

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 2022/2

Direzione

Antonio Bellingreri, *Università di Palermo*

Luigi Pati, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Raniero Regni, *Università Lumsa di Roma*

Comitato di redazione

Monica Amadini, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Chiara Bellotti, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Maria Cinque, *Lumsa, Roma*; Cosimo Costa, *Lumsa, Roma*; Giuseppina D'Addelfio, *Università di Palermo*; Livia Romano, *Università di Palermo*; Nicoletta Rosati, *Lumsa, Roma*; Domenico Simeone, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Alessia Tabacchi, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Maria Vinciguerra, *Università di Palermo*; Paola Zini, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*.

Comitato scientifico

María G. Amilburu, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Winfried Böhm, *Università di Würzburg*; Luciano Caimi, *Università Cattolica, sede di Milano*; Antonio Calvani, *Università di Firenze*; Hervé A. Cavallera, *Università di Lecce*; Giorgio Chiosso, *Università di Torino*; Michele Corsi, *Università di Macerata*; Giuseppe Dalla Torre, *Università Lumsa di Roma*; Fulvio De Giorgi, *Università di Modena-Reggio Emilia*; Jean-Marie De Ketele, *Université Catholique de Louvain*; Monica Fantin, *Universidade Federal de Santa Catarina*; Natale Filippi, *Università di Verona*; Thomas Fuhr, *Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br.*; Emmanuel Gabellieri, *Université Catholique de Ljyon*; Arturo Galán González, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Mario Gennari, *Università di Genova*; Rafal' Godon', *Università di Varsavia*; Michel Imberty, *Université Paris Nanterre*; Vanna Iori, *Università Cattolica, sede di Piacenza*; Alessandra La Marca, *Università di Palermo*; Cosimo Lanteve, *Università di Bari*; Rachele Lanfranchi, *Pontificia Facoltà «Auxilium» di Roma*; Javier Laspalas, *Universidad de Navarra*; Giovanni Massaro, *Università di Bari*; Gaetano Mollo, *Università di Perugia*; Maria Teresa Moscato, *Università di Bologna*; Carlo Nanni, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Concepción Naval, *Universidad de Navarra*; Marian Nowak, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Flavio Pajer, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Marisa Pavone, *Università di Torino*; Luciano Pazzaglia, *Università Cattolica, sede di Milano*; Agostino Portera, *Università di Verona*; Lino Prenna, *Università di Perugia*; Nelson Pretto, *Universidade Federal de Bahia*; Andrej Rajsky', *Università di Trnava*; Bruno Rossi, *Università di Siena*; Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*; Alina Rynio, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Roberto Sani, *Università di Macerata*; Luisa Santelli, *Università di Bari*; Milena Santerini, *Università Cattolica, sede di Milano*; Maurizio Sibilio, *Università di Salerno*; Concetta Sirna, *Università di Messina*; Michel Soëtard, *Université de l'Ouest (Angers)*; Marian Surdacki, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Giuseppe Tognon, *Università Lumsa di Roma*; Giuseppe Vico, *Università Cattolica, sede di Milano*; Carla Xodo, *Università di Padova*; Giuseppe Zanniello, *Università di Palermo*.

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

Pedagogia e Vita

Anno 80 (2022/2)

Costruire la comunità educante

•••
Studium
e d i z i o n i

E D I T R I C E
LA SCUOLA

Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Cossotti - Serie 80 - 3 numeri all'anno (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 22 dell'1-4-92)

Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma (e-mail *pedagogiaevida@edizionistudium.it*)

Abbonamento Annuale 2022 (3 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 49,00€ - Europa 64,00€ - Extra Europa 79,00€ - Abbonamento digitale 35,00€

Singolo numero: cartaceo 18,00€ - digitale 10,80€

Per informazioni e sottoscrizioni: Ufficio abbonamenti: abbonamenti@edizioni-studium.it. È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma oppure bonifico bancario a INTESA SANPAOLO, Via E. Q. Visconti 22, 00193 Roma, IBAN: IT 07C0306903315100000007419, BIC: BCITITMM o a Banco Posta IT07P076010320000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente).

Gli articoli non richiesti, anche se non pubblicati, non vengono restituiti, né compensati.

Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - DCB Brescia.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARED, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122 (e-mail *autorizzazioni@clearedi.org* e sito web www.clearedi.org).

riviste.gruppostudium.it

© Copyright by Edizioni Studium, 2022

Stampa: MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)

ISSN 0031-3777 – ISBN 978-88-382-5225-9

Abstracts

Costruire la comunità educante

Amelia Broccoli, *Ricostruire la comunità educante? Paradigmi per un'ermeneutica della rifondazione*

Il contributo intende proporre una riflessione critica sui paradigmi epistemologici che rendono possibile la fondazione della comunità educante, ripercorrendo brevemente le tappe che hanno portato alla sua affermazione come concetto centrale della moderna pedagogia. L'intento è quello di mettere in evidenza le aporie che accompagnano un sintagma che appare spesso poco chiaro dal punto di vista semantico-concettuale. Si confermano infatti di difficile scioglimento alcuni nodi problematici legati alla sua struttura: cosa rende diversa la comunità dalla *società* e dallo *stato*? Come si definiscono i “*confini*” della *comunità educante*?

Si tratta di interrogativi a cui sarebbe opportuno rispondere preliminarmente per evitare equivoci e pericolosi fraintendimenti, assai rischiosi per il vero significato dell’educazione e della formazione.

The contribution aims to propose a critical reflection on the epistemological paradigms that make possible the foundation of the educating community, briefly retracing the steps that led to its emergence as a central concept of modern pedagogy. The intent is to highlight the aporias that accompany a syntagma that often appears unclear from the semantic-conceptual point of view. In fact, it is difficult to solve some of the problems related to its nature: what makes the community different from society and the state? How do we define the “boundaries” of the educating community?

These are questions that should be answered in advance to avoid misunderstandings and dangerous misinterpretations, very risky for the true meaning of education and training.

Parole chiave: *comunità educante, società, stato, identità*

Keywords: *educating community, society, state, identity*

Fabrizio Manuel Sirignano, *Il ruolo della politica nella costruzione delle comunità educanti*

Sulla base di studi relativi alle scienze educative, filosofiche, sociali ed economiche, si delinea un modello di pedagogia critica dell'*homo consumens* proprio della globalizzazione neo-liberista, facendo riferimento sia alla *παιδεία*, sia all’ethos della “frugalità”, sia al modello educativo “sommerso” di una “democrazia industriale” e federale formulato da Francesco Saverio Nitti. Modello educativo da rileggere alla luce dei concetti di “cura della casa comune” e di “immunità” collegata alla “comunità”.

Starting from the educative, philosophical, economic and social sciences, is outlined a model of critical pedagogy, which has as its object the homo consumens typical of the neo-liberal globalization, referring to παιδεία, to the “frugality” ethos, and to the “submerged” educational model of an “industrial” and federal “democracy” concepted by Francesco Saverio Nitti. Educational model that must be re-read in the light of the concepts of “care for the common home” and “immunity” linked to the “community”.

Parole chiave: *democrazia, comunità educante, paideia, frugalità, globalizzazione, immunità, comunità*

Keywords: *Democracy, educating community, paideia, frugality, globalization, immunity, community*

Giuseppe Elia, *Rapporti tra istituzioni locali e/ per il benessere sociale*

Nonostante l'attualità e la rilevanza del tema, manca tutt'oggi una delinearazione univoca delle dimensioni fondanti e dei confini entro i quali inscrivere il benessere sociale, poiché risultano ancora poco chiari i termini di una pratica educativa che possa impegnarsi nella riscoperta della centralità della persona, per provare a tracciare linee di costruzione del benessere sociale del cittadino.

I radicali mutamenti socio-economici in corso (invecchiamento demografico, nuovi modelli di famiglia, flessibilità del lavoro, crescita delle disuguaglianze, migrazioni, debito pubblico, pandemia ecc..) caratterizzano gli odierni sistemi di welfare per la loro in-sostenibilità, in particolare sotto l'aspetto economico-finanziario, e la loro inadeguatezza, per l'incapacità di dare risposte efficaci alle nuove tensioni sociali e per il ricorso ancora evidente a un approccio di tipo assistenzialistico. Inadeguatezza e insostenibilità sono due categorie tra loro connesse in un perverso circolo vizioso, perché considerare le persone in difficoltà semplici consumatori passivi di servizi significa creare dipendenza anziché benessere e alimentare di fatto una insostenibile rincorsa tra bisogni e costi sempre crescenti.

È necessario, in prima battuta, adottare una nuova visione che ponga al centro la persona e la sua rete di relazioni anziché le tipologie di servizi di cui necessita, sposando una logica di inclusione e coesione sociale.

Despite the current events and relevance of the theme, there is still no clear delineation of the founding dimensions and boundaries within which to inscribe social welfare, because the terms of an educational practice that can engage in the rediscovery of the centrality of the person, for drawing lines of construction of the social welfare of the citizen are still unclear.

The radical socio-economic changes underway (demographic ageing, new family models, labour flexibility, growing inequalities, migration, public debt, pandemic, etc.) characterize today's welfare systems for their unsustainability, particularly from the economic and financial dimension, and their inadequacy, due to the inability to provide effective responses to new social tensions and the still evident use of a nursing-type approach. Inadequacy and unsustainability are two connected categories in a cruel vicious circle. Considering people in difficulty as passive consumers of services means creating dependency rather than the well-being and an unsustainable run-up between ever-increasing needs and costs.

It is necessary, first of all, to adopt a new vision that focuses on the person and his network of bonds rather than the types of services she/he needs, embracing a logic of inclusion and social cohesion.

Parole Chiave: *Educazione, scuola, istituzioni, benessere, coesione sociale*

Keywords: *education, school, institutions, well-being, social cohesion*

Paola Zonca, *La città come ecosistema formativo. Lo spazio educativo si costruisce attraverso la partecipazione di tutti*

L'articolo esplora l'idea di città come ecosistema formativo. Si indaga in prospettiva pedagogica la dimensione dalla comunità locale e se ne sottolinea l'attualità. La città come luogo di vita è contesto in cui si creano legami e appartenenza, in essa i cittadini sviluppano partecipazione se sentono di avere un ruolo attivo. Per questo, la città deve assumere i tratti di un sistema aperto in cui tutti possono dare un contributo educativo, riconoscendo una responsabilità diffusa nei confronti dei processi formativi. Ciò significa dare vita ad un sistema equilibrato che sia in grado di tenere insieme le parti. Per realizzare spazi davvero educativi serve perciò determinazione politica e attenta governance.

The article explores the idea of the city as an educational ecosystem. Studying the structures of local communities through a pedagogical lens reveals the importance of educational strategies. Cities are environments where bonds and a sense of belonging are created, and where the participation of citizens grows when they feel they have an active role to play. Cities need to become open systems where everyone can provide educational contributions, at the same time furthering a greater awareness of the importance of educational processes. This means creating a balanced system capable of promoting inclusion. Building genuine educational spaces, therefore, requires political determination and careful governance.

Parole chiave: *partecipazione, educazione permanente, democrazia, cittadinanza, comunità*

Key words: *participation, lifelong learning, democracy, citizenship, community*

Monica Parricchi, *L'educazione economica per costruire comunità educanti*

Come già affermato da Aristotele, il denaro è un mezzo di cui servirsi, ha valore solo in quanto utile, in funzione di altro. L'educazione economica è attualmente riconosciuta non solo come un aspetto importante della formazione dei cittadini, ma anche come un elemento promotore di stabilità e di sviluppo per la comunità. Un approccio educativo alla gestione del denaro è da considerarsi indispensabile in tutte le fasi della vita, sin dalla scuola primaria e in tutti i contesti di vita dei soggetti, da quelli formali ai non formali, al fine di promuovere comunità educanti in merito ai temi della cittadinanza economica.

As already stated by Aristotle, money is a means to an end, it holds value only as long as it is useful in function of something else. Economic education is currently recognized not only as

an important aspect of citizens' education, but also as a promoter of stability and development for the community. An educational approach to money management is to be considered pivotal in all stages of life, from primary school and in all life contexts, from formal to non-formal ones, in order to promote educating communities on the thematic of economic citizenship.

Parole chiave: *Infanzia, Educazione Economica, Cittadinanza, Comunità*

Keywords: *Childhood, Economic Education, Citizenship, Community*

Paola Milani, *L'agire educativo nella e per la comunità locale: strumenti per progettare il cambiamento*

Alcuni recenti provvedimenti, fra cui la *Child Guarantee* europea, il V Piano nazionale infanzia e il PNRR disegnano un quadro di investimento complessivo sull'infanzia del tutto inedito per il nostro Paese che può modificare radicalmente il sistema di welfare dei bambini e delle famiglie. Finalità trasversale ad essi è costruire un welfare educativo rinnovato e integrato, in ogni comunità, al welfare dei servizi sociali e sociosanitari per l'infanzia e le famiglie. Nel testo sono descritti tre strumenti che possono concorrere alla realizzazione di tale finalità: i *Patti educativi di comunità*, il *Patto di corresponsabilità educativa* e il *Progetto quadro* con particolare attenzione al loro potenziale preventivo, cioè a tutte quelle azioni che possono coinvolgere le famiglie che attraversano situazione di vulnerabilità.

Some recent measures, including the European Child Guarantee, the Fifth National Childhood Plan and the PNRR draw a framework of overall investment in childhood that is completely new for our Country and that can radically change the welfare system for children and families. Their transversal aim is to build a renewed and integrated educational welfare, in every community, to the welfare of social and social-health services for children and families. Three instruments are described in this paper that can contribute to the realization of this aim: the Community Educational Pacts, the Educational Co-responsibility Pacts and the Framework Project with particular attention to their preventive potential, that is, to all those actions that can involve families in vulnerable situations.

Parole chiave: *Comunità, patti, corresponsabilità, famiglie*

Key words: *Community, pacts, co-responsibility, families*

Monica Amadini, *Social generativity: parenting in the community and for the community*

Dinanzi alle sempre più diffuse tendenze privatistiche, nascono quesiti che interpellano profondamente le scienze dell'educazione: Come attenuare i perniciosi sentimenti di isolamento e di inadeguatezza che attanagliano oggi i nuovi genitori? Come proporre nuovi percorsi relazionali che sappiano rilanciare il valore sociale della famiglia?

Nel presente contributo intendiamo rilanciare una lettura della famiglia come soggetto che può contribuire a mantenere coesione sociale, emanando capacità di cura e generando beni relazionali. Esplorando il significato e le forme della

social generativity mostreremo come la generatività possa travalicare i confini familiari ed estendere il senso di responsabilità oltre le mura domestiche.

In famiglia è possibile coltivare la capacità di tendere al bene comune, non rimanendo prigionieri di legami intimistici. In tal senso, metteremo a tema l'esperienza di numerose famiglie, non solo inserite in una rete comunitaria ma anche capaci di sviluppare senso di appartenenza e di portare il valore della generatività verso un orizzonte sociale.

In the face of increasingly widespread privatist tendencies, questions which deeply challenge the sciences of education arise: how can we mitigate the pervasive feelings of isolation and inadequacy which afflict new parents today? How can we propose new relational paths that are capable of relaunching the social value of the family?

The present contribution intends to re-launch the interpretation of the family as a subject that can contribute to maintaining social cohesion, providing caring capacities and generating relational ties. By exploring the meaning and forms of social generativity, we will demonstrate how generativity can cross family boundaries and extend the sense of responsibility beyond the household.

In the family, it is possible to foster the ability to strive for the common good, thus freeing oneself from intimate ties. In this sense, we will focus on the experience of many families, which are not only part of a community network, but are also capable of developing a sense of belonging and social generativity.

Parole Chiave: generatività sociale, infanzia, famiglia

Key Words: social generativity, childhood, family

Andrea Bobbio, *Il nido come comunità educante*

I servizi 0-6 possono rappresentare un'importante risorsa per sviluppare reti sociali coesive capaci di supportare lo sviluppo umano capacitandolo a tutti i suoi livelli di complessità: da quello individuale fino a quello delle famiglie e delle comunità. La sociologia dell'infanzia, in particolare, ha messo in luce come i piccoli e i piccolissimi siano attori sociali proattivi capaci di generare una cultura dei pari che, elaborando i portati simbolici assimilati dal mondo adulto, mette in comunicazione tanto le generazioni quanto le culture offrendo interpretazioni alternative della realtà che li circonda. Nello stesso tempo, la cura all'infanzia elicita la costruzione di reti sociali, consente la contaminazione delle teorie etnoparentali e permette l'elaborazione, se adeguatamente sostenuta, di una vision comunitaria dell'educazione, condivisa tra educatori, genitori ed altri *stakeholders* del territorio. Attraverso l'analisi dei più recenti documenti in materia di ECEC il saggio intende evidenziare il valore dei servizi per la prima infanzia nella costruzione di una società più coesa e più giusta.

The 0-6 services can be an important resource for developing cohesive social networks capable of supporting human development, capacitating it, at all its levels of complexity: from the individual to that of families and communities. The sociology of childhood, in particular, has highlighted how the young and very young are proactive social actors capable of generating a culture of peers that, by processing the symbolic carriers assimilated by the adult world, puts

both generations and cultures into communication by developing alternative interpretations of the reality that surrounds them. At the same time, childcare elicits the construction of social networks, allows the contamination of ethno-parental theories and enables, if adequately supported, a community vision of education, shared between educators, parents and other stakeholders. Through the analysis of the most recent documents on ECEC, the essay aims to highlight the value of early childhood services in building a more cohesive and just society.

Parole chiave: ECEC; Comunità educante, Servizi 0-6; Pedagogia dell'infanzia; Pedagogia della famiglia

Key words: ECEC, Educating Community; Service 0-6; Pedagogy of childhood; Family Pedagogy

Rosita Deluigi, *Sfide comunitarie diffuse. Costruire comunità di vita tra anziani, famiglie e badanti*

La riflessione contemporanea sulla promozione della comunità educante affonda le sue radici nello sviluppo di un lavoro sociale che si nutre di reti e di alleanze educative, che pervadono il territorio di intenzionalità e di orientamento al benessere. Un approccio attento alle diverse necessità di contesti complessi deve interrogarsi sulle strade da intraprendere per offrire ipotesi di coabitazione di tempi e di spazi, che diventano significativi per la collettività nel momento in cui si intraprende la prospettiva del *We care*.

Anche i processi di invecchiamento assumono un interesse dinamico e pubblico e richiedono maggiore visibilità attraverso una lettura trasversale di ambienti di vita costellati da generazioni, che si intrecciano reciprocamente nell'aver cura di tutto il corso dell'esistenza umana. A tal proposito, si prenderà in analisi la questione multiforme della domiciliarità e della *Long Term Care* delle persone anziane in Italia, osservandone alcune dinamiche in prospettiva ecologica, considerando le tensioni progettuali di tutti i soggetti che fanno parte di ambienti di cura situati su traiettorie transnazionali: persone anziane, famiglie e badanti.

The contemporary reflection on the promotion of the educating community has its roots in the development of a social work that is nourished by networks and educational alliances towards well-being. An attentive approach to the different needs of complex contexts must question the paths to be taken in order to develop a We care perspective.

Aging processes also take on a dynamic and public interest and require greater visibility as a transversal reading of living environments populated by generations mutually intertwined in taking care of the entire course of human life. In this regard, the multifaceted issue of home care and Long Term Care of elderly people in Italy will be analyzed by observing some dynamics in an ecological perspective, taking into consideration the existential planning of all subjects who are part of transnationals care environments: the elderly, families and carers.

Parole chiave: invecchiamento, domiciliarità, Long Term Care, assistenti familiari, famiglie-familiarità, dinamiche comunitarie

Keywords: Aging, Home Care, Long Term Care, Family Assistants, Family-Familiarity, Community Dynamics

Hanno collaborato

Monica Amadini, *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Andrea Bobbio, *Università della Valle D'Aosta*

Amelia Broccoli, *Università degli Studi Roma 3*

Rosita De Luigi, *Università di Macerata*

Giuseppe Elia, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

Paola Milani, *Università degli Studi di Padova*

Monica Parricchi, *Libera Università di Bolzano*

Fabrizio Manuel Sirignano, *Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli*

Paola Zonca, *Università di Torino*

Editoriale

1. In quest'ultimo torno di tempo si sono verificate due situazioni, che hanno contribuito a richiamare l'attenzione sul contesto ambiente e sulla necessità di renderlo sempre più sollecito nei confronti del divenire umano.

La prima situazione ha a che fare con la pandemia da Covid-19. Le sofferenze, i dolori, i drammi provocati da un virus sconosciuto e letale sono stati molteplici; da essi è stata suscitata presso le varie fasce di popolazione anche l'ansia per un tempo presente e futuro difficile da affrontare e da ri-progettare. Va però detto che, nell'isolamento sociale indotto dalla pandemia, si è gradualmente data la possibilità di rivalutare il valore della comunicazione interumana, delle relazioni “da persona a persona”, della cura amorevole e attenta per la vita dell’altro. Si è trattato di una ri-scoperta che in certo qual modo – si pensi al settore scolastico di ogni ordine e grado e all’attività universitaria - ha ridimensionato l’ enfasi da più parti posta sugli strumenti informatici e sulla idoneità dei medesimi di supplire l’umano.

La seconda situazione chiama in causa il dramma dell’aggressione russa nei confronti della nazione ucraina. La guerra ha provocato e continua ad alimentare tormenti, lacerazioni, lutti con i quali l’Europa mai avrebbe immaginato di doversi confrontare dopo settant’anni di pace e di benessere. È stata intrapresa la via della forza bruta, della negazione dell’autodeterminazione dei popoli, dell’arbitrio del potere politico. Le varie nazioni dell’opulento mondo occidentale hanno avvertito e continuano a percepire la debolezza strutturale della loro ricchezza; si è diffusa la consapevolezza che ancor oggi alcuni Paesi, spesso contrassegnati dalla povertà, sono tenuti sotto scacco da comportamenti disumani dettati dalla logica del potere. Si fa fatica ad aprire le vie della pace, anche se non mancano i segni di speranza. Fra questi ultimi, va sottolineata la disponibilità delle varie nazioni dell’Unione Europea e dei loro abitanti all’accoglienza di profughi e

vittime della guerra; così come va dato risalto ai molteplici tentativi per l'apertura di canali umanitari.

Entrambe le situazioni, nella loro drammaticità, hanno richiamato l'attenzione sull'urgenza di ridare vigore alla componente sociale e di lavorare per la costruzione di comunità accoglienti, disponibili a farsi carico dell'altro. In tale contesto, acquista valore la posizione di coloro i quali – valga per tutti il riferimento a Papa Francesco –, nel denunciare il buio della ragione, sollecitano a lavorare per favorire il successo dell'armonia esistenziale. Collocandomi lungo questa linea di pensiero e di azione, per la costruzione del presente numero della Rivista ho chiesto ad alcuni Colleghi di riflettere su di un tema di chiaro interesse pedagogico: la costruzione di comunità di vita attente all'uomo e a quanto gli appartiene.

2. In un periodo di crisi come quello che stiamo vivendo, si ripropone la necessità di valutare che l'ambiente, nelle sue dimensioni materiale umana e valoriale, non va stimato come semplice cornice in cui ci si trova a vivere. È indispensabile, all'opposto, muovere dall'assunto che il contesto esperienziale può essere “costruito” sotto il segno della costante preoccupazione di favorire il ben-essere della persona, dei molteplici spazi di convivenza, delle istituzioni pubbliche e private. Il tempo d'oggi dà forza all'istanza pedagogica di *ordinare* l'ambiente, di assegnare ad esso un progetto di sviluppo che sia sempre più umano.

In campo pedagogico, la giustificazione epistemologica della Pedagogia sociale risiede proprio in questo: riflettere sui modi attraverso cui l'ambiente, con le varie istituzioni che in esso si radicano, può concorrere al positivo dispiegarsi delle singole personalità, qualificandosi come comunità educante. Nella direzione delineata, la ricerca pedagogica da molti anni ha messo in risalto alcuni criteri metodologici, che riassumo nel seguente modo:

- osservazione e rilevazione dei problemi propri di un certo contesto ambiente;
- riflessione sui dati enucleati e interpretazione dei medesimi in termini di esigenze educativo-formativa da soddisfare;
- elaborazione di progetti d'intervento atti a rispondere ai bisogni e ai problemi enucleati;

- attuazione del progetto d'intervento elaborato e valutazione dei risultati conseguiti;
- ridefinizione del progetto d'intervento alla luce di una nuova osservazione.

Come è facile arguire, il lavoro del pedagogista non è soltanto di tipo teoretico. L'indagine pedagogica ha da privilegiare il nesso teoria-prassi, quindi lo stretto rapporto tra ricercatore e operatore educativo. La costruzione dell'ambiente, nelle sue varie diramazioni settoriali, non può prescindere dal contributo che la prassi educativa offre per la migliore comprensione dei problemi. Si tratta di lasciarsi coinvolgere dalla pratica del vivere, per poi procedere con cognizione di causa all'introduzione di alcune variabili, che possano secondare la trasformazione del settore operativo preso in esame.

Collegato a quanto or ora messo in luce è il tema della *progettazione partecipata*. Qualsiasi tipo di progetto d'intervento postula il coinvolgimento delle persone a cui esso si rivolge. Tale indicazione fa intendere che l'ambiente è da concepire non in senso generale bensì in modo circoscritto, determinato. Emerge qui il tema del territorio che in prospettiva pedagogica ci si prefigge di trasformare in comunità educante.

3. Da alcuni decenni a questa parte differenti settori dell'opinione pubblica auspiciano l'avvaloramento educativo del territorio, in maniera da rendere un più efficace servizio alla persona. Sennonché tale esigenza palesa tutta la sua debolezza quando si passa a valutarne gli effetti. Allora ci si accorge non soltanto dello smarrirsi della specificità del fattore educativo (cosa vuol dire "educazione" per il politico, l'economista, il funzionario amministrativo ecc.?), ma anche e soprattutto del fatto che l'istanza del territorio come spazio educativo è fonte d'insoddisfazione e di frustrazioni. Il territorio, nonostante le innovazioni di settore, continua a mostrarsi come luogo impersonale, in cui i molteplici enti, istituzioni e operatori, di là dalle buone intenzioni manifestate, perseguono linee d'azione disarticolate e frammentarie. In altre parole, gli intenti promozionali sovente sono sacrificati sull'altare dell'assistenzialismo.

Il problema sta nel fatto che non è sufficiente appellarsi verbalmente all'educazione, per indurre un nuovo assetto territoriale. Non basta

fare un generico riferimento all'«educazione nel territorio» affinché lo spazio umano-fisico-culturale si ristrutturi nel senso della promozione sociale. Occorre anche e principalmente dare consistenza pedagogica alle intenzioni per trarre orientamenti programmatici nuovi. Il trascurare di fondare pedagogicamente il territorio come spazio di formazione, fa sì che questo si riproponga, di là dai *desiderata*, come ambito di vita impersonale, qualificato dalla burocratizzazione delle prestazioni; come ambito gerarchico, teso al mantenimento della posizione di dominanza di alcuni organismi rispetto ad altri; come ambito omologante, incline a uniformare le differenze a scapito della diversità.

Ciò detto, preme sottolineare che, in linea generale, il vivere comunitario implica certamente l'avvaloramento delle forze democratiche di base – tutti i cittadini nella loro soggettività –, ma in linea particolare postula anche e soprattutto l'assunzione di orientamenti di valore. Tale istanza vale ancor più in riferimento alla costruzione della comunità educante.

4. La realizzazione della comunità educante non può prescindere da una *Weltanschauung*, ossia da una visione dell'uomo, del mondo e della vita che animi e sostenga le proposte pedagogiche.

La costruzione della comunità educante esige il riferimento a precisi valori, che funzionino come vere e proprie bussole orientative: permettano di definire il progetto e le metodologie da intraprendere, quindi gli obiettivi che s'intendono perseguire.

I valori non hanno una concernenza estrinseca con l'idea di comunità educante. Per loro mezzo, infatti, le varie parti dei singoli sistemi di convivenza possono essere avvalorate nella loro esclusiva capacità d'azione e d'intervento, mentre partecipano al valido procedere delle altre e ricevono contributi per la loro sempre più corretta distinzione, in una prospettiva d'integrazione.

La comunità educante per concretarsi implica la ferma intenzione dei partecipanti a perseguire circostanziati traguardi di sviluppo, nella reale consapevolezza della profonda e dinamica appartenenza a un programma operativo globale. È indispensabile la tensione a non accontentarsi dell'accomodamento in cui ci si trova, ma a ricercare forme sempre più perfezionate di rapporti.

La comunità educante esige l'intenzionale coinvolgimento di personalità, istituzioni e organismi nella programmazione e nel concretamento di progetti elaborati per l'uomo. Essa, pertanto, non si può attuare se mancano valori idonei a illuminare il cammino suddetto. Oggigiorno si diventa sempre più consapevoli di questo fatto, talché l'ideale della comunità educante è direttamente collegato a quello di democrazia partecipata.

5. La locuzione “comunità educante” sta a significare l'impegno di tutti, soprattutto di coloro i quali sono responsabili della cosa pubblica, a favorire la realizzazione del principio dell’«uomo con l'uomo»: chiede di muoversi nella prospettiva della umanizzazione del contesto ambiente, quindi dell’attuazione di un rapporto “giusto” tra uomo e mondo circostante.

L’obiettivo primario del vivere comunitario è favorire il ben-essere della persona, in alternativa alla logica della semplice dipendenza dell’individuo da fonti economiche e da servizi socio-economico-assistenziali.

Al ben-essere personale si connette anche il ben-essere sociale. Afinché quest’ultimo, infatti, trovi realizzazione piena, occorre ricuperare soprattutto il “fattore umano” e ad esso subordinare le varie iniziative di settore. La costruzione della comunità educante, in questo senso, implica la rilevazione degli aspetti problematici che limitano o negano l'uomo, relegandolo in una posizione di passività. È significativo, al riguardo, che alcuni documenti internazionali si appellino oggi all’educazione, valutandola come strumento primario per conseguire uno sviluppo sostenibile.

Costruire la comunità educante significa conoscere i tratti peculiari del territorio in cui si abita, i suoi aspetti vitali, la sua cultura, i suoi bisogni educativo-formativi, talché il progetto d'intervento non sia estraneo all'uomo. Costui, a sua volta, va assunto come risorsa primaria per la modifica del contesto ambiente in spazio di vita umanizzante.

Gli elementi enucleati sospingono ad asserire che *la comunità educante non si realizza una volta per tutte: essa chiede di essere costantemente coltivata e sviluppata*. La comunità educante si fonda sul valore della persona, è qualificata dall'incontro e dalla comunicazione interumani, è contrassegnata dal permanente divenire.

6. In Italia il tema della comunità educante ha preso ulteriore forma recentemente, in virtù del la proposta dei così detti *Patti educativi di comunità*. Essi sono stati deliberati dal Ministero dell’Istruzione sulla base delle indicazioni del Comitato di esperti istituito con D.M. 21 aprile 2020 n. 203, *Scuola ed emergenza COVID-19. Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro*, Roma 13 luglio 2020.

I *Patti educativi di comunità* affondano le radici nell’art. 118 della Carta Costituzionale, nel quale si fa esplicito riferimento al principio della sussidiarietà orizzontale. Con essi, ai fini della programmazione e attuazione di linee d’azione educativa e formativa, si auspica il coinvolgimento di soggetti pubblici e privati nell’ambito della realtà territoriale locale. Costituiscono, pertanto, un ulteriore sviluppo dell’istanza partecipativa, che fino ad oggi ha chiamato in causa soprattutto la famiglia e la scuola. I *Patti educativi di comunità*, in realtà, sollecitano Scuole, Enti Locali, Istituzioni pubbliche e private, realtà operative del terzo settore, associazioni e singoli cittadini ad agire secondo una inedita logica di sviluppo: elaborare in maniera intersettoriale specifici progetti operativi, realizzando forme nuove di alleanza educativa. Così facendo, si mira ad attribuire alla comunità locale un nuovo protagonismo sociale e la si incentiva a qualificarsi come comunità educante.

Emerge, in siffatto procedere, il bisogno di una rinnovata procedura partecipativa, nella quale tutte le componenti di un determinato territorio siano chiamate a interagire sulla base della propria specificità identitaria.

Sembra di poter asserire, al riguardo, che i *Patti educativi di comunità* possono costituire anche un rinnovato modo di costruire un nuovo *Welfare* sostenuto da una precisa prospettiva educativo-formativa. Un *Welfare* qualificato dalla costante attenzione alla realtà locale, che renda le molteplici iniziative di politica sociale (istruttive, lavorative, abitative, previdenziali, assistenziali, sanitarie, economiche ecc.) fattori di chiara natura promozionale.

Ad oggi le iniziative avviate sul territorio nazionale sono molteplici. Tutte, di là dalle differenze progettuali e attuative, hanno permesso di esaltare il valore dell’alleanza educativa tra le molteplici istituzioni territoriali. Le regioni maggiormente impegnate risultano essere Emilia-Romagna, Lombardia, Toscana e Campania. È da auspicare una più ampia

diffusione delle iniziative su tutto il territorio nazionale, in modo da favorire anche un nuovo rapporto tra società civile e istituzioni politiche. In verità, i *Patti educativi di comunità* possono sollecitare gli abitanti di una data comunità a dare spessore al valore della prossimità, dell'aiuto vicendevole, del protagonismo sociale, non già sostituendosi all'azione delle istituzioni bensì collegandosi strettamente ad esse e dando forza al tema della cittadinanza attiva e responsabile.

7. Risulta indispensabile, per costruire la comunità educante anche alla luce dei *Patti educativi di comunità*, dare forza ai temi della corresponsabilità e della co-progettazione.

La corresponsabilità interistituzionale non può essere stimata come un punto di partenza. Essa è da concepire come una metà, un obiettivo a cui tendere, in riferimento al quale sono da preventivare vari livelli di partecipazione, dai più semplici a quello sempre più complesso e sofisticato della corresponsabilità. Questa, pertanto, postula un certo tipo di percorso collaborativo fatto anche d'inciampi, intermissioni, arresti; in cui si possono presentare ostacoli, anche imprevisti; per la cui comprensione l'idea dello sviluppo lineare deve lasciare il posto a quello del procedere dinamico.

L'esito del rapporto di corresponsabilità lo identifico nel lavoro di *co-progettazione*, ossia nella capacità di alcune istituzioni, accomunate da prospettive condivise, di elaborare insieme progetti educativi. In questa luce, la comunità educante si mostra come realtà vitale, che trae alimento e forza dal permanente coinvolgimento delle persone di cui si compone.

Luigi Pati

Amelia Broccoli

*Ricostruire la comunità educante?
Paradigmi per un'ermeneutica della rifondazione*

Lavorare per costruire (o ri-costruire) la *comunità educante*, soprattutto in tempi complessi come quelli che stiamo vivendo, non appare impresa di poco conto. La metafora edificatoria è forte e cogente, segnale inequivocabile di un disagio dei saperi pedagogici e delle pratiche educative, chiaramente esortati a recuperare la loro forza propulsiva. Né appare privo di rischi il lavoro teoretico che sottende l'operazione di *pensare* ad un'ermeneutica di questa possibile rifondazione per isolarne i paradigmi epistemologici.

L'idea di comunità educante, infatti, appare accompagnata da un'aura di intensa e volontaristica affettività che sembra renderla desiderabile anche solo a partire dallo stesso costrutto semantico. Non si può escludere che ciò avvenga perché, come è stato affermato, oggi si guarda alla comunità con una sorta di “nostalgia compensatoria” che rende arduo separare il lato emotivo da quello razionale. Il «bisogno di comunità» ben tratteggiato da Zygmunt Bauman pare essere avvertito con grande intensità, probabilmente perché «la “comunità” incarna il tipo di mondo che purtroppo non possiamo avere, ma nel quale desidereremmo tanto vivere e che speriamo di poter un giorno riconquistare»¹. È assai probabile che questo sia vero, ma la cosa non aiuta a comprendere esattamente di cosa si parla quando si fa riferimento alla comunità educante e a guardarsi dalle insidie concettuali che, soprattutto nella contemporaneità, il sintagma potrebbe portare con sé.

¹ Z. Bauman, *Voglia di comunità* (2000), tr. it. di S. Minucci, Laterza, Roma-Bari 2005, p. 5.

1. *La comunità educante*

L'idea di una scuola come *comunità educante* non è nuova nel panorama degli studi pedagogici italiani. Non è forse questa la sede, per ricostruire l'articolato *excursus* storico, ma sarà forse utile ricordare che già a partire dal secondo dopoguerra furono recepiti gli esiti delle esperienze teorico-pratiche delle scuole attive europee e statunitensi di inizio Novecento orientate in senso antiauthoritario, comunitario e democratico. John Dewey, Maria Montessori, Jean-Ovide Decroly ed Éduard Claparède proposero infatti un modello di scuola-laboratorio aperta e rinnovata in cui la partecipazione attiva degli educandi fosse posta al centro degli interessi degli educatori.

Il ruolo della *comunità*, com'è noto, compare assai spesso nelle pagine degli scritti di Dewey. «La scuola è prima di tutto un'istituzione sociale. Essendo l'educazione un processo sociale, la scuola è semplicemente quella forma di *vita di comunità* [c.n.] in cui sono concentrati tutti i mezzi che serviranno più efficacemente a rendere il fanciullo partecipe dei beni ereditati dalla specie e a far uso dei suoi poteri per finalità sociali»². E va da sé che, secondo la sua linea argomentativa, è solo nelle scuole nuove, ispirate alle piccole comunità rurali non ancora travolte dallo sviluppo industriale, che si sperimenta concretamente la democrazia e si formano i futuri cittadini che ne interpreteranno correttamente lo spirito. Il richiamo alla comunità, dunque, ha un senso e uno scopo ben precisi: quello di coinvolgere “dal basso” le forze democratiche del Paese che rischiano di non essere rappresentate in modo attivo dal sistema politico di una nazione in profonda trasformazione.

In seguito, già a partire dagli anni Sessanta-Settanta del secolo scorso il «progetto di comunità educante»³, inteso come la vera sfida educativa

² J. Dewey, *Il mio credo pedagogico* (1897), in *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, tr. it. di L. Borghi, La Nuova Italia, Firenze 1954, p. 10. Cfr. anche Id., *Comunità e potere* (1927), tr. it. di P. Vittorelli e P. Paduano, La Nuova Italia, Firenze 1971. Si legge in *Democrazia e educazione* che «la scuola stessa diventa una forma di vita sociale, una comunità in miniatura, una comunità che ha un'interazione continua con altre occasioni di esperienza associata al di fuori delle mura della scuola», Id., *Democrazia e educazione* (1916), tr. it. di E. Enriques Agnoletti e P. Paduano, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 396.

