

XXI | 2 | 2023

Nuova serie

Pedagogia oggi

rivista semestrale SIPED Società Italiana di Pedagogia

**Contesti connettivi per intelligenze collettive.
Le professioni pedagogiche di fronte alle sfide del PNRR
tra teorie, storie, metodologie, sperimentazioni**

**Connective contexts for collective intelligences.
The pedagogical profession's response to the theoretical,
historical, methodological and experimental
challenges of the PNRR**



Pensa
MULTIMEDIA

Pedagogia oggi

anno XXI | n. 2 | dicembre 2023

Rivista semestrale SIPED | Nuova serie

**Contesti connettivi per intelligenze collettive.
Le professioni pedagogiche di fronte alle sfide del PNRR
tra teorie, storie, metodologie, sperimentazioni**

**Connective contexts for collective intelligences.
The pedagogical profession's response to the theoretical,
historical, methodological and experimental
challenges of the PNRR**

Sezione monografica



Direttore Responsabile

Pierluigi Malavasi – Presidente SIPed
Università Cattolica del Sacro Cuore

Comitato Direttivo

Maria Tomarchio – Vicepresidente vicario SIPed
Università degli Studi di Catania

Loredana Perla – Vicepresidente SIPed
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Giuseppe Elia
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Massimiliano Fiorucci
Università degli Studi di Roma Tre

Maria Tomarchio
Università degli Studi di Catania

Giuseppe Annacontini
Università degli Studi di Foggia

Carla Callegari
Università degli Studi di Padova

Giovanna Del Gobbo
Università degli Studi di Firenze

Claudio Melacarne
Università degli Studi di Siena

Alessandro Vaccarelli
Università degli Studi dell'Aquila

Caporedattori

Giuseppe Annacontini – *Università degli Studi di Foggia*

Francesco Magni – *Università degli Studi di Bergamo*

Alessandra Rosa – *Università degli Studi Alma Mater di Bologna*

Matteo Morandi – *Università degli Studi di Pavia*

Carla Callegari – *Università degli Studi di Padova* (responsabile del processo di referaggio)

Comitato Editoriale

Francesco Magni – *Università degli Studi di Bergamo*

Andrea Mangiatordi – *Università degli Studi Milano Bicocca*

Matteo Morandi – *Università degli Studi di Pavia*

Alessandra Rosa – *Università degli Studi Alma Mater di Bologna*

Iolanda Zollo – *Università degli Studi di Salerno*

ISSN 2611-6561 versione online • ISSN 1827-0824 versione cartacea

Autorizzazione Tribunale di Napoli n. 5274 del 28-01-2002

Finito di stampare: dicembre 2023

Comitato Scientifico

Giuditta Alessandrini (Università degli Studi di Roma Tre)	Ines Dussel (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Mexico)	András Németh (Eötvös Loránd University Budapest, Hungary)
Stefanija Ališauskien (University of Šiauliai, Lithuania)	Giuseppe Elia (Università degli Studi di Bari Aldo Moro)	Paolo Orefice (Università degli Studi di Firenze)
Cristina Alleman-Ghionda (Universität zu Köln, Germany)	Anikó Fehérvári (Eötvös Loránd University, Budapest)	Joaquim Pintassilgo (Universidade de Lisboa, Portugal)
Marguerite Altet (Université de Nantes, France)	Consuelo Flecha García (Universidad de Sevilla, Spain)	Franca Pinto Minerva (Università degli Studi di Foggia)
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino)	Franco Frabboni (Università di Bologna)	Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)
Vito Antonio Baldassarre (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")	Luciano Galliani (Università degli Studi di Padova)	Teresa Pozo Llorente (Universidad de Granada, Spain)
Enver Bardulla (Università degli Studi di Parma)	Antonio Genovese (Università di Bologna)	Karin Priem (Université du Luxembourg)
Gaetano Bonetta (Università degli Studi di Catania)	Alberto Granese (Università degli Studi di Cagliari)	Giuseppe Refrigeri (Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale)
Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze)	Larry A. Hickman (Southern Illinois University di Cabondale, USA)	L. Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante, Spain)
Antonio Canales Serrano (Universidad Complutense de Madrid, Spain)	José Antonio Ibáñez-Martín (Universidad Complutense de Madrid, Spain)	Luisa Santelli Beccegato (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")
Rita Casale (Bergische Universität Wuppertal, Germany)	Vanna Iori (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)	Noah Sobe (Loyola University Chicago, USA)
Giorgio Chiosso (Università di Torino)	Tomas Kasper (Technical University of Liberec, Czech Republic)	Francesco Susi (Università degli Studi di Roma Tre)
Mireille Cifali (Université de Genève, Switzerland)	Panagiotis Kimourtzis (University of the Aegean, Greece)	Giuseppe Trebisacce (Università della Calabria)
Enza Colicchi † (Università degli Studi di Messina)	Cosimo Laneve (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")	Simonetta Ulivieri (Università degli Studi di Firenze)
Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata)	Isabella Loiodice (Università degli Studi di Foggia)	Diana Vidal (Universidad de São Paulo, Brazil)
Jean-Marie Deketele (Université Catholique de Louvain, Belgium)	Umberto Margiotta † (Università Ca' Foscari di Venezia)	Isabelle Vinatier (Université de Nantes, France)
Maria Del Mar Del Pozo (Universidad de Alcalá, Spain)	Eva Matthes (Universität Augsburg, Germany)	Giuseppe Zanniello (Università degli Studi di Palermo)
Claudio Desinan (Università degli Studi di Trieste)	Concepcion Naval (Universidad de Navarra, Spain)	
Gaetano Domenici (Università degli Studi di Roma Tre)		

