# *La città come comunità educante?*
## *Ripensare il nesso 'educazione-città' a partire da una prospettiva interdisciplinare, intersezionale e fondata sugli sguardi 'altri'*

Fabrizio Chello, Stefania Ferraro, Enricomaria Corbi*

## 1. La pandemia come strappo nel cielo di carta dei dispositivi biopolitici

Nel momento in cui scriviamo sono passati poco più di quattro anni da quel giovedì 5 marzo 2020 in cui fu comunicata dal governo italiano la chiusura, su tutto il territorio nazionale, delle istituzioni di educazione e istruzione di ogni ordine e grado, dai nidi d'infanzia alle università, quale misura contrastiva alla diffusione pandemica del virus SARS-CoV-2 e della malattia associata COVID-19. Era solo l'inizio di un lungo periodo di distanziamento fisico e di restrizioni alla libertà personale che, sancito pubblicamente qualche giorno dopo, il 9 marzo 2020, sarebbe durato – con qualche allentamento – almeno fino al 3 giugno 2020, quando fu consentita la libera circolazione tra Regioni e un primo ritorno alla cosiddetta 'normalità'. Un ritorno durato poco più di un'estate se si pensa che, con la nuova ondata di contagi, nuove restrizioni furono imposte, da Regione a Regione, agli inizi di novembre 2020 e, a queste, seguirono misure nazionali per il Natale dello stesso anno, con una situazione di alternanza tra restrizioni e allentamenti che si prolungò almeno fino a settembre 2021, quando tutte le realtà culturali e ricreative (teatri, cinema, sale da concerto, discoteche, stadi, ecc.) ritornano al pieno funzionamento e le istituzioni di educazione e istruzione poterono affrontare, per la prima volta dopo quindici mesi, un anno di lavoro – l'a.e./l'a.s./l'a.a. 2021/2022 – più regolare.

Dopo qualche giorno dalle prime misure governative fu subito chiaro, a chi si occupa di processi di differenziazione, che non era possibile parlare di pandemia, al singolare, ma che era necessario parlare di pandemie, al plurale, come i successivi dati quantitativi – derivanti dalle indagini statistiche a livello comunale, regionale, nazionale e internazionale – hanno confermato. Se, infatti, è vero che il nuovo coronavirus poteva colpire potenzialmente tutti e tutte, di fatto ha colpito maggiormente alcuni e alcune e ciò perché non ha trovato tutti i corpi nelle stesse condizioni.

Non tutti i corpi, infatti, hanno la stessa età. In Italia, tra gennaio 2020 e luglio 2021, in relazione agli oltre quattro milioni di pazienti positivi al COVID-19, i dati statistici hanno dimostrato che l'età è risultata essere il

* 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: 10.7413/2281-9568087
© 2024 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

principale fattore di rischio per la mortalità, visto che quest'ultima è stata maggiore di ben cento volte nei gruppi di età superiore a 65 anni rispetto a un gruppo di riferimento di 15-44 anni (Minnai *et al.*, 2022).

Non tutti i corpi, poi, hanno lo stesso sesso e lo stesso genere. Un'analisi delle informazioni raccolte in circa venti Paesi del mondo dimostra che, se è vero che la mortalità per COVID-19 è stata nettamente più alta negli uomini rispetto alle donne, raggiungendo in Italia una percentuale doppia e in Tailandia e in Repubblica Domenicana una percentuale tripla, è altrettanto vero che in paesi come l'Italia, la Spagna, la Germania e gli Stati Uniti d'America, il numero maggiore di persone infettate da COVID-19 tra gli operatori e le operatrici sanitarie è stata di sesso femminile, probabilmente in relazione al fatto che sono le donne a svolgere ruoli professionali meno apicali, che richiedono un contatto più costante e profondo con i pazienti e le pazienti (Purdie *et al.*, 2020).

