

Dentro e oltre le concezioni di famiglia. Sguardi (parziali) di pedagogia con e per le famiglie

Pascal Perillo*

Riassunto

L'articolo propone ai professionisti dell'educazione e della formazione una riflessione sulla necessità di pensare le famiglie a partire dal modo di essere famiglia e non da idee preconfezionate (e facilmente strumentalizzabili). Partendo dal concetto di famiglia come particolare e complessa forma di aggregazione di persone e alla luce delle ripercussioni e delle implicazioni che una tale lettura della famiglia ha sugli stili educativi ed esistenziali delle persone, viene considerata la connessione del concetto di famiglia con l'idea di evoluzione non lineare della civiltà e viene richiamato il concetto di esperienza di Dewey che consente di attraversare i confini piuttosto che porre barriere ideologiche e paradigmatiche. Questa esigenza appare rinforzata anche dai cambiamenti e dalle trasformazioni che investono le famiglie in tempo di pandemia da Covid-19 e, anche per questo, richiede l'adozione di uno sguardo pedagogico professionale che sia in grado di muoversi dentro e oltre le concezioni di famiglia, per individuare e comprendere i paradigmi familiari con i quali ci si confronta nel corso del lavoro educativo e pedagogico.

Parole-chiave: educazione; esperienza; approccio educativo transazionale; professionisti dell'educazione e della formazione; Covid-19.

Within and beyond conceptions of the family. (partial) Views of pedagogy with and for families

Abstract

The article proposes to education professionals a reflection on the need to think about families starting from the way of being a family and not from pre-packaged (and easily exploitable) ideas. Starting from the concept of family as a particular and complex form of aggregation of people and in the light of the repercussions and implications that such a reading of the family has on people's educational and existential styles, the connection of the concept of family with the idea of non-linear evolution of civilisation is considered and Dewey's concept of experience is recalled, which allows boundaries to be crossed rather than setting up ideological and paradigmatic barriers. This need also appears to be reinforced by the changes and transformations engaging families in times of Covid-19 pandemic and, also for this reason, requires a professional pedagogical view that is able to move within and beyond the

* Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli.

conceptions of family, to identify and understand the family paradigms with which one is confronted in the course of the educational work.

Keywords: education; experience; transactional educational approach; education professionals; Covid-19.

I. PREMESSA

Questo contributo propone una riflessione sul concetto di famiglia come particolare e complessa forma di aggregazione di persone, accogliendo la proposta di lettura avanzata dal curatore del Symposium (cfr. Fabbri, *infra*) del quale si condivide la visione secondo cui, per la sua radicalità, il processo di evoluzione non possa imporsi in modo lineare, ancor più quando si fa riferimento alla storia (evolutiva, appunto) della famiglia. L'assunto della non linearità del processo evolutivo è confermato anche dall'attuale situazione pandemica e l'impossibilità di delimitare il campo, anche cronologico, dell'evoluzione della specie viene costantemente confermato dalla ricerca¹.

In una fase della storia dell'uomo che ci vede fare i conti con la pandemia da Covid-19, con un impensato destabilizzante e disorientante che diventa pensabile (cfr. Corbi & Perillo, 2020), con una “catastrofe mondiale” (dal greco *catastrophé*, “rivolgimento, rovesciamento”) (Gigli, 2021a: 16), come sempre accade quando si è pienamente immersi nel vissuto di un processo di cambiamento e trasformazione, non è possibile fare bilanci rispetto a quanto si è imparato – non solo appreso – dall'esperienza. Se si pensa alla pandemia come esperienza che ha investito l'umanità imponendosi in tutta la sua portata di evento epocale, la lezione di Dewey appare ancora irrinunciabile. Secondo Dewey (1973[1925]), infatti, l'esperienza è l'elemento fondamentale di un circolo bidirezionale necessario alla vita e alla crescita degli esseri umani, ossia il circolo natura-esperienza-natura. In questo senso, l'esperienza è processo continuamente in atto in quanto è la vita stessa a prevedere la “transazione” (Dewey & Bentley, 1974[1949]) dell'essere vivente con le condizioni ambientali. Pertanto l'esperienza, che è nella natura, include la combinazione di un elemento attivo e un elemento passivo: in senso attivo l'esperienza è un “tentare”, in senso passivo l'esperienza è un “sottostare”.

Quando sperimentiamo qualcosa noi agiamo su di essa, facciamo qualcosa con essa; poi ne soffriamo le conseguenze o sottostiamo ad esse. Facciamo qualcosa all'oggetto e in compenso esso fa qualcosa a noi; questa è la combinazione particolare. Il nesso di queste due fasi dell'esperienza misura la fertilità o il valore dell'esperienza (Dewey, 1949[1916]: 186).

1 È recentissima la scoperta di una nuova specie di *Homo arcaic*, l'*Homo Nesher Ramla* identificato in Israele e risalente probabilmente a circa 400 mila anni fa. Si tratta di una scoperta che sembra confermare l'esistenza nello stesso processo evolutivo delle interazioni culturali tra diverse stirpi umane durante il Paleolitico medio, suggerendo che la commistione tra l'*Homo* del Pleistocene medio e l'*Homo sapiens* era già avvenuta (cfr. Hershkovitz *et al.*, 2021).

In una esperienza globale come quella che stiamo vivendo dal 2020, che ci vede tentare e sottostare, e ritentare per non sottostare, per provare a progettare e riprogettarci, stiamo cimentandoci nel tessere le fila del tempo, mescolare passato e presente per orientarci in un domani che, per quanto sempre imprevedibile, questa volta appare davvero molto incerto. Un tentativo, questo, che sottolinea, da un punto di vista precipuamente pedagogico, la necessità esistenziale di costruire un futuro per prendere forma. In tal senso, pensare ai cambiamenti e alle trasformazioni che stanno riconfigurando le condizioni esistenziali e le azioni educative familiari, incidendo un segno profondo nell'evoluzione delle famiglie contemporanee in epoca pandemica, potrebbe significare sintonizzarsi con la visione dell'educazione come esperienza (Dewey, 1949[1938]). Non solo. Si tratterebbe anche di pensare alle possibilità di ricostruzione dell'esperienza che germinano proprio in questo periodo. Per Dewey, infatti, c'è qualcosa che è interamente risolto nell'esperienza: il pensiero. Da questo angolo visuale, il fare esperienza implica un "processo di trasformazione in cui il contributo alla realizzazione del presente (l'adattamento all'ambiente) [è] visto come l'unico modo efficace per dare impulso ulteriore e progressivo alla vita" (Borghi, 1951: 3). La deweyana "teoria dell'esperienza" intende lo scambio uomo-ambiente come scambio attivo e trasformativo costantemente aperto e caratterizzato da un continuo squilibrio. Come ricorda Cambi (2003: 13), in una rilettura di *Democracy and Education*,

la realtà [...] è data, sempre e comunque, *sub specie experientiae*, ovvero dentro il nesso/processo tra io e mondo, che si caratterizza come problema e poi come indagine, per realizzare successivamente una risoluzione del problema (e un riequilibrio dell'esperienza) e da lì poi porre un altro (e nuovo) problema. L'esperienza è l'intreccio, in un processo, di problema e indagine in vista di una soluzione del problema posta come suo ri-equilibrio.

