# *Abitare la città: lo sguardo (pedagogico?) delle famiglie e sulle famiglie*

Pascal Perillo*

Riassunto

*In linea con la prospettiva che ha mosso il ciclo di seminari sulla città come comunità educante e adottando una postura pedagogica situata, criticamente e responsabilmente, dentro i contesti e i territori di riferimento, focalizzando l'attenzione sul "caso" Napoli il contributo si interroga sulla necessità di operare un cambio di paradigma rispetto alla gestione delle politiche e dei servizi educativi della città. Sondare il tema degli sguardi su famiglie e città in ottica promozionale richiede un ripensamento delle politiche e delle azioni tese a garantire alle cittadine e ai cittadini condizioni di autentico e concreto esercizio del diritto/dovere a educare e a essere educati. La questione va affrontata superando la tendenza de-responsabilizzante dell'emergenzialità per confrontarsi con problemi di sistema. Per esempio, la possibilità di usufruire in maniera diffusa e stabile dei servizi educativi per l'infanzia rappresenta certamente una chance fondamentale per far fronte alle condizioni di povertà educativa in cui versano molte famiglie della città. Ma questo non basta. Si tratta di una sfida da affrontare investendo sulla formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione e impegnandosi nella diffusione di una cultura pedagogica distribuita nel sistema educativo territoriale, per proporre forme di intervento educativo che siano realmente capaci di progettare e coltivare spazi di abitabilità pedagogica della città.*

Parole-chiave: *educazione; pedagogia per le famiglie; professionisti dell'educazione e della formazione; politiche educative; alleanze educative territoriali.*

Living the city: An (educational) look at and on families

Abstract

*According to the perspective that moved the cycle of seminars on city as educational community, and adopting a pedagogical posture located, critically and responsibly, within the contexts and territories of reference, the article, focusing on the "case" of Naples, questions the need to make a par-*

* Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli (Italia).

Civitas educationis, a. XIII, n. 1, giugno 2024 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9791222314730 • DOI: 10.7413/2281-9568093
© 2024 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

*adigm shift with respect to the management of the city's educational policies and services. Probing the issue (the views on families and cities), from a promotional point of view, requires a rethinking of policies and actions aimed at guaranteeing citizens conditions for the authentic and concrete exercise of the right/duty to educate and to be educated. The issue must be tackled by overcoming the de-responsibilising tendency of the emergency in order to confront systemic problems. For example, the widespread and stable use of educational services for children certainly represents a fundamental chance to address the conditions of educational poverty in which many families in the city find themselves. But this is not enough. It is a challenge to be met by investing in the training of education and training professionals and by committing ourselves to the dissemination of a widespread educational culture in the territorial education system, in order to propose forms of educational intervention that are really capable of designing and cultivating spaces of pedagogical habitability in the city.*

Keywords: *education; pedagogy for families; educational professions; educational policies; territorial educational alliances.*

Lo *habitare* implica la possibilità di "avere come propria dimora" uno spazio fisico (ma non solo), che diventa, appunto, abitazione, luogo in cui dimorare, stare, risiedere, vivere stabilmente. È tema, quello dell'abitare la città, che la pedagogia è chiamata a ri-pensare costantemente, adottando una postura, tanto euristica quanto azionale, che sia situata, criticamente e responsabilmente, dentro i contesti e i territori di riferimento. Accogliendo la proposta di lettura avanzata dai curatori del *Symposium* (Chello, Ferraro & Corbi, *supra*) – che si offre a chi scrive come fertile occasione di confronto e dialogo sul sistema città, per addivenire a un ripensamento delle politiche e delle azioni tese a garantire alle cittadine e ai cittadini condizioni di autentico e concreto esercizio del diritto/dovere a educare e a essere educati –, in queste pagine si punterà l'attenzione sul ruolo giocato dagli sguardi sul nesso tra famiglie e città, provando a sostenere la necessità di operare un cambio di paradigma rispetto alla gestione delle politiche e dei servizi educativi della città rivolti alle famiglie.

Se, come sostengono i curatori, riflettere pedagogicamente sul vivere in città e sulle sue trasformazioni significa riflettere sul processo di umanizzazione e sulle strategie di cura e coltivazione progettate e attuate per sostenere tale processo, l'attenzione allo sguardo assolve a una funzione, anche politica, di presa di coscienza rispetto al "paradigma" (Kuhn, 1969) che fonda quello sguardo, facendo luce sui tanti "non detti" dei discorsi sulle famiglie, che pure occupano larga parte di un dibattito pubblico, politico, sociale ed economico, di cui si fa fatica a cogliere le coordinate, soprattutto progettuali.

In questo senso, l'attenzione ai paradigmi di cui parlano gli sguardi, diventa rivelatore delle possibili cause che determinano le molte, troppe, "zone d'ombra" in cui rischiano di collocarsi i discorsi e i progetti dell'e-

ducazione familiare nel più ampio scenario dello spazio città. Come a dire che la città, che si vuole aperta al contributo delle famiglie e che, in teoria, si offre come 'comunità' che della famiglia non può fare a meno ma di cui, al contrario, contribuisce a garantire lo sviluppo, rischia di produrre, e riprodurre, scelte di gestione della cosa pubblica che risultano quanto meno incoerenti rispetto all'intento emancipativo dichiarato.

L'esistenza di "paradigmi familiari" (Reiss, 1981) impone a coloro che sono chiamati a pensare la famiglia per garantirle adeguate opportunità educative e formative (dai decisori politici agli amministratori locali fino ai professionisti dell'educazione e della formazione) di operare azioni di posizionamento epistemico (Perillo, 2012) rispetto ai propri paradigmi di riferimento. Chiarire quali siano i quadri concettuali di riferimento adottati per leggere e interpretare il rapporto fra città e famiglie significa non sottrarsi a una operazione epistemica imprescindibile che richiede la piena consapevolezza della portata potenzialmente condizionante di assunzioni, convenzioni, ideologie che prendono forma di parole, a loro volta pregne di funzioni strumentali ed ermeneutiche. Si tratta di interrogare i sistemi di significato (Mezirow, 2003) che adottiamo per leggere e interpretare le famiglie e le città. Da un punto di vista pedagogico, se consideriamo che siamo ormai passati dalla "famiglia di impianto teoretico e normativo, così cara alla retorica di questo nostro paese, alle tante – e diverse – famiglie" (Contini, 2010), diverse per struttura, cultura, bisogni, prendere atto delle "trasformazioni morfogenetiche della famiglia aiuta a cogliere la difficoltà [e a riconoscere l'inutilità] di formulare proposte d'intervento standardizzate" (Pati, 2014: 19), perché ogni nucleo familiare va considerato come "potenziale produttore di modelli educativi singolari" (Gigli, 2014: 89).

