PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

# Dare forma all'informale. L'oratorio come contesto di cura, riconoscimento e partecipazione comunitaria

# Shaping the Informal. The Oratory as a Context of Care, Recognition, and Community Participation

**Francesco Pizzolorusso**
*Università degli Studi LINK*

OPEN ACCESS
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

Copyright: © 2026 Author(s).
This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

ABSTRACT

This paper examines the oratory – an Italian context of informal education – as a pedagogical problem in a society marked by dissolving community bonds (Han, 2015; 2020). Drawing on care ethics (Mortari, 2015; Noddings, 1984/2013), recognition theory (Honneth, 1995; Ricoeur, 2005), and communities of practice (Wenger, 1998), it argues that informality generates relational forms requiring conscious pedagogical responsibility. Three movements – identification, critical interrogation, and intentional orientation – reframe the oratory as a living experience of care, recognition, and formation of the person.

Keywords: oratory, informal education, community of practice, educational care, participation

Il contributo esamina l'oratorio – contesto italiano di educazione informale – come problema pedagogico in una società segnata dalla dissoluzione dei legami comunitari (Han, 2015; 2020). Integrando *care ethics* (Mortari, 2015; Noddings, 1984/2013), teoria del riconoscimento (Honneth, 1995; Ricoeur, 2005) e comunità di pratica (Wenger, 1998), l'articolo argomenta che l'informalità produce forme relazionali che richiedono consapevole responsabilità pedagogica. Tre movimenti – identificazione, interrogazione critica e orientamento intenzionale – reinterpretano l'oratorio come esperienza vissuta di cura, riconoscimento e formazione della persona.

Parole Chiave: oratorio, educazione informale, comunità di pratica, cura educativa, partecipazione

Received: 26.07.2026 Accepted: 01.09.2026 Published: 31.10.2026

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è stato elaborato interamente da Francesco Pizzolorusso.

Citation: Francesco Pizzolorusso (2026). Dare forma all'informale. L'oratorio come contesto di cura, riconoscimento e partecipazione comunitaria Personae, 5(1), 136–142.

## 1. Introduzione

La crescente individualizzazione dei percorsi esistenziali, la rarefazione dei legami stabili, l'indebolimento delle tradizionali agenzie formative e la diffusione di forme relazionali sempre più mediate tecnologicamente stanno modificando profondamente le modalità attraverso cui le persone costruiscono esperienze relazionali e forme di partecipazione alla vita collettiva. La riflessione di Byung-Chul Han (2015) appare particolarmente significativa in questo senso: l'erosione delle esperienze comunitarie e la progressiva trasformazione delle relazioni in connessioni funzionali e performative danno origine a soggetti sempre più esposti alla solitudine, alla frammentazione e alla difficoltà di costruire esperienze autenticamente condivise. Questa *rarefazione del noi* non può essere interpretata soltanto come fenomeno sociologico, ma assume

una rilevanza eminentemente pedagogica, modificando le condizioni dentro cui si formano le competenze necessarie alla vita. In tale scenario, l'attenzione educativa deve rivolgersi anche ai contesti informali e all'insieme delle pratiche, degli spazi e delle relazioni attraverso cui le persone apprendono implicitamente modi di abitare il mondo. Questi contesti, come è noto, si distinguono dai percorsi formali e non formali poiché l'apprendimento si sviluppa prevalentemente attraverso l'*esperienza quotidiana e subliminale*, senza articolarsi entro strutture curricolari o dispositivi istituzionalizzati (Schugurensky, 2000; Tramma, 2015), partecipando profondamente alla costruzione di atteggiamenti, abitudini, visioni del mondo e modelli di relazione e incidendo – in modo implicito ma duraturo – sui processi di formazione personale e sociale.

Dentro questa prospettiva, il tema dell'oratorio riacquista oggi un importante interesse pedagogico: per lungo tempo interpretato come residuo di una tradizione educativa del passato o come semplice spazio aggregativo, gli oratori appaiono, invece, contesti profondamente attraversati dalle tensioni culturali e sociali che investono la società, i territori locali nei quali sono inseriti e le figure adulte in esso coinvolte. La sua questione educativa non riguarda soltanto la sopravvivenza istituzionale o la capacità di attrarre giovani – esperienza sempre più difficile nel presente – ma investe le forme educative che esso contribuisce a generare.