³ E. Faure (a cura di), *Rapporto sulle strategie dell'educazione* (1972), tr. it. di D. Novacco, Armando-UNESCO, Roma, 1973, p. 40.

del futuro, si è saldato a quello di educazione permanente come confermano le enunciazioni contenute nel *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, più noto come *Rapporto Faure* dal nome del presidente della Commissione internazionale per lo sviluppo dell'educazione Edgar Faure, pubblicato dall'Unesco nel 1972.

Pochi anni dopo, anche in Italia, viene accolta e fatta propria l'idea che la scuola debba interpretare la forte richiesta di democratizzazione emersa dalla società civile, assumendo «il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica»⁴, e alimentando la partecipazione con i molti organi collegiali a livello di circolo, di istituto, distrettuale, provinciale e nazionale. Si tratta di un principio ispiratore che viene ampiamente recepito dalla normativa vigente e che, da quel momento in poi, non cesserà di essere presente nei successivi decreti ministeriali.

Il convincimento giunto fino ad oggi è quello che la scuola debba trasformarsi in una comunità gestita in maniera allargata e democratica, in «una comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. [...] in armonia con i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia fatta a New York il 20 novembre 1989 e con i principi generali dell'ordinamento italiano»⁵. L'idea di fondo si conferma dunque quella che la scuola rappresenti un ambiente educativo ricco di esperienze, in grado di interagire con la più ampia comunità civile e sociale di cui fa parte per la formazione completa della personalità degli individui.

Naturalmente, non possiamo che condividere il proposito enunciato con tale motivata convinzione. Sembra davvero difficile desiderare che oggi la scuola sia concepita come un istituto chiuso su sé stesso, autoreferenziale e autoritario. Sorprende tuttavia che, benché il contesto storico-sociale appaia assai cambiato (non necessariamente in meglio),

⁴ DPR 31 maggio 1974, n. 416, *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica*, I, 1.

⁵ DPR 24 giugno 1998, n. 249, *Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*, 1, 2. Per una ricostruzione del concetto di comunità educante nell'Italia del secolo scorso rinviamo a L. Romano, *La scuola come comunità educante nella pedagogia italiana del secondo Novecento*, «Pedagogia e Vita», LXXIX, 3 (2021), pp. 18-30.

il sintagma si ripresenti immutato, così come il forte afflato parenetico che lo accompagna. Dunque la comunità educante non sembra ancora realizzata? E se così fosse, potrebbe forse essere a causa di una sorta di indeterminatezza semantica che, anche storicamente, ha circondato l'originario concetto di *comunità*?

Non è certo questa l'occasione opportuna per tentare di ripercorrere l'*exursus* storico, ma forse un rapido sguardo lungo l'asse diacronico potrebbe aiutarci a confermare la nostra ipotesi.

2. *Paradigmi semantico-concettuali*

Il percorso storico del vocabolo, soprattutto nel contesto italiano spesso intrecciato a quello di *società politica*, rivela un uso piuttosto oscilante tra i due significati: da *koinonia* (utilizzato da Platone) a *koinonia politike* (attestato in Aristotele) a *societas politica* (in auge nel contesto romano), fino all'uso più ampio e recente che rinvia al fenomeno del *comunitarismo*.

Nel mondo greco arcaico, ad esempio, la *comunità* (*koinonia*) non è distinta dallo *stato*. Nel secondo libro della *Repubblica*, Platone spiega chiaramente che quest'ultimo (ovviamente reso con il significato di *polis*), ha origine quando gli esseri umani, spinti dalla necessità l'uno dell'altro, «raccolgono in un'unica sede molti soci e ausiliari, e a questa *convivenza* (*koinonous*) noi diamo il nome di *città*⁶. Che si tratti di città o di comunità, insomma, il significato è inequivocabile: la dimensione relazionale della socialità umana è un'occorrenza originaria dell'umanità che impone la dialettica tra un *alter* che diventa *socius*, quasi a prefigurare la mediazione della “sintesi concreta” della società, come sarebbe stata definita ben più avanti la società trascendentale di gentiliana memoria⁷.

Ma nel settimo libro Platone è ancora più esplicito: nella città ideale da lui prefigurata, ciò che conta è il benessere della totalità dei cittadini

⁶ Platone, *La Repubblica*, II, 550-553, tr. it. di F. Gabrieli, Rizzoli, Milano 1994.

⁷ «Il socio - scriverà infatti Giovanni Gentile - è l'oggetto del nostro soggetto, cioè il nostro oggetto, che per essere nostro cessa di essere cosa, e diventa un altro», in G. Gentile, *Genesi e struttura della società*, in E. Severino (a cura di), *L'attualismo*, Milano, Bompiani, 2014, p. 1282.

ed è necessario armonizzare gli interessi di tutte le categorie di uomini, «facendo sì che essi si faccian parte tra loro di quel profitto che i singoli sian capaci di arrecare alla *comunità* (*to koinon*) e foggiano essa stessa nella *città* di tali uomini [...] per servirsene essa a cementare in unico vincolo la *città*»⁸.

Anche Aristotele non esita a ribadire, che «ogni *stato* (*polis*) è una *comunità* (*koinonia*)»⁹, e ne analizza l'iniziale formazione a partire dalla comunità naturale costituita dalla famiglia, poi da più famiglie riunite in villaggi, e infine alla forma perfetta rappresentata dello stato, per sua natura anteriore alle altre fattispecie comunitarie, giacché «il tutto dev'essere necessariamente anteriore alla parte»¹⁰.

Nella *Politica* aristotelica la comunità ha dunque “per natura” una somiglianza spiccata con il modello familiare ed è assai probabile che la metafora dell'equiparazione «della famiglia e/o del gruppo di amici allo Stato, alla nazione, alla classe sociale»¹¹ in auge ancora oggi nel dibattito pubblico si confermi in sostanziale consonanza con il pensiero dello Stagirita.

Tuttavia, pur mantenendo intatto il versante intimistico e affettivo del concetto, la prima formalizzazione ufficiale del concetto di *comunità*, affermatasi con il pensiero sociologico della seconda metà del diciannovesimo secolo (e il pensiero corre agli studi classici di Ferdinand Tönnies o di Max Weber) introduce una sostanziale dicotomia tra *comunità* e *società* e si colloca in linea teorica con gli sviluppi del pensiero contrattualista hobbesiano anziché con quello aristotelico¹². Con la differenza, però, che negli studi dei due noti sociologi è presente una polarizzazione diversa rispetto a quella tra *comunità* e *stato* che prevale, invece, nella teoria contrattualista. Si può osservare che forse ha ragione chi sostiene che «è raro che l'idea di comunità compaia isolatamente, non accompagnata da un termine antitetico che getti luce sul suo significato.

⁸ *Ibi*, VII, 265-270.

⁹ Aristotele, *Politica*, I, 1252, tr. it. di R. Laurenti, Laterza, Roma-Bari 1993. Per il testo greco si rinvia all'edizione a cura di F. Ferri, Bompiani, Milano 2016.

¹⁰ *Ibi*, 1253, 20.

¹¹ V. Pazé, *Il comunitarismo*, Laterza, Roma-Bari 2004, p. 7.

¹² Cfr. V. Pazé, *Il concetto di comunità nella filosofia politica contemporanea*, Laterza, Roma-Bari 2002.

Si tratta, in effetti, di una nozione che è stata usata nell'età moderna con intenti prevalentemente polemici, il cui significato dipende in gran parte dall'identità dell'avversario contro il quale viene chiamata *in campo*¹³.

Ad ogni modo, pur nella diversità delle interpretazioni, il tratto che accomuna Tönnies e Weber è il fatto che il modello di riferimento più prossimo alla *communitas* resta sempre quello rappresentato dalla famiglia o dal gruppo di amici, che «condividono, nella rappresentazione corrente [...] la natura informale, affettiva, spontanea delle interazioni che intercorrono tra i loro membri, di contro ai rapporti formali, impersonali, burocratici dominanti nell'ambito di organizzazioni sociali più complesse»¹⁴.

In *Comunità e società* Tönnies spiega che la *comunità* (*Gemeinschaft*), intesa come unità sociale fondata su un modo di sentire comune che implica relazioni confidenziali, intime ed esclusive («In comunità con i suoi – afferma – una persona si trova dalla nascita, legata a essi nel bene e nel male, mentre si va in società come in terra straniera»¹⁵) è sostanzialmente diversa dalla *società* (*Gesellschaft*), che fa invece riferimento al puro coesistere di persone indipendenti, separate e libere nello spazio pubblico¹⁶.

Altrettanto netta è la posizione di Max Weber, secondo il quale la *comunità* si fonda su una «comune appartenenza soggettivamente sentita (affettiva o tradizionale), degli individui che ad essa partecipano»¹⁷. E anche questa posizione interpretativa, come si vede, mette in luce il connotato intimista della comunità, oscurando volutamente ciò che di ambivalente essa custodisce nella sua stessa struttura semantica¹⁸.

¹³ *Ibi*, pp. 13-14.

¹⁴ *Ibi*, p. 9.

¹⁵ *Ibi*, p. 29.

¹⁶ F. Tönnies, *Comunità e società* (1887), tr. it. di M. Ricciardi, Laterza, Roma-Bari 2011.

¹⁷ M. Weber, *Economia e società. Comunità* (1922), a cura di W. J. Mommsen e M. Meyer, Edizioni di Comunità, Milano 1974, vol. I, p. 38.

¹⁸ Il riferimento è qui al classico saggio di M. Maffesoli, *Il tempo delle tribù. Il declino dell'individualismo nelle società postmoderne* (1988), tr. it. di V. Grassi, Guerini e Associati, Milano 2004, in cui si avanza l'ipotesi che forse sia il caso di rivedere i termini del rapporto tra *spazio pubblico* e *democrazia*. Sull'ambivalenza del concetto di *comunità* ci permettiamo di rinviare al nostro *Koinonia, communitas, comunità. La “comunità educante”*

Non si può escludere che tale autorevole tradizione costituisca il precedente teoretico di riferimento su cui poggia tuttora la percezione che la comunità sia qualcosa di accogliente e desiderabile a cui guardare come «un luogo “caldo”, un posto intimo e confortevole»¹⁹. Basti pensare, tra le molte possibili, alla lettura antropologica di Victor Turner il quale associa il concetto di *comunità* all’ambito concreto, storico e particolare in cui si muovono gli *individui*, costretti invece in ruoli strutturati e rigidi nel contesto della *società*, che li vede agire secondo modelli socio-culturali rigidi e prestabiliti²⁰.

Volendo proseguire nel rintracciare, seppure per rapidissimi cenni, i paradigmi fondativi dell’idea di *comunità* lungo la linea diacronica che giunge fino a noi, non possiamo naturalmente trascurare gli apporti teorici forniti da quel filone di studi definito, forse impropriamente, come “comunitarismo religioso” o “personalismo comunitario”, tra i cui maggiori esponenti si annoverano figure di spicco come quelle di Martin Buber, Jacques Maritain, Emmanuel Mounier e Adriano Olivetti, impegnati nella «promozione dell’associazionismo in ogni sua forma, ma anche in difesa delle comunità locali sopravvissute al capitalismo»²¹.

Il loro obiettivo è quasi sempre quello di rifondare una nuova etica sociale della persona che risponda ad una missione etico-politica e valorizzi la centralità dell’essere umano. Sullo sfondo troviamo di nuovo uno *stato* poco attento alle necessità del singolo: «In primo piano – annota infatti Mounier in *Rivoluzione personalista e comunitaria* – stanno i problemi dell’uomo. Oggi l’uomo è sostituito dalla macchina, in urto con se stesso, esiliato dalla patria che una volta lo sosteneva, e immiserito all’interno, minacciato all’esterno. È necessario quindi parlare dell’uomo»²².

Così, coniugando comunitarismo e personalismo, il filosofo francese propone di investire nell’impegno comunitario, e di avere cura di quella

tra antinomie e contraddizioni, «Educazione. Giornale di pedagogia critica», VIII, 1 (2019), pp. 8-30.

¹⁹ Z. Bauman, *Voglia di comunità*, cit., p. 3

²⁰ Cfr. V. Turner, *Simboli e momenti della comunità* (1972), tr. it. di A. Buzzetti, Morcelliana, Brescia 1975.

²¹ V. Pazé, *Il concetto di comunità nella filosofia politica contemporanea*, cit., p. 11.

²² E. Mounier, *Rivoluzione personalista e comunitaria* (1934), tr. it. di L. Fuà, Edizioni di Comunità, Milano 1955, pp. 47-48.

dimensione totale della persona che permetta il respiro ampio dell'umano. «La persona – chiarisce efficacemente – non è un luogo nello spazio, un dominio circoscritto, che può essere annesso ad altri dominî dell'uomo che gli si annettano dal di fuori. La persona è il volume totale dell'uomo. È equilibrio in lunghezza, in larghezza e in profondità, è in ogni uomo una tensione fra le tre dimensioni spirituali: quella che sale dal basso e l'incarna in un corpo; quella che è diretta verso l'alto e la solleva a un universale; quella che è diretta verso il largo e la porta verso una comunione. *Vocazione, incarnazione, comunione sono le tre dimensioni della persona*»²³.

La centralità della persona, qui efficacemente tematizzata, si conferma il marcitore essenziale di tutto il personalismo e il neopersonalismo del Ventesimo secolo, che da tali profonde radici, pur nell'originalità delle diverse posizioni, ha ricavato la sua linfa vitale. «Nella prospettiva personalistica – ricorda Livia Romano – la comunità è il luogo di avvenimento della persona, dove si realizza il processo di formazione di ogni soggetto umano, come ha chiaro Luigi Stefanini il quale, confrontandosi con le filosofie di Emmanuel Mounier e Jacques Maritain, dà vita ad un personalismo pedagogico che pone al proprio centro l'idea di una scuola che concilia alcune suggestioni dell'attivismo pedagogico con la visione cristiana»²⁴. Il tentativo di operare per la “conciliazione” di istanze diverse della persona e della vita sociale è senz'altro una costante anche nel pensiero di studiosi come Aldo Agazzi, Giuseppe Flores D'Arcais, Giuseppe Catalfamo, impegnati a valorizzare una comunità che non si “opponga” né alla società né allo stato, ma scommetta sul ruolo sociale dell'educazione alla responsabilità, alla scelta, all'impegno personale²⁵.

²³ *Ibi*, pp. 90-91.

²⁴ L. Romano, *La scuola come comunità educante nella pedagogia italiana del secondo Novecento*, cit., p. 21. Il riferimento è soprattutto a L. Stefanini, *Personalismo educativo*, Bocca, Roma 1955.

²⁵ Come già anticipato, non riusciamo, in questa sede, a dar conto in maniera esauriva e storico-cronologica delle numerose voci del personalismo e neopersonalismo pedagogico che hanno lavorato sul concetto di “comunità educante”, né di quelle altrettanto interessanti che hanno fatto capo ad autori come Danilo Dolci e Aldo Capitini, o ancora al laboratorio della “Scuola-Città Pestalozzi” di Ernesto Codignola. Per una esauriente visione d’insieme rinviamo a L. Santelli Beccegato, *Pedagogie personalistiche: riflessioni in corso*, in F. Cambi - L. Santelli (a cura di), *Modelli di formazione*, UTET, Torino 2004.

3. Luci e ombre della comunità

Come sarà a questo punto evidente, e come sostiene opportunamente Salvatore Veca, l'*offerta* comunitaria è talmente variegata da rendere quasi impossibile identificare qualcosa come una *teoria comunitaria*²⁶. Per grandi linee, si può definire il comunitarismo come una «teoria normativa o ideologia che applichi la metafora della famiglia e/o del gruppo di amici allo Stato, alla nazione, alla classe sociale e che pensi il legame sociale sul modello delle relazioni esistenti nei piccoli gruppi. O ancora, fuor di metafora, che concepisca lo Stato e altri enti collettivi complessi come aggregazioni di più famiglie o gruppi ad esse assimilabili»²⁷.

Eppure, quello di *comunità* si conferma un concetto che non cessa di autorigenerarsi, forse perché, come sostiene Costanzo Preve, «la comunità è il solo luogo in cui l'uomo contemporaneo possa esercitare congiuntamente la sua doppia natura razionale e sociale. Ogni tentazione di esodo e di secessione è comprensibile, risolve forse il suo singolo problema di sopportazione di una vita insensata, ma lascia intatto il problema dell'unità di socialità e razionalità»²⁸.

Tuttavia, la difficoltà di isolare ed esplicitare teoricamente le matrici concettuali del termine *comunità* rende, a nostro avviso, altrettanto incerta la sua declinazione nella forma “educante”. Non che la partecipazione aperta, democratica e responsabile alla gestione dei processi educativi e formativi non sia un obiettivo da perseguire con determinazione. Al contrario, proprio perché in questo ci pare consista la massima espressione delle possibilità associative degli esseri umani, siamo convinti che il sintagma *comunità educante* andrebbe indagato profondamente, magari anche tenendo a mente il monito heideggeriano che impone la legge di convenienza del pensiero: «Il rigore della meditazione, la cura del dire, la parsimonia delle parole»²⁹.

²⁶ Cfr. S. Veca, *La filosofia politica*, Laterza, Roma-Bari 2002, pp. 92-101. Per quanto concerne il comunitarismo contemporaneo, rinviamo a M. Sandel, *Il liberalismo e i limiti della giustizia*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1984; e al saggio di A. MacIntyre, *Dopo la virtù*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1988. Entrambi gli autori si pongono in posizione critica rispetto a J. Rawls, *Una teoria della giustizia*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1982, un altro “classico” del pensiero politico della contemporaneità.

²⁷ V. Pazé, *Il comunitarismo*, cit., p. 7.

²⁸ C. Preve, *Elogio del comunitarismo*, Controcorrente, Napoli 2006, p. 251.

²⁹ M. Heidegger, *Lettera sull’umanismo*, tr. it., Adelphi, Milano 2011, p. 3

Esistono espressioni verbali, infatti, che possono rivelarsi non raramente ambigue o insidiose. Zygmunt Bauman, con grande lucidità, ne ricorda alcune, pericolosamente confinanti con l'area semantica del termine *comunità*: *difendere l'identità, ricercare le origini culturali, tornare alle radici*, tutte locuzioni che possono essere interpretate in maniera distorta, alimentando inclinazioni esclusiviste, particolariste e difensive. Esattamente il contrario di quello che l'espressione *comunità educante* vorrebbe e dovrebbe significare, almeno nelle dichiarazioni programmatiche di chi se ne fa strenuo propugnatore.

Eppure, il nodo concettuale più difficile da districare resta intatto, quello relativo ai “limiti” spaziali di questa comunità. In altri termini, quanto dovrebbe essere grande una possibile comunità educante? Chi dovrebbe includere al suo interno e chi lasciare fuori?

I rischi che si possono intravedere nella risposta ci sembrano almeno di due tipi. Se è vero che l'identità comunitaria comporta anche una qualche «opera di demarcazione di confini»³⁰, è assai probabile che la tanto auspicata comunità di dialogo rischi di non includere nell'ambiente educativo attori, eventi o elementi che potrebbero rivelarsi preziosi per la formazione dei singoli.

Viceversa, se la comunità educante venisse concepita come molto più ampia, al punto, quasi, da coincidere con la *società* intera, si correrebbe il pericolo di procedere a quella sorta di «pedagogizzazione indiscriminata della cultura e della vita sociale» a cui alludeva assai lucidamente Riccardo Massa qualche anno fa³¹.

Non sembra facile uscire dall'*impasse* e non crediamo di poter suggerire soluzioni che risolvano il dilemma, almeno a breve tempo. Certo, resta il dubbio che nel discorso sulla scuola e sulla comunità educante che viene alimentato in questa nostra complessa contemporaneità resti sempre in ombra il coinvolgimento dello *stato*, con le sue responsabilità e con i suoi obblighi. Abbiamo il sospetto che l'attuale fragilità della politica abbia un ruolo non marginale nella crisi socio-esistenziale degli individui e che spinga gli esseri umani a cercare sicurezza in sistemi associativi più piccoli e controllabili come le comunità territoriali. Occor-

³⁰ Z. Bauman, *Voglia di comunità*, cit., p. 17.

³¹ Cfr. R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari 1997.

re forse trovare un nuovo linguaggio per dire *comunità* e per preservarne l'aspetto libertario ed emancipativo che l'istruzione, l'educazione e la formazione sono chiamate da sempre a tutelare.

Bibliografia

- Aristotele, *Politica*, tr. it. di F. Ferri, Bompiani, Milano 2016.
- Aristotele, *Politica*, tr. it. di R. Laurenti, Laterza, Roma-Bari 1993.
- Bauman Z., *Voglia di comunità* (2000), tr. it. di S. Minucci, Laterza, Roma-Bari 2005.
- Broccoli A., *Koinonia, communitas, comunità. La “comunità educante” tra antinomie e contraddizioni*, «Educazione. Giornale di pedagogia critica», VIII, 1 (2019), pp. 8-30.
- Dewey J., *Il mio credo pedagogico* (1897), in *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull’educazione*, tr. it. di L. Borghi, La Nuova Italia, Firenze 1954.
- Id., *Democrazia e educazione* (1916), tr. it. di E. Enriques Agnoletti e P. Paduano, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Id., *Comunità e potere* (1927), tr. it. di P. Vittorelli e P. Paduano, La Nuova Italia, Firenze 1971.
- DPR 31 maggio 1974, n. 416, *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica*, I, 1.
- DPR 24 giugno 1998, n. 249, *Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*, 1, 2.
- Esposito R., *Communitas. Origine e destino della comunità*, Einaudi, Torino 2006;
- Faure E. (a cura di), *Rapporto sulle strategie dell’educazione* (1972), tr. it. di D. Novacco, Armando-UNESCO, Roma, 1973.
- Gentil G., *Genesi e struttura della società*, in E. Severino (a cura di), *L’attualismo*, Bompiani, Milano 2014.
- Heidegger M., *Lettera sull’“umanismo”*, Adelphi, Milano 2011.
- MacIntyre A., *Dopo la virtù*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1988.
- Maffesoli M., *Il tempo delle tribù. Il declino dell’individualismo nelle società postmoderne* (1988), tr. it. di V. Grassi, Guerini e Associati, Milano 2004.
- Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- Mounier E., *Rivoluzione personalista e comunitaria* (1934), tr. it. di L. Fuà, Edizioni di Comunità, Milano 1955.
- Pati L., *L’educazione nella comunità locale*, La Scuola, Brescia 2014.
- Pazé V., *Il comunitarismo*, Laterza, Roma-Bari 2004.

Parte monografica

- Ead., *Il concetto di comunità nella filosofia politica contemporanea*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Platone, *La Repubblica*, II, 550-553, tr. it. di F. Gabrieli, Rizzoli, Milano 1994.
- Preve C., *Elogio del comunitarismo*, Controcorrente, Napoli 2006.
- Rawls J., *Una teoria della giustizia*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1982.
- Romano L., *La scuola come comunità educante nella pedagogia italiana del secondo Novecento*, «Pedagogia e Vita» LXXIX, 3 (2021), pp. 18-30;
- Sandel M., *Il liberalismo e i limiti della giustizia*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1984.
- Santelli Beccegato L., *Pedagogie personalistiche: riflessioni in corso*, in Cambi F. - Santelli L. (a cura di), *Modelli di formazione*, UTET, Torino 2004.
- Stefanini L., *Personalismo educativo*, Bocca, Roma 1955.
- Tönnies F., *Comunità e società* (1887), tr. it. di M Ricciardi, Laterza, Roma-Bari 2011.
- Turner V., *Simboli e momenti della comunità* (1972), tr. it. di A. Buzzetti, Morcelliana, Brescia 1975.
- Veca S., *La filosofia politica*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Weber M., *Economia e società. Comunità* (1922), tr. it. a cura di W.J. Mommsen e M. Meyer, Edizioni di Comunità, Milano 1974.

Fabrizio Manuel Sirignano

*Il ruolo della politica nella costruzione
delle comunità educanti*

1. Pedagogia e costruzione delle comunità democratiche

L'attuale crisi socio-economico-finanziaria – drammaticamente acutasi con la pandemia da Covid 19 e il conflitto in Ucraina – ha assunto una dimensione globale che sembra riproporre, in termini sempre più dirompenti e dirimenti, la validità delle critiche rivolte verso il sistema capitalistico a impronta neoliberista.

Infatti, la riproduzione di un sistema economico incentrato esclusivamente su parametri quantitativi si mostra del tutto incapace d'intercettare e di alimentare quello che pedagogicamente si può definire il “*ben-essere*” degli individui – inteso come *star bene* –, i quali sono sempre più marginalizzati da scelte politiche ed economiche neoliberiste. Esse si sottraggono al controllo delle stesse sovranità statuali, incapaci di agire su scala planetaria, perché confinate a una dimensione territoriale.

A tale proposito, l'imporsi della “modernità liquida”¹, col suo portato di incertezze, precarietà e flessibilità che, da dimensione teorica ed esistenziale, diviene sempre più cogente e specifica con l'eclissi del lavoro salariato e la “metamorfosi della questione sociale”², spinge la pedagogia a sfidare il disincanto, cogliendone certamente i limiti e le contraddizioni, ma anche le opportunità e le aperture insite in ogni fase di crisi. Inoltre, nell'ultimo cinquantennio il dibattito pedagogico e le pratiche formative hanno riconosciuto e fronteggiato le cosiddette “emergenze educative”, soprattutto relative alle tematiche ecologiche, di genere, di cittadinanza e di intercultura, in un'ottica di sensibilizzazio-

¹ Cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 2011.

² Cfr. R. Castel, *La metamorfosi della questione sociale*, tr. it., E. Sellino, Avellino 2007.

ne delle future generazioni e di revisione/riflessione di comportamenti individuali e collettivi. Perciò, la questione ambientale non può essere ridotta esclusivamente al cambiamento dei comportamenti individuali, se contemporaneamente non si mette in discussione il modello economico di crescita che quei comportamenti alimentano e riproducono attraverso un pervasivo e capillare sistema formativo informale e non formale incentrato soprattutto sui *mass-media*. Così come non si può pretendere di mettere in discussione un modello economico, oggi egemonico e vincente, se non si mettono i soggetti in condizione di maturare una consapevolezza critica dei loro comportamenti e dei loro atti. Una consapevolezza che, tuttavia, deve essere sempre collegata a un più ampio quadro critico di riferimento.

Sostanzialmente, senza escluderne la dimensione scientifica, appare oggi necessario rilanciare la dimensione politica della pedagogia, per evitare ogni tipo di riduzione tecnicistica.

Infatti, lungi dall'essere un caso episodico, l'attuale crisi economico-finanziaria va compresa e riportata in modo critico entro la logica di sviluppo e di sfruttamento delle risorse tipica del sistema capitalistico, che tende alla mercificazione dell'esistente.

È, perciò, significativo considerare che la logica di questo sistema, dopo essersi imposta nella produzione agricola e tessile, si è diffusa in modo esponenziale anche in altri ambiti della vita sociale, come il divertimento, la cura dei giovani, l'assistenza degli anziani, la cura dei malati, cambiando totalmente i modelli formativi fondati sul senso di comunità, solidarietà ed appartenenza.

Il nocciolo di questo sistema, infatti, sta nel processo di *aziendalizzazione* della scuola, degli ospedali e degli stessi Stati, che struttura l'intera società sulla logica della produzione e del guadagno economico.

Per raggiungere l'obiettivo di una maggiore produzione a un minor costo possibile, il capitalismo industriale perviene a una *parcellizzazione del lavoro*, dequalificando l'operaio artigiano – capace di controllare e gestire ampi tratti della produzione – per ridurlo a operaio dequalificato, facilmente controllabile e intercambiabile, attraverso una serie di norme che regolamentano tempi, procedure e modalità di lavoro con una conseguente alienazione.

Infatti l'operaio, nell'entrare in fabbrica, viene espropriato dei saperi

relativi al suo lavoro e perde quel tirocinio teorico-pratico, che prima lo portava al possesso di tutte le sue capacità produttive, ossia l'apprendistato. I lavoratori, quindi, perdono la loro antica istruzione e in fabbrica acquistano solo ignoranza.

Gramsci ritiene che non solo i lavoratori diventano ignoranti, ma subiscono anche una vera e propria espropriazione dell'umano, ossia del pensiero, dell'inventività, della creatività e del linguaggio, per essere tendenzialmente ridotti all'aspetto meramente macchinale, automatico³, oramai dequalificati, parcellizzati e mercificati.

Dal punto di vista teorico-educativo, ciò implica l'eclissi del modello pedagogico caratterizzato dall'idea di formazione globale e integrale dell'uomo, che è in grado di garantire un'azione critica e responsabile a partire dal suo contesto storico di riferimento⁴.

La radicalizzazione e l'estensione dei processi di automazione non solo nei settori del primario e del secondario, ma anche in quello del terziario, sono alla base di una crescente disoccupazione strutturale⁵, in linea con il nuovo modello di organizzazione del lavoro basato sulla flessibilità e sulla precarietà del *trentennio glorioso*.

Se anni fa la disoccupazione poteva essere considerata temporanea, oggi è una costante, che grazie all'applicazione sempre più intensiva della tecnologia dell'informazione, si manifesta con l'esubero di mano-dopera.

Il sogno della liberazione dalla necessità di lavorare in condizioni faticose, ripetitive, nonché pericolose per la salute e disumanizzanti, lascia spazio a un altro sogno: l'inclusione in quel mondo del lavoro che costantemente emargina.

Autorappresentandosi ideologicamente come delle vere e proprie comunità di appartenenza, le imprese, in cambio di fedeltà e disponibilità, "garantiscono", infatti, precarietà e espulsioni, ossia licenziamenti, resi sempre meno difficili nelle fasi di crisi e di ristagno della domanda economica. Il che implica la formazione di soggettività sempre più ar-

³ A. Gramsci, *Note su Machiavelli, sulla politica e sullo Stato moderno*, Einaudi, Torino 1949, pp. 336-337.

⁴ Cfr. F.M. Sirignano, *La pedagogia della formazione. Teoria e Storia*, Liguori, Napoli 2003.

⁵ Cfr. J. Rifkin, *La terza rivoluzione industriale*, tr. it., Mondadori, Milano 2011.

rendevoli e acquiescenti nel quadro di una ristrutturazione del mercato lavoro, in modo tale da renderlo modellabile e ricattabile⁶.

Se la pedagogia vuole ri-lanciare la formazione come suo *volano di senso* per non essere ridotta a un paradigma meramente tecnicistico, se non vuole rischiare di divenire parte integrante di quel sistema di controllo sempre più pervasivo, una sorta di “Grande Fratello” trasversale, volto alla riproduzione sociale di un sistema che viene ritenuto insuperabile, deve rinforzare il suo *ancestrale* legame con la politica.

Un progetto educativo che dovrebbe fungere da modello regolativo per tutte quelle pratiche formative tese a fronteggiare le emergenze educative del XXI secolo, come, ad esempio, quelle relative alle condizioni dei minori. Condizioni che divengono sempre più emblematiche per quanto concerne la pervasività dei processi di colonizzazione dell’immaginario e alla “*formazione deformante*,” che mirano alla strutturazione di soggetti consumatori attraverso la diffusione capillare dei messaggi pubblicitari.

A tal proposito, Bakan evidenzia che la grande industria non è solo fonte di una quantità enorme di rischi e di pericoli per i bambini, ma, con l’aiuto di addetti al marketing e di agenzie di pubbliche relazioni, detta anche il modo di percepire questi stessi rischi e pericoli.

Indipendentemente se si tratti di sesso o di violenza nei media per bambini, disturbo mentale nell’infanzia, effetti dannosi degli elementi chimici sulla salute dei piccoli, mancanza di scuole, bullismo, l’industria *informa* creando paure o minimizzandole in funzione della necessità di vendere prodotti o giustificare pratiche dannose. Esposto al primato e all’evasività delle immagini, il “video-bambino” rischia di divenire un adulto *insipiens*, privo delle capacità di analisi e di sintesi critica. La formazione di soggetti incapaci di fare leva sulle capacità del ragionamento logico-deduttivo, finirebbe col minare alla radice la possibilità stessa della democrazia, sia rappresentativa sia diretta. In altri termini, sembra che sia in atto un processo di de-strutturazione *delðῆρος*, che scomponе i cittadini in “sub-cittadini”, là dove le istanze di una maggiore partecipazione politica richiederebbe, di contro, la formazione di un “super-cittadino”.

⁶ Cfr. Z Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 2012.

È, dunque, rispetto a questa situazione di crisi sempre radicale che la pedagogia è chiamata a formulare teorie e modelli educativi tali da rispondere alle esigenze di formazione di un soggetto adeguatamente dotato di uno spirito collaborativo e di una *forma mentis* critica, ossia aperta, dialogica ed ancorata alla comparazione di proposte e dati di fatto criticamente accertatati, onde evitare le manipolazioni delle coscenze tramite *fake news* create da altri e dall'alto e reiterate inconsapevolmente tramite i canali social sempre più capillari pervasivi.

In altri termini, si tratta di fondare le comunità democratiche e quella che dovrebbe essere il suo cuore pulsante, la comunità scolastica quale “luogo privilegiato per la formazione del cittadino”⁷, sulla libertà dell'uomo, intesa come possibilità di scelta consapevole per una società libera, in modo tale da prevenire e/o porre rimedio alle manipolazioni distorcenti ed interessate di “guaritori, liberatori, persuasori (élite tradizionali o avanguardie del popolo)”⁸.

2. Oltre l'economicismo, fare comunità attraverso una pedagogia della “frugalità”

Il capitalismo è incentrato su un modello di crescita che prende esclusivamente in considerazione gli aspetti quantitativi dello sviluppo, obliandone le dimensioni qualitative relative al complessivo “*ben-essere*” dei popoli e degli individui. “*Ben-essere*” che non può essere misurato tramite il Pil. Per questo, si tratta di un paradigma della *crescita illimitata*, che favorisce la formazione di soggettività inquiete, desideranti nuovi e maggiori consumi, spesso soggettività “*infernali*” volte allo spreco e al continuo stordimento di sé, sotto l'etero-direzione dei propri continui e incessanti desideri materiali.

⁷ G. Elia, *La scuola come luogo privilegiato nella formazione del cittadino*, in G. Elia - S. Polenghi - V. Rossini, *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, PensaMultimedia, Lecce-Roveto 2019, pp. 13-20, per la citazione p. 13.

⁸ R. Laporta, *La comunità scolastica*, La Nuova Italia, Firenze 1970, pp. 6-7. Inoltre, dello stesso autore Cfr. anche Id., *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze 1979; Id., *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

Un inferno sociale, psicologico ed esistenziale, esemplificato dalla crescita abnorme degli agglomerati urbani, col loro portato di solitudine, atomizzazione e de-umanizzazione delle relazioni mediate esclusivamente dai valori di scambio.

Le megalopoli sono caratterizzate, tra l'altro, da alti tassi di disoccupazione e precarietà che, attraverso la formazione del “ghetto globale”⁹, contribuiscono alla destrutturazione della *civitas educationis*, per alimentare, al contrario, la formazione di soggetti deprivati delle loro basilari condizioni di umanità, oscillando tra rassegnazione, odio e speranza. Le file di disperati sono, quindi, incessantemente in espansione e la crisi delle città è aggravata dalla regolamentazione dell'economia internazionale. I livelli di indebitamento hanno svuotato le finanze pubbliche dei paesi in via di sviluppo e bloccano le possibilità di nuovi investimenti in abitazioni e infrastrutture. Il corollario di questa urbanizzazione della povertà mondiale è ovviamente la straordinaria proliferazione dei ghetti anonimi e dei non-luoghi.

Si può, quindi, dedurre che la globalizzazione neoliberista sostituisca gli spazi verdi con i centri commerciali, alterando gli equilibri della biosfera, ma alimenti anche uno dei lati “oscuri” della modernità: i rifiuti e gli scarti di un modello sociale ed economico che si regge sull'imperativo categorico e “naturalizzato” del consumo.

Allo stesso modo in cui il “*ben-essere*” degli individui e dei popoli viene rimosso dalla dittatura paradigmatica del Pil, viene oscurato anche l'impatto ecologico del turbo-capitalismo.

Nel complesso, dai costi sociali, politici, culturali e ambientali di un capitalismo globalizzato senza più freni e limiti, appare sempre più evidente l'incompatibilità dell'attuale sistema economico, sia con la finitezza dell'ambiente naturale sia col “*ben-essere*” della maggioranza degli abitanti del globo. Ne segue la necessità di *ripensare* radicalmente l'assetto stesso della società, facendo riferimento a forme e a modelli già in atto di produzione, distribuzione e consumo alternativi, che vanno nella direzione della costruzione di una società della *decrecita* e della *frugalità*.

La bellezza del pianeta viene deturpata e messa radicalmente in discussione da un progresso iper-tecnologico privo di autolimitazioni sul

⁹ Cfr. M. Davis, *Cronache dall'Impero*, tr. it., Il Manifesto Libri, Roma 2004.

piano della velocità, delle dimensioni e della violenza. Così, si pone l'esigenza di opporre a una tecnologia alienante "un diverso tipo di tecnologia, una tecnologia dal volto umano che, invece di rendere superflue le mani e il cervello dell'uomo, li aiuti a diventare molto più produttivi di quanto siano mai stati prima d'ora"¹⁰.

È, dunque, necessario elaborare un paradigma della *società della decrescita*, che si riferisce a un'organizzazione socio-culturale che, rigettato e *destrutturato* radicalmente il mito della crescita illimitata e quello di dominio ad esso sotteso, propone un'economia integrata in modo armonico rispetto all'ecosistema e volta al soddisfacimento dei bisogni essenziali.

Occorre un nuovo modello di valutazione dello sviluppo degli Stati e dei popoli, basato sul bene comune, tale da favorire l'uso delle fonti energetiche rinnovabili e lo sviluppo di un'agricoltura rigorosamente biologica, il consumo di beni e servizi non mercificati, di beni prodotti su piccola scala e trasportati su brevi distanze e, ancora, di beni prodotti grazie al riciclo di quelli dismessi.

Indubbiamente, la *società frugale e della decrescita* è un'utopia regolativa, ossia è una costruzione concettuale di un modello sociale, economico, politico, culturale ed educativo di natura ideale. Tuttavia, bisogna anche osservare che quello della *società frugale e della decrescita* è un modello prescrittivo che fa riferimento a dati, esperienze e possibilità esistenti, di cui Latouche enuclea i punti qualificanti: ripristino di un'impronta ecologica sostenibile, riduzione dei trasporti, ricollocazione delle attività, rilancio dell'economia contadina, redistribuzione dei profitti per ridurre i tempi di lavoro e creare nuova occupazione, rilancio della produzione di beni di natura relazionale, riduzione degli sprechi di energia e degli spazi pubblicitari, riorientamento della ricerca tecnico-scientifica, riappropriazione del denaro¹¹.