Curatori del n. 2 – 2023 - Sezione Monografica

CRISTINA PALMIERI – BARBARA DE SERIO – FABIO BOCCI – GIOVANNA DEL GOBBO

Editoriale

- 9 CRISTINA PALMIERI, BARBARA DE SERIO, FABIO BOCCI, GIOVANNA DEL GOBBO

Sezione monografica

- 19 LORENA MILANI
Professioni educative e connessioni emancipative: il filo di Arianna tra Mente Collettiva e Intelligenza Connettiva per abitare i margini | Educational professions and emancipatory connections: the Ariadne's thread between Collective Mind and Connective Intelligence to inhabit the margins
- 26 ROBERTA PIAZZA, JOSE ROBERTO GUEVARA
Curriculum Innovation in Higher Education in our Interconnected World: Collaborative Learning for a more Equitable and Sustainable Future | Innovazione dell'insegnamento universitario nel contesto di un mondo interconnesso: l'apprendimento collaborativo per un futuro equo e sostenibile
- 33 ANTONELLA POCE
Heritage education, society and museum professional development. A preliminary study | Educazione al patrimonio, società e sviluppo professionale nei musei. Uno studio preliminare
- 45 GIOVANNI ARDUINI
Il miglioramento della Motivazione al Servizio Pubblico tra i docenti italiani. La formazione è importante in una esperienza di intelligenza collettiva? | The improvement of Public Service Motivation among Italian teachers. Does training matter in a collective intelligence experience?
- 58 MATTEO CORNACCHIA
Dagli "educatori di frontiera" all'attuale ruolo degli educatori professionali socio-pedagogici nello sviluppo di comunità | From "frontier educators" to the current role of professional educators in community development
- 65 DANIELA FRISON, FRANCESCO DE MARIA
L'autovalutazione delle Career Management Skills dei futuri professionisti dell'educazione e della formazione | The self-assessment of Career Management Skills of future education and training professionals
- 73 CONCETTA LAROCCA
Orientamento olistico e valoriale. Accompagnare le nuove generazioni allo sviluppo di competenze per la sostenibilità ambientale finalizzate alla costruzione di un progetto di vita situato nel contesto mondo | Holistic and value guidance. Accompanying the new generations in the development of environmental sustainability skills for the construction of a life design situated in the *context world*
- 81 ELENA MARESCOTTI
Intelligenza sociale, co-partecipazione, qualità della vita e educazione degli adulti nella visione di E.C. Lindeman | Social intelligence, co-participation, quality of life and adult education in E.C. Lindeman's vision
- 89 GIORDANA MERLO
A new school for a new society. An experience of innovation and experimentation in the second half of the 20th century | Una nuova scuola per una nuova società. Un'esperienza di innovazione e sperimentazione nel secondo Novecento
- 96 SALVATORE PATERA
Sfide educative nella formazione all'imprenditorialità. Un'analisi sistematica delle iniziative accademiche in contesto italiano | Educational challenges in entrepreneurship training. A systematic analysis of academic initiatives in the Italian context
- 107 ROSA SGAMBELLURI
Competenze digitali e processi inclusivi per lo sviluppo di intelligenze collettive nella Scuola 4.0 | Digital Skills and Inclusive Praxis for the Development of Collective Intelligence in Scuola 4.0
- 117 CAMILLA VIRGINIA BARBANTI, LUCIA ZANNINI
Fragilità, anziani, tecnologie e salute: la prospettiva pedagogica | Frailty, Older People, ICT and Health: The Pedagogical Perspective
- 124 ROSARIA CAPOBIANCO
La didattica attiva per formare professionisti riflessivi secondo una prospettiva collettiva e connettiva | Active teaching to train reflective professionals according to a collective and connective perspective
- 132 GINA CHIANESE, BARBARA BOCCHI
Ecosistema educativo diffuso: reti innovative e connettive tra scuola e città | Widespread educational ecosystem: innovative and connective networks between school and city

- 140 **SABINA FALCONI**
Strategie per promuovere la sostenibilità nell'economia sociale: uno studio Delphi | Strategies to promote the sustainability in the social economy: a Delphi study
- 148 **DENIS FRANCESCONI**
Systemic pedagogy between collective intelligences and onlife networks for the sustainable development | La pedagogia sistemica tra intelligenze collettive e reti onlife per lo sviluppo sostenibile
- 155 **INES GUERINI**
Doing educational guidance: An opportunity to foster inclusive processes. Outcomes of an exploratory survey | Fare orientamento a scuola: una opportunità per favorire i processi inclusivi. Esiti di un'indagine esplorativa
- 162 **FERNANDES NUNES, SEIBERT SANTOS**
Scuole comunitarie in Brasile: associazionismo e sviluppo locale | Community schools in Brazil: associationism and local development
- 170 **ROSÁRIO QUELHAS, HELENA MESQUITA**
Contribution of ICT, in particular of Adapted Personal Learning Environments (adPLE), for the Improvement of Learning in Individuals with Special Educational Needs | Contributo delle TIC, in particolare degli Ambienti di Apprendimento Personalizzati Adattati (adPLE), per il Miglioramento dell'Apprendimento nelle Persone con Bisogni Educativi Speciali
- 177 **ANNA SERBATI, ANTONELLA LOTTI**
Quali competenze pedagogiche per le figure a sostegno dei processi di Academic Development? Una riflessione per lo sviluppo dei Teaching and Learning Center | Teaching and Learning Centers: the importance of educational-teaching competences for Academic Development processes
- 187 **TERESA GIOVANAZZI**
Educare nei contesti connettivi. Tra condivisione del sapere e transizione ecologica delle comunità umane | Educate in connective contexts. Between knowledge sharing and ecological transition of human communities

Miscellanea

- 194 **MONICA GUERRA**
L'esplorazione nell'educazione all'aperto come approccio interrogante per coltivare una consapevolezza ecologica | Exploration in outdoor education as a questioning approach to cultivating ecological awareness
- 201 **MASSIMO MARGOTTINI**
Orientare e orientarsi. Una lettura critica delle "Linee guida per l'orientamento" | Guiding and being guided. A critical reading of the "Guidelines for Guidance"
- 207 **MONICA PARRICCHI**
Inclusione economica per costruire benessere sociale | Economic inclusion to build social wellbeing
- 214 **GABRIELLA CALVANO**
Cinque chiavi per il futuro più una. L'intelligenza collettiva per costruire sviluppo sostenibile | Five keys to the future and another one. Collective intelligence to build sustainable development
- 221 **SUSANNE SCHUMACHER, ULRIKE STADLER-ALTMANN**
Dimensions of participatory practices in a digitally supported learning setting | Dimensioni delle pratiche partecipative in un ambiente di apprendimento con supporto digitale

Sezione Junior

- 230 **GIOVANNI CASTIGLIONE**
La prospettiva educativa nell'intervento con adulti con dipendenza nelle comunità terapeutiche | The educational perspective in the intervention with adults with addiction in therapeutic communities
- 236 **GUENDALINA CUCUZZA**
Abitare la complessità. Il contributo degli approcci socio-materiali nella formazione dei professionisti dell'educazione | Living with complexity. The contribution of socio-material approaches in the training of educational professionals
- 242 **CHRISTIAN DISTEFANO**
Il pedagogista scolastico come figura strategica per la promozione del benessere individuale | The pedagogist at school as a strategic figure for the promotion of individual wellbeing

