

Franco Cambi Rossella Certini Romina Nesti

Dimensioni della pedagogia sociale

Struttura, percorsi, funzione

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore
via Sardegna 50,
00187 Roma,
telefono 06 42 81 84 17,
fax 06 42 74 79 31

Visitateci sul nostro sito Internet:
<http://www.carocci.it>



Carocci editore

Indice

I CAPP. 1 e 2 sono di Rossella Certini. Il CAP. 4 è di Franco Cambi. Nel CAP. 3 i PARR. 3.1 e 3.5 sono di Franco Cambi, i PARR. 3.2, 3.3 e 3.4 sono di Romina Nesti.

1ª edizione, gennaio 2010
© copyright 2010 by Carocci editore S.p.A., Roma

Realizzazione editoriale: Omnibook, Bari

Finito di stampare nel gennaio 2010
dalle Arti Grafiche Editoriali Srl, Urbino

ISBN 978-88-430-5279-0

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.

Prefazione	9
1. Tra pedagogia e società: quale legame?	13
1.1. L'educazione è al centro della vita sociale	13
1.2. Ieri e oggi: tra educazione e formazione	18
1.3. Il volto attuale della pedagogia sociale	25
1.4. Modelli e maestri	29
1.5. Una pedagogia sociale per la riflessività	32
1.6. Tecniche di riflessività	37
Riferimenti bibliografici	41
2. L'articolazione interna della pedagogia sociale	45
2.1. Le pratiche della cura sociale e le sue frontiere	45
2.2. L'infanzia	48
2.3. Gli emarginati	53
2.4. Le donne	57
2.5. La terza età	62
2.6. L'immigrazione: tra integrazione e differenza	67
Riferimenti bibliografici	73
3. Tra istituzioni e attività sociali	77
3.1. La socializzazione tra istituzioni e professioni, per la società aperta	77
3.1.1. Il dialogo con le istituzioni / 3.1.2. Per costruire una società aperta / 3.1.3. Metamorfosi del lavoro, frontiera socio-economica e associazionismo	

3.2.	La famiglia nella società attuale	83
3.2.1.	La famiglia: una costellazione polimorfa / 3.2.2. La famiglia e il postmoderno / 3.2.3. La famiglia tra contesti privati e costruzione sociale. Implicazioni pedagogiche	
3.3.	La questione del tempo libero: da <i>otium</i> a costruttore di identità	92
3.3.1.	Un concetto polimorfo: tra definizioni e storia sociale / 3.3.2. Le agenzie del tempo libero: tra controllo, ideologia e nuovi media / 3.3.3. Il tempo libero e l'educazione: brevi non-conclusioni	
3.4.	La società in gioco, il gioco in società	103
3.4.1.	Il gioco delle definizioni / 3.4.2. La società che gioca / 3.4.3. Il gioco nella società occidentale del XXI secolo	
3.5.	Epilogo. Una dimensione in crescita	114
	Riferimenti bibliografici	116
4.	Pratica sociale e/o critica della società? Un modello per gli operatori	121
4.1.	Ancora sull'identità della pedagogia sociale	121
4.1.1.	Chiarire la funzione... / 4.1.2. ...e lo statuto / 4.1.3. Nell'agire della pedagogia sociale / 4.1.4. Il nesso con la pedagogia critica / 4.1.5. Aporeticità e ricerca-azione	
4.2.	Breve intermezzo storico	134
4.3.	Frontiere in movimento	137
4.3.1.	La società complessa e la pedagogia sociale: fra cura, adultità e cittadinanza / 4.3.2. Coltivare il dissenso? / 4.3.3. Sulla frontiera della tecnica / 4.3.4. L'autoformazione delle comunità: legalità, responsabilità, democrazia / 4.3.5. Il vettore emancipazione	
4.4.	Per concludere. La formazione degli operatori	147
	Riferimenti bibliografici	148

Prefazione

La pedagogia sociale è, da sempre, il “cuore” stesso della pedagogia. Se il sapere riflessivo e critico sull'educazione nasce a partire dalla crisi di un *ethos* (che è vita morale e sociale, che è pratica di conformazione, che è “forma di vita” costruita sulla tradizione) e si sviluppa subito come ricostruzione della medesima vita sociale secondo principi e ordini nuovi – e si pensi al Platone della *Repubblica* e delle *Leggi* –, è altrettanto vero che l'educazione stessa nasce come pratica sociale, già a partire dalle società arcaiche, e come tale attraversa tutta la storia delle civiltà, avvolgendo tutta l'esperienza collettiva. Oggi noi siamo eredi di questa doppia congiuntura: di crisi e di crescita. L'educazione sociale ha subito, anche oggi, una crisi di trasformazione radicale, è stata decostruita nei suoi valori, modelli, pratiche, è stata posta *sub iudice* nei suoi fini e nei suoi mezzi – e si pensi al ruolo critico svolto dalla cultura del '68: antiautoritaria, antiistituzionale ecc. –, è stata analizzata nelle sue strutture, processi, risultati, in buona parte delegittimandone la lunga tradizione occidentale di controllo, di repressione, di socializzazione convergente. Sì, ma la pedagogia sociale tra Modernizzazione, Industrializzazione e Postmoderno/Globalizzazione ha subito anche un'ulteriore espansione, un rilancio sempre più complesso e sottile al tempo stesso. Le frontiere della sua azione si sono fatte sempre più impalpabili ma cogenti (e si pensi all'“industria culturale”), più ampie e costrittive (la TV ne è un esempio; o la pubblicità), più pervasive anche. Il bisogno sociale di educazione è cresciuto e nelle società attuali sta al centro del progetto di dominio sociale e di organizzazione della vita collettiva.

Allora, è da qui che dobbiamo partire per definire, oggi, la pedagogia sociale: la sua *identità*, la sua *funzione*, la sua *articolazione*, la sua *centralità pedagogica*. È da qui che possiamo ri-definire il congegno della pedagogia sociale, la quale – nel tempo attuale – sta vivendo, appunto, un ampio rilancio insieme a una radicalizzazione critica. È quanto si è cercato di fare nelle pagine che seguono, proponendo – a un tempo – un manuale di tale settore-chiave della pedagogia e un iti-

nerario riflessivo sulla sua identità aperta, tensionale, problematica. E oggi molto più di ieri. Così da offrirlo come vademecum per la formazione alle professioni socio-educative, non in senso tecnico, bensì critico. In modo da decantare, di tali professioni, il ruolo oggi cruciale per tenere aperta la società e “vivo” l’individuo come tale, nel Mondo Attuale così a rischio omologazione.

Il CAP. 1 cerca, infatti, di fissare il ruolo sociale della pedagogia e di cogliere tale ruolo come suo atto di nascita e di identità, leggendone anche le tensioni interne (tra educazione e formazione: sociale il primo processo, individuale/personale il secondo; tra saperi operativi e riflessività critica; tra “pratica sociale” e “teoria critica della società” ecc.) e il profilo complesso di sapere dialettico che la attraversa, anzi la costituisce. Il CAP. 2 fissa le “ontologie regionali” interne a tale sapere, insieme a quell’ottica-di-cura che ne fa una pedagogia. E sono “ontologie” in ascesa, in crescita, in complicazione, tra cui si sono collocati – oggi – anche gli adulti, il cittadino, l’immigrato, il genere ecc., rendendo sempre più ricco e organico l’agire della pedagogia sociale e più complessa la sua fisionomia. Nel CAP. 3 sono invece le istituzioni e le pratiche di socializzazione fondamentali a essere esposte e interpretate, nel loro ruolo e nel loro *identikit* attuale: dalla famiglia alla scuola, al lavoro, al tempo libero, al gioco stesso; forme di vita sociale che stanno subendo, anch’esse, e una crisi e un rilancio, *ergo* una profonda trasformazione. Da indagare. Da comprendere. Da attraversare secondo un modello operativo di *pedagogia sociale critica*. Il CAP. 4 si propone come riflessione conclusiva e fa il punto sul dispositivo teorico attuale della pedagogia sociale, riprendendo l’*aut-aut* (o *et-et?*) già delineato dall’opposizione Luhmann/Habermas: tale pedagogia è una pratica di sistema, che ingloba e omogeneizza l’agire sociale dei soggetti oppure è un prendersi cura della società *per* i soggetti, per il loro ruolo critico e trasformativo, e quindi per rinnovarla come società? Forse funzionalità e sfida sono, a un tempo, i compiti aporetici della pedagogia sociale. Ma aporetici o dialettici? Ed è questo il quesito che guida e regola la conclusione. Una conclusione aperta in senso critico-dialettico, che si offre come *base* per la formazione dell’operatore educativo sociale, a cui viene demandata proprio la capacità di tenere viva la tensione radicale della pedagogia sociale. Radicale e aperta. E radicale perché aperta.

Va, però, ben sottolineato che sempre la pedagogia sociale è strettamente congiunta alla pedagogia generale, di cui si presenta come una rilettura applicata e settoriale e di cui ripensa – con un’ottica più operativa – le stesse articolazioni interne relative alle varie pedagogie di... Con la pedagogia generale condivide, poi, lo stile di pensiero, riflessivo e critico, *ergo* filosofico, capace di rileggere i vari problemi emergenti nel

tempo storico (oggi nel nostro: Postmoderno o Globalizzazione o Dissincanto che sia) secondo un’ottica di aperta problematizzazione e mai di semplice risoluzione per via esecutiva e funzionale. La pedagogia sociale non è una tecnica, un fascio di tecniche. È una *pedagogia critica*. Anche se usa le tecniche. Molte, tutte quelle che sono disponibili e necessarie, ma con esse non si identifica. Essa tiene fisso lo sguardo a quella dialettica inquieta che corre, da sempre, e oggi più di ieri, tra individuo e società. E su tale dialettica esercita, costantemente, la sua riflessività.

Tra pedagogia e società: quale legame?

I.1

L'educazione è al centro della vita sociale

Nel 1899 John Dewey scriveva: «Ogni qualvolta ci proponiamo di discutere un nuovo movimento nell'educazione, è praticamente necessario mettersi dal punto di vista più ampio, quello sociale». E di seguito: «Le modificazioni che sopravvivono nel metodo e nei programmi dell'educazione sono prodotti della situazione sociale mutata, sono uno sforzo di andare incontro alle esigenze della nuova società che è in corso di trasformazione» (Dewey, 1972, p. 2). Lo studioso statunitense, in queste riflessioni dedicate all'evoluzione del sapere pedagogico, dà grande enfasi al concetto di *nuova educazione*, un'idea, questa, che viene ridefinendosi proprio grazie a una nuova prospettiva prassica e teorica che contraddistingue il legame educazione/società e soprattutto una sempre mutevole condizione culturale e temporale dell'*uomo*. L'educazione viene intesa come un processo che si affaccia e si protende verso «l'intera evoluzione sociale» e in questa dimensione acquista un valore eccezionale – e anche eccezionalmente nuovo – poiché si pone come primo interlocutore sia del soggetto *in formazione* sia di tutte quelle istituzioni che in ogni epoca hanno caratterizzato l'assetto politico-sociale entro il quale ogni individuo ha dato forma alla propria esperienza di vita.

Ogni educazione deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie. Questo processo s'inizia inconsapevolmente quasi dalla nascita e plasma continuamente le facoltà dell'individuo, saturando la sua coscienza, formando i suoi abiti, esercitando le sue idee e destando i suoi sentimenti e le sue emozioni. Mediante questa educazione inconsapevole l'individuo giunge gradualmente a condividere le risorse intellettuali e morali che l'umanità è riuscita ad accumulare. Egli diventa un erede del capitale consolidato della civiltà. L'educazione più formale e tecnica che esista al mondo non può sottrarsi senza rischio a questo processo generale. Può soltanto organizzarlo o trasformarlo in qualche direzione particolare (Dewey, 1954, p. 54).

