



Lo sviluppo di comunità e le sue rappresentazioni.  
Una ricerca qualitativa nel territorio della provincia di Cuneo  
**Community development and its representations:  
A qualitative research in the province of Cuneo**

---

Federico Zamengo

Università degli Studi di Torino – federico.zamengo@unito.it

---

**ABSTRACT**

The community-development approach represents an interesting research field for educational studies: in particular, it represents an useful tool to promote sustainability. Although, the concept of community is not clear in the social sciences because it involves complex questions. Starting from this perspective, this essay suggests some considerations on this issue: in particular, it derives its perspective from a qualitative research conducted in the Province of Cuneo. Through the analysis of the point of view of educators, social workers and active citizens involved in processes of community development, it will therefore stress some aspects of the question from an educational point of view.

L'approccio dello sviluppo di comunità rappresenta un ambito di ricerca interessante per l'ambito educativo poiché in grado di promuovere il paradigma della sostenibilità. Tuttavia nelle scienze sociali, il concetto di comunità chiama in causa anche alcuni aspetti problematici. A partire da queste considerazioni, il contributo propone alcune riflessioni sul tema che si originano da un lavoro di ricerca qualitativo condotto nella Provincia di Cuneo. Attraverso l'analisi delle testimonianze di educatori, assistenti sociali, operatori socio-sanitari e semplici cittadini impegnati nello sviluppo di comunità, si propone di mettere a fuoco alcuni degli elementi caratteristici di questo approccio, dal punto di vista pedagogico.

**KEYWORDS**

Community development; Community; Metaphor; Life history interview; Social work.

Sviluppo di comunità; Comunità; Metafora; Intervista life history; Lavoro sociale.

## 1. Introduzione

Promuovere azioni ispirate al paradigma della sostenibilità, come evidenzia il Preambolo dell'Agenda 2030, suppone la necessità di riconoscere "l'interconnessione, l'indivisibilità e il bilanciamento delle tre dimensioni dello sviluppo sostenibile: la dimensione economica, sociale e ambientale" (Onu, 2015). In particolare, in riferimento all'Obiettivo 11, "Rendere le città, gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili", l'approccio dello sviluppo di comunità, nelle sue molteplici declinazioni, sembra costituire un ambito di studio promettente poiché è volto a valorizzare le interazioni sociali tra persone e contesti, in vista del miglioramento della qualità della vita dei territori in termini di sostenibilità. In generale, riferirsi all'approccio dello sviluppo di comunità significa sostenere la costruzione di contesti capaci di attivare le persone che vivono in un determinato territorio in relazione ai propri interessi e necessità, attraverso la promozione di una cultura partecipativa e democratica, al fine di promuovere l'empowerment personale e sociale (Ripamonti, 2018; Twelvetrees, 2017; 2008; Caldarini, 2008; Martini & Torti, 2003; Noto & Lavanco, 2000).

Se la relazione tra il paradigma della sostenibilità e l'approccio dello sviluppo di comunità ci sembra promettente, dal punto di vista pedagogico occorre però sgomberare il campo da alcuni possibili equivoci rispetto a cosa significhi "sviluppare comunità".

In primo luogo, valorizzare e promuovere le relazioni tra persone e contesti di vita non deve essere confusa come una claustrofobica difesa di confini (naturali o sociali che siano) legittimando, *tout court*, il localismo. Più semplicemente significa riconoscere il ruolo che possono rivestire per la formazione personale le diverse conformazioni architettoniche, urbanistiche e naturali di un territorio. La "fisica" di un territorio e la parallela rappresentazione che le persone elaborano di esso, ovviamente, non determinano chi siamo, ma sono aspetti che «entrano a far parte delle trame e dell'ordito attraverso cui si costruiscono le storie di vita» (Tramma, 2019, p. 81).

In secondo luogo, seppure il livello globale delle interazioni socio-economiche abbia notevolmente ridotto le distanze spazio-temporali, nello stesso tempo tale tendenza ha evidenziato il persistere della necessità di ancoraggio ad un territorio locale. Il locale non scompare con la globalizzazione, ma diviene «elemento centrale non solo come spazio di localizzazione dell'attività dell'individuo, ma come matrice delle interazioni sociali e cognitive che lo unisce al livello globale», dando vita a quello che può essere definito come un *glocal-milieu* (Maggiotta, 2018, p. 216). Affrontare il tema della comunità in ambito pedagogico significa dunque riconoscere al concetto un indubbio valore orientativo per le pratiche educative, ma al tempo stesso essere consapevoli anche dei chiaroscuri e delle possibili contraddizioni che lo attraversano (Tramma, 2009).