Per comprendere in che misura l'oratorio può ancora configurarsi come contesto significativo, però, è indispensabile assumere come problema l'informalità che lo caratterizza, interrogando su cosa significhi, concretamente, dare forma pedagogica all'informale all'interno di un'esperienza comunitaria come quella oratoriana.

In tal senso, il contributo chiarisce anzitutto in che modo l'informalità produca forme educative, per poi reinterpretare l'oratorio come comunità di pratica (capace di generare appartenenza, riconoscimento e legame territoriale), giungendo infine a individuare tre movimenti pedagogici – riconoscimento, interrogazione critica e orientamento intenzionale – attraverso cui *dare forma consapevole* all'esperienza.

## 2. Il problema pedagogico dell'informalità

Il primo nodo da sciogliere riguarda la natura stessa dell'informalità, in che maniera essa produce forme educative e attraverso quali meccanismi interviene nella crescita della persona.

Come è noto, i contesti informali non dispongono di curricoli, progressioni valutative o dispositivi istituzionali espliciti; eppure, proprio per questo motivo, possono esercitare un'influenza formativa profonda, agendo dentro la trama ordinaria dell'esperienza quotidiana in modo trasversale e pervasivo, orientando atteggiamenti, linguaggi e pratiche prima ancora che vengano tematizzati.

La riflessione di Dewey (1916/2018) offre, in questo senso, un riferimento fondamentale: l'esperienza è interpretata non come semplice accumulo di vissuti, ma come processo continuo di interazione tra soggetto e ambiente, capace di incidere sulle disposizioni future della persona; ogni esperienza modifica chi la vive, orientandone sensibilità, atteggiamenti e possibilità di azione e, per questa ragione, l'educazione non può essere ridotta ai soli momenti intenzionalmente progettati, ma attraversa più radicalmente le forme della vita condivisa. Anche altri autori (Jeffs & Smith, 2005; Kiilakoski & Kivijärvi, 2015) sottolineano come gran parte degli apprendimenti più significativi si costruiscano dentro pratiche conversazionali, relazionali e comunitarie che sfuggono a configurazioni rigide ma che, proprio per questo, risultano incisive nella costruzione dell'identità e dell'esperienza sociale. La forza educativa dell'informalità, dunque, non risiede nell'assenza di struttura, ma nella possibilità di costruire esperienze comunitarie dentro forme relazionali più aperte, dinamiche e quotidiane. In questo senso, si può affermare che l'oratorio educa nel modo in cui distribuisce responsabilità, nel modo in cui riconosce la parola dei più giovani, nella possibilità che offre agli adulti di essere presenze significative e non semplici sorveglianti o organizzatori di attività.

Non coincidendo né con la scuola né con un servizio educativo rigidamente formalizzato, l'oratorio occupa una *posizione intermedia* significativa: uno spazio attraversabile, quotidiano e relazionale nel quale l'educazione si costruisce principalmente attraverso forme implicite di esperienza condivisa. Tuttavia, essa richiede una postura critica. Ciò che non viene intenzionalmente coordinato non resta, infatti, neutro: continua a produrre effetti, orientando modi di relazione e modelli di convivenza (Angori, 2016).

In una società nella quale le relazioni rischiano di ridursi a connessioni performative e funzionali, però, anche gli spazi informali possono perdere questa profondità, trasformandosi in luoghi di consumo esperienziale o semplice intrattenimento e l'oratorio non è immune da questo rischio: quando le attività prevalgono sulle relazioni, quando l'organizzazione sostituisce la vita comunitaria o quando l'animazione si riduce a *gestione vuota* del tempo libero, l'esperienza educativa tende progressivamente a impoverirsi, sperperando una straordinaria possibilità di crescita.