È la «nuova» identità del soggetto – scissa, contraddittoria, frammentata, inquieta, problematica, investita di emozioni non sempre riconosciute e gestibili, coinvolta in ruoli sociali mutevoli e instabili – il punto di riferimento, la lente focale attraverso la quale leggere e re-interpretare il legame profondo che intercorre tra società ed educazione. L'*anthropos*, o meglio il «soggetto occidentale», è entrato definitivamente in crisi, grazie a un processo decostruttivo radicale che ha impegnato il pensiero filosofico e pedagogico per gran parte del XX secolo – e non solo (cfr. Cambi, 2001, 2006; Lyotard, 1981; Mariani, 1997). Questi vive una condizione di spaesamento; è un *homo post cogito*, quindi oltre il pensiero di Cartesio e di Locke. È un soggetto post-kantiano e post-hegeliano, dove la dimensione storica e «di natura» torna a essere centrale nelle riflessioni legate alla *Bildung* e ai processi di costruzione e di riconoscimento dell'Io.

È con Sigmund Freud, con Friedrich Nietzsche, con Martin Heidegger, poi con Michel Foucault, con Jacques Derrida fino ai pensatori post-analitici che il soggetto viene definitivamente oltrepassato nel suo aspetto autoreferenziale e «viene condotto oltre/contro il *cogito*, l'io puro ecc., e al tempo stesso, viene posto come abitato dagli *a priori*: il Linguaggio, la Storia, l'Inconscio» (Cambi, 2008b, p. 33). Edgar Morin ha parlato di un *homo demens*, ma anche *sapiens*, *ludens* e *poeticus*, proprio a sottolineare come l'identità del soggetto postmoderno sia contrassegnata dal paradigma della complessità e della pluralità – emotiva, cognitiva, ecologica, culturale ecc. – e di come sempre più importante diventi per il cittadino di oggi «apprendere a vivere» il proprio tempo interiore e collettivo (*ibid.*).

Quali strumenti adoperare per sostenere questo *iter* di presa di coscienza e di costruzione di uno spazio condiviso, contrassegnato dallo stemma della *democrazia* e della *libertà* in quanto assoluti pedagogici? Sicuramente l'educazione, la quale deve rinnovarsi costantemente sia nei contenuti epistemici sia nella sua metodologia attiva, fatta di prove empiriche e di riflessione critica. «L'educazione deve contribuire all'auto-formazione della persona (apprendere e assumere la condizione umana, apprendere a vivere) e insegnare a diventare cittadino» (Morin, 2000, p. 70).

Ogni cittadino, ci ricorda Luigina Mortari (2008), va cercando una buona qualità della vita e compie questa sua ricerca all'interno della società in cui vive e dove spende la maggior parte del proprio tempo sociale. Non mancheranno certo all'uomo *postmoderno* occasioni di incontro con la *pluralità* culturale che caratterizza il XXI secolo, ma le politiche sociali si sono fatte sempre più deboli e contratte e questo impedisce un'agevole gestione del quotidiano in ogni suo aspetto e

nelle più varie dimensioni (contrazione dei luoghi sociali e di socializzazione, diminuzione del tempo narrativo, alterazione della dimensione emozionale soprattutto in relazione alla propria interiorità). Ci imbattiamo sempre più spesso in definizioni quali *flessibilità umana*, società *liquida* (più recentemente *amore liquido*), *complessità* e *globalizzazione* e questi assunti ci rendono inquieti e dubbiosi di fronte alla *natura umana*, che non è più essenza stabile e immutabile ma può essere raffigurata come un territorio tutto da esplorare e da scoprire. Nuove frontiere etiche abiteranno il nostro quotidiano e la nostra storia, il *post-human* darà vita a nuove categorie mentali e linguistiche e il pensiero lineare verrà definitivamente sostituito dal «pensiero debole» e dai paradigmi della complessità e ogni soggetto sarà gettato dentro un nuovo orizzonte di senso da cui, inevitabilmente, scaturiranno interrogativi originali e profondi su quella che è – o che sarà – l'eredità dell'uomo e della sua società. È doveroso spingersi oltre per ri-definire le opportunità emancipative e riscoprire quei luoghi di *incontro* e di *intesa* utili per rimettere al centro del lavoro educativo l'uomo e la sua *storia*.

Che cosa significa oggi conoscere e interpretare gli eventi dell'uomo nella sua dimensione più profonda (e quindi umana)? Significa porci costantemente interrogativi su tutti quegli eventi e strutture che hanno inciso profondamente sul nostro percorso di vita e comprendere come non esistano *verità* rivelate – metafisiche, di mercato, o altro ancora – bensì conoscenze nuove, sempre più legate a una riflessione critica e attenta sulle esistenze plurime. Una riflessione che parte dall'uomo e si compie nella società attraverso l'educazione intesa come forza conoscitiva. È in questa costante ricerca di *riqualificazione* del quotidiano che si inserisce l'*agire educativo* – che ci rimanda a quell'*agire comunicativo* teorizzato da Jürgen Habermas (1986) –, inteso come attività politica che si manifesta attraverso nuove forme di esperienza e attraverso, soprattutto, l'attività diretta e intenzionale di ogni cittadino. «Il rischio di una società di massa come la nostra, dove gli individui sono stretti tra il lavoro e il consumo, è che la politica venga delegata a pochi e ridotta a gestione burocratica degli affari pubblici» (Mortari, 2008, p. 5).

In realtà, ci ricorda Hannah Arendt, la politica viene concepita come quella azione che tende a realizzare ciò in cui speriamo e di cui abbiamo necessità; è un'azione che appartiene a tutti e non è possibile delegare nessun altro affinché decida per nostro conto. È il pensiero critico-riflessivo che sostiene l'azione politica, ed è quello stesso pensiero che investe ogni individuo di responsabilità non-delegabili. La partecipazione politica è essenziale perché si costruisca civiltà, ma non esistono tec-

nici ai quali delegare il *disegno* dell'ambiente in cui viviamo: è solamente attraverso un'azione *educativa* responsabile e condivisa che potremmo dare *senso* alla nostra esistenza, come singoli cittadini e come membri appartenenti a una comunità più vasta (Mortari, 2008, p. 5). La dimensione politica è *in primis* dimensione *educativa* e va ri-collocata al centro della società proprio perché svolge azione aggregante e pone nuovamente l'accento sulla condizione *umana* dell'uomo, per ricordare Karl Marx, di un uomo che è sinonimo di *pluralità* e *complessità* (cfr. Callari Galli, Cambi, Ceruti, 2002; Morin, 2000).

Ci siamo, quindi, liberati (forse) definitivamente dell'immagine di uomo antropocentrico, sostanzialmente all'interno di un pensiero monolitico, privo di tensioni – come invece ritroviamo più volte affermato nell'opera di Nietzsche –, unità all'interno di un sistema fatto di tante altre unità. Oggi invece *pensiamo* a un altro modello di *persona*,

che sappia prendere le distanze dalla tetraggine dei copioni prestabiliti, che sappia ridere e danzare e non si neghi l'esperienza del dolore. [...] Un soggetto "lieve" è desiderante, ha buone possibilità di uscire dal gregge e di sfuggire ai ricatti e alle minacce perché ha una strada aperta davanti a sé al cui interno perseguire non gli obiettivi stabiliti dai dettami della serialità, ma obiettivi corrispondenti a una demonicità coraggiosamente condivisa e impegnata (Contini, 2008, pp. 62-3).

L'uomo è la società, dal momento che l'uomo si fa *questione* e si concretizza come *dato empirico*, in quanto si *compie* nell'altra e ne diventa il paradigma interpretativo. La società è l'uomo ed è l'esperienza che questi esplica all'interno del proprio spazio a rappresentare il legame dialettico tra *diritto di natura* ed *emancipazione sociale*. Siamo tornati a una *ermeneutica* del soggetto, che non solo interpreta la dimensione introspettiva dell'esistente, ma che attraverso il soggetto stesso interroga la società.

Il soggetto empirico deve farsi carico di compiti profetici, utopici e tensionali, per sé e per la società, «che è il suo *habitat* reale, storico, linguistico, culturale». Con l'ermeneutica la persona diventa un tema centralissimo, poiché la sua ontologia è il soggetto, è la coscienza esistenziale che costituisce la datità primitiva del nostro essere e pensare. La *nuova* forma è debole, instabile, inquieta, in continua mutazione: è una forma *ermeneutica*, appunto. Compito della pedagogia è indagare e ripensare questa dimensione postclassica e postmoderna dell'uomo sociale oggi e in quanto sapere educativo deve porsi in un'ottica di comprensione critica e autorevole. La realtà postmoderna è fortemente complessa, si fonda sull'intreccio di molteplici relazioni, sul

pluralismo istituzionale, emotivo, razionale e culturale, e prende significato solamente attraverso un sensibile lavoro di interazione reticolare, mai univoco o omogeneo. Ogni evento può avere letture plurime, concordanti o dismorfiche a un tempo. Ed è questa non-finitezza che caratterizza il tempo sociale oggi e proprio a livello sociale tutto ciò acquista maggiore significato e compiutezza, perché la triade soggetto-educazione-società riesce a esprimersi nella duplice forma di teoria e prassi.

Hannah Arendt parla di *vita autenticamente umana* solamente nel momento in cui ogni uomo si trova nella condizione di costruire e condividere relazioni significative ed è sempre all'interno di un contesto politico, e quindi educativo, che tutto ciò può acquisire senso e significato. Ci ricorda Domenico Izzo, nel suo volume dedicato alla pedagogia sociale, che l'*agire con* gli altri e *su* gli altri, inteso come categoria paradigmatica, «ha valenza educativa a due condizioni: a) l'intenzione consapevole e razionale degli uni; b) la ricettività e disponibilità degli altri» (Izzo, 1997, p. 62). Affinché ogni azione abbia effetto trasformativo o comunque educativo è necessario che le parti coinvolte siano *intenzionalmente* disposte a mettersi in ascolto e a dialogare *politicamente* (tutti insieme) in modo da realizzare un «circuito» relazionale socialmente valido.

Occorrono consapevolezza, senso critico e nesso fecondo – continua Izzo – tra ciò che le strutture (rapporti tra gli elementi della società) permettono da una parte e la fruizione che ne fanno fare individui e gruppi dall'altra. L'esperienza educativa non è separata dall'esperienza comune (*ibid.*).

L'*agire sociale* – ovvero l'*agire educativo* entro gruppi sociali attraverso la comunicazione – diventa pertanto un modello applicativo dalle molteplici varianti (ricordando il pensiero di Habermas, e quindi *teleologico, drammaturgico e regolato da norme*) (cfr. Habermas, 1986) all'interno del quale i cittadini diventano punti di riferimento e di conoscenza gli uni per gli altri. Tutto questo non si realizza sempre in maniera lineare e la corrispondenza tra le azioni intenzionali e la buona riuscita del disegno educativo è spesso densa di incongruenze, ma deve far riflettere questa disposizione *naturale* dell'uomo ad agire e a operare secondo schemi complessi e soprattutto di gruppo, basati sul comunicare (l'*agire* è un'azione, è un moto volontario condiviso dall'intero gruppo sociale).