In questa sede ci preme evidenziare alcuni risultati di una ricerca qualitativa condotta sul tema, intervistando professionisti che svolgono un lavoro di sviluppo di comunità (educatori, assistenti sociali, operatori socio-sanitari, semplici cittadini "portatori di interesse") in un'area circoscritta della Provincia di Cuneo. L'obiettivo della ricerca si è concentrato sulla comprensione, seguendo una logica bottom-up, di cosa possa significare "sviluppare comunità" a partire da quelle figure professionali che orientano il proprio agire all'interno di questo *frame* teorico e operativo.

## 2. Il progetto e il contesto di ricerca

Dalle premesse suindicate, trae le mosse l'attività di ricerca condotta all'interno del progetto #Com.Viso realizzato grazie a un finanziamento del Fondo Europeo di Sviluppo Regionale del programma Interreg V-A Francia-Italia ALCOTRA (2014-2020) che ha visto la collaborazione, sul versante italiano della ricerca, tra il Consorzio socio-assistenziale "Monviso Solidale" e il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino, con particolare riferimento al Polo Universitario di Savigliano. L'obiettivo generale del progetto consisteva nell'individuare possibili azioni e ambiti di intervento attraverso cui sostenere il miglioramento della qualità della vita e l'incremento della partecipazione dei cittadini nei territori attorno al Monviso, con particolare riferimento ai giovani e alle persone fragili (anziani e adulti in difficoltà). In questo quadro generale, la ricerca si poneva l'obiettivo di approfondire il tema dello sviluppo di comunità, offrendo un possibile profilo del ruolo dell'animatore sociale nei contesti studiati.

Due quesiti di fondo hanno guidato la ricerca: quali sono i significati attribuiti alle locuzioni "sviluppo di comunità" e al "lavoro comunità" nelle aree oggetto di indagine? A partire dal "sapere dell'esperienza" degli operatori, quali azioni, strategie e competenze risultano necessarie per chi intende promuovere l'attivazione e la trasformazione di un contesto comunitario?

L'attività di ricerca sul versante italiano è stata realizzata in Provincia di Cuneo, coinvolgendo la città di Saluzzo (17.000 abitanti), situata nel Piemonte sud-occidentale, alle pendici del Monviso e la Valle Varaita, un'area alpina confinante con la città stessa che comprende comuni di modeste dimensioni e conta, nel suo complesso, circa 4.500 abitanti. Non si tratta, ovviamente, di due realtà tra loro confrontabili dal momento che ci si trova di fronte a due contesti di vita eterogenei: per numerosità e composizione demografica, risorse disponibili e necessità avvertite dalla popolazione, solo per evidenziare alcune differenze chiaramente evidenti. Al di là di queste difformità, che non contraddicono il lavoro di ricerca dal momento che non si tratta di dare vita a un confronto tra le due realtà territoriali, questo contesto di ricerca si mostra particolarmente interessante. Intanto perché nella città di Saluzzo, dagli inizi degli anni Duemila, è andato intensificandosi un lavoro socio-educativo ispirato allo sviluppo di comunità: educatori, operatori socio-sanitari e assistenti sociali sono quindi figure professionali che possiedono un indubbio sapere dell'esperienza. Inoltre, all'interno degli obiettivi più generali del progetto, il percorso compiuto da queste figure professionali può rivestire un ruolo fondamentale, in vista della possibile estensione dell'approccio dello sviluppo di comunità anche nel contesto alpino della Valle Varaita.

### 2.1 Il quadro teorico: la comunità come un concetto problematico

La rivitalizzazione delle reti del territorio, l'incremento della partecipazione democratica dei cittadini rispetto alla propria comunità di appartenenza, la promozione dell'empowerment sociale sono aspetti centrali dell'approccio allo sviluppo di comunità; elementi questi ampiamente condivisibili, ma, così come accade in relazione a molti altri temi in ambito sociale – su tutti la locuzione stessa "innovazione sociale" – anche questo costrutto corre il rischio di suscitare un ampio consenso, ma di connotarsi anche per una certa indeterminatezza (Barbera & Parisi, 2019).