Comitato di referee anno 2023

Agostinetto Luca	Università degli Studi di Padova	Lepri Chiara	Università degli Studi di Roma Tre
Agrati Laura Sara	Università degli Studi di Bergamo	Lisimberti Cristina	Università Cattolica del Sacro Cuore
Agrusti Gabriella	Università LUMSA di Roma	Lombardi Maria Grazia	Università degli Studi di Salerno
Amatori Gianluca	Università Europea di Roma	Longo Leonarda	Università degli Studi di Palermo
Aquario Debora	Università degli Studi di Padova	Luppi Elena	Università degli Studi di Bologna
Ariemma Lucia	Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli	Maccario Daniela	Università degli Studi di Torino
Attinà Marinella	Università degli Studi di Salerno	Malavasi Pierluigi	Università Cattolica del Sacro Cuore
Balconi Barbara	Università degli Studi di Milano Bicocca	Mangiatoridi Andrea	Università degli Studi di Milano Bicocca
Bartolucci Marco	Università degli Studi di Parma	Mancino Emanuela	Università degli Studi di Milano Bicocca
Batini Federico	Università degli Studi di Perugia	Massaro Stefania	Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Benetton Mirca	Università degli Studi di Padova	Melacarne Claudio	Università degli Studi di Siena
Biagioli Raffella	Università degli Studi di Firenze	Mignosi Elena	Università degli Studi di Palermo
Biasin Chiara	Università degli Studi di Padova	Milella Marco	Università degli Studi di Perugia
Biffi Elisabetta	Università degli Studi di Milano Bicocca	Montanari Mirca	Università degli Studi della Tuscia
Bobbio Andrea	Università della Valle d'Aosta	Moretto Giovanni	Università degli Studi di Roma Tre
Bobbo Natascia	Università degli Studi di Padova	Musaio Marisa	Università Cattolica del Sacro Cuore
Bolognesi Ivana	Università degli Studi di Bologna	Muscarà Marinella	Università degli Studi di Enna Kore
Borruso Francesca	Università degli Studi di Roma Tre	Nanni Silvia	Università degli Studi dell'Aquila
Bracci Francesca	Università degli Studi di Firenze	Oliverio Stefano	Università degli Studi di Napoli Federico II
Broccoli Amelia	Università degli Studi di Roma Tre	Orefice Carlo	Università degli Studi di Siena
Cadei Livia	Università Cattolica del Sacro Cuore	Paiano Anna Paola	Università del Salento
Cagol Michele	Libera Università di Bolzano	Palmieri Cristina	Università degli Studi di Milano Bicocca
Cappuccio Giuseppa	Università degli Studi di Palermo	Paloma Filippo Gomez	Università degli Studi di Macerata
Ceciliani Andrea	Università degli Studi di Bologna	Pastore Serafina Manuela	Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Chiusaroli Diletta	Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale	Perillo Pascal	Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli
Corbi Enricomaria	Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli	Perfetti Simona	Università degli Studi della Calabria
Corriero Michele	Università degli Studi di Bari Aldo Moro	Pesci Furio	Università degli Studi di Roma La Sapienza
Corsini Cristiano	Università degli Studi di Roma Tre	Piccinno Marco	Università del Salento
Costa Massimiliano	Università Ca' Foscari di Venezia	Pintus Andrea	Università degli Studi di Parma
Crivellari Claudio	Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara	Pironi Tiziana	Università degli Studi di Bologna
Cunti Antonia	Università degli Studi di Napoli Parthenope	Polenghi Simonetta	Università Cattolica del Sacro Cuore
D'Addelfio Giuseppina	Università degli Studi di Palermo	Pomante Luigi Aurelio	Università degli Studi di Macerata
D'Agnese Vasco	Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli	Potestio Andrea	Università degli Studi di Bergamo
Dal Toso Paola	Università degli Studi di Verona	Restiglian Emilia	Università degli Studi di Padova
Damiani Valeria	Università LUMSA di Roma	Ria Demetrio	Università del Salento
Da Re Lorenza	Università degli Studi di Padova	Ricci Aurora	Università degli Studi di Bologna
D'Ascenzo Mirella	Università degli Studi di Bologna	Riva Maria Grazia	Università degli Studi di Milano Bicocca
Dato Daniela	Università degli Studi di Foggia	Rossini Valeria	Università degli Studi di Bari Aldo Moro
De Carlo Maria Ermelinda	Università degli Studi di Perugia	Rubini Antonia	Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Del Gobbo Giovanna	Università degli Studi di Firenze	Salmeri Stefano	Università degli Studi di Enna Kore
Dello Preite Francesca	Università degli Studi di Firenze	Sannipoli Moira	Università degli Studi di Perugia
Dettori Filippo	Università degli Studi di Sassari	Salvarani Luana	Università degli Studi di Parma
Dusi Paola	Università degli Studi di Verona	Savio Donatella	Università degli Studi di Pavia
Elia Giuseppe	Università degli Studi di Bari Aldo Moro	Scaramuzzo Gilberto	Università degli Studi di Roma Tre
Fabbri Loretta	Università degli Studi di Siena	Scardichio Antonia Chiara	Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Fabbri Manuela	Università degli Studi di Bologna	Scarpa Stefano	Università degli Studi di Foggia
Fantozzi Donatella	Università degli Studi di Pisa	Silva Clara	Università degli Studi di Firenze
Ferrante Alessandro	Università degli Studi di Milano Bicocca	Silva Liliana	Università degli Studi di Messina
Frison Daniela	Università degli Studi di Firenze	Simeone Domenico	Università Cattolica del Sacro Cuore
Gaggioli Cristina	Università per Stranieri di Perugia	Sindoni Caterina	Università degli Studi di Messina
Gallerani Manuela	Università degli Studi di Bologna	Sirignano Fabrizio	Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli
Galimberti Andrea	Università degli Studi di Milano Bicocca	Sposetti Patrizia	Università degli Studi di Roma La Sapienza
Gambacorti-Passerini M. Benedetta	Università degli Studi di Milano Bicocca	Tafuri Domenico	Università degli Studi di Napoli Parthenope
Gaudio Angelo	Università degli Studi di Udine	Tammaro Rosanna	Università degli Studi di Salerno
Giacomantonio Andrea	Università Telematica Pegaso	Tempesta Marcello	Università del Salento
Giacconi Catia	Università degli Studi di Macerata	Torre Emanuela	Università degli Studi di Torino
Giovanazzi Teresa	Libera Università di Bolzano	Traversetti Marianna	Università degli Studi di Roma La Sapienza
Girardo Mabel	Università degli Studi di Bergamo	Traverso Andrea	Università degli Studi di Genova
Girelli Claudio	Università degli Studi di Verona	Vaccarelli Alessandro	Università degli Studi dell'Aquila
Grange Teresa	Università della Valle d'Aosta	Vannini Ira	Università degli Studi di Bologna
Grion Valentina	Università degli Studi di Padova	Vinci Viviana	Università degli Studi di Foggia
Guerini Ines	Università degli Studi di Roma Tre	Zaggia Cristina	Università degli Studi di Padova
La Vecchia Loredana	Università degli Studi di Ferrara	Zanazzi Silvia	Università degli Studi di Ferrara
Lazzarini Anna	Università degli Studi di Bergamo	Zappaterra Tamara	Università degli Studi di Ferrara
Lentini Stefano	Università degli Studi di Catania	Zecca Luisa	Università degli Studi di Milano Bicocca
		Zizioli Elena	Università degli Studi di Roma Tre
		Zuccoli Franca	Università degli Studi di Milano Bicocca

Sintesi dei dati di referaggio dei numeri 2023/1 e 2023/2

Gli articoli referati nei 2 numeri usciti nel 2023 sono in totale 66. Di questi ne sono stati pubblicati 64 così distribuiti: 35 nel n. 2023/1; 29 nel n. 2023/2.