Anzitutto io non dico che gli uomini desiderano agire comunicativamente ma che essi sono *obbligati* a farlo. Quando i genitori educano i loro figli, quando le

generazioni viventi si appropriano del sapere tramandato da quelle precedenti, quando individui e gruppi cooperano, cioè vogliono vivere in pace senza ricorrere ad uno strumento dispendioso come l'uso della forza, devono agire comunicativamente. Ci sono funzioni elementari della società che possono essere assicurate solo mediante l'agire comunicativo. Nei nostri mondi della vita condivisi intersoggettivamente e comunicanti tra di loro è insito un ampio consenso di fondo senza il quale la prassi quotidianamente non potrebbe funzionare (Habermas, 1989, pp. 142-3).

È necessario, quindi, affinare lo sguardo attorno al configurarsi delle realtà umane, che sono inevitabilmente sociali, che sono inevitabilmente educative e guidate dal sapere pedagogico – di una pedagogia che potremmo definire *della cultura dell'uomo* –, ricostruire e ri-pensare tutti i micro eventi che da sempre sono il fondamento dell'immaginario individuale e collettivo. Un immaginario che ci offre i contorni, le recinzioni e le memorie di un contesto vissuto come spazio educativo ma pensato soprattutto come elemento in grado di raccontare e decifrare le tradizioni, i linguaggi e le credenze che si sono succedute nel tempo. «L'educazione dev'essere concepita come una ricostruzione continua dell'esperienza – ci ricorda ancora Dewey – e che il processo e il fine dell'educazione sono una sola e identica cosa» (Dewey, 1954, p. 25). Ieri come oggi.

Allora: se l'uomo è «animale sociale», se il modello di sé costruisce nasce in interazione con la società (la *polis*, i suoi valori, le sue tradizioni, anche i suoi bisogni), dobbiamo riconoscere che oggi è mutata la società ed è mutato l'uomo. Così deve mutare anche l'educazione: deve essere più formazione di un soggetto libero e plurale e aperto. Così deve articolarsi su un paradigma ermeneutico, il quale sottolinea la problematicità del farsi-sociale del soggetto e reclama un'educazione sorretta da un agire sociale più critico, più complesso, più legato alla «cultura umana» più che a localismi o a tradizioni univoche. Un'educazione come interpretazione e ri-costruzione continua dell'esperienza del formarsi sociale del soggetto.

1.2

Ieri e oggi: tra educazione e formazione

Fin dall'antichità, con maggiore esattezza a partire dalla filosofia della Grecia classica, il concetto di educazione venne associato all'idea della *polis* ovvero ogni prassi educativa era finalizzata alla formazione del buon cittadino. L'uomo-cittadino veniva considerato come colui che possedeva e si faceva portatore di *cultura*, un'esperienza che nasceva e si

fortificava solamente là dove esisteva un rapporto di libertà tra la città (la società) e il cittadino stesso. «Se l'uomo è considerato essenzialmente nella sua dimensione politica e comunitaria, l'educazione non può che tendere a farlo diventare cittadino della città» (Andò, 2008, p. 84). Da questa impostazione di tipo sociale del concetto di educazione ha preso origine quel modello formativo chiamato *paideia* che, secondo Werner Jaeger, esprimeva i basilari presupposti teorici e le conseguenti implicazioni prassiche nella sua spendibilità immediata sia da un punto di vista politico che filosofico:

L'educazione, in primo luogo, non è faccenda individuale, ma, per sua natura è cosa della comunità [...]. L'edificio di ogni comunità riposa sulle leggi e norme, scritte e non scritte, in essa vigenti, le quali vincolano essa medesima e i suoi membri. Ogni educazione è perciò emanazione diretta della viva coscienza normativa d'una comunità umana (Jaeger, 1982-83, p. 68).

Secondo Jaeger, quindi, la *paideia* imprime al singolo cittadino la forma della comunità, gli imprime un modello etico, uno giuridico, uno civico e uno filosofico (ovvero scientifico), tenendo in equilibrio la situazione storico-evolutiva del sistema educativo con le prassi spesso rigide e autoritarie del sistema stesso:

È la città, col suo sistema di leggi, che impone al singolo le modalità pedagogiche per divenire suo membro, aderendo ad un modello precostituito che unifor- ma le diversità in differenze canonizzate e azzerà le individualità (ivi, p. 70).

È vero anche che all'interno di un movimento inverso – si pensi soprattutto a Socrate – si è cercato di rendere spazio e importanza all'idea di individualità ma questo non ha mai azzerato la convinzione che comunque l'uomo abbia bisogno della comunità e della collettività per migliorare sé stesso e per costruire un percorso di formazione equilibrato e significativo (in una parola *armonioso*) (cfr. Cambi, 1999, 2000).

È il sé, unico e irripetibile, il centro della vita della città; solo curando il singolo e assicurandosi che ogni singolarità si prenda cura di sé, assumendo progressivamente la propria essenza più vera e quindi dando senso alla propria esistenza, la città può vivere in modo armonico, attraverso rapporti di *philia* (Andò, 2008, p. 84).

Anche nei secoli successivi si affermerà con evidenza l'idea di un'educazione da costruirsi all'interno di un percorso dialettico fra le tante discipline e le molte voci legate alla diversità umana (per richiamare il concetto di Comenio *omnibus, omnia, omnino*), una diversità non solamen-

te da coltivare ma da sostenere nel difficile cammino di emancipazione e di crescita. Comenio pensava a un'educazione per tutti, da compiersi all'interno di un progetto pansofico dove al centro di questo lungo viaggio, da affrontare nel corso di un'intera esistenza, vi era l'essere umano, ogni essere umano che condivideva con gli altri gli stessi diritti di natura, indipendentemente dalla condizione economica e sociale. L'educazione con Comenio diventa un vero progetto sociale, poiché ciascuno è chiamato a conoscere il mondo e non come semplice *spettatore* ma come *attore* consapevole [cfr. Komenský (Comenio), 1993].

L'educazione va pensata come un progetto, incessante trasformazione, un divenire che non trova mai chiusura e finitezza ma solamente un precario riposo nelle forme in cui si compie.

Per l'Illuminismo tutto ciò acquista un valore ancora più marcato in quanto tutti gli uomini sono per natura uguali ma la società e l'educazione fanno sì che si sviluppino e si affermino certe singolarità e differenze che sono poi all'origine delle ingiustizie sociali, politiche e civili. I filosofi *illuminati*, come mai prima di allora, diedero grande centralità al rapporto società-educazione-cittadino, poiché questo triplice legame risultava fondamentale per la formazione di una nuova società che garantisse a ogni individuo un'esistenza in piena *libertà*. Per secoli l'idea greca della *polis* era rimasta nell'ombra – nel medioevo si dava maggiore importanza ad altri aspetti della vita dell'uomo, ad esempio la *virtù* o la *fede* – ma per autori come Locke o Rousseau la pienezza dell'esistenza umana si concretizzava nell'idea, forse utopica, dell'uomo integrale, un uomo che mediante la ragione dava origine a uno spazio vitale costruito da regole da lui stesso volute e pensate. D'altra parte ripensando all'idea kantiana di una storia profetica, e cioè come segno premonitore di una tendenza dell'umanità al meglio, troviamo l'esortazione alla lettura attenta ed efficace dei segni dei tempi. Nell'epoca contemporanea, tra i vari segni del tempo non può passare in secondo piano la crescente attenzione verso la realtà sociale e il rapporto con le persone e la spinta *profetica* auspica che tale incontro sia così ricco da riuscire a moltiplicare gli sguardi sulla pluralità culturale (che è una caratteristica legata ai localismi ma anche planetaria) e sulle strategie pedagogiche così utili per rileggere i sentimenti di amicizia o di incomprensione che intercorrono fra l'uomo e il proprio *habitus* sociale.

L'agire educativo si è fatto sempre più complesso e articolato in questi ultimi decenni, proprio perché legato a doppio filo ai mutamenti sociali e culturali della nostra epoca e anche perché ogni campo del sapere, declinato nelle sue molteplici discipline e tecnologie, richiede sempre maggiori competenze e maggiori capacità di leggere e interpre-

tare il presente, con attenzione costante a quelle che sono le linee programmatiche per il futuro. È sempre più evidente il cambiamento che investe lo statuto del sapere e della conoscenza e sempre più frequentemente avvertiamo una sensazione di spaesamento e di stordimento provocata dall'enorme dimensione quantitativa delle informazioni che ci investono. «Si fatica a tenere la bussola» e talvolta abbiamo l'impressione di vagare alla cieca o di esserci perduti nel vuoto senza più riuscire a cogliere i nuclei e i significati del nostro agire. Ma continuiamo a pensare al futuro: è una delle caratteristiche che contraddistinguono l'essere umano rispetto alle altre specie viventi e questo è strettamente connesso alla sua capacità di osservare come tutto si trasforma rapidamente e come la realtà muti, nel tempo, le proprie dinamiche e la propria fisionomia. «Tutto scorre» osservava Eraclito e Lucrezio nel *De rerum natura* ricordava che il tempo trasforma la natura del mondo e che nulla rimane uguale a sé stesso: la natura costringe ogni cosa a modificare e a mutare. Il senso di insicurezza ma soprattutto di apparente finitezza caratterizza, fin dall'antichità, uno degli aspetti tipici della riflessione umana e ci dà testimonianza di come anche l'uomo sia consapevole della necessità di rileggere costantemente il proprio tempo, le tradizioni, i linguaggi, le mentalità, gli atteggiamenti, lo *status* politico e, ovviamente, la dimensione educativa, sempre più legata a un *futuro* non come termine astratto bensì come percorso in costruzione. Ciò appare oggi ancora più evidente pensando a *quel* recentissimo passato che abbiamo dichiarato fuori corso – il Novecento – ma che ci ha regalato straordinarie scoperte e dolorosissime realtà (i *lager* nazisti o i *gulag* sovietici) con le eredità delle quali ci accingiamo a esplorare la nuova frontiera del XXI secolo. Grandi sono state le rivoluzioni alle quali abbiamo assistito, da quelle tecnologiche a quelle scientifiche, dall'economia al riconoscimento di nuovi soggetti sociali, dall'organizzazione del lavoro alle nuove forme di *lifelong learning*, che stanno a dimostrare quanto oggi sia essenziale progettare la vita della collettività e dei gruppi sociali all'interno di una visione d'insieme più completa e assai più complessa.

La nostra vita associata appare sempre più intimamente integrata in ogni suo aspetto e [...] è proprio perché i mutamenti di ciascun aspetto del mondo sono interrelati che essi diventano sempre più rapidi [...]. È proprio perché i mutamenti sono così rapidi che essi devono essere previsti con lungimiranza (Barbieri Masini, 2005, p. 921).