Anche le famiglie in tempo pandemico sono state e sono coinvolte nella ricerca di nuovi equilibri, come emerge dai primi studi sulla genitorialità durante il lockdown (cfr., fra gli altri, Gigli, 2021a): si stanno ridefinendo sulla scena di quella che per Dewey è la reciproca interdipendenza uomo-ambiente, in virtù della quale ogni esperienza è quel che è. La pandemia ci ricorda, allora, che ogni singola famiglia può essere letta alla luce di 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[1938]: 32-33). Se, allora, "[n]essuna esperienza che abbia un significato è possibile senza qualche elemento di pensiero" (Dewey, 1949[1916]: 193), è dall'esercizio di questo pensiero quale "discernimento della relazione fra quel che cerchiamo di fare e quel che succede in conseguenza" (*Ibidem*) che bisognerebbe leggere e interpretare il modo di essere famiglia, tanto più oggi.

Questa rapida incursione in alcune suggestioni deweyane basta a evidenziare la necessità di pensare le famiglie a partire dal modo di essere famiglia e non già da idee (o ideologie) preconfezionate (e facilmente strumentalizzabili). È, questa, una dichiarazione che potrebbe sembrare degna di *monsieur* Lapalisse. Tuttavia appare chiara, anche in questo periodo, la tendenza (naturale e inemendabile) a narrare la famiglia secondo visioni di senso comune dicotomiche e contrastanti: da un lato l'evoluzione della famiglia viene interpretata secondo una tendenza che ne evidenzia i rallentamenti, dall'altro lato si ravvisano possibilità di ri-pensare l'evoluzione, la struttura e il funzionamento delle famiglie nell'ottica di una loro costante e progressiva emancipazione. Per questa ragione, nelle pagine che seguono si proporrà ai professionisti dell'educazione e della formazione (educatori, pedagogisti e insegnanti), a vario titolo impegnati in un lavoro pedagogico con e per le famiglie, di considerare la possibilità di ricorrere a un approccio educativo transazionale (cfr. Perillo, 2014) che, fra i tanti disponibili in letteratura, li può aiutare a muoversi fra le credenze e i paradigmi familiari espressi dalle persone con cui entrano in relazione nel loro agire quotidiano. Il presupposto dal quale si parte è la necessità di riconoscere la famiglia come soggetto educativo e di pensare i gruppi familiari come comunità educative nelle quali si sviluppano transazioni, ossia prende forma quello scambio dialogico-relazionale uomo-mondo che è la formazione (cfr. Cambi & Frauenfelder, 1994).

2. SULLA “CONCEZIONE” DI FAMIGLIA

Poco prima che la pandemia disvelasse l'esistenza di alcune ideologie dominanti sul concetto di famiglia, il dibattito pubblico su questo istituto era stato riaperto sia dal *World Congress of Families* di Verona (29-31 marzo 2019) sia dalla presentazione del disegno di legge S/735 (Norme in materia di affidamento condiviso, mantenimento diretto e garanzia di bigenitorialità). Le vicende di Verona² e il disegno di legge S/735, meglio noto come “Riforma Pillon” (dal nome del primo firmatario) hanno inteso “affermare, celebrare e difendere la famiglia naturale quale sola unità stabile e fondamentale della società” (cfr. WCF, 2019). Aver sostenuto con forza questa concezione della famiglia ha riattivato un dibattito particolarmente acceso sul piano ideologico, reso ancor più complesso dalla diversità delle posizioni politiche e dalle molte aporie pratiche che comportavano tanto l'evento internazionale quanto il disegno di legge presentato³.

- 2 Il Congresso Mondiale delle Famiglie (*World Congress of Families*, WCF), evento pubblico internazionale svoltosi a Verona dal 29 al 31 marzo 2019, ha inteso unire e far collaborare leader, organizzazioni e famiglie per affermare, celebrare e difendere l'idea della famiglia naturale quale sola unità stabile e fondamentale della società.
- 3 In questo scenario si è riaperta, per esempio, anche nella riflessione pedagogica contemporanea, la questione della genitorialità (cfr. Perillo & Taraschi, 2019).

All'alba della pandemia il dibattito pubblico sulla famiglia ha reso evidente l'esistenza di una contrapposizione dicotomica espressa dalla prevalenza di due tendenze a concepire⁴ la famiglia secondo il senso comune: da un lato, caldeggiando ipotesi di mero ritorno al passato, si è provato a riaffermare la concezione al singolare della famiglia fondata sul matrimonio, con un evidente richiamo a un'idea, solo apparentemente superata, di un gruppo sociale caratterizzato dalla residenza comune, dalla cooperazione e dalla riproduzione tra adulti di sesso diverso, almeno due dei quali abbiano una relazione sessuale socialmente approvata e uno o più figli propri e adottati (cfr. Murdock, 1971[1949]); dall'altro lato, prendendo atto della "morfogenesi" delle famiglie contemporanee (Donati, 2001), ha preso sempre più corpo una concezione al plurale delle famiglie, frutto anche di un progressivo riconoscimento, da un lato, del polimorfismo familiare (cioè dell'esistenza legittima di forme plurali dell'essere famiglia) e, da un altro lato, dell'esistenza di approcci educativi parentali plurali (cioè del fatto che esistono diversi e differenti modi di educare in famiglia)⁵. Come evidenziano Donati e Di Nicola (2002: 13),

[...] è evidente a tutti che 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, [...] 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

- 4 In questo contributo il riferimento alle idee, alle rappresentazioni, alle interpretazioni, ai paradigmi adottati per attribuire senso e significato alla famiglia non viene ricondotto alle (o recuperato dalle) posizioni espresse dalla letteratura scientifica – che al tema ha dedicato ampia e approfondita analisi (impossibile da restituire in questa sede) – ma all'immagine complessa e necessariamente pluriarticolata che emerge delle concezioni delle persone, delle donne e degli uomini che fanno famiglia e educano in famiglia e con le quali devono confrontarsi i professionisti dell'educazione e della formazione a vario titolo immersi in un lavoro pedagogico con queste persone. È per questa ragione che viene utilizzato il termine "concezione" nel senso figurato della concezione d'intelletto, del modo di intendere qualcosa, ossia di concepire, di accogliere nell'intelletto, nella coscienza, nella fantasia, quindi intendere, ideare, immaginare (cfr. Voci "concezione" e "concepire" in Vocabolario Treccani).
- 5 Chi scrive ha avuto modo di argomentare questo aspetto in altra sede (cfr. Perillo, 2018).

famiglia in Italia (cfr. Cavallera, 2003; 2006)⁶. Il confronto con tali studi consente, a chi agisce educativamente con e per le famiglie, di cogliere e gestire in maniera critica la pluralità di prospettive adottate per essere (e per interpretare l'essere) famiglia. Per esempio, partendo dalla famiglia nucleare possiamo rintracciare, con Di Nicola (2002), anche nelle prime ricerche sociologiche (cfr. Durkheim, 1999[1888-1892]), una certa tendenza a muoversi nel quadro di istanze evoluzionistiche che hanno risposto al tentativo di individuare leggi capaci di “leggere, comprendere e spiegare la nascita e le trasformazioni della società umana a partire dalla società animale, l'individuazione di *stadi* nella storia dell'umanità, l'ipotesi che ogni stadio successivo fosse il risultato di cambiamenti intervenuti negli stadi antecedenti” (Di Nicola, 2002: 29). Col tempo, però, la pluralità familiare è emersa in tutta la sua multidimensionalità e complessità, mettendo in crisi il modello evoluzionista e il metodo comparativo che aveva prodotto numerose generalizzazioni del concetto di famiglia⁷.

Nell'ambito degli studi storico-pedagogici Cavallera (2003) evidenzia come a porre le fondamenta del sistema familiare siano state la società antica e quella medievale, essendo la famiglia moderna il frutto di una progressiva “privatizzazione dello spazio domestico” (Casey, 1991: 10).

