup>1</sup> U. GALIMBERTI, *Senza l'amore la profezia è morta. Il prete oggi*, Cittadella Editrice, Assisi 2010, pp. 23-25.

<sup>2</sup> F. ALBERONI, *Le basi della morale cristiana sempre nelle nostre giornate*, in: "Corriere della Sera", 6 marzo 2011. [http://www.corriere.it/editoriali/alberoni/11\\_marzo\\_07/le-basi-della-morale-cristiana-sempre-nelle-nostre-giornate-francesco-alberoni\\_9abb49ca-4889-11e0-b2f1-0566c0fae1de.shtml](http://www.corriere.it/editoriali/alberoni/11_marzo_07/le-basi-della-morale-cristiana-sempre-nelle-nostre-giornate-francesco-alberoni_9abb49ca-4889-11e0-b2f1-0566c0fae1de.shtml).

<sup>3</sup> GIOVANNI PAOLO II, Discorso agli amministratori pubblici della Campania, presso la sede dell'Aeritalia a Capodimonte, Napoli, 10 novembre 1990, in "L'Osservatore Romano", 13 novembre 1990.

e dell'avvenire, la porzione degna dei più attenti riguardi è, senza dubbio, la Gioventù. Questa, se rettamente educata, ci sarà ordine e moralità, al contrario, vizio e disordine. La sola Religione è capace di cominciare e compiere la grande opera di una vera educazione»<sup>4</sup>.

Noi ex allievi di Don Bosco ed i membri della Famiglia Salesiana per rispondere alla nostra realtà sociale attingiamo al Sistema Educativo di don Bosco. Penso che ogni azione o progetto educativo debba puntare ad una progettualità formativa che assicuri la moralità, la legalità e la socialità.

### **Il binomio “buon cristiano e onesto cittadino” ha una lunga tradizione**

I cristiani non sono stati indifferenti al fenomeno “cittadino”. Fin dai primi tempi hanno sottolineato l'importanza della “città terrena”. La salvezza che annuncia e vive la comunità cristiana non è un'astrazione estranea al divenire storico. I valori evangelici si concretizzano mediante l'impegno per migliorare la terra e la società.

La Lettera a Diogneto (180 d.C.) indirizzata a un tale Diogneto d'Atene che era interessato a conoscere alcuni aspetti riguardo alle credenze e al modo di vivere dei cristiani.

L'anonimo autore risponde in questi termini: *«I cristiani – è detto – non si distinguono dagli altri uomini né per territorio, né per lingua, né per il modo di vestire. Non abitano mai città loro proprie, non si servono di un gergo particolare, né conducono uno speciale genere di vita (...). Sono sparpagliati nelle città greche e barbare, secondo che a ciascuno è toccato in sorte. Si conformano alle usanze locali nel vestire, nel cibo, nel modo di comportarsi; e tuttavia, nella loro maniera di vivere, manifestano il meraviglioso paradosso, riconosciuto da tutti, della loro società spirituale. Abitano ciascuno nella loro patria, ma come immigrati che hanno il permesso di soggiorno. Adempiono a tutti i loro doveri di cittadini, eppure portano i pesi della vita sociale con interiore distacco. Ogni terra straniera per loro è patria, ma ogni patria è terra straniera. Si sposano e hanno figli come tutti, ma non abbandonano i neonati. Mettono vicendevolmente a disposizione la*

---

<sup>4</sup> «Avviso» di Esercizi spirituali per giovani (dicembre 1849), BS 4 (1880) n. 12 dicembre, p. 6.

*mensa, ma non le donne. Vivono nella carne, ma non secondo la carne. Dimorano sulla terra, ma sono cittadini del cielo. Obbediscono alle leggi stabilite, ma col loro modo di vivere vanno ben al di là delle leggi»<sup>5</sup>.*

Comunque, per quanto lontano cronologicamente e culturalmente dal testo riportato, don Bosco sembra condividere analoghe preoccupazioni. Il cristiano non è un “separato”, un “esoterico”. È insieme cittadino del cielo e della terra e, in quanto tale, prende sul serio anche operativamente la duplice e unitaria vocazione.

Nel Post-Concilio di Trento, il concetto di “educazione alla cittadinanza” nasce col Cardinale Silvio Antoniano (1540-1603): egli sottolinea che la necessità di formare il “buon cristiano” è, dunque, associata necessariamente all’utile ed onesto cittadino”, “all’uomo virtuoso, ed utile per la patria”. Il suo cristiano è un cittadino operoso e responsabile nella “città” terrena e celeste. Il “buon cristiano” è, dunque, associato necessariamente all’“utile ed onesto cittadino”, all’“uomo virtuoso, ed utile per la patria”.

Secondo Charles Rollin ( Rettore dell’Università di Parigi), il modello dell’uomo pienamente educato passa dall’ideale “umanistico” del cristiano “cittadino” del mondo e della “polis”. La formazione culturale deve approdare al duplice fine: formare l’uomo onesto, cioè l’uomo inserito nella società, virtuoso, disinteressato, probo, “buon figlio, buon genitore, buon padrone, buon amico, buon cittadino”; “l’uomo onesto, l’uomo probo, il buon cittadino, il buon magistrato”; e ancor più, a coronamento e perfezionamento, formare l’uomo religioso, più in concreto, rigenerato a Cristo, il cristiano, che tutto indirizza a Dio e tutto opera in vista della felicità imperitura del cielo<sup>6</sup>.

La disputa sul cristiano “buon cittadino” assume una colorazione particolare nel corso della Rivoluzione Francese e con la proclamazione dei principi di uguaglianza e di libertà. Il Giuntella ne riassume i contenuti nella formula “solo il cristiano può essere buon cittadino”<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> A Diogneto V 1-10, in: <http://www.ora-et-labora.net/diogneto.html>.

<sup>6</sup> *Traité des études*, par Rolin. Nouvelle édition, revue, par M. Letronne et accompagnée des remarques de Crévier, t. I. Paris, Librairie de Firmin-Didot 1881, Discours préliminaire, p. 1. Citato da: P. BRAIDO, *Buon Cristiano e onesto Cittadino. Una formula dell’“umanesimo educativo” di Don Bosco*, in: “Ricerche storiche Salesiane”, Rivista Semestrale di Storia Religiosa e Civile 24 Anno XIII, No. 1, Gennaio-Giugno 1994, pp. 11 e 12.

<sup>7</sup> V.E. GIUNTELLA, *La religione amica della Democrazia. I cattolici democratici del Triennio rivoluzionario (1796-1799)*, Roma, Edizioni Studium 1990, p. 36, citato da P. BRAIDO, *op. cit.*, p. 20.



Gregorio Luigi Barnaba Chiaromonti, vescovo di Imola e futuro Papa Pio VII, in riferimento al nuovo “stato democratico” si rivolge ai preti in cura d’anima della sua diocesi, pregandoli di “spiegare ai popoli la vera natura della libertà, e dell’eguaglianza, onde animarli ai loro doveri, mentre fate loro conoscere i loro diritti. Così avremo de’ *buoni cristiani* per il cielo, e dei salvi, utili e *generosi cittadini* per la patria, e per tutta la nostra Repubblica” (il cristiano perfetto “cittadino” repubblicano)<sup>8</sup>.

Identici concetti si trovano in un opuscolo anonimo: La Religione cattolica amica della democrazia. Istruzione d’un teologo al clero ed al popolo romano (1797). “Felice democrazia, dove i costumi del popolo sono regolati sulla maestosa e divina morale del Vangelo!”.

Il 28 maggio 1856 su richiesta dell’amico Mons. Annibale Capalti (futuro cardinale) il poeta romano Gioacchino Belli (1791-1863) componeva un grazioso dialogo per un saggio di bambini di un asilo infantile romano. I due piccoli attori, Leone e Pasquale, lo concludevano in questo modo:

- L.** (...) Luce brillò di sentimenti umani. Dono è del vostro amor...  
**P.** Pei poverelli.  
**L.** Voi ci affidaste a generose mani che ci educano **onesti cittadini**, e quello che val di più ...  
**P.** **Buoni cristiani.**

Il vescovo Domenico M. Villa (1818-1882) pur adoperando formule spesso identiche a don Bosco, si distingue nelle accentuazioni. Egli, vescovo di Parma (1872-1882), sottolinea: la religione è l’insostituibile sorgente della vera felicità, sia individuale che sociale. «Siate religiosi e sarete felici». L’istruzione religiosa è il mezzo sovrano per promuovere la felicità individuale e sociale, temporale ed eterna: «*Siate dunque sinceri cristiani e buoni patrioti e sarete, anche per gli esempi delle religiose e sociali virtù, i veri amici del popolo*»<sup>9</sup>. Dell’istruzione e dell’educazione cristiana è frutto naturale sia il buon cristiano che l’onesto o utile cittadino. Egli mette anche in evidenza con particolare vigore il rigoroso rapporto di causalità tra i due termini, con l’assoluta priorità della realtà religiosa. “Non

---

<sup>8</sup> Omelia del cittadino cardinal Chiaromonti vescovo d’Imola al popolo della sua diocesi nella Repubblica cisalpina nel giorno del santissimo Natale l’anno MDCCXCVII. Imola, nella stamperia della Nazione, l’anno VI della libertà (1797), citato da: P. Braido, *op. cit.*, p. 21, citato da P. BRAIDO, *op. cit.*, p. 44.

<sup>9</sup> Il vero amico del popolo. Omelia recitata ... il 4 dicembre MDCCCLXXVI... Parma, tip. Fiacadori 1887, p. 20.

basta vivere da galantuomo per essere cristiano, ma bisogna vivere da cristiano per essere galantuomo”<sup>10</sup>. “Amate sì la patria (...) ma cattolicamente, perché non può essere buon cittadino chi prima non è vero Cristiano”<sup>11</sup>. Un altro punto fermo del Villa è quello di escludere dall’idea del “buon cittadino” cristiano la connotazione liberale. *Il Cattolico liberale* non è né buon cristiano né buon cittadino.

Questa piccola carrellata lungo la storia ci fa capire che la formula “buon cristiano e onesto cittadino” ha avuto grandi ed impegnati promotori, certamente ognuno con delle accentuazioni diverse.

### **Il binomio “buon cristiano e onesto cittadino” di don Bosco**

Nel linguaggio di don Bosco è ricorrente, con diverse varianti, la formula “buon cristiano e onesto cittadino”. È una forma abituale durante una parte notevole della sua vita. L’espressione appare portatrice di significati diversi, con contenuti differenziati, chiaramente definiti anche dal contesto letterario e storico nel quale viene adoperata ed enunciata.

Ricercando i testi, dove la formula è presente, si è arrivati ad individuare le connessioni ed i contesti entro i quali si specificano i diversi significati. Ne risulta la seguente sequenza di temi<sup>12</sup>:

- La “condizione giovanile” e la “gioventù pericolante” nel corpo e nell’anima e “pericolosa” nella società. «*Se io nego un tozzo di pane a questi giovani pericolanti e pericolosi li espongo a grave rischio dell’anima e del corpo. (...) Qui non trattasi di soccorrere un individuo in particolare, ma di porgere un tozzo di pane a giovani cui la fame pone al più gran pericolo di perdere la moralità e la religione*»<sup>13</sup>.
- Gioventù, educazione, società. «*Qui [a Lucca] sarebbe a promuovere un’opera di grande utilità, perché col ritirare, istruire, educare i giovanetti pericolanti si fa un bene a **tutta la civile società**. Se*

---

<sup>10</sup> Omelia recitata (...) per l’ingresso come arciprete vicario foraneo (...) il 25 febbraio 1849 nel duomo di Bassano. Parma, Tip. Fiaccadori 1876, p. 3.

<sup>11</sup> Dei particolari intorno alla dedizione religiosa dei parmigiani ..., p. 14.

<sup>12</sup> P. BRAIDO, *op. cit.*, p. 43.

<sup>13</sup> Lettera al conte Clemente Solaro della Margherita del 5 gennaio 1885, Epistolario motto (Em) I 212. La formula “abbandonati, pericolanti e pericolosi” ricorre anche nella circolare del 1 ottobre 1856, Em I 304. *Pericolosi* è sottolineato anche nell’originale di don Bosco.

la gioventù è bene educata avremo col tempo una generazione migliore; se no, fra poco sarà composta di uomini sfrenati ai vizi, al furto, all'ubriachezza, al mal fare»<sup>14</sup>.

- Il cristiano con diritto di cittadinanza in tre diverse città. «La elemosina che si elargisce in favore delle opere Salesiane si estende al corpo e all'anima, alla società e alla religione, al tempo e alla eternità»<sup>15</sup>. Cittadino della città terrena e della città celeste. «Vi presento un metodo di vivere breve e facile, ma sufficiente perché possiate diventare la consolazione dei vostri parenti, **l'onore della patria**, buoni cittadini in terra per essere poi un giorno fortunati **abitatori del cielo**»<sup>16</sup>.
- Cittadino di due diverse città in terra, civile ed ecclesiale. «Per non lasciare incompleta una impresa, da cui dipende un lieto o triste avvenire di tanti giovanetti, si fa umile ricorso a tutti coloro che amano il bene della religione e della **civile Società**»<sup>17</sup>.
- Cittadino di una "città nuova", in una nuova civiltà. «Queste lunghe e pericolose escursioni apostoliche fecero sempre meglio conoscere la necessità di fondare residenze di Sacerdoti in più siti, a fine di poter raggiungere i selvaggi, istruirli, incivilirli, formarne un popolo cristiano e salvarli nell'anima e nel corpo»<sup>18</sup>.
- Un progetto educativo plenario e differenziato, cristiano e civile. La formula "buoni cristiani e onesti cittadini" ritorna quando si parla del progetto educativo previsto per "i giovani poveri e abbandonati". Educazione umana e educazione religiosa ne sono i due poli. «Dalla carità vostra aspetto il pane ed il necessario alla vita ed alla **buona istruzione ed educazione cristiana e civile** ai giovanetti ricoverati, ed a quelli che si sperano di accettare in seguito, e che, poveri ed abbandonati, non hanno altro patrimonio che il vostro buon cuore»<sup>19</sup>. Il buon cristiano per l'onesto cittadino.

---

<sup>14</sup> Conferenza ai Cooperatori di Lucca, sabato santo 8 aprile 1882, Bollettino Salesiano (BS) 6 (1882) n. 5, maggio, p. 81, citato da P. BRAIDO, *op. cit.*, 47.

<sup>15</sup> L'elemosina è l'occasione che dà luogo a una classificazione analoga di stati dell'uomo presente nella conferenza tenuta a Lucca l'8 aprile 1882.

<sup>16</sup> Il Giovane provveduto (1847), Alla gioventù, [p. 5], Opere Edite (OE) II 187.

<sup>17</sup> Circolare per l'opera di La Spezia, 11 Ottobre 1880, E III 628.

<sup>18</sup> Lettera di Don Bosco ai Cooperatori e alle Cooperatrici, BS 11 (1887) n. 1, gennaio, p. 3.

<sup>19</sup> Notizie sull'oratorio di Maria Immacolata e conferenza dei Cooperatori in Firenze, BS 6 (1882) n. 7. Luglio, p. 121.

- Utilità sociale della religione. L'idea che la religione costituisca il presidio più sicuro della vita sociale e politica è familiare anche a don Bosco. «[Alessandro Severo] Persuaso che la sola religione è sostegno degli imperi, la sola che possa formare la felicità dei popoli, si mise a praticarla egli stesso, e a farla rispettare universalmente (...). Amava il Cristianesimo, udiva volentieri a parlare del Vangelo»<sup>20</sup>.
- Buon cittadino “perché” buon cristiano? La formula “buon cittadino perché buon cristiano” non ricorre letteralmente nel linguaggio di don Bosco. Se ne trovano espressioni equivalenti, anche se non numerose: il che dimostra, in don Bosco, l'assenza di quell’“integralismo”, che, invece, si è potuto osservare fortemente sottolineato dal vescovo Domenico Villa (“bisogna vivere da cristiano per essere galantuomo”). *In poche parole: Lo scopo [dell’Oratorio] si è di radunare i giovani per farli onesti cittadini col renderli buoni cristiani*<sup>21</sup>.
- L'armonia di buon cristiano e onesto cittadino. Nella relazione di Giovanni Bonetti sul primo incontro di don Bosco con il ministro Urbano Rattazzi, nella primavera del 1854, si trova un'interessante notazione: Rattazzi “soleva dire che il Governo era obbligato a proteggere cotale istituzione [= l’Oratorio], perché cooperava efficacemente a scemare gli inquilini delle prigioni, e “a formare dei savii cittadini, nel mentre che ne faceva dei buoni cristiani”<sup>22</sup>. Due persuasioni sono implicitamente presenti in questa osservazione di un ministro laico e anticlericale, amico e benefattore di don Bosco: l'essere buon cristiano è compatibile con l'essere buon cittadino; l'essere buon cittadino non esclude l'essere buon cristiano. *L'originalità di don Bosco educatore sta nel fare l'uno e l'altro. L'azione benefica ed educativa di don Bosco è la quotidiana dimostrazione di un programma di conciliazione, che poi nel 1884 don Bosco dichiarerà assegnatogli da Leone XIII: «voi avete la missione di far vedere al mondo che si può essere buon cattolico e nello stesso tempo buono e onesto cittadino»*<sup>23</sup>.

<sup>20</sup> *La storia d'Italia ...*, p. 131, OE VII 131.

<sup>21</sup> È quanto don Bosco avrebbe dichiarato nel 1850 al senatore piemontese conte Federico Sclopis in visita all'oratorio di Valdocco con una commissione del Senato subalpino, BS 4 (1880) n. 12, dicembre, p. 8.

<sup>22</sup> BS 6 (1882) n. 10, ottobre, p. 171.

<sup>23</sup> Udienza del 9 maggio 1884, Memorie Biografiche (MB) XVII, p. 100.

- Il cristiano nel mondo. Ciò implica in don Bosco un'idea precisa del "buon cristiano". Persona di "eternità", egli è anche ben radicato nel mondo, dove è chiamato a operare la sua "eterna salute" con l'esercizio delle buone opere, il lavoro, la carità<sup>24</sup>.
- Il buon cristiano e l'onesto cittadino in operosa coabitazione. La formula ha un duplice valore: apologetico (difesa) e positivo. In un secolo che eredita la critica illuministica della religione cristiana come mitica, oscurantista, è ovvio che don Bosco rivendichi alla propria fede la dignità di veicolo massimo di umanizzazione e di civilizzazione. Per questo l'apologia diventa, in don Bosco, anche affermazione di principio: la religione cattolica, religione "salvifica", si rivolge a tutto l'uomo; non si ferma all'anima, non mira solo alla città celeste; vuole l'uomo "salvo" anche nel corso dell'esistenza terrena, compresa l'essenziale dimensione sociale. Il buon cristiano può, deve essere ed è anche buon cittadino. Non è un "alienato" o perché tutto proteso al cielo o perché scarsamente interessato ai beni terrestri o perché più o meno patologicamente assillato dalla "salute eterna" o perché unicamente preoccupato dei "diritti" della Chiesa e del Papa. Egli è insieme "buon cristiano e onesto cittadino"<sup>25</sup>.
- Il buon cristiano latente nell'onesto cittadino. «*I risultati finora ottenuti furono assai soddisfacenti; giacché non pochi giovanetti in procinto di mettersi per la mala vita, mercé le cure che loro si usano, ora battono il sentiero dell'onesto cittadino con grande vantaggio loro e della civile società*»<sup>26</sup>.
- In contesti più vasti, lavoro, religione e virtù sono presentati quali mezzi di salvezza per i tanti "giovani pericolanti", in un grande disegno di rigenerazione sociale, fondato sulla triade "laica" "Lavoro, Istruzione, Umanità"<sup>27</sup>. È evidente che il "programma" suppone un regime di "cristianità", secondo cui la religione è il fondamento della morale e ambedue di un rassicurante ordine sociale<sup>28</sup>.

---

<sup>24</sup> "Ricordati, o Cristiano, che tu sei uomo di eternità. Ogni momento di tua vita è un passo verso l'eternità" è un motivo intenzionalmente raccolto ne La chiave del Paradiso in mano al cattolico che pratica i doveri di buon cristiano.

<sup>25</sup> P. BRAIDO, *op. cit.*, p. 67.

<sup>26</sup> Circolare per l'ospizio di Sampiedarena, gennaio 1875, Epistolario ceria (E) II, p. 448.

<sup>27</sup> Conferenza ai Cooperatori salesiani a S. Benigno Canavese del 4 giugno 1880, BS 4 (1880) n. 7, luglio, p. 12.

<sup>28</sup> P. BRAIDO, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, LAS, Roma 1999, p. 237.

Il “Buon cristiano e onesto cittadino” è il programma educativo di don Bosco, convinto che la rigenerazione della società passa attraverso l’esperienza cristiana, la quale conduce e dà qualità all’impegno culturale e sociale. Egli è persuaso che i valori umani vengano assunti e purificati dalla vita di fede, potenziati dalla grazia. S’impegna perciò a valorizzare l’umano nel cristiano, a promuovere tutto ciò che è positivo nella creazione per evangelizzare la società. Vede nella vita di Grazia lo svelarsi pieno della dignità dei figli di Dio. Mai però l’attenzione di don Bosco è rivolta esclusivamente alla dimensione soprannaturale. Ha davanti a sé giovani concreti dei quali si prende cura provvedendo cibo, istruzione, lavoro e aiutandoli a inserirsi nella società in modo onesto ed attivo<sup>29</sup>.

### **La formula “buon cristiano e onesto cittadino” con le varianti<sup>30</sup> che ricorrono sotto la penna e nella bocca di don Bosco**

Don Bosco ripeteva molto questa formula “buon cristiano e onesto cittadino”. Lo dimostra l’intera rassegna appena abbozzata. Ma ciò non toglie nulla alla lucidità dei significati. Essi rispondono alla chiarezza delle scelte educative concrete. Anche se l’uso della formula può rispondere spesso a esigenze di propaganda e ricerca di solidarietà (simpatia, sostegno dell’opinione pubblica, aiuti finanziari), essa rispecchia soprattutto una sicura posizione di vita e di azione.

### **Il “buon cristiano e onesto cittadino” si forma in un ambiente adatto**

Sappiamo quanto grande fosse il fascino che emanava la persona di don Bosco e le qualità educative di cui era dotato. Egli però riteneva fondamentale per la crescita dei giovani la creazione di un *ambiente educativo*, tessuto umano in cui si intrecciano molteplici relazioni, dove potessero sperimentare di essere personalmente amati, ossia di essere presi sul serio, stimati nel loro intrinseco valore, nella capacità di aprirsi agli altri e all’Altro.

---

<sup>29</sup> A. COLOMBO, *La risposta del metodo educativo di don Bosco, Rigenerare la Società a partire dai giovani. L’arte della relazione educativa*, 1<sup>a</sup> Convention Nazionale sul Sistema preventivo, Roma, 11-12 ottobre 2003, p. 8.

<sup>30</sup> P. BRAIDO, *Buon cristiano e onesto cittadino ...*, pp. 67-69.

Don Bosco è consapevole dell'importanza della famiglia per la crescita sana dei ragazzi e decide di riprodurre lo stile negli ambienti di accoglienza dei giovani. Chiamerà *spirito di famiglia* il clima che si respira nelle sue case. Esso è caratterizzato dall'attenzione al giovane, alle sue attitudini, ai valori di cui è portatore, facendo vibrare le corde del cuore con la delicatezza, "la mansuetudine e la carità", evitando ogni forma di repressione e di violenza. È un ambiente dove si sperimenta l'armonia tra spontaneità e disciplina, familiarità e rispetto delle regole, gioia ed impegno, libertà e dovere. In tale ambiente i giovani sono nelle migliori condizioni per sviluppare le loro capacità relazionali, espressive e creative, lo spirito solidale del prendersi cura gli uni degli altri. L'educazione è, infatti, opera d'espansione e di orientamento verso la forma conviviale del vivere insieme nel riconoscimento e nella valorizzazione delle diversità.

Don Bosco comprese che questa missione esigeva l'*apporto differenziato e coordinato* di molte persone e cercò consenso anche tra i non credenti che potevano ritrovarsi nel volto sociale della sua opera di evangelizzazione. Rigenerare il tessuto della società richiedeva sinergie nell'arte di prendersi cura dei giovani, espressione più debole e fragile della società e, allo stesso tempo, speranza di un futuro diverso e migliore. Prendersi cura mediante l'educazione di essi è essenzialmente prevenire, formare persone libere e responsabili del bene della famiglia umana. *Prevenire* è puntare sul positivo, far leva sulle risorse interiori del ragazzo e sull'espansione delle sue potenzialità; è accompagnare nell'esperienza quotidiana, nel suo coinvolgimento a servizio del bene dei compagni e del bene comune<sup>31</sup>.

Ciò significa che educare alla legalità implica la creazione di un ambiente nazionale e internazionale di legalità. Il richiamo formativo e morale rivolto a tutte le persone e istituzioni, cominciando dalla famiglia stessa. "L'autentica legalità trova la sua motivazione radicale nella moralità dell'uomo; la condizione primaria per uno sviluppo del senso della legalità è la presenza di un vivo senso dell'etica come dimensione fondamentale ed irrinunciabile della persona"<sup>32</sup>. Educare alla legalità risulta essere, oggi più che mai, un impegno di tutti ed un obiettivo da inserire in ogni progetto formativo<sup>33</sup>.

---

<sup>31</sup> A. COLOMBO, *op. cit.*, p. 3.

<sup>32</sup> Nota Pastorale *Educare alla legalità*. Commissione ecclesiale Giustizia e pace, EDB, Bologna 1991, p. 7. n. 3.

<sup>33</sup> G. MARTIELLI, *Moralità legalità socialità. Per una progettualità formativa*, Vive-rein, Roma 2009, pp. 154-155.

## **Il “buon cristiano e onesto cittadino” di don Bosco è una persona in cammino verso la maturità spirituale, ecclesiale e sociale**

Fin dalla sua venuta al mondo, se non addirittura dal suo concepimento, la persona si trova a doversi confrontare con un alternarsi infinito di fasi d'immaturità e di maturità. Il “buon cristiano e onesto cittadino” di don Bosco è una persona che acquisisce delle “competenze” e le sa gestire mettendole al servizio di se stesso, della famiglia, della Chiesa e della società.

### **La maturità spirituale**

Il “buon cristiano e onesto cittadino” di don Bosco coltiva in se stesso le buone **abitudini**, l'amore di Dio Padre e della conoscenza della sua Parola, interpreta la vita dal punto di vista di Dio, è una persona di convinzione che sa gestire positivamente le proprie “competenze” per il bene comune.

La maniera più pratica e più potente per dirigere i credenti, i giovani, verso la maturità spirituale è quella di aiutarli a stabilire abitudini che promuovano la crescita spirituale. Non si può parlare di carattere senza parlare di abitudini. Il carattere è la maniera in cui si agisce abitualmente. Un carattere integro è un requisito di base e propedeutico per tutto il resto (ad esempio: l'onestà). Avere integrità vuol dire essere sempre onesto. Ed essere onesto deve essere un'abitudine. Non ci si deve pensare.

Certamente nella crescita spirituale sono moltissime le abitudini che si devono sviluppare. Ci soffermiamo su quelle abitudini fondamentali: l'abitudine di trascorrere il tempo con la Parola di Dio; l'abitudine di pregare; l'abitudine alla generosità; l'abitudine di avere comunione fraterna. Ciò si basa sulle affermazioni di Gesù quando definì il discepolato: un discepolo segue la Parola di Dio (Gv 8, 31-32); un discepolo prega e porta frutto (Gv 15, 7-8); un discepolo non è posseduto dai suoi averi (Lc 14,33); un discepolo esprime amore per gli altri credenti (Gv 13, 34-35).

La grande sfida di don Bosco fu sempre di far sì che il ragazzo vedesse la vita dalla **prospettiva** di Dio. Cioè vivere nell'“intendimento”, nella “saggezza”, e nel “discernimento”. Tutto ciò aiuterà il giovane ad evitare la “durezza di cuore”, la “cecità” e l'“ottusità”. Si fa in modo che la persona del giovane possa rispondere ai “perché” della vita. Essa: ci spinge ad amare di più Dio ... (Ef 3, 18); ci aiuta a resistere alle tentazioni. Quando



guardiamo a una situazione dal punto di vista di Dio, capiamo che le conseguenze del peccato sono più grandi del piacere temporaneo che esso può dare (Prov 14, 12); ci aiuta nelle prove. Quando abbiamo la prospettiva di Dio sulla vita, capiamo che "... tutte le cose cooperano al bene di quelli che amano Dio ..." (Rm 8,28); "Ci protegge dagli errori... Viviamo in una società che rifiuta la verità assoluta e accetta ogni opinione come ugualmente valida... Il problema non è che la nostra cultura non crede in niente, ma che crede in tutto ... La prospettiva è l'antidoto... Il risultato è un credente che rimane stabile..." (Ef 4,14).

Don Bosco voleva educare una persona con la capacità di **convinzione**. Lui sapeva molto bene che la convinzione è contagiosa. Le persone acquisiscono le convinzioni stando vicino ad altri che le hanno. Esse includono i valori, gli impegni e le motivazioni. H. Hendricks<sup>34</sup> definisce così la convinzione: «Ciò in cui si crede è qualcosa per cui si discute. Una convinzione è qualcosa per cui si muore!». Le convinzioni determinano la condotta. Inoltre J. Gordon<sup>35</sup> afferma che «un uomo senza convinzioni è debole come una porta che si regge su un solo cardine. Una persona senza convinzioni è alla mercé delle circostanze. Se non decide cos'è importante e come vivere, saranno altri a deciderlo per lui».

Nella vita cristiana esistono determinate **capacità** che bisogna sviluppare per maturare: studiare la Bibbia, servire, testimoniare, relazionarsi, amministrare il proprio tempo, rispettare le norme stabilite, ecc.

### **Maturità ecclesiale**

C'è un senso di appartenenza alla Chiesa che deve andare oltre il gruppo, la parrocchia, l'oratorio, l'associazione e il movimento. Si tratta di riscoprire la grande appartenenza alla Chiesa Locale, comunione di comunità, e alla Chiesa universale, comunione di Chiese locali. Don Bosco ha saputo sviluppare nei suoi ragazzi questo senso profondo di appartenenza alla Chiesa e di amore al Papa: egli ha saputo creare nell'oratorio un ambiente che favoriva la scelta vocazionale come un modo di crescere... maturare, educarsi, assumere la responsabilità della propria vita

---

<sup>34</sup> H. HENDRICKS, Docente di Teologia presso il Seminario Teologico di Dallas.

<sup>35</sup> J.GORDON, Unstruckç *Your guide the seven-stage journey out of depression*, The Penguin Press, New York, N. y., 2008 (citato da M. LUPARIA, *Liberi per amare*, Lateran University, Città del Vaticano 2011, pp. 60-64.

nella proprie mani, divenire “protagonisti” e non “trainati” o “pilotati”. Giovanni Paolo II diceva che «È necessario promuovere una cultura vocazionale che sappia riconoscere e accogliere quell’aspirazione profonda dell’uomo che lo porta a scoprire che solo Cristo può dirgli tutta la verità sulla sua vita»<sup>36</sup>.

Il Rettor Maggiore, don Pascual Chávez, nelle “Giornate di Spiritualità della Famiglia Salesiana 2011” affermava: «Una cultura vocazionale deve mettere in salvo da una concezione soggettivistica che fa dell’individuo centro e misura di se stesso, che concepisce la realizzazione personale come difesa e promozione di sé piuttosto che come apertura e donazione».

### **Maturità sociale**

Le questioni che sfidano oggi la responsabilità umana e la missione cristiana sono nell’ambito secolare: promuovere la libertà della persona, venerare l’inviolabile diritto alla vita, preservare la libertà (civile!) di invocare il nome del Signore, impegnarsi per la stabilità e la dignità della famiglia, sostenere la solidarietà, porre l’uomo al centro della vita economico-sociale<sup>37</sup>. Don Bosco formava i suoi ragazzi per inserirli nella società in modo che vivessero i valori imparati nell’oratorio.

### **Profilo del soggetto che scaturisce dal binomio “buon cristiano e onesto cittadino” che don Bosco voleva formare**

Don Bosco cercava di formare un giovane con una fisionomia ben precisa:

#### **a) “Buon cristiano”.**

- È capace di amare la Chiesa, il Papa ed i vescovi;
- è coraggioso nel professare e difendere il credo della Chiesa;
- conserva il “santo timor di Dio”; è cosciente che tutto ciò che realizza nel mondo deve essere finalizzato alla salvezza eterna;
- è pronto a valorizzare e a vivere i sacramenti, soprattutto: l’Eucaristia e la Riconciliazione;

<sup>36</sup> Messaggio di Giovanni Paolo II per la XXX Giornata di Preghiera per le vocazioni l’8 settembre 1992, n. 2.

<sup>37</sup> *Christifideles Laici*, 36-44. (Citato da don Pascual Chávez nelle Giornate di Spiritualità 2011).

- vede nella vita di grazia lo svelamento pieno della dignità dei figli di Dio;
- ha una profonda devozione per la Madonna;
- è aperto alla formazione umana e cristiana;
- è cosciente che la finalizzazione ultima della cultura e della civiltà sono la pietà e la moralità;
- è consapevole che l'esperienza cristiana, conduce e dà qualità all'impegno culturale e sociale;
- opera nel mondo con onestà, carità e amabilità;
- è capace di farsi consigliare dal confessore per le sue scelte.

**b) "Onesto cittadino"**

- Accetta se stesso e gli altri;
- vive la solidarietà con gli altri;
- sa condividere le proprie risorse umane con i membri del gruppo al cui appartiene;
- vive la gioia come stile di vita;
- pronto a fare la propria scelta vocazionale con responsabilità;
- ama il lavoro;
- coltiva ed ama la verità;
- si presenta come una persona ragionevole;
- studia per offrire alla società un servizio qualificato;
- possiede una capacità di inserimento ordinato e operoso nella società;
- cura l'onestà ed esemplarità di vita;
- è un cristiano competente ed onesto nell'esercizio del suo compito lavorativo;
- contribuisce all'ordine ed al progresso della società;
- rispetta le norme stabilite;
- possiede un forte senso di appartenenza alla propria famiglia;
- rispetta i propri genitori.

Don Bosco ha concepito ed attuato la propria opera educativa per il raggiungimento di fini antichi e nuovi insieme, portando i giovani ad accogliere e formare in sé sia la fedeltà alla perenne novità cristiana, sia la capacità di inserimento in una società affrancata dai più pesanti vincoli dell'*ancien régime* e proiettata verso nuove conquiste.

**Conclusione**

Grande è stato l'impegno di una moltitudine di educatori cristiani per formare "onesti cittadini e buoni cristiani". Don Bosco è nato e cresciuto

in una cultura teocentrica, dove Dio era il centro di tutto. L'ambiente culturale stesso offriva delle possibilità e delle ricchezze in campo religioso e culturale. Una cultura segnata dalle guerre e travolta dall'industrializzazione. Ha dovuto difendere la fede cristiana cattolica dai diversi gruppi anticattolici del momento.

Egli fissa la propria convinzione, che diventa programma, nella reiterata formula "buon cristiano e onesto cittadino", tradotta poi, nel momento dell'iniziativa missionaria, dal 1875, in altre dal significato più esteso, ma d'identica ispirazione, "civiltà e religione", "civilizzazione ed evangelizzazione", promozione del "bene dell'umanità e della religione", "dilatare il regno di Gesù Cristo portando la religione e la civiltà tra quei popoli e nazioni che l'una e l'altra tuttora ignorano"<sup>38</sup>. La prima – "buon cristiano e onesto cittadino" – è la più diffusa, con diverse varianti: "buoni cittadini e veri cristiani", "buoni cristiani e savii cittadini", "buoni cristiani e uomini probi"<sup>39</sup>.

Quanto ai contenuti la formula è l'enunciazione abbreviata di un unico "manifesto educativo" di sapore tradizionale, ma virtualmente aperto al nuovo. Esso è già proclamato nel primo importante libro di guida religiosa della vita, *Il giovane provveduto*: «Vi presento un metodo di vivere, breve e facile, ma sufficiente perché possiate diventare la consolazione dei vostri parenti, l'onore della patria, buoni cittadini in terra per essere poi un giorno fortunati abitatori del cielo»<sup>40</sup>.

Anzitutto, in relazione a quanto si è osservato a proposito dell'umanesimo pedagogico cristiano di don Bosco, è subito evidente la bipolarità che ne caratterizza l'insieme: da una parte, è affermata la centralità della fede religiosa, del trascendente, dello specifico cristiano; dall'altra, è presente una schietta valutazione della realtà temporale: entrambe sinceramente, intrinsecamente e non solo strumentalmente apprezzate ed utilizzate. Più che la coesistenza egualitaria tra due poli, si tratta di due realtà di pari dignità nel proprio ordine, ma con la subordinazione del polo temporale a quello trascendentale.

Don Bosco nell'educazione che offriva ai suoi giovani, cercava la crescita di tutta la persona. Non c'è alcun dubbio che un aspetto fondamen-

---

<sup>38</sup> Lettere a don Bodrato, 15 aprile 1880, E III 576-577, e a un benefattore ungherese, 1 novembre 1886, E IV 364.

<sup>39</sup> Discorso ai partecipanti alla sua festa onomastica, 24 giugno 1879, BS 3 /1879) n. 7, luglio, p. 9.

<sup>40</sup> G. BOSCO, *Il giovane provveduto*, p. 7, OE II 187.

tale per lui era la legalità e la ricerca del bene comune. Certamente lui non usava la parola legalità. La formula “buoni cristiani e onesti cittadini” nelle diverse varianti include la legalità e la socialità. “L’autentica legalità trova la sua motivazione radicale nella moralità dell’uomo, la condizione primaria per uno sviluppo del senso della legalità è la presenza di un vivo senso dell’etica come dimensione fondamentale e irrinunciabile della persona”<sup>41</sup>. Per don Bosco i giovani pericolanti erano una minaccia per la società, per la propria famiglia e per loro stessi.

Don Bosco con la formula “buoni cristiani e onesti cittadini” voleva contrastare la piccola criminalità, la criminalità organizzata e le nuove forme di criminalità. Voleva che ogni giovane fosse un cittadino esemplare.

Inoltre, l’approfondimento della formula “buon cristiano ed onesto cittadino” diventa elemento essenziale, non solo per definire in termini rigorosi la sua visione “umanistico-cristiana” dell’educazione, ma anche ed in particolar modo la dimensione sociale e politica della stessa. Entra in gioco il rapporto tra valori eterni e valori temporali, tra la religione e le altre forme di cultura, tra evangelizzazione ed umanizzazione, tra “salvezza eterna” e presenza nel mondo, tra fede e politica, tra appartenenza e fedeltà alla Chiesa e impegno nella società civile e nella comunità politica<sup>42</sup>.

La finalità espressa da don Bosco, da tempo, viene vincolata alla proposta e all’assunzione di valori. Per tanti ragioni, oggi appare necessario trovare un nuovo perno educativo che, in questo preciso momento storico, sembra trovarsi nella nozione di cittadinanza. Educarci per diventare ciò che siamo si può riassumere nell’esercizio dei valori della cittadinanza: essere un buon cittadino o cittadina esprime fedelmente ciò che ci fa umani. Sicuramente non possiamo fermarci qui: i processi della prassi cristiana con i giovani aspirano alla meta dell’incontro con Cristo; ma nemmeno possiamo saltare le tappe previste sia dalla maturazione umana che dall’esperienza cristiana.

La meta primaria e comune di qualsiasi itinerario educativo oggi, non può essere altra che la cittadinanza cosmopolita e attiva, radicata nella giustizia; la meta definitiva, invece, si trova nel rendere possibile il salto da

---

<sup>41</sup> Educare alla legalità. Commissione ecclesiale Giustizia e pace, EDB, Bologna 1991, p. 7, n. 3.

