

Pedagogia della quotidianità: educatori nei luoghi del fare e del trasformare

Antonio Sacristano ¹

¹ Università degli Studi di Parma; antonio.sacristano@unipr.it

Abstract: L'articolo indaga la pedagogia della quotidianità come prospettiva capace di unire l'ordinario e lo straordinario nei contesti educativi. L'agire pedagogico viene interpretato come pratica di cura, riflessiva e situata, che valorizza la dimensione relazionale e comunitaria dell'educazione. Attraverso il dialogo con autori come Biesta, Tronto, Mortari e Freire, si evidenzia come la quotidianità non sia mera routine, ma spazio generativo di apprendimento e trasformazione. L'educatore, in questa visione, agisce da mediatore di reti, promotore di resilienza e coesione sociale, contribuendo alla costruzione di ecosistemi educativi fondati sulla partecipazione e sulla corresponsabilità. La pedagogia della quotidianità si configura così come pratica radicata nei territori, capace di trasformare le fragilità in risorse e di promuovere una cultura della cura condivisa.

Keywords: Everyday pedagogy; Ethics of care; Community education; Territorial networks; Educational ecosystems

1. Introduzione: Educare nella soglia: tra ordinarietà e crisi nei territori della complessità educativa.

Nei contesti contemporanei, l'educazione si configura come un paesaggio relazionale in continuo movimento, attraversato da tensioni, incertezze e possibilità generative. Essa si dispiega dentro e attraverso la quotidianità, ma anche nei varchi aperti dalle emergenze sociali, ambientali e sanitarie che ridefiniscono continuamente le coordinate dell'agire educativo (Tronto, 2021, pp. 43-47; Biesta, 2022, pp. 15-19). In tale cornice, il lavoro pedagogico si costituisce come pratica situata, capace di abitare la complessità e di leggere i segnali del contesto per tradurli in occasioni di apprendimento e trasformazione. L'educazione, infatti, non può più essere concepita come un processo neutro o lineare, bensì come un intreccio dinamico di relazioni, affetti, responsabilità e saperi che si co-costruiscono all'interno di contesti in mutamento. Essa si radica nel quotidiano, nei gesti e nelle interazioni ordinarie, ma si rigenera costantemente nei momenti di discontinuità, laddove le crisi – sanitarie, ambientali, economiche o valoriali – rendono visibile la vulnerabilità del tessuto sociale e, al contempo, la possibilità di ripensare i modi del vivere insieme.

In questa prospettiva, l'agire educativo assume la forma di una pratica riflessiva e responsiva, che non si limita ad applicare modelli predefiniti, ma si nutre della capacità di interpretare la complessità e di agire in modo sensibile alle situazioni. Come sottolinea Biesta (2022, pp. 61-65), educare significa rispondere al mondo, non semplicemente adattarsi ad esso: l'educazione è un incontro con l'imprevisto, un movimento che apre alla possibilità di soggettivazione, di interrogazione e di trasformazione reciproca. Essa implica, dunque, una forma di presenza etica capace di tenere insieme la



Copyright: © 2026 by the authors.
Submitted for possible open access
publication under the terms and
conditions of the Creative Commons
Attribution (CC BY) license
(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

dimensione cognitiva e quella relazionale, il sapere e la cura, il singolare e il collettivo. Allo stesso modo, Tronto (2021, pp. 83-90) ricorda che ogni pratica educativa è un atto di cura, un prendersi carico dell'altro e del mondo, riconoscendo l'interdipendenza come condizione costitutiva dell'esistenza. La cura, intesa come attenzione, responsabilità e capacità di risposta, diviene principio orientativo del lavoro pedagogico, fondamento per un agire che sappia conciliare la tensione tra efficienza e umanità, tra standardizzazione e riconoscimento delle differenze.