La fondazione teorica della famiglia nella cultura occidentale poggia solidamente sul pensiero greco e su quello ebraico-cristiano, che ne codificano gli aspetti fondamentali (relazione uomo-donna, procreazione, cura dei figli) nel primato della conduzione maschile. Definiti i principii essenziali, il modello familiare assiste a diverse mutazioni, per quanto riguarda la struttura del nucleo familiare e le modalità costitutive, nel corso dei secoli; mutazioni che tuttavia non ne alterano sostanzialmente le basi concettuali (Cavallera, 2003: 15).

Seguendo la ricostruzione di Cavallera, possiamo legittimamente affermare che nella civiltà cristiana il fulcro della società diventa la famiglia fondata sul matrimonio mentre durante l'Umanesimo e il Rinascimento, con l'affermarsi della classe mercantile e della borghesia e, quindi, con lo sviluppo di una maggiore mobilità sociale, la famiglia si ridefinisce sia nei termini di una prima modificazione dei rapporti interni ed esterni sia nei termini di una crescente attenzione all'educazione dei figli. In questo periodo si

6 Si sceglie con cognizione di causa di tenere lo sguardo fermo al contesto italiano in ragione della specificità culturale delle idee, dei valori, delle consuetudini, del costume e di tutto quanto concorre a costruire le singole concezioni personali di famiglia con le quali devono fare i conti i professionisti che lavorano educativamente con e per le famiglie.

7 Quando, per esempio, Lévi-Strauss (1969-1978[1949]) parla di famiglia come “fenomeno sociale totale” si riferisce a un legame simbolico che travalica i confini della natura biologica della famiglia, estendendone il significato a un ordine culturale più ampio – l’“ordine significativo del mondo” – in cui si definiscono i processi identitari dei soggetti e il loro relativo posizionamento sociale.

fa sempre più urgente “il problema di ridelineare concettualmente il senso della famiglia e dei rapporti tra i componenti” (Ibid.: 16) con il progressivo affermarsi della famiglia nucleare. Infatti, durante l’età barocca, all’indomani del Concilio di Trento, l’attenzione per la famiglia diventa centrale e funzionale a ristabilire il principio dell’autorità e, con esso, a salvaguardare l’ortodossia cattolica (cfr. Volpicelli, 1960). Si delinea un modello strutturale che tende a garantire un equilibrio privato e sociale della famiglia che, più aperta nel corso del Seicento, comincia a rinchiudersi in se stessa nel Settecento (cfr. Ariès 1981[1960]) con l’avvio di una svolta democratica nella concezione delle relazioni fra genitori e figli (cfr. Borruso, 2014) che mina la concezione tradizionale dell’autorità e della patria potestà.

Il processo di progressiva privatizzazione della famiglia è legato, da un lato, all’affermarsi dell’individualismo tipico dell’Illuminismo, dall’altro lato alla nascita del capitalismo industriale e alla secolarizzazione della società. Nel corso del Settecento pare, dunque, profilarsi una “nuova fenomenologia sentimentale [che] sembra coinvolgere, in prima istanza, la famiglia borghese” (Borruso, 2014: 27) e cominciano a diffondersi riflessioni sul tema dell’istruzione femminile, soprattutto in merito alla compatibilità fra l’acquisizione di conoscenze e “funzioni naturali” della donna (cfr. Covato, 1991). Intanto, tra Settecento e Ottocento la famiglia nucleare raggiunge una sua stabilità e questo è particolarmente evidente nel pensiero cattolico (cfr. Rosmini, 1967) ma anche nelle riflessioni civili e politiche (cfr. Gioberti, 1912) e in quelle più esplicitamente educative (cfr. Lambruschini, 1974).

Nel corso dell’Ottocento si affermano con forza il ruolo della donna in famiglia e il riconoscimento dell’investimento sull’educazione dei figli⁸. Il modello familiare borghese che si impone nell’Italia unita viene poi rinforzato dal Positivismo. Secondo Cavallera (2003: 101-102), infatti, “i pensatori positivisti confermano del tutto l’impostazione della famiglia emersa con lo spiritualismo. Respingono, però, l’educazione dei religiosi come alternativa a quella familiare. [...] La famiglia per il positivismo [...] continua a essere il perno della società”. Si consolida, dunque, una concezione della famiglia innestata “nella tradizione del primato maschile nella conduzione familiare [e nella] funzionale divisione dei ruoli” (Ibid.: 134), mentre si afferma la categoria della “relazionalità” quale “marcatore specifico della nuova famiglia tardo-ottocentesca” (Broccoli, 2014: 53). Contemporaneamente il riformismo turatiano guarda alla “conquista di misure sociali capaci di garantire un miglioramento delle condizioni di vita delle masse popolari” (Catarsi, 2008: 31), non mancando, più avanti nel tempo, visioni futuriste radicali e alternative che prendono di mira quella che viene considerata l’inconcepibile indissolubilità del matrimonio (Mari-

8 Risulta particolarmente interessante, da questo punto di vista, lo studio della pubblica educativa e scolastica del secolo (cfr. Chizzoni & Polenghi, 2008) così come degli scritti degli igienisti tesi a far circolare conoscenze relative all’allattamento e a una serie di aspetti igienici a esso collegati.

netti, 1983), come pure tentativi di difesa del modello borghese di famiglia ad opera di positivisti e neokantiani (cfr. Vidari, 1917; 1918).

Tra fine Ottocento e inizio Novecento si assiste a una pluriarticolazione di concezioni della famiglia. Un passaggio fondamentale è certamente segnato dal contributo di Gentile che, sulla base di una concezione dello Stato etico che si fonda sul principio dell'universalismo – per cui l'affermazione unica della realtà è lo spirito e l'atto del suo farsi (e quindi il divenire dell'uomo si esprime nel dover essere) –, definisce la famiglia nella sua natura di “società morale”⁹:

la famiglia non è la coabitazione materiale di più persone, non i rapporti naturali dei genitori tra loro e coi figliuoli, ma la comunanza spirituale onde i vari membri di essa considereranno come un solo tutto, avente un'esistenza a sé rispetto alle altre famiglie e agli altri organismi ed enti sociali estranei (Gentile, 2001: 11).

Non dunque i rapporti naturali, ma l'amore come “adempimento volenteroso di vita comunitaria” (Cavallera, 2003: 250) mantiene e sviluppa l'“organismo” familiare, un amore dalla natura morale che si esprime nel matrimonio. In chiave laica, Gentile fonda la sacralità del matrimonio sul processo di universalizzazione, rivendicando il carattere etico e, in questo senso, anche idealisticamente pedagogico della famiglia (cfr. Lombardo Radice, 1970).

Caduto il fascismo e finita la Seconda Guerra Mondiale, all'indomani del referendum del 1946 l'idea di famiglia nel nostro Paese si afferma nella sua pluralità e complessità, pur rimanendo confermata, nel dettato costituzionale, l'immagine tradizionale della famiglia cattolica. Così la seconda metà del Novecento ci consegna un modello di famiglia che ancora fatica a fare i conti con l'eredità del rapporto patriarcale (cfr. Cavallera, 2006). Quella del dopoguerra in Italia è una famiglia che si riconosce nell'intimità del nucleo ma, al tempo stesso, comincia a sperimentare il distacco, fisico e spaziale, che da esso manifesta l'“angelo del focolare”: questo, secondo Donati (2011), è il segno del fatto che la nuclearizzazione, effetto dell'industrializzazione e dell'urbanizzazione, esprime la cifra propria della famiglia fondata sulla divisione del lavoro.