<sup>42</sup> P. BRAIDO, *Buon Cristiano e onesto cittadino...*, p. 75.

questo senso della vita all'esperienza cristiana della salvezza, ossia, all'incontro con Gesù Cristo e all'inserimento attivo nella comunità ecclesiale<sup>43</sup>.

Lo stesso Benedetto XVI ha affermato che «i fedeli cristiani sono chiamati a portare avanti con fede i loro doveri di cittadini, lavorando per riempire la società dello spirito del Vangelo, cercando di attuare quella relazione vitale tra cittadini della città dell'uomo e della città di Dio»<sup>44</sup>. Le parole del Santo Padre sottolineano ancora di più l'intuizione educativa di don Bosco, valida non solo ai suoi tempi ma anche nella realtà odierna.

---

<sup>43</sup> J. MORAL, *Cittadini nella chiesa, cristiani nel mondo*, in: "Note di Pastorale Giovanile", XLV (2011) n. 1, pp. 39 e 40.

<sup>44</sup> È in sintesi quanto richiamato oggi da Benedetto XVI nel corso dell'udienza generale dedicata alla figura di San Massimo, vescovo di Torino (IV sec. d.C.), che nelle sue omelie ribadiva la responsabilità dei cristiani nel promuovere un giusto ordine sociale basato sulla solidarietà con il povero.



## 1.2. Diritti e Doveri di Cittadinanza: il ruolo della Costituzione

di Andrea Farina  
Avvocato e Docente Università Pontificia Salesiana

### Introduzione

L'attuale situazione storica, caratterizzata da un quadro culturale complesso – crisi delle ideologie, crisi e trasformazione delle relazioni economico-sociali, diffusione di nuove tematiche antropologiche, globalizzazione, pluralismo, fenomeni migratori – che sempre più frequentemente viene descritto ricorrendo all'aggettivo post-moderno, rappresenta una nuova ed inedita situazione nel contesto della quale risulta necessario ripensare il concetto di cittadinanza.

Dopo una fase segnata da una certa esclusività nella considerazione giuridica della nozione, essa ha subito un profondo ripensamento ed, oggi, rinvia ad un orizzonte semantico estremamente vasto e sfuggente, mutevole e condizionato dalla molteplicità di approcci possibili (giuridico, storico, sociologico, politologico, economico, filosofico, educativo), in una certa misura reciprocamente implicanti<sup>1</sup>. Etimologicamente il termine viene fatto risalire dal latino *civis* e *civitas*, e nel mondo antico denotava il rapporto politico di un individuo con il governo della città. La grande maggioranza dei membri della comunità nel mondo antico era formata da soggetti passivi piuttosto che partecipanti attivi, e riferimenti teorici e modelli politici si possono ritrovare ne "La Repubblica" di Platone e nelle riflessioni aristoteliche.

Nel linguaggio giuridico odierno la cittadinanza indica la condizione della persona (*il cittadino*) che "appartiene allo Stato". Da tale *status* (di appartenenza) discendono specifici diritti e doveri, riconosciuti e imposti dall'autorità, la quale provvede, attraverso la propria legislazione, alla definizione dei "modi di acquisto" (nascita, filiazione, adozione, matrimonio, residenza) e della "perdita" della cittadinanza. Secondo la classica formulazione di Thomas Marshal, dal punto di vista giuridico politico, la cittadi-

---

<sup>1</sup> F. GHEDINI, *Cittadinanza*, in E. BERTI - G. CAMPANI (a cura di), *Dizionario delle idee politiche*, Ave, Roma, 1993, pp. 66-69.

nanza definisce l'insieme dei diritti e doveri reciproci degli individui all'interno dello Stato nazionale. Il passaporto dichiara l'appartenenza di una persona a un determinato paese, garantendole i relativi diritti di cittadinanza, offrendo a uomini e donne una patria, una lingua, un territorio, leggi da rispettare e una cultura in cui crescere e da trasmettere ai figli<sup>2</sup>.

Tuttavia, al di là dell'accezione giuridica che viene assunta come prospettiva del presente studio, risulta necessario porre l'attenzione, integrando il dato giuridico, anche sulla consapevolezza del legame sociale che tale stato di cittadino comporta. Non a caso, gli studi europei e internazionali associano alla parola cittadinanza i termini "attiva" o "democratica" sottolineando, in tal modo, il rapporto di responsabilità che unisce il singolo alla collettività in una società democratica. Negli ultimi anni si è potuta così affermare l'immagine del "bambino cittadino"<sup>3</sup>, o della "cittadinanza in classe" per intendere il modo in cui si educa alla piena e consapevole "partecipazione", con i conseguenti diritti, doveri e responsabilità, al gruppo, alla scuola o alla società. Tale prospettiva "partecipativa" della cittadinanza richiede, evidentemente, uno sforzo educativo che non può limitarsi a fornire solo conoscenze o saperi sul funzionamento della società dal punto di vista sociale, civico, politico e giuridico ma che coinvolga anche le disposizioni, gli orientamenti di valore, le scelte morali, gli atti concreti: in una parola occorre "vivere" da cittadini. In altri termini, non ci si può più limitare a quella che nella letteratura internazionale è stata definita una "*education about citizenship*" ma occorre elaborare una "*education through citizenship*" e soprattutto un "*education for citizenship*" al fine di promuovere l'apprendimento e le abilità necessarie per partecipare alla vita della scuola e della comunità locale e per assumersi costruttivamente le relative responsabilità<sup>4</sup>.

Un'educazione alla cittadinanza fondata esclusivamente sull'adesione alle norme fallirebbe dunque il suo scopo e lascerebbe che in un contesto segnato anche da individualismo e consumismo, l'identità prevalente divenga quella del cittadino consumatore, passivo fruitore di beni impostogli da altri e impreparato a fornire apporti di natura critica. L'educazione civica, pertanto non potrà limitarsi ad informare il futuro cittadino sui suoi doveri, ma dovrà porlo in condizione di decidere intorno alla cosa pubblica.

---

<sup>2</sup> T.H. MARSHALL, *Cittadinanza e classe sociale*, Utet, Torino, 1976.

<sup>3</sup> A.C. MORO, *Il bambino è un cittadino*, Mursia, Milano 1991.

<sup>4</sup> M. SANTERINI, *La Scuola della cittadinanza*, Laterza, Bari, 2010, p. 7.



Alla luce di queste premesse, il presente studio, dopo aver individuato le molteplici dimensioni dell'idea di cittadinanza, declinata in un contesto pluralista e globalizzato, intende proporre, attraverso una sintetica analisi della *Costituzione Italiana*, un orizzonte cognitivo e valoriale in grado di orientare la formazione ad una cittadinanza capace di muoversi tra il piano della memoria con quello del futuro, tra identità e pluralismo<sup>5</sup>.

Infine, successivamente alla rappresentazione dei diritti e doveri connessi alla cittadinanza si cercherà di individuare alcuni nodi critici relativi alla specifica realtà normativa italiana.

### **Quale modello in una società pluralista**

Il destino dell'educazione alla cittadinanza è legato al modello che una società vuole scegliere riguardo all'identità nazionale, ai meccanismi istituzionali, al regime dei diritti, alle forme democratiche e partecipative<sup>6</sup>.

L'educazione civica introdotta nella scuola italiana, come è noto, era nata per "fare gli italiani" ovvero per garantire l'unità culturale e sociale richiesta alla giovane nazione. Questa funzione, da rivalutare in quanto fattore di coesione sociale e soprattutto di formazione dell'identità nazionale, va ricollocata, oggi, in una dimensione globale, in quell'ambito mondiale in cui ogni persona si trova ormai a vivere, ora disorientato, ora alla ricerca di punti di riferimento nel locale, ora da membro di social network o da viaggiatore<sup>7</sup>. Va ricollocata, in altri termini, nella cultura-mondo di cui scoprire nessi e interdipendenze<sup>8</sup>. La globalizzazione, in questo senso, pone la sfida educativa di ripensare il modello democratico al di là dello *status* conferito dalla Stato: «Diventare cittadini del mondo e allo stesso tempo restare cittadino in patria presuppone un impegno e non più un semplice attributo»<sup>9</sup>.

---

<sup>5</sup> L'accostamento della Costituzione – in particolare ai diritti e doveri fondamentali dei cittadini – alla cittadinanza non è nuovo. La Costituzione ha sempre rappresentato, emblematicamente, la grammatica della cittadinanza, la "mappa valoriale" utile a costruire l'identità del cittadino e ad esercitare la cittadinanza.

<sup>6</sup> M. SANTERINI, *La Scuola della cittadinanza*, cit., p. 25.

<sup>7</sup> ID., p. 7.

<sup>8</sup> G. LIPOVETSKY - J. SERROY, *La culture-monde. Réponse à une société désorientée*, Odile Jacob, Paris, 2008.

<sup>9</sup> M. HANSOTTE, *Les intelligences citoyennes. Comment se prend et s'invente la parole collective*, De Boeck Université, Bruxelles, 2002, p. 17.

Tuttavia, se da un lato essere cittadini, oggi, riguarda una dimensione più ampia che non quella strettamente territoriale ove le frontiere sono porose e mobili per quanto riguarda gli scambi, i commerci, la comunicazione e le migrazioni, dall'altro lato i confini degli Stati tendono a divenire più rigidi, per far fronte al flusso dell'immigrazione verso la "fortezza Europa".

L'interrogativo centrale, quando si parla di cittadinanza, riguarda, quindi, quale cultura civica, nel senso di orientamenti cognitivi, affettivi e valutativi verso ciò che riguarda la *polis* debbano essere forniti in relazione alle trasformazioni sociali correnti. In altri termini quale modello di società e di cittadinanza si vuole proporre senza prescindere da uno dei fenomeni più rilevanti del cambiamento sociale, e cioè la presenza, nelle società contemporanee, di una varietà di modi di vita, valori e comportamenti. Tale pluralismo culturale non è solo il frutto dell'immigrazione, ma anche dell'evoluzione stessa della società. La società è plurale per modi di pensare, visioni della vita, immagine della politica, del nascere e del morire, usi del denaro e così via. Il pluralismo deve essere, quindi, uno dei principali punti di riferimento per costruire un modello di cittadinanza e il discorso sulla stessa deve passare attraverso il modo in cui gli Stati regolano l'immigrazione, stabiliscono i confini, definiscono le forme di appartenenza. Attraverso l'inclusione o l'esclusione dell'altro si ri-configura il progetto di nazione<sup>10</sup>.

Ci si trova, così, di fronte a due elementi da conciliare, se si vogliono evitare visioni semplificate che favoriscono il rischio di disgregazione sociale. Da un lato il problema di sostenere l'identità repubblicana, rafforzare le radici, la memoria collettiva; dall'altro lato occorre proiettarsi verso un pluralismo già presente nella convivenza di persone provenienti da luoghi diversi. Scrive Lacroix a questo proposito: «Mantenendo un fragile equilibrio riflessivo tra eredità culturale e senso critico inteso come richiesta di autenticità – Taylor – e bisogno di riconoscimento – Honneth –, una tale concezione di educazione alla cittadinanza assicurerebbe il mantenimento del legame sociale»<sup>11</sup>.

In questa direzione, gli studi e le ricerche internazionali hanno sviluppato un modello comprensivo o olistico della cittadinanza, più ampio e più profondo di quello del passato, in cui trovano spazio l'assunzione di re-

---

<sup>10</sup> M. SANTERINI, *La Scuola della cittadinanza*, cit., p. 10.

<sup>11</sup> A. LACROIX, *La réflexivité des savoirs*, in A. DUHAMEL - F. JUTRAS (a cura di), *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*, Les Presses de l'Université Laval, Saint-Nicolas 2005, p. 196.

sponsabilità, il pensiero critico, la disponibilità alla soluzione non violenta dei conflitti, la sensibilità verso la difesa dei diritti umani<sup>12</sup>. Questa visione, inoltre, come hanno sottolineato anche vari autori è inclusiva nel senso che va oltre la dimensione locale per abbracciare quella internazionale. Essa tende a sviluppare le attitudini a percepire l'unità della società umana e i rapporti globali, incoraggiando la facoltà di farsi un'opinione e prendere decisioni in quanto membri della società globale<sup>13</sup>. Il problema è tuttavia proprio la sovrabbondanza di elementi che compongono la cittadinanza, come sceglierli e articularli in un progetto educativo<sup>14</sup>. Può essere utile a questo scopo il quadro elaborato da Gagnon e Pagé nel 1999 per analizzare e descrivere cosa ci sia dentro la "scatola nera della cittadinanza", e individuare i diversi modi in cui le società fanno fronte al pluralismo sociale. Secondo tali autori nell'immagine-quadro la cittadinanza si presenta su due assi: su quello verticale dell'identità si trovano ai due poli i macroconcetti dell'identità nazionale e delle appartenenze sociali, culturali e sovranazionali; su quello orizzontale dell'uguaglianza si trovano invece i poli del regime effettivo dei diritti e della partecipazione politica e civile. I singoli elementi non possono essere considerati isolatamente, ma in stretto legame fra loro<sup>15</sup>. Attraverso tale immagine emerge che la città è fatta di cultura civica e di quel complesso equilibrio che regola l'integrazione delle differenze, il regime dei diritti effettivi, il grado di partecipazione e così via e che tali processi sul piano sociale, civile, politico e storico culturale vanno colti nel loro divenire: la cittadinanza è passato, norme, istituzioni ma anche progetto politico per il futuro del paese.

Orbene gli assi della cittadinanza così intesa costituiti da identità, appartenenze, alterità, relazione, dignità e diritti, partecipazione sono elementi fondanti della Costituzione italiana e possono rappresentare gli obiettivi da assumere per insegnare la nuova educazione civica alle future generazioni, in particolare nella scuola. Seguirà, pertanto, una breve analisi della Costituzione Italiana, nei cui contenuti è possibile rintracciare quella pun-

---

<sup>12</sup> J.J. COGAN - R. DERRICOT (a cura di), *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on education*, Kogan Page, London, pp. 116 ss.

<sup>13</sup> A. OSLER - H.F. RATHENOW - H. STARKEY, *Teaching for Citizenship in Europe*, Trentham Books, London, 1996.

<sup>14</sup> M. SANTERINI, *La Scuola della cittadinanza*, cit., p. 52.

<sup>15</sup> F. GAGNON - M. PAGÉ, *Cadre conceptuel d'analyse de la citoyenneté dan les démocraties libérales*, vol. I, *Cadre conceptuel et analyse*, Rapport pour Direction du Multiculturalisme, Direction de la Participation des citoyens, Recherche et analyse stratégiques, Ottawa, 1999.

*teggatura* che unisce la dimensione orizzontale della solidarietà tra cittadini, nel rispetto delle diversità di ciascuno, con quella verticale rappresentata dal rapporto tra i cittadini e il potere affidato alle istituzioni.

## **Cittadinanza e Costituzione Italiana**

*La Costituzione Italiana: fonte e guida per una cittadinanza nel pluralismo*

La Costituzione della Repubblica Italiana è la legge fondamentale e fondativa dello Stato italiano<sup>16</sup>.

Essa esprime le basi del patto di convivenza nella società politica e civile: è dunque qualcosa che riguarda tutti da vicino, che tutti dovremmo conoscere e in certo modo interiorizzare<sup>17</sup>. Fu approvata dall'Assemblea Costituente il 22 dicembre 1947 e promulgata dal capo provvisorio dello Stato Enrico De Nicola il 27 dicembre 1947. Fu pubblicata nella Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana n. 298, edizione straordinaria, del 27 dicembre 1947 ed entrò in vigore il 1° gennaio 1948. È composta da **139 articoli** (di cui 5 sono stati abrogati: 115; 124; 128; 129; 130) divisi in quattro sezioni: **principi fondamentali** (artt. 1-12); **parte prima**, diritti e doveri dei cittadini (artt. 13-54); **parte seconda**, contenente l'ordinamento della Repubblica (artt. 55-139); **18 disposizioni transitorie e finali** riguardanti situazioni relative al trapasso dal vecchio al nuovo regime e destinate a non ripresentarsi. La Costituzione italiana è una costituzione scritta, rigida, lunga, votata, compromissoria, democratica e programmatica<sup>18</sup>.

Come anticipato nel paragrafo precedente essa rappresenta la fonte principale di riflessione per comprendere i valori, la storia e l'organizzazione democratica della nostra società, un sistema di grande validità politica<sup>19</sup>. La Costituzione parla, innanzitutto, il linguaggio della storia in quanto contiene e riassume i tratti di una secolare evoluzione, in cui si

---

<sup>16</sup> Per un primo approccio allo studio della Costituzione cfr., G. AMBROSINI, *La Costituzione spiegata a mia figlia*. Einaudi Scuola, Torino 2004; E. BETTINELLI, *La Costituzione della Repubblica Italiana* BUR, Milano 2006; R. BIN, *Capire la Costituzione*, Editori Laterza, Bari 2002.

<sup>17</sup> V. ONIDA, *La Costituzione*, Il Mulino, Bologna, 2004, p. 42.

<sup>18</sup> Per chi volesse approfondire cfr. R. BIN - G. PITRUZZELLA, *Diritto Costituzionale*, Giappichelli, Torino 2007.

<sup>19</sup> C. CASONATO (a cura di), *Lezioni sui principi fondamentali della Costituzione*, Giappichelli, Torino 2010.

condensano principi divenuti patrimonio tendenzialmente universale e permanente<sup>20</sup>. Tra di essi annoveriamo il principio personalista caratterizzato dalla centralità della persona umana e della sua dignità (art. 2). Il principio di eguaglianza formale e sostanziale (art. 3) attraverso il quale lo Stato rimuovendo gli ostacoli di ordine economico e sociale tra i cittadini si pone come garante di uguaglianza rispetto alle differenze ingiuste tra i cittadini e si fa strumento delle trasformazioni sociali<sup>21</sup>. Com'è noto, il principio di uguaglianza, sancito all'art. 3 non solo vieta le discriminazioni (di sesso, di razza, di religione), ma impone anche allo Stato di rimuovere gli ostacoli che possono impedirne l'attuazione. Si passa, così, da una concezione di tipo liberale, in cui si postula uguale trattamento per tutti, indipendentemente dalle differenze individuali, ad una di tipo sostanziale, che fornisce uguali opportunità senza prescindere dalle condizioni di partenza. Altrettanto importante è la visione comunitaria, per cui l'uomo è inserito nelle comunità naturali della famiglia, – la Chiesa, la scuola, i partiti – non chiuse, bensì aperte alla promozione dei singoli. La Carta fissa anche le regole della partecipazione, stabilendo la forma di democrazia rappresentativa e parlamentare del nostro paese, gli organi statuali, le competenze e strutture della nostra organizzazione istituzionale.

In altri termini, il riconoscimento dei diritti fondamentali, delle libertà e dei diritti sociali, l'eguaglianza degli individui pur nella diversità delle situazioni e delle funzioni, i doveri di solidarietà, il principio di legalità e garanzia, sono gli elementi essenziali di questo "deposito storico"<sup>22</sup>.

*È noto che in questo documento sono presenti "diverse anime"<sup>23</sup> dovute alla varietà di ispirazione delle forze politiche che l'anno elaborato ma tale "nobile compromesso" rappresenta un valido esempio di metodo per costruire una società autenticamente coesa e orientata verso obiettivi che non scaturiscono da specifici interessi di parte ed esprimono invece aspirazioni universalmente condivise.*

---

<sup>20</sup> Alla base della cultura che ha ispirato la Carta Fondamentale della repubblica si trova un'elaborazione molto stratificata nel tempo, frutto delle diverse "generazioni" di esperienze costituzionali – settecentiste, ottocentesche e novecentesche – e fondamentalmente di tipo liberal-democratico.

<sup>21</sup> G. ZAGREBELSKY, *Questa repubblica. Corso di educazione civica per le scuole superiori*. Le Monnier, Firenze 1992, p. 102.

<sup>22</sup> V. ONIDA, *La Costituzione, cit.*, Il Mulino, Bologna 2004, p. 43.

<sup>23</sup> R. RUFFILLI, *Quel primo compromesso. I contrasti e le mediazioni all'origine della Repubblica*, Il Mulino, Bologna, pp. 99-112.

In sintesi, l'insegnamento strutturato intorno alla Carta Costituzionale permette di affrontare i diversi assi della cittadinanza per delineare le appartenenze, per stabilire le modalità di partecipazione alla *res publica*. Si evidenzia, altresì, che il testo costituzionale contiene i principi per fare dell'identità nazionale non una difesa dello *jus sanguinis* ma la premessa di un'apertura anche a nuovi cittadini sviluppando lo *jus soli* necessario ad una società in cambiamento.

*Le parole chiave della Costituzione: diritti e doveri*

La Costituzione è anche, e soprattutto un testo normativo, una "legge" (la "legge fondamentale") contiene, cioè, prescrizioni cui intende che si adeguino la struttura e le attività delle istituzioni pubbliche e le condotte degli individui e dei gruppi. Certamente, come abbiamo visto sopra, la Costituzione, oltre e più che regole dettagliate contiene essenzialmente norme di principio. Al di sotto di essa si sviluppa la realtà legislativa e l'attività concreta delle istituzioni ed è sempre aperto il confronto, o anche la tensione, fra queste e i principi costituzionali.

In tale sede s'intende volgere uno sguardo di sintesi alla parte prima (artt. 13-54) composta da 42 articoli e dedicata **ai diritti e doveri dei cittadini** e dunque, fondamentale alla posizione degli individui e dei gruppi e ai loro rapporti con gli apparati pubblici. In questa parte i diritti sono divisi in quattro ambiti: diritti civili, i diritti della famiglia, dei genitori e dei figli (sotto il titolo dei rapporti etico-sociali), i diritti sociali (sotto il titolo dei rapporti economici), i diritti politici (sotto il titolo dei rapporti politici).

Tra i diritti civili troviamo la libertà dagli arresti arbitrari (art. 13); l'inviolabilità del domicilio, cioè dello spazio fisico (la casa, l'ufficio, l'interno dell'automobile) (art. 14); la libertà e segretezza della corrispondenza e delle comunicazioni (e-mail, corrispondenza postali, comunicazione telefoniche) cioè possibilità di comunicare e divieto di intercettare le comunicazioni se non a particolari condizioni (art. 15); libertà di circolare e di soggiornare in tutto il territorio nazionale, di uscirvi e di rientrarvi (art. 16). Gli articoli dal 17 al 21 affermano le libertà collettive ovvero che i cittadini italiani hanno il diritto di riunirsi in luoghi pubblici (con obbligo di preavviso all'autorità di pubblica sicurezza), privati e aperti al pubblico (liberamente) (art. 17), e di associarsi liberamente, che ogni persona ha il diritto di professare liberamente il proprio credo (art. 19), che ogni individuo è libero di professare il proprio pensiero, con la parola, con lo scritto e con ogni altro mezzo di comunicazione (art. 21). Di rilievo, in questa sede, l'art. 22

che stabilisce il divieto di essere privato della cittadinanza per motivi politici.

Tra i diritti sociali ci preme evidenziare i diritti del lavoratore e il diritto al giusto salario (artt. 35-37), la libertà di organizzazione sindacale (art. 39), il diritto di sciopero (art. 40), la libertà di iniziativa economica (art. 41), la proprietà (art. 42), la collaborazione tra i lavoratori (art. 46) ed il risparmio (art. 47).

Infine i diritti politici riguardano il diritto di votare ed essere eletti che il voto è personale ed eguale, libero e segreto, e che il suo esercizio è dovere civico (artt. 48 -51), il principio della libertà di associarsi in partiti e del pluripartitismo politico.

Ai diritti “inviolabili” la Costituzione accosta i doveri “inderogabili” nel senso che la garanzia del loro adempimento è altrettanto essenziale alla Repubblica, e li colloca dunque negli stessi ambiti in cui colloca i diritti. Tra di essi si evidenziano il dovere di difendere la Patria, di pagare le tasse e di essere fedeli alla Repubblica, alla Costituzione ed alle leggi.

#### *Alcuni nodi critici: a chi sono garantiti i diritti di cittadinanza?*

Nonostante le irreversibili novità che l'introduzione della Costituzione repubblicana ha recato con sé, è noto che l'attuale **legge ordinaria del 5 febbraio 1992, n. 91, sulla cittadinanza**<sup>24</sup> definita dallo stesso Legislatore “**Legge Organica**” non è stata in grado di recepire pienamente la nuova domanda di integrazione derivante dall'imponente fenomeno dell'immigrazione; essa, infatti, è rimasta saldamente ancorata alla piena ed incondizionata trasmissibilità della cittadinanza per il principio dello *jus sanguinis*, cioè la trasmissione per nascita da padre e madre italiani, prevedendo solo marginalmente l'acquisto del nostro *status civitatis* secondo il principio dello *jus soli*<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Alla quale si rinvia per un'analisi più dettagliata della normativa. Cfr., anche E. GROSSO, *Una nuova disciplina della cittadinanza italiana* in “Giurisprudenza Italiana”, 1997, 7.

<sup>25</sup> Così recita l'art. 1 della suddetta legge:

“1. È cittadino per nascita:

- a) *il figlio di padre o madre cittadini;*
- b) *chi è nato nel territorio della Repubblica se entrambi i genitori sono ignoti o apolidi, ovvero se il figlio non segue la cittadinanza dei genitori secondo la legge dello Stato al quale questi appartengono.*

2. È considerato cittadino per nascita il figlio di ignoti trovato nel territorio della Repubblica, se non venga provato il possesso di altra cittadinanza”.

Per i minori figli di immigrati nati o cresciuti in Italia esiste solo la facoltà, compiuta la maggiore età ed entro un anno da quella, di chiedere la cittadinanza, a condizione che vi abbiamo “risieduto legalmente senza interruzione”. Per questi minori è evidente la divaricazione tra lo *status* giuridico e l'identità personale, costruita nell'acquisizione del patrimonio linguistico e culturale e nei legami sociali. L'esclusione dalla cittadinanza di giovani e adolescenti già di fatto italiani rischia di sospingere verso la re-invenzione e la sopravvalutazione di altre appartenenze producendo un vissuto squilibrato, perché fondato su un senso di identità non realmente vissuto ed elaborato<sup>26</sup>. La normativa sulla cittadinanza è limitante anche per quei “cittadini stranieri” presente in maniera stabile e regolare sul territorio italiano gravato solo dagli oneri derivanti dalla cittadinanza, in particolare burocrazia e pagamento delle tasse, ma esclusi dalla “membership” cui derivano diritti e doveri pieni<sup>27</sup>.

Non è questa la sede, evidentemente, per affrontare la complessità del discorso ma era opportuno evidenziare alcuni nodi critici della normativa sulla cittadinanza.

## Conclusioni

Chi è il buon cittadino? Chi conosce il funzionamento dei meccanismi politici e giuridici dello Stato? Chi osserva le regole della convivenza? Chi osserva il codice della strada, rispetta l'ambiente, risolve pacificamente i conflitti? Colui che partecipa attivamente ai momenti di costruzione della collettività? Colui che paga le tasse, conosce la Costituzione o fa del volontariato?

Da quanto emerso abbiamo potuto cogliere le molteplici dimensioni dell'idea di cittadinanza, sintesi di “sapere”, “essere” e “fare”, sospesa tra conoscenza e azione, soggetta a diversi concetti di società, dove la scelta degli obiettivi più importanti può diventare difficoltosa<sup>28</sup>.

Soprattutto nel contesto odierno laddove «la legittimità dello Stato moderno sembra più legata alla sua capacità di assicurare il benessere materiale della popolazione attraverso la produzione e i benefici dello Stato as-

---

<sup>26</sup> M. SANTERINI, *La scuola della cittadinanza*, cit., p. 9.

<sup>27</sup> C. CROCCETTA, *Quale cittadinanza? Cittadinanza come appartenenza e partecipazione attiva*, in “Luogo Comune”, 2010, 4.

<sup>28</sup> Id., p. 17.



sistenziale che di garantire la libertà dei cittadini e la loro uguale partecipazione alla vita politica»<sup>29</sup>.

Comportarsi secondo le regole, apprezzare la diversità, rispettare l'ambiente, costruire la convivenza, la cittadinanza è tutto questo e altro ancora. La Costituzione, come abbiamo visto, contiene alcune linee guida capaci di orientare verso una formazione alla cittadinanza in una società complessa ma, soprattutto, è in grado di orientare il legislatore nel promuovere una legislazione capace di integrare i “nuovi cittadini”. Non può quindi essere ulteriormente ritardato un complessivo ripensamento sulla struttura e sulla funzione della cittadinanza, istituto che, se pensato esclusivamente o prevalentemente i termini tradizionalmente “nazionali”, avrà probabilmente sempre meno da dire.

---

<sup>29</sup> D. SCHNAPPER, *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*, Gallimard, Paris 1994, p. 90.



## 1.3. L'educazione alla cittadinanza come servizio alla società

di Paola Springhetti

*Giornalista direttrice di Reti Solidali, rivista dei Centri di Servizio per il Volontariato del Lazio*

Un giorno mi trovavo in una cittadina a Sud di Roma e tentavo di spiegare ad un gruppo di giovani che cos'è il volontariato. Mi sono trovata coinvolta, in una discussione imprevista.

*– ...e poi il volontariato è presente negli ambiti più diversi – stavo dicendo – dal sociale alla protezione civile ai beni culturali; dalla tutela di bambini, alle tradizioni locali al carcere...*

*– Carcere? – ha chiesto un ragazzo – Perché bisogna fare volontariato in carcere?*

*– Non ho detto che bisogna farlo, ho detto che ci sono volontari che lavorano nelle carceri e anche fuori dalle carceri, per aiutare chi ha scontato la pena a reintegrarsi.*

*– E perché bisogna aiutarlo?*

*– Perché reintegrarsi è difficile.*

*– Ma quello ha sbagliato, che si arrangi.*

*– Ha sbagliato, ma ha scontato la pena. Non credi che sia giusto che abbia una seconda opportunità?*

*– A me non danno neanche la prima, e a lui due?*

Non è stato facile risalire da questa battuta, che ha condizionato il resto dell'incontro, e riprendere il filo del discorso. Il giovane in questione si riferiva alla difficoltà di trovare lavoro, alla precarietà, a una frustrazione generale che molti giovani, oggi, vivono, di fronte a una società che invecchia senza riuscire a dare loro opportunità. Una società di cui i giovani spesso non si sentono parte, anche se aspirano a farne parte.

Perché oggi parliamo tanto di educazione alla cittadinanza, mentre non se ne parlava per le generazioni precedenti? Le risposte possono essere molte, ma sicuramente questo senso di estraneità, che si traduce in un passivo stare a guardare, pesa molto, così come pesano altri fattori culturali che caratterizzano questi anni.

## L'identità dei cittadini

Quella eterna adolescenza, che sembra avvolgere i giovani di oggi, allunga e diluisce anche la ricerca di identità propria di questa età della vita. La possibilità, almeno teorica, di determinare la propria vita, senza seguire necessariamente la strada tracciata dalla famiglia o assegnata dalla società, apre a una grande libertà di scelta, ma crea anche incertezza ed ansia. Lo dimostra l'alto numero di giovani che non studiano e non lavorano (due milioni in Italia, secondo i dati Istat 2.020), l'alto tasso di abbandono scolastico e universitario, ma anche l'alta percentuale di studenti che cambiano indirizzo studio dopo il primo anno, pur avendo superato test d'ingresso a volte difficili. E poi, il rimandare sempre più in là negli anni le scelte determinanti: la conquista dell'indipendenza economica, l'allontanamento dalla casa dei genitori, il matrimonio, i figli. Bauman direbbe che questo è uno degli effetti della società liquida, all'interno della quale ogni punto di riferimento può sgretolarsi da un momento all'altro, ogni scelta può essere facilmente rimessa in discussione e rinnegata. L'allungarsi dei tempi di vita si va a saldare con un'idea diffusa, e cioè che prima si matura e poi ci assumono responsabilità; prima si costruisce la propria identità e poi si è grado di pensare a quella degli altri; prima si pensa al proprio bene e poi, risolti tutti i problemi, si può pensare a quello degli altri o a quello comune. La vita quotidiana, però, non permette queste distinzioni. Viviamo nelle relazioni, costruiamo la nostra identità anche attraverso il rapporto con gli altri. Per l'aspetto che qui ci interessa, questo significa anche che non c'è un'età della vita in cui si è finalmente pronti a diventare cittadini: nella *polis* si nasce, e della *polis* si è parte fin dalla nascita.

Si dice sempre che diventare adulti significa dare un senso alla propria vita, invece di limitarsi a vivere quella che altri hanno pensato per noi: ma come si può trovare un senso per sé, se non si riesce a trovarlo per ciò che ci circonda? Se è vero che «avere un'identità significa avere la capacità di legare parti diverse della propria storia di vita, dar significati realistici al passato, al presente e progettare un futuro»<sup>1</sup>, allora la crescita di una persona deve riguardare tutte le dimensioni della vita, anche quella sociale, fin dall'inizio. Infatti, «ci riconosciamo come noi stessi nella misura in cui non siamo altri, ma senza un mondo di altri non potremmo neppure riconoscerci. L'essere riconosciuti diviene parte integrale del riconoscersi.

---

<sup>1</sup> A. PELUSO - S. MAIOREZZI, *Sentimenti fragili e identità mascherate*, Effatà 2010, p. 11.

Il riconoscimento da parte dell'altro diviene, parimenti, parte integrale dell'identità concretamente operante nel vivo dell'esistenza quotidiana privata e pubblica, individuale e sociale<sup>2</sup>. Ci specchiamo nel volto degli altri, ci vediamo attraverso i loro occhi e impariamo a conoscerci. Ed è evidente che, mentre chiediamo loro di riconoscerci, non possiamo ignorare la richiesta, speculare, di riconoscerli. Per questo, è dentro i rapporti che vinciamo il narcisismo e l'autoreferenzialità, che allarghiamo il nostro sguardo a prospettive più ampie. Non dimentichiamo, inoltre, che uno dei problemi fondamentali per chi cresce è quello di ottenere il rispetto, senza il quale non ci si sente accettati nella società. La ricerca del rispetto è talmente importante, che a volte diventa una molla che spinge i giovani a entrare nelle gang, a ricorrere ad atteggiamenti da bullo, a trasgredire pericolosamente per conquistare l'ammirazione e il timore dei compagni. Secondo Sennet, «la società ha tre modi per modellare un carattere portando l'individuo a meritare rispetto o a non ispirarne affatto. Il primo modo avviene attraverso la crescita personale, in particolare sviluppando abilità e competenze. Il secondo modo consiste nella cura di sé. Il terzo modo di meritare rispetto è di dare agli altri. Questa è forse la fonte più universale, profonda e senza tempo con cui una persona può attingere stima»<sup>3</sup>. Ecco quindi un'altra motivazione per non scindere l'educazione alla cittadinanza dall'educazione in genere: l'altruismo aiuta a stabilire un rapporto di rispetto reciproco, che fa crescere la persona insieme alla società. Educare alla cittadinanza è quindi un impegno necessario per evitare che ci si ritrovi con generazioni di cittadini a metà, ma anche di persone con un'identità castrata in un aspetto essenziale. È un servizio alla persona e alla società nello stesso tempo.

### **Una società di individui**

A questo punto, però, è necessario affrontare un tema apparentemente paradossale: oggi anche l'impegno civile e politico sono vissuti con una forte accentuazione individuale.

Le ricerche sono concordi nel dirci che i giovani (e non solo loro) fanno volontariato perché si sentono realizzati, acquisiscono competenze e si creano reti di relazione. Cioè per motivazioni che potremmo ricon-

---

<sup>2</sup> P. AMERIO, *Problemi umani in comunità di massa*, Einaudi 2004, p. 112.

<sup>3</sup> R. SENNETT, *Rispetto*, Il Mulino 2004, p. 73.

durre alla ricerca del proprio benessere, più che di quello comune, che resta in secondo piano. Un po' brutalmente, potremmo dire che si fa volontariato per egoismo. Lo stesso accade per altri settori dell'impegno civile: dal sindacato alla politica all'insegnamento.

In termini più generali, Zygmunt Bauman spiega così il cambiamento avvenuto negli anni: «Sebbene non sia stata del tutto abbandonata l'idea del miglioramento dello statu quo attraverso gli atti legislativi della società nel suo complesso, l'accento si è spostato decisamente verso l'affermazione dell'individuo. Questa faticosa deviazione si è riflessa nel passaggio del discorso etico-politico dalla "società giusta" ai "diritti umani", vale a dire al diritto degli individui di essere differenti e di selezionare e scegliere a piacere i propri modelli di felicità e di stile di vita adeguato»<sup>4</sup>. Un po' come nella vita privata la scelta della maternità/paternità è determinata dal desiderio di realizzarsi, più che da quello di dare la vita, così nella vita sociale l'impegno per il bene comune è fondato sulla ricerca del proprio benessere e i rapporti sono funzionali al proprio successo.

Tutto questo, però, crea incertezza e insicurezza, anche perché, continua Bauman «molti di noi sono stati individualizzati senza diventare veri individui e molti di più sono ossessionati dal sospetto di non essere, in realtà, abbastanza individui da poter far fronte alle conseguenze dell'individualizzazione». «Essere individui», infatti è difficile, direi che è una conquista, se significa essere padroni del proprio destino e capaci di fare le scelte che riteniamo giuste per noi, senza la protezione di una comunità e dell'anonimato. Nascere in una società individualistica non ci dà automaticamente questa capacità: è proprio da questo gap che nascono il relativismo culturale, l'evaporazione dell'etica privata e pubblica, il male fatto per noia, il narcisismo devastante per sé e per gli altri, tutte cose che sembrano ormai parte dello stile di vita delle nuove generazioni.

Secondo Bauman, questo divario tra l'individualizzazione e la capacità di essere individui «si è prodotto e approfondito proprio a causa dello svuotamento dello spazio pubblico, e in particolare dell'agorà, quel sito intermedio, pubblico e privato, in cui la "politica della vita" incontra la Politica con la "P" maiuscola: in cui i problemi privati vengono tradotti in questioni pubbliche e si cercano, negoziano e concordano soluzioni pubbliche per le difficoltà private»<sup>5</sup>. Le scelte e gli stili di vita di ognuno condi-

---

<sup>4</sup> Z. BAUMAN, *La critica, privatizzata e disarmata*, in "La società individualizzata", Il Mulino 2003, pp. 135-136.

<sup>5</sup> Id., p. 138.

zionano la società, e quindi hanno un aspetto “politico”, così come le scelte e gli stili visibili sulla scena pubblica (e quindi “politici”) condizionano quelli privati: la “politica” della propria vita e la “politica” pubblica si intrecciano inevitabilmente. Ma soprattutto, il problema (o la richiesta) di un singolo non è più tale se è vissuto anche da altri e quindi esige una risposta non individuale. Inoltre, è un’illusione pensare di essere liberi, nel significato alto del termine, se si vive in una società fondata sulla servitù. È un’illusione pensare di avere diritto di parola, se si vive in una società fondata sulla delega. Vivere “nonostante” il contesto in cui si è immersi, crea un’illusione di onnipotenza che rende difficile o impossibile fare i conti con la realtà, con il pericolo che, quando questa illusione si dissolve, si disgreghi anche l’identità che su essa si fondava. E forse anche questa è una delle cause di quel disagio giovanile che si manifesta sotto le forme della depressione, dei disturbi dell’alimentazione, di dipendenze di vario tipo. Quand’è il momento, diventa impossibile incrociare i propri bisogni con quelli degli altri, pensare di poter fare un pezzo di strada insieme, di chiedere aiuto e darne.

