



# Logiche d'azione e contesti capacitanti nel lavoro educativo di comunità. Una ricerca in una valle alpina

## Logic of action and capabilities contexts in community educational work. A research in an alpine valley

Nicolò Valenzano

Università degli Studi di Torino – nicolo.valenzano@unito.it

### ABSTRACT

Community work, understood as a proposal for a new model of community welfare and social intervention, has recently become a topic of great interest in the social and educational fields. In this perspective, community development is an approach that promotes the construction of social bonds within a given territorial context, in order to improve the economic, social and cultural conditions of the community and the people who live in it. This paper starts from an empirical research that analyses community work in a marginal areas around Monviso to show, firstly, the action strategies necessary to promote competent communities. Secondly, I argue that emphasizing community development means organizing educational community work actions that focus in particular on building capabilities contexts. To understand this concept, I will try to connect the Capability Approach with the theoretical framework of Community Development, in particular the concept of empowerment and empowering setting. The results of the overall research and those specifically reported in this paper offer an interpretative and transformative contribution to the community educational work and allow a more effective accountability.

Di recente, il lavoro di comunità è diventato un tema di interesse per l'ambito socio-educativo, poiché è inteso come una proposta per un nuovo modello di welfare comunitario e di intervento sociale. In questa prospettiva, lo sviluppo di comunità è un approccio che promuove la costruzione dei legami sociali all'interno di un dato contesto territoriale, al fine di migliorare le condizioni economiche, sociali e culturali della comunità e delle persone che la abitano. Questo contributo prende le mosse da una ricerca empirica che analizza il lavoro di comunità in territori marginali intorno al Monviso per mostrare, in primo luogo, le strategie di azione necessarie per promuovere comunità competenti. In secondo luogo, sosterrò che porre l'enfasi sullo sviluppo della comunità significa predisporre azioni educative di lavoro di comunità che si concentrino in particolare nel costruire contesti capacitanti. Per comprendere questo concetto, proverò a connettere il *Capability Approach* con il quadro teorico dello sviluppo di comunità, in particolare il

concetto di *empowerment* e di *empowering setting*. I risultati della ricerca complessiva e quelli specificamente riportati in questo contributo offrono un apporto interpretativo e trasformativo degli interventi educativi di comunità e consentono una più efficace rendicontazione sociale e politica del lavoro.

#### **KEYWORDS**

Educational Community Work; Community Pedagogy; Social Innovation; Capabilities Contexts; Empowering Setting.  
Lavoro Educativo di Comunità; Pedagogia di Comunità; Innovazione Sociale; Contesti Capacitanti; Empowering Setting.

## **Introduzione**

Se la nozione di comunità è tornata prepotentemente alla ribalta nella discussione pubblica attuale, non senza una serie di ambiguità, parlarne in ottica pedagogica, con l'intento di riflettere su come promuovere dinamiche comunitarie, significa affrontare alcune linee di crisi della contemporaneità (Tramma 2009): le trasformazioni nel mondo del lavoro, che hanno comportato frammentazione e precarizzazione; il macrofenomeno della globalizzazione, che ha implicato l'aumento del numero delle variabili che influenzano la vita delle persone; la crisi dello stato sociale, che ha indotto a pensare a strategie di welfare diverse da quelle tradizionali, per esempio il modello del welfare comunitario (Folgheraiter, 2006; Vernò, 2007). Il lavoro di comunità è diventato un tema di interesse per l'ambito socio-educativo: è infatti inteso come una proposta per un nuovo modello di welfare comunitario e di intervento sociale (Allegrì, 2015; Twelvetrees, 2006; Folgheraiter, 2006; Vernò, 2007).

Da questa premessa trae le mosse il progetto #Com.Viso, presentato in questo contributo, realizzato grazie a un finanziamento del Fondo Europeo di Sviluppo Regionale del programma Interreg V-A Francia-Italia ALCOTRA (2014-2020)<sup>1</sup>. Il presente contributo riporta un risultato tra i molti di questa ricerca: in particolare si focalizza nell'individuare le logiche di azione del lavoro educativo di comunità in grado di attivare contesti capacitanti. Il quadro è completato dall'idea per cui questo tipo di interventi, laddove condotto secondo queste logiche e con l'obiettivo della capacitazione, possono coltivare la partecipazione e le attitudini cognitive e relazionali necessarie ad una società democratica.

1 La ricerca qui presentata fa parte di un più ampio progetto di ricerca denominato #Com.Viso, realizzato da un gruppo interdisciplinare del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino, grazie a un finanziamento del Fondo Europeo di Sviluppo Regionale del programma Interreg V-A Francia-Italia ALCOTRA (2014-2020). L'intero progetto è oggetto di una pubblicazione che cerca di rendere conto della sua complessità: si veda Zamengo (2019).