Non tutti i corpi, inoltre, hanno lo stesso colore della pelle e appartengono alla stessa etnia. Una illustrazione approfondita della situazione pandemica negli Stati Uniti d'America, ad esempio, ha dimostrato che le persone di etnia nera, asiatica e latina sono state più esposte al COVID-19 dei cittadini e delle cittadine bianche sia in termini di infezioni sia in termini di letalità, spesso a causa di precedenti patologie (in particolare, diabete e obesità) e di condizioni di vita non in linea con le indicazioni relative al distanziamento fisico (come per esempio, lavori a contatto con il pubblico, maggiore uso dei trasporti pubblici, abitazione in case affollate multigenerazionali) (Oppel *et al.*, 2020).

Non tutti i corpi, ancora, si trovano nelle stesse condizioni bio-mediche e psichiche. Come è stato ampiamente illustrato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, le persone con disabilità si sono trovate di fronte a maggiori probabilità di contrarre il COVID-19 e di contrarlo in maniera più severa in relazione a: la propria storia clinica, caratterizzata spesso da condizioni cagionevoli, problematiche o da attenzionare; la difficoltà di accedere alle quotidiane cure sanitarie a causa del sovraffollamento delle strutture ospedaliere; la necessità di toccare superfici per ottenere informazioni sull'ambiente circostante o per un sostegno fisico; la difficoltà di praticare il distanziamento sociale dovuta ai bisogni di supporto aggiuntivi (OMS, 2020).

Non tutti i corpi, infine, hanno accesso alle stesse cure. I più recenti dati elaborati dell'Istituto Nazionale di Statistica sulla mortalità da COVID-19 dimostrano chiaramente che essa è stata correlata alla residenza geografica, quale indicatore attestante la qualità dei servizi socio-sanitari, e al titolo di studio, quale indicatore relativo alla possibilità di accedere a informazioni specialistiche, di comprenderle e di usarle per prendere decisioni (cfr. ISTAT, 2024). Allo stesso modo, le condizioni economiche individuali, familiari e del Paese di residenza hanno inciso profondamente sulla possibilità di verificare l'eventuale avvenuta infezione e di ottenere, in tempi brevi e secondo modalità adeguate, le cure necessarie (Oxfam, 2022).

Insomma, la pandemia, per quanto potenzialmente democratica, si è abbattuta su contesti sociali già altamente iniqui, caratterizzati da pro-

fonde differenze tra cittadino/a e cittadino/a (Ferraro, 2020), creando così una ulteriore differenziazione in termini di esercizio del diritto inalienabile alla salute. Lì dove altre e ugualmente profonde differenziazioni si sono date per chi, avendo avuto condizioni di non infettarsi o di curarsi, ha dovuto esperire gli effetti delle misure contenitive alla diffusione del virus: l'impossibilità di uscire dalla propria dimora, di vivere la propria routine quotidiana, di incontrare persone al di là della ristretta cerchia di conviventi ha trasformato le condizioni di base del fare esperienza, ossia le condizioni di tempo, spazio e relazione (Perillo & Chello, 2022). E questa trasformazione non ha avuto lo stesso segno per tutti e per tutte, ma è dipesa dagli stessi fattori – età, sesso, genere, etnia, condizioni di funzionamento psico-fisico, luogo di residenza, condizioni economiche, *status* lavorativo, livello culturale, relazioni sociali, ecc. – che hanno di fatto consentito al virus di muoversi più velocemente e più facilmente o, al contrario, più lentamente e più difficilmente.

Fattori a cui è necessario aggiungere, quantomeno rispetto al contesto italiano, gli elementi della struttura e del funzionamento familiare che, date le misure restrittive messe in atto, hanno avuto un ruolo fondamentale nel forgiare i vissuti dei singoli e delle singole nel periodo pandemico, mettendo a dura prova o rafforzando – a seconda dei casi – ruoli, funzioni, compiti e rapporti all'interno di ogni nucleo domestico (cfr., tra gli altri, Biffi, Gambacorti-Passerini & Bianchi, 2021; Gigli, 2021; Lorenzini, 2021). La famiglia, infatti, quale istituzione ancora profondamente rilevante nell'organizzazione sociale italiana e quale quasi unico consesso sociale a cui poter partecipare durante la pandemia, è stata lo scenario influente – ossia lo scenario che ha influenzato profondamente le dinamiche esperienziali – in cui sono emersi, in maniera ancora più evidente, i già noti e cogenti fenomeni di differenziazione. Si pensi, per esempio, solo per citare due 'casi' molto sentiti nella società italiana, all'aumento quanti-qualitativo del fenomeno della dispersione scolastica durante il periodo pandemico, che ha colpito in particolar modo gli studenti e le studentesse con un *background* socio-economico e culturale problematico (Save the Children, 2021) oppure all'aumento dei casi di violenza domestica ai danni delle donne e delle persone LGBTQI+ (ISTAT, 2021; Gay Help Line, 2020).