Gli articoli accettati senza modifiche da entrambi i referee sono stati 20/66 (30,3%).

Gli articoli accettati con modifiche da entrambi i referee sono stati 13/66 (19,8%).

Gli articoli che un referee ha accettato senza modifiche, ma per il quale l'altro ha chiesto modifiche sono stati 28/66 (42,4%).

Gli articoli rifiutati da un referee, ma accettati dall'altro referee senza modifiche sono stati 2/66 (3,0%); questi sono stati pubblicati dopo ricorso a un terzo referee.

Gli articoli rifiutati da un referee e per i quali l'altro referee ha chiesto modifiche sono stati 1/66 (1,5%); questo è stato pubblicato dopo ricorso a un terzo referee.

Gli articoli rifiutati da entrambi i referee sono stati 2/66 (3,0%).

Gli articoli pubblicati nella sezione monografica sono esito di un previo processo di selezione, ad opera dei quattro editors della sezione, che hanno valutato gli abstract inviati.

I verbali delle sedute di valutazione (2 per ogni numero) sono conservati.

Call **La valutazione delle e nelle istituzioni formative: storie, problemi e prospettive**

Abstract inviati: 70

0 esclusi dalla valutazione per ragioni formali (0,0%)

34 esclusi all'esito della valutazione ad opera del comitato degli editors (48,6%)

36 accettati (51,4%)

Call **Contesti connettivi per intelligenze collettive. Le professioni pedagogiche di fronte alle sfide del PNRR tra teorie, storie, metodologie, sperimentazioni**

Abstract inviati: 54

2 esclusi dalla valutazione per ragioni formali (3,7%)

20 esclusi all'esito della valutazione ad opera del comitato degli editors (37,0%)

32 accettati (59,3%)

Non tutti gli autori di abstract accettati hanno poi inviato l'articolo.

Dagli “educatori di frontiera” all’attuale ruolo degli educatori professionali socio-pedagogici nello sviluppo di comunità

From “frontier educators” to the current role of professional educators in community development

Matteo Cornacchia

Associate professor in General and Social Pedagogy | Department of Humanities | University of Trieste (Italy) | mcornacchia@units.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Cornacchia, M. (2023). From “frontier educators” to the current role of professional educators in community development. *Pedagogia oggi*, 21(2), 58-64.
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-06>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-022023-06>

ABSTRACT

This essay focuses on the role of professional educators in community development as a particular expression of educational work in the field of social pedagogy, with regard to the recent reforms. This perspective is considered as an evolution of the professional role, starting from the activity of “frontier educators” who, in the second post-war period, worked to restore relations of solidarity and social cohesion; other stages of this path are represented by the “street educators” phase and, recently, by the transformation of the welfare system from the traditional redistributive model into a new participatory approach. According to the paradigm of “collective intelligence”, the real resilience in our communities will depend not only on the availability of funds, but also on how actively community workers will promote solidarity, and on collective accountability.

Fra le tante declinazioni del lavoro educativo agevolate dalle recenti tutele normative, il presente contributo si concentra sulla funzione degli educatori socio-pedagogici a favore dello sviluppo di comunità nella tradizione della pedagogia sociale. Si tratta di una prospettiva in linea con l’evoluzione stessa della professione, a partire dalle testimonianze di quegli “educatori di frontiera” che nel secondo dopoguerra hanno operato nei rispettivi territori per ripristinare legami di solidarietà e coesione sociale, attraverso gli educatori di strada, fino alla recente trasformazione del sistema di welfare dal modello redistributivo-assistenziale al modello partecipativo. Sulla scorta del paradigma delle intelligenze connettive, la vera resilienza delle nostre comunità locali dipenderà in larga misura non solo dalla disponibilità di fondi, ma dalla presenza nei presidi socio-educativi di operatori di comunità in grado di promuovere atteggiamenti solidali e assunzione di responsabilità da parte di tutti.

Keywords: educators | community | welfare | social pedagogy | participation

Parole chiave: educatori | comunità | welfare | pedagogia sociale | partecipazione

Received: September 1, 2023

Accepted: October 26, 2023

Published: December 29, 2023

Corresponding Author:

Matteo Cornacchia, mcornacchia@units.it

1. Il lavoro di comunità nell'identità della pedagogia sociale

Nel 1982, in uno dei primi e più diffusi manuali sul lavoro sociale di comunità, Alan Twelvetrees definiva tale concetto come quel processo “tramite cui si aiutano le persone a migliorare le loro comunità di appartenenza attraverso iniziative collettive” (Twelvetrees, 1982). Quell'opera, pur riferita principalmente al contesto britannico, fu scritta in un momento di profonde trasformazioni nell'organizzazione dei principali sistemi di welfare occidentali, in una fase storica idealmente compresa fra la loro piena affermazione, nei decenni immediatamente successivi alla seconda guerra mondiale, e la progressiva riconversione del loro modo di gestire la protezione sociale sulla base dei principi di efficacia e sostenibilità. L'idea di fondo promossa allora da Twelvetrees considerava la “comunità” la dimensione alla quale riferirsi per la programmazione degli interventi sociali e, conseguentemente, per misurarne l'impatto. Detto in altri termini, il lavoro sociale, anche quando sembra indirizzato al singolo individuo in condizioni di precarietà o bisogno, dovrebbe in realtà considerare ogni specifico intervento entro un quadro più ampio, comunitario appunto, secondo la logica per cui il benessere altrui ha ricadute sull'intera collettività, anche su chi non è direttamente destinatario di alcuna prestazione. Di tale principio si possono cogliere almeno due livelli, sia pure fra loro correlati: il primo, più “materiale”, riguarda i costi, ovvero il fatto che le misure di protezione sociale destinate a singole utenze sono rese possibili dalla contribuzione di tutti; il secondo, di ben altra natura, riguarda invece la consapevolezza con cui i singoli cittadini si sentono investiti della responsabilità di contribuire al bene comune e, dunque, migliorare le condizioni di vita del loro territorio. È soprattutto a questo secondo livello che Twelvetrees rivolge la propria attenzione evidenziando come siffatta responsabilità non sia un obiettivo scontato, ma richieda di essere “attivata” e “accompagnata” attraverso l'azione sul campo di specifiche figure, a carattere volontario o professionale, che lo studioso britannico identifica nei *community workers*, gli operatori di comunità.