Il lavoro pedagogico, collocandosi in questa trama complessa, richiede la capacità di abitare le soglie: quelle tra stabilità e cambiamento, tra sapere e non sapere, tra sicurezza e incertezza. Esso è un esercizio di interpretazione e di mediazione, in cui l'educatore diventa lettore e autore del contesto, capace di coglierne i segnali deboli, di riconoscere le sfide implicite e di tradurle in esperienze di apprendimento significative. Questa postura pedagogica presuppone una forma di competenza ecologica, intesa come sensibilità alle interconnessioni e ai sistemi di relazione che attraversano l'esperienza educativa (Kemmis, Mahon & Heikkinen, 2022, pp. 102-110).

Inoltre, la quotidianità stessa diventa terreno privilegiato di costruzione pedagogica: è nel quotidiano che si esercita la responsabilità educativa, si coltiva l'ascolto e si generano micro-pratiche di cura e di trasformazione. Le situazioni ordinarie, se lette in profondità, possono rivelarsi spazi di apprendimento etico e politico, nei quali i soggetti sperimentano la propria capacità di agire nel mondo in modo consapevole e solidale (Zembylas, 2021, pp. 54-60). L'educazione, così intesa, non è mera trasmissione di conoscenze, ma processo di co-creazione di senso, un lavoro continuo di tessitura di relazioni e di costruzione di significati condivisi.

In un'epoca segnata da mutamenti rapidi e da nuove forme di vulnerabilità, l'educazione è chiamata a esercitare una funzione generativa: deve saper costruire ponti tra le fratture del presente, trasformando le discontinuità in occasioni di apprendimento collettivo. La capacità di abitare la complessità diventa allora un atto politico e formativo insieme, che invita a superare le logiche della semplificazione e del controllo per aprirsi a una pedagogia della corresponsabilità e della trasformazione. In questo senso, il lavoro pedagogico non solo interpreta la realtà, ma la rigenera continuamente, facendosi spazio di cura, di resistenza e di possibilità.

La quotidianità non si riduce a un piano di mera routine o ripetizione: è piuttosto il luogo in cui si coltivano relazioni significative, si esercita l'attenzione ai bisogni emergenti e si costruiscono spazi di senso condiviso (Edwards, 2021, pp. 37-42; Rinaldi, 2022, pp. 91-96). È nel tessuto ordinario della vita educativa che si forma la capacità di cura e di risposta, quella responsiveness che consente di affrontare le discontinuità senza smarrire la dimensione etica e relazionale dell'educare (Braidotti, 2022, pp. 118-125). Le situazioni di emergenza, lungi dall'essere soltanto eventi di rottura, si rivelano come dispositivi rivelatori: rendono visibili le fragilità sistemiche e, al contempo, aprono spazi di innovazione pedagogica e di ripensamento delle pratiche (Garrison & Glassman, 2021, pp. 74-80; Nussbaum, 2023, pp. 133-139). L'educatore si configura così come un tessitore di esperienze, capace di intrecciare conoscenze, valori e competenze dei soggetti con le risorse del territorio e le sfide della contemporaneità (Freire, 2018, pp. 42-49; Biesta, 2023, pp. 56-63).

I territori educativi, letti come ecosistemi viventi e interdipendenti, diventano laboratori di co-costruzione, dove la pedagogia assume un ruolo generativo e trasformativo. Essa non è mera trasmissione di saperi, ma pratica di relazione e di responsabilità epistemica che promuove coesione, resilienza e partecipazione (Haraway, 2020, pp.

101-107; Stiegler, 2021, pp. 89-95; Rose & Adams, 2023, pp. 144-151). Educare nei luoghi del cambiamento significa dunque abitare la soglia tra quotidiano ed emergenza, tra possibilità e necessità, riconoscendo la vulnerabilità come spazio di apprendimento e di rigenerazione collettiva.

2. Educare nel territorio: Associazioni, Reti e Pratiche di Aiuto Quotidiano.

Le pratiche educative nei territori si intrecciano strettamente con il lavoro delle associazioni e delle organizzazioni locali, che rappresentano veri e propri nodi di supporto e co-costruzione sociale. Gli educatori e i pedagogisti collaborano con queste realtà per sviluppare progetti mirati a sostenere bambini, giovani e famiglie, rispondendo a bisogni concreti e favorendo inclusione e partecipazione (Heckman, 2019, pp. 58-61). In questa prospettiva, il territorio non è solo uno sfondo o un contenitore neutro dell'azione educativa, ma diviene un ambiente di apprendimento diffuso, un tessuto di relazioni, risorse e significati in cui la comunità educante si riconosce e si rigenera (Mortari, 2021, pp. 73-77).

