

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 –, uniti 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 uniforma 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 *dono* 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.
- JAEGER 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.

L'articolazione interna della pedagogia sociale

2.1

Le pratiche della cura sociale e le sue frontiere

L'amore è la capacità di avvertire il simile nel dissimile.

Adorno (1994), p. 228.

La *cura* è uno dei paradigmi centrali in pedagogia. Anzi: è uno dei suoi fondamenti. L'identità di un sapere ruota attorno a strutture portanti e a categorie logiche in grado di dare senso e di evidenziare i nessi con ciò che nasce e caratterizza l'esperienza umana. In pedagogia sociale il concetto di *esperienza* è fondamentale perché non possiamo affrontare le problematiche del soggetto senza pensarlo in «situazione» nel senso che l'uomo caratterizza il proprio essere sempre in relazione a un contesto e a circostanze che disegnano e definiscono l'evento vissuto. Parlare di educazione e di formazione significa *in primis* riferirsi a eventi precisi che possono divenire paradigmatici, perché pregni di significati importanti per il progetto *anthropos* a livello universale (si pensi, ad esempio, all'idea di *democrazia* oppure al concetto di *legalità* e *rispetto dei diritti umani*). Educare e formare non sono azioni astratte o trascendentali ma interventi pedagogici concreti che prevedono uno statuto critico e dialettico che rimetta al centro il bisogno del soggetto di essere interpretato come elemento di valore assoluto, sia da un punto di vista etico sia da un punto di vista politico-culturale. È in questa dimensione che il concetto di *cura* viene a farsi fondamento pedagogico non solamente perché si propone di focalizzare le procedure *terapeutiche* per sostenere e aiutare il soggetto in crisi ma soprattutto perché cerca di evidenziare proprio i dubbi e le problematiche che assediano il soggetto stesso. Di conseguenza la *cura* si viene a definire, sempre con maggiore incisività, come strumento di dialogo e di scoperta di quelle che sono le dinamiche sociali più deboli e complesse,

dove per debolezza non si vuole intendere vuoto o mancanza di contenuti bensì lentezza nello scoprire quelle che sono le infinite potenzialità umane di *auto-gestione* e di *auto-formazione*. L'uomo corre perennemente il rischio di perdersi, ci ricorda Rita Fadda (cfr. in Boffo, 2006) e l'unico modo di salvarsi dai «mille modi del terribile» è proprio la *cura*, un percorso di analisi interiore, di decostruzione, di interpretazione e di rinascita dove le incertezze diventano punti di forza – in quanto elementi di chiarificazione – e le vicende del soggetto punti cardine sui quali rimodellare la genealogia delle emozioni (delle *azioni sociali* basate sulle relazioni).

È in ambito educativo che queste dinamiche prendono forma per almeno tre motivi: la trasmissione da parte della società contemporanea di modelli culturali molto deboli, sia nei contenuti che nei valori; il riaffermarsi di un individualismo sfrenato, che lascia poco spazio alle relazioni e alla comunicazione come conoscenza (di sé e dell'altro); l'idea di appartenere a una comunità forte che protegge l'individuo in ogni sua dimensione e richiesta, senza riflettere abbastanza sull'importanza di una formazione interiore che sostenga un percorso personale di difesa e di affermazione. Occorre un'azione educativa importante per garantire un recupero da parte del soggetto di quelle che sono le capacità di auto-formazione e di auto-gestione e per meglio integrare i vari gradi di partecipazione sociale. È importante evitare che certi atteggiamenti diventino cronici, soprattutto tenendo conto che i mass media continuano a inviare messaggi che inneggiano all'individualismo come meta suprema da raggiungere e ne indicano tutte le vie legate al consumismo e all'uso improprio del corpo: la riflessività pedagogica trova un motivo in più per proporsi come strumento di «correzione» di codici linguistici, psichici e sociali distorti.

Coinvolgere il soggetto in quelli che sono i percorsi di analisi e di interpretazione della realtà sociale è anche questo un momento di *cura*, un momento nel quale vengono rimesse in gioco le conoscenze sul mondo e su di sé, sul valore degli «altri» e sul ruolo che abbiamo come soggetti sociali e come uomini di valore e dove ogni agire è finalizzato alla costruzione di senso (un passaggio fondamentale ma non sempre immediato, di facile approccio e di semplice comprensione).

Cura di sé, cura dell'altro e cura del mondo: «esse sono strettamente interconnesse e interdipendenti, si implicano a vicenda e sono indissociabili dai processi formativi, di cui sono fondamento e presupposto» (Fadda, in Boffo, 2006, p. 26). In più quel terzo dispositivo della cura del mondo prevede una comunità, un Noi, che si prende cura della società che abita e lo fa (dovrebbe farlo) nella misura in cui si concretizza l'impegno nel riformulare leggi politiche e sociali utili al progresso demo-

cratico dell'agire collettivo, di ripensare l'etica dell'accoglienza attraverso linguaggi di solidarietà e di dialogo. Ma c'è di più. Prendersi cura della società vuol dire anche pensare alle nuove generazioni e al bisogno pressante che hanno di dare un senso alle cose e alle situazioni che vivono, nell'incessante ricerca di chiarezza e di stabilità – in un percorso di crescita che è caratterizzato, al contrario ma non paradossalmente, dall'inquietudine, dalla trasgressione e dall'aggressività; significa anche fare attenzione a quelli che sono gli scambi etnici e linguistici, nella consapevolezza di avere intrapreso un percorso dialettico difficile e carico di suggestioni etnocentriche. Prendersi cura della società è prendersi cura dell'ambiente che la definisce e la qualifica, delle *biodiversità*, delle trasformazioni dei costumi e delle mentalità; significa allungare lo sguardo oltre quelle tappe cronologiche che stabiliscono l'età scolare e formativa e la trasformano in un'educazione permanente che investe l'uomo nella sua dimensione più matura. Prendersi cura della società è *educare e educarsi* a leggere la realtà, prendersi cura di ciò che sta nascendo, di ciò che sta cambiando, tutelando le molte diversità/identità. È un *iter* dinamico/drammatico – ci ricorda Franco Cambi (cfr. in Boffo, 2006) – perché non è un processo o un percorso che possiamo determinare *a priori* ma che necessita di continui scambi e richiami alla contingenza dei casi, perché è partendo da essi che possiamo veramente compenetrare la realtà. La cura è *riflessività*: è chiamata a *riflettere* sulle esperienze umane e sulle vicende sociali, perché ci siano sempre meno «predoni» e «barbari» e sempre più *giardinieri* in grado di *coltivare* quelle sensibilità pedagogiche importanti per affrontare i bisogni e i *soggetti* sociali, dalla connotazione storica alla consapevolezza di sé.

Volendo focalizzare i passaggi più significativi possiamo indicare tre punti chiave:

1. la *cura* è uno dei fondamenti pedagogici: ne definisce la struttura epistemologica e ne orienta le scelte metodologiche; è fondamento e presupposto dei processi formativi in quanto si occupa dei bisogni e delle necessità di un soggetto tutto in divenire;
2. cura di sé, cura dell'altro e cura del mondo: uno sguardo olistico su quelle che sono le dimensioni sociali e culturali dell'uomo nella loro complessità e ampiezza. Un soggetto che vive la dimensione della collettività e dell'appartenenza al gruppo con entusiasmo ma anche con difficoltà, senza mai escludere o dimenticare l'importanza di quel *sentire profondo* tipico della sfera emotiva che non sempre risulta di facile gestione da parte di ciascuno di noi: perché sfuggente e ricca di luci e di ombre;
3. la *cura* è riflessività: a) metodologica, in quanto è centrale nella scelta delle strategie di aiuto e di sostegno nelle varie fasi del processo di for-

mazione; b) disciplinare, perché richiama continuamente la pedagogia a un confronto diretto e serrato con gli altri saperi che insieme *costruiscono* l'individuo postmoderno; c) narrativa, perché prende vita all'interno di un contesto dialettico che richiede al soggetto uno sforzo narrativo come primo momento di conoscenza di sé, degli altri e del mondo. Narrazione come interpretazione degli eventi umani che emergono nella loro complessità, nella loro interezza.

2.2 L'infanzia

Non voglio crescere, mamma, sono già troppo grande...

Pennac (1998), p. 34.

È stato più volte osservato che il Novecento è il secolo della pedagogia e insieme a essa sono stati messi a fuoco alcuni soggetti sociali che per troppo tempo sono stati taciuti o dimenticati, riproponendo certi stereotipi culturali per i quali donne, bambini e anziani (ma non solo questi) hanno coperto ruoli marginali all'interno del complesso *habitat* umano. Anche la pedagogia è stata colpevole di aver taciuto e di essersi ridotta al *silenzio* di fronte a taluni soggetti sociali e di non essersi *presa cura* di quelle persone e di quelle identità costrette *al margine della pagina* (cfr. Cambi, Ulivieri, 1994). Si parla, infatti, di una storia fatta di *tracce* e non di chiare voci (cfr. Becchi, Julia, 1996) per sottolineare come certi soggetti sociali siano il prodotto di una società classista che ha stabilito il valore degli individui in base a quanto questi fossero in grado di produrre sotto forma di risorsa e benessere economico. L'Ottocento della grande rivoluzione industriale ci mostra una società abbruttita dalle *macchine* e dalla *fabbrica*, ed è ancora questo secolo, con le prime inchieste sociali, a porre l'attenzione sulle condizioni precarie e preoccupanti dell'infanzia, una realtà umana dimenticata, trascurata, priva di attenzioni e di *cura* (cfr. Cambi, Ulivieri, 1988). Esiste una condizione sociale dell'infanzia, come esiste un'infanzia *in sé*, che mostra caratteristiche precise legate allo sviluppo cognitivo e all'età evolutiva dei soggetti, che ci parla di un *infante* che si fa *corpo*, *mente* e *persona*, perché vive emozioni e relazioni particolari, legate a un vissuto ancora acerbo e non complesso come quello relativo all'età adulta. Esiste anche, per dirla con Nietzsche, un'idea di infanzia legata alla storia e quindi è un'idea prospettica e un'invenzione recente, perché si basa sulla raffigurazione in chiave minore dell'adulthood: il bambino doppio-ne artificiale dell'adulto.

Nel Novecento, il secolo della pedagogia, queste problematiche legate all'infanzia divengono non solamente oggetto di indagine e d'interesse storico, bensì fulcro di progettazione teorico-educativa finalizzata alla costruzione di un'identità autonoma ed emancipata, in quanto abbiamo la riscoperta delle finalità sociali e umane dell'essere bambino, un bambino che porta i segni della tensione pedagogico-progettuale.

Sappiamo che ogni epoca storica, ogni cultura e ogni popolo possiede una diversa concezione dell'infanzia. Diverso è anche il periodo di durata e le dinamiche familiari e collettive che intercorrono tra lo stato di dipendenza dai genitori e la piena autonomia dei giovani. Resta però il fatto che ogni società ha elaborato la propria idea d'infanzia e di giovinezza e anche oggi, nell'epoca del *post-human*, siamo chiamati a ridefinire *ex novo* la fenomenologia e i linguaggi dell'universo infantile (sempre più complesso, carico di tensioni e sottoposto alle pressioni provenienti dal mondo dei mass media che ha fatto dei giovanissimi i principali consumatori di beni effimeri).

Ogni epoca e ogni popolo crea quell'infanzia funzionale a crearsi competenze da poter spendere per integrarsi nella società del futuro, caratterizzata da una determinata economia e tecnologia. Quindi non possiamo stupirci se l'infanzia davanti ai nostri occhi mostra caratteristiche lontane da quelle possedute e comprese da noi adulti. Il nostro sguardo va alla ricerca di ciò che è conosciuto, ciò che diverge molto può diventare fonte di ansia (Vittori, 2008, p. 7).

Morin (ma prima Dewey) ci ha detto che perdendo di vista la dimensione poetica dell'uomo, quella ludica, quella cognitiva, quella artistica e quella *demens*, per prima cosa abbiamo perduto di vista il percorso che l'ha condotto a divenire persona, cioè l'infanzia. Il *post-human* quindi, questa epoca di incertezze e contraddizioni, dove il potere della macchina sembra aver preso in gestione la dimensione emotiva e cognitiva del soggetto, non deve creare pessimismo, anzi. Occorre rimettere al centro sempre di più il potenziale umano e aver cura di questo potenziale, perché possa emanciparsi da quella forma larvale tipica dell'infanzia per tradursi in pensiero-critico-adulto in grado di gestire le indecisioni del proprio tempo storico.

Se dovessimo dare retta ai pessimisti, l'uomo (e la sua infanzia) finiranno con l'apparire come uno dei tanti artefatti, oggetto tra gli oggetti destinati ad essere inghiottiti da ciò che l'uomo stesso ha prodotto e generato: la morte dell'uomo teorizzata da Foucault (Curci, 2008, p. 11).

Insieme all'uomo potrebbe morire anche l'infanzia ma prendiamo questa affermazione soprattutto come una provocazione, volendo in

realtà sottolineare come i bambini non possedano un linguaggio *ufficiale* ma riflettano e acquisiscono la parola degli adulti (ripetono ciò che sentono e assorbono idee e pensieri attraverso la frequentazione del mondo degli adulti) e attraverso questa interiorizzazione diventano dipendenti dal *pensiero* dell'uomo – ed è in queste circostanze che prendono forma i pregiudizi, e non solo. Nell'epoca delle nuove tecnologie e della comunicazione di massa ci troviamo immersi in un linguaggio che si presenta come retorica esasperata, come strumento di inganno e di seduzione e l'età infantile non sfugge a questo richiamo suadente – anzi! – proprio perché fruisce degli stessi codici linguistici degli adulti viene catturata dalla comunicazione-inganno, che rischia di invaderne e deformarne l'immaginario. Non esistono quasi più spazi televisivi destinati all'infanzia (visto che la televisione è oramai entrata a far parte del novero delle agenzie educative ufficiali), o musica per i bambini o filmati dedicati ai giovanissimi – la produzione in questo senso si è molto ridotta e trasfigurata – e fin da piccoli possono usufruire di immagini e tecniche destinate a un pubblico adulto senza filtri né limitazioni. Anche in questo il confine tra infanzia-giovinezza-adultità si è molto assottigliato fino quasi a creare spazi ibridi in continuo movimento con il rischio di trovarci coinvolti in un processo di creazione di *cyborg*, figlio della cultura tecnologica sganciato dalle convenzioni e dalle tradizioni.

Che dire, inoltre, delle manipolazioni genetiche che mirano alla selezione embrionale per qualificare al meglio la vita dei nascituri? Un'infanzia perfetta? Paradossalmente, se nell'Ottocento e nei secoli precedenti non si dava grande importanza all'infanzia, considerata un'età marginale rispetto alle necessità della società adulta, oggi si è compreso fin troppo bene quanto sia importante *prendersi cura* (fino a manipolarla geneticamente) dell'infanzia, proprio perché sta in essa il futuro della società. È sicuramente un'osservazione esasperata e provocatoria, perché la sperimentazione biogenetica si evolve (anche, ma non solo) per motivi legati alla ricerca e alla scoperta scientifica, però la ricerca della *normalità* sembra essere diventata uno dei fulcri attorno ai quali ruota il pensiero e l'agire contemporaneo (che cos'è la *normalità*?) suscitando dibattiti e riflessioni.

È comunque importante osservare come sia cambiato il dibattito attorno al pianeta infanzia in questo primo scorcio di secolo: ci stiamo muovendo verso un *modello ideale di bambino* che in realtà

porta a distruggere quello vero, a non stimarlo e apprezzarlo. Il modello è sempre più, pericolosamente, quello della pubblicità e della moda. I bambini devono essere svegli e tecnologici, moderni e adultizzati. Precocemente fidanzati,

consumatori, aggressivi, i bambini piacciono quando imitano gli adulti nelle loro nevrosi contemporanee, nel correre in mini-auto o motorini, pavoneggiandosi in vestiti che imitano quelli dei grandi (Santerini, 2008, p. 14).

L'immaginario infantile si è fortemente impoverito di tutti quegli elementi ludici e fantastici che nel corso del tempo ne hanno caratterizzato la forma archetipica e questo è avvenuto anche in conseguenza alle trasformazioni epocali (la famiglia, la scuola, le agenzie educative non istituzionali ecc.) che, guidate dai mass media e dalle mode di mercato, hanno impresso alla forma-bambino un *imprinting* che per tradizione non gli appartiene. È vero che la cultura di massa si è arricchita – e continua a farlo – di elementi valoriali deboli, di miti ed eroi che si rifanno sempre più spesso al mondo dello spettacolo e sempre meno a quella tradizione storica e letteraria che si rinnova costantemente nella contemporaneità. Ma c'è sempre la possibilità di ri-pensare e ri-definire i modelli culturali dominanti grazie a un linguaggio pedagogico che si faccia interprete di istanze educative nuove e diventi promotore e sostenitore di quel *pensiero critico* necessario e fondamentale per alimentare una pedagogia della resistenza. Una pedagogia che sia in grado di restituire all'infanzia quella dimensione *ludica* (ma non solo) che sembra lentamente perdersi in questo primo scorcio del XXI secolo. Non più bambini che giocano a fare i *grandi* ma bambini che giocano a essere bambini. Attraverso il momento ludico è possibile promuovere lo sviluppo dell'identità personale e con essa una maggiore conoscenza di sé; la ludicità è *comunicazione* ed espressione dei sentimenti e di stati d'animo; per suo tramite si compie un percorso relazionale altamente qualificato, poiché si creano comportamenti collaborativi o antagonisti, ma sempre nel rispetto delle regole e della sportività. Tutto questo sembra appartenere sempre di meno all'infanzia, proiettata com'è verso un tipo di intrattenimento fortemente tecnologizzato che sottrae tempo all'incontro e alla reciproca conoscenza.

Esiste un atteggiamento diffuso che ci fa credere che ogni epoca, e con essa la contemporaneità, intesa come realtà in divenire, sia sottoposta a stravolgimenti più che a mutamenti. Il linguaggio orale è stato soppiantato da quello visivo ma questo non vuol dire che il primo sia morto, ma ha assunto connotati diversi e non primeggia più, forse, tra gli strumenti dialettici maggiormente in voga: l'era della globalizzazione si affida soprattutto alle tecnologie dell'immagine, per raggiungere tutti e farlo il più in fretta possibile. Ugualmente è accaduto alla famiglia: da patriarcale, a nucleare, ad allargata, alle unioni di fatto ma l'*istituto* famiglia sopravvive, esiste ancora, pur nelle varie forme e diversità. Anche all'infanzia sta accadendo qualcosa di simile, ma per sfuggire al cata-

strofismo deleterio citato poco sopra dobbiamo pensare che l'infanzia gode di uno statuto speciale rispetto ad altre entità sociali ovvero sopravvive alle epoche e alle mode, perché rappresenta quella forma archetipica umana intesa come passaggio insopprimibile verso l'età adulta. Forse leggeremo sempre meno fiabe ai bambini di oggi, forse leggeremo storie diverse e i viaggi di Marco Polo nel lontano Oriente non risulteranno accattivanti per i patiti delle tastiere e delle *console* ma è per questo che soprattutto il sapere pedagogico è chiamato a riflettere su queste evoluzioni. Per creare nessi e significati con i nuovi *trend* sociali e per affrontare la contingente realtà post-umana con atteggiamento critico e interlocutorio.