Sono gli anni in cui, in ambito pedagogico, ci si muove fra una pedagogia personalista che sviluppa una “concezione ‘totale’ dell'esperienza educativa” (Cambi, 1995: 474), pur nella pluralità degli approcci, e una pedagogia gramsciana che, rivisitando le tesi marxiste in un contesto socio-politico nuovo, postula la formazione dell'intellettuale organico mentre si assiste, tra gli anni Trenta e gli anni Quaranta, a una progressiva diffusione delle

9 “Famiglia”, nell'*Enciclopedia Italiana* diretta da Gentile, è “un'organizzazione gerarchica” (con una divisione interna dei ruoli e il primato del pater familias) nella quale si riconosce il “nucleo primigenio della collettività nazionale” e il cui “fine” è la “perpetuazione della specie”.

opere deweyane che daranno vita al rinnovamento pedagogico del dopoguerra, soprattutto grazie alla Rivista *Scuola e Città* (cfr. Cambi & Striano, 2010). Così la famiglia tradizionale viene fortemente messa in discussione dal diffondersi di nuove correnti di pensiero che trovano soprattutto negli anni Settanta del Novecento la loro massima espressione sul piano della critica ideologica.

La svolta critica, che investe anche la pedagogia, incide fortemente nel mutare lo scenario degli studi sulla famiglia. Fra correnti di pensiero, movimenti culturali e filosofie che contribuiscono a mettere in discussione una certa 'idea' di famiglia vanno ricordati almeno l'esistenzialismo, il marxismo e la Scuola di Francoforte. A partire dall'apodittica e provocatoria dichiarazione della "morte della famiglia" (Cooper, 1972) e dalla denuncia di una "famiglia che uccide" (Schatzman, 2003[1973]), si affermano, in questo *côté* culturale, letture materialiste dell'amore (Sartre, 1972[1943]), accuse di "coatta mancanza di famiglia del proletariato" (Marx & Engels, 1967[1848]: 153-154), denunce di lacerazioni e contrasti della famiglia (e dell'organizzazione capitalista e liberista di cui essa è espressione), della sua autoconservazione attraverso il matrimonio-contratto, simbolo della mercificazione sociale della famiglia (cfr. Adorno, 1954[1951]; Horkheimer, 1974[1968]).

È una famiglia, quella industriale del boom economico, chiamata a confrontarsi con la crisi dei costumi sessuali, dei movimenti collettivi e del femminismo, negli anni delle leggi sul divorzio e sull'aborto e della Riforma del diritto di famiglia. Una famiglia in crisi o, meglio, la crisi della famiglia quale "espressione della crisi integrale dell'umanitarismo" (Cavallera, 2006: 101), così come presentata dai pensatori di Francoforte: "la famiglia non solo dipende dalla realtà sociale nelle sue eccessive concretizzazioni storiche, ma è mediata socialmente fin nella sua struttura più intima" (Istituto Per La Ricerca Sociale Di Francoforte, 1966: 148).

Durante gli anni Settanta del Novecento la famiglia si diluisce nella società fino a ri-scoprirsi, soprattutto durante l'ultimo trentennio del secolo, nella sua cifra relazionale, ma facendo fatica a ri-conoscersi come comunità di relazioni. Chiusa nei localismi ma proiettata nei globalismi, la famiglia italiana post-industriale, inquadrata nel conteso europeo e mondiale, muta nuovamente pelle. Si confronta con modelli alternativi, questa volta non solo a quello fascista e patriarcale ma anche a quello aperto appena sperimentato. In questo quadro va sicuramente ascritto al fronte cattolico della pedagogia italiana il merito di aver acceso i riflettori sulla famiglia. Cavallera individua nel volume *Educazione familiare e società* di Norberto Galli (1965) l'opera che segna "la fondazione scientifica della pedagogia della famiglia" e nel IX Convegno di Scholé – che aveva ad oggetto il tema "Famiglia ed educazione" (Brescia, 2-4 settembre 1963) – una tappa importante per lo sviluppo della pedagogia della famiglia, anche se lo storico della pedagogia sostiene che questa abbia preso le mosse con "una petizione di principio [...] poco proficua per un'azione educativa concreta in un momento di transizione per nulla semplice" (Cavallera, 2006: 121).

In quegli anni i problemi dell'educazione vengono sottoposti a una revisione critica volta a smascherare radicalmente l'ideologia come falso pensiero, soprattutto in ambito scientifico. Come ricorda Corbi (2003), la spinta verso il rinnovamento pedagogico determina, nell'immediato dopoguerra, il rifiuto del neo-idealismo (soprattutto quello gentiliano) che aveva proposto, come alternativa al fallimento della pedagogia scientifica positivista, una pedagogia a statuto prevalentemente filosofico, trascurando i fatti e i reali problemi educativi. Quella che si viene configurando come prospettiva della pedagogia critica e problematica (cfr., fra gli altri, Baldacci, 2011; Banfi, 1961[1924-1953]; 1967[1926]; Bertin, 1968; Fabbri, 2020), senza annullare l'imprescindibile legame con la filosofia, a cui la pedagogia deve comunque attenersi per la sua natura valoriale, per quella dimensione axiologica che pure (ma non esclusivamente) la caratterizza, si pone in un atteggiamento di ricerca costante, aperta, critica, sempre *in fieri*. La pedagogia critica, che non implica un ritorno alla filosofia quale fondamento dogmatico della riflessione educativo-formativa (come pure il riconoscimento del superamento dei vincoli ideologici non significa annullare la dimensione ideologica della pedagogia), riconosce nell'interdisciplinarietà una opzione di "scientificità plurale" e di epistemologia delle connessioni che supera il dogmatismo del punto di vista unico, accogliendo la molteplicità degli apporti scientifici e il principio euristico della "contaminazione" (cfr. Fabbri, 2018).

Un approccio di questo tipo risulta oggi quanto mai efficace per sondare il tema della famiglia in tutta la sua complessità. Come opportunamente rileva Gigli, quello problematicista (fondato sugli studi di Bertin) si distingue quale approccio laico che guarda alle famiglie "abbandonando pregiudizi di stampo ideologico o dottrinale[, animato] dalla volontà di calarsi nel momento storico approssimandosi il più possibile alle famiglie reali per coglierne le problematiche, le esigenze, le modalità di produrre educazione" (Gigli, 2014: 90). Infatti, l'esercizio riflessivo e metariflessivo esteso a tutti i problemi e a tutte le forme dell'educazione invita a indagare anche i concetti, e quindi le idee (con i relativi pensieri, giudizi, paradigmi), di famiglia in tutta la loro portata di problematicità quando alla famiglia ci si riferisce per pensare all'educazione. Una considerazione, questa, assolutamente fondamentale per chi lavora in educazione in quanto "la storia dell'educazione familiare coincide con la storia dell'educazione *tout court*[, perché l']educazione è [...] sempre, almeno implicitamente, educazione familiare" (Formenti, 2000: 99).

3. MUOVERSI TRA I PARADIGMI PER LAVORARE PEDAGOGICAMENTE CON E PER LE FAMIGLIE

Tematizzare il rapporto che intercorre tra concezioni di famiglia e paradigmi familiari risulta essere operazione epistemica fondamentale per chi lavora pedagogicamente con e per le famiglie. Infatti, l'agire educativo di

educatori, pedagogisti e insegnanti non si qualifica come generico “campo di attività” ma è prassi socio-culturalmente situata e pluriarticolata e implica precise forme di intenzionalità¹⁰ che richiedono al professionista una adeguata comprensione del ruolo giocato dalle concezioni di famiglia nel funzionamento familiare e nella scelta delle azioni educative familiari; tali concezioni vanno infatti individuate nel loro emergere dalla situazione.

