

Infanzia e famiglia: le sfide aperte dal PNRR e le responsabilità della pedagogia

Childhood and family: the challenges of the PNRR and the responsibilities of pedagogy

Pascal Perillo

Università Suor Orsola Benincasa di Napoli | pascal.perillo@unisob.na.it

SERVIZI PER L'INFANZIA E FAMIGLIE: LO SGUARDO DELLA PEDAGOGIA

ABSTRACT

Il contributo si concentra su alcune delle responsabilità che investono la pedagogia, i professionisti dell'educazione e della formazione, i decisori politici e gli amministratori locali dei servizi educativi per l'infanzia e le famiglie di fronte alle sfide aperte dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). L'angolo prospettico adottato è alimentato da una visione riflessiva e trasformativa del fare educazione che animi l'impegno e la militanza di una pedagogia in situazione, sempre più attenta a presidiare i territori e garantire in essi alleanze educative che configurino reti di servizi educativi stabili e di qualità, fondate sulla valorizzazione del lavoro educativo e di una solida e diffusa cultura pedagogica.

The contribution focuses on some of the responsibilities that invest pedagogy, educational professionals, policy-makers and local administrators of educational services for children and families, considering the challenges of the Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). The reflective and transformative perspective of educational practices animates the commitment and militancy of a situated pedagogy, increasingly attentive to presiding over territories and guaranteeing educational alliances. Networks of stable and quality educational services are founded on the valorization of educational work and a solid and diffused pedagogical culture.

KEYWORDS

Educazione; servizi educativi | impegno | militanza | alleanze educative territoriali
Education; educational services | engagement | militancy | territorial educational alliances

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Perillo, P. (2023). Infanzia e famiglia: le sfide aperte dal PNRR e le responsabilità della pedagogia. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 66-73 <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-10>.

Corresponding Author: Pascal Perillo | pascal.perillo@unisob.na.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-10

Premessa

Ripensare la pedagogia in un tempo difficile, concentrando l'attenzione sulle sfide educative che si impongono tra incertezze, riprese e resilienze, è la cornice prospettica all'interno della quale si è svolto il secondo seminario del ciclo "SIPeGeS TALKS" dal titolo "Servizi per l'infanzia e famiglie. Lo sguardo della pedagogia". In questo contesto hanno preso forma le riflessioni affidate a questo contributo che ha inteso cogliere l'invito della Società Italiana di Pedagogia Generale e Sociale ad agganciarsi alle priorità istituzionali che la comunità pedagogica è chiamata a darsi nel presente e per i prossimi anni.

In questa prospettiva, nelle pagine che seguono proveremo a sondare le sfide aperte dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) e le responsabilità della pedagogia in merito a due soggetti della ricerca e dell'azione educativa professionale sui quali la SiPeGes ha invitato a posare lo sguardo della pedagogia: infanzia e famiglia. Perseguiamo questo obiettivo riflettendo nella cornice del PNRR ma tenendo anche conto della responsabilità che investe accademici e professionisti dell'educazione e della formazione, decisori politici e amministratori locali dei servizi educativi per l'infanzia e le famiglie. Non senza tener conto dell'impatto che la Pandemia da Covid-19 ha avuto su infanzia e famiglia, ossia sulle persone che si sono trovate e si trovano a fare i conti con un impensato destabilizzante e disorientante che però diventa sempre più pensabile e, dunque, da porre fra le questioni principali nell'agenda programmatica della pedagogia italiana (cfr. Corbi & Perillo, 2020).