Il *mito dell'infanzia* si rinnova continuamente e ci ripropone un'età bambina che, per quanto destrutturata, mantiene certe caratteristiche affascinanti e sfuggenti – al di là delle regole e delle mode: l'incoerenza, la trasgressione, l'entusiasmo, la curiosità, la ribellione, la spontaneità che, al di là dei luoghi comuni e della retorica, contrassegnano in positivo il volto di questa prima fase umana di transizione. È fondamentale ripensare lo statuto sociale dell'infanzia proprio perché attraverso l'agire infantile vengono poste le fondamenta della futura comunità umana. Ma non è solo per questo. Nella libera espressione di ogni bambino è possibile ritrovare quegli elementi antropologico-culturali che appartengono a ogni uomo ma che l'età adulta sembra rinnegare perché marginali rispetto alle necessità più *serie* del quotidiano: la libertà di sbagliare, di sorridere, di giocare; la possibilità di mostrare limiti e debolezze, passioni ed emozioni, comportamenti estroverosi al limite della follia. Queste caratteristiche infantili potrebbero essere centrali all'interno di un percorso pedagogico di riconquista del sé e, attraverso la loro libera interpretazione, attivare percorsi di *cura* del soggetto per recuperare al meglio una società precocemente *vecchia*.

Allora concluderei ancora con *Signori bambini* di Pennac, là dove l'autore ci parla del giovanissimo fratello di Rachida, la cui faccia sembra essere quella di un rimbambito quando si parla di scuola ma la cui testa «funziona a tutta birra» non appena esce fuori all'aria aperta. E che dire del nipote di Mirelle che detesta tutto ciò che ha a che fare con l'istruzione? È vero rifiuta la scuola «non è mai nemmeno riuscito a imparare a leggere, eppure devi vedere come ti ripara il tostapane!» (Pennac, 1998, p. 35). Diventa necessario ri-educare la società a leggere il nuovo volto dell'infanzia per affinare strumenti di *cura* per rendere piacevole, dinamico e coerente il passaggio dalla fase dell'incoscienza a quella della consapevolezza.

Come la pedagogia sociale oggi interpreta il pianeta-infanzia? Come vive la scienza dell'educazione per eccellenza le trasformazioni che inte-

ressano le nuove generazioni con tutte le contraddizioni e i limiti dettati dal *post-human*? Quali contributi offre il pedagogico per la gestione delle nuove dinamiche esperienziali che riguardano l'infanzia intesa come fenomeno, evento, modello sociale?

1. Innanzitutto non considerando le problematiche dell'infanzia come assestanti rispetto alle altre questioni sociali (la marginalità, la diversità, la terza età ecc.) ma facenti parte di un sistema estremamente complesso che acquista significato solamente nella relazione tra tutte le sue componenti;
2. inoltre, come già detto, è impegnata a ri-definire un nuovo *mito dell'infanzia*, libero da stereotipi culturali ed epocali e utopisticamente proiettato verso contenuti culturali di grande spessore e valore;
3. la pedagogia sociale intende prendersi *cura* dell'infanzia attraverso la rivalutazione di attività storicamente pensate per l'infanzia (il gioco e il giocare) e mediante questi percorsi rendere il bambino più libero e autonomo;
4. infine restituire senso e significato a quell'infanzia *sociale* e a quell'infanzia *in sé* che sono i paradigmi fondativi del futuro di ogni gruppo e civiltà.

L'infanzia ha un nuovo volto e diventa una sfida pedagogica cercare di ridefinirne i lineamenti in maniera critica e funzionale non solo per meglio gestirne gli sviluppi ma soprattutto per interpretare in maniera più coerente la fenomenologia degli eventi che la caratterizzano.

2.3

Gli emarginati

Mark Zuss, autore e insegnante nordamericano, ha incontrato tante volte l'essenza della marginalità nello sguardo smarrito e desolato dei propri studenti. In un clima culturale contraddittorio, tipico della società statunitense (e non solo), le minoranze nazionali ed etniche troppo spesso hanno abitato gli anfratti di un immaginario sociale distorto che le ha relegate non solo ai margini della società ma le ha investite di un valore tutto al negativo. Le ragazze e i ragazzi provenienti dai paesi più poveri dell'America Latina non solo sono stati oggetto di derisione e di soprusi ma subivano una sorta di demolizione identitaria dovuta alla loro diversa abilità di rapportarsi alla società nord-occidentale (cfr. Zuss, in Bandini, Certini, 2003). L'omologazione dei costumi e il forte etnocentrismo che caratterizza il pensiero prevalente nella società industriale e dei consumi tende quasi sempre a escludere dal *centro* del discorso tutte quelle entità che non corrispondono ai canoni e alle norme imposti dai gruppi sociali dominanti (i cosiddetti *up*). Serge Latouche

definisce questi marginali come i *naufregghi dello sviluppo* perché la ricerca di benessere e più semplicemente dei beni di prima necessità ha costretto intere popolazioni a spostarsi verso aree geografiche più ricche subendo, poi, dolorose vessazioni e ingiustizie (cfr. Latouche, 1992). La diversità culturale è seriamente minacciata dalla globalizzazione, un modello questo che secondo alcuni possiamo anche identificare con l'occidentalizzazione ovvero l'exasperazione della condotta occidentale esportata in ogni parte del mondo. Henry Kissinger, già citato da Mario Deaglio, sosteneva che la globalizzazione fosse il nuovo nome della politica egemonica americana, una politica che ha creato disuguaglianze, asimmetrie e marginalità socio-culturali a livello planetario (cfr. Deaglio, in AA.VV., 2005). Globalizzazione come sviluppo, si potrebbe pensare, però

se lo sviluppo non è stato che il proseguimento della colonizzazione attraverso altri mezzi, la nuova mondializzazione, a sua volta non è che il proseguimento dello sviluppo con altri mezzi, mentre lo Stato si nasconde dietro il mercato. Espansione che diventa tanto più difficile da contrastare in quanto sembra non avere un'origine vera e propria (Latouche, Aime, in AA.VV., 2005, p. 900).

Latouche sostiene ancora che parlare di Occidente oggi non è più una connotazione geografica bensì l'identificazione di un'ideologia che ha causato, e sta causando, la morte del pensiero creativo inteso come produzione libera e spontanea di strategie e percorsi sociali poliedrici e multifunzionali. Si parla sempre più spesso di *deculturazione* che, come è accaduto per gli studenti latino-americani di Zuss, significa oblazione e impoverimento delle caratteristiche etniche, linguistiche, religiose, politiche ecc. di intere giovani generazioni che preferiscono snaturare la propria identità per non sentirsi costretti al *marginale*. «Volevo gli occhi azzurri», ricorda in un celebre romanzo la scrittrice afro-americana Tony Morrison (1994), e come lei ancora troppi bambini e ragazzi avvertono l'esigenza di rinnegare la loro origine e le loro caratteristiche biologiche per non essere ricondotti ai confini della società. È un paradosso perché il modello globale, annientando le differenze, rendere tutti incolori e presi dalla *mania* di appartenere all'insieme e per essere riconosciuti parte dell'insieme troppe volte siamo disposti ad accettare passivamente l'annientamento delle nostre peculiarità. Stiamo abdicando alla ricchezza dei dettagli per dare spazio al grigiore del *tutto uguale*. Non riusciamo più a pensare se non in termini stereotipati legati alla moda e ai costumi ed è sempre più evidente il bisogno di *cura* da parte del soggetto postmoderno al fine di riappropriarsi della propria unicità e irripetibilità.

Occorre cioè raccogliere quella capacità critica che sta nascendo nei diversi versanti disciplinari che possono aiutare e contribuire a costruire un'opzione pedagogica in grado di contrastare quella "clonazione culturale" che spinge verso l'individualismo, il consumismo e la chiusura nei confronti di altri bisogni e di altre culture, e che concorre a costruire quei soggetti riprodotti in serie, monadi eseguite in copia e serrate nei loro recinti sociali protettivi e tranquillizzanti (Genovese, in Colicchi, 2008, p. 211).

Il margine è quel *between space* che caratterizza le aree di confine all'interno di uno spazio condiviso da più persone; per ricordare Umberto Galimberti è quella dimensione esistenziale dove ciascuno può sperimentare la doppia natura della vita umana: o al centro o al margine (cfr. Galimberti, 1992). La marginalità rappresenta «una sorta di esilio fisico, emotivo, sociale o culturale che si propone come una situazione densa di criticità e disorientamento» (Certini, in Colicchi, 2008, p. 234). Significa vivere al di fuori dal Potere ufficiale; dissociarsi da tutte quelle forme di convivenza accettate e regolate da norme, senza vincoli di ordine morale o relazionale. È un mondo complesso, un universo caotico poiché comprende sempre nuove forme di *between space* che si rispecchiano soprattutto nella condizione esplicita di *alterità*. Oggi più che mai.

Martha Nussbaum definisce la marginalità come un non pieno riconoscimento dei diritti umani e sottolinea che compito della società dovrebbe essere non tanto legiferare in favore di un'ubicazione fisica e assistenziale del soggetto *marginale* quanto piuttosto di ridefinire i connotati *umani* di una identità in crisi: «ci occupiamo principalmente di persone che nella loro permanente criticità non vedono riconosciuti i propri diritti» (Nussbaum, 2000, p. 236). Nussbaum sostiene che il bisogno di cura da parte di questi soggetti è questione ignorata dalle tante teorie della giustizia sociale: *comprensione* e *sostegno* potrebbero sottrarre molte persone dalla deriva di un mondo sommerso. L'etnia, il genere, la religione, la devianza, la terza età, l'infanzia, l'handicap, le dipendenze da sostanze nocive e tossiche, la precarietà economica e le molte altre forme di debolezza che soffocano l'essere umano dovrebbero essere interpretate nel loro manifestarsi storico e culturale soprattutto per progettare forme di ri-educazione e di ri-socializzazione dei *naufregghi* postmoderni.

Come sopravvivere ai processi di omologazione e di esclusione? Attraverso un'analisi critica dei fenomeni che ci permetta di guardare con lucidità i punti di chiusura e di difficoltà educativa. Un'educazione sociale e civile che tenda a rivalorizzare la centralità dei diritti dell'uomo, diritti intesi nell'accezione più ampia del termine, e che non tenda a

escludere alcune categorie sociali a favore di altre. Un'educazione che rimetta al centro del dibattito l'idea di *culture* al plurale e non al singolare in modo da ampliare in maniera sensibile il raggio di azione del progetto pedagogico. Un progetto pedagogico che dovrebbe tradursi, volendo usare concetti-chiave, in *educazione alla democrazia*: percorsi non violenti di crescita e di sviluppo, dinamiche relazionali basate sulla conoscenza e sul rispetto reciproco, politiche sociali elaborate in *comunità*, volendo donare all'altro gli strumenti migliori per la costruzione di un'identità autonoma e indipendente, nel rispetto dei bisogni e delle necessità di ciascuno. Dialogo e progettazione partecipata stanno alla base della costruzione democratica di spazi di intesa e di convivenza dove ogni individuo possa liberamente esporre la propria *diversità*. Già la scuola dovrebbe occuparsi di promuovere atteggiamenti democratici per alimentare nei più giovani quel senso civile indispensabile alla costruzione di linguaggi comuni ed è proprio la scuola come agenzia pedagogica per eccellenza a promuovere conoscenze liberali affinché ogni uomo torni a essere il *centro* e non il *marginale*. Sono prospettive – purtroppo – nuove che richiedono alla pedagogia di riflettere criticamente sui contesti educativi e di rilanciare un pensiero dialettico, lontano da pregiudizi etici e sociali e che costruiscano per le giovani generazioni orizzonti democratici all'interno dei quali poter liberamente organizzare nuove forme di convivenza nel rispetto delle diversità. Il recupero di un pensiero critico è già quella forma di *cura* di cui il *post-human* avverte la necessità.

Per riassumere brevemente: la società postmoderna vive una condizione di profonda contraddittorietà e questa sovversione può spingere verso le derive della marginalità, vissuta, soprattutto oggi, come sentimento di profondo disagio che non riguarda unicamente la dimensione sociale dei soggetti ma anche quel sentire profondo e inquieto che può tradursi in marginalità emotiva ed esistenziale. Si parla sempre più spesso di *naufragio* dei sentimenti per mettere in rilievo come questa idea di marginalità abbia cambiato forma e contenuto nel corso del tempo. Se non molti anni addietro i marginali venivano associati alle persone senza fissa dimora o dipendenti da droghe e sostanze stupefacenti o che vivevano al limite della soglia di povertà oggi, invece, sono soggetti che manifestano disagi di varia natura – psichica, emotiva, economica ecc. – restando pur validi, purtroppo, quegli stereotipi legati alla cultura femminile e dell'infanzia, che sembrano resistere a ogni forma di riflessione critica. La pedagogia sociale intende, invece, sottolineare come certe forme di diversità siano uno degli aspetti fondativi di ogni società e cultura ed è importante imparare a confrontarsi con l'idea di marginalità proprio per ri-descriverne i confini e tracciarne *ex novo* i contenuti, in mo-

do da sfuggire (utopia?) a quelle pratiche di omologazione che la società globalizzata impone come standard culturali. La pedagogia sociale ci dice che è emarginato colui che non rispetta certi standard e questo è già sufficiente per essere *out* ovvero escluso dal processo di crescita che riguarda sia la comunità che il singolo individuo. Esclusione è sinonimo di emarginazione e ogni diversità (di genere, linguistica, politica, religiosa ecc.) trova sempre maggiori difficoltà ad affermarsi come elemento di valore e quindi educativo. Educativo perché ci mostra una via alternativa a quell'educazione omologante che si muove a livello planetario. La pedagogia sociale, quindi, attraverso tecniche riflessive e mediante pratiche di *cura* potrebbe mostrarci quelle *vie* politiche importanti per riammettere al centro «della pagina» quegli elementi che sfuggono *alla normalità*, sottolineando come sia importante sostenere linguaggi plurali per dare sempre maggiore spazio a una società che sia veramente democratica.

2.4 Le donne

Jane Austen pubblicò sotto pseudonimo tutti i suoi romanzi. La società inglese di inizio Ottocento non vedeva di buon occhio che una donna svolgesse attività destinate a un pubblico esclusivamente maschile, tantomeno attività intellettuali per le quali il sesso femminile non era assolutamente contemplato. Inoltre i romanzi di Jane Austen, oltre a trattare tematiche ritenute per certi versi ardite, offrivano un quadro della società inglese dell'epoca molto efficace e realistico, fino a toccarne le dimensioni meno piacevoli, e non era pensabile che una signorina gentile e d'animo delicato potesse articolare pensieri così complessi. Sincera e disincantata, le sue opere sono paragonabili a saggi di antropologia familiare, dove con acume la scrittrice inglese fa emergere il punto di vista femminile nella piena consapevolezza del ruolo di secondo piano riservato alle signorine e alle signore della società del tempo. Una storia che si è ripetuta nei secoli e che ha interessato le donne di ogni continente, con le relative divergenze e affinità. Jane Austen è riuscita a dare forza e vigore al proprio pensiero e alle proprie doti artistico-letterarie, senza però abbattere i pregiudizi legati al suo essere donna in una società esclusivamente al *maschile*, subendo l'ingombro di un nome che non poteva essere pubblicamente pronunciato. La sconosciuta Jane! Quella stessa Jane che riuscì comunque a sottrarsi alle consuetudini del matrimonio e che trovò la propria autonomia ed emancipazione nel profondo di una scrittura brillante e nella *cura* di un pensiero libero.

Sono passati molti anni da questi avvenimenti ma storie di emarginazione e di pregiudizi al femminile ne sono succedute molte e continuano a infangare la nostra storia di società postmoderna. Di Jane Austen ne sono venute altre; le scrittrici al femminile sono cresciute in numero e in esuberanza fino a essere riconosciute e accettate come animatrici di cultura e di pensiero, anche se, ricordando il testo di Annamaria Galoppini, «Il lungo viaggio verso la parità», ha ancora strada da percorrere. Sibilla Aleramo, un altro esempio famoso, nel suo struggente romanzo autobiografico *Una donna*, confessa i motivi di una scelta così radicale. L'abbandono del figlio e della famiglia diventa un momento inevitabile, l'unico modo per resistere a quegli stereotipi sociali e familiari che volevano la donna unicamente come moglie e come madre ma senza un pensiero libero e senza la possibilità di scegliere e progettare il proprio futuro. La donna non lavora, si dedica al benessere del marito e della famiglia ed è in questa attività di massima cura e devozione che deve trovare soddisfazione la propria essenza femminile, che niente di più ha da chiedere alla vita e alla propria natura. È un vissuto violento e desolante che ripercorre le tappe esistenziali non di una sola donna, ma di tante vite tutte uguali, ancorate a falsi modelli sociali grondanti di retorica e pregiudizi.

Ancora oggi Martha Nussbaum parlando di marginalità e diversità assume come *incipit* delle proprie discussioni la questione femminile, perché vuole ricordare come la donna sia da sempre primo soggetto discriminato e su questa forma di oppressione la cultura maschile ha costruito il concetto di *marginalità*: in *primis* femminile poi allargato a molti altri soggetti sociali portatori di diversità. L'asimmetria tra genere maschile e femminile è una questione che si intreccia fortemente con la storia della modernità e trova il suo primo baricentro all'interno dell'ambito familiare, dove la costruzione gerarchica delle relazioni relega la donna in una condizione di subordinazione permanente. Le tante contraddizioni, le discriminazioni e gli oscurantismi costruiti nel corso dei secoli sono diventati sempre più evidenti e visibili nel corso del Novecento, un'epoca di rivendicazioni – ad esempio il diritto al voto richiesto e ottenuto dalle donne in Occidente – non solamente al femminile. È da osservare che molte problematiche emerse nel corso del XIX secolo hanno riguardato sempre più da vicino il ruolo delle donne all'interno della società postmoderna (la crescita demografica, il lavoro *extra*-domestico, l'alfabetizzazione di massa ecc.) e questo ha reso la *questione* femminile non solamente oggetto di studio e di dibattito, ma anche una dimensione sociale importante tutta da interpretare e da definire. L'emancipazione della donna ha segnato una svolta educativa epocale nel corso del Novecento: educativa perché so-

no state ripensate *in toto* le dinamiche relazionali e comportamentali da troppo tempo deprivate di elementi di libertà e di democrazia. È stato possibile ridefinire i linguaggi interpersonali, dare alla storia di genere un volto totalmente nuovo e valori diversi – non solamente *moglie e madre* ma libera cittadina, lavoratrice, produttrice di cultura, rappresentante politico ecc. – arricchire la cultura sociale delle esperienze femminili e *ri-educare* la mentalità collettiva a un pensiero aperto e democratico nei confronti di tutti i cittadini e persone, oltre ogni limitazione di genere.