Il profondo mutamento nel tempo del quadro di riferimento degli studi sulle famiglie conferma quanto esse vadano concepite alla luce di una molteplicità di variabili e che il loro funzionamento e la loro struttura mutano ed evolvono progressivamente, facendone un "oggetto" di studio e di intervento non riducibile a modelli interpretativi predefiniti e costruiti esclusivamente su idee di famiglie "sane e ben funzionanti" avulse e astratte dalla realtà dei territori abitativi. La pedagogia in situazione (Corbi & Perillo, 2014) aiuta, in questo caso, a sottrarsi alla tirannia delle concezioni assolute e universalizzabili (Perillo, 2018, 2021, 2022). Qualunque sia il paradigma ideologico di riferimento (da individuare, riconoscere e controllare) adottato per pensare la famiglia, un progetto di intervento educativo non può non partire dalla comprensione storica e psicosociale della situazione educativa e dalla relativa definizione dei problemi che la caratterizzano. Se lo studio della famiglia non può prescindere dall'analisi intellettuale della situazione complessiva assunta nella sua problematicità unica (Oliverio, s.d.), in quanto ricerca situata l'analisi intellettuale della situazione nella quale si colloca l''oggetto' famiglia – elemento astratto non assolutizzabile perché non pre-esiste all'indagine – è parte di un processo di conversazione riflessiva con la situazione (Schön, 2006) e impone di definire il problema trasposizionandolo razionalmente e impostandolo

"alla luce di una certa antinomia che ne permette una comprensione razionale" (Baldacci, 2012: 293).

Trasposizionare razionalmente il problema dell'abitabilità pedagogica delle città da parte delle famiglie, alla luce della conversazione riflessiva con l'attuale sistuazione sociale e culturale, impone di puntare lo sguardo riflessivo sulle condizioni di possibilità educative garantite da una città che voglia riconoscere e garantire alle persone (e alle famiglie) il diritto di cittadinanza. Il tema della cittadinanza trova nella più recente letteratura scientifica di area pedagogica numerose e differenti declinazioni che si articolano in un dibattito molto ricco (Perillo, 2016). Il concetto di cittadinanza, definito dalla tradizione classica a partire dallo stato giuridico di cittadino (*civitas*, "condizione di cittadino, diritto di cittadinanza, cittadinanza"), non può darsi senza l'appartenenza a una comunità e l'appartenenza a una comunità necessita di pratiche educative che ne consentano l'esercizio consapevole e responsabile. Come sottolinea Bertolini (2003: 131), "ove non fosse conquistata e quindi ove non diventasse qualcosa di concreto attraverso un processo educativo, la prospettiva della cittadinanza rimarrebbe vuota di senso innanzitutto politico e quindi di nessun valore per l'uomo". La costruzione del senso di cittadinanza è un processo evolutivo, intimamente legato allo sviluppo del senso comunitario, in quanto si radica nei vissuti relazionali delle persone, nella loro capacità di stare insieme, nelle esperienze di appartenenza (Amadini, 2017a). Una città che garantisca la piena cittadinanza è una città che investe in educazione, promuovendo dispositivi pedagogici in grado di realizzare un "*empowerment* comunitario".

Uno di questi dispositivi è l'alleanza educativa territoriale. Il dispositivo pedagogico dell'alleanza educativa si fonda sulla corresponsabilità educativa diffusa, sulla logica partecipativa, sul superamento dell'occasionalità derivante dal volontariato, di cui certamente si riconosce il contributo che è necessario ma non sufficiente, sul superamento della logica dei servizi educativi a intermittenza e a scadenza, sul superamento della logica dell'emergenza. La sfida va affrontata superando certi paradigmi e investendo su proposte di autentica e costante educazione. Non servono piani e progetti occasionali di educazione a… (alla cittadinanza, alla legalità, alle relazioni, alla sessualità…). Serve un progetto di lunga durata che sia frutto di una visione di sistema capace di sostenere uno sguardo autenticamente pedagogico sulle città e sulle famiglie. Serve porsi le giuste domande per fornire le adeguate risposte. Serve, dunque, interrogare gli sguardi.

In *Sguardi di famiglia* (2014) Formenti invita a chiedersi come guardiamo le famiglie e che cosa vediamo. Per rispondere a queste due domande, e provare a capire come volgiamo lo sguardo verso le famiglie, delle famiglie dobbiamo occuparci e alle famiglie dobbiamo guardare per evidenziare luci e ombre degli spazi di abitabilità sociale ed educativa che la città offre a queste comunità che (nella comunità) sono fatte di persone che educano e si educano e che sono generalmente considerate come le prime agenzie di socializzazione.

Ma porsi il problema dello sguardo delle famiglie significa anche chiedersi come le famiglie guardano le città. Per esempio, significa chiedersi come pensiamo le città e come pensiamo le famiglie, come pensiamo le famiglie in città e come pensiamo le città tenendo conto delle famiglie che le devono abitare, come le famiglie guardano ai servizi socio-educativi che la città offre (o non offre). E allora pensare agli sguardi delle famiglie o sulle famiglie deve significare anche interrogarsi sulle strutture di senso che animano le interpretazioni delle fragilità familiari, dei suoi malesseri ma anche e soprattutto delle sue potenzialità e delle sue risorse; in questo senso, occorre certamente ribaltare il paradigma, valorizzando soprattutto un'ottica promozionale. E allora prestare attenzione allo sguardo delle famiglie potrebbe e dovrebbe significare anche prendersi cura dei legami familiari per proporre forme di intervento che siano realmente capaci di progettare e coltivare spazi di abitabilità della città.