Entro il quadro teorico della pedagogia critica, finalizzata all'emancipazione/formazione umana dell'uomo-soggetto-individuo, il nuovo paradigma di civiltà, incentrato sulle pratiche e sull'ideale della *decrescita* e della *frugalità*, può anche essere assunto a modello pedagogico alterna-

¹⁰ E.F. Schumacher, *Piccolo è bello*, tr. it., Mursia, Milano 2011, p. 155.

¹¹ S. Latouche, *Come si esce dalla società dei consumi. Corsi e percorsi della decrescita*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 2011.

tivo rispetto ai modelli funzionalisti, schiacciati sulle dimensioni tecnico-economiche della formazione in un'ottica di riproduzione del sistema vigente, a cui si conformano e riconducono l'immaginario, il vissuto e le capacità dei soggetti.

In opposizione al soggetto produttore/consumatore, precario, atomizzato e flessibile del capitalismo globalizzato, occorre rilanciare altri e più alti ideali formativi che, ricollegandosi alle tradizioni pedagogiche della *παιδεία* e della *Bildung*, pongano l'esigenza di formare un soggetto aperto, critico, solidale e, soprattutto, *resistente* nei confronti dei processi omologanti della società dei consumi e dello spettacolo, che, in ultima istanza, non potenzia l'"uomo", non ne coltiva le sue capacità immaginative, creative, critiche, dialogiche ed empatiche, ma lo depotenzia al fine di riprodurre il sistema vigente.

Tuttavia, la riflessione teorico-pedagogica non può non riconoscere il circolo vizioso in cui si avviluppa la *pedagogia della decrescita*. Infatti, mentre da un lato, una volta attuata, la *società della decrescita* contribuirebbe alla liberazione dell'immaginario, tanto sul piano collettivo quanto su quello personale, dagli "idoli" consumistici e produttivistici funzionali al capitalismo predatorio, dall'altro lato, invece, per passare dalla società dei consumi a quella della decrescita occorrerebbe attuare proprio la "decolonizzazione" dell'immaginario in via preventiva. A tal fine, «bisognerebbe demistificare e demitificare il grande racconto occidentale della crescita, del progresso, con la rivoluzione industriale e i miracoli della tecnologia, racconto che ha largamente contribuito alla formazione delle menti secondo la società dei consumi»¹².

3. Pedagogia politica e ri-generazione della comunità democratica europea

La "demistificazione" dell'ideologia del progresso e della crescita illimitata sono strettamente collegate alla formazione di un *soggetto resistente*, per favorirne, attraverso adeguati processi educativi, l'acquisizione e lo sviluppo di determinate capacità che lo rendano partecipe, consapevole e responsabile del proprio agire sociale.

¹² *Ibi*, p. 123.

I sistemi democratici per essere effettivamente operanti devono presupporre e, allo stesso tempo, devono anche contribuire alla formazione di un'opinione pubblica che si caratterizza per la cura del bene comune sostenuta dalle capacità di attenzione, informazione e consapevolezza critica dei processi in atto. A meno di non volere sminuire la democrazia, occorre il paradigma della *cultura democratica*, che, sul piano etico, è incentrato su una triplice *passione*, per il bene comune, l'uguaglianza e l'apertura e, su quello epistemologico, fa leva sulla complessità e sul falsificazionismo.

La ricerca del bene comune, la partecipazione dei cittadini ai processi deliberativi e soprattutto l'*apertura* – intesa come disposizione a considerare l'*altro*, il diverso e la pluralità non come minaccia alla propria identità ma come possibilità di confronto e di crescita – rappresenta l'essenza stessa della democrazia, che affonda le sue radici proprio nell'universalismo culturale del Mediterraneo.

La disposizione al confronto, alla critica e alla reversibilità delle decisioni presuppone una concezione falsificazionista della conoscenza, che non è mai certa, assoluta e definitiva, ma sempre parziale, aperta e rivedibile in quanto intrinsecamente esposta all'errore¹³. Pertanto, la democrazia deve essere alimentata e garantita dalla pluralità delle forze e delle forme di partecipazione politica, dalla pluralità delle fonti di informazione e dalla libertà di espressione.

Sul piano pedagogico-educativo, un tale paradigma alto e organico di democrazia presuppone, per la sua progressiva e mai esaustiva realizzazione, la formazione di soggetti aperti, critici e consapevoli.

Se la democrazia richiede partecipazione e la partecipazione richiede capacità, che, a loro volta, si basano sull'istruzione, ne deriva il ruolo fondamentale che sia la pedagogia sia la scuola sono chiamate a esercitare nella costruzione di società interculturali, dialogiche e pluraliste.

Nel contesto delle contraddizioni del turbo-capitalismo avanzato, si tratta di ri-lanciare il modello educativo della *παιδεία* per *ri-generare* la costruzione di processi effettivamente democratici.

Dialogicità e autonomia morale sono i tratti costitutivi della teoria/

¹³ Cfr. G. Gillies - G. Giorello, *La filosofia della scienza nel XX secolo*, Laterza, Roma-Bari 2010.

pratica pedagogica, se non la si vuole risolvere/dissolvere nelle sole dimensioni dell’ideologia e delle scienze.

Entro questo progetto pedagogico-politico di più ampio respiro e di più *alti* orizzonti formativi, che trascendono l’esistente a partire dalle possibilità e dalle tendenze *altre* in esso già presenti, la scuola riveste un ruolo ancora centrale nell’edificazione di una società effettivamente democratica.

La formazione di cittadini attivi, consapevoli, capaci e disponibili necessita di una scuola teorizzata e praticata come *laboratorio di cittadinanza* e non di una scuola volta a formare i bambini e i ragazzi alla mera logica del libero mercato.

Alla razionalità economica e politica che cala le sue scelte dall’alto, bisogna sostituire una razionalità critica che, attraverso lo sviluppo e la diffusione della cultura e della formazione, sia capace di garantire il pieno sviluppo delle singole individualità nel contesto di uno scambio sociale aperto e pluralistico.

Emerge, quindi, la necessità di rilanciare proprio dal Mediterraneo – cuore pulsante dell’Europa – il “rapporto interrotto” tra educazione e politica, nell’orizzonte di un *impegno pedagogico* in grado di riaffermare un pensiero civile oggi più che mai necessario alla democrazia.

4. Il modello educativo “sommerso” di Francesco Saverio Nitti: pedagogia e democrazia

Proprio dal Mediterraneo proviene la voce del *Grande Esule di Acquafredda*¹⁴, impegnato in ambito sia socio-politico sia educativo alla costruzione di comunità democratiche tanto sul piano nazionale quanto su quello europeo. Si tratta di Francesco Saverio Nitti, tra i più eminenti studiosi della questione meridionale da lui analizzata anche dal punto di vista dell’istruzione e dell’educazione popolare.

Animato dall’ideale di edificazione di una società più giusta e più

¹⁴ Cfr. F.M. Sirignano, *Il grande esule di Acquafredda. Francesco Saverio Nitti tra pedagogia, politica e impegno civile*, FrancoAngeli, Milano 2017.

umana¹⁵, il suo intento è quello di favorire l'emancipazione dei soggetti marginali mediante un esteso e capillare processo di coscientizzazione. Per mettere in pratica quest'idea, Nitti è partito dall'analisi della questione meridionale con una convincente proposta di democrazia industriale che ha il compito di formare soggetti sociali consapevolmente partecipi dei processi socio-economici e politico-culturali.

Una proposta di cambiamento che, secondo lo studioso lucano, può essere realizzata solo a patto che gli elementi più attivi dell'industria, della scienza e della politica sostengano una democrazia industriale volta alla realizzazione del bene comune per l'intero Paese, spesso minacciato dalle contese territoriali tra Nord e Sud. Contese che nel pensiero di Nitti si risolvono in una lucida e puntuale constatazione: a partire dall'Unità d'Italia è avvenuto un drenaggio di capitali non dal Settentrione al Meridione, ma viceversa dal Sud al Nord del Paese¹⁶.

Allora, secondo lo statista lucano, si rende necessaria un'inversione di tendenza: un'azione politica che allo stesso tempo sia organica e coerente, ma anche speciale rispetto alle caratteristiche specifiche delle diverse regioni meridionali che comprendono tanto zone agrarie quanto altre fortemente urbanizzate.

Non a caso l'attenzione di Nitti si concentra su Napoli, città da riscattare, per la quale auspica un decollo industriale assieme a un potenziamento dell'istruzione tecnica e professionale, in grado di formare una leva di operai e quadri tecnici intermedi funzionali al processo di modernizzazione. Nitti ha la possibilità di concretizzare le sue proposte grazie alla legge del 1904 sul “risorgimento economico della città di Napoli”, da lui considerato l'inizio del processo di emancipazione dell'intero Mezzogiorno, in cui risulta essere centrale la dimensione educativa, che incentrata sulla “verità della scienza”¹⁷ deve favorire la formazione di soggetti attivi, propositivi, coscienti e riflessivi, capace di scrollarsi di dosso l'ascendenza retorico-letteraria.

¹⁵ Cfr. S. D'Amelio, *Francesco Saverio Nitti*, Laterza, Roma-Bari 2003.

¹⁶ Cfr. F.S. Nitti, *Il bilancio dello Stato dal 1862 al 1896-1897. Prime linee di una inchiesta sulla ripartizione territoriale delle entrate e delle spese pubbliche in Italia*, Società anonima cooperativa tipografica, Napoli 1900.

¹⁷ F.S. Nitti, *L'Italia all'alba del XX secolo. Discorso ai giovani d'Italia*, Roux e Viarengo, Torino-Roma 1901, p. 7.

Nello specifico, al fine di costruire una comunità democratica adeguatamente strutturata sia dal punto di vista etico-politico, sia da quello culturale e professionale, Nitti ritiene opportuno tanto potenziare la formazione tecnico-scientifica rivolta ai quadri superiori e dirigenziali, quanto condurre una lotta serrata all'analfabetismo, che, evidenzia il lucano, si concentra soprattutto nell'Italia meridionale anche a causa di una relativa indifferenza delle classi dirigenti e la povertà delle finanze municipali¹⁸.

Ma, secondo Nitti, la situazione nelle regioni meridionali sta cambiando in quanto, a seguito dei fenomeni migratori avutisi tra Otto e Novecento, è maturata nei ceti rurali meridionali la consapevolezza dell'importanza dell'istruzione per la loro emancipazione. Consapevolezza che, sempre a parere dello statista lucano, deve essere valorizzata dallo Stato italiano potenziando l'istruzione di base nelle regioni del Sud d'Italia, avocando a sé la scuola elementare che ha bisogno di edifici, di obbligo di frequenza non solo per le terze classi, di lezioni serali e festive per adulti, di giardini e asili, di organi direttivi e ispettivi, di maestri migliori.

Ancora una volta, occorre precisare che questi temi, coerentemente alla migliore tradizione del meridionalismo classico, sono declinati da Nitti sempre in un'ottica unitaria e nazionale e mai in chiave localistica o campanilistica. Per questo, le proposte riguardanti il Sud d'Italia, in parte concretizzatesi, mirano alla ricostruzione dell'intero Paese.

Inoltre, per quanto concerne l'istruzione in modo specifico, lo studioso lucano sostiene che sia necessario potenziare la formazione professionale in ambito agrario, migliorando l'esperienza delle cattedre ambulanti di agricoltura, vinicoltura, enologia, caseificio, zootecnica, già istituite in Basilicata e Calabria, non solo mediante lo stanziamento di finanziamenti maggiormente cospicui, ma anche sia attraverso un'adeguata preparazione di tipo pratico dei laureati in Scienze agrarie sia grazie all'istituzione di una Stazione agraria sperimentale per le culture arboree del Mezzogiorno.

Come si è già accennato, Nitti non solo ha profuso il suo impegno

¹⁸ Cfr. F.S. Nitti, *Inchiesta sulle condizioni dei contadini in Basilicata e Calabria*, in Id., *Scritti sulla questione meridionale*, vol. II, Laterza, Bari 1968, p. 399.

etico-politico e pedagogico-civile in favore della costruzione di una comunità democratica a livello nazionale, ma lo ha fatto anche a livello europeo, soprattutto dopo che il vecchio continente era stato letteralmente devastato sia sul piano materiale che su quello delle coscienze da quella che è stata definita la “guerra civile europea”¹⁹.

Fiero e coraggioso oppositore del fascismo in Italia, nel criticare anche i regimi dittatoriali di Hitler in Germania e di Stalin in Unione Sovietica, lo studioso lucano delinea un paradigma critico del totalitarismo, che risulta essere incentrato sul culto del capo, sull’identificazione tra Stato e partito, sul controllo esclusivo dell’educazione giovanile e sulla propaganda ideologica tramite cui si esercita la “tirannia delle anime”²⁰, che conduce alla crisi della democrazia *in interiore homine*.

Infatti, alla stregua di John Dewey²¹, secondo Nitti, la democrazia non è soltanto una forma di governo, “una concezione democratica dello Stato”²², ma è anche e soprattutto una “forma della vita moderna”²³, che si è diffusa come conseguenza della cultura trasmessa ed alimentata attraverso una molteplicità di canali: dalle scuola all’università, dai gruppi sportivi allo sviluppo dei mezzi di trasporto, dai libri e dalla stampa alla cinematografia, dal suffragio universale alle lotte organizzate per il riconoscimento e la promozione dei diritti.

Pur nella consapevolezza della problematicità dei processi storici, all’*homo totalitarius* Nitti oppone l’*homo democraticus*, che, secondo lo studioso lucano, si caratterizza per la consapevolezza dell’uguaglianza e per l’attitudine a pensare ed a parlare liberamente alimentate dalla scuola.

Lo studioso lucano fa valere il nesso pedagogia-politica ed educazione-democrazia anche quando fa riferimento all’esigenza di costruire un ordine federale a livello europeo. Anche in relazione al federalismo

¹⁹ E. Nolte, *La guerra civile europea 1917-1945. Nazionalsocialismo e bolscevismo*, tr. it., Rizzoli, Milano 1996.

²⁰ F.S. Nitti, *La disgregazione dell’Europa*, in Id., *Scritti politici*, vol. IV, a cura di G. Negri, Laterza, Bari 1962, p. 418. Inoltre, cfr. anche Id., *La pace, la libertà. Bolscevismo, fascismo e democrazia*, in Id., *Scritti politici*, vol. II, a cura di G. De Rosa, Laterza, Bari 1961.

²¹ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, tr. it., Sansoni, Firenze 2012.

²² F.S. Nitti, *La democrazia*, tomo I, in Id., *Scritti politici*, vol. III, a cura di L. Firpo, Laterza, Bari-Roma 1976, p. 24.

²³ *Ibidem*.

sovranazionale, invece di soffermarsi sui suoi aspetti giuridico-politici, Nitti ritiene che sia fondamentale radicarne il processo di costruzione nella formazione del “sentimento del *novus ordo*”²⁴, vale a dire ritiene che per costruire una comunità politica democratica a livello europeo risulti essere centrale l’asse pedagogico dell’educazione civile.

In conclusione, si può osservare che Nitti formula un modello di pedagogia civile declinato tanto nei termini della formazione delle élites quanto in quelli dell’educazione e dell’istruzione delle classi lavoratrici e popolari in un’ottica di costruzione di comunità democratiche sia a livello nazionale sia a livello sovranazionale. Comunità che, dal punto di vista pedagogico-educativo, devono essere fondate sulla conoscenza diffusa, sulla solidarietà e sul confronto civile per il perseguimento del bene comune. Per questo motivo, il pensiero dello statista lucano è da considerarsi come *θησαρρός* pedagogico sommerso nel Mediterraneo.

Infatti, nell’età della globalizzazione, la lezione civile di Nitti può essere ancora attuale, in quanto si possono trarre da essa spunti di notevole spessore e profondità per la formulazione di un modello pedagogico-educativo alternativo sia ai riduzionismi tecnicistici, oggi sempre più imperanti, sia alle utopie generiche e irrealizzabili che si stagliano sui fumosi e vacui sentieri fluidi del *desiderio*, per prospettare, invece, modelli formativi sì orientati eticamente verso il futuro, ma, allo stesso tempo, radicati anche nella problematica e complessa realtà del presente, per consentire ai soggetti individuali e collettivi di partecipare attivamente e consapevolmente ai contraddittori processi in atto nella consapevolezza che si abita una “casa comune”²⁵ di cui bisogna prendersi cura, nella consapevolezza che non può esserci immunità senza comunità a tutti i livelli, locale, nazionale e globale²⁶.

²⁴ F.S. Nitti, *La pace, la libertà. Bolscevismo, fascismo e democrazia*, cit., p. 347.

²⁵ Papa Francesco, *Laudato sì. Lettura enciclica sulla casa comune*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2015, p. 27.

²⁶ Cfr. R. Esposito, *Immunità comune. Biopolitica all’epoca della pandemia*, Einaudi, Torino 2022.

Bibliografia

- Baldacci M., *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012.
- Bakan J., *Assalto all'infanzia*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2011.
- Barbagallo F., *Nitti*, Utet, Torino 1984.
- Barbagallo F. (a cura di), *Francesco Saverio Nitti. Meridionalismo e europeismo*, Laterza, Roma-Bari 1985.
- Barbagallo F. (a cura di), *Il Mezzogiorno in una democrazia industriale*, Laterza, Roma-Bari 1987.
- Bauman Z., *La società individualizzante*, tr. it., Il Mulino, Bologna 2001.
- Bauman Z., *Il disagio della postmodernità*, tr. it., Bruno Mondadori, Milano 2002.
- Bauman Z., *Modernità liquida*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 2011.
- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 2012.
- Bevilacqua P., *Il grande saccheggio. L'età del capitalismo distruttivo*, Laterza, Roma-Bari 2011.
- Bianchi B. - Cacciari P. - Fragano A. - Scroccaro P., *Immaginare la società della decrescita. Percorsi sostenibili verso l'età del doposviluppo*, Terra Nuova Edizioni, Firenze 2012.
- Boff L., *Nuova era. La civiltà planetaria*, Cittadella editrice, Assisi 1994.
- Braverman H., *Lavoro e capitale monopolistico. La degradazione del lavoro nel XX secolo*, tr. it., Einaudi, Torino 1978.
- Cambi F. - Frauenfelder E. (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Uniclopi, Milano 1994.
- Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET Università, Torino 2006.
- Cambi F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma 2012.
- Campiglio E., *L'economia buona*, Pearson, Milano-Torino 2012.
- Caronia L., *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- Castel R., *La metamorfosi della questione sociale. Una cronaca del salario*, tr. it., E. Sellino, Avellino 2007.
- Chistolini S., *La pedagogia verso la società polisemantica. Il realismo dell'educazione*, Cleup, Padova 2004.
- Contini M.G., *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*, ETS, Pisa 2011.

Parte monografica

- D'Amelio S., *Francesco Saverio Nitti*, Laterza, Roma- Bari 2003.
- Davis M., *Cronache dall'Impero*, tr. it., Il Manifesto libri, Roma 2004.
- De Monticelli R., *La questione morale*, Raffaello Cortina, Milano 2010.
- Demetrio D., *La religiosità della terra. Una fede civile per la cura del mondo*, Raffaello Cortina, Milano 2013.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, tr. it., Sansoni, Firenze 2012.
- Elia G. - Polenghi S. - Rossini V., *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, PensaMultimedia, Lecce-Roveto 2019.
- Esposito R., *Immunità comune. Biopolitica nell'epoca della pandemia*, Einaudi, Torino 2022.
- Fabbri M., *Nel cuore della scelta. Kierkegaard, l'etica senza fondamenti e l'angoscia della formazione*, Unicopli, Milano 2005.
- Felber C., *L'economia del bene comune. Un modello economico che ha futuro*, Tecniche Nuove, Milano 2012.
- Foucault M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, tr. it., Einaudi, Torino 2005.
- Frabboni F. - Genovesi G. - Magri P. - Vertecchi B. (a cura di), *Giovani oggi tra realtà e utopia*, FrancoAngeli, Milano 1994.
- Fumagalli A., *Lavoro. Vecchio e nuovo sfruttamento*, Edizioni Punto Rosso, Milano 2006.
- Genovese A., *Globalizzazione fra scontri di civiltà e conflitti di cultura*, in Cambi F. - Fratini C. - Trebisacce G. (a cura di), *La ricerca pedagogica e le sue frontiere. Studi in onore di Leonardo Trisciuoglio*, Edizioni ETS, Pisa 2008.
- Genovese A. - Zannoni F. - Filippini F., *Fuori dal silenzio. Volti e pensieri dei figli dell'immigrazione*, Clueb, Bologna 2011.
- Georgescu-Roegen N., *Verso un'altra economia ecologicamente e socialmente sostenibile*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.
- Gillies G. - Giorello G., *La filosofia della scienza nel XX secolo*, Laterza, Roma-Bari 2010.
- Gramsci A., *Note su Machiavelli, sulla politica e sullo Stato moderno*, Einaudi, Torino 1949.
- Hopkins R., *Manuale pratico della transizione. Dalla dipendenza dal petrolio alla forza delle comunità locali*, Arianna Editrice, Bologna 2012.
- Illich I., *Descolarizzare la società*, tr. it., Mimesis, Milano 1973.
- Illich I., *La convivialità*, tr. it., Mondadori, Milano 1978.
- Laporta R., *La comunità scolastica*, La Nuova Italia, Firenze 1970.
- Laporta R., *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze 1979.
- Laporta R., *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

- Latouche S., *Come si esce dalla società dei consumi. Corsi e percorsi della decrescita*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 2011.
- Latouche S. – Lanza S., *Il tao della decrescita. Educare a equilibrio e libertà per riprendersi il futuro*, tr. it., Il Margine, Trento 2021.
- Lombroso C., *L'uomo delinquente in rapporto all'anropologia, alla giurisprudenza ed alle discipline carcerarie*, Fratelli Bocca, Torino 1897.
- Manacorda M.A., *Quel vecchio liberale del comunista Karl Marx*, Aliberti editore, Roma 2012.
- Mantegazza R., *La parte del torto. Lessico essenziale di educazione alla politica*, Tirrenia Stampatori, Torino 2007.
- Marino M., *Procedure critiche per un modello di formazione sostenibile*, in Id. (a cura di), *Il ritorno di Sisifo. Formazione e lavoro nella società della conoscenza*, Anicia, Roma 2007.
- Marx K., *Miseria della filosofia*, tr. it., Editori Riuniti, Roma 1998.
- Marx K. - Engels F., *Manifesto del partito comunista*, tr. it., Mursia, Milano 1973.
- Morin E., *Il gioco della verità e dell'errore. Rigenerare la parola politica*, tr. it., Erickson, Trento 2009.
- Niceforo A., *L'Italia barbara contemporanea. Studi e appunti*, Remo Sandron, Palermo 1898.
- Nitti F.S., *Il socialismo cattolico*, L. Roux e C. Tip. Edit., Torino 1891.
- Nitti F. S., *Socialismo scientifico e socialismo utopistico*, M. Ricci, Firenze 1892
- Nitti F.S., *La legislazione sociale in Italia e le sue difficoltà*, s.n., 1892, Napoli ora in Id., *Scritti sulla questione meridionale*, vol. I., Laterza, Bari 1958.
- Nitti F.S., *Il brigantaggio meridionale durante il regime borbonico*, s.n. Firenze 1899, ora in Id., *Scritti sulla questione meridionale*, vol. I, Laterza, Bari 1958.
- Nitti F.S., *Il bilancio dello Stato dal 1862 al 1896-97. Prime linee di una inchiesta sulla ripartizione territoriale delle entrate e delle spese pubbliche in Italia*, Società anonima cooperativa tipografica, Napoli 1900, ora in Id., *Scritti sulla questione meridionale*, vol. II, Laterza, Bari 1958.
- Nitti F.S., *L'Italia all'alba del XXI secolo. Discorso ai giovani d'Italia*, Roux e Viarenago, Torino-Roma 1901.
- Nitti F.S., *La pace, la libertà. Bolscevismo, fascismo e democrazia*, in F.S. Nitti, *Scritti politici*, vol. II, a cura di G. De Rosa, Laterza, Bari 1961.
- Nitti F.S., *La disgregazione dell'Europa*, in F.S. Nitti, *Scritti politici*, vol. IV, a cura di G. Negri, Laterza, Bari 1962.
- Nitti F.S., *La democrazia*, tomo I, in Id., *Scritti politici*, vol. III, a cura di L. Firpo, Laterza, Bari-Roma 1976.
- Nitti F.S., *Napoli e la questione meridionale*, a cura di L. Pietro, Napoli 1903, ora in

- Id., *Scritti sulla questione meridionale*, vol. III, Laterza, Bari 1978.
- Nitti F.S., *Il partito radicale e la nuova democrazia industriale*, Società tipografica editrice internazionale, Torino 1907, ora in Id., *Scritti sulla questione meridionale*, vol. III, Laterza, Bari 1978.
- Nitti F.S., *Inchiesta sulle condizioni dei contadini in Basilicata e Calabria*, ora in Id., *Scritti sulla questione meridionale*, vol. II., Laterza, Bari 1968.
- Nolte E., *La guerra civile europea 1917-1945. Nazionalsocialismo e bolscevismo*, tr. it., Rizzoli, Milano 1996.
- Nussbaum M.C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it., Il Mulino, Bologna 2011.
- Nussbaum M.C., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, tr. it., Il Mulino, Bologna 2012.
- Pallante M., *Meno e meglio. Decrescere per progredire*, Bruno Mondadori, Milano 2011.
- Papa Francesco, *Landato sì. Lettura enciclica sulla casa comune*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2015.
- Petraccone C., *Le 'due Italie'. La questione meridionale tra realtà e rappresentazione*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- Postman N., *La scomparsa dell'infanzia*, tr. it., Armando, Roma 1982.
- Rifkin J., *La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale e l'avvento dell'era post-mercato*, Baldini & Castoldi, Milano 2001.
- Rifkin J., *La terza rivoluzione industriale*, tr. it., Mondadori, Milano 2011.
- Salvadori M.L., *Il mito del buongoverno. La questione meridionale da Cavour a Gramsci*, Einaudi, Torino 1981.
- Sartori G., *Homo videns*, Laterza, Roma-Bari 2012.
- Schumacher E.F., *Piccolo è bello*, tr. it., Mursia, Milano 2011.
- Sirignano F.M., *La pedagogia della formazione. Teoria e storia*, Liguori, Napoli 2003.
- Sirignano F.M., *Per una pedagogia politica*, Editori Riuniti, Roma 2007.
- Sirignano F. M., *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- Sirignano F. M. - Lucchese S., *Pedagogia civile e questione meridionale. L'impegno di Francesco Saverio Nitti e Gaetano Salvemini*, Pensa Multi Media, Lecce 2012.
- Sirignano F.M., *Il Grande Esule di Acquafredda. Francesco Saverio Nitti tra pedagogia, politica e impegno civile*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Teti V., *Per la razza maledetta. Origini del pregiudizio antimeridionale*, Manifestolibri, Roma 2011.
- Volpe G., *Italia moderna*, vol. II, Sansoni, Firenze 1949.

Giuseppe Elia

Rapporti tra istituzioni locali e/ per il benessere sociale

Premessa

Il benessere sociale oggi rappresenta uno degli obiettivi primari tanto della politica nazionale e internazionale, quanto delle scienze umane, impegnate a far fronte all'emergere incessante di nuove povertà educative. Il “New York Times”, nell’articolo più letto del 2021, utilizza il sentimento del languore, inteso come *senso di stagnazione e di vuoto*, per descrivere la condizione dei giovani durante la pandemia. È stata infatti l’età che ha risentito maggiormente la limitazione delle libertà, dei desideri, delle energie compresse da una emergenza infinita¹. Oggi, più che mai, è urgente preoccuparci della condizione psico-fisica e mentale degli stessi, in un *framework* di benessere sociale.

«Possiamo infatti definire il benessere sociale come quella forma di benessere di cui gli individui beneficiano in virtù di adeguate relazioni di reciprocità e inclusione entro gruppi e reti sociali. [...] Tale forma di beneficialità è divenuta invisibile, non perseguita, sostituita da una corsa al godimento individuale lussuoso»². Lo scenario pedagogico attuale ci invita a riflettere partendo proprio dalle recenti trasformazioni socio-economiche che hanno evidenziato, con forza crescente, l’importanza dell’innovazione sociale. La politica, in particolar modo, ha provato a implementare un numero sempre maggiore di azioni orientate a supportare lo sviluppo di iniziative di innovazione sociale e di sostenibilità.

La ricerca del benessere, infatti, affronta diverse tappe; nel corso

¹ S. Pasquinelli, *Orfani del traguardo* (2022) in <https://welforum.it/mese-sociale/orfani-del-traguardo/>

² M. Ingrosso, *Ripensare il benessere sociale: teorie e politiche*, in Id. (a cura di), *La promozione del benessere sociale. Progetti e politiche nelle comunità locali*, FrancoAngeli, Milano 2013, p. 21.

degli ultimi due anni, il concetto di *welfare* ha subito un vero e proprio cambio di paradigma, mirando sempre più alla fioritura dell'essere umano. Tale concetto fa riferimento agli interventi da parte di diverse organizzazioni politiche-sociali per la cura e il benessere del cittadino-lavoratore, tutelandone la persona. Si assiste, pertanto, ad un decentramento dell'attenzione dalla dimensione economica-finanziaria alla sfera dell'umano.

Tantissime sono state le aziende che, per fronteggiare l'emergenza pandemica, hanno adoperato una serie di azioni per i loro dipendenti, mettendo al centro i loro bisogni psico-fisici e sviluppando la loro fiducia e stima, oltre che la produttività. Un esempio sono i servizi di supporto psicologico, lo *smart-working*, corsi di fitness, ecc. Tali interventi possono essere considerati come una riduzione del divario tra vita e lavoro. Alla luce di questi cambiamenti, anche lo scenario professionale si arricchisce di una nuova figura, quale quella del *well-being manager*³.

1. Interventi educativi e benessere sociale del cittadino

Nonostante l'attualità e la rilevanza del tema, manca tutt'oggi una delineazione univoca delle dimensioni fondanti e dei confini entro i quali inscrivere la questione, poiché risultano ancora poco chiari i termini di una pratica educativa che possa impegnarsi nella riscoperta della centralità della persona, per provare a tracciare linee di costruzione del benessere sociale del cittadino. Il tentativo di affiancare alcuni indicatori sociali alle misure dell'economia non è nuovo, anzi, quello che nella letteratura è spesso indicato come il 'movimento degli indicatori sociali' gode di una tradizione ormai lunga.

Un esempio è il Rapporto annuale Benessere Equo e Sostenibile (BES) caratterizzato da una serie di indicatori che hanno lo scopo di valutare il progresso della società non solo dal punto di vista economico, ma anche sotto l'aspetto sociale e ambientale. È in corso, infatti, un acceso dibattito internazionale, da oltre cinquant'anni, riguardo il

³ Aa.Vv, *Cos'è il Well-being, la nuova frontiera del welfare aziendale* (2021) in <https://www.dealogando.com/lavoro/well-being-aziendale/>

“superamento del PIL”, inteso non più come l’unico parametro per misurare il benessere della società⁴.

Un altro esempio sono i *Sustainable Development Goals (SDG)* dell’Agenda 2030, sottoscritta dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite, verso uno sviluppo sostenibile dell’Europa e dei singoli cittadini⁵.

I primi sforzi in questa direzione, dall’economia alla sfera sociale, risalgono ai primi decenni del Novecento, ma sono stati gli anni Sessanta e Settanta ad avere dato una forte spinta a questo movimento, sulla spinta di due fattori principali: da un lato i successi registrati nei decenni precedenti dai sistemi di indicatori sviluppati all’interno dello schema teorico keynesiano, quali strumenti di pianificazione e controllo del ciclo economico; dall’altro, in maniera complementare, il riconoscimento della parzialità di questi indicatori economici – in particolare delle statistiche basate sul Prodotto Interno Lordo – quali misure del benessere sociale complessivo. A questo sviluppo è però seguito un rallentamento dell’interesse. Le cause di questo raffreddamento sono state molteplici, tra esse ricopre un posto importante la fine dell’età keynesiana – quel periodo di straordinario sviluppo economico iniziato all’indomani della Seconda guerra mondiale – e l’avvio di una fase recessiva dell’economia mondiale, che ha riportato l’attenzione sui problemi ‘duri’ della crescita.

Il tema, comunque, non è stato abbandonato, e nell’ultimo periodo l’interesse attorno a questo tipo di studi sembra essere tornato vivace a partire dagli anni Duemila. I problemi centrali che avevano frenato lo sviluppo del movimento però non sono stati risolti. Gran parte delle difficoltà derivano dalla strada adottata per costruire questi indicatori sociali. Il metodo più spesso seguito è quello di assumere – in maniera qualche volta esplicita, altre volte implicita – certi valori e di valutarne la realizzazione nei sistemi sociali. L’uguaglianza è un valore sociale importante: la comparazione della misura in cui diversi paesi sono in grado di realizzarla, incorporandola nelle loro istituzioni (nel sistema scolastico per esempio), può costituire un indicatore da affiancare alle statistiche dell’economia; di conseguenza, però, il dato economico non

⁴ Camera dei deputati Servizio Studi, *Benessere equo e sostenibile* (2022), in https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1105123.pdf?_1555202491890

⁵ Cfr. <https://sdgs.un.org>

può prescindere dal contributo pedagogico poiché in gioco c'è il benessere della persona, che è questione principalmente – ma non esclusivamente – educativa.

Nel documento *Towards a Sustainable Europe by 2030*⁶, si legge dell'importanza dell'educazione, del *training* e del *life-long learning*, intesi come *indispensabili* per creare una cultura sostenibile. L'educazione è sia una virtù in sé, sia un mezzo prezioso per raggiungere uno sviluppo sostenibile. Il suo obiettivo prioritario è il miglioramento della parità di accesso ad una istruzione e formazione inclusive e di alta qualità, dalla prima infanzia fino all'istruzione superiore e degli adulti.

In un'ottica di benessere e sostenibilità per i percorsi formativi degli studenti, i singoli insegnanti hanno la responsabilità di progettare percorsi che mirino all'acquisizione e sviluppo di competenze, che non vengano solamente insegnate, ma soprattutto messe in pratica. Costruire *green schools*, sviluppare nuove *skills* (*ICT skills*, competenze digitali, intelligenza artificiale) sono solo alcuni esempi di una transizione educativa *green* che mette sempre più al centro la *persona* che apprende.

Il compito della pedagogia, oggi più che mai, in una logica che assume un'interpretazione del soggetto sostanzialmente costruttiva, è quello di rafforzare gli aspetti positivi costitutivi della persona. I significati approfonditi nel corso delle riflessioni non solo pedagogiche, ma anche filosofiche psicologiche, psicoanalitiche relative al singolo, alla sua identità (intesa come io e sé), pur nell'articolazione delle diverse prospettive interpretative, consentono di rilevare come l'identità si vada elaborando attraverso gli intrecci che intercorrono tra se stessi e il mondo esterno, che possono sollecitare ampliamenti e arricchimenti, ma anche – a seconda della tipologia e qualità dei messaggi, delle relazioni e comunicazioni – provocare blocchi, distorsioni, pericolose regressioni. Il soggetto/persona così come viene progettato, sul piano epistemico, dalle frontiere più avanzate della Pedagogia europea – è tendenzialmente equipaggiato sia di libertà esistenziale, sia di autonomia intellettuale⁷.

⁶ European Commission, Directorate-General for Communication, *Towards a sustainable Europe by 2030: reflection paper*, Publications Office, 2019, <https://data.europa.eu/doi/10.2775/647859>

⁷ Cfr. L. Cerrocchi - L. Dozza (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*, Erickson, Trento 2008, p. 17.

Non è fondato, pertanto, né dall'esperienza soggettiva (individuale), né da quella oggettiva (socioculturale), e nemmeno dalla loro reciproca integrazione; si presenta, quindi, equipaggiato essenzialmente di soli atti di scelta che rappresentano opzioni personali tese a garantire la libertà e a creare un vero sistema di valori tra l'autentico e l'inautentico, il possibile e il quotidiano.

Dalla seconda metà del secolo scorso, il mondo si è andato sempre più rimpicciolendo: le distanze si sono accorate, numeri sempre più elevati di persone si spostano sul pianeta alla ricerca di luoghi dove poter vivere bene. Una dinamica, questa, che la diffusione di un virus come il covid-19 ha drammaticamente interrotto, ma che pian piano sta ricominciando a camminare evidenziando il bisogno di una “mobilizzazione morale”⁸ per superare i mali della nostra attuale vita emotiva deprivata, ovvero manipolazione, spettacolarizzazione, seduzione e imprigionamento solipsistico.

Il concetto di *welfare* è strettamente connesso al *well-being*, inteso come lo stato d'essere in salute mentale ed emotionale. A tale riguardo, Marco Vulpiani, *Life Sciences Sector Leader* di Deloitte, spiega la nascita dell'*Individual Well Being Index*⁹ ossia l'indice di misurazione del benessere sul lavoro creato da Deloitte. «Con l'obiettivo di ottenere indicazioni oggettive, ovvero non distorte da paradigmi predefiniti, abbiamo deciso di effettuare un'analisi quantitativa partendo dall'universo di tutte le possibili determinanti dello stato di soddisfazione della vita indicate nel rapporto BES di Istat».

L'attenzione per il benessere è diventato un *topic* di rilevanza non solo in ambiente lavorativo, ma anche in quello scolastico. Il documento del Ministero della Salute¹⁰, infatti, configura la Scuola, come ambiente

⁸ L. Pennacchi, *Democrazia economica. Dalla pandemia a un nuovo umanesimo*, Castelvecchio, Roma 2021.

⁹ Deloitte, *Individual Well Being Index. Deloitte lancia il nuovo indice per misurare il benessere dei dipendenti e migliorare le performance aziendali* in <https://www2.deloitte.com/it/it/pages/life-sciences-and-healthcare/articles/individual-well-being-index---deloitte-italy---lshc.html>

¹⁰ Ministero della Salute, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Indirizzi di “policy” integrate per la Scuola che Promuove Salute* (2019) in https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_notizie_3607_listaFile_itemName_0_file.pdf

privilegiato per attivare con successo politiche finalizzate a promuovere il benessere della collettività. L'*environment* educativo è un interlocutore stabile per i giovani e, per loro tramite e grazie ai docenti, rende possibile la partecipazione delle famiglie a percorsi informativi e formativi.

Il concetto di *well-being* è strettamente connesso all'educazione, il sistema scolastico pertanto riveste un ruolo fondamentale nella progettazione di percorsi tali da assicurare il raggiungimento di tale traguardo da parte dei singoli *stakeholders*. Tale concetto è trasversale ed interdisciplinare, ricopre infatti le tre dimensioni dell'ambiente scolastico: formativa, sociale, fisica e organizzativa.