Amartya Sen e Martha Nussbaum osservano nei loro scritti che a partire dalla fine del Novecento e l'inizio del Duemila, uno degli indicatori per valutare il benessere economico di un paese e il relativo sviluppo democratico è proprio la valutazione dello stato di diritto delle donne che vivono in quella specifica area (le percentuali di donne con reddito indipendente, il livello di alfabetizzazione ecc.) (cfr. Sen, 1996; Nussbaum, 2000). Questo però se da un lato ci conforta, dall'altro rende ancora più evidente il divario esistente tra paesi occidentali e orientali in quanto diversi rapporti delle Nazioni Unite dimostrano come l'emancipazione al femminile dei paesi occidentali venga intesa come elemento di disagio e disaccordo nelle relazioni internazionali tra Stati culturalmente non vicini. Infatti, nel corso di conferenze internazionali si dibatte ancora lungamente sul concetto di libertà della donna e sulle possibilità di agire liberamente all'interno di un contesto sociale che da sempre si costruisce attorno anche alla figura femminile, rinnegandola però come Persona a tutti gli effetti (cfr. Balslev, Rorty, 2001).

La questione dei diritti alle donne, quindi anche la questione del grado di uguaglianza o, viceversa, di asimmetria tra uomini e donne che deve essere promosso o difeso, diviene così la posta di conflitti circa chi detenga il potere di definire le priorità collettive e individuali, chi sia custode della tradizione e dell'integrità comunitarie e nazionali, come ci si possa difendere dalla omologazione culturale, quale sia il peso e quale il valore delle tradizioni, come si possa progredire senza perdere la propria identità culturale e così via (Saraceno, in AA.VV., 2005, pp. 352-3).

Appare quindi improbabile dare una risposta univoca a chi sostiene che il Novecento sia stato il secolo delle donne: lo è stato in alcuni paesi, lo è stato relativamente a certe questioni – visibilità sociale e riconoscimento di uno stato di diritto – ma a livello mondiale ci sono notevoli diversità e ritardi.

Si può dire piuttosto che è stato il secolo in cui il riferimento all'appartenenza di genere per assegnare destini e risorse è apparso insieme esplicito e proble-

matico: non solo per i soggetti – uomini e donne – ma per la società. Ciò spiega il continuo lavoro a livello normativo sui diritti, o non diritti, delle donne rispetto agli uomini, le tensioni che in esso si esprimono tra diritti individuali e diritti, o aspettative, comunitari (ivi, p. 353).

È evidente che in una situazione di questo tipo la questione delle disuguaglianze tra uomo e donna rimane aperta ma è importante averla presente come uno dei temi caldi da discutere a livello sociale e educativo.

Simonetta Ulivieri nel suo bel saggio *Educare al femminile* (1995) ripercorre non solo le tappe storiche di quel processo di risveglio e di emancipazione delle donne all'interno della società contemporanea ma dà grande rilievo a questa idea di *educazione* al femminile ovvero un linguaggio alternativo e complementare a quello dominante da secoli, per interpretare e *costruire* la realtà e la quotidianità.

La questione della differenza, pensata quasi come una categoria ontologica che non possa cioè essere sottoposta a revisioni e ripensamenti, viene rivisitata nella sua essenza concreta e ri-proposta come quella forma di pensiero critico in grado di *ri-educare* e *ri-elaborare* l'immagine e la consistente pienezza dell'essere donna oggi. Una donna che non è solamente corpo (anche se le comunità e le organizzazioni fondamentaliste cercano di controllare l'agire femminile partendo proprio dal controllo del corpo), che non è oggetto-non-pensante, che non è *oggetto da violare* (i paesi occidentali in questi anni hanno incrementato e sostenuto la prostituzione femminile e infantile fin dalla prima giovinezza) ma è principalmente Persona di diritto e su questo siamo ancora tutti chiamati a riflettere.

Se andiamo poi ad affrontare le questioni legate alla gestione del potere economico e politico osserviamo che le asimmetrie e le divergenze ripropongono lo stesso schema culturale. Permane l'idea di una sorta di *allergia* tipica delle donne nell'affrontare e gestire questioni complesse e di grande importanza sociale e collettiva. C'è ancora poco spazio per il pensiero femminile all'interno delle gerarchie istituzionali, anche se è vero che le cose si vanno evolvendo ma in maniera lenta e parziale, poiché le asimmetrie tra Oriente e Occidente in questa dimensione sono ancora più evidenti. L'attività che invece non verrà mai negata alla donna è quella della *cura* (cfr. Nussbaum, 2002). «Se le donne sono entrate nelle attività e nelle professioni degli uomini, il reciproco non è affatto avvenuto con la stessa intensità e nella stessa proporzione» (Saraceno, in AA.VV., 2005, p. 354). Infatti prendersi cura della casa, dei familiari, dei figli, delle necessità domestiche, dei malati ecc., è ancora un servizio tipicamente al femminile. Solo la donna sembra poter svolgere certe funzioni assistenziali, un'assistenza fi-

sica e affettiva, ma questa capacità relazionale ed empatica pare non avere alcuna rilevanza perché non è un'attività che produce guadagni. Ma cosa vuol dire veramente prendersi cura dell'altro? Vuol dire *educarsi* e *educare* al rispetto dell'altro, alla conoscenza dell'alterità e di tutti i bisogni a essa correlati. *Curare* significa *sentire*, ovvero sviluppare quel sentimento *empatico* che permette di entrare in sintonia con le tante solitudini che, forse, non ci appartengono ma che sono le richieste più urgenti di coloro che soffrono. Si tratta poi di prendersi cura anche di bisogni più urgenti, più immediati, del soddisfacimento di tutte quelle necessità legate alla sopravvivenza che talvolta vengono soddisfatte dalla solidarietà familiare o amicale ma nello specifico della *cura* la donna copre ancora un ruolo centrale (perché considerato marginale). Sarebbe necessario ridistribuire gli oneri familiari e sociali tra uomo e donna ma per procedere in questa direzione forse dovremmo, ripeto, ripensare quel sistema educativo costruito per secoli sulla base delle esigenze e del pensiero maschili.

Trovare un equilibrio tra bisogni e diritti di soggetti diversi nella relazione di cura è una questione che comincia solo ora a delinearsi in tutta la sua problematicità e a essere pensata dalle politiche, e neppure sempre dappertutto (ivi, p. 356).

Ma per riuscire veramente a trovare un equilibrio è doveroso ripensare le prassi educative. Rimettere al centro la funzione del pensiero critico, costruire luoghi di dialogo per i diversi linguaggi che appartengono alla società, sviluppare la conoscenza come realtà esperienziale e, infine, alimentare quella dimensione comunicativa che leghi e diversifichi il pensiero individuale e collettivo. Riflettere sulla diversità significa riflettere su tutto ciò che appartiene all'uomo, da sempre: dall'*imprinting genetico* alle forme culturali ma è un passaggio fondamentale per dare coesione al pensiero pedagogico, soprattutto quello pedagogico-sociale, che non discrimina le tematiche e i fondamenti sui quali è chiamato a riflettere, ma fa di essi lo strumento e il fine verso il quale tendere per realizzare percorsi sociali di formazione.

Allora se è vero che il Novecento, come è stato detto, è il secolo delle donne, dobbiamo tenere presenti alcuni passaggi chiave:

1. il concetto di marginalità nasce contestualmente al ruolo della donna all'interno della società, in quanto da sempre il pensiero maschile è stato dominante e ha condizionato l'organizzazione politica e sociale in ogni epoca storica;
2. la questione femminile continua a essere ancora oggi terreno di accese discussioni per varie ragioni: primo, perché sono ancora molto forti i pregiudizi relativi al pieno riconoscimento dello stato di diritto delle

donne in molte parti del mondo; secondo, perché certi stereotipi sociali, che hanno radici lontane e antiche – moglie, madre, serva –, sono ben lungi dall'essere superati;

3. le donne sono chiamate a svolgere attività di *cura* perché è un'attività che non ha alcun riconoscimento sociale e che di conseguenza viene rifiutata dal genere maschile. Martha Nussbaum si riferisce a un genere di *cura* di tipo assistenziale-infermieristico ma al contempo sottolinea come la questione sia estremamente delicata, poiché *prendersi cura di* richiede doti straordinarie, sia di carattere funzionale sia di tipo relazionale-comunicativo, doti che richiedono intelligenza e sensibilità, due fattori di grande spessore umano.

Discutere del femminile non è solo questo, ovviamente, e la pedagogia sociale oggi svolge una capillare attività di sorveglianza su quelli che sono i nessi tra le svariate realtà sociali e i modelli educativi esistenti e futuri. Questo per due ragioni precise: *a*) per ridefinire in maniera critica proprio quei nessi che sono gli ingranaggi e il cuore-motore della complessa macchina sociale; *b*) per mettere a fuoco come le particolarità di genere non siano un caso isolato all'interno di un contesto sociale vasto ed eterogeneo, bensì ne siano parte sostanziale. L'intero si compone di molte particolarità definite (per ricordare ancora la lezione di Morin) e ogni categoria sociale riscopre il proprio ruolo e vocazione pedagogica nel momento in cui si mette in ascolto e in dialogo con le altre, ridefinendo i ruoli educativi e riscoprendo l'importanza di costruire insieme quel *lungo viaggio* verso la parità non solamente al femminile ma dove le donne sono state sicuramente importanti pioniere.

2.5 La terza età

La vecchiaia è l'ultima fase della vita, raffigurata per lo più come quella della decadenza, della degenerazione, della parabola discendente di un individuo, ma anche, metaforicamente, di una civiltà, di un popolo, di una razza, di una città. In una visione ciclica è il momento in cui il ciclo finisce. L'inverno è raffigurato, infatti, come un vecchio cadente che cammina faticosamente sotto la neve. Un popolo vecchio è un popolo destinato a essere assorbito da un popolo giovane, barbaro, senza storia. Nella diade giovane-vecchio, «giovane» denota il lato positivo dell'intero, «vecchio» il lato negativo (Bobbio, 1996, pp. 41-2).

La nostra società è malamente abituata a riflettere sulla vecchiaia o terza età, per usare toni più blandi. Non esiste futuro per una generazione giunta al termine dell'età produttiva e, come suggeriva Comenio al-

cuni secoli fa, all'uomo anziano non resta che prepararsi al trapasso: con coscienza e arguzia ma questa rimaneva l'unica attività da compiere. Vecchiaia è sinonimo di fine, niente futuro – soprattutto per la nostra società occidentale – e prendersi *cura* di questa dimensione esistenziale spesso è considerato un lavoro marginale, di secondaria importanza. L'intera modernità e con essa l'età contemporanea hanno dato poco spazio a temi come quello della terza età e ancora oggi è un dibattito farcito di stereotipi e che non gode di contributi provenienti da tutti i campi del sapere. C'è una scarsa abitudine alla riflessione culturale legata alla vecchiaia e per ritrovare testimonianze illustri – ma non solo – su questi argomenti dobbiamo cercare autori lontani. In conseguenza di ciò incontriamo una scarsa attitudine anche alla progettazione per e con l'età anziana, in quanto sembra esserci un debole interesse verso una dimensione dell'uomo che gli apparterrà per poco tempo e che sarà in grado di offrire scarsi contributi (di ogni ordine e grado) alla società emergente. La vecchiaia non viene vista come il futuro dell'età bambina: «quale sarà il nostro futuro?», ci viene spesso da domandare. Nessuno è portato a considerare la terza età come il proprio futuro bensì è la maturità quella tappa *ultima*, forse la più importante e significativa, dove sembrano concretizzarsi tutti gli sforzi compiuti durante la propria esistenza per realizzare progetti familiari, professionali, economici ecc. I più giovani non avvertono la presenza di questa dimensione inevitabile della vita e gli adulti la percepiscono come un momento di continuità e di rottura allo stesso tempo che fa parte del ciclo vitale dell'animale-uomo.

Non c'è dibattito attorno a questi temi, non esiste un approccio critico, dialettico e trasversale che cerchi di interpretare le istanze e i paradossi di questo momento chiave della vita del soggetto. Si parla di una persona che con l'avanzare dell'età diventa sempre più *inefficace* o *inefficiente*, di un soggetto non più in grado di produrre cambiamenti e trasformazioni. La vecchiaia genera malattie e destruttura la mente fino al completo decadimento e alla morte. Si sovrappongono gli schemi, non c'è più spazio per la fiducia nel futuro e tutto sembra trasformarsi in un contesto immobile e granitico. Arido nelle emozioni e nelle relazioni. Ma la nostra società sta diventando sempre più *vecchia*, perché la qualità della vita si è fortemente innalzata e il ciclo vitale si fa sempre più lungo. Le statistiche ci dicono che i nati oggi hanno aspettative di vita attorno agli ottanta anni e tra dieci anni il nostro paese sarà popolato per il 20% da persone anziane ma ancora, nonostante le previsioni e la precisione dei dati, c'è grande incomprensione attorno a questa età della vita. È un mondo che emerge e si impone per la sua vastità e complessità e come tale va interpretato e vissuto. La terza età non si tradu-

ce inevitabilmente con l'idea dell'inabilità assoluta. Le forze vitali hanno subito una trasformazione in *positivo*, conseguenza del miglioramento generale delle condizioni di vita e di fatto la nostra società si compone di una percentuale molto elevata di anziani attivi che trovano però scarse possibilità di impiego di vario genere (assistenziale, sociale, culturale ecc.). Questo accade perché poco si discute sulla fisionomia di questa tappa cronologica inevitabile e siamo ancora lontani dal pensare a politiche sociali che comprendano al loro interno non solamente momenti di cura e di solidarietà per quegli anziani che vivono una condizione di malattia e di disagio ma per coloro che ancora potrebbero essere un'importante risorsa per l'intera comunità e per la formazione di generazioni in crescita.

C'è bisogno, nel nostro mondo ricco e giovanilista, della memoria, dei valori e dei carismi di cui gli anziani sono spesso inconsapevoli portatori. L'aver vissuto la guerra, ad esempio, rende l'anziano testimone di valori per generazioni che l'hanno vista non in prima persona, ma come evento lontano nel tempo e nello spazio, che raggiunge attraverso i media lasciando un senso di estraneità e saturazione (Santerini, 2008, p. 14).

Inoltre la stessa presenza dell'anziano, continua l'autrice, è testimonianza della necessità di riconoscere i diritti dell'uomo nella loro pienezza e interezza: diritto alla salute, all'assistenza, alla cura, alla possibilità di decidere e programmare ancora il proprio *futuro* (quello stesso futuro negato citato all'inizio). L'anziano ha il diritto di stabilire e costruire relazioni significative con le persone che gli stanno vicine (di amicizia e sentimentali), ha il diritto di vedere rispettati i propri *ritmi* e le proprie necessità: ha il diritto a essere riconosciuto per quello che è.

Oggi però c'è la paura di invecchiare, una paura che si è trasformata in fobia. È soprattutto la pubblicità che veicola l'idea di un uomo sempre presente e sempre giovane. Si combatte la vecchiaia con ogni forma lecita (o al limite del lecito) per non dover affrontare (o farlo il più tardi possibile) i problemi legati all'indebolimento del fisico e all'inadeguatezza estetica, tema tanto caro alla società contemporanea. Il mito dell'eterna giovinezza passa per il rifiuto della vecchiaia, che arriverà inevitabilmente per tutti, ma l'importante è *come* arriverà. Non è importante allenare la mente, mantenere attivo e vitale un pensiero intrigante e riflessivo: è importante apparire *senza età*. Un doppio di sé, un'immagine riflessa che come Dorian Gray non invecchia mai ma porta dentro di sé i segni di una personalità immatura. «L'indagine condotta dalla società londinese Research International colloca gli italiani al primo posto al mondo per utilizzo di botulino» e a seguire tutta una serie di pratiche

cliniche, farmacologiche e chirurgiche per evitare la tragica fine dell'eterna giovinezza (Tosolini, Caligaris, 2008, p. 18). Siamo arrivati a snaturare la vera essenza dell'antropologia contrassegnata da cicli vitali sequenziali, soggiacendo alle mode del consumismo che arrecano disagio e perenne insoddisfazione. Per Zygmunt Bauman il corpo umano è *sotto assedio* e diventa sorvegliante di sé stesso. È diventato una delle fonti di inquietudine postmoderna, perché gli viene costantemente richiesto di ri-definirsi secondo modelli culturali in continua trasformazione e privi, molto spesso, di valori di lunga durata. L'elogio dell'effimero, un elogio che passa attraverso una *cura* esasperata del corpo e che si concretizza nella mitizzazione della forma perfetta.

Come reagisce l'uomo di fronte a un possibile/probabile fallimento? Heidegger ci ha detto che la morte è un progetto, una prospettiva che non possiamo eliminare dalla nostra vita. Possiamo cercare di migliorare al meglio le strategie di sopravvivenza ma la malattia e il danno fisico non sono espugnabili all'infinito.

Prima o poi il nostro corpo, per quanto curato con attenzione come è doveroso, invecchia, perde forza, si fa sempre più fragile. E per chi ha scommesso sulla sua permanenza nel suo massimo splendore si apre la stagione dell'angoscia più nera, del fallimento più tragico (Tosolini, Caligaris, 2008, p. 21).

Il segreto per conciliare al meglio il tempo giovanile con l'età della vecchiaia non consiste affatto nell'uso di prodotti estetici e relative cure farmacologiche bensì nello scoprire le peculiarità della terza età, con tutte le potenzialità (soprattutto legate alla testimonianza, alla memoria storica, all'impegno sociale e solidale, ad attività di solidarietà e assistenza, volontariato, lavori di servizio ecc.) e finitezze.

Forse il segreto del vivere meglio è fare i conti con la fragilità ed il limite. Un lavoro che richiede anche un'educazione al limite. Un processo formativo che metta al centro la fragilità come dimensione strutturale dell'essere umano (*ibid.*).

Questa idea di *educare al limite* potrebbe rappresentare quel primo passo verso l'accettazione di un'età *dichiarata* e che rappresenta il futuro della giovinezza. È importante educare quei giovani (si parla di un'età media attorno ai 18 anni) che guardandosi allo specchio non accettano piccole imperfezioni o rughe inesistenti e ricorrono prestissimo alle cure mediche e chirurgiche che la loro vecchiaia è un passo inevitabile nella linea temporale umana. Negli Stati Uniti è esploso il fenomeno dei *botox-babies* ovvero gli *under* diciotto che ricorrono già al botulino per cor-

reggere il proprio volto e il proprio corpo. È una pratica aggressiva e del tutto inappropriata che ha spinto l'Associazione dei dermatologi americani a lanciare un appello contro l'abuso di queste tecniche perché rischiose per ragazzi ancora in crescita. Il dato è inquietante, perché ci mette di fronte a una trasformazione dei costumi e delle mentalità che va oltre la sfera della comprensione e del lecito, dove appare evidente la fragilità psicologica ed emotiva dei più giovani che sembra essere diventata un elemento comune non solo negli Stati Uniti ma in tutti i paesi dell'Occidente. *Nip/Tuck*, taglia e cuci, è una serie televisiva americana che racconta le vicende di due chirurghi plastici che intervengono giornalmente sul fisico di uomini e donne di successo, veicolando l'immagine di una società ricca e opulenta dove per essere al *centro* e mai al *margine* del discorso devi comunque combattere l'avanzare del tempo con tutti i mezzi possibili per restare a vita un *up-man* senza imperfezioni e fragilità (cfr. Canova, 2008).