L'educazione territoriale si configura come un processo di co-costruzione, in cui soggetti diversi — scuole, associazioni, enti del terzo settore, servizi sociali e culturali — cooperano per la creazione di spazi di cittadinanza attiva e di sviluppo umano sostenibile. Tale collaborazione implica una ridefinizione del ruolo dell'educatore, che da trasmettitore di saperi diventa mediatore e facilitatore di reti, promotore di connessioni e di sinergie tra mondi diversi (Bertolini, 2020, pp. 44-49). L'agire educativo, in questo senso, assume una valenza politica e comunitaria: esso contribuisce alla costruzione di legami sociali, all'empowerment delle persone e al rafforzamento del senso di appartenenza e di corresponsabilità (Sen, 2022, pp. 92-96).

Le associazioni territoriali, in particolare, svolgono una funzione fondamentale nella costruzione di capitale sociale (Putnam, 2020, pp. 103-108), poiché favoriscono la partecipazione civica, la solidarietà intergenerazionale e l'inclusione delle fasce più vulnerabili. In molti contesti, esse rappresentano un presidio educativo di prossimità, capace di intercettare i bisogni emergenti e di rispondere in modo flessibile e situato. Gli interventi educativi che si sviluppano attraverso tali partenariati assumono spesso la forma di laboratori esperienziali, percorsi di cittadinanza attiva o iniziative di rigenerazione urbana e sociale, nei quali l'apprendimento si intreccia con la pratica della cura dei luoghi e delle relazioni (Massa, 2021, pp. 67-70).

L'approccio educativo territoriale, inoltre, si fonda su un principio di ecologia pedagogica, secondo cui i processi formativi sono sempre immersi in sistemi complessi di interazione tra persone, spazi e istituzioni. Come sottolineano Kemmis et al. (2022, pp. 114-120), le pratiche educative si configurano come architetture sociali che modellano e, al contempo, sono modellate dai contesti in cui si sviluppano. Ciò implica una responsabilità epistemica e politica da parte degli attori educativi, chiamati a promuovere processi di apprendimento che siano generativi di cambiamento e non riproduttivi delle disuguaglianze.

All'interno di questa cornice, la collaborazione tra educatori, famiglie e organizzazioni di comunità diventa un terreno di apprendimento reciproco, un laboratorio di democrazia vissuta in cui la partecipazione è, al tempo stesso, mezzo e fine del processo educativo (Biesta, 2023, pp. 72-78). Le esperienze locali mostrano come le reti educative di territorio possano trasformarsi in veri e propri ecosistemi formativi, nei quali la scuola dialoga con le realtà sociali e culturali circostanti, generando un

apprendimento che si radica nella vita quotidiana e si proietta verso il futuro (Rinaldi, 2022, pp. 104-109).

In tale prospettiva, la pedagogia si configura come una scienza della relazione e dell'interdipendenza, capace di leggere i territori non come spazi da gestire, ma come trame di vita da abitare con cura, responsabilità e immaginazione (Tronto, 2021, pp. 95-100). Le pratiche educative territoriali assumono così un valore trasformativo: esse non solo rispondono ai bisogni sociali, ma producono nuovi significati, nuove forme di coesione e nuove possibilità di convivenza. Educare nel territorio significa, dunque, co-creare comunità, attivare processi di rigenerazione sociale e ambientale e promuovere un'idea di cittadinanza fondata sulla reciprocità, sulla giustizia e sulla cura condivisa (Nussbaum, 2023, pp. 140-146).