Singularmente, collettivamente e all'interno di grandi movimenti, l'uomo ha dovuto inevitabilmente confrontarsi con questo andamento in-

stabile e imprevedibile del proprio tempo storico e sociale, contrassegnato in anni non lontanissimi con il termine di *globalità* e che oggi definiamo più comunemente *globalizzazione*. Movimenti politici, economici e culturali interplanetari contraddistinguono questa nuova dimensione dell'*umano*; il trionfo delle nuove tecnologie, la pervasività dei mass media, i linguaggi e le relazioni mediate da macchine sempre più sofisticate rendono ogni evento più immediato e fruibile, anche se nella sua vera essenza questi si stanno compiendo in paesi molto lontani rispetto al punto di osservazione. Edgar Morin ci ha detto che non solo «ogni parte del mondo fa sempre più parte del mondo, ma il mondo come un tutto è sempre più presente in ciascuna delle sue parti» (Morin, Kern, 1994, p. 139). Esiste dunque un legame indissolubile fra questi due aspetti dell'*umano* e del mondo e questo richiama per affinità di contenuto ma anche per inevitabile ibridazione il concetto di educazione e quello di formazione, poiché entrambi fanno parte del processo di crescita e maturazione dell'individuo e sarà sempre e comunque impossibile rinunciare all'una o all'altra esperienza. Oggi, più di ieri, siamo soliti indicare l'educazione come un'attività direttiva mediante la quale realizzare modelli sociali e comportamentali funzionali alla sopravvivenza del soggetto e del gruppo di appartenenza. Si parla di educazione soprattutto come *conformazione* ovvero come accettazione di strutture sociali, culturali, linguistiche, antropologiche, psicologiche ecc. Ma si parla sempre più spesso anche di educazione alle *regole*, alla *legalità*, alla *cittadinanza*, allo spirito *europistico*, ancora così lontano dal *sentire* civile di giovani e meno giovani (cfr. Amman Gainotti, 2008). L'educazione è diventata sempre più un modello sociale di «inculturazione», che può assumere le più varie definizioni ma è, principalmente, ci ricorda Leonardo Trisciuzzi nel suo volume *Elogio dell'educazione*, «il modo in cui veniamo preparati a comprendere la realtà, a interpretare gli stimoli e a controllarli attraverso le nostre stesse risposte» (Trisciuzzi, 1995, p. 30). L'educare

ha carattere più sociale, anche più istituzionale e – attraverso l'*educere* e l'*edere* – pone in rilievo più la conformazione e la guida, il costituire processi funzionali a modelli sociali: si educa a, o secondo, modelli e valori, e questo ruolo è svolto da un soggetto diverso da quello che viene educato [...]. L'educazione è più conformatrice, più direttiva, anche più autoritaria (Cambi, 2008b, pp. 4-5).

Educare e *educere* hanno perduto, quindi, la loro dimensione *onnivora* rispetto ad altri aspetti specifici dell'esperienza umana che meglio vengono rappresentati e raffigurati dall'idea di formazione, un'idea che di-

venta propulsore di «modernizzazione», ricorda Franco Frabboni, per il suo ruolo di *risorsa*, e anche come generatrice di *valori* e come *sfida* al Postmoderno (cfr. Frabboni, 2002). È dentro questa idea di sfida che dobbiamo ricondurre il paradigma epistemologico del fare/costruire teorie ed esperienze formative, che siano a sostegno dell'uomo e del suo percorso di *cittadinanza* mondiale e che guardino con sempre maggiore sensibilità a tutti quei bisogni e a quelle necessità che caratterizzano il tempo di vita quotidiano. Oggi sono altri gli orizzonti – rispetto a un passato non lontanissimo – ai quali guarda l'uomo postmoderno, altre le scelte di vita e di costume (dalle tipologie familiari alle scelte professionali o ambientali); diversi i sistemi di comunicazioni mediante i quali cerca di sintonizzarsi con il resto della collettività mondiale, andando ben oltre quelle dimensioni tradizionali del *viaggio per conoscere* e del *linguaggio per comprendere*. Da sempre l'uomo si è interrogato su quelli che sarebbero stati i grandi cambiamenti epocali e sulle conseguenze che questi avrebbero arrecato allo stile di vita di ciascuno di noi: la differenza, ci ricorda Umberto Eco, è che oggi «ci siamo dentro» e le nuove generazioni assumono atteggiamenti e modalità diverse nell'affrontare la realtà. I messaggi viaggiano velocemente, il rapporto tra il tempo e la distanza sembra essersi annullato, il nostro ambiente subisce continue trasformazioni a causa di tutte quelle nuove conoscenze – sia scientifiche sia tecnologiche – che impongono ad ogni uomo di pensare e di muoversi in maniera diversa (non fuori dalla macchina ma *dentro* la macchina stessa) (cfr. de Rosnay, 1997). Autostrade informatiche, web, agorà telematica, cybercultura, ipermedialità e potere virtuale non sono solamente parole entrate a far parte del lessico contemporaneo ma rappresentano modelli di vita acclarati e praticati. Allora la pedagogia ha il compito di pensare a un modello di formazione che sia qualcosa di *diverso*, un momento alternativo rispetto alla pervasività del mercato globalizzato, al potere economico e delle nuove tecnologie che rischiano di ingabbiare e sedare la dimensione ludica e creativa dell'uomo.

In quanto *sfida* nei confronti della società del *disincanto* la formazione deve farsi «regolatore pedagogico (dispositivo a difesa del soggetto-persona)» ovvero strumento di presa di coscienza e di consapevolezza collettiva e individuale – e quindi di resistenza – che ponga ogni individuo nella condizione di poter gestire in maniera più chiara e significativa il proprio tempo, la propria storia e gli spazi di vita. La formazione viene intesa come *raffigurazione* e *costruzione* della coscienza collettiva per la difesa della dignità della persona, affinché non vengano calpestati i diritti umani. Questa è vista come un *regolatore di coscienze* e come strumento del *comprendere* in quanto ogni individuo

può – potrebbe – mediante la personalizzazione del consumo e la costruzione di una *soggettività cognitiva* (una «testa ben fatta») sganciarsi dall'omologazione e massificazione del pensiero (cfr. Frabboni, 2002). Ma c'è di più. Esiste un percorso di *auto-formazione* che diventa ancora più centrale e fondamentale per la costruzione della soggettività contemporanea.

Il formare è processo *del* soggetto; è un formarsi, un prendere forma *personale* e secondo la propria natura, individualità, etc.; o – almeno – questo è il traguardo più alto di ogni processo formativo, che guarda al soggetto come attore e vede «l'acquisir forma» che gli è proprio come un processo autonomo, non prevedibile (Cambi, 2008b, p. 5).

In questo viene a concretizzarsi una dialettica stringente tra il soggetto e la società, che si declina in strutture e modelli importanti ma continuamente ripensati e rilette alla luce di sempre nuove esigenze personali, sia di natura materiale sia di matrice spirituale. La formazione, pertanto, fornisce tutta una serie di *alfabeti conoscitivi di base*, per dirla sempre con Frabboni, alfabeti che ci permettono di affrontare linguaggi complessi, di poter gestire e meglio interpretare la funzione debordante dei mass media, di poter *abitare* in maniera significativa la società Postmoderna e quindi *Multiculturale*, ed esercitare quel diritto di cittadinanza che non può essere un semplice riconoscersi all'interno di un contesto etnico e linguistico bensì re-interpretare la propria funzione sociale di *cittadino del mondo*.

Da qui nasce l'esigenza di pensare un nuovo modello educativo – più flessibile, dinamico, ricco di ibridazioni culturali e aperto all'*alterità* non solo come risorsa e come ricchezza ma soprattutto come contingenza epocale; un modello che rifletta da lontano la cultura classica, l'illuminismo e il pensiero scientifico-razionale e che si ponga su una nuova frontiera nel pensare la formazione oggi. Forse con ancora troppe *ombre* (le pressioni politiche, le tradizioni economiche, le ingerenze da parte di istituzioni e nuove mode confessionali e laiche) ma spetta alla pedagogia saperla indirizzare verso strade autonome di conoscenza e consapevolezza.

Per concludere:

1. abbiamo bisogno di ri-descrivere *in toto* il concetto di educazione, un concetto che si innesta all'interno di un percorso sociale e culturale molto difficile e complesso;
2. l'uomo è alla ricerca di una nuova identità e l'educazione-pedagogia sociale oggi ha il dovere di studiare le strategie più nuove per sostenere l'*anthropos* in questo faticoso viaggio;

3. ogni individuo è artefice e fruitore di un *progetto formativo* sempre più dinamico e dentro questa realtà si muove con moderazione e incertezza;
4. l'idea di *educazione* non viene annientata dal concetto di *formazione* ma assume un aspetto nuovo: più flessibile, maggiormente calato nelle dinamiche relazionali non-istituzionali, più legato al soggetto e all'ambiente che lo accoglie, rinnovato nei propri fondamenti culturali;
5. viviamo il tempo del *disincanto* e delle *sfide* pedagogiche nel quale diventa sempre più centrale quel processo di *auto-formazione*, perché offre all'uomo contemporaneo la possibilità di gestire in maniera autonoma e costante le problematiche sociali e le potenzialità dell'essere soggetto in crescita e costruzione. Esiste, quindi, un legame *sano* tra l'idea di educazione e quella di formazione che tende a sottolineare, soprattutto oggi, come sia necessario dare ampio spazio alla riflessione pedagogica come strumento etico e scientifico della progettazione umana, sociale e culturale.

1.3

Il volto attuale della pedagogia sociale

La pedagogia sociale non è una scienza che cerca la verità come possono esserlo, ciascuna a suo modo, la filosofia, la teologia o una scienza naturale. Operando nel campo sociale, essa si prefigge, in quanto scienza propositiva, di favorire le condizioni indispensabili per la formazione migliore possibile, quella formazione cioè che permette a ciascuno, in nome della libera coscienza e della libera ricerca, di giungere con le proprie forze alla verità (Izzo, 1997, p. 27).

Come sottolineava Paul Natorp nel 1899 nel suo saggio dedicato alla pedagogia sociale (Natorp, 1977) e considerato, oggi, l'opera che ha rifondato in chiave moderna il sapere socio-educativo, la comunità è l'unica e vera grande educatrice di ogni uomo ed è per questa ragione che si rende necessario approntare uno strumento specifico di analisi del fenomeno stesso. Uno strumento che sia in grado di *interpretare* le connessioni tra l'attualità culturale e i percorsi storici che l'hanno determinata; uno strumento che possieda la forza epistemologica per tramutare le intuizioni interpretative in teorie concretamente fondate; uno strumento che sia in grado di dialogare con la specificità umana, che sappia coglierne le caratteristiche e riesca a collocarla all'interno del proprio tempo storico, sappia riconoscerne le necessità e i bisogni e che, infine, possa tracciare un percorso significativo e profondo che conduca ciascuna persona verso la *presa di coscienza* e la *ricerca di senso*. È possibile ritenere che sia proprio la pedagogia sociale lo strumento più idoneo ad affrontare

questa sfida epocale, sia per quanto riguarda le problematiche umane sia per ri-leggere in chiave moderna il dualismo uomo-cultura. Alla pedagogia spetta il compito di riflettere criticamente sulla realtà e sulle possibilità che ha l'educazione di incidere sui sistemi e sui nessi sociali ed è in questa veste che essa assume un ruolo centrale rispetto anche ad altri saperi, che per *vocazione* orienta e coordina in maniera funzionale rispetto all'oggetto della ricerca comune: l'uomo, la società e la cultura (Luhmann, Schorr, 1988).

Come sottolineato da più voci *senso* non equivale a *significato*.

Ogni parola ha un significato (*Bedeutung*) in quanto indica qualcosa (di empirico, di oggettivo, qualunque sia il suo statuto di oggettività), ma ha anche un senso (*Sinn*) in quanto collega quella parola a un contesto sociale e storico, gli assegna un contenuto ulteriore, intenzionale, connesso a una "forma di vita" e ai principi/valori che la innervano (Cambi, 2000, pp. 171-2).

Questo per la pedagogia – e soprattutto per quella sociale – ha un valore assoluto, poiché è un sapere *di pratiche e in primis di pratiche sociali*.

L'atto educativo – sostiene Cambi – come pure ogni modello pedagogico (anche micrologico che esso sia, cioè rivolto ad aspetti assai parziali della formazione) sono *sempre legati a contesti*, dai quali traggono senso (orientamento, spessore valoriale, funzione deontologica) e nei quali devono agire (veicolando «senso», ovvero orientamento ecc.) (ivi, pp. 171-2).