Se da una parte, quindi, abbiamo l'immagine di una società che si fa sempre più vecchia e che chiede di ripensare questa stagione della vita all'interno di politiche sociali basate sul rispetto e sul re-impiego di queste persone portatrici di esperienze e memorie socio-culturali importanti, dall'altro ci troviamo di fronte a intere generazioni che non solo si rifiutano di invecchiare ma ne hanno il terrore. C'è il rischio di non accettarsi più per quello che siamo e sicuramente dietro questo rifiuto di sé esistono frustrazioni e incertezze che potrebbero sfociare in patologie più serie. È vero che il modello *ideale* dell'uomo e della donna perfetti ci rimandano a un *evergreen* che solitamente appare radioso, sorridente, senza problemi, ma la realtà è ben diversa e c'è il rischio di sviluppare delle forme dismorfiche di percezione se non cerchiamo di sviluppare nuove linee di educazione per la comprensione del *bello*.

Cosa fare?

La sfida culturale è dunque quella di reintegrare pienamente gli anziani in una famiglia umana in cui ogni generazione abbia il suo posto. Essi possono essere non maggioranza numerica e minoranza culturale, ma aiutare a ricostruire attivamente un tessuto sociale disgregato, a ristabilire "un'ecologia umana", un *modus vivendi* più umano per tutti (Santerini, 2008, p. 14).

Senza voler idealizzare questa età della vita che spesso ci parla anche di solitudine e di debolezze, il compito culturale e pedagogico più importante è riscoprire nella vecchiaia quel momento aggregante che attraverso la narrazione e la partecipazione alle attività sociali è in grado di offrire un contributo di *qualità* (necessario e auspicabile) alla formazione della storia sociale nascente.

Prendersi *cura* della vecchiaia diventa indispensabile per salvaguardare un patrimonio di idee, valori e testimonianze che danno completezza al volto di ogni civiltà, perché corredano il presente con le tante voci e storie del passato. Ed è anche il compito principale della pedagogia sociale che guarda a essa non più come minaccia-del-tempo ma come riscoperta di una storia comune e di una pedagogia della memoria indispensabile per tracciare i connotati antropologici di gruppi etnici e comunità più piccole. È un compito pedagogico quello di re-inserire la vecchiaia al centro del dibattito socio-educativo per più ragioni: innanzitutto perché è quella l'età della vita che dà completezza al ciclo vitale dell'uomo per cui non può stare *fuori* dai progetti educativi ma va ripensata come una tappa fondamentale del progetto *anthropos*. Inoltre la terza età non è solamente oggetto di studio ma si fa anche strumento di indagine, perché mediante filtri storici ed epocali richiama alla memoria modelli educativi e formativi lontani, utili per uno studio comparato delle teorie pedagogiche. E infine è quell'età della vita che rimette al centro del dibattito pedagogico l'idea di riflessività e di *cura*, sia come momento di necessità vitale per la sopravvivenza (fisica e psichica) del soggetto, ma anche come offerta valoriale aggiuntiva legata all'esperienza personale del soggetto e ai percorsi della memoria, quella memoria che diventa per la pedagogia sociale lo strumento centrale mediante il quale riflettere criticamente sulle congiunture, i passaggi e i nessi che collegano le prassi politiche odierne con le peculiarità sociali di un passato, che se pur non troppo lontano, è già stato superato dalla complessa evoluzione sociale contemporanea. Ancora una volta la pedagogia sociale si impone come quel linguaggio problematico in grado di attivare percorsi critici di lettura del presente per progettare nuove strategie formative sempre più legate alla "cultura umana" del soggetto postmoderno.

2.6

L'immigrazione: tra integrazione e differenza

Igor, Joseph e Nouridine sono tre allievi del terribile Monsieur Crastaing, professore di francese a Belleville. Una mattina Igor e Joseph si scambiano sotto banco un foglio, dove il professore viene raffigurato nel momento in cui una folla inferocita lo rincorre e vuole linciare. Crastaing trova il disegno e comincia a indagare su chi siano i colpevoli. Nouridine – di origine magrebina che parla ancora male il francese – si autoaccusa, insieme ai compagni, del misfatto pur essendone completamente estraneo. «Nouridine!» «Che c'è?» «Perché hai detto che era tuo, il disegno?» Nouridine ha sollevato le sopracciglia: «Mi integro» (Pennac, 1998, p. 20).

Molto spesso la nostra società si comporta come Monsieur Crastaing: tende a costruire troppi *muri* e pochissimi *ponti*. L'educazione, la progettazione pedagogica, si occupa, oggi, principalmente di affrontare la questione spinosa di queste barriere che ancora esistono e cerca di alimentare l'attuale dibattito scientifico con riflessioni attorno alle tematiche dell'accoglienza, della conoscenza e del dialogo con l'alterità. Già da tempo, almeno in pedagogia, il termine *integrazione* è stato soppiantato da un concetto molto più ampio e significativo quale quello di *inclusione* (che rimanda l'immagine di un soggetto attivo all'interno della società che lo accoglie, e che costruisce, come cittadino, il senso *rinnovato* di quella cultura e della propria) ma siamo tristi spettatori di dinamiche politiche che non permettono il totale abbattimento di quei *muri* e di quei limiti di spazio (spesso mentale). Diventa difficile attraversare i *ponti* se non diamo visibilità e spessore ai contenuti che caratterizzano il momento dell'incontro e c'è il rischio di innalzare barriere ancora più difficili da superare nascosti dietro un finto linguaggio pedagogico infarcito di retorica. Esistono dei *confini* che segnano la giusta distanza fra il sé e l'altro e se non vengono rispettati c'è il rischio di invadere l'esistenza altrui, di confondere la presenza con l'ossessione e con la voglia di ingurgitare il *nuovo* dentro dei canoni imposti con la violenza e attraverso un pensiero fintamente accogliente (intollerante).

Accanto alla necessità di educare al confronto con il mondo e i soggetti che lo abitano si pone anche la necessità di esplorare i limiti di cui ciascuno è portatore nel senso della parzialità dell'essere che non esaurisce mai tutte le possibilità e che richiede invece una relazione costante con l'alterità che è negli altri e persino nello stesso soggetto pensante (Pedrali, 2006, p. 6).

Educare all'incontro con l'alterità e all'attraversamento dei *ponti* non è un'esperienza facile, perché l'uomo non è portato per natura a compiere questo gesto. È importante, quindi, educare i giovanissimi, fin dall'infanzia, a decentrare il proprio punto di vista non per annientare *in toto* la propria identità ma per costruirne una più ricca, più dinamica, e soprattutto maggiormente critica, libera e autonoma, capace di tornare continuamente sulle proprie origini, sui fondamenti culturali che l'hanno generata, ma al tempo stesso in grado di rileggersi all'interno di una società multietnica, dove ogni soggetto è portatore di elementi diversi.

La nostra epoca, detta postmoderna o *post-human* o *de-umanizzata*, deve fare i conti quotidianamente con le problematiche legate all'integrazione etnica, perché è un'età storica caratterizzata da forti sposta-

menti migratori, legati ai mutamenti geografici, ai bisogni di sopravvivenza, alle trasformazioni storico-politiche. A livello mondiale la nascita e l'accettazione pressoché univoca del sistema economico del libero mercato ha creato problematiche sociali molto evidenti e marcate che, secondo alcuni economisti e sociologi, sono alla base dei grandi processi migratori. Il *mito* dei liberi mercati concorrenziali e autoregolantisi nasconde una realtà ben più *squallida*: a livello mondiale i grandi gruppi industriali e le finanziarie più potenti hanno fatto credere all'opinione pubblica che il livello di concorrenzialità fosse effettivamente equilibrato per tutti. In realtà i mercati finanziari ed economici sono fortemente asimmetrici, caratterizzati da notevoli sproporzioni e questo ha creato un netto divario economico e sociale nelle diverse parti del mondo. A tutt'oggi l'economia mondiale oscilla tra la necessità di ristabilire un equilibrio monetario soddisfacente e in grado di garantire il recupero da parte di molti paesi ancora in fase di crescita e di sviluppo e gli interessi dei maggiori paesi occidentali alla ricerca di una sempre maggiore sicurezza economica e disponibilità di capitali.

Tuttavia, l'utopia illuministica di un mercato globale unico ha finito sin dall'inizio per arenarsi contro gli eterni bisogni umani di sicurezza economica: infatti, la dinamicità del capitale comprometteva la stabilità sociale e presupponeva quindi, come accadde all'origine, l'intervento correttivo di governi forti (Panizza, in AA.VV., 2005, p. 122).

Oggi questo sistema economico ha generato una forte instabilità sociale, creando grosse sacche di povertà, frammentazione sociale ed emarginazioni. I grandi flussi migratori sono la conseguenza anche di questo sistema economico globale che non ha lasciato grandi speranze di recupero in quei territori provati duramente da un'economia corrosiva e instabile, e che ha spinto folte gruppi etnici a cercare spazi vitali in altre nazioni e paesi. È difficile definire un corretto modello di sviluppo che garantisca eguali possibilità di sopravvivenza e di emancipazione a tutti i soggetti sociali ma è altrettanto difficile pensare strategie di integrazione e di reciproca assistenza all'interno di un simile sistema economico che ha restituito vigore e centralità all'idea di Stato-Nazione inteso come costruito etnico da salvaguardare e custodire oltre ogni idea di libertà e democrazia. I *movimenti* etnici, invece, ci hanno messo di fronte un'umanità *globalizzata* straordinariamente ricca di valori e di visioni del mondo diversi, nonostante i tentativi di livellare e massificare la coscienza individuale. L'identità di ciascuno è salva anche se a caro prezzo, perché troppo spesso confondiamo il concetto di integrazione con quello di rimozione della propria identità. Questa

è una parola tra le più ricorrenti e multiuso in educazione interculturale. La ritroviamo laddove si parla di valori [...] quando ad esempio lo studioso o l'insegnante si domandano quali identità la scuola stia formando. Chi sarà il bambino immigrato domani? Quanto gli resterà della sua identità d'origine e quanto il bisogno di riconoscersi – per sfuggire all'emarginazione, per essere accettato dagli sguardi e dai giochi dei coetanei – nella nostra lingua, nei nostri modi e mentalità, lo costringerà a disperdere tanta parte della sua storia? (Demetrio, 1997, p. 52).

Forse da grandi, nel pieno della maturità, questi *ex* bambini stranieri avvertiranno il desiderio di ricostruire la propria storia, di riscoprire la loro lingua di origine e di ricompattare la memoria familiare all'interno di un contesto sociale che forse non gli appartiene ancora del tutto.

Costruire *ponti*, si è detto, anche per far circolare i saperi e le conoscenze (perché le conoscenze sono un bene di tutti) ma non è facile. Per far questo – o almeno per avvicinarci al risultato migliore possibile – occorre stimolare al massimo il settore educativo per creare quella coscienza critica necessaria per costruire territori di *pace* e *luoghi d'intesa* dove far confluire le diversità e le differenze, riconosciute in maniera inequivocabile come valori sociali e culturali e *non* più come *emergenze*. Anche perché la massima similitudine tra gli uomini è la diversità. Sarebbe opportuno che la scuola divenisse quella realtà educativa dove capitalizzare le esperienze umane per trasformarle in strumenti di conoscenza e di libertà, per sradicare quei pregiudizi che appartengono non solo alla cultura occidentale e che sono forme archetipiche del pensiero umano.

Il multiculturalismo è solo un apparente garbuglio: ci propone linguaggi diversi, molte fedi religiose, colori e suoni tra i più ricchi e straordinari, ma ancora oggi troppe sono le forme di marginalità e di emarginazione che caratterizzano l'alterità all'interno di uno Stato, di una nazione o di una comunità. È faticoso incontrare l'alterità, è un viaggio difficile e tormentato da dubbi e incomprensioni. C'è diffidenza nei confronti di ciò che non si conosce ma c'è anche l'ipocrisia di credere che la cultura occidentale, in quanto dominante (perché economicamente autonoma), sia la più *apprezzata* e *accettata* come la migliore, come quella auspicabile (Rorty in questo senso ha speso parole molto importanti e precise) perché concede numerose possibilità di sussistenza e di emancipazione sociale. Sarebbe più significativo, invece, riconciliare i punti di vista, attraversare gli ormai famosi *ponti* ed edificare non più muri ma *strade* da percorrere in sincronia, per costruire conoscenze comuni. La scuola potrebbe molto in questo soprattutto attraverso l'educazione interculturale e transculturale ovvero «un gioco dinamico tra la trasmissione di conoscenza e la sua suscitazione, che accentua il ruolo parteci-

pativo di chi apprende» (ivi, p. 34). Questo non vuol dire che in un contesto multietnico stabilire relazioni soddisfacenti e significative, basate sul dialogo e sull'ascolto, sia una procedura già di per sé esaustiva: è doveroso chiedersi se ciò che accompagna l'attività didattica segua delle dinamiche che conducano alla conoscenza reciproca.

Che cosa sto facendo per creare le condizioni dello *scambio* interculturale? Le cose, viste in questo modo, ci avvertono immediatamente che, di conseguenza, soltanto quegli eventi, quegli incontri, quelle occasioni suscitatrici di dare-avere e che mettono in comune conoscenze, saperi, storie, immagini diverse del mondo (dei mondi) e della vita, sono autenticamente riconoscibili nella loro più vera interculturalità (ivi, p. 36).

L'educazione trans-interculturale è un'azione di *passaggio* che da un confine della terra ci conduce verso territori più vicini e conosciuti. Abbiamo finalmente abbattuto i *muri* e costruito e poi attraversato preziosissimi *ponti* nella convinzione di avere avviato un dialogo *nuovo*, maggiormente *inclusivo*, appunto, e mai esclusivo. Un dialogo che necessita di un ascolto profondo e di un esercizio costante per interpretare al meglio anche quelle parole dure e violente che spesso ci vengono riservate, perché anche noi, cittadini e soggetti culturalmente definiti e in quanto *alterità*, diventiamo, nostro malgrado, oggetto di disagio e di incomprensione. L'educazione interculturale potrebbe, invece, trasformare i conflitti in forze costruttive, perché se accettassimo la condizione conflittuale come una caratteristica dell'agire umano, senza stigmatizzarla o investirla eccessivamente di valori in negativo, potremmo trasformarla in una grande opportunità: ridefinire le forme comunicative per costruire saperi meticci e trasversali. Aldo Capitini, grande maestro della nonviolenza, sosteneva di non approvare che una bestia più grande divorì quella più piccola, che ovunque la forza, la potenza e la prepotenza prevalgono su tutti coloro che non hanno strumenti per difendersi e per far valere la propria persona come soggetto di diritto. Una realtà così, diceva lo studioso perugino, non merita di durare. La società è da cambiare, diceva già nella prima metà del Novecento, e l'arma della nonviolenza e del dialogo sono gli strumenti fondamentali per educare l'uomo a rinnovare in positivo il proprio pensiero. La mancanza di libertà genera conoscenze distorte e la nostra società, per emanciparsi e sviluppare uno spirito civile, ha bisogno di alimentare il pensiero critico, che destrutturi credenze e pregiudizi tanto nocivi all'incontro tra gli uomini provenienti da mondi diversi (cfr. Capitini, 1992).

Quale integrazione, allora, quale inclusione, quale pedagogia interculturale dobbiamo pensare per agevolare la nascita di culture meticce

ma in grado anche di salvaguardare le differenze come elementi sostanziali di identità multiple e non necessariamente *globalizzate*? Una pedagogia che consideri le questioni legate all'integrazione e alla multiculturalità non come *problemi* ma come momenti sociali quotidiani. Momenti necessari per riflettere e strutturare nuove prassi pedagogiche e educative – l'evoluzione epocale richiede un continuo ripensamento degli strumenti che veicolano conoscenze –, fondamentali per scrivere un capitolo nuovo e centrale di quella che è la riflessione pedagogico-sociale oggi (così interessata a studiare i nessi che intercorrono tra gli eventi umani e le loro origini). La pedagogia sociale si concretizza, oggi più che mai, proprio attorno alle tematiche legate al multiculturalismo, che rappresenta lo stemma più marcato ed evidente dell'epoca post-moderna e post-umana. Questo implica investire la discussione pedagogica di senso critico e responsabile per aprire le porte al dissenso e alla creatività. Affrontare mediante progetti mirati – sia a scuola ma anche in altre situazioni educative e formative come i luoghi di lavoro, di aggregazione, di preghiera ecc. – le tematiche legate al dialogo interculturale potrebbe essere quel momento importante per trasformare la *percezione* multiculturale in una prassi cognitiva acquisita, in quella *forma mentis* che non si attiva esclusivamente all'interno del contesto scuola ma che si consolida in un sistema permanente di lettura critica della realtà. Uno strumento per tutti che la pedagogia contribuisce a costruire e consolidare, in famiglia, a scuola, per la strada.

Ci saranno altri Igor, Joseph e Nouridine e sicuramente altri Monsieur Crastaing faranno la loro apparizione tra i banchi di qualche scuola metropolitana ma, come ripeteva con monotonia e tedio l'insegnante raccontato da Pennac, *l'immaginazione non è menzogna*, e nella creatività dei piccoli gesti quotidiani siamo chiamati a riscoprire quello spirito creativo indispensabile per risolvere i compiti di ogni giorno senza separazioni ma nel concerto di linguaggi condivisi. Utopia? Tentativi necessari.