L'angolo prospettico adottato da chi scrive è evidentemente limitato alle attività di studio e ricerca condotte nell'ambito di una pedagogia in situazione (cfr. Corbi & Perillo, 2014) alimentata da una visione riflessiva e trasformativa del fare educazione (cfr. Perillo, 2010, 2012, 2018). In questo senso, viene riconosciuto alla pedagogia generale e sociale il compito e la responsabilità di configurarsi anche come sapere che pensa l'infanzia e la famiglia mediante l'adozione rigorosa del suo "congegno" (Cambi, 1986) e dei suoi dispositivi epistemologici e metodologici, situando le sue riflessioni nei contesti di quel reale di cui non è possibile non riconoscere il "carattere pratico" (Dewey, 2008) e tenendo alta l'attenzione alla formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione. La pratica educativa professionale di cui sono promotori educatori, pedagogisti e insegnanti, pensata e agita dentro e oltre il reale, nell'ottica del "transazionalismo deweyano" (cfr. Garrison, Öhman & Östman, 2022), va costantemente messa al centro della ricerca pedagogica e della formazione iniziale e in servizio ma va anche adeguatamente valorizzata e remunerata, perché educatori, pedagogisti e insegnanti non ci si improvvisa.

1. Il PNRR: quale idea di infanzia e famiglia di fronte all'esperienza pandemica?

Il PNRR, come è noto, è stato elaborato a partire dalle linee politiche e di finanziamento tracciate dall'Unione Europea con il *Next Generation European Union* e recuperando i pilastri del *Recovery and Resilience Facility*. La quarta missione, centrata sui temi dell'istruzione e della ricerca e mirata "a rafforzare le condizioni per lo sviluppo di una economia ad alta intensità di conoscenza, di competitività e di resilienza" (PNRR, p. 175), partendo dal riconoscimento delle criticità del sistema italiano di istruzione, formazione e ricerca, dedica attenzione al problema della carenza strutturale nell'offerta di servizi educativi per l'infanzia. Si parla, infatti, di un aumento nel numero di posti nei nidi e nelle scuole dell'infanzia, dell'adeguamento delle strutture già esistenti e di assegni familiari per aiutare le famiglie a pagare le rette; il fine, "migliorare l'offerta educativa sin dalla prima infanzia e offrire un concreto aiuto alle famiglie" (Ivi, p. 181), punta ad incoraggiare "la partecipazione delle donne al mercato del lavoro e la conciliazione tra vita familiare e professionale" (*Ibidem*). Non stupisce, in questo senso, constatare che nella quinta missione del PNRR, dedicata alla riduzione delle disuguaglianze sociali, perseguendo anche obiettivi "di sostegno all'*empowerment* femminile" (Ivi, p. 202), si dichiara di sostenere la collocazione delle donne liberandole dal carico esclusivo della cura familiare e mettendole al centro di un processo di *reskilling*, cioè di riqualificazione per il mondo del lavoro. Si sostiene, infatti, che "il riconoscimento del valore sociale dell'attività di cura" possa consentire di "alleggerire i carichi di cura tradizionalmente gestiti nella sfera familiare dalle donne e di stimolare una loro maggiore partecipazione al mercato del lavoro" (*Ibidem*). Non solo. Si pensa che incrementando i servizi alla persona si possa "rafforzare un settore in cui è più



alta la presenza d'impiego femminile" (*Ibidem*). Si insiste molto sul contrasto alla denatalità e sulla conciliazione tra famiglia e lavoro ma l'impressione è che probabilmente non si prevedano ulteriori azioni e strategie per affrontare il problema della conciliazione se non ricorrendo a sussidi familiari come l'assegno unico.

In una prospettiva diametralmente opposta, le più recenti ricerche pedagogiche sull'infanzia ci dicono che i servizi educativi per l'infanzia devono creare le condizioni per l'espressione dell'*agency* delle bambine e dei bambini (cfr. Chello, 2022), secondo gli auspici della Commissione Europea (cfr. European Commission, 2014; Council of the European Union, 2019). E questo emerge tanto dalle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* e dagli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (documenti elaborati dalla "Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione", <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/>) quanto da alcuni importanti programmi nazionali rivolti alle famiglie in situazione di vulnerabilità, come nel caso del *Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione* (P.I.P.P.I., <https://pippi.unipd.it/>), solo per citare un esempio fra le iniziative che la comunità pedagogica promuove e realizza nel Paese.