La città è uno spazio fisico, sociale, politico e, come la famiglia, essa abita anche in uno spazio mentale. Lo sguardo sulla città e sulle famiglie, lo sguardo del politico, dell'amministratore locale, dell'educatore, dell'insegnante, dell'assistente sociale, solo per citare solo alcuni dei referenti istituzionali e professionali investiti da una responsabilità diretta rispetto alle questioni in gioco, è uno sguardo che plasma progetti, finalità, interventi.

Ma che cosa anima quello sguardo?

Si tratta perlopiù di credenze? Probabilmente sì, se consideriamo l'impatto che il costrutto di credenza (per come lo recuperiamo da Dewey, 1961), ha sulle visioni stereotipate del concetto di famiglia. Si tratta di prendere coscienza dell'impatto di quelli che Polanyi (1979) definisce "saperi taciti" se, soffermando il pensiero sulle nostre idee, ci accorgiamo che possiamo sapere più di quanto possiamo dire su città e famiglie. Ancora, con Kuhn e Reiss, si tratta di richiamare alla necessità di riconoscere e gestire i paradigmi familiari se si vuole realmente comprendere il funzionamento di una famiglia.

Nella prospettiva di una pedagogia per le famiglie (Perillo, 2018), che è solo una delle tante prospettive proposte dalla comunità scientifica della pedagogia italiana, operazionalizzando il pensiero riflessivo di Dewey (1949, 1973b, 1961), siamo invitati a discernere la relazione che intercorre tra le politiche socio-educative offerte dalle città e la loro capacità di rispondere alle plurali esigenze delle famiglie che abitano, o dovrebbero abitare, le nostre città.

Si tratta di operare una precisa "scelta di campo", che trova la sua *raison d'être* nel riconoscimento del polimorfismo familiare che compone il "caleidoscopio" delle famiglie (Fruggeri, 2007) e della esistenza di approcci educativi parentali plurali che prendono forma nel più ampio scenario di un contesto che qui stiamo circoscrivendo nello spazio fisico e culturale della città. A sostanziare di sé questa prospettiva è evidentemente un'ottica educativa transazionale di matrice deweyana (Perillo, 2014) che riconosce la famiglia come soggetto educativo e autorizza a pensare ai gruppi familiari come comunità educative nelle quali si sviluppano "transazioni"

(Dewey & Bentley, 1974), ossia prende forma lo scambio dialogico-relazionale uomo-mondo che si fa vita vissuta nelle dinamiche relazionali della famiglia, dinamiche interne al gruppo familiare ristretto ma anche esterne a esso, e quindi anche con la città.

È nella prospettiva di una pedagogia al servizio delle famiglie che i professionisti dell'educazione e della formazione, i decisori politici e gli amministratori locali delle politiche e dei servizi educativi territoriali sono chiamati a confrontarsi con le molte idee, rappresentazioni, interpretazioni adottate per attribuire senso e significato alla famiglia; costoro sono chiamati a confrontarsi, dunque, con le "concezioni" di famiglia, nel senso figurato della concezione d'intelletto, del modo di intendere qualcosa, ossia di concepire, di accogliere nell'intelletto, nella coscienza, nella fantasia, quindi di intendere, ideare, immaginare (cfr. Voci "concezione" e "concepire" in Vocabolario Treccani).

Come evidenziano Donati e Di Nicola (2002: 13),

> il concetto di "famiglia", allorché è usato in modo generico o generalizzato (come quando si parla de "la famiglia"), sia come simbolo di una tradizione culturale sia come modello di una precisa struttura sociale, è concetto che non ha referenti empirici univoci e neppure modelli dominanti chiaramente individuabili […]. In realtà, un concetto è un'*astrazione*, quindi un'operazione mentale, che non ha – come tale – un solo referente o anche un numero discreto di referenti empirici. In quanto astrazione, *essa coglie una realtà* che, nel caso delle scienze sociali, è una realtà umana, cioè *fatta di soggetti in relazione*.

Con le diverse concezioni di famiglia si è confrontata anche la ricerca scientifica, e in molti settori, da quello sociologico a quello psicologico, da quello filosofico a quello pedagogico, evidenziando i numerosi passaggi culturali che hanno scandito alcune delle tappe della storia dell'idea di famiglia in Italia (Cavallera, 2003, 2006) e che hanno accompagnato il lungo processo di trasformazione della pedagogia della famiglia (Galli, 1965)[1]. Il confronto con tali studi consente, a chi agisce educativamente con e per le famiglie e a chi è chiamato a garantire politiche e servizi educativi che facciano delle città delle autentiche comunità educanti, di cogliere e gestire in maniera critica la pluralità di prospettive adottate per essere (e per interpretare l'essere) famiglia in città.

Riconoscendo, con Dewey (2008), il carattere pratico della realtà, lo sguardo pedagogico rivolto alle città e alle famiglie rinuncia al gioco dei

1 Oggi il tema delle famiglie attraversa trasversalmente l'intero scenario della ricerca educativa, al punto tale da concorrere, "indipendentemente dall'opzione ideologica dei ricercatori, [...] all'irrobustimento della ricerca pedagogica sull'educazione familiare" (Pati, 2020: 6). Per una panoramica aggiornata sulla ricchezza degli studi di settore si vedano i lavori dei componenti del Gruppo di lavoro della Società Italiana di Pedagogia (SIPed) "Pedagogia delle relazioni educative familiari": https://www.siped.it/gruppi-di-lavoro/pedagogia-delle-relazioni-educative-familiari/.