## 1. La ricerca in una valle alpina

In Italia, l'attività di ricerca è stata realizzata nella Regione Piemonte e in particolare nella Provincia di Cuneo, coinvolgendo la città di Saluzzo (17.000 abitanti), situata nel Piemonte sud-occidentale e alle pendici del Monviso, e la Valle Varaita, un'area alpina confinante con la città stessa. La valle comprende comuni di modeste dimensioni e conta, nel suo complesso, poco meno di 4.500 abitanti. L'intento della ricerca, ovviamente, non è comparativo, ma qualitativo: indagare cosa significa sviluppare comunità da un punto di vista educativo in due contesti differenti. Il territorio alpino, nel corso del Novecento, è stato investito in molte sue parti da un esodo massiccio e a lungo ritenuto irreversibile. Tuttavia, studi recenti documentano in molti settori dell'arco alpino il diffondersi di fenomeni di segno opposto: immigrazione, ripopolamento, crescita del numero di abitanti (Zanini, 2016). Si tratta di fenomeni molto complessi, che non di rado si intrecciano negli stessi territori. Non è infrequente, infatti, che il declino demografico delle alte valli, più colpite dai fenomeni di spopolamento, si accompagni a un aumento della popolazione nei settori di media e bassa valle, dove la maggiore vicinanza ai servizi e la possibilità del pendolarismo verso i grandi centri urbani rendono più appetibile la residenza. Inoltre, a fronte di un determinato numero di abbandoni da parte dei residenti nelle alte valli, si registra sempre più frequentemente l'arrivo di nuovi abitanti, che contribuiscono talvolta in maniera determinante a mantenere vive comunità altrimenti destinate al declino se non all'estinzione (Viazzo, 2012; Zanini, 2016).

In questo quadro, così articolato, lo sviluppo di comunità si pone come un approccio volto a consolidare o costruire legami sociali, all'interno di un dato contesto territoriale, al fine di migliorare le condizioni economiche, sociali e culturali della comunità e delle persone che la compongono (Lavanco, Novara, 2012). Lo sviluppo di comunità ha dunque come finalità ultima quella di costituire una comunità competente, capace di maturare una capacità di lettura critica su se stessa, tale da riconoscere i propri bisogni e mobilitare le risorse umane, economiche e politiche per soddisfarli (Caldarini, 2008).

L'obiettivo generale della ricerca è stato approfondire il tema dello sviluppo di comunità, analizzando le modalità attraverso cui è possibile migliorare la qualità della vita delle persone che vivono nei territori montani e marginali attorno al Monviso, con particolare riferimento ai giovani e alle persone fragili (anziani e adulti in difficoltà). Due quesiti di fondo hanno guidato la ricerca: da un lato si sono esplorati i significati attribuiti delle locuzioni "sviluppo di comunità" e "lavoro sociale di comunità" nelle aree oggetto di indagine; dall'altro lato, a partire dal "sapere dell'esperienza" degli operatori, si è cercato di individuare le azioni, le strategie e le competenze necessarie per chi intende promuovere l'attivazione e la trasformazione di un contesto comunitario.

### 1.1 *La metodologia della ricerca*

La metodologia utilizzata nella ricerca si colloca entro il filone di ricerca di tipo biografico (Formenti, West, 2018; Merrill, West, 2012; West, Alheit, Anderson, Merrill, 2007), con particolare riferimento alla cornice dei metodi biografico-interpretativi tedeschi (Alheit, 1982; Chamberlayne, Bornat, Wengraf, 2000). Le interviste condotte si rifanno alle interviste narrative di tipo «life history», ossia quelle interviste che non riguardano l'intera vita dell'intervistato ma una specifica tematica di interesse per la ricerca (Alheit, Bergamini, 1996; Bichi, 2007).

Sono stati coinvolti circa quaranta soggetti, intervistati tra novembre 2018 e marzo 2019. Nell'ottica propria del lavoro di comunità, sono stati intervistati, accanto ai professionisti, anche alcuni decisori politici e soggetti dell'associazionismo locale, considerandoli testimoni privilegiati di quelle realtà (Bifulco, Facchini, 2013). Dopo aver identificato, in prima battuta, un piccolo gruppo di operatori dei servizi (Educatori, Operatori Socio-Sanitari, Assistenti Sociali) la scelta dei partecipanti è avvenuta poi a cascata: alla luce delle osservazioni, dei suggerimenti o dei richiami degli stessi intervistati sono stati individuati altri soggetti "portatori di interesse" ai fini della ricerca.