La pedagogia sociale come sapere trasversale e critico si interroga con vero interesse su queste problematiche, che risultano essere oggi centrali per la progettazione e costruzione di uno stato democratico accogliente, dove la diversità non richiami alla mente solo momenti di disagio e di emarginazione. Accoglienza, integrazione e inclusione: sono passaggi chiave per dare vita a un luogo d'intesa e di dialogo dove le tante voci e le tante storie possono trovare cittadinanza, senza paura di essere smentite o misconosciute. Certo è che per costruire sempre nuovi ponti e abbattere i fantomatici muri occorre operare nel rispetto reciproco delle parti, nella legalità degli eventi, accettando di condividere un pensiero che è sicuramente divergente. È vero che il mercato e l'economia mondiale hanno creato delle asimmetrie territoriali evidenti e

preoccupanti, ma ciò non toglie che all'interno di comunità democratiche non debba essere riconosciuta e accettata come legittima la voce della *diversità*. In questo, ricordiamolo, può molto la scuola: è un passaggio chiave. Come luogo di aggregazione, di accoglienza, di conoscenza, di relazioni, di sentimenti, di narrazione. È quel luogo, ci ricorda la pedagogia, dove progettare la società democratica e dove insegnare il *sentire* democratico, perché la scuola – ricordando ancora Dewey – è un *microcosmo* che riproduce tutte le dinamiche sociali che ciascun bambino, ragazzo o uomo adulto vive come essenza della quotidianità. «La scuola è dunque quel luogo simbolico nel quale si condensano i processi evolutivi delle società complesse» (Biagioli, 2008, p. 144) e la pedagogia sociale si propone come prima interlocutrice della società complessa per non dimenticare mai che la realtà che abitiamo e che viviamo richiama continuamente situazioni educative da ri-definire, da ri-descrivere, da ripensare criticamente.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2001), *Immaginario giovanile e coscienza di sé*, dossier monografico in "Studi sulla Formazione", 1.
- AA.VV. (2005), *Scenari del XXI secolo*, in *Grande dizionario enciclopedico*. UTET, Torino.
- AA.VV. (2007), *Sulle orme di Morin. Per una pedagogia in grande*, in "Studi sulla Formazione", 1-2.
- ADORNO TH. W. (1994), *Minima moralia*, Einaudi, Torino.
- ALERAMO S. (1906), *Una donna*, STEN, Torino.
- ALESSANDRINI G. (2003), *Pedagogia sociale*, Carocci, Roma.
- 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.
- BECCHI E., JULIA D. (1996), *Storia dell'infanzia*, Laterza, Roma-Bari.
- BECK U. (1999), *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, Carocci, Roma.
- BIAGIOLI R. (2008), *La pedagogia dell'accoglienza. Ragazze e ragazzi stranieri nella scuola dell'obbligo*, ETS, Pisa.
- BOBBIO N. (1996), *De senectute e altri scritti autobiografici*, Einaudi, Torino.
- BOCCHI G., CERUTI M. (a cura di) (1985), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano.
- BOFFO V. (2005), *Per una comunicazione empatica. La conversazione nella formazione familiare*, ETS, Pisa.
- ID. (a cura di) (2006), *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, CLUEB, Bologna.
- BREZINKA W. (2002), *Obiettivi e limiti dell'educazione*, Armando, Roma.
- CAMBI F. (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*, Edizioni del Cerro, Tirrenia 2005.

- CAMBI F., COLICCHI E., MUZI M., SPADAFORA G. (2001), *Pedagogia generale. Identità, problemi, modelli*, La Nuova Italia, Firenze.
- CAMBI F., FRAUENFELDER E. (a cura di) (1994), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano.
- CAMBI F., ULIVIERI S. (1988), *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, La Nuova Italia, Firenze.
- IDD. (a cura di) (1994), *I silenzi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- CANOVA P. (2008), Da "Nip/Tuck" ai "Botox-Bables". Pratiche per "evitare di invecchiare" quando si è "under 18", in "CEM Mondialità", 3, pp. 8-10.
- CAPITINI A. (1992), *Opera omnia. Scritti sulla nonviolenza*, vol. 1, Protagon, Perugia.
- CERTINI R. (a cura di) (2004), *L'immaginario: una "frontiera avanzata" della formazione e della scuola*, Carocci, Roma.
- COLICCHI E. (a cura di) (2008), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito*, Carocci, Roma.
- CURCI S. (2008), *L'infanzia all'epoca del Postumano*, in "CEM Mondialità", 1, pp. 11-2.
- DEMETRIO D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.
- ID. (1997), *Agenda interculturale. Quotidianità e immigrazione nella scuola*, Meltemi, Roma.
- FADDA R. (1997), *La cura, la forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*, Unicopli, Milano.
- GAARDER J. (2005), *Il mondo di Sofia*, Longanesi, Milano (39ª ed.).
- GALIMBERTI U. (1992), *Idee. Il catalogo è questo*, Feltrinelli, Milano.
- GALOPPINI A. M. (1980), *Il lungo viaggio verso la parità. I diritti civili e politici delle donne dall'Unità ad oggi*, Zanichelli, Bologna.
- GRAMIGNA A. (2003), *Manuale di pedagogia sociale. Scenari del presente e azione educativa*, Armando, Roma.
- HARDT M., NEGRI A. (2002), *Impero. Il nuovo ordine della globalizzazione*, Rizzoli, Milano.
- IAVARONE M. L., SARRACINO V., STRIANO M. (2001), *Questioni di pedagogia sociale*, Franco Angeli, Milano.
- LAENG M. (a cura di) (1990), *Atlante della pedagogia*, Tecnodid, Napoli.
- LATOUCHE S. (1992), *L'occidentalizzazione del mondo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- ID. (1993), *Il pianeta dei naufraghi*, Bollati Boringhieri, Torino.
- ID. (1997), *L'altra Africa. Tra dono e mercato*, Bollati Boringhieri, Torino.
- MORIN E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.
- ID. (2005), *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, a cura di A. Martini, EDUP, Roma.
- MORRISON T. (1994), *L'occhio più azzurro*, Frassinelli, Milano.
- MORTARI L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano.
- NEBBIA G. (2002), *Le merci e i valori. Per una critica ecologica al capitalismo*, Jaca Book, Milano.

- NUSSBAUM M. (2000), *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma.
- EAD. (2002), *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, il Mulino, Bologna.
- PEDRALI L. (2006), *I limiti dell'agire comunicativo*, in "CEM Mondialità", 2, p. 6.
- PENNAC D. (1998), *Signori bambini*, Feltrinelli, Milano.
- RIFKIN J. (2000), *Il secolo biotech. Il commercio genetico e l'inizio di una nuova era*, Baldini & Castoldi, Milano.
- ID. (2000), *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Mondadori, Milano.
- RITZER G. (2000), *La religione dei consumi. Cattedrali, pellegrinaggi e riti dell'iperconsumismo*, il Mulino, Bologna.
- SANTERINI M. (2008), *Infanzia negata e ricerca della perfezione*, in "CEM Mondialità", 1, pp. 13-4.
- SEN A. (1996), *Risorse, valori e sviluppo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- TOSOLINI A., CALIGARIS G. (2008), *Come evitare di invecchiare*, in "CEM Mondialità", 3, pp. 18-28.
- TRAMMA S. (1999), *Pedagogia sociale*, Guerini e Associati, Milano.
- TRISCIUZZI L. (1990), *Il mito dell'infanzia. Dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica*, Liguori, Napoli.
- ULIVIERI S. (1995), *Educare al femminile*, ETS, Pisa.
- EAD. (a cura di) (1997), *L'educazione e i marginali. Storie, teorie e luoghi dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- VITTORI R. (2008), *Il tempo libero dell'infanzia*, in "CEM Mondialità", 1, pp. 7-8.

Tra istituzioni e attività sociali

3.1

La socializzazione tra istituzioni e professioni, per la società aperta

3.1.1. Il dialogo con le istituzioni

La pedagogia sociale è, prima di tutto, una pedagogia istituzionale, che agisce attraverso le istituzioni e che si pensa per le istituzioni. E per tutte quelle che operano nella società: dallo Stato alla famiglia, passando per la società civile e le sue articolazioni professionali, associative, ideologiche, religiose, culturali. Tutto questo fascio di istituzioni (e si pensi solo allo Stato e al suo agire attraverso la scuola, l'esercito, le varie magistrature e le sue articolazioni sul territorio – o enti locali) fa costantemente educazione: conforma, socializza, offre stili di pensiero e d'azione, tocca anche le frontiere della formazione (come accade alla scuola attraverso la veicolazione della cultura e della "vita spirituale" che la anima).

Nel tempo attuale, poi, tali frontiere si sono ulteriormente allargate ed è proprio sul terreno dell'informazione e dell'intrattenimento, dando vita a quasi-istituzioni (tipo la stampa, il cinema, la TV), che agiscono in modo ancor più capillare sulla socializzazione/formazione dei soggetti: li irretiscono, li contrassegnano nell'immaginario, li regolano perfino nella coscienza (di sé, del mondo, del fare-esperienza, della stessa formazione personale oltre che sociale).

Allora è necessario oggi:

1. fissare la tassonomia di tali istituzioni e analizzarne struttura e funzioni specifiche;
2. delineare una loro analisi formativa, cogliendone luci e ombre e problemi aperti;
3. realizzare un loro modello ideale (ma non utopico, non astratto) in senso sociale e personale qualificato in modo autenticamente for-

mativo che oggi significa democratico da un lato, responsabile e libero dall'altro.

Cerchiamo, qui di seguito, di soffermarci su questi tre aspetti.

La *tassonomia* è relativa al tempo storico ed è la storia sociale dell'educazione che ci illumina in questa operazione. Si pensi solo a come la nascita dello Stato moderno e il suo obiettivo di governo di tutta la società portò, secondo Foucault, alla ricostruzione e allo sviluppo delle istituzioni educative, producendone anche di nuove (come il carcere, ad esempio, che si fece modello generale, col suo *Panopticon*, dell'organizzazione delle varie istituzioni). Oggi tra pubblicità e media stiamo vivendo un'altra trasformazione radicale, che vede al centro delle semi-istituzioni a carattere informale, ma che agiscono in profondità nella società e sui soggetti.

L'*analisi formativa* deve essere netta e radicale, capace di guardare oltre la funzionalità sociale delle varie istituzioni e di leggerne, invece, il valore *per* i soggetti, per le coscienze individuali, per la formazione del sé; deve essere analisi che ne decanta i limiti e le ombre, come pure le potenzialità. Come accade ai media, che omologano e governano, ma anche aprono nuove frontiere, sollecitano esperienze, danno aperture rispetto al proprio ambiente sociale (e si pensi a Internet, se pure anch'esso dispositivo a doppia valenza).

Il *modello ideale* va fissato, va fatto intervenire come regolatore massimo e come punto *a quo* e *ad quem* all'interno del processo vissuto dell'agire istituzionale: per ciascuna istituzione va precisato questo suo *identikit* ideale, ma storico: per la famiglia, la scuola, i media ecc. Per la famiglia si pensi al "genitore quasi perfetto" di Bruno Bettelheim (1987): è un regolatore efficace e significativo. Per la scuola si pensi al modello-autonomia *in nuce* nell'esperienza italiana, se pure da sviluppare e da via via meglio realizzare. Per i media si pensi all'"ecologia dei media" alla Postman. Tutti hanno funzione critica e regolativa e non solo e non tanto utopica.

C'è però nel rapporto educazione/istituzione sempre un *gap*, uno scarto dovuto alla tensione tra istituzioni e individui, tra socializzazione e libertà. Aspetto che si è riproposto in modo esasperato negli anni sessanta e che oggi ci sta ancora di fronte in modo radicale. Le istituzioni vincolano, conformano, assimilano i soggetti; li omologano e li tutelano anche, ma non proprio come soggetti singoli; vogliono adesione come conformazione. È un aspetto tipico delle istituzioni, che tende a produrre chiusura e inerzialità, ben noto alla sociologia strutturale e alla sua analisi sistemica, da Robert Merton a Niklas Luhmann. È il loro ruolo sociale, quello di conformare. Ma lì i soggetti vivono la logica stessa del conformare: autoritaria, vincolatrice, omologante, spesso soffocante e

"carceraria". Da lì nasce la protesta, la ribellione, l'eccedenza di autonomia che, in taluni momenti e soggetti, porta a sviluppare una serie di posizioni – teoriche e pratiche – anti-istituzionali. Come accadde nella cultura del '68, rispetto – in particolare, ma non solo – alla famiglia e alla scuola. Possiamo dire che tale aporia sistemi/soggetti o conformazione/liberazione è costitutiva della pedagogia sociale nel suo fronte istituzionale. Rappresenta un elemento dinamico di tale frontiera. Fertile e dinamico. Che frena il conformismo dogmatico delle istituzioni, come pure la deriva individualistica dei soggetti, riproponendo equilibri via via più complessi, sfumati e sempre problematici.

La pedagogia istituzionale del '68 ebbe proprio questo aspetto critico-dinamico e di equilibrio-più-avanzato. Si pensi alla critica della famiglia, per cogliere l'*input* che ha dato alla trasformazione stessa delle relazioni familiari. Come vedremo più oltre.

3.1.2. Per costruire una società aperta

Sì, la pedagogia sociale ha oggi un suo *telos* che la anima sia sul piano teorico sia su quello pratico. Ed è l'idea di una società aperta. Tale definizione può apparire contraddittoria: ogni società tende a rinsaldare le proprie strutture, regole, valori: guarda con sospetto ciò che è diverso e nuovo; teme di perdere identità e coesione; la libertà come valore organizzativo di una società è una conquista recente, difficile da realizzare, sempre *sub judice* e, pertanto, ancora oggi tenuta in dubbio o in tutela nella vita sociale organizzata. Società è compattezza, da un lato. Libertà è anarchia, dall'altro. Come tali opposti possono essere armonizzati, resi convergenti e collaborativi? Con quali prospettive teoriche e con quali forme di azione? E ancora prima: cos'è una società aperta?

Tentiamone una definizione seguendo tre interpreti esemplari: Dewey, Popper e Rorty; a cui possiamo aggiungere Bauman, per collocarci meglio sul fronte più attuale della società postmoderna.

Dewey come maestro della democrazia novecentesca ci ricorda che essa non è solo organizzazione del governo e tipologia di esercizio del potere (come equilibrio dei poteri e loro dialettica di reciproco controllo; come partecipazione del popolo alla scelta del ceto dei governanti; come non degenerazione degli apparati in caste ecc.), ma è soprattutto costruzione culturale e civile, socialmente vissuta, attraverso l'esercizio dell'Opinione Pubblica e del Dissenso, realizzando così una Grande Comunità, che si prospetta sì come coesa ma anche come in mutamento e in mutamento autocontrollato e condiviso, e pertanto anche aperto.

Karl Popper ha posto, riprendendo anche Dewey, l'accento sulla critica che deve animare tale comunità: scientifica e etica, postideologica e

legata sempre più a una scienza come ricerca. Politicamente ciò significa società antidogmatica e in sviluppo, capace di riorganizzare i propri nuclei e percorsi; di darsi nuovi confini e nuove frontiere. Democrazia è tolleranza, pluralismo, confronto. Come lo è il metodo scientifico.

Rorty invece ha posto l'accento sul progettarsi e riprospettarsi della società attuale, sullo sguardo rivolto al futuro, sull'ulteriorità rispetto al presente come fattore-chiave della democrazia «per il prossimo secolo» (il nostro), che già vive rischi di chiusura, di manipolazione, di dissoluzione del contesto-democrazia e del suo stesso ideale. E si pensi all'uso dei media o al «decisionismo» del potere-governo o al mito dell'«autonomia del politico»: tutti aspetti di postdemocrazia.

Con Bauman la società democratica viene letta dalla parte del soggetto, che in essa si potenzia, si liquefa anche, ma al tempo stesso si rende più autonomo, più flessibile, più costantemente in gioco. Democrazia è anche far vivere e far crescere questo soggetto della ricerca di sé, della sperimentazione, della *cura sui*: è concedere più opportunità, è offrire emancipazione, è dare condizione di libertà e di scelta.

La democrazia oggi – dall'alto (dal Potere) o dal basso (dal Cittadino) – si offre come società aperta in cui è proprio l'apertura a dar senso e direzione alla democrazia stessa. Una democrazia che si rinnova e che accoglie. Che non tiene lontane le diversità. Che si articola, alla Lyotard, sul «dissenso». Che è pluralismo e che è dialettica. E dialettica senza sintesi: che non ingloba, ma legittima e potenzia i nuclei di differenza identitari e culturali, nel comune rispetto delle regole del confronto, dell'accordo, del mutamento condiviso, e ragionatamente condiviso. Una democrazia come regolata sia dall'opinione pubblica sia dall'argomentazione, sorretta da un agire argomentativo diffuso e interiorizzato. Alla Habermas. Una democrazia che è già un'etica. O la reclama. Un'etica del dialogo e della comunicazione, oltre che della responsabilità e dell'impegno (sociale, non ideologico, rivolto a riconoscere l'altro e a far dell'altro un fattore del sé e del sé una traiettoria verso l'altro: e si pensi alle posizioni su questo piano antropologico ed etico di Paul Ricoeur o di Emmanuel Lévinas, del «sé come un altro» e dell'«umanesimo dell'altro uomo»).

È in tale società che dobbiamo ricollocare (e ripensare) oggi le istituzioni educative. Renderle a essa sempre più funzionali. Società pluralistica. Società dell'agire argomentativo. Società del dialogo e del dissenso. Operazione, questa, non lieve: tutt'altro. Carica di rischi e di paure. E di ritorni *en arrière*. Ma oggi – *de jure* e *de facto* – è una condizione oggettiva, nel Mondo Globalizzato del nostro presente. E qui si apre la sfida: a ogni istituzione. A partire dalla famiglia, passando poi alla scuola e ai media. In tutti deve agire una cultura del pluralismo e del dia-

logo, un'ottica di comprensione e di accordo e di rispetto dei patti stabiliti e sempre più stabiliti per via razionale, risolta in forma argomentativa. In una pratica discorsiva che fa del comunicare (col suo comprendere e con le sue regole condivise, almeno qui e ora, e rispettate) il proprio principio-motore. Al di là delle istituzioni educative più correntemente riconosciute (famiglia, scuola, media) da sempre si collocano in questo spazio «istituzionale» anche le stesse istituzioni del lavoro (l'ufficio o la fabbrica, l'agenzia sociale di cura, la stessa burocrazia di Stato o locale ecc.), poiché anch'esse educano (gli adulti) e fissano modelli educativi (le professioni) e gli stili di esercizio delle stesse professionalità. Anche a esse, in una pedagogia sociale *à part entière*, va guardato con attenzione. Come pure all'associazionismo, che è una grande risorsa educativa della società civile. Che vi agisce attraverso percorsi d'azione ad alto tasso di formatività.

3.1.3. Metamorfosi del lavoro, frontiera socio-economica e associazionismo

Già dall'analisi della società classica, fatta da Platone o da Aristotele, tra le istituzioni fondamentali della socializzazione dei soggetti e della costruzione della loro formazione ci sono anche le istituzioni lavorative. Il lavoro è umanamente formativo, come ci ha ricordato Marx (e non solo). Ma il lavoro è sempre lavoro organizzato e quindi conforma il soggetto: lo irretisce in pratiche, lo carica di regole, lo intride di un *ethos* e di un sapere/agire professionale. Per millenni (due almeno) il lavoro è stato apprendistato: di tecniche e di *status* sociale. Poi, con la rivoluzione industriale, si è alienato e si è dialettizzato: con la coscienza di classe, con la logica dello sfruttamento, con la formazione sociale di un'opposizione condivisa e dialetticamente orientata al rovesciamento e al «superamento» insieme dell'ordine sociale esistente. E qui si pensi, ancora, alla lezione di Marx e del socialismo. Oggi, invece, il lavoro stesso si è rarefatto, reso più polimorfo, sempre più mediato da competenze intellettuali. Ma è rimasto come *operari* socialmente organizzato, che reclama conoscenze, regole, funzionalità, produttività e un'etica della prestazione, fondata sulla responsabilità come uso adeguato di mezzi rispetto ai fini e come collocazione attiva in un quadro d'insieme (l'ufficio o la fabbrica o altro che sia). Alle soglie del Duemila il lavoro, nelle società avanzate, si è rinnovato, e radicalmente: si è fatto più frammentato e più individuale, ma anche più creativo e innovativo, sempre più rivolto al futuro sia delle tipologie di merci che del mercato.