superamenti dialettico-teoretici insito nella logica dicotomica che ha, per lungo tempo, accompagnato il questionamento dei problemi dell'educazione. In posizione di superamento della logica dicotomica si colloca il "transazionalismo deweyano" (Garrison, Öhman & Östman, 2022) che, anche in questa sede, si offre come prospettiva che aiuta a comprendere fenomeni e questioni educative e formative, guardando oltre una serie di falsi dualismi (mente/corpo, sé/società, organismo/ambiente, maschio/femmina, interno/esterno, normalità/devianza, e la lista potrebbe continuare). Adottando un'ottica sistemica ed ecologica (Bateson, 2000; Bronfenbrenner, 1986; Watzlawick & Weakland, 1978) gli sguardi pedagogici rivolti alle famiglie si aprono alle dinamiche educative che ne definiscono l'essere in quanto comunità che educano e si educano. Il riferimento alla pratica si offre, pertanto, quale spazio di indagine nel quale l'opposizione tra diverse concezioni di famiglia non ha ragione di esistere in assoluto quando la pedagogia decide di focalizzare la sua attenzione sulle pratiche educative agìte da un uomo-in-azione nel mondo di cui è parte integrante (Dewey & Bentley, 1974). Lo scambio dialogico-relazionale uomo-mondo, al quale rimanda il concetto di transazione, si fa vita vissuta nelle dinamiche relazionali della famiglia.

Lo scenario nel quale il questionamento, anche pedagogico, delle famiglie è stato recentemente condotto è quello in cui la globalizzazione, le crisi economiche, valoriali, ambientali e politiche che accompagnavano i vissuti soggettivi e collettivi, ancor prima della pandemia da COVID-19, avevano già iniziato a rinsaldare il bisogno di recuperare un'etica della famiglia e la necessità di adottare approcci critici allo studio delle dinamiche educative in generale e di quelle familiari in particolare. Ancora forte, da questo punto di vista, deve essere oggi l'eco di quella denuncia di "immoralità" insita nella sovrapposizione degli interessi del mercato agli interessi radicalmente umani (Freire, 2004).

Durante la pandemia la famiglia è stata ulteriormente rimessa al centro del dibattito pubblico, con affondi su plurali e contraddittori aspetti che la coinvolgono (Contini, 2021). Solo un esempio. Durante la pandemia da COVID-19 abbiamo avuto modo di sperimentare come siano state fortemente riconfigurate le dimensioni del tempo e dello spazio della vita familiare rispetto a una città materialmente non abitabile a causa delle restrizioni. Quando le città sono state 'chiuse', che cosa hanno fatto i genitori? Come hanno ri-configurato la loro idea di famiglia? Lo hanno fatto? O si sono limitati a protestare perché esasperati dal dover conciliare lavoro e vita domestica, dal dover tenere impegnati quei figli che prima della chiusura forzata in casa venivano affidati a nidi (se e dove esistenti), scuole, nonni, *babysitter* e alla innumerevole mole di iniziative che occupavano il tempo vuoto, privando questo tempo dell'esercizio dell'ozio produttivo? O, ancora, sono apparsi vinti dal timore delle conseguenze psicologiche delle restrizioni imposte dalla pandemia sui figli, in particolare su quelli adolescenti e giovani, a loro volta gettati in una condizione di disagio inedito che ha trovato tutti impreparati?

Dopo la riscoperta della vita familiare domestica, messa a dura prova dalle restrizioni alla mobilità che ha costretto alcune famiglie a una convivenza forzata alla quale non si era più abituati, almeno in certi contesti territoriali del nostro paese (soprattutto in quelli metropolitani), ora che le città sono ri-aperte alle famiglie, quali condizioni di possibilità educative offrono, posto che si continua a fare un "gran baccano sull'educazione" (Massa, 1975: 2)? Sempre più spesso, infatti, assistiamo alla tendenza a porre la questione dell'educazione al centro del dibattito pubblico, tanto politico quanto sociale ed economico. Salvo poi dover constatare che, per quanto si riconosca, a parole, l'importanza dell'educazione, non si investe culturalmente, ma anche economicamente, sui professionisti che di quel processo si dovrebbero occupare e sui contesti e servizi che quel diritto (all'educazione) dovrebbero garantirlo. O, ancora, constatare che nella maggior parte dei casi, e nella migliore delle ipotesi, non si riesca a capire quale sia l'idea di educazione alla quale ci si riferisca. E quando lo si capisce, la scoperta non è quasi mai confortante.

Basti pensare, solo per fare un esempio, ai numerosi episodi di cronaca (pro)posti ai cittadini sulla base di visioni talvolta parziali (e ideologicamente strumentalizzabili) o ai dati allarmanti su natalità e politiche di conciliazione: dalle violenze domestiche ai femminicidi, dai comportamenti antisociali degli adolescenti, nelle sue varie forme (Milana *et al.*, 2023, Parte seconda), alle aggressioni agli insegnanti, anche da parte di genitori, dal progressivo aumento delle dimissioni da lavoro da parte di genitori (in particolare madri) di bambini in età prescolare al mal posto problema del calo della natalità. La lista potrebbe continuare.

Sulla natalità e sui relativi dati statistici, si consideri che secondo il *57° Rapporto sulla situazione sociale del Paese* del Censis (2023) entro il 2050 si perderanno 4 milioni e mezzo di residenti. "Questo dato sarà il risultato composto di una diminuzione di 9,1 milioni di persone con meno di 65 anni (e -3,7 milioni con meno di 35 anni) e di un aumento di 4,6 milioni di persone con 65 anni e oltre (e +1,6 milioni con 85 anni e oltre)" (*Ibid.*: 3). Le coppie con figli diminuiranno fino a rappresentare nel 2040 solo il 25,8%. Aumenteranno le famiglie unipersonali fino a 9,7 milioni (il 37,0%). Tra di esse, quelle costituite da anziani nel 2040 diventeranno quasi il 60% (5,6 milioni). Al netto dell'aumento delle difficoltà oggettive legate alla fertilità, e del fenomeno della genitorialità negata (basti considerare l'aumento progressivo delle coppie che ricorrono alle tecniche di Procreazione Medicalmente Assistita, PMA), il calo della natalità non è fenomeno connesso solo con fattori strutturali, come le condizioni lavorative, ma anche con il clima socio-culturale dei contesti di appartenenza. I dati sulla riduzione della natalità, per esempio, non vengono messi adeguatamente in relazione con i fattori dell'incertezza esistenziale e lavorativa e la sfiducia nel futuro, che invece incidono fortemente sulle scelte riproduttive (Gatta *et al.*, 2022). Il ruolo dell'incertezza occupazionale come motore della fertilità è stato studiato in ambito demografico con un insieme limitato di costrutti, portando a risultati inconcludenti. Se e quando si considera la stabilità percepita dell'occupazione e la resilienza percepita