In questo senso, è possibile affermare che le differenze già esistenti nelle società pre-pandemiche non solo hanno funzionato, a seconda dei casi, come fattori di rischio o come fattori di protezione rispetto alla diffusione del virus, ma hanno anche funzionato come volano di accelerazione o, al contrario, come strumento di attenuazione degli effetti negativi delle misure di contenimento del virus. Si potrebbe, dunque, sostenere che la pandemia, al pari di altri eventi che hanno introdotto cambiamenti rapidi e inaspettati, ha operato – per riprendere le parole di Pirandello – 'uno strappo nel cielo di carta' delle nostre società, portando allo scoperto i dispositivi di potere che ordinano le nostre vite e le relative pratiche discorsive che li rendono esercitabili (Foucault, 1975, 1976; cfr. anche, Raffnsøe, 2008). E, in tale svelamento, la pandemia ha messo in evidenza a un pubblico

sempre più vasto che i dispositivi biopolitici su cui si fonda il nostro vivere (apparentemente) 'civile' funzionano sulla base di una gerarchia di forme umane, in cui a predominare sono quelle vite che si formano secondo certi canoni di superiorità (anche qui, ancora una volta, individuati in base all'età, al sesso, al genere, all'orientamento sessuale, all'etnia, alle condizioni di funzionamento psico-fisico, alle condizioni socio-economiche e al livello culturale), che le pratiche sociali – tra cui quelle educative – tendono a riprodurre senza fine, con l'obiettivo di costruire un iniquo equilibrio socio-politico fondato sulla differenziazione delle forme di cittadinanza.

Lo svelamento pandemico dei dispositivi biopolitici su cui si regge l'attuale cittadinanza democratica, la sua organizzazione sociale e il suo sistema educativo-istruttivo non devono però lasciare spazio a un senso di impotenza che decreta la fine di ogni progetto di trasformazione. Al contrario, la teoria critica contemporanea, nelle sue varie tradizioni – da quella illuminista a quella materialista, da quella strutturalista a quella post-strutturalista, fino ad arrivare a quella post-modernista (Vattimo, 1985, 2003) – ha sempre dimostrato la capacità di condurre le proprie analisi verso una conoscenza emancipativa (Corbi, 2012; Chello, 2017). Ed è in questa direzione che si muovono le riflessioni presenti nei contributi che compongono questo Symposium dedicato all'abitare la città, quale luogo in cui il pensiero occidentale ha inscritto la storia – passata e presente – delle diverse forme di cittadinanza e quale cartina tornasole degli effetti socio-politici ed educativo-formativi della pandemia.

Facendoci forza, dunque, sulla dimensione emancipativa della teoria critica, abbiamo deciso di riappropriarci del progetto politico della città come comunità educante, caro alla tradizione pedagogica occidentale, con il duplice obiettivo di tentare di smascherare l'ideologia a esso sottesa, volta a tranquillizzare la società attraverso gerarchie inique di umanità, e di provare a contribuire a una riflessione che possa trasformare il nesso educazione-città tenendo conto delle molteplici soggettività che compongono le comunità urbane.