Più o meno negli stessi anni in cui Twelvetrees sistematizzava queste sue riflessioni, sulla sponda statunitense i sociologi James Coleman (1990) e Robert Putnam (2000) avanzavano ragionamenti molto simili attorno al concetto di *capitale sociale*, individuato nelle strutture di relazione fra le persone e nei benefici generati dai loro legami, ragione per cui, secondo Mortari (2007), in questa accezione si potrebbe legittimamente parlare anche di un *capitale relazionale*. Ebbene, con esplicito riferimento alla società americana della seconda metà del Novecento, Putnam ha tracciato una sorta di parabola nei livelli di capitale sociale, constatandone un'iniziale ascesa negli anni Cinquanta e Sessanta e, successivamente, un inesorabile declino; nella sua dettagliata ricostruzione ci si sofferma sulle cause per cui la coesione sociale all'interno delle comunità si sarebbe un po' alla volta allentata, ma in questa sede è sufficiente richiamare il dato per cui il senso di appartenenza e i legami che definiscono un ideale spazio comunitario non sono condizioni immutabili, definite una volta per tutte: essi, quando non sussistono più autonomamente e si allentano, necessitano di un intervento “esperto” da parte di qualcuno che, in maniera individuale o associata, si occupi di risollevare i livelli di capitale sociale.

L'imprescindibilità della dimensione comunitaria nei progetti educativi dei singoli individui può essere considerato l'oggetto precipuo della pedagogia sociale moderna fin dalle sue origini tardo ottocentesche. La letteratura di settore è solita ascrivere a Natorp ([1899] 1977) il merito di aver tracciato per primo un solco epistemologico fra la pedagogia generale e la pedagogia sociale attraverso la nota metafora per cui, senza una comunità umana di riferimento l'individuo sarebbe una mera astrazione esattamente come l'atomo per la fisica. Come ha opportunamente puntualizzato Striano (2004) quella lettura si iscriveva nel quadro teorico del “socialismo utopistico” e assegnava alla comunità la funzione di “dimensione educatrice” per la realizzazione dei processi di crescita individuali e collettivi sulla base di modelli di razionalità sociale sempre più complessi.

Da quel momento in poi la pedagogia sociale, sia pure aperta a interpretazioni plurime tanto sul piano dei “metodi” quanto sul piano delle professionalità implicate (Catarci, 2013), si è progressivamente ritagliata uno spazio di autonomia scientifica attorno ad un oggetto non facile da identificare in maniera univoca, ma comunque legato al riconoscimento di una prospettiva comunitaria (altrimenti definita anche “collettiva” o, più genericamente, “sociale”) dell'agire educativo. Nel tentativo di legittimarne uno “statuto epistemologico proprio”, è stata ancora Striano ad aver condotto un dettagliato confronto fra le voci più significative della pedagogia accademica contemporanea, dagli anni Settanta a oggi, per giungere alla constatazione – pienamente condivisa da chi scrive – di un'impronta utopistica della pedagogia sociale:

in essa il vettore dell'utopia è particolarmente evidente e stimolante; ciò che le conferisce un peculiare orientamento normativo a livello culturale, politico, sociale, connotandola come particolare tipologia di scienza sociale, intensamente impegnata nella trasformazione della realtà e nel disegno di nuovi scenari. Il suo *principio euristico* è quindi la possibilità/necessità di trascendere l'esistente, di determinare cambiamenti, di dare luogo ad inedite configurazioni, di indicare possibili scelte e corsi di azione (Striano, 2004, p. 63)

Il riconoscimento, poi, di una marcata matrice operativa, perfettamente resa dall'espressione "intensamente impegnata nella trasformazione della realtà e nel disegno di nuovi scenari", consente di agevolare il passaggio dalla riflessione teorica a precisi riscontri fattuali e di rintracciare, nella storia recente del lavoro educativo "di frontiera" nel nostro paese, alcune straordinarie figure che, per l'efficacia delle loro azioni, unite alla carica utopica delle loro idee, possono essere considerate significative testimonianze di una pedagogia sociale "agita", nonché antesignane espressioni di quegli "operatori di comunità" dai quali la nostra argomentazione è partita.

2. Il lavoro di comunità nella testimonianza dei primi "educatori di frontiera"

Il primo profilo che si ritiene opportuno richiamare è quello di Aldo Capitini, vero e proprio animatore sociale della sua comunità – quella della città di Perugia – attraverso innumerevoli iniziative di "risveglio popolare" e di "liberazione delle coscienze" tanto sul versante civile, quanto su quello religioso. Gli anni bui del ventennio fascista avevano sedimentato in molti strati della società una sorta di torpore culturale, come se il lungo periodo di censure e oscurantismi avesse disabituato le persone ad esprimersi liberamente, con indipendenza di giudizio e spirito critico. Capitini, che già sul finire degli anni Venti ebbe modo di manifestare apertamente la sua convinta posizione antifascista, pagandone anche le conseguenze, fu fra coloro i quali operarono attivamente, in prima linea, per realizzare una vera e propria opera di ricomposizione dei legami sociali e ricostruzione dell'identità collettiva: a questo scopo si adoperò per ripristinare spazi di confronto democratico e libera partecipazione attraverso l'istituzione nella sua città del primo Centro di Orientamento Sociale (COS), esperienza poi estesa in molte altre città della penisola. La sua strenua difesa delle libertà fondamentali della persona lo portò ad assumere posizioni estremamente critiche nei confronti della Chiesa già dai tempi del Concordato, giudicato alla stregua di un compromesso sottoscritto per ragioni di interesse materiale che poco avevano a che fare con questioni religiose; la sua scelta di fede non gli impedì mai di contestare le posizioni più ortodosse del cattolicesimo istituzionalizzato, come nella celebre vicenda dei coniugi Bellandi¹, quando Capitini, attraverso un'intensa lettera rivolta al proprio Vescovo, chiese di essere cancellato dal registro dei battezzati. Nella medesima prospettiva, e sulla base dell'esperienza già maturata attraverso i COS, trova giustificazione l'attivazione dei Centri di Orientamento Religioso, dove l'incontro fra le religioni superava il concetto stesso di ecumenismo fino ad accogliere anche le opinioni di atei e agnostici per un confronto quanto più aperto e accogliente possibile. Da ultimo, la figura di Capitini va doverosamente ricordata per la costituzione del movimento non violento, da lui fondato nel 1962 e legato a una serie di iniziative tuttora esistenti, come la marcia della pace Perugia-Assisi e la pubblicazione della rivista *Azione nonviolenta*. Forse è proprio la convinta adesione alla causa della non violenza, sulle orme di Tolstoj e soprattutto di Gandhi, a riempire l'opera capitiniana di quell'afflato utopico che, come si è già detto, sembra caratterizzare la stessa identità della pedagogia sociale. Eppure Bobbio, che frequentò a lungo Capitini e con cui intrattenne una fitta corrispondenza², non lo ha mai identificato come un rivoluzionario ma, piuttosto, come una sorta di profeta impegnato a tramutare la realtà della propria comunità attraverso la concretezza dell'azione politica:

1 La vicenda risale al 1956 ed ebbe una vasta eco nelle cronache del tempo. I coniugi Mauro Bellandi e Loriani Nunziati scelsero di sposarsi con il solo rito civile nel Municipio della loro città, Prato. Tale atto indusse il vescovo della diocesi, mons. Pietro Fiordelli, a scrivere una lettera al parroco per esortarlo a escludere i due coniugi da tutti i sacramenti in quanto "pubblici concubini". La lettera, pubblicata sul bollettino parrocchiale, destò molte reazioni nell'opinione pubblica e comportò il rinvio a giudizio di mons. Fiordelli.