È qui che la categoria della cura assume una rilevanza teorica decisiva. In *Essere e tempo*, Heidegger (1927/1999) interpreta la cura non come semplice disposizione psicologica o atteggiamento affettivo, ma come struttura ontologica fondamentale dell'esistenza umana: il modo in cui l'essere umano si rapporta al mondo, agli altri e alle proprie possibilità è sempre strutturato dalla cura, intesa come apertura responsabile verso ciò che si ha dinanzi. Questa radicalità ontologica consente di comprendere perché la cura non possa essere ridotta a comportamento volontario o tecnica relazionale: essa descrive la forma stessa con cui la persona sperimenta il proprio essere-nel-mondo. Riprendo questa prospettiva, Mortari (2015) intende l'aver cura come capacità di creare le condizioni affinché l'altro possa *prendere forma e fiorire* secondo le proprie possibilità esistenziali; questa lettura si lega alla prospettiva *eudaimonica* di cura come sviluppo e realizzazione delle potenzialità individuali (Ryan & Deci, 2001) e come percorso di sviluppo verso l'integrazione con il mondo circostante (Nussbaum & Sen, 1993).

Tutto ciò implica una ridefinizione consapevole del ruolo educativo dell'adulto nei contesti informali: non un custode che scherma e protegge dalla complessità del mondo, né un animatore che semplicemente riempie il tempo libero di contenuti, ma una presenza responsabile, capace di abitare la relazione in modo affidabile e riconoscendo nell'altro una soggettività in formazione; la cura, infatti, non è un atteggiamento emotivo generico, ma una competenza pedagogica situata, che richiede una preparazione utile a sostenere l'autonomia senza abbandonarla e costruire contesti nei quali la fiducia sia una pratica prima ancora che un valore dichiarato. La cura, inoltre, presuppone una dimensione di riconoscimento: prendersi cura dell'altro significa riconoscerlo nella sua specificità, come soggetto portatore di bisogni, possibilità e pretese legittime. Questa connessione tra cura e riconoscimento che consente di comprendere la funzione educativa dell'oratorio come comunità educante e informale, interrogando la natura specifica di questo spazio, la tradizione che lo fonda e le categorie che ne possono giustificare la rilevanza nel presente.

L'alternativa, infatti, non è *tra forma e assenza di forma*, ma tra *forme lasciate all'improvvisazione* e *forme pedagogicamente interrogate*.

## 3. L'oratorio come comunità di pratica: appartenenza, riconoscimento e costruzione dei legami

L'oratorio moderno non è riducibile ai modelli aggregativi contemporanei, ma appare come un contesto in cui diverse tensioni – tradizione e cambiamento, appartenenza e apertura interreligiosa, proposta educativa e semplice accoglienza – continuano a produrre domande che chiedono risposte. Diversi contributi hanno messo in evidenza il valore pedagogico di questi spazi, non tanto per le attività che propongono, quanto per la qualità delle relazioni che rendono possibili, indicandoli come *presìdi educativi territoriali* capaci di intercettare fragilità relazionali, bisogni di appartenenza e domande di riconoscimento spesso prive di altri luoghi di elaborazione (Lodigiani & Riniolo, 2024; Castaldi, 2017; Acerbi & Rizzo, 2016).

Questa funzione affonda le proprie radici nella storia educativa dei luoghi oratoriali, dalla tradizione filippina – sorta con San Filippo Neri – passando per quella ambrosiana e lombarda – con l'opera, tra gli altri, di San Carlo Borromeo – fino a Giovanni Battista Montini, Papa Paolo VI e la tradizione piemontese con San Giovanni Bosco. Fin dalle sue origini, l'oratorio si è configurato come ambiente comunitario rivolto in modo particolare ai giovani e alle fasce sociali più fragili. Nell'esperienza di san Filippo Neri, ad esempio, l'oratorio nasce come *spazio informale di incontro, dialogo e condivisione*, nel quale la relazione assume una funzione formativa centrale (Cistellini, 1989); successivamente, la visione educativa sviluppata da san Giovanni Bosco ha interpretato l'oratorio come ambiente capace di coniugare presenza educativa, accompagnamento e vita comunitaria, costruendo luoghi che permettano ai giovani di sperimentare appartenenza, responsabilità e riconoscimento

dentro contesti segnati da marginalità e vulnerabilità sociale (Bosco, 1877/2002; Braido, 1999).