Dal punto di vista delle scienze sociali, alcuni anni fa veniva evidenziato quanto dopo le prime formulazioni dei maestri della sociologia, quali Durkheim, Tönnies

e Weber, il concetto di comunità fosse entrato in crisi, costituendo una “traccia” euristica più flessibile piuttosto che una vera e propria categoria organica (Bagnasco, 1999). Per contro, nell’epoca attuale la nozione di comunità è tornata prepotentemente alla ribalta, non senza una certa ambiguità: come reazione all’individualismo imperante, all’allentamento dei legami sociali e al prevalere del mito dell’efficientismo che anziché ampliare le possibilità di azione, tenderebbe piuttosto a «imporre una grave perdita di libertà agli individui» (Taylor, 2011, p.12). Riferirsi alla comunità potrebbe rappresentare una risposta che, in qualche modo, individui in essa una *comfort zone*, in cui prevarrebbero i legami sociali di prosimità, di accoglienza e solidarietà, in opposizione alla parcellizzazione e all’utilitarismo contemporanei. D’altro canto, questa «voglia di comunità» tipica dell’epoca contemporanea, così come è stata immortalata da Zygmunt Bauman (2003), nasconde delle insidie e non poche opacità, poiché talvolta appare arroccarsi in un localismo regressivo (Ripamonti, 2019) che contiene al suo interno pretese rivendicazioni di auto-sussistenza, fino a legittimare legami sociali capaci di soffocare ogni autonomia individuale e ogni espressione di pluralismo (Fistetti, 2003; Pulcini, 2009).

Tuttavia, l’accezione romantica -comunità immaginata come spazio idilliaco – e la declinazione “minacciosa” – comunità che fagocita l’individuo – appaiono come i due poli all’interno del *continuum comunità* che devono essere dialetticamente considerati. Dal nostro punto di vista, infatti, questo significa riconoscere, di fatto, i connaturati rischi di qualsiasi interpretazione unilaterale della comunità, in un verso o nell’altro. Per evitare un pericoloso dogmatismo occorre quindi mantenere un atteggiamento problematico, specie quando, in prospettiva pedagogica, se ne auspica in modo critico una sua promozione e un suo “sviluppo”.

## 2.2 Il quadro metodologico

La metodologia di ricerca utilizzata per indagare le rappresentazioni del lavoro di comunità da parte dei professionisti si colloca all’interno del filone di ricerca dell’intervista di tipo biografico (Formenti & West, 2018; Merrill & West, 2012; West et al., 2007; Atkinson, 2002), con particolare riferimento alla cornice dei metodi biografico-interpretativi di origine tedesca (Chamberlayne et al. 2000; Alheit, 1982). Le interviste condotte si rifanno all’approccio narrativo di tipo «life history» (Alheit & Bergamini, 1996; Alheit, 1982, 2015; Bichi, 2000, 2007): proprio in quanto intenzionalmente mirate a sollecitare la storia, in questo caso professionale, della persona, hanno preso avvio attraverso lo “stimolo” aperto: «tell me about...» (Merrill & West, 2012, p. 122). Esse hanno coinvolto circa quaranta soggetti: sono state condotte a metà del 2019 e il numero degli intervistati è stato equilibrato nelle due aree oggetto di indagine.

Accanto ai professionisti, nell’ottica propria del lavoro di comunità, sono stati intervistati 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. Dal momento che, infatti, il committente era interessato ad esplicitare alcuni aspetti specifici dell’approccio allo sviluppo di comunità, la se-

lezione intenzionale dei partecipanti ha consentito di cogliere le “reti” attive nella comunità stessa e di individuare nel modello *life history* la possibilità di intercettare quelle persone che potessero rappresentare un’effettiva risorsa per il tema di ricerca (Glaser, Strauss, 2009).