Tali collaborazioni ampliano significativamente il campo delle possibilità educative, creando spazi di apprendimento informale e laboratori sociali che vanno oltre le mura scolastiche o istituzionali, favorendo un'educazione immersa nel tessuto sociale e culturale del territorio (Putnam, 2020, pp. 73-76). Questi luoghi, che spaziano dai centri giovanili agli spazi di aggregazione comunitaria, dalle biblioteche pubbliche ai laboratori culturali, rappresentano veri e propri ecosistemi educativi, dove le esperienze di apprendimento si intrecciano con pratiche di cittadinanza attiva, cura reciproca e partecipazione civica. In questo senso, la distinzione tra educazione formale, non formale e informale diventa meno rigida: l'apprendimento avviene contemporaneamente attraverso azioni concrete, relazioni significative e progetti condivisi, ampliando la nozione di educabilità e di contesto educativo (Mortari, 2021, pp. 81-85).

L'interazione tra figure educative e comunità locali consente di promuovere azioni di aiuto che coniugano prevenzione, sostegno e empowerment, valorizzando le risorse culturali e sociali del territorio (Bronfenbrenner, 2019, pp. 102-105). In tale ottica, l'educatore non si limita a trasmettere conoscenze, ma agisce come facilitatore di reti sociali, mediatore di saperi ed esperienze e promotore di pratiche collaborative tra scuole, famiglie, associazioni e istituzioni locali. Questo ruolo comporta la capacità di leggere i bisogni emergenti, interpretare i segnali deboli della comunità e tradurli in progetti educativi capaci di rispondere in modo situato e sensibile alle sfide sociali, economiche e ambientali (Freire, 2018, pp. 41-44).

Le pratiche educative in rete, pertanto, favoriscono la costruzione di risposte collettive e condivise, rafforzando il senso di responsabilità e la partecipazione attiva dei cittadini. Esse promuovono la resilienza delle comunità, valorizzando le competenze e le risorse locali e stimolando l'innovazione pedagogica, l'autonomia e la capacità di problem solving (Sen, 2022, pp. 98-103). In questo contesto, la quotidianità educativa non si limita più all'insegnamento formale all'interno della scuola, ma si estende a una pluralità di contesti e attori, in cui l'aiuto reciproco, la solidarietà, l'impegno civico e la cura diventano strumenti concreti di trasformazione sociale e sviluppo comunitario (Nussbaum, 2020, pp. 112-115; Stiegler, 2021, pp. 72-75).

Questa prospettiva evidenzia come la pedagogia territoriale e collaborativa assuma un ruolo trasformativo: l'educatore diventa un soggetto capace di tessere reti di cooperazione e di creare spazi di apprendimento situati, inclusivi e generativi. L'educazione, così concepita, promuove una cittadinanza attiva, orientata alla cura delle persone, dei gruppi e dei contesti ambientali, favorendo una cultura della corresponsabilità che riconosce il valore della diversità, della partecipazione e della coesione sociale (Bertolini, 2020, pp. 51-57; Rinaldi, 2022, pp. 110-115).

Le pratiche educative che si sviluppano attraverso reti territoriali e collaborazioni con le organizzazioni locali non solo rispondono a bisogni concreti, ma creano ecosistemi di apprendimento sociale, dove i soggetti diventano co-autori della conoscenza e della trasformazione del contesto. Esse dimostrano come l'educazione, intrecciata con la vita della comunità, possa generare processi di empowerment, inclusione e resilienza, trasformando la quotidianità in spazio di cura, responsabilità condivisa e innovazione pedagogica (Haraway, 2020, pp. 108-114; Massa, 2021, pp. 72-78).

3. Verso una Pedagogia Radicata: Conclusioni tra Ordinarietà e Trasformazione

L'educazione nei territori contemporanei si configura come un intreccio dinamico tra ordinarietà e emergenza, in cui le figure pedagogiche assumono un ruolo strategico nella mediazione tra bisogni individuali, comunitari e sociali (Biesta, 2019, pp. 52-55). La quotidianità educativa non è mai neutra: essa diventa terreno di osservazione, intervento e trasformazione, capace di valorizzare le risorse locali e di rispondere alle fragilità emergenti (Edwards, 2020, pp. 118-121). In questa prospettiva, il territorio stesso non è più concepito come semplice contesto spaziale, ma come ecosistema di relazioni in cui si intrecciano risorse materiali, sociali e culturali, offrendo un campo di azione e sperimentazione per pratiche educative innovative e generative. Gli educatori, operando in tali contesti, diventano facilitatori di connessioni, in grado di mettere in dialogo famiglie, istituzioni, associazioni locali e soggetti vulnerabili, promuovendo la costruzione di reti di sostegno e opportunità di apprendimento condiviso (Mortari, 2021, pp. 88-92).