Dal PNRR sembra emergere, invece, una visione neoliberista dell'educazione, dell'infanzia e della famiglia che, abbracciando una concezione neo-positivista della conoscenza scientifica, rischia di sottomettere il processo educativo a modelli di funzionamento standardizzati. E non sarebbe certo una novità, purtroppo. Capita spesso, infatti, che l'educazione venga ridotta a oggetto di indagine misurabile, che si pensi ad essa con riferimento alle performance dei soggetti (in particolare di alunni e studenti) e che ci si limiti alla comparabilità dei risultati ottenuti. In questi casi è evidente che si ragiona in termini di qualità funzionale. Nel discorso politico neoliberista viene anticipata ai primi anni di vita la logica competitiva che, in prospettiva, diventerà logica imprenditoriale; lo hanno recentemente evidenziato Roberts-Holmes e Moss (2021), parlando di neoliberismo ed educazione nella prima infanzia. Perseguendo questa strada l'educazione rischia davvero di soccombere alle logiche del mercato concretizzando il rischio di pensare l'infanzia come "ritorno di investimento" (Chello, 2022) e le famiglie come semplici depositarie di misure compensative.

La pandemia ci ha messo di fronte a realtà nelle quali le bambine e i bambini, e le loro famiglie, si sono trovate e si trovano ancora a "fare esperienza" di un modo di essere bambini e genitori e di vivere in famiglia per molti tratti inediti e disorientanti (cfr. Biffi, 2022; Gigli, 2021); basti solo pensare alla trasformazione della temporalità educativa nelle vite familiari (cfr. Perillo & Chello, 2022). In questo senso, da un punto di vista pedagogico la lezione di Dewey (1973) appare ancora irrinunciabile. Se l'esperienza è l'elemento fondamentale di un circolo bidirezionale necessario alla vita e alla crescita degli esseri umani (il circolo natura-esperienza-natura), tale processo è continuamente in atto in quanto è la vita stessa a prevedere la "transazione" (Dewey & Bentley, 1974) dell'essere vivente con le condizioni ambientali. L'esperienza pandemica sta includendo nelle riconfigurazioni delle vite bambine e delle vite familiari, anche e soprattutto dal punto di vista dei processi educativi e formativi, la combinazione dell'elemento attivo del "tentare" con l'elemento passivo del "sottostare" (cfr. Dewey, 1949a).

In una esperienza globale come quella che stiamo vivendo dal 2020, che ci vede tentare e sottostare, e ritentare per non sottostare, per provare a progettare e riprogettarci, stiamo cimentandoci nel tessere le fila del tempo, mescolare passato e presente per orientarci in un domani che, per quanto sempre imprevedibile, questa volta appare davvero molto incerto. Un tentativo, questo, che sottolinea, da un punto di vista precipuamente pedagogico, la necessità esistenziale di costruire un futuro per prendere forma. Pensare ai cambiamenti e alle trasformazioni che stanno riconfigurando le condizioni esistenziali e le azioni educative familiari, incidendo un segno profondo nell'evoluzione delle famiglie contemporanee in epoca pandemica, sintonizzandosi con la visione dell'educazione come esperienza (Dewey, 1949b), potrebbe significare per la pedagogia pensare alle possibilità di ricostruzione dell'esperienza che germinano proprio in questo periodo. Per Dewey, infatti, c'è qualcosa che è interamente risolto nell'esperienza: il pensiero. Da questo angolo visuale, il fare esperienza implica un "processo di trasformazione in cui il contributo alla realizzazione del presente (l'adattamento all'ambiente) [è] visto come l'unico modo efficace per dare impulso ulteriore e progressivo alla vita" (Borghini, 1951, p. 3).