alla potenziale perdita del lavoro come due dimensioni chiave dell'incertezza occupazionale in relazione al processo decisionale sulla fertilità, si scopre che "la percezione della resilienza alla perdita del lavoro è un potente predittore delle intenzioni di fertilità, mentre la percezione della stabilità occupazionale ha solo un impatto limitato" (*Ibidem*).

Il Rapporto Censis ci dice anche che più di 6 giovani su 10 sono convinti di contare poco per la società e di provare una grande insicurezza a causa dei tanti rischi inattesi (pandemie, guerre, crisi economica). La società italiana viene descritta dal Censis come "società di sonnambuli, ciechi dinanzi ai presagi" e l'indagine racconta di famiglie composte prevalentemente da un solo componente:

> Le famiglie in Italia sono complessivamente 25,3 milioni. Quelle tradizionali, composte da una coppia, con o senza figli, sono il 52,4% del totale. Pur essendo in calo nel tempo (erano il 60,0% nel 2009), rappresentano ancora la forma principale di famiglia. Di queste, il 32,2% (8,1 milioni) è formato da una coppia con figli (nel 2009 la percentuale era del 39,0%) […]. Nel frattempo, tutte le altre tipologie non convenzionali stanno aumentando, e non sembra essere lontano il momento in cui i nuovi format familiari supereranno quelli tradizionali: il 33,1% delle famiglie è composto da persone che vivono da sole, e nel 20,9% dei casi (5,3 milioni) si tratta di single, ovvero di persone sole non vedove, cioè persone che vivono da sole per scelta o comunque senza un partner; il 10,7% delle famiglie (2,7 milioni) è di tipo monogenitoriale, in quanto è composta da un genitore solo con figli (nel 2009 la quota era dell'8,7%). Si tratta generalmente di nuclei formati a seguito di separazioni o divorzi, e nella grande maggioranza dei casi il genitore che vive con i figli è la madre (Censis, 2023: 17).

Una famiglia su tre è formata da coppie con figli, ci si sposa sempre meno, ci sono sempre più coppie composte da persone con cittadinanza mista e le unioni civili sono ancora poche. Le opinioni degli italiani intorno alla famiglia evidenziano uno scollamento tra le opinioni dei cittadini e il discorso istituzionale, pubblico e politico sulla famiglia: le persone sono evidentemente più inclini a concepire la famiglia nella sua pluralità strutturale rispetto a un modello, che si vuole ancora dominante, di famiglia cosiddetta tradizionale (con la retorica della famiglia naturale).

Torna, in questo senso, il divario esistente tra le condizioni reali e le narrazioni strumentali.

A questo proposito, indugiando negli esempi, quotidianamente la stampa e l'opinione pubblica chiamano in causa l'incapacità (spesso reale, molto spesso presunta) di scuola e famiglia ad assolvere alle loro responsabilità educative. Tra il sensazionalismo giornalistico e il disimpegno istituzionale, all'indomani della pandemia non sembra che si sia effettivamente preso coscienza di quella "ubriacatura che aveva cancellato il senso del limite […] e si era portato via, con sé, la consapevolezza della nostra finitudine" (Contini, 2021: 9), tra il rifiuto verso la retorica dei no che aiutano a crescere

(Phillips, 1999) e le spinte sull'efficientismo e sulla performatività, tipiche del modello dominante del neoliberismo e sempre più pressanti su famiglie e scuola (Baldacci, 2019).

Ad animare la discussione pubblica, anche in ambito politico, è stata soprattutto la scoperta che prima della pandemia esistevano delle realtà aggregative di persone, non meglio definite e definibili, che, all'improvviso, si sono trovate a dover con-vivere.

> Tutti a casa. Un'iniziale, confusa forma di euforia da vacanza generalizzata ha ceduto rapidamente il posto a vissuti di ansia e perfino di angoscia, come ci hanno spiegato gli studiosi […]. E i bambini? Per loro, si chiedevano soprattutto indicazioni su come mantenerli occupati, come farli giocare, come "tenerli buoni" oltre alle ore che, durante il giorno, trascorrevano davanti a qualche schermo (Contini, 2021: 10-11).

Tra la riscoperta del tempo da trascorrere in famiglia e l'incapacità di gestirlo, quel tempo (Perillo & Chello, 2022), è parso confermarsi a Contini una credenza diffusa degli adulti.

> Credevano […], gli adulti, che la scarsità di tempo trascorso in famiglia fosse intrinseca alla necessità di guadagnare, per procurare agi a se stessi e ai figli e che – potendo – avrebbero preferito stare maggiormente insieme, i coniugi tra di loro, e con i loro figli, per parlarsi di più, per giocare, per ridere: per conoscersi meglio, per godersi la reciproca compagnia. Ma che, comunque, l'importante era la "qualità" del tempo condiviso, non la "quantità" (e in merito a che cosa definisse la qualità, ognuno aveva la propria "scuola di pensiero!") (Contini, 2021: 10).

La progettualità esistenziale, che trova nell'educazione la sua leva fondamentale, non avviene, e non può avvenire, fuori dagli spazi fisici e culturali. I contesti di vita, le città che abitiamo (o non abitiamo), concorrono a dar forma al processo transazionale della formazione, contribuendo a configurare il gioco di equilibri fra le persone e il mondo. Come sottolinea Amadini (2017b), i piani della mobilità di una città, per esempio, hanno una molteplicità di ricadute sulla qualità della vita delle persone e, in particolare, delle bambine e dei bambini.