All'alba del nuovo millennio Giovanni Paolo II (2001) aveva chiesto di rilanciare il ruolo e le funzioni degli oratori, adeguandoli alle esigenze dei tempi e indicandoli come ponti tra la Chiesa e la *strada*, con particolare attenzione *per chi è emarginato e attraversa momenti di disagio, o è caduto nelle maglie della devianza e della delinquenza*. A distanza di alcuni anni, nella nota pastorale «*Il laboratorio dei talenti*» (CEI, 2013) si specifica che « [...] ogni autentica esperienza educativa rivolta alle giovani generazioni manifesta storicamente e concretamente la compassione di Cristo verso le esigenze e i bisogni del tempo. In questa prospettiva il Vangelo è il presupposto imprescindibile per lo svolgimento della funzione spirituale e sociale dell'oratorio. E proprio in forza della sua fedeltà al Vangelo, l'oratorio contribuisce alla crescita di cittadini responsabili cooperando alla realizzazione del bene comune, anche rispetto a quelle situazioni di marginalità e fragilità presenti nelle diverse realtà civili» (p. 7).

La moderna illusione di una *nostalgia comunitaria* (Bauman, 2001) rischia di produrre nuove forme di chiusura identitaria: se la ricerca di appartenenza si trasforma in rifugio dalla complessità, infatti, si concretizza *comunità calde ma impermeabili*, accoglienti verso i propri membri ma incapaci di aprirsi alla differenza; un oratorio pedagogicamente consapevole, dunque, è chiamato a distinguere tra *comunità come scudo* e *comunità come spazio di crescita*, definizione assimilabile al concetto di comunità di pratica (Wenger, 1998): una comunità non definita da confini identitari fissi, ma costituita dalla partecipazione progressiva a pratiche condivise attraverso cui le persone – con livelli diversi di competenza e responsabilità – apprendono modi di abitare la relazione e di contribuire alla vita comune.

In quanto contesto nel quale bambini, adolescenti, giovani adulti e anziani condividono spazi, tempi e pratiche quotidiane, l'oratorio può avvicinarsi a questo modello: non una comunità chiusa su se stessa, ma un ambiente aperto nel quale l'appartenenza si costruisce attraverso azione, partecipazione e corresponsabilità.

Anche in questo caso, la categoria pedagogica del riconoscimento offre una chiave interpretativa complementare e particolarmente feconda per analizzare l'oratorio. Per Honneth (1995) la costruzione dell'identità non avviene in modo solitario, ma attraverso relazioni nelle quali il soggetto viene riconosciuto nella propria specificità: nell'amore (come essere bisognoso e degno di cura), nel diritto (come soggetto portatore di pretese legittime), nella stima sociale (come persona capace di contribuire alla vita comune). Ricoeur (2004/2005) specifica che il tema del riconoscimento è rappresentativo di uno stile di pensiero e di azione tensionale e non violento, a partire dal quale è possibile costruire un'etica fondata sul rispetto reciproco sè-altro e sull'accoglienza di ogni forma di estraneità; al contrario, nelle sue diverse forme, la mancanza di tale modalità di riconoscimento produce esperienze di umiliazione, invisibilità e svalutazione che incidono sullo sviluppo identitario (Castiglioni, 2013).

Letta attraverso questa prospettiva, la comunità oratoriana può configurarsi come uno dei contesti nei quali il riconoscimento è offerto come condizione ordinaria della vita comune, accessibile anche e soprattutto a chi ne è più frequentemente privato. La specificità pedagogica dell'oratorio risiede proprio nella possibilità di intrecciare la relazione educativa con la vita ordinaria della comunità: l'animazione, il tempo condiviso, la gestione degli spazi comuni o il rapporto tra giovani e adulti non costituiscono semplici elementi ricreativi, ma occasioni concrete di riconoscersi parte di una comunità. In questo senso, l'oratorio può anche essere accostato, pur nella sua specificità storica e culturale, alle esperienze internazionali di *youth work* nelle quali l'educazione non formale viene interpretata come pratica comunitaria orientata proprio al riconoscimento, alla partecipazione e alla costruzione del legame sociale (Corney, 2024).