La pandemia ci ricorda, allora, che ogni singola vita bambina e ogni singola famiglia può essere letta alla luce di quella "transazione che si stabilisce fra un individuo e quel che costituisce, in quel momento, il suo ambiente" ossia le condizioni che interagiscono con "i bisogni, i desideri, i propositi e le capacità personali per



creare l'esperienza che si compie" (Dewey, 1949b, pp. 32-33). Se, allora, "[n]essuna esperienza che abbia un significato è possibile senza qualche elemento di pensiero" (Dewey, 1949a, p. 193), è dall'esercizio di questo pensiero quale "discernimento della relazione fra quel che cerchiamo di fare e quel che succede in conseguenza" (*Ibidem*) che bisognerebbe leggere e interpretare le vite bambine e il modo di essere famiglia, tanto più oggi.

Questa rapida incursione in alcune suggestioni deweyane basta a evidenziare la necessità di pensare infanzia e famiglia a partire dal modo di essere e non già da idee (o ideologie) preconfezionate (e facilmente strumentalizzabili) (cfr. Perillo, 2021). Quello che preme evidenziare in questa sede è che il modo di intendere educazione, infanzia e famiglia da parte di chi è chiamato a gestire il sistema educativo del nostro Paese incide direttamente sulle politiche educative. Va, pertanto, evitato il rischio di piegare il sistema tanto al senso comune quanto a strumentalizzazioni ideologiche ed economiche che informano molte delle scelte politiche e istituzionali, soprattutto quando queste non sono adeguatamente supportate da un contributo di pensiero pedagogicamente avvertito.

Nell'educazione esperita quotidianamente dalle persone assumono un ruolo non secondario "credenze e abiti mentali che incidono sulle pratiche di trasmissione culturale" (Baldacci, 2012, p. 18) esercitate dagli "adulti che agiscono da 'educatori' informali" (*Ibidem*). Questo "sapere di senso comune", che Baldacci associa alla "pedagogia popolare" (cfr. Bruner, 1997), è "non di rado connesso alle ideologie dei vari gruppi sociali, alle loro visioni del mondo e della vita" (*Ibidem*). La pedagogia del senso comune, cui sono socializzate tutte le persone – in ragione del fatto che l'educazione è processo situato e diffuso e, quindi, nessuno può dirsi non educato – può indurre naturalmente chiunque abbia responsabilità educative istituzionali a far ricorso alla sola pedagogia popolare del senso comune anche quando si tratta di operare scelte delicate e strategiche che richiedono, invece, un contributo scientifico adeguato.

Senza scomodare il complesso e importante dibattito sulla pedagogia nera di stampo moderno-borghese (cfr. Miller, 1987), è evidente che una visione neoliberista dell'educazione, dell'infanzia e della famiglia mal si concilia con una visione di sistema che voglia alimentarsi, invece, di una pedagogia critica, problematica, democratica ed emancipatrice. Una società basata sulla concorrenza a tutti i livelli "tende ad emarginare i competitori difettosi [...]" (Baldacci, 2022, p. 452), che non reggono al peso di un'educazione intesa come processo apprenditivo di tipo individualistico (la "*learnification*") (cfr. Biesta, 2010). Maestri del calibro di John Dewey e, dopo di lui, in Italia, Lamberto Borghi, Raffele Laporta, Piero Bertolini, Elisa Frauenfelder, e tanti altri che sarebbe impossibile adeguatamente citare in questa sede, hanno sondato la delicatezza e la complessità del rapporto tra pedagogia e politica. La convergenza del discorso pedagogico con quello politico, ossia lo sforzo di tenere alto il dialogo per perseguire finalità educative adeguate a rispondere alle esigenze educative delle persone e delle società, consente di dare visibilità a temi e problemi educativi rimasti per lungo tempo marginali e di ottenere le risorse per affrontarli e per risolverli. Il PNRR mette a disposizione molte risorse economiche da investire nel settore dell'istruzione, dell'educazione e della formazione – e questo fa ben sperare rispetto all'esigenza di colmare un *gap* strutturale che è particolarmente evidente, soprattutto in alcune regioni italiane – ma sarà necessario fare proposte adeguate e lavorare a iniziative che possano davvero fare la differenza.