È proprio attraverso una riflessione di tipo critico, mediante la quale l'uomo è stato ridefinito non solamente quale entità biologica e cognitiva ma come animale «storico-culturale» in grado di donare e conferire senso alla fenomenologia dell'esistere, che il sapere pedagogico è diventato l'elemento chiave per stabilire un dialogo e un confronto tra il soggetto postmoderno e l'epoca del Disincanto, della Globalizzazione, della Multiculturalità (che spesso non riesce a trovare i giusti canali e le appropriate strategie per trasformarsi in Intercultura), ovvero, più in breve – guardando al pensiero di Morin, e non solo –, della Complessità.

È fuori dubbio che non esiste una risoluzione unica e univoca a quelle che sono le *perplexità* epocali ma la possibilità di esprimere e rappresentare attraverso il sapere pedagogico quelle che sono le nostre convinzioni o le nostre debolezze infonde *senso e significato* all'*agire pedagogico* e all'*agire sociale*. La pedagogia sociale è quella *voce* critica che, nel corso degli anni e attraverso l'evoluzione epistemologica delle scienze dell'educazione *tout court*, si è incardinata al centro delle dinamiche sociali, politiche, etiche, economiche e culturali di ogni aggregazione

umana, e si è venuta ridefinendo non solamente come semplice approccio teorico alle questioni sottoposte a indagine ma come la *tecnologia più avanzata del sapere educativo*. Tecnologia perché studia, progetta e sperimenta strategie sempre nuove per salvaguardare le necessità di ogni elemento sociale che abita la nostra epoca; tecnica poiché si fa anche strumento applicativo e organizzativo a sostegno della risoluzione delle prassi teorizzate (dove la teoria non è astrazione ma *interpretazione* dei fenomeni storici e culturali). Ciò che è possibile infine verificare – e questo avviene in tempi più o meno lunghi – è la scelta dei valori che guidano certi cambiamenti e determinati atteggiamenti, la fondatezza dei principi e la qualità delle trasformazioni che nell'insieme forniscono l'*humus* più fresco al sistema formativo. Quanto più l'educazione e l'istruzione producono variazioni all'interno di pensieri sedimentati e immobili tanto più potremo stabilire la qualità operativa dei modelli proposti (modelli dialettici, scientifici, axiologici ecc.). Esplicativo è il pensiero di Niklas Luhmann:

Si può rinunciare a cuor leggero all'atteggiamento di colui che ritiene di vedere correttamente il mondo e che si trova così esposto alla tentazione di insegnare la propria verità ad altri. Non c'è una posizione non controversa per una siffatta rappresentazione della società all'interno della società, e non c'è nemmeno un unico modo corretto di descrizione. Ma proprio per questo bisogna fare attenzione a rendere trasparenti gli strumenti di descrizione e la costruzione della teoria, in modo che altri possano osservare come si osserva il mondo quando lo si osserva in questo modo. Una teoria che offra una descrizione della società deve esporsi, dal canto suo, all'osservazione e alla descrizione, e provvedere essa stessa a ciò che è necessario a tal fine (Luhmann, in Baraldi, Corsi, Esposito, 1996, p. 14).

Questo non ha valore solamente per quella scienza che egli rappresenta ma per tutti quei saperi di natura sociale – e quindi anche per la pedagogia – poiché «per quanto la realtà possa e debba considerarsi una *costruzione sociale*, non c'è scienza sociale che la rispecchi totalmente e fedelmente. Non c'è in altri termini un rapporto speculare tra la realtà sociale e qualsiasi scienza sociale» (Izzo, 1997, p. 28). La società è un *universo* di fenomeni e questo universo necessita di tanti linguaggi per essere rappresentato, interpretato e raccontato. Di conseguenza la realtà educativa non è ascrivibile a un'*unica* forma ma a una molteplicità di possibilità educative dai profili mutevoli.

Questo spiega la crescita e il potenziamento negli ultimi anni delle scienze dell'educazione e le molte ibridazioni e convergenze con la pedagogia *tout court*, un processo che richiede un approccio critico, riflessività teorica e metodologica ma che conferma il ruolo sempre più centrale della pedagogia come strumento di comprensione e di indagi-

ne sociale. Perché la pedagogia coordina tutti quei saperi, quelle scienze, che sono in grado di fornire dati, informazioni, elementi significativi per meglio rappresentare l'*iter* formativo del soggetto, un *iter* sempre determinato dai localismi sociali e caratterizzato da luoghi, spazi e ambienti naturali e mentali. Perché le scienze dell'educazione (dalla biologia alle scienze mediche, dalla psicologia alla psicoanalisi, dalla storia alla linguistica, e così via) non possiedono un *focus* dedicato alla formazione del soggetto in senso assoluto e prioritario ma si occupano di alcuni aspetti particolari di quel viaggio infinito verso la maturità (come le fasi stadiali dello sviluppo cognitivo, teorizzate da Piaget). La pedagogia

non solo si interroga su questi processi e li teorizza, ma anche li affronta in situazione (storica, sociale, istituzionale; per età, per generi, per tempi, per luoghi; etc.) attivando una serie di pedagogie (familiare, scolastica, etc.) o di problemi emergenti (multiculturali, della differenza sessuale, etc.) che vengono ad animare i percorsi, pur sempre però coordinati dall'educare e dal formare e dalle loro generali intenzionalità (Cambi, 2002, p. 5).

Tutto questo implica:

1. rivedere e ripensare la pedagogia come quel sapere che non solamente *pensa* l'agire educativo ma lo progetta e lo rende possibile nella misura in cui riesce a contestualizzarlo;
2. una specializzazione del sapere pedagogico, poiché all'interno del contesto (luogo reale o virtuale) i livelli delle esperienze educative sono molteplici e diversi (dalla prima infanzia all'adolescenza, dall'esperienza interiore alla pratica collettiva ecc.);
3. porre al centro della teoria educativa la categoria dell'*intenzionalità*, intesa come intento conoscitivo, volontà trasformativa e migliorativa, come consapevolezza epistemica e capacità di interpretare e costruire il futuro.

La pedagogia sociale possiede oggi, forse, quelle caratteristiche speciali e necessarie per compiere indagini conoscitive, interventi sul campo, per porre in relazione fenomeni genericamente sociali (politici, economici, culturali ecc.) con esperienze prettamente educative e rielaborare, infine, una teoria del soggetto che ponga nuovamente al centro del dibattito formativo l'uomo e le molte dimensioni dell'umano. È la dimensione critico-ermeneutica a fare della pedagogia sociale oggi una disciplina importante e centrale all'interno della ricerca socio-educativa; è questa la specificità pedagogica che si occupa di studiare la fenomenologia degli *eventi* in modo da poter interpretare criticamente le varie forme di interazione e i relativi sistemi funzionali della società.

La pedagogia sociale come sapere, quindi, risulta essere oggi un sapere interdisciplinare e critico, guidato da una riflessione sul sociale e il suo «senso» è legato al fissare-intenzioni, le quali, però, devono decidere se porsi al servizio del sistema sociale oppure «fondarlo» e oltrepassarlo, facendo valere come processo cardine proprio la formazione e la formazione di un soggetto integrato e critico al tempo stesso. Che opera dinamicamente dentro la società. Questa e/o quella. Sempre.

I.4 Modelli e maestri

Edgar Morin ci parla di una complessità del genere umano postulata nel trionfo individuo-specie-società, un legame inscindibile poiché ciascuno di questi termini è allo stesso tempo mezzo e fine, quasi a disegnare una circolarità ermeneutica, essendo il loro uno sviluppo congiunto delle abilità umane, delle relazioni di gruppo e dei sentimenti legati alla specie (Morin, 2001). L'*antropoetica* pensata dallo studioso francese si articola attorno a principi generativi, coscienti e illuminati, che si pongono alla base della *missione* antropologica del millennio, una missione dai tratti pedagogici ben marcati:

operare per l'umanizzazione dell'umanità, effettuare la doppia guida del pianeta: obbedire alla vita, guidare la vita; realizzare l'unità planetaria nella diversità; rispettare negli altri, nel contempo, la differenza rispetto a sé e l'identità con sé; sviluppare l'etica della solidarietà; sviluppare l'etica della comprensione (Morin, 2001, p. 112).

È un modello che si muove verso la speranza della realizzazione di un'umanità come coscienza e cittadinanza planetarie e che prende le mosse da un'esplicita osservazione – Individuo e Società esistono reciprocamente – ma che da sempre ha permesso di pensare a strutture politiche democratiche basate sul riconoscimento e sull'accettazione reciproca. In ogni epoca, per ogni civiltà. Con tensione utopica e nel rispetto delle prospettive culturali.

Già nell'antichità, a partire dalla cultura greca, esistevano modelli di pedagogia sociale e uno dei più significativi è sicuramente quello platonico contenuto nella *Repubblica*. Una società equilibrata e sana è quella che tiene in considerazione la diversa formazione dei suoi cittadini in base all'attività pubblica e sociale che questi andranno a svolgere. Saranno allenati all'uso delle armi, se dovranno difendere la città; saranno educati alle leggi, all'arte oratoria e all'esercizio del pensiero se dovranno governare la città, e non mancherà mai nella *paideia* platonica un felice e

insistente richiamo all'uso della poesia e della musica come strumenti di educazione e formazione del cittadino. Gli «uomini d'oro» di Platone, i filosofi, coloro che governeranno la città, non dovranno pensare a una politica utilitaristica ma a un agire specifico che abbia come primo principio il bene di tutti. Così la pedagogia sociale nasce come un modello di pedagogia politica in modo da agevolare l'evoluzione del *progetto-persona* nella sua multidimensionalità e nella sua tensione perenne verso la realizzazione di un percorso formativo *ad vitam*.

Altre epoche e altri modelli teorici, come il Positivismo, hanno messo al centro l'aspetto socializzante dell'educazione – anzi Comte sottolineò come fosse il fine primario di tutto il discorso educativo; con Dewey, poi, siamo andati oltre, poiché il filosofo statunitense sostiene che «la società deve occuparsi di valorizzare le particolarità del soggetto», ponendo così le basi di una nuova riflessione attorno ai nessi teorici e prassici dell'agire socio-pedagogico. Questo nesso si concretizza in un modello dialettico tra la «cultura del dentro-scuola e quella del fuori-scuola secondo linee di complementarità delle reciproche risorse educative» (Frabboni, Guerra, Scurati, 1999, p. 52). Ma non è solo riferendoci alla scuola che noi possiamo pensare a un modello di pedagogia sociale emancipato e calibrato sul presente e sul futuro: è il territorio a offrire importanti spunti di riflessione e di dialogo – talvolta anche elementi di chiusura e di rigidità, entrambi molto difficili da interpretare e gestire; sono le altre agenzie educative – la famiglia, lo Stato, i mass media, le chiese – a interferire e condizionare pesantemente l'agire del soggetto sempre più vincolato a mode e modelli sociali in costante e rapida trasformazione. Un modello efficace di pedagogia sociale ha il compito di teorizzare una comunità socio-formativa compiuta dove tutti gli elementi di difformità siano valorizzati come identità particolari e necessari per progettare i *nessi* indispensabili alla costruzione di un progetto educativo integrato.