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, 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 (cfr. Freire, 2004). In questo scenario, solo apparentemente inedito per la storia dell’umanità, l’esercizio della riflessione, che è il *proprium* del sapere dell’educazione e della formazione, non può assecondare le lusinghe di una società che impedisce all’*homo currens* (Cassano, 1996) di fermarsi a esercitare il pensiero, non può non ribadire la necessità che a questa responsabilità non si debba abdicare, soprattutto quando la sosta è necessaria per imparare a riconoscere quella coscienza del limite (Corbi & Perillo, 2020) che, in quanto dato ineliminabile dell’esperienza, va accettata per imparare ad abitare l’incertezza. Per questa via sarà possibile investire sulla ricerca di nuovi percorsi che, nel medio della formazione, ri-trovino e ri-orientino gli elementi di una conflittualità che riapra il gioco delle alternative possibili e consenta di prefigurare il futuro non come semplice prolungamento del presente o come ritorno a una non ben definita ‘nuova normalità’, ma come comprensione e superamento delle sue contraddizioni.

Come abbiamo avuto modo di evidenziare nelle pagine precedenti, durante la pandemia la famiglia è stata ulteriormente rimessa al centro del dibattito pubblico, con affondi su plurali e contraddittori aspetti che la coinvolgono (cfr. Contini, 2021). Solo due esempi. Tra i referenti della famiglia posti al centro del dibattito recente vi sono soprattutto i genitori¹¹. Cosa hanno fatto durante la pandemia? 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

10 È impensabile rendere conto in questa sede della vasta letteratura scientifica di area pedagogica dedicata alla categoria dell’intenzionalità. Si vedano, tra i tanti: Bertin, 1968; Cambi, 2005; Colicchi, 2004, 2011; Laeng, 1978, 1994; Massa, 1997; Strollo, 2004.

11 Milani (2018), fra i tanti pedagogisti e le tante pedagogiste che si occupano del tema, ha recentemente sottolineato la necessità di supportare adeguatamente i processi di accompagnamento dei genitori nell’educazione dei figli, nelle nuove configurazioni familiari, lumeggiando nuovi approcci e inedite connessioni fra pratiche e ricerche, saperi e linguaggi diversi, con una apertura anche a esperienze internazionali.

a nidi (se e dove esistenti), scuole, nonni 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 adolescenti e giovani, a loro volta gettati in una condizione di disagio inedito che ha trovato impreparati loro stessi e i loro genitori? Dalla riscoperta della vita familiare domestica, messa a dura prova dalle restrizioni alla mobilità, 'costringendo' alcune comunità familiari a una convivenza forzata alla quale non si era più abituati, almeno in certi contesti territoriali del nostro paese (soprattutto in quelli metropolitani, per ovvie ragioni), alla questione del calo delle nascite, posta – e proposta ai cittadini – sulla base di visioni talvolta parziali (e ideologicamente strumentalizzabili).

Una delle concezioni di famiglia che maggiormente pare essere emersa dall'opinione pubblica – in un periodo durante il quale 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) – è quella di un gruppo di persone che si sono ri-trovate a trascorrere più tempo insieme, a prescindere dalla natura del gruppo e dalle sue possibili configurazioni. 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 (Ibid.:10-11).

Tra la riscoperta del tempo da trascorrere in famiglia e l'incapacità di gestirlo, quel tempo, 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!") (Ibid.: 10).

Anche in questo caso, visioni dicotomiche e contrastanti hanno animato la scena di una famiglia in evoluzione che nel periodo della pandemia attraversa una nuova fase di transizione (e transazione), e dunque di crisi.

In questa sede abbiamo individuato nella concezione al singolare e al plurale due (possibili, non certo unici) modi – diversi – di leggere la famiglia sullo sfondo di una crisi che è condizione inemendabile dell'esistenza; una crisi che è e può essere “oltre che esistenzialmente e culturalmente creativa, anche pedagogicamente efficace” (Fabbri, 2019: 34); una κρίσις, dunque, che è trasformazione, cambiamento consapevole fondato sulla decisione, una crisi strutturale che, in quanto tale, caratterizza il corso della vita, le transizioni che scandiscono il passaggio da uno stato, una condizione, una situazione a un altro stato, un'altra condizione, un'altra situazione. Se, dunque, l'essere famiglia fa i conti con un processo aperto alle inevitabili transizioni che la pongono di fronte a un costante movimento trasformativo, risulta evidentemente limitante e fuorviante leggere le dinamiche familiari secondo concezioni uniche e assolute.

Concezioni al singolare e al plurale della famiglia, quindi, difficilmente convivono, sul piano tanto della riflessione teorica quanto delle azioni educative e di quelle politiche e sociali (anche nel senso del welfare), se non ci si sottrae alla tirannia dell'ideologia. Sullo sfondo della nostra riflessione si profila certamente l'ancoraggio delle concezioni di famiglia a orizzonti ideologici che possono condizionare l'idea di famiglia anche di chi è chiamato a lavorare pedagogicamente con questo sistema o con i singoli membri che ne fanno parte. Sottraendosi alla tirannia dell'ideologia, è possibile riconoscere le differenti concezioni di famiglia e comprendere il ruolo che esse giocano nel modo di essere famiglia e di pensare l'educazione familiare. La storia dell'idea di famiglia (Cavallera, 2003; 2006) e lo scrutinio attento della sua evoluzione nel tempo e della pluralità che ne ha accompagnato e ne caratterizza le configurazioni, rendono particolarmente evidenti le contraddizioni e le difficoltà di giustificare la tenuta di concezioni della famiglia che, in una non sempre chiara alternanza tra visioni liberaliste e comunitariste, siano tese o solo a riconoscere valore autonomo al singolo individuo (e, per questa via, a limitare qualunque tipo di azione istituzionale che dall'alto provi a lederne o minarne le libertà) o a enfatizzare la natura sociale, contrattualista e comunitaria della famiglia, arroccandosi in posizioni più o meno radicali e moderate¹². Come avverte Fabbri (cfr. *infra*), la tensione fra liberal e comunitari è emblematica di un conflitto, solo apparente a uno sguardo pedagogico avvertito, fra l'incapa-

12 Il riferimento alla “fonte” deweyana, da questo punto di vista, è emblematico. Il democraticismo del Dewey (1971[1927]) è stato considerato come una delle fonti del nuovo liberalismo americano, riconoscendo fiducia alla razionalità creativa e alla programmazione sociale. Progressivamente, infatti, le tesi dei liberali hanno finito per coniugarsi con la democrazia e addirittura con il socialismo, andando a configurare un liberalismo di ispirazione democratica, e il riferimento all'opera deweyana ha tenuto insieme posizioni mediane tra comunitarismo e liberalismo, ispirate soprattutto agli studi di Charles-Alexis-Henri Clerel de Tocqueville.

cità di contrastare gli effetti negativi della globalizzazione e la salvaguardia di una memoria del passato e delle sue tradizioni più alte.