Nel documento prima citato, la scuola si configura come un contesto sociale in cui agiscono diverse determinanti di *well-being* riconducibili ai diversi ambiti che la caratterizzano:

- Ambiente formativo (didattica, contenuti, sistemi di valutazione, etc.);
- Ambiente sociale (relazioni interne ed esterne, clima organizzativo, regole, etc.);
- Ambiente fisico (ubicazione, struttura, spazi adibiti ad attività fisica/pratica sportiva, attività all'aperto, laboratori, ristorazione, aree verdi, etc.);
- Ambiente organizzativo (servizi disponibili: mensa/merende, trasporti, accessibilità, fruibilità extrascolastica, trasporti, policy interne, etc.).

L'educazione, perciò, rappresenta il terreno naturale in cui cresce rigogliosa la persona-valore dalle cifre multidimensionali, integrali, totali per mezzo dell'interattività e trasversalità delle sue dimensioni di sviluppo (corporea, affettiva, cognitiva, etico-sociale e assiologica).

Zebun Nisa Khan¹¹ individua diversi punti di riflessione riguardo il ruolo dell'educazione nello sviluppo della coesione sociale. Le scuole dovrebbero insegnare le regole del gioco, vale a dire il funzionamento del sistema sociale; ad esempio i principi sociali e giuridici alla base della cittadinanza, gli obblighi dei leader politici, il comportamento previsto dei cittadini (...), le scuole possono facilitare lo studente alla com-

¹¹ Zebun Nisa Khan, *Role of Education in Building Social Cohesion*, «International Journal of Secondary Education», IV, 2 (2016), pp. 23-26.

prenzione della complessità delle questioni relative all'attualità storica e globale (...), la riuscita di questo obiettivo dipende dalla capacità della singola scuola nella progettazione di un curricolo che tenga conto della cultura di appartenenza, del capitale sociale di riferimento e della comunità circostante.

La costruzione di questo percorso mira allo sviluppo della fiducia verso la società e permette ai singoli individui di socializzare e riconoscersi, rispettandosi a vicenda. Il successo di un sistema scolastico si basa in parte sulla sua capacità di raccogliere il sostegno e il consenso del pubblico, e quindi la sua capacità di giudicare le differenze di istruzione.

L'intervento dell'educazione è urgente in una cornice sociale caratterizzata dalla mondializzazione dei mercati, dei colonialismi economici, dei monopoli dell'informazione televisiva e informatica, dei modelli consumistici (abbigliamento, alimentazione, fitness) che sta sempre più riducendo e cancellando le cifre della singolarità proprie dell'uomo e della donna di questa stagione storica. Una singolarità capace di emergere da antagonista dell'altra faccia dell'umanità: il soggetto-massa. La sua fragilità esistenziale è testimoniata dal fatto di essere manipolabile, omologabile, clonabile dai dispositivi di uniformizzazione/appiattimento di cui è in possesso la globalizzazione. Singolarità, dunque, come tensione alla libertà, come orizzonte aperto a un repertorio infinito di testimonianze, opzioni, assiologie. L'idea pedagogica ad essa sottesa è assunta con forza in sede di dibattito nazionale e non per la sua prospettiva teoretica; la pedagogia in sella alla singolarità si apre sia alle praterie del possibile, del futuro, dell'utopico, sia alla frontiera ultima del soggetto-persona, il solo in grado di distaccarsi dalle metafisiche che espropriano il corredo esistenziale del soggetto, nonché dall'illusione romantica di una naturalità individuale quale valore assoluto. Siamo di fronte alla massima espressione della singolarità, dove campeggia imperturbabile la volontà di superamento delle malattie esistenziali che affliggono i teatri della mondanità. Una condizione, questa, che appare imprescindibile per essere pronti a lottare contro il disimpegno e il conformismo intellettuale, contro l'intolleranza e la falsificazione etica, contro il cattivo gusto e la mutilazione estetica, contro lo sfruttamento e la discriminazione economico sociale. L'itinerario tracciato mira a

valorizzare la cultura e i valori propri della pedagogia, in uno scenario che guarda alla cura del soggetto (*I care*) e, più in generale, al benessere della persona.

2. Educazione, benessere individuale e coesione sociale

Una prima sfida, necessaria tanto in politica quanto in pedagogia, guarda alla coesione sociale come tema fondante. Il sociologo Emile Durkheim è stato il primo ad utilizzare il concetto di coesione sociale. Secondo la sua definizione si tratta di una caratteristica di organizzazione della società. La coesione sociale è la capacità di una società di assicurare il benessere di tutti i suoi membri, minimizzando le disparità ed evitando la marginalizzazione.

Il passaggio epocale che caratterizza il cittadino dell'oggi è uno stimolo verso un serio ripensamento delle politiche che permettano a un numero sempre maggiore di persone di 'stare bene' e 'stare meglio'; i soggetti stanno bene quando sono nelle condizioni di poter compiere delle scelte, quando possono esercitare la propria libertà sostanziale, quando possono realizzare ciò a cui danno valore, quando possono esprimere le proprie potenzialità, quando si sentono incluse nella società, quando hanno fiducia nelle istituzioni, quando si sentono supportate in momenti di difficoltà, quando possono esprimersi con generosità. Le politiche di *welfare*, in questo senso, contraddistinguono il tessuto culturale e l'architettura istituzionale dell'Europa e, oltre a rappresentare un modello di convivenza sociale basato sulla solidarietà, hanno contribuito negli anni allo sviluppo dell'economia europea, garantendo più elevati livelli di benessere, una più equa ripartizione della ricchezza e la formazione di una solida classe media. C'è un dato che rappresenta bene il legame tra welfare ed Europa: il welfare europeo vale il 58% del *welfare* mondiale, nonostante gli europei siano solo l'8% della popolazione mondiale.

I sistemi di *welfare* fin qui conosciuti si sono sviluppati in un contesto che non esiste più, ovvero in un contenitore fatto di crescita economica costante, popolazione giovane, bisogni relativamente omogenei, solide strutture famigliari. I radicali mutamenti socio-economici in cor-

so (invecchiamento demografico, nuovi modelli di famiglia, flessibilità del lavoro, crescita delle disuguaglianze, migrazioni, debito pubblico, pandemia ecc..) caratterizzano gli odierni sistemi di welfare per la loro in-sostenibilità, in particolare sotto l'aspetto economico-finanziario, e la loro inadeguatezza, per l'incapacità di dare risposte efficaci alle nuove tensioni sociali e per il ricorso ancora evidente a un approccio di tipo assistenzialistico. Inadeguatezza e insostenibilità sono due categorie tra loro connesse in un perverso circolo vizioso, perché considerare le persone in difficoltà semplici consumatori passivi di servizi significa creare dipendenza anziché benessere e alimentare di fatto una insostenibile rincorsa tra bisogni e costi sempre crescenti.

È necessario, in prima battuta, adottare una nuova visione che ponga al centro la persona e la sua rete di relazioni anziché le tipologie di servizi di cui necessita, sposando una logica di inclusione e coesione sociale.

Sulla scia di una transizione *green* della scuola in un'ottica di sostenibilità e costruzione di dialoghi con il territorio, il MIUR, con il Piano Scuola 2020-2021, ha elaborato i “Patti educativi di comunità”¹². Tale documento prevede che i Patti educativi di comunità siano tra gli strumenti a disposizione per promuovere e rafforzare l'alleanza educativa, civile e sociale tra Scuola e comunità educante, in considerazione della complessa situazione causata dalla pandemia COVID-19. In sintesi, i Patti educativi di comunità sono accordi stipulati tra le scuole e altri soggetti pubblici e privati per definire gli aspetti realizzativi di progetti didattici e pedagogici legati anche a specificità e a opportunità territoriali. Agli Enti locali è affidato il compito di promuovere i Patti educativi di comunità attraverso l'organizzazione di apposite Conferenze dei servizi, con il coinvolgimento dei dirigenti scolastici, per far emergere i bisogni espressi dalle scuole e valutare le proposte di cooperazione di istituzioni educative e culturali e le modalità di realizzazione di interventi e soluzioni. Sono già moltissimi le amministrazioni che hanno avviato questo percorso di educazione diffusa.

I Patti educativi territoriali, detti anche di comunità, si configurano come delle policy che mirano alla crescita e allo sviluppo del territorio.

¹² INVALSI, *Patti educativi di comunità: una Scuola per il territorio* (2021) in <https://www.invalsiopen.it/patti-educativi-comunita/>

Nelle parole del Ministro Bianchi, infatti, “il Patto educativo di comunità è una politica che ha origine nella scuola, ma diventa parte dello sviluppo territoriale”. Per realizzarli, sono necessarie alcune condizioni. Innanzitutto, ha sottolineato sempre il Ministro, è fondamentale innescare un reciproco apprendimento tra scuole, istituzioni e Terzo Settore, dando avvio ad un processo di *policy making* collettivo, che coinvolga tutta la comunità locale, che assume il ruolo di comunità educante¹³.

Affinché i Patti funzionino occorre che “la cooperazione sia innanzitutto a monte, nelle istituzioni”, che però sono pressate dal quotidiano lavoro di amministrazione della macchina burocratica, restia al cambiamento. La co-programmazione e la co-progettazione diventano il “filo conduttore che governa la rigenerazione complessiva della comunità”, come afferma Vanessa Pallucchi, Portavoce Forum Terzo Settore, che ha suggerito due nodi su cui sviluppare l’intesa pubblico-privato: da una parte, istituzionalizzare i Patti come modello di governance per sintetizzare energie e risorse del territorio, senza però giungere a un ingessamento; dall’altra, riconoscere comunque il ruolo della relazione non formale, che grazie alla sua flessibilità può esprimere modalità didattiche innovative.

Oltre questa buona pratica, l’autonomia scolastica e l’insegnamento dell’educazione civica in modo trasversale nelle scuole potrebbero permettere, in modo pratico, di creare percorsi efficaci che mirino allo sviluppo di una coesione sociale. Nello specifico è importante lo studio della Costituzione, l’Educazione alla Salute e la promozione di azioni e buone pratiche di sviluppo sostenibile. L’acquisizione delle competenze digitali è anche necessaria per un uso consapevole degli strumenti e di internet in modo critico. La coesione sociale entra in gioco nel momento in cui una scuola è disposta ad aprirsi e dialogare con il territorio. Sono previsti infatti, accordi di rete¹⁴, di durata annuale o pluriennale, con le seguenti caratteristiche:

¹³ E. Bonomi, *Patti Educativi Territoriali: uno strumento da rafforzare per contrastare le disuguaglianze* (2021) in <https://www.secondelfare.it/povert-e-inclusione/patti-educativi-territoriali-uno-strumento-da-rafforzare-per-contrastare-le-disuguaglianze>

¹⁴ INVALSI, *Educazione civica e esperienze extrascolastiche: la collaborazione Scuola-territorio* (2021) in <https://www.invalsiopen.it/educazione-civica-esperienze-extrascolastiche/>

- le finalità della collaborazione devono essere coerenti con i traghetti per lo sviluppo delle competenze, gli obiettivi specifici e i risultati di apprendimento, indicati nel percorso trasversale di Educazione civica programmato dalle scuole, in aderenza alle Linee Guida del Ministero dell'Istruzione;
- esplicite caratteristiche generali degli interventi (tematiche da affrontare, tempi e luoghi degli interventi, destinatari, metodologie, risultati attesi, eventuali prodotti e storytelling collaborativo);
- schede di monitoraggio delle azioni e relazioni finali sui risultati raggiunti;
- attestati di partecipazione;
- questionari per gli alunni del secondo ciclo in grado di contribuire alla crescita di un loro giudizio critico e consapevole.

Le esperienze extrascolastiche che integrano l'insegnamento trasversale dell'Educazione civica saranno riportate in una apposita sezione del Curriculum dello studente.

Alla luce del focus da parte delle istituzioni scolastiche sul concetto di *rete*, si noti come, rispetto ai più tradizionali interventi sulle emergenze sociali, sostenere la coesione sociale significa, infatti, valorizzare le relazioni tra i membri della società e promuovere l'assunzione collettiva di responsabilità. Implica, gioco-forza, uno sforzo congiunto per costruire strategie di lungo periodo, precisando obiettivi strategici e definendo contenuti in modo approfondito, trasparente, concreto. Più una società è coesa, maggiori sono le possibilità di contrastare gli effetti negativi dei mutamenti in corso.

Per questo motivo, supponiamo che, oltre alle dimensioni di legame, svolgano un ruolo di mediazione tra la partecipazione ed il benessere anche dimensioni relative agli aspetti di assunzione di responsabilità nei confronti della propria comunità di appartenenza, attraverso rispetto e fiducia reciproci, collaborazione, supporto, rispetto delle regole, cura degli spazi pubblici e comuni¹⁵.

¹⁵ F. Procentese - F. Gatti, *Senso di convivenza responsabile: quale ruolo nella relazione tra partecipazione e benessere sociale*, «Psicologia Sociale», XIV, 3 (2019), p. 407.

3. Convivenza responsabile, partecipazione e welfare

La sfida, in un contesto di questo tipo, è dunque quella di coniugare politiche sociali, politiche del lavoro e sviluppo economico, pensando alla coesione sociale come strumento di pratica educativa innovativa e grande occasione di sviluppo territoriale, e alla crescita come una sfida da realizzare attraverso la riduzione delle disuguaglianze tra i cittadini. L'Europa, con la strategia Europa 2020, ha avviato un processo declinato su una scala di obiettivi di crescita definiti anche in chiave inclusiva che, forse per la prima volta in maniera così convinta e marcata, pongono al centro il tema della coesione sociale e pongono l'accento sulla necessità di assicurare le condizioni affinché si possa realizzare una reale crescita inclusiva. La Commissione EU, nel documento¹⁶ in cui tratta la strategia per uscire dalla crisi, connette sinergicamente la promozione dell'occupazione, lo sviluppo economico e la lotta alla povertà. Non è un caso che anche il Consiglio d'Europa, che ha elaborato la strategia per la coesione sociale, la definisca come quella "capacità di una società di assicurare il benessere (welfare) di tutti i membri, riducendo le differenze ed evitando le polarizzazioni. Una società coesa è una comunità di sostegno reciproco di individui liberi che persegono obiettivi comuni con mezzi democratici"¹⁷.

La coesione sociale, perciò, impegna le forze sociali nel suo complesso: le crisi continue che ci attraversano da un lato esasperano le necessità primarie (casa, reddito, salute, occupazione, istruzione), dall'altro fanno emergere nuovi bisogni essenziali che vanno soddisfatti affinché le persone possano non solo sopravvivere ma stare bene, relazioni attive, scambi, presenza di condizioni di fiducia per produrre e creare valore, trasformando in modo attivo il proprio contesto di vita. Il welfare oggi si trova ad affrontare una sfida molto difficile: ripensare, con

¹⁶ Commissione Europea, *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva* (2010). Consultabile al link: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A52010DC2020>.

¹⁷ CDCS 2004, *European Committee for Social Cohesion (CDCS), A new strategy for Social Cohesion. Revised strategy for Social Cohesion approved by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 31 March 2004*. Consultabile al link: https://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/RevisedStrategy_en.pdf.

coraggio e realismo, l'intero sistema di protezione sociale, costruendo nuove forme di governance di sistema.

Provando a tracciare altre linee di riflessione e analisi dei contesti sociali nei quali tali emergenze insistono, abbiamo la possibilità di concepire come sfide educative tutte quelle opportunità tese a progettare nuove politiche che inquadri la questione come risorsa e non già come problema.

Ripensare i fondamenti su cui si basa il welfare non significa però rinunciare a valori fondamentali, come quelli dell'equità e della solidarietà, che faranno da guida e mappa per compiere coerenti scelte strategiche e operative. La proposta, in questo senso, potrebbe essere quella di rifondare il tutto su una visione che ponga la centralità del sistema riguardante il benessere sociale sulla persona, soggetto in-relazione, piuttosto che sulla semplice suddivisione per tipologia di servizi necessari per categorie omogenee.

Occorre pertanto stimolare un sistema nel quale ciascuno possa sviluppare relazioni positive con altri individui o comunità, per migliorare il proprio benessere e al tempo stesso realizzare un ambiente capace di offrire a tutti sostegno nella quotidianità. Questa nuova idea di *welfare* si caratterizza come sistema per l'emersione, lo sviluppo e la valorizzazione delle potenzialità di ciascuno, piuttosto che come ambito a cui è affidato il compito di alleviare i disagi delle persone in difficoltà.

Per ogni soggetto, essere protagonista della costruzione della propria vita, nonché assumersi responsabilità nel contesto familiare, comunitario e sociale costituisce l'elemento essenziale di costruzione del cittadino moderno. L'adozione, ad esempio, del principio di sussidiarietà circolare, per impegnare tutti i soggetti operanti in uno stesso territorio (pubblica amministrazione, soggetti dell'economia e della società civile) ad assumersi la responsabilità di concorrere al bene comune, valorizzando le proprie prerogative e specificità, rappresenta uno dei percorsi possibili già nell'immediato.

Occorre pertanto prevedere lo sviluppo di adeguate forme di gestione e di governance orientate a diverse categorie di fruitori, senza perdere di vista l'evoluzione delle relazioni educative e sociali che caratterizzano il cittadino dell'oggi. Il coinvolgimento delle reti e dei territori nelle azioni volte a promuovere la coesione sociale avviene a fronte di

un modello di correlazione non unico e costante, ma adeguato ai valori e alle capacità che esprime il singolo territorio, presidiando in modo uniforme i servizi universali. È bene ricordare che in Italia le politiche di welfare sono disposte su scala regionale, e questo rappresenta, in questa sede, certamente una chiave operativa positiva, poiché in grado di rispettare e declinare ogni azione in base alle necessità specifiche di un determinato territorio. L'impegno, in questo senso, potrebbe essere indirizzato a realizzare una visione generativa e non soltanto redistributiva dei servizi di welfare, che si manifesta nel riconoscere a tutte le persone il diritto di contribuire in modo attivo al benessere proprio e del contesto in cui vivono.

Attraverso relazioni e pratiche di reciprocità, la persona, anziché posta nella condizione di utente passivo, è soggetto portatore di diritti, di corresponsabilità e di obblighi, in un'ottica piena del principio di solidarietà così come espresso dall'art. 2 della Costituzione italiana. Non vanno dimenticati, inoltre, altri due passaggi essenziali: da un lato, la trasformazione dei servizi di assistenza sociale in interventi di empowerment della persona, dove il soggetto è un agente attivo da responsabilizzare attraverso la valorizzazione delle potenzialità; dall'altro, l'attenzione alla promozione della salute (psichica, fisica e relazionale) e non solo alla cura, fornendo sostegno alle persone e alle comunità per rafforzare e valorizzare le proprie potenzialità e per contrastare le condizioni di vulnerabilità. In una sola parola prossimità, ovvero scelta di riconoscimento come focus unificante di tutti i servizi alla persona nella sua globalità, con particolare attenzione alla sfera educativa e impegnando attori professionali in grado di mettere in pratica politiche di sostegno reale.

La creazione di un contesto di questo tipo rende ancor più forte l'interconnessione e la complementarietà tra politiche per lo sviluppo, l'integrazione, per il lavoro e le politiche sociali, in quanto la loro finalità congiunta è rendere effettiva la libertà di ciascuno e il benessere a essa connesso.

Le politiche per il benessere e la coesione sociale possono rappresentare un fondamentale motore di sviluppo locale, impattando non solo su una dimensione economica diretta, ma anche sulla capacità di generare capitale relazionale e capitale sociale. Queste forme di capitale possono essere qualificate come

infrastrutture sociali di un territorio che contribuiscono a creare coesione territoriale e, dunque, relazioni tra tutti gli attori che a diverso titolo operano su quel territorio aumentandone i livelli di sicurezza, la capacità competitiva e l'attrattività economica. In questo contesto le politiche di welfare non sono dunque politiche improduttive, ma sono veri e propri investimenti sociali strategici che sostengono lo sviluppo del sistema economico locale¹⁸.

Il welfare, infatti, riveste anche un ruolo rilevante all'interno della dinamica competitiva globale tra territori, quale elemento e risorsa che contribuisce a determinare capacità di attrazione di persone e capitali, mobilitazione di risorse produttive, percezione di benessere, mobilità sociale, sviluppo di conoscenze.

Il cambiamento del welfare è un processo innanzitutto culturale, che deve riguardare l'intera comunità: per fare ciò è necessario principalmente condividere una prospettiva comune, per poter avviare un processo costruttivo di ri-progettazione e ri-generazione, fondato sulla condivisione e sulla fiducia. Ripensare una nuova idea di convivenza significa anche rispettare le differenze quale compromesso di base della condizione umana; un percorso lungo e lento, una elaborazione di convinzioni sul piano culturale, sociale, etico, politico, giuridico e formativo. È necessario impegnarsi nelle diverse sedi, istituzionali e no, perché questo percorso di chiarificazione e nuova progettazione vada avanti con sempre maggiore attenzione e consapevolezza.

Bibliografia

- Cerrocchi L. - Dozza L. (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*, Erickson, Trento 2008.
- Elia G., *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progedit, Bari 2016.
- Ingrossi M. (a cura di), *La promozione del benessere sociale. Progetti e politiche nelle comunità locali*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Malfer L. - Schroder J., *Benessere e sviluppo economico: politiche di welfare generativo in Italia e Germania*, Edizioni31, Trento 2015.

¹⁸ L. Malfer - J. Schroder, *Benessere e sviluppo economico: politiche di welfare generativo in Italia e Germania*, Edizioni31, Trento 2015, p. 34.

Parte monografica

Pennacchi L., *Democrazia economica. Dalla pandemia a un nuovo umanesimo*, Castelvecchio, Roma 2021.

Procentese F. - Gatti F., *Senso di convivenza responsabile: quale ruolo nella relazione tra partecipazione e benessere sociale?*, «Psicologia Sociale», XIV, 3 (2019).

Zebun Nisa Khan, *Role of Education in Building Social Cohesion*, «International Journal of Secondary Education», IV, 2 (2016), pp. 23-26.

*La città come ecosistema formativo.
Lo spazio educativo si costruisce attraverso
la partecipazione di tutti*

1. La città come contesto educativo

Nella storia della pedagogia numerosi autori hanno preso in considerazione lo spazio¹, ma lo hanno perlopiù inteso in senso naturale: come natura non corrotta che consente all'uomo vita ed educazione libere e spontanee. Si pensi ad esempio a Rousseau e al suo timore nei confronti della civiltà corruitrice, ma anche all'approccio romantico all'ambiente di Pestalozzi o alla prospettiva – seppur più che altro metaforica – dei giardini froebeliani nell'Ottocento. Progressivamente, accanto alla natura, nelle riflessioni pedagogiche ha fatto la sua comparsa anche l'ambiente sociale: lo spazio collettivo di Makarenko, l'attenzione dell'attivismo per lo spazio scolastico, l'organizzazione delle Case dei bambini di Maria Montessori o le qualità dei luoghi pensati dalle sorelle Agazzi.

Nel corso dei secoli l'interesse per lo spazio va quindi incontro a una trasformazione: da semplice luogo in cui avvengono i processi educativi, acquista una connotazione più estesa, ponendosi come vero e proprio momento educativo². Non solo si educa nello spazio, ma lo

¹ Per una ricostruzione dell'evoluzione della nozione di spazio nella storia della pedagogia si veda M. Gennari, *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando, Roma 1988, pp. 43-51.

² A tal proposito si definisce lo spazio una pedagogia invisibile: B. Bernstein, *Classe e pedagogie: visibili e invisibili*, in E. Becchi (a cura di), *Il bambino sociale*, Feltrinelli, Milano 1979; altrove si parla di pedagogia latente: E. Becchi, *Pedagogie latenti: una nota*, «Quaderni della didattica della scrittura», 1 (2005), pp. 105-113; A. Bondioli - M. Ferrari (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo. Teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*, FrancoAngeli, Milano 2002; oppure lo si descrive in termini

spazio educa, manda messaggi, comunica, impone, suggerisce o vieta comportamenti. Nell'epoca attuale, anche alla luce delle riflessioni provenienti da diversi ambiti disciplinari³, lo spazio viene sempre più considerato un importante dispositivo educativo, in cui vincoli istituzionali e aspetti di materialità si intrecciano con elementi simbolici e relazionali.

A tale logica non si sottraggono gli spazi educativi più ampi come il territorio, la comunità locale in cui si è inseriti o la città. Quest'ultima, intesa come contesto di vita delle persone, rappresenta a tutt'oggi una potenziale risorsa pedagogica, perché costituisce uno spazio di riconoscimento, un perimetro che crea sentimenti di appartenenza e genera legami di partecipazione⁴. Tale cornice non è solo simbolica, ma segue un progetto preciso e, anche all'interno dei suoi confini, le scelte urbane sono sempre scelte politiche più o meno consapevoli. Le analisi di Richard Sennett⁵ sulla tensione fra costruire e abitare evidenziano che la città come luogo fisico-edificato (*la ville*) non coincide con il modo in cui la gente abita e vive (*la cité*), ma le due dimensioni si influenzano a vicenda. Ad esempio la presenza di attrezzature, strade, infrastrutture, collegamenti induce o meno comportamenti e consuetudini negli abitanti. La struttura dell'ambiente edificato influisce anche sui flussi di aggregazione: si pensi come il desiderio di riunirsi possa essere ostacolato o assecondato da un elemento anche minimo quale la collocazione delle panchine “a grappolo” invece di prevederne una distribuzione isolata.

2. *La città come ecosistema formativo*

Nel protagonismo dei cittadini che anima la *cité*, accanto alle componenti architettoniche, gioca un ruolo rilevante la percezione che il luogo

di curricolo implicito: A. Gariboldi, *Valutare il curricolo隐式 nella scuola dell'infanzia*, Junior, Azzano San Paolo 2007.

³ Si vedano fra gli altri i lavori di M. Augé, *Nonluoghi*, Elèuthera, Milano 2009; M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, tr. it., Einaudi, Torino 1976; K. Lewin, *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, tr. it., FrancoAngeli, Milano 1948; R. Sennett, *Costruire e abitare. Etica per la città*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2018.

⁴ S. Nosari, *Fare educazione. Strutture, azioni, significati*, Mondadori, Milano 2020.

⁵ R. Sennett, *Costruire e abitare. Etica per la città*, cit.

in cui si vive sia un ambiente cui ciascuno può apportare il proprio contributo e nel quale ognuno possa soddisfare l'insieme delle proprie necessità. Una maggiore consapevolezza sul ruolo educativo che possono svolgere i singoli, ma anche la società e gli enti locali, permette perciò di transitare da una concezione dello spazio come sistema chiuso ad una idea di città come ecosistema formativo⁶, aperto, dinamico, socialmente integrato e integrante in cui i cittadini mettono in gioco le proprie peculiarità e rendono disponibili risorse e competenze.

Nella prospettiva avanzata da Sennett, la città aperta è contrapposta a quella chiusa⁷, la prima incoraggia a pensare, e – aggiungiamo noi – ad agire, ad appartenere, ad implicarsi, sostanzialmente a partecipare, mentre la seconda, oggi governata fortemente dalle tecnologie *user friendly*, rischia di abbassare il livello cognitivo (e partecipativo) delle persone, accentrandone la dimensione del controllo⁸. Nella città chiusa l'atteggiamento prescrittivo tende a «prevedere in anticipo come funzionerà una città e disporre esattamente i suoi meccanismi nello spazio e nelle forme edificate»⁹, in essa i legami e i rapporti sono più fra algoritmi e scatole nere che fra esseri umani. In sostanza, una *smart city* così concepita «“riduce” l’esperienza del luogo»¹⁰.

Queste analisi ci permettono di introdurre una lettura della città come ecosistema formativo almeno nella componente di apertura e di creazione di legami. Una città rigida, chiusa, privilegia soluzioni predefinite ai problemi, non la ricerca o l’identificazione di essi, bandisce la

⁶ Il concetto di ecosistema formativo è il titolo della seconda parte delle *Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”*, in cui si introducono la continuità verticale e orizzontale e si esplicita l’idea che la visione ecologica dello sviluppo umano concorre al benessere della persona oltre che della società. Nel documento si precisa fra l’altro che «i genitori e tutto il sistema di relazioni che ruota intorno al bambino si devono impegnare ad attuare i diritti fondamentali legati a una crescita sana e all’ampliamento delle potenzialità individuali di ciascuno, dando luogo ad un vero e proprio ecosistema formativo» (p. 13).

⁷ Si vedano in proposito le considerazioni di R. Sennett, *Costruire e abitare*, cit., pp. 181-191.

⁸ Come in ogni utopia che si rispetti agli abitanti viene ridotto sempre più il margine di intervento, in nome dell’efficienza, della sostenibilità, della felicità che ne possono (o ne dovrebbero) derivare. Sulla lettura delle città utopiche in chiave pedagogica si veda A.M. Mariani, *Pedagogia e utopia. L’utopia pedagogica dell’educazione permanente*, La Scuola, Brescia 1995.

⁹ R. Sennett, *Costruire e abitare*, cit., p. 184.

¹⁰ *Ibidem*.

curiosità e gli interrogativi, persegue l'efficienza ma rischia di soddisfare i desideri prima che vengano espressi. Per non cedere a questa distopia vorremmo adattare il concetto della *smart city* riducendone le valenze di controllo a favore di quelle di coordinamento¹¹: anche attraverso quel che la tecnologia offre, le risorse del territorio gestite in modo non rigido possono creare reti inclusive. I cittadini devono sentire di poter incidere sulla realtà, sulla *cité*, sulla *ville*, anche – e forse soprattutto – attraverso un'azione locale.

Ma quanto fin qui osservato potrebbe apparire valido solo per la progettazione del tessuto urbano, la costruzione di infrastrutture o la manutenzione di zone periferiche, mentre crediamo che possa essere utile anche per recuperare l'istanza della città educante, emersa negli anni Settanta del secolo scorso, sullo sfondo del paradigma dell'educazione permanente¹².

Indubbiamente, oggi, più che nel passato, traspare una maggior complessità a governare e stabilire relazioni tra persone, luoghi ed occasioni formative e il concetto di comunità educante necessita di nuova linfa¹³. Una strada per rivitalizzare questi processi è forse quella di porsi in posizione equidistante dai due estremi che l'idea di comunità porta con sé. Da un lato la riscoperta, rassicurante e protettiva, di un possibile senso di appartenenza, a fronte della sempre più diffusa frammentazione dei contesti e dei rapporti. Tale possibilità può essere foriera anche di radicalismi e chiusure. Al polo opposto si colloca l'in-

¹¹ Un esempio di rete urbana aperta è quel che per vent'anni si è realizzato a Porto Alegre, in Brasile, in cui – negli anni Ottanta – si è attuata una forma di partecipazione alla vita pubblica che consisteva nell'assegnare quote di bilancio dell'ente pubblico alla gestione dei cittadini. Attraverso assemblee di quartiere gli abitanti discutevano come impiegare il denaro per scuole, laboratori e infrastrutture locali, in R. Sennett, *Costruire e abitare*, cit., p. 187.

¹² Impossibile qui ricostruire il ricco dibattito sul tema, si rimanda per eventuali approfondimenti a M. Mencarelli, *L'educazione permanente, sviluppo dell'adulto e pedagogia della comunità educativa*, in C. Scurati (a cura di), *L'educazione extrascolastica. Problemi e prospettive*, La Scuola, Brescia 1986; S. Tramma, *Pedagogia sociale*, Guerini, Milano 2018; S. Angori, *Dall'educazione permanente al lifelong learning*, in S.S. Macchietti - F. d'Aniello (a cura di), *Parole e questioni dell'educazione*, Aras, Fano 2015, pp. 177-206.

¹³ Sulla ricostruzione dei tratti salienti della rete internazionale delle “Città educative” si veda il testo N. Bassano, *La città educativa. Un'idea che si trasforma*, Armando, Roma 2021.

combente minaccia derivante dall'inserirsi in un contesto comunitario in cui si teme di perdere la propria autonomia, restando imbrigliati e sentendo la propria libertà incatenata¹⁴.

In questo senso un recupero dello spazio urbano in termini pedagogici invita a optare per una “terza via” in cui possano coesistere dialetticamente i legami sociali e le peculiarità personali. La sfida allora non è forse soddisfare, come nelle *smart city* descritte da Sennett, tutti i bisogni fisici e spirituali degli abitanti, ma mettere questi ultimi in condizione di porvi attenzione e di poter rispondere alle necessità che sentono più urgenti in quello specifico momento. Vi deve essere eguale attenzione alla città e al cittadino, che deve essere considerato abitante di uno spazio educativo e non un “consumatore” da condurre in un luogo predisposto da altri e inserito in percorsi educativi su cui non ha possibilità di reale coinvolgimento¹⁵.

3. Dove fondare la partecipazione

Nell'ottica prospettata, occorre sviluppare nella comunità un *habitus* etico-sociale partecipativo, una opzione che faccia sentire allo stesso tempo indipendenti ma meno estranei alla vicenda comune, anzi tenuti a dare il proprio contributo. Ma cosa può sostenere questa volontà di partecipazione?

La risposta è ovviamente molto complessa e ha interessato la riflessione pedagogica non solo in epoca contemporanea. Carlo Perucci, ad esempio, evidenziava già negli anni Settanta come fosse necessario

¹⁴ Sull'idea di comunità che lega ma non incatena si veda G. Lingua, *Legati ma non incatenati. Rischi e potenzialità del comune nella comunità*, «Lessico di etica pubblica», VII, 1 (2016), pp. 1-17.

¹⁵ Su un'idea di partecipazione non formale e la sua possibile realizzazione, in particolare in ambito scolastico, si vedano i testi di P. Dusi - L. Pati (a cura di), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia 2011; M. Guerra - E. Luciano (a cura di), *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*, Junior, Parma 2014; M. Amadini, *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*, Morcelliana, Brescia 2020.

realizzare un «piedistallo *affettivo*»¹⁶, ossia fondare il proprio coinvolgimento sul senso di appartenenza ad uno specifico gruppo o ad un'amicizia che motivi il proprio impegno. Una delle possibilità per vivere in una grande città potrebbe essere quindi quella di costruire rapporti di prossimità, facendo però attenzione a che essa non si trasformi in una specie di roccaforte che alimenta il particolarismo. Sullo sfondo di tale dinamismo possiamo rintracciare in filigrana la classica distinzione fra comunità e società¹⁷, caratterizzata dai legami e dalla prossimità la prima, basata maggiormente sul calcolo e le convenzioni la seconda. In breve, coltiviamo la cerchia ristretta e tolleriamo a malapena l'esistenza di un ambito più allargato.

Tuttavia vicino e lontano, prossimo ed estraneo sono concetti variabili, anche perché, nell'epoca contemporanea, la rappresentazione del territorio a cui ciascuno sente di appartenere non è univoca, può avere una struttura “a fisarmonica”: «può restringersi sino a quasi ridursi alla propria abitazione [...] oppure può estendersi diventando sempre più ampio»¹⁸, può racchiudersi nel quartiere o nel caseggiato o spostarsi in porzioni di territorio rese temporaneamente più evidenti in occasione di eventi, manifestazioni, feste o accogliere la geometria variabile dei luoghi di residenza e lavoro. Sebbene, complici i mezzi di comunicazione e i sistemi di trasporto sempre più veloci, i territori siano sempre più ampi persiste, però, «il bisogno di ancoraggio ad un territorio locale»¹⁹. Le ricerche sul campo²⁰ dimostrano che permane l'esigenza che la città alimenti legami sociali e relazioni significative, nel quadro di un'evoluzione urbana sostenibile, capace di includere e soddisfare i bisogni di crescita e di realizzazione di diverse persone. La città – come oggetto, soggetto e spazio di educazione – alimenta se stessa attraverso la crescita delle

¹⁶ C. Perucci, *L'educazione politica nel quadro dell'educazione permanente*, Le Monnier, Firenze 1976, p. 45.

¹⁷ A. Bagnasco, *Tracce di comunità. Temi derivati da un concetto ingombrante*, Il Mulino, Bologna 1999.

¹⁸ S. Tramma, *L'educazione sociale*, Laterza, Roma-Bari 2019, p. 82.

¹⁹ U. Margiotta, *Educazione e formazione. Un approfondimento teorico*, in G. Bertagna (cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018, p. 216.

²⁰ F. d'Aniello, *Ritorno al futuro della città educante. Dal progetto Trans-Urban EU-China al festival dell'educazione Scarabò: una ricerca sul campo*, Aras, Fano 2021.

persone che la abitano; rappresenta quindi un capitale formativo che promuove la memoria collettiva e consegna ai suoi abitanti un patrimonio sociale²¹.

4. Un sistema coerente e aperto

È opportuno, a questo punto, però chiarire che la proposta della città come ecosistema formativo non nasce dalla critica del modello educativo scolastico né dalla delusione per l'educazione familiare, poiché entrambi conservano un'importanza rilevante. Si constata semmai una diffusa fatica di queste agenzie educative a far fronte, da sole, alla complessità crescente della realtà. Di qui la necessità di ampliare all'intera comunità la responsabilità formativa: promuovendo vissuti di appartenenza²² che al tempo stesso non depotenzino le responsabilità individuali (soggettive o istituzionali), seguendo la logica poc'anzi accennata del piedistallo affettivo. L'obiettivo è evitare che i processi educativi finiscano per disperdersi nel *mare magnum* del contesto urbano e del tessuto sociale. In breve, la città come ecosistema formativo si fonda sull'idea che la globalità della persona, dei contesti e dei fenomeni in cui è inserita deve porsi alla base di tutta la formazione.

Questa direzione era già stata in qualche modo prospettata dal Rapporto Faure (1972), in cui si può identificare il germe dell'ecosistema formativo, laddove si riconosce l'ubiquità dei processi educativi sia in termini temporali (l'intera esistenza) sia rispetto ai luoghi (non solo a scuola), orientando l'azione pedagogica verso la costruzione di una *polis educativa* consapevole e responsabile, promossa dalle diverse componenti sociali²³. Pur non negando il ruolo dell'istituzione scolastica, il

²¹ Sul territorio come opportunità formativa si veda F. Zamengo, *Territorio, educazione, comunità*, in D. Maccario (a cura di), *ESST: nuove traiettorie educative. Per un profilo formativo e professionale dell'Educatore per lo Sviluppo Sociale del Territorio*, FrancoAngeli, Milano 2021, pp. 55-65.

²² Sulla costruzione di processi di partecipazione e collaborazione diffusi si veda E. Ripamonti, *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*, Carocci, Roma 2018.