Le interviste sono state trascritte dai ricercatori, revisionate dall'intervistato e quindi analizzate attraverso un processo di codifica sistematica del testo (Alheit, Bergamini, 1996; Atkinson, 2002). Questa analisi permette di interpretare e comprendere alcuni aspetti cruciali delle narrazioni: il significato soggettivamente attribuito al tema trattato, le caratteristiche e le relazioni con altri temi e questioni, le esperienze professionali (esempi e casi), le strategie adottate (personalmente e collettivamente) e le loro potenzialità o criticità, le cause e le finalità del tema indagato in relazione alla propria professione, le proposte di miglioramento organizzativo rispetto alla tematica. Questa analisi ha permesso dunque di interpretare e comprendere alcuni aspetti cruciali delle politiche, delle poetiche e delle pratiche del lavoro di comunità. In particolare, una specifica questione analizzata nel corso della codifica sistematica ha riguardato il ruolo dell'animatore-educatore sociale all'interno del lavoro di comunità.

L'intervista narrativa di tipo *life history*, proprio per gli aspetti qui solamente accennati, offre quindi la possibilità di lavorare in merito al tema dello sviluppo di comunità sia sul piano interpretativo sia sul piano trasformativo, costituendo un'occasione di studio e al contempo di cambiamento per le persone coinvolte e per la loro comunità<sup>2</sup>.

## 1.2 Risultati generali

Il lavoro di ricerca ha permesso di focalizzare alcune questioni di precipuo interesse pedagogico. Dalla ricerca emergono infatti quattro aspetti, fra loro consecutivamente implicati, del lavoro di comunità: (1) il senso e il significato del lavoro di comunità come pratica educativa di riappropriazione democratica del proprio contesto di vita; (2) una possibile immagine di adulto capace di "fare" lavoro di comunità; (3) la definizione di logiche progettuali; (4) le strategie di azione necessarie per promuovere politiche e pratiche di trasformazione democratica della comunità<sup>3</sup>.

Consapevole dell'impossibilità, in questa sede, di soffermarsi su ogni singolo risultato, vorrei portare l'attenzione sulla dimensione agita del lavoro educativo di comunità: la delineazione di logiche d'azione necessarie per promuovere comunità competenti.

Nell'ambito progettuale appena descritto veniva ipotizzato un ruolo decisivo per una figura educativa capace di fornire gli strumenti opportuni ai soggetti interessati dai servizi e, più in generale all'intera popolazione, allo scopo di pro-

2 La scelta di questo tipo di intervista per indagare il lavoro di comunità è giustificata con più dettagli in Guarcello (2019).

3 I diversi contributi contenuti in Zamengo (2019) rendono conto della complessità dei risultati della ricerca.

muovere dinamiche partecipative volte alla trasformazione dei contesti di vita. L'assunto di partenza, da questo punto di vista, è stato che questa funzione educativa potesse essere ricoperta da diverse figure professionali, per esempio Educatori, Operatori Socio-Sanitari o Assistenti Sociali. Si è pertanto ritenuto di indagare questo operatore di comunità nelle sue funzioni educative. Nello specifico di questo contributo, nel prossimo paragrafo vorrei analizzare il tipo di azioni educative che caratterizza il lavoro di sviluppo di comunità, individuando nel *coinvolgere*, *connettere* e *concretizzare* le logiche soggiacenti, capaci di costruire contesti comunitari capacitanti.

## 2. Logiche d'azione del lavoro educativo di comunità

Lo sviluppo di comunità può realizzarsi in molti spazi, un centro aggregativo, un doposcuola, una ludoteca, un centro per le famiglie, o attraverso numerose azioni, formazione degli animatori dell'estate ragazzi parrocchiale, eventi, feste, gite, serate autogestite, proiezioni cinematografiche, concerti, o altre attività proprie dell'educativa di strada o dell'animazione educativa socioculturale (Regoliosi, 2000; Paroni, 2004, pp. 82-122; Gigli, 2008; Zampetti, 2016). Nessuno di questi spazi e di queste azioni può essere immediatamente ascritto all'ambito del lavoro di comunità. Affinché si possa parlare di sviluppo di comunità questi luoghi devono essere gestiti secondo una certa ottica e queste azioni devono essere realizzate seguendo determinate logiche. La varietà delle attività condotte da un operatore di comunità, e l'iniziale senso di smarrimento, è testimoniato in modo chiaro in un'intervista: «inizialmente vivevo le azioni come se fossero un po' scollegate: lavoriamo con i giovani, facciamo un incontro con le famiglie, parliamo con l'amministrazione, andiamo a scuola, andiamo un po' in strada, giochiamo nell'informalità con i ragazzi» (Int. 31, operatore). Ciò che conferisce un senso unitario a questa varietà sono proprio le logiche di azione. Senza alcuna pretesa di esaustività mi sembra utile accennarne tre, che ritornano con più frequenza tra gli operatori intervistati nella ricerca: *coinvolgere*, *connettere*, *concretizzare*.