### **La società della competizione e delle regole**

Questa impossibilità nasce anche da un altro elemento che caratterizza la cultura oggi prevalente e che sta informando di sé la società: il grande peso che hanno assunto la competitività e il mito della sicurezza. È immersa nella competitività la scuola che, come dimostrano le ultime cosiddette riforme, sembra aver rinunciato ad un progetto educativo e sempre di più ricorre al voto e alla bocciatura come strumenti per imporre le regole (che andrebbero piuttosto introiettate). Secondo i dati Ocse, in Italia bocciature e “ripetenze” sono pari al 18%, contro una media degli altri Paesi che si ferma al 13%. La scelta di bocciare viene giustificata con la necessità di essere rigorosi e di premiare il merito, dimenticando che, punire chi è in difficoltà, non significa affatto valorizzare chi è bravo, e che la bocciatura dovrebbe essere una sconfitta, oltre che per l’individuo, per gli insegnanti e tutta la scuola. È immerso nella competitività anche il tempo libero, ormai destinato all’acquisizione di crediti e competenze che potranno essere utili per il futuro: l’inglese per essere più “attrezzati” degli altri, la palestra per essere più sani, la dieta per essere e più belli... E sono intrisi di competitività i mass media, che propongono continuamente modelli di successo conquistato non si sa bene come, ma comunque facil-

mente e spudoratamente, e portatore della possibilità di fare ciò che si vuole, al di sopra delle regole. Queste, invece, si moltiplicano per chi il successo non l'ha raggiunto. Regole scolastiche, stradali, di alimentazione, di comportamento. E ovunque telecamere per controllare che siano rispettate. Le regole sono diventate la soluzione per qualunque problema personale o sociale che sia, tanto che è sempre più diffusa l'idea che, se qualcuno ha un problema, è perché non ha rispettato le regole. Oppure perché non si è dato da fare. In entrambi i casi, non merita pietà. La competitività ha portato a un'idea semplificata del merito, l'ossessione delle regole ad una idea distorta di ordine e di pace sociale. Insieme hanno eroso anche il concetto di diritti: se uno non ha la casa, è perché non lavora, e quindi non è un problema suo; se non ha lavoro è perché non l'ha cercato; se è povero, è perché non si è meritato altro. Non c'è più un'idea condivisa di giustizia sociale, non si accetta che in una società possano esserci scambi ineguali (ognuno dà secondo quello che ha, ognuno riceve secondo i propri bisogni, insegnava Don Milani). Giustizia è ormai solo premiare chi ha vinto la competizione.

In questo contesto, è evidente che educare alla socialità, prima ancora che alla cittadinanza, è alquanto arduo, e concetti come "solidarietà", "dono", "prossimo" sembrano destinati a rimanere stranieri. Perché l'altro diventa prossimo a seconda dello sguardo che possiamo su di lui. Per dirlo con Erri de Luca, «chi ha trattenuto un poco, ha trattenuto tutto. Ama il prossimo tuo, ma non come te stesso, misera equivalenza, amalo di più. Questo scambio ineguale fa dell'uomo che hai di fronte il tuo prossimo...»<sup>6</sup>. Ma lo scambio ineguale non è previsto nelle società di mercato: non è "giusto".

### **Costruire fiducia**

Negli ultimi 30 anni, molte riflessioni sullo sviluppo e la crescita, sul futuro delle nostre società, sulla solidarietà e l'inclusione sociale hanno fatto riferimento al concetto di capitale sociale, che è costituito da una serie di valori intangibili, come il far parte di organizzazioni, i rapporti familiari e sociali in cui si è inseriti, le forme di solidarietà che si è in grado di mettere in campo, e così via. Nonostante esistano diverse definizioni di "capitale sociale", quasi tutti gli studiosi concordano, dice Pier Paolo Donati, «nel ri-

---

<sup>6</sup> E. DE LUCA, *Aceto Arcobaleno*, Feltrinelli 1992, p. 84.



tenere che consista in un certo tipo di relazioni sociali, e precisamente quelle relazioni in cui le persone mostrano e praticano la fiducia reciproca e seguono norme di cooperazione, solidarietà, reciprocità. Per dirla ora in modo approssimativo, esiste un certo accordo sul fatto che il capitale sociale consista in quelle caratteristiche (di forma e di contenuto) inerenti alla struttura delle relazioni sociali che facilitano l'azione cooperativa di individui, famiglie, gruppi sociali e organizzazioni in genere»<sup>7</sup>.

In termini concreti e un po' brutali, per un individuo poter contare su un buon livello di capitale sociale significa avere più probabilità di trovare un proprio posto, soddisfacente, nella società e avere meno probabilità di essere emarginato. Per la società, poter contare su una buona dose di capitale sociale, significa avere più coesione sociale, più capacità di rispondere ai bisogni dei singoli e dei gruppi (non c'è sussidiarietà senza capitale sociale da investire), più sicurezza, più probabilità di svilupparsi armonicamente, affiancando allo sviluppo economico quello umano e comunitario. Una società ricca di capitale sociale, e capace di ricrearlo continuamente, non può che essere una "società relazionale", cioè che mette al centro la relazione sociale, considerandolo un bene comune che deve essere continuamente generato e promosso. Solo un tessuto ricco di relazioni può far crescere quella fiducia che è un altro elemento costitutivo del capitale sociale, indispensabile sia per il funzionamento dell'economia, che per quello della democrazia.

Se questo è il modello di società adottato, anche il concetto di cittadinanza (e dunque l'educazione alla cittadinanza) non può che ripartire da qui. Normalmente, quando si pensa al termine "cittadino", si pensa ad un insieme di diritti e di doveri che ogni persona ha acquisito in quanto parte di una società che si è data un ordinamento politico e sociale e di cui condividono le regole. Ma in realtà, nel termine cittadino, c'è anche la qualità del rapporto tra l'individuo e questo ordinamento: in due parole, un cittadino non è un suddito, per questo ha molti diritti, per questo ha anche molti doveri. E gli uni sono scindibili dagli altri.

In una società servile, il servo deve solo "comportarsi bene", che nello specifico significa fare ciò che il padrone e la scala gerarchica si aspettano da lui. Se fa il suo dovere, riceverà in cambio nutrimento, un tetto sopra la testa, sicurezza. In una società di cittadini, la vita è un po' più complicata. Oltre al soddisfacimento dei bisogni fondamentali, si possono rivendicare

---

<sup>7</sup> P.P. DONATI (a cura), *Famiglia e capitale sociale nella società italiana*, (VIII rapporto Cisl), San Paolo 2003, p. 33.

molti altri diritti (dalla proprietà privata alla salute, alla scuola, al voto e così via). Ma chi deve soddisfare questi diritti, visto che non c'è un padrone? Dai cittadini stessi, che formano quella stessa società che deve soddisfare le loro richieste. Laddove questa consapevolezza si perde, si torna alla società dei servi (più o meno mascherata), fondata sulla verticalizzazione del potere, sulla delega e sull'obbedienza. La società dei cittadini è invece fondata sulla partecipazione e sul capitale sociale: insieme, questi due "beni" permettono la costruzione di un potere diffuso.

Dunque, la società dei cittadini è indubbiamente più complessa e richiede ai suoi cittadini più impegno e fatica, però garantisce benessere e libertà. Una libertà complessa, che va continuamente difesa e ricostruita. Perché è una libertà che si nutre del dovere. Come dice Maurizio Viroli, «il dovere è libertà. È la libertà morale, la più preziosa, perché senza di essa le altre libertà avvizziscono e muoiono. Sentire un dovere vuol dire ritenere giusto o ingiusto fare o non fare. È la nostra coscienza, e non gli altri o lo Stato, che ci dice che una determinata azione è giusta, e dunque dobbiamo compierla, o è ingiusta, e dunque dobbiamo astenerci dal compierla»<sup>8</sup>.

Ecco quindi che la mappa dei concetti, senza i quali la cittadinanza non esiste, si arricchisce, e rende chiaro che cittadini non si nasce, si diventa. Lo si diventa nella misura in cui si sviluppa un'identità, e con essa una coscienza che aiuti a distinguere il bene dal male, e quindi la capacità di scegliere; la capacità di relazionarsi, la consapevolezza dei propri diritti e dei propri doveri; l'attenzione agli altri e la capacità di ascolto, il senso di responsabilità, la fiducia. Ma è possibile avere fiducia negli altri, e quindi aprirsi a rapporti costruttivi con loro, se non si ha fiducia nelle istituzioni? Le ricerche sono concordi nel dire che i giovani hanno poca o nulla fiducia nei confronti delle istituzioni, oltre che della politica. Indipendentemente dal fatto se questa sfiducia sia fondata o meno, è evidente che questo atteggiamento non porta lontano né loro, né le istituzioni stesse né la politica, che pure da un disperato bisogno di ricambio generazionale. C'è comunque una contraddizione interna all'atteggiamento dei giovani: lamentano l'essere tenuti ai margini, il non avere opportunità e riconoscimenti da parte della società, ma questo non li spinge a cercare un cambiamento delle prassi sociali o di quelle stesse istituzioni da cui si sentono trascurati e traditi. La loro frustrazione è piuttosto quella di non riu-

---

<sup>8</sup> M. VIROLI, *La libertà dei servi*, Laterza 2010, p. 116.

scire a entrare a pieno titolo in *questa* società, in questo sistema di potere, in *queste* istituzioni. Sono più amanti delusi, che cittadini criticamente partecipi.

### **Ripartire dalle relazioni**

Nonostante tutto questo, però ci sono segnali positivi, anche se occasionali e non strutturati, di una nuova disponibilità alla partecipazione e di nuove forme di socialità. I movimenti di protesta scoppiati tra 2010 e 2011 sia in Italia che negli altri Paesi europei, per esempio. L'aumento del numero di giovani che fanno volontariato<sup>9</sup>. Un utilizzo sempre più consapevole delle nuove tecnologie e di Internet, non solo per esprimersi, ma anche per confrontarsi e prendere posizione. Da questi segni occorre ripartire, per ritrovare il senso dell'essere cittadini e dell'impegno civile. Scoprire che il problema che viviamo non è solo nostro, ma è condiviso da altri, è il primo passo verso la consapevolezza che è possibile darsi la mano e darsi una mano vicendevolmente.

L'educazione alla cittadinanza passa quindi prima di tutto attraverso la possibilità di fare esperienze di rapporti significativi, ossia autentici: con gli aspetti di gratificazione, ma anche di conflittualità e "pesantezza" che portano con sé. Sono i rapporti che rafforzano l'individuo facendolo uscire dall'individualismo, e che lo aiutano a capire la complessità della realtà.

Nei rapporti si prende e si dà, ci si mette in gioco, sviluppando il senso di responsabilità e la capacità di prendersi cura degli altri. Attraverso i rapporti gradualmente si matura il concetto di comunità e si sviluppa il senso di appartenenza ad essa; si entra in una prospettiva «nella quale il "privato" e il "pubblico" possono trovare possibilità concrete di articolazione nell'ambito di un "politico" inteso, nella sua accezione originaria, come il prendersi cura di una "comunità di individui"»<sup>10</sup>. "Relazioni" e "comunità" sono però termini che ai giovani di oggi richiamano più gli spazi sintetici creati dalle nuove tecnologie, che non quelli sfilacciati dei territori in cui vivono. Questo non deve spaventare: troppi educatori ed insegnanti vivono ancora come contrapposte la realtà virtuale e quella "reale", considerando

---

<sup>9</sup> Tra 2009 e 2010 sarebbero passati dal 6,3% al 7,3% i ragazzi tra i 14 e i 17 anni che fanno volontariato, secondo la ricerca "quando i giovani partecipano" di Csvnnet (Coordinamento dei centri di servizio per il volontariato).

<sup>10</sup> P. AMERIO, *Problemi umani in comunità di massa*, Einaudi 2004, p. 41.

quindi come falsa la prima e vera la seconda. In realtà Internet, e in particolare i social network si stanno rivelando forme di risocializzazione, e le comunità virtuali, pur avendo un senso diverso da quello delle comunità territoriali, hanno tutti i diritti di fregiarsi di questo nome. Come ricorda Selene Caldieri, secondo Norbert Elias il passaggio dalle società pre-moderne a quelle moderne è stato il passaggio da una situazione di coinvolgimento ad una di distacco, soprattutto per quel che riguardava i legami con la natura e quelli comunitari/familiari. Però, «nel momento in cui le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione hanno fatto il loro ingresso nella società, imponendosi nella quotidianità, questo distacco è stato ridotto tanto da far parlare di una sorta di ri-coinvolgimento, che vede le persone orientarsi verso nuove forme di aggregazione all'interno di realtà da loro stesse create»<sup>11</sup>. Del resto, già Rehingold parlava di “nuclei sociali” per definire quelle aggregazioni «che nascono nella Rete quando alcune persone partecipano costantemente a dibattiti pubblici e intessono relazioni sociali nel cyberspazio»<sup>12</sup>. La Grande Rete apre possibilità di condividere interessi, anche laddove il territorio non lo permette, di tessere dialoghi attorno agli argomenti più vari, rompendo le dinamiche spesso rigide delle relazioni nel gruppo o nella scuola, di cambiarsi immagini, testi, musica, informazioni, prodotti creativi, e di costruirli insieme. Nascono così comunità elettive e auto-costruite, che non si contrappongono a quelle territoriali, ma riempiono alcuni dei vuoti che queste lasciano. Questi gruppi sociali, queste comunità virtuali possono poi agire sul territorio, come hanno dimostrato la primavera araba e i già citati movimenti di protesta: in entrambi i casi l'utilizzo dei social network (Facebook e Twitter in testa) è stato fondamentale per lo scambio di informazioni e l'organizzazione delle manifestazioni. Tanto che a volte si ha la sensazione che la ricoperta dei diritti avvenga proprio nel virtuale. È una sensazione certo esagerata, ma resta il fatto che siamo di fronte a strumenti che non vanno trascurati, nel difficile compito di trovare un terreno comune di dialogo e azione. E del resto l'educazione alla cittadinanza non può essere demandata ad una sola agenzia educativa (in genere, la scuola): per essere efficace deve essere frutto di una convergenza di tutta la comunità, e non può essere fatta “nonostante” gli strumenti di conoscenza e di esplorazione del mondo più utilizzati dai giovani.

---

<sup>11</sup> S. CALDIERI, *Spazi sintetici*, Liguori 2011, p. 49.

<sup>12</sup> H. REHINGOLD, *Comunità virtuali. Parlare incontrarsi, vivere nel cyberspazio*, Sperling & Kupfer 1993, p. 153.

Dunque, l'educazione alla cittadinanza delle nuove generazioni è un servizio alla società, perché la società ha bisogno di partecipazione, coesione e capitale sociale. E anche di giovani convinti che «se ti arrendi a quattordici anni, ti abituerai a farlo tutta la vita»<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> S. BENNI, *Margherita dolcevita*, Feltrinelli 2005, p. 143.



## 1.4. **L'associazionismo come proposta di cittadinanza**

di Bianca Biondi

*Direttore Centro di Servizi al Volontariato "Il Melograno" - Larino - CB*

L'esaltante esito dei referendum su acqua e nucleare, frutto essenzialmente della spinta al voto promossa da miriadi di gruppi, movimenti, associazioni, reti piccole e grandi di realtà sparse lungo la penisola e unite da un'improvvisa quanto potente voglia di partecipazione, è apparso prova palese di come la democrazia abbia sempre più bisogno di essere agita dal basso, di come la cittadinanza voglia prorompere fuori dagli schemi ormai asfittici che la politica tradizionale non riesce ad oltrepassare.

Voglia di esserci e di contare, di riappropriarsi del proprio ruolo di cittadini che la sovranità vogliono esercitarla. E se le forme sin qui adottate – i partiti – cominciano ad apparire desuete, nuovi modi, nuovi strumenti stanno nascendo dal basso per dare vita e consistenza alla partecipazione democratica. È l'associazionismo nelle sue molteplici vesti che dà risposta concreta a possibilità nuove, giovani, non più stantie, di vivere la *polis*, nell'agorà, spesso anche virtuale, in cui incontrarsi e sentirsi a pieno titolo cittadini. Che buona parte di questa 'valanga' porti il volto di tanti giovani, finalmente recuperati alla partecipazione ed all'impegno, è motivo ulteriore di riflessione e speranza. Il serpente di facce giovani e giovanissime – affiancate a quelle dei veterani dell'impegno pacifista – che, sotto gli striscioni delle più disparate sigle associative, si è snodato da Perugia ad Assisi in occasione della 50ª Marcia per la Pace, la dice lunga su questa voglia di esserci per costruire un futuro diverso.

Non appare, a questo punto, del tutto peregrino, guardare a questo fermento anche come al risultato di un percorso avviato nel terz'ultimo decennio del secolo scorso, da gruppi di cittadini consapevoli e responsabili che, da sponde culturalmente diverse, laicamente o "ecclesialmente impegnati", hanno dato consistenza associativa e quindi veste giuridica ad un impegno per gli altri capace di tradurre in azioni concrete il dovere "inderogabile" di solidarietà imposto dalla Carta Costituzionale e – per i credenti – l'evangelico amore per i fratelli. La rete, poi, il connettersi virtualmente, in aggiunta alla consuetudine a lavorare insieme nel quotidiano impegno nei gruppi, può avere fatto il resto.

## Tra disillusione politica ed impegno pro-sociale

Non a caso, del resto, una approfondita indagine sull'associazionismo sociale<sup>1</sup>, fotografava – nei primi anni del terzo millennio – un'Italia in cui ad un gran numero di cittadini totalmente estranei ad ogni forma di partecipazione solidale, marcanti una distanza profonda dal mondo della solidarietà organizzata, e ad un buon numero di cittadini che manifesta solo attraverso donazioni di denaro il proprio sostegno alle cause solidali, si contrappone un terzo gruppo che mostra un'accentuata propensione verso la sfera del sociale, evidenziando sia forme di assunzione di responsabilità indiretta verso il bene comune – filantropia e consumo equo e solidale – che forme di assunzione diretta di responsabilità sociale attraverso l'impegno forte nel volontariato e nell'associazionismo sociale in genere.

Che un buon terzo degli italiani risulti concretamente impegnato a costruire – direttamente o indirettamente – una società diversa, improntata alla scelta del bene comune, può suonare strano in un'epoca, la nostra, chiamata a confrontarsi col mutamento epocale rappresentato dal processo di individualizzazione corrispondente al venir meno degli ancoraggi tradizionali (famiglia, chiesa, sindacato, partiti, ideologie...)<sup>2</sup>. Eppure le molteplici prassi solidali di cui si rendono protagonisti gli italiani – volontariato, filantropia, mutualismo sociale... – sono diventate parte integrante dell'immaginario collettivo e l'associazionismo pervade ormai i modi di pensare e gli stili di vita di una quota consistente di cittadini, giungendo a configurarsi come una componente costitutiva della nostra società.

Nell'età dell'incertezza<sup>3</sup> – quando la flessibilità permanente mette a repentaglio il lavoro; gli “interni familiari” si fanno sempre più instabili; non ci si riconosce più nei tradizionali canali di rappresentanza; mancano progetti capaci di conferire identità definite, in particolar modo al momento

---

<sup>1</sup> Cfr. C. CALTABIANO (ed.), *Il sottile filo della responsabilità civica*. Gli italiani e la sfera pubblica: VIII Rapporto sull'associazionismo sociale, Franco Angeli, Milano 2003.

<sup>2</sup> Il sociologo Zygmunt Bauman parla di “liquidità” definendo con questa la contemporaneità senza contorni che ci pervade, quella dove noi uomini e donne contemporanei «*aneliamo alla sicurezza dell'aggregazione e ad una mano su cui poter contare nel momento del bisogno eppure siamo gli stessi che abbiamo inconsciamente paura di restare impigliati in relazioni stabili e temiamo che un legame stretto*», sia nei confronti di una comunità che di una persona, «*comporti oneri che non vogliamo né pensiamo di poter sopportare*». Cfr. Z. BAUMANN, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2001; ID., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2003.

<sup>3</sup> Cfr. Z. BAUMANN, *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna 1999.



del ritiro dalla vita attiva – il legame associativo – quello del volontariato sociale in particolare – offre alcune risorse per riempire questo vuoto determinato dall'indebolimento dei pilastri che “assicuravano” la sfera pubblica e quella privata. Soprattutto, consente di cimentarsi in attività e relazioni che restituiscono un senso di utilità sociale e di reciprocità. L'azione volontaria, infatti, è tale in quanto si fonda su un impegno gratuito dei cittadini ed assume una fisionomia sociale, ossia presenta un'utilità specifica per la società o per singole persone in condizione di bisogno. E, comunque, l'associazionismo fornisce opportunità relazionali, occasioni di impegno da agire collettivamente, come risposta positiva al disimpegno ed all'individualismo.

C'è ora da domandarsi se i volontari, gli associati – la signora attempata e il pensionato che assistono gratuitamente i malati nelle corsie affollate degli ospedali; gli avvocati e i consulenti, che profondono tempo ed energie per patrocinare i diritti dei consumatori e delle persone in difficoltà, senza chiedere parcelle; i giovani che si mobilitano in difesa della pace o a sostegno delle popolazioni inermi nei paesi in via di sviluppo; le famiglie che adottano stili di vita improntati alla sobrietà, consumando anche i prodotti del commercio equo e responsabile; il passante che si ferma all'angolo della strada, decidendo improvvisamente di donare parte del suo denaro a sostegno di una campagna per bambini che vivono in condizioni di povertà estrema... – siano protagonisti di un impegno estemporaneo, circoscritto ad una dimensione pre-politica, incapace di ripristinare quelle virtù civiche che rafforzano il fragile edificio della democrazia rappresentativa, o non esprimano, invece, atteggiamenti solidali ‘lunghi’, ovvero risorse partecipative che si protendono oltre le reti di aiuto spontaneo, trasformandosi in un collante per la società. È indubbio che per il cittadino, la filantropia, il mutualismo sociale, il volontariato non sono formule astratte. Tali atti, specie se ripetuti nel tempo, sono il segno di una vicinanza nei confronti delle cause del disagio sociale, che innesca una dinamica importante: «l'individuo fuoriesce *dall'oikòs* (la sfera degli interessi privati) e incontra l'agorà (la sfera dove si riflettono le questioni di interesse generale)»<sup>4</sup>.

La consistenza del fenomeno è tale che, mentre le agenzie tradizionali di formazione del consenso democratico vanno incontro ad un'erosione

---

<sup>4</sup> A. MASTANTUONO, *Dall'oikòs all'agorà. Dalla gratuità individuale a quella di gruppo?*, in E. CASTALDI - L. MARIOTTI (edd.), “Un modello di cittadinanza”, Fondazione Italiana per il Volontariato, Roma 2005, 134.

progressiva delle loro basi associative, l'associazionismo sociale attira nel suo alveo circa un quinto della popolazione: una percentuale elevata, confermata anche dalla recentissima indagine ISTAT sul volontariato<sup>5</sup>, da cui emerge come tale fenomeno – in lenta, ma costante crescita – non sembri risentire della crisi, pur se caratterizzato da luci ed ombre: da un lato si registra, infatti, un nuovo fermento di partecipazione e di mobilitazione civile evidenziato dai referendum popolari, mentre dall'altro colpisce il rafforzamento delle disegualianze partecipative, nel senso che aumenta l'impegno di quanti sono considerati 'socialmente centrali', mentre di viene sempre più marginale chi, per condizione sociale, gode di minori opportunità di coinvolgimento.

Nonostante alcuni limiti, dunque, l'associazionismo sociale resta l'humus su cui poggia l'avvenire della nostra società, sfida costante per le Istituzioni perché incarna coi fatti e con la testimonianza il valore irrinunciabile della solidarietà, tanto più indispensabile in un'epoca quale quella che stiamo vivendo. La crisi, non solo economica, che ci attanaglia, impone di consentire a tutte le strutture della 'cittadinanza attiva' di assumere stabilmente protagonismo, perché senza uno zoccolo duro di valori nessuna comunità è mai riuscita a mantenersi viva.

### **Impegno pro-sociale ed impegno politico**

Una delle caratteristiche delle moderne democrazie è l'apatia dei cittadini elettori che, sebbene più scolarizzati ed informati, non realizzano una proporzionale partecipazione agli affari di interesse generale. E questa linea di tendenza non risparmia certo il nostro Paese.

Ma il "bene comune" è una risorsa che si coltiva se il popolo prende parte alle vicende pubbliche (superando gli ambiti privati di vita). Come si può pretendere che i cittadini compiano scelte 'informate', manifestino preferenze ragionate, vadano cioè al voto in modo consapevole, se la maggior parte della loro esistenza si svolge ai margini della vita collettiva? La partecipazione, dunque, nelle diverse e svariate forme in cui può concretizzarsi, è la cartina di tornasole di una società viva, di una "cittadinanza" vissuta in pienezza. C'è allora da chiedersi: passata attraverso la fase pervasiva della partitocrazia, superato il successivo movimentismo ed

---

<sup>5</sup> Cfr. Indagine ISTAT "Aspetti della vita quotidiana" (AVQ) 2010. I materiali sono disponibili sul sito web dell'Istat, al link [www.istat.it/it/archivio/36071](http://www.istat.it/it/archivio/36071).

approdata agli esiti deludenti della cosiddetta seconda Repubblica, la società civile di questo Paese si è ulteriormente ripiegata in se stessa lasciando vuota la sfera pubblica? Se si considera la partecipazione come un'attività che percorre i binari tradizionali dell'impegno politico – la militanza nei partiti – i dati riflettono una diminuzione drastica. È altrettanto vero, però, che si è oltremodo ampliata la quota dei cittadini che svolgono attività di volontariato, aderiscono alle associazioni del Terzo Settore, si rendono artefici di comportamenti filantropici o responsabili (consumo critico, difesa dell'ambiente...). Che si tratti di solidarietà “corta” e non di quella “lunga” richiesta dalla politica, non è del tutto scontato. Forse converrebbe tener presente, quello che gli studiosi leggono come dato consolidato, l'ampliamento, cioè, del repertorio delle azioni partecipative nelle democrazie pluralistiche: mantenersi informati sulle questioni che animano il dibattito pubblico; discutere di politica con amici e parenti; segnalare problemi alle autorità competenti; candidarsi alle elezioni; iscriversi e militare nei partiti; aderire ad associazioni che assumono un rilievo politico; sottoscrivere petizioni, raccogliere firme per una legge di iniziativa popolare; scendere in piazza, prendere parte a comizi ecc...sono tutte forme di impegno nella sfera pubblica da cui è possibile valutare il grado di vicinanza delle persone all'agorà democratica. Il disinteresse verso la politica, giustificato dalla disillusione dei cittadini nei suoi confronti, non significa automaticamente che non ci sia attivazione nella sfera pubblica. La ridefinizione in atto, pressoché in tutti i paesi sviluppati, dell'agenda politica prende i nomi di temi quali la difesa dell'ambiente, la critica al pensiero unico propugnato dal neoliberalismo, l'attenzione al divario fra nord e sud del mondo, la lotta all'esclusione sociale, il riconoscimento delle identità culturali e delle pari opportunità fra i generi, il pacifismo, istanze ormai entrate a far parte dell'immaginario collettivo dell'occidente. Non certo ad opera dei circuiti tradizionali della politica (partiti, parlamenti, governi...). Sono stati invece i movimenti e le associazioni ad alimentarne la visibilità sociale. Il coinvolgimento della cittadinanza verso tali istanze sociali è il segno di una forma di partecipazione non convenzionale, che può aggiornare e rinnovare la politica. Si può, allora, riformulare il concetto di partecipazione politica includendo al suo interno anche le inedite forme di partecipazione sociale venute in auge tra la fine del “secolo breve”<sup>6</sup> e l'inizio del terzo millennio. I luoghi dove questo consistente numero di italiani

---

<sup>6</sup> Cfr. E.J. HOBBSAWM, *Il secolo breve. 1914-1991*, Rizzoli, Milano 1995.

professa il proprio civismo non sono pertanto i canali ufficiali della politica (l'urna, le sezioni di partito, i rituali mediatici). Lo spazio dove si materializzano le loro azioni (tutt'altro che impolitiche) è piuttosto l'agorà: l'ambiente (materiale e simbolico) nel quale gli interessi privati si tramutano in sollecitudine verso il bene comune. In una parola, attraverso il loro impegno sembra emergere una nuova cultura della responsabilità pubblica, che si fonda su una fattispecie particolare di civismo: occuparsi dei problemi sociali con lo stesso impegno con cui si curano gli interessi privati. Senza dubbio, l'associazionismo sociale, il volontariato, il consumo responsabile sono comportamenti che esprimono una propensione verso questo genere di legame sociale. Sono azioni basate su un "esser parte" e "prender parte" ai destini della società. Esse presuppongono, infatti, un coinvolgimento rispetto all'interesse generale della società, contributo essenziale alla costruzione del consenso democratico. Il cittadino che tiene un comportamento pro-sociale presenta un profilo ben preciso: è un attivista che investe il suo tempo e le sue energie nel legame solidale di prossimità e il mezzo associativo si trasforma in capitale politico nel momento in cui attira nel suo alveo i cittadini mobilitandoli attorno ad interessi rappresentativi di ampi gruppi sociali, concretizzando l'assunto secondo cui la passione civica è una virtù cardinale per il buon funzionamento della democrazia. L'entità e la qualità della partecipazione associativa rappresentano indicatori importanti per stabilire quale sia il grado di coinvolgimento pubblico della società civile. Ebbene, i dati statistici parlano chiaro: al crescere del coinvolgimento nella sfera del sociale, aumentano sensibilmente i tassi di associazionismo nei principali agenti di intermediazione democratica (iscrizione a sindacati, partiti, organizzazioni di categoria). In una parola, l'"uomo solidale", oltre a coltivare il legame sociale (cooperazione, altruismo, dono, mutuo sostegno... comportamenti che presuppongono un'assunzione di responsabilità pubblica, un coinvolgimento rispetto all'interesse generale della società) si affaccia anche sul proscenio della politica, contribuendo alla costruzione del consenso democratico. È così che il legame associativo si trasforma in legame politico, diventa cioè l'intelaiatura della partecipazione civica, tanto più in una democrazia complessa come la nostra in cui si convive con lo scollamento dei canali ufficiali del consenso democratico.

In quest'ottica, mentre, a livello planetario, violenza ed intolleranza sembrano tornare a prendere il sopravvento, fa sperare – come suggerisce Marco Revelli – il fatto che «Decine, forse centinaia di migliaia di donne e di uomini sono al lavoro, negli interstizi del disordine globale, per

“riannodare i fili”, ricucire le lacerazioni, “elaborare il male” (...) sono loro quelli che riparano ciò che gli eserciti frantumano (corpi e cose) e lasciano dietro di sé in pezzi (...) sono loro l’unico embrione, fragile, esposto, di uno spazio pubblico non avvelenato o devastato nella città planetaria. Non sono ancora il presente. Sono tutt’al più un vago presagio di futuro. Di una possibile, inedita, politica del futuro»<sup>7</sup>.

### **Vita associativa e giovani**

Se, nell’ottica dell’utopia, l’impegno sulle tematiche di frontiera ha il sapore di un auspicato arcobaleno, nella concretezza dell’oggi, il lavoro tanto oscuro quanto determinato di chi sceglie di condividere i pesi degli altri, di rimboccarsi responsabilmente le maniche di fronte ai problemi comuni, rappresenta già il percorso tracciato verso un nuovo e più completo civismo.

Che la vita associativa possa essere – soprattutto per i giovani – scuola concreta di quei diritti/doveri che legano l’individuo alla società, in una parola di cittadinanza – che si sostanzia nella coscienza del proprio essere cittadini e non sudditi; di essere titolari di diritti esattamente come di doveri, di dover esercitare gli uni e gli altri nel rispetto delle regole condivise, attraverso le forme di cui la democrazia si è dotata; di vivere la propria appartenenza ad un destino comune con senso di responsabilità, attraverso la partecipazione attiva e consapevole alla soluzione dei problemi comuni, la disponibilità all’impegno, che può essere anche sacrificio, per il bene comune – è cosa ben nota a quanti – approdando al mondo del volontariato, dei movimenti, dei gruppi di impegno civico – sono chiamati a vivere – sul campo e tutte insieme – queste dimensioni. Dal rispetto delle norme statutarie, alla correttezza dei comportamenti verso i destinatari delle azioni, dall’accettazione degli altri all’interno della struttura associativa, al saper esprimere senza prevaricazioni le proprie opinioni al momento delle scelte, dall’applicare le regole della rappresentanza, al sapersi rapportare con le Istituzioni, dal saper leggere il territorio e le sue domande specie inesprese, al saper proporre e scegliere consapevolmente soluzioni efficaci ed efficienti.

L’impegno e l’adesione solidale sembrano essere il terreno di coltura dove attecchisce una concezione partecipativa della democrazia: vivere

---

<sup>7</sup> M. REVELLI, *La politica perduta*, Einaudi, Torino 2003, 135 ss.

queste esperienze nel proprio quotidiano è palestra di democrazia ed esercizio di valori. È opportunità di approdare non solo al mondo del lavoro e alle responsabilità familiari, ma anche a scelte di responsabilità politica, con competenza e consapevolezza, avendo appreso ad anteporre al proprio interesse particolare l'indispensabile attenzione al bene comune... Non a caso, del resto, in un recente passato – «per oltrepassare un'idea ormai superata di educazione civica» – si è voluto, a livello ministeriale, attivare programmi di «azioni educative per lo sviluppo di una nuova cittadinanza» – nuova non solo perché aperta all'edificazione della nuova casa dei cittadini europei, ma perché ancorata ai valori della solidarietà vissuta – attraverso il confronto diretto dei giovani con le realtà del Terzo Settore<sup>8</sup>. Altrettanto non a caso, in analogia direzione si stanno muovendo da tempo numerosi Centri di Servizio per il Volontariato con i loro Progetti di “Alternanza Scuola/Volontariato” che consentono agli studenti di sperimentare ad un tempo impegno volontario e vita associativa.

Si offre così alla generazione giovanile che abbiamo di fronte – più libera di costruire un modo nuovo di rapportarsi alla politica attraverso la protesta non convenzionale, ma interessata a cambiare la società riformandola, l'opportunità di incanalare la domanda di partecipazione dove ritiene che questa possa essere maggiormente soddisfacente.

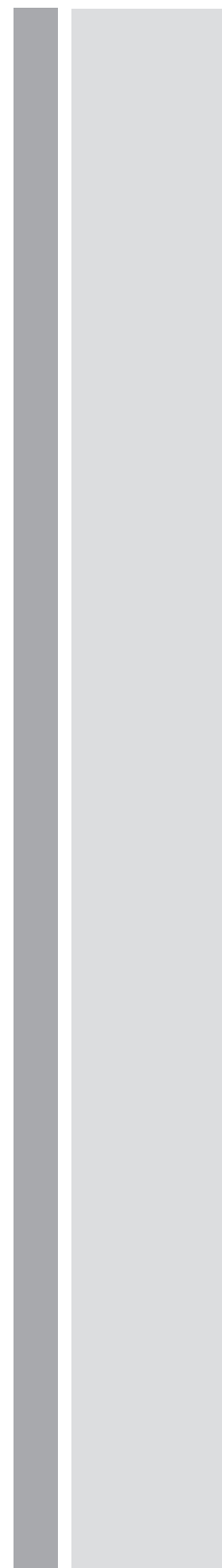
Non appare dunque eccessivo auspicare ed attendersi che questo complesso vissuto – interessando svariati milioni di cittadini di questo Paese – possa – sia pure nei tempi lunghi – diventarne vettore di trasformazione culturale e politica al tempo stesso.

---

<sup>8</sup> Cfr. L. ORNAGHI, *Per un nuovo modello di cittadinanza*, cit., in E. CASTALDI - L. MARIOTTI (edd.), “Un modello di cittadinanza”, 94.

Capitolo secondo

**Il percorso progettuale:  
sintesi di una esperienza**



## Premessa

*In questo capitolo si intende presentare nel dettaglio l'intero progetto. Tale presentazione ha il senso di raccontare un'esperienza sia da un punto di vista pratico che teorico, nell'ottica della documentazione di ciò che è stato realizzato e della condivisione/diffusione della metodologia di lavoro.*

*Il progetto stesso, infatti, per come è stato realizzato, ha provato ad essere esperienza di cittadinanza per coloro che ci hanno lavorato, nel rispetto delle diversità, dei desideri e degli interessi di tutti i corsisti coinvolti.*

*La complessità della gestione progettuale, come si vedrà in seguito, è stata quella di mettere insieme le differenze e valorizzare le potenzialità dei territori.*

*Grande valore ha avuto la costituzione di un gruppo di coordinatori/formatori locali che rimarranno come risorsa nelle varie regioni per supportare attività formative future. La scelta di costituire il gruppo è venuta a seguito di un altro progetto realizzato dalla Federazione SCS/CNOS (Educare al tempo della complessità - 2008) durante il quale era emersa nella Regione Lazio l'importanza della creazione di figure di riferimento territoriali (in quel caso solo nella regione nominata) per lo sviluppo di progetti formativi sempre più vicini alle esigenze degli educatori. Nel progetto Cittadinanza Educatrice si è seguita questa linea e si è confermato durante l'attuazione che l'intuizione era stata giusta: infatti il merito principale del buon esito conseguito va ai coordinatori locali, che sono stati in grado di interfacciarsi tra territorio, associazioni e partecipanti garantendo il pieno equilibrio tra gli obiettivi progettuali e le esigenze espresse dai diversi "stakeholders" coinvolti.*





## 2.1. Le aree tematiche e l'approccio metodologico

### Le aree tematiche

L'intervento si è attuato in diverse aree territoriali: la premessa era che parlare di solidarietà, di partecipazione civica, di gratuità, di legalità aveva senso solamente all'interno di una *contestualizzazione regionale*, "adattando" i temi del progetto ai diversi percorsi di impegno socio-educativo delle organizzazioni federate (seppur nell'ottica di un'unica proposta metodologica).

A conferma di quanto scritto, in fase di analisi dei bisogni, emergevano dalle organizzazioni due macro-indicazioni:

- a) rendere aderente alle questioni locali il tema portante del progetto;
- b) declinare le aree di contenuto alle specificità delle organizzazioni federate (per acquisirle del tutto o consolidarle), integrandole ai significati di ogni singola realtà e all'operato degli educatori.

Seguendo questa linea si sono pensate, progettate e poi realizzate quattro macro-azioni principali:

- a) un percorso di formazione/accompagnamento per creare e sostenere una rete di coordinatori locali (con la funzione di "tradurre" i temi del progetto nelle diverse aree regionali a cui appartenevano);
- b) nove percorsi formativi della durata di 24h implementati dai coordinatori locali nei contesti dove operano le strutture associative SCS/CNOS (da "progetto" le aree interessate dovevano essere 11. In seguito si espliciteranno i motivi della non attivazione di tutti i corsi);
- c) un convegno finale per la presentazione dei risultati e delle buone prassi sviluppate;
- d) un manuale operativo ed un CDrom per sistematizzare contenuti, metodologie e linee guida dell'intero progetto

L'azione di formazione ha previsto **due modalità di erogazione**: un'attività formativa in presenza ed un'altra complementare a distanza

(formazione a distanza)<sup>1</sup>. *Le aree tematiche affrontate nei corsi locali* sono state:

- a) La cittadinanza attiva nella vita associativa;
- b) Cittadinanza educante e problematiche giovanili;
- c) Nuovi approcci alle necessità dei contesti sociali;
- d) L'azione associativa nel territorio e nella società.

### **L'approccio metodologico**

#### *Metodologia generale*

L'approccio metodologico seguito dal progetto è partito da un presupposto fondamentale: la formazione per adulti “funziona” solo se si parte dalle loro esperienze. Come afferma Knowles<sup>2</sup> (1996), i metodi formativi hanno senso se colgono l'aspetto “riflessivo ed esperienziale” di chi partecipa ai processi di apprendimento: il contrario porta ad improntare i percorsi formativi solo alla “tecnica”, intendendo con questo termine qualsiasi *comportamento organizzato o organizzativo che pretende di agire in modo indipendente dal contesto o a contesto ritenuto invariante*<sup>3</sup>.

Seguendo quest'ottica si è attuato un processo formativo caratterizzato dalle seguenti modalità metodologiche:

- 1) lavori esercitativi in piccoli gruppi;
- 2) sistematizzazione degli elementi emersi in un quadro teorico/pratico unitario.