Le interviste sono state trascritte da parte del ricercatore, revisionate dall’intervistato e quindi analizzate attraverso un processo di codifica sistematica del testo (Alheit, Bergamini, 1996; Atkinson, 2002; Coffey, Atkinson, 1996). Questa analisi ha permesso di comprendere e interpretare alcuni aspetti cruciali delle politiche, delle poetiche e delle pratiche del lavoro di comunità (Aime, 2020; Zanini, 2019; Cohen, 1985). La scelta del modello di intervista *life history* trova, infine, un’ulteriore legittimazione rispetto a ciò che il lavoro di ricerca-azione si proponeva di mettere in moto: le narrazioni dell’esperienza a cui le interviste danno luogo non costituiscono solo un racconto soggettivo, possono a tutti gli effetti diventare altresì un’occasione di riflessione, di confronto e di trasformazione personale dei soggetti che partecipano alla ricerca (Mezirow, 2003). Non di rado nelle narrazioni raccolte gli intervistati hanno evidenziato che l’intervista è stata per loro occasione di “ripensamento” della propria attività quotidiana e possibilità per acquisire maggiore consapevolezza rispetto ai punti di forza e criticità del proprio agire professionale in seno allo sviluppo di comunità.

### 3. Le metafore dello sviluppo di comunità

La complessità della questione che abbiamo fin qui tratteggiato non sfugge a coloro che sono impegnati quotidianamente nel lavoro di promozione a sostegno della costruzione di legami comunitari. Nella fase di interpretazione delle trascrizioni delle interviste, uno degli aspetti più interessanti, infatti, è costituito dalla ricchezza di suggestioni metaforiche contenute nelle narrazioni degli intervistati. Il ricorso ad immagini evocative e metafore si fa denso allorché gli interlocutori cercano di esplicitare concetti astratti e/o sfuggenti, come nel caso della parola “comunità”, o quando si soffermano nel tentativo di descrivere il proprio lavoro.

Per indagare il sapere dell’esperienza si è pertanto optato di approfondire la ricchezza di queste immagini proposte dagli interlocutori, intravedendo nella composizione metaforica una possibilità utile ai fini della ricerca poiché esse «danno senso alla nostra esperienza [...] forniscono una struttura coerente, illuminando alcuni aspetti, e lasciandone in ombra altri» (Lakoff & Johnson, 1982, p.161). Nella consapevolezza che il costruttore di metafore in qualche modo “mente” (Eco, 1984) e che esse offrono una prospettiva parziale del tema proprio perché frutto dell’elaborazione soggettiva dell’intervistato (Scheffler, 1972), in accordo con la tradizione pedagogica siamo altresì convinti che le metafore raccolte possano costituire un valido strumento euristico anche per la nostra analisi, in modo particolare, in relazione alle rappresentazioni che gli operatori sul campo hanno costruito dello sviluppo di comunità (Strongoli, 2017; Baldacci, 2010; 2006; Lakoff & Johnson 1982, Scheffler, 1972).

#### 3.1 La comunità: dall’orchestra al tornello

Analizzando le rappresentazioni fornite dagli interlocutori, è possibile individuare la compresenza di metafore convenzionali o “chiuse” (Lakoff & Johnson 1982; Eco, 2016), e di altre che invece appaiono “vive”, capaci cioè di *donne à penser*, co-

gliando le contraddizioni e le ambiguità del concetto stesso di comunità, stimolando la riflessione (Ricoeur, 1976). Le prime evocano una visione organica della comunità che permane nell'immaginario collettivo, in quell'accezione romantica di cui si è detto in precedenza, dove emergono i tratti dello spazio rassicurante, in cui ciascuno ha un proprio ruolo e una propria funzione. Le seconde, più aperte, pur non negando la dimensione costruttiva del concetto, sono anche in grado di restituirne l'intrinseca problematicità.

Lungo questa linea interpretativa, la comunità è rappresentata, ad esempio, come un'orchestra, cioè *persone che suonano strumenti totalmente differenti, ma sono legate dalla stessa passione* (Intervista 27), oppure come un bosco, in cui *ogni essere vivente ha un ruolo ben preciso: ci sono alberi maestosi, molto evidenti, che hanno un ruolo, ma anche gli insetti microscopici che contribuiscono anche loro alla crescita del bosco. Ognuno ha un suo ruolo, c'è un ecosistema, c'è un equilibrio, c'è sintonia, una sinergia e poi ci sono gli elementi esterni* (Intervista 31). In altre rappresentazioni questa dimensione organica permane, ma è attraversata anche da elementi di criticità, in cui viene rimarcata la difficoltà delle relazioni di prossimità e la fatica di questi vincoli che appaiono solo superficialmente accoglienti: l'immagine del cortile proposta in un'intervista evoca tutt'altro che la solidarietà della piccola comunità: *le nostre realtà sono piccole, come un cortile, ma il paradosso è che ci sono, sì, poche persone ma ci sono più problemi o differenze di comunicazione di quanto ci si potrebbe aspettare, invidie, magari più che in una grande città* (Intervista 23).