Per *coinvolgere* è opportuno assumere la dialogicità non come un metodo in senso stretto ma come un atteggiamento, una disposizione verso l'altro fondata sulla reciprocità, sulla parità e sul riconoscimento della polifonia e dell'intersoggettività costitutiva di ogni essere umano (Seikkula, Arnkil, 2006). In questa prospettiva, la partecipazione è assunta come strumento e fine dello sviluppo di comunità (Nikkhah, Redzuan, 2009). Non solo gli interventi educativi vanno improntati sul principio del dialogo al fine di attivare diversificate forme di partecipazione, ma anche gli spazi fisici, come potrebbe essere un centro di aggregazione giovanile o un centro per le famiglie, vanno concepiti e gestiti seguendo tale principio operativo: «la logica che stava dietro è "se il Centro per le famiglie è un luogo della città in cui le persone possono trovare delle risposte ma possono anche portare delle istanze, significa che questo certo è senz'altro un servizio che offre delle prestazioni, ma è anche un luogo di partecipazione» (Int. 26, operatore).

Per quanto riguarda il *connettere*, ossia il lavoro di rete, è possibile in sede di analisi e per ragioni euristiche distinguere due differenti tipologie di reti coinvolte nel lavoro di comunità: la prima è quella organizzativa che coinvolge tutti i soggetti interessati a un determinato tema (Maguire 1983; Folgheraiter, 1994; 2006); la seconda è la rete di sostegno sociale, una rete di vicinato e di prossimità o di volontariato (Lavanco, Novara 2012, p. 6). Queste due tipologie di rete sono però strettamente interconnesse e interdipendenti, sia dal punto di vista teorico sia

nella pratica quotidiana. Alimentando la rete organizzativa è infatti possibile costruire o sostenere la rete di sostegno; viceversa coltivare e implementare la seconda permette di consolidare la prima. Si tratta in altri termini di connettere (a) bisogni e interessi con risorse, (b) persone e associazioni con altre persone al fine di sostenerle, (c) istituzioni con gruppi più o meno formali con lo scopo di attivarli. Per non incorrere in una qualche forma di ottimismo “connessionistico”, secondo cui sarebbe sufficiente connettere per agire in termini educativi, occorre precisare che la connessione acquista significato per lo sviluppo di comunità laddove è finalizzata, guidata da un’intenzionalità: «ascoltare in un modo, voglio dire, intenzionale nel senso che sei lì non solo per ascoltare quello che le persone hanno da dire, ma per connettere le... le cose che ascolti con i bisogni di... è chiaro che devi conoscere bene il territorio, conoscere le persone, ma anche con una mentalità, con un approccio un po’ aperto» (Int. 3, operatore; anche Int. 21, testimone e Int. 30, testimone).

Coinvolgere e connettere non sono però sufficiente, ma devono essere «finalizzati a fare qualcosa insieme perché non è soltanto un raccontarsi il bello della partecipazione: come si traduce questo bello della partecipazione in qualcosa di concreto che fa stare meglio tutti quanti?» (Intervista 27, operatore). Emerge così l’importanza del *concretizzare*, come logica d’azione, che porta a compimento il coinvolgimento e la connessione nella costruzione di eventi, feste, attività o incontri, con l’accortezza «però di tradurre il significato di quella festa con un significato altro che è culturale: aiutare la gente a individuare in quell’evento qualche cosa di altro» (Intervista 5, operatore), una dimensione aggregativa ed educativa che l’operatore si prefigge di veicolare. I singoli eventi, che caratterizzano il lavoro dell’animazione socioculturale, «devono essere anche generativi per essere un’azione di sviluppo di comunità: generativi di altre risorse e di altre persone che hanno voglia» (Int. 27, operatore). Il lavoro di comunità, quindi, è generativo nella misura in cui è capace di mettere in atto il nuovo con un’attenzione alle opportunità, concependo la persona come essere situato, contestualizzato e interessato all’altro, un essere che non solamente si trova in una rete di relazioni ma ne è parte.

Le tre categorie individuate, coinvolgere, connettere, concretizzare, con le relative sottodimensioni che le caratterizzano, dialogicità, reciprocità, inclusione e generatività, sono solamente tre possibili lenti interpretative per comprendere le logiche d’azione del lavoro comunitario. Se ne sarebbero potute selezionare altre, ma queste sembrano particolarmente significative nell’economia della ricerca condotta: da un lato perché emergono dalle parole degli intervistati stessi e, dall’altro, perché pur sinteticamente sono in grado di indirizzare complessivamente l’operatore di comunità. Queste tre logiche d’azione, inoltre, sono particolarmente significative perché permettono di pensare il lavoro educativo di comunità secondo la logica della costruzione di contesti comunitari capacitanti (Ellerani, 2016). La centralità dei contesti comunitari e della loro trasformazione in «contesti positivi e inclusivi» è un tema che ricorre in numerose interviste nella ricerca (Int. 4, operatore; ma anche Int. 1, 3, 6, operatori).