Anche Max Horkheimer, Theodor Adorno e Herbert Marcuse, tra i massimi rappresentanti della Scuola di Francoforte, sostengono che la stessa cultura per essere fruita e compresa dalle diverse classi sociali ha bisogno di un'azione educativa, un'azione concretamente dialettica ma priva di sintesi per non chiudere lo spazio alle tante piste interpretative. Ma dobbiamo stare attenti, ci dicono i francofortesi, poiché il sistema sociale tende a omologare e conformare i soggetti che lo abitano, rendendoli schiavi e sottomessi a modelli ideologici a-critici. Di conseguenza è auspicabile temere quel modello di pedagogia sociale che da esso deriva, poiché potrebbe risentire di questa omologazione e condurrebbe l'individuo verso l'accettazione passiva di modelli di coscienza pensati altrove e con scopi ben precisi. La società, sostengono gli stu-

diosi francofortesi, sta divorando anche la nostra coscienza, i mass media sono diventati la prima agenzia educativa e l'uomo soccombe al dilagante potere dell'industria commerciale. L'uomo sta morendo, sostiene Adorno (1994), e non c'è più spazio per i sentimenti e l'interiorità. Secondo il grande studioso tedesco la famiglia è la grande imputata all'interno di questo circolo degenerativo: è all'interno delle mura domestiche che si crea conformismo culturale e sociale, perché attraverso l'atteggiamento autoritario del padre (non autorevole) vengono tramandati pregiudizi e ideologie che ingabbiano il pensiero dell'uomo e lo rendono dipendente da regole che non ha costruito e che non «possiede» pienamente. L'uomo sta morendo perché sta scomparendo lo spirito critico, elemento chiave per ripensare tutta la teoria pedagogica ed educativa.

Il modello di pedagogia sociale che ci viene proposto dalla Scuola di Francoforte è un modello di *pedagogia critica* che valorizzi l'individuo e la sua capacità di pensare e di resistere, costruendo al contempo significati nuovi e nuovi legami di valore con altri individui e con la realtà che abita. Dobbiamo dare grande *fiducia* al nostro uomo postmoderno, poiché ha le potenzialità per gestire il proprio tempo e la propria storia sociale ma non possiamo dimenticare che è pure dipendente da quella società nella quale si muove e si forma. È doveroso, quindi, alimentare un processo di individualizzazione socio-educativa che sostenga ogni azione concreta e intenzionale del soggetto all'interno di molti ambiti espressivi, dove per individualismo non intendiamo una dimensione esasperata tendente al narcisismo e all'esaltazione di sé ma un'attenzione sensibile ai bisogni e alle necessità specifiche di ogni individuo (*Minima moralia*). Allora impegniamoci a costruire quegli strumenti per *resistere* e per sviluppare il pensiero critico, di cui l'uomo oggi ha bisogno.

Il modello critico di pedagogia sociale è quel modello che dovrebbe generare senso di appartenenza alla comunità senza alimentare visioni etnocentriche pericolose e fuorvianti; dovrebbe sviluppare quello spirito di aggregazione utile alla creazione di uno stile di vita comunitario e dialettico. Inoltre un modello critico è uno strumento che si basa sull'*agire comunicativo* – per ricordare Habermas –, in grado di sostenere e generare il senso di solidarietà, di responsabilità, di consapevolezza individuale e collettiva. Un modello critico, quindi, che genera conoscenza e che si struttura attorno a quel principio di *riflessività* come categoria *ermeneutica* per eccellenza. Perché è proprio dentro un'ottica *ermeneutica* che ci troviamo poiché, se ha ancora valore l'assunto di Luhmann, secondo il quale per comprendere l'azione educativa e i processi a essa correlati non possiamo non considerare le mutazioni storico-sociali (secondo l'ottica funzionalista dei sistemi sociali),

è altrettanto vero che tali mutazioni vanno *interpretate* – e non spiegate – per mettere a fuoco in maniera sempre più sofisticata il *progetto uomo*. La trasformazione umana richiede tempi e luoghi di incontro dove sperimentare l'*alterità* e verificare le interconnessioni sociali ed è proprio dentro questa dimensione pedagogica che dovrebbe prendere vita quella *Bildung* sempre più importante per pensare e teorizzare il nuovo modello di pedagogia critico-sociale: un modello dinamico, riflessivo, complesso.

Allora, per chiudere il discorso fatto fin qui, siamo davanti a due idee o modelli di pedagogia sociale: uno tecnico, sistemico, integrato (già attivo in Platone, se pur connesso a una «città ideale», ma ideale *ne varietur*), un altro critico, utopico, radicale (già postulato in Platone, ma reso forte dal pensiero moderno e da quello contemporaneo): e si pensi alla Scuola di Francoforte e alla sua teoria critica della società, che implica anche una pedagogia, legata alla riflessività e alla tensione critico-utopica.

1.5

Una pedagogia sociale per la riflessività

La pedagogia sociale ha subito nel corso degli ultimi anni molte e diverse interpretazioni. Si è spesso discusso sulla fisionomia di questo sapere e sul rapporto esistente con la pedagogia generale. Detto ciò il dibattito ha seguito altre vie senza esaurirsi su questi argomenti. Alcuni autori – Franco Frabboni, Duccio Demetrio ecc. – si interrogano ancora sull'identità epistemologica della pedagogia sociale (è un sapere autonomo oppure un ramo separato che approfondisce certi aspetti peculiari della pedagogia *tout court*) con particolare attenzione a quello che è il dialogo sempre più intenso tra le nuove frontiere della ricerca pedagogica e le scienze dell'educazione. Rimane a tutt'oggi un quesito importante se abbia senso parlare di pedagogia sociale oppure se sia più corretto ridefinire questo sapere con l'appellativo di socio-pedagogia, mettendo così in rilievo «l'inevitabilità sociale dell'educazione» (Demetrio, in Sarracino, Striano, 2001, p. 225). Sembra, in base a certe posizioni, che sia impossibile definire in maniera chiara e precisa il volto epistemico dell'ambito sociopedagogico, poiché si compone di commistioni disciplinari e di una quantità notevole di oggetti di indagine per cui ha più senso parlare di una genealogia *meticciasca* che non la compromette rendendola più debole e meno incisiva nelle procedure di indagine, bensì più *complessa* e quindi con un potenziale di progettualità e applicabilità di gran lunga più maturo. È uno stare dentro i fatti quotidiani, miscelando empirismo e teoria, mantenendo attivo un dialogo costante con

le scienze umane e con tutti quei saperi che hanno da dirci qualcosa di importante sulla formazione e sulla cultura dell'uomo.

Le «prospettive di indagine» però sono molte ed è significativo riflettere in maniera attenta sulle varie interpretazioni pedagogiche in quanto ci mostrano una scienza *viva* (quella educativa), in grande crescita ed espansione, e soprattutto non ingabbiata in stereotipi ideologici o culturali ma che si apre sempre di più al mondo del *possibile* e della riflessività critica (che si traduce poi in strumento di indagine e di costruzione di saperi democratici). Per tornare al volto *arboreo* della pedagogia sociale vediamo che altre posizioni sottolineano, invece, la separatezza (ma non chiusura) tra pedagogia generale e sociale, poiché si muovono in campi affini ma con evidenti diversità, che non appesantiscono o oscurano il rispettivo impianto scientifico-disciplinare ma lo ridefiniscono continuamente. Se è vero – come sosteneva Piero Bertolini – che la pedagogia sociale si interessa soprattutto delle tematiche e delle problematiche formative emergenti nel sociale e quindi nella comunità, e se è altrettanto vero che per questa sua caratteristica ha il pregio di immergersi direttamente nella concretezza dell'agire quotidiano, individuando così le linee di intervento in relazione alle condizioni storiche in cui gli individui si trovano a operare, è altrettanto rilevante l'intervento della pedagogia generale che deve «rappresentare un costante richiamo alla pedagogia sociale affinché non si perda nell'estemporaneo o nell'occasionale, e quindi invitandola a darsi e a dare alle problematiche di cui si occupa un respiro di vaste proporzioni» (Bertolini, in Sarracino, Striano, 2001, p. 126). Questo è un rapporto complesso e dialettico che la pedagogia sociale non mantiene solamente con la pedagogia generale bensì con altre scienze e con altri saperi per dare al proprio operare quell'apertura tematica e progettuale indispensabile per teorizzare criticamente l'agire educativo.

Ci troviamo dentro a quel *bosco educativo* – per ricordare una delle metafore di Frabboni – che si compone di molti saperi (dalla biologia all'antropologia, dalla sociologia alla psicologia e le molteplici declinazioni pedagogiche) per dare concretezza a quel «progetto uomo» così complesso e così difficile da *profetizzare* (cfr. Frabboni, in Sarracino, Striano, 2001). È nello specifico socio-pedagogico però che si concretizza la ricerca di nuove vie utili alla risoluzione-interpretazione delle problematiche che la cultura del proprio tempo ci pone di fronte e questo perché la pluralità che caratterizza questo ambito disciplinare corrisponde alle tante domande emergenti da tutti i «bisogni dimenticati» dell'uomo (cfr. Santelli Beccegato, in Sarracino, Striano, 2001). È dunque importante contestualizzare l'evento formativo e con esso dare sempre più spazio alla dimensione progettuale della pedagogia, perché attraverso que-

sta via si accentua la capacità «diagnostica e osservativa» della pedagogia stessa, per meglio individuare le «forze in movimento nella società» (Frabboni, in Sarracino, Striano, 2001, p. 74).

E queste forze in movimento possono avere duplice natura: la prima riguarda il dinamismo insito nella disciplina stessa – come già brevemente affermato – che lo stesso Morin definisce come dialettica fra le parti, come incontro costruttivo tra dimensioni conoscitive divergenti, come pensiero riflessivo, che si alimenta all'interno di una molteplicità di punti di vista e che, in uno dei suoi scritti più belli, identifica con il superamento del dualismo fra sapere scientifico e sapere umanistico. In *La testa ben fatta* lo studioso francese sottolinea proprio la necessità di andare oltre quelle sterili contrapposizioni fra *humanae litterae* e sapere scientifico, perché è nella loro reciproca confidenza che viene a crearsi un sapere nuovo e dinamico che meglio rappresenta la contingenza storica che non è fatta di separatezze ma di ibridazioni complesse di ogni ordine e genere.

La seconda natura che caratterizza le forze in movimento della società riguarda nello specifico gli oggetti e i saperi della pedagogia sociale e in questa prospettiva ci troviamo a riflettere sull'esperienza educativa concreta. Dalla famiglia alla scuola, dal mondo del lavoro alla dimensione del tempo libero, dalle aggregazioni ricreative giovanili ai luoghi di ritrovo dedicati alla terza età, dalle istituzioni religiose ai luoghi di adunanza politica e così via, diventa necessario promuovere attenzione verso un sistema di formazione e di vita sempre più integrato con le tante agenzie socio-educative che delimitano il contesto di azione dei soggetti. Ritorniamo ancora una volta a riflettere su quello che significa *lifelong learning* e appare significativo questo richiamo non tanto per quello che è il suo significato tradizionale acclarato in molta della letteratura pedagogica classica, ma per quel qualcosa in più e di nuovo che vi possiamo oggi scorgere. Sempre tornando a Morin potremmo dire che questo percorso formativo in perenne costruzione rappresenta soprattutto una spinta emancipativa che appartiene al singolo e all'intera comunità, perché è un tendere sempre verso una *vita* nuova, una conoscenza nuova che si ridefinisce continuamente, che ridistribuisce il proprio valore in base alle necessità del soggetto e ai bisogni dell'individuo e che mette in moto un complesso meccanismo di riflessione non solamente epistemologica ma concretamente pedagogica.