²³ F. Zamengo - N. Valenzano, *Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti*, «Ricerche pedagogiche», LII, n. 208-209, luglio-dicembre 2018, pp. 345-364.

documento internazionale è esplicito nel definire il principio della *cité éducative*, secondo cui «tutti i gruppi, associazioni, sindacati, comunità locali, corpi intermedi, devono assumersi la responsabilità dell'educazione anziché delegare i poteri ad una struttura unica, verticale e gerarchica, come corpo separato rispetto alla società»²⁴.

A tal proposito può essere opportuno richiamare l'immagine del pentagono educativo²⁵ formulata da Carlo Perucci proprio in quegli anni. Il modello da lui concepito riteneva essenziali i cinque enti educativi: famiglia, comunità ecclesiale, scuola, associazionismo giovanile e mezzi di comunicazione di massa, attribuendo a tutti, in modo equilibrato, un ruolo centrale nella formazione delle nuove generazioni, attraverso l'impegno di ciascuno ad intessere una fitta rete di rapporti interpersonali con gli altri. In tale struttura si ravvisa un buon bilanciamento, da cui possiamo trarre ancor oggi utili spunti, fra la soddisfazione del bisogno di radicamento e appartenenza (nei vertici della famiglia e della scuola ad esempio) e, al contempo, una spinta a superare il possibile isolamento derivante da una adesione troppo chiusa ad alcuni dei vertici del pentagono, inserendosi ad esempio nel mondo dell'associazionismo.

A propria volta il poligono è inserito in un cerchio che rappresenta la società più ampia, pertanto, i cinque enti educativi si trovano immersi nelle risorse e nei condizionamenti che la società produce e prospetta. All'interno di siffatta struttura si sottolinea che il primo carattere «da promuovere continuamente è l'iniziativa popolare, estesa a tutti i ceti sociali, ciascuno dei quali ha qualcosa di valido da offrire e scambiare»²⁶. Questa visione può porsi a fondamento del passaggio da una immagine passiva dei servizi ad una concezione maggiormente partecipativa.

Volendo superare un modello verticistico e paternalistico, che tende ad una capillare pianificazione dell'assetto societario, con la conseguente riduzione dell'apporto personale, familiare e sociale, riprende così vigore il ruolo giocato dai corpi intermedi²⁷. In questa prospettiva, è

²⁴ E. Faure (a cura di), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando, Roma 1973, p. 265.

²⁵ C. Perucci, *L'educazione politica*, cit., p. 79.

²⁶ *Ibi*, p. 239.

²⁷ Sulla ricostruzione del ruolo dei corpi intermedi nella prospettiva di Aldo Agazzi si veda L. Pati, *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, La Scuola, Brescia 2007, pp. 43-47.

le cito assegnare un ruolo centrale alla “comunità educante” come declinazione specifica della più sfuggente “società educante”. La società, infatti, si esprime «attraverso forme istituzionali e associative molteplici, vale a dire attraverso quelli che sono stati chiamati corpi intermedi»²⁸, intesi come quei gruppi sociali che vengono definiti unità base di una società²⁹. Siffatti istituti e raggruppamenti si pongono come elemento mediano tra individuo e società e, pertanto, sono caratterizzati sempre da una dimensione locale e territoriale.

In termini di partecipazione il riconoscimento dell’ecosistema formativo richiede una attivazione delle componenti politiche; in tale prospettiva all’amministrazione locale inerisce il compito di pianificare/programmare una strategia operativa in cui sostenere il tessuto relazionale, senza sostituirsi ad esso; poiché «non si dà educazione senza attenzione alle specificità delle situazioni personali, ambientali, relazionali»³⁰.

Se gli organismi politici non hanno diretta responsabilità del momento progettuale e didattico dell’educazione, detengono però il governo delle condizioni socio-politiche ed economiche necessarie per il positivo esplicarsi delle funzioni educative. Ma attraverso quali azioni?

Tre sono le direttrici principali³¹ per sostenere senza sostituire, mettendosi anzi a servizio delle energie e delle iniziative che sorgono nei territori. Innanzitutto la funzione educativa che si esplica nel potenziamento, quindi la difesa e il sostegno delle azioni svolte dai singoli cittadini o gruppi. In seconda battuta può attuarsi l’integrazione, che si sostanzia in un arricchimento, con interventi di varia natura, delle iniziative individuali e comunitarie tese alla promozione della crescita delle nuove generazioni. Infine, se necessario, si verifica la sostituzione, che concerne la capacità di sopperire alle carenze e ai bisogni rilevati, senza però deresponsabilizzare i singoli cittadini e i vari corpi sociali. Il coinvolgimento delle forze sociali in queste molteplici azioni avviene

²⁸ A. Agazzi, *La società come ordine educante*, in Aa.Vv., *Educazione e società nel mondo contemporaneo. Studi in onore di Sua Santità Paolo VI*, La Scuola, Brescia 1965, p. 26.

²⁹ Una recente indagine sui corpi intermedi è riportata in F. Bassanini - T. Treu - G. Vittadini, *Una società di persone? I corpi intermedi nella democrazia di oggi e di domani*, Il Mulino, Bologna 2021.

³⁰ L. Pati, *L’educazione nella comunità locale*, La Scuola, Brescia 1990, p. 99.

³¹ *Ibid.*, p. 105.

attraverso la sollecitazione della partecipazione. Anche perché se non si tiene conto del ruolo del singolo non si raggiunge l'obiettivo solidaristico e di coinvolgimento della città; nel momento in cui il soggetto da attore dovesse trasformarsi in spettatore la sensazione sarebbe di una distanza incolmabile fra i propri bisogni e il contesto circostante.

5. Domande aperte per il concretizzarsi dell'ecosistema formativo

Recuperando quanto detto, l'istanza partecipativa non solo deve essere tutelata – laddove sorge – attraverso la valorizzazione dei corpi intermedi, ma va anche coltivata e suscitata attraverso molteplici iniziative, statali e locali.

Certo la realizzazione di un ecosistema formativo chiede il rafforzamento dei singoli nodi della rete che lo compone. Ma richiede anche di dedicare a ciascuno tempo e spazio perché la città dell'educazione non si crea con il tocco di una bacchetta magica: «occorrono sensibilità, consapevolezza, sperimentazione e maturazione. Essa comporta anche il coordinamento della varie attività al fine di garantire loro una consistenza necessaria»³². Ma soprattutto richiede una attenta *governance* poiché – come sostiene Pourtois – nessuna città può svilupparsi senza determinazione politica e in assenza di volontà di mettere a sistema realtà che spesso operano in modo isolato, senza contatti e in modo scollegato dalle agenzie educative formali.

Torniamo allora al tema con cui abbiamo esordito, lo spazio. Se in apertura ci siamo interrogati sul ruolo dello spazio fisico e sulle sue ricadute in termini educativi, qui desideriamo comprendere quale spazio mentale, di espressione, di intervento concediamo ai soggetti coinvolti nei processi formativi. In conclusione ci possiamo pertanto chiedere quale spazio si offre all'effettiva partecipazione dei corpi intermedi e dei singoli cittadini. Si lascia davvero spazio alla loro espressione? Accade a

³² J.P. Pourtois - H. Desmet, *La Rete Internazionale delle Città Dell'Educazione (RICE): dall'origine alla sua implementazione*, in L. Cadei - R. Deluigi - J.P. Pourtois (a cura di), *Fare per, fare con, fare insieme. Progetti di cittadinanza tra scuole e famiglie*, Junior, Parma 2016, p. 84.

volte che imponiamo i nostri canoni o le soluzioni che abbiamo pensato per loro (siano essi bambini, famiglie, anziani, periferie, borghi o valli alpine)? Quali reazioni abbiamo nel momento in cui questi elaborano una proposta che non è vicina alle nostre sensibilità o non persegue gli obiettivi che ci siamo dati per quel gruppo?

È facile, infatti, aprirsi alla partecipazione quando segue la nostra sensibilità o aderisce ai nostri progetti, e quando questo non accade? Oppure ancora, siamo in grado di renderci conto che le proposte che stiamo facendo non corrispondono ai bisogni reali del territorio? Come accade nella città chiusa descritta da Sennett. La capacità di leggere la comunità locale – i suoi movimenti, tentativi, disagi – è allora una competenza da coltivare, perché per realizzare una partecipazione efficace si deve tener conto della cultura del contesto³³.

Altrimenti si corre il rischio di forzare i bisogni e le istanze della popolazione fornendo una risposta standardizzata ed etnocentrica che potrebbe non essere adeguata al gruppo per cui è pensata. È emblematico a tal proposito il caso riportato da Barbara Miller³⁴ in cui si sono causati problemi di salute agli abitanti di alcune isole del Pacifico meridionale, allergici al lattosio, perché è stato fornito loro latte in polvere allo scopo di migliorare la qualità dell'alimentazione e le condizioni di salute. Verificato il disagio, significativo è stato l'impiego che ne è stato fatto: la popolazione ha utilizzato il latte in polvere per imbiancare le abitazioni.

Questo caso può essere per noi spunto per interrogarci sui nostri interventi.

Forse dovremmo seguire il loro errare, ma anche il loro fantasticare, i loro comportamenti, e le loro proteste, i messaggi che inviano, in modo più o meno implicito, e le domande che sorgono nella popolazione in modo anche informale. Non è infatti sufficiente coinvolgere nelle attività per realizzare partecipazione, ma è necessario sostenere a mettere in parola i pensieri che accompagnano le azioni³⁵.

³³ E.J. Cilliers - W. Timmermans, *The Importance of Creative Participatory Planning in the Public Place Making Process*, «Environment and Planning B –Planning and Design», 41 (2014), pp. 413-429.

³⁴ B. Miller, *Antropologia culturale*, Pearson, Torino 2014.

³⁵ P. Kearns, *Learning city on the move*, «Australian Journal of Adult Learning», 1

L'esprimersi dell'aspetto formativo della città non è automatico, può essere incoraggiato e sostenuto attraverso un intervento intenzionale, tratto distintivo del lavoro educativo. Una funzione di attenta cucitura di stoffe nuove, ma anche di rammendo³⁶ di parti strappate; ricordando – come affermato poc'anzi – che città e cittadino meritano uguale attenzione. Ben consci che il tutto è più della somma delle parti, ma salvaguardando sempre l'irripetibilità di ogni singola parte, stoffa, pietra o persona che sia. «Marco Polo descrive un ponte, pietra per pietra. – Ma qual è la pietra che sostiene il ponte? – chiede Kublai Kan. – Il ponte non è sostenuto da questa o da quella pietra – risponde Marco – ma dalla linea dell'arco che esse formano. Kublai Kan rimane silenzioso, riflettendo. Poi soggiunge: – Perché mi parli delle pietre? È solo dell'arco che mi importa. Polo risponde: – Senza pietre non c'è arco»³⁷. Senza pietre l'arco vacilla, ma anche senza una mano che progetta la sequenza delle pietre; così la città per essere formativa necessita di farsi sistema, in breve di essere sostenuta da pensiero progettuale e intenzionalità educativa.

Bibliografia

- Agazzi A., *La società come ordine educante*, in Aa.Vv., *Educazione e società nel mondo contemporaneo. Studi in onore di Sua Santità Paolo VI*, La Scuola, Brescia 1965.
- Amadini M., *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*, Morcelliana, Brescia 2020.
- Angori, *Dall'educazione permanente al lifelong learning*, in Macchietti S.S.- d'Aniello F. (a cura di), *Parole e questioni dell'educazione*, Aras, Fano 2015, pp. 177-206.
- Augé M., *Nonluoghi*, tr. it., Elèuthera, Milano 2009.
- Bagnasco A., *Tracce di comunità. Temi derivati da un concetto ingombrante*, Il Mulino, Bologna 1999.

(2015), pp. 273-284; V. Thomas - D. Wang - L. Mullagh - N. Dunn, *Where's wally? In search of citizen perspectives on the smart city*, «Sustainability», VIII, 3 (2016), pp. 207-220.

³⁶ A proposito del lavoro educativo come opera di rammendo si veda il recente testo di P. Luongo - A. Mornioli - M. Rossi-Doria, *Rammendare. Il lavoro sociale ed educativo come leva per lo sviluppo*, Donzelli, Roma 2022.

³⁷ I. Calvino, *Le città invisibili*, Mondadori, Milano 1993, p. 83.

- Bassano N., *La città educativa. Un'idea che si trasforma*, Armando, Roma 2021.
- Becchi E., *Pedagogie latenti: una nota*, «Quaderni della didattica della scrittura», 1 (2005), pp. 105-113.
- Bernstein B., *Classe e pedagogie: visibili e invisibili*, in E. Becchi (a cura di), *Il bambino sociale*, Feltrinelli, Milano 1979.
- Bondioli A. - Ferrari M. (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo. Teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*, FrancoAngeli, Milano 2002.
- Calvino I., *Le città invisibili*, Mondadori, Milano 1993.
- Cilliers E.J. - Timmermans W., *The Importance of Creative Participatory Planning in the Public Place Making Process*, «Environment and Planning B –Planning and Design», 41 (2014), pp. 413-429.
- d'Aniello F., *Ritorno al futuro della città educante. Dal progetto Trans-Urban EU-China al festival dell'educazione Scarabò: una ricerca sul campo*, Aras, Fano 2021.
- Dusi P. - Pati L. (a cura di), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia 2011.
- Faure E. (a cura di), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando, Roma 1973.
- Foucault M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, tr. it., Einaudi, Torino 1976.
- Gariboldi A., *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*, Junior, Azzano San Paolo 2007.
- Gennari M., *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando, Roma 1988.
- Guerra M. - Luciano E. (a cura di), *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*, Junior, Parma 2014.
- Kearns P., *Learning city on the move*, «Australian Journal of Adult Learning», 1 (2015), pp. 273-284.
- Lewin K., *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, tr. it., FrancoAngeli, Milano 1948.
- Lingua G., *Legati ma non incatenati. Rischi e potenzialità del comune nella comunità, «Lessico di etica pubblica»*, VII, 1 (2016), pp. 1-17.
- Luongo P. - Morniroli A. - Rossi-Doria M., *Raccomandare. Il lavoro sociale ed educativo come leva per lo sviluppo*, Donzelli, Roma 2022.
- Margiotta U., *Educazione e formazione. Un approfondimento teorico*, in G. Bertagna (cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018.
- Mencarelli M., *L'educazione permanente, sviluppo dell'adulto e pedagogia della comunità educativa*, in Scurati C. (a cura di), *L'educazione extrascolastica. Problemi e prospettive*, La Scuola, Brescia 1986.
- Miller B., *Antropologia culturale*, Pearson, Torino 2014.

Parte monografica

- Nosari S., *Fare educazione. Strutture, azioni, significati*, Mondadori, Milano 2020.
- Pati L., *L'educazione nella comunità locale*, La Scuola, Brescia 1990.
- Pati L., *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, La Scuola, Brescia 2007.
- Perucci C., *L'educazione politica nel quadro dell'educazione permanente*, Le Monnier, Firenze 1976.
- Pourtois J.P. - Desmet H., *La Rete Internazionale delle Città Dell'Educazione (RICE): dall'origine alla sua implementazione*, in Cadei L. - Deluigi R. - Pourtois J.P. (a cura di), *Fare per, fare con, fare insieme. Progetti di cittadinanza tra scuole e famiglie*, Junior, Parma 2016, pp. 67-90.
- Sennett R., *Costruire e abitare. Etica per la città*, Feltrinelli, Milano 2018.
- Thomas V. - Wang D. - Mullagh L. - Dunn N., *Where's wally? In search of citizen perspectives on the smart city*, «Sustainability», VIII, 3 (2016), pp. 207-220.
- Tramma S., *L'educazione sociale*, Laterza, Roma-Bari 2019.
- Tramma S., *Pedagogia sociale*, Guerini, Milano 2018.
- Zamengo F., *Territorio, educazione, comunità*, in Maccario D., *ESST: nuove traiettorie educative. Per un profilo formativo e professionale dell'Educatore per lo Sviluppo Sociale del Territorio*, FrancoAngeli, Milano 2021, pp. 55-65.
- Zamengo F. - Valenzano N., *Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti*, «Ricerche pedagogiche», LII, n. 208-209, luglio-dicembre 2018, pp. 345-364.

L'educazione economica per costruire comunità educanti

1. Il contesto di riferimento

La società attuale, oggetto di trasformazioni e cambiamenti che ne mutano la fisionomia, necessita di un nuovo modello di responsabilità condivisa che renda capaci gli attuali processi socio-economici, educativi e politici, di tutelare il presente per coltivare il futuro dell'umanità¹. Si dovrebbe, infatti, puntare a ridefinire un *nuovo* sistema-mondo, al momento incapace di organizzarsi per trattare i suoi problemi vitali, poiché è in crisi il modo di interpretare la realtà mutata, così come i modelli per intrepretarla. Il sistema deve ricrearsi², per realizzare una svolta antropologica improntata allo sviluppo umano integrale, in cui la pedagogia, attraverso un'interpretazione etico-educativa deve aiutare a offrire un senso a ciò che accade nel vivo dei processi socio-culturali, plausibile e adeguato alla pienezza della realizzazione personale e comunitaria³. La formazione umana diventa, al medesimo tempo, un fine ed un mezzo per conseguire quel cambiamento di prospettiva economico-finanziaria auspicato. I modelli di sviluppo, affrontati attraverso il linguaggio pedagogico, possono evidenziare una connessione virtuosa tra l'economico ed il pedagogico nei termini di uno sviluppo realmente integrale del “vivere in comune”⁴.

Il problema emergente nella società contemporanea, ai fini della valorizzazione del soggetto, si configura nell'urgenza di promuovere un

¹ D. Dato, *Economia Lavoro e Felicità*, in I. Loiodice – A. Lopez, *Pedagogia in ricerca. Soggetti, contesti, metodi*, Progredit, Bari 2020, pp. 26-39.

² E. Morin, *Insegnare a vivere, manifesto per cambiare l'educazione*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2015.

³ P. Malavasi, *Pedagogia ed economia civile per imparare l'umano*, «Metis», X, 2 (2020), pp. 73-91.

⁴ C. Birbes (a cura di), *Trame di sostenibilità*, Pensa Multimedia, Lecce 2017.

sistema formativo integrato⁵ che, nella forma di comunità educante⁶, garantisca l'accesso agli alfabeti della vita e della società e permetta a ciascuno di essere protagonista non solo della propria storia, ma anche dell'umanità, nella prospettiva di uno "stare-bene" nella comunità di vita. Ciò che risulta fondante, dunque, è la promozione della realizzazione di un pensiero complesso capace di concepire la complessità della condizione umana (dalla micro-dimensione individuale alla macro-dimensione planetaria dell'umanità) che si muova nella consapevolezza (nel rispetto e nel valore) dell'irriducibile molteplicità di dimensioni interconnesse⁷. Una pedagogia "del benessere"⁸ finalizzata a favorire il graduale incremento delle capacità dei soggetti e quindi a potenziarne tutte le qualità personali, lo stare bene soggettivo, l'autostima, la creatività e la relazionalità sociale. Le condizioni per conseguire un progetto di benessere personale e sociale, realistico e contestualizzato, sono rintracciabili nelle capacità di saper leggere l'ambiente, interpretare correttamente i propri bisogni, dare forma e nome ai propri desideri, saperli perseguitare con progettualità.

Per la realizzazione di questo obiettivo sociale, anche la pedagogia si è interrogata, quale scienza primaria finalizzata allo studio dell'educazione dell'uomo, sempre più in prospettiva di *lifelong, lifedeep learning*.

La maggior parte dei giovani conosce i comportamenti connessi ad uno stile di vita promotore di benessere, ma la complessità e i ritmi della quotidianità pongono degli ostacoli all'adozione di buone pratiche. I cambiamenti economici, tecnologici, sociali e culturali intercorsi negli ultimi 50 anni, hanno determinato una vera e propria rivoluzione nei modi di vita giornalieri dell'uomo. Bambini e ragazzi si trovano ben presto a fare i conti col significato dei soldi, del consumo, del desiderio, dell'abbondanza o della scarsità di risorse. È importante cogliere le occasioni che la vita quotidiana offre, per interrogarsi insieme a loro sulla provenienza dei

⁵ F. Frabboni, *Il sistema formativo integrato: una nuova frontiera dell'educazione*, EIT, Teramo 1989.

⁶ G. Dalle Fratte (a cura di), *La comunità tra cultura e scienza*, Armando, Roma 1993.

⁷ M. Parricchi, *Co-costruire il mondo per educarsi a vivere con gli altri* in M. Parricchi – D. Kofler (a cura di), *Bene-stare nella scuola e nella società cosmopolita*. ETS, Pisa 2022, pp. 17-30.

⁸ M.L. Iavarone, *Educare al benessere: per una progettualità pedagogica sostenibile*, Mondadori, Milano 2008.

beni, attraverso la gestione del denaro nelle famiglie, i costi dei prodotti merceologici, dei servizi collettivi di cui usufruiscono. L'azione educativa e formativa della famiglia, della scuola e dell'extra scuola, uniti in una comunità di intenti, risulta essenziale per favorire l'acquisizione e la messa in pratica di quelle conoscenze e competenze che, in modo motivato, possano condurre a stili di vita orientati al benessere e alla prevenzione. Occorre educare alla capacità di gestione del denaro come “investimento per la persona”, come un elemento da considerare per la costruzione del benessere attraverso riflessioni e formazione di competenze idonee. La questione a livello macrosociale del rapporto tra educazione ed economia è una costante invariabile della storia del progresso sociale moderno, poiché la preoccupazione relativa all'efficacia di un'educazione che tenga conto delle realtà socio-economiche è un tema fondamentale nelle teorie educative, tra i cui principali obiettivi vi è un posto di rilievo al tema dell'accrescimento economico per mezzo delle conoscenze, nell'aspettativa di ricavare benefici per lo sviluppo del Paese.

Appare irrinunciabile che la pedagogia si occupi di tematiche e situazioni, per molto tempo considerate prerogative di altre discipline, al fine di affrontare pienamente l'aspetto educativo ad esse riferito, per “educare a costruire il futuro”, in ogni situazione e in ogni età⁹. Una pedagogia che si occupi del ruolo educativo degli adulti nella dimensione economica a partire dalla quotidianità dei bambini, al fine di sviluppare la consapevolezza economica. L'educativo emerge dai diversi contesti del vissuto e la riflessione pedagogica, uscendo dai confini dei progetti formali, si proietta su scenari aperti dal fenomeno della globalizzazione e della complessità.

2. *Approcci educativi*

Il grado di alfabetizzazione economica e la capacità di prendere decisioni adeguate relative alla gestione delle proprie finanze costituiscono una condizione fondamentale perché le persone possano compiere

⁹ M. Parricchi (a cura di), *Educare alla consapevolezza economica. Proposte multidisciplinari per la promozione del benessere*, FrancoAngeli, Milano 2017.

scelte funzionali alla propria vita. Le opportunità che favoriscono la capacità di gestione ed iniziativa economica, facilitano anche la possibilità di una crescita degli altri aspetti essenziali della vita di un individuo, in particolare quanto maggiori sono le possibilità di libertà e sviluppo della sua società di riferimento.

La formazione dell'individuo, nella costruzione delle competenze economiche, evidenzia una potenziale scala di approfondimento e interiorizzazione. Per coglierne le specificità pedagogiche in contesto è utile presentare una sintesi delle definizioni:

- a) La *Socializzazione economica* è l'insieme di processi sociali formalizzati e intenzionali oppure informali e non intenzionali, attraverso cui l'individuo si integra costantemente con l'ambiente¹⁰. Questo processo concorre all'inserimento dell'individuo nella sfera di raccolta, utilizzo e allocazione del denaro.
- b) L'*Alfabetizzazione economica (financial literacy)* è il grado di conoscenza dei concetti economici di base da parte di un soggetto, la sua capacità di elaborare informazioni economiche e prendere decisioni sulla pianificazione nel breve e nel lungo termine. Questo processo si attua tenendo in considerazione il contesto e, in particolare, i diversi eventi della vita del soggetto e i cambiamenti delle condizioni economiche in cui vive. L'alfabetizzazione costituisce una forma di “capitale umano”¹¹ indispensabile per leggere, analizzare, gestire la propria condizione economica, che influenza il proprio benessere, non solo materiale¹².
- c) L'*Educazione economica* è l'insieme delle forme educative tese allo sviluppo di processi cognitivi, capacità, competenze che consentano di comprendere il mondo dal punto di vista economico e finanziario, padroneggiando gli aspetti razionali, emotivi e psicologici che influenzano le scelte individuali. Attraverso tale processo si contribuisce non solo al benessere economico individuale e familiare, ma anche a quello

¹⁰ E. Ruspini, *Educare al denaro. Socializzazione economica tra generi e generazioni*, FrancoAngeli, Milano 2008.

¹¹ Per Capitale umano si intende l'insieme delle conoscenze, le abilità, le competenze e gli altri attributi degli individui che facilitano la creazione di benessere personale, sociale ed economico» OECD, *Considering human capital in a multidimensional analysis of fragility*, OECD Publishing, Paris 2020.

¹² E. Rinaldi, *Giovani e denaro*, Unicopli, Milano 2007.

culturale e sociale. Costituisce la parte esplicitata e formalizzata del processo di socializzazione e comprende gli interventi intenzionalmente volti a fare acquisire all'individuo competenze, informazioni, orientamenti e valori inerenti al mondo economico-finanziario¹³. L'educazione economica e finanziaria, pertanto, da materia per professionisti è diventata una competenza di base, racchiusa nel più ampio concetto di cittadinanza, al pari dell'educazione alimentare, ambientale e civica e tale deve essere riconosciuta dalle agenzie educative.

- d) *La Consapevolezza economica* si configura come l'obiettivo dei processi, dalla socializzazione all'educazione. Essa matura lavorando con i soggetti fin da piccoli e rappresenta la capacità di interpretare, comunicare, calcolare, sviluppare giudizi indipendenti e intraprendere azioni derivanti da questi processi per capire il complesso mondo economico¹⁴. L'acquisizione della consapevolezza permette di considerare la dimensione del futuro quale cornice temporale controllabile, seppure non sempre prevedibile, grazie ad una maggiore capacità critica, intesa come una delle competenze del *lifelong learning*, acquisita fin dalla più giovane età¹⁵.
- e) *La Cittadinanza economica* costituisce il complesso di conoscenze, capacità e competenze che permettono al cittadino di divenire, all'interno della società, un agente consapevole e rispettoso delle regole del vivere civile, di comprendere il mondo, anche quello economico, che lo circonda e di contribuire non solo al benessere individuale, ma anche a quello sociale nella costituzione di una comunità di appartenenza¹⁶. Il benessere delle persone è molto più che una questione di denaro, ma da esso deve partire per la materialità della vita quotidiana poiché consiste nella possibilità di realizzare i progetti di vita che vengono scelti e perseguiti¹⁷.

¹³ L. Refrigeri, *L'educazione finanziaria. Il far di conto del XXI Secolo*, Pensa Multimedia, Lecce 2020.

¹⁴ M. Parricchi, *Educare alla consapevolezza economica*, cit.

¹⁵ L. Dozza - S. Ulivieri (a cura di), *Educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano, 2016.

¹⁶ E. Balduzzi, *La pedagogia del bene comune e l'educazione alla cittadinanza*, Vita e Pensiero, Milano 2012.

¹⁷ Unesco, *Global Citizenship Education. Taking it local*, Unesco, Paris 2018.

Per educare alla consapevolezza e alla cittadinanza economica, è importante educare le giovani generazioni al significato non solo economico del denaro: il percorso di alfabetizzazione dovrebbe iniziare dal comprendere l'insieme delle tematiche più ampiamente sociali, che regolano i processi relazionali e gli eco-sistemi umani. Le competenze finanziarie derivano in buona misura dagli apprendimenti e dai comportamenti che maturano nell'arco della vita. Molti studi internazionali¹⁸ rilevano che una loro precoce acquisizione rende le persone più mature ed indipendenti, favorendo soprattutto i ceti svantaggiati e le donne, che risultano possedere competenze inferiori a quelle del genere maschile¹⁹. Di conseguenza, una precoce formazione economica al mondo del denaro è indispensabile a partire dalla consapevolezza che ogni essere umano, per vivere, crescere e agire nella società, è un consumatore²⁰. Al fine di raggiungere uno status cosciente di *consum-attore*²¹ competente, il soggetto deve acquisire una capacità di scelta e, soprattutto, competenze fondamentali per la costruzione di un proprio sé anche nel mondo economico.

3. Bambini e denaro: una panoramica

L'atteggiamento nei confronti del denaro, del suo universo simbolico come del suo utilizzo, cambia durante lo sviluppo individuale, dall'infanzia fino all'età adulta e matura, passando da una predominanza funzionale a una complessa dinamica relazionale e metaforica. Tale pro-

¹⁸ A. Lusardi - O.S Mitchell, *The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence*, «Journal of Economic Literature», LII, 1 (2014), pp. 5-44. A.B. LeBaron - E. J. Hill - C. M. Rosa - T. J Spencer - L. D Marks - J. T Powell, *I wish: Multi-generational regrets and reflections on teaching children about money*, «Journal of Family and Economic Issues», 39 (2018), pp. 220-232. A. Lusardi - O.S Mitchell - V. Curto, *Financial Literacy among the Young: Evidence and Implications for Consumer Policy*, «Journal of Consumer Affairs», XLIV, 2 (2010), pp. 358-380.

¹⁹ T. Lind - A. Ahmed - K. Skagerlund - C. Strömbäck - D. Västfjäll - G. Tinghög, *Competence, confidence, and gender: the role of objective and subjective financial knowledge in household finance*, «J. Fam. Econ. Issues», 41 (2020), pp. 626-638. Unesco, *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*, UNESCO, Paris 2017.

²⁰ M. Parricchi *Educazione al consumo per una pedagogia del benessere*, FrancoAngeli, Milano 2015.

²¹ F. Gesualdi, *Consumatori: per un nuovo stile di vita*, La Scuola, Brescia 2009.

cesso sembra essere influenzato da diversi fattori, tra cui l'educazione familiare, le esperienze sociali, il contesto, i differenti ruoli professionali agiti e i modelli socio-economici assunti come riferimento.

Dalla fine degli anni '70 si sono diffusi anche in Europa studi sulle credenze e conoscenze dei bambini su vari aspetti del mondo adulto e su diverse questioni attinenti ai rapporti economici. I risultati di queste ricerche²², svolte nel corso di diversi decenni, convergono su molti fattori che sono stati sintetizzati e raccolti in tappe evolutive:

- Fino ai 4 anni molti bambini non comprendono a cosa servano i soldi, ne sembrano rendersi conto del ciclo di consumo domestico e delle spese per i beni e i servizi di cui usufruiscono.
- Dopo i 4/5 anni iniziano a fare razionalmente attività ludiche di simulazione, riferite anche alla compravendita, giocano al negozio e alla famiglia. La loro idea di merce è però limitata al bene che si può "portare via". Iniziano anche a formarsi l'idea di produzione per la vendita, ma è limitata al negoziante come produttore. Il denaro è necessario per le transazioni ma, non conoscendo l'aritmetica, non sono in grado di capire valori monetari.
- Verso i 7 anni i bambini capiscono i valori delle monete, in base ai numeri e alle dimensioni, concepiscono che gli oggetti hanno prezzi diversi determinati, nella loro logica infantile, dalle dimensioni e dall'ingombro materiale. È a questa età che comincia a comparire il collegamento tra denaro e lavoro e, di conseguenza, la necessità di un impiego per avere i soldi da spendere. Non c'è ancora l'idea del lavoro dipendente, chi fa un lavoro è pagato direttamente dal cliente.
- Dai 7 ai 10 anni i bambini comprendono il concetto di resto e che i soldi che si prendono in banca o al bancomat sono quelli depositati in precedenza, per cui le banche perdono la funzione di "fonte di denaro a cui accedere liberamente".
- Dai 10 anni i bambini hanno chiaro che c'è un collegamento fra lavoro, compenso e prodotto e concepiscono le diverse figure economiche; permane un'idea morale del guadagno come "giusto compenso" che permetta di mantenere la famiglia.

²² A.E. Berti - A.S. Bombi, *Il mondo economico del bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1981.

Per quanto riguarda il concetto di risparmio, le ricerche²³ suggeriscono che a 6/8 anni i bambini sono consapevoli che risparmiare sia un'attività buona e lodevole, che necessita di pazienza e autocontrollo, ma non riescono a metterla in pratica. Coloro i quali risparmiano sembrano essere motivati da obblighi morali (“si deve risparmiare”) piuttosto che da scelte strategiche. A 9/12 anni la consapevolezza si accompagna a un comportamento mirato per cui la banca è usata strategicamente (deposito i soldi per proteggerli da inconvenienti esterni o dai cedimenti della volontà), i soldi sono risparmiati non solo per acquistare un bene, ma anche per tenere da parte una somma di denaro per le incognite future.

Recenti studi²⁴ evidenziano come, al concetto di “denaro”, i bambini associno con maggiore frequenza le categorie semantiche di *bisogno* e *desiderio*, che rientrano nei motori del principio di consumo, base di costruzione di vita e di benessere personale e sociale. Il denaro appare così in primo luogo come strumento funzionale necessario per comprare quanto desiderato, principalmente beni necessari e accessori (scarpe nuove, giochi); poi come espressione dei valori presenti nella loro vita quotidiana (altruismo, sicurezza, libertà, onestà); infine, come mezzo di differenziazione sociale (chi ha denaro è diverso da chi non ne ha).

Andando via via smaterializzandosi, i soldi, divenuti più astratti sul piano simbolico quanto più influenti all’interno delle relazioni interpersonali e sociali, da strumento sono divenuti un fine, da unità di misura si sono trasformati in unico valore condiviso nella società postmoderna. Il denaro sostiene le motivazioni, influenza il benessere e guida le relazioni con sé e con gli altri; è un segno carico di un valore emozionale con cui connota diversi significati. Il denaro è un’idea, un artifizio sociale, una pratica simbolica diventata codice degli scambi interpersonali, linguaggio universale e transculturale, espressione della reciproca dipendenza tra gli uomini, dei quali determina atteggiamenti, comportamenti, ritmi e progetti di vita. Nella società contemporanea, con l’uso di strumenti tecnologici sempre più sofisticati e miniaturizzati in altri dispositivi, a

²³ A.S. Bombi (a cura di), *Economia e processi di conoscenza*, Loescher Editore, Torino 1991.

²⁴ L. Refrigeri - E.E. Rinaldi - V. Moiso (a cura di), *Scenari e esperienze di educazione finanziaria. I risultati dell’indagine nazionale ONEEF e riflessioni multidisciplinari*, Pensa Multimedia, Lecce 2020.

partire dai “vecchi” bancomat, ormai quasi superati, dalle carte di credito e, soprattutto, da app online, il pagamento è reso semplice e veloce; in realtà, con queste tecniche si dissocia la percezione fisica facendo perdere l’idea quantitativa e precisa di ciò che il denaro può significare veramente. Nella moneta e nelle banconote i valori, pur essendo astratti, sono perlomeno visibili e reali, mentre il pagamento virtuale è invisibile per i sensi creando dissonanza, poiché virtuale non è il contrario di reale, ma bensì di fisico: non è afferrabile e fa perdere il rapporto con la materia, con la quantificazione ed il senso di ragionamento dato “dall’essere fra le mani” del denaro contante²⁵.

4. Educazione economica per la formazione di comunità

L’educazione economica deve essere considerata sempre più come uno dei tasselli dell’educazione globale del soggetto. I compiti richiesti alla pedagogia, intesa come contributo critico all’educazione²⁶, sono rintracciabili in:

- concorrere a una definizione della competenza economica, quale potenziale necessario alla capacità delle persone di agire consapevolmente;
- considerare in chiave pedagogica la pluralità degli sguardi sul mondo economico, promuovendo riflessioni di resistenza e paradigmi alternativi a quelli dominanti;
- lavorare alla modellizzazione di interventi di educazione economica con riferimento all’intero arco delle età della vita (dall’infanzia alla terza età);
- fornire riferimenti per la progettazione e la valutazione in chiave didattica.

²⁵ M. Bustreo - A. Zatti, *Denaro e psiche. Valori e significati psicosociali nelle relazioni di scambio*, FrancoAngeli, Milano, 2013.

²⁶ M. Aglieri, *Educare all’economia: definire il compito pedagogico*, in M. Parricchi (a cura di), *Educare alla consapevolezza economica*, cit., pp. 65-75. C. Scurati, *I motivi pedagogici e le linee didattiche*. Intervento all’Incontro “Cultura finanziaria a scuola. Per far crescere gli interessi dei giovani”, Osservatorio Permanente Giovani Editori e Intesa San Paolo, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, 21 febbraio 2009, Mimeo.

La conoscenza delle sole nozioni di ambito economico e finanziario non basta per formare un cittadino economicamente consapevole, capace, quindi, di scelte ottimali; ciò che invece appare determinante è il modo in cui le informazioni vengono acquisite e rielaborate, ossia i meccanismi che consentono di regolare e controllare le valutazioni economiche e di prendere decisioni. Alla scuola va riconosciuto il ruolo centrale poiché è il luogo intenzionale frequentato da tutti. Intorno a questo principio si auspica che anche la pedagogia contribuisca alla progettazione di un intervento organico e strutturato per l'introduzione degli apprendimenti dell'economia e della finanza a partire dai primi gradi di scuola e, andando oltre la scuola dell'obbligo, arrivando fino all'università. L'odierna situazione non rappresenta solo un problema di conoscenza, ma condiziona a livello generale il raggiungimento di un maggior benessere economico e di sviluppo del Paese, limitando e rallentando anche il raggiungimento di alcuni dei traguardi dell'Agenda 2030. Tale documento infatti impegna il Paese a correggere la rotta dello sviluppo, a porre fine ad ogni forma di disuguaglianza promuovendo forme di inclusione, assicurando prosperità e benessere per tutte e tutti.

L'educazione economica è fondamentale per dare a giovani e adulti consapevolezza della propria posizione di cittadini del mondo, attraverso un processo di progressiva inclusione²⁷, nei meccanismi della società, considerata un fattore chiave per molti degli Obiettivi di sviluppo sostenibile del 2030. L'inclusione è infatti inclusa come scopo in diversi Goals²⁸, in particolare a partire dalla promozione di “un’istruzione di qualità, equa e inclusiva” (SDG 4), spingendo per il raggiungimento dell’uguaglianza di genere e l’emancipazione economica delle donne (SDG 5), e sottolineando il ruolo della conoscenza e della consapevolezza economica acquisite nei primi anni, anche a scuola nell’SDG 8 “Incoraggiamento di una crescita economica durevole, inclusiva e sostenibile...”, SDG 10 sulla riduzione delle disuguaglianze. Inoltre,

²⁷ L. Klapper - M. El-Zoghbi - J. Hess, *Achieving the Sustainable Development Goals: The Role of Financial Inclusion*. CGAP. 2016 https://www.cgi.org/sites/default/files/Working-Paper-Achieving-Sustainable-Development-Goals-Apr-2016_0.pdf

²⁸ L. Ferrata, *La sostenibilità trasversale*, 2018. Estratto da: <http://www.feduf.it/content/il-punto>

nell'SDG 17 sul rafforzamento dei mezzi di attuazione c'è un ruolo implicito per una maggiore inclusione finanziaria attraverso una maggiore mobilitazione del risparmio per investimenti e consumi, che può stimolare la crescita individuale e sociale.