2. Le sfide e le priorità: il caso Napoli

Fra le molte sfide e priorità che invitano la pedagogia italiana a un impegno militante (cfr. Tomarchio & Olivieri, 2015) si sceglie, in questa sede, di evidenziare la necessità di diffondere cultura pedagogica fra i decisori politici e fra le figure dirigenziali che programmano e coordinano i servizi educativi, in una fase così delicata per la costruzione del futuro del nostro Paese che punta molto proprio sul PNRR e sull'attuazione delle relative misure.

La comunità pedagogica italiana è variamente impegnata su più fronti per pensare, programmare e realizzare le azioni previste dalle misure del PNRR di interesse educativo e formativo. Questo impegno va però significato con la responsabilità di essere sempre più presente nei territori, a scuola, nelle agenzie educative non formali, a supporto di genitori e famiglie, educatori, pedagogisti e insegnanti. È altresì importante che il contributo della pedagogia, fornito dalla ricerca e dal lavoro dei professionisti, venga compreso, condiviso e adeguatamente valorizzato dagli amministratori locali dei servizi educativi pubblici e privati e dai decisori politici. Se da un



punto di vista teorico questo impegno appare condivisibile, quasi al punto da non ritenere necessario neanche tematizzarlo, nella pratica si tratta di un impegno che, in alcuni casi, può diventare davvero molto complesso.

Il caso Napoli, da questo punto di vista, rappresenta un banco di prova emblematico. Come è tristemente noto, Napoli è una città in cui vi è una scarsissima presenza di nidi e servizi educativi per l'infanzia. Nell'anno educativo 2019/2020 il numero di posti disponibili nei servizi educativi pubblici e privati per la prima infanzia per 100 bambini da 0 a 2 anni è stato pari a 12,8 contro i 49,4 di Firenze, i 47,1 di Roma, i 40,7 di Torino e i 37,8 di Milano. Eppure la Città di Napoli presenta una situazione demografica alquanto peculiare. I dati ISTAT del 2021 attestano che la popolazione cittadina è demograficamente giovane e, in particolare, che la popolazione di età compresa tra 0 e 4 anni è superiore alla media nazionale: la media nazionale è del 3,7% della popolazione totale, per Napoli questo rapporto aumenta al 4,2% contro il 3,9% di Milano, il 3,8% di Roma e il 3,5% di Torino e Firenze. Di fronte a tale scenario, la stragrande maggioranza dei posti disponibili per le bambine e i bambini napoletani è situata all'interno dei nidi d'infanzia, dei micronidi e delle sezioni primavera, mentre è solo residuale la quota di posti presenti nei servizi integrativi come gli spazi gioco, i centri bambini e famiglie, i nidi aziendali e quelli domiciliari. Ma c'è di più. La maggior parte di questi posti – soprattutto quelli presenti nei servizi privati – è occupata da bambini e bambine appartenenti a famiglie con due redditi e con genitori in possesso di un titolo di studio alto (ad esempio, la laurea). Ne consegue che i bambini e le bambine che vivono in condizioni socio-economiche meno agiate hanno minori possibilità di frequentare servizi che potrebbero offrire loro esperienze educative sensibilmente diverse da quelle che vivono nel loro quotidiano.