Tale aspetto acquista ulteriore rilievo se si considera la dimensione rituale dell'esperienza comunitaria; la progressiva scomparsa delle pratiche simboliche di passaggio esplicitata da Han (2020) produce oggigiorno una difficoltà strutturale a costruire esperienze nelle quali la persona si riconosce parte di qualcosa che lo precede e lo supera; l'oratorio, in quanto contesto nel quale pratiche condivise, ritmi stagionali e momenti celebrativi continuano ad avere un ruolo, può essere letto anche come tentativo di custodire tali forme rituali, generando senso di appartenenza e

continuità dentro società sempre più esposte alla frammentazione. La partecipazione, in questa prospettiva, non coincide con la sola presenza fisica dentro uno spazio, ma implica un progressivo coinvolgimento nella vita della comunità e nelle responsabilità che essa comporta.

Occorre, dunque, chiedersi come questa progressione possa essere orientata pedagogicamente e non lasciata alla spontaneità.

## 4. Riconoscere, interrogare, orientare: l'intenzionalità pedagogica come condizione dell'educazione informale

Se l'oratorio potrà ancora rappresentare uno spazio educativo significativo, ciò dipenderà dalla sua capacità di sottrarsi all'improvvisazione; l'informalità lasciata a se stessa, infatti, rischia di trasformarsi in una successione di esperienze intermittenti, prive di continuità educativa, nelle quali l'azione rischia di perdere profondità educativa.

La questione decisiva, però, non riguarda il grado di strutturazione dell'oratorio, né la sua capacità di assimilarsi ai modelli scolastici o ai linguaggi dell'efficienza organizzativa contemporanea; il problema pedagogico, piuttosto, consiste nella possibilità di sviluppare uno sguardo critico capace di interrogare le forme educative implicite che prendono corpo nella vita comunitaria, ricordando che l'educazione riguarda la domanda su quale idea di persona, di convivenza e di mondo venga prodotta attraverso l'esperienza educativa stessa (Biesta, 2010).

A partire dalle suggestioni di Falcinelli e Moschini (2016), per *dare forma all'informale* pare indispensabile il richiamo a tre movimenti pedagogici, individuando le dinamiche formative che il contesto produce e assumendo consapevolmente una responsabilità educativa.

Il primo è un movimento di *identificazione*, accertando le forme educative già presenti nell'esperienza comunitaria prima ancora di intervenire su di esse. Ogni oratorio, infatti, produce quotidianamente forme implicite di relazione e convivenza: nel modo in cui viene distribuita la parola durante una riunione, nel modo in cui viene assegnata una responsabilità a un adolescente, nella modalità con cui viene gestito un conflitto tra pari o tra generazioni diverse. Queste forme trasmettono immagini della persona, modelli di autorità e pratiche di inclusione o esclusione che operano sulla formazione identitaria di tutti i soggetti coinvolti. Intendere l'identificazione come primo movimento pedagogico significa, dunque, sviluppare la capacità di vedere ciò che già accade – con sguardo critico e non giustificativo – per assumerne consapevolmente la responsabilità educativa; uno sguardo che richiede, da parte degli adulti, una forma di riflessività connessa alla domanda fondamentale su quale idea di persona e di convivenza si stia concretamente producendo: non cosa si fa, ma cosa si genera attraverso ciò che si fa.

Il secondo è un movimento di *interrogazione critica*, che rifletta sistematicamente su quale immagine di persona e di convivenza venga prodotta dalle forme riconosciute nel primo movimento, e se tale immagine sia coerente con le finalità educative dichiarate dalla comunità. Questo momento è il più esigente sul piano pedagogico, perché richiede di portare alla luce possibili contraddizioni tra valori professati e pratiche effettive: un oratorio può dichiarare di valorizzare la partecipazione e produrre, in concreto, contesti nei quali i giovani siano sistematicamente destinatari di proposte elaborate dagli adulti, senza mai essere coinvolti nelle decisioni che li riguardano; o ancora, può affermare di promuovere l'inclusione ma, in realtà, riprodurre dinamiche implicite di marginalizzazione verso chi non appartiene al gruppo dei frequentatori abituali. L'interrogazione critica non ha lo scopo di produrre *sensi di colpa* o *diagnosi negative*, ma di creare le condizioni per una progettualità educativa consapevole: solo ciò che viene nominato, infatti, può essere trasformato.