“L'elemento metodologico trasversale” ha riguardato la **progettazione condivisa** di tutti gli strumenti formativi utilizzati: le griglie, le schede, i programmi ed i testi delle esercitazioni hanno avuto una genesi e una realizzazione partecipata, recependo le indicazioni dei corsisti e modificandoli secondo le loro esigenze. Partendo da questo presupposto sia nelle giornate rivolte ai coordinatori che nei percorsi locali si sono usati metodi/strumenti che hanno integrato l'attenzione agli obiettivi del corso e l'importanza che potevano avere per le/i partecipanti. Nei percorsi locali si è lasciata ai docenti la possibilità di gestire l'aula con le modalità che

---

<sup>1</sup> In seguito verrà indicata con l'acronimo FAD.

<sup>2</sup> M. KNOWLES, *Quando l'Adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Franco Angeli, Milano 1996.

<sup>3</sup> R. CARLI - R.M. PANICIA, *Analisi della domanda*, Il Mulino, Bologna 2003.

ritenevano più opportuna ma i coordinatori hanno garantito che l'approccio metodologico fosse quello scelto dal progetto (e indicato nella formazione al ruolo).

Il materiale didattico previsto e le modalità d'interazione (dal lavoro di gruppo agli interventi teorici), sono state "calibrate" secondo le caratteristiche dei partecipanti (ad es. "maturità formativa", età, esperienze passate, conoscenza dei temi trattati) attivando di volta in volta distinte opzioni didattiche. Le esperienze significative di alcuni operatori hanno permesso l'esplicitazione di frequenti riferimenti a situazioni educative concrete, favorendo la comprensione e la rielaborazione dei concetti teorici proposti.

#### *Modalità di erogazione e strumenti formativi*

*Nell'attività in presenza* (sia per la formazione dei coordinatori sia per i percorsi formativi locali) gli incontri sono stati condotti con **modalità di lavoro interattive e di gruppo** utilizzando lezioni frontali, esercitazioni, simulate, analisi di casi e role playing.

Per quello che riguarda i "percorsi locali" la suddivisione dei gruppi di lavoro, le tematiche sviluppate e la scelta delle esercitazioni sono state gestite dai docenti con la supervisione dei coordinatori. Il clima d'aula è stato costantemente monitorato dai coordinatori attraverso delle osservazioni dirette effettuate durante gli incontri. All'interno dei vari moduli tematici sono state inserite delle testimonianze che hanno avuto la finalità di permettere un confronto diretto con "professionisti del sociale", volto sia alla diffusione delle esperienze più avanzate e di successo, sia a definire reti di contatto potenzialmente utilizzabili nell'operatività futura dei corsisti. Il processo di sviluppo del gruppo dei partecipanti è stato curato e monitorato con discussioni e confronti, nei quali si è promosso un clima positivo e si è aumentato il livello di competenze relazionali e di lavoro comune.

La *FAD* (come si vedrà in seguito) si è attuata attraverso una piattaforma informatica. Quest'ultima è servita non solo a raccogliere tutto il materiale prodotto (ad esempio slides e dispense) ma a creare una vera e propria rete di raccordo tra il coordinamento nazionale e i coordinatori locali. La supervisione delle criticità emerse, il supporto emotivo/cognitivo nei momenti di difficoltà e l'indicazione costante delle procedure da seguire (anche quelle burocratiche/amministrative) ha manifestato "un altro volto" della formazione a distanza: spesso si utilizzano le nuove tecnologie solo per replicare i percorsi in presenza o per trasmettere informazioni/

contenuti inerenti i temi del corso. In questo caso la FAD è stata utilizzata come “strumento di indicazione di piano” sia per offrire il giusto supporto nella realizzazione dei percorsi sia per trasferire le buone prassi in altri territori (attraverso lo scambio di osservazioni avvenuto nel forum di discussione).

## 2.2. **Trasversalità della cittadinanza: dalle aree tematiche del progetto ai corsi territoriali**

### **La formazione/accompagnamento dei coordinatori locali**

Come si è delineato precedentemente, prima dell'attivazione di ogni corso territoriale, è stata realizzata un'azione di formazione in presenza e via FAD di una rete di coordinatori locali, abilitando, con *competenze di elaborazione, promozione, realizzazione e valutazione di progetti formativi*, undici operatori provenienti dalle associazioni SCS/CNOS. In tale ottica l'azione di **formazione/accompagnamento ha fornito agli operatori un modello da utilizzare non solo per replicare questo tipo di percorso ma soprattutto per sviluppare corsi con altri temi sui propri territori**: in questo modo potranno diventare delle risorse per le associazioni federate sia nel gestire autonomamente iniziative formative sia monitorando i processi di apprendimento/cambiamento implementati nell'ambito di azioni di intervento organizzativo.

Dopo questa breve premessa, entriamo nel merito del percorso che è stato compiuto.

In una prima fase si è creato il gruppo dei coordinatori, contattando i referenti delle diverse realtà salesiane, inviando delle schede (*allegato 1*) con le competenze e le mansioni richieste ed effettuando una prima analisi dei curricula. Una volta individuate le persone idonee al profilo, si sono effettuati dei colloqui telefonici per monitorare sin dall'inizio la motivazione a svolgere il ruolo previsto e l'effettiva comprensione delle azioni da intraprendere.

La seconda fase ha permesso la realizzazione dell'azione di formazione/consulenza (in presenza) alternata con l'accompagnamento in itinere (via FAD).

L'azione di formazione/consulenza si è svolta in due moduli (la prima di tre gg e la seconda di due). Il programma è stato strutturato in relazione ai compiti che i coordinatori locali dovevano eseguire.

Nelle prime tre giornate si sono perseguiti due obiettivi:

- a) creare una “prima condivisione” dell’identità della figura prevista (competenze, ruolo e mansioni);
- b) fornire tutti gli strumenti necessari all’esecuzione della funzione prevista (regole interne, tempistica per realizzare i corsi, format, fasi da seguire nella progettazione formativa, uso della piattaforma interattiva).

Al di là degli obiettivi questo primo modulo è servito per esplicitare i dubbi, le criticità, le difficoltà e le varie “ansie” che gli operatori presenti potevano percepire. Ricordiamo al lettore che nessuna/o degli operatori presenti in aula avevano un’esperienza professionale come formatori o progettisti di formazione. Durante le tre giornate si sono offerte procedure per:

- a) stabilire sin da subito un rapporto proficuo con i futuri corsisti;
- b) sottolineare l’attenzione al clima d’aula e alle relazioni interne;
- c) contattare i docenti prima dell’avvio del corso;
- d) essere presenti in aula per garantire la continuità dei contenuti trattati;
- e) prevedere uno spazio di confronto e valutazione partecipata.

I compiti che erano chiamati a svolgere (presentati in forma integrale nell’allegato 1), si inseriscono nelle seguenti categorie:

- a) progettazione dell’intervento, basandosi sulle aree tematiche e sulle condizioni di “trasferibilità” previste dal progetto Cittadinanza Educante;
- b) promozione dei corsi, individuazione degli aspiranti corsisti e creazione gruppo;
- c) applicazione strumento di rilevazione delle aspettative;
- d) attuazione e gestione dei corsi;
- e) applicazione strumenti di monitoraggio e valutazione;
- f) redazione report finale e raccolta materiale didattico dei diversi corsi.

Trasversalmente erano previsti dei compiti di segreteria organizzativa svolta congiuntamente con il supporto del responsabile centrale del progetto.

La presentazione e spiegazione del profilo di ruolo si è svolta attraverso un lavoro “esercitativo” molto intenso in cui si sono affrontate non solo le modalità di costruzione dei processi descritti ma si sono offerti strumenti di progettazione, gestione e valutazione formativa (format, griglie, schede). Anche in questo caso la metodologia didattica prevista (brainstorming, simulazioni, studi di casi) ha stimolato una riflessione collettiva che si è dimostrata utile nella fase di implementazione dei corsi territoriali.

Dopo queste prime tre giornate si è attivata la *FAD* (l'utilizzo era stato spiegato nella formazione in aula). La consulenza continua attraverso la piattaforma interattiva ha permesso non solo di chiarire i dubbi sull'esecuzione dei corsi, ma di "familiarizzare" con uno strumento informatico che per la maggior parte del gruppo era nuovo (soprattutto per poi saperlo riutilizzare a livello locale).

**Il sostegno del coordinamento centrale e la condivisione delle problematiche stimolata in piattaforma ha permesso di correggere la progettazione dei corsi, di avere delle indicazioni sulla loro promozione, di offrire aiuto nella gestione operativa.** L'accompagnamento a distanza è stato garantito per tutto il percorso rilevando le buone prassi dei territori e offrendo un supporto individualizzato per ogni criticità incontrata nella realizzazione del percorso (comprese le indicazioni burocratiche-amministrative). Infine, in coerenza con uno degli obiettivi del progetto, la *FAD* ha contribuito a delineare il ruolo del progettista di formazione offrendo metodi, modalità di intervento/relazione e strumenti didattici. Il risultato da questo punto di vista ci sembra ottimo, considerando l'alto numero d'interventi e soprattutto lo scambio intercorso (non solo con il coordinamento nazionale ma anche tra gli stessi corsisti).

La seconda *sessione consulenziale in presenza* (due incontri) ha permesso di monitorare il percorso (è stata effettuata mentre i corsi locali erano stati avviati) ed offrire delle delucidazioni sugli strumenti valutativi da applicare. Allo stesso tempo si sono creati degli spazi di confronto per riflettere sul modo di agire il ruolo previsto e sulle difficoltà incontrate (ad esempio nel rapporto con il coordinamento centrale, con i docenti, con i referenti delle opere salesiane).

## **I corsi formativi territoriali**

### *Premessa*

L'azione di formazione/intervento sui territori ha visto inizialmente un coinvolgimento di 11 coordinatori locali, individuati secondo le modalità indicate nel paragrafo precedente. Nel corso del progetto e prima dell'attuazione vera e propria dei corsi, in due aree regionali non è stato possibile realizzare il progetto: variabili organizzative e temporali hanno purtroppo vanificato il lavoro che era stato svolto fino a quel momento. Ma,

pur con questa defezione, il progetto è andato avanti e il coordinamento centrale ha colto l'occasione per iniziare tramite FAD una valutazione dell'accaduto (continuata in seguito nelle gg di consulenza in presenza). Con i coordinatori locali rimasti (inclusa una operatrice che esclusa inizialmente è stata coinvolta in seguito) si è continuato il lavoro fino alla conclusione.

### *Il percorso*

- *Lo start-up: diffusione dell'iniziativa e la creazione del gruppo*

Il primo passaggio effettuato ha riguardato la *creazione dei corsi da attivare localmente*. I coordinatori locali non hanno avuto difficoltà a progettare i propri corsi, aiutati dal format costruito collettivamente nelle giornate di formazione in presenza. Il programma presentato, partendo dalle aree tematiche previste dal progetto, è stato declinato secondo la specificità di ogni territorio (ad esempio in Sicilia si è dato ampio spazio alla legalità). L'individuazione dei temi è stata possibile grazie ai colloqui telefonici con i referenti salesiani, alla propria esperienza di operatore ed alle pubblicazioni di esperti in materia. Il coordinamento centrale non è entrato nel merito dei contenuti specifici scelti localmente, ma ha effettuato solo un controllo formale e metodologico dei programmi presentati: ogni corso doveva prevedere 4 giornate di 6 ore ciascuna per un totale di 24 ore.

Il secondo passaggio ha riguardato la *promozione e diffusione* dei corsi nelle diverse regioni. Inizialmente il programma è stato diffuso e condiviso nelle diverse realtà salesiane contattando i dirigenti: in seguito si è lasciato a quest'ultimi il compito di *individuare, scegliere e coinvolgere* i candidati più idonei. Chiaramente il coordinatore locale (con il supporto del coordinamento centrale) aveva il compito preciso di decidere se i destinatari indicati dai dirigenti avessero o meno i requisiti richiesti (soprattutto motivazionali) per partecipare ai corsi.

Alla fine di questa fase in ogni regione coinvolta si è creato il gruppo dei corsisti, ai quali prima dell'inizio dell'attuazione delle sessioni formative è stata somministrata una scheda (*allegato 2*) di rilevazione delle aspettative per avere delle indicazioni sul grado di conoscenza dei contenuti trattati e sulle metodologie da utilizzare. Questo strumento si è dimostrato molto utile poiché ha permesso ai coordinatori locali di orientarsi rispetto alla tipologia dei docenti da coinvolgere, di offrire loro delle indicazioni sul grado di approfondimento dei contenuti e degli strumenti formativi da uti-



lizzare, sull'articolazione temporale dell'intero corso e sulla tipologia d'aula/spazi per l'erogazione delle giornate.

L'ultimo passaggio ha riguardato *l'individuazione dei docenti e dell'aula dove svolgere gli incontri*. Mentre su quest'ultima c'è stata un'indicazione proveniente dal coordinamento centrale (sia per la sede che rispetto all'associazione ospitante coinvolta) sul primo punto si sono seguite le riflessioni emerse nelle giornate di formazione. Si è data la priorità soprattutto a quei docenti che pur con un alto profilo professionale provenissero dal mondo del terzo settore e avessero un minimo di conoscenza non solo teorica dei temi trattati. Il risultato di questa ricerca specifica e mirata (spesso anche supportata dal coordinamento centrale tramite FAD) è stato la creazione di uno staff di docenti molto preparati, coinvolgenti e in grado di utilizzare un linguaggio adeguato alla tipologia di partecipanti. Alla fine di ogni incontro hanno redatto un breve report di valutazione, utilizzando un format costruito ad hoc e inviato prima di ogni docenza.

- *L'attuazione e la gestione dei corsi*

Dopo le fasi descritte precedentemente il progetto è entrato nella sua fase più delicata e operativa: realizzare le sessioni formative nelle diverse regioni del Paese. Una prima considerazione va effettuata rispetto ai tempi iniziali di ogni corso: ogni sessione ha avuto un inizio ed una fine diversa, come anche la distribuzione delle 4 giornate formative. In questo modo si è tenuto conto delle esigenze dei corsisti e delle opere salesiane.

In ogni corso si sono coinvolti dai 20 ai 25 corsisti (il limite massimo consentito dal progetto) e l'azione formativa dei coordinatori locali (coadiuvata dai docenti coinvolti) non si è limitata solo alla presenza in aula ma a tutto il processo formativo. In questo senso attraverso la FAD e la richiesta ad ogni docente di un breve report di valutazione dell'incontro, si sono monitorate le competenze apprese, verificato il loro utilizzo nelle organizzazioni di appartenenza e condiviso in piattaforma (attraverso dei forum di discussione tra corsisti e coordinatori) le esperienze realizzate in ogni sede.

La specificità di ogni territorio, è stata rappresentata dalle distinte sezioni attivate nella piattaforma informatica: per ogni corso è stato realizzato uno spazio con la possibilità di scambiarsi opinioni tramite forum online, delle cartelle con il materiale didattico di ogni incontro e altre con i documenti audio e video prodotti dai partecipanti. In questo modo sia il coordinatore locale che il coordinamento centrale hanno potuto scambiarsi opinioni, idee ed osservazioni per migliorare in corso d'opera i per-

corsi formativi e per sostenersi nelle criticità sopraggiunte (ad esempio forfait di qualche docente, imprevisti organizzativi, cause esterne non prevedibili (scioperi, condizioni climatiche avverse, ecc.). Infine aver immesso nella piattaforma informatica il materiale didattico dei docenti (relazioni, dispense, articoli) ha contribuito alla *trasferibilità delle buone pratiche e alla disseminazione delle esperienze più significative* rispetto al tema affrontato.

Per quello che riguarda i *metodi formativi* si è assistito a delle differenze sia all'interno degli incontri (dello stesso corso) sia tra le diverse sedi. In alcuni casi si sono alternati momenti di attività d'aula con momenti di formazione "outdoor", in altri le tematiche affrontate attraverso lezioni frontali si sono approfondite con delle testimonianze. I coordinatori hanno agito un ruolo importante nel mantenimento del clima d'aula, utilizzando una serie di giochi interattivi sia per garantire una *continuità di relazione* (oltreché di contenuti) tra le distinte sessioni sia per lasciare uno spazio di discussione e confronto che non passasse solo per la piattaforma. Occorre sottolineare che quest'ultima, al contrario dei coordinatori locali, non è stata molto utilizzata dai corsisti di nessun percorso (soprattutto per lo scambio di commenti o osservazioni alla fine degli incontri). Su questi aspetti si ritornerà alla fine del capitolo, quando verranno descritti i risultati raggiunti.

- *La valutazione*

Il sistema di monitoraggio e valutazione implementato è stato articolato in una *valutazione in itinere* ed una *valutazione finale*.

Nella *valutazione in itinere* si è utilizzato il report di fine giornata dei docenti. **Lo scopo era di effettuare una rilevazione delle criticità/punti di forza raccogliendo le osservazioni ed i commenti emersi durante lo svolgimento degli incontri.** Attraverso i report si sono ricavate indicazioni rispetto al clima d'aula, all'apprendimento dei volontari e all'impostazione generale dei corsi. I suggerimenti espressi hanno supportato i coordinatori locali nell'analisi, controllo e modifica delle dimensioni salienti di ogni corso. Infine la pubblicazione in piattaforma ha permesso di sviluppare una riflessione collettiva sui problemi più rilevanti.

Nella *valutazione finale*, sono stati impiegati tre strumenti differenti (*allegato 3*):

1. focus group;
2. intervista in profondità rivolta solo a due persone per ogni corso;
3. questionario di valutazione semi-strutturato.

Poiché in alcune aree regionali i corsi sono terminati prima di altri, si è potuto verificare la loro corretta attuazione e sperimentare la modalità di raccolta dati direttamente “sul campo”. Nessun coordinatore ha avuto particolari problemi nell'utilizzo degli strumenti e il supporto del coordinamento centrale ha consentito di chiarire gli eventuali dubbi.

L'elaborazione dei dati è avvenuta in maniera distinta: come vedremo ciò è dipeso dalle caratteristiche di ogni strumento.

- a) i dati dei questionari sono stati analizzati attraverso una griglia excell che riprendeva le macro-aree previste nello schema somministrato ai partecipanti;
- b) le osservazioni emerse nel focus group e nell'interviste individuali sono state integrate all'interno di un report redatto dai coordinatori locali (strutturato secondo uno schema predefinito).

Ogni coordinatore locale ha inserito in piattaforma tutti i documenti richiesti. Un colloquio telefonico finale tra il coordinamento centrale ed i coordinatori locali ha consentito di avere altre informazioni rispetto alla fase finale dei corsi e alla ricaduta complessiva sulle organizzazioni dei volontari.



## 2.3. I percorsi formativi locali: risultati raggiunti

I dati emersi ed i risultati delineati sono stati elaborati grazie al supporto dei coordinatori locali e dello staff interno della Federazione SCS/CNOS. Per rendere maggiormente fruibile il lavoro effettuato si divide la presentazione dei dati nelle due aree di sviluppo del sistema di monitoraggio/valutazione utilizzato.

### La valutazione in itinere

Come indicato nel paragrafo precedente lo strumento impiegato è stato il *report docenti*, articolato nelle seguenti dimensioni:

- a) area tematica affrontata;
- b) titolo intervento;
- c) breve sintesi dei contenuti trattati;
- d) osservazioni/valutazione dell'incontro.

Leggendo i report si nota una valutazione complessivamente positiva del gradimento dei corsisti. Sicuramente aver adottato molteplici metodi formativi ed aver valorizzato l'esperienza professionale/personale di ogni volontario ha facilitato lo sviluppo dell'apprendimento, l'alta interazione all'interno dei gruppi e stimolato l'attrattiva nei confronti dei temi affrontati.

L'acquisizione di "competenze spendibili" per le proprie organizzazioni è stato un altro "punto di forza del progetto" (si noterà anche in seguito nella presentazione dei dati della valutazione finale): in tal senso sono state preziose le osservazioni dei corsisti. Si riporta qualche esempio tratto dai report dei docenti. «*Il corso è stato utile perché per la prima volta ho collegato riflessioni pedagogiche e sociologiche, due discipline che sono stata abituata a studiare separatamente*»; «*sono un appassionato di musica e computer e alcuni esempi portati mi hanno dato uno stimolo per portare in modo fecondo questa passione personale nel mio impegno con i ragazzi*»; «*desideriamo trovare altri mo-*

*menti per approfondire il metodo psicodrammatico: siamo rimaste colpite dall'esempio messo in atto in aula»; «l'incontro mi ha dato l'opportunità di implementare la mia conoscenza, ma anche di sistematizzare conoscenze pregresse che però non erano ancora abbastanza stratificate e solidificate nella pratica».*

Nello specifico sono molti gli elementi di forza emersi e quasi assenti le criticità. Vediamoli con ordine:

- a) Le tematiche pur richiedendo più tempo per l'approfondimento sono state affrontate con completezza e chiarezza. Afferma un docente *«se l'ampiezza del percorso proposto nel poco tempo a disposizione ha esposto al rischio di non approfondire sufficientemente alcuni passaggi, limitando talvolta a suggestioni, flash, provocazioni, alcune restituzioni possono però far pensare che si sia raggiunto lo scopo prefissato di suscitare curiosità, voglia di approfondimento, intuizioni; una varietà di stimoli in cui ognuno potesse trovare risorse a partire da sé e dalle proprie peculiarità».*
- b) L'attività formativa si è sviluppata in sostanziale coerenza con quanto indicato in sede di programmazione.
- c) In quasi tutte le sedi è stata buona la scelta dei partecipanti. Molti docenti hanno sottolineato che c'è stato "da subito" un buon coinvolgimento dei partecipanti, grazie alla *«sintonia salesiana che accomunava i partecipanti e all'accoglienza della struttura ricettiva».* Aver permesso ad ogni volontario di verbalizzare la sua personale strategia di intervento, ha creato le condizioni per un clima collaborativo e stimolante: i corsisti hanno lavorato molto bene in gruppo, si sono confrontati e, come afferma un docente *«non si sono davvero risparmiati»* arricchendo la proposta dei formatori con esempi di progetti (sperimentati o in corso di realizzazione) o con idee innovative. Le esperienze riportate da parte di alcuni ha permesso l'esplicitazione di frequenti riferimenti a situazioni educative concrete, favorendo la comprensione e la rielaborazione dei concetti teorici proposti.
- d) Ottima la preparazione e l'utilizzo degli strumenti formativi (flessibili e diversificati) per lo svolgimento del corso. Si è creata una relazione interattiva e dinamica tra docenti e volontari ed una forte attrattiva rispetto ai temi affrontati ed alle possibili applicazioni quotidiane (sia in ambito personale che professionale). La *presentazione di buone prassi e di modelli ritenuti efficaci e funzionali* ha creato una "saldatura" tra teoria e pratica ed ha permesso ai corsisti di imparare da altre esperienze associative. Prendendo spunto dai report si legge che

*«la metodologia proposta ha previsto approfondimenti teorici accompagnati da momenti di esercitazioni pratiche. Ampio spazio è stato rivolto all'analisi dei casi attraverso la lettura di relazioni dei servizi sociali e trascrizioni di storie di vita. La possibilità di un confronto diretto con situazioni reali ha permesso di comprendere i differenti livelli di intervento che richiede il lavoro con le famiglie multiproblematiche»; o ancora: «i vari gruppi hanno dovuto lavorare sui casi concreti per individuare quale forma di disimpegno morale fosse presente in ciascuno di essi». Un altro punto di forza della didattica è stato lo strumento della testimonianza: uno dei docenti coinvolti ha affermato che «la testimonianza di una persona molto impegnata nel mondo politico e sociale ha coinvolto i corsisti in prima persona nell'individuare dei possibili itinerari di educazione alla cittadinanza da poter adottare con i ragazzi adolescenti per farli diventare degli onesti cittadini». E ancora un altro: «il concetto di Cittadinanza Attiva affrontato all'interno della Costituzione e della Dottrina Sociale della Chiesa ha attirato molto l'attenzione dei partecipanti soprattutto per l'intervento di un ex consigliere alla Regione e per la passione con cui ne ha trattato. In effetti i partecipanti sono molto più interessati all'argomento quanto più viene trasmessa loro la passione con cui se ne parla». In altri casi aver utilizzato i giochi di ruolo ha suscitato discussioni accese e partecipate: un docente ha affermato che «nel gioco di ruolo è stato rilevato un ottimo livello di partecipazione e coinvolgimento e le conclusioni hanno coinvolto il gruppo nella sua totalità». L'ausilio dei supporti video e audio, le piccole dimostrazioni pratiche, gli esempi di strumenti educativi, (spesso oggetto di ricerca e sperimentazione degli esperti coinvolti), hanno comunicato ai corsisti l'importanza di porsi in atteggiamento di ricerca e di ascolto nell'affrontare situazioni che talvolta sono inedite e complesse. Un altro docente, confermando che spesso nella formazione oltre all'intrinseca attrattiva o meno di un tema conta il modo in cui si erogano i contenuti, scrive che attraverso i laboratori si sono presentate ai corsisti «varie tipologie di ragazzi con cui oggi ci troviamo e ci scontriamo (il flaneur, il vagabondo, il turista e il giocatore) chiedendo a loro come intervenire. Obiettivo era non tanto offrire soluzioni ma creare un clima, una relazione tra gli educatori per riflettere poi sull'importanza, la bellezza e insieme la difficoltà della relazione educativa».*

## La valutazione finale

Come delineato in precedenza nella valutazione finale dei corsi sono stati utilizzati il focus group, l'intervista individuale ed un questionario.

Le indicazioni e le osservazioni emerse nei *focus group* e nelle *interviste* sono state raccolte e integrate dai coordinatori locali mediante un report che ha seguito uno schema predefinito. Le aree erano le seguenti:

1. Analisi dei dati emersi nell'intervista di gruppo (focus group);
2. Analisi dei dati emersi nell'intervista individuale
3. Osservazioni/valutazioni complessive:
  - Autovalutazione (punti di forza/criticità)
  - Commenti alle valutazioni dei partecipanti;
  - Commenti ai report dei docenti.

L'utilizzo dei *focus group* è stato funzionale a due obiettivi principali:

1. Valutare la metodologia formativa, gli strumenti ed i contenuti;
2. Definire il grado di congruenza tra la formazione erogata ed i problemi concreti delle singole associazioni partecipanti.

L'utilizzo delle *interviste individuali* ha avuto come obiettivo principale quello di **valutare il processo formativo e la spendibilità delle competenze apprese nelle organizzazioni rappresentate**. Come previsto dal progetto, sono state poste le domande a due partecipanti per ogni corso, scelti in maniera mirata e in relazione all'interesse manifestato durante gli incontri: in questo modo si è avuta l'occasione di sondare in profondità i punti forza e le criticità progettuali partendo dall'esperienza avuta da persone motivate e coinvolte dai temi affrontati.

Con le domande del *questionario* si è arrivati alla parte finale del sistema di valutazione implementato. La scelta di questo strumento è stata effettuata per analizzare in maniera più dettagliata il *grado di acquisizione delle competenze oggetto del progetto* e per i noti vantaggi di rapidità, economicità, standardizzazione ed anonimato. Tramite il questionario, si è cercato di rilevare gli stati soggettivi dei partecipanti coinvolti, sollecitando le loro risposte a domande opportunamente studiate per fare emergere *la tipologia quantitativa e qualitativa della valutazione* delle aree di contenuto considerate. In tale ottica sono state utilizzate sia "domande chiuse che domande aperte", mediante una griglia semi-strutturata di riferimento: si è adottata questa modalità per offrire ai soggetti intervistati la possibilità di rispondere liberamente rispetto alle macro-aree indagate. Per la maggior



parte delle domande chiuse è stata prevista una “scala di valore” con possibilità massima di 4 categorie di risposta.

Le aree dello schema erano le seguenti:

- Valutazione delle tematiche;
- Valutazione delle metodologie;
- Valutazione degli aspetti organizzativi;
- Valutazione di sintesi.

La fase di somministrazione è stata svolta dai coordinatori locali. Subito dopo è iniziata la fase di codifica numerica-quantitativa dei dati, l'elaborazione informatica e la categorizzazione dei contenuti delle risposte aperte. Si sottolinea che alcune parti del questionario avevano una *funzione di controllo* per le risposte esplicate attraverso gli altri strumenti valutativi: i punteggi di gradimento sono stati molto alti e coerenti con quanto esplicitato nei report docenti, nei focus group e nelle interviste individuali.

Dai dati ricavati emerge un ottimo grado di soddisfazione dei partecipanti: la maggior parte di essi ha considerato le tematiche proposte pertinenti ai problemi che si affrontano nelle realtà associative di provenienza. Il tema che ha suscitato maggior interesse è stato quello relativo alla “ **cittadinanza educante e problematiche giovanili** ”: i corsisti hanno riferito di aver acquisito strumenti per intervenire in modo più efficace nel loro contesto territoriale con particolare riferimento a quelli necessari per la mediazione dei conflitti e la “presa in carico dell'altro”. In tal senso i temi trattati sono stati apprezzati perché hanno toccato gran parte delle problematiche che si riscontrano nell'intervento con i ragazzi nel lavoro quotidiano: ovviamente ognuno le ha “adattate” alla propria esperienza ordinaria.

Secondo altri corsisti sono state apprese delle  **linee guida utili per agire in maniera più efficace nel proprio contesto territoriale** : a conferma di ciò,  **le strategie dell'accoglienza e della mediazione, l'analisi dei bisogni sociali, l'educazione civica ed il lavoro di rete**  sono stati gli argomenti che hanno riscosso maggior interesse ed  *i più funzionali*  (secondo i volontari) per arginare gli episodi di conflitto sociale/generazionale espressi dai ragazzi. Il progetto ha offerto nuove “chiavi di lettura” per la  *conoscenza dei giovani* , soprattutto per la difficoltà di  *entrare empaticamente nel loro mondo* : i corsisti hanno riferito di aver avuto degli stimoli di riflessione sulla natura dei ragazzi di oggi, sulle loro modalità di comportamento, sui loro desideri e sull'immaginario

da cui essi attingono utili per *rivedere alcuni approcci professionali* e sviluppare nuove prospettive nell'attività di lavoro quotidiano. Funzionali al consolidamento della capacità di lettura dei contesti territoriali sono stati i temi **dell'accoglienza e del lavoro di rete**: argomenti utili sia per riconoscere le proprie abilità e potenzialità sia per avviare un'opera di mediazione tra la finalità educativa delle associazioni ed i progetti dei giovani.

Anche in questo caso il merito va soprattutto ai docenti ed ai coordinatori locali, che non si sono soffermati solo sugli elementi teorici ma hanno tradotto i contenuti dei singoli incontri in nuove *pratiche d'intervento*, aumentando le "competenze sociali" ed il background operativo dei partecipanti. Particolarmente interessanti e soddisfacenti sono state considerate le metodologie formative, estremamente varie e favorenti uno scambio proficuo e stimolante. **I docenti hanno saputo concretizzare i concetti teorici di accoglienza e educazione facendo continuamente degli esempi e parallelismi con le opere di provenienza dei partecipanti.**

Si è instaurato un buon clima in tutte le sedi: in tal senso la **richiesta comune di molti corsisti è stata quella di replicare questi momenti di formazione per mantenere i contatti fra le associazioni/opere, lo scambio di buone prassi e incrementare il lavoro in rete**. Secondo la maggior parte di loro le attese sono state rispettate e gli obiettivi posti ampiamente raggiunti. Uno degli aspetti che ha suscitato maggior approvazione è stata la condivisione di esperienze tra gli operatori delle varie realtà salesiane che, seppur collocate all'interno della stessa area regionale, presentano notevoli differenze in termini di utenza e problematiche del territorio. Molti dei partecipanti avevano già condiviso esperienze in altri luoghi di incontro salesiani ed è stato piacevole per loro rincontrarsi in tale occasione. Tutti hanno valutato interessante l'aumento del livello di competenze e propongono corsi di durata maggiore e ancora più specialistica: i volontari hanno espresso la necessità di avere più tempo a disposizione per trattare temi di così grande spessore.

### **Osservazioni conclusive e considerazioni finali**

Alla luce dei risultati delineati, si può affermare che la soddisfazione del progetto è ruotata principalmente intorno a quattro aree:

- le "ricadute" del corso (sia rispetto "all'attività organizzativa individuale" che allo specifico ruolo professionale che i partecipanti svolgono);

- il grado di coerenza interna tra i diversi moduli;
- la percezione dell'ottimo clima di gruppo;
- le metodologie didattiche e la modalità di erogazione dei contenuti.

Per quanto riguarda le “ricadute” del corso si può notare come per i corsisti ha assunto molta importanza crescere, allargare i propri orizzonti culturali e professionali e realizzare le proprie aspettative e aspirazioni.

La coerenza interna sul piano dei contenuti è risultata la seconda area rilevante. I partecipanti hanno premiato un'attività d'aula in cui c'è stata una linearità delle tematiche affrontate dai docenti spesso diversi per provenienza e appartenenza professionale.

La terza area è stata riferita al buon clima di gruppo. Per la maggior parte dei soggetti è stato gratificante aver svolto un corso che ha permesso il confronto e il contatto con i colleghi: questo aspetto ha creato un'atmosfera serena e cordiale e, in generale, la possibilità di instaurare delle relazioni sociali e professionali.

Infine la dimensione delle metodologie didattiche. In questo senso aver previsto delle modalità non monotone ma, al contrario, interattive e partecipate ha creato e mantenuto le condizioni per un ottimo processo di apprendimento.

Al contrario le criticità sono state (come si affermava in precedenza) poche e soprattutto non influenti rispetto alla efficacia del progetto. Tuttavia se ne evidenziano quelle principali:

- a) scarso uso e poco interesse della FAD da parte dei corsisti (sicuramente dovuto a corsi brevi e concentrati);
- b) non-collaborazione di alcune organizzazioni federate alla realizzazione dei corsi;
- c) struttura delle aule non sempre adeguata (ad es. locali molto freddi o con molto rumore);
- d) complessa gestione dei docenti dal punto di vista burocratico (ad esempio difficoltà nell'ottenimento dei report da parte dei coordinatori locali).

Infine qualche annotazione rispetto al *mondo salesiano*. **Per la maggior parte dei volontari e degli operatori il tema della “cittadinanza educante” è rientrato perfettamente in quello che è lo stile educativo salesiano e quanto appreso nei corsi permetterà di aumentare il dialogo con la società civile.** C'è piena convinzione che parlare e creare dei percorsi sulla cittadinanza attiva con/per i ragazzi costituirà un investimento educativo che avrà come sbocco la creazione di

adulti responsabili e maggiormente sensibili ai fenomeni di esclusione ed emarginazione: molti operatori hanno sottolineato che, nonostante i momenti di formazione in ambito salesiano non manchino, questa è stata una delle poche occasioni di formazione dove si è posto molto accento sul **“che fare”** e meno sugli inquadramenti teorici. In tal senso la **richiesta comune è quella di replicare questi momenti per mantenere i contatti fra le organizzazioni, lo scambio di buone prassi e incrementare il lavoro di rete.**

## 2.4. Il seminario finale: riflessioni, esperienze e valori

Al termine dell'attuazione dei corsi locali, si sono realizzate le ultime due azioni progettuali: il seminario formativo nazionale e la redazione/costruzione del manuale.

L'organizzazione del seminario ha visto un duplice livello d'intervento:

- a) nella prima giornata hanno avuto luogo tre gruppi di lavoro su questioni distinte ma inerenti il tema portante del progetto: *il primo definito cittadinanza attiva e lavoro; il secondo cittadinanza attiva e politica; il terzo cittadinanza attiva e costruzione di comunità*. L'obiettivo era confrontarsi con esperti di settore per analizzare il tema e le esperienze in atto ed al contempo proporre ai volontari delle nuove prospettive di intervento con i ragazzi;
- b) la seconda giornata è stata realizzata attorno a un workshop dal titolo "*Cittadinanza Educante: Riflessioni, Esperienze, Valori*", in cui si sono invitati professionisti ed esperti con esperienze diversificate (terzo settore, aziende profit, università) per elaborare una riflessione condivisa sul tema dell'educazione alla cittadinanza ed offrire al mondo dell'associazionismo salesiano altri stimoli e chiavi di lettura.

Rimandando al CDrom per la lettura degli atti del seminario (programma, documenti dei gruppi di lavoro, slides utilizzate dai relatori, relazione progetto), si riportano in questo paragrafo (in estrema sintesi) le principali riflessioni prodotte sia nei gruppi di lavoro che nel workshop. Nell'ordine sono state:

- a) una maggiore conoscenza di *elementi teorici di base* in cui contestualizzare l'educazione alla cittadinanza: competenze e conoscenze *trasversali* (ad esempio legislative, progettuali, di lavoro di rete); valori/principi fondanti della convivenza civile e della solidarietà sociale;
- b) una maggiore propensione a considerare *i fenomeni sociali come causati da molteplici variabili* per affrontarli con *approcci complessi e partecipati*;

- c) l'importanza delle *coalizioni tra soggetti associativi e istituzionali* nell'ottica *della contaminazione* delle diverse appartenenze e identità nel perseguire e condividere progetti comuni;
- d) *l'approccio non ideologico* nell'intervento delle associazioni; ciò include *un'azione di contesto* in relazione all'evoluzione dei bisogni, ai profili dei territori e alle risorse che si hanno a disposizione;
- e) assumere un *ruolo di advocacy* rispetto ai diritti sociali e civili trascurati, negati o non riconosciuti;
- f) acquisire *un'etica unitaria* nella propria condotta (coerenza tra ciò che si professa, il proprio intervento nel "sociale" e le scelte nella vita quotidiana);

Il risultato principale raggiunto dal seminario è stato quello di condividere le riflessioni scaturite durante i corsi per inquadrarle in un contesto più ampio. Il presupposto di base (creare delle **sinergie** tra gli operatori/volontari e i propri dirigenti, per inserire i **principi della partecipazione civica nelle dimensioni strategico/gestionali delle associazioni**), è stato comunicato con chiarezza e compreso dai partecipanti. Allo stesso tempo aver dedicato *uno spazio di valutazione* sui riferimenti valoriali e culturali che fondano e ispirano l'azione della Federazione (soprattutto nei gruppi di lavoro), ha permesso di verificare lo stato attuale delle associazioni sul tema della cittadinanza attiva. Infine il convegno è servito a stimolare un confronto sui diversi modi di gestire e organizzare le realtà locali salesiane, per imparare da esperienze di successo e modificare le azioni educative laddove risultano poco efficaci e "produttive".

**ALLEGATI****Allegato 1: profilo coordinatore corsi****Definizione ruolo**

*Rete dei coordinatori:* operatori delle associazioni affiliate alla Federazione SCS/ CNOS, appositamente formati, che gestiranno i singoli corsi, promuoveranno il confronto tra esperienze di regioni diverse e condivideranno le migliori pratiche a livello nazionale.

**Mansioni e compiti previsti**

<b>MANSIONI</b>	<b>COMPITI</b>	<b>COMPETENZE</b>
1) Coordinamento/ tutoraggio didattico dei corsi <i>(in accordo con il referente locale delle Ispettorie)</i>	a) Definizione operativa programma e calendario corsi. b) Individuazione partecipanti e creazione aule (max 25 persone per ogni aula). c) Individuazione docenti. d) Apertura del corso e presentazione obiettivi. e) Rapporto con i docenti durante il corso. f) Eventuale gestione di esercitazioni in accordo con i docenti. g) Verifica in itinere alla fine di ogni gg attraverso discussioni di gruppo e somministrazione di questionari. h) Chiusura corso e somministrazione di questionari di verifica finale. i) Confronto con i supervisor del progetto per valutazione dei corsi.	1) Utilizzare le tecnologie della FAD (piattaforma). 2) Competenze relazionali: - saper lavorare in equipe; - saper gestire gruppi di lavoro; - strategie comunicative e di ascolto attivo; - tecniche di mediazione dei conflitti; - strategie di problem solving. 3) Disponibilità alla formazione e all'apprendimento. 4) Capacità organizzative e di rapporto con il territorio. 5) Conoscenza delle realtà federate.