Basterebbe solo questa evidenza a dimostrare quanto sia impellente e necessario operare un cambio di paradigma rispetto alla gestione delle politiche educative locali. In un contesto come quello napoletano, la possibilità di usufruire in maniera diffusa e stabile dei servizi educativi per l'infanzia rappresenta una *chance* fondamentale per far fronte a quella condizione di povertà educativa in cui versano molte famiglie; una condizione, quella della povertà educativa, che, come segnala *Save the Children* (2014), per le bambine e i bambini “significa essere escluso dall'acquisizione delle competenze necessarie per vivere in un mondo caratterizzato dalla economia della conoscenza, dalla rapidità, dalla innovazione [ma soprattutto] limitazione dell'opportunità di crescere dal punto di vista emotivo, delle relazioni con gli altri, della scoperta di se stessi e del mondo” (p. 4), configurandosi come “privazione [...] della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (*Ibidem*). Quando lo Stato, le strutture sociali e la rete dei servizi educativi non sono in grado di ridurre la povertà economica ed educativa contribuisce ad acuire condizioni di fragilità educative (cfr. Paulson & Shields, 2015). In questo caso, tra l'altro, la povertà educativa è connessa anche a condizioni di povertà assoluta che, come è noto, tende sempre più ad aumentare nel Mezzogiorno d'Italia. Secondo ISTAT, infatti, essa riguarda il 10% delle famiglie del Sud contro il 6,7% di quelle del Nord e il 5,6% di quelle del Centro.

Serve, dunque, innanzitutto un cambio di paradigma. Ed è quello che si sta provando a fare da diversi mesi, grazie a una sinergia fra alcuni pedagogisti degli atenei napoletani e l'Assessorato all'Istruzione e alle Famiglie della Città di Napoli (affidato alla collega pedagoga Maura Striano e, prima di lei, alla compianta Maria Filippone, stimatissima insegnante, già Dirigente scolastica) che, con l'istituzione di un Comitato Tecnico Scientifico, sta portando all'individuazione di una strategia politica che, alimentandosi realmente del contributo della pedagogia (accademica e professionale insieme), ha definito le linee guida pedagogiche del Comune di Napoli. La prospettiva è quella di cambiare il sistema di possibilità che il territorio offre a bambini, bambine e famiglie e definire, in generale, strategie e metodologie efficienti e operative per la comunità educativa e scolastica napoletana.

3. Guardare al futuro, presidiando i territori e militando nel presente

È evidente che un cambio di passo si realizza solo se si costruisce una visione strategica condivisa dagli attori individuali e collettivi, pubblici e privati, che operano concretamente e quotidianamente nei servizi educativi per l'infanzia e per le famiglie. Tale condivisione non si caratterizza come una dinamica up-down che pensa educatori, pedagogisti e insegnanti quali attuatori di interventi progettati e decisi altrove, secondo una visione



tecnicista del fare educazione. Questa strategia si configura, invece, come una processualità aperta, orizzontale e ricorsiva che pensa i professionisti dell'educazione e della formazione quali attori che, attraverso il loro lavoro, riconfigurano concettualmente e praticamente le politiche educative.

Tale scenario prospettico richiede che si investa, anche economicamente, sulle alleanze educative territoriali, per operare politicamente e professionalmente per la costruzione e la coltivazione di una comunità educante che sia in grado di: garantire che le sinergie tra scuole, famiglie, studenti e servizi territoriali promuovano strategie e prassi integrate per una scuola inclusiva; promuovere le reti di sussidiarietà e la co-responsabilità educativa delle agenzie formative territoriali; contribuire, da un lato, ad arricchire la prospettiva promozionale ed emancipativa del lavoro educativo delle scuole e delle agenzie educative territoriali e, da un altro lato, a prevenire e recuperare fenomeni di vulnerabilità, fragilità e marginalità sociale, di povertà educativa, di abbandono scolastico, di dispersione, a favorire il diritto allo studio e a valorizzare ogni forma di apprendimento. È la comunità educante, inoltre, a garantire che scuole e agenzie del territorio possano fare ricerca e sperimentazione in ambito educativo insieme con le università.