### 3. Costruire contesti capacitanti

Per comprendere il concetto di contesto capacitante può essere utile fare riferimento al quadro teorico proposto dai teorici del *Capability Approach*, principalmente Martha Nussbaum e Amartya Sen (Sen, 2000; Nussbaum, 2012, Alessandrini, 2014). Si tratta di un approccio allo sviluppo umano focalizzato sulle opportunità

disponibili per gli individui, basato sulla valutazione di ciò che essi possono effettivamente essere e fare (Nussbaum, 2012). Sen ha sostenuto che la capacità di una persona riflette le diverse combinazioni di funzionamenti che la persona può raggiungere e da cui può scegliere (Sen, 1984). Da questo punto di vista, quindi, la capacità significa opportunità di scegliere; di conseguenza promuovere capacità significa promuovere libertà (Nussbaum, 2012).

Questo approccio esprime una stretta interdipendenza tra lo sviluppo delle capacità interne di un individuo e le capacità combinate (Nussbaum, 2012). Le prime non sono un bagaglio innato, bensì sono formate e sviluppate dai soggetti nei contesti di vita e in interazione con l'ambiente sociale, economico, familiare e politico. Le seconde, invece, definiscono le condizioni in cui possono essere scelti ed espressi effettivamente i funzionamenti. Appare quindi rilevante il ruolo che viene ad assumere il contesto nella formazione delle capacità combinate, definite dalla somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politiche-economiche in cui possono essere scelti effettivamente i funzionamenti (Nussbaum, 2012). Se le capacità interne pertanto possono esprimersi solo se le condizioni esterne lo permettono, in questa prospettiva è il contesto che dovrebbe divenire "capacitante" affinché possa far esprimere – e contribuire a formare – le capacità interne. Sulla base di queste coordinate è più facile comprendere il motivo per cui nel lavoro di comunità viene riservata grande attenzione ai contesti sociali in cui attivare processi educativi, non formali o informali. Si tratta di attivare processi di capacitazione anche a livello informale, concependo l'adulto come principale costruttore del proprio benessere nella comunità (Pignatelli, 2019). Costruire contesti relazionali in grado di rispondere ai bisogni e agli interessi delle persone consente pertanto di sviluppare l'*agency* dei soggetti, individuali e comunitari: acquistano pertanto centralità le pratiche di *empowerment*, individuale e di comunità, orientate a coltivare autonomia e responsabilità.

Per chiarire ulteriormente il concetto di contesto capacitante e la sua valenza democratica, può essere utile inserirlo nel quadro pratico-teorico dello sviluppo di comunità, soffermarsi sul concetto di *empowerment* e confrontarlo con quello di *empowering settings* (Seidman, Tseng, 2011; Maton, Brodsky, 2011; Trickett, 2011).

Dal punto di vista generale, tra i due approcci è possibile intravedere alcuni parallelismi, evidenziando i possibili benefici che si potrebbero avere dall'incontro di questi due ambiti di ricerca (Shinn 2015). In particolare, per quanto interessa il presente saggio, è opportuno soffermarsi brevemente sul concetto di "ragion pratica" e di "appartenenza", due delle capacità segnalate come imprescindibili da Martha Nussbaum (2010). L'autrice, con la prima espressione, si riferisce all'essere in grado di formarsi una concezione di ciò che è bene e male, che richiede una riflessione critica su come pianificare la propria esistenza; la seconda, indica la possibilità di impegnarsi con gli altri in varie forme di interazione sociale, di essere capaci di giustizia e amicizia, di essere trattati come persona dignitosa e di non essere oggetti di qualsivoglia forma di discriminazione. Queste due capacità, coerentemente con l'impostazione dello sviluppo di comunità, includono la riflessione critica e la pianificazione della propria vita e la capacità di assumere ruoli sociali significativi. L'antropologo Arjun Appadurai (2004) ha parlato della *capacità di aspirare* che è diminuita per i membri poveri e subalterni di una società, non a causa di un deficit intrinseco, ma perché «come qualsiasi capacità culturale complessa, prospera e sopravvive nella pratica, nella ripetizione, nell'esplorazione, nelle congetture e nelle confutazione». La limitazione di tale capacità è, da questo punto di vista, un modo per definire la povertà, e laddove tali possibilità sono li-

mitate, «la capacità stessa rimane relativamente meno sviluppata» (Appadurai, 2004 p. 69).