Una buona parte degli intervistati sembra cogliere l'ambiguità della comunità, fornendo metafore, per così dire, più problematiche. È il caso, ad esempio, dell'identificazione della comunità come un minestrone: *è indefinito, tu vedi tanti pezzi dentro, magari non è molto piacevole alla vista, però se lo mangi sai che ti fa bene* (Intervista 11), in cui la tensione tra soggetto e collettività è ben evidente: a sottolineare che si corre il rischio di essere solo "un pezzo" di una minestra informe, anche se, nonostante questo, il "piatto" è salutare. E ancora, la comunità, più che essere immaginata come un luogo ben definito, è rappresentata come uno spazio di transito: suggestiva, in questo senso, l'immagine offerta del tornello: *il tornello rappresenta l'idea che ho di comunità: perché il tornello è uno spazio che permette il movimento di entrata e uscita delle persone [...] talune lavorano solo in quel territorio, altre invece ci tornano a dormire, ma tutte in qualche modo fanno parte di quello spazio* (Intervista, 31). In questo caso la comunità è pensata come un confine: nel momento stesso in cui viene posto, esso offre la possibilità di mettere in relazione le persone, senza la pretesa di sostanzialità o di fissità. Questa lettura sembra essa quella più vicina ad un'idea complessa di comunità, nella quale l'elemento che viene considerato "comune" non è già dato in partenza (legame di sangue, identità territoriale), ma piuttosto si realizza a partire dalla comune esposizione relazionale dei soggetti all'interno di un contesto (Nancy, 2013; Esposito, 1998), con uno sguardo rivolto al futuro, piuttosto che legittimato dal passato.

### 3.2 Sviluppare comunità: un movimento invisibile

Se le suggestioni metaforiche sono in grado di restituire un'immagine a diversi livelli di complessità rispetto all'idea di comunità diffusa tra gli intervistati, sul piano delle rappresentazioni di cosa significhi "sviluppare" comunità e quindi, inevitabilmente, sul piano delle azioni professionali, le testimonianze raccolte sono accomunate da un nucleo di fondo condiviso: fare lavoro di comunità significa dare vita a un movimento che ammette, accanto alla ricorrenza del termine atti-

vazione, anche le accezioni di “sosta” e “indietreggiamenti”. In questo passaggio di un’intervista si paragona, ad esempio, il lavoro di comunità ai passi della danza: *è una danza, dove c’è un ritmo, che potrebbe essere lento, poi un po’ più veloce, magari sai dove vorresti portare il tuo partner, ma devi anche accettare che di porti lui. È un lasciarti portare insomma* (Intervista, 26); e ancora, il movimento a cui conduce lo sviluppo di comunità è *continuo, sinuoso e non ti permette di restare nella nicchia del tuo ufficio* (Intervista 1). Una sorta di moto perpetuo e costante, seppure con intensità diverse, che non avrebbe mai una conclusione definitiva: il lavoro di comunità *non finisce mai* (Intervista 7). In questa prospettiva un interlocutore esprime il lavoro di comunità come un lavoro che si sostanzia nell’immagine della chiocciola: *segue un movimento che va dal piccolo al grande; ma anche perché questo significa incominciare dalle piccole azioni: se fai proposte troppo grosse all’inizio, diventa dispersivo, allontani o forzi le persone, in ogni caso le spaventati* (Intervista 12).

Nel moto continuo che configura il lavoro di comunità, le azioni professionali vivono la dialettica tra visibilità e invisibilità: *se costruisci un muro, fai il muratore, il tuo lavoro è ben visibile* (Intervista 4), mentre lavorare per la costruzione di reti e processi di attivazione è senz’altro più complesso, anche dal punto del riconoscimento sociale del proprio mandato. Osserva in proposito un intervistato: *chi lavora in questa prospettiva è una formica perché fa un lavoro poco visibile, ma molto utile. È colui che sa portare alla luce pezzi di comunità e per questo non può essere centrato su se stesso, ma sul processo che attiva con gli altri* (Intervista 28).