Tutto ciò implica una formazione al lavoro più complessa: più alta e più flessibile a un tempo. Che ha bisogno di *trend* di formazione più lun-

ghi e di ripresa costante di questi *trend*, di più cultura del lavoro e di un'organizzazione riflessiva delle professionalità, già a partire dal lavoro riproduttivo svolto in azienda (o altro che sia).

Tale congiuntura nuova – come passaggio da un lavoro stabile/definito a uno più flessibile/aperto – implica in modo particolare l'attenzione a formare (e a rinnovare) le competenze/abilità, come capacità di applicare conoscenze e pratiche a contesti che tendono a rinnovarsi in modo sempre più radicale e in modo costante. Ogni lavoratore deve possedere le tecniche d'uso e la capacità riflessiva sulle tecniche (quelle in uso e in generale), deve sapere ricollocare il proprio lavoro in un *habitat* sociale, che a sua volta sempre più si rinnova, deve comprendere il proprio agire come un *iter* sottoposto a riorganizzazioni cognitive, strutturali e sociali. Tutto ciò reclama formazione (come formazione professionale) e un'idea di professionalità in trasformazione e in ascesa. Questa è la scommessa del lavoro attuale: far assimilare la flessibilità, dare più cultura del lavoro stesso, collocare il proprio agire professionale in un *habitat* (d'azienda e di società-mercato) in continua rivoluzione. Anche con molti rischi: che la flessibilità si faccia precarietà e crei derive psicologiche e sociali, e anche economiche (dispersione di energie, di capacità), assai negative.

Certo è, però, che indietro non si torna: né verso il fordismo, né verso la bottega artigiana. Anzi, è probabile una sempre più netta parcellizzazione e dispersione del lavoro. Il che può essere anche una risorsa: di lavoro più creativo, più responsabile, più personalizzato e più riequilibrato rispetto al tempo libero, che può reintegrarsi nel tempo di lavoro. Producendo lavoro soddisfacente. Non foriero di alienazione, ma di umanizzazione. Forse oggi tale condizione è di pochi – delle libere professioni; dei lavori più intellettuali –, ma può divenire paradigma più diffuso via via che il lavoro si personalizza e si fa impegno responsabile/creativo. A ogni livello. In ogni attività. E qui sta la sfida: portare tale paradigma in *ogni* attività lavorativa. Più che si può. Guardando all'oggi e al domani, al tempo stesso.

Accanto al lavoro l'associazionismo. Altra risorsa educativa sociale. Centrale nel mondo contemporaneo: associazionismo ludico, formativo, di assistenza, di impegno sociale e politico, etico e religioso. La gamma delle associazioni è imponente. Si pensi solo a quelle sportive: per i giovani e per gli adulti. Oppure a quelle religiose: più di fede o più caritative. Si pensi all'associazionismo *no profit* di aiuto a anziani, malati, immigrati ecc. E si pensi a come tali organizzazioni operano nella società e nei soggetti. Il loro agire aggrega intorno a valori e obiettivi condivisi, crea comunità, dà corpo a un agire comunicativo e a un'etica della solidarietà. Dove più, dove meno, a seconda del tipo di asso-

ciazione. Sì, una tale esperienza porta nella società impegno e responsabilità, comunicazione e solidarietà e nei soggetti un'etica di aiuto, di rispetto, di sostegno, che è fondamentale sia per il soggetto stesso (come uomo e come cittadino) sia per la società (in cui si attivano valori di non-sfruttamento, di altruismo, di rispetto dell'alterità). In Italia l'associazionismo è una risorsa diffusa e durevole. Ha radici antiche. Nel cristianesimo sociale, nel socialismo umanitario. È cresciuto nel corso del Novecento e negli ultimi quarant'anni è salito nell'opinione pubblica e nella capacità di aggregare giovani e adulti. In tale panorama, ad esempio, la Toscana ha un suo posto d'onore (se pure niente affatto esclusivo) per la diffusione dell'associazionismo che possiede, per l'alto livello formativo che lo contrassegna, per le azioni che svolge in funzione della crescita della coscienza civile, la quale in tale area geostorico-culturale d'Italia è diffusa, capillarmente e responsabilmente, in modo tale che la Toscana rappresenta un modello, forse, tra i più europei del paese. Anche l'associazionismo fa e ha fatto la sua parte per educare questa coscienza collettiva, legata al pubblico e connotata da un'etica della responsabilità e della solidarietà al tempo stesso. E di cui oggi abbiamo coscienza come di una vera e propria sfida sociale. E di educazione sociale.

3.2

La famiglia nella società attuale

3.2.1. La famiglia: una costellazione polimorfa

Il concetto di famiglia, con la sua storia, con la sua definizione, si presenta particolarmente complesso, in quanto la famiglia si è da sempre presentata come un'entità sociale variegata, che risente – nel suo costituirsi – del contesto storico-geografico e sociale nel quale si “forma”. Per poter parlare dunque di famiglia è necessario legarsi al contesto al quale essa appartiene, non solo dal punto di vista storico, ma anche geografico, sociale e assiologico. Vi sono modelli diversi di famiglia nel tempo, ma vi sono anche modelli diversi legati al luogo geografico di appartenenza: basti pensare alle differenze che ci sono tra la famiglia occidentale, quella orientale, settentrionale e meridionale ecc. Siamo dunque in presenza di una costellazione profondamente variegata e difficile da generalizzare. Qui faremo riferimento soprattutto alla famiglia occidentale, e italiana in particolare.

L'altra questione che rende difficile analizzare la famiglia è l'enorme mole di punti di vista con la quale essa può essere guardata. Della famiglia, infatti, si sono occupate e si occupano tutte le discipline: sociali, psi-

cologiche, pedagogiche, economiche, giuridiche, antropologiche, politiche, andando a declinare un insieme di analisi che se da una parte mettono in luce la complessità del fenomeno, dall'altra rendono complicato uno sguardo di insieme e un'analisi lineare.

La prima questione da porsi riguarda cos'è e come si evolve il concetto stesso di famiglia. La definizione rintracciabile su qualsiasi dizionario della lingua italiana recita più o meno così: «nucleo fondamentale della società umana costituito da genitori e figli». Definizione generica e generalissima, ampia, che apparentemente sembra includere tutte le possibili forme di nucleo (eccetto forse quello composto dalle coppie senza figli, ma questa è ancora un'altra questione e un problema fortemente radicato a nostro avviso nella storia sociale – e della mentalità – italiana).

Sicuramente la famiglia come nucleo sociale è stata da sempre al centro dello sviluppo umano, e ha svolto in esso una molteplicità di funzioni: luogo di protezione, sostentamento, aggregazione, ma soprattutto luogo di educazione privata, affettiva, relazionale e sociale. È attraverso le costanti relazioni familiari che – nel bene e nel male – si apprendono le regole sociali (i processi di acculturazione), si tramandano le tradizioni, gli usi e i costumi di una cultura e di una società. È dunque fondamentale per la pedagogia sociale puntare l'attenzione sulle funzioni, sui significati e sui mutamenti della famiglia stessa, anche per poter mettere in atto progetti educativi efficaci di sostegno e di accompagnamento (nello svolgimento delle sue funzioni).

Le forme di relazione tra due persone, che verranno poi chiamate famiglia, nascono fin dalle origini dell'uomo, come esigenza primariamente biologica, funzionale alla sopravvivenza della specie. Si intersecano con le dinamiche sociali, ma anche politiche ed economiche, che rendono la famiglia necessaria non più solo per la mera sopravvivenza biologica, bensì come fondamento della riproduzione sociale, punto di equilibrio dell'intera società: «la famiglia rimane il *punto/momento* – storico, culturale, esistenziale – *in cui la vita, da meramente biologica, diventa umana*» (Donati, 2001, p. 25).

Soprattutto la famiglia è un progetto. Progetto di vita privata e sociale. La funzione sociale emerge chiaramente quando la formazione di una nuova famiglia si unisce alle questioni di *status*, economiche e politiche. Penso ad esempio ai matrimoni combinati tra rappresentanti di casate reali o tra aristocratici (ma non solo). Certo non è questa la nostra idea di famiglia, né l'idea di progetto familiare, ma la storia ci aiuta a comprendere la profondità del fenomeno-famiglia, che passerà da matriarcale a patriarcale fino a essere messo in crisi dalla contemporaneità. Sistema rigido, monolitico, per certi versi fortemente basato, soprattutto

nei tempi passati, sulle categorie di autorità e gerarchia, che verranno ben messi in luce dalle analisi dei rappresentanti della Scuola di Francoforte nel secondo dopoguerra.

Il passaggio alla creazione di una propria famiglia svolge una funzione sociale ben precisa; segna l'entrata nel mondo adulto. «Rito» di passaggio e accettazione ufficiale nella vita sociale vera e propria, raggiungimento di un'indipendenza sia economico-giuridica sia psicologica.

La famiglia ha avuto (e ha tuttora) grandi capacità di adattamento, trasformandosi o «resistendo» laddove era necessario e superando momenti complessi e difficili. Rimane comunque, come dicevamo, sempre un progetto, un insieme di scelte mosse da motivi e necessità diverse, legata a desideri e a responsabilità, compresa quella dell'allevamento dei figli.

Per comprendere meglio la costellazione famiglia è necessario distinguere ciò che è famiglia da ciò che non lo è. Si tratta di una questione solo apparentemente semplice, in quanto si lega a un'insieme di «opinioni», a concetti più o meno ideologicamente connotati e difficili da dipanare. Se nei secoli la definizione e la distinzione era più netta (grazie anche a regole e norme morali che distinguevano, almeno sulla carta, ciò che era socialmente accettabile e permesso da ciò che non lo era), oggi la situazione è ben più complessa, in quanto nel corso del Novecento la famiglia stessa si è ridefinita e molti soggetti hanno reclamato lo *status* di famiglia (penso per esempio alla questione delle coppie omosessuali). Dal punto di vista istituzionale (ma non solo) è considerata come famiglia «quella specifica forma sociale che si costituisce e si organizza come relazione nodale che connette simultaneamente due tipi di legami, quello di *alleanza* fra i sessi e quello di *filiatura* tra generanti e generati» (Donati, 2001, p. 43), di nuovo dunque uomini e donne che divengono genitori, unica realtà familiare ufficialmente istituzionalizzata (almeno in Italia, visto che in altri paesi europei la situazione è diversa e sono state attuate politiche per garantire alcuni diritti fondamentali anche alle coppie non sposate). Definizione e differenziazione queste che appartengono più al mondo politico e legislativo che alla realtà quotidiana. Definizione che rischia di non mettere in luce la molteplicità stessa del concetto di famiglia, che storici e sociologi hanno messo fortemente in discussione, mostrandoci come non ci sia mai stato un «unico modello prevalente di famiglia [...] molto di ciò che sembra «nuovo» nella famiglia è già stato sperimentato in forme del passato» (ivi, p. 67). Certo, come vedremo anche in seguito, il nostro tempo e la nostra idea di famiglia hanno risentito di molteplici processi legati al mondo della contemporaneità. Il dibattito è comunque aperto, anzi apertissimo. E oggi si parla sempre più di «pluralizzazione» del-

la famiglia, legata anche alla pluralizzazione degli stili di vita. Donati (ivi, p. 39) afferma che, seppur sempre presenti, le pluralizzazioni oggi acquistano un carattere differente

per almeno tre grandi motivi. Primo, perché le odierne “forme di fatto” (famiglie coppie) sono altamente dinamiche, interattive, mutevoli. Secondo perché chiedono riconoscimenti pubblici e “inclusioni” nelle istituzioni di sistema [...]. Terzo, perché le spinte, soggettive e oggettive, che portano verso la neo-pluralizzazione rispondono a dinamiche di un mercato mondiale, la globalizzazione, che tende ad assimilare tutti i rapporti sociali a modelli di consumo.

È dunque più corretto, oggi, non parlare più di famiglia come entità unica, monolitica, bensì di famiglie, al plurale, riconoscendo la presenza più o meno ufficializzata di una variegata quantità di configurazioni familiari. Idea questa che ci guida anche verso l'ipotesi e l'idea non di una “morte” definitiva della famiglia – di cui si parla ormai da lunghi anni – bensì della presenza di una serie di processi di cambiamento, che andranno a ridefinire il concetto di famiglia. Mutamento radicale sul quale è necessario indagare e riflettere. Così come è necessario ripensare anche ai connotati che il termine famiglia contiene in sé, figli di un processo storico e di una società e di valori ormai obsoleti e messi in discussione (a dire il vero obsoleti e discussi lo sono ormai da più di trent'anni).

Ma come si è giunti a questo enorme dibattito e a questa serie infinita di questioni? È il momento di guardare al concetto di famiglia così come si è evoluto fino al nostro tempo.

3.2.2. La famiglia e il postmoderno

Un'istituzione in trasformazione/complicazione costante, che sta perdendo la sua identità storica – moderna, ma ancora connessa a un pur lontanissimo passato – e ne sta acquisendo una plurale, disomogenea, anche contraddittoria. Si hanno tipologie familiari diverse, istituzionalizzate o “di fatto”, con finalità non omologabili [...], per cui la famiglia è oggi un arcipelago di forme, scarsamente accomunate da fini e modelli (Cambi, 2005, p. 163).

Le trasformazioni della famiglia risentono, più di altri fenomeni e istituzioni, delle modificazioni sociali, culturali, dei cambiamenti della mentalità di un popolo. In particolare, sono stati i processi di modernizzazione e di laicizzazione, che a loro volta hanno modificato l'idea di figli, di matrimonio e di famiglia, a incidere sui cambiamenti familiari.

Il Novecento è stato senza dubbio promotore e spettatore della rivoluzione familiare italiana. Rivoluzione passata attraverso una molteplicità di questioni sociali, di scontri e dibattiti culturali e politici, di una

serie di riflessioni (che talvolta sono assomigliate a vere e proprie battaglie) sui valori e sulle scelte etico-morali.

Ma i fattori di cambiamento hanno radici più lontane e corrispondono a una serie di fenomeni variegati, che passano dal mondo sociale e del lavoro alle questioni inerenti la sfera più privata e personale dei soggetti. Fanno parte della prima serie di fenomeni (quelli legati al mondo sociale e lavorativo) lo sviluppo e l'accelerazione dei processi industriali, l'industrializzazione delle città con la fuga dalle campagne, che modificano verso l'alto le percentuali di famiglie nucleari e un calo verso il basso delle grandi famiglie allargate soprattutto in presenza di fenomeni di immigrazione; le due guerre mondiali che, come tutte le guerre, se da una parte sterminarono famiglie intere, dall'altra produssero – quasi per reazione – un innalzamento del tasso di natalità, così come avvenne anche durante il boom economico degli anni cinquanta; altri fattori che hanno determinato una modificazione nella stessa idea di famiglia sono sicuramente l'emancipazione femminile (ma tutto il '68, sappiamo, metterà in crisi sia a livello pratico sia a livello teorico l'idea stessa di famiglia tradizionale), che conduce la donna verso un ripensamento del suo ruolo di madre e moglie, il referendum sull'aborto e la legge sul divorzio, per arrivare poi alle condizioni sociali definite dal tempo del post-moderno, con la parcellizzazione dei tempi e degli spazi, e la precarietà sia privata sia economica.

Potremmo sicuramente continuare a elencare cause e concause che a tutt'oggi tengono vivo il dibattito sulle questioni inerenti alla famiglia.

L'altro importante fattore di cambiamento deriva (nonostante la definizione citata per cui è da considerarsi famiglia solo la coppia con figli) dalla concezione che sembra oggi dominante di «famiglia sganciata dall'obiettivo, o semplice desiderio e perfino pura possibilità, della procreazione. [...] Per l'affievolirsi dell'istinto di sopravvivenza della specie» (Volpi, 2007, pp. 31-2), oppure perché la famiglia e l'individuo non realizzano esclusivamente il proprio significato esistenziale nell'avere figli. Si tratta di un cambiamento di mentalità epocale, soprattutto nella tradizionalissima Italia, una modificazione culturale e sociale guidata da un insieme di fattori che si situano a un livello di profondità individuale (del soggetto) e sociale diversi. Alcuni fattori possono sembrare apparentemente banali e risaputi; penso alle problematiche economiche, alla precarietà del lavoro, all'uscita sempre più ritardata (dovuta a cause più economiche che di pigrizia e non volontà) dei giovani dalla famiglia di origine, l'assenza di politiche sociali di sostegno per le coppie giovani ecc.

Ciò che va a definire l'idea di famiglia è qualcosa di più profondo e si basa sulla qualità del legame che caratterizza i suoi membri. Tolle le

necessità di sopravvivenza (o il dovere), ciò che resta sono gli affetti, i sentimenti, l'amore ecc., che determinano anche le scelte di vita e la volontà di diventare famiglia e costruirla. Mutando nel corso del tempo la morale, sono cambiati anche i motivi per cui si fanno determinate scelte personali, basti pensare come ci ricordano Anthony Giddens e Jean-Claude Kaufmann (cfr. Giddens, 1995; Kaufmann, 1996, 2005), a come si siano modificati i concetti di sessualità, intimità e amore.

L'altro cambiamento è sicuramente legato all'idea di matrimonio come stato che durerà per sempre. L'idea di famiglia come legame indissolubile è ormai quasi completamente tramontata. Situazione questa che fa continuamente gridare alla morte della famiglia, ma come ci ricorda Roberto Volpi (2007, p. 3): «La famiglia italiana è come una commedia di Pirandello: tutta un'altra cosa da come appare di primo acchito». Volpi inizia con questa geniale metafora l'analisi sulla famiglia italiana, nel suo libro *La morte della famiglia*, una morte lenta, le cui cause hanno radici lontane e profonde. Ma siamo veramente di fronte alla scomparsa della famiglia? La sua morte è inesorabile? A nostro avviso no e siamo d'accordo con questo autore il quale, attraverso l'analisi su come tale fondamentale istituzione si è evoluta, modificata e ridimensionata fino alla sua odierna possibile morte, afferma che

siamo dunque nell'anticamera di un inesorabile destino che segnerà, se non la fine, almeno un drastico ridimensionamento della famiglia? O quella che stiamo attraversando è una fase transitoria che prelude a un riassetto nelle dimensioni e nelle tipologie della famiglia che, lungi da rivelare un declino, esprimerebbe la sua persistente, invincibile vitalità? (ivi, p. 4)

Una famiglia viva e vitale, dunque, modificata nel suo essere profondo, ma che per vivere ha bisogno di un costante sostegno sia a livello teorico (necessario per comprenderla e analizzarla) sia attraverso politiche sociali e provvedimenti istituzionali.