Un ulteriore terreno di incontro tra i due approcci consiste nell'andare a indagare il costrutto dell'*empowerment*, soffermandosi in particolare su quelli che vengono definiti *empowering settings*, al fine di precisare ulteriormente il concetto di contesto capacitante.

Secondo Julian Rappaport, che per primo ha proposto di concepire l'*empowerment* come paradigma guida nel campo della psicologia di comunità (Rappaport, 1981), esso è «un processo, un meccanismo attraverso il quale persone, organizzazioni e comunità acquisiscono padronanza delle proprie questioni» (Rappaport, 1987, p. 122). L'autore ha inteso il termine per contribuire a garantire che i cittadini avessero voce determinante nella progettazione di soluzioni ai problemi che affrontavano e per porre l'accento sul ruolo centrale della mancanza di potere e sulla corrispondente necessità di ottenere ulteriore potere e risorse (Zimmerman, 2000). Il termine *empowerment* va quindi situato in un quadro teorico e pratico di intervento educativo centrato sul contesto più che centrato sull'individuo. Per essere considerato *empowering*, un contesto di comunità deve comprendere sia un processo di potenziamento, caratterizzato da partecipazione e sviluppo, sia esiti di potenziamento, per esempio maggiore controllo sugli eventi individuali e della comunità, aumentate capacità e accesso alle risorse (Maton, Seidman, Aber, 2011, p. 3).

Dal punto di vista operativo, è possibile individuare quattro dimensioni cruciali sulle quali è opportuno riflettere e intervenire al fine di costruire contesti educativi capacitanti nell'ambito del lavoro di comunità: strumentale, relazionale, culturale e strutturale (Maton, 2000; Ripamonti, 2008). Le principali componenti dell'ambiente strumentale sono le metodologie e le tecniche di base utilizzate per raggiungere gli obiettivi; la capacità di *problem solving*, dell'operatore e del gruppo, che richiede la capacità di considerare contemporaneamente la mappa dei soggetti, dei loro bisogni e interessi e quella dei fattori causali coinvolti nel problema; una leadership capace di stimolare e connettere persone e idee, per la quale occorre a sua volta predisporre condizioni che consentano di apprendere questa qualità.

Il secondo aspetto su cui intervenire per modificare i contesti è quello relazionale. Se negli ultimi anni si è ampiamente riscontrato un diffuso processo di erosione relazionale, senza voler rimpiangere la comunità scomparsa, è comunque utile lavorare per rigenerare il tessuto comunitario fondato sul legame sociale. Nel lavoro di comunità e nella costruzione di un contesto capacitante è decisivo, quindi, mettere al centro delle proprie azioni la dimensione relazionale, sia come strumento privilegiato dell'intervento educativo di comunità sia come fine verso cui tendere. La costruzione di una comunità fondata sulle relazioni di prossimità consente di promuovere una comunità che si prende cura, di se stessa e delle persone più fragili.

La dimensione culturale, ossia i sistemi di credenze, i valori, le norme, le tradizioni e le consuetudini, rappresenta la terza dimensione del contesto da tenere in considerazione. A questo scopo, il lavoro di animazione culturale costituisce una parte rilevante delle strategie dello sviluppo di comunità. Da questo punto di vista non si tratta tanto di stigmatizzare i valori culturali dominanti in una data comunità, come hanno bene evidenziato le interviste degli operatori e dei testimoni privilegiati; si tratta piuttosto di partire da questi per stimolare il pensiero critico della comunità al fine di problematizzare il contesto in cui si vive e immaginare scenari alternativi.

L'ultima dimensione, quella strutturale, chiama in causa la questione della distribuzione di risorse e di potere all'interno della comunità. Diviene allora strategico analizzare e intervenire su tale spartizione e sulla presenza di spazi in cui le persone marginalizzate abbiano opportunità di accedere a risorse economiche e culturali per fronteggiare la propria condizione di povertà sociale ed educativa. Sviluppare l'ambiente strutturale significa allora creare contesti di comunità *empowering*, in cui in un'ottica inclusiva ciascuno, anche soggetti appartenenti a gruppi svantaggiati, sia coinvolto in esperienze che coltivino motivazioni, aspettative e competenze sociali.