Dalle ricerche portate avanti dal Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori (<https://www.unisob.na.it/ateneo/c005.htm?vr=1>) dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa emerge costantemente la necessità di rafforzare la cultura dell'alleanza educativa in realtà ancora troppo autoreferenziali, dove spesso la capacità di fare rete è affidata all'iniziativa del singolo. Questo problema, per esempio, è emerso anche nel corso dello svolgimento delle attività di Ricerca-Azione-Partecipativa che l'Unità di Ricerca coordinata da chi scrive ha realizzato con educatori e insegnanti di scuola secondaria di secondo grado nell'ambito del PRIN *RE-SERVES: La ricerca al servizio delle fragilità educative* (<https://www.re-serves.it>) (cfr. Chello, D'Elia, Manno & Perillo, 2021; Manno, Mancinelli & Chello, 2022; Romano, 2022). L'idea di un Sistema Formativo Integrato (Frabboni, 1989) – o 'allargato' come preferì definirlo De Bartolomeis (1983, 1998) immaginando una contaminazione della scuola con la cultura del territorio e del lavoro – si è sviluppata nel corso di un tempo che non è certamente breve, ma non sempre la comunità educante ha trovato concrete possibilità di realizzarlo proprio a causa dell'assenza di adeguati dispositivi normativi, di relative traduzioni sul piano delle politiche educative e sociali e di una scarsa cultura pedagogica diffusa fra decisori politici e amministratori dei servizi.

Se l'educazione delle bambine e dei bambini, come di tutti i soggetti della formazione, non è questione che riguarda solo le famiglie né solo i servizi educativi né solo le scuole è necessario, allora, predisporre e presidiare spazi di negoziazione ampi e partecipati che consentano alla comunità di essere davvero educante. Questo assunto chiama direttamente in causa la definizione di strategie politiche che si alimentino di adeguata cultura pedagogica, in grado di evitare il rischio di pensare educazione, infanzia e famiglie secondo logiche e opinioni che ingabbiano i progetti dentro le sbarre o di una vera e propria tirannia delle ideologie o della totale assenza di razionalizzazione nella programmazione e gestione dei servizi, abbandonati al pressapochismo, alla casualità se non addirittura ad altre logiche certamente non virtuose.

Per la pedagogia italiana, quindi, si tratta soprattutto di impegnarsi anche ad accompagnare e sostenere la cultura pedagogica nelle trame del discorso politico e delle politiche locali. Certamente sul fronte della ricerca scientifica e della formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione la comunità pedagogica è solida e costantemente al passo con i cambiamenti (cfr. Perillo *et al.*, 2022). Sperimentiamo dinamicità e capacità di rispondere alle domande educative. I professionisti dell'educazione e della formazione, adeguatamente formati, debbono però essere messi nella condizione di poter cooperare e collaborare nell'esercizio della loro pratica educativa professionale, nell'interesse esclusivo di garantire ai cittadini e alle cittadine servizi e interventi educativi e formativi integrati. Le risorse messe in campo da studiosi, professionisti, politici e amministratori dei servizi educativi debbono confluire in una strategia coerente che garantisca continuità ed equilibrio delle proposte, superando barriere e steccati, se e dove dovessero ancora esistere, nell'interesse dell'educazione, per garantire ai bambini e alle bambine, e alle loro famiglie, una rete di servizi educativi stabili e di qualità.