Non è possibile sintetizzare in uno spazio così breve la costellazione del mondo familiare e, come ci ricordano demografi e sociologici, è ancora più difficile stabilire quanti tipi di famiglia possano essere presi in considerazione oggi, per due motivi principali: l'assenza di dati certi, visto il carattere privato e non istituzionalizzato di alcune forme di aggregazione familiare, e la complessità di definire (come abbiamo già visto) le differenti forme familiari, le unioni familiari vere e proprie dalle "semplici" aggregazioni e forme di convivenza. Una "lista" di forme familiari, dalla quale ancora una volta può emergere la complessità non solo del fenomeno ma anche della realtà contemporanea, potrebbe essere la seguente (cfr. Donati, 2001): *famiglia nucleare normo-costi-*

tuita (marito, moglie e figli); *famiglie allargate* (presenza di più generazioni all'interno del nucleo familiare); *famiglie estese* (sempre più rare prevedono la coabitazione sotto lo stesso tetto di più nuclei familiari); *famiglie ricostruite* (nuovi nuclei nati dopo il matrimonio tra genitori divorziati); *famiglie more uxorio* (coppie di fatto non "legalizzate" e possiamo inserire qui – anche se non tutti i sociologi sono d'accordo – le convivenze omosessuali); *famiglie composte da un solo genitore*; a livello statistico ma ancora poco indagate ad altri livelli vengono anche prese in considerazione la *famiglia unipersonale* (single) e le *famiglie multiculturali*.

Trasformazioni sociali dunque ma anche cambiamenti interni alla famiglia stessa che, attraversata dal tempo storico che vive, ridisegna le proprie forme di relazione, modifica le caratteristiche che definiscono la genitorialità, il rapporto con il partner e con i figli, ma anche con il mondo esterno.

3.2.3. La famiglia tra contesti privati e costruzione sociale. Implicazioni pedagogiche

Quale ruolo svolge oggi la famiglia? Questa famiglia messa continuamente in discussione, di cui la cronaca ci rimanda un'immagine problematica – fragile, impreparata, distratta –, è ancora in grado di educare, di svolgere il suo compito principale di "formatore" delle successive generazioni?

Nonostante tutto ancora oggi, la famiglia, qualsiasi tipo di famiglia, svolge sicuramente una serie di funzioni educative, sia per i processi di crescita individuali sia per quanto riguarda lo sviluppo di capacità per vivere nella società.

In questo caso facciamo riferimento alle famiglie che decidono di avere un figlio e quindi che devono svolgere la funzione genitoriale, la quale, così come la famiglia, si è evoluta e modificata nel tempo. Non dobbiamo comunque dimenticare che anche laddove non siano presenti figli la vita e le relazioni familiari sono sempre un luogo che prevede la crescita, il sostegno e lo sviluppo sia personale sia come coppia dei suoi membri.

Il primo compito della genitorialità è di essere in grado di offrire protezione, cure e sostentamento ai nuovi membri. Può sembrare un'affermazione banale, ma nel tempo della flessibilità e della precarietà la situazione reale delle famiglie non è così semplice e lineare. Tale complessità spesso sta alla base della scelta di non fare figli o di ritardare l'entrata nel mondo genitoriale: situazione figlia dei nostri tempi e stili di vita, unita alla modificazione dell'idea di realizzazione della vita nel-

la procreazione, che rende comunque necessario un ripensamento continuo delle politiche sociali, che non prevedono aiuti sostanziali alle coppie giovani.

Il compito educativo principale della famiglia è svolgere un'azione educativa primaria, cioè di "acculturare" la prole, ovvero di rendere il figlio in grado di vivere positivamente nella società. Sappiamo che è proprio attraverso la vita familiare quotidiana che si sperimentano le regole e i ruoli sociali, che si apprendono la morale e l'etica, che si impara a comunicare e a relazionarsi.

Tutto questo rende la famiglia luogo di costruzione sociale:

è entro i rapporti familiari infatti, così come sono socialmente definiti e normati, che gli stessi eventi della vita individuale che più sembrano appartenere alla natura ricevono il proprio significato e tramite questo vengono consegnati alla esperienza individuale (Saraceno, Naldini, 2007, p. 9).

Compito complesso, difficile e irto di ostacoli, che se da una parte avviene per via implicita attraverso l'apprendimento – quasi per osmosi – del pensiero e del comportamento familiare, dall'altro presuppone capacità comunicative e relazionali che non emergono nei genitori come per magia al momento della nascita del figlio, ma devono essere in qualche modo "imparate", gestite e ripensate continuamente, andando a creare veri e propri stili educativi.

Ed è qui che entra in gioco la pedagogia della famiglia, che deve riscoprire questo importante fronte, spesso poco considerato e abbandonato a favore di altri più congeniali, come quello della scuola e dell'insegnamento, lasciando le analisi della famiglia principalmente alle discipline sociologiche e psicologiche. Oggi è necessario ripensare il ruolo della pedagogia che avvalendosi

dei contributi provenienti dalle scienze in generale, e da quelle umane in particolare, per avviare una seria indagine sulla famiglia secondo un'ottica che assegni al dato pedagogico una lente d'ingrandimento ad alta risoluzione, in grado di distillare, chiarire, conciliare e fondere gli innumerevoli aspetti che dominano la famiglia, restituendole la dignità del luogo primario della nascita, della crescita, della cura, dello sviluppo di ciascun soggetto/individuo/persona (Boffo, 2005, pp. 175-6).

La pedagogia che si occupa di famiglia può intervenire su più fronti. Il primo prevede la messa a punto di metodi di aiuto e sostegno alle famiglie (di tutti i tipi e modelli) attraverso l'incentivazione di politiche familiari. Compito che non può e non deve svolgere da sola, ma attraverso una continua mediazione con le istituzioni e gli enti presenti in un

determinato territorio. Funzione che richiede un costante monitoraggio e una continua analisi delle situazioni familiari e dell'evoluzione stessa delle problematiche sociali. Ruolo che richiede una progettazione e una forte capacità critica nei confronti delle istituzioni stesse, che troppe volte in tema di politiche familiari hanno proposto e messo in atto azioni più propagandistiche che risolutive dei problemi quotidiani veri e propri.

L'altro compito che la pedagogia deve svolgere è quello di mettere in atto un'azione continua di formazione alla genitorialità. Abbiamo già detto che non si nasce genitori e la complessità del nostro tempo pone poi ulteriori problemi nella "gestione" educativa dei figli: l'incombenza è dunque quella di mettere in grado, attraverso lo sviluppo di competenze e di capacità riflessive, i genitori di svolgere positivamente il proprio ruolo.

Sappiamo come la famiglia può essere diseducativa, luogo di orrore e fonte primaria di patologie (come ci insegna la teoria del doppio legame e delle famiglie psicotiche come, ad esempio, ha messo ben in evidenza Gregory Bateson), ma anche nei casi non così estremi le difficoltà relazionali e di comunicazione sono sempre in agguato e possono causare (e penso al delicato periodo dell'adolescenza) gravi danni per una formazione "sana" del futuro adulto.

Anche in questo caso si tratta di progettare e sviluppare sul territorio azioni di ascolto e guida dei genitori, non solo quando affrontano determinati problemi, bensì nella loro attività quotidiana di educazione.

Siamo consapevoli di come questo tipo di interventi sia complesso, di quanto sia difficile formalizzazione in azioni concrete un sostegno alla genitorialità vista come competenza da acquisire e coltivare. Difficoltà dovute a un insieme di motivi: il primo è legato proprio alle molteplici caratteristiche che definiscono i rapporti inter e intrafamiliari che comprendono – nel loro svolgersi – tutta la gamma dei sentimenti, delle capacità affettive, di reazioni consce e inconsce alle situazioni, di stili educativi ereditati dalle generazioni precedenti e dall'ambiente familiare d'origine. Un altro è il rischio di "psicologizzare" e "terapizzare" la famiglia. La pedagogia, per svolgere adeguatamente il suo lavoro, deve dialogare con tutte le altre discipline che si occupano della famiglia.

Come possiamo ben vedere, siamo in presenza di una situazione complessa e in continua evoluzione, che richiede un monitoraggio costante e una necessità d'intervento che la pedagogia, calata nella società, non può ignorare, ma deve riscoprire come campo peculiare d'indagine per andare ancora una volta a svolgere il suo più vero e originale compito emancipativo e formativo dei soggetti.

3-3

**La questione del tempo libero:
da *otium* a costruttore di identità**

 3.3.1. Un concetto polimorfo:
tra definizioni e storia sociale

Nonostante la sua apparente semplicità, dovuta al suo essere esperito nella vita quotidiana, è difficile dare una definizione unica e univoca del concetto di tempo libero. A uno studio approfondito, appare ricco di molteplici sfumature e di interpretazioni che si sono susseguite nel corso dei secoli. La considerazione e il significato del tempo libero si sono modificati in relazione ai cambiamenti e alle evoluzioni subite dall'organizzazione sociale stessa. Il tempo libero è visto da sempre in contrapposizione con il concetto di lavoro, in relazione costante con il gioco, in bilico tra svago, divertimento e luogo di acculturazione ed emancipazione, tra libertà e impegno personale, talvolta esaltato come luogo di libera espressione dell'uomo, spesso condannato e regolamentato, offre all'analisi molteplici sfaccettature. Così come si presta a essere analizzato da molteplici discipline: storiche, sociologiche, pedagogiche ecc.

Polimorfo nei suoi significati (nelle sue espressioni) e nelle sue interpretazioni, da sempre presente nella vita dell'uomo, il problema del tempo libero viene a porsi alla ribalta con la modernità e soprattutto con la nascita della società industriale. Ciò non significa che nelle epoche e nelle società precedenti il tempo libero non fosse presente secondo forme e organizzazioni peculiari. Già Aristotele affermava che una vita virtuosa contempla l'esistenza del tempo libero, ad esempio nell'antica contrapposizione tra *otium* e lavoro (*negotium*, tempo degli affari e della politica), dove l'*otium* aveva un profondo valore educativo in quanto momento utile per riflettere e meditare e dunque per accrescere la propria formazione personale. Siamo qui in presenza di una visione "aristocratica" del tempo libero, appannaggio esclusivo dell'uomo libero, ma siamo in presenza anche di una diversa definizione di tempo libero che non viene considerato – così come avverrà nel tempo del Postmoderno – solo piacere e divertimento bensì ricerca e concentrazione su sé stessi, contemplazione, dedizione all'attività intellettuale senza le preoccupazioni derivanti dalla vita materiale: «in questo *otium*, inteso come riposo dalle attività pratiche, si raccolgono i piaceri più nobili e la vera felicità dell'uomo» (Aristotele, 1957, p. 47). Sicuramente non era vissuto come questione e problema da porre all'attenzione di educatori, politici e sociologi. Questo "modello" del tempo libero legato a una visione profondamente classista, considerato un momento positivo di formazione del-

l'uomo legato ad attività di tipo intellettuale (il resto del popolo, coloro che non facevano parte dell'*élite*, nei momenti di riposo dal lavoro si potevano dedicare ad esempio a giochi collettivi, spettacoli pubblici – chiarificante per comprendere questa differenza di tempo libero la frase *panem et circenses*), rimarrà tale fino al medioevo quando il tempo libero da tempo positivo acquista un carattere negativo con la concezione cristiana, che lo vede come una perdita di tempo, un "peccato" dal quale l'uomo si deve liberare (la stessa parola *otium* acquista un significato negativo che arriva inalterato fino a noi), tempo da dedicare alle funzioni religiose e non al divertimento o allo svago.

Saranno la nascita della borghesia (per la quale il tempo libero e lo svago sono considerati un diritto, un momento moralmente giustificato dopo una giornata di duro lavoro, cfr. Vanni, 2007), la rinascita dei commerci e le teorie utopistiche a ridisegnare i caratteri del tempo libero, che ormai ha una connotazione negativa, se non quando è legato ad attività intellettuali ed educative. Pensiamo allo stesso Rousseau, che condanna l'ozio ed esalta il valore formativo del lavoro: «lavorare è dunque un dovere indispensabile per l'uomo sociale. Ricco o povero, umile o potente, ogni cittadino ozioso è un furfante» (Rousseau, 1995, p. 306). Il tempo libero è tempo perso, anzi, peggio, inutile, socialmente improduttivo, tipico di una classe sociale (l'aristocrazia) che è come un parassita. Tutta l'attenzione è rivolta al lavoro come dovere e come diritto. Ma così come esiste la questione del lavoro, esiste anche quella del tempo libero (costantemente collegate), che si fa problema o risorsa, comunque momento da indagare e anche da regolamentare.

Possiamo affermare che il tempo libero si fa questione con l'aumento della complessità sociale:

via via che le società umane evolvono verso forme di organizzazione più complesse, le funzioni sociali si arricchiscono e si articolano operativamente, cresce l'apparato, si moltiplicano i bisogni e vengono introdotte nuove tecniche per appagare, e contestualmente, per suscitare questi ultimi (Volpi, 1976, p. 8).

In modo particolare l'attenzione sul tempo libero viene a porsi quando da privilegio dell'*élite* e delle classi sociali alte diviene un diritto – anzi una necessità – di tutti. Il diritto al tempo libero diverrà uno dei capisaldi della lotta di classe e uno dei fondamenti per la formazione della cittadinanza, auspicata già dai marxisti durante le loro lotte per la riduzione delle ore di lavoro. Tempo libero dunque dalle attività lavorative, tempo comunque inteso come momento produttivo, tempo da dedicare a sé stessi. Idea di ozio non come perdita di tempo o divertimento fine a sé stesso (caratteristica questa dell'ozio borghese e capitalistico, non pro-

duittivo fondato sullo sfruttamento delle classi lavoratrici) bensì come libertà, come momento da utilizzare per migliorare sé stessi.

Nascono le teorie¹, spesso ideologicamente connotate, e le indagini sul *loisir*. Come il tempo di lavoro, anche il tempo libero diviene terreno di scontro ideologico e di propaganda. Seppur da sempre ostacolato e apparentemente poco considerato, diventa argomento di dibattito politico, utilizzato come "premio" dagli schieramenti politici per suscitare consensi, viene regolamentato e controllato dalle dittature, che ne comprendono la valenza educativa, sociale (ma anche psicologica) e politica.

Tutti questi processi, uniti poi all'aumento e alla codificazione del tempo libero, produrranno la nascita, oltre agli studi disciplinari, anche di apposite strutture e agenzie per occupare e impiegare "produttivamente" tale tempo, che paradossalmente rischia così di diventare quasi un altro tempò di lavoro. Il tempo libero diviene quindi un problema sociale di interesse collettivo.

L'aumento del tempo libero legato ai processi di crescita economica (pensiamo al boom economico italiano degli anni cinquanta), alla riduzione dell'orario di lavoro sia giornaliero sia settimanale, all'invenzione delle vacanze e della "villeggiatura", interessa il mondo del mercato e si assiste a un insieme di processi di commercializzazione. Il soggetto diviene un consumatore spesso passivo di eventi e situazioni preparate *ad hoc* per intrattenerlo «consuma partite di calcio, film giornali e settimanali [...]. Di fatto non è libero di godere le sue distrazioni, il consumo del suo "tempo" libero è determinato dall'industria» (Fromm, 1960, p. 45)². Il tempo libero pensato dai marxisti come momento fondamentale per formare il nuovo cittadino e l'uomo nuovo, per emancipare il soggetto si è trasformato nei decenni nell'industria del divertimento. Complice lo sviluppo tecnologico. L'invenzione del cinema, della radio e poi della televisione daranno un nuovo assetto ai modi in cui vivere il tempo libero, la diffusione dei trasporti porterà la nascita del turismo di massa.

1. Le pubblicazioni e le teorizzazioni sul tempo libero avranno un'esponenziale fioritura a partire dagli anni trenta del Novecento, raggiungendo l'apice tra gli anni sessanta e novanta. Tale varietà ha reso ancora più vasta e complessa una lettura univoca e una definizione precisa di tale fenomeno.

2. Erich Fromm analizza la questione del tempo libero in relazione alla "massificazione" del soggetto e alla realizzazione dei desideri indotti dalla pubblicità e dai mezzi di comunicazione di massa, che effettuano nei confronti dei soggetti azioni manipolative. Un pensiero simile lo troviamo anche in Marcuse (1991) e nel suo *L'uomo a una dimensione*: questo pensatore svilupperà anche una sua teoria del *loisir* come momento contrapposto nettamente al lavoro e alla sua alienazione e unico luogo possibile per il raggiungimento della felicità.

Il tempo libero diviene mito e sogno della vita quotidiana nel tempo del Postmoderno, in aperta opposizione con il tempo di lavoro visto come costrittivo e necessario, che si è ridefinito nel tempo non più come un fine dell'esistenza bensì come un mezzo necessario per realizzare qualcos'altro. In questo contesto socio-culturale il tempo libero diviene valore tanto che molti autori parlano di nascita e sviluppo della società del *loisir*³.

Già da queste brevi note storico-sociologiche emerge la complessità di questo fenomeno, che impedisce una definizione e una classificazione; troppe le ambiguità terminologiche e concettuali, le sfaccettature e le chiavi di lettura che sollevano ulteriori domande. La prima riguarda sicuramente la classificazione del tempo libero: se partiamo dal presupposto che questo è un momento di non-lavoro allora in questa categoria rientrano molteplici attività, dallo sport non professionale, al cinema, al teatro, agli *hobby*, al volontariato, ai corsi di vario genere fatti per passione e curiosità personale ecc.⁴. L'altra questione importante emerge tra tempo libero privato e tempo libero "pubblico", due aspetti difficili da delimitare e codificare. Con l'età moderna nascono un insieme di organizzazioni promosse dallo Stato e da istituzioni per impiegare il tempo che diviene tempo libero sociale e pubblico, ma luoghi di tempo libero erano la stessa città con le sue strade le sue piazze, le sue feste e fiere. La modificazione urbanistica, i cambiamenti economici e lavorativi ecc. hanno modificato profondamente questa diramazione e disseminazione quotidiana del tempo libero pubblico.

Dietro l'uso del tempo libero vi è poi la scelta privata e personale del soggetto, la sua idea di tempo libero e di tempo di lavoro. Per qualcuno attività comunemente considerate di tempo libero rappresentano invece attività lavorativa e viceversa (pensiamo al mondo dello sport o a coloro che lavorano nel mondo dello spettacolo).

Legate poi a questo tipo di analisi vi sono le questioni più prettamente educative e pedagogiche. È possibile educare nel tempo libero, possono essere educative le attività che l'uomo svolge nel tempo libero? Sicuramente sì. Entriamo nel campo del *lifelong learning*, di una educazione e formazione permanente, ma anche di una necessità di "occupare" il tempo libero che negli anni ha prodotto una serie infinita di possibili rischi e perversioni, soprattutto nel mondo giovanile. Non che le

3. Uno degli studi più celebri e organici intorno alla società del *loisir* è quello di Joffre Dumazedier (1978), considerato il fondatore della sociologia del *loisir*.

4. Ci ricorda a questo proposito Alain Corbin (1996, p. 4) che «è importante [...] fare attenzione a non confondere ingenuamente tempo di non-lavoro e tempo libero, tenuto conto delle molteplicità dei tempi obbligati o preventivamente impegnati».

perversioni e i rischi derivati dalle occupazioni del tempo libero siano una novità. Tutti i tentativi di organizzare e controllare il tempo libero nei secoli provengono proprio dall'idea che il tempo dell'ozio sia perturbante dal punto di vista sociale. Non è possibile "controllare" l'uomo nei suoi momenti di tempo libero privato. Certo a differenza dei secoli passati ciò che può oggi spaventare è l'idea di tempo libero legato al divertirsi a tutti i costi, al mercato e al consumo sfrenato, come scriveva già Luigi Volpicelli (1969, p. 54) alla fine degli anni sessanta,

è una concezione monca quella che lo colloca [il tempo libero] come liberazione dall'alienazione del lavoro, col poter "fare quello che ci piace". Un tale uso in effetti, potrebbe trasformare il tempo libero in tempo alienato, di conformismo, di persuasione occulta.