Guardando a un possibile rovesciamento delle attuali strutture del vivere la città, abbiamo scelto di stressare e questionare il concetto di comunità educante, attraverso un confronto tra prospettive sociologiche e pedagogiche, al fine di rielaborare una riflessione organica, interdisciplinare e intersezionale sulle scelte socio-educative, politiche ed economiche di organizzazione dello spazio urbano, con particolare attenzione alle dinamiche di inclusione ed esclusione che attraversano ogni configurazione sociale. Abbiamo cominciato, così, a organizzare alcuni incontri seminariali – dal titolo "La città come comunità educante. Ripensare il vivere in città a partire da uno sguardo interdisciplinare e intersezionale" – per un confronto tra studiosi/studiose, studenti/studentesse, istituzioni e associazioni di terzo settore, al fine di far convergere realmente teoria e prassi, ricerca e terza missione, quale punto di partenza per successive fasi di implementazione di proposte progettuali da condividere con le amministrazioni locali, per concorrere al potenziamento della vivibilità degli spazi cittadini. Abbiamo

agìto e stiamo agendo profondamente convinti della necessità e dell'urgenza di sostenere l'energia e l'entusiasmo dei giovani nelle Università (d'Alessandro, 2020), ma anche al fine di concorrere al potenziamento dell'energia e dell'entusiasmo che tutto il sistema formativo di questo Paese dovrebbe alimentare, agendo attraverso costanti logiche di monitoraggio e analisi delle reali condizioni di disagio e difficoltà del complesso mondo giovanile.

Per intraprendere questo viaggio critico, al tempo stesso di smascheramento e di trasformazione, siamo partiti dal profondo nesso che sussiste, nella teoria pedagogica occidentale, tra 'educazione' e 'città' al fine di individuarne gli elementi-chiave e, a partire da essi, delineare un possibile progetto di discontinuità.

## 2. 'Educazione' e 'città' nella teoria pedagogica occidentale: un rapporto originario e costitutivo

L''educazione' – qui intesa, nella sua accezione essenziale, quale pratica di cura volta a sostenere il processo di formazione umana dell'essere umano (Corbi, Perillo & Chello, 2024) – intrattiene, all'interno della secolare e plurale *Weltanschauung* occidentale, un rapporto profondo, strutturale, se non addirittura ineludibile con la 'città', ossia con quell'aggregato più o meno pianificato di costruzioni che sorge, in un dato contesto geo-storico, da un accentramento sociale, economico, culturale e politico-amministrativo. In particolare, dal punto di vista del discorso pedagogico occidentale e, più nello specifico, dal punto di vista dell'identità teorica di questo sapere, il rapporto tra educazione e città si caratterizza come un *topos* originario e costitutivo.

Originario, poiché tale rapporto diviene oggetto della teorizzazione pedagogica della nostra parte di mondo nel momento stesso in cui la pedagogia – quale riflessione sui concreti e quotidiani interventi educativi – emerge discorsivamente all'interno della cultura filosofica della Grecia del V secolo a.C. Tale coincidenza è da leggersi alla luce di quella fondamentale transizione che è il lungo, articolato e dialettico passaggio da un'organizzazione sociale – tipica del periodo buio e di parte di quello arcaico – costituita da una varietà di clan e fratrie, divise e spesso in conflitto tra loro, a un organismo – la *polis* – che si concepisce sì come una realtà viva e plurale ma consapevole del suo essere comunità in ragione del medesimo e originario *ethos*, la cui identità diviene – soprattutto durante il periodo classico – sempre più definita, formalizzata e istituzionalizzata (Bettalli, 2012). Lì dove la nascita della *polis* comporta una non semplice ridefinizione dell'*oikos* – la cellula costitutiva, sin dalle origini, della società greca antica (Ferrucci, 2007) –, del suo ruolo nello spazio pubblico e dei compiti che ciascun suo componente conduce, con un conseguente ripensamento delle finalità delle pratiche educative in capo all'*oikodespotes*. Se, infatti, nella cultura greca pre-cittadina, la finalità precipua dell'educazione è il sostegno al processo

di formazione del giovane aristocratico affinché incarni l'*areté* guerriera, nella cultura della *polis* il fine ultimo dell'educazione è la tras-formazione del giovane di famiglia libera e ricca in un attore sociale capace di agire responsabilmente con i suoi pari nella comunità, osservando, questionando, riflettendo, argomentando, scegliendo (Chello, 2024). L'individuazione di questi nuovi bisogni educativi si scontra con la riproduzione dei tradizionali interventi di cura e impone la ricerca di nuovi metodi a partire da una riflessione, profonda e ideale, sui valori, sui fini e sugli obiettivi verso cui tendere. È in questo preciso clima culturale che la riflessione pedagogica sulle pratiche educative si lega strettamente alla riflessione socio-politica sulla città, individuando nella formazione del cittadino e della cittadinanza un vasto campo di azione comune (Sirignano, 2007).