MANSIONI	COMPITI	COMPETENZE
2) Segreteria organizzativa del corso (in rapporto con il coordinatore SCS del progetto)	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Raccolta nominativi delle iscrizioni.</li> <li>b) Raccolta fogli firma durante il corso (partecipanti e docenti).</li> <li>c) Preparazione e controllo logistica aula e strumenti didattici.</li> <li>d) Eventuale organizzazione logistica dei pranzi.</li> <li>e) Preparazione materiale didattico predisposto dai docenti.</li> <li>f) Preparazione cartelline e materiale di cancelleria.</li> <li>g) Individuare parametri vitto, alloggio, viaggi dei docenti.</li> <li>h) Individuazione parametri costi materiale didattico e di consumo.</li> <li>i) Comunicazione cambiamenti corsi (almeno 30 gg prima dell'incontro).</li> </ul>	
3) Promozione e sviluppo del rapporto tra le diverse sedi del progetto (attraverso l'uso della FAD)	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) Livello locale <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Archiviazione del materiale dei corsi.</li> <li>b) Condivisione dei materiali tra i corsisti.</li> <li>c) Scambio di informazioni sulle singole lezioni e gli eventuali problemi emersi.</li> <li>d) Sviluppo conoscenza delle singole organizzazioni di appartenenza dei corsisti.</li> </ul> </li> <li>2) Rete dei coordinatori <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Scambio materiali didattici dei diversi corsi.</li> <li>b) Scambio singole "esperienze" all'interno dei corsi (informazioni, criticità, punti di forza, ecc.).</li> </ul> </li> </ul>	



### Allegato 2: scheda di presentazione dei corsisti

Per rendere maggiormente efficaci le giornate di formazione e per iniziare a conoscerci, ti chiediamo di rispondere brevemente alle seguenti domande.

Grazie per la disponibilità.

NOME:

OPERA/ASSOCIAZIONE DI APPARTENENZA:

RUOLO CHE SVOGLI ATTUALMENTE:

- 1) In passato hai frequentato dei corsi di formazione che affrontavano il tema della cittadinanza?
- 2) Se sì, puoi indicarci la tipologia?
- 3) Hai mai utilizzato una "piattaforma formativa"?
- 4) Rispetto ai contenuti previsti dal corso dove pensi di avere maggiore bisogno di formazione (o quali sono quelli che ti interessano maggiormente)?
- 5) Hai dei suggerimenti specifici rispetto le metodologie formative che verranno utilizzate?
- 6) Hai altri suggerimenti da offrirci?

### Allegato 3: strumenti di valutazione finale

#### **a) Focus group: griglia domande**

1. Le tematiche proposte durante il percorso formativo hanno affrontato i problemi che incontrate nella vostra realtà associativa?
2. Quale dei temi trattati ha risposto di più alle vostre esigenze?
3. Avete ricevuto strumenti per intervenire in modo più efficace nel vostro contesto territoriale? Quali in particolar modo?
4. La metodologia formativa (lezioni, esercitazioni) ha favorito l'apprendimento dei temi trattati?
5. Pensate di aver aumentato il vostro livello di competenza?
6. Avete altri commenti, osservazioni, proposte?

#### **b) Intervista in profondità: griglia domande**

1. Secondo te il tema della cittadinanza attiva ha senso per la struttura in cui ti impegni?
2. Pensi che i contenuti e le aree emerse durante gli incontri siano utili nelle vostre prassi educative?
3. Il corso ha aperto nuove prospettive di intervento e approccio rispetto alle problematiche giovanili?
4. Hai ricevuto nuovi stimoli per conoscere e leggere il tuo contesto territoriale? (bisogni sociali, prospettive di intervento)
5. Ritieni che il tema della cittadinanza attiva possa avere reali sviluppi progettuali nelle realtà salesiane?

**c) Questionario di valutazione: griglia domande**

*(Il testo è un adattamento del questionario di valutazione prodotto dal Dr. Giancarlo Cursi)*

Carissima/o,  
ti chiediamo di restituire il presente questionario adeguatamente compilato in ogni sua parte.

La compilazione prevede due modalità:

- laddove le tabelle presentano due indicatori estremi di valutazione (es. di indicatori estremi “non interessante” - “interessante”) ti chiediamo di posizionarti con una X su ogni riga, in base al tuo giudizio, su una scala che va da 1 a 4;
- negli spazi che non prevedono di porre una semplice X, ma che richiedono una tua riflessione ci aspettiamo indicazioni sugli elementi utili, interessanti, criticabili.

VALUTAZIONE DELLE TEMATICHE				
<b>Grado di interesse</b>	non interessante		interessante	
	1	2	3	4
<i>(Inserire le tematiche, una per ogni riga)</i>				
<b>Grado di approfondimento</b>	non approfondita		approfondita	
	1	2	3	4
<i>(Inserire le tematiche, una per ogni riga)</i>				
<b>Esposizione dei docenti</b>	non chiara		chiara	
	1	2	3	4
<i>(Inserire le tematiche, una per ogni riga)</i>				
<b>Tempo dedicato ai singoli argomenti</b>	non adeguato		adeguato	
	1	2	3	4
<i>(Inserire le tematiche, una per ogni riga)</i>				
<b>Note/osservazioni</b>				

VALUTAZIONE DELLE METODOLOGIE				
	non adeguata		adeguata	
	1	2	3	4
1. Comunicazioni frontali				
2. Rielaborazioni di gruppo				
3. Esercitazioni o giochi				
4. Dibattito in plenaria				
<b>Note/osservazioni</b>				

VALUTAZIONE DEGLI ASPETTI ORGANIZZATIVI				
	non adeguata		adeguata	
	1	2	3	4
1. Articolazione dei tempi				
2. Condizioni ambientali (spazi, tranquillità,...)				
3. Materiali di supporto				
<b>Note/osservazioni</b>				

VALUTAZIONE DI SINTESI				
	non collegate		collegate	
	1	2	3	4
Le tematiche del percorso formativo ti sono sembrate <b>collegate</b> in modo adeguato				
	non favorevole		favorevole	
	1	2	3	4
Il <b>clima</b> che si è sviluppato nel gruppo ti è sembrato...				
<b>Note/osservazioni</b>				

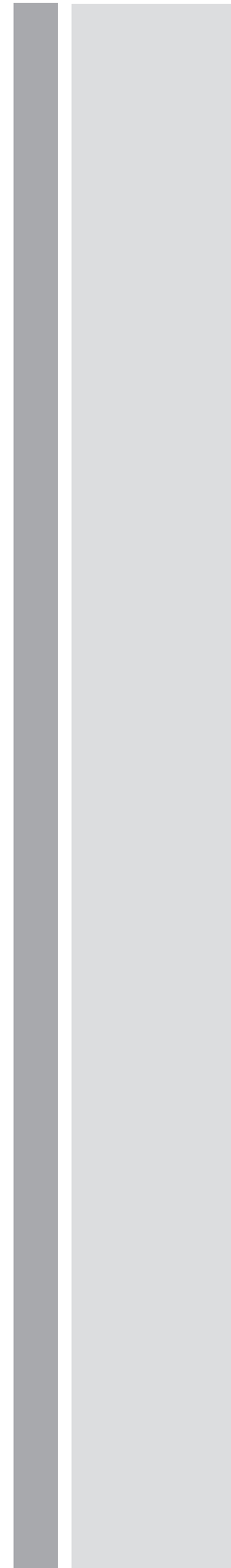
Le esperienze formative rispondono alle esigenze sia delle vostre realtà che delle persone.  
Ripensando all'intero percorso cui hai preso parte, ritieni che l'esperienza formativa sia stata:

<b>a) Rispetto all'attività che svolgi nella tua organizzazione</b>				
	non utile		utile	
	1	2	3	4
	non trasferibile		trasferibile	
	1	2	3	4
<b>Note/osservazioni</b>				
<b>b) Rispetto al tuo specifico ruolo</b>				
	non stimolante		stimolante	
	1	2	3	4
	non utilizzabile		utilizzabile	
	1	2	3	4
<b>Note/osservazioni</b>				

<b>Potresti segnalare due elementi dell'esperienza formativa che ti sono sembrati particolarmente</b>	
<b>UTILI</b>	
<b>INTERESSANTI</b>	
<b>CRITICABILI</b>	
Desideri far presente alcuni tuoi rilievi critici, suggerimenti, o note di apprezzamento:	

Capitolo terzo

**Un possibile percorso  
sulla cittadinanza attiva**



## Premessa

*Questa terza parte del volume vuole essere una proposta per un percorso didattico, da realizzare per un gruppo di animatori e/o educatori che vogliano affrontare il tema dell'educazione alla cittadinanza al proprio interno o con altre organizzazioni operanti sul proprio territorio.*

*Il percorso presentato segue quello offerto a coloro che hanno seguito nell'anno 2010 il progetto "Cittadinanza educante": ne riprende i contenuti di fondo ma non sempre le specifiche tematiche affrontate. A differenza dei corsi realizzati all'interno del progetto Cittadinanza Educante, molto collegati alle esigenze delle singole Regioni, questo percorso vuole essere una proposta che vada al di là delle singole esigenze territoriali: le quattro tematiche possono essere affrontate in modo continuativo o in modo assolutamente separato l'una dall'altra ed i singoli contenuti possono essere presi come momenti di riflessione a sé stanti, a seconda dell'obiettivo di chi organizza la proposta formativa.*

### **I temi trattati sono:**

1. *La cittadinanza attiva nella vita associativa;*
2. *Cittadinanza educante e problematiche giovanili;*
3. *Nuovi approcci alla lettura delle necessità nei contesti sociali;*
4. *L'azione associativa nel territorio e nella società.*

*Le tematiche al loro interno sono affrontate tutte con il medesimo schema. L'obiettivo è la riproducibilità o il semplice utilizzo del materiale presentato.*

*Ogni argomento è stato articolato in:*

- *una breve introduzione del tema (INTRODUZIONE);*
- *una parte di spunti di riflessione, in cui si trovano citazioni o materiale di approfondimento (RIFLETTIAMO);*
- *eventuali esercitazioni da svolgere (STRUMENTI DI LAVORO);*
- *indicazioni di materiale bibliografico (PER APPROFONDIRE).*

## **NOTA DEI CURATORI**

Nel capitolo sono stati utilizzati in parte i materiali prodotti dai docenti dei corsi realizzati nel progetto “Cittadinanza educante” (i nomi vengono elencati seguendo l'ordine delle Regioni coinvolte e dei temi trattati).

Si precisa che i documenti presentati non sono stati rielaborati dagli autori.

### **CAMPANIA**

Don Pasquale D'Elia  
Dr.ssa Maria Rosaria Lupo  
Dr.ssa Gerarda Molinaro  
Dr.ssa Rosa Di Stazio  
Dr. Armida Filippelli  
Dr.ssa Francesca Napoletano  
Dr. Giovanni Attademo  
Don Fabio Bellino

### **LAZIO**

Dr.ssa Cecilia Irene Corrias  
Dr. Andrea Farina  
Dr.ssa Daniela Coialbo  
Dr. Giovanni Assogna  
Dr. Giovanni Presenti  
Dr.ssa Luana Barbucci  
Dr. Marco Patassini  
Dr. Raffaele Tomei  
Don Raffaele Panno

### **LIGURIA**

Dr. Giancarlo Cursi  
Dr. Luca Vergassola  
Dr.ssa Antonella Lotti  
Dr. Andrea Traverso

### **PIEMONTE**

Prof. Mauro Scagliotti  
Dr. Davide Fant  
Prof. Piergiorgio Reggio  
Don Alberto Martelli  
Dr.ssa Valentina Bellis

PUGLIA

Dr. Damiano Biscossi  
Dr.ssa Patrizia Reinger

SARDEGNA

Don Domenico Ricca  
Dr. Giuliano Vettorato  
Dr. Giuseppe Casti  
Dr. Ettore Cannavera

SICILIA

Don D'Andrea Giovanni  
Don Mazzeo Marcello  
Dr.ssa Adonica Concetta  
Dr.ssa Salierno Rosalba  
Prof.ssa Daher Maria Liana



## 3.1. La cittadinanza attiva nella vita associativa

### INTRODUZIONE

Il concetto di cittadinanza, come anche il concetto di associazionismo sono presenti sia nella nostra Costituzione che nella dichiarazione Universale dei diritti dell'Uomo:

Art. 3 della Costituzione:

“Tutti i cittadini hanno pari dignità e sono uguali i fronte alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali”.

Art. 18 della Costituzione:

“I cittadini hanno diritto ad associarsi liberamente, senza autorizzazione, per fini che non sono vietati ai singoli dalla legge penale”.

Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo (ONU dicembre 1948)

Art. 15: “Ogni individuo ha diritto ad una Cittadinanza”.

Art. 20: “Ogni individuo ha diritto alla libertà di riunione e di associazione pacifica”.

A partire da tale presa d'atto, il tema vuole portare a riflettere su come la cittadinanza attiva possa e/o debba essere agita nella vita delle Associazioni: non è un “optional”, ma un preciso dovere associativo.

Quali sono le competenze per esprimere cittadinanza?

**Il saper esprimere sé stessi.** Senza di essa, la partecipazione attiva è impossibile.

**Il senso di appartenenza.** Inteso come fattore dinamico, flessibile e mobile, una competenza che ci accompagna nella società contemporanea per i suoi cambiamenti continui e trasformazioni anche profonde.

**Il saper prestare attenzione e essere disponibili verso codici diversi** che permette di **partecipare e creare appartenenza** a comunità sociali diverse. Quante più “appartenenze abbiamo, tante più possibilità di partecipazione sviluppiamo. Saper *negoziare significati* – oltre ad essere elemento fondante per qualsiasi apprendimento – è indispensabile per gestire conflitti e precondizione per un efficace dialogo democratico.

**L'essere aperti** (identità intesa in senso dinamico).

**Il saper tradurre in pratica le idee**, (competenza centrale) cioè il saper passare dal dialogo e dalla negoziazione all'azione ovvero saper pianificare, organizzare e realizzare un'azione. Ciò implica fiducia in sé stessi, determinazione e acquisire conoscenze di base di alfabetizzazione civica e politica.

A fronte di tali premesse di carattere etico/antropologico, il tema si sviluppa a partire dal concetto di cittadinanza e cittadinanza attiva e di come essa sia una prerogativa della vita associativa.

L'intervento sulla dottrina sociale della chiesa ci offre delle coordinate imprescindibili per gli organismi ecclesiali.

## RIFLETTIAMO

### **Implicazioni antropologiche inerenti l'esercizio della cittadinanza attiva**

*(Dispensa tratta dall'intervento di Don Raffaele Panno nell'ambito dell'incontro  
"La cittadinanza attiva nella vita associativa" - Sede del Lazio)*

L'esercizio della cittadinanza attiva (ovvero il mettersi in gioco per realizzare il bene comune ad opera di tutti) è orientato alla realizzazione della **Welfare Society** (bene comune, bene-essere comune, di ciascuna persona che si sente riconosciuta dalla società e che è chiamata dalla società a riconoscersi come essere sociale e quindi importante per la crescita di tutti – da una realtà monolitica ad una realtà relazionale), espressione di una persona che si coglie come "**essere-solidale**", il cui progetto di vita è profondamente interdipendente da quello degli altri e che percepisce la propria felicità intimamente connessa alla felicità degli altri fino al punto di maturare la convinzione che non c'è felicità personale senza felicità altrui e per questo si impegna a costruire la propria felicità lavorando per costruire la felicità degli altri.

La Welfare Society nasce, esprime ed a sua volta implementa una visione antropologica e culturale profondamente impregnata di:

- **solidarietà** (come proprio modo di essere, facendo il proprio bene realizzando il bene degli altri); nella visione della società italiana, bisogna chiedersi che ruolo ha la solidarietà se di contro esiste una sordità

da parte di tutti; tende ad esserci un protagonismo dei parlatori e non degli ascoltatori; questo implica un deficit educativo che permane nelle nostre società dove viene meno la relazione e quindi si rischia anche una solidarietà virtuale;

- **protagonismo** (le persone vanno restituite a se stesse; la persona è costantemente soggetto attivo, attore, nella piena valorizzazione delle sue peculiarità – ricchezze del singolo per tutti – poste a servizio di altre peculiarità per concorrere alla costruzione del bene-comune);
- **sussidiarietà** (il sapere che il singolo non può essere il tutto ed il sapere di aiutarsi reciprocamente) e **complementarietà** (ciò che sono completa ciò che tu sei) capaci di valorizzare le specificità e di armonizzarle in vista del perseguimento del bene comune condiviso che giustifica e promuove il loro essere e lavorare insieme:
  - *sia orizzontale* (tra soggetti simili: persone, famiglie, gruppi, operatori, istituzioni),
  - *che verticale* (persona - famiglia - gruppi/movimenti - municipio - comune - provincia - regione);
- **servizio** (capacità di sentirsi risposta a ciò che l'altro chiede) capace di essere risposta adeguata ad esigenze effettive non puro esercizio di semplice professionalità o volontariato: ciò richiede capacità di ascolto, empatia, ricerca condivisa, confronto, valutazione;
- **corresponsabilità** (non percepirsi come unico responsabile, ovvero percepire che tutti gli essere sociali sono responsabili per il benessere della persona) esercitata nella piena valorizzazione della propria specificità ordinata al perseguimento del bene comune ricercato e condiviso a cui tutte le realtà concorrono nel pieno rispetto degli obiettivi del progetto comune condiviso.

Il **mettersi in gioco** per il bene-essere di ogni persona fondato sull'“essere-solidale” della persona, richiede una rivisitazione del nostro modo di intendere la libertà e la stessa laicità orientate ad incrementare processi di crescita comunitari ed inclusivi, capaci di valorizzare costruttivamente le differenze non solo culturali, ma anche religiose.

La libertà e la laicità non possono avere come effetto la **solitudine** ed il **solipsismo**, smentita categorica della “persona-essere-solidale”. Non si può essere liberi “nonostante” e tanto meno “contro” gli altri, ma la libertà personale include e si coniuga con quella degli altri crescendo come persone la cui “identità relazionale” apre alla novità di vita apportata dalle persone che condividono la nostra esperienza di vita.

La **Welfare Society** richiede:

- visione positiva delle persone ritenute capaci di concorrere alla costruzione del proprio ed altrui bene-essere;
- capacità educativa, formazione di soggetti consci della propria pluridimensionalità che va curata ed armonizzata in una visione integrale della propria personalità (il bene-essere non può identificarsi solo con lo sviluppo di una delle dimensioni della persona umana: conoscenza, intelligenza, espressività, fisicità, moralità, religiosità);
- attivazione di percorsi educativi che valorizzino alla sussidiarietà e complementarietà, il servizio, la responsabilità e la corresponsabilità, la capacità di porsi in atteggiamento di discernimento (ascoltare, ricercare insieme, valutare, decidere in ordine al bene del soggetto).

### **Definire la cittadinanza**

*(Documento tratto dall'intervento di Luca Vergassola nell'ambito dell'incontro  
"La cittadinanza attiva nella vita associativa" - Sede della Liguria)*

Per dare significato alle parole che usiamo è buona cosa storicizzare i concetti, collocarli dentro la Storia. Da dove deriva il termine *cittadinanza*? Bisogna risalire all'accezione originaria del termine cittadinanza per comprenderne gli sviluppi odierni. Termine che risale ai tempi della rivoluzione francese. Di fatto con la rivoluzione francese si volle costruire un legame nella collettività che non fosse fondato più sul sangue, sulla razza ma che fosse centrato sulla condivisione dell'esperienza dell'abitare il territorio. I cittadini della rivoluzione francese erano coloro che, pur appartenendo ad estrazioni sociali ed economiche diverse, condividevano l'esperienza dell'abitare il territorio e questa esperienza fondava il patto della convivenza. In virtù di questa qualità essi godevano degli stessi diritti per partecipare al governo della città. L'uguaglianza, come elemento fondante del sistema democratico non si sviluppava sulla base di connotati etnici, biologici, sociali o culturali ma sulla base del medesimo diritto di abitare lo stesso spazio.

Spazio non solo geografico ma anche simbolico, comunicativo, relazionale. La cittadinanza, istituiva un'universalità del diritto fondata sull'abitare lo spazio. Il concetto di cittadinanza costruisce, quindi, un tipo di legame tra le persone che, riconoscendo un sistema di relazioni fondato nello spazio di vita degli abitanti, ne riconosce uno status di diritto fondato

sulle relazioni dentro un territorio e ne costituisce la comunità. La cittadinanza, quindi, può definirsi come un patto tra persone che vivono in relazione dentro un territorio. È l'esperienza comune dell'abitare uno stesso luogo, da cui emergono bisogni e interessi; e la partecipazione al sistema di relazioni che ne scaturisce, a definire lo status di diritto degli individui.

È l'abitare lo spazio fisico (il territorio) e lo spazio simbolico (le relazioni) a fondare la cittadinanza.

#### CITTADINANZA ATTIVA E PARTECIPAZIONE SOCIALE

Seppure lo status di cittadino sancisca un diritto formale che accoglie l'individuo dentro una comunità e fonda uno dei molteplici segni d'identità, ciò non garantisce la piena partecipazione ai processi di sviluppo della stessa comunità a cui appartiene.

*L'acquisizione di un diritto va di pari passo con la possibilità di esercitarlo*, di partecipare ai processi decisionali della comunità al fine di presidiare, tutelare, rivendicare, promuovere i bisogni di cui è espressione ogni individuo in virtù della legittimazione che deriva dallo status di cittadino.

Il livello che esso esprime di partecipazione alle scelte amministrative e politiche che l'apparato istituzionale locale promuove, nel complesso non appare elevato, quando non addirittura assente.

Non è una colpa imputabile interamente all'apparato politico.

È un problema anche di scelta della *partecipazione come criterio di responsabilità*, di protagonismo sulla scena sociale, di condivisione di progetti, da parte degli stessi cittadini.

In questo senso il concetto di cittadinanza attiva chiama in gioco la creazione di un patto reciproco che vede impegnati allo stesso modo cittadini e amministratori locali nella realizzazione di politiche sul territorio. Da una parte con l'impegno di allargare i processi decisionali nella realizzazione di provvedimenti legislativi, creando luoghi che favoriscano la partecipazione degli individui; dall'altra con la promozione di processi che aiutino la presa in carico da parte dei cittadini dei propri bisogni/diritti, spingendo all'assunzione di una responsabilità collettiva nei confronti della propria comunità. Ed è in questo accompagnamento di processi, di definizione di contesti capaci di restituire parola ai giovani, di ri-nominazione di bisogni e di definizione di prassi per soddisfarli in modo concertato e collettivo che si colloca il nostro lavoro educativo.

## **Le motivazioni dell'impegno socio-politico del cristiano alla luce della Dottrina Sociale della Chiesa**

*(Documento elaborato da Andrea Farina nell'ambito dell'incontro  
"La cittadinanza attiva nella vita associativa" - Sede di Roma)*

### INTRODUZIONE

Il mondo contemporaneo è attraversato dalla complessità, dalla multiculturalità e da squilibri globali<sup>1</sup>. Alcuni processi profondi, inoltre, stanno trasformando in modo accelerato una convivenza, che si fa sempre più difficile e rischiosa.

Un'indagine intorno alle ragioni e le motivazioni dell'impegno socio-politico, secondo una prospettiva cristiana, deve prendere atto che tali questioni non possono essere trascurate se si vuole rimanere fedeli al dato evangelico che ha come cifra identificativa il fatto che Dio, in Gesù Cristo, si è incarnato, si è fatto uomo. Il principio dell'incarnazione esige, pertanto, che non si può sfuggire alla storia, all'impegno per la giustizia, per la pace, per la salvaguardia del creato e alle sfide connesse ad ognuno di questi ambiti ivi compresa l'arte della politica!

Prima di procedere, però, mi preme evidenziare l'itinerario che andremo scorrendo, poiché il tema odierno presenta una serie di questioni ad esso connesse che tendono a sovrapporsi.

La prima di queste riguarda il rapporto tra la fede e politica.

Cosa ha a che fare la politica con le convinzioni religiose delle persone? Più specificatamente la fede cattolica ha a che fare con le scelte e le azioni politiche di chi la professa? Inoltre, se questa relazione esiste, su che piano si pone? su quello delle scelte politiche concrete o su quello dell'opzione per un partito o su quello dei valori ai quali le scelte politiche si ispirano?

Va da sé che per chiarire questa ulteriore questione è indispensabile anche una premessa terminologica per mettere a fuoco cosa s'intende con la parola "politica" in quanto spesso con tale termine si fa riferimento a significati diversi: dalla generica partecipazione alle decisioni di carattere pubblico, alla delega che si dà votando un partito o una persona; dal giudizio sulle scelte di chi governa, al "mondo" delle relazioni e dei conflitti tra coloro che hanno deleghe di governo.

---

<sup>1</sup> Così l'introduzione del testo di L. BOBBA, *Il posto dei cattolici*, p. 3.

Chiarito tale rapporto che costituirà anche il filtro attraverso il quale approfondiremo le ragioni e le motivazioni dell'impegno socio politico si porrà l'accento sulla Dottrina Sociale della Chiesa cercando di capire cos'è, qual'è il suo scopo, metodo e il contributo che essa può fornirci per costruire una cittadinanza attiva che non è data solamente dalla diretta partecipazione nei partiti ma è, soprattutto, presa di coscienza della propria identità civile capace di trasformarsi in azione in grado di condizionare l'azione partitica e legislativa e di costruire dalla base le condizioni per la realizzazione del bene comune<sup>2</sup>.

#### 1. IL RAPPORTO TRA LA FEDE E LA POLITICA:

##### a) *modello dell'estraneità: etica della responsabilità "versus" etica della convinzione*

Sulla prima questione ovvero sul rapporto fede/politica (separazione, contrapposizione, complementarità) vorrei partire da una provocazione che proviene da un autorevole personalità: Max Weber<sup>3</sup>.

In una sua lezione rivolta a studenti desiderosi di impegnarsi in politica egli definisce la politica come l'arte di trattare i problemi posti dalla vita delle città o della nazione o quelli posti dal rapporto tra le nazioni<sup>4</sup>. Tale arte presuppone, nel politico, la capacità di una gestione rigorosa degli affari pubblici (poiché il governo degli uomini si fonda su una buona amministrazione dei beni delle città, materiali e immateriali). Tale gestione richiede un'etica della responsabilità intesa come capacità di assumere le conseguenze delle proprie decisioni politiche.

---

<sup>2</sup> CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, COMMISSIONE ECCLESIALE GIUSTIZIA E PACE, Nota pastorale *Stato sociale ed educazione alla socialità*, n. 31.

<sup>3</sup> Maximilian Carl Emil Weber (Erfurt, 21 aprile 1864 - Monaco di Baviera, 14 giugno 1920) è stato un economista, sociologo, filosofo e storico tedesco.

È considerato uno dei padri fondatori dello studio moderno della sociologia e della pubblica amministrazione. Larga parte del suo lavoro di pensatore e studioso riguardò la razionalizzazione nell'ambito della sociologia della religione e della sociologia politica, ma i suoi studi diedero un contributo importante anche nel campo dell'economia. Per quel che riguarda la nostra riflessione è particolarmente importante, *Le savant et le politique*, Plon, Paris 1959.

In un breve saggio di P. VALADIER, *Lo spirituale e la politica*, Lindau, 2011 sono ben sintetizzati i rapporti tra l'etica della responsabilità e l'etica della convinzione.

<sup>4</sup> È praticamente impossibile dare una definizione di politica su cui tutti siano d'accordo.

Ciò che conta, pertanto, sono i risultati ottenuti con il successo delle decisioni, la riuscita delle iniziative contenute nella legge o in progetti che aiutino la città a far fronte al proprio avvenire.

Il politico deve riuscire nel perseguimento del bene della città, non deve accontentarsi di progetti ideali, di discorsi infervorati o di buon intenzioni. È, infatti, dai frutti che si giudica l'albero.

Tale etica chiamata come detto *della responsabilità* secondo Weber esclude quella *della convinzione* (vi è tra loro un "opposizione abissale"!)

Quest'ultima è rappresentata dal discorso della montagna, per il quale a detta di Weber contano, innanzitutto, le intenzioni, che non vanno in alcun modo commisurate alle conseguenze pratiche.

La purezza di questa *etica assoluta* è incompatibile con un'etica delle conseguenze e, così, la spiritualità evangelica sarebbe fundamentalmente non politica, addirittura "antipolitica" secondo il principio "*Fiat iustitia et pereat mundus*" (*Sia fatta giustizia e perisca pure il mondo*).

Nessuna politica responsabile, sempre secondo Weber, può sottoscrivere i precetti indicati nel discorso della Montagna perché tale discorso non è in grado di sorreggere l'uomo politico che è chiamato a comprometersi con le potenze diaboliche che sono in agguato in ogni violenza.

Si evidenzia, così, un primo modello del rapporto fede politica che potremmo chiamare dell'estraneità: è il modello che ritiene che la fede non ha nulla a che fare con la politica. Ne consegue un atteggiamento che o si disinteressa del tutto della politica e delle sue scelte o vi si impegna, ma senza interrogarsi sulla coerenza di questo impegno con i valori della propria fede religiosa; come se le scelte politiche riguardassero qualcosa di "altro" dalla propria storia e dalla propria coscienza. Tutto ciò, però, è davvero ragionevole? Un uomo responsabile ma privo di convinzioni sarà davvero responsabile? E di cosa? Di una gestione "terra terra" delle cose quotidiane? E perché mai si riterrebbe responsabile, se non sulla base della convinzione che la responsabilità è perlomeno una virtù desiderabile, dunque una convinzione essenziale? Senza la convinzione per la giustizia, riferimento eminente nella politica, cosa diventa la politica, se non un'amministrazione senz'anima? In realtà potremmo dire che è più ragionevole ritenere che sono le convinzioni a determinare l'assunzione di responsabilità e non viceversa. È la convinzione che gli altri sono importanti a renderci indifferenti al loro benessere e quindi all'organizzazione del benessere collettivo cui la politica è strutturalmente funzionale. L'uomo politico "autentico" non può agire senza poggiare su delle convinzioni, dunque senza un'ispirazione spirituale.



b) *Il modello integralista*

Tale ispirazione spirituale, però, può divenire nel modello chiamato integralista (che è l'opposto di quello dell'estraneità) l'unico criterio in grado di indicare un preciso modello di società. Nel modello integralista, infatti, la fede tende a confondersi e ad identificarsi con la politica che non può e non deve avere una propria autonomia dalla religione. L'atteggiamento che ne consegue, in questo caso, ha il carattere dell'intransigenza, si è legittimati, nell'ottica di tale modello, ad imporre agli altri le proprie scelte politiche come se esse fossero di origine divina.

c) *Il modello della "terza via"*

Un altro modello che spesso confina in atteggiamenti vicini a quello del modello integralista e quello chiamato della "terza via". Con tale modello si ritiene che la Chiesa proponga una sintesi dei principi che regolano l'organizzazione della società. Essi costituiscono, così, un "ideale" di società" che i cristiani devono riprodurre nelle loro scelte politiche.

Nell'ambito della politica socio-economica per es. si è ritenuto, per lungo tempo, che la Dottrina sociale della Chiesa rappresentasse una via intermedia tra i due grandi modelli del capitalismo liberista e del collettivismo marxista.

d) *Il modello della complementarietà*

Esiste infine il modello della complementarietà tra fede e politica. In tale prospettiva, il cristiano, non fa politica in nome della fede religiosa, né trova nella sua fede religiosa un modello organizzativo di società da proporre. Egli è impegnato con tutti gli altri a cercare di discernere di volta in volta i modelli e le soluzioni più adatti. Nella sua fede religiosa trova la proposta dei criteri a cui ispirarsi, la spinta ad impegnarsi, l'urgenza di veder realizzata una società migliore. La sua fede gli insegna che sarà giudicato per ciò che avrà fatto. Fede e politica, in tale modello risultano così complementari nella vita e nell'azione del cristiano: la fede ha bisogno della dimensione e dell'azione politica per potersi "incarnare" nella storia, evitando di restare confinata alla sola sfera spirituale; allo stesso modo il cristiano che fa politica ha bisogno della fede per attingere valori ispiratori e motivi di impegno senza dimenticare che non si fa politica solo per offrire una testimonianza ma si fa politica per un risultato concreto che va costruito con intelligenza e tenacia.

Tale ultimo modello che abbiamo chiamato complementare nel rapporto tra fede e politica trova nella Dottrina Sociale della Chiesa la base di un'intensa e costante opera di formazione.

La formazione, in altri termini deve far leva sulla valorizzazione di *quel patrimonio dottrinale e sociale* che trova i suoi pilastri nella tradizione del movimento sociale cattolico e nell'*insegnamento sociale della Chiesa*, quest'ultimo raccolto qualche anno fa con diversi aggiornamenti in un autorevole ed utilissima sintesi: il *Compendio della Dottrina Sociale della Chiesa*<sup>5</sup>.

Il cristiano sa di poter trovare nella Dottrina Sociale della Chiesa i principi di riflessione, i criteri di giudizio e le direttive di azione da cui partire per promuovere un umanesimo integrale e solidale<sup>6</sup>.

Solo con una maggiore conoscenza della Dottrina sociale della Chiesa la formazione del cristiano può affrancarsi dalla clerico-dipendenza e penetrare con il proprio spirito le mentalità e i costumi, le leggi e le strutture della società civile.

## 2. LA DOTTRINA SOCIALE DELLA CHIESA

### a) *Il ritorno della Dottrina Sociale della Chiesa*

Negli ultimi venti anni si è ricominciato a parlare di dottrina sociale della Chiesa, dopo che per un lungo periodo (dalla fine degli anni Sessanta e per tutto l'arco degli anni Settanta) serpeggiava una sorta di pudore solo a parlarne, dato che certi circoli culturali-teologici avevano decretato una specie di ostracismo nei suoi confronti. Tale emarginazione della dottrina sociale della Chiesa ha avuto anche una sua ricaduta negativa sul piano pratico dell'impegno dei cattolici nella vita sociale e politica «rendendo insignificante il valore pubblico della fede, secondo due modalità, opposte nelle motivazioni, ma convergenti nell'esito: o ponendola al seguito di messianismi terreni, di "profetismo senza Dio" oppure relegandola nella personale vita religiosa, accettando nella sostanza l'idea di una laicità come neutralità»<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> GIOVANNI PAOLO II, Lett. enc. *Sollicitudo rei socialis*, n. 41.

<sup>6</sup> Cfr. PONTIFICIO CONSIGLIO DELLA GIUSTIZIA E DELLA PACE, *Compendio della Dottrina Sociale della Chiesa*, LEV, Città del Vaticano 2004.

<sup>7</sup> Cfr. G.P. CREPALDI, *Bene comune e dottrina sociale della Chiesa*, in COMITATO SCIENTIFICO E ORGANIZZATORE DELLE SETTIMANE SOCIALI DEI CATTOLICI ITALIANI, *Bene comune e dottrina sociale della Chiesa in Italia. Dal Vaticano II a Benedetto XVI. «Atti del primo seminario preparatorio del Centenario delle Settimane Sociali (Treviso, 20 gennaio 2007)»*, EDB, Bologna 2007, 7-16, 9.

b) *Cenni storici*

La dottrina sociale della Chiesa vede il suo inizio nel 1891 con la pubblicazione della *Rerum novarum*, l'enciclica in cui Leone XIII affronta la "questione sociale connessa con i problemi sorti dalla rivoluzione industriale".

Nel 1931, Pio XI, commemorando i quarant'anni della *Rerum novarum*, pubblica la *Quadragesimo anno*. A lui risale la locuzione *dottrina sociale* intesa come "corpus" dottrinale riguardante temi di rilevanza sociale. Dopo cinquanta anni, nel 1941, si ha un *Radiomessaggio* di Pio XII. Nel 1961 si ha la commemorazione dei settanta anni dell'enciclica leoniana, con la *Mater et magistra* di Giovanni XXIII. Lo stesso Pontefice poi, nell'aprile 1963, pubblica la *Pacem in terris*. Nel 1967, Paolo VI emana l'enciclica *Populorum Progressio*, affrontando la problematica dello sviluppo dei popoli, e nel 1971, commemorando gli ottanta anni della *Rerum novarum*, pubblica la lettera apostolica *Octogesima adveniens*.

Giovanni Paolo II, nel 1981, in occasione dei novanta anni del documento di Leone XIII, affronta le problematiche del lavoro, come si delineano nei nuovi contesti storici, nell'enciclica *Laborem exercens*, mentre, nel 1987, ricorda i venti anni della *Populorum progressio* di Paolo VI, con la *Sollicitudo rei socialis*.

I cento anni della *Rerum novarum* furono commemorati dalla Chiesa con la proclamazione del 1991 come anno dedicato alla dottrina sociale. Il 1° maggio del 1991, Giovanni Paolo II promulgò l'enciclica *Centesimus annus*.

Il 29 Giugno 2009, Benedetto XVI firma la sua prima enciclica sociale *Caritas in veritate*.

Prima di affrontare brevemente i principi essenziali della Dottrina sociale della Chiesa è opportuno un breve cenno alla chiarificazione della sua natura.

c) *Dottrina sociale della Chiesa: definizione*

Come abbiamo accennato sopra la Dottrina sociale della Chiesa la si trova sedimentata nei documenti della Chiesa, in particolare nelle encicliche sociali che hanno avuto inizio con Leone XIII. Tali encicliche coordinate tra loro costituiscono un "corpus dottrinale" abbastanza omogeneo.

Si richiamano, si integrano a vicenda per rispondere alle istanze, ai problemi sociali.

Il documento *Orientamenti* della Congregazione per l'educazione cattolica ci offre la seguente definizione: la Dottrina sociale della Chiesa «è

una disciplina particolare e autonoma, teorica e pratica a un tempo, nell'ampio e complesso campo della teologia morale, in stretta relazione con la morale sociale»<sup>8</sup>. Come afferma la *Deus Caritas est* di Benedetto XVI, essa si colloca nel punto di incontro tra la ragione e la fede, ossia tra la Chiesa e il mondo. La Dottrina sociale della Chiesa sta lì, nel punto in cui queste due dimensioni si toccano<sup>9</sup>. Per questo la dottrina sociale della Chiesa è un corpus dottrinale aperto, che si va costituendo e si va arricchendo di nuovi apporti, mano a mano che la Chiesa sviluppa la sua riflessione teologico-morale sui complessi e inediti problemi che, lungo la storia, si affacciano sulla scena della vita socio economica e politica. Essa, è un sapere che si svolge nel tempo ma non in maniera sistematica. Le affermazioni delle encicliche si “affermano” presuppongono un sapere sistematico. È un sapere teorico-pratico, di natura teologica.

La Dottrina sociale della Chiesa non è un'ideologia politica, né semplicemente un manuale per un buon comportamento sociale. Non è neanche “una terza via” tra capitalismo liberista e collettivismo marxista, e neppure una possibile alternativa per altre soluzioni meno radicalmente contrapposte: essa costituisce una categoria a sé. Essa come afferma Giovanni Paolo II è «un'accurata formulazione dei risultati di un'attenta riflessione sulle complesse realtà dell'esistenza dell'uomo, nella società e nel contesto internazionale, alla luce della fede e della tradizione ecclesiale»<sup>10</sup>. In altri termini la Dottrina Sociale della Chiesa ci abilita ad una comprensione cristiana della realtà storica poiché essa è un'attenta riflessione sulle complesse realtà dell'uomo nella società e a livello internazionale.

#### d) *Fonti, scopo e metodo*

Questa riflessione avviene alla luce della fede e della tradizione ecclesiale. Suo ruolo principale è quello di interpretare la realtà utilizzando una ragione che si avvale della fede ma è anche una ragione filosofica e non soltanto una ragione sociologica. Nella parte introduttiva delle encicliche sociali non ci si limita soltanto ad una descrizione di ciò che accade ma si va alla ricerca delle cause. In tale interpretazione ci si avvale delle

---

<sup>8</sup> CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Orientamenti per lo studio e l'insegnamento della dottrina sociale della Chiesa nella formazione sacerdotale*, n. 4.

Per un approfondimento sulla dottrina sociale della Chiesa, suggerisco M. TOSO, *Welfare Society. L'apporto dei pontefici da Leone XIII a Giovanni Paolo II*, LAS, 2003.