2 In proposito si veda il testo curato da Pietro Polito e intitolato *Aldo Capitini – Norberto Bobbio. Lettere 1937-1968* (Carocci, Roma 2012).

mentre l'utopista disegna una stupenda struttura di società ideale ma ne rinvia l'attuazione a tempi migliori, il profeta comincia subito, qui e ora. [Se l'utopia] comincia domani, e può anche non cominciare mai, la tramutazione comincia oggi e non ha mai fine (Bobbio, 1969, p. 31).

Altro indiscusso protagonista del risveglio sociale del nostro paese nell'immediato secondo dopoguerra è stato Danilo Dolci, la cui trama biografica ha avuto peraltro diversi punti di contatto con quella di Capitini. Se quest'ultimo ha agito in favore della comunità prevalentemente con piglio politico, dunque anche attraverso l'interlocuzione e la presenza nelle istituzioni, la vicenda di Dolci è ancor più legata a quell'idea di educatore di frontiera o di "strada", per utilizzare un'espressione molto in voga negli anni Settanta e Ottanta. Come hanno ben delineato Santerini e Triani (2007), il "lavoro di strada" che riconosciamo in molti tratti del DNA professionale degli attuali educatori socio-pedagogici assume molti significati insieme: anzitutto allarga la prospettiva da ciò che può apparire come un semplice luogo all'idea di uno *spazio di vita*, individuale e collettivo, dinamico, colto cioè nel suo divenire quotidiano, secondo una logica di apertura, di ricerca di movimento; secondariamente l'istanza di intercettare le persone nel loro contesto di vita porta con sé la necessità di *abbassare la soglia*, espressione utilizzata per indicare la rimozione degli ostacoli – materiali, ma anche culturali e psicologici – che si frappongono fra i servizi e le persone; da ultimo, il lavoro di strada richiama la disponibilità all'ingaggio, allo *stare in mezzo*, al farsi interpreti delle domande inesprese della comunità secondo principi di vicinanza e partecipazione. Ebbene, Dolci ha saputo incarnare come pochi queste caratteristiche di "impegno educativo" nei confronti di una realtà sociale, quella della Sicilia orientale degli anni Cinquanta, in cui la totale assenza dei servizi essenziali per la popolazione locale si accompagnava alla mancanza di coscienza per quella situazione. Nella zona compresa fra Partinico e Trappeto, Dolci adottò un approccio "maieutico", molto simile a quello dell'*autoanalisi popolare* di Freire, teso a fare in modo che nelle persone del luogo si rinforzasse la consapevolezza della loro condizione e, dunque, la legittimità nel rivendicare l'intervento delle istituzioni locali. Per tornare a Twelvetrees, il quale nel proprio manuale distingue fra lavoro *per* la comunità e lavoro *con* la comunità, si potrebbe associare a Dolci proprio questa seconda categorizzazione in ragione della sua instancabile azione di accompagnamento svolta nella quotidiana relazione con gli abitanti del posto. Come Capitini, anch'egli fu convinto interprete del movimento non violento e pertanto affidò la necessità di rendere manifeste le condizioni di povertà di quei territori ad iniziative che avrebbero dovuto attirare l'attenzione dell'opinione pubblica, ma sempre entro i ranghi di condotte pacifiche: un simile obiettivo, ad esempio, fu raggiunto in occasione del cosiddetto "sciopero alla rovescia" del 1956, quando per denunciare l'elevato tasso di disoccupazione fra gli abitanti di Partinico organizzò una manifestazione in cui i tanti disoccupati del paese, non potendo scioperare da alcun lavoro, protestarono lavorando al ripristino di una strada comunale dismessa. Nella circostanza il clamore di quell'episodio non fu legato tanto all'atto dimostrativo in sé, quanto all'incarcerazione e al successivo processo che Dolci subì con diversi capi d'accusa, fra cui resistenza a pubblico ufficiale e istigazione alla disobbedienza. La vicenda giudiziaria fu caratterizzata in particolare da due elementi: anzitutto la folta schiera di intellettuali italiani e stranieri – fra cui Alberto Moravia, Ignazio Silone, Carlo Levi, Norberto Bobbio, Bertrand Russel, Jean Piaget ed Eric Fromm – che si schierarono apertamente in difesa di Dolci e del principio che aveva ispirato la sua azione, in alcuni casi anche attraverso testimonianze dirette in sede processuale (Tosi & Vitale, 2016; Litigio, 2019); in secondo luogo il ruolo assunto da uno dei padri costituenti, Piero Calamandrei, il quale accettò l'incarico di guidare il collegio di difesa e di tenere l'appassionata arringa finale – peraltro l'ultima prima della morte – in cui sostenne che nel difendere l'imputato si difendeva anche la Costituzione stessa (Calamandrei, 1956)³.

Nell'immaginario di molti – come peraltro si evidenzia dall'esplicita menzione nella call di questo numero di Pedagogia Oggi – la figura che sembra incarnare al meglio l'espressione "educatore di frontiera" è quella di don Lorenzo Milani, sia per aver vissuto in prima persona l'esperienza del "confinamento" quando venne trasferito nella sperduta parrocchia di Barbiana, sia per aver rivolto la propria azione educativa principalmente ai giovani e alla loro istruzione. Non è semplice aggiungere elementi significativi a

3 Il testo stenografico dell'arringa finale di Calamandrei fu pubblicato circa un mese dopo il processo dalla rivista di economia, politica e cultura *Il Ponte*, da lui stesso fondata (citata in bibliografia). Quella linea difensiva ispirò il successivo testo di Danilo Dolci *Processo all'art. 4* (Einaudi, 1956) attraverso il quale egli volle evidenziare come la sua vicenda giudiziaria fosse in realtà un processo alla Costituzione stessa e, in particolare, al diritto al lavoro sancito dall'art. 4.