Compito della comunità nella sua potenzialità educante è investire in istruzione, formazione, ricerca ed educazione per portare sviluppo sociale, una maggiore inclusione e crescita economica.

La comunità, infatti, per poter essere educante, deve essere educata alle nuove dinamiche che rendono il clima di incertezza complesso. La dimensione teorico-pratica, caratteristica della ricerca pedagogica, può dar vita ad una progettualità educativa in grado di ricostruire, attraverso una prospettiva pedagogicamente fondata, un senso all'umanità.

Bibliografia

- Aglieri M., *Educare all'economia: definire il compito pedagogico*, in Parricchi M. (a cura di), *Educare alla consapevolezza economica. Proposte multidisciplinari per la promozione del benessere*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 65-75.
- Baldazzi E., *La pedagogia del bene comune e l'educazione alla cittadinanza, Vita e Pensiero*, Milano 2012.
- Berti A.E. - Bombi A.S., *Il mondo economico del bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1981.
- Birbes C. (a cura di), *Trame di sostenibilità*, Pensa Multimedia, Lecce 2017.
- Bombi A.S. (a cura di), *Economia e processi di conoscenza*, Loescher Editore, Torino 1991.
- Bustreo M. - Zatti A., *Denaro e psiche. Valori e significati psicosociali nelle relazioni di scambio*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Dalle Fratte G. (a cura di), *La comunità tra cultura e scienza*, Armando, Roma 1993.
- Dato D., *Economia Lavoro e Felicità*, in Loiodice I. - Lopez A. *Pedagogia in ricerca. Soggetti, contesti, metodi*, Progedit, Bari 2020, pp. 26-39.
- Dozza L. - Ulivieri S. (a cura di), *Educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Ferrata L., *La sostenibilità trasversale*, 2018. Estratto da: <http://www.feduf.it/content/il-punto>
- Frabboni F., *Il sistema formativo integrato: una nuova frontiera dell'educazione*, EIT, Teramo 1989.

- Gesualdi F, *Consumatori: per un nuovo stile di vita*, La Scuola, Brescia 2009.
- Klapper L. - El-Zoghbi M. - Hess J, *Achieving the Sustainable Development Goals: The Role of Financial Inclusion*. CGAP. 2016. https://www.cgap.org/sites/default/files/Working-Paper-Achieving-Sustainable-Development-Goals-Apr-2016_0.pdf
- Iavarone M.L., *Educare al benessere: per una progettualità pedagogica sostenibile*, Mondadori, Milano 2008.
- LeBaron A.B. - Hill E.J. - Rosa C.M. - Spencer T.J. - Marks L.D. - Powell J.T., *I wish: Multi-generational regrets and reflections on teaching children about money*, «Journal of Family and Economic Issues», 39 (2018), pp. 220-232.
- Lusardi A. - Mitchell O.S – Curto V., *Financial Literacy among the Young: Evidence and Implications for Consumer Policy*, «Journal of Consumer Affairs», XLIV, 2 (2010), pp. 358-380.
- Lusardi A. - Mitchell O.S, *The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence*, «Journal of Economic Literature», LII, 1 (2014), pp. 5-44.
- Lind T. - Ahmed A. – Skagerlund K. - Strömbäck C. - Västfjäll D. - Tinghög G., *Competence, confidence, and gender: the role of objective and subjective financial knowledge in household finance*, «J. Fam. Econ. Issues» 41 (2020), pp. 626-638.
- Malavasi P, *Pedagogia ed economia civile per imparare l'umano*, «Metis», X, 2 (2020), pp. 73-91.
- Morin E., *Insegnare a vivere, manifesto per cambiare l'educazione*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2015.
- OECD, *Considering human capital in a multidimensional analysis of fragility*, OECD Publishing, Paris 2020.
- Parricchi M., *Educazione al consumo per una pedagogia del benessere*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- Parricchi M. (a cura di), *Educare alla consapevolezza economica. Proposte multidisciplinari per la promozione del benessere*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Parricchi M., *Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- Parricchi M., *Co-costruire il mondo per educarsi a vivere con gli altri*, in Parricchi M. - Kofler D. (a cura di), *Bene-stare nella scuola e nella società cosmopolita*. ETS Pisa, 2022, pp. 17-30.
- Refrigeri L., *L'educazione finanziaria. Il far di conto del XXI Secolo*, Pensa Multimedia, Lecce 2020.
- Refrigeri L. - Rinaldi E.E. - Moiso V. (a cura di), *Scenari e esperienze di educazione finanziaria. I risultati dell'indagine nazionale ONEEF e riflessioni multidisciplinari*, Pensa Multimedia, Lecce 2020.
- Rinaldi E., *Giovani e denaro*, Unicopli, Milano 2007.

Ruspini E., *Educare al denaro. Socializzazione economica tra generi e generazioni*, FrancoAngeli, Milano 2008.

Scurati C. (a cura di), *L'educazione extrascolastica. Problemi e prospettive*, La Scuola, Brescia 1987.

Scurati C., *I motivi pedagogici e le linee didattiche*. Intervento all'Incontro “Cultura finanziaria a scuola. Per far crescere gli interessi dei giovani”, Osservatorio Permanente Giovani Editori e Intesa San Paolo, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, 21 febbraio 2009 Mimeo.

Unesco, *Global Citizenship Education. Taking it local*, Unesco, Paris 2018.

Unesco, *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*, Unesco, Paris 2017.

Paola Milani

*L'agire educativo nella e per la comunità locale:
strumenti per progettare il cambiamento*

1. Il contesto

Il discorso pedagogico è ricco di riferimenti culturali alla comunità, alla comunità educante, al «sistema formativo integrato», di cui, solo per fare un esempio, Franco Frabboni ha parlato sin dagli anni Ottanta del Novecento¹. Ma già in Leonardo e Gertrude, il romanzo pedagogico scritto negli anni Ottanta del secolo precedente, il noto pedagogista svizzero J.H. Pestalozzi, delineava un chiaro esempio di integrazione fra scuola, lavoro e comunità in un immaginario villaggio svizzero: il maestro Glüphi progettava, su consiglio di Gertrude, madre “pensosa”, un sistema di educazione in cui azione didattica, apertura alla comunità, orientamento al lavoro (i bambini apprendono a contare facendo funzionari i telai) e saperi dei genitori si integrano in una scuola a tempo pieno aperta e innovativa.

La visione della persona come soggetto intrinsecamente aperto all’altro e bisognoso di relazione per poter sviluppare il proprio potenziale umano è alla base di tale visione comunitaria che induce Mounier, ad esempio, a definire la comunità “persona di persone”².

A partire dagli anni Settanta, anche la psicologia di comunità è attenta a sostenere l’importanza del lavoro sui contesti ad integrazione del lavoro clinico sui singoli soggetti³, mentre la sociologia, e il servizio sociale in particolare, sulla base della teoria relazionale della società⁴,

¹ F. Frabboni, *Scuola e ambiente*, Bruno Mondadori, Milano 1980.

² E. Mounier, *Che cos’è il personalismo?*, tr. it., Einaudi, Torino 1948.

³ M. Santinello - A. Vieno - M. Lenzi, *Fondamenti di psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna 2018.

⁴ P.P. Donati, *Teoria relazionale della società*, FrancoAngeli, Milano 1991.

riconoscono il ruolo specifico e insostituibile delle reti sociali come base per il benessere di una comunità⁵.

I due anni di emergenza sanitaria, in cui la popolazione è stata sottoposta a molteplici restrizioni che avevano in comune la limitazione dei rapporti sociali, hanno aumentato la consapevolezza dell'importanza per l'essere umano della relazione stabile con altri. In particolare, il fatto che siano state chiuse le scuole nel primo anno di emergenza sanitaria e che a lungo sia stata prevalente la didattica a distanza in particolare nella scuola secondaria, ha prodotto degli effetti sullo sviluppo dei bambini e degli adolescenti di grande portata, fra cui si rintracciano: l'aumento di tentativi di suicidio, di casi di ritiro sociale, di problematiche connesse alla salute mentale, di dispersione e varie difficoltà scolastiche, ecc⁶. Questa situazione si è probabilmente manifestata, ma non creata a partire dall'emergenza Covid: aveva radici profonde e il Covid ha svolto la funzione di detonatore. Non dobbiamo dimenticare ad esempio, che l'Italia ha un tasso di dispersione scolastica, anche implicita, molto alto in rapporto alla media europea⁷, che sono aumentate quasi del doppio le certificazioni e i casi di bambini con cosiddetti disturbi dell'apprendimento o comunque certificati sulla base della Legge 104⁸, che c'è una presenza pervasiva della povertà (più di 1 mln e 300.000 bambini vivono sotto la soglia di povertà oggi in Italia) e di povertà educativa in particolare⁹: molti indicatori di una difficoltà di crescere dei bambini che va affrontata con urgenza e con strumenti efficaci.

Tra questi strumenti, diversi recentissimi provvedimenti, fra cui la

⁵ F. Folgheraiter, *Manifesto del Metodo Relational Social Work*, Erickson, Trento 2018.

⁶ Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto Superiore di Sanità, *Pandemia, neurosviluppo e salute mentale di bambini e ragazzi*, 2022, <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-05/pandemia-neurosviluppo-salute-mentale.pdf>

⁷ Commissione Europea, *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2021 ITALIA*.

⁸ M. Zappella, *Bambini con l'etichetta. Dislessici, autistici, iperattivi: cattive diagnosi ed esclusione*, Feltrinelli, Milano 2021.

⁹ ISTAT, *Nel 2020 un milione di persone in più in povertà assoluta*, 2021, https://www.istat.it/it/files/2021/03/STAT_TODAY_stime-preliminari-2020-pov-assoluta_spe-se.pdf

Child Guarantee europea¹⁰, il *V Piano nazionale infanzia*¹¹ e il PNRR disegnano un quadro di investimento, anche finanziario, complessivo sull'infanzia del tutto inedito per il nostro Paese che potenzialmente può modificare questo stato di cose.

Finalità comune e trasversale a questi diversi provvedimenti è quella di costruire un welfare educativo rinnovato e profondamente integrato, in ogni comunità, al welfare dei servizi sociali e sociosanitari per l'infanzia e le famiglie. In questo articolo intendiamo porre l'attenzione su tre strumenti che possono espandere la funzione educativa, tradizionalmente esercitata dai servizi educativi zerotre e dalla scuola, oltre la scuola e gli stessi servizi per coinvolgere pienamente le famiglie e l'insieme delle reti sociali, lasciando sconfinare¹² l'educazione tra le reti delle comunità locali.

2. Le motivazioni teoriche

Questa ipotesi di un welfare dei bambini e delle famiglie, integrato fra dimensione educativa, sociale e sociosanitaria, fra reti informali e formali, si basa, fra l'altro, su molteplici evidenze scientifiche oggi disponibili, indicanti che:

- a) i primi anni, a partire dall'epoca periconcezionale, sono determinanti ai fini degli esiti di salute, educativi e sociali e quindi devono essere oggetto di investimenti forti e coordinati in tutti i settori: il cosiddetto *early childhood development* è considerato il trampolino di lancio dell'intera vita per la sua sostanziale influenza sulle basi dell'apprendimento, della riuscita scolastica, della partecipazione economica, della cittadinanza sociale e della salute¹³;

¹⁰ EU Council Recommendation 2021/1004,14 June 2021 *Establishing a European Child Guarantee*, <https://www.eumonitor.eu/9353000/1/j9vvik7m1c3gyxp/vllqc884uzz9>

¹¹ Dipartimento Politiche per la Famiglia presso la Presidenza del Consiglio, *V Piano nazionale per l'infanzia e l'adolescenza*, 2021.

¹² M. Bordin et al., *Scuola sconfinata. Proposte per una rivoluzione educativa*, Fondazione G.G. Feltrinelli, Milano 2021.

¹³ P. Milani, *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carocci, Roma 2018.

- b) la povertà impatta sullo sviluppo, le disuguaglianze si creano precoceamente e in famiglia e l'intervento preventivo sia con le famiglie di bambini e bambine piccoli/e¹⁴ e sia nei servizi educativi 0-6 produce massimi “rendimenti”;
- c) gli effetti pervasivi del *parenting* sulla qualità dello sviluppo dei bambini sono ampiamente dimostrati, e così pure l'impatto specifico del coinvolgimento dei genitori rispetto all'insieme dello sviluppo e alla riuscita scolastica dei figli: la letteratura sui bisogni di sviluppo dei bambini, coerente con l'impostazione personalista che considera la persona come realtà ontologicamente aperta all'altro, ha trovato conferme *evidence based* nei tanti recenti sviluppi delle neuroscienze, dimostrando che i bambini crescono “bene” e maturano le diverse capacità cognitive, socioemotive, affettive, ecc. nella misura in cui ricevono risposte positive ai loro bisogni di sviluppo da parte delle figure genitoriali. Tali risposte positive ai bisogni di sviluppo da parte dei genitori sono possibili in contesti che si prendono cura dei genitori. Pertanto, la risposta educativa ai bisogni di sviluppo dei bambini è una responsabilità dei genitori, ma non dei soli genitori, quanto delle comunità nel loro insieme.

Queste evidenze indicano, fra l'altro, il valore di un agire in prospettiva promozionale, preventiva e universalistica, investendo sul sistema integrato di servizi zerosei, favorendo la diffusione dei Poli per l'infanzia (L. 107/2015 e D.lgs. 65/2017) e sostenendo la frequenza dei bambini sin dai primi mesi di vita al nido su tutto il territorio nazionale, superando gli attuali divari territoriali per custodire l'unitarietà dello sviluppo dei bambini, anche attraverso la piena partecipazione dei genitori ai servizi, secondo l'approccio pedagogico delineato negli *Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* e le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*¹⁵.

¹⁴ Nel testo i termini bambino e educatore si intendono sempre declinati sia al maschile che al femminile. Ciò non è ripetuto ogni volta per non appesantire il testo.

¹⁵ Ministero Istruzione, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, 2021, <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/orientamenti-nazionali.html>; Ministero Istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, 2021, <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei>

3. Cambiare la domanda

La domanda che poniamo al centro di questo articolo non è relativa tanto a come la scuola può essere un perno di un quadrilatero formativo¹⁶ in cui i servizi istituzionali, i servizi informali della comunità, le famiglie e i bambini giochino un gioco collaborativo e onesto, è piuttosto una domanda che riposiziona al centro il bambino e la sua educazione: come può un bambino crescere bene? Cosa vuol dire educare bene un bambino oggi? Come possono le singole comunità locali costruire una risposta ricca e positiva ai bisogni di sviluppo di ogni bambino?

Il punto quindi non è solo evidenziare l'importanza di una scuola aperta, di una famiglia che partecipa, di una comunità educante, ma promuovere una riflessione condivisa su come costruire nicchie ecologiche in cui i servizi operino secondo approcci multidisciplinari e intersettoriali e insieme organizzino la risposta ai bisogni di sviluppo dei singoli bambini in una prospettiva partecipativa che sappia rendere protagonisti i bambini, i genitori, le risorse informali delle comunità, l'associazionismo, il terzo settore e i servizi istituzionali. L'approccio centrato sui diritti dei bambini¹⁷ è l'altro lato della medaglia di quello dei bisogni dei bambini e favorisce una specifica attenzione alla partecipazione dei bambini e delle figure genitoriali, che consenta il superamento della frammentazione sia in orizzontale, fra i servizi e i contesti di vita, che in verticale, fra i tempi di vita dei singoli bambini.

La questione della costruzione di risposte ricche e positive ai bisogni di crescita dei bambini non è una questione da specialisti, non concerne solo le famiglie, ma l'intera comunità. Non può essere espulsa né dalla scuola e affidata agli specialisti clinici, ogni volta che un bambino manifesta delle difficoltà e/o dei “bisogni educativi speciali”, né dalla società nel suo insieme, rendendo di fatto i bambini invisibili, così come è stato durante il periodo di emergenza sanitaria¹⁸.

¹⁶ F. Frabboni, *Scuola e ambiente*, cit.

¹⁷ ONU, *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, New York 1989.

¹⁸ A. Cuzzocrea, *Che fine hanno fatto i bambini. Cronache di un paese che non guarda al futuro*, Piemme, Milano 2021; P. Milani, *Nelle stanze dei bambini alle nove della sera. Prevenire e contrastare le disuguaglianze sociali*, Erickson, Trento 2022.

C'è un'occasione davanti a noi: le scuole possono, in questo frangente storico, riscoprire la loro vocazione autenticamente educativa, capace cioè di connettere la dimensione dell'istruzione ad una più ampia visione della crescita umana integrale per attivare dinamiche strutturali di scambio e confronto con i servizi, le famiglie, la comunità, l'ente locale, se sono poste in condizione di gestire la *governance* di questo necessario sconfinamento¹⁹.

È in questo contesto e per favorire l'operazionalizzazione del processo di ricomposizione delle frammentazioni, che, negli ultimi anni, sono stati proposti alcuni nuovi strumenti, fra cui di seguito citiamo: lo strumento dei *Patti educativi di comunità*, quello dei *Patti di corresponsabilità educativa* da parte del Ministero dell'Istruzione²⁰ e lo strumento del Progetto Quadro, da parte del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, nelle *Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con le famiglie in situazioni di vulnerabilità*²¹, nate dall'implementazione del programma P.I.P.P.I., a partire dal 2011 in tutto il Paese²².

L'assunto è che, per costruire equità, occorra mettersi a fianco dei genitori e comporre intorno e con ogni famiglia un ecosistema di servizi formali e risorse solidali che funga da nicchia ecologica libera da violenze, generativa di crescita, protezione, innovative alleanze intersettoriali fra servizi, nidi, scuole, famiglie, in cui ricreare reti e relazioni benevoli, portatrici di buon nutrimento fisico, educativo, culturale, sociale e psicologico. Nella costruzione di tale ecosistema, è strategico garantire ad ogni famiglia:

- di essere coinvolta in un contesto locale in cui siano attivi i *Patti educativi di comunità* (o Patti educativi territoriali), a livello di promozione/prevenzione primaria;

¹⁹ M. Bordin et al., *Scuola sconfinata*, cit.

²⁰ Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, *Linee di Indirizzo Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*, Roma 2018, DPR 24 giugno 1998, n. 249, modificato dal DPR n. 235 del 21 novembre 2007-art. 5-bis

²¹ Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS), *Linee di Indirizzo Nazionali sull'Intervento con Bambini e Famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*, Roma 2018 <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/sostegno-alla-genitorialita/Documents/Linee-guida-sostegno-famiglie-vulnerabili-2017.pdf>

²² P. Milani, *P.I.P.P.I. un programma che promuove l'innovazione sociale nei territori*, «Studium Educationis», 1 (2019), pp. 7-21.

- di essere coinvolta nel *Patto di corresponsabilità educativa* da parte della scuola/servizio frequentato dal bambino/a, a livello di promozione/prevenzione primaria;
- di essere coinvolta nel *Progetto quadro* costruito da un'équipe multidimensionale di cui è titolare il servizio sociale qualora la famiglia affronti una situazione di vulnerabilità e necessiti di una “presa in carico” globale, nel contesto della prevenzione secondaria o selettiva. In questa équipe sono presenti i professionisti della scuola e/o dei servizi educativi zerotre, dei servizi sociali, dei servizi sociosanitari, dei diversi soggetti della comunità e/o del privato sociale.

Nel paragrafo che segue descriviamo per soli cenni questi tre strumenti, completando la descrizione con l'indicazione di alcune azioni da realizzare per generare sviluppo e crescita tramite questi patti, ponendo particolare attenzione al loro potenziale preventivo, cioè a quelle azioni che possono coinvolgere le famiglie che attraversano situazione di vulnerabilità.

4. I patti educativi di comunità

I *Patti educativi di comunità*, che fanno riferimento al principio costituzionale della sussidiarietà orizzontale (art. 118, Costituzione), sono citati nel *Piano scuola* per la ripartenza del sistema educativo dopo l'emergenza sanitaria, per l'anno scolastico 2020/2021, dal Ministero dell'Istruzione. In essi si sottolinea l'opportunità di coinvolgere soggetti pubblici e privati, sia per reperire spazi, sia per ampliare l'offerta formativa. Il “*Patto Educativo di Comunità*” è quindi uno strumento recentemente introdotto dal Ministero dell'Istruzione per dare la possibilità ad enti locali, istituzioni pubbliche, enti del terzo settore e scuole di sottoscrivere specifici accordi, rafforzando non solo l'alleanza scuola-famiglia, ma anche quella tra la scuola e tutta la comunità locale. Su tale premessa si sono sviluppate molteplici esperienze condotte da diversi soggetti (es. *Save The Children*, Fondazione Con i Bambini, enti vari del terzo settore, enti locali, ecc.), “interventi di rigenerazione materiale e immateriale che coinvolgono la popolazione scolastica e puntano a un miglioramento

della qualità della vita dell'intera comunità locale”²³. Attualmente, l'obiettivo è quello di rendere tali Patti uno strumento ordinario di *policy* per il contrasto alla povertà educativa, attraverso un riordino dei provvedimenti esistenti. È infatti già stata depositata una proposta di legge dalla senatrice V. Iori in tale senso.

I patti educativi di comunità agiscono a livello esosistematico e macrosistemico per favorire la creazione di comunità solidali, tramite forme innovative di welfare di prossimità, l'attivazione di percorsi di *engagement* della comunità educante e azioni di *community design* per definire collaborazioni incentrate sulla:

- partecipazione in termini di tempo e servizi prestati dalle famiglie alla scuola (anche per le famiglie che non hanno sufficienti risorse economiche, secondo il principio “nessuno è così povero da non aver nulla da dare”) e dalla scuola alle famiglie, per favorire, fra l'altro, la conciliazione in un'ottica di promozione di auto-mutuo-aiuto e di *peer education*, ad esempio sui temi della prevenzione della violenza domestica, ecc.;
- rispetto alla *peer education*, si progettano attività formative in cui i genitori possano diventare aiutanti di altri genitori, favorendo forme di affiancamento familiare²⁴, presenza di piccoli gruppi di genitori specificatamente formati che forniscono *leadership* locale e lavorano con e per la scuola nella comunità locale, ecc.;
- partecipazione della comunità che prende coscienza della scuola come di un contesto di cui prendersi cura, attraverso l'attivazione di corsi di alfabetizzazione, atelier di lingua e scrittura per genitori, per madri analfabete o semianalfabete, in particolare se escluse da contesti lavorativi e isolate nell'ambiente domestico, corsi di italiano L2 per genitori con *background* migratorio, corsi di formazione alla mediazione culturale per favorire l'*empowerment* degli operatori che hanno bisogno di comprendere i bisogni delle famiglie e l'*empowerment* delle stesse famiglie, ecc.;

²³ Forum DD, *Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti*, 2021, <https://www.forumdisuguaglianzediversita.org/wp-content/uploads/2021/12/Rapporto-Patti-Educativi-Territoriali-con-Allegato1.pdf>

²⁴ Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS), *Linee di Indirizzo Nazionali sull'Intervento con Bambini e Famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*, cit.

- partecipazione del tessuto economico (es. supermercati, imprese, servizi, ecc.) per favorire l'integrazione lavorativa e economica dei genitori;
- la costruzione di patti territoriali con musei, teatri, biblioteche, associazioni culturali, musicali, sportive, ecc.

5. I Patti di Corresponsabilità Educativa

Lo strumento del *Patto di Corresponsabilità Educativa* prevede la sottoscrizione di un insieme di accordi fra scuola, alunni e genitori. A differenza dei Patti educativi di comunità, è uno strumento che agisce a livello micro e mesosistemico nell'area della promozione/prevenzione universale.

Sottoscritto dai genitori e dal dirigente scolastico, rafforza il rapporto scuola/famiglia in quanto nasce da una comune assunzione di responsabilità e impegna entrambe le componenti a condividerne i contenuti e a rispettarne gli impegni, democraticamente condivisi dai protagonisti delle singole istituzioni scolastiche.

Attraverso di esso si possono promuovere forme innovative di partecipazione e coeducazione tra famiglie e scuole, che dedichino attenzione specifica alle figure genitoriali al fine di rafforzare la capacità di tali figure di rispondere ai bisogni di sviluppo dei bambini in modo che ogni genitore possa divenire una risorsa per i propri figli, per gli insegnanti e per la comunità.

Non si tratta tanto di educare (in senso trasmissivo) o sostenere i genitori, ma di:

- costruire un progetto condiviso di coeducazione fra famiglie e scuola per rafforzare la risposta ai bisogni di sviluppo dei bambini da parte dei genitori e dell'ambiente sociale in generale, grazie a forme plurali di *partnership* tra casa e scuola. La *partnership* è definita come «un rapporto di lavoro caratterizzato da una condivisione di significati e di scopi, da un rispetto reciproco e da una disponibilità a negoziare. Ciò implica, dunque, una condivisione di informazioni, responsabilità, capacità e processi decisionali»²⁵, lo sviluppo di un

²⁵ J.M. Bouchard, *Le partenariat dans une école de type communautaire*, in R. Pallascio et

atteggiamento positivo da parte degli insegnanti nei confronti della *partnership* e di questo approccio sistematico alla realtà scolastica;

- promuovere un accompagnamento dei genitori rispetto alla funzione educativa genitoriale, senza imporre delle pratiche genitoriali di ‘normalizzazione’, tenendo conto del contesto di vita delle famiglie, nella prospettiva della capacitazione e della liberazione del potenziale educativo di ogni genitore e del potenziale umano di ogni bambino;
- riconoscere i genitori come soggetti che hanno diritto a un posto al centro dei dispositivi, da accompagnare e rispettare in qualunque situazione si trovino;
- garantire in ogni servizio educativo zerotre e in ogni scuola un repertorio di pratiche formali e informali diversificate (visite, colloqui, riunioni, gruppi di accompagnamento alla funzione genitoriale, giornate a porte aperte, atelier di gioco tra adulti e bambini, corsi di alfabetizzazione, feste, gite, ecc.) finalizzate alla costruzione di una sincera, non retorica, alleanza tra scuola e famiglie.

6. Il Progetto Quadro

Il Progetto Quadro, così come delineato nelle *Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con le famiglie in situazioni di vulnerabilità*, persegue la finalità di garantire alle bambine e ai bambini che crescono in famiglie che affrontano situazioni diverse di vulnerabilità e svantaggio sociale, pari opportunità di sviluppo del proprio potenziale umano, tramite l'attivazione precoce di un progetto “di precisione” per e con ogni bambino e la sua famiglia per la quale è attiva e/o da attivare una “presa in carico” dei servizi sociali o socio-sanitari o relativa al Reddito di Cittadinanza (RdC), secondo l’approccio indicato dal *Piano nazionale interventi sociali*²⁶. In esso, tale progetto, definito anche *Patto di inclusione sociale* nel RdC²⁷,

al. (a cura di), *Le partenariat en éducation. Pour mieux vivre ensemble!*, Éditions Nouvelles, Montréal 1998, pp. 19-35.

²⁶ Ministero del lavoro e delle politiche sociali (MLPS), 2021, *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023 e Piano nazionale povertà 2021-2023*, <https://www.lavoro.gov.it/priorita/Documents/Piano-Nazionale-degli-Interventi-e-dei-Servizi-Sociali-2021-2023.pdf>

²⁷ Ministero del lavoro e delle politiche sociali (MLPS), 2019. *Linee Guida. I quaderni*

è stato riconosciuto, a partire dall'esperienza di P.I.P.P.I., come Livello essenziale di prestazione sociale (LEPS), reso esigibile in ogni ambito territoriale italiano grazie ai finanziamenti presenti nella Missione 5C2, investimento I.1.1. del PNRR.

In questo progetto, prevenzione primaria e secondaria si integrano superando l'attuale organizzazione dei servizi in silos (educativo-scolastico, sociale, sanitario, culturale, ecc.), promuovendo l'unitarietà di ogni progetto per/con ogni bambino e la sua intera famiglia. Il soggetto responsabile del progetto quadro è l'equipe multidimensionale.

Il *framework* teorico di riferimento è l'ecologia dello sviluppo umano di Bronfenbrenner²⁸, da cui deriva Il modello multidimensionale de “Il Mondo del Bambino” (MdB), il quale rappresenta l'adattamento italiano dell'esperienza del Governo inglese che, a partire dagli anni Novanta, ha avviato il programma governativo *Looking After Children*²⁹.

Tale modello intende offrire un supporto per gli operatori per giungere a una comprensione olistica dei bisogni e delle potenzialità di ogni bambino e di ogni famiglia. Esso, infatti, mette in tensione le tre dimensioni fondamentali che contribuiscono allo sviluppo di un bambino: *i bisogni evolutivi, le risposte delle figure parentali a tali bisogni, i fattori dell'ambiente*.

Il suo utilizzo è supportato dal metodo della valutazione “partecipativa e trasformativa” (VPT)³⁰, le cui azioni chiave sono:

- *analizzare*, ossia costruire *assessment*: ascoltare le voci e raccogliere informazioni, osservazioni, descrizioni di fatti avvenuti ecc., tramite appropriati strumenti di analisi. L'operatore assume la funzione sia dell'etnografo che osserva, documenta, ipotizza, sia dell'archeologo, che scava, esplora senza saturare la curiosità, non per consigliare, dirigere, risolvere, ma apprendere e comprendere i diversi dati collegandoli fra loro, attribuendo significato, cercando e costruendo ipotesi per avviare l'azione;

dei Patti per l'inclusione sociale. Roma, <https://www.lavoro.gov.it/redditodicittadinanza/Patto-per%20-inclusione-sociale/Documents/RdC-LINEE-GUIDA.pdf>

²⁸ U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano* (1979), tr. it., Il Mulino, Bologna 1986.

²⁹ H. Ward - W. Rose, *Approaches to Needs Assessment in Children's Services*, Jessica Kingsley Publishers, London 2002.

³⁰ S. Serbati - P. Milani, *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti d'intervento con le famiglie vulnerabili*, Carocci, Roma 2013.

- *progettare*: definire gli obiettivi, le tempistiche, i compiti, le azioni e le responsabilità, prendere decisioni che orientino l'agire pratico;
- *valutare*: ripercorrere tutte le fasi del percorso realizzato per comprendere, nell'insieme, ciò che ha funzionato e ciò che non ha funzionato in relazione all'analisi costruita inizialmente e agli obiettivi raggiunti e non raggiunti previsti dal progetto.

Ciò che caratterizza la VPT è il modo in cui queste tre azioni si interconnettono reciprocamente in maniera circolare, piuttosto che lineare. L'agire con le famiglie non è la quarta azione, che viene dopo queste tre, ma quella che le tiene insieme e le attraversa tutte: mentre si analizza, già si interviene e mentre si interviene si raccolgono informazioni importanti per capire in quale direzione andare e si costruisce il progetto. Mentre si agisce, si valuta la raggiungibilità degli obiettivi del progetto, la misura delle risorse, e si raccolgono informazioni aggiuntive che migliorano gli obiettivi.

L'obiettivo principale di tale percorso è costruire una risposta comunitaria ai bisogni dei bambini, in particolare di quanti vivono in condizioni che interferiscono con la loro sicurezza, il loro benessere e il loro sviluppo, che sia *coerente* (si sviluppa da una comprensione globale e integrata di questi bisogni), *appropriata* (tiene conto dei bisogni, della loro intensità, delle risorse e degli ostacoli disponibili) e *opportuna* (viene realizzata nel tempo opportuno per la vita del bambino). La costruzione di questa risposta è il progetto personalizzato, una co-costruzione leggera e flessibile tramite cui si costruiscono le condizioni concrete affinché il bambino e l'insieme della famiglia possano guardare in avanti, gettare le difficoltà oltre l'ostacolo e pensare al futuro con speranza.

Conclusione

I tre strumenti sopra brevemente descritti hanno il grande potenziale di modificare le relazioni fra la scuola e i contesti familiari e sociali in cui vivono i bambini, portando le comunità più dentro la scuola e la scuola e i processi educativi più dentro le comunità e il sistema di welfare, contribuendo così a quella costruzione di un sistema di welfare

integrato promotore di nuovo agire educativo, come accennato all'inizio di questo articolo. Certo, gli strumenti sono essenziali, ma non bastano: il risultato dipende da chi li utilizza, come, con chi, con quali modalità e finalità pedagogiche. Per ragioni di spazio, non abbiamo potuto in questo articolo problematizzare sulle questioni relative ai processi e agli esiti dell'utilizzo di questi tre strumenti, dando conto delle diverse esperienze in atto. Ci sta a cuore, però, in sede conclusiva, almeno accennare al fatto che i Patti di corresponsabilità educativa, ancora utilizzati prevalentemente secondo una logica burocratica - un documento da far firmare ai genitori a inizio anno - invece che secondo una logica comunicativa³¹, rappresentano, dopo l'epoca dei cosiddetti decreti delegati, il concreto tassello di un processo di democratizzazione della scuola che favorisce la partecipazione dei genitori, e per questa ragione, rappresentano un rilevante strumento di riuscita scolastica dei bambini, come indicato anche nella recente indagine dell'Autorità Garante Infanzia e Adolescenza³².

Rispetto ai Patti educativi di comunità, la già citata indagine del Forum disuguaglianze e diversità³³ dimostra come si stiano diffondendo rapidamente, al punto da rischiare di essere considerati la moda del momento, piuttosto che uno strumento dalle antiche e feconde radici pedagogiche, come il cenno iniziale al Pestalozzi di Leonardo e Gertrude intendeva evocare. Essi possono effettivamente aiutare la scuola a integrare le diverse risorse educative, sociali, culturali, sportive, economiche, sanitarie, ecc. della comunità in un Patto educativo ampio e globale a favore dei singoli bambini, modificando il tempo scuola sia verticale (nella giornata) che orizzontale (nei mesi estivi, ecc.), facilitando, a tutti gli effetti, anche i processi di conciliazione famiglia lavoro. Per realizzare ciò, *conditio sine qua non*, è una governance integrata fra l'ente locale, la scuola e il terzo settore, che non è ancora ampiamente diffusa nel Paese.

³¹ J. Habermas, *Teoria dell'agire comunicativo*, tr. it., il Mulino, Bologna 1986.

³² Autorità Garante Infanzia e Adolescenza, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, Roma 2022.

³³ Forum DD, *Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti*, 2021, <https://www.forumdisuguaglianzediversita.org/wp-content/uploads/2021/12/Rapporto-Patti-Educativi-Territoriali-con-Allegato1.pdf>

Il Progetto quadro è stato sperimentato con più di 5000 famiglie in tutte le venti Regioni italiane³⁴ e altrettante stanno iniziando a utilizzarlo grazie alle risorse messe a disposizione dal PNRR. Esso esige una *governance* multidimensionale, che includa anche il versante dei servizi sociosanitari e sanitari: il processo organizzativo retrostante è dunque complesso e sfidante. Nella prospettiva ecologica dello sviluppo umano, il vero salto in avanti si realizza quando nelle comunità si rafforza sia il mesosistema delle relazioni nidi-scuole-famiglie tramite i Patti di responsabilità educativa, sia l'esosistema con i Patti educativi di comunità e i Progetti quadro multidisciplinari e intersettoriali per e con i bambini e le famiglie che necessitano di una presa in carico “di precisione”, in cui l'analisi dei bisogni e delle risorse sia chiaramente orientata a un processo di trasformazione delle condizioni sociali e familiari che hanno portato all'attivazione della presa in carico stessa. Sono cioè tre strumenti che possono potenziarsi a vicenda e che aiutano a riconoscere che non sono le diagnosi che contano, ma i processi di trasformazione che le diagnosi possono contribuire a innescare, e che questa tipologia di strumenti, costitutivamente progettuale, è vocata ad innescare. Inoltre, collocando al centro dell'azione i genitori, essi possono rendere evidente che, per garantire risposte positive ai bisogni di sviluppo dei bambini, è tutta la comunità, e non i soli genitori, a dover generare un innovativo processo di co-costruzione di risposte ai bisogni e ai diritti di crescita di ogni bambino, sin dai primissimi giorni di vita.

Bibliografia

- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, Roma 2022.
- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, Istituto Superiore di Sanità, *Pandemia, neurosviluppo e salute mentale di bambini e ragazzi*, Roma 2022, <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-05/pandemia-neurosviluppo-salute-mentale.pdf>

³⁴ P. Milani - S. Santello - S. Serbati - A. Petrella - M. Ius, 2022, *P.I.P.P.I. Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione. Rapporto di Valutazione. Sintesi 2019-2021*, Padova University Press, Padova 2022.

- Bordin M. et al., *Scuola sconfinata. Proposte per una rivoluzione educativa*, Fondazione G.G. Feltrinelli, Milano 2021.
- Bouchard J.M., *Le partenariat dans une école de type communautaire*, in R. Pallascio et al. (a cura di), *Le partenariat en éducation. Pour mieux vivre ensemble!*, Éditions Nouvelles, Montréal 1998, pp. 19-35.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano* (1979), tr. it., Il Mulino, Bologna 1986.
- Cuzzocrea A., *Che fine hanno fatto i bambini. Cronache di un paese che non guarda al futuro*, Piemme, Milano 2021.
- Dipartimento Politiche per la Famiglia presso la Presidenza del Consiglio, 2021, *V Piano nazionale per l'infanzia e l'adolescenza*.
- Donati P.P., *Teoria relazionale della società*, FrancoAngeli, Milano 1991.
- EU Council Recommendation 2021/1004, 14 June 2021 Establishing a European Child Guarantee, <https://www.eumonitor.eu/9353000/1/j9v-vik7m1c3gyxp/vllqc884uzz9>.
- Folgheraiter F., *Manifesto del Metodo Relational Social Work*, Erickson, Trento 2018.
- Forum DD, *Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti*, 2021, <https://www.forumdisuguaglianzediversita.org/wp-content/uploads/2021/12/Rapporto-Patti-Educativi-Territoriali-con-Allegato1.pdf>.
- Frabboni F., *Scuola e ambiente*, Bruno Mondadori, Milano 1980.
- Habermas J., *Teoria dell'agire comunicativo*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1986.
- Milani P., *P.I.P.P.I. un programma che promuove l'innovazione sociale nei territori*, in «*Studium Educationis*», 1 (2019), pp. 7-21.
- Milani P., *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carocci, Roma 2018.
- Milani P., *Nelle stanze dei bambini alle nove della sera. Prevenire e contrastare le diseguaglianze sociali*, Erickson, Trento 2022.
- Milani P. - Santello S. - Serbati S. - Petrella A. - Ius M., *P.I.P.P.I. Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione. Rapporto di Valutazione. Sintesi 2019-2021*, Padova University Press, Padova 2022.
- Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, *Linee di Indirizzo Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*, 2018. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/50012/Linee+guida+-+corresponsabilit%C3%A0+educativa.pdf/07f61a8f-1b7c-4085-9387-2ab3b3deec40?version=1.0&t=1476199024484>.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali (MLPS), 2021, *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023 e Piano nazionale povertà 2021-2023*, <https://www.lavoro.gov.it/priorita/Documents/Piano-Nazionale-degli-Interventi-e-dei-Servizi-Sociali-2021-2023.pdf>.

- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS), *Linee di Indirizzo Nazionali sull'Intervento con Bambini e Famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*, Roma 2018 <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/sostegno-all-a-genitorialita/Documents/Linee-guida-sostegno-famiglie-vulnerabili-2017.pdf>.
- Ministero Istruzione, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, 2021, <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/orientamenti-nazionali.html>.
- Ministero Istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, 2021, <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei>.
- Mounier E., *Che cos'è il personalismo?*, tr. it., Einaudi, Torino 1948.
- OECD, *Poor children in rich countries: why we need policy action*. Policy brief 2018.
- ONU, *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, New York 1989.
- Petrella A. - Milani P. (a cura di), *Il Quaderno della formazione. Materiali del corso per Professionista esperto nella gestione degli strumenti per l'analisi multidimensionale del bisogno e per la progettazione degli interventi rivolti alle famiglie beneficiarie della misura di contrasto alla povertà e sostegno al reddito*, Padova University Press, Padova 2020. <http://www.padovauniversitypress.it/publications/9788869382055>.
- Santinello M. - Vieno A. - Lenzi M., *Fondamenti di psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna 2018.
- Serbati S. - Milani P., *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti d'intervento con le famiglie vulnerabili*, Carocci, Roma 2013.
- UNICEF, *A World Ready to Learn: Prioritizing quality early childhood education*, UNICEF, New York, April 2019. <https://data.unicef.org/resources/a-world-ready-to-learn-report/>.
- UNICEF Office of Research, *An Unfair Start: Inequality in Children's Education in Rich Countries*, Innocenti Report Card 15, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence 2018, https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/an-unfair-start-inequality-children-education_37049-RC15-EN-WEB.pdf.
- Ward H. - Rose W., *Approaches to Needs Assessment in Children's Services*, Jessica Kingsley Publishers, London 2002.
- Zappella M., *Bambini con l'etichetta. Dislessici, autistici, iperattivi: cattive diagnosi ed esclusione*, Feltrinelli, Milano 2021.

Monica Amadini

*Social generativity: parenting in the community
and for the community*

Every family evolves and defines its own identity in the interaction with society, and it is precisely the recognition of this structural belonging to relational networks that makes the current phenomenon of weakening ties even more concerning. Indeed, the weakening of social relationships brings about identity impoverishment, educational fragility, and lack of support.

In the face of increasingly widespread privatist tendencies, questions which deeply challenge the sciences of education arise: how can we mitigate the pervasive feelings of isolation and inadequacy which afflict new parents today? How can we propose new relational paths that are capable of relaunching the social value of the family?

The present contribution intends to re-launch the interpretation of the family as a subject that can contribute to maintaining social cohesion, providing caring capacities and generating relational ties¹. By exploring the meaning and forms of social generativity, we will demonstrate how generativity can cross family boundaries and extend the sense of responsibility beyond the household.

In the family, it is possible to foster the ability to strive for the common good, thus freeing oneself from intimate ties. In this sense, we will focus on the experience of many families, which are not only part of a community network, but are also capable of developing a sense of belonging and social generativity.

¹ B. Gui, *On ‘Relational Goods’: Strategic Implications of Investment in Relationships*, «International Journal of Social Economics», 10/11 (1996), pp. 260-278.

1. *The meaning of generativity*

The parenthood experience leads people to place their existence at the centre of a dense network of ties. Indeed, belonging to a family means that its members' development is strictly related to a complexity of interactions which take place not only within the family system, but also with the social one, thus generating intricate mutual influences².

Parenthood, for example, presents fathers and mothers with the complex task of making room for their child's new life through a demanding process of identity restructuring. However, new parents, at the same time, need to be able to express their sense of belonging to a community and have this community recognise their new identity.

From this reciprocal and relational perspective, we wish to underline the worsening of phenomena such as the loosening of intergenerational ties, the weakening of the social value of the family, and the consequent overly private connotation of family relationships.

It is not possible to leave within the confines of the home, relegated to the private sphere, an experience of generativity and gift such as that embodied, for example, in the birth of a child, rich as it is in ethical, symbolic and affective significance. Parenthood undoubtedly unfolds its richness within the confines of the private sphere, but at the same time it can enrich the community, becoming a gift of relational resources for the community.

Through parenthood, it becomes possible to express the great symbolic heritage enclosed in notions such as procreation and generation, more properly connected with the act of creating: these are notions that cannot be ascribed only to the biological level but that draw on a more extensive symbolic level. Erikson teaches us that the generative *ethos* has the power to give rise, over time, to a more universal capacity for care, centred on the qualitative improvement of the living conditions of future generations³. Biological (giving life) and parental parenthood

² L. Pati, *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, La Scuola, Brescia 2007, pp. 86-97, Id., *L'educazione nella comunità locale*, La Scuola, Brescia 1996, pp. 128-144.

³ E.H. Erikson, *I cicli della vita: continuità e mutamenti*, tr. it., Armando Editore, Roma 1999.

(caring for children) can go beyond the confines of the home and assume the traits of social generativity, thus enabling the parents to look after the community to which they belong and its members by exploiting the ability to recognise and care for the diversity of others and take responsibility for them.

The trail blazed by Erikson's studies leads us to identify generativity as the trait that characterises the adult person, who knows how to combine self-realisation with the ability to take care of others⁴. The passage to adulthood is marked by overcoming the dilemma between generativity and stagnation. Generativity leads the subject to open up to the world around them by caring for others and for the world itself, creating something that, by addressing others, can survive its own existence⁵.

In other words, generative adults know how to give birth to generative processes. Through their choices and actions, they give birth to something new or regenerate something which already exists⁶.

Precisely because of these implications, it is increasingly important today to ensure that the experience of parenthood is not just a "pedagogy of the private sphere". A life that is born not only concerns the parents who give birth to it, but should also involve the relational network that supports it and the society that welcomes it. From this perspective, becoming a parent is an identity transition that can become an opportunity to strengthen relational networks. However, parenthood today often coincides with a withdrawal from any connection with the social world⁷.

⁴ D.P. McAdams, *Three strands of identity development across the human life course: Reading Erik Erikson in full*, in K.C. McLean - M. Syed (a cura di), *The Oxford handbook of identity development*, Oxford University Press, Oxford 2015, pp. 81–94.

⁵ D.P. McAdams - H.M. Hart - S. Maruna, *The Anatomy of Generativity*, in D.P. McAdams - E. de St. Aubin (a cura di), *Generativity and Adult Development. How and Why We Care for the Next Generation*, American Psychological Association Press, Washington 1998, pp. 7-43.

⁶ R. Murray - J. Caulier-Grice - G. Mulgan, *The Open Book of Social Innovation*, The Young Foundation, Nesta 2010. <http://bit.ly/1VMfeG7>

⁷ K. Nomaguchi - M.A. Milkie, *Parenthood and Well-Being: A Decade in Review*, «Journal of marriage and the family», LXXII, 1 (2020), pp. 198–223. Understanding social aspects of parental well-being is vital, because parents' welfare has implications not only for parents themselves but also for child development, fertility, and the overall health of a society. This article provides a critical review of scholarship on parenthood

The severing of ties with relational networks deprives new parents of important support, including practical support, but above all it denies them fruitful connections. The exchange and sharing of experiences are indeed a sort of armour that protects them from fears and feelings of inadequacy, freeing their parental identity from dangerous solipsistic tendencies.

2. Families and social generativity

The family that shares generative processes with the community can find in the construction of new ties a significant support to its identity⁸. It is also worth mentioning that the generative capacity expressed by families can make the communities themselves grow. Broadening the horizons of parenthood from the domestic to the social sphere means making the gift of a child an opportunity to restructure not only personal, couple and family boundaries, but also social ones, making self-giving a disposition that expands and contaminates extended relationships. Therefore, parenthood can be a resource for the community, but also a training opportunity for fathers and mothers, who can become more aware of their own potential which comprises skills and educational knowledge.

The expansion of the traits of trust and reciprocity that characterise family relationships can extend to non-family contexts, testifying to new forms of parenthood. This implies a conversion of family empowerment practices towards the construction of widespread sociality, the strengthening of social ties, and participation in community life. The generative commitment of fathers and mothers, achieved through the investment in social ties and the willingness to take an active part in the governance of the local territory, constitutes a form of parenthood expression, where the collapse of networks risks undermining the very meaning of “family”.

and well-being in advanced economies published from 2010 to 2019. It focuses on the role of social, economic, cultural, and institutional contexts of parenting in influencing adult well-being.

⁸ F. Fustenberg, *Banking on families. How families generate and distribute social capital*, «Journal of Marriage and the Family», 67 (2005), pp. 809-821.

For example, as regards the critical aspects of childbirth and the concern to protect new parents from excessive closure and loneliness, it is particularly interesting to imagine new actions to support parenthood. Considering the social isolation of new families from the point of view of the impact on the well-being of the individuals concerned, but also on that of the community, informal networks between parents can act as a driving factor in the development of parenting skills.

In this respect, support can be found in the numerous studies launched in the wake of Belsky's first significant works: these contributions recognise the unique value of social networks in providing support for parenthood⁹. In fact, friendship, neighbourhood and mutual aid relationships constitute the indispensable informal support that only the resources of social capital can provide. In Putnam's definition, social capital is the set of elements of social organisation (such as trust and shared norms) that can improve the efficiency of society as a whole¹⁰. This focus on the social value of networks, understood as authentic factors of promotion and protection, enables us to identify in the relational dimension of families a fundamental resource for individuals and for the community.

Although Putnam launched an intense debate on the theme of social capital in Italy, the multiplicity of definitions and paradigms that have arisen around the concept of social capital offers us the possibility of grasping nuances that are particularly centred on the theme of parenthood¹¹. In Donati's approach, for example, we find a particular emphasis on the network of family and social relationships as a factor that increases people's human capital¹². Having a network of relationships animated by trust, reciprocity and shared values is an invaluable resource, which also implements a strategic mediation process between the individual and the community.

⁹ J. Belsky, *The determinants of parenting: A process model*, «Child Development», 55 (1984), pp. 83-98.

¹⁰ R.D. Putnam, *La tradizione civica delle regioni italiane*, Mondadori, Milano 1993, p. 169.

¹¹ N. Lin, *Verso una teoria reticolare del capitale sociale*, in M. Forsé - L. Tronca (a cura di), *Capitale sociale e analisi dei reticolati*, FrancoAngeli, Milano 2005, p. 23.

¹² P. Donati, *La famiglia come capitale sociale primario*, in Id. (a cura di), *Famiglia e capitale sociale nella società italiana*, SanPaolo, Cinisello Balsamo 2003, pp. 31-101.

The fact that a parent can make his or her educational functions and life experience available to the community constitutes an experience of co-responsibility aimed at building the common good. The representation of parenthood underpinning these reflections shifts the focus from the parents being only beneficiaries of community resources to the fact that they can also be active builders and generators of relational resources. If parental educational commitment became a shared and widespread responsibility, it could act as a support network for parenthood itself, generating unprecedented practices that arise from sharing, trust, and the exchange of knowledge and gestures of care.

Widespread parenthood fosters the transfer of the generative potential inherent in the paternal and maternal function onto the social context, making the community a welcoming place¹³. On the other hand, the most lacking relational space today is precisely the interstitial space between the home and the community. This transitional space must once again be inhabited by families, who leave the private sphere and open up to the public, thus meeting and supporting each other. The possibility of emerging out of isolation certainly represents an effective tool to support parenthood in the Covid era, since solidarity processes, in order to be established, need closeness, proximity and sharing¹⁴.

3. Social generativity practices

Widespread parenthood takes shape from the shared views on the growth of new generations, from the ability to live everyday life in solidarity, to be a family among families, to respond in a shared way to needs and fragilities. In addition, family networks express their generativity also on a social and civic participation level, with their educational potential and ethical-value references.

With reference to these latter aspects, we believe it is worth men-

¹³ M. Amadini, *Vita familiare ed educazione ai valori: quali sfide oggi?*, «La Famiglia», LV, 265 (2021), pp. 48-61.

¹⁴ See case studies in M. Amadini - P. Zini (a cura di), *Infanzie e famiglie al tempo del Covid*, Educatt, Milano 2021.

tioning a number of trajectories which are particularly strategic for giving substance to the family's social generativity.

Among these, for example, foster care stands out. The generous parental planning that characterises foster families makes them full-fledged promoters of humanisation processes, not only in the private sphere but also in response to the needs of the territory and the community. The capacity of foster families to welcome and take care of children raises the question of the need to recognise the generative power of parenthood that is able to express itself unreservedly even in complex and temporary situations, such as the experience of temporarily fostering a child whose family is in a fragile situation¹⁵.

More broadly, widespread parenthood is often expressed in a wide range of actions aimed at supporting other families. Building alliances and mutual aid between parents and families and promoting mutual trust and cooperation is an effective way of supporting parenthood. In this regard, self-help groups, often promoted and animated by women, are one example. These groups perform an invaluable social function not only in terms of shared baby-sitting, but also in terms of solidarity for all those families who have to take care of elderly parents or disabled children. The promotion of the quality of life of these overburdened families can rely on the solidarity between families, without fully replacing state support.

Situations of fragility are often the main opportunity to activate widespread parenthood networks. However, even the simple desire to meet and share experiences can give rise to pacts between families¹⁶. By becoming protagonists of change and innovative proposals, by taking possession of public spaces and sharing those close to them, parents can initiate shared transformative processes that circulate ideas, proj-

¹⁵ See case studies in M. Amadini, *La riformulazione del progetto educativo familiare*, in L. Pati (a cura di), *Famiglie affidatarie, risorsa educativa della comunità*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 83-103.

¹⁶ See M. Amadini, *The “Table for Education”: learning from community life experiences*, in L. Garrino - B. Bruschi (a cura di), *Togetherness and its discontents. Connectivity (as well as belongings, cooperation, conflict and separation) in biographical narratives of adult education and learning*, Pensa Multimedia, Lecce, 2019, pp. 515-525.

ects and resources for the benefit of the community¹⁷. Many significant experiences, such as time banks, purchasing groups and fair-trade initiatives, have arisen from these instances. These forms of support guarantee a greater diversification of the offer of support to parenthood, also leading it to more collective initiatives.

These experiences prompt us to explore a particularly important avenue: that of participatory processes, which allow for active participation in community life. This includes the many and varied initiatives that give rise to bottom-up processes, up to and including the establishment of interest groups that participate as stakeholders in city governance processes, but also those advocacy actions performed by some families towards other more invisible or marginalised ones.

These are genuine experimenting hubs of participatory forms of local government. These social networks do not only provide subsidiarity and mutual aid initiatives, but they also have enormous potential for active citizenship.

The implementation of such forms of participation introduces a modernised subsidiarity principle¹⁸, which focuses not so much on pre-ordained actions enacted by public bodies but rather on the creation of partnerships and alliances through which shared decision-making processes can be created as catalysts of the stakeholders' interests and resources. This would make it possible to move away from a reductive view of relational networks, which are functional to support when needed, to a more proactive perspective, which undoubtedly enhances the capacity to care but also the generative force of family capital. Experiences of widespread parenthood can generate genuine community spaces, capable of steering social policies towards the most effective direction of family-friendliness.

From this perspective, parents can rediscover not only the right to receive support from the community but also the right/duty to contribute personally to building the relational fabric that constitutes the

¹⁷ Cfr. M. Godet - É. Sullerot, *La famille, une affaire publique*, La Documentation Française, Paris 2005.

¹⁸ Cfr. J. Schröder - E. Goos - N. Rauschenberg, *Partnership e alleanze per la famiglia: un progetto per l'Europa?*, in R. Prandini (a cura di), *Politiche familiari europee. Convergenze e differenze*, Carocci, Roma 2012, pp. 47-60.

community. Fundamentally, by becoming promoters of participatory actions, fathers and mothers can experience the satisfaction of contributing to community life, abandoning the condition of mere consumers of public resources¹⁹.

Since the interweaving of relational networks between families is a strategic protective factor at a personal and social level, the implementation of these forms of sociability, with strong civic connotations, is an interesting challenge from an educational point of view. When families are empowered to take political responsibility, to seek solutions to community needs, to formulate projects and decide on actions to implement them, significant changes are introduced not only in the community but also in the families themselves. Indeed, participation is an exercise in citizenship that strengthens self-image and the sense of self-efficacy, promotes more refined skills in the interpretation of one's own and other contexts and situations, as a result of the ties with other families and the territory. In this perspective, the social generativity of families can produce genuine social innovation²⁰.

4. Educating to social generativity

Love, giving, caring are concepts that belong to the “family”: how can they be applied to community life? How can we lay the foundations for a renewed culture that will lead the entire community to feel responsible for the care and quality of life of all its members? And how can this culture of welcome and active citizenship be introduced into daily life?

These are questions that cannot be ignored today and call for new ways of rebuilding social ties. Practices to support parenthood cannot ignore the role of the community and the web of relational networks that it comprises.

¹⁹ R.D. Putnam, *Bowling alone*, Simon & Schuster, New York 2000, pp. 412-414.

²⁰ F. Moulaert, *Social Innovation: Institutionally Embedded, Territorially (Re)Produced*, in D. MacCallum - F. Moulaert - J. Hillier - S. Vicari Haddock (a cura di), *Social Innovation and Territorial Development*, Farnham UK and Burlington USA, Ashgate 2009, pp. 11-23.

In order for the family to think of itself and live as a resource for the community, it is necessary to have operators capable of supporting relational processes, generating cohesion and negotiation skills, encouraging the convergence of thoughts and actions towards common issues. In order to support the processes of widespread parenthood, it is important to provide professional figures who can carry out listening, facilitation, sharing and orientation tasks, aimed at increasing the initiative skills of individuals and families. Professional educators, in this sense, can be strategic in enhancing different knowledge and promoting family empowerment.

The projects of families' active participation in the life of the community do not therefore invalidate the presence of professional figures, but rather orient their competences in a renewed way towards community care interventions. The commitment to promote services must increasingly be accompanied by a set of professional strategies aimed at recognising and enhancing family resources in the territory. There is a need for professionals who know how to sponsor shared social action and help to overcome the difficulties and resistance that can arise when different actors meet.

Professionals working as community educators should know how to support parents in expressing the relational solidarity intrinsic to being a family and enhancing parental knowledge in conversation with other institutions. The strengthening of family solidarity and the development of an inclusive and collaborative style are the prerequisites for encouraging the social protagonism of families.

These support actions should also consolidate the necessary mediation skills, focusing even on the most uncomfortable dimensions of participation: it is recommended not to hide tensions and possible conflicts. The reflection on potential issues is an integral part of providing competent support for families and promoting their involvement. Proactive tension should not hide the struggles and criticalities: it is indeed necessary to allow for enough time to question oneself through a reflecting and problematising process that consolidates the attitude to change, but above all a relational ethic²¹.

²¹ P. Moss, *Toward a New Public Education: Making globalization work for us all*, «Child Development Perspectives», 2 (2008), pp. 114-119.

In this sense, training is an essential tool to accompany the construction of a new participatory culture, which is able to forge alliances, accept divergences, and welcome diversity through a continuous negotiation of meanings and an incessant work of self-education.

The construction of educational alliances is the result of intense work, which cannot be improvised, but rather is an expression of the self-reflecting ability to manage moments of exchange and sharing. A deliberate effort must be made in order to create the necessary conditions for families to become an integral part of communities and spread a climate of generalised trust.

The promotion of widespread parenthood should be pursued with commitment and creativity in order to foster the necessary cultural changes for the creation of a social fabric of cooperation and shared responsibility. The latest generation of social interventions is increasingly becoming a promoter of these needs, which are no longer directly managing social intervention actions, but rather coordinating the various players in the community by enhancing social networks. The social generativity of families is fully part of this welfare perspective, characterised by the participation of a plurality of social actors.

5. Conclusions

In conclusion, today it is becoming increasingly important not to lose the meaning of being a family, not only from a private but also public perspective. In educational terms, these convictions should be translated into practices of empowerment of social generativity on several levels: from the dissemination of good practices of widespread parenthood to the support for families at the centre of these practices. Undoubtedly, in order to be sustainable and enter the system, this plurality of actions should follow the activation of specific resources for families. However, we believe that there is a challenge further upstream: that of knowing how to create a social culture that recognises the family as a resource. The challenge, therefore, is not only pedagogical, political or social, but also and above all cultural. In their daily commitment to education, many families demonstrate their ability to be active players,

bearers of skills, capable of acting on individuals and on the context. They draw on an existential and ethical orientation, in respect of which they are committed to educating the other but also to educating themselves and receiving support and further training. It follows that, together with the activation of welfare interventions to support the potential of families, an additional level of action concerns the construction of a relational ethic, which recognises the construction of alliances and forms of mutual support as culturally desirable.

References

- Amadini M. – Zini P. (a cura di), *Infanzie e famiglie al tempo del Covid*, Educatt, Milano 2021.
- Amadini M., *La riformulazione del progetto educativo familiare*, in Pati L. (a cura di), *Famiglie affidatarie, risorsa educativa della comunità*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 83-103.
- Amadini M., *The “Table for Education”: learning from community life experiences*, in Garrino L. - Bruschi B. (a cura di), *Togetherness and its discontents. Connectivity (as well as belongings, cooperation, conflict and separation) in biographical narratives of adult education and learning*, Pensa Multimedia, Lecce, 2019, pp. 515-525.
- Amadini M., *Vita familiare ed educazione ai valori: quali sfide oggi?*, «La Famiglia», LV, 265 (2021), pp. 48-61.
- Belsky J., *The determinants of parenting: A process model*, «Child Development», 55 (1984), pp. 83-98.
- Donati P., *La famiglia come capitale sociale primario*, in Id. (a cura di), *Famiglia e capitale sociale nella società italiana*, SanPaolo, Cinisello Balsamo 2003, pp. 31-101.
- Erikson E.H., *I cicli della vita: continuità e mutamenti*, tr. it., Armando Editore, Roma 1999.
- Fustenberg F., *Banking on families. How families generate and distribute social capital*, «Journal of Marriage and the Family», 67 (2005), pp. 809-821.
- Godet M. - Sullerot É., *La famille, une affaire publique*, La Documentation Française, Paris 2005.
- Gui B., *On “Relational Goods”: Strategic Implications of Investment in Relationships*, «International Journal of Social Economics», 10/11 (1996), pp. 260-278.
- Lin N., *Verso una teoria reticolare del capitale sociale*, in Forsé M. - Tronca L. (a cura di), *Capitale sociale e analisi dei reticolati*, Franco Angeli, Milano 2005.
- McAdams D.P. - Hart H.M. - Maruna S., *The Anatomy of Generativity*, in McAdams D.P. - de St. Aubin E. (a cura di), *Generativity and Adult Development. How*

- and Why We Care for the Next Generation*, American Psychological Association Press, Washington 1998, pp. 7-43.
- McAdams D.P., *Three strands of identity development across the human life course: Reading Erik Erikson in full*, in McLean K.C. - Syed M. (a cura di), *The Oxford handbook of identity development*, Oxford University Press, Oxford 2015, pp. 81-94.
- Moss P., *Toward a New Public Education: Making globalization work for us all*, «Child Development Perspectives», 2 (2008), pp. 114-119.
- Moulaert F., *Social Innovation: Institutionally Embedded, Territorially (Re)Produced*, in MacCallum D. - Moulaert F. - Hillier J. - Vicari Haddock S. (a cura di), *Social Innovation and Territorial Development*, Farnham UK and Burlington USA, Ashgate 2009, pp. 11-23.
- Murray R. - Caulier-Grice J. - Mulgan G., *The Open Book of Social Innovation*, The Young Foundation, Nesta 2010. <http://bit.ly/1VMfeG7>
- Nomaguchi K. - Milkie M.A., *Parenthood and Well-Being: A Decade in Review*, «Journal of marriage and the family», LXXII, 1 (2020), pp. 198-223.
- Pati L., *L'educazione nella comunità locale*, La Scuola, Brescia 1996.
- Pati L., *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, La Scuola, Brescia 2007.
- Putnam R.D., *Bowling alone*, Simon & Schuster, New York 2000.
- Putnam R.D., *La tradizione civica delle regioni italiane*, Mondadori, Milano 1993.
- Schröder J. - Goos E. - Rauschenberg N., *Partnership e alleanze per la famiglia: un progetto per l'Europa?*, in Prandini R. (a cura di), *Politiche familiari europee. Convergenze e differenze*, Carocci, Roma 2012, pp. 47-60.

Andrea Bobbio

Il nido come comunità educante

1. Il quadro concettuale

L'affermarsi dei servizi di *Early Childhood Education and Care*, nell'ultimo decennio, ha segnato uno spartiacque fondamentale per il rinnovamento della nostra cultura dell'infanzia¹. Superati gli ultimi retaggi di un romanticismo estetizzante e *new age*, oltrepassate le concezioni innatistiche dello sviluppo umano nonché quelle radicalmente comportamentiste, si sono diffusi studi sempre più improntati ad assegnare all'infanzia un ruolo proattivo rispetto al proprio divenire personologico e in ordine alla propria attualizzazione all'interno di contesti sociali plurimi, allargati e complessi². In particolare, la psicoanalisi più recente ha ascritto al bambino la capacità di sviluppare relazioni oggettuali non esclusive,

¹ Come rileva Lampugnani «la ricerca sull'ECEC appare quindi una parte essenziale della *pedagogia dell'infanzia*. Essa ha contribuito ad evidenziare i possibili ritorni di un solido sistema socioeducativo in termini di maggiore coesione sociale (con la costruzione di legami e transizioni spontanee tra *caregivers* e tra pari), di sviluppo delle comunità di pratica, di migliore occasione per una più efficace stimolazione educativa dei bambini coinvolti, di promozione integrale del potenziale umano individuale in vista di una riduzione precoce delle disuguaglianze e dei condizionamenti socio-culturali» (P. Lampugnani, *Presupposti teorici e sfondi di ricerca dei servizi per la prima infanzia*, in M.V. Raso - P.A. Lampugnani - E. Marone - C. Lichene, *Innovazione, continuità e ricerca nei servizi 0-6*, ZeroseiUp, Bergamo 2020, p. 52).

² Il ruolo proattivo del bambino si rifrange anche sulle modalità attraverso le quali questi può essere coinvolto nelle ricerche che lo riguardano. Oggi la ricerca non è più concepita *sui* bambini ma per i bambini e con i bambini. Quando ci si appresta ad indagare le esperienze e i vissuti di quest'ultimi, dunque, come rileva Amadini «bisogna essere assai rispettosi e volgere un'attenzione particolare a trovare i dispositivi idonei ad esplorare questa particolare fase della vita, portandone alla luce le peculiari prospettive» (M. Amadini, *Fare ricerca con i bambini: un approccio metodologico*, in A. Bobbio - A. Traverso (a cura di), *Contributi per una pedagogia dell'infanzia. Teorie, modelli, ricerche*, ETS, Pisa 2016, p. 113). Sul tema cfr. L. Mortari, *La ricerca per i bambini*, Mondadori, Milano 2009.

mature e competenti fin dai primordi della vita, storicamente situate all'interno di contesti reali (e quindi non totalmente fantasmatiche, come per la psicoanalisi classica) e sorrette, come afferma Trevarthen, da una “pulsione primaria verso l'intersoggettività”, mentre il costruttivismo sociale post-bruneriano ha restituito alla relazione educativa (intrattenuta con i *caregivers* naturali e con quelli professionalizzati) una sua valenza strutturante tanto rispetto agli *habitus* cognitivi quanto rispetto alle competenze più di natura relazionale ed affettiva che il non adulto affina all'interno di contesti sempre più formalizzati ed extrafamiliari. Il *bambino competente*³, quindi, al pari del *bambino sociale*⁴, costituisce sempre più per il nostro immaginario culturale⁵ un volto

intrinsecamente valido ed attivo, interlocutore reale nei suoi rapporti con il mondo, gli adulti e gli altri bambini, [immagine] che viene assunta come fondo ed eredità comune della nostra civiltà educativa e la base essenziale di quella futura⁶.

Contestualmente a questo quadro, il panorama sociale e pedagogico, negli ultimi anni, ha registrato una serie di mutamenti di vasta portata trasformativa:

- la metamorfosi delle famiglie, attraversate da tensioni, criticità, ambivalenze che, tuttavia non ne hanno in sterilità definitivamente le capacità generative;
- la trasformazione della genitorialità, contrassegnata da, un lato, dal desiderio procreativo ma dall'altra anche da paure e da resistenze di varia natura (psicologica, sociale, economica, culturale), condizioni che hanno rivoluzionato il modo di intendere e di essere padri e madri;
- la crisi del concetto stesso di adultità, che, costretta ad una perenne

³ Cfr. J. Juul, *Il bambino è competente. Valori e conoscenze in famiglia*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2021.

⁴ Cfr. E. Becchi (a cura di), *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Feltrinelli, Milano 1979.

⁵ Cfr. E. Luciano, *Immagini d'infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi*, Franco Angeli, Milano 2017.

⁶ C. Scurati, *Una scuola in atto: fondamenti e azioni*, in C. Scurati (a cura di), *Il bambino e la sua scuola*, La Scuola, Brescia 2002, p. 7.

erranza, ha perso il suo tratto di guida autorevole per le generazioni più giovani ed ha esteso in termini permanenti la condizione di crisi e di aleatorietà un tempo riservate all'adolescenza quale stagione della vita provvisoria e transeunte⁷.

Tutto ciò, accompagnato da svolte epocali quali la rinnovata coscienza dell'insostenibilità dei nostri stili di vita, la crisi ecologica, il riaffacciarsi della guerra in Europa, la globalizzazione dei mercati e della cultura ha determinato un senso di sempre maggiore smarrimento da parte di chi intraprende l'avventura esistenziale di essere genitore, timore accresciuto anche da una sempre maggiore consapevolezza rispetto alla complessità di tale ruolo all'interno della nostra società⁸. La famiglia, infatti, da un lato è chiamata a trasmettere al bambino il senso delle sue radici all'interno di un ambiente affettivamente stabile e nutriente mentre dall'altro lato deve mediare le pressioni conformative esercitate dalla società in tutte le sue più articolate configurazioni, modulando le spinte verso l'*autoaffermazione* con quelle verso l'*adattamento* attraverso una modifica dinamica dei suoi assetti strutturali. Tale funzione, che è divenuta più complessa con la moltiplicazione dei modelli culturali e valoriali, si trova inoltre ostacolata dalla perdita di stabilità delle reti sociali, minacciate, da un lato, dalla provvisorietà dei legami affettivi e dall'altro dall'indebolimento del senso di coesione delle comunità nel loro complesso. La fluidità delle relazioni sociali e del mondo del lavoro, infatti, accompagnata da un'accresciuta mobilità dei processi produttivi ha accentuato il senso di sradicamento dei singoli dalle comunità di riferimento mentre le macro-aggregazioni urbane ed il diffondersi dei non-luoghi hanno amplificato il senso di alienazione e straniamento nell'abitare la città. Questo senso di anomia e solitudine, inevitabilmente, come osserva Paola Dusi, ha interessato i legami familiari e ha esercitato il suo influsso anche sul rapporto intessuto dai genitori con i servizi educativi. Tale processo degenerativo, connotato da un'erosione

⁷ Cfr. A. Bobbio, *La pedagogia della famiglia oggi. Itinerari e problemi*, in C. Crivellari (a cura di), *Paradigmi della pedagogia*, PensaMultimedia, Lecce-Rovato (Bs) 2016, pp. 161-186; L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014.

⁸ Cfr. D. Simeone, *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell'empowerment familiare*, La Scuola, Brescia 2008; M. Corsi, *La bottega dei genitori. Di tutto e di più sui nostri figli*, FrancoAngeli, Milano 2016.

della dimensione normativa della funzione parentale, si è infine intrecciato con l'avvento del neoliberismo come nuovo orizzonte di pensiero dei paesi occidentali⁹.

A tali contrastanti pressioni culturali i nostri modelli di *welfare* hanno risposto, pur in maniera non sempre soddisfacente, prima attraverso una logica *compensativa* (soprattutto rispetto alle problematiche dell'immigrazione), di natura centralistica, poi con una prospettiva di *empowerment* e di *sussidiarietà* «attraverso azioni volte ad accrescere [nel cliente] la percezione di poter incidere sulla propria vita, di avere potere di cambiare o modificare la realtà, in primo luogo personale, ma anche sociale e culturale nel caso di azioni di gruppo su un territorio»¹⁰.

2. Il “triangolo primario”: bambini, servizi, genitori

I servizi per l'infanzia, per le caratteristiche intrinsecamente sociali che li contraddistinguono, costituiscono un laboratorio privilegiato per lo sviluppo¹¹ e la piena integrazione di nuovi modelli di convivialità, tanto legati alla sperimentazione di nuove formule pedagogiche quanto connessi a modalità più democratiche di partecipazione di tutti gli attori sociali alla vita dei servizi pensati come micro-comunità. Parliamo, in quest'ultimo caso, di forme di co-gestione che hanno radici antiche nel sistema italiano, come bene testimoniano tanto il modello delle scuole reggiane quanto quello degli asili nido comunali, soprattutto nel nord

⁹ P. Dusi, *La corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola*, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 389-394. Cfr. anche <https://www.studocu.com/it/document/universita-degli-studi-di-verona/pedagogia-generale-e-sociale-comunicazione-interculturale/corresponsabilita-educativa-tra-famiglie-e-scuola/14096400>

¹⁰ L. Paradiso, *La progettazione educativa e sociale. Modelli, metodologie, strumenti*, Mondadori, Milano 2020, p. 329.

¹¹ «I servizi educativi per bambini piccoli costituiscono dei luoghi di grande e specifico interesse anche per la ricerca scientifica, perché ognuno di essi può essere concepito come un'occasione per esplorare l'intreccio tra processi sociali e cognitivi nello sviluppo di forme di socialità complesse così come per analizzare i processi di formazione di una comunità e della sua cultura» (T. Musatti - D. Giovannini - M. Picchio - S. Mayer - I. Giandomenico, *Stare insieme, conoscere insieme. Bambini e adulti nei servizi educativi di Pistoia*, Edizioni Junior, Parma 2018, p. 10).

Italia (da Torino fino a Genova e Pistoia). Oggi, tuttavia, anche le motivazioni che attraggono le famiglie verso i servizi sono differenti da quelle di un tempo: se prima l'asilo nido era pensato soprattutto come una forma vicariale della funzione materna, una sorta di baliatico sociale di natura assistenziale, oggi anche i genitori ne riconoscono appieno il valore pedagogico, connesso con la piena attuazione dei diritti del bambino. Parallelamente, l'idea della *cura* ha perso quell'accezione sostanzialmente pediatrica, che derivava da una concezione dello sviluppo del bambino piccolo di natura meramente auxologico-accrescitiva, per aprirsi a tutte quelle sfumature che la connotano quale pratica apicale del lavoro educativo, coagulo di dedizione, ‘amore pensoso’, empatia, contatto fisico e mentale agapicamente sostenuto e intenzionalmente gestito. In tal senso si è compreso come i bisogni del bambino piccolo siano anche di natura relazionale, da soddisfarsi, quindi, all'interno di una società educante che si fa *vivaio di relazioni umane*, comunità di apprendimento e di vita, luogo aperto di convivialità ed amicizia dove si sviluppano apprendimenti plurimi, per dissonanza, quindi aperti ai concetti di differenza, ibridazione, contaminazione ed incontro¹². Se quindi il modello tradizionale di nido prevedeva una certa fissità nei tempi dell'ambientamento e nella gestione della relazione educativa, che lo esponevano al rischio di un certo individualismo nella gestione della triade bambino-madre-educatrice, oggi il panorama sembra più fluido e variegato: assumono valore i contesti di socializzazione eterogenei, connotati da una certa fluidità dei modelli di aggregazione dei bambini che possono scegliere, di volta in volta, gli spazi e le educatrici di riferimento.

¹² «Furono loro [i bambini] ad aiutarci, insieme ai giovanissimi insegnanti e agli stessi genitori che accompagnarono con molta dolcezza il passaggio dal loro attaccamento genitoriale ad un attaccamento condiviso con gli adulti e le cose del nido. [...] anche i bambini piccolissimi del nostro tempo sono promiscui, predisposti cioè ad allacciare legami significativi con altre figure, oltre a quella della madre e del padre, che non perdono i loro compiti e privilegi se sono posti nella condizione di entrare soprattutto in familiarità costruttiva nei confronti del nido e della totalità esperienziale che vivono» (L. Gandini, *Le storie, le idee, la cultura: la voce e il pensiero di Loris Malaguzzi*, in C. Edwards - L. Gandini - G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione all'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo 1995, pp. 67-68).

Analogamente, anche i modelli pedagogici che sono alla base dell'organizzazione dei servizi si sono evoluti nel senso di una maggiore osmosi tra formale e informale e con il coinvolgimento sempre più significativo dei genitori che si integrano, a loro volta, all'interno del processo di ambientamento del proprio figlio nella comunità dei pari, con sempre maggiore intenzionalità e consapevolezza. Se quindi, a un estremo, permangono i nidi tradizionali, dall'altro oggi si affermano servizi plurimi e di nuova specializzazione: dai centri per le famiglie fino alle educatrici domiciliari, tutti servizi che riconfigurano in maniera più complessa la tradizionale 'comunità educante'. Se nei servizi domiciliari, tuttavia, i rischi di una privatizzazione della cura sono evidenti – ma altrettante sono anche le opportunità di creare micro-comunità dotate di una loro tangibile, riconoscibile identità educativa – nel caso dei nido o dei poli per l'infanzia le possibilità di interazione tra genitori (tra loro e mediate dai figli) ed educatori sono maggiori e si accrescono nella misura in cui questi ultimi sono in grado di gestire la *comunicazione educativa*¹³ per includere tutti gli interlocutori all'interno dei circuiti di una cura condivisa. Per tali ragioni, come riconoscono i recenti *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*

partecipare al servizio educativo come genitore singolo o come coppia porta a sviluppare relazioni sempre più significative con gli altri genitori e a diventare parte di un gruppo coeso, una comunità educante nella quale la preoccupazione pian piano passa dall'essere rivolta soltanto alla soddisfazione delle esigenze di benessere e crescita del proprio, all'attenzione per il benessere di tutti i bambini, dei quali ci si sente responsabili.