<sup>9</sup> Cfr. G.P. CREPALDI, *Il cattolico in politica. Manuale per la ripresa*, Cantagalli, 2010.

<sup>10</sup> GIOVANNI PAOLO II, Lett. enc. *Sollicitudo rei socialis*, n. 41.

scienze<sup>11</sup>. La situazione sociale si parametrizza, si misura a partire da un'antropologia cristiana ben caratterizzata. Scopo immediato è, pertanto, fornire un'interpretazione dei fatti. Scopo ultimo è orientare un comportamento cristiano nella società, un comportamento non tanto per stare nella città ma per essere costruttori della città, cittadini attivi appunto. L'orientamento che viene fornito è di tipo progettuale, pertanto, tale progettualità deve essere poi concretizzata. Essa infatti "non persegue fini di strutturazione e organizzazione della società, ma di sollecitazione, indirizzo e formazione delle coscienze". La sua specifica missione, infatti, "non è d'ordine politico, economico o sociale". Essa offre l'annuncio di "una visione globale dell'uomo e dell'umanità", sia sul piano teorico come su quello pratico. Infatti, la dottrina sociale "non offre soltanto significati, valori e criteri di giudizio, ma anche le norme e le direttive di azione che ne derivano". In altri termini, dalla concezione antropologica che la Chiesa propone scaturiscono punti di riferimento precisi per rinnovare e migliorare la prassi sociale e politica a favore dell'uomo. Si tratta, ci sembra opportuno notare, di un contributo importante di fronte alla crisi antropologica, che segna il nostro mondo contemporaneo. Il metodo, seguito nella dottrina sociale, si articola attraverso un processo, che si scandisce in tre momenti legati tra loro: vedere, giudicare, agire. In primo luogo, bisogna analizzare e prendere atto della situazione concreta. Infatti "il vedere è percezione e studio dei problemi reali e delle loro cause, la cui analisi però spetta alle scienze umane e sociali". E su questo punto si concretizza quanto detto sopra, e cioè che la dottrina sociale accoglie gli apporti provenienti dalle altre discipline. Inoltre, questa realtà deve essere "giudicata", cioè interpretata, alla luce della Parola di Dio e delle altre fonti della dottrina sociale della Chiesa. Da questi precisi punti di riferimento scaturisce "il giudizio che si pronuncia sui fenomeni sociali e le loro implicanze etiche" questo ancorarsi alla scala dei valori evangelici, che qualifica l'insegnamento sociale della Chiesa e lo distingue profondamente da qualsiasi filosofia o ideologia di parte. In questa seconda fase, la Chiesa esercita il suo specifico magistero sociale offrendo "quello che esso ha di proprio: una visione globale dell'uomo e dell'umanità". Infine, l'agire. Il terzo momento è finalizzato ad offrire orientamenti per la prassi cristiana e quindi è "volto all'attuazione delle scelte". Al laico cristiano spetta, con la sua re-

---

<sup>11</sup> La Chiesa ritiene necessario il dialogo e la collaborazione con le altre discipline umane e scientifiche, per rispondere alle sfide sociali cercando il vero bene umano.

sponsabilità, far tesoro del patrimonio della dottrina sociale della Chiesa e metterla “alla base della sua sapienza, della sua esperienza per tradurla concretamente in categorie di azione, di partecipazione e di impegno”.

### 3. ALCUNI PRINCIPI FONDAMENTALI

L'orizzonte in cui si sviluppa la dottrina sociale della Chiesa è costituito dall'antropologia cristiana, con la sua visione della dignità dell'uomo e del suo essere in relazione con gli altri membri che compongono la società.

#### a) *La persona umana*

Costituisce il punto cardine attorno al quale ruota tutta la riflessione dell'insegnamento sociale. Essa è considerata nella sua centralità rispetto alla società, a causa della sua eminente e inalienabile dignità. Questa dignità dell'uomo è fondata sul fatto di essere creato ad immagine e somiglianza di Dio (cfr. Gen 1,26-27). Possiamo dire che, a questo punto, il dato della rivelazione biblica incrocia la riflessione della ragione umana, la quale arriva ad affermare il valore e la dignità della persona umana. Come osserva Campanini, il concetto “dell'indisponibilità della persona (nella sua totalità) rispetto alla sfera della politica” (come si può notare da Tommaso d'Aquino a Rosmini, fino a Maritain e Sturzo o a La Pira, per citare alcuni dei nomi più famosi) segna la messa in “crisi di ogni messianismo terreno”, con la sua pretesa socio-politica “perfettistica”. Possiamo concludere, allora, dicendo che la persona umana “è sempre un valore in sé e per sé” e non può mai essere strumentalizzata e trattata come una cosa, in nome dello Stato o di una qualsiasi Istituzione, di un partito ecc. Infatti, «la persona nella sua individualità non è un numero, non è un anello d'una catena, né un ingranaggio di un sistema». La persona umana ha il primato di fronte allo Stato e alla società. Essa è “il diritto umano sussistente” e quindi anche il fondamento del diritto, come affermava Rosmini. Pertanto, non è lo Stato che, in maniera paternalistica e benevola elargisce i diritti alla persona, oppure decide di negarli; esso ha piuttosto il compito di difendere, promuovere e favorire lo sviluppo dei diritti naturali di tutte le persone, senza alcuna discriminazione perché qualora questa si verificasse, costituirebbe “un'ingiustizia del tutto intollerabile per il disonore inferto alla dignità della persona”.

#### b) *Il principio di sussidiarietà*

Costituisce un altro elemento portante della dottrina sociale della Chiesa. Il termine deriva dal latino «*subsidium afferre*» (prestare aiuto). Enunciato da Pio XI, nella *Quadragesimo anno*, il principio viene illu-

strato in questi termini: «Come non è lecito strappare agli individui ciò che gli individui possono compiere con la loro propria iniziativa e coi loro propri mezzi, per demandarlo alla comunità, così è contro giustizia, rappresenta un grave danno e turba profondamente il retto ordine sociale che si rimetta a una società maggiore e di grado più elevato ciò che le società minori e di grado inferiore sono esse stesse capaci di compiere; qualsiasi attività sociale, infatti, deve di natura sua aiutare (*subsidium afferre*) i membri del corpo sociale, non mai invece distruggerli e assorbirli». Questo principio è connesso con la dignità e l'autonomia della persona umana e con la concezione organica dello Stato. Pur essendo stato enunciato in un contesto storico segnato dai totalitarismi del Novecento, esso conserva, però, una portata universale, che si estende nel tempo.

Il mancato rispetto di questo principio è tipico degli Stati totalitari, che assorbono e distruggono ogni iniziativa privata (tutto dallo Stato e dentro lo Stato, niente al di fuori di esso), come è pure tipico del cosiddetto "Stato assistenziale", il quale «intervenedo direttamente» e sempre in ogni campo e in ogni situazione, di fatto "deresponsabilizza la società" e, inoltre, "provoca la perdita di energie umane e l'aumento esagerato di apparati pubblici, dominati da logiche burocratiche". Questo principio, inoltre, è negato, nel versante opposto ai precedenti, dalle ideologie liberalborghesi, che non ammettono nessun intervento dello Stato, il quale deve restare neutrale nella vita sociale, seguendo i famosi principi del "lasciar fare, lasciar passare". Secondo questa impostazione è giusto che nella vita socio-economica si affermino i più forti e i più potenti, quasi per una sorta di selezione naturale (riproducendo in campo sociale gli schemi darwiniani della selezione della specie): non importa se si lasciano per strada, abbandonati al loro destino, i più deboli e i meno dotati. Attraverso questo meccanismo "naturale" si produce, complessivamente, il maggior bene del Paese. Come conseguenza si avrà che i più forti stritoleranno i deboli, i più ricchi saranno sempre più ricchi e i più poveri saranno sempre più poveri.

Benedetto XVI riprende, nella *Caritas in Veritate*, il principio di sussidiarietà evidenziandone le sue coordinate di fondo e mettendo sempre sull'orizzonte ultimo la dignità della persona umana, che il principio intende salvaguardare "contro ogni forma di assistenzialismo paternalista", che, in maniera subdola, la umilia e la deresponsabilizza. Esso, infatti, "implica sempre finalità emancipatrici", in quanto è "espressione dell'inalienabile libertà umana", che promuove insieme alla partecipazione e alla responsabilità. Inoltre, il Pontefice cala il principio nel contesto attuale della glo-

balizzazione, sottolineando che esso è “particolarmente adatto a governare la globalizzazione e a orientarla verso un vero sviluppo umano”. Questo principio, ricorda, ancora, Benedetto XVI, «va mantenuto strettamente connesso con il principio di solidarietà e viceversa [...]», se si vuol evitare che, considerate da sole, la sussidiarietà scada “nel particolarismo sociale” o che la solidarietà si riduca ad “assistenzialismo che umilia il portatore del bisogno”.

*c) Il principio di solidarietà*

Secondo questo principio «ogni persona, come membro della società, è indissolubilmente legata al destino della società stessa, e, in forza del vangelo, al destino di salvezza di tutti gli uomini». La solidarietà, pertanto, è vista come “una virtù umana e cristiana”. Bisogna aggiungere, inoltre, che «le esigenze etiche della solidarietà richiedono che tutti gli uomini, i gruppi e le comunità locali, le associazioni e le organizzazioni, le nazioni e i continenti partecipino alla gestione di tutte le attività della vita economica, politica e culturale, superando ogni concezione puramente individualistica».

Possiamo notare che anche questo principio, come quello di sussidiarietà, contrasta chiaramente con la concezione liberista dell’economia e della società, basata sulla esaltazione dell’individuo. Giovanni Paolo II parlando della solidarietà afferma che «non è un sentimento di vaga compassione o di superficiale intenerimento per i mali di tante persone, vicine o lontane. Al contrario, è la determinazione ferma e perseverante di impegnarsi per il bene comune: ossia per il bene di tutti e di ciascuno, perché tutti siamo veramente responsabili di tutti».

Quindi nessuno può tirarsi fuori e chiudersi nel suo individualismo, lasciandosi alle spalle le problematiche che attraversano la vita sociale e incidono sulla qualità della vita di tutte le persone, in particolare delle più deboli.

*d) Il bene comune*

In tale sede possiamo solo dire che esso è il fine della vita socio-politica ed è definito come “l’insieme di quelle condizioni sociali che consentono e favoriscono negli esseri umani lo sviluppo integrale della loro persona”. Pertanto, si deve dire che i poteri pubblici sono chiamati a riconoscere, tutelare, rispettare e promuovere i diritti di ogni persona umana e a facilitarne l’adempimento dei doveri. La persona va considerata nella sua integralità: cioè nella sfera dei bisogni materiali come in quella delle esigenze morali e religiose. Ed è appunto il conseguimento del bene co-



mune ciò che costituisce “la stessa ragion d’essere dei poteri pubblici” - esso, infatti, inteso “come bene di tutti gli uomini e di tutto l’uomo” è “il criterio basilare» su cui si imposta «una politica per la persona e per la società”.

## Conclusioni

Nella speranza che queste brevi riflessioni abbiano saputo rendere ragione delle motivazioni dell’impegno socio politico alla luce della dottrina sociale della Chiesa mi preme concludere dicendo che la costruzione di una cittadinanza attiva si attua attraverso una precisa e approfondita formazione. Solo così la società civile sarà in grado di svolgere una sua funzione politica, facendosi carico dei problemi generali del paese, *elaborando progetti* per una vita umana migliore a favore di tutti, *controllando* anche la loro attuazione, *denunciando* disfunzioni e inerzie, esigendo con gli strumenti democratici, messi a disposizione dei cittadini, che la mensa non sia apparecchiata solo per chi ha potere, ma per tutti<sup>12</sup>.

## STRUMENTI DI LAVORO

### ESERCITAZIONE: crea e difendi la tua costituzione

SCOPO: confronto sulle conoscenze di base dei diritti sociali, politici e civili.

NUMERO PARTECIPANTI: massimo 20

SVOLGIMENTO E ISTRUZIONI:

- a) si dividono i partecipanti in tre gruppi;
- b) due squadre (*democratici e liberali*) sono chiamate a *scrivere la propria costituzione*, dopo aver preso visione delle consegne (e del materiale).

---

<sup>12</sup> CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, COMMISSIONE ECCLESIALE GIUSTIZIA E PACE, Nota pastorale *Educare alla legalità*, n. 17.

#### **PER APPROFONDIRE**

- L. ALTIERI (a cura di), *Ascolto e partecipazione dei cittadini in sanità*, Franco Angeli, Milano 2002.
- F. AUDIGIER, *Per un approccio comparativo dell'educazione alla cittadinanza in alcuni curricula europei*, IBIS, Pavia 2007.
- S. BAGGIANI, *Il concetto di cittadinanza in Europa. Termini diversi per uno stesso significato?*, Progetto Indire, Roma 2005.
- C. DONOLO, *Il sogno del buon governo. Apologia del regime democratico*, Anabasi, Milano 1992.
- V. FERLA (a cura di), *L'Italia dei diritti*, Calenzano (PD), Edizioni cultura della pace, 2001 e 2002.
- G. MORO, *Manuale di cittadinanza attiva*, Carocci, Roma 1998.



## **3.2. Cittadinanza educante e problematiche giovanili**

### **INTRODUZIONE**

Nel marzo del 2000 si è tenuto a Lisbona un Consiglio Europeo straordinario dedicato ai temi economici e sociali dell'Unione Europea. In tale sede sono state introdotte importanti novità nella "guidance" delle politiche economiche degli Stati membri e dell'area nel suo insieme.

Nelle Conclusioni del vertice di Lisbona, i capi di Stato e di governo hanno riconosciuto il ruolo fondamentale dell'educazione e della formazione per la crescita e lo sviluppo economico. In questa ottica, hanno invitato ad avviare una riflessione generale sugli obiettivi concreti futuri dei sistemi di educazione, che tenesse conto delle preoccupazioni e priorità comuni.

Le Raccomandazioni del Consiglio di Europa del 2002, sull'educazione alla cittadinanza democratica, indicano chiaramente che tutti i livelli del sistema educativo devono contribuire all'implementazione di questo concetto.

Queste stesse raccomandazioni suggeriscono l'adozione di approcci multidisciplinari per facilitare l'acquisizione del sapere, delle attitudini e delle competenze necessarie agli individui per vivere insieme in armonia in una società democratica e multiculturale.

### **RIFLETTIAMO**

#### **Essere giovani oggi**

*(Relazione di Don Giuseppe Casti nell'ambito dell'incontro  
"Nuovi Approcci alla lettura delle necessità dei contesti sociali" - Sede della Sardegna)*

### **INTRODUZIONE**

L'indagine sulla condizione giovanile in Italia viene condotta da IARD ogni quattro anni; la prima rilevazione è stata realizzata nel 1983, e

quest'anno è giunta alla quinta edizione. Si tratta di un caso pressoché unico nella ricerca sociale, non solo nel nostro paese ma in Europa, in quanto consente l'osservazione della dinamica degli atteggiamenti, delle opinioni e dei comportamenti dei giovani lungo un arco di tempo ormai quasi ventennale.

L'indagine, i cui risultati principali vengono presentati in questa sede, è stata realizzata intervistando un campione rappresentativo della popolazione giovanile tra i 15 e i 34 anni di età, composto da 3000 soggetti scelti in tutte le regioni del paese. Rispetto alle indagini precedenti, il margine superiore di età è stato esteso dai 29 ai 34 anni, al fine di cogliere con maggiore precisione la transizione dalla fase giovanile a quella adulta del corso di vita. È noto che per una parte cospicua di giovani il passaggio all'età adulta avviene in ritardo rispetto a quanto accadeva alla generazione dei padri: come c'era da attendersi, una minoranza non trascurabile di trentaquattrenni non ha ancora del tutto superato la soglia dell'età adulta.

Per facilitare i confronti con i dati delle indagini precedenti, si sono mantenuti costanti una serie di indicatori, mentre altri sono stati aggiunti di volta in volta, al fine di mettere a fuoco aspetti ritenuti particolarmente significativi alla luce del momento storico attraversato. I rapporti con la famiglia, l'esperienza scolastica e lavorativa, gli atteggiamenti verso la partecipazione politica e sociale, gli orientamenti di valore, le credenze e i comportamenti religiosi, i modelli di consumo e di uso del tempo libero, gli atteggiamenti e la propensione verso comportamenti devianti, sono temi che ricorrono regolarmente in tutte le tornate dell'indagine. Nelle ultime due edizioni si è deciso di approfondire in particolare i temi relativi agli atteggiamenti verso gli stranieri e gli immigrati, alle identità territoriali e alle opinioni sull'Unione Europea, infine alla propensione verso comportamenti a rischio. Nella quinta indagine compaiono nuovi indicatori relativi ai ruoli maschili e femminili e alla vita di coppia, agli atteggiamenti verso la scienza e le nuove tecnologie, ai consumi musicali, alle opinioni sulla pena di morte; una particolare attenzione è stata data anche alle dimensioni psicologiche dell'immagine e della percezione di sé.

I destinatari dell'indagine non sono i giovani (i quali non hanno bisogno di uno specchio nel quale guardarsi per riconoscersi o non riconoscersi), quanto piuttosto tutti quegli adulti (come genitori, educatori, insegnanti, operatori) che quotidianamente devono confrontarsi con i giovani e spesso hanno difficoltà a cogliere i segnali che vengono dai loro modi di comportarsi e dai loro stili di vita.

## LA TRANSIZIONE ALL'ETÀ ADULTA E LE PROSPETTIVE PER IL FUTURO

a) *Diventare adulti in Italia*

Una consolidata tradizione nell'analisi delle problematiche giovanili pone una particolare attenzione sui processi di transizione verso l'acquisizione di ruoli adulti. L'età giovanile può infatti essere considerata una condizione transitoria che segna progressivamente l'abbandono di ruoli e competenze tipiche dell'adolescenza e la contemporanea assunzione delle funzioni e delle responsabilità del mondo adulto. I tempi e i modi con i quali questo passaggio si realizza appaiono fortemente influenzati da contingenze storiche, economiche e culturali. La transizione nelle società moderne è scandita dal superamento di soglie, ovvero da tappe di passaggio, indispensabili per poter ricoprire stabilmente quelle posizioni sociali che contraddistinguono l'individuo adulto e lo differenziano dall'adolescente. Da un punto di vista metodologico è possibile far riferimento a cinque tappe principali che, pur non essendo tutte prescrittive dal punto di vista dell'individuo, appaiono socialmente necessarie per la riproduzione fisica e culturale di una società.

La prima tappa si supera quando il giovane esce definitivamente dal circuito formativo, la seconda quando entra in modo continuativo nel mondo del lavoro, la terza quando – affrancandosi dalla famiglia di origine – raggiunge, con l'indipendenza economica conseguita col lavoro, anche un'autonomia di tipo esistenziale liberandosi dalla tutela quotidiana esercitata dai propri genitori.

Queste sono le tappe che ogni individuo deve superare per essere riconosciuto adulto a tutti gli effetti. La quarta e la quinta non sono indispensabili per il raggiungimento dello *status* di adulto, ma lo sono dal punto di vista delle necessità di sopravvivenza di una società; ci riferiamo alla formazione di una nuova famiglia (non importa se sancita istituzionalmente attraverso il matrimonio o realizzata in modo informale attraverso l'inizio di una convivenza) e all'assunzione di un ruolo genitoriale.

b) *Alcune considerazioni sul permanere dei giovani in famiglia*

Sarebbe piuttosto semplicistico limitarsi a sottolineare le difficoltà strutturali legate al processo di affrancamento dalla famiglia di origine; evidentemente agiscono determinanti di tipo culturale che inibiscono la scelta anche quando questa risulti possibile. Ne è una prova una analisi di controllo che abbiamo effettuato. Ai giovani lavoratori che continuavano a risiedere con i genitori è stato chiesto se ritenessero il loro stipendio sufficiente per vivere in modo autonomo al di fuori della famiglia: il 40% di loro riconosce questa possibilità; alla domanda se avessero cercato con-

cretamente di rendersi indipendenti dal punto di vista abitativo dalla propria famiglia di origine (ad esempio cercando una casa) solo il 23% risponde affermativamente. **Ci troviamo dunque di fronte a dei giovani che non si attivano certamente per velocizzare i processi di transizione.** Del resto, la vita in famiglia non sembra caratterizzarsi da troppi vincoli e limitazioni; ad esempio, per far riferimento ad una sfera un tempo sottoposta ad un rigido controllo, l'indagine ha messo in luce che quasi il 90% di ragazzi e ragazze oltre i 22 anni ha avuto rapporti sessuali. In alcuni capitoli che seguiranno, l'ampia libertà concessa ai giovani è ulteriormente dimostrata; sotto una tale luce la permanenza in famiglia sembra prospettare più vantaggi rispetto agli oneri connessi con l'assunzione delle responsabilità tipiche della condizione adulta.

#### IL SISTEMA DEI VALORI

Nel presentare i risultati della precedente indagine sulla condizione giovanile avevamo sintetizzato gli orientamenti valoriali con l'espressione "la famiglia innanzitutto". Se volessimo condensare quanto emerge da quest'ultima rilevazione potremmo dire che ci troviamo di fronte alla **"irresistibile ascesa della socialità ristretta"**.

La famiglia non ha certo perso la sua centralità, anzi la percentuale di coloro che continuano a ritenerla "molto importante" è sempre molto elevata, dal momento che si aggira intorno all'86% dell'intero campione. A conferma di ciò si può aggiungere che solo un intervistato su cento la giudica "poco" o "per nulla" importante.

Ma i dati confermano e rafforzano una tendenza che avevamo già rilevato nelle passate edizioni: il **crescente peso dato dai giovani alle relazioni interpersonali**, in particolare a quelle **amicali ed affettive** accanto a quelle familiari. È come se intorno alla famiglia si andasse progressivamente strutturando un nucleo forte di valori tutti riferiti all'intorno sociale immediato della persona. Nucleo che pervade di sé e qualifica l'intero sistema valoriale delle giovani generazioni. Torneremo tra poco su questo punto. Prima di tentare una ricostruzione della mappa delle mete e dei principi che guidano i comportamenti giovanili, conviene ricostruire la gerarchia delle cose importanti della vita.

#### LE COSE IMPORTANTI DELLA VITA A 15-34 ANNI

Dall'esame della tabella emerge chiaramente l'evolvere del sistema di valori verso la sfera della socialità ristretta e della vita privata, a scapito so-

prattutto dell'impegno collettivo. La diminuzione dell'impegno sociale e religioso, la flessione dell'interesse per l'attività politica si accompagnano alla crescita dell'area delle relazioni amicali ed affettive e della importanza che i giovani attribuiscono allo svago nel tempo libero. Un discorso a parte merita la collocazione del lavoro nella gerarchia che stiamo analizzando. Se nelle prime due rilevazioni questo aspetto della vita si trovava al secondo posto, subito dopo la famiglia, nel

Il lavoro è sceso al quarto posto della graduatoria generale, superato anche dall'amore e dall'amicizia. Certamente le profonde trasformazioni del mercato del lavoro intervenute in questi ultimi anni e le crescenti incertezze connesse al proprio futuro professionale possono aver influito su questo risultato. Sul punto specifico del lavoro conviene, comunque, rimandare per analisi più dettagliate al capitolo ad esso dedicato.

### **Definire la cittadinanza**

*(Documento tratto dall'intervento di Luca Vergassola nell'ambito dell'incontro "La cittadinanza attiva nella vita associativa" - sede della Liguria)*

Dal Consiglio Europeo straordinario di Lisbona del 2000 sono emersi una serie di obiettivi di tipo educativo che sono stati raggruppati in tre categorie. Questi concetti sono stati raggruppati in tre grandi "categorie" di obiettivi in base al grado di coinvolgimento attivo atteso dai giovani:

1. **obiettivi che abbiano lo scopo di sviluppare negli giovani una cultura politica** (acquisire saperi sui diritti umani, sulla democrazia, sul funzionamento delle istituzioni politiche e sociali, sul riconoscimento della diversità culturale e storica, ecc.);
2. **obiettivi relativi allo sviluppo delle attitudini/valori necessari per diventare un cittadino responsabile** (imparare a rispettarci e a rispettare gli altri, ad ascoltare e a risolvere i conflitti pacificamente, promuovere una convivenza armoniosa, costruire i valori che accolgono una pluralità di punti di vista nella società, costruire un'immagine positiva di sé, ecc.);
3. **obiettivi legati allo stimolo della partecipazione attiva** (permettere ai giovani di impegnarsi nella comunità locale, di acquisire le competenze necessarie per partecipare in maniera responsabile e critica alla vita pubblica, offrire loro sperimentazioni pratiche della democrazia, stimolare le loro capacità ad impegnarsi gli uni verso gli altri, incoraggiare le iniziative, ecc.).

Queste tre categorie di obiettivi sono interdipendenti e corrispondono a una sequenza logica continua in termini di grado di formalizzazione degli apprendimenti da una parte e di coinvolgimento dei giovani dall'altra.

- La prima categoria è in relazione all'acquisizione formale di conoscenze teoriche. Richiede, dunque, essenzialmente la comprensione passiva;
- La seconda categoria esige un maggior coinvolgimento in termini di opinioni e attitudini;
- Nella terza categoria, il giovane è invitato a mobilitarsi per agire e partecipare pienamente alla vita politica, sociale e culturale della comunità.

Gli obiettivi dell'ultima categoria, inglobano un concetto più ampio dell'educazione alla cittadinanza attiva. Cercano di dare delle opportunità di impegnarsi attivamente e di incoraggiarli a prendere delle iniziative.

L'ultimo evento che ha posto la cittadinanza attiva al centro del dibattito europeo è stato introdotto dal Consiglio d'Europa il quale ha proclamato il 2005 "anno europeo dell'educazione alla cittadinanza democratica attraverso l'educazione".

**Obiettivo primario di questa iniziativa è stato quello di promuovere la partecipazione dei giovani alla vita pubblica, sviluppando una cultura della cittadinanza che coniugasse la partecipazione democratica con la condivisione, per far sentire parte attiva della comunità i giovani.** Si è anche inteso sottolineare quanto l'istruzione (sia formale che informale) sia fondamentale nello sviluppo della cittadinanza attiva, nella qualità della partecipazione in una società democratica e nella promozione di una cultura democratica.

Il 2005 è stato chiamato anche l'anno dedicato a "learning and living democracy", a promuovere cioè la **partecipazione**, soprattutto dei giovani, alla vita pubblica della propria città, individuando quali valori e competenze occorrono per divenire cittadini partecipi, come si possono acquisire queste competenze e come possono essere insegnate ad altre persone.

#### LA COMUNITÀ EDUCANTE

Il tema va coniugato al plurale, poiché non è possibile parlare di un unico contesto ma di una molteplicità di Comunità Educanti. Pertanto la riflessione preliminare è che non vi è un unico concetto di comunità, ma che le comunità sono tante, differenti e per alcuni versi disomogenee, tuttavia è da questa varietà che occorre partire. Le comunità educanti sono



complesse e inevitabilmente plurime, perciò hanno bisogno di una struttura connettiva che le sappia leggere e governare: **hanno bisogno di un disegno lungimirante, coraggioso, autorevole.**

La perdita di sicurezza ha portato alla perdita di fiducia nella comunità, il bisogno di protezione viene realizzato isolandosi e ripiegandosi. I concetti di libertà ed autonomia sono visti come antitetici, così come i principi di appartenenza ad una comunità sono vissuti come freni per la realizzazione dell'identità.

Tuttavia l'identità e la comunità sono binomi inscindibili, anche se la loro relazione è frutto di un equilibrio ed una ricerca incessante. **Occorre riformulare una alleanza tra l'identità e le comunità, tra diritto a realizzare i propri scopi e dovere di appartenere ad una collettività.**

Riformulare culturalmente l'appartenenza a comunità educanti significa porsi il problema dell'incertezza del domani, quello che va reimpostato è il sistema delle sicurezze sociali e collettive, in questo sta la vera lungimiranza. Se vogliamo costruire occasioni strutturate perché *l'urbs incontri la civitas* dobbiamo esplicitare i principi fondanti su cui si intende costruire l'edificio dalla comunità.

In un contesto così complesso come è quello attuale si può arrivare alla definizione di educazione e comunità solo facendo uno sforzo di esplicitazione dei presupposti valoriali che si ritengono irrinunciabili.

Tra i valori fondanti di una comunità educativa vi deve essere la relazione empatica tra i suoi membri. Una comunità realmente accogliente lavora per incrementare, in ogni forma ed in tutte le occasioni, il capitale relazionale, l'alfabeto emotivo che consenta la comunicazione autentica, la fiducia empatica come antidoto all'isolamento ed alla paura.

**Una comunità che promuove il benessere spirituale e la "felicità esistenziale" dei suoi membri, sostenendo le comunicazioni e gli scambi centrati sulle persone ed i loro bisogni e non sul solo possesso di beni e di scambio di merci, è una comunità sicura perché parla il linguaggio delle relazioni.**

Perché una comunità sia educante deve praticare l'ascolto come abito mentale più che come metodo. L'ascolto non è una tecnica di difesa, ma un significante dell'appartenenza, non va letto come sistema per influenzare, ma come antidoto all'autoreferenzialità; è con l'ascolto che le differenze diventano punti di vista. **L'ascolto richiede tempo, il tempo indispensabile per la riflessione, la comprensione, la elaborazione.** L'ascolto non è l'accoglienza acritica di tutte le richieste, né l'ade-

sione indifferenziata a tutte le proposte, bensì l'attenzione alle diverse istanze, lette ed elaborate alla luce della comunità. L'ascolto rende possibile la democrazia delle differenze.

Perché una comunità venga riconosciuta dai suoi membri deve creare legami di appartenenza. L'appartenenza è un concetto astratto che si sostanzia con il senso di familiarità ai luoghi ed alla gente. Si manifesta quando consente l'integrazione dei suoi membri senza steccati ma anche senza appiattimenti, permette l'elaborazione di progetti di vita che connettono il passato, il presente ed il futuro. Quello che occorre incentivare è la convinzione che nelle normali fatiche del vivere si possano trovare luoghi e attenzioni per rendere meno solitario e doloroso il processo di elaborazione del disagio, perché la comunità accoglie e sostiene. L'appartenenza ritaglia un posto ad ognuno e lascia spazio a tutti. È la cifra del rapporto di fiducia del soggetto con il contesto.

La comunità deve anche essere amica del cambiamento e plastica (più che flessibile). Come ogni sistema complesso deve essere contemporaneamente chiuso per definire confini, ma anche aperto per alimentarsi del nuovo. La sfida consiste proprio nel riconnettere queste due dimensioni, rendendole convergenti in un percorso in cui il nuovo ed il diverso si mescola all'esistente. Il risultato sarà qualcosa di inedito che somma il fascino della novità con il rimpianto della nostalgia.

In una società plastica anche il confine tra l'agio ed il disagio, tra la malattia e la normalità è tracciato in modo indefinito, lascia spazio alle trasformazioni senza etichettare in modo permanente ed immodificabile le persone. La plasticità rende inutile la pratica dell'esclusione.

La comunità che si definisce educante esercita la responsabilità individuale e collettiva

**La responsabilità si coniuga con la reciprocità.** Insieme all'atto ed alla scelta vi è quello dello scambio, del coinvolgimento, del confronto. **Spesso si scambia l'assunzione di responsabilità come un atto autoritario e prevaricante, perciò troppo di frequente si assiste al rinvio delle decisioni, ma la comunità che non si assume responsabilità è una comunità che fallisce il suo compito perché rinvia al singolo le decisioni, perché rinuncia ad occuparsi della cosa pubblica e delega all'interesse privato.** La responsabilità è un atto di garanzia.

La comunità deve rendere visibile l'identità dei suoi membri. Oggi le comunità sono composte da un insieme, talvolta caotico e disomogeneo; sempre di più si assiste a gruppi di persone che si compattano per scopi

precisi, su temi delimitati e con tempi definiti. Queste aggregazioni svolgono una importante funzione di coscienza sociale, perché assicurano ai partecipanti un ruolo ed un valore nel presente. A queste la società deve assicurare spazio e visibilità, riconoscendo un ruolo prezioso perché mettono in circolo disponibilità inedite, ma anche perché assicurano quella circolarità di relazione che si stanno perdendo. La visibilità degli impegni individuali, piuttosto che la sterile accoglienza degli individualismi è il terreno su cui si fonda la comunità.

Per costruire un progetto comunitario occorre essere lungimiranti. Le dimensioni della fiducia e della speranza, linfe vitali delle comunità, sono possibili in un contesto che connette la memoria con l'avvenire, poiché nel dispiegamento delle storie individuali e collettive si scrive il libro della comunità. Non occorrono le soluzioni immediate, banali e semplicistiche, ma elaborazioni colte, che facciano del tempo (del passato e del futuro) un alleato e non un nemico. La comunità lungimirante crea cittadini ottimisti verso futuro.

In una comunità educante si pratica la genitorialità diffusa. Le famiglie, principali ma non uniche depositarie delle funzioni genitoriali, devono trovare nel contesto, non solo occasioni per svolgere al meglio le loro funzioni, ma anche supporti per condividere la cura e l'educazione dei figli.

Una vera comunità educante non dispensa interventi come prodotti mercificabili, ma li sviluppa con progetti e servizi che rendono il territorio un contesto educante, infatti il rinvio alla famiglia di tutte le scelte significa anche attribuire loro tutti gli errori in caso di difficoltà. L'educazione è un bene sociale oltre che privato.

Una comunità ha bisogno di tempi e spazi per esprimersi. Lo spazio oggi si dilata e scompare nella finestra mediatica, non resta, per difendersi, che rinserrarsi nei luoghi domestici, chiudendosi, estraniandosi, isolandosi. L'unico spazio sicuro diviene quello domestico, tutto ciò che sta fuori diventa una insidia. Ma anche il tempo non ha sorte migliore, frammentato e dilatato contemporaneamente. Alla fine della giornata l'elenco delle attività fatte è tale da riempire più ore di quante ne contenga un giorno. Questi ritmi si pagano però con la mancanza di tempi per pensare, per riflettere, per elaborare il senso delle cose che si stanno facendo e delle esperienze che si stanno vivendo. **La comunità educante deve reimpostare i significati di tempi e spazi di vita, deve avere più tempo da perdere e meno spazi da colonizzare.**

Una comunità educante promuove il senso della bellezza. Senza la ricerca del bello lo spirito muore, in ogni epoca ed in ogni cultura l'uomo ha

sempre profuso intorno a sé l'idea che il bello avvicina al sacro, anzi la sua capacità di produrre cose belle testimonia la sua divinità.

Per espandersi il sé individuale ed il sé collettivo hanno bisogno di bellezza, come incarnazione dei valori e degli ideali della comunità, come simboli delle parti positive di entrambi. Così le città hanno contribuito con la loro bellezza alla bontà della comunità. Ma non tutte le città sono belle e non tutte le epoche hanno messo la bellezza tra i valori di una comunità, in questo modo si è progressivamente degradato il valore dei luoghi e degli uomini che lo abitano, poiché senza bellezza lo spirito muore. L'ecologia della mente e dello spirito si concilia con l'ecologia dell'ambiente e l'equilibrio che ogni psiche ricerca è quello che concilia il proprio benessere interno con quello esterno. Non vi può essere benessere se non c'è bellezza. La comunità che promuove la ricerca della bellezza è una comunità felice ed è una comunità che associa e promuove il concetto di bellezza non disgiunto da quello di cura.

#### I COSTRUTTORI DELLA COMUNITÀ EDUCANTE

L'individuazione dei valori e dei diritti che garantiscono le comunità come educanti si esplicitano concretamente in luoghi e con soggetti che ne assumono la responsabilità. L'educazione è un atto democratico e collettivo, è un impegno sociale, è un valore per sé e per gli altri.

#### L'EDUCAZIONE È IL SIMBOLO DI UNA CIVILTÀ

I processi di identificazione hanno infatti bisogno di dispiegarsi fuori dalle mura domestiche. Gli spazi esterni rappresentano quindi l'altro da sé che separa, distingue, differenzia.

Questi luoghi differenti ed indifferenziati permettono l'incontro con l'imprevedibile, indispensabile ingrediente della crescita, con lo sconosciuto come fonte di conoscenza e come prova di fede.

La comunità che educa non racchiude i bambini ed i ragazzi nelle riserve, non li sottrae alle esperienze, non confeziona gli incontri, ma legge e coglie il loro bisogno evolutivo di essere protagonisti della loro crescita.

È consapevole che non si può proteggere con la sottrazione ma con l'affiancamento.

Nell'alternanza tra contesti familiari e sociali, tra spazi programmati e luoghi aperti, sta la risposta a queste domande. È nell'amalgama tra pre-

senza rassicurante ed assenza stimolante che si genera l'incontro. Tra i soggetti educanti vi sono naturalmente anche i servizi educativi, o meglio tutte quelle istituzioni che per professione dichiarano una missione educativa.

**Oggi più che mai essi devono interrogarsi sulla complessità del contesto e dei nuovi bisogni, ma assumere anche una imprescindibile "dimensione del limite".**

I servizi infatti non possono pensarsi come risolutori di tutte le domande e di tutti i bisogni, ma per essere educativi devono fondarsi su due direttrici fondamentali, centrarsi sulle relazioni come fondamento culturale e basarsi sulle competenze professionali come fondamento metodologico.

**I servizi per i ragazzi devono essere strutturati con i ragazzi, la loro partecipazione va patteggiata con plasticità, garantendo protagonismo e fluidità di impegni, accettando alternanza di presenza ed assiduità.**

**I servizi per i ragazzi devono rappresentare sostanzialmente dei contesti, vari e molteplici, in cui essi transitano e colgono spunti per strutturare le loro identità in crescita.**

**L'intervento socio-educativo.**

L'azione educativa da noi svolta si inserisce nella promozione alla cittadinanza che vede la costruzione di processi di partecipazione, da parte degli operatori, verso realtà e gruppi giovanili sensibilizzandoli ai temi del protagonismo sociale.

**Tali processi sono orientati a far crescere partecipazione, appartenenza, rappresentatività e protagonismo nei giovani.**

L'azione fa proprio il concetto di empowerment, inteso come aumento del controllo e della percezione di potere dei soggetti sulle proprie vite e sulle proprie scelte, affinché si lavori per una progettazione mirata a un'educazione e un agire sociale partecipati, che sappia accompagnare i soggetti alla governance del proprio percorso di crescita e formazione.

**In questo modo non si confonde mai l'educare con l'addestrare.**

Nella promozione alla cittadinanza gli elementi costitutivi di percorsi di cittadinanza si ritrovano all'interno dei quattro step che fondano il nostro metodo d'azione:

1. informazione/conoscenza;
2. consultazione/individuazione;
3. concertazione/elaborazione progettuale;
4. partecipazione/azione.

**Nel descrivere i quattro passaggi proveremo a definire le condizioni che ci paiono determinanti nel definire un intervento di cittadinanza attiva e che riassumeremo nei seguenti punti:**

- a) la trasformazione di un bisogno privato (che appartiene a pochi) in un bisogno pubblico (estendendolo alla collettività). Il passaggio da privato a pubblico mette in relazione interessi e bisogni particolari di un certo gruppo non con la semplice soddisfazione di esso ma con la soddisfazione di bisogni della comunità;
- b) **l'assunzione del concetto di responsabilità diretta** da parte di coloro che sono chiamati ad essere attori di un processo di partecipazione per cui l'agire per i propri diritti chiede una messa in gioco in prima persona, il rischio e l'onere di assumere decisioni, la presa di parola pubblica;
- c) **si deve porre la questione del rapporto con le istituzioni** e le organizzazioni del territorio, in qualunque modo si intenda costruire: sia esso conflittuale, consensuale, dialettico, contrattuale;
- d) **deve condurre ad una progettualità di ampio respiro** che non si consumi in azioni estemporanee ma provi a costruire strategie di lunga durata;
- e) deve definire quali investimenti sono richiesti a tutti i soggetti chiamati in gioco.