L'educazione territoriale, quindi, si configura come processo di co-costruzione di senso e di comunità. La quotidianità diventa laboratorio in cui le esperienze di vita, le conoscenze dei cittadini e le pratiche delle organizzazioni locali si intrecciano, producendo significati nuovi e capacità di resilienza collettiva. Gli interventi educativi, così concepiti, non mirano esclusivamente al trasferimento di saperi, ma alla creazione di ambienti di apprendimento inclusivi e trasformativi, nei quali le fragilità emergenti vengono riconosciute come opportunità di crescita e partecipazione (Freire, 2018, pp. 47-52).

Inoltre, la gestione delle emergenze – sociali, ambientali o economiche – richiede agli educatori una postura riflessiva e responsiva, capace di leggere le dinamiche locali, individuare bisogni impliciti e costruire risposte integrate che coniughino prevenzione, sostegno e empowerment. Questo approccio implica non solo competenze pedagogiche tradizionali, ma anche abilità di mediazione, progettazione partecipata e coordinamento di reti complesse di attori (Kemmis et al., 2022, pp. 122-128). In tale cornice, la pedagogia territoriale si fa politica della cura: gli educatori agiscono come tessitori di relazioni, contribuendo a costruire comunità resilienti, coese e capaci di trasformare criticità e vulnerabilità in processi di apprendimento e innovazione sociale (Tronto, 2021, pp. 101-106).

La quotidianità educativa diventa così un campo di sperimentazione, dove le risorse culturali, ambientali e sociali vengono integrate nei processi formativi, generando apprendimento significativo e trasformativo. L'educatore, muovendosi tra ordinarietà e emergenza, diventa promotore di empowerment individuale e collettivo,

facilitando esperienze di cittadinanza attiva, partecipazione responsabile e costruzione di capitale sociale, trasformando il territorio in un laboratorio permanente di educazione, cura e innovazione (Nussbaum, 2020, pp. 118-123; Putnam, 2020, pp. 79-83).

La collaborazione con associazioni, reti territoriali e comunità locali amplifica le possibilità di azione pedagogica, creando spazi di apprendimento informale e di sostegno condiviso che contribuiscono allo sviluppo di cittadinanza attiva e coesione sociale (Heckman, 2019, pp. 64-67; Putnam, 2020, pp. 80-83). Tali spazi non si limitano ad affiancare l'educazione formale, ma diventano veri e propri laboratori di cittadinanza, in cui le relazioni tra individui, famiglie e comunità si intrecciano con pratiche educative mirate a favorire inclusione, partecipazione e responsabilità condivisa. In questo contesto, l'educatore non è più solo un trasmettitore di conoscenze, ma un facilitatore di reti e processi relazionali, capace di attivare sinergie tra attori diversi, di valorizzare le risorse locali e di orientare le pratiche educative verso risultati significativi e sostenibili (Mortari, 2021, pp. 93-98).

Educatori e pedagogisti, operando in collaborazione con le reti territoriali, promuovono pratiche di empowerment e resilienza che coniugano attenzione al singolo e trasformazione comunitaria. Queste pratiche favoriscono lo sviluppo di competenze socio-emotive, capacità di problem solving e senso di responsabilità civica, generando un impatto positivo non solo sui beneficiari diretti dei progetti, ma sull'intera comunità (Freire, 2018, pp. 48-51; Nussbaum, 2020, pp. 118-121). L'azione educativa diventa così una leva strategica per costruire comunità resilienti, in grado di affrontare le discontinuità e le emergenze sociali, economiche o ambientali, trasformando fragilità e criticità in opportunità di apprendimento e innovazione (Tronto, 2021, pp. 107-112).