Riconoscendo, con Dewey (1977[1908]), il carattere pratico della realtà, lo sguardo pedagogico di un professionista dell'educazione e della formazione dovrebbe rinunciare al gioco dei superamenti dialettico-teoretici insito nella logica dicotomica che ha, per lungo tempo, accompagnato il questionamento dei problemi dell'educazione. In questo senso, accogliendo l'ottica sistemica ed ecologica (Bateson, 2000; Bronfenbrenner, 1986; Watzlawick & Weakland, 1978[1976]), devono necessariamente ampliarsi gli sguardi pedagogici rivolti alle famiglie e alle dinamiche educative che ne definiscono l'essere in quanto comunità che educano e si educano. Uno sguardo transazionale consente di cogliere il conflitto che "apparentemente alimenta posizioni contrapposte e inconciliabili: in realtà, come spesso accade, ciascuna posizione nasconde un'ambivalenza, che ne sfuma la radicalità e dà adito a vicinanze e promiscuità anche con la posizione contraria" (Fabbri, *infra*). Il riferimento alla pratica si offre certamente 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 agite da un uomo-in-azione nel mondo di cui è parte integrante (Dewey & Bentley, 1974[1949]). La transazione, infatti, esige che organismo e ambiente "si accettino in un sistema comune", per cui tra soggetto e oggetto non può esservi opposizione ma non può esservi neanche un rapporto di sola interazione, perché è la relazione che consente, tanto al soggetto quanto all'oggetto, di costituirsi come tali. Lo scambio dialogico-relazionale uomo-mondo, al quale rimanda il concetto di transazione, si fa vita vissuta nelle dinamiche relazionali della famiglia quale "microcultura" (Formenti, 2001: 102-103).

Pertanto, se le pratiche educative agite nei contesti familiari rappresentano uno degli ambiti nei quali l'esperienza umana originariamente accade, la razionalizzazione delle attività educative che prendono forma nei contesti familiari è validata da un sistema di significati, criteri e valori che deriva dalle basi e dai termini reali del suo essere sempre in azione e non può richiedere esclusivamente principi e/o modelli teorici fondazionali e univoci. Per tale motivo, si ritiene che un professionista dell'educazione e della formazione (sia esso un educatore, un pedagogista, un insegnante) che opera "*con la famiglia*" (Formenti, 2000: 134) possa scegliere di adottare un approccio educativo transazionale (cfr. Perillo, 2014) per "indagare" le concezioni di famiglia di cui parlano le pratiche educative familiari e di farlo con gli attori in gioco nelle relazioni educative familiari, al fine di comprendere il "paradigma" (Kuhn, 1969[1962]) che di ogni singola famiglia determina il funzionamento. Secondo Formenti (2000: 79) la nozione di paradigma "sta a identificare un complesso di presupposti, immagini reali e ideali, rappresentazioni, concetti, che coincide con la visione complessiva del mondo e di sé". Seguendo la linea interpretativa tracciata dalla raffinata studiosa, possiamo ragionevolmente affermare che l'esistenza di paradigmi familiari (cfr. Reiss, 1981) impone al professionista di operare

azioni di posizionamento epistemico anche rispetto ai propri paradigmi di riferimento (cfr. Perillo, 2012), ponendosi come “facilitatore della disposizione riflessiva [in quanto] la sua funzione [sarà] quella di [...] facilitare il processo di analisi dettagliata dell’esperienza” (Mortari, 2003: 80) col fine di favorire la problematizzazione e la messa a nudo di credenze e postulati perlopiù “taciti” (cfr. Polanyi, 1979[1967]) che concorrono a costruire quei paradigmi, operando nella prospettiva problematizzante della “coscientizzazione” (cfr. Freire, 1971), ancora e soprattutto in un tempo che amplifica le preesistenti condizioni di oppressione e marginalizzazione, fino a generarne di nuove; una coscientizzazione problematizzante che richiede, per esempio, uno scavo indagativo soprattutto rispetto alle “premesse” delle prospettive di significato (cfr. Mezirow, 2003[1991]) adottate per pensarsi e per essere genitori (cfr. Formenti, 2001; Perillo, 2020).

L’adozione di un approccio educativo di tipo transazionale potrebbe informare di sé il complesso processo euristico che, nel corso del suo lavoro il professionista dell’educazione e della formazione – altamente competente sul piano della riflessività (cfr. Perillo, 2010, 2012) – è chiamato a compiere con e per le famiglie per addivenire a delle scelte epistemologiche e metodologico-procedurali che non possono prescindere dalla contingenza e dall’imperativo deontologico (cfr. Contini, Demozzi, Fabbri & Tolomelli, 2014) di chiarire quali siano i quadri concettuali di riferimento; senza sottrarsi a una operazione epistemica imprescindibile che richiede la piena consapevolezza della portata potenzialmente condizionante (e, quindi, necessitante di controllo scientifico) di assunzioni, convenzioni, ideologie, credenze e postulati che prendono forma di parole, a loro volta pregne di funzioni strumentali ed ermeneutiche. Da un punto di vista pedagogico, se consideriamo che siamo ormai passati dalla “famiglia di impianto teorico e normativo, così cara alla retorica di questo nostro paese, alle tante – e diverse – famiglie (Contini, 2010) reali, 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).

È, dunque, evidente che in questa sede si ritiene di dover adottare una prospettiva di studio pedagogico e di azione educativa che inquadri il pensare e l’agire educativo nella cornice di una pedagogia per le famiglie da realizzarsi con le famiglie (cfr. Perillo, 2018). 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”.

Se questo assunto è ormai appurato dalla ricerca scientifica di area pedagogica, non è altrettanto scontato che i professionisti dell’educazione e

della formazione siano necessariamente avvertiti rispetto al rischio di “scivolare in un anarchismo metodologico che può determinare una deriva relativistica [...] e di conseguenza una perdita di ancoraggio alla realtà educativa” (Baldacci, 2013: 84) delle scelte di pensiero e azione che orientano l’agire educativo professionale con e per le famiglie. Alla gestione di questo rischio educatori, pedagogisti e insegnanti in formazione e in servizio vengono oggi adeguatamente formati. Infatti, a distanza di più di cinquant’anni dalla nascita della pedagogia della famiglia, possiamo ragionevolmente sostenere che oggi l’interesse pedagogico per il tema delle famiglie in Italia si è diffuso e il *parterre* di studi si è notevolmente ampliato. Se fino agli anni Ottanta del secolo scorso il tema dell’educazione familiare “ha avuto pochi cultori, in generale appartenenti all’orientamento personalistico-cristiano” (Catarsi, 2008: 45), oggi il tema della famiglia attraversa trasversalmente l’intero scenario della ricerca educativa, intercettando l’interesse e l’attenzione, più o meno espliciti e diretti, di numerosi studiosi.

Ai nostri giorni si è viepiù affermata la convinzione che la realtà familiare merita applicazione da parte di tutti gli studiosi, indipendentemente del loro sistema assiologico di riferimento. Si è persuasi che l’indagine scientifico-culturale, in forza delle differenti sensibilità e delle diverse letture del dato esperienziale offerte dai ricercatori, può giovare non poco alla migliore comprensione, precisazione e prospettazione della funzione educativa svolta dal nucleo domestico in un mondo sempre più complesso, problematico, sottoposto a cambiamento. Gli studi intrapresi, indipendentemente dall’opzione ideologica dei ricercatori, concorrono all’irrobustimento della ricerca pedagogica sull’educazione familiare (Pati, 2020: 6).

Si è andato, così, a configurare un ambito della ricerca pedagogica multidimensionale e multi-prospettico, munito di approcci capaci di sondare le dinamiche educative familiari in tutta la loro complessità. Approcci che non prescindono da una adeguata e rigorosa comprensione della dimensione storico-sociale che concorre a configurare ‘la famiglia’ nel tempo e nello spazio. Se le ottocentesche teorie evoluzionistiche avvertivano il rischio dissolutivo della famiglia, nel corso del Novecento abbiamo assistito a

un fascio di trasformazioni radicali in quella istituzione basilica della società, data per naturale, e non per storico-culturale (com’è), che è la famiglia. Trasformazioni nel viverla, nel comprenderla, nell’organizzarla, tali che oggi abbiamo di fronte un’istituzione radicalmente diversa dal passato (anche recente): in crisi e/o in crescita, ma anche sempre più patologizzata (e sotto modi diversi) e incerta e *sub judice*, secondo una condizione fin qui storicamente inedita e connessa sia all’evoluzione della cultura sia a quella della società (Cambi, 2006: 23).