Il terzo è un movimento di *orientamento intenzionale*: intervenire sulle pratiche già esistenti – il gioco, il servizio, la gestione degli spazi comuni, la preparazione di un evento, la gestione di un conflitto – non per irrigidirle in procedure, ma per custodirle pedagogicamente, rendendole occasioni di crescita riconoscibili, condivise da tutti e sempre più partecipate, aumentando il coinvolgimento e il confronto intergenerazionale nelle decisioni che le riguardano. In questo senso, Shier (2001) distingue cinque livelli progressivi di coinvolgimento e partecipazione giovanile: dall'essere ascoltati, al ricevere supporto nell'esprimere le proprie opinioni, fino al coinvolgimento nelle decisioni e alla condivisione del potere con gli adulti. Applicato al contesto oratoriano, questo modello consente di progettare percorsi graduali di

corresponsabilizzazione, nei quali i giovani non sono semplicemente destinatari di proposte, ma soggetti attivi della vita comunitaria. L'orientamento intenzionale si lega al concetto di cura sopra descritto e richiede una presenza adulta guidata dal concetto che Noddings (1984/2013) definisce *caring for*: non il preoccuparsi astratto per i giovani, ma il rispondere, in modo situato, ai bisogni reali nella relazione quotidiana. È questa la differenza tra un oratorio che *parla di comunità* e un *oratorio che la pratica ogni giorno*. Un valido esempio giunge dall'Associazione Nazionale San Paolo Italia per gli Oratori e i Circoli Giovanili (ANSPI) che, attraverso la promozione di uno specifico metodo formativo attivo – progressivo rispetto alle età, complementare alla scuola e alla famiglia, orientato all'inserimento comunitario e alla formazione integrale della persona (ANSPI, 2012, p. 29) – sottolinea la primaria necessità di «un esercizio di paternità e maternità educativa, ovvero un profondo senso di fiducia del mondo adulto nei confronti delle nuove generazioni» (p. 14).

I tre movimenti qui descritti non costituiscono un protocollo da applicare in sequenza, ma un orientamento dello sguardo: una disposizione a leggere l'esperienza educativa oratoriana non come dato acquisito, ma come pratica pedagogica in continua costruzione, della quale è possibile, e sempre più necessario, assumere consapevolmente la responsabilità.

## 5. Conclusioni

Il contributo ha inteso mostrare – certamente non in maniera esaustiva data la vastità del tema – la questione pedagogica dell'oratorio e la necessità di un interesse educativo verso questo spazio, che non riguarda soltanto la sua sopravvivenza istituzionale o la sua capacità di attrarre nuove generazioni, ma che investe più radicalmente la qualità delle forme educative che esso contribuisce a rendere possibili; l'idea di *dare forma all'informale* – attraverso i movimenti di identificazione, interrogazione critica e orientamento intenzionale – spinge a dare valore al compito di custodire le dinamiche attraverso cui si costruiscono appartenenza, corresponsabilità e partecipazione.

Restano sicuramente aperte alcune questioni che meritano ulteriore approfondimento. In primo luogo, la formazione degli adulti che operano in oratorio: come è noto, la riflessività pedagogica non si sviluppa spontaneamente, ma richiede percorsi specifici che, in Italia, si stanno avviando; si pensi, ad esempio, al Corso di Perfezionamento in "Progettazione, Gestione e Coordinamento dell'Oratorio" promosso dall'Università degli Studi di Perugia con CEU e ANSPI Nazionale, che necessitano di diffusione e analisi sistematiche sulle sue ricadute. In secondo luogo, sarebbe necessario indagare più da vicino le pratiche comunitarie e il loro impatto sulle comunità locali; anche in questo senso, un esempio interessante riguarda il progetto ANSPI *Centodieci Agorà* 2024-2025, finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali al fine di realizzare programmi educativi di alta qualità per gli oratori e le reti del Terzo Settore su tutto il territorio nazionale. Infine, un confronto sistematico con esperienze internazionali di *youth work* consentirebbe di comprendere se il modello oratoriano italiano possieda specificità pedagogiche trasferibili o necessiti di essere ripensato alla luce delle trasformazioni sociali in corso.