#### *1. Informazione - Conoscenza - Promozione*

È fondamentale sviluppare processi informativi che permettano ai ragazzi di assumere consapevolezza delle proprie potenzialità, di riconoscere fenomeni problematici legati all'uso di comportamenti a rischio, di usufruire di risorse sociali ed educative che i territori mettevano a loro disposizione, di favorire la conoscenza di esperienze sociali capaci di mobilitare sensibilità collettive e responsabilità sociale. Tali informazioni sono devono essere gestite in modo tale da garantire un accompagnamento educativo da parte di noi operatori.

#### *2. Consultazione e individuazione*

Il passaggio successivo è che una volta sensibilizzato l'ambiente che vede gruppi giovanili potenzialmente attivabili e luoghi sociali capaci di accogliere le istanze giovanili, è necessario sollecitare i giovani a confrontarsi con orizzonti progettuali legati a questioni centrali della vita comunitaria: lo spazio, l'abitare, il lavoro, la partecipazione alle scelte.

**I giovani rappresentano non una categoria a sé, ma un gruppo sociale che vive il territorio e lo interpreta usando uno sguardo che è quello giovanile.**

Si tratta di costruire contenitori progettuali che permettano ai ragazzi di misurarsi con:

- a) l'individuazione di bisogni specifici su queste questioni che riescano a produrre sguardi, proposte, forme espressive capaci di favorire i processi di protagonismo sociale dei giovani;
- b) l'elaborazione di una trasformazione del bisogno da privato (cioè legato ad un gruppo ristretto di persone) a pubblico (nel quale si possono riconoscere anche altri), attivando azioni che creino consenso;
- c) l'individuazione e la costruzione di possibili soluzioni a problemi e bisogni individuati, prima di offrirne di preconfezionate, avviando quel processo di responsabilizzazione che conduce coloro che sono portatori di bisogni ad attivarsi in prima persona e assumere su di sé il peso delle decisioni e del prendere parola.

*3. Concertazione ed elaborazione progettuale*

Un'altra caratteristica del lavoro sulla cittadinanza è che il gruppo che esprime forme di azione sociale sappia costruire un orizzonte progettuale di ampio respiro e non limitato ad azioni estemporanee. Per fare ciò è importante immettere i giovani in processi di confronto e mediazione con il territorio, per organizzare forme progettuali che attraverso la definizione di finalità e obiettivi sappiano operare quella trasformazione operativa da interessi di parte ad interessi collettivi.

Tale passaggio presuppone:

- un'azione educativa mirata a mettere in relazione i bisogni dei giovani non con la semplice soddisfazione di essi ma con la soddisfazione di bisogni più complessivi della comunità;
- far emergere l'apporto originale che il gruppo può dare alla lettura, interpretazione del bisogno e della realtà cercando di collocarlo nell'operatività (in che modo si potrebbe rispondere, quali azioni sono possibili, in che modo la risposta ad un bisogno può venire incontro alla collettività?);
- aiutare il gruppo a costruire un progetto che sia orientato a:
  - a. consolidare l'identità del gruppo (scopo, ruoli, organizzazione),
  - b. definisca le priorità di bisogni sui quali costruire forme di azione attraverso la definizione di: finalità, obiettivi, azioni, organizzazione, ruoli da assumere.

#### 4. Partecipazione e azione rappresentativa

A questo punto si pone la questione del passaggio dall'azione di promozione e formazione di processi di cittadinanza all'azione di esercitare tale funzione.

È necessario operare sul contesto di riferimento affinché alcune condizioni di attivazione della cittadinanza possano verificarsi.

In primo luogo la disponibilità istituzionale ad accettare l'azione di cittadinanza da parte di membri della comunità, come potenziale interlocuzione delle proprie pratiche di governo.

È necessario creare le condizioni culturali affinché si crei una legittimazione politica dei processi di **partecipazione** e delle pratiche di accesso a processi di governo da parte dei cittadini.

Per arrivare a ciò è importante condividere con gli amministratori tali percorsi e costruire strumenti e luoghi formativi capaci di offrire le competenze o gli spazi per sostenere i potenziali conflitti, attivare le forme adeguate di concertazione e mediazione, condurre azioni di progettazione partecipata. In secondo luogo è necessario, dal punto di vista dell'operatore sociale, cogliere la trasformazione del proprio ruolo a fronte dei processi di autonomia che i gruppi vanno costruendo nel contesto di riferimento. Lo sganciamento da parte dell'operatore del processo di accompagnamento significa uscire dal ruolo di "garante" e di filtro delle istanze che produce il gruppo.

Di fatto egli viene percepito come garante e mediatore dei processi di attivazione della partecipazione, sia da parte del gruppo di giovani da attivare, sia da parte delle amministrazioni locali o delle organizzazioni del territorio.

I primi si aspettano di essere accompagnati e talvolta "rappresentati" verso le istituzioni, i secondi che vengano operate le necessarie mediazioni affinché non si realizzino conflitti o contrapposizioni.

Ciò funziona in fase di costruzione dei processi di cittadinanza attiva affinché si realizzi quel passaggio necessario di trasferimento da interesse privato ad interesse pubblico del bisogno emerso e del relativo percorso di creazione di consenso.

**Ma una volta maturato nel gruppo il proprio potenziale ruolo sociale ed orientato il progetto, è necessario non interferire con le azioni che si andranno a realizzare per evitare due rischi:**

- a) di non uscire mai da una dimensione simulata, perché se l'operatore mantiene un ruolo di portavoce, il gruppo non assume pienamente il piano di responsabilità delle scelte fatte e rimette a lui la decisione ul-



- tima depotenziando le capacità che il gruppo si è costruito per interloquire con il territorio;
- b) di depotenziare la relazione possibile che si va a costruire tra istituzioni e società civile sul governo del territorio e le forme di partecipazione ad esso.

### STRUMENTI DI LAVORO

#### ESERCITAZIONE: dal testo a noi

SCOPO: rendere attuale il significato della Costituzione Italiana

NUMERO PARTECIPANTI: massimo 20

SVOLGIMENTO E ISTRUZIONI:

- a) si dividono i partecipanti in gruppi di 5/6 persone;
- b) ad ogni gruppo si consegna il testo scritto della canzone di Giorgio Gaber "La libertà".

### PER APPROFONDIRE

- Z. BAUMAN, *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna 1999.
- U. BECK, *I rischi della libertà - L'individuo nell'epoca della globalizzazione*, Il Mulino, Bologna 2000.
- M. BENASAYAG - G. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004.
- F. CAMBI, *Abitare il disincanto - Una pedagogia per il postmoderno*, Utet, Novara 2006.
- A. CASONI (a cura di), *Adolescenza liquida - nuove identità e forme di cura*, Edup, Roma 2008.
- E. EULI, *Casca il Mondo! Giocare con la catastrofe - Una nuova pedagogia del cambiamento*, La Meridiana, Molfetta (Ba) 2007.



### 3.3. Nuovi approcci alla lettura delle necessità dei contesti sociali

#### INTRODUZIONE

Con l'espressione **contesti sociali** si delinea un sistema di relazioni significative in cui si creano tipologie di fenomeni, risorse (attivate e potenziali) e risposte (sia pubbliche che private) rispetto alla diverse forme di bisogni, problemi e disagi delle persone, dei gruppi e delle comunità presenti in un determinato territorio. Quando si parla di approcci per la loro lettura, si intende quell'insieme di metodologie, tecniche e strumenti di analisi che ci aiutano a comprendere e conoscere le realtà in cui specifici bisogni e disagi si esprimono.

Partendo da questi presupposti si può affermare che gli approcci per leggere i contesti sociali devono essere flessibili, differenti ed in continuo cambiamento: la complessità della società e delle sue articolazioni provoca un continuo evolversi di bisogni, problematiche, disagi e dinamiche che caratterizzano in maniera differente fasce d'età, classi sociali, gruppi di appartenenza ed intere comunità.

Proprio per questo è importante inserire i contesti sociali nell'ambito più generale del territorio e comprendere come i bisogni di una determinata realtà ed i processi di sviluppo o di involuzione correlati debbano tener conto anche di altri livelli d'interazione.

Nello specifico possiamo affermare che, oltre a quello del contesto sociale, le dimensioni fondanti una specifica area urbana/comunità sono:

- a) Elementi morfologici (strutturali e semistrutturali);
- b) Condizioni demografiche-occupazionali;
- c) Organizzazione/qualità dei servizi e delle istituzioni;
- d) Storia, leggi, valori e cultura;
- e) Identificazione, appartenenza e dinamiche affettive.

Il contesto sociale interfacciandosi con gli altri livelli può ad esempio creare consistenza o meno di disagi o di determinate problematiche: in quest'ottica i fenomeni che contraddistinguono una comunità avranno

cause composite e non univoche e di volta in volta occorrerà comprendere quelle più salienti.

## Riflettiamo

### **“Nuovi approcci alla lettura delle necessità dei contesti sociali”**

*(Il paragrafo, a cura di Angelo Salvi, è una ri-elaborazione dei materiali di Sergio Salvatore e Monica Scotto di Carlo (2005)<sup>1</sup>, Lorenzo Luatti (2009)<sup>2</sup>*

Da alcuni anni i cambiamenti economici, politici e sociali in ambito nazionale e internazionale hanno spinto il Terzo Settore a prefigurare approcci innovativi negli interventi progettuali. Pur in questo quadro, molte aree urbane sono ancora caratterizzate da gravi problemi sia sul piano della marginalizzazione che su quello del degrado socio-culturale; problemi legati alla posizione subalterna di ampie categorie sociali, alla violazione dei diritti civili, alla carenza e scarsa qualità di “spazi aperti e attrezzature collettive”, all’insufficiente integrazione tra servizi e abitanti. Allo stesso tempo tali condizioni hanno creato un fertile laboratorio per la sperimentazione di strategie capaci di disegnare nuovi equilibri territoriali e sociali e nuove geografie di relazioni tra attori ed operatori locali, a partire dall’elevato grado di *modificabilità dei servizi* e dalla frequente presenza di risorse organizzative (associazioni, comitati, coordinamenti, sindacati), già espresse o potenziali. Questa azione “endogena dei contesti” ha portato all’adozione di metodi improntati sulla *territorializzazione dello sviluppo*, ovvero sull’instaurazione di “azioni di analisi locale” condivise che nascono al livello dei territori, in cui soggetti locali interagiscono, rivestono nuove responsabilità e valorizzano mezzi, forze e specificità dei luoghi.

La conferma di questa fase di innovazione e del riacceso interesse per il territorio, è riconoscibile attraverso l’introduzione di nuove parole chiave: *approccio “botton-up” allo sviluppo, la centralità dei luoghi, la concezione multidimensionale, integrata e intersettoriale delle politiche, la negoziazione fra gli attori e la contrattualizzazione formale dei diversi interessi presenti*. In questo senso le strategie pensate per analizzare le necessità sociali dovrebbero continuare ad innescare una “rottura”, un’in-

---

<sup>1</sup> S. SALVATORE - M. SCOTTO DI CARLO, “L’intervento psicologico per la scuola”. Edizioni Carlo Amore, Roma.

<sup>2</sup> L. LUATTI (a cura di), “Educare alla cittadinanza attiva”. Carocci Editore, Roma.

versione di tendenza degli strumenti dominanti, attraverso il consolidamento di *una visione delle organizzazioni e delle persone come caratterizzate da fenomeni e comportamenti, da repertori di azioni e di funzioni che vengono assunte in ragione delle contingenze e delle circostanze di un determinato ambito abitativo*. Ma un progetto di indagine dei disagi e dei problemi sociali è “territorializzato” solo se punta alla valorizzazione delle risorse date, e la misura della sua contestualizzazione è data dal “valore aggiunto territoriale” prodotto sia dalla trasformazione in valore di risorse potenziali, sia dall’accrescimento di risorse attive e riconosciute. L’ipotesi di partenza è che gli enti locali e le comunità chiamate a interagire e ad attivarsi, possano comprendere i bisogni solo se si valorizzano i modi di rappresentare e di categorizzare la realtà degli attori che abitano, vivono e inventano i propri contesti territoriali: i nuovi approcci dovranno centrarsi su nuovi metodi di analisi che “guardano” contemporaneamente alle esigenze/necessità ed ai contesti formali e non formali ove possono sorgere determinati fenomeni (non solo problematici ma anche di richiesta di ottimizzazione dei servizi presenti). La produzione di modelli di intervento rispondenti ai bisogni del territorio e lo studio delle caratteristiche delle utenze (ad esempio i giovani) che dovranno/potranno essere indirizzate ai diversi percorsi di inclusione sociale (ad es. studio/formazione/istruzione) potranno svilupparsi solo con la messa a disposizione di operatori capaci di sostenere, qualificare e valorizzare le situazioni di vita e di lavoro delle persone. *Si necessita quindi di approcci diversificati, che tuttavia possono/devono essere perseguiti attraverso un unico percorso di lavoro, articolato in materiali e strumenti che raccolgono contributi specifici:*

- a) la lettura dei fabbisogni di un territorio attraverso l’individuazione delle fonti di informazione disponibili;
- b) l’attivazione di rapporti con i soggetti istituzionali e non che a vario titolo esprimono competenze in questo ambito;
- c) la costruzione di profili di persone definiti sulla base delle necessità che esprimono e delle capacità che hanno per far fronte ai problemi presenti in una specifica realtà.

In questo modo l’interpretazione dei bisogni della popolazione (sia adulta che giovanile) sarà aderente non solo a come questi appaiono dai dati statistici (ad esempio dalla distribuzione del reddito o dalle condizioni di lavoro/non lavoro dei diversi settori e gruppi sociali), *ma anche dalla rilevazione diretta del possesso delle competenze funzionali indispensabili a sostenere i compiti e le richieste della società attuale.*

Entrando nel merito di queste linee guida, *l'educazione alla cittadinanza, nelle sue diverse componenti e nel suo approccio necessariamente interdisciplinare, può diventare una chiave di accesso alla comprensione delle dimensioni globale e interculturale che contraddistinguono le società contemporanee.* Assumere la "cittadinanza educante" come metodo pluridisciplinare per supportare la sperimentazione di procedure innovative degli interventi sul disagio giovanile risponde alla volontà sia di costruire un dialogo tra diversi approcci sul tema dell'educazione, sia di prefigurare possibili percorsi di cooperazione tra i soggetti che governano le politiche rivolte ai giovani.

È nell'ottica dell'approccio integrato nei progetti educativi, che si sono sviluppati negli ultimi anni interventi sul livello *strutturale o semistrutturale* del territorio (come ad es. la riconfigurazione morfologica degli spazi aperti dei quartieri o l'uso di strumenti progettuali improntati alla creazione di luoghi di aggregazione), la promozione di *percorsi di empowerment delle comunità locali* (ad es. la partecipazione dei cittadini al ridisegno dei propri spazi di vita), *l'integrazione dei processi di riqualificazione delle periferie* nel quadro più ampio delle politiche pubbliche (preposte sia al governo delle trasformazioni urbane e territoriali, sia allo sviluppo di sistemi di welfare locale). Infine, il coinvolgimento (a volte intenzionale a volte strumentale) da parte delle istituzioni locali nello studio, gestione e ri-definizione delle politiche sociali ha stimolato la promozione di reti di cooperazione tra le stesse e l'associazionismo, per conferire maggiore operatività ai progetti di miglioramento della qualità della vita della comunità.

### **"I profili territoriali"**

*(Il contributo è una rielaborazione di una parte del manuale operativo "Come si fa la lettura del territorio" di Silvia Giuliani<sup>3</sup> - Fondazione Italiana per Il Volontariato).*

Cercare di sviluppare il territorio e la comunità significa saper delineare il profilo di un territorio allo scopo di strutturare delle reti di persone che possano veicolare la richiesta di **cittadinanza attiva**. Attraverso delle indagini preliminari sul proprio territorio si può cercare di cogliere quali siano i ruoli e le modalità più adeguate nella strutturazione di un servizio da parte della propria organizzazione, in modo da raccogliere un gran numero di in-

---

<sup>3</sup> S. GIULIANI, "Come si fa la lettura del territorio". Collana Quaderni "COMESIFA". Edizioni Fondazione Italiana per il Volontariato, Roma.

formazioni utile alla progettazione di interventi per lo sviluppo del territorio. Per fare un'analisi dei bisogni di un territorio si possono individuare vari livelli da osservare, in modo da poter tenere di conto di vari aspetti complementari. Qui di seguito indichiamo brevemente alcuni dei livelli di cui si può tenere di conto nell'analisi dei bisogni del profilo territoriale:

- La sua estensione;
- La sua composizione fisica;
- Il clima;
- Le sue risorse naturali;
- Le sue infrastrutture;
- Il suo degrado ambientale;
- La suddivisione degli spazi (abitativi, lavorativi, del tempo libero, ecc.) e loro fruibilità.

Ma oltre ai profili "morfologici" il territorio può essere suddiviso trasversalmente in molti altri *territori*, a seconda della presenza di persone di estrazione sociale e culturale diversa. In alcune comunità esistono di fatto una serie di sotto-culture delle quali non si può tenere di conto a costo di perdere il senso dell'identità e della *colorazione* sociale e affettiva della comunità, magari anche le differenze o addirittura le conflittualità culturali esistenti. Le culture locali sono definite dalle tradizioni, dalle feste religiose, dai legami affettivi, dai reciproci riconoscimenti, dalle appartenenze che vi si rintracciano. Individui o comunità di individui possono vivere molto diversamente quello stesso territorio anche in base alle loro differenze di identità e genere (gli uomini diversamente dalle donne, i bambini diversamente dagli anziani), di religione (cattolici, musulmani, ebrei, ecc.), di condizione lavorativa e culturale, ecc.

Il territorio è diverso anche a seconda del tipo di relazioni che vi si possono rintracciare:

- Le relazioni sociali: familiari, di genere, di gruppo, associative, di aiuto, informali/amicali, religiose, di identità;
- Le relazioni culturali: scolastiche, conoscitive, formative;
- Le relazioni di potere: politiche, istituzionali, economiche;
- Le relazioni psicologiche: interpersonali, affettive;
- Le relazioni comunicative: interpersonali, a mezzo di parola scritta, parlata, con immagini, suoni, ecc.

L'area delle relazioni per quanto rappresenti una delle più importanti delle aree da analizzare per svolgere l'azione di sensibilizzazione del territorio e nello stesso tempo una di quelle più trascurate.

I *beni relazionali* sono invece una risorsa per lo spazio sociale e vanno analizzati per migliorare il livello di conoscenza del territorio, e valorizzati come strumento per la costruzione delle reti sociali.

Un altro ruolo importante nella costruzione del territorio e delle reti al suo interno, lo abbiamo già visto in precedenza, sono i media. Quotidiani, radio e tv locale hanno un contatto e creano un contatto diretto con il territorio. Di fatto rappresentano uno strumento indispensabile per la costruzione dell'identità del territorio e per lo scambio di informazioni e conoscenze fra tutti i soggetti della rete.

#### **STRUMENTI DI LAVORO**

##### **ESERCITAZIONE: problemi e territorio**

SCOPO: acquisire una procedura per analizzare i contesti sociali

NUMERO PARTECIPANTI: massimo 20

SVOLGIMENTO E ISTRUZIONI:

- a) dividere i partecipanti in piccoli gruppi (max 5 persone);
- b) consegnare le schede e spiegare il compito da svolgere;
- c) un partecipante svolgerà il ruolo di "moderatore", invitando i partecipanti a presentarsi reciprocamente;
- d) nella prima parte dell'esercitazione ogni componente del gruppo lavora individualmente su ogni scheda assegnata. In seguito condividerà le sue riflessioni con gli altri membri. Alla fine il moderatore sintetizzerà le posizioni espresse, per presentare in plenaria il lavoro svolto.

#### **PER APPROFONDIRE**

P. ATZEI, *La gestione dei gruppi nel Terzo Settore*, Carocci Editore, Roma 2003.

G.M. BERTIN - M. CONTINI, *Educazione alla progettazione esistenziale*, Edizioni Armando, Roma 2004.

M.T. GIANNELLI, *Comunicare in modo etico*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005.

S. GIULIANI, *Come si fa la lettura del territorio*, Collana Quaderni "COMESIFA", Edizioni Fondazione Italiana per il Volontariato, Roma 1998.

L. LUATTI (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva*, Carocci Editore, Roma 2009.

J.L. PEARCE, *Volontariato*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1994.

S. SALVATORE - M. SCOTTO DI CARLO, *L'intervento psicologico per la scuola*, Edizioni Carlo Amore, Roma 2005.



## 3.4. L'azione associativa nel territorio e nella società

### INTRODUZIONE

*(Estratto dall'intervento di Luca Vergassola nell'ambito dell'incontro "La cittadinanza attiva nella vita associativa"- Sede della Liguria)*

**L'associazione** è un ente senza finalità di lucro costituito da un insieme di persone fisiche o giuridiche (gli *associati*) legate dal perseguimento di uno scopo comune. Nell'ordinamento giuridico italiano, l'associazione è una delle forme aggregative riconosciute dalla legge, che ne tutela la libertà costitutiva e le forme di attività. La Costituzione italiana (art. 18) riconosce ai cittadini il diritto di associarsi liberamente, senza autorizzazione, per fini che non sono vietati ai singoli dalla legge penale.

L'associazione è la "formazione sociale" più ampia ma non è la sola formazione sociale presente nel nostro ordinamento. Essa si distingue:

- dalla "riunione" (art. 17 Cost., in cui manca il concetto di stabilità e manca un'organizzazione stabile che indirizzi l'attività delle persone associate);
- dalla "famiglia" (definita dall'art. 29 Cost. come società naturale, che pure è un nucleo sociale ma formato da persone unite da vincolo di sangue).

Le associazioni possono avere caratteristiche e finalità di tipo culturale, assistenziale, ricreativo, sociale, sportivo ecc. In generale, si parla di associazione definendo un organismo unitario, formato da almeno 2 o più soggetti, che viene considerato dall'ordinamento soggetto di diritto, dotato di propria capacità e distinto dagli stessi individui che lo compongono. In particolare, i circoli culturali tendono alla diffusione della cultura, delle scienze o delle arti, della religione nei suoi vari aspetti, dell'educazione, o di elementi specifici di queste od altre discipline.

**L'azione associativa** è riferita agli interventi progettuali (di servizi e attività) che le organizzazioni non profit attuano nelle proprie comunità e negli specifici contesti. In questo senso si può parlare di azioni che hanno il fine di modificare o migliorare alcuni assetti del territorio e della società

rispetto a determinate categorie sociali o alla collettività in senso lato. Comunità di accoglienza, centri diurni, case famiglie, ostelli per migranti, sportelli di assistenza medica e legale, sono solo alcuni esempi di progetti a favore di persone fragili, escluse, emarginate, povere o prive di sostegno psicologico e materiale. Nel versante delle azioni a favore della collettività sono incluse le associazioni di carattere artistico, di protezione civile e ambientale che hanno l'obiettivo di difendere beni comuni e stimolare la fruizione della cultura (intesa nella sua accezione generica). In questa ottica non va dimenticato il ruolo di advocacy che svolgono le associazioni di tutela/promozione dei diritti e quelle di cooperazione internazionale: "fare pressione" alle istituzioni locali ed ai governi per "responsabilizzarli" su alcune grandi questioni, sensibilizzare l'opinione pubblica su temi spesso sconosciuti o sottovalutati, testimoniare valori e pratiche di cittadinanza attiva per educare alla solidarietà ed alla partecipazione civica.

Infine ci sono le azioni *trasversali* dell'associazionismo complementari e di rinforzo alla mission che ogni associazione porta avanti.

La più importante è quella improntata a sviluppare *reti relazionali* con le organizzazioni di terzo settore, le istituzioni pubbliche (ad esempio enti locali e scuole) e soggetti attivi o rilevanti di ogni specifica realtà territoriale (ad esempio sindacati e aziende): l'obiettivo è di essere più efficaci nell'offrire risposte alla comunità.

## **RIFLETTIAMO**

### **Il ruolo dell'associazionismo per il territorio**

*(Il documento è tratto dalla dispensa "Volontariato e sensibilizzazione del territorio" curata da Paola Atzei e Marco Guidi per la Fondazione Italiana per il Volontariato - 2004)*

Qual è il motivo per il quale le associazioni giocano una così importante funzione all'interno della nostra società? Crediamo che una possibile risposta non possa eludere le sostanziali differenze che si possono rintracciare fra le molte anime del terzo settore stesso, ma che sia possibile anche individuare un terreno comune fra loro. Ognuno dei diversi contesti in cui si sviluppa l'associazionismo (handicap, tossicodipendenza, carcere, ecologia, politica, sanità, turismo, ecc.) ha infatti caratteristiche proprie, ma in ognuna di esse si può individuare la ricerca di relazioni sociali forti da parte di coloro che praticano il volontariato.

Crediamo che la *ricerca di socialità* possa costituire il percorso comune che sostanzia le associazioni moderne e che le arricchiscono della costruzione della solidarietà, della ricerca di partecipazione, di impegno civile e culturale, di una ricerca di crescita comune ad altre persone, fuori dai confini (talvolta stretti) della famiglia e degli spazi di studio e lavoro.

La partecipazione sociale e l'impegno volontaristico diventano il motore del sostegno allo sviluppo e all'autopromozione delle comunità locali. Dentro alla logica dell'illegalità, dell'agire oltre e/o contro le regole condivise, del diffuso individualismo, della mercificazione di molti dei rapporti di scambio relazionale, della diffidenza nelle Istituzioni, il volontariato e l'associazionismo si impegnano allo scopo di migliorare, contrapporsi e gestire il cambiamento della cultura moderna.

In particolare si sta sviluppando una nuova "cultura dell'altro", che in certi termini può essere contrapposta alla "cultura dell'io" (la *me-culture*, come è stata definita in inglese, la cultura dell'io sviluppatasi nel corso di tutti gli anni Ottanta e ancora oggi molto presente nella società).

Sostenere *l'associazionismo* e sensibilizzare *al* volontariato richiede di fare alcune scelte:

- un lavoro di informazione e formazione ai volontari, ai gruppi e alle organizzazioni, in direzione della comprensione dell'altro, tenendo conto in particolare delle situazioni di esclusione sociale, disagio e marginalità;
- una maggiore attenzione rivolta in direzione dello sviluppo della lettura dei bisogni della popolazione, all'accoglienza delle sue richieste, alla costruzione di nuove reti di sostegno di vicinato e di quartiere;
- una più intensa attenzione alle politiche sociali e educative, con l'avviamento di percorsi di collegamento con le scuole dell'obbligo e superiori e attività formative in collegamento con le altre realtà che operano sul territorio;
- promozione della cittadinanza, intesa come modo di vivere le relazioni con gli altri, a prescindere dal possedere o meno i diritti basilari – civili, sociali e politici – (che ad esempio alcuni immigrati non hanno), ancorata ai temi della convivenza, dell'accoglienza e dell'integrazione, per lo sviluppo di una base democratica ampia, consensuale e attiva.

Per concludere con lo sviluppo delle relazioni di comunità si intende:

- la promozione di una qualità nei rapporti fra le persone basati su sentimenti di solidarietà, sugli affetti, sulla costruzione di regole di relazione con gli altri, sull'integrazione e sull'accettazione delle differenze;

- un sistema di organizzazione e autopromozione capace di generare regole di convivenza e di democrazia.

Esistono alcune modalità caratteristiche con le quali reti di persone e associazioni si organizzano all'interno del territorio. Queste tipiche modalità sono espressione del modo col quale le persone scelgono e decidono di *incontrarsi e fare rete*, ma sono anche funzione del modo con il quale hanno intenzione di proporsi al resto del territorio, del modo col quale vogliono proporsi alle istituzioni, ovvero dalla modalità più o meno pubblica, ma anche più o meno istituzionale o formalizzata che vogliono seguire. Fra queste modalità si possono elencare:

- I *coordinamenti*, i *comitati* e i *forum di discussione*, che nascono dall'esigenza più spontanea delle persone di incontrarsi, sono legati a eventi generalmente molto coinvolgenti e di breve durata e tendono ad incidere solo piuttosto superficialmente sul territorio;
- I *tavoli di concertazione*, le *consulte*, i *patti territoriali* e le *partnership*, che costituiscono altri modi di proporsi sul territorio, sicuramente più significative nel loro impatto, sia nei confronti delle istituzioni che di fronte al territorio, poiché si propongono in termini più espliciti di sviluppare e rilanciare il territorio, a partire dalle parti sociali presenti nella comunità stessa.

In precedenza ci siamo espressi nei termini della sensibilizzazione del territorio come di un vero e proprio cambiamento culturale da operare nella comunità; con quanto detto intendevamo proprio il fatto che alcuni tipi di trasformazioni, magari piccole, possono avere dimensioni importanti per i loro risvolti nell'impatto culturale. Crediamo che di fatto il passaggio, all'interno di una comunità, dal "quieto e tranquillo vivere individualmente" alla "attivazione della cittadinanza attiva", sebbene non possa dirsi una rivoluzione sociale, costituisca un cambiamento mentale e pragmatico di una notevole entità.

È da questo punto di vista che l'individuazione di una strategia di sensibilizzazione del territorio si fonda e debba fondarsi sulla *mission*, che tutte le organizzazioni di volontariato hanno, di comunicare una nuova cultura della solidarietà alle comunità in cui sono inserite.

Proviamo a ripercorrere la nostra dispensa per cercare di sintetizzare quale idea di sensibilizzazione abbiamo proposto. L'impressione che noi abbiamo dell'associazionismo è quella di un tipo di sistema che tende ancora a vedere il territorio e le persone che lo abitano come dei "potenziali utenti" per i propri servizi. Anche se questo tipo di modo di approcciarsi

alla gente va modificandosi, questo è stato il messaggio che, nel corso del tempo, è giunto dal volontariato alle persone; il volontariato si delineava come un sistema di tipo “assistenzialistico”, che andava a ricercare nel territorio dei bisogni, in gran parte spersonalizzando gli individui dai propri desideri e designandoli come “bisognosi di aiuto”. Da questa iniziale rappresentazione (neanche tanto lontana da oggi), si è andati progressivamente immaginando le persone che abitano il territorio come dei soggetti che attivamente intendono interessarsi al bene (definiamolo così, genericamente) della comunità. Si è così spostato l’attenzione dalle persone immaginate come utenti, a delle persone viste come dei clienti del proprio benessere, viste come interessate ad attivare delle relazioni, visto che proprio le relazioni sembrano rappresentare il bene più scarso nella società contemporanea.

Ma il volontariato non deve essere tanto interessato, così come fa il mondo aziendale a creare e crearsi un cliente, ma a immaginarsi, definire e costruirsi un interlocutore maturo ed attivo. Abbiamo pensato, allora, che il corrispondente del cliente, del mondo aziendale, possa essere costituito, nel Terzo Settore, dal “cittadino attivo”. Ecco che il volontariato può oggi spostare il suo raggio di azione dall’altro come utente, all’altro come cittadino.

Il non profit, secondo questa proposta, si può a pieno titolo configurare, quindi, come un sistema che cerca di individuare gli strumenti necessari e le strategie territoriali di sensibilizzazione delle persone adeguate per aumentare la soddisfazione di bisogni fondamentali della popolazione, quali quelli della partecipazione alla vita della comunità e delle relazioni interpersonali.

### **Il lavoro di rete: esperienze e buone prassi**

*(Intervento di Rosalba Salierno nell’ambito dell’incontro  
“L’azione associativa nel territorio e nella società” - Sede della Sicilia)*

#### LA COSTRUZIONE DI UNA RETE

1. La rete deve servire a qualcosa (mission); si costruisce su un oggetto condiviso dai vari attori, su uno scopo per il quale si attiva e appartiene a chi la costruisce;
2. Deve apportare un valore aggiuntivo a tutti gli attori che vi partecipano (costruzione di sense making);

3. È un sistema di azioni aperte che va continuamente presidiato;
4. È fatta di persone che si riconoscono e condividono una mission, cioè un progetto, ed una vision, cioè una chiarezza sugli aspetti di miglioramento, cambiamento e modifica attesi attraverso la realizzazione della mission stessa;
5. È al tempo stesso un vantaggio (quanto ad aspetti innovativi ed aggiuntivi in termini di conoscenza, relazioni e sviluppo di vario ordine) e un limite (poiché contiene, controlla, condiziona, indebolisce).

#### RETI PRIMARIE E SECONDARIE

*Rete primaria:* è caratterizzata da contenuti di affettività e/o affinità rispetto al soggetto che svolge una funzione protettiva, di sostegno e di sviluppo dell'identità.

*Reti secondarie formali:* le istituzioni che assicurano determinati servizi alle persone. I rapporti sono di tipo asimmetrico e il contenuto è di tipo professionale.

*Reti secondarie informali:* gruppi che si sviluppano per far fronte a determinati bisogni delle persone.

*Reti del terzo settore:* rappresentano un'ulteriore connotazione delle reti secondarie. Si tratta di realtà organizzative connotate da un mix di relazionalità, solidarietà e professionalità.

La *Rete di organizzazioni* è un insieme di relazioni relativamente stabili, di natura non gerarchica e interdipendente fra un insieme di organizzazioni di carattere pubblico e/o privato che hanno in comune interessi e/o norme rispetto ad una politica e che si impegnano in processi di scambio per perseguire tali interessi comuni, riconoscendo che la cooperazione costituisce il modo migliore per realizzare tali obiettivi.

L'*Organizzazione in rete* è un modello stabile di transazioni cooperative tra attori individuali o collettivi che costituisce un nuovo attore collettivo, che permane nonostante le variazioni di ingressi e di uscite dei singoli attori.

#### TIPOLOGIE DI RETI

**Rete densa o omogenea:** è composta da un solo gruppo differenziato dove tutti si conoscono. Il vantaggio di questo tipo di rete è nel potenziale elevato di supporto e di scambio, è nella rapidità con cui può essere disponibile; lo svantaggio è nella forte repressione che il gruppo può esercitare generando routine e scarsa propensione all'innovazione.

**Rete frammentata:** è composta da piccoli sottogruppi relativamente indipendenti; le relazioni si muovono all'interno dei sottogruppi e sono poco frequenti. La rete frammentata permette di accedere facilmente a nuovi scambi.

**Rete dispersa:** è composta da nodi che si conoscono poco; le relazioni tendono a non durare e a non essere reciproche.

#### ALTRE TIPOLOGIE DI RETI

**La rete progettuale o orientata:** reticolo organizzativo composto da attori collettivi eterogenei che ha un fondamento di tipo progettuale e che ha trovato e trova espressione nelle azioni progettuali di settore previste prevalentemente, ma non solo, da Leggi specifiche, da programmi dell'U.E e dal settore delle politiche sociali e dalla L.328/00.

**La rete istituzionale:** composta da attori omogenei, ha un fondamento di tipo normativo e/o istituzionale, che descrive sia le connessioni interne al sistema sia quelle esterne, sempre di natura istituzionale. È una rete complessa che può presentare alcune problematiche, quali:

1. La compresenza di diverse unità operative dislocate in sedi fisiche differenti sia nella stessa area urbana sia al di fuori di quest'ultima;
2. La pluralità dei profili professionali che interagiscono all'interno dei servizi, con nette differenziazioni per singolo servizio nel sistema dei ruoli;
3. La dimensione elevata degli organici e le compresenze di profili e culture professionali dove la dimensione dell'agire di nuovo si misura con il consolidamento di nicchie operative che tendono a salvaguardare spazi di competenza e di potere;
4. La differenziazione ed elevata articolazione di compiti istituzionali e degli interventi.

#### RETICOLO ORGANIZZATIVO

Si può parlare di reticolo organizzativo quando è possibile individuare tra organizzazioni distinte un tasso significativo di interazioni.

Gli elementi costitutivi sono:

- 1) Nodi;
- 2) Connessioni;
- 3) Strumenti;
- 4) Proprietà operative;
- 5) Struttura.

I **nodi o attori** possono essere:

- Attori individuali;
- Attori collettivi omogenei, caratterizzati da uno scopo istituzionale chiaramente individuabile riconosciuto, ad esempio le reti di imprese o strutture di implementazione tra organizzazioni che concorrono alle stesse politiche pubbliche;
- Attori collettivi composti o eterogenei che risultano dalla aggregazione di più attori collettivi e/o individuali;

Le **connessioni** sono i legami tra i vari nodi e possono essere distinte in:

- Burocratiche (assetti amministrativi);
- Istituzionali (assetti normativi e procedurali);
- Economiche (cliente/fornitore);
- Operative (coproduzione di interventi);
- Informali/affettivo-relazionali (la relazione tra operatori);
- Informative (scambi di notizie e di informazioni).

Gli **strumenti** sono le modalità che consentono al reticolo di esistere in un dato contesto e possono essere “forti” come il coordinamento, le formule amministrativo-gestionali e “leggere” come le commissioni, i gruppi di lavoro, le feste, i rituali, gli incontri, la trasmissione di materiali, lo scambio di informazioni...

Le **proprietà operative** riguardano la condivisione di:

- Finalità;
- Obiettivi;
- Cultura;
- Linguaggio.

Per quanto riguarda la **struttura** di una rete possiamo riconoscerla guardando:

- **Ampiezza:** numero di persone/organizzazioni/servizi che appartengono alla rete;
- **Densità:** quantità delle relazioni duali tra i punti della rete;
- **Frequenza:** assiduità con cui la figura centrale è in contatto con ciascun punto della rete;
- **Composizione:** elementi costitutivi della rete che può essere omogenea o eterogenea a seconda che siano tutte ad esempio organizzazioni pubbliche o private;



- **Durata:** periodo di tempo nell'arco del quale la figura centrale è in relazione con i vari nodi della rete;
- **Cluster:** segmenti di rete con densità particolarmente elevate, organizzazioni particolarmente ricche di reciproche connessioni.

#### TIPOLOGIE DI INTERVENTO DI RETE

La **rete come community care** considera le comunità come luogo di cura, di appartenenza identitaria, attraverso la quale si cerca di lavorare intorno ai problemi, tentando di attivare il processo di cambiamento proprio attraverso il vicolo comunitario.

Tra le finalità che tale tipo di intervento si pone vi è quella di creare una comunità competente dal punto di vista educativo (c.d. comunità educante) in grado di elaborare processi di mediazione dei conflitti sociali che si manifestano attorno al fenomeno del disagio sociale.

Sono diversi i possibili interventi, alcuni riguardano ad esempio la sensibilizzazione degli opinion leader formali ed informali dei territori o la modifica dei modelli mentali con cui i contesti pensano ed agiscono sul disagio potenziale e manifesto (c.d. rappresentazioni sociali).

La **rete come Welfare municipale**, che non è semplicemente un sistema organizzativo ma un processo di natura politica, poiché vengono messi al centro dell'agorà questioni cruciali su ciò che è giusto o meno fare in una comunità. È proprio a questo livello, cioè ai tavoli di governance locale che si cerca di promuovere il passaggio dei progetti sperimentali che hanno registrato un buon esito a servizi stabili che atterrisono alle politiche territoriali degli Enti Locali. Perché, solo, quando l'innovazione si inserisce nel processo di concertazione il lavoro sociale diventa cultura e conseguentemente si trasforma in politica.

#### CHI DÀ L'AVVIO AD UNA RETE

Devono essere le istituzioni o gli operatori ad attivarla?

È chiaro che il lavoro di rete non è in senso stretto una tecnica di lavoro sociale, ma è soprattutto una forma mentis, che è quindi più difficile fare è propria se non entra in gioco l'aspetto personale.

Gli atteggiamenti che connotano l'operatore di rete sono diversi:

- **Apertura esistenziale:** saper riconoscere e valorizzare ciò che accade rispetto a ciò che si è progettato, avere interesse per i problemi quotidiani, apprezzare il punto di vista altrui;

- **Disponibilità:** le reti hanno nodi, luoghi, tempi e ritmi propri; se si vuole coglierne la ricchezza occorre essere disponibili;
- **Attenzione alle domande:** quelle espresse e quelle inesprese;
- **Promozione del reciproco riconoscimento.**

Deve saper interpretare la **cultura dell'agire** e non del fare, come **agire strategico** funzionale al mantenimento della rete, e come **agire comunicativo** per la costruzione di senso condiviso all'interno della rete attraverso la cura dei legami e delle relazioni.