È all'interno di una siffatta cornice che può essere valorizzata la funzione socializzante svolta dalla cura dell'infanzia all'interno delle organizzazioni formali quale nucleo di una conversazione, occulta o esplicita, che intreccia le narrazioni degli educatori naturali (genitori, altri *caregivers*, nonni) e quella degli operatori professionalizzati in un discorso che si alimenta dei riti d'inculturazione che si svolgono nella quotidianità (dall'accoglienza delle famiglie all'inserimento al nido fino alla

¹³ Cfr. L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1996.

costruzione di reti informali infra-familiari di socializzazione e di gioco e alla risoluzione dei problemi pratici che contraddistinguono la genitorialità contemporanea). Tale *story telling* si presta, soprattutto all'interno delle interazioni spontanee tra *caregivers*, alla contaminazione dei diversi repertori etnoparentali, con le loro fragilità e le loro risorse, con le loro attese ed i loro impliciti culturali. Alimentare quindi il repertorio delle narrazioni che si sviluppa *a latere* della vita dei servizi significa fornire un alveo di confronto che, se adeguatamente incanalato, può sfociare in attività più strutturate, che mettono in comune i patrimoni simbolici e culturali posseduti dai genitori per alimentare i linguaggi della didattica e supportarne le traiettorie di proiezione sul territorio¹⁴. Essere testimoni della propria cultura di origine, condividerne i codici con bambini ed altri adulti, partecipare a feste e ceremonie, abitare ed attraversare spazi e tempi dedicati al gioco, alla cura e all'educazione costituiscono dunque momenti fondamentali per il passaggio dalla partecipazione alla cooperazione, anelli costitutivi di un'effettiva comunità educante dal respiro autenticamente interculturale¹⁵.

Accanto alla valorizzazione del ruolo dei genitori occorre anche riconoscere il ruolo proattivo dell'infanzia in se stessa, contrassegnata, come mostrano le ricerche più recenti, da un'ampia e diffusa capacità autopoietica che si proietta anche sul mondo degli adulti con i quali i piccoli condividono il proprio orizzonte di esperienza. I bambini, quindi, non sono soltanto i destinatari delle preoccupazioni di cura dei genitori ma influenzano la vita e la strutturazione delle comunità di cui sono parte:

¹⁴ Scrive al proposito Monica Amadini: «rendere il dialogo con i genitori uno strumento della professionalità educativa allarga gli orizzonti della progettualità, tanto nell'ambito della didattica quanto in quello del sapere e dell'identità professionale stessa. I genitori, attraverso le loro narrazioni, possono aiutare a cogliere sfaccettature non visibili della storia del bambino, dinamiche relazionali ed esperienze di vita che ne segnano la personalità, e quindi aiutano a meglio comprendere ed a cogliere le biografie dei bambini nel proprio percorso educativo. Al tempo stesso, la raccolta delle rappresentazioni genitoriali diventa un modo per leggere attraverso questi destinatari indiretti gli effetti del proprio agire educativo, le immagini che di sé veicolano le educatrici ed il servizio stesso» (M. Amadini, *Il rapporto tra asilo nido e famiglia all'insegna dell'educazione*, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, cit., p. 364-365).

¹⁵ Cfr. C. Bove, *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*, FrancoAngeli, Milano 2020.

essi, già in quanto tali, sono collaboratori, negoziatori, produttori e riproduttori, insomma sono agenti che non si limitano a aiutare a svolgere una serie di compiti nei diversi ambiti della loro esistenza, ma sono anche co-produttori del loro sviluppo personale¹⁶.

Da ciò ne consegue che i bambini strutturano in maniera attiva la loro infanzia elaborando routine, rituali e modelli di interpretazione condivisa. L'attività dei bambini nella scuola, poi, «equivalente all'attività lavorativa degli adulti, è altrettanto insostituibile, per il funzionamento dell'economia e della società moderna, quanto l'attività professionale delle persone mature»¹⁷. L'insieme di queste constatazioni, fatte proprie dall'attuale sociologia dell'infanzia, pone in evidenza come il ruolo del bambino sia un fattore strutturante l'identità delle comunità di appartenenza e sia un agente di cambiamento degli equilibri di potere tra le generazioni. Come rileva Bondioli

nelle nostre società occidentali, il tempo libero infantile, fortemente organizzato in attività extradomestiche finalizzate all'avvio a competenze specifiche (sport, danza, apprendimento di una seconda lingua...) influenza pesantemente le vite dei bambini. Il fatto, poi, che i bambini nelle società opulente siano dei “consumatori”, cui il mercato presta particolare attenzione, dimostra la loro influenza sociale. Ma anche in altri cambiamenti sociali i bambini appaiono attivamente coinvolti: ad esempio, nella nostra società il ruolo di “nonno” si è modificato in relazione alle nuove caratteristiche dei “nipoti”, cioè dei bambini. Inoltre, da sempre i bambini si dimostrano utili alla società, non solo quando vengono sfruttati nel lavoro extradomestico, ma anche partecipando a quello domestico e soprattutto attraverso la scolarizzazione che, per i membri adulti della società, costituisce un investimento per il futuro¹⁸.

Il valore socialmente strutturante in ordine alla costruzione di una

¹⁶ H. Hengst - H. Zeiher (a cura di), *Per una sociologia dell'infanzia* (2000), tr. it., FrancoAngeli, Milano 2004, p. 26.

¹⁷ H. Wintersberger, *Divisione del lavoro e distribuzione delle risorse*, in H. Hengst - H. Zeiher (a cura di), *Per una sociologia dell'infanzia*, cit., p. 171.

¹⁸ A. Bondioli, *Suggerimenti a partire da contributi di altre scienze: psicoanalisi, psicologia dell'età evolutiva, sociologia*, in M. Amadini - A. Bobbio - E. Musi (a cura di), *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, Scholè, Brescia 2018, p. 121.

rinnovata coesione sociale, valorizzando tanto la partecipazione dei genitori alla vita dei servizi per l'infanzia quanto l'interazione tra i pari nelle sezioni e negli ambienti di apprendimento più formalizzati, è ben rappresentato anche dei documenti europei che si occupano di *Early Childhood Education and Care*. Nella raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2019, ad esempio, si ricorda come

la partecipazione alle attività di educazione e cura della prima infanzia è utile per tutti i bambini e in special modo per quelli che provengono da contesti svantaggiati. Contribuisce a prevenire la formazione di carenze precoci di competenze ed è dunque uno strumento fondamentale per contrastare le disuguaglianze e la povertà educativa. [...] In un contesto dettato da normative nazionali, regionali o locali, le famiglie dovrebbero essere coinvolte in tutti gli aspetti dell'educazione e della cura dei loro figli. La famiglia è l'ambiente primario di crescita e sviluppo del bambino, e i genitori e i tutori sono responsabili del benessere, della salute e dello sviluppo del bambino. I servizi di educazione e cura della prima infanzia rappresentano un'opportunità ideale per creare un approccio integrato, essendo l'occasione di un primo contatto diretto con i genitori. I genitori che incontrano problemi potrebbero ottenerne servizi di consulenza individuali durante visite domiciliari. Affinché il loro coinvolgimento diventi realtà, i servizi di educazione e cura della prima infanzia devono essere concepiti in partenariato con le famiglie ed essere basati sulla fiducia e sul rispetto reciproco¹⁹.

3. Conclusioni

Come si evidenzia dall'analisi fino a qui condotta, la costruzione di una comunità educante rimanda alla riqualificazione pedagogica dell'informalità quotidiana e della vita dei servizi in base agli ideali di una genitorialità diffusa, di un'intenzionalità inclusiva che intessa tutte le trame, anche le più sottili, dei dispositivi sociali e educativi della cura. La recente crisi pandemica ha evidenziato poi la necessità di mantenere, anche a distanza, relazioni stabili e significative tra bambini, genitori e

¹⁹ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=GA)

educatori, legami, appunto capaci di sostenere la relazione educativa rendendola aperta e feconda, dinamica e nutriente:

anche i genitori, nella situazione pandemica, hanno espresso in modo incontrovertibilmente chiaro un bisogno di ascolto che si è proiettato oltre le consuete modalità di comunicazione con gli educatori. Hanno reclamato il diritto a un sostegno più attento e avveduto, capace di innestarsi in modo armonioso con le loro competenze educative senza stravolgerle o sminuirle. Hanno richiesto vicinanza nella quotidianità, professionalità nell'interpretazione di una complessità familiare che l'internamento e la reclusione hanno esasperato e talvolta accresciuto. Ma hanno cercato, nei servizi per l'infanzia e nella scuola, anche luci di speranza, germi di immaginazione e creatività capaci di sostenere una relazione educativa che, seppure a distanza, potesse essere generativa, protesa verso un futuro possibile, non ipotecata dalle ombre dell'ansia e da un pessimismo proiettato anche in chiave pedagogica (pensiamo ai paventati danni, anche a lungo termine, prodotti nei figli da un'inedita e protratta astinenza relazionale)²⁰.

Tutti bisogni, quelli sopra espressi, che rimangono a tutt'ora inevasi e che l'educazione, anche quella in presenza, non può trascurare o sminuire.

Bibliografia

- Amadini M., *Fare ricerca con i bambini: un approccio metodologico*, in Bobbio A. - Traverso A. (a cura di), *Contributi per una pedagogia dell'infanzia. Teorie, modelli, ricerche partecipativo per indagare le rappresentazioni dello spazio*, ETS, Pisa 2016, pp.113-126.
- Amadini M., *Il rapporto tra asilo nido e famiglia all'insegna dell'educazione*, in Pati L. (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 363-372.
- Becchi E. (a cura di), *Il bambino sociale. Privatizzazione e diprivatizzazione dell'infanzia*, Feltrinelli, Milano 1979.
- Bobbio A. - Bondioli A., *Introduzione*, in Falcinelli F. - Mignosi E. (a cura di),

²⁰ A. Bobbio - A. Bondioli, *Introduzione*, in F. Falcinelli - E. Mignosi (a cura di), *Lo zerosei di fronte all'emergenza COVID: esperienze, ricerche e riflessioni pedagogiche*, ZeroseiUp, Bergamo 2021, p. 12.

- Lo zerosei di fronte all'emergenza COVID: esperienze, ricerche e riflessioni pedagogiche*, ZeroseiUp, Bergamo 2021, pp. 9-12.
- Bobbio A., *La pedagogia della famiglia oggi. Itinerari e problemi*, in C. Crivellari (a cura di), *Paradigmi della pedagogia*, PensaMultimedia, Lecce-Rovato (Bs) 2016, pp. 161-186.
- Bondioli A., *Suggerimenti a partire da contributi di altre scienze: psicoanalisi, psicologia dell'età evolutiva, sociologia*, in Amadini M. – Bobbio A. – Musi E. (a cura di), *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, Scholé, Brescia 2018.
- Bove C., *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*, FrancoAngeli, Milano 2020.
- Corsi M., *La bottega dei genitori. Di tutto e di più sui nostri figli*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Dusì P., *La corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola*, in Pati L. (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 389-399.
- Gandini L., *Le storie, le idee, la cultura: la voce e il pensiero di Loris Malaguzzi*, in Edwards C. - Gandini L. - Forman G. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione all'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo 1995, pp. 55-112.
- Hengst H. - Zeiher H. (a cura di) *Per una sociologia dell'infanzia* (2000), tr. it., FrancoAngeli, Milano 2004.
- Juul J., *Il bambino è competente. Valori e conoscenze in famiglia*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2021.
- Lampugnani P., *Presupposti teorici e sfondi di ricerca dei servizi per la prima infanzia*, in M.V. Raso, Lampugnani P. – Marone E. – Lichene C., *Innovazione, continuità e ricerca nei servizi 0-6*, ZeroseiUp, Bergamo 2020.
- Luciano E., *Immagini d'infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Mortari L., *La ricerca per i bambini*, Mondadori, Milano 2009.
- Musatti T., Giovannini D., Picchio M., Mayer S., Di Giandomenico I., *Stare insieme, conoscere insieme. Bambini e adulti nei servizi educativi di Pistoia*, Edizioni Junior, Parma 2018.
- Paradiso L., *La progettazione educativa e sociale. Modelli, metodologie, strumenti*, Mondadori, Milano 2020.
- Pati L. (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014.
- Pati L., *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1996.
- Scurati C., *Una scuola in atto: fondamenti e azioni*, in Scurati C. (a cura di), *Il bambino e la sua scuola*, La Scuola, Brescia 2002, pp. 7-11.
- Simeone D., *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell'empowerment familiare*, La Scuola, Brescia 2008.

Sitografia (controllata al 12 aprile 2022)

<https://www.studocu.com/it/document/universita-degli-studi-di-verona/pedagogia-generale-e-sociale-comunicazione-interculturale-corresponsabilita-educativa-tra-famiglie-e-scuola/14096400>

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX-X:32019H0605\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX-X:32019H0605(01)&from=GA)

Sfide comunitarie diffuse.

Costruire comunità di vita tra anziani, famiglie e badanti

1. Voglia di comunità: tra nostalgie e nuovi paradigmi

Il desiderio di comunità in ambito socio-educativo richiama ad approcci partecipativi e di corresponsabilità dove il focus primario è a favore di un pensare e di un agire collettivo che richiede capacità d'interpretazione dei contesti complessi in cui siamo immersi. Il rimpianto e la mancanza di prossimità e di riferimenti familiari, decisamente distanti dalle attuali strutture eterogenee, non può essere la base di partenza per tracciare innovazioni sociali. Piuttosto, è urgente interpellare nuovi paradigmi di convivenza lontani dall'omologazione e dall'approssimatività del coesistere “fianco a fianco” con uno scarso livello di conflittualità e un sufficiente grado di tolleranza. Consapevoli che, talvolta, questi sono esiti di processi molto lunghi e articolati, oltre cui sembra impossibile andare, è importante rilanciare il tema della comunità che si fa carico di educare e, dunque, se ne assume pienamente la responsabilità, ampliandone la portata e definendone alcune caratteristiche trasversali.

Bauman, nella prefazione di uno dei suoi celebri volumi, sostiene che:

la comunità ci manca perché ci manca la sicurezza, elemento fondamentale per una vita felice, ma che il mondo di oggi è sempre meno in grado di offrirci e sempre più riluttante a promettere. *Ma la comunità resta perniciamente assente*, ci sfugge costantemente di mano o continua a disintegrasì, perché la direzione in cui questo mondo ci sospinge nel tentativo di realizzare il nostro sogno di una vita sicura non ci avvicina affatto a tale meta; anziché mitigarsi, la nostra insicurezza aumenta di giorno in giorno, e così continuiamo a sognare, a tentare e a fallire¹.

¹ Z. Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2003, p. I.

Rileggere questa frase in tempi (quasi) post-pandemici e (ancora) di guerra aperta accende ulteriormente il dubbio sulla possibilità di costituire dinamiche plurali a supporto di una qualità della vita che sfugge costantemente al “nostro” controllo. Riformulare i legami della comunità significa tracciare altre connessioni tra centro e periferia attribuendo un rinnovato senso alla solidarietà e al collante sociale che possono caratterizzare gli snodi di un welfare partecipativo e generatore di parole chiave che, nella prospettiva di Giaccardi e Magatti, assumono un senso profondo per il futuro: resilienza, interindipendenza, responsività, cura, protensione².

La radice del problema, prosegue Bauman, è che:

l’insicurezza attanaglia *tutti noi* [...] ma ciascuno di noi consuma la propria ansia *da solo*, vivendola come un problema individuale, il risultato di fallimenti personali e una sfida alle doti e capacità individuali. Siamo indotti a cercare, come Ulrich Beck ha causticamente osservato, soluzioni *personalì* a contraddizioni *sistemiche*; cerchiamo la salvezza *individuale* da problemi *comuni*³.

Eppure, pur sapendo che nella solitudine non si genera la salvezza e la possibilità di concedere all’umanità di «essere di più»⁴, difficilmente riusciamo a rendere tangibili i legami che pervadono una comunità e che, potenzialmente, la traghettano verso un contesto teso alla corresponsabilità. La comunità educante diventa una comunità di vita nel momento in cui si assume un impegno di cittadinanza: gli attori e gli agenti territoriali immaginano, progettano, ricercano e sperimentano modalità declinate al plurale che garantiscano benessere ai soggetti-abitanti. Perché ciò avvenga, è essenziale che tutti siano messi in condizione di “essere parte” della collettività. Lavorare in prospettiva comunitaria implica il superamento di diverse resistenze e spinte individualistiche e autoreferenziali, per articolare una polis in cui sia possibile ritrovare lo stesso senso politico dell’educazione che mobilita risorse e ascolta bisogni collettivi, verso la tutela dei diritti intesi come fondamenti per immaginare

² C. Giaccardi - M. Magatti, *Nella fine è l'inizio: in che mondo vivremo*, Il Mulino, Bologna 2020.

³ Z. Bauman, *Voglia di comunità*, cit., p. I.

⁴ P. Freire, *Pedagogia degli oppressi* (1967), tr. it., Edizione Gruppo Abele, Torino 2002.

e abitare assetti più sostenibili, equi ed inclusivi⁵.

Sempre più spesso collegata alle scuole, agli enti formativi, ai servizi del territorio che creano alleanze a favore dei minori e delle famiglie, sull'asse del contrasto alla povertà educativa⁶, la logica comunitaria rilancia, dal punto di vista delle politiche dell'invecchiamento, la ben nota alleanza intergenerazionale, così come *la società per tutte le età*⁷. C'è però, a mio avviso, un disequilibrio che mina le fondamenta di una vera propria prospettiva di comunità se, alla base delle logiche di attivazione partecipativa, alcuni bisogni assumono un peso più rilevante rispetto ad altri, rappresentati come ombre trascurabili. È il caso delle anziane e degli anziani fragili le cui esigenze sono maggiormente evidenti, a fronte di una *Long Term Care* frammentata e non pianificata a livello nazionale e di domiciliarità che lasciano sullo sfondo i garanti di un sistema vulnerabile e instabile.

Questo svela alcune dinamiche sotsese al transito dalla promozione dell'invecchiamento attivo al tema della cura e dell'assistenza di anziani fragili, tra bisogni e necessità che mutano. Proporre una progettualità che tenga conto dei cambiamenti e dei diritti della persona che invecchia significa disegnare un sistema di supporto plurale, di cui possano godere tutti i soggetti della comunità. La questione riguarda proprio il comprendere chi fa parte dei contesti plurali che si intende promuovere e chi, invece, resta ai margini dei processi partecipativi. Per costruire comunità è imprescindibile praticare forme di ibridazione, aprire dialoghi con le differenze, alimentare il confronto intergenerazionale, parlare con mondi diversi per comporre una proposta collettivamente sostenibile.

⁵ R. Camarlinghi - F. d'Angella - F. Floris, *Nella comunità respira la nostra anima politica. Professioni a servizio di un'idea di polis*, «Animazione Sociale», I, 351 (2022), pp. 89-96.

⁶ Save The Children, *La povertà educativa ai tempi del Coronavirus: bambini e adolescenti intrappolati tra crisi economica e contrazione delle opportunità educative* (11 maggio 2020) e *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia* (11 maggio 2018) cfr. <https://www.savethechildren.it> (consultato 15.05.2022).

⁷ In riferimento all'“Anno Europeo dell’Invecchiamento attivo e della Solidarietà intergenerazionale” proclamato dall’Unione Europea per il 2012, per la costruzione di un’Unione Europea per tutti e per tutte le età entro il 2020, perseguitando i seguenti obiettivi: promuovere l’invecchiamento attivo nel mondo del lavoro; prolungare la partecipazione alla vita sociale; promuovere una vita sana e autonoma per tutti; rafforzare la solidarietà tra le generazioni.

La ricerca di benessere coinvolge la persona anziana, la sua famiglia, il territorio di riferimento, aprendo piste d'interazione tra gli attori sociali, che possono mettere a punto proposte relative al curare e all'aver cura, generando luoghi attenti allo sviluppo del progetto di sé, con gli altri e per gli altri⁸.

Aver cura dei soggetti più fragili, tra cui i “grandi anziani” che vanno incontro a patologie croniche e degenerative e che, nel caso italiano (e non solo), preferiscono restare al proprio domicilio, significa progettare un welfare capace di sostenere identità e storie personali, familiari e comunitarie, a partire dalla costruzione di legami consistenti, in grado di offrire appoggio e di ricevere il contributo originale dell'altro. L'attraversamento dei confini identitari tra risorse-possibilità e bisogni-limitazioni è continuo, prende forme differenti, anche a seconda delle posture relazionali che assumono i soggetti col trascorrere del tempo e nei contesti di vita.

Il focus si sposta sull'importanza di continuare a nutrire nell'invecchiamento la speranza effettiva della possibilità come categoria perseguitabile per l'uomo nel mondo, orientandosi verso una progettazione esistenziale che consenta di non perdersi nella contingenza e di proiettarsi nel rischio di un futuro che renda significativa la vita stessa⁹.

Le tensioni progettuali che pongono al centro la persona diventano questioni comunitarie nel momento in cui si ripensano le forme dell'abitare, i percorsi della cura e i servizi domiciliari e residenziali che intercettano gli anziani e le loro famiglie¹⁰. Su questo fronte, è estremamente rilevante mettere in luce i diversi tratti della comunità educante e di vita che è *protesa verso un obiettivo comune* (dalla qualità della vita al benessere inclusivo) in un clima aperto e dialogico (per accogliere e gestire anche

⁸ R. Deluigi, *Abitare l'invecchiamento. Itinerari pedagogici tra cura e progetto*, Mondadori, Milano 2014.

⁹ R. Deluigi, *La cura e l'invecchiamento attivo*, in M. Contini - M. Fabbri (a cura di), *Il futuro ricordato. Impegno etico e progettualità educativa*, ETS, Pisa 2014, pp. 345-354.

¹⁰ F. Floris - F. Giunco, *Se l'età anziana non è solo medici e radiografie. Ripensare le forme dell'abitare, i percorsi della cura, i servizi intorno alle case*, «Animazione Sociale», IV, 345 (2021), pp. 6-18.

le divergenze e le conflittualità) che valorizzi le diverse istanze (pubbliche, private, individuali e collettive) portatrici di risorse e di letture del contesto che si intersecano nella ricerca di un’ulteriore prospettiva di corresponsabilità.

2. *La domiciliarità: #oltrele mura domestiche*

Gli attori sociali che abitano le molteplici domiciliarità dell’invecchiamento sono le persone anziane, le loro famiglie, i/le careworker e i/le caregiver, i servizi e il contesto locale. I protagonisti dell’ambiente di cura vivono l’esperienza su diversi fronti, tra loro interconnessi ma non del tutto evidenti. Molte ricerche riportano approcci interessanti di rilettura della pratica della domiciliarità osservandola come un fenomeno articolato, considerando i diversi ruoli assunti nella promozione di processi di invecchiamento di qualità¹¹. Privilegiare i nessi della collettività, senza trascurare la peculiarità di ogni parte coinvolta nella gestione dei legami di cura, consente di avvicinarsi alla domiciliarità come un concetto culturale, una sorta di nicchia ecologica. Per essere tale, deve divenire “un’abitanza sociale”¹² in cui avviare e consolidare ipotesi dell’essere parte della comunità tra pubblico e privato, tra famiglie e servizi, tra dentro e fuori casa, affinché le mura della domiciliarità non siano di confinamento. Ciò è ulteriormente avvalorato dalla descrizione della *Long Term Care* il cui obiettivo

¹¹ A questo proposito, si vedano: L. Baldassar - L. Merla (a cura di), *Transnational Families, Migration and the Circulation of Care: Understanding Mobility and Absence in Family Life*, Routledge, London, 2014; E. Belloni, *Alzheimer, badanti, caregiver e altre creature leggendarie*, Il Pensiero Scientifico, Roma 2019; R. Deluigi, *Anziani e vita interculturale*, «La Famiglia», Annuario 2018, pp. 86-97; B. Ehrenreich - A.R. Hochschild, *Global Woman: Nannies, Maids and Sex Workers in the New Economy*, Metropolitan Press, New York 2002; M. Kilkey - L. Merla, *Transnational Families’ Care-Giving Arrangements: towards a situated transnationalism*, «Global Networks», XIV, 2 (2014), pp. 210-247.

¹² M. Scassellati Sforzolini Galetti, *Pensare al futuro e alla bellezza della domiciliarità. Le strutture residenziali si aprono alla domiciliarità*, in F. Agli (a cura di), *Domiciliarità e residenzialità. La struttura residenziale, un’opportunità per garantire il diritto alla domiciliarità*, La Bottega del Possibile, Torre Pellice 2013, p. 9.

[...] è di garantire che un individuo, non pienamente in grado di prendersi cura di sé (*self-care*) a lungo termine, possa mantenere la miglior qualità di vita possibile, con il massimo grado di indipendenza, autonomia, partecipazione, realizzazione personale e dignità umana»¹³.

Affiancare le persone anziane in transiti fatti di smarrimenti, di rallentamenti, di perdita di capacità e di autonomie che, talvolta, costringono ad un rifugio nel ricordo del passato, a fronte di un decadimento della spinta progettuale, necessita di un'attenzione particolare, di una cura che si accorga autenticamente delle difficoltà e dei cambiamenti in corso. Per affrontare tale sfida non è vantaggioso limitarsi alla diade persona anziana-careworker/caregiver ma è più efficace lavorare per il consolidamento del tessuto sociale, in quanto «la fragilità si condivide nella com-presenza, si vede, si sente e si tocca nel calore delle relazioni umane, che possono restituire dignità e sostenere una qualità della vita migliore anche a fronte di limitazioni sempre più evidenti¹⁴.

La *domiciliarità diffusa* non relega nessuno dei soggetti della cura entro le mura di casa; casa che per qualcuno è familiare e per altri è completamente priva di ancoraggi affettivi rilevanti. È utile operare per aprirsi ad uno sguardo comunitario, in cui «da domiciliarità ha il suo profumo, il suo sapore, il suo colore, comprende la casa, ma va oltre [...] è un “interno” e un “intorno” di cui si ha bisogno per non sentirsi spaesati, è radicata sul territorio e nell’intorno bisogna poterci stare davvero, bisogna abitarvi realmente»¹⁵.

Nel caso italiano, anziani fragili e badanti migranti si incontrano in transiti difficili dell'esistenza che si apprestano a condividere: attraversano cambiamenti significativi, tra la perdita di autonomia e la migrazione necessaria; iniziano una convivenza in un ambiente familiare per uno ed estraneo per l'altro; avviano nuove familiarità in integrazione o a discapito delle famiglie di riferimento; si dispongono a vivere un'esperienza complessa in cui sarà molto difficile riconoscersi come identità reciproche.

¹³ WHO, *Home-Based and Long-Term Care. Report of a WHO Study Group*, World Health Organization, Ginevra 2000, p. 7.

¹⁴ R. Deluigi, *Abitare l'invecchiamento. Itinerari pedagogici tra cura e progetto*, cit., p. 72.

¹⁵ M. Scassellati Sforzolini Galetti, *Domiciliarità*, in A. Campanini (a cura di), *Nuovo dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma 2013, pp. 232-233.

È a tutti gli effetti un sistema di cura miope (se non in rare occasioni formalizzate tramite convenzioni tra pubblico e privato sociale) in cui la delega alla famiglia è netta, senza via di scampo. Peraltra, un sistema di cura che si fonda sull'incontro di fragilità, di storie di vita interrotte, di solitudini e di (in)competenze desta preoccupazione rispetto alla sua stessa sostenibilità e alla possibilità, del tutto residua, di generare buone prassi.

Nella prospettiva della *domiciliarità diffusa*, è cruciale, invece, avviare e stabilire reti e relazioni sistemiche tra le persone anziane, i garanti della domiciliarità (con definizione e formalizzazione del profilo dell'assistente familiare e della cultura della domiciliarità) e i servizi locali e territoriali più o meno formali, attraverso logiche di comunità progettate e riconosciute¹⁶. In merito a ciò, anche le assistenti familiari hanno bisogno di cura per se stesse, come donne, essendo per la maggior parte di genere femminile, madri, figlie e professioniste¹⁷, in quanto, in molti casi, il ruolo di sostegno che svolgono per gli anziani in Italia e per gli affetti in patria, configge con la loro autorealizzazione e con il loro benessere, a discapito della qualità della vita personale, relazionale e professionale¹⁸.

Inoltre, nelle pratiche di domiciliarità si rintracciano criticità interculturali in cui la “migrazione comoda” per il paese ricevente (non sempre accogliente), nel caso del mercato del lavoro di cura, la rende invisibile e silenziosa, quasi a dimenticare che «l’immigrazione è una rottura, una lacerazione dei riferimenti della memoria essenziale, è un brutale cambiamento di esistenza. Non si lascia la propria terra, non si rinuncia facilmente alla propria cultura, non si intraprende quel viaggio per piacere. Coloro che se ne vanno sono gli stessi che non vogliono perdere la loro dignità, che non vogliono rovinare la loro vita e quella dei loro figli per l’impossibilità di procurarsi il pane e la casa»¹⁹. Una finestra aperta

¹⁶ R. Deluigi, *Legami di cura. Badanti, anziani e famiglie*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 123-154.

¹⁷ Per ulteriori approfondimenti si vedano: G. Dell’Oro, *Non solo badanti*, Emuse, Roma 2011; G.B. Sgritta, *Badanti e anziani in un welfare senza futuro*, Edizioni Lavoro, Roma 2009; T.F. Vaccaro, *Sindrome Italia. Storia delle nostre badanti*, Becco Giallo, Padova 2021; F. Vietti, *Il paese delle badanti*, Meltemi, Roma 2010.

¹⁸ M. Ambrosini - P. Boccagni, *Cercando il benessere nelle migrazioni. L’esperienza delle assistenti familiari straniere in Trentino*, FrancoAngeli, Milano 2012.

¹⁹ T. B. Jelloun, *Le pareti della solitudine*, tr. it., La nave di Teseo, Milano 2017, p. 13.

sulle disuguaglianze che, se non vengono riconosciute, non possono innescare nessun tipo di dialogo e, dunque, l'invito è alla decostruzione di generalizzazioni tramite la progettazione sociale sul campo; con la consapevolezza che la migrazione è un processo continuo di allontanamento e di ricostruzione identitaria. «Lo stesso processo accade all'anziano fragile e ai suoi *caregiver* che migrano su rotte inedite dell'esistenza grazie ad inter-dipendenze e inter-indipendenze (Pannikar, 2009) erranti che conducono a paesaggi inediti dell'aver cura dell'umanità tra lingue, linguaggi, generi e generazioni che amplificano il potenziale comunitario di identità e di alterità in ricerca di nuove e altre vie di co-abitazione dell'esperienza di vita che siamo chiamati ad attraversare insieme»²⁰.

3. Dalle asimmetrie ai legami comunitari

La promozione di una comunità di vita lungo le traiettorie della domiciliarità e del sostegno a processi di invecchiamento necessita di maggiori aperture verso l'esterno. È indubbio che nei contesti di cura familiari vi sono dinamiche relazionali “a geometria variabile” tra qui e altrove, tra famiglie delle persone anziane e quelle transnazionali, tra dimensioni più o meno visibili, a seconda del peso dei bisogni e della tutela del benessere dei soggetti in questione.

Per sviluppare una cornice comunitaria “nell'intero e nell'intorno” è essenziale riconoscere che le reti di relazione e di lavoro sono asimmetriche²¹ ed è estremamente difficile alimentare dinamiche di reciprocità; inoltre, la vulnerabilità delle badanti (che ancora non sono assistenti familiari in Italia) si situa nell'invisibilità delle mansioni che svolgono e che vengono considerate “naturali” e, per questo, ulteriormente svalutate.

Si tratta di comprendere come avviare una strategica apertura del raggio di azione delle logiche di cura e di supporto alla domiciliarità, a partire dal mutuo riconoscimento in situazione e da una maggiore

²⁰ R. Deluigi, *Domiciliarità migranti e itinerari di longevità: inter-indipendenze erranti*, in F. Fusco - D. Zoleto, (a cura di), *Processi di invecchiamento in territori ad alta complessità socio-culturale e linguistica* (in press).

²¹ P. Dossa - C. Coe (a cura di), *Transnational Aging and Reconfigurations of Kin Work*, Rutgers University Press, New Brunswick 2017.

formalizzazione dei bisogni e del lavoro di cura che può divenire una piattaforma più equa d'interazione, a patto che sia intrapresa la ricerca del benessere in un sistema di welfare proteso al cambiamento compar-tecipato²². Si tratteggiano così linee di corresponsabilità fondate su legami che abilitano a pensarsi parti di comunità in movimento e dai confini destrutturati, focalizzate sugli interessi di chi abita i territori nella quotidianità, valorizzando le specifiche risorse e originalità. Intraprendere questa via significa essere consapevoli delle molteplici identità presenti, affinché si aprano autentici canali di dialogo, in cui riconoscere il valore di tutti e la parzialità del proprio punto di vista, in ambienti di cura caratterizzati da un pluralismo generativo che abita i margini più fragili del sociale in chiave trasformativa.

Bibliografia

- Ambrosini M. - Boccagni P., *Cercando il benessere nelle migrazioni. L'esperienza delle assistenti familiari straniere in Trentino*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- Baldassar L. - Merla L. (a cura di), *Transnational Families, Migration and the Circulation of Care: Understanding Mobility and Absence in Family Life*, Routledge, London 2014.
- Bauman Z., *Voglia di comunità*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 2003.
- Belloni E., *Alzheimer, badanti, caregiver e altre creature leggendarie*, Il Pensiero Scientifico, Roma 2019.
- Camarlinghi R. – d'Angella F. – Floris F., *Nella comunità respira la nostra anima politica. Professioni a servizio di un'idea di polis*, «Animazione Sociale», I, 351 (2022), pp. 89-96.
- Dell'Oro G., *Non solo badanti*, Emuse, Roma 2011.
- Deluigi R., *Abitare l'invecchiamento. Itinerari pedagogici tra cura e progetto*, Mondadori, Milano 2014.
- Deluigi R., *Anziani e vita interculturale*, «La Famiglia», Annuario, 2018, pp. 86-97.
- Deluigi R., *Domiciliarità migranti e itinerari di longevità: inter-indipendenze erranti*, in Fusco F. - Zoleto D. (a cura di), *Processi di invecchiamento in territori ad alta complessità socioculturale e linguistica* (in press).

²² F. Folgheraiter, *Manifesto del Metodo RSW. Relational Social Work*, Erickson, Trento 2018.

- Deluigi R., *La cura e l'invecchiamento attivo*, in Contini M. - Fabbri M. (a cura di), *Il futuro ricordato. Impegno etico e progettualità educativa*, ETS, Pisa 2014, pp. 345-354.
- Deluigi R., *Legami di cura. Badanti, anziani e famiglie*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Dossa P. - Coe C. (a cura di), *Transnational Aging and Reconfigurations of Kin Work*, Rutgers University Press, New Brunswick 2017.
- Ehrenreich B. - Hochschild A.R., *Global Woman: Nannies, Maids and Sex Workers in the New Economy*, Metropolitan Press, New York 2002.
- Floris F. - Giunco F., *Se l'età anziana non è solo medici e radiografie. Ripensare le forme dell'abitare, i percorsi della cura, i servizi intorno alle case*, «Animazione Sociale», IV, 345 (2021), pp. 6-18.
- Folgheraiter F., *Manifesto del Metodo RSW. Relational Social Work*, Erickson, Trento 2018.
- Freire P., *Pedagogia degli oppressi* (1967), tr. it., Edizione Gruppo Abele, Torino 2002.
- Giaccardi C. – Magatti M., *Nella fine è l'inizio: in che mondo vivremo*, Il Mulino, Bologna 2020.
- Jelloun T. B., *Le pareti della solitudine*, tr. it., La nave di Teseo, Milano 2017.
- Kilkey M. - Merla L., *Transnational Families' Care-Giving Arrangements: towards a situated transnationalism*, «Global Networks», XIV, 2 (2014), pp. 210-247.
- Save The Children, *La povertà educativa ai tempi del Coronavirus: bambini e adolescenti intrappolati tra crisi economica e contrazione delle opportunità educative* (11 maggio 2020) <https://www.savethechildren.it> (consultato 15.05.2022).
- Save The Children, *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia* (11 maggio 2018) <https://www.savethechildren.it> (consultato 15.05.2022).
- Scassellati Sforzolini Galetti M., *Domiciliarità*, in Campanini A. (a cura di), *Nuovo dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma 2013, pp. 232-235.
- Scassellati Sforzolini Galetti M., *Pensare al futuro e alla bellezza della domiciliarità. Le strutture residenziali si aprono alla domiciliarità*, in Agli F. (a cura di), *Domiciliarità e residenzialità. La struttura residenziale, un'opportunità per garantire il diritto alla domiciliarità*, La Bottega del Possibile, Torre Pellice 2013.
- Sgritta G.B., *Badanti e anziani in un welfare senza futuro*, Edizioni Lavoro, Roma 2009.
- Vaccaro T.F., *Sindrome Italia. Storia delle nostre badanti*, Becco Giallo, Padova 2021.
- Vietti F., *Il paese delle badanti*, Meltemi, Roma 2010.
- WHO, *Home-Based and Long-Term Care. Report of a WHO Study Group*, World Health Organization, Ginevra 2000.

Sommario

| | |
|---|----|
| Abstracts | 5 |
| Editoriale | 12 |
| Saggi | |
| Amelia Broccoli <i>Ricostruire la comunità educante? Paradigmi per un'ermeneutica della rifondazione</i> | 19 |
| Fabrizio Manuel Sirignano <i>Il ruolo della politica nella costruzione delle comunità educanti</i> | 31 |
| Giuseppe Elia <i>Rapporti tra istituzioni locali e/ per il benessere sociale</i> | 49 |
| Paola Zonca <i>La città come ecosistema formativo. Lo spazio educativo si costruisce attraverso la partecipazione di tutti</i> | 65 |
| Monica Parricchi <i>L'educazione economica per costruire comunità educanti</i> | 79 |
| Paola Milani <i>L'agire educativo nella e per la comunità locale: strumenti per progettare il cambiamento</i> | 92 |

| | |
|--|-----|
| Monica Amadini <i>Social generativity: parenting in the community and for the community</i> | 107 |
| Andrea Bobbio <i>Il nido come comunità educante</i> | 121 |
| Rosita Deluigi <i>Sfide comunitarie diffuse. Costruire comunità di vita tra anziani, famiglie e badanti</i> | 133 |

Stampa:

MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)