Inoltre l'uomo ha sempre partecipato in prima persona alle grandi trasformazioni che interessano la storia sociale – siano esse di carattere economico, politico, educativo, ecologico, tecnologico ecc. – e questo è uno dei motivi che hanno indotto le scienze umane, e *in primis* la pedagogia, ha *ri-metterlo* al centro del dibattito educativo e scientifico

oggi. Se ci fermiamo a ragionare e riflettere sulle origini del cambiamento climatico che interessano il nostro pianeta non possiamo trascurare le responsabilità antropiche oltre quelle naturali e quelle dovute a fattori esterni. I dati che ci vengono forniti dalle massime organizzazioni internazionali interessate allo studio del fenomeno (ad esempio l'UNEP, l'Agenzia per l'ambiente delle Nazioni Unite) rivelano che l'uomo contribuisce in larga parte alle mutazioni climatiche a causa di una radicale trasformazione dei costumi di vita. L'industrializzazione incide fortemente sugli scarichi inquinanti che contaminano l'aria e tanti corsi d'acqua; la deforestazione e il disboscamento rendono sempre più aride certe zone del pianeta e la massiccia costruzione edile toglie sempre maggiori spazi alla natura con tutte le tristi conseguenze dovute allo sfruttamento delle risorse idriche e ambientali. L'uomo è quindi vittima e carnefice di una società che spinge sempre più avanti la soglia delle richieste sia strutturali che funzionali, mettendo a serio rischio un sistema assai complesso come quello che regola gli equilibri ambientali e umani.

Si tratta forse di metter mano a una nuova idea di *politica educativa* ed è forse proprio questo uno dei punti fondamentali sui quali si interroga oggi la pedagogia sociale, e lo fa con grande sensibilità. Una politica che mette al centro il bisogno di comunità dell'uomo e che riflette il sentimento di *appartenenza* tipico della condizione umana – un sentimento che non deve comunque tradursi in chiusura ed etnocentrismo bensì trasformarsi in quell'idea di *formazione* più ampia, illuminata e critica, di appartenenza al *genere umano*. Le nuove politiche educative dovrebbero occuparsi quindi di ecologia, di etica ambientale, della città come luogo di vita e costruzione di relazioni; dovrebbero educarci anche nel riconoscimento delle tante forme di marginalità che abitano il nostro sistema sociale e che purtroppo – i lavori di Martha Nussbaum affrontano questi argomenti con sensibilità e acume pragmatico – sono costruzioni convenzionali dell'uomo che da troppo tempo (almeno in Occidente) è abituato a suddividere le proprie conoscenze all'interno di un sistema logico di tipo binario: o vero o falso (*up* o *down*).

L'educazione oggi, e con essa la riflessione pedagogica, deve occuparsi in particolar modo della condizione umana e soprattutto deve condurre ogni individuo a riflettere con sensibilità sulla propria condizione di cittadino *globale* – di costruttore o *distruttore* sociale – in modo da farsi promotore delle possibilità di miglioramento e di emancipazione per sé stesso e per gli altri.

Dovremmo cambiare prospettiva quindi: non più l'educazione come strumento di omologazione e *imprinting* sociale, bensì come agente di trasformazione culturale. Tutte le *politiche educative* non dovrebbe-

ro essere pensate come forma di controllo o di dominio sull'agire sociale collettivo e individuale, ma come forma di *partecipazione* alla costruzione di un sistema di vita che sia soprattutto *progetto di vita* con caratteristiche ben precise legate all'impegno *etico* di ogni persona e alle potenzialità che ognuno è in grado di esprimere. La pedagogia sociale quindi come pedagogia *progressista* che sviluppa relazioni, che crea conoscenza e consapevolezza e che incide in maniera evidente sulla cultura e sulla storia sociale del soggetto: mai in maniera a-critica ma tramite il pensiero umano. Il *focus* del discorso pedagogico è sempre più legato alla partecipazione attiva dell'individuo e allo sviluppo di pensiero critico che nasce grazie soprattutto al dialogo e al confronto con i tanti saperi che abitano il nostro tempo. La pedagogia sociale si occupa perciò non solamente di indagare i nessi che intercorrono tra il mondo del soggetto e le tante agenzie e istituzioni che interferiscono nel progetto di vita ma si occupa *in primis* di ipotizzare gli *scenari futuri* senza la pretesa di farcela da sola – ha bisogno di molteplici linguaggi e di teorie di confronto e di comparazione con le quali dialogare – ma pur sempre nella convinzione di essere chiamata a un compito importante e centrale: preparare l'uomo a gestire in maniera critica (attraverso la narrazione di sé e la scoperta dei *nessi* teorici) la realtà e la cultura del proprio tempo.

Riassumendo la pedagogia sociale è un sapere in grado di leggere la realtà educativa secondo molte prospettive diverse, comunque legate alla fisionomia mutevole e dinamica del soggetto postmoderno. C'è una lettura di tipo antropologico, che indaga le origini *umane* del soggetto di oggi; una lettura che segue il modello storico, in grado di mostrare l'evoluzione del pensiero sociale dell'uomo postmoderno, le trasformazioni dei costumi e le tappe sincroniche e diacroniche che hanno segnato il cammino del soggetto come *sostanza culturale*. Anche la psicologia offre spunti di studio e di lettura della realtà sociale del soggetto, in quanto attraverso lo studio della mente e lo sviluppo del pensiero arricchisce il dibattito pedagogico di elementi cognitivi ed emozionali tipici dell'età evolutiva di ogni individuo. La sociologia, poi, ci propone un soggetto *in situazione*, inserito in un contesto storico flessibile e dinamico, ricco di contraddizioni e di contrarietà ma sempre, comunque, animale sociale che vive il gruppo e la collettività. La pedagogia sociale attraversa criticamente tutti questi saperi, li interpreta e li orienta per costruire quella teoria pedagogica del soggetto postmoderno fondamentale per tracciare gli itinerari di crescita e di sviluppo di ogni individuo, integrando definitivamente il momento teorico con la progettazione delle prassi educative che risentono della complessità della cultura contemporanea ma che di questa complessità non fanno un limite ma una ric-

chezza. Il volto *arboreo* della pedagogia sociale consiste proprio in questo suo movimento di apertura e di dialogo nei confronti di quel *bosco* scientifico, che ridefinisce i propri compiti e le implicazioni in base alle tecniche di riflessività, le quali rimettono ancora una volta al centro di ogni discorso pedagogico il soggetto, l'uomo postmoderno, sempre più inquieto, sensibile alle suggestioni massmediatiche e disorientato dal mercato dei consumi che niente offre alla qualità del pensiero ma imbandisce il nostro presente di oggetti preziosi e false speranze. La pedagogia sociale ha comunque il compito di attivare una nuova politica educativa sia per rendere l'uomo più consapevole delle proprie possibilità e limiti, sia per attivare a livello collettivo e diffuso quel pensiero critico indispensabile per superare le incertezze dell'età contemporanea.

1.6

Tecniche di riflessività

La pedagogia sociale è un sapere che presiede il lavoro degli *altri* saperi perché centrale e trasversale nell'opera di ridefinizione del ruolo del soggetto, delle istituzioni e della società (il dialogo ad esempio con l'antropologia culturale o con la sociologia diventa centrale per rileggere il potenziale umano alla luce dello sviluppo delle civiltà). È una disciplina che si pone molteplici obiettivi di ricerca e che possiede numerosi ambiti tematici. Questo fa sì che l'approccio pedagogico necessiti di tecniche operative sempre nuove e aggiornate e soprattutto in grado di usufruire del contributo proveniente da settori di ricerca affini attraverso la rielaborazione critica delle proposte strumentali e metodologiche (il lavoro di concerto con le scienze dell'educazione ha questa finalità epistemica). È anche vero che in anni molto recenti la specificità socio-pedagogica ha ampliato il proprio raggio di indagine perché si è rivelata sempre più interessata al recupero della *soggettività*, riuscendo a decostruire quell'immagine disciplinare che la voleva tutta rivolta ad analizzare i fenomeni legati al gruppo e alla comunità fine a sé stessi. Si tratta di ri-pensare la fenomenologia della disciplina come pure di ri-definire la fenomenologia degli eventi sociali secondo le tante declinazioni possibili e *ibridando* le stesse tecniche di indagine. Gli ambiti tematici sono molti e lo «spettro delle metodologie» richiede una costante revisione sia per quanto riguarda la dimensione quantitativa sia per quella qualitativa, visti i continui e reciproci rimandi e meticcamenti (cfr. Santelli Beccegato, in Saracino, Striano, 2001). I «metodi storici, comparati, sperimentali, autobiografici, ermeneutici, argomentativo-critici di cui si avvale la ricerca pedagogica ritornano nella pedagogia sociale nel rispetto della coerenza e congruenza con gli oggetti e gli obiettivi specifici di studio» (ivi, p. 52).

Sarà significativo pertanto prestare la massima attenzione a tutte quelle tecniche e a quelle metodologie che si pongono nella dimensione di *ascolto* e di *dialogo* (osservazione, scrittura di sé, interviste ecc.), perché è attraverso la *narrazione* del privato – ma non solo – che meglio si possono scoprire e interpretare le necessità dell'uomo di oggi. La pedagogia sociale si presenta anche come *palestra metodologica* che molto deve a una fitta rete di scambi disciplinari che trovano espressione in una delle tecniche più qualificate che viene definita *ricerca-azione* (cfr. Besozzi, Colombo, 1998; Izzo, 1997). La *ricerca-azione* si muove proprio dal vissuto dei soggetti per meglio articolare, grazie alla ricerca e agli studi degli esperti in educazione, che svolgono anche funzione di coordinamento nei confronti delle possibili scienze coinvolte nella ricerca, le attività di intervento sia in ambito pubblico e privato sia individuale e collettivo. In essa il qualitativo e il quantitativo realizzano un felice connubio, perché il lavoro teorico si sviluppa e si emancipa grazie alla condivisione delle pratiche quotidiane. Viene a compiersi un'azione *performativa* (termine tratto dal concetto di pedagogia della *performance* coniato e studiato soprattutto in ambito nordamericano) dove l'unione tra teoria e prassi trova una felice soluzione. Riflettere sulle questioni socio-educative vuol dire muoversi in esse in maniera *performativa* e quindi sperimentare direttamente l'evento che intendiamo interpretare (cfr. Thompson, in Bandini, Certini, 2003). Richard Rorty, in uno scambio epistolare con la filosofa di origini indiane Anindita Balslev, affermava che per *comprendere* la diversità era necessario *praticare* la diversità in modo da favorire la conoscenza e la consapevolezza teoriche, entrambe indispensabili per costruire azioni pedagogiche concrete (Balslev, Rorty, 2001). La *ricerca-azione* deve arricchirsi di questo aspetto *performativo* in grado di introdurci in ambiti *narrativi* non ordinari ma di grande pregnanza metodologica, perché mettono al centro la riflessività come strumento di indagine e di conoscenza.

La pedagogia della *performance* richiede al soggetto di calarsi in realtà e in contesti che non gli appartengono ma che attraverso la sperimentazione può imparare a *interpretare* e a *condividere* in quanto conoscenze acquisite. Proprio il concetto di *condivisione* ci introduce in quella dimensione tipicamente umana che è la *relazione*. *Relazione* significa moltiplicare gli sguardi sul mondo che abitiamo e che ci circonda; è occasione di dialogo, è opportunità di incontri, di crescita e di conoscenza reciproca nel rispetto delle convinzioni argomentative e delle tradizioni socio-culturali. Definire la *relazione* come una tecnica di riflessività o come una metodologia pedagogica può apparire azzardato ma opportuno, in quanto sta proprio nella genealogia delle emozioni e nell'etica della re-

lazione stessa il significato più profondo di cosa sia l'agire pedagogico: è costruzione di *legami* e di *possibili luoghi di intesa* dove il mondo del lavoro, la scuola, le diverse istituzioni religiose e laiche, la famiglia e tutti i gruppi di aggregazione sociale possono trovare uno spazio per dialogare nel reciproco rispetto dei bisogni e delle diversità.