quanto è stato già ampiamente riportato dalla consistente produzione bibliografica su don Milani; in questa sede, coerentemente al discorso fin qui intrapreso, è sufficiente richiamare la forte connotazione emancipativa dell'opera milaniana, testimoniata già dall'esperienza con gli operai di San Donato a Calenzano prima ancora che con i ragazzi di Barbiana. La sua interpretazione del moderno concetto di "lavoro di comunità" si fondava sulla priorità di garantire alla comunità stessa le condizioni per poter esercitare autonomamente ciò che i successivi studi sui livelli di partecipazione sociale avrebbero codificato come *citizen power* (Arnstein, 1969). È evidente come nelle periferie e nelle campagne dell'Italia degli anni Cinquanta tali condizioni fossero indissolubilmente legate all'accesso all'istruzione (primaria e secondaria), peraltro in una fase storica in cui il nostro sistema scolastico era impegnato nella faticosa transizione dal retaggio gentiliano, per cui la scuola era uno strumento di selezione sociale, all'orientamento opposto, aperto e inclusivo, introdotto dalla Costituzione (significativo, in tal senso, il ritardo con cui la riforma della scuola media unica del 1962 recepì l'obbligo di garantire otto anni di scuola uguali per tutti). Come ha correttamente rilevato Simeone (2020), la declinazione sociale dell'azione pedagogica e la prioritaria attenzione allo sviluppo di comunità sono caratteristiche fondative dell'opera di don Milani, rese esplicite già nella scelta – che si potrebbe definire "politica" – di concepire e pubblicare *Lettera a una professoressa* come il risultato di una scrittura collettiva: l'atto di denuncia contenuto in quel testo non avrebbe dovuto arrivare solo da lui, ma avrebbe acquisito valore e significato se fosse stato espressione di un intento comune, ovvero voce degli stessi ragazzi e delle ragazze che frequentavano la scuola di Barbiana e si vedevano negate opportunità di crescita – umana, culturale e sociale – dalla stessa istituzione che invece avrebbe dovuto garantirglielie.

Da ultimo, merita una doverosa menzione la figura di Adriano Olivetti, per la quale, tuttavia, si rende opportuna una precisazione rispetto alle testimonianze precedenti: il riferimento agli "educatori di frontiera" fin qui utilizzato per inquadrare in una prospettiva comune l'attività di Capitini, Dolci e Milani non sembra adeguato a rappresentare una parabola essenzialmente imprenditoriale in cui non si riscontrano quelle caratteristiche di prossimità agli ultimi o di afflato emancipativo che hanno invece segnato le vicende sopra descritte. Gli stessi scritti olivettiani non appaiono esattamente come un esempio di letteratura pedagogica in senso stretto e anche il modo in cui il suo profilo viene comunemente tracciato non rientra nei contorni professionali con cui si è soliti delineare un educatore. Ciò nonostante Olivetti è stato spesso chiamato in causa dalla recente letteratura pedagogica per almeno due fondate ragioni: anzitutto per aver cercato di tradurre l'ideale comunitario in un nuovo ordine sociale e politico; poi per aver realizzato all'interno della propria azienda un efficiente sistema di welfare con notevole anticipo sulle riforme sociali che si sarebbero realizzate nel nostro paese fra gli anni Sessanta e Settanta. Se – come detto – lo sviluppo di comunità è uno degli oggetti peculiari della pedagogia sociale, bisogna riconoscere il grande impegno di Olivetti in favore di questa prospettiva a partire dall'esperienza di impresa collettiva avviata all'interno della sua azienda, ma anche dalla critica nei confronti delle forme tradizionali di rappresentanza politica, a suo giudizio poco funzionali ad alimentare reali processi partecipativi e di effettivo esercizio democratico. La sua visione comunitaria era radicata ai principi di responsabilità condivisa e solidarietà, in aperta opposizione al consueto istituto della delega incarnato dal sistema di rappresentanza partitica. A tale scopo, nel 1946, fondò prima le *Edizioni di comunità*, con l'intenzione di garantire uno spazio culturale di confronto sulle possibilità dell'ideale comunitario; poi, l'anno successivo, diede vita al *Movimento di comunità*, un soggetto politico che avrebbe dovuto proporsi come alternativa alle logiche partitiche, senza tuttavia raggiungere gli scopi per i quali era stato creato. Ben diversi, invece, furono i risultati sul fronte aziendale, sia in termini di posizionamento sul mercato e fatturato, sia per la straordinaria attenzione rivolta al benessere di dipendenti e operai attraverso misure di protezione sociale del tutto inedite per quella fase storica: chi lavorava in Olivetti, oltre ad avere stipendi mediamente superiori a quelli previsti dai contratti collettivi dell'epoca in virtù della distribuzione "allargata" dei dividendi, aveva agevolazioni sull'acquisto o sull'affitto della casa e accesso a servizi socio-sanitari interni all'azienda che includevano assistenza medica, asili nido e scuole materne, colonie estive, attività culturali di vario genere. Queste iniziative, come detto, anticiparono di diversi anni la costituzione del sistema di welfare nazionale, contribuendo di fatto alla maturazione di un modello di tipo redistributivo-assistenziale con cui si sarebbero poi regolati i rapporti pre-stazionali fra Stato e cittadini.

3. Comunità e intelligenze collettive: verso un nuovo modello di welfare

Il modello in questione si è progressivamente consolidato fra gli anni Sessanta e gli anni Settanta a seguito di un consistente impianto di riforme in campo educativo (riforma della scuola media unica nel 1962; istituzione della scuola materna statale nel 1968; liberalizzazione dell'accesso agli studi universitari nel 1969; approvazione dei cosiddetti "decreti delegati" nel 1974) e socio sanitario (istituzione dei consultori familiari pubblici nel 1975; istituzione del Servizio Sanitario Nazionale e riforma psichiatrica nel 1978). Per quanto sia sempre difficile stabilire rapporti di causalità diretta in impianti riformatori così articolati, non è improbabile ritenere che la vivacità di quella stagione fu anche il frutto dell'azione sul campo di operatori di comunità ed educatori di frontiera come quelli sopra ricordati, ai quali va riconosciuto il merito di aver contribuito a riaffermare nella società civile il desiderio di partecipazione e associazionismo dopo l'infelice parentesi del fascismo e della seconda guerra mondiale.

Come ha osservato Ripamonti (2020), però, anche quella stagione non durò a lungo e nel giro di un paio di decenni conobbe una crisi irreversibile determinata principalmente da tre fattori, fra loro strettamente correlati: l'insostenibilità economica, dovuta ai costi di gestione ma anche a discutibili comportamenti manageriali; la conseguente delegittimazione sociale del welfare, percepito dall'opinione pubblica come un pesante onere per la finanza pubblica senza la contropartita di servizi efficienti; infine il declino dello stesso modello assistenziale che, nel rapporto fra Stato e cittadini, fissava chiaramente le responsabilità e i doveri prestazionali a carico del primo rispetto alla domanda espressa dai secondi.

