

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 compartecipazione. 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 lévyiniano 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).