Da questo punto di vista, un contesto capacitante è tale se coltiva le condizioni politiche, economiche, sociali e culturali per promuovere lo sviluppo di competenze necessarie al miglioramento delle interazioni dei singoli e dei gruppi del sistema, nel sistema, col sistema (Patera, 2015). Un contesto, quindi, che promuove occasioni di apprendimento e sviluppa competenze (*lifelong e lifewide*) e configura gli apprendimenti come processi di partecipazione alla vita sociale e democratica, proprio perché concepisce la partecipazione stessa come un processo di apprendimento alla vita sociale. In questa prospettiva il lavoro educativo di comunità si concentra sulla costruzione di contesti capacitanti, in grado di far esprimere – e contribuire a formare – le capacità interne dei soggetti: in altri termini, contesti capaci di favorire l'emancipazione attraverso la valorizzazione delle risorse relazionali. Emancipazione e capacitazione costituiscono in questo quadro i due concetti chiave di un welfare di comunità indirizzato a promuovere giustizia sociale e partecipazione democratica. Il processo di capacitazione è, pertanto, una preconditione fondamentale di quella capacità di aspirare che alimenta la *deep democracy* (Appadurai, 2011).

## Conclusioni

L'indagine ha permesso di approfondire la comprensione della rappresentazione del lavoro di comunità. A partire dalle metafore attraverso le quali gli intervistati hanno narrativamente rappresentato il proprio lavoro, è stato possibile far emergere un "modello" coerente con i caratteri antropologici e sociale del contesto montano di riferimento.

Dal senso attribuito al lavoro educativo di comunità da parte degli operatori e dei testimoni privilegiati è emersa l'impossibilità di definire un set definito di interventi o una tipologia di azioni ascrivibili nella categoria "sviluppo di comunità"; ma sono emerse alcune indicazioni su quelle che possono essere le logiche e le strategie d'azione specifiche del lavoro di comunità. Questo elemento è pienamente coerente con un'impostazione epistemologica che concepisce la pedagogia come un sapere prassico e complesso che in termini riflessivi può fornire indicazioni per l'azione. In termini di *accountability*, questo risultato fornisce agli operatori e ai decisori politici un terreno di incontro che permette di non ridurre il lavoro di comunità all'organizzazione di feste o eventi né di sostenere la sua intangibilità o l'impossibilità di renderne conto.

Da un punto di vista metodologico, l'intervista narrativa di tipo "life history" si è mostrata particolarmente adatta a cogliere la complessità costitutiva del lavoro educativo di comunità, in una logica che tenga insieme la dimensione interpretativa del fenomeno e le sue potenzialità trasformative.

Per quanto riguarda il nesso teorico-pratico tra *capability approach* e sviluppo di comunità, infine, è emersa la centralità della categoria di contesto capacitante,

che nelle azioni educative del lavoro di comunità si pone come fine e come mezzo per raggiungere gli obiettivi previsti. Situare il *capability approach* all'interno della concettualizzazione del *Lifelong e Lifewide Learning* (Cera, 2018) invita a confrontare il concetto di contesto capacitante con quello di *empowering setting*, permettendo così di comprendere meglio le pratiche educative degli operatori di comunità e il nesso tra questi interventi con lo sviluppo dei requisiti di una società democratica.

## Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2014). Generare capacità: educazione e giustizia sociale. In G. Alessandrini (ed.), *La pedagogia di Martha Nussbaum* (pp. 17-38). Milano: Franco Angeli.
- Alheit, P. (1982). *The Narrative Interview: An Introduction*. Bremen: University of Bremen Press.
- Alheit, P., & Bergamini, S. (1996). *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*. Milano: Guerini.
- Allegri, E. (2015). *Il servizio sociale di comunità*. Roma: Carocci.
- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and terms of recognition. In V. Rao, & M. Walton (eds.), *Culture and public action* (pp. 59-84). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Appadurai, A. (2011). *Le aspirazioni nutrono la democrazia*. Milano: Et.al. edizioni.
- Arnkil, T.E., & Seikkula, J. (2013). *Metodi dialogici nel lavoro di rete. Per la psicoterapia di gruppo, il servizio sociale e la didattica*. Trento: Erickson.
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bichi, R. (2007). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bifulco, L., & Facchini, C. (2013). *Partecipazione sociale e competenze. Il ruolo delle professioni nei Piani di Zona*. Milano: Franco Angeli.
- Caldarini, C. (2008). *La comunità competente. Lo sviluppo locale come processo di apprendimento collettivo. Teorie ed esperienze*. Roma: Ediesse.
- Cera, R. (2018). Capability Approach e Lifelong Learning: educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza economica, globale e trasformativa. *Formazione & Insegnamento*, 16, 61-77.
- Chamberlayne, P., Bornat, J., & Wengraf T. (eds.) (2000). *The Turn to Biographical Methods in Social Science: Comparative Issues and Examples*. London: Routledge.
- Ellerani, P. (2016). Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment. *Formazione & Insegnamento*, 14, 117-133.
- Folgheraiter, F. (1994). *Interventi di rete e comunità locali. La prospettiva relazionale nel lavoro di rete*. Trento: Erickson.
- Folgheraiter, F. (2006). *La cura delle reti: nel welfare delle relazioni (oltre i piani di zona)*. Trento: Erickson.
- Formenti L., & West L. (2018). *Transforming Perspectives in Lifelong Learning and Adult Education, A Dialogue*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Gigli, A. (2008). Il lavoro educativo di strada. In L. Cerrocchi, & L. Dozza (ed.), *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità* (pp. 235-248). Trento: Erickson.
- Guarcello, E. (2019). Intervista «life history» nell'ambito del lavoro di comunità. Nota metodologica. In F. Zamengo (ed.), *Prospettive e senso del lavoro di comunità. Una ricerca in provincia di Cuneo* (pp. 163-166). Milano: Franco Angeli.
- Lavanco, G., & Novara, C. (2012). *Elementi di psicologia di comunità. Progettare, attuare e partecipare il cambiamento sociale*. Milano: McGraw-Hill.
- Maguire, L. (1987). *Il lavoro sociale di rete. L'operatore sociale come mobilizzatore e coordinatore delle risorse informali della comunità*. Trento: Erickson.
- Maton, K.I. (2000). Make a difference: The social ecology of social transformation. *American Journal of Community Psychology*, 17, 25-57.

