



Per una pedagogia rigenerativa del territorio  
nell'accezione di comunità partecipativa e sostenibile  
For a regenerative pedagogy of the territory  
in the sense of participatory and sustainable community

---

Vito Balzano

Università degli Studi di Bari Aldo Moro – vito.balzano@uniba.it

Maria Chiara Castaldi

Università degli Studi di Salerno – mcastaldi@unisa.it

Valentina Guerrini

Università degli Studi di Sassari – v.guerrini@uniss.it

Maria Grazia Proli

Università degli Studi di Firenze – mariagrazia.proli@unifi.it

Oscar Tiozzo Brasiola

Università di Padova – oscartiozzo@gmail.com

Nicolò Valenzano

Università di Torino – nicolo.valenzano@unito.it

---

#### ABSTRACT

The present article is the result of a collective work by various authors and focuses attention to the consequences in training processes and educational relationships following the Covid 19 pandemic.

All educational agencies, formal, non-formal and informal, starting with the family and the school, have been involved in a profound change involving the times, spaces and strategies of education. The various contributions, focusing on different aspects and problems, highlight the need for collaboration and the sharing of principles and objectives by all the training agencies in order to enable all citizens to exercise their citizenship in an active and constructive manner.

In this regard, the importance of Community education pacts is stressed in order to create synergy, continuity and cooperation between schools and extra-school activities based on local needs. In this situation, pedagogical research can take on a guiding and orientation role in the community in order to facilitate and promote the construction of an integrated extended educational system.

Il presente contributo, frutto di un lavoro collettaneo di vari Autori, pone l'attenzione sulle conseguenze nei processi formativi e nelle relazioni educative a seguito della pandemia da Covid 19.

\* **Attribuzione:** Il contributo è frutto di una riflessione collettiva e condivisa. In termini formali, il paragrafo 1 è stato scritto da Vito Balzano, il paragrafo 2 da Oscar Tiozzo Brasiola, il paragrafo 3, l'abstract e le conclusioni da Valentina Guerrini e Maria Grazia Proli, il paragrafo 4 da Nicolò Valenzano, il paragrafo 5 da Maria Chiara Castaldi.

Tutte le agenzie formative, formali, non formali e informali, a partire dalla famiglia e dalla scuola, sono state coinvolte in un profondo cambiamento che coinvolge i tempi, gli spazi e le strategie della formazione. I vari contributi, focalizzandosi su aspetti e problematiche diverse, evidenziano la necessità di collaborazione e di condivisione di principi e obiettivi da parte di tutte le agenzie formative per mettere in condizione tutti i cittadini e le cittadine di poter esercitare la propria cittadinanza in modo attivo e costruttivo.

A questo proposito, viene sottolineata l'importanza dei Patti educativi di comunità per creare sinergia, continuità e collaborazione tra scuola ed extra-scuola a partire dalle esigenze locali. La ricerca pedagogica può assumere, in questa situazione, un ruolo di guida e orientamento nella comunità per facilitare e promuovere la costruzione di un sistema formativo allargato integrato.

#### KEYWORDS

Ecosystem, Educational Networks, Community, School, Extra-School.  
Ecosistema, Reti Educative, Comunità, Scuola, Extra-Scuola.

## 1. Interdipendenza e relazione

Non è difficile, oggi, rilevare la grande frammentazione dei campi di esperienza, la diversità dei linguaggi e dei codici simbolici, la molteplicità dei criteri di valutazione con i quali ci si accosta allo studio della realtà circostante. Di fronte a questa situazione di complessità, suscita un certo sconcerto il rilevare che spesso la ricerca di rinnovate vie di intervento ceda il posto alla chiusura e alla rinuncia a promuovere approfondite riflessioni.