Quelle che emergono dal già citato Rapporto Censis sono

> [c]ittà porose […]: piene di gatti e cani domestici (anche di fauna selvatica, talvolta), attraversate quotidianamente da flussi intensi di pendolari e turisti; città dai confini mobili, permeabili, porosi appunto, ma senza riuscire a "contenere" al meglio tali flussi, vale a dire senza esprimere reali processi di innovazione urbanistica. Con il rischio di diventare frequentemente teatro di fenomeni di inselvatichimento e degrado (Censis, 2023: 15).

Di qui, allora, la necessità, sempre più sentita, di aver cura degli aspetti direttamente collegati alle modalità di spostamento in città e che impattano, per esempio, e con riferimento soprattutto all'infanzia, all'adolescenza e alla giovinezza, sulla riduzione dell'autonomia, sulla diminuzione della conoscenza ambientale, sull'atrofizzazione dell'esperienza, sulla contrazione dei processi di socializzazione (*Ibidem*).

Da questo punto di vista, sin dai primi studi sulla genitorialità durante il *lockdown* (cfr., fra gli altri, Gigli, 2021a) si è avuto modo di verificare quanto le famiglie si siano scoperte alla ricerca di nuovi equilibri, sperimentando quella "transazione che si stabilisce fra un individuo e quel che costituisce, in quel momento, il suo ambiente" ossia le condizioni che interagiscono con "i bisogni, i desideri, i propositi e le capacità personali per creare l'esperienza che si compie" (Dewey, 1949: 32-33). Se, allora, "[n]essuna esperienza che abbia un significato è possibile senza qualche elemento di pensiero" (*Ibid.*: 193), è dall'esercizio di questo pensiero riflessivo che bisognerebbe leggere e interpretare il modo di essere famiglia, tanto più oggi e tanto più sulla base del rapporto transazionale con gli spazi di vita della città e, quindi, con la sua vivibilità, o qualità della vita.

A tal proposito, la trentaquattresima edizione dell'indagine sulla qualità della vita del Sole 24 Ore (2023), che misura il benessere della popolazione italiana, colloca al primo posto della classifica la città di Udine, mentre la città di Napoli si piazza al 105° posto della classifica generale, al 102° per "ambiente e servizi", al 46° per "cultura e tempo libero", con un Sud che, in generale, popola gli ultimi posti. Volgendo lo sguardo (e dunque il pensiero) riflessivo alla città di Napoli, tenendo conto anche dello scarto fra una posizione molto bassa nella classifica generale e una posizione mediana per le dimensioni della cultura e del tempo libero, e considerando che la discesa in classifica risulta determinata soprattutto dalla densità abitativa, dalla criminalità predatoria in ripresa, dagli scarsi dati occupazionali e da un saldo migratorio sfavorevole, il primo – ma non unico – aspetto da considerare è la scarsissima presenza di nidi e servizi educativi per l'infanzia e le famiglie: solo il 2,3% delle bambine e dei bambini napoletani ha usufruito del servizio comunale, a fronte di una media nazionale del 14% (l'indagine riporta il dato Istat 2020).

È necessario, evidentemente, operare un cambio di paradigma, tanto rispetto al questionamento della pedagogia (Corbi, Perillo & Chello, 2024) quanto rispetto alla gestione delle politiche socio-educative locali. In un contesto come quello napoletano, la possibilità di usufruire in maniera diffusa e stabile di servizi socio-educativi per l'infanzia rappresenta una *chance* fondamentale per far fronte alla condizione di povertà educativa in cui versano molte famiglie. Una possibilità che ancora si fa fatica a garantire, all'indomani di una pandemia che ci ha costretto a pensare l'impensato, destabilizzando e disorientando (Corbi & Perillo, 2020), che ci ha visto, e ancora ci vede, tentare e sottostare, e ritentare per non sottostare (Dewey 1949, 1973a) ma per provare a progettare e riprogettarci.

Le condizioni di possibilità e di progettazione esistenziale di una persona e di una famiglia sono inevitabilmente condizionate dalla capacità di una città di garantire alle persone e alle famiglie concrete opportunità di partecipazione. Si cresce partecipando (Amadini, 2020) e partecipando si produce cultura, a patto, però, che chi amministra una città garantisca la realizzazione di progetti condivisi. Non si tratta di inventare qualcosa di nuovo, non si tratta di immaginare "la città del sole" (Bobbio, 1941; Frauenfelder, 2005), ma di investire, culturalmente ed economicamente, su quanto è stato già proposto e posto in essere dalla ricerca e dalle numerose esperienze realizzate, perlopiù su base volontaria e, in casi isolati, grazie a investimenti pubblici.

Un esempio (fra i tanti) particolarmente virtuoso è rappresentato dall'esperienza di co-ricerca sul tema della vicinanza solidale realizzata a Sondrio all'interno del Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (P.I.P.P.I., https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/*focus*-on/sostegno-alla-genitorialita/pagine/default).

> La vulnerabilità familiare è una condizione sociale ed educativa caratterizzata da un'elevata complessità relazionale, che può avere gravi conseguenze per il soddisfacimento dei bisogni di crescita di un bambino. La vicinanza solidale, intesa come forma di solidarietà tra famiglie finalizzata a sostenere un nucleo familiare attraverso il supporto di altri nuclei o di singole persone, è una delle risorse che il Programma P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione) propone di attivare per fronteggiare situazioni di vulnerabilità ed esclusione sociale (Serbati & Petrella, 2021: 273).

In questa esperienza si è inteso promuovere il dialogo con le famiglie mediante occasioni di confronto con il mondo delle professioni socio-educative e quello della ricerca accademica, valorizzando la vicinanza solidale quale "processo educativo che risponde ai bisogni di bambini e famiglie" (*Ibidem*) mediante la partecipazione nella comunità.