- Maton, K.I., & Brodsky, A.E. (2011). *Empowering Community Settings: Theory, Research, and Action*. In M.S. Aber, K.I. Maton & E. Seidman (eds.), *Empowering Settings and Voices for Social Change* (pp. 38-64). Oxford: Oxford University Press.
- Maton, K.I., Seidman, E., & Aber, M.S. (2011). Empowering Settings and Voices for Social Change: An Introduction. In M.S. Aber, K.I. Maton & E. Seidman (eds.), *Empowering Settings and Voices for Social Change* (pp. 1-11). Oxford: Oxford University Press.
- Merrill, B., & West, L. (2012). *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo.
- Nikkhah, H.A., & Redzuan, M. (2009). Participation as a medium of empowerment in community development. *European Journal of Social Sciences*, 11, 170-176.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino.
- Paroni, P. (2004). *Un posto in strada: gruppi giovanili e intervento sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Patera, S. (2015). Contesti capacitante ruolo delle competenze. Dall'esclusione alla partecipazione. *Amaltea. Trimestrale di cultura*, 10, 14-18.
- Pignalberi, C. (2019). Sostenibilità informale e istruzione degli adulti: verso la costruzione di nuovi ambienti capacitanti, *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 19, 238-250.
- Rappaport, J. (1981). In Praise of Paradox: A Social Policy of Empowerment over Prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-25.
- Rappaport, J. (1987). Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15, 121-148.
- Regoliosi, L. (2000). *La strada come luogo educativo. Orientamenti pedagogici sul lavoro di strada*. Milano: Unicopli.
- Ripamonti, E. (2008). Come si influenzano gli ambienti sociali? Quattro dimensioni su cui intervenire. *Animazione Sociale*, 2, 92-102.
- Ripamonti, E. (2018). *Collaborare, metodi partecipativi per il sociale*, Carocci, Roma.
- Seidman, E., & Tseng, V. (2011). *Changing Social Settings: A Framework for Action*, in M.S. Aber, K.I. Maton & E. Seidman (eds.), *Empowering Settings and Voices for Social Change* (pp. 12-37). Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (1984). Capability and Well-Being. In D. Hausman (ed.), *The Philosophy of Economics An Anthology* (p. 270-294). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Bologna: Il Mulino.
- Shinn, M. (2015). Community Psychology and the Capabilities Approach. *American journal of community psychology*, 55, 243-253.
- Tramma, S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: Franco Angeli.
- Trickett, E.J. (2011). Settings and Empowerment. In M.S. Aber, K.I. Maton, & E. Seidman (eds.), *Empowering Settings and Voices for Social Change* (pp. 94-106). Oxford: Oxford University Press.
- Twelvetrees, A. (2006). *Il lavoro sociale di comunità. Come costruire progetti partecipati*. Trento: Erickson.
- Vernò, F. (2007). *Lo sviluppo del welfare di comunità. Dalle coordinate concettuali al gruppo di lavoro*. Roma: Carocci.
- West, L., Alheit, P., Anderson, A.S., & Merrill, B. (2007). *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zamengo, F. (a cura di) (2019). *Prospettive e senso del lavoro di comunità. Una ricerca in provincia di Cuneo*. Milano: Franco Angeli.
- Zampetti, A. (2016). *La strada educativa: un approccio sistematico al lavoro educativo di strada*. Roma: LAS.
- Zimmerman, M.A. (2000). Empowerment Theory. Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis. In J. Rappaport, & E. Seidman (eds.), *Handbook of Community Psychology* (pp. 43-63), New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.