Con l'inizio degli anni Duemila due importanti dispositivi normativi hanno creato le condizioni operative per un significativo cambio di paradigma nella gestione dei sistemi di protezione sociale. Il primo di tali dispositivi coincide con la L. 328/2000 – *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali* – con cui, oltre alle funzioni dello Stato, è stato riconosciuto e incentivato il ruolo di quei soggetti che oggi vengono identificati attraverso l'espressione "Terzo settore" (organismi non lucrativi di utilità sociale, cooperative, associazioni ed enti di promozione sociale, organizzazioni laiche di volontariato o di matrice professionale). Nell'impianto previsto dal Legislatore il luogo di definizione delle politiche sociali e socio-sanitarie di ciascun ambito territoriale veniva individuato nel "piano di zona", ovvero uno spazio di relazione, coordinamento e collaborazione fra soggetti istituzionali appartenenti al pubblico e al privato sociale secondo un approccio di progettazione partecipata. Il secondo dispositivo, invece, risiede nella riforma del Titolo V della Costituzione operata nel 2001 con cui è stato introdotto nel nostro ordinamento il principio di sussidiarietà nella sua doppia declinazione "verticale" e "orizzontale": se la prima regola i rapporti fra cittadino e Stato al fine di garantire anzitutto la prossimità dei servizi, la seconda incentiva lo Stato a sostenere le iniziative individuali o collettive dei cittadini quando perseguono obiettivi di interesse pubblico.

Da allora a oggi, anche grazie ad innovazioni più recenti fra cui è doveroso citare l'adozione del Codice del Terzo settore (DLgs. 117/2017), si è definitivamente superato il modello redistributivo-assistenziale e, anche sul piano culturale, si è fatta strada una gestione dei servizi di protezione sociale basata su processi collaborativo-partecipativi alla base dei quali vi è una riappropriazione degli spazi comunitari da parte dei cittadini, nonché l'attivazione di circuiti di responsabilità (Lizzola, 2023). L'affidamento di molti presidi educativi e socio-sanitari a soggetti della cooperazione e del privato sociale testimonia l'avvenuto passaggio culturale di cui sopra, anche se è sempre concreto il rischio di leggersi una mera delega da parte dello Stato; i casi virtuosi su cui fare affidamento nella nuova gestione del welfare sono quelli alimentati da una autentica condivisione di senso, significati e direzioni – in una sola parola si potrebbe dire "politica" – e da concrete forme di co-progettazione, al di là della retorica dovuta all'abuso di questa espressione. I regolamenti sulla rigenerazione di beni comuni (urbani e non) che si stanno diffondendo in molti enti locali sono uno degli esempi più incoraggianti di applicazione sociale del paradigma lévyiano sulle intelligenze collettive, almeno per quella parte, per così dire antropologica, in cui il filosofo francese riconosce la propensione umana alle connessioni e alla mobilitazione di competenze diffuse a fondamento dei legami comunitari (Lévy, 1996).

Nelle comunità attuali – quartieri cittadini, rioni, ambiti e unioni territoriali intercomunali – un ruolo sempre più importante in funzione della coesione sociale viene svolto proprio dagli educatori socio-pedagogici in virtù della loro azione di presidio sul territorio e di snodo fra servizi, istituzioni e cittadinanza nella logica di una pedagogia della comunità educante e delle sue varianti (Tramma, 2009; Triani, 2018).

Come hanno dimostrato gli studi sul capitale sociale, collaborazione e partecipazione – ovvero le condizioni di realizzazione dell’attuale modello di welfare – non sono processi scontati o automatici ma, anche a seconda dei periodi storici, richiedono qualcuno che li sappia attivare e preservare. Nel raccogliere l’eredità degli “educatori di frontiera”, ma anche nel farsi interpreti della funzione di “operatori di comunità”, gli educatori socio-pedagogici si collocano nel welfare di comunità in una posizione strategica (Balzano, 2019) a partire dal presupposto che ogni intervento educativo, al di là dei benefici individuali che può apportare, si configura come un atto politico per le ricadute che ha sul piano del bene comune, evidenziando il nesso fra lavoro educativo e lavoro di comunità. Probabilmente questa sorta di propensione connettiva degli educatori deriva da una duttilità professionale frutto anche di un complesso (oltre che tardivo) riconoscimento normativo che, a differenza di quanto accaduto per altre figure della relazione di aiuto, non ha ancora cristallizzato posizioni di “rendita”. Come noto, l’originario disegno di legge sulle professioni educative proposto da Vanna Iori è stato sacrificato in pochi commi della legge di bilancio del 2018 (L. 205/2017), eppure, pur non menzionando esplicitamente la dimensione comunitaria, prefigura una declinazione ampia del ruolo laddove lo si riferisce a “qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale” (comma 594). Le prospettive di resilienza delle nostre comunità locali, al di là della contingente fase del PNRR, rimangono insomma indissolubilmente legate alla presenza di operatori di comunità e alla loro capacità di promuovere atteggiamenti solidali e responsabilità condivise.

Riferimenti bibliografici

- Arnstein S. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association*, 34 (4), 216-224.
- Balzano V. (2019). Nuovi contesti di sviluppo della pratica educativa. La figura professionale dell’educatore nel welfare di comunità. *Pedagogia Oggi*, XVII (1), 217-230.
- Bobbio N. (1969). Introduzione. In A. Capitini, *Il potere di tutti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Calamandrei P. (1956). In difesa di Danilo Dolci. *Il Ponte*, XII, 4, 529-544.
- Catarci M. (2013). *Le forme sociali dell’educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Coleman J. (1990). *Foundation of Social Theory*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University.
- Lévy P. (1996). *L’intelligenza collettiva*. Milano: Feltrinelli.
- Litigio G. (2019). Solidarietà illegale. Il fronte intellettuale a sostegno di Danilo Dolci nel “processo all’art. 4”. *Bibliomanie. Letterature, storiografie, semiotiche*, 48 (6), 1-16.
- Lizzola I. (2023). È tempo di tornare a cercarsi. *Animazione sociale*, 361, 16-25.
- Mortari L. (2007). Capitale sociale e risorse formative. In L. Mortari & C. Sità (Eds.), *Pratiche di civiltà. Capitale sociale ed esperienze formative*. Trento: Erickson.
- Natorp P. ([1899]1977). *La pedagogia sociale: teoria dell’educazione alla ragione nei suoi fondamenti sociali*. Bari: Sauna.
- Putnam R. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster Paperbacks (trad. it. *Capitale sociale e individualismo. Crisi e rinascita della cultura civica in America*, Bologna, il Mulino, 2004).
- Ripamonti E. (2020). *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*. Roma: Carocci.
- Santerini M., Triani P. (2007). *Pedagogia sociale per educatori*. Milano: EduCatt.
- Simeone D. (2020). Don Lorenzo Milani e la scuola della parola. In A. Augelli & M. Aglieri (Eds.), *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani* (pp. 15-22). Milano: FrancoAngeli.
- Striano M. (2004). *Introduzione alla pedagogia sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Tosi S., & Vitale T. (2016). Vivere nella comunità locale: una questione politica nella storia della sociologia urbana italiana. *Sociologia urbana e rurale*, XXXVIII, 110, 42-55.
- Tramma S. (2009). *Pedagogia della comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Triani P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Morcelliana Scholé.
- Twelvetrees A. (1982). *Community Work*. Basingstoke: Palgrave (trad. it. *Il lavoro sociale di comunità. Come costruire progetti partecipati*. Trento, Erickson, 2006).