Costitutivo, in quanto tale rapporto originario viene ipostatizzato e riprodotto senza fine, assumendo così, nel corso dei numerosi e secolari sviluppi della teorizzazione pedagogica occidentale, un ruolo sempre più decisivo o, ancor meglio, divenendo un nodo ineliminabile della trama discorsiva lungo cui si costruisce l'identità del sapere pedagogico. In effetti, l'invenzione greca della *polis* diviene un elemento imprescindibile di quel modello formativo – la *paideia* classica – che emerge nell'Atene di Socrate, di Platone e di Aristotele e che diviene ben presto il modello per eccellenza di formazione del cittadino in ragione delle pratiche di partecipazione attiva e democratica, basate sulla discussione e sul dialogo (Bruni, 2021). Una lettura questa molto diffusa nella letteratura pedagogica e non solo, ma che tuttavia misconosce la profonda iniquità della struttura sociale ateniese, grazie alla quale era possibile la democrazia del tempo. Seguendo tale esempio, anche i successivi modelli teorici della pedagogia occidentale – dall'*humanitas* romana alla *paideia Christi* medioevale, dall'educazione moderna alla *Bildung* neoumanistica (Cambi, 1994; De Sanctis, 1986; Gennari, 2017; 2023; Mari, 2014; Sola, 2016) – non possono fare a meno di assumere la città quale contesto privilegiato (se non unico) per elaborare progetti di umanizzazione che – sebbene si fondino su princìpi, valori, metodi e pratiche profondamente diverse tra loro – hanno per fine ultimo la formazione del cittadino virtuoso. Si generano così, nel corso della storia della pedagogia occidentale, numerose immagini di città, di umanità e di cittadinanza e queste basculano tra due poli estremi: da un lato, la città, l'umanità e la cittadinanza empiricamente osservabili e, da un altro lato, la città, l'umanità e la cittadinanza ideali, idealtipiche, se non addirittura idealizzate. Poli estremi che interagiscono in un *continuum* di combinazioni possibili, creando una eccezionale pluralità semantica a cui il pensiero pedagogico ricorre costantemente per riattivare il rapporto di cui qui si discute, anche quando questo attraversa periodi, più o meno lunghi, di crisi.

In questo senso, l'originarietà paiedeutica del rapporto tra 'educazione' e 'città' e la sua trasformazione in un elemento costitutivo della teoria pedagogica non hanno impedito a quest'ultima di risignificare costantemente i termini della questione. Si guardi – solo per fare qui un esempio su tutti – al ripensamento del rapporto tra 'educazione' e 'città' nel periodo compre-

so tra l'epoca tardo-imperiale e l'alto medioevo, periodo in cui il sistema cittadino entra in crisi anche (ma, ovviamente, non solo) in relazione alla diffusione del cristianesimo quale religione che, introducendo nuovi valori e nuove pratiche religiose, spezza il legame politico tra il *civis romanus* e la *civitas* terrena in nome di un'altra *civitas*, quella divina. Come a dire – seguendo il ragionamento che Sant'Agostino propone ne *La città di Dio* – che la *civitas* terrena è la città della carne e del diavolo, è abitata da cittadini dominati da cupidigia e voglia di predominio e, in quanto tale, non può essere assunta quale modello di formazione umana dell'essere umano. Ed è per questo motivo che, contro di essa, è necessario fare riferimento alla *civitas Dei*, la città celeste e spirituale, i cui cittadini si offrono l'uno all'altro in servizio con spirito di carità e rispettano docilmente i doveri della disciplina sociale. Una contrapposizione, questa, che informa di sé tutta la *paideia Christi* e che giunge almeno fino a Fra' Tommaso Campanella che, nel suo contraddittorio basculare tra la tradizione cristiana medievale e la visione moderna del mondo, prova a ricongiungere le due città attraverso un'utopia pedagogica che si esplica in una "proposta costruita con una catena logica e conseguenziale di rinnovamento sociale fondato su avveniristiche linee pedagogiche" (Frauenfelder, 1981: 88).