La pedagogia esercitata in azione dai professionisti dell’educazione e della formazione in quanto *forma mentis* sistematica, riflessiva e trasfor-

mativa, in linea con la natura della pedagogia quale sapere in situazione, sociale e politico (cfr. Corbi & Perillo, 2014), non può esimersi dall'indagare la natura plurale e mutevole delle famiglie, per intercettare nodi problematici rispetto ai quali esercitare il dispositivo riflessivo e individuare proposte di intervento a supporto delle pratiche educative familiari. In tal senso, in questo contributo è stata operata una precisa "scelta di campo", individuando nell'approccio educativo transazionale una delle possibili vie per consentire a chi opera con e per le famiglie di sottrarsi alla tirannia delle concezioni assolute e universalizzabili. Lo si è fatto perché si rintraccia nella "logica" (Dewey, 1973[1938]) un dispositivo capace di contenere i rischi di trascendenza, relativismo e soggettivismo ermeneutico che potrebbero incidere sulla delicata fase di "*impostazione del problema*" (cfr. Schön, 1993[1983]) dalla quale prende le mosse l'intervento educativo attivato e realizzato dal professionista dell'educazione e della formazione con e per le famiglie. Come avverte Corbi (2014: 17), rileggendo Dewey, "le idee [sono] essenzialmente strumenti e progetti operativi e [...] il fine dell'indagine non [sta] nel conseguimento della verità, da intendersi come corrispondenza tra l'idea e la realtà, ma nella soluzione di una situazione problematica".

Qualunque sia il paradigma ideologico di riferimento (da individuare, riconoscere e controllare) delle persone con le quali educatori, pedagogisti e insegnanti lavorano, 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 (cfr. 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 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). Se questa operazione tende, come di fatto avviene nel lavoro educativo con e per le famiglie, alla elaborazione di una modellistica di riferimento, a essa bisogna giungere mediante una "scelta della soluzione educativa" da effettuarsi secondo i criteri della "fedeltà alla ragione" e della "continuità della crescita", da una parte, e dell'"aderenza alla realtà della situazione educativa", dall'altra (cfr. Bertin, 1953), perché in educazione la soluzione del problema è parte di un più ampio esperimento di impostazione del problema, pertanto l'azione nella situazione implementata dal professionista dell'educazione e della formazione è parte integrante della decisione presa grazie all'analisi intellettuale della situazione stessa, volgendo lo sguardo professionale (e quindi scientifico) dentro e oltre le concezioni di famiglia.

BIBLIOGRAFIA

- Adorno, T.W. (1954[1951]), *Minima moralia*, Torino: Einaudi.
- Ariès, Ph. (1981[1960]), *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Roma-Bari: BUL.
- Baldacci, M. (2011), *Il Problematicismo*, Lecce: Milella.
- Id. (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Roma: Carocci.
- Id. (2013), “Il realismo e la ricerca pedagogica”, in E. Corbi & S. Oliverio (a cura di), *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 81-89.
- Banfi, A. (1961[1924-1953]), *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, Firenze: La Nuova Italia.
- Id. (1976[1926]), *Principi di una teoria della ragione*, Roma: Editori Riuniti.
- Bateson, G. (2000), *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi.
- Bertin, G.M. (1953), *Etica e pedagogia dell'impegno*, Milano: Marzorati.
- Id. (1968), *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Roma: Armando.
- Borghesi, L. (1951), *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, Firenze: La Nuova Italia.
- Borruso, F. (2014), “Perisca quel tempo scellerato nel corso dei secoli!”. Affetti familiari e modelli educativi fra Settecento e Novecento”, in L. Formenti (a cura di), *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*, Milano: Guerini e Associati, pp. 27-40.
- Broccoli, A. (2014), “Le famiglie monogenitoriali”, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, Brescia: La Scuola, pp. 51-65.
- Bronfenbrenner, U. (1986), “Ecology of the Family as the Context for Human Development. Research Perspectives”, in *Developmental Psychology*, vol. 6, pp. 733-742.
- Cambi, F. (1995), *Storia della pedagogia*, Roma-Bari: Laterza.
- Id. (2003), “Il “ritorno” e l'attualità di John Dewey nel pensiero contemporaneo”, in *Studi sulla formazione*, anno VI, n. 1, pp. 11-19.
- Id. (2005), *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*, Pisa: Edizioni del Cerro.
- Id. (2006), “La famiglia che forma: un modello possibile?”, in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, vol. 1, pp. 23-29.
- Id. & Frauenfelder, E. (1994), “Introduzione”, in F. Cambi & E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano: Edizioni Unicopli.
- Id. & Striano, M. (a cura di) (2010), *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica. Letture pedagogiche*, Napoli: Liguori.
- Casey, J. (1991), *La famiglia nella storia*, Roma-Bari: Laterza.
- Cassano, F. (1996), *Il pensiero meridiano*, Roma-Bari: Laterza.
- 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: Editrice La Scuola.
- Id. (2006), *Storia dell'idea di famiglia in Italia. Dall'avvento della Repubblica ai giorni nostri*, Brescia: Editrice La Scuola.

- Colicchi, E. (2011), *Dell'intenzione in educazione. Materiali per una teoria dell'agire educativo*, Napoli: Loffredo.
- Ead. (a cura di) (2004), *Intenzionalità: una categoria pedagogica. Contributi teorici* (Vol. 1), Milano: Unicopli.
- 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.
- Ead. (a cura di) (2010), *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*, Roma: Carocci.
- Ead., Demozzi S., Fabbri M. & Tolomelli A. (2014), *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, Milano: FrancoAngeli.
- Cooper, D.G. (1972), *La morte della famiglia. Il nucleo familiare nella società capitalistica*, Torino: Einaudi.
- Corbi, E. (2003), “Il secondo dopoguerra (1946-1960)”, in E. Corbi & V. Sarracino (a cura di), *Scuola e politiche educative in Italia dall'Unità ad oggi*, Napoli: Liguori, pp. 63-81.
- Id. (2014), “Dall'educazione degli adulti alla formazione integrata”, in M.R. Strollo (a cura di), *Promuovere la “democrazia cognitiva”. Scritti in memoria di Bruno Schettini*, Napoli: Luciano Editore.
- Id. & Perillo, P., (2020), “L'educazione in scacco, la coscienza del limite”, in *Rassegna di pedagogia*, anno LXXVIII, vol. 1-2, pp. 23-36.
- Id. & 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.
- Covato, C. (1991), *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle donne fra '700 e '800*, Roma: Archivio Guido Izzi.
- Dewey, J. (1949[1916]), *Democrazia e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Id. (1949-1963[1938]), *Esperienza e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Id. (1971[1927]), *Comunità e potere*, Firenze: La Nuova Italia.
- Id. (1973[1938]), *Logica. Teoria dell'indagine*, Torino: Einaudi.
- Id. (1973[1925]), *Esperienza e natura*, Milano: Mursia.
- Id. (2008[1908]), “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.
- Id. & Bentley, A.F. (1974[1949]), *Conoscenza e transazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Di Nicola, P. (2002), “La famiglia nelle diverse formazioni storico-sociali”, in P. Donati & P. Di Nicola, *Lineamenti di sociologia della famiglia. Un approccio relazionale all'indagine sociologica*, Roma: Carocci editore, pp. 27-51.
- Dizard, J. & Gadlin, H. (2002[1990]), *La famiglia minima. Forme della vita familiare moderna*, Milano: FrancoAngeli.
- Donati, P. (2011), *Manuale di sociologia della famiglia*, Roma-Bari: Laterza.
- Id. (2013), *La famiglia. Il genoma che fa vivere la società*, Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
- Id. & Di Nicola, P. (2002), *Lineamenti di sociologia della famiglia. Un approccio relazionale all'indagine sociologica*, Roma: Carocci editore.