I campi di analisi, ovviamente, sono diversi e molteplici ma sicuramente quello familiare rappresenta uno dei più interessanti, poiché è la prima agenzia educativa, rappresenta i primi scambi relazionali e crea le future forme di interdipendenza nel rapporto, ad esempio, con i pari, e quindi nella condivisione di spazi e tempi propri della comunità. Attualmente la famiglia, intesa come continuità, assume in sé tutte le contraddizioni della contemporaneità: l'individualizzazione dei corsi di vita, l'indebolimento dei legami, la discontinuità relazionale, la frammentazione esistenziale, la mancanza di modelli sufficientemente solidi e condivisi di riferimento. Se per la società premoderna l'isolamento era una forma di vita anomala, oggi è una condizione normale, acuita in modo esponenziale dalla situazione pandemica che da oltre un anno ha interessato le nostre vite. È lecito, quindi, chiedersi: quale valore possiamo riconoscere oggi all'istituzione familiare? Quali caratteristiche pedagogico-educative descrivono le funzioni genitoriali nella famiglia odierna? Quale peso assegnare al valore di famiglia come prima agenzia educativa? Quale intervento chiedere alla comunità locale in ordine alla promozione e alla tutela della famiglia?

Domande complesse, le cui risposte non possono esaurirsi nella nostra breve riflessione. Possiamo, però, porre le basi per una più ampia analisi futura muovendo dalle interconnessioni e dipendenze che intercorrono tra il 'luogo' famiglia e quello di 'comunità'. La relazione educativa, caratterizzandosi come qualcosa di umanamente determinato, è considerata strumento privilegiato dell'educazione poiché in grado di evidenziare positivamente le differenze che intercorrono tra i

soggetti, promuovendo la crescita intenzionale e globale del cittadino moderno all'interno della comunità. Oggi, dopo oltre un anno di pandemia da Covid-19, la persona si ritrova a fronteggiare non più soltanto le problematiche educative e sociali della società liquida, della globalizzazione, dell'iper-modernismo, ma anche le difficoltà relazionali acute dalla diffusione del coronavirus che ha fatto riemergere numerose problematiche di natura educativa, tanto in seno al singolo cittadino quanto nelle aggregazioni familiari. Non solo un problema sanitario, quindi, ma una questione di immediato interesse educativo che abbraccia la diversità e le relazioni umane più autentiche. L'educazione, elemento essenziale nella definizione di cittadinanza, riferendosi all'uomo, non può ignorare l'analisi del pensiero e delle azioni, della teoria e delle pratiche, della società e della persona, cioè di tutto il micro e macrocosmo.

Nascono, perciò, nuove pratiche di solidarietà che si sviluppano nella comunità colpita dall'emergenza pandemica. Il senso di cittadinanza, in un contesto simile, tende a mutare trasformandosi e adattandosi ai cambiamenti socioculturali che caratterizzano l'evoluzione della collettività. L'accettazione delle trasformazioni come essenza per la ridefinizione della cittadinanza e per l'apertura, da parte delle scienze dell'educazione, a una riforma anche politica in campo sociale, rappresentano alcuni degli elementi alla base di una socialdemocrazia che mira a un Welfare declinato sui cittadini: emergenze sociali ed educative, richiesta di dignità e nuove idee di benessere volte a ridefinire lo status del cittadino moderno all'interno di una comunità, oggi caratterizzata dai cambiamenti imposti dalla diffusione del Covid-19.

## 2. Coevoluzione informale e non formale

La logica che sottende alla relazione genitore-figlio e genitore-genitore rischia di essere fondata su un'impostazione duale. Questo appare riduttivo in quanto la coevoluzione pone come presupposto proprio il superamento di questa prospettiva. La relazione è sempre frutto di interdipendenza capace di accrescere *con* e non di accrescere *per*, dimostrando come la possibilità di scambio, che va oltre la relazione stessa e si apre all'ambiente, passa dall'IO-TU all'IO-NOI-MONDO (Milan 2016). Non si tratta solo di immaginare che esista uno scambio intersoggettivo, ma di passare ad una visione capace di guardare ad una complessificazione sistemica, dove l'IO è già mondo, così come lo è il NOI, sapendo che entrambi sono in grado di modificare il mondo stesso e viceversa. Abbiamo la possibilità di immaginare una crescita generativa in chiave coevolutiva in grado di sviluppare appieno le possibilità di tutti i protagonisti coinvolti (Io-Noi-Mondo).

È pur vero che la logica in cui viviamo è fondata sul binomio dentro/fuori (Canevaro 2015) e tutto sembra ruotare attorno ad essa con il rischio, sempre più concreto, di costruire catene di significati in cui spezzare gli anelli è sempre più difficile, con l'unica conclusione che non si è liberi di scegliere i propri destini. La più grande prigione in cui siamo immersi è data dall'incapacità di poter sognare una vita fiorente, di rimanere chiusi nel welfare senza poter prendere in considerazione il well-becoming (Nussbaum & Sen 1993). Uscire dalla logica duale significa superare il modello assistenzialistico-duale e abbracciare il modello generativo-plurale centrato sulla coevoluzione formale ed informale. Riconoscere che possiamo essere facilitatori od ostacoli per l'altro è il miglior modo per poter costruire vite orientate allo sviluppo umano, dove lo scopo è quello di costruire relazioni generative in grado di pensare ad un NOI.

La possibilità di superare la suddivisione tra formale, informale e non formale

e guardare alla vita nella sua integrità ci permette di partecipare alla coevoluzione come soggetti e ambienti costruttori di un destino comune privo di barriere e capace di contaminare l'altro all'interno di un contesto condiviso secondo logiche di exatramento inedito e non previsto. Il dialogo e il confronto divengono strumenti di condivisione *evolutiva* in quanto la negoziazione di significati permette di dare forma alla plurirelazione generativa Io-Tu-Mondo.

### 3. Formazione come etica pratica agita

L'agire formativo in una dimensione di "etica pratica" (Singer 1979) attiene al perseguire il bene comune (*la res communis*), che garantisce e favorisce "il benessere e il progresso umano di tutti i cittadini" rinviando al concetto stesso di *humanitas* (Loiodice 2017, p. II). La necessità di recuperare la dimensione del "bene comune" è stata fortemente evidenziata dalle conseguenze determinate dallo stato attuale di emergenza pandemica e dalle restrizioni adottate dai Governi che hanno cambiato la vita di ogni individuo in tutto il mondo e sollecitano una riflessione sull'evoluzione degli spazi della relazione e sull'importanza di saper cogliere le interconnessioni tra esseri umani, natura e cultura in un'ottica organicistica (Gramigna 2012), per poter affrontare la crescente complessità del vivere e del convivere. Il distanziamento sociale richiesto fino dai primi segnali della diffusione del virus ha inciso in modo particolare sulle nostre relazioni sociali, incluse quelle con i familiari più stretti (Save the Children 2020), e gli effetti sono evidenti in ogni settore della vita: privato-personale, sociale, politico-economico, lavorativo e organizzativo. La scuola, prima agenzia educativa formale, è stata particolarmente coinvolta e "stravolta" in un repentino e drastico cambiamento nell'organizzazione delle attività. I tempi e gli spazi di apprendimento, di lavoro e di vita hanno perso i loro confini e questo ha implicato un nuovo invischiamento e contaminazione delle varie agenzie educative nei processi formativi degli individui.

Certamente le difficoltà sono state maggiori per le situazioni già vulnerabili e particolarmente a rischio (difficoltà economiche, condizioni abitative poco confortevoli, difficoltà ad accedere ai servizi, situazioni di povertà educativa e mancanza di competenze digitali...), in questi casi, la pandemia ha contribuito ad enfatizzare le differenze. Da questa situazione, emerge la consapevolezza che "nessuno si salva da solo" e che dal punto di vista della ricerca educativa e della progettazione del lavoro formativo, è necessario un cambiamento generale di paradigma nell'ottica di una formazione mirata alla resilienza trasformativa (Pignalberi 2020), alla sostenibilità nei confronti del pianeta ed alla convivenza armonica globale.

La scuola, *in primis*, ha dovuto trasformarsi nell'approccio comunicativo con studenti e famiglie, nelle metodologie e nelle strategie didattiche ma soprattutto ha dovuto confrontarsi ancora più frequentemente con le altre agenzie educative non formali e informali.

Proprio a partire da una nuova forma di collaborazione tra le varie istituzioni formative (formali e non) dovremmo impostare una riflessione pedagogica per promuovere un cambiamento di paradigma nella progettazione dei processi formativi.

La situazione attuale ha confermato l'emergere di un policentrismo determinato anche dalla diffusione dei nuovi media e se, apparentemente offre maggiori occasioni di crescita e di formazione per i soggetti coinvolti, nello stesso tempo implica il rischio di frammentazione e isolamento degli interventi formativi. Il compito di coloro che gestiscono i processi formativi (familiari, insegnanti, edu-

catori, orientatori) sta proprio nel rendere il policentrismo formativo un sistema integrato dove le varie agenzie collaborano tra loro per il raggiungimento di un obiettivo comune, rappresentato dal benessere emotivo-sociale e dalla crescita armonica degli adolescenti.

Quest'ultimi, in particolare, che vivono un'età di per sé particolarmente difficile sembrano essere una delle fasce di età che ha maggiormente subito le conseguenze della situazione pandemica ed è da loro che occorre ripensare il cambiamento affinché non si perdano in uno dei momenti più delicati del loro percorso di crescita. Occorre dunque ripensare agli spazi e ai tempi della loro formazione per poter garantire le occasioni di crescita e di realizzazione di sé.

La mancanza della relazione con gli altri ha messo in evidenza l'importanza della comunità e dell'appartenenza ad essa. La nozione di comunità e i costrutti ad essa collegati come l'empowerment, la partecipazione, il senso di appartenenza, la responsabilità sociale, sono stati al centro della scena nel momento di crisi emergenziale e lo sono ancora di più nell'attuale fase di ricostruzione e di trasformazione. Occorre orientare processi di cambiamento che vadano nella direzione di una maggiore consapevolezza e della costruzione di un senso di comunità fondato sulla fiducia, sulla reciprocità e sulla responsabilità sociale, e favorire "quel più ampio sapere che è la colla che tiene insieme le stelle e gli anemoni di mare, le foreste di sequoie e le commissioni e i consigli umani" (Bateson 1984, cit. in Gramigna 2012, p. 57).

McMillan e Chavis definiscono il senso di comunità come "la certezza soggettiva che i membri hanno di appartenere ed essere importanti gli uni per gli altri e per il gruppo e una fiducia condivisa nella possibilità di soddisfare i propri bisogni come conseguenza del loro essere insieme" (1986, p.8).

Il senso di comunità si nutre di affetti, legami, azioni e narrazioni che sono state interrotte o gravemente alterate dall'isolamento forzato del lockdown. La scuola, già considerata prima agenzia educativa formale, deputata al processo di apprendimento degli individui, ha l'opportunità di divenire l'elemento di cerniera, che coordina e tiene insieme i vari attori sociali coinvolti nei processi formativi e che predisponde di occasioni formative, in presenza e a distanza per avvicinare i giovani e farli parlare di sé, delle loro vite, delle loro paure, delle loro difficoltà e delle loro speranze.

Proprio a partire da momenti di condivisione, la formazione deve dare la possibilità a tutti e a tutte di poter parlare di sé, di poter ascoltare e interagire con gli altri in un clima di riconoscimento e fiducia reciproci. Da un punto di vista teorico, il riferimento è al paradigma dello sviluppo umano (Alessandrini 2019; Baldacci 2014; Ellerani 2019; Margiotta 2014; 2019) affinché lo sviluppo sia considerato in termini di espansione delle libertà sostanziali (Sen 2001) e delle capacitazioni (Nussbaum 2012) degli esseri umani. Questo significa non fare riferimento ad un significato generale e astratto di libertà ma a singole e specifiche forme di libertà concretamente realizzabili e che dipendono dal contesto sociale in cui una persona vive, delle risorse materiali, culturali e sociali che il soggetto ha a disposizione (Baldacci 2014).

Nella progettazione di ogni intervento formativo, dovrebbero quindi trovare spazio dimensioni come la libertà, la responsabilità, la possibilità di partecipazione del soggetto, il superamento di stereotipi e disuguaglianze sociali, l'inclusione delle diversità. Il tema dello sviluppo umano in un'ottica formativa richiama l'esigenza, da parte di chi ha responsabilità educative, di potenziare le capacità umane come strumento di cittadinanza (Alessandrini 2019).

Appare quindi evidente che coloro che gestiscono i processi formativi (docenti, dirigenti scolastici, educatori, mediatori culturali...) dovranno essere in

grado di utilizzare metodologie partecipative e attive che possano coinvolgere gli interlocutori in ogni fase del processo affinché possano trovarsi in un ambiente accogliente e inclusivo dove le differenze siano percepite come risorse e dove ognuno possa sentirsi libero/a di raccontarsi ed esternare le proprie esperienze e riflessioni per poter trovare nella comunità di appartenenza lo spazio per crescere e realizzare il proprio progetto di vita.

#### 4. Partecipazione e sostenibilità

Per contrastare la frammentarietà dei campi di esperienza e, in particolare, delle esperienze educative, a cui si è fatto riferimento in precedenza, è necessario un approccio ecosistemico ai fatti educativi, sia dal punto di vista delle pratiche sia per quanto riguarda l'analisi pedagogica. Un tale approccio richiede di assumere il principio della coevoluzione tra ambiti formali e non formali come cardine nella progettazione e dell'implementazione di progetti volti alla ricostruzione del legame sociale. In ambito educativo, si tratta, quindi, di consolidare la collaborazione tra i diversi settori e rinsaldare i legami tra i vari sistemi.

Infatti, solo un'ampia partecipazione delle diverse agenzie educative alla riflessione e alla progettazione di interventi intenzionalmente mirati alla crescita dei soggetti in formazione può garantire il successo dei percorsi di crescita degli individui e la sostenibilità sociale (ed economica) di tali pratiche. Sulle modalità per attuare questa strategia la riflessione pedagogica ha ampiamente riflettuto; le proposte politiche si sono succedute e stratificate nel tempo; numerose sperimentazioni sul campo hanno visto la luce. Recentemente, sulla spinta di rinnovate proposte politiche, il tema è stato posto ancora una volta sulla scena del dibattito pubblico, sollecitando nuovamente la riflessione pedagogica a confrontarsi con questa dimensione: si tratta dei Patti educativi di comunità, strumenti operativi recentemente introdotti dal Ministero dell'Istruzione, nel Piano Scuola 2020-2021 e ripresi in quello per l'anno scolastico 2021-2022. Sono uno dispositivo (normativo e pratico) pensato per dare alle comunità la possibilità di un nuovo protagonismo educativo: il presupposto, cioè, è rafforzare non solo l'alleanza tra la scuola e la famiglia, ma anche quella tra la scuola e la comunità educante (Bianchi 2020).

Questi Patti, realizzati e sottoscritti territorialmente, dovrebbero, da un lato, contribuire alla costruzione di un fattivo patto di corresponsabilità educativa con le famiglie e, dall'altro, andare oltre e in qualche modo includere i Patti educativi di corresponsabilità. Quest'ultimi sono stati introdotti dal DPR 249/1998 e messi a punto dal DPR 235/2007: benché avessero la potenzialità di divenire strumenti di aggregazione delle diverse agenzie educative presenti sul territorio, distribuendo e condividendo responsabilità formative, si sono nella pratica ridotti a "strumento normativo finalizzato a definire e a rendere trasparente compiti e doveri attribuibili ad ogni soggetto della comunità scolastica, in ragione del ruolo che ricopre" (Miur, Nota ministeriale 3214 del 22 novembre 2012).

I Patti educativi di comunità provano a porre ancora una volta al centro del dibattito socio-pedagogico la corresponsabilità educativa (Pati 2014). Il concetto di alleanza educativa (Dusi 2012) è indubbiamente un nucleo concettuale rilevante in questa proposta pedagogica, ma non esaurisce la complessità dell'impostazione e degli interventi possibili che questi Patti possono prevedere.

Da questo punto di vista la riflessione pedagogica è chiamata a uno sforzo analitico e di perlustrazione territoriale delle diverse sperimentazioni attuate. L'analisi dell'ecosistema formativo e di quello educativo, di come hanno interagito, quali modalità e livelli di collaborazione hanno attuato consente di indagare se i pro-

getti realizzati all'interno del Piano Scuola Estate hanno avuto un carattere genuinamente ecosistemico. È possibile così far emergere le motivazioni dell'eventuale arroccamento delle scuole e delle agenzie non formali che potrebbe aver determinato l'incomunicabilità e il conseguente fallimento delle sperimentazioni. Oppure si potrebbero delineare delle buone pratiche di successo di questi Patti e di una proficua con-partecipazione alla responsabilità educativa.

Nelle situazioni di stallo o attrito tra i vari soggetti territoriali, la ricerca pedagogica può ricoprire il ruolo del mediatore, di quel soggetto terzo che alle volte i processi di mediazione richiedono. In questo ruolo di mediatore l'università può garantire l'uscita dall'impasse generata dalle logiche progettuali *top-down* o da quelle *bottom-up* se prese in forma esclusiva. In altre parole, è in grado di rendere permeabili queste due logiche, integrandole, ascoltando i bisogni e gli interessi delle comunità territoriali e indirizzando nella direzione indicata dalle politiche e dalle conoscenze elaborate dalla comunità scientifica. Può ricoprire, quindi, un ruolo di guida e orientamento nelle diverse comunità territoriali che intendono costruire un sistema educativo integrato e consolidare la comunità educante.

## 5. Dal territorio alla comunità: contaminazioni pedagogiche *oltre il confine*

Ferdinand Tönnies nel suo libro *Gemeinschaft und Gesellschaft* (tr.it. *Comunità e società*) pubblicato nel 1878, delinea la differenza storico-concettuale di queste due macro-configurazioni della convivenza umana. Il primo quesito che sorge a partire dalle suddette considerazioni e dalle diverse elaborazioni teoriche che si sono andate formando nel corso del XX secolo, riguarda la possibilità di rinvenire indici di comunità all'interno di un contesto che oggi si configura prevalentemente come societario piuttosto che comunitario. Riprendendo la categorizzazione del sociologo tedesco, Giuseppe Acone, nel suo libro del 2004 *La paideia introvabile*, analizza il passaggio dalla comunità educante alla società educante, realizzatosi nel processo di secolarizzazione radicale, che ha condotto «l'Occidente ad essere sempre meno insieme di 'comunità' e sempre più 'società', nel senso del mercato, della tecnica, dell'individuo e del diritto» (Acone 2004, p. 35). L'epoca della società – specifica l'autore – nella transizione dalla modernità alla post-modernità ha sbiadito l'idea stessa di comunità, contraddistinta dalle dimensioni etica, valoriale, religiosa e dal senso di appartenenza, ed è progressivamente approdata ad un'idea di società di tipo giuridico, impersonale, contrattualista e inter-individualista (Acone 2004). Al fine di contribuire ad un rinnovato legame sociale e di promuovere la transizione dal modello di welfare state al modello di welfare society, la pedagogia in quanto scienza di confine (Mannese 2019), assume il ruolo "connettivo" di porre in relazione gli attori sociali attraverso una progettualità pedagogica che consideri la società in termini di paideia.

Una società che funzioni globalmente in senso 'funzionalmente' (non intenzionale) e formalmente (intenzionale) educante, e che sia fatta di tante 'comunità educanti', configura una *paideia*, la quale si articola nell'azione formale o informale che la società svolge sotto il profilo educativo-formativo (Acone 2005, p.102). È proprio il concetto di *paideia*, dunque, a riconnettere società e comunità e a fare della società civile, con i suoi legami anche di tipo comunitario, il terzo pilastro di un modello di ordine sociale non più dicotomico, Stato-mercato, e che non esclude, come è accaduto dalla modernità in poi, il principio di reciprocità, poggiando non su due, ma su tre pilastri: lo stato, il mercato e la comunità (Zamagni 2007, pp. 9-10). Tale dilatazione dello sguardo attuato dalla riflessione pedagogica nella sua specifica tensione oltre il *confine* disciplinare e *oltre* i confini tra

le persone, le idee, le culture, attraverso il paradigma *relazionale*, dischiude la potenzialità generativa di un pensiero capace di gettare ponti tra i diversi attori sociali, le istituzioni pubbliche, il privato sociale, le organizzazioni, la scuola, la famiglia, per poi attraversarli nella consapevolezza che «la grande forza pedagogica che l'uomo ha è quella di poter riflettere sull'*altro* come *necessario* per la sua vita e quindi nella *cura*, heideggerianamente intesa che ogni uomo deve avere nei confronti dell'altro uomo. Ecco il limite, il confine dell'umano, il limite è il rispetto dell'Altro, il pensiero dell'Altro, la responsabilità per l'Altro» (Mannese 2019, p.36). Grazie a questa specifica angolazione dello sguardo pedagogico è possibile ricollocare e ripensare l'idea stessa di comunità educante a partire dalla categoria della territorialità come luogo reale e ideale ad alta potenzialità generativa di benessere sociale e di riduzione delle disuguaglianze, tra le quali emerge la povertà educativa, come si evince dal Rapporto di Save the Children del 2020 (*L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*). Una progettualità pedagogica che si strutturi su un modello tripolare dell'ordine sociale e, dunque, che consideri la comunità come dimensione inaggirabile della stessa struttura sociale, si può e si deve estrinsecare in pratiche educative che si realizzano nel territorio e per il territorio, andando oltre la logica bipolare pubblico-privato, in prospettiva relazionale ed ecosistemica. Solo in questo modo gli enti del terzo settore, i servizi alla persona, le cooperative sociali, le società no profit, le onlus, le associazioni e i circoli culturali ecc. in quanto espressioni polimorfe e policentriche di "comunità pensanti" (Mannese 2021), possono contribuire a pieno titolo a co-costruire il bene comune, valorizzando la persona all'interno di ecosistemi formativi capacitanti (Ellerani 2020, p.129). Ed è a partire da questa ipotesi di lavoro che nel biennio 2018-2019 è stato realizzato il progetto "Centro Aggregativo ed Educativo "Forma-Azione"<sup>1</sup> sotto la responsabilità scientifica della prof.ssa Emiliana Mannese dell'Università degli Studi di Salerno, avente l'obiettivo di mettere in campo «una progettazione pedagogica territoriale su interventi volti a rafforzare la motivazione della singola persona e della collettività nell'affrontare le sfide e i problemi contingenti e contestuali ai propri spazi di vita e di formazione esistenziale e professionale [...]. Volendo favorire la sostenibilità delle attività interistituzionali (policy community), si è voluto ripensare alla cittadinanza e, per sostanziarla con i servizi espressi dagli attori pubblici e privati inclusi nel decision-making, si è voluto realizzare e consolidare un network di partners istituzionali (amministrazione pubblica e ricerca scientifica) e della società civile (privato sociale)» (Castaldi 2020, p. 415) in un'ottica agentivante e partecipativa. Il progetto citato si propone come sperimentazione sul campo, concretamente realizzata a livello territoriale, dell'efficacia della rete educativo-formativa che deriva da progettazioni pedagogiche interistituzionali e intracomunitarie, la quale dà vita ad un policentrismo culturale generativo di emancipazione sociale e antidoto possibile contro la povertà culturale, che «può insidiare l'esercizio di una cittadinanza piena e attiva» (Mannese 2019, p. 33).

1 Per approfondimenti si veda Castaldi, M.C. (2020). *Progettualità pedagogica, famiglia e territorio: una relazione educativa generativa*, in *Formazione & Insegnamento XVIII – I – 2020*, Pensa Multimedia, pp. 411-417; 7) Castaldi, M.C. (2019). *Progettare l'educativo nei contesti territoriali: premesse e operatività*, in *Attualità Pedagogiche, Rivista dell'Università degli Studi di Salerno*, Vol. 1, n. 1, 2019, pp. 24-29.

## 6. Conclusioni

Il policentrismo formativo che caratterizza la società contemporanea, durante l'emergenza sanitaria da Covid 19, ha reso ancora più evidente e urgente la necessità di una continuità, di forme di sinergia e di collaborazione tra le istituzioni e il territorio, tra le agenzie educative formali e non formali. I vari contributi di questo paper hanno evidenziato come sia necessario partire da un approccio formativo *bottom up* che, proprio a partire dai territori e dalle comunità sappia individuare e valorizzare le risorse esistenti per costruire reti formative e considerare gli stessi spazi urbani come spazi educativi in cui gli individui possono iniziare ad esercitare forme di cittadinanza attiva.

Oggi più che mai appare particolarmente urgente la realizzazione di un patto pedagogico, di un'alleanza nel nome di un sistema formativo integrato fra scuola e agenzie educative nel territorio urbano "che assicuri uno scambio e un guadagno formativo tra il sistema pubblico di istruzione e il territorio secondo linee di complementarità e interdipendenza delle reciproche risorse educative" (Baldacci, Frabboni, Margiotta 2012, p. 50).

Il compito di coloro, che a vario titolo si occupano di processi formativi, diviene quello di facilitare la partecipazione di tutti i soggetti ad ogni fase del processo stesso, attraverso metodologie attive e partecipative che possano coinvolgere bambini, giovani, adulti e anziani.

Alla riflessione pedagogica spetta l'onore e l'onere di offrire significati di senso ai percorsi formativi e di sostenere i professionisti dell'educazione attraverso itinerari di formazione finalizzati a rispondere ai bisogni locali emergenti.

## Riferimenti bibliografici

- Acone, G. (2004). *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*. Brescia: La Scuola
- Acone, G. (2005). *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea. Fondamenti e prospettive*. Salerno: Edisud
- Alessandrini, G. (2019) (a cura di). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini, G. (2019). Attualità del capability approach in Europa e scenari della sostenibilità. In G. Alessandrini (a cura di). *Sostenibilità e Capability Approach*. (pp.19-34). Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U. (2012). *Longlife/Longwide Learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Mondadori.
- Balzano, V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.
- Balzano, V. (2020). *Educare alla cittadinanza sociale*. Bari: Progedit.
- Bateson, G. (1979). *Mente e natura*. [trad. it. 1984]. Milano: Adelphi.
- Berlin, I. (1989). *Quattro saggi sulla libertà*. Milano: Feltrinelli.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bianchi, P. (2020). *Nello specchio della scuola. Quale sviluppo per l'Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Bruzzone, D. (2017). La competenza emotiva: una indispensabile risorsa professionale. In S. Kanizsa, A.M. Mariani, *Pedagogia generale*. (pp. 147-164). Milano-Torino: Pearson.
- Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili*. Bologna: EDB.
- Castaldi, M.C. (2020). Progettualità pedagogica, famiglia e territorio: una relazione educativa generativa. *Formazione & Insegnamento*, XVIII-I-, 2020, 411-417

- Dusi, P. (2012). *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze*. Milano: FrancoAngeli.
- Elia, G. (2017). La relazione educativa: strumento privilegiato del fare educazione. In S. Kaznisa S., A.M. Mariani, *Pedagogia generale*. (pp. 131-146). Milano-Torino: Pearson. 131-146.
- Ellerani, G. (2019). Tra “formale” e “informale”: il Capability Approach come generatore di valore. In G. Alessandrini (a cura di). *Sostenibilità e Capability Approach*. (pp.60-76). Milano: FrancoAngeli.
- Ellerani, P. (2020). Ecosistemi formativi capacitanti. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10 (2) 2020, 129-145.
- Gramigna, A. (2012). *Epistemologia della conoscenza ed etica del mondo contemporaneo*. In A. Gramigna, C. Pancera, A. Pinter (a cura di). *Etica, formazione e mondializzazione* (pp.43-66). Padova: Edizioni Libreria Universitaria.
- Loiodice, I. (2017). La gravidanza educativa della locuzione “bene comune”. *MeTis*, 7(2), pp. I-IV.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli
- Margiotta, U. (2014). Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare. In: G. Alessandrini (a cura di). *La “pedagogia” di Martha Nubssaum* (pp.39-63). Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2019). La costruzione sociale dell’insegnante. Capability Approach e contesto professionale. In G. Alessandrini (a cura di). *Sostenibilità e Capability Approach* (pp. 45-55). Milano: Franco Angeli.
- McMillan, D.W., & Chavis, D.M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6 -23.
- Milan, G. (2016). L’“intercultura interna” come dimora antropologica e sfida pedagogica. *Studium Educationis*, anno XXVI – n.1.
- Miur, *Nota ministeriale 3214 del 22 novembre 2012*, Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e la corresponsabilità educativa.
- Mounier, E. (1964). *Il personalismo*. Roma: Ave.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M., Sen, A. (a cura di) (1993). *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
- Pati, L. (2014). Famiglia e altre istituzioni educative: quali possibilità d’incontro?. In Id. (a cura di). *Pedagogia della famiglia* (pp. 353-362). Brescia: La Scuola.
- Pignalberi, C. (2020). Disegnare il futuro della formazione nella direzione della resilienza trasformativa e della sostenibilità. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n° 2, 331-352.
- Ricoeur, P. (2005). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Santelli Beccegato, L. (2009). *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*. Brescia: La Scuola.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori Education.
- Save the Children (2020). *L’impatto del Coronavirus sulla povertà educativa* ([https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf)).
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c’è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Singer, P. (1979). *Etica pratica*. [trad. it. 1989]. Napoli: Liguori.
- Violante L., Mannese E., Buttafuoco P. (Eds.) (2021). *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zamagni, S. (2007). *L’economia del bene comune*. Roma: Città Nuova.