Dal «conflitto» alla «cooperazione» potremmo dire per sintetizzare questo modello d'azione; una tecnica che potrebbe tradursi in risorsa per non rendere immateriali i *manufatti* della pedagogia come scienza, una scienza che ha a cuore «il capitale umano» (Colombo, Lanza-vecchia, in AA.VV., 2005, p. 23). È un capitale assai diverso da quello fisico o economico, perché non è possibile separare l'uomo dal suo bagaglio di conoscenze, dal suo stato di salute, dalla sua collocazione fisica, dai suoi valori, mentre è possibile farlo per tutto ciò che attiene all'«inanimato» (cfr. *ibid.*). È un sistema complesso, quello umano, e per studiarne e interpretarne i fenomeni ha bisogno di tecniche e di apporti mirati. Sono entrambi strumenti centrali per ipotizzare l'evoluzione dei fenomeni sociali ma dobbiamo considerare che in pedagogia e là dove ci occupiamo dello sviluppo e delle trasformazioni delle *variabili umane* non possiamo concertare strumenti e modelli a tavolino: occorre fare esperienze e sperimentare in maniera diretta e nel vissuto quotidiano le procedure da seguire. La pedagogia sociale *crea* di volta in volta le prassi di indagine proprio perché intenzionata, come suggerisce la migliore tradizione pedagogica, a leggere la realtà nel momento in cui viene esperita e nell'istante in cui si fa *problematica* e ricca di *legami* e *relazioni* sociali e umane. Fare esperienze, si è detto, per realizzare gli strumenti di indagine migliori; partire dall'uomo, quindi, dalle sue personali esperienze, per individuare i linguaggi che nella forma migliore possibile ci raccontano il vissuto storico-sociale. E sta forse proprio nell'uso dei *linguaggi narrativi* che possiamo trovare una delle tecniche di indagine più interessanti per leggere la realtà (Zuss, in Bandini, Certini, 2003, p. 9). La narrazione di sé, le storie di vita, l'autobiografia, vengono indicati come strumenti di indagine e di conoscenza ma soprattutto come metodologia per costruire l'impianto disciplinare della pedagogia sociale, perché è una scienza che per *farsi* tale ha bisogno di *far* parlare i soggetti di cui si occupa. Rivalutare la soggettività e l'individualità al fine di costruire nuove possibili aggregazioni sociali, modelli evoluti in grado di autorganizzarsi. Contrariamente a tutti coloro che sostengono il modello pluridimensionale, che ritiene il mondo completamente fuori controllo e nel *caos* più totale, ipotizzando un futuro in nome dell'*anarchia globale* (cfr. Tuccari, in AA.VV., 2005), la narrazione di sé si presenta come quella tecnica espressiva che riesce a far dialogare soggetto e istituzioni, soggetto e quotidianità, soggetto e mondi

diversi, proprio perché la vita sociale degli individui è fatta di nessi e di incontri possibili e quindi di *relazioni*, che necessitano sempre di nuovi linguaggi e di esperienze condivise. Adorno nei *Minima moralia* sosteneva che mentre le scuole addestravano gli uomini all'uso della parola – e quindi a svolgere un discorso grammaticalmente corretto di fronte a un microfono – veniva a mancare un elemento centrale in questo processo di apprendimento, che si era trasformato in un esercizio di abilità standardizzate: la capacità di conversare. «Questa capacità presuppone un'esperienza degna di essere comunicata, libertà di espressione, indipendenza e rapporto nello stesso tempo». E continua dicendo che «nel sistema universale il colloquio diventa un ventriloquio», perché viene a mancare proprio la dimensione relazionale che ha indebolito il sistema umano (Adorno, 1994, p. 159).

Accade alle voci dei parlanti ciò che, secondo la psicologia, è accaduto alla voce della coscienza della cui risonanza vive ogni discorso: esse vengono sostituite [...] da un meccanismo socialmente preparato. Non appena questo meccanismo cessa di funzionare, si verificano pause che non erano state previste nei codici non scritti, e succede il panico. [...] l'ombra fatale dell'angoscia cade su quel tanto di conversazione che resta (ivi, p. 160).

È nell'idea di *condivisione* che troviamo l'elemento rivoluzionario, quel punto chiave che neutralizzi «la rigidità cadaverica della società» (sempre per usare il pensiero adorniano) e chiarisca come e perché i modelli e le tecniche di ricerca in pedagogia sociale debbano subire continui adattamenti. Condividere non deve richiamare alla mente solamente l'immagine di una collettività che abita uno spazio comune e che spende il proprio tempo all'interno di una specifica identità etnica: il *donò* deve rappresentare il punto più alto del *condividere* ovvero dividere con altre persone il proprio sapere, le proprie conoscenze, le risorse, le attenzioni, i beni culturali ed economici; significa *prendersi cura* di sé e di coloro che vivono il nostro stesso spazio, nella convinzione di essere una voce tra le tante e che ogni *storia* rappresenta un tassello essenziale per costruire una nuova forma di aggregazione. Ecco perché la narrazione di sé e l'autobiografia possono rappresentare quelle tecniche di riflessività così utili e determinanti per legare insieme le strutture sociali e il vissuto di ogni soggetto e soprattutto per non ricadere in quelle forme atrofizzate di coscienza così ben definite dal filosofo tedesco nella sua grande opera dedicata alla *meditazione* sulla vita offesa.

Oggi la pedagogia sociale ha il compito di osservare attentamente i soggetti, cogliere le loro peculiarità e le loro differenze, e deve essere intenzionalmente disposta a costruire nuove realtà comunitarie basate

proprio sulla *relazione* e sulla *condivisione*. Per fare questo è fondamentale partire dalle storie degli adulti e da quelle dei ragazzi per poter comparare i bisogni di generazioni diverse e studiare strategie idonee per far dialogare in maniera convincente entrambi i gruppi sociali. In un'epoca dove il mercato globale rischia di annientare le diversità, dove l'antropologia culturale corre il pericolo di perdere incisività di fronte a nuove forme di razzismo evidenti e dilaganti, e dove si parla sempre più spesso di un uomo *simbionte* ovvero dipendente da quella macchina che lui stesso ha prodotto fino quasi a diventarne un ingranaggio (cfr. de Rosnay, 1997), rendere spazio all'interiorità umana significa rimettere al centro del dibattito sociale il congegno pedagogico.

Per pensare a fondo il potenziale pragmatico della pedagogia sociale è necessario rivolgersi costantemente alle pratiche esperienziali e a come esse assumono tratti autoriali. Interrogare l'esperienza è una questione primaria per elaborare un percorso critico di riflessione: «il più ampio e profondo impegno della pedagogia umana è quello di insegnare a noi stessi e agli altri come costruire relazioni, cioè come diagnosticare la continuità e la discontinuità nelle nostre esperienze» (McDermot, 1986, p. 109). Le forme di conoscenza relazionale compaiono attraverso lo scambio tra determinate comunità discorsive e le pratiche culturali emergenti in maniera diffusa e diversificata in modo da creare forme di partecipazione democratica. Le articolazioni pedagogiche fanno affiorare questi valori relazionali, che determinano il *caso* sul quale poi riflette l'agire educativo insieme ai molti saperi e alle ibridazioni culturali.

Il quadro fin qui tracciato ha sottolineato la complessità della pedagogia sociale, come sapere di saperi, e come pratica problematica (di cui la ricerca-azione è, forse, il paradigma più efficace anche nell'agire educativo) da risolvere sempre più in auto-formazione del soggetto, del nuovo soggetto aperto e critico tipico della società attuale, ma anche in socializzazione partecipativa e fondata sull'intesa. Così l'approccio narrativo alla formazione di sé diviene determinante: allena il soggetto alla riflessività e lo colloca come più libero nella sua stessa avventura sociale di vita.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2005), *Scenari del XXI secolo*, in *Grande dizionario enciclopedico*, UTET, Torino.
- ADORNO TH. W. (1994), *Minima moralia. Meditazioni della vita offesa*, Einaudi, Torino.
- AMANN GAINOTTI M. (2008), «Fatta l'Europa bisogna fare gli europei». *Considerazioni su una educazione e una formazione all'Europa*, in «Studi sulla Formazione», 1, pp. 63-72.

- ANDÒ V. (2008), *La relazione pedagogica nella Grecia classica tra violenza e cura*, in "Studi sulla Formazione", 1, pp. 73-86.
- BALSLEV A., RORTY R. (2001), *Noi e loro*, Il Saggiatore, Milano.
- BANDINI G., CERTINI R. (a cura di) (2003), *Frontiere della formazione postmoderna. Neopragmatismo americano e problemi educativi*, Armando, Roma.
- BARALDI C., CORSI G., ESPOSITO E. (a cura di) (1996), *Luhmann in glossario. I concetti fondamentali della teoria dei sistemi sociali*, Franco Angeli, Milano.
- BARBIERI MASINI E. (2005), *Prevedere un nuovo secolo*, in AA.VV. (2005), pp. 921-7.
- BERTOLINI P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze.
- BESOZZI E., COLOMBO M. (1998), *Metodologia della ricerca nei contesti socioeducativi*, Guerini e Associati, Milano.
- CALLARI GALLI M., CAMBI F., CERUTI M. (2002), *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma.
- CAMBI F. (1999), *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari.
- ID. (2000), *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari.
- ID. (a cura di) (2001), *La questione del soggetto tra scienze umane e filosofia*, Le Monnier, Firenze.
- ID. (2002), *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari.
- ID. (2006), *Abitare il disincanto. Per una pedagogia del soggetto postmoderno*, UTET, Torino.
- ID. (2008a), *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari.
- ID. (2008b), *La "questione del soggetto" come problema pedagogico*, in Colicchi (2008), pp. 6-12.
- COLICCHI E. (a cura di) (2008), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito*, Carocci, Roma.
- CONTINI M. (2008), *Soggetti, al plurale. Verso la solidarietà con tutto ciò che è vivente*, in Colicchi (2008), pp. 30-41.
- DE ROSNAY J. (1997), *L'uomo, gaia e il cibionte*, Dedalo, Bari.
- DEWEY J. (1951), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- ID. (1954), *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- ID. (1972), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 7ª ed.
- FRABONI F. (2002), *Il curriculum*, Laterza, Roma-Bari.
- FRABONI F., GUERRA L., SCURATI C. (1999), *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano.
- HABERMAS J. (1986), *Teoria dell'agire comunicativo*, Il Mulino, Bologna.
- ID. (1989), *Etica del discorso*, Laterza, Roma-Bari.
- IZZO D. (1997), *Manuale di pedagogia sociale*, CLUEB, Bologna.
- JAEGGER W. (1982-83), *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, La Nuova Italia, Firenze.
- KOMENSKÝ J. A. [Comenio] (1993), *La grande didattica*, La Nuova Italia, Firenze.
- LUHMANN N., SCHORR K. E. (1988), *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando, Roma.
- LYOTARD J.-F. (1981), *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano.

- MARIANI A. (1997), *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*, Unicopli, Milano.
- MCDERMOT J. J. (1986), *Streams of Experience. Reflections on the History and Philosophy of American Culture*, University of Massachusetts Press, Amherst.
- MORIN E. (1999), *I miei demoni*, Maltemi, Roma.
- ID. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano.
- ID. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano.
- MORIN E., KERN A. B. (1994), *Terra-Patria*, Raffaello Cortina, Milano.
- MORTARI L. (2008), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano.
- NATORP P. (1977), *La pedagogia sociale: teoria dell'educazione alla ragione nei suoi fondamenti sociali*, a cura di G. A. Guerriero, Sauna, Bari.
- SARRACINO V., STRIANO M. (a cura di) (2001), *Pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, ETS, Pisa.
- TRISCIUZZI L. (1995), *Elogio dell'educazione*, ETS, Pisa.