Bisogna tenere conto del fatto che la rete non si realizza facilmente partendo da una volontà centrale ma va promossa, orientata ed attivata se esistono alcune condizioni:

- L'organizzazione promotrice è credibile dal punto di vista culturale e professionale e i membri promotori sono ritenuti i leader nel settore in cui si vuole intervenire;
- Il progetto da realizzare in rete suscita poche resistenze ed è sufficientemente condiviso dai vari nodi della rete;
- L'organizzazione promotrice della rete gestisce risorse centrali e importanti per le altre organizzazioni;
- Le diverse organizzazioni non possono accedere o sopperire in altro modo alle risorse se non aderendo al progetto di rete.

#### FATTORI CHE FAVORISCONO IL LAVORO DI RETE

Oltre al potere giuridico e al denaro vi sono:

- Consenso sul campo d'azione:** l'accordo sui reciproci ruoli e le reciproche aree di competenza. Si tratta di un accordo strategico che deriva da una serie di fattori:
  - Capacità contrattuali di un'organizzazione/servizio,
  - Competenze dei membri,
  - Know-how dell'organizzazione, ovvero le reali capacità di offerta,
  - Altri progetti già condivisi con le altre organizzazioni della rete;
- Consenso ideologico:** condivisione di ideologie, credenze e approcci tra i nodi della rete riguardo alla natura dei compiti: all'approccio per il raggiungimento degli obiettivi;
- Valutazione positiva:** stima e giudizio positivo tra i nodi della rete, disponibilità a riconoscere la "diversità" come un valore, condivisione di culture di riferimento comuni;
- Coordinamento operativo:** la presenza di elementi condivisi a livello di procedure organizzative;

e) **Pluriappartenenza:** possibilità di mantenere la propria identità organizzativa e le relazioni preesistenti.

Da questi fattori possiamo ricavare due situazioni nelle reti organizzative:

- 1) Modello di predominanza di una organizzazione sulle altre;
- 2) Modello di relativa parità.

#### LA CONOSCENZA DEL TERRITORIO

Il lavoro di rete deve essere preceduto dalla conoscenza del territorio. Il territorio è definibile attraverso alcune caratteristiche:

- **Cornice:** si tratta dello spazio fisico che marca la propria identità rispetto ad altri territori, e lo fa in primo luogo secondo una dimensione fisica;
- **Contenitore di bisogni:** è il rapporto complesso non sempre lineare tra bisogni/offerte/domande. In questo senso il territorio diventa uno spazio dinamico. Non per tutti i bisogni c'è la possibilità di espressione e, talvolta, dal bisogno all'espressione della domanda possono cambiare i soggetti stessi (ad es. un bisogno di scolarità espresso dal corpo docente e non dalla famiglia dei ragazzi o dai ragazzi stessi);
- **Spazio inaccessibile:** spesso le risorse per rispondere ai bisogni sono indisponibili perché inesistenti o perché esistenti ma non utilizzabili. Il territorio rischia allora di diventare uno spazio inaccessibile;
- **“non luogo”:** rispetto a servizi e risorse il territorio è uno spazio diversificato pieno/vuoto, accessibile/inaccessibile e forse può diventare in un tempo specifico della giornata un luogo non relazionale non storico, cioè un confine e un margine della normalità; uno spazio in cui i fattori protettivi non riescono a contrastare i fattori di rischio;
- **Spazio rigenerato:** le risorse disponibili possono rendere il territorio uno spazio rigenerato perché ne legittimano i bisogni;
- **Costruttore di legame:** il territorio è un costruttore di legame dentro e fuori, il dentro è definito dall'appartenenza e dalla partecipazione e il fuori è dato dall'esclusione e dall'emarginazione.

## STRUMENTI DI LAVORO

### ESERCITAZIONE: progettare le azioni

SCOPO: sviluppare/consolidare competenze progettuali per intervenire efficacemente nei propri contesti

NUMERO PARTECIPANTI: massimo 20

SVOLGIMENTO E ISTRUZIONI:

- a) dividere i partecipanti in piccoli gruppi (max 5 persone) *omogenei per appartenenza territoriale*;
- b) consegnare la scheda e spiegare il lavoro che si dovrà svolgere
- c) ogni componente del gruppo riveste il ruolo di *progettista*;
- d) un partecipante svolgerà il ruolo di “moderatore”, invitando i partecipanti a presentarsi reciprocamente;
- e) nella prima parte dell'esercitazione ogni membro del gruppo svolgerà il compito assegnato individualmente. In seguito condividerà le sue riflessioni con gli altri membri. Alla fine il moderatore sintetizzerà le posizioni espresse, per presentare in plenaria il lavoro svolto.

TEMPI: 1h e 1/2 (per l'intera esercitazione. I tempi specifici di ogni fase saranno decisi di volta in volta in relazione alla tipologia dei corsisti)

MATERIALI: 1 scheda di rilevazione \* (1 copia per ogni corsista)

\*Schema-guida per la progettazione di azioni socio-educative

*Situazione-problema (definizione):*

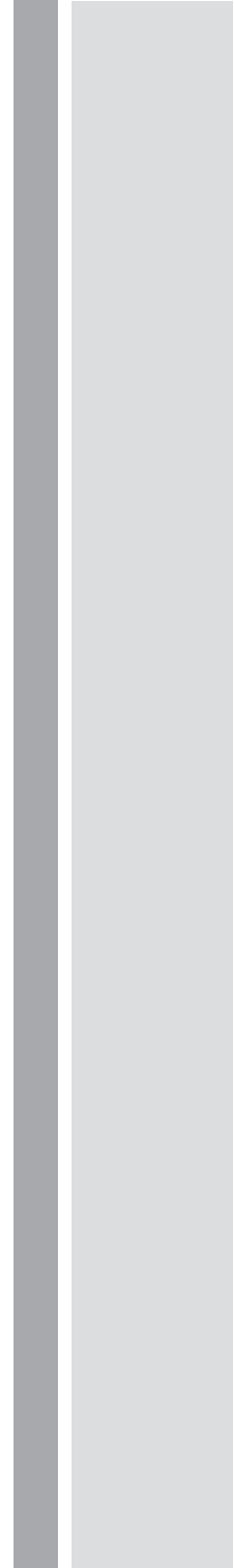
CAUSE DELLA SITUAZIONE PROBLEMA	DIREZIONI di SVILUPPO della situazione-problema	SOGGETTI e INTERESSI	STRATEGIE progettuali	FATTORI di sviluppo, di ostacolo
1. dichiarate dalle persone coinvolte dal problema 2. individuati/percepiti dal progettista	La situazione-problema si va evolvendo verso...  Se non intervenissero azioni progettuali la situazione si evolverebbe verso...  Se si intervenisse progettualmente...	Quali sono i soggetti territoriali presenti?  In quale posizione sono rispetto al problema?  Quali interessi ha ogni soggetto?  Quali relazioni esistono tra i diversi soggetti?	Quali strade percorrere per far evolvere la situazione verso la direzione desiderata?	Elementi che facilitano la realizzazione delle strategie progettuali o, al contrario, che la rendono difficoltosa

**PER APPROFONDIRE**

- AA.VV., *Il ruolo di advocacy: restituire un ruolo politico al volontariato*, Edizioni Centro di Servizio Provinciale di Padova, Padova 2004.
- P. SPRINGHETTI - A. SALVI, *Solidarietà conflittuali*, inchiesta giornalistica sulle attività dei centri sociali in Rivista Del Volontariato (12), Edizioni Fondazione Italiana per il Volontariato, Roma 2001.
- P. REGGIO, *La progettazione degli interventi di animazione di comunità*, in "Il lavoro di comunità", Quaderno di Animazione e Formazione, Edizione Gruppo Abele, Torino 2004.
- L. TAVAZZA, *Il volontariato nella transizione*, Edizioni Fondazione Italiana per il Volontariato, Roma 1999.



# **Appendice**









## **Sintesi della ricerca sui bisogni formativi delle strutture federate SCS/CNOS**

a cura di Francesca Romana Busnelli e Giancarlo Corsi

*Basta continuare a camminare  
e andrà tutto bene  
(Kierkegaard)*

### **1. IL SENSO DELLA RICERCA**

La Federazione SCS/CNOS offre per statuto ai propri associati una serie di servizi, tra i quali un'attività di progettazione ed erogazione di percorsi formativi.

Nell'ottica di migliorare il proprio servizio e renderlo sempre più rispondente alle reali necessità degli associati, ma anche di dare risposte alle esigenze di competenza dei propri associati per il miglior svolgimento della loro attività in favore delle varie aree del disagio, si è ritenuto importante svolgere un'azione di indagine dei bisogni formativi percepiti all'interno delle strutture socie.

#### **1.1. Obiettivo generale dell'indagine**

Conoscere le esigenze di crescita degli operatori SCS a livello nazionale, nell'ottica di offrire progettualità formativa adeguata. Nel perseguire questo obiettivo generale, ci si propone di utilizzare i dati e le riflessioni emerse per una lettura dei bisogni formativi anche a livello locale, nella consapevolezza che, accanto a esigenze generalizzabili, potesse essere questa l'occasione per far emergere anche elementi maggiormente territorializzati.

L'ipotesi di lavoro è stata perciò quella di raccogliere domande sia sui possibili contenuti di interesse sia sui livelli organizzativi e metodologici per i prossimi interventi formativi.

#### **1.2. La formazione SCS/CNOS negli ultimi tre anni: l'offerta**

Un'analisi delle proposte formative fatte dalla Federazione negli ultimi tre anni, sia pur basandosi solo sulle proposte, può essere utile per un

confronto con le richieste fatte e per un confronto con quelle che sono giudicate delle carenze da parte della Federazione.

Le proposte sono state caratterizzate da tre ambiti di intervento:

- area della progettualità (dalla creazione alla gestione dei progetti);
- area organizzativo gestionale (corsi sulla capacità comunicativa/corsi dirigenti non profit);
- area socio-psico-pedagogica (progetto triennale / devianza minorile / tematiche tecnico specifiche su abuso-devianza...);

Da tre anni, in tutte e tre queste aree vengono portate avanti proposte a livello di base ed avanzato; a livello territoriale locale e nazionale; in presenza ed attraverso FAD.

I destinatari di questi anni sono stati gli operatori ed in particolare i referenti della progettualità ed i dirigenti.

## **2. LE BASI TEORICHE**

### **2.1. Cosa intendiamo per formazione**

Cercare di dare una definizione di formazione è un'attività difficile, perché le modalità in cui si esplica e le finalità che si propone sono numerose. L'utilità nel dare una definizione sta nel cercare di separare quel determinato concetto da altri che gli sono simili o vicini.

La formazione è un territorio per definizione interdisciplinare nel quale confluiscono le più diverse discipline sociali o tecniche. *“La formazione si presenta oggi come un campo di pratiche sociali eterogenee aventi come soggetti, adulti in situazione professionale”*<sup>1</sup>.

Questo rende evidente come la formazione vive una condizione di complessità creatasi dalla trasformazione delle società industriali, complessità che rende difficile trovare una definizione precisa ed omogenea. A titolo puramente esplorativo, si riportano alcune definizioni della formazione, che non pretendono di esaurire il vasto campo di possibilità che la letteratura ci offre ma si propongono, piuttosto, di aprire qualche finestra per osservarne gli aspetti.

Secondo Castelli ed altri *«la formazione viene caratterizzandosi*

---

<sup>1</sup> U. MARGIOTTA - A. SALATIN, *La formazione come fenomeno complesso*, Franco Angeli, Milano 1989.

come momento di cambiamento, nel senso di una trasformazione che porta il soggetto ad una presa di coscienza delle proprie risorse, delle proprie capacità, dei percorsi migliorativi attuabili e dell'impiego di tali risorse in un progetto che, tendenzialmente, supera il momento applicativo professionale, per sfociare in una rielaborazione delle proprie esperienze della vita sociale»<sup>2</sup>.

Secondo Quaglino «la formazione è attività educativa. Dunque il suo obiettivo è il sapere: la promozione, la diffusione, l'aggiornamento dei sapere. Nonché la promozione, la diffusione e aggiornamento dei modi di utilizzo di tale sapere»<sup>3</sup>.

Bruscaglioni afferma che fare formazione significa: «*intervenire, in maniera finalizzata ed organizzata, sulla cultura professionale di individui e gruppi, attraverso le metodologie dell'apprendimento consapevole*»<sup>4</sup>.

Per cultura professionale di individui e gruppi l'autore intende da una parte il sapere professionale (conoscenze, capacità e tecniche specialistiche) e dall'altra la cultura organizzativa di ruolo (valori, credenze e atteggiamenti professionali).

La formazione assume una valenza specifica se essa è veicolata, condotta, gestita all'interno delle organizzazioni dalle organizzazioni stesse: diventa infatti strumento di costruzione di competenze a livello individuale, di gruppo e organizzativo. Essa agisce su conoscenze, competenze e atteggiamenti producendo cambiamenti che dovrebbero rendere più efficace l'azione degli individui nelle organizzazioni stesse<sup>5</sup>.

Il filo conduttore, più o meno esplicito, delle definizioni di formazione è senz'altro il concetto di cambiamento. Acquisire una conoscenza, modificare un atteggiamento o sviluppare un'abilità è sempre un processo di cambiamento di uno stato in un altro. La nozione di cambiamento indica essenzialmente una modificazione di uno o più caratteri in un soggetto.

Rispetto agli ambiti in cui viene usato, anche il termine cambiamento assume significati diversi: il nostro scopo qui è di rilevare l'utilità del con-

---

<sup>2</sup> C. CASTELLI e altri, a cura di, *Elementi di progettazione formativa*, Ed. Provincia Autonoma di Trento, 1981.

<sup>3</sup> G.P. QUAGLINO - G.P. CAPROZZI, *Il processo di formazione*, Franco Angeli, Milano 1987.

<sup>4</sup> M. BRUSCAGLIONI, *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Franco Angeli, Milano 1991.

<sup>5</sup> F. FRACCAROLI, *Apprendimento e formazione nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna 2007.

cetto cambiamento nella formazione. In maniera unanime, gli autori che si occupano di formazione presuppongono che alla base di un intervento formativo esista il bisogno o il desiderio di cambiare; ogni attività di formazione, quindi, produce o si propone di produrre un cambiamento. Il cambiamento può generarsi nel soggetto o gruppo di soggetti, ma può anche prodursi nell'organizzazione.

### **3. L'UNIVERSO INDAGATO**

La Federazione SCS/CNOS è sinteticamente così composta:

- Realtà federate: realtà legate al rischio e marginalità (73);
- Opere che lavorano sul disagio minorile e giovanile (di differenti tipologie):
  - case famiglia
  - comunità alloggio
  - comunità terapeutiche
  - centri diurni
  - qualche oratorio.

Giuridicamente, vede la presenza di:

- associazioni di volontariato
- associazioni di promozione sociale e associazioni
- enti ecclesiastici civilmente riconosciuti
- cooperativa sociale.

Tipologie di operatori impegnati:

- educatori professionali
- assistenti sociali
- psicologi
- animatori di comunità
- amministrativi.

#### **3.1. Strumenti della ricerca**

Si è proceduto ad una analisi dei bisogni formativi presso le strutture federate alla Federazione SCS/CNOS. L'obiettivo era quello di conoscere le nuove esigenze di crescita delle strutture e degli operatori, nell'ottica di una migliore progettazione dei prossimi interventi.

L'analisi è stata realizzata nell'anno 2010 (seconda metà).

Sono state svolte le seguenti fasi, utilizzando i seguenti strumenti:

1. Analisi della struttura centrale della Federazione, tramite la somministrazione di un questionario a tutte le opere federate (on line) al quale hanno risposto i responsabili (bisogno percepito);
2. Intervista ai referenti salesiani sul bisogno percepito di formazione (idea del bisogno formativo da parte dei referenti interni al mondo salesiano); sono stati intervistati i membri del Consiglio SCS/CNOS e i Delegati dell'emarginazione giovanile;
3. Individuazione di un campione rappresentativo di aderenti alla Federazione per la realizzazione di focus group, secondo i seguenti parametri:
  - distribuzione nei territori
  - tipologia dei servizi erogati
  - grandezza dell'opera federata
  - composizione e tipologia interna degli operatori
  - frequentazione eventi e incontri SCS;
4. Per ogni opera individuata:
  - intervista attraverso focus group alle equipe di lavoro, per rilevare il bisogno percepito e le intenzionalità operative a breve e medio termine
  - questionario non strutturato autosomministrato per tutti gli operatori dell'opera che avranno partecipato al focus, nel quale si raccoglieranno informazioni diversificate su competenze/motivazioni/intenzioni/vissuti professionali.

### **3.2. Dati raccolti**

- Questionari opere Federate: rientrati 44 su 53 servizi a carattere socio educativo;
- Realizzati 25 focus con i seguenti criteri di scelta:
  - distribuzione nei territori
  - tipologia dei servizi erogati
  - grandezza dell'opera federata (piccola - media - grande)
  - composizione e tipologia interna degli operatori (operatori retribuiti - volontari)
  - frequentazione eventi e incontri SCS (alta - scarsa - nulla);
- Realizzate 11 interviste al Consiglio Direttivo SCS e agli incaricati Emarginazione Giovanile.

## **4. CONCLUSIONI**

### **4.1. Premessa**

È importante considerare che il quadro emerso dai questionari delle organizzazioni viene definito in base all'85% dei servizi socio educativi federati (44 su 50 organizzazioni: il campione è rappresentativo, ma è un campione e non l'universo della popolazione). Mancano alcune organizzazioni, ed in genere quelle assenti potrebbero essere quelle più carenti: i dati potrebbero, di conseguenza, essere viziati in positivo. I dati sono comunque indicativi anche della fisionomia e della struttura dell'SCS in quanto tale (che tipo di enti sono, di cosa si occupano...), oltre a tutto ciò che attiene alla loro esperienza di formazione.

Va inoltre considerato che questi dati sono stati inoltrati, e probabilmente redatti, dai referenti delle organizzazioni: ci sono informazioni oggettive ma anche valutazioni soggettive.

Infine va tenuto conto di una serie di organizzazioni (non più del 20%, forse meno), che non appartengono al mondo salesiano; anche se, essendo federate all'SCS hanno in qualche modo almeno un'infarinatura del mondo salesiano.

### **4.2. Riflessioni sulla lettura dei questionari**

I primi dati, inerenti la struttura delle organizzazioni ed il loro campo di azione ci permettono di cogliere il bisogno formativo oggettivo: le competenze di cui c'è bisogno per rispondere in modo adeguato ai contesti di disagio scelti con le strutture di cui si dispone.

Sebbene sia predominante l'impegno su adolescenti e pre-adolescenti, un numero consistente di organizzazioni lavora su contesti di allontanamento dal nucleo familiare, devianza e violenza: va colto, quanto meno, un bisogno di competenze sulle relazioni familiari; così come il 40% che lavora su immigrati ci rimanda al bisogno di competenze di tipo culturale, interculturale e di inserimento sociale.

La maggior parte delle organizzazioni opera mediante centri residenziali: comunità di accoglienza (residenziali) o centri diurni. È un'accoglienza che richiede attenzione all'approccio alla persona e specifiche modalità e competenze organizzative.

Circa il 40% delle organizzazioni opera attraverso oratori: ciò implica competenze nell'educazione alla relazionalità, nella gestione di rapporti

costruttivi con l'associazionismo, alla costruzione di reti e alla corresponsabilità educativa.

Quasi il 30% delle organizzazioni sono cooperative, che rimandano alla necessità di competenze sul modo di gestione, la competitività sociale, il marketing sociale, l'appartenenza, il mondo cooperativo, la cultura cooperativa ...

La tipologia di ambiti di intervento rimanda pertanto ad una serie di bisogni oggettivi quali:

- la capacità di gestire e leggere le relazioni familiari;
- l'attenzione alla multiculturalità e alla sua gestione nei diversi contesti
- la competenza organizzativa;
- la capacità di costruire reti territoriali;
- la capacità di costruire relazioni significative di corresponsabilità educativa;
- la competenza gestionale e la creazione di impresa.

La domanda espressa dalle organizzazioni, il così detto bisogno soggettivo/percepito, incontra solo parzialmente questi bisogni, indirizzandosi da una parte agli aspetti di rapporto con le persone (creazione di legami significativi) soprattutto sulla formazione alla progettualità, alla competenza progettuale educativa, sociale. Viene pure segnalata, da alcune, una necessità di competenza al lavoro di rete, in équipe.

Osservando le finalità dell'intervento espresso dalle organizzazioni emerge come prevalente l'attenzione e l'accompagnamento alle persone (interventi diretti alla persona), e per un 30% l'attenzione alle famiglie di origine dei minorenni presi in carico.

Non affiora un particolare interesse verso abilità gestionali, di rete, e tanto meno di comunicazione e cittadinanza (sebbene in questi servizi ci sia sempre un bisogno d'inserimento sociale, lavorativo, interculturale, di rapporto con le scuole...). Gli obiettivi nell'azione sono centrati sull'accompagnamento alla persona: probabilmente il lavoro sulle persone assorbe molto gli operatori e i responsabili; il bisogno percepito è avere strumenti per lavorare sulle persone, sebbene il bisogno oggettivo sia fatto anche di altre cose.

I referenti segnalano obiettivi di intervento fortemente orientati sulle persone, perché probabilmente ne sono fagocitati. Se acquisissero più abilità ad operare con una rete più ampia, sarebbero meno fagocitati.

La metà dei responsabili sono salesiani; l'altra metà non provenienti dalla vita religiosa: è in corso un passaggio da servizi promossi dai sale-

siani (che avevano fatto pacchetti formativi CNOS o altri per enti religiosi) all'affidamento della gestione ai laici, che probabilmente richiede uno sviluppo delle competenze gestionali, sebbene questi non compaiano tra i bisogni espressi.

La metà di organizzazioni gestite da salesiani ci rimanda anche al fatto che i salesiani “ruotano”. Ci vorrebbe una competenza diffusa dei salesiani incaricati di questi servizi alla gestione: dovrebbe essere nel curriculum formativo dei salesiani (gestione di cose e persone), proprio perché su questi incarichi ruotano, cambiano.

Rispetto alla metà con gestione laica è più probabile che un responsabile dipendente si attrezzi rispetto alle competenze richieste. Molto meno rassicurante, dal punto di vista formativo, è il ruolo di responsabile volontario (indicato dal 25% degli enti federati).

Due enti su 3 lavorano sia con il settore pubblico che con quello privato. Significa che un ente su 3 collabora solo col pubblico: nel suo sviluppo evolutivo sul territorio non si allarga. Un ente che lavora solo col pubblico è in una posizione critica, soprattutto rispetto alla libertà di campo di azione: come oscilla il finanziamento pubblico ne risente. Rimanda un bisogno di formazione al rapporto con il territorio. Formazione che dovrebbe essere certamente diffusa (per tutti); ma sicuramente garantita per i responsabili, per chi porta avanti i servizi.

L'esperienza formativa di queste organizzazioni è un dato diffuso: a carattere generale 2 su 3 fanno formazione, non solo offerta dalla federazione ma anche di altro tipo, soprattutto interna (autoformazione), essendo dalle stesse considerata formazione anche la supervisione.

Se una metà si riferisce per la formazione anche ad esterni, l'altra metà non fa per niente formazione al di fuori di quella SCS o endogena. Un quarto di esse non ha fatto formazione SCS nel triennio.

Si organizzano in proprio molti eventi formativi volti soprattutto a chi opera. Emergono caratteristiche significative anche rispetto ai contenuti: nella formazione interna è molto perseguito l'obiettivo della motivazione; mentre nella formazione generale c'è soprattutto l'accompagnamento alle persone e solo 1 su 5 fa formazione su motivazioni/spiritualità/comunicazione/sociale; qui il rapporto è inverso.

Tranne che per un terzo, l'offerta interna si sviluppa sui contenuti meno richiesti in generale, riguardanti motivazioni, relazioni interne-esterne, gestione, territorio e comunicazione

Obiettivi formativi che sono minoritari nella formazione esterna (tipo SCS o di altri eventi) sono invece significativi nella formazione interna.



Sono quattro i dati salienti della formazione interna, oltre al preponderante impegno per l'intervento sulla persona: il 20% delle organizzazioni formano sulla motivazione; il 20% sulla comunicazione sociale, 1 su 6 (16%) sulla costruzione di reti educative; 1 su 8 sulla progettazione e abilitazione professionale.

Questo bisogno formativo affiora solo qui: sulla formazione strutturata non c'è o c'è poco.

La formazione interna è continuativa, accompagna l'agire. Solo un 40% di organizzazioni offre formazione per adesione libera; il 60% la organizza come obbligatoria. Questa formazione interna è a cadenza mensile in più del 50% delle organizzazioni. Viene messa a punto soprattutto dai responsabili degli enti, solo 8 su 44 realtà hanno incaricati diversi per la formazione (i responsabili se la gestiscono da soli).

I Bisogni formativi urgenti percepiti dalle organizzazioni (è un referente che risponde) sono: per 1/3 di esse il lavoro sulle persone/famiglie; per 1/4 la progettazione; per 1/5 la promozione di impresa/cooperativa; per l'11% la comunicazione e la costruzione di reti; solo per il 6% la motivazione.

È ritenuta importante la formazione ai dipendenti: metà soltanto la ritiene utile anche per i responsabili. Da poche organizzazioni è ritenuta importante per i volontari e i conduttori delle attività. Il dato è interessante: chi risponde è spesso un responsabile e solo la metà ritiene che si debba formare anche il "capo"; per loro vanno formati solo i dipendenti. In parte ciò può dipendere dal fatto che si sono assunte persone ritenute con basso livello di competenza. Si potrebbe trattare di strutture che hanno assunto persone spesso per la necessità di far partire un servizio: si ritiene che non siano abbastanza competenti e che si debbano formare.

Per quanto riguarda i volontari non ritenuti bisognosi di formazione è noto che "storicamente" si pensa che i volontari non sono i più bisognosi di formazione, che fanno ciò che possono perché sono volontari, con gravi responsabilità da parte di chi li mobilita senza dare loro un'adeguata preparazione.

Due organizzazioni su 3 non ritengono importante la formazione per i conduttori di attività (che invece avrebbero più bisogno ad es. di formazione di rete).

Rispetto al formato di contenuti ritenuti necessari si pensa a offerte con più temi e non ad una formazione monotematica: l'occasione in cui in poche volte si mettono dentro più cose. solo al 30% interessa la formula monotematica. I corsi base non sono perlopiù richiesti.

Rispetto alla modalità organizzativa è auspicata quella del week-end e quella intensivo-residenziale. La formazione lunga, a puntate, interessa solo 1 ente su 4. I mesi preferiti sono quelli di inizio anno di servizio (in estate no). Potrebbero essere enti che fanno campi estivi: premesso che l'estate sarebbe il miglior tempo per una formazione piuttosto che ad inizio anno dove si concentrano molte attività. Si preferiscono lezioni di mattina, e ciò in contraddizione con la richiesta del week-end! Tutti richiedono tempo per conoscersi e frequentarsi. Solo 1 ente su 3 ritiene utile la formazione "a distanza", ma rispetto all'apertura della formazione ad esterni solo 1 ente su 3 è favorevole.

La valutazione espressa rispetto al complesso delle esperienze formative individua come più bassi i punteggi relativi all'incidenza della formazione sulla qualità del servizio: guardando la formazione in generale (SCS, interna, ecc) dicono che ha funzionato bene, è utile, ma ha bassa incisività sulla qualità delle attività svolte (cioè rispetto alla ricaduta sul servizio offerto).

La valutazione sui corsi SCS è molto positiva, sebbene questo dato vada ridimensionato in quanto le risposte sono state date dai responsabili e indirizzate all'SCS (committente).

Comunque conferma che la formazione è ritenuta utile ma poco efficace nell'impatto sul miglioramento della qualità dei servizi.

La formazione è apprezzata, ma il cambiamento nell'attività quotidiana richiede tempo perché essa è legata a procedure che non è facile, né scontato, poter modificare.

#### *Specifiche territoriali*

Un approfondimento territoriale della lettura dei questionari è risultato indicativo per macroaree regionali e non per ispettorie (in quanto fra gli enti ci sono anche enti non salesiani).

Alcuni dati emersi:

- il servizio verso i più piccoli cresce da nord verso sud;
- la Sicilia ha una fascia di intervento più estesa (da piccoli a maggiori) e un impegno particolare su vittime di violenza e abuso;
- il Centro Italia ed il Nord hanno un maggior impegno con gli studenti; il centro è maggiormente impegnato sulla devianza, mentre il nord sull'immigrazione;
- a sud si registra un minor impegno sui minori allontanati dalla famiglia.

Anche rispetto alla tipologia dei servizi si riscontrano differenze:

- al centro prevalgono i servizi di residenzialità totale o parziale;
- al nord e al sud i servizi sono oratoriani e di centri giovanili. In particolare al nord le scuole offrono differenti attività.

Rispetto agli obiettivi di intervento degli enti, si possono evidenziare delle differenze:

- L'obiettivo motivazionale è segnalato solo a sud-sicilia;
- Il lavoro di rete solo a nord-centro;
- Al nord molti obiettivi di animazione culturale e raccordo territoriale;
- In Sicilia molti obiettivi imprenditoriali;
- Al sud molto carico di obiettivi sull'aiuto diretto.

Da ulteriori dati contenuti nell'indagine corredata di dati (cfr. cd rom allegato al testo) si desume che in certe aree nazionali oltre che di adolescenti e preadolescenti gli enti si occupano di immigrazione e violenza, abuso, devianza. Queste azioni sono più caratteristiche al centro e al nord. Al sud, e soprattutto in Sicilia, c'è impegno su un'area più ampia di età che va da minorenni a maggiorenni, mentre al centro nord l'impegno è più concentrato su adolescenti e preadolescenti.

Rispetto ai tipi di servizi c'è preponderanza di oratori nel nord e nel sud, non al centro. Al centro ci sono più servizi residenziali: si può ipotizzare che al centro ci sono più interventi su minori marginali, a nord e sud più su minori a rischio. Le cooperative sono un po' ovunque; al nord ci sono anche molti servizi per le scuole.

Obiettivi negli interventi sul territorio: l'obiettivo motivazionale è segnalato solo al sud e in Sicilia. Il lavoro di rete solo a nord-centro; al nord molti enti perseguono obiettivi di animazione culturale e raccordo territoriale. Gli enti della Sicilia sono più aperti a obiettivi imprenditoriali (cooperative e rinascita della piccola impresa).

Rispetto ai bisogni formativi ritenuti urgenti: in Sicilia si evidenzia quello di competenze in imprenditoria; al Nord sulle attività di animazione culturale; al Centro Sud le diverse competenze per l'inserimento sociale di giovani marginali.

#### **4.3. Dalla parte degli operatori: cosa emerge dai focus**

La scelta della realizzazione dei focus group era legata al poter indagare anche le richieste dirette di formazione (il bisogno percepito anche in questo caso) da parte di chi lavora nelle strutture. Alcuni dati confermano i dati emersi dai questionari, altri sembrano essere discordanti.

Tutti considerano la formazione un importante investimento, ma anche una fatica sia organizzativa che personale; è interessante notare come venga data una accezione molto ampia di formazione legata non solo al classico “corso” ma al lavoro che si fa internamente agli enti di accompagnamento, supervisione, lavoro d’equipe (in questo caso è evidente la similitudine con i dati dei questionari che indicano la presenza di formazione motivazionale come prevista all’interno degli enti).

Interessanti sono le richieste fatte alla formazione sia per contenuti che per organizzazione e metodi, in diversi casi queste considerazioni non confermano i dati raccolti dai questionari.

Viene criticata una formazione troppo genericista a fronte di una richiesta di specializzazione, in particolare questo viene chiesto a livello nazionale. Di fatto si chiede una formazione specializzata a livello nazionale e più generica nel momento in cui si va sul territorio.

Si conferma il dato sulla richiesta di formazione alle competenze di gestione e organizzazione interna.

I CONTENUTI RICHIESTI sono raggruppabili in tre aree:

- a) *contenuti tecnici* (come condurre colloqui, le nuove dipendenze, i nuovi approcci ai giovani,... (elenco completo nel report) . I contenuti richiesti sono i più disparati tutti collegati al qui ed ora delle persone che hanno partecipato ai focus. È interessante che questi contenuti siano emersi anche dai consiglieri intervistati;
- b) *relazionali o “trasversali”* (tra questi la progettualità, la comunicazione, il lavoro d’equipe...;
- c) *etici/motivazionali* sull’appartenenza al mondo salesiano, sull’eticità dei comportamenti. Questi contenuti sono richiesti in particolare dagli incaricati per l’emarginazione (educazione valoriale, alla mission, al proprium salesiano ed educativo).

Da queste richieste emerge che mancano completamente competenze culturali, interculturali e sulla famiglia. Campi di intervento che interessano le strutture e che sono in crescita come richiesta che in realtà si ingrandiscono e di cui c’è bisogno. Si conferma il dato della richiesta sul qui ed ora e non sulla visione strategico/prospettica degli enti.

Un dato generalizzato sembra essere la richiesta sul “Me” e meno sull’ente, la formazione è vista come qualcosa che serve a me operatore più che alla struttura. Ciò si collega anche con la richiesta di avere crediti e titoli spendibili.

#### 4.4. Alcuni dati di metodo

Sia dai questionari che dagli altri strumenti della ricerca emergono una serie di indicazioni sul metodo e sugli aspetti organizzativi della formazione.

È interessante notare come il dato emerso dai questionari (referenti) sia diverso da quello dei focus sul fatto che nei primo emerge una richiesta di formazione complessiva su più temi, mentre nei secondi è chiara e evidente la richiesta di specializzazione.

Certamente ciò va nella duplice ottica di essere specializzati e spendibili anche all'esterno da una parte (gli operatori) e di avere persone che sappiano gestire situazioni e tematiche diverse dall'altra (i referenti).

Rispetto alla modalità organizzativa è auspicata quella del week-end e quella intensivo-residenziale. La formazione lunga, a puntate, interessa solo 1 ente su 4. I mesi preferiti sono quelli di inizio anno di servizio (in estate no). Potrebbero essere enti che fanno campi estivi: premesso che l'estate sarebbe il miglior tempo per una formazione piuttosto che ad inizio anno dove si concentrano molte attività. Si preferiscono lezioni di mattina, e ciò in contraddizione con la richiesta del week-end! Tutti richiedono tempo per conoscersi e frequentarsi. Solo 1 ente su 3 ritiene utile la formazione "a distanza", ma rispetto all'apertura della formazione ad esterni solo 1 ente su 3 è favorevole.

Si richiedono sia attività centralizzate che attività territoriali.

Da tutti è richiesta la preparazione dei docenti e la conoscenza dei temi non solo a livello teorico ma come esperienza vissuta.

All'SCS viene richiesta non solo la formazione classica ma accompagnamento, formazione continuativa; formazione anche accademica.

Gli intervistati di contro chiedono all'SCS di fare strategia politica (proiettare il mondo salesiano nel mondo: dove siamo nei fatti che accadono sul territorio?). Fare strategia e anche formazione alla cittadinanza. Poi anche accompagnamento (non formazione alla progettualità ma sostegno alla progettualità).

Nella valutazione complessiva (SCS, interna, ecc.) dicono che la formazione ha funzionato bene, è utile, ma ha bassa incisività sulla qualità delle attività svolte (cioè rispetto alla ricaduta sul servizio offerto). In questo caso sembra confermata l'idea che la formazione classica è fatta per se stessi e che sia difficile utilizzarla in campo lavorativo, diverso è il caso della formazione alle equipe o l'accompagnamento sul campo.

Aspetto fondamentale da far emergere, il tema dello specifico salesiano e della mission, vengono evidenziati nelle interviste al Consiglio e ai

delegati per l'emarginazione in modo evidente mentre sembrano esser temi assenti nei questionari e nei gruppi svolti. Sono bisogni ritenuti fondativi per i responsabili dell'SCS, ma evidentemente non sentiti...ciò ovviamente porta a riflessioni e valutazioni interne che certamente interventi a carattere formativo potrebbero aiutare a condividere

#### **4.5. Differenze tra Consiglieri ed incaricati**

Nell'insieme delle risposte date emerge una lieve differenza di "indirizzo" tra le due categorie di persone intervistate.

I *delegati* sono molto attenti al ruolo STRATEGICO, ETICO e VALORIALE che dovrebbe avere l'SCS, sia verso gli operatori che verso i responsabili. La formazione viene considerata come uno strumento di crescita, confronto, diffusione e condivisione del proprium pedagogico salesiano, da proporre non solo all'interno delle proprie strutture ma anche al mondo esterno (tavoli di lavoro, confronti politici).

La richiesta di maggiore rappresentanza strategica e quasi "politica", la necessità di avere una linea di pensiero e di intervento comune che ponga l'SCS come interlocutore esterno per le strutture salesiane che si occupano di disagio, può avere nella formazione uno strumento utile.

Relativamente allo strumento formativo, viene indicato come prioritaria la formazione di specifiche figure professionali e l'aggiornamento di quelle presenti.

Prioritari i percorsi più strutturati che offrano buone basi teoriche, sembra quasi emergere una preoccupazione legata al fatto che gli operatori siano maggiormente legati al fare e meno al pensare, e dalle interviste trapela un desiderio di invertire tale logica.

Da parte degli incaricati emerge evidente anche una richiesta di aiuto/sostegno relativamente non solo alla ricerca di finanziamenti sulla formazione, ma allo sviluppo di nuove alleanze formative, soprattutto nell'ottica della formazione dei responsabili. Questa viene citata spesso come un punto dolente all'interno del mondo salesiano.

Dai *Consiglieri* sono molte le richieste di pratica. Si continua a richiedere il sostegno dell'SCS ma più in fasi di progettualità e di raccolta fondi che di gestione delle attività formative.

Le richieste e le priorità evidenziato vanno tutte nell'ottica dell'abilitazione alla gestione delle nuove necessità (progettazione, fund raising, creazione di reti, nuovi disagi).

Evidenti sono le nuove metodologie richieste, che fanno intravedere un passaggio dalla formazione all'accompagnamento come nuova fase di

sviluppo delle opere. La richiesta è infatti quella di non fermarsi alla fase teorica ma di essere accompagnati nella messa in pratica delle nuove competenze.

In particolare dai consiglieri vengono alcune notazioni metodologiche:

- utilizzo di formatori interni;
- sviluppo di percorso di accompagnamento;
- consulenza in fase progettuale più che di realizzazione;
- possibilità di trasferire le buone prassi formative a livello territoriale.

Va evidenziata anche da parte di alcuni consiglieri una preoccupazione relativa all'attenzione al proprium salesiano e alla missione pedagogica, senza la quale sembra sparire il senso e la peculiarità delle opere.

L'attenzione al proprium dovrebbe essere prima attenzione della formazione anche nel caso di formazione tecnica

#### *I bisogni evidenziati e le richieste nelle interviste*

Si può fare una sintesi dei bisogni evidenziati come bisogni di sviluppo organico delle competenze tecniche progettuali e gestionali dei nuovi bisogni dei giovani, e di lettura degli stessi in modo strategico. Questo lascia ipotizzare una esigenza di confronto strategico sul piano educativo di fronte ai cambiamenti

Prioritaria sembra l'esigenza di riflettere sul senso del proprium salesiano nell'intervento pedagogico e sulla testimonianza di questo proprium salesiano nel nostro tempo.

Tra le richieste specifiche:

- Formazione dei dirigenti in particolare alla capacità di lavorare in equipe e di gestione degli operatori/volontari;
- Lo sviluppo di percorsi che aiutino l'educatore nel proprio lavoro;
- Sviluppo di competenze progettuali e di gestione di reti;
- Attenzione costante alla missione.

Tra le piste di lavoro aperte e da sviluppare si chiede all'SCS di essere luogo di elaborazione di nuove proposte, di strategie, (per esempio si chiede di essere luogo di confronto con altre realtà), di elaborazione di visioni strategiche.