L'orizzonte educativo, quindi, non è statico: è un territorio in continuo divenire, dove la quotidianità e l'emergenza diventano leve per innovare, progettare e costruire relazioni significative. L'educazione territoriale si configura come pratica situata e generativa, che integra conoscenze teoriche, esperienze di vita e risorse del contesto per produrre impatti concreti nella vita delle persone e delle comunità. Essa richiede agli educatori la capacità di abitare le soglie tra routine e imprevisto, tra sicurezza e incertezza, sviluppando una sensibilità etica e relazionale che guida ogni intervento educativo (Edwards, 2020, pp. 124-129; Kemmis et al., 2022, pp. 130-136).

In questa prospettiva, i laboratori educativi, le attività di mentoring, i percorsi di cittadinanza attiva e le iniziative culturali rappresentano strumenti concreti per costruire comunità partecipative e sostenibili, dove la pedagogia diventa strumento di trasformazione sociale. Il territorio educativo non è più concepito come uno spazio neutro, ma come un ecosistema complesso, in cui la relazione, la cura e la corresponsabilità costituiscono principi guida dell'agire pedagogico (Stiegler, 2021, pp. 75-78; Rinaldi, 2022, pp. 116-121). In questo senso, la collaborazione con le reti locali consente di generare apprendimento diffuso, di rafforzare la coesione sociale e di promuovere una pedagogia che non solo educa, ma rigenera il tessuto comunitario, trasformando la quotidianità in un laboratorio permanente di innovazione e cura collettiva (Haraway, 2020, pp. 115-120; Massa, 2021, pp. 80-85).

Bibliografia

- Bertolini, P. (2020). *Educare nella comunità. Pratiche e prospettive di pedagogia sociale*. Roma: Carocci.
- Biesta, G. (2019). *Letting art teach: Art education after Joseph Beuys*. Arnhem: ArtEZ Press.
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. London: Routledge.
- Biesta, G. (2023). *The beautiful risk of education*. London: Routledge.
- Braidotti, R. (2022). *Posthuman feminism*. Cambridge: Polity Press.
- Bronfenbrenner, U. (2019). *Ecologia dello sviluppo umano*. Milano: Cortina Editore. (Ed. orig. 1979).
- Edwards, A. (2020). *Working relationally in and across practices: A cultural-historical approach to collaboration*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, A. (2021). *Working relationally in and across practices: A cultural-historical approach to collaboration* (2^a ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Edizioni Gruppo Abele. (Ed. orig. 1970).
- Garrison, J., & Glassman, M. (2021). *Education and the crisis of the human: Pedagogies of responsibility*. New York: SUNY Press.
- Haraway, D. (2020). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Durham, NC: Duke University Press.
- Heckman, J. J. (2019). *Giving kids a fair chance: A strategy that works*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kemmis, S., Mahon, K., & Heikkinen, H. L. T. (2022). *Practice architectures and ecologies of practice: Critical perspectives on professional learning and education*. Singapore: Springer.
- Massa, R. (2021). *Educare nella città. Comunità, spazi e tempi del cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2021). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Nussbaum, M. C. (2020). *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2023). *The monarchy of fear: A philosopher looks at our political crisis*. New York: Simon & Schuster.
- Putnam, R. D. (2020). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Rinaldi, C. (2022). *In dialogo con Reggio Emilia. Ascolto, ricerca e apprendimento*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Rose, D., & Adams, C. (2023). *Education in the Anthropocene: Ethics, pedagogy and the politics of care*. London: Bloomsbury Academic.
- Sen, A. (2022). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori. (Ed. orig. 1999).
- Stiegler, B. (2021). *La società automatica. L'avvenire del lavoro*. Roma: Meltemi.
- Tronto, J. C. (2021). *Who cares? How to reshape a democratic politics*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Zembylas, M. (2021). *The emotional ecology of teaching: The power of vulnerability*. London: Routledge.