Tuttavia, la risignificazione periodica del nesso di cui qui si discute è avvenuta sempre all'interno di una cornice di senso – che si vuole qui definire il 'canone occidentale della pedagogia' – caratterizzata da un pensiero disgiuntivo. Senza voler qui eccessivamente schematizzare – banalizzandola – la storia del pensiero pedagogico occidentale, è possibile affermare che essa si è a lungo fondata su una serie di opposizioni – corpo vs anima, emozione vs ragione, natura vs cultura, ecc. – che hanno portato a descrivere in maniera positiva il processo di formazione umana dell'essere umano solo se corrispondente al secondo polo delle suddette dicotomie. Lì dove tale pensiero disgiuntivo, unendosi strettamente al sostrato maschilista e classista della nostra civiltà, ha finito per identificare nell'essere umano maschio e ricco la forma umana più adeguata per l'*areté* formativa, individuando per differenza e in negativo le altre forme di umanità e, dunque, di cittadinanza.

È con questo pensiero disgiuntivo, maschilista e classista (che ha irretito il nesso educazione-città) che una certa pedagogia – critica, aperta, plurale – vuole fare i conti per aprire nuovi scenari di pensabilità dell'umano e del suo processo di formazione, da un lato, e della città come comunità educante, da un altro lato

## 3. Un nuovo spazio di pensabilità: interdisciplinare, intersezionale e basato sugli sguardi 'altri'

Per delineare questo possibile nuovo spazio di pensabilità dell'umano e della sua formazione così come del rapporto tra educazione e città ritenia-

mo imprescindibili tre elementi: l'interdisciplinarietà, l'intersezionalità e la questione dello sguardo.

L'interdisciplinarietà. Ci sembra importante mettere in dialogo la pedagogia e la sociologia (ma altri saperi sono ben accetti: si pensi, *in primis*, alla filosofia, alla psicologia, all'architettura, ecc.) rispetto alle questioni del vivere la città perché ci è parso essenziale rilevare soprattutto la dimensione socio-politica dei processi educativi e formativi e, pertanto, la loro incidenza in materia di rivendicazione e pratica dei diritti fondamentali in seno allo spazio urbano. Ed è in questo senso che il presente Symposium va letto in dialogo con il numero monografico "Sguardi sociologici sul vivere in città" della rivista sociologica *Cartografie sociali* (Vol. XVII, n. 1, 2024), che riconsegna alcune delle analisi sociologiche emerse durante il primo ciclo di seminari "La città come comunità educante. Ripensare il vivere in città a partire da uno sguardo interdisciplinare e intersezionale".

L'intersezionalità. Elemento-chiave del nostro progetto di dare vita a un nuovo spazio di pensabilità, rinvia – secondo la prospettiva delineata da Kimberlé Crenshaw (1989) – alla consapevolezza che l'ingiustizia sistematica e la disuguaglianza sociale avvengono sempre a partire da una base multidimensionale e, pertanto, nell'analisi e nella rivendicazione di specifici diritti lesi, bisogna sempre tener conto della molteplicità e delle pluralità delle differenze, della simultaneità delle oppressioni e del pericolo di una gerarchia tra di esse, della necessità di porre attenzione al contesto e al posizionamento del soggetto in un dato luogo e momento. In sintesi, è essenziale tenere conto dell'intreccio delle varie forme di oppressione.