- Durkheim, É. (1999[1888-1892]), *Per una sociologia della famiglia*, Roma: Armando.
- Fabbri, M. (2018), “Procedere per sconfinamenti. Il ‘problematicismo pedagogico’ e le sue tensioni euristiche”, in E. Corbi, P. Perillo & F. Chello (a cura di), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 41-55.
- Id. (2019), *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*, Brescia: Scholé.
- Id. (2020), “Le coordinate teoriche del problematicismo pedagogico”, in M. Fabbri & T. Pironi (a cura di), *Educare alla ricerca. Giovanni Maria Bertin precursore del pensiero della complessità*, Roma: Studium, pp. 155-156.
- 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.
- Ead. (2000), *Pedagogia della famiglia*, Milano: Guerini e Associati.
- Ead. (2001), “Il genitore riflessivo: premesse a una pedagogia della famiglia”, in *Studium Educationis*, vol. 1, pp. 102-103.
- Freire, P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Milano: Mondadori.
- Id. (2004), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino: EGA.
- Fruggeri, L. (1998), *Famiglie*, Roma: Carocci editore.
- Ead. (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: Edizioni Unicopli, pp. 41-67.
- Galli, N. (1965), *Educazione familiare e società*, Brescia: La Scuola.
- Id. (a cura di) (1992), *L'educazione cristiana negli insegnamenti degli ultimi pontefici. Da Pio XI a Giovanni Paolo II*, Milano: Vita e Pensiero.
- Gentile, G. (2001), *Lezioni di pedagogia*, Firenze: Le Lettere.
- Ghizzoni, C. & Polenghi, S. (a cura di) (2008), *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, Torino: SEI.
- 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.
- Ead. (2021), “Essere genitori durante il lockdown nel Covid-19: i dati di una rilevazione”, in A. Gigli (a cura di) (2021), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Reggio Emilia: edizioni junior.
- Ead. (a cura di) (2021b), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Reggio Emilia: edizioni junior.
- Gioberti, V. (1912), *Del rinnovamento civile d'Italia*, Bari: Laterza.
- Hershkovitz, I., May H., Sarig R., Pokhojaev A., Grimaud-Hervé D., Bruner E., Fornai C., Quam R., Arsuaga J.L., Krenn V.A., Martínón-Torres M., Bermúdez de Castro J.M., Martín-Francés L., Slon V., Albessard-Ball L., Vialet A., Schüler T., Manzi G., Profico A., Di Vincenzo F., Weber G.W. & Zaidner Y. (2021), “A

- Middle Pleistocene Homo from Nesher Ramla, Israel”, in *Science*, vol. 372, pp. 1424-1428.
- Horkheimer, M. (1974[1968]), *Studi sull'autorità e la famiglia*, Torino: UTET.
- Istituto Per la Ricerca Sociale Di Francoforte (1966), *Lezioni di sociologia*, a cura di M. Horkheimer e T.W. Adorno, Torino: Einaudi.
- Kuhn, T.S. (1969[1962]), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino: Einaudi.
- Laeng, M. (1978), *Lessico pedagogico*, Brescia: La Scuola.
- Id. (1994), *Enciclopedia pedagogica*, 6. Voll., Brescia: La Scuola.
- Lambruschini, R. (1974), *Scritti pedagogici*, Torino: UTET.
- Lévi-Strauss, C. (1969-1978[1949]), *Le strutture elementari della parentela*, Milano: Feltrinelli.
- Lombardo Radice, G. (1970), *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale*, Firenze: Sandron.
- Marinetti, F.T. (1983), *Teoria e invenzione futurista*, Milano: Mondadori.
- Marx, K. & Engels, F. (1967[1848]), *Manifesto del partito comunista*, Torino: Einaudi.
- Massa, R. (1997), “Sugli usi della fenomenologia nella pedagogizzazione attuale delle forme di cultura. Alcune note critiche a partire dalle nozioni di ‘intenzionalità’ e ‘progetto’”, in *Encyclopaideia*, vol. 1, n. 2, pp. 9-30.
- Mezirow, J. (2003[1991]), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Milani, P. (2018), *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma: Carocci.
- Murdock, G. (1971[1949]), *La struttura sociale*, Milano: ETAS Kompas.
- Oliverio, S. (s.d.), “Situazione”, in *Nuova Didattica*, <http://nuovadidattica.lascauolaconvoi.it/agire-didattico/19-riflessione-e-riflessivita/situazione/> (consultato il 16 giugno 2021).
- Pati, L. (2014), “La famiglia nell'odierna temperie socio-culturale”, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, Brescia: La Scuola, pp. 15-30.
- Id. (2020), “Ricerca pedagogica ed educazione familiare”, in *La Famiglia*, vol. 54, n. 264, pp. 5-11.
- Perillo, P. (2010), *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla riflessività*, Napoli: Liguori.
- Id. (2012), *Pensarsi educatori*, Napoli: Liguori.
- Id. (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.
- Id. (2018), *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*, Milano: FrancoAngeli.
- Id. (2020), “Narrare la memoria genitoriale nella prospettiva di una pedagogia per le famiglie”, in G. Zago, S. Polenghi & L. Agostinetto (a cura di), *Memoire ed Educazione Identità, Narrazione, Diversità*, Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 63-74.

- Id. & Taraschi, M. (2019), “Genitorialità e responsabilità parentale. Il contributo della consulenza educativa”, in *La Famiglia*, vol. 53, n. 263, pp. 303-327.
- Polanyi, M. (1979[1967]), *La conoscenza inespresa*, Roma: Armando.
- Reiss, D. (1981), *The Family Construction of Reality*, Cambridge: Harvard University Press.
- Rosmini, A. (1967), *Filosofia del diritto*, Padova: CEDAM.
- Saraceno, C. (2012), *Coppie e famiglie. Non è questione di natura*, Milano: Feltrinelli.
- Schatzman, M. (2003[1973]), *La famiglia che uccide*, Milano: Feltrinelli.
- Schön, D.A. (1993[1983]), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari: Dedalo.
- Strollo M.R. (2004), “Intenzionalità tra pedagogia, fenomenologia e scienze cognitive. Alcune premesse”, in E. Colicchi (a cura di), *Intenzionalità: una categoria pedagogica. Contributi teorici* (Vol. 1), Milano: Unicopli.
- Vidari, G. (1917), *Elementi di etica*, IV, Milano: Hoepli.
- Id. (1918), *Elementi di pedagogia*, II, Milano: Hoepli.
- Volpicelli, I. (1960), *Il pensiero pedagogico della Controriforma*, Firenze: Giuntine-Sansoni.
- Watzlawick, P. & Weakland, J.H. (a cura di) (1978[1976]), *La prospettiva relazionale*, Roma: Astrolabio.
- WCF (World Congress of Families, XII) (2019), <https://wcfverona.org/it/about-the-congress/> (consultato il 4 ottobre 2021).