L'idea è che l'oratorio possa ancora rappresentare uno spazio nel quale sperimentare forme autentiche del vivere insieme. Il suo ruolo educativo non consiste nel sottrarre i giovani alla complessità del presente o nel riproporre modelli comunitari idealizzati, ma nel rendere nuovamente possibile l'esperienza concreta del legame sociale attraverso pratiche quotidiane di cura, presenza e condivisione.

È precisamente in questa possibilità di trasformare la vita ordinaria della comunità in occasione di crescita personale e collettiva che continua a giocarsi, oggi, la rilevanza pedagogica dell'oratorio e il valore della formazione degli operatori presenti.

## Riferimenti bibliografici

Angori, S. (2016). Oratorio come comunità che educa nella e alla relazione. In Falcinelli, F., Moschini, M. (a cura di) (2016). *Educazione alla prossimità. L'oratorio come ambiente di crescita integrale* (pp. 55-63). Milano: FrancoAngeli.

ANSPI (2012). *Manuale per Circoli e Oratori*. Brescia: ANSPI.

Acerbi, A., & Rizzo, M. (2016). *Pedagogia dell'oratorio. Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.

Bauman, Z. (2001). *Voglia di comunità*. Bari: Laterza.

Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. London: Routledge.

Bosco, G. (1877/2002). Il sistema preventivo nella educazione della gioventù. Roma: LAS.

Braido, P. (1999). *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco.* Roma: LAS.

Castaldi, M. C. (2017). L'oratorio oggi, ponte possibile tra educazione formale e informale. *Formazione & Insegnamento, 15*(2), 375-383.

Castiglioni, C. (2013). Il concetto di riconoscimento in Paul Ricoeur. Verso un'etica dell'ospitalità e della gratitudine. *Archivi di filosofia, 18*(1/2), 37-46.

CEI (2013). *Il laboratorio dei talenti. Nota pastorale sul valore e la missione degli oratori nel contesto dell'educazione alla vita buona del Vangelo*. https://www.chiesacattolica.it/wp-content/uploads/sites/31/2017/02/Nota-Oratori-2013.pdf.

Cistellini, A. (1989). *San Filippo Neri. L'oratorio e la congregazione oratoriana: storia e spiritualità.* Brescia: Morcelliana.

Corney, T. (2024). Youth work as social pedagogy: Toward an understanding of non-formal and informal education and learning in youth work. *Child & Youth Services, 45*(3), 345-373.

Dewey, J. (1916/2018). *Democrazia e educazione*. Roma: Anicia.

Falcinelli, F., Moschini, M. (a cura di) (2016). *Educazione alla prossimità. L'oratorio come ambiente di crescita integrale*. Milano: FrancoAngeli.

Giovanni Paolo II (2001). *Discorso ai giovani di Roma*, 5 aprile 2001. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/it/speeches/2001/april/documents/hf_jp-ii_spe_20010405_youth.html

Han, B.-C. (2015). *La società della stanchezza*. Milano: Nottetempo.

Han, B.-C. (2020). *La scomparsa dei riti. Una topologia del presente*. Milano: Nottetempo.

Heidegger, M. (1927/1999). *Essere e tempo.* Milano: Longanesi.

Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Cambridge: Polity Press.

Jeffs, T., & Smith, M. K. (2005). *Informal education: Conversation, democracy and learning*. Bramcote: Educational Heretics Press.

Kiilakoski, T., & Kivijärvi, A. (2015). Youth clubs as spaces of non-formal learning: Professional idealism meets the spatiality experienced by young people in Finland. *Studies in Continuing Education, 37*(1), 47-61.

Lodigiani, R., & Riniolo, V. (2024). *Il "posto" degli oratori. Spazi educativi e legami territoriali nella contemporaneità.* Milano: Vita e Pensiero.

Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

Noddings, N. (1984/2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.

Nussbaum, M., & Sen, A. (Eds.) (1993). *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.

Ricoeur, P. (2004/2005). *Percorsi del riconoscimento.* Milano: Raffaello Cortina.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology, 52*(1), 141-166.

Schugurensky, D. (2000). The forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field. *WALL Working Paper, 19*. Toronto: University Press.

Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society, 15*(2), 107-117.

Tramma, S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity.* Cambridge: University Press.