Ed è proprio qui che a nostro avviso si deve collocare la ricerca e l'intervento pedagogico, andando anche a formulare – se vuole veramente rendere educativo il tempo libero – una nuova concezione che superi l'oramai desueta contrapposizione rispetto al tempo di lavoro⁵ e l'idea di svago e divertimento come momenti superflui. Come vedremo anche in seguito, è necessario ripensare tutto questo alla luce dell'evoluzione sociale e culturale determinata dal tempo del postmoderno, che ha ridefinito luoghi, spazi, tempi e necessità dell'uomo, e che attraverso le nuove tecnologie e i mass media ha dato vita a nuove forme e attività di tempo libero.

3.3.2. Le agenzie del tempo libero: tra controllo, ideologia e nuovi media

Il passaggio dal tempo libero a uso e consumo dei ceti aristocratici e borghesi a diritto di tutti tra Ottocento e Novecento segna anche la nascita di "centri" pensati *ad hoc* per occupare il tempo libero. La rivoluzione industriale, le relative lotte di classe e lo sviluppo tecnologico (con lo sviluppo ad esempio dei trasporti) ridefiniscono i tempi di vita sociale. Si creano luoghi di socialità aperti più o meno a tutti, a differenza dei salotti borghesi e dei *clubs*, nasce anche l'industria del diverti-

5. Contro la netta contrapposizione tra tempo di lavoro e tempo libero e per il suo superamento, interessanti sono le parole di Raffaele Laporta (1964, p. 12) che parlava di tempo umano come tempo unico, non frammentato, utile per la realizzazione stessa dell'essere umano: «la vita e la felicità dell'uomo non sono fondate sul suo tempo libero o sul suo tempo di lavoro, ma su un *tempo unico* tramato di occupazioni creative organizzate, capaci di integrarlo sempre più profondamente nel mondo».

mento di massa⁶. Vi è un passaggio nel corso dei due secoli precedenti dal tempo libero a uso esclusivamente privato al tempo libero pubblico; oggi la situazione sembra si sia nuovamente capovolta con un ulteriore passaggio verso un tempo libero privato e personale fondato sulla libera scelta e sull'idea che il tempo libero sia un momento di cura di sé, un tempo per sé.

La storia del tempo libero e dei suoi luoghi si intreccia con le ideologie politiche, le scelte religiose e il consenso delle masse, e con l'idea di educazione del popolo. Conquista politica, prima, in alcuni momenti storici rappresenta una forma di controllo, come ben ha dimostrato l'inquadramento del tempo libero in rigide strutture imposto dal fascismo in Italia. Furono creati appositi organismi con il compito di controllare e indirizzare il tempo libero, nonché di offrire una vasta gamma di momenti di svago e "acculturazione"⁷.

Il dopoguerra vedrà poi un fiorire di centri di aggregazione del tempo libero più o meno codificati, legati al mondo del mercato o a ideologie religiose o politiche. Ciò che cambia nell'organizzazione di tali spazi è l'intervento diretto dello Stato, il quale assunse una posizione di gestione «indiretta, espressa esclusivamente attraverso un ruolo di coordinamento e finanziamento delle attività e degli enti preposti al tempo libero» (Sorcinelli, Tarozzi, 1999, p. 11). Un coinvolgimento più attivo e organizzativo lo ebbero anche le grandi industrie, le quali predisposero attività di tempo libero per adulti e bambini come ad esempio gite e pranzi sociali e le colonie estive per i figli dei lavoratori. È in questo clima che nascono, ad esempio, l'ARCI o l'ACLI e che si organizzano gruppi teatrali o canori all'interno di luoghi come le case del popolo. Un clima di fermento che riconosce il tempo libero come luogo importante di vita quotidiana, aiutato anche dai mezzi di comunicazione di massa e dalle nuove tecnologie (radio, TV, cinema). L'altro grande fenomeno che determina un nuovo modo di vivere il tempo libero è lo sport: da fare e da guardare. Tuttora fare un'attività sportiva è una delle occupazioni più comuni nel tempo libero, per stare bene, per rilassarsi, per trovarsi in compagnia ecc. Situazione più particolare è quella dello sport che si fa spettacolo: il fenomeno si afferma storicamente a cavallo tra Ottocento e No-

6. «La serie delle grandi esposizioni universali s'inaugura a Londra nel 1851 e contribuisce a creare l'immagine di uno svago collettivo fino a quel momento sconosciuto. Nello stesso momento, negli Stati Uniti, nasce lo sport-spettacolo. È allora che vengono creati i primi circoli sportivi e Barnum inventa l'industria del divertimento di massa» (Corbin, 1996, p. 5).

7. Sarà il fascismo a creare ad esempio l'Opera nazionale dopolavoro nel 1925, ma pensiamo anche all'istituzione dell'Opera nazionale balilla.

vecento⁸, ma raggiunge uno sviluppo esponenziale nel corso del secondo Novecento. Pensiamo a come si è modificato (e codificato) il tempo libero domenicale (e oggi anche infrasettimanale) in relazione ai fenomeni sportivi e a tutto ciò che il mondo dello sport smuove a livello economico, di investimenti, ma anche a livello personale (di sentimenti, di aspettative ecc.) in coloro che sono solo semplici spettatori.

Vi è una forma di educazione in tutto questo fermento? Assolutamente sì, lo scopo di tutti questi luoghi e delle iniziative che vi si organizzavano poggiava proprio sull'idea che attraverso il tempo libero fosse possibile educare l'uomo. Certo, spesso siamo in presenza di forme indirette di educazione, ma l'intento educativo è forte. Pensiamo, appunto, alle conferenze, i corsi di vario genere, le mostre di arti figurative, i concerti, i viaggi organizzati nelle città d'arte.

Ma vi è anche un'idea di tempo socialmente e moralmente ereditata⁹: il tempo libero non deve essere tempo vuoto, tempo perso, tempo da ammazzare, deve essere in qualche modo produttivo, almeno deve produrre felicità, piacere. Questa idea del tempo ha sicuramente contribuito alla formazione dell'organizzazione e del governo del tempo libero.

Arriviamo ai giorni nostri: il tempo del postmoderno si diversifica dai tempi precedenti anche per la fruizione del tempo libero. Le cause di queste differenziazioni si possono rintracciare in vari settori: i cambiamenti nei tempi di lavoro, l'idea di lavoro stessa, la precarietà dell'esistenza, l'idea di tempo libero come valore e diritto, che porta come conseguenza un maggior investimento economico in questo settore, lo sviluppo delle nuove tecnologie e la velocità con la quale queste si evolvono

il tempo libero si configura [...] non più come momento residuale di non occupazione, ma come *insieme composito di momenti eterogenei*, percepiti e vissuti secondo una vasta gamma di sfumature interpretative. E, in queste molteplicità di variazioni sul tema, è l'individuo che assume il ruolo di soggetto attivo nella costruzione del senso e dei palinsesti del proprio *loisir* (Mingo, 2003, p. 21).

8. La nascita della UISP (Unione italiana sport popolari) risale al 1947 e rappresenta una tappa estremamente significativa per la diffusione dello sport come momento di svago e socializzazione, cancellando l'idea fascista dell'utilità dello sport come preparazione alla guerra.

9. «L'inoperosità è apertamente disprezzata, dal vertice fino alla base della piramide sociale. La Chiesa la condanna con veemenza. La pigrizia rappresenta [...] uno dei sette peccati capitali. L'inattività, e più ancora, le fantasticherie che essa provoca, suscitano la tentazione [...]. La depravazione sembra a tutti figlia dell'ozio. L'occupazione permanente costituisce una necessità, anche per chi è padrone del proprio tempo» (Corbin, 1996, p. 56).

Si è già anche detto che diminuisce la percentuale di persone che scelgono forme di tempo libero collettivo con un ritorno verso una privatizzazione del tempo libero guidato da scelte personali (e talvolta commerciali). Il cambiamento più importante rimane comunque quello legato all'idea di tempo libero come tempo per sé stessi, come tempo di cura. Tale concezione ha prodotto il fiorire di molteplici iniziative da parte di enti più o meno organizzati per offrire una vasta gamma di scelta: dai corsi di lingua, di pittura, di ballo, di informatica ecc., fino all'Università dell'età libera. Poi rimangono modi di passare il tempo nati nei decenni precedenti lo sport (sia come pratica sia come spettacolo), il teatro, il museo, i concerti, il ballo. Certo se la televisione è stata la grande guida del tempo libero dagli anni cinquanta in poi, oggi vi è stata una vera e propria rivoluzione che ha prodotto un abbassamento del suo esclusivo utilizzo, fruizione che si è personalizzata grazie all'invenzione del videoregistratore prima e del lettore DVD poi, fino a decrescere sensibilmente con la diffusione del PC e di Internet,

è innegabile il potere delle nuove tecnologie nel ridefinire in profondità il tempo e lo spazio – territoriale e sociale – del consumo culturale. La fruizione di massa che ha imperversato in passato, soprattutto durante gli anni della *monomediale televisione*, sembra ormai una prerogativa di fasce sempre più ristrette della società italiana, a fronte di uno scenario all'insegna di una maggiore *possibilità, autonomia e competenza di scelta* (Martino, 2005, p. 129).

Dati statistici alla mano l'autrice ci mostra questi cambiamenti di tendenza, che a nostro avviso ridisegnano nuove forme della cultura di massa e nuovi investimenti dell'industria culturale stessa. Internet con le sue molteplici risorse e possibilità di utilizzo ha dato vita a nuovi modi per trascorrere il tempo libero (e penso alle *chat*, ai giochi *online*, ai *blog*, ai mondi virtuali come Second Life ecc.), luoghi virtuali di socializzazione e comunicazione che hanno nel tempo soppiantato (soprattutto nei giovani) "vecchi" sistemi e luoghi di aggregazione.

Rimane forte più che mai l'idea che è il tempo libero a definire lo stile di vita dei soggetti, che si rispecchiano sempre più in questi momenti che in quelli di lavoro. Ancora oggi (e forse più di ieri) il modo in cui si utilizza il tempo libero assume il significato di uno *status symbol*.

3.3.3. Il tempo libero e l'educazione: brevi non-conclusioni

Il tempo libero contribuisce, anche quando non è codificato e organizzato da qualcuno o da qualcosa di esterno, alla costruzione del proprio sé personale e sociale. Entra a pieno titolo a far parte delle categorie

che contribuiscono alla cura di sé, in un intreccio costante tra ciò che siamo nel privato e la nostra immagine pubblica. Scegliamo le attività del tempo libero in relazione ai valori, a ciò che vorremmo essere, coltiviamo noi stessi tramite lo sport e le attività culturali, ma attraverso essi coltiviamo anche il nostro essere sociale. Processi questi tutti formativi e educativi. In un certo senso potremmo dire che attraverso le scelte sul tempo libero definiamo noi stessi sia in ambito privato (coltivando ciò che ci dà piacere e soddisfazione) sia in ambito pubblico. Certo tutto questo è – almeno in parte – oggi direzionato e contagiato da ciò che il mercato e l'industria del divertimento offrono con l'aiuto dei nuovi media, che hanno definito nuovi spazi e ritmi del tempo libero. Divertirsi diviene spesso sinonimo di consumo: prendere avidamente tutto ciò che il mondo può offrire. Ma è proprio la definizione di tempo libero come categoria che contribuisce alla formazione e alla costruzione dell'identità che ci appare oggi la più appropriata e utile anche in campo educativo.

Esistono dunque molti luoghi del tempo libero: una volta la strada, le piazze, le feste popolari, i giochi collettivi, oggi i luoghi del tempo libero si sono da una parte ristretti e codificati, dall'altra il tempo libero è aumentato tanto da diventare una delle categorie per giudicare la qualità della vita di un paese. Si è modificata – come dicevamo – l'idea stessa di tempo libero secondo due filoni particolari: tempo libero per migliorare sé stessi e per socializzare; tempo libero per divertirsi a tutti i costi. Seppur ridotta e minimizzata esiste ancora la differenza tra luoghi e modi del tempo libero dell'*élite* (non tanto intesa come classe ma in base alla differenza e alla disponibilità economica) e delle classi meno abbienti, così come da sempre esiste una differenziazione tra modi e luoghi del tempo libero giovanile e dell'età adulta e oggi della terza età.

Oggi – nel tempo del postmoderno – il tempo libero ha acquisito un valore e un significato estremamente rivelante nella vita personale dei soggetti, unito a una svalorizzazione del lavoro come luogo di realizzazione divenendo «il vero “spazio della vita”, quello dove si fanno [...] le cose che interessano davvero, che “fanno” significato» (Livolsi, 1993, p. 58) e i nuovi media che si sono negli ultimi decenni sviluppati hanno creato nuovi modi di vivere il tempo libero. Se nei decenni passati il cinema, la televisione, le case del popolo ecc., avevano in qualche modo il monopolio di questi momenti e rendevano più facile leggere la suddivisione e l'organizzazione del tempo libero, oggi non è più così; difficoltà di comprensione che si legano anche all'altissima velocità con cui si muove il nostro tempo, e con cui si sviluppano le nuove tecnologie che influenzano il tempo libero (basti pensare alla velocità con cui si sono evoluti i supporti per l'ascolto della musica: nel giro di “appena”

trent'anni – un tempo storico brevissimo – si è passati dalle ormai obsolete cassette, ai CD e agli MP3).

Appare dunque importante studiare il significato del tempo libero, in quanto esso è fortemente intrecciato con i fenomeni sociali e culturali del tempo; non dobbiamo dimenticare che siamo in presenza di una categoria complessa e multiforme, che influenza ed è influenzata dalle molteplici dinamiche sociali, dalle innovazioni tecnologiche e dal mondo del mercato. Risponde a stati d'animo, bisogni, sogni (più o meno indotti) di ogni uomo, ai suoi bisogni culturali, tanto che Morin afferma:

il *loisir* non è soltanto il ricettacolo in cui vengono accolti i contenuti essenziali della vita e in cui l'aspirazione alla felicità individuale diviene esigenza, ma è in se stesso un'etica della cultura; non è soltanto la cornice dei valori privati, ma è anche un compimento di sé (Morin, 2002, pp. 80-1).

La pedagogia si è spesso – anche nel corso del Novecento – occupata del tempo libero sia attraverso l'organizzazione e la progettazione di spazi e momenti per vivere in senso positivo il tempo libero, sia attraverso le riflessioni di grandi autori. Non possiamo dimenticare, infatti, ad esempio il pensiero di Lamberto Borghi (1962, 1964), il quale auspicava soprattutto nel giovane lo sviluppo – attraverso l'educazione – di una capacità critica e creativa sul tempo libero, che si ricollega a una più ampia capacità di influenzare e modificare lo sviluppo sociale,

nella misura in cui l'individuo riesce a rispondere creativamente alle influenze ambientali, e il carattere culturale in lui determinato dal suo rapporto con l'ambiente acquista concretezza, si approfondisce coi contatti con le altre culture presenti e passati [...] ed egli assume coscienza della sua cultura e della sua epoca e ne diventa membro attivo e ricostruttivo, la personalità matura è costituita (Borghi, 1962, p. 149).

Oppure il bel lavoro di Luigi Volpicelli (1969), che ricerca una definizione di tempo libero in relazione a tutti gli altri tempi della vita quotidiana dell'uomo, affermando che il soggetto non vive il proprio tempo diviso in compartimenti stagni bensì «tempo libero, impegni familiari e sociali, lavoro sono, [...] da intendere e da cogliere nell'unità dialettica di un unico tempo, [...] tempo umano» (ivi, p. 59) e ripropone la necessità di un'educazione al tempo libero che entri in relazione con un'idea di educazione permanente, la quale, nel rispetto delle libere scelte personali del soggetto, lo aiuti a non essere “circuito” da ciò che il mondo dell'industria culturale propone. Volpicelli auspicava la formazione di un'organica politica del tempo libero. Anche Raffaele Laporta (1964) nelle sue riflessioni ripensa la dicotomia tra lavoro e tempo libero, sot-

tolineando – come Volpicelli – l'unità del tempo umano, utile alla formazione armonica dell'uomo e guarda al tempo libero come luogo in cui si sviluppa la partecipazione, luogo non di evasione e fuga bensì di autentica formazione personale.

Riconosciuto dunque il valore educativo e formativo del tempo libero e la necessità di conoscerlo come fenomeno complesso è necessario ripensarlo ancora oggi (e forse più di ieri) in senso educativo. Ma è possibile con la disseminazione degli spazi e tempi, con la massiccia azione del mondo consumistico, con il ritorno a un tempo libero più privato parlare di progetti significativamente pedagogici sul tempo libero? Sì. Secondo due strade principali: la prima deve tenere presente il tempo libero come valore, come specchio della società, come etica culturale e svolgere un'azione di responsabilità nei confronti di questo tempo. Lavorare dunque per una formazione di un pensiero critico sul tempo libero, che renda il soggetto consapevole delle capacità formative, delle personali scelte sul tempo libero, di come il tempo libero è avvolto nella sfera del commercio, di come spesso i desideri siano indotti. Ma consapevole anche dei rischi impliciti in un tempo libero dove prevale l'idea del divertirsi "da morire".

La seconda strada deve lavorare su un piano più pratico dove vi è la necessità di promuovere spazi e attività da svolgere nel tempo libero dove al centro vi è l'idea di emancipazione e formazione, di programmare (mai controllare) momenti e iniziative che divengano luoghi dove trascorrere il tempo in senso positivo, personalmente soddisfacente, e che arricchiscano la personalità di ognuno, nel rispetto sempre della libera scelta. Riscoprire varie forme di socializzazione consapevole, dove lo stare in gruppo non sia un modo per non pensare, per "fare gregge", un luogo, come ci ricordava Mario Valeri (1979, p. 84), dove nascondere la propria insicurezza e conformarsi e confondersi, ma per fare questo:

perché il rapporto amicale diventi occasione maturante; perché il gruppo d'impegno sociale diventi occasione stimolante a riflettere [...] è necessario un continuo tirocinio, una continua riproposta, un porre in dubbio la genuinità dei rapporti, una critica alle posizioni di comodo, agli adattamenti insinceri.

Siamo in presenza, certo, di un lavoro difficile e dalla grande carica utopica da svolgere nel nostro tempo, dove costantemente si rischia la superficialità delle relazioni e dove il conformismo è quasi stile di vita. È difficile riproporre un'idea così intesa di gruppo laddove vi è stato un ritorno al vivere privatamente il tempo libero, dove le nuove forme di comunicazione (e penso di nuovo al mondo virtuale) hanno dato vita a nuove forme di socializzazione che ancora sfuggono a un'attenta comprensione. Ma sta qui l'esigