

Riannodare i fili del territorio. Il ruolo generativo dei servizi educativi

Reconnecting the threads of the local community. The generative role of educational services

Paola Zonca

Federico Zamengo

Università degli Studi di Torino, Italia

paola.zonca@unito.it

federico.zamengo@unito.it

ABSTRACT

A seguito dell'esperienza pandemica, si assiste a una riaffermazione dell'importanza dei legami territoriali. Dal punto di vista pedagogico questo aspetto chiama in causa la necessità che il lavoro educativo sia capace di intessere relazioni trasformative tra contesti formali, non formali ed informali. Condizione necessaria, seppur non sufficiente per lavorare in questa prospettiva, è rappresentata dalla capacità di ascolto del contesto da parte del professionista dell'educazione. Tale postura si rivela fondamentale per sostenere la promozione di legami generativi: per tutelare questa dinamicità, un ruolo fondamentale può essere giocato dai presidi di educazione formale.

ABSTRACT

After the pandemic experience, there is a re-emergence of local community. From a pedagogical point of view, this aspect calls into question the need for educational work to be capable of weaving transformative relationships between formal, non-formal and informal contexts. A necessary condition, though not sufficient to work in this perspective, is the educational professional's ability to listen to the context. This posture proves to be fundamental in order to support the promotion of a community bond capable of connecting without bridling. To safeguard this dynamism, a fundamental role can be played by formal education institutions.

PAROLE CHIAVE

Reti sociali; territorio; educazione formale e informale; sviluppo di comunità; partecipazione

KEYWORDS

Social networks; Local community; Formal and informal education; Community development; Participation

INTRODUZIONE

La categoria dello spazio, al pari di quella del tempo, rappresenta una costante della riflessione pedagogica che senza dubbio la rivoluzione copernicana promossa dall'attivismo ha avuto il merito di consolidare nella riflessione e nelle prassi educative (Chiosso, 2018). Progettare uno spazio significa incoraggiare la promozione di certi comportamenti e veicolare valori che si

ritengono auspicabili, senza ovviamente considerare questa relazione in termini deterministici, ma piuttosto probabilistici: sarebbe quanto mai fuorviante immaginare di costruire città e quartieri a tavolino, nella convinzione di produrre un automatico (e supposto) miglioramento nel benessere e nelle relazioni sociali di chi quei contesti li abita.

Di fatto, l'esperienza pandemica ha riportato in primo piano la questione territoriale: l'articolazione di "zone cromatiche", il rispetto delle distanze interpersonali e le immagini di città deserte hanno invitato le persone a ripensare il rapporto con i territori, evidenziando la parzialità di un'esistenza condotta solo online e tutta la complessità dell'onlife (Floridi, 2017).

In modo certamente meno destabilizzante, il tema della coesione socio-territoriale è in realtà centrale nelle politiche pubbliche dell'Unione Europea, ben prima del vortice pandemico. Si pensi, ad esempio, all'Agenda territoriale europea, redatta nel 2011, ma sottoscritta nel 2020, o al lavoro, condotto qualche anno prima, da Fabrizio Barca, noto come *An Agenda for a Reformed Cohesion Policy* (2009), commissionato dall'UE e teso definire nuove strategie di coesione socio-territoriale, implementando politiche place-based, centrate cioè sulle risorse e sulle potenzialità dei territori (Barca, Carrosio, 2020; Lucatelli et al., 2022). Questo, senza dimenticare l'attenzione riservata alla coesione sociale e alla costruzione di legami inclusivi e solidali rimarcata a più riprese negli obiettivi dell'Agenda 2030.

In generale, l'interesse per il tema, oltre a testimoniare una rinnovata sensibilità di ampio respiro rispetto al territorio, evidenzia altresì un'importante preoccupazione politica: la frammentazione e la disgregazione dello spazio pubblico rischiano infatti di alimentare e acuire gli effetti delle disuguaglianze sociali, dando vita a processi di risentimento in grado di minacciare la tenuta stessa della democrazia (Rousseau, Béal, Cauchi-Duval, 2022; Rodriguez-Pose, 2018).

La letteratura geografica evidenzia come ogni territorio "sia frutto di un progetto umano", qualificando le relazioni con un contesto (naturale, organizzativo e materiale) in termini di progetto e azione (Giorda, 2014, p. 40). Allo stesso modo, dal punto di vista del lavoro educativo non è possibile pensare al legame tra persone e luoghi di vita solo nei termini di una immersione passiva. Ogni soggetto, infatti, è parte di un territorio secondo due accezioni: come "fruitore" delle occasioni che in esso sono presenti, ma anche come "attore", ovvero come protagonista in grado di dare vita a azioni e relazioni capaci di trasformare gli assetti già esistenti (Bertolini, Farnè, 1978).

Il rinnovato interesse per i temi della coesione sociale e territoriale ci sembra allora prospettare l'urgenza di un impegno anche per la riflessione pedagogica e l'azione educativa: da un lato per il contributo che questo sapere può offrire rispetto al tema della costruzione di relazioni generative. Dall'altro perché, in quanto scienza pratica, la pedagogia può collaborare con altri saperi nell'individuare le migliori condizioni possibili d'azione (strategie, progetti, interventi) affinché quei legami tra persone e contesti possano promuovere esperienze che amplino le occasioni di formazione in ogni età della vita umana, ponendo al centro le persone e trasformando i luoghi da semplici "contenitori" a contesti capacitanti (Nussbaum, 2014).

1. LE MULTI-APPARTENENZE TERRITORIALI

Forse troppo precocemente derubricati come retaggio del passato rispetto all'incalzare futuristico degli spazi virtuali, città, quartieri e paesi continuano a rappresentare uno spazio formativo per le generazioni, soprattutto nel panorama nazionale che è caratterizzato dalla presenza di pochissime grandi città, molte città medie e moltissimi piccoli comuni (De Rossi, 2018). Nella prossimità dei luoghi di vita, infatti, si nasconde una potenziale risorsa pedagogica: tali contesti costituiscono degli spazi di riconoscimento nei quali sperimentare legami di appartenenza e partecipazione (Nosari, 2020), nonché luoghi significativi per la costruzione delle identità personali, attraverso l'elaborazione di significati condivisi.

Occorre però sottolineare quanto tale invarianza pedagogica non debba essere confusa con i tratti di un nostalgico “ritorno” al passato, posto che sia realmente esistito un tempo in cui rintracciare un legame idilliaco tra soggetti e luoghi. L’odierna esperienza del territorio vissuta dalle persone ha spesso una struttura “a fisarmonica”: “può restringersi sino a quasi ridursi alla propria abitazione [...] oppure estendersi fino a comprendere l’intero globo terracqueo” (Tramma, 2019, p. 82). Nella nostra quotidianità, infatti, le esperienze di partecipazione e appartenenza si rivolgono ad una pluralità di territori: dai luoghi di lavoro, spesso diversi dalle località di residenza, a quelli di origine, fino agli spazi in cui si scandiscono le nostre relazioni amicali o le attività del tempo libero. Le innumerevoli finestre sul mondo offerte dalle tecnologie, inoltre, consentono di ampliare i nostri orizzonti geografici, sostenendo la possibilità di conoscere e mettere in rete esperienze e promuovere trasformazioni possibili.

Per quanto questo aspetto sia differente rispetto al passato, il termine pluralità non è sinonimo di superficialità: è forse questa una delle sfide pedagogiche più rilevanti in relazione al tema della coesione sociale. Alla multi-appartenenza territoriale, infatti, si può rispondere attivando tre atteggiamenti differenti: essa può essere accolta come occasione prospettica per un ripensamento e la rigenerazione dei legami sociali di un determinato contesto, accettando di aprirsi al confronto e allo scambio, connettendo la vitalità “interna” con le opportunità offerte dall’“esterno”; all’opposto, si può dare vita a strategie difensive, in cui la tutela e la valorizzazione del locale si trasformano ben presto in un localismo asfittico che si arrocca e si protegge da tutto ciò che è “estraneo”, determinando l’isolamento; infine, la rassegnazione: in un’epoca che frantuma spazi e tempi, non è possibile provare a riassegnare al locale una tensione costruttiva poiché tutti gli abitanti sembrano destinati a condurre le proprie esistenze in un “altrove” non meglio precisato.

Le prospettive sinteticamente descritte sono chiaramente ideal-tipiche e nella realtà si presentano dinamicamente interconnesse, presentando molte sfumature in relazione ai contesti, alle persone che li abitano e alle idee di futuro che animano i luoghi. Adottare la lente di ingrandimento pedagogica rispetto al tema significa propendere per una posizione critica e generativa: lavorare *con e per* il territorio può significare talvolta tentare di arginare le tendenze all’atomismo e all’autoreferenzialità del locale; oppure, al contrario, sostenere i soggetti nel cogliere la vitalità e le risorse di un contesto, prendendo le distanze dalla *lamentatio* collettiva.

Ci sembra questo un interstizio interessante per il lavoro educativo: come spazi di sperimentazione di legami di appartenenza e partecipazione, infatti, i territori di cui facciamo esperienza contribuiscono a costruire le nostre identità nella misura in cui sono in grado di generare un’esperienza del territorio come uno spazio vissuto (Iori, 1996). Ciò è possibile ponendo attenzione alla qualità delle relazioni che in esso prendono forma, alla capacità di riconoscere i bisogni delle persone di un determinato contesto, ma anche nel saper coinvolgere e valorizzare le potenzialità dei singoli che possono diventare una risorsa per la collettività.

1.1 Ancoraggi

In quel moto perpetuo di aperture e restringimenti che qualifica le nostre esperienze dei territori, l’azione educativa può esercitare un’importante funzione nel sostenere il passaggio dal semplice transitare tra i diversi luoghi che caratterizzano la nostra vita, alla vitalità di rappresentare un territorio come uno spazio d’azione nel quale riconoscersi e immaginare il futuro.

Nonostante, infatti, sulla scena economica e sociale si aggiri una moltitudine di soggetti de-localizzati, animati soprattutto da istanze economiche ispirate dalla cultura efficientista, anche in epoca contemporanea le persone continuano a manifestare un bisogno di ancoraggio (Margiotta, 2018). Un ancoraggio che non possiede le peculiarità dell’arroccamento o della rinuncia al confronto, ma piuttosto evoca i tratti di quel radicamento che apre all’inedito sul quale si sofferma Simone Weil. Individuando nell’aver cura dei legami territoriali un’importante forma di radicamento, Weil osserva: questo “è forse il bisogno più importante e più misconosciuto

dell'anima umana. È tra i più difficili da definire. Mediante la sua partecipazione reale, attiva e naturale all'esistenza di una collettività che conservi vivi certi tesori del passato e certi presentimenti del futuro l'essere umano ha una radice [...] Ad ogni essere umano occorrono radici multiple" (Weil, 1990, p. 50).

Un "sano" radicamento, oltre a possedere "radici multiple", è reso possibile attraverso la partecipazione "reale" delle persone all' "esistenza di una collettività". In questi termini, l'attenzione pedagogica rivolta ai territori assegna al locale una dimensione decisiva per la formazione umana, specie in un'epoca in cui prevalgono logiche individuali e prestazionali: creare occasioni di confronto attivo, sostenendo la partecipazione al reale all'interno di una cornice collettiva tesa alla trasformazione dell'esistente: è questo un bisogno formativo proprio di ogni essere umano (Romano, 2022). Si tratta di promuovere esperienze partendo da un livello "micro" e contestuale, con la consapevolezza che tali occasioni devono fungere da trampolino di lancio per un'apertura più ampia. Eppure, per utilizzare le parole del filosofo Bruno Latour, è proprio il sentirsi "confinati" a consentire l'esperienza e il desiderio della libertà di movimento (Latour, 2022, p. 35).

Tale postura, inevitabilmente, pone non pochi interrogativi ai servizi educativi e ai professionisti che in essi operano. È possibile infatti scegliere di assumere una funzione che eroga un servizio già pensato, oppure interpretare il proprio ruolo come quello di un avamposto in cui si realizza un riconoscimento reciproco con i destinatari di un intervento e si attivano processi di co-costruzione di significati e servizi. A fronte delle legittime differenze, questo posizionamento può, in generale, coinvolgere tanto i servizi si rivolgono ai minori o alle famiglie, tanto quelli che abbiano come propri interlocutori privilegiati gli adulti o le persone anziane.

2. L'ASCOLTO COME PRESUPPOSTO PER LA PARTECIPAZIONE

Alla luce delle considerazioni fin qui elaborate, se osserviamo il tema utilizzando come lente d'ingrandimento i servizi educativi contemporanei, non possiamo che evidenziare una dialettica interessante: da un lato essi patiscono spesso l'assenza di riconoscimento, ma allo stesso tempo hanno ricevuto un mandato istituzionale che li invita ad essere fattori di coesione sociale (Ministero dell'Istruzione, 2022), affinché siano promotori di legami generativi ed evitino la chiusura nelle torri d'avorio delle istituzioni educative. Perché questa istanza, più che condivisibile, possa realizzarsi, occorre però incentivare una partecipazione non univoca, realmente co-progettata, mettendo in discussione le tradizionali modalità di aggancio e interazione con i cosiddetti "utenti".

In epoca contemporanea, osserva Sorice (2019), la dimensione spaziale è divenuta prevalente rispetto a quella temporale poiché a caratterizzare le comunità non sono tanto la stabilità e la durata dei legami nel tempo, né la presenza di relazioni interne chiaramente definite: ad assumere sempre più rilievo sarebbero soprattutto le relazioni col territorio. Appare allora evidente che occorra garantire spazi sempre più ampi di condivisione, partecipazione, dialogo e innovazione. Stante questi presupposti, per l'azione educativa si aprono alcune questioni rilevanti. Può essere utile, infatti, chiedersi come un servizio educativo (formale) sia in grado di entrare in relazione con il territorio e quali trame contribuisca a costruire: offre strutture fisiche? Propone occasioni formative? Sostiene reti sociali? Sollecita momenti informali? E, in ultimo, da quali prospettive di fondo sono animate le molteplici azioni e proposte che promuove?

La sfida pedagogica ci sembra essere quella di dare significato ai bisogni, spesso inespressi, di coloro che vivono in un territorio e partecipano alla vita di un servizio educativo; farsi interpreti dei cambiamenti sociali per raggiungere, con offerte il più possibile efficaci, tutti i possibili destinatari, coinvolgendo anche coloro che sono tagliati fuori dalle attuali proposte formalizzate.

Risulta quanto mai necessario, perciò, saper leggere e comprendere le situazioni per non correre il rischio, spesso molto concreto, di nutrirsi solo di idee astratte, raccogliendo unicamente le parole e le voci di chi è già coinvolto in un servizio: è invece opportuno concertare tempi, modalità e strumenti, perché l'apertura al territorio sia significativa, garantendo una base più ampia alla partecipazione e alla co-progettazione (Ripamonti, 2018).

Un passo decisivo che a nostro avviso si muove in questa direzione è caratterizzato dalla capacità di ascolto esercitata dai professionisti, in particolar modo dagli educatori: per disporre degli elementi utili al fine di interpretare le differenti situazioni, infatti, occorre farsi prossimi ed essere animati dall'autentico desiderio di comprendere l'altro, ma anche dalla volontà di trovare in quelle narrazioni gli elementi a cui agganciarsi per costruire equilibri sostenibili (Mornioli, 2015). Ciò qualifica un cambiamento di postura nell'immaginare il ruolo di un servizio educativo da parte dei professionisti stessi; essa richiede due pre-condizioni: saper leggere una domanda all'interno delle cornici socio-culturali ed economiche di un contesto e, in secondo luogo, riconoscere un ruolo attivo alle persone presenti in un territorio, ricercando in quel contesto specifiche idee, strategie, saperi e risorse utili per l'implementazione del servizio stesso.

Sul piano operativo, le istanze mosse dagli abitanti di un territorio sono evidentemente complesse e per questo richiedono il concorso di molteplici figure e sistemi: il sistema formale (istituzioni come la scuola e i servizi socio-educativi) e quello informale di prossimità (reti e risorse di solidarietà presenti nel tessuto locale). Questo presuppone una conoscenza approfondita delle dinamiche territoriali, affinché sia possibile valorizzare i microcosmi affettivi e relazionali già attivi, attraverso i quali ricamare trame di comunità e intrecciare protagonismi. Per il lavoro educativo, ciò significa adottare una prospettiva che non privatizzi i bisogni, i problemi e le difficoltà emergenti ma li consideri come domande che interrogano contemporaneamente la collettività, le scelte politiche operate in un territorio e le pratiche educative. In questo modo non ci si focalizza solo sulle mancanze o sulle fragilità che una situazione pone, ma è possibile riconoscere le risorse e le aspirazioni di soggetti che non sono solamente fruitori passivi di un servizio, ma assumono anche una posizione attiva (Squillaci e Volterrani, 2021).

Consapevoli che l'ascolto rappresenti solo un primo passo per sollecitare la partecipazione attiva dei soggetti alla vita di un servizio educativo in un territorio – condizione necessaria ma non sufficiente –, anche in questo caso è possibile individuare alcune distrazioni che possono ostacolare un autentico ascolto attivo,

Fra esse, è possibile rintracciare la tendenza in chi ascolta ad applicare dei filtri: in breve, nel dirsi "So già cosa vogliono dirmi". Una distrazione comune, specie in contesti professionali che richiedono una sollecitazione continua su fronti diversi. A tal proposito può essere costruttivo il monito di Paulo Freire: il pedagogista brasiliano esorta a fare spazio al silenzio per ascoltare davvero l'altro, ricordando di non parlare al posto suo (Freire, 2017). Il suggerimento per il professionista è quindi volto a gestire la difficile tensione fra parola e silenzio, mantenendo il gusto e il rispetto nei confronti della domanda dell'altro.

Un'altra distrazione può essere individuata nell'identificazione: essa consiste nel ricondurre alla propria esperienza quel che si ascolta. Anche in questo caso ricorriamo a un'affermazione di Paulo Freire che invita a "rispettare la comprensione del mondo, della società, la saggezza popolare, il senso comune che gli educandi hanno [perché] non conosciamo la percezione che tali gruppi hanno della loro quotidianità, la visione che hanno della società" (Freire, 2017, pp. 32-33). Come professionisti è dunque importante entrare nel mondo dell'altro, per comprenderlo in modo autentico, anche se ciò non significa rimanere in esso: il punto di vista dell'altro rappresenta l'innescio per dare vita a un reale dialogo trasformativo (Valenzano, 2021).

Questo difficile posizionamento tra chi ascolta e chi esprime una propria visione del mondo è espresso da un'ulteriore distrazione rappresentata dal tema dell'accondiscendenza, ovvero dalla tendenza ad essere costantemente d'accordo con ogni richiesta o posizione del proprio interlocutore. La costruzione condivisa di nuovi servizi educativi o le scelte pedagogiche, la

lettura dei bisogni o la raccolta dei desideri e delle esigenze della popolazione non possono (anche per limiti organizzativi oggettivi), né devono tradursi automaticamente nella realizzazione di quanto richiesto: è necessario che un'istituzione educativa mantenga posizioni che salvaguardino principi pedagogici chiari e la tutela di ogni soggetto, smarcandosi da logiche centrate sulla mera soddisfazione dei clienti che andrebbero solamente ad incrementare la posizione di passività degli interlocutori.

3. RIANNODARE FILI DEL (E COL) TERRITORIO

Accanto a queste “attenzioni” professionali, è necessaria l'autentica intenzione di attivare quell'intreccio tra piano formale e informale, spesso auspicato in epoca contemporanea attraverso il recupero del costruito di “comunità educante”, ma di non semplice attuazione, anche per ragioni indipendenti dalla volontà delle singole parti in causa.

Un lavoro socio-educativo che intenda rivitalizzare i territori si caratterizza per intervenire sui contesti e non solo sui singoli soggetti, affinché si possano creare le condizioni perché anche le reti e le azioni *tra* i diversi servizi educativi possano trovare diritto di cittadinanza. Come ricorda la nota teoria ecologica di Bronfenbrenner, infatti, si riscontra una stretta connessione e interdipendenza fra le persone e il loro contesti: anche le fragilità individuali possono uscire dalla strettoia della competenza dei professionisti, per essere riportate ad una dimensione collettiva.

Come, quindi, rigenerare i tessuti relazionali? La risposta a questo interrogativo non è di certo in grado di rendere ragione della complessità di un'azione educativa che si muova in questa direzione. Tuttavia, occorre innanzitutto cercare di dare valore ai fili, più o meno invisibili, che legano le persone, provando, con pazienza, ad annodarne di ulteriori, capaci di ampliare i legami di interdipendenza e reciprocità. In questo paziente lavoro di ricamo, ci sembra che le reti formali abbiano un ruolo determinante: riconoscere la funzione delle reti informali e prendersene cura, affinché siano protette, mantenute, accompagnate, rinforzate. Per far ciò è auspicabile coinvolgere nella lettura/ascolto dei bisogni e delle domande di un territorio anche le realtà di Terzo settore e, insieme a loro, sondare i modi con cui sostenere la creazione di ponti tra diverse realtà: se, infatti, i contesti educativi formali svolgono un prezioso ruolo nel tessere la tela, è altrettanto vero che non possono essere gli unici interpreti dei bisogni di un territorio; piuttosto l'apporto di competenze e di sguardi diversi può rendere le azioni di co-progettazione più complete ed efficaci. In questo processo complesso, risuonano quantomai attuali le riflessioni di De Bartolomeis quando ricorda che “l'esterno è un insieme non certo armonico di istituzioni, di realtà produttive, di servizi, di comportamenti informali, di determinazioni ambientali” (De Bartolomeis, 1982, p. 144), ma “il rinnovamento comincia dove e come può”; allontanando ogni pretesa di autosufficienza, “è indispensabile che un certo numero di persone – non ancora un gruppo – voglia tentare qualcosa di nuovo. Dopo s'imporrà la necessità di programmare, di stabilire obiettivi e, corrispondentemente, mezzi, di valutare condizioni favorevoli e no” (Ivi, p. 153).

CONCLUSIONI

Riannodare i fili di un territorio, sostenere il protagonismo dei suoi abitanti resta una sfida interessante per la riflessione pedagogica e per i servizi educativi che rappresentano un inevitabile punto di riferimento per i processi formativi dei luoghi. Nell'accettare questo confronto, non ci sembra che educatori e pedagogisti modificino il proprio ruolo o le proprie funzioni; piuttosto a cambiare può essere l'approccio con cui interpretare il proprio lavoro: senza perdere di vista le necessità individuali dei soggetti in formazione, occorre contemporaneamente ricollegare il singolo all'interno di una più ampia rete di legami e relazioni. Non si tratta di un'operazione semplice, dal momento che essa si

confronta con non poche criticità. Ci limitiamo, in questa sede, ad evidenziarne due. In primo luogo, un'azione educativa che intenda promuovere legami e sostenere la coesione sociale deve poter trovare una propria legittimazione: laddove il lavoro dell'educatore è interpretato solo in termini di "erogazione di servizio" la dimensione più "grigia" di tessitura della rete rischia di non essere riconosciuta come qualificante l'intervento educativo, lasciando alla sensibilità di ogni singolo professionista la possibilità o meno di essere portata avanti.