Come riconoscono Serbati e Petrella, esperienze di questo tipo sono possibili se e solo se le politiche sociali ed educative territoriali investono culturalmente ed economicamente sulle risorse offerte dal sistema territoriale, altrimenti lasciate nel cono d'ombra del lavoro silenzioso e gratuito. L'investimento sulle pratiche di vicinanza solidale, per esempio, dipende molto dai livelli di partecipazione della cittadinanza perché l'innovazione sociale richiede di "dedicare tempo all'analisi e all'emersione delle differenti comprensioni da parte dei partecipanti" (*Ibid*.: 296). Si tratta, in prima istanza, di adottare uno sguardo promozionale (*ergo* pedagogico) mediante il quale leggere le città e le famiglie a partire dalle loro risorse.

Se è vero che il modo di intendere città e famiglie da parte di chi è chiamato a gestire il sistema sociale ed educativo di una città incide direttamente sulle politiche sociali ed educative, le iniziative che si intende portare avanti con il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) rappresentano una *chance* irrinunciabile ma al tempo stesso vanno intese anche come

un banco di prova inevitabile (Perillo, 2023). In questo senso, rispetto alla città di Napoli diventa centrale chiedersi quali siano le condizioni di possibilità che si danno alle famiglie perché queste si possano configurare anche nel medio di un rapporto fecondo con gli spazi fisici e culturali della città. E su questo aspetto viene da chiedersi, se e quando si costruiranno i nuovi nidi d'infanzia con i fondi PNRR, dove si troveranno i fondi per garantire il funzionamento dei servizi, anche pagando adeguatamente le professioniste e i professionisti che, a vario titolo, saranno chiamati a lavorarci.

Altrettanto importante sarà verificare quanto la città riuscirà a garantire a sé stessa di riconoscersi come comunità che si apre al contributo delle famiglie. Si tratta, in prima istanza, di avere chiara una strategia politica che si alimenti realmente del contributo della pedagogia (accademica e professionale insieme). Volgendo lo sguardo verso città pensate quasi esclusivamente per adulti produttivi, cambiare il paradigma è difficile, ma possibile. È possibile se e quando la pedagogia orienta le politiche e le azioni di *governance* di una città. Come attestato dalle recenti iniziative promosse dall'Assessorato all'istruzione e alle famiglie del Comune di Napoli, la prospettiva da perseguire è quella di ri-pensare la città per le persone e le famiglie che la abitano (che non sono solo gli adulti produttivi), cambiando il paradigma ridefinendo il sistema di possibilità che il territorio offre a bambini, bambine e famiglie e definire strategie operative per la comunità educativa napoletana, pensando insieme la rete di relazioni tra famiglie, scuole e agenzie educative non formali e sistema diffuso degli apprendimenti informali. Alle responsabilità della politica – che sempre più abbisogna di una cultura pedagogica che le dia senso – si affiancano quelle di chi milita nei territori, dell'esercito silenzioso e non riconosciuto e valorizzato, anche economicamente, degli operatori, degli assistenti sociali, degli educatori e dei pedagogisti, degli insegnanti. Tra la politica e i professionisti, il mondo della ricerca. La ricerca sociale e la ricerca educativa guardano al rapporto tra famiglie e città investendo sulla rete dei servizi socio-educativi, facendosi testimoni di un connubio fecondo tra ricerca accademica e mondo dei servizi socio-educativi, non senza coinvolgere il mondo della politica e dell'amministrazione locale dei servizi. Questo aspetto diventa in qualche modo paradigmatico rispetto alla costruzione e alla coltivazione di una città che sia una autentica comunità educante, che sappia promuovere e coltivare le alleanze educative territoriali perché possa essere realmente abitabile dalle famiglie, da tutte le famiglie. Se non ci si impegna a costruire e coltivare le reti socio-educative nessuna città sarà mai comunità educante e nessuna famiglia potrà abitare in maniera compiuta e dignitosa gli spazi della città.

## Bibliografia

Amadini, M. (2017a), "Spazi urbani, partecipazione, comunità: uno sguardo pedagogico", in P. Molinari & E. Riva (a cura di), *Spazi e tempi della cittadinanza. Idee e percorsi interdisciplinari per la didattica*, Milano: Mimesis, pp. 43-56.

Amadini, M. (2017b), "Una città da percorrere", in *Bambini*, febbraio, pp. 69-73.
Amadini, M. (2020), *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema 0-6*, Brescia: Scholé-Morcelliana.
Baldacci, M. (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Roma: Carocci.
Baldacci, M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano: FrancoAngeli.
Bateson, G. (2000), *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi.
Bertolini, P. (2003), *Educazione e politica*, Milano: Raffaello Cortina.
Bobbio, N. (a cura di) (1941), *Tommaso Campanella. La città del sole*, Torino: Giulio Einaudi Editore.
Bronfenbrenner, U. (1986), "Ecology of the Family as the Context for Human Development. Research Perspectives", in *Developmental Psychology*, vol. 6, pp. 733-742.
Catarsi, E. (2008), *Pedagogia della famiglia*, Roma: Carocci.
Cavallera, H.A. (2003), *Storia dell'idea di famiglia in Italia. Dagli inizi dell'Ottocento alla fine della monarchia*, Brescia: La Scuola.
Cavallera, H.A. (2006), *Storia dell'idea di famiglia in Italia. Dall'avvento della Repubblica ai giorni nostri*, Brescia: Editrice La Scuola.
Censis (2023), *57° Rapporto sulla situazione sociale del Paese/2023*, https://www.censis.it/rapporto-annuale/57%C2%B0-rapporto-sulla-situazione-sociale-del-paese2023-0, consultato 10.12.2023.
Contini, M. (2021), "Prefazione. 'Tentazioni virali': prima, durante e dopo", in A. Gigli (a cura di), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Reggio Emilia: edizioni junior, pp. 8-13.
Contini, M. (a cura di) (2010), *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*, Roma: Carocci.
Corbi, E. & Perillo, P. (2020), "L'educazione in scacco, la coscienza del limite", in *Rassegna di pedagogia*, anno LXXVIII, vol. 1-2, pp. 23-36.
Corbi, E. & Perillo P. (a cura di) (2014), *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*, Lecce: Pensa MultiMedia.
Corbi, E., Perillo P. & Chello, F. (2024), *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti*, Milano: UTET Università.
Dewey, J. (1949), *Democrazia e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
Dewey, J. (1961), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
Dewey, J. (1949-1963), *Esperienza e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
Dewey, J. (1973a), *Esperienza e natura*, Milano: Mursia.
Dewey, J. (1973b), *Logica. Teoria dell'indagine*, Torino: Einaudi.
Dewey, J. (2008), "La realtà possiede carattere pratico?", in J. Dewey, *Logica sperimentale. Teoria naturalistica della conoscenza e del pensiero*, a cura e con un saggio introduttivo di R. Frega, Macerata: Quodlibet, pp. 131-146.
Dewey, J. & Bentley, A.F. (1974), *Conoscenza e transazione*, Firenze: La Nuova Italia.
Donati, P. & Di Nicola, P. (2002), *Lineamenti di sociologia della famiglia. Un approccio relazionale all'indagine sociologica*, Roma: Carocci.