In sintesi, se il lavoro educativo sfugge a descrizioni troppo rigide, anche il lavoro di comunità difficilmente è profilabile in modo netto: giocando la propria dimensione tra la visibilità (l’essere riconosciuto come una figura professionale attiva su un territorio), e l’invisibilità (mettere al centro i processi che attiva e non la propria figura professionale), la caratteristica di questo operatore sembra essere l’esercizio della mediazione, al pari di ogni professionalità educativa (Nosari, 2020). In questi termini, allora chi opera in questa prospettiva sembra essere un po’ come un elettricista *perché ci si deve avvicinare alla realtà con molte cautele e attenzioni: è un lavoro molto artigiano perché tu puoi mettere in fase le persone oppure produrre un cortocircuito* (Intervista 3), ma anche come un traduttore *perché devi saper tradurre in parole quello che sta succedendo. Il traduttore è colui che avvicina i linguaggi, usa delle parole per mettere agli altri di intendersi* (Intervista 26).

Rispetto alle immagini più classiche richiamate dall’idea di comunità, gli spunti offerti dalle interviste degli operatori appaiono maggiormente problematizzanti: sul piano del quotidiano, il lavoro di comunità sembra vivere pienamente alcune delle antinomie che sono proprie anche del lavoro educativo: presenza e assenza, visibilità e invisibilità, orientare e lasciarsi orientare, solo per citarne alcune. Attualmente è in corso una ripresa della ricerca che assume più i connotati di una proposta formativa: essa permetterà di approfondire i temi emersi dalle interviste e trarrà le mosse a partire dalle immagini figurate succitate, dando vita a un confronto tra metafore (Baldacci, 2006; Bateson, 1999; Scheffler, 1972).

#### 4. Conclusioni

In sede conclusiva, dovendo sintetizzare alcuni degli spunti di riflessione emersi nel presente contributo, vorremmo soffermarci in modo particolare su alcuni elementi che paiono significativi e coinvolgono una possibile lettura pedagogica della questione.

Porre l'accento sullo sviluppo di comunità come un promettente ambito d'indagine all'interno del paradigma della sostenibilità significa, da un punto di vista pedagogico, mantenere una prospettiva critica: il recupero della dimensione comunitaria, *tout court*, come antidoto alla parcellizzazione dei legami sociali può rappresentare una minaccia almeno pari all'exasperazione dell'individualismo contemporaneo da cui cerca di affrancarsi. Impostare la questione in modo acritico rischierebbe di trasformare la comunità in un rifugio entro cui difendersi, anche a prezzo di perdere la soggettività, piuttosto che come una risorsa, ovvero come luogo in cui poter allenare e costruire quelle che Martha Nussbaum ha chiamato capacità combinate, intese come «la somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politiche-economiche in cui possono effettivamente essere scelti i funzionamenti» (Nussbaum, 2012, p. 29).

In questa prospettiva, l'orientamento teso allo sviluppo della comunità nelle sue declinazioni territoriali, sposta quindi il baricentro della questione: l'auspicata rivitalizzazione dei processi di condivisione attivi nelle comunità è sostenuta non solo per ragioni di natura protettiva e connesse all'appartenenza, ma soprattutto per il loro valore prospettico. La costruzione di contesti di vita aperti e capaci di offrire opportunità per intessere legami significativi, sostenere la partecipazione e la collaborazione tra le persone rappresentano senza dubbio fattori fondamentali per la crescita e la formazione dei cittadini. In questa declinazione, il richiamo al motivo comunitario diviene un'istanza a tutti gli effetti politica poiché rivolta ad arginare quell'eclissi del pubblico osservata da J. Dewey che, non casualmente, identificava uno stretto legame tra la vita associata propria della comunità e la democrazia (Dewey, 1971).

Nel tracciare alcune coordinate sullo sviluppo di comunità, le testimonianze raccolte individuano a nostro avviso due aspetti importanti, tra loro intrecciati. In primo luogo, il richiamo politico poc'anzi evidenziato identifica nelle azioni volte a promuovere comunità delle precise scelte di campo: non la promozione di un qualsiasi legame comunitario, bensì legami ispirati, tra gli altri, ai principi dell'inclusione, della sostenibilità, dell'apertura e del rispetto delle diversità. In secondo luogo, a fronte delle suggestioni raccolte, pare interessante rilevare quanto molte delle caratteristiche professionali richiamate dagli intervistati possano fare riferimento, in termini trasversali, anche a competenze di chiara natura pedagogica. Questi due aspetti, considerati nel loro insieme, sembrano suggerire un invito ai pedagogisti: per affrontare al meglio le sfide poste dalla contemporaneità, la necessità di riaffermare e, contemporaneamente ripensare, il rapporto tra educazione, politica e lavoro sociale.