In secondo luogo, avendo sottolineato la centralità dei presidi formali per l'attivazione di legami generativi all'interno di un territorio, non sfugge la problematicità di questa funzione: quali spazi di autentico confronto tra le diverse istituzioni di un territorio sono concretamente possibili in una contingenza che fa dell'emergenza la cifra del lavoro quotidiano?

BIBLIOGRAFIA

Barca, F., Carrosio, G. (2020). *Un modello di policy palce-based*, in Osti, G., Iachia, A. (eds). *AttivAree*, Bologna: Il Mulino, pp. 63-72.

Bertolini, P., Farnè, R. (1978). *Territorio e intervento culturale. Per una nuova prospettiva politica e pedagogica dell'animazione*. Bologna: Ceppitelli.

Chiosso, G. (2018). *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*. Milano: Mondadori.

De Bartolomeis, F. (1982). *Scalettone pedagogico. Orientamenti per il lavoro educativo*. Milano: Feltrinelli.

De Rossi, A. (2018). *Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e riconquiste*. Roma: Donzelli.

Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.

Freire, P. (2017). *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*. Bologna: Centro Editoriale Dehoniano.

Giorda, C. (2014). *Il mio spazio nel mondo*. Roma: Carocci.

Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educative e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.

Latour, B. (2022). *Dove sono? Lezioni di filosofia per un pianeta che cambia*. Torino: Einaudi.

Lucatelli, S., Luisi, D., Tantillo, F. (2022). *L'Italia lontana*. Roma: Donzelli.

Margiotta, U. (2018). *Educazione e formazione: un approfondimento teorico*, in G. Bertagna (a cura di), *Educazione e Formazione. Sinonimie, analogie e differenze*. Roma: Studium, pp. 201-228.

Ministero dell'Istruzione, (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*.

Mornioli, A. (2015). *Equilibristi. Lavorare nel sociale oggi*. Torino: Gruppo Abele.

Nosari, S. (2020). *Fare educazione*. Milano: Mondadori.

- Nussbaum, M.C. (2014). *Creare Capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Ripamonti, E. (2018). *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*. Roma: Carocci.
- Rodriguez-Pose, A. (2018). *The revenge of the places that don't matter [and what to do about it]*, in "Cambridge Journal of Regions, Economy and Society", 11, pp. 189-209.
- Romano, L. (2022). *Comunità*. Brescia: Scholè.
- Rousseau, M., Béal, V., Cuachi-Duval, N. (2022). *Abandon des territoires et politisation du ressentiment*, in "Analyse Opinion Critique", hal-03555993.
- Sorice, M. (2019). *Partecipazione democratica. Teorie e problemi*. Milano: Mondadori.
- Squillaci, L., Volterrani, A. (2021). *Lo sviluppo sociale delle comunità. Come il terzo settore può rendere portagoniste, partecipative e coese le comunità territoriali*. Bologna: Fausto Lupetti.
- Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Valenzano, N. (2021). *Il dialogo. Dimensioni pedagogiche e prospettive educative*. Milano: Unicopli.
- Weil, S. (1990). *La prima radice*. Milano: SE.

ATTRIBUZIONE

Per quanto il contributo sia il prodotto della riflessione comune di entrambi gli autori, l'introduzione e i paragrafi 1 e 1.1 sono stati composti da Federico Zamengo, mentre i paragrafi 2, 3 e le conclusioni sono stati redatti da Paola Zonca.