Gli sguardi 'altri'. Ci sembra che questo elemento di micro-storia, che conduce l'analisi e la riflessione conoscitiva alla dimensione di una vita singolare e che da essa si muove in maniera circolare ricongiungendo gli opposti, sia il miglior modo rimarcare l'esigenza di valicare la condizione normalizzata di un corpo per l'altro, di un corpo abitato dallo sguardo degli altri, di un essere percepito, seguendo quanto già decostruito da Pierre Bourdieu (1999), in particolare in relazione al dominio maschile sul corpo femminile. È per tale motivo che ciascuno dei contributi che compongono questo Symposium problematizza il rapporto tra educazione e città a partire da uno sguardo e, con esso, da dei vissuti specifici: la città vissuta dai bambini e le bambine; la città vissuta dalle donne; la città vissuta dalle persone LGBTAQI+; la città vissuta dalle persone con disabilità. Naturalmente, questi sono solo alcuni vissuti tra molti altri, che pure proveremo a tematizzare continuando la nostra navigazione verso la città come comunità educante. Pertanto, l'attenzione allo 'sguardo di' è posta alla base dell'esercizio di decostruzione della *doxa* e predispone – nel confronto tra studiosi/studiose, studenti/studentesse, istituzioni e associazioni di terzo settore – a una reale conversione dello sguardo, affinché una eventuale rottura epistemologica possa efficacemente saldarsi all'impegno politico (Bourdieu, 2015).

In questa direzione, i contributi di Fabrizio Manuel Sirignano e di Monica Amadini, che aprono il Symposium, delineano le condizioni di

pensabilità di una pedagogia aperta, complessa e plurale in grado di rielaborare il nesso tra educazione e città in direzione democratica ed emancipativa. È a partire da tale proposta epistemologica che la pedagogia può intercettare e fare propria la sfida dell'intersezionalità, il cui portatore innovatore viene delineato nei contributi di Anna Grazia Lopez, di Stefano Maltese e di Chiara Sità, Federica de Cordova e Giulia Selmi, dedicati alle questioni di genere e di orientamento sessuale. Ed è intrecciando tale sfida che è possibile leggere gli sguardi delle famiglie, a cui sono dedicati i saggi di Pascal Perillo e Paola Milani; gli sguardi delle bambine e dei bambini, su cui focalizzano l'attenzione Alessandra Priore e Andrea Lupi; e, infine, gli sguardi delle persone con disabilità, sui cui si sofferma la penna di Maria Sammarro.

## Bibliografia


Bettalli, M. (2012), "Le origini della polis – Il modello rifiutato: re e tiranni – Il modello vincente: la polis aristocratica", in U. Eco (a cura di), *L'Antichità – Grecia*, Milano: Encyclomedia Publishers, pp. 55-68.

Biffi, E., Gambacorti-Passerini, M.B. & Bianchi, D. (2021), "Parents under Lockdown: the Impacts of the COVID-19 Pandemic on Families", in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, vol. 18, n. 1, pp. 97-111.

Bruni, E.M. (2021), *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*, Roma: Carocci.

Bourdieu, P. (1999), *Il dominio maschile*, Milano: Feltrinelli.

Bourdieu, P. (a cura di) (2015), *La miseria del mondo*, Milano: Mimesis.

Cambi, F. (1994), "I grandi modelli di formazione", in F. Cambi & E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano: Unicopli, pp. 37-75.

Chello, F. (2017), *Verso un terzo spazio della pedagogia. Riflessioni di epistemologia comprensiva*, Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.

Chello, F. (2024), "Educare alla superiorità. Uno sguardo comprensivo su tre modelli di formazione alla maschilità adolescenziale tra antico e moderno", in F. Chello & S. Maltese (a cura di), *La formazione delle maschilità in adolescenza. Uno sguardo pedagogico di genere sui contesti informali*, Milano: FrancoAngeli, pp. 15-39.

Corbi, E. (2012), "De-Constructivising' Emancipation: Why We Need to Go beyond Constructivism to Educationally Think of Emancipation", in *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, vol. 1, n. 1, pp. 43-54.

Corbi, E., Perillo, P. & Chello, F. (2024), *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti*, Torino: UTET.