## Riferimenti bibliografici

- Aime, M. (2020). *Comunità*. Bologna: Il Mulino.
- Alheit P. (2015). Biographical learning: Reflection on transitional learning processes in late modern societies. *Culture, Biography and Life Learning*, 1,1, pp. 19-29.
- Alheit, P. & Bergamini, S. (1996). *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*. Milano: Guerini.
- Alheit, P. (1982). *The Narrative Interview: An Introduction*. Bremen: University of Bremen Press.
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bagnasco, A. (1999). *Tracce di comunità*. Bologna: Il Mulino.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2010). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.



- Barbera, F., & Parisi, T. (2019). *Gli innovatori sociali. La sindrome di Prometeo nell'Italia che cambia*. Bologna: Il Mulino.
- Bateson, G. (1999). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Bichi, R. (2000). *La società raccontata. Metodi biografici e vite complesse*. Milano: Franco Angeli.
- 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.
- Buaman, Z. (2003). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.
- Caldarini, C. (2008). *La comunità competente. Lo sviluppo locale come processo di apprendimento collettivo. Teorie ed esperienze*. Roma: Ediesse.
- Chamberlayne, P. & all. (2000). *The Turn to Biographical Methods in Social Science: Comparative Issues and Examples*. London: Routledge.
- Coffey, A. & Atkinson, R. (2002). *Making Sense of Qualitative Data*. Thousand Oaks: Sage.
- Cohen A.P. (1985). *The symbolic Construction of Community*. London: Tavistock.
- Dewey, J. (1971). *Comunità e potere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Eco, U. (1984). *Semiotica e filosofia del linguaggio*. Torino: Einaudi.
- Eco, U. (2016). *Trattato di semiotica generale*. Milano: La Nave di Teseo.
- Esposito, R. (1998). *Origine e destino della comunità*. Torino: Einaudi.
- Fistetti, F. (2003). *Comunità*. Bologna: Il Mulino.
- Formenti, L. & West, L. (2018). *Transforming Perspectives in Lifelong Learning and Adult Education. A Dialogue*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Glaser, B. & Strauss, A. (2009). *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*. Roma: Armando.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1982). *Metafora e vita quotidiana*. Roma: L'Espresso.
- Margiotta, U. (2018). *Educazione e formazione. Un approfondimento teorico*. In Bertagna G. (eds), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze* (pp. 201-228). Roma: Studium.
- Martini, E. & Torti, R. (2003). *Fare lavoro di comunità*. Roma: Carocci.
- Merrill, B., & West, L. (2012). *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nancy, J.L. (2013). *La comunità inoperosa*. Napoli: Cronopio.
- Nosari, S. (2020). *Fare educazione. Strumenti, azioni, significati*. Milano: Mondadori.
- Noto, G. & Lavanco, G. (2000). *Lo sviluppo di comunità*. Milano: Franco Angeli.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Pulcini, E. (2009). *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Ricouer, P. (1976). *La metafora viva*. Milano: Jaca Book.
- Ripamonti, E. (2018). *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*. Roma: Carocci
- Ripamonti, E. (2019). *Rigenerare comunità, promuovere benessere*. In Zamengo F. (a cura di), *Senso e prospettive del lavoro di comunità. Sguardi interdisciplinari attraverso le voci del territorio* (pp. 25-40). Milano: Franco Angeli.
- Scheffler, I. (1972). *Il linguaggio della pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Strongoli, R.C. (2017). *Metafora e pedagogia. Modelli educative e didattici in prospettiva ecologica*. Milano: Franco Angeli.
- Taylor, C. (2011). *Il disagio della modernità*. Roma-Bari: Laterza.
- Tramma, S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: Franco Angeli.
- Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*. Bari-Roma: Laterza.
- Twelvetrees A. (2008). *Community Work*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Twelvetrees, A. (2017). *Community Development, Social Action and Social Planning*. London: Palgrave.
- West, L. & all. (2007). *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zanini R.C. (2019). *Comunità a geometria variabile. Un percorso tra antropologia alpina e servizi*. In Zamengo F. (a cura di), *Senso e prospettive del lavoro di comunità. Sguardi interdisciplinari attraverso le voci del territorio* (pp. 41- 55). Milano: Franco Angeli.