Bibliografia

- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Carocci.
- Baldacci, M. (2022). *Storia del pensiero pedagogico. Dalla Grecia all'età contemporanea*. Carocci.
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Paradigm Publishers.
- Biffi, E. (Ed.) (2022). *Genitori in lockdown. Sguardi sulla genitorialità nell'emergenza Covid-19*. FrancoAngeli.
- Borghi, L. (1951). *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*. La Nuova Italia.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Laterza. (Original work published 1996)
- Cambi, F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*. CLUEB.
- Chello, F. (2022). L'infanzia come Return On Investment? Un'analisi del rapporto tra pedagogia e politica a partire dal PNRR. In M. Fiorucci & A. Vaccarelli (Eds.), *Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire* (pp. 207-216). Pensa MultiMedia.
- Chello, F., D'Elia, R., Manno, D., & Perillo, P. (2021). Fragilità educative e comportamenti antisociali degli adolescenti: categorie concettuali e pratiche educative. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 25(60), 45-62.
- Council of the European Union (2019). *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H-0605\(01\)&rid=4](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H-0605(01)&rid=4).
- Corbi, E., & Perillo, P. (2020). L'educazione in scacco, la coscienza del limite. *Rassegna di pedagogia*, LXXVIII(1-2), 23-36.
- Corbi, E., & Perillo, P. (Eds.) (2014). *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*. Pensa MultiMedia.
- De Bartolomeis, F. (1983). *Scuola e territorio*. La Nuova Italia.
- De Bartolomeis, F. (1998). *La scuola nel nuovo sistema formativo: problemi ed esperienze*. Junior.
- Dewey, J. (2008). La realtà possiede carattere pratico? In R. Frega (Eds.), *John Dewey. Logica sperimentale. Teoria naturalistica della conoscenza e del pensiero* (pp. 131-146). Quodlibet. (Original work published 1908)
- Dewey, J. (1949a). *Democrazia e educazione*. La Nuova Italia. (Original work published 1916).
- Dewey, J. (1973). *Esperienza e natura*. Mursia. (Original work published 1925).
- Dewey, J. (1949b). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina. (Original work published 1938).
- Dewey, J., & Bentley, A.F. (1974). *Conoscenza e transazione*. La Nuova Italia. (Original work published 1949).
- European Commission (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*, https://www.value-ecec.eu/wp-content/uploads/2019/11/ecec-quality-framework_en.pdf.
- Frabboni, F. (1989). *Il sistema formativo integrato*. EIT.
- Garrison, J., Öhman, J., & Östman, L. (2022). *Deweyan Transactionalism in Education. Beyond Self-action and Inter-action*. Bloomsbury Publishing.
- Gigli, A. (Ed.) (2021). *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*. Junior.
- Manno, D., Mancinelli, A., & Chello, F. (2022). Comprendere i bisogni educativi sottesi ai comportamenti antisociali adolescenziali. Riflessioni sul rapporto pedagogia-politica-educazione a partire dagli sguardi dei pratici. *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, 11(2), 73-93.
- Miller, A. (1987). *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*. Bollati Boringhieri.
- Paulson, J., & Shields, R. (2015). Conflict-fragility-education. In Z. Gross e L. Davies (Eds.), *The contested role of education in conflict and fragility (the world council of comparative education societies)* (pp. 45-62), Sense Publishers.
- Perillo, P. (2010). *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla riflessività*. Liguori.
- Perillo, P. (2012). *Pensarsi educatori*. Liguori.
- Perillo, P. (2018). *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. FrancoAngeli.
- Perillo, P. (2021). Dentro e oltre le concezioni di famiglia. Sguardi (parziali) di pedagogia con e per le famiglie. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 10(2), 91-112.
- Perillo, P., et al. (2022). Editorial. *Pedagogia oggi*, 20(2), 9-17.



- Perillo, P., & Chello, F. (2022). Il rapporto tra temporalità ed educazione familiare durante la pandemia da Covid-19. *La Famiglia*, 56(266), 33-45.
- Romano, M. (2022). La Ricerca Azione Partecipativa per la formazione di insegnanti ed educatori: l'esperienza del Progetto Prin Re-serves, la ricerca al servizio delle fragilità educative. In A.L. Rizzo e V. Riccardi, *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte* (pp. 46-48). Pensa MultiMedia.
- Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. Retrieved February 3, 2022, from file:///Users/angypako/Downloads/PNRR%20Aggiornato.pdf.
- Save the Children (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Save the Children Italia Onlus, <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>.
- Tomarchio, M., & Ulivieri, S. (Eds.) (2015). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. ETS.