Formenti, L. (2000), *Pedagogia della famiglia*, Milano: Guerini e Associati.
Formenti, L. (2001), "Il genitore riflessivo: premesse a una pedagogia della famiglia", in *Studium Educationis*, vol. 1, pp. 100-110.
Formenti, L. (2014), "Uno sguardo po(i)etico: passi di danza nel Noi familiare", in L. Formenti (a cura di), *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*, Milano: Guerini e Associati, pp. 173-191.
Frauenfelder, E. (2005), *Il fascino dell'utopia pedagogica. La città del sole*, Napoli: Liguori.
Fruggeri, L. (2007), "Il caleidoscopio delle famiglie contemporanee: la pluralità come principio metodologico", in P. Bastianoni & A. Taurino (a cura di), *Famiglie e genitorialità oggi. Nuovi significati e prospettive*, Milano: Unicopli, pp. 41-67.
Galli, N. (1965), *Educazione familiare e società*, Brescia: La Scuola.
Garrison, J., Öhman, J. & Östman, L. (2022), *Deweyan Transactionalism in Education. Beyond Self-action and Inter-action*, London: Bloomsbury Publishing.
Gatta, A., Mattioli, F., Mencarini, L. & Vignoli, D. (2022), "Employment Uncertainty and Fertility Intentions: Stability or Resilience?", in *Population Studies*, vol. 76, n. 3, pp. 387-406.
Gigli, A. (2014), "Tutti nella stessa barca: un comune denominatore pedagogico per le famiglie plurali", in L. Formenti (a cura di), *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*, Milano: Guerini e Associati, pp. 89-103.
Gigli, A. (2021a), "Essere genitori durante il lockdown nel Covid-19: i dati di una rilevazione", in A. Gigli (a cura di), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Reggio Emilia: edizioni junior.
Gigli, A. (a cura di) (2021b), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Reggio Emilia: edizioni junior.
Kuhn, T.S. (1969), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino: Einaudi.
Massa, R. (1975), *La scienza pedagogica. Epistemologia e metodo educativo*, Firenze: La Nuova Italia.
Mezirow, J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano: Raffaello Cortina.
Milana, M., Perillo, P., Muscarà, M. & Agrusti, F. (a cura di) (2023), *Il lavoro educativo per affrontare le fragilità individuali, sociali e istituzionali*, Milano: FrancoAngeli.
Oliverio, S. (s.d.), "Situazione", in *Nuova Didattica*, http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-didattico/19-riflessione-e-riflessivita/situazione/, consultato 20.6.2023.
Pati, L. (2014), "La famiglia nell'odierna temperie socio-culturale", in L. Pati (cura di), *Pedagogia della famiglia*, Brescia: La Scuola, pp. 15-30.
Pati, L. (2020), "Ricerca pedagogica ed educazione familiare", in *La Famiglia*, vol. 54, n. 264, pp. 5-11.
Perillo, P. (2012), *Pensarsi educatori*, Napoli: Liguori.
Perillo, P. (2014), "L'approccio educativo transazionale", in E. Corbi & P. Perillo (a cura di), *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*, Lecce: Pensa MultiMedia.

Perillo, P. (2018), *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*, Milano: FrancoAngeli.

Perillo, P. (2021), "Dentro e oltre le concezioni di famiglia. Sguardi (parziali) di pedagogia con e per le famiglie", in *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, vol. 10, n. 2, pp. 91-112.

Perillo, P. (2022), "Dalla famiglia ideale alla famiglia reale: questionamenti e prospettive pedagogiche sottratte alla tirannia dell'ideologia", in G. Elia & A. Rubini (a cura di), *Famiglie, politiche sociali e prospettive pedagogiche*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 151-158.

Perillo, P. (2023), "Infanzia e famiglia: le sfide aperte dal PNRR e le responsabilità della pedagogia", in *Cultura pedagogica e scenari educativi*, vol. 1, n. 1, pp. 66-73.

Perillo, P. & Chello, F. (2022), "Il rapporto tra temporalità ed educazione famigliare durante la pandemia da Covid-19", in *La Famiglia*, n. 266, pp. 33-45.

Phillips, A. (1999), *I* no *che aiutano a crescere*, Milano: Feltrinelli.

Polanyi, M. (1979), *La conoscenza inespressa*, Roma: Armando.

Reiss, D. (1981), *The Family Construction of Reality*, Cambridge (MA): Harvard University Press.

Schön, D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano: FrancoAngeli.

Serbati, S. & Petrella, A. (2021), "La vicinanza solidale in contesti di vulnerabilità familiare. La partecipazione nella comunità come strada per ricostruire i tessuti sociali", in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 273-299.

Sole 24 Ore (2023), *La classifica dei territori più vivibili. Qualità della vita*, https://lab24.ilsole24ore.com/qualita-della-vita/?refresh_ce=1, consultato 10.12.2023.

Watzlawick, P. & Weakland, J.H. (a cura di) (1978[1976]), *La prospettiva relazionale*, Roma: Astrolabio.