Crenshaw, K. (1989), "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, in *The University of Chicago Legal Forum*, vol. 140, pp. 139-167.

d'Alessandro, L. (2020), "Cronache di Ateneo ai tempi del Covid", in *Annali. Rivista di Ateneo*, pp. 357-371.

d'Alessandro, L., Ferraro, S. & Chello, F. (a cura di) (2024), "Sguardi sociologici sul vivere in città", in *Cartografie sociali*, vol. 17, n. 1.
De Sanctis, O. (1986), *L'educazione e il moderno*, Napoli: Liguori.
Ferrucci, S. (2007), "L'oikos nelle leggi della polis. Il privato ateniese tra diritto e società", in *Etica & Politica*, vol. 9, n. 1, pp. 135-154.
Foucault, M. (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris: Gallimard.
Foucault, M. (1976), *Histoire de la sexualité: vol I. La Volonté de savoir*, Paris: Gallimard.
Frauenfelder, E. (1981), *La Città del Sole di Fra' Tommaso Campanella*, Napoli: Ferraro.
Gay Help Line (2020), *Isolamento da COVID-19 e comunità LGBT+*, Roma: Gay Help Line.
Gennari, M. (2017), *Dalla paideia classica alla Bildung divina*, Milano: Bompiani.
Gennari, M. (2023), *La Bildung neoumanistica. Germania e Europa nell'Età di Goethe*, Napoli: La Scuola di Pitagora.
Gigli, A. (a cura di) (2021), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Reggio Emilia: edizioni junior.
ISTAT (2021), *L'effetto della pandemia sulla violenza di genere*, Roma: ISTAT.
ISTAT (2024), *Disuguaglianze nella mortalità per causa in Italia secondo caratteristiche demografiche, sociali e territoriali – Anno 2020*, Roma: ISTAT.
Lorenzini, S. (2021), "Vita in famiglia e responsabilità genitoriali nel lockdown della primavera 2020. Racconti e rappresentazioni di alunne/i di scuola secondaria di primo grado di Bologna", in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, vol. 18, n. 1, pp. 171-191.
Mari, G. (2014), *L'agire educativo tra antichità e mondo moderno*, Brescia: La Scuola.
Minnai, F., De Bellis, G., Dragani, T.A. & Colombo, F. (2022), "COVID19 Mortality in Italy Varies by Patient Age, Sex and Pandemic Wave", in *Scientific Reports – Nature*, vol. 12, n. 4604.
OMS (2020), *Considerazioni per la disabilità durante l'emergenza COVID-19*, Ginevra: OMS.
Oppel, R.A. Jr., Gebeloff R., Lai, K.R., Wright, W. & Smith, M. (2020), "The Fullest Look Yet at the Racial Inequity of Coronavirus", in *The New York Times*, March, 5.
Oxfam (2022), *La pandemia della disuguaglianza. Di cosa abbiamo bisogno per combattere le disuguaglianze che in Italia e nel mondo si stanno acuendo a causa della pandemia di COVID-19*, Roma: Oxfam Italia.
Perillo, P. & Chello, F. (2022), "Il rapporto tra temporalità ed educazione famigliare durante la pandemia da Covid-19", in *La Famiglia*, vol. 56, n. 266, pp. 33-45.
Purdie, A., Hawkes, S., Buse, K., Onarheim, K., Aftab, W., Low, N. & Tanaka, S. (2020), "Sex, Gender and COVID-19: Disaggregated Data and Health Disparities", in *BMJ Global Health*, March, 24.
Raffnsøe, S. (2008), "Qu'est-ce qu'un dispositif? L'analytique sociale de Michel Foucault", in *Canadian Journal of Continental Philosophy*, vol. 12, n. 1, pp. 44-46.
Save the Children (2021), *Riscriviamo il futuro. Rapporto sui primi sei mesi di attività. Dove sono gli adolescenti? La voce degli studenti inascoltati nella crisi*, Roma: Save the Children.

Sirignano, F.M. (2007), *Per una pedagogia della politica*, Roma: Editori Riuniti.
Sola, G. (2016), *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*, Milano: Bompiani.
Vattimo, G. (1985), *La fine della modernità*, Milano: Garzanti.
Vattimo, G. (2003), *Nichilismo ed emancipazione. Etica, politica e diritto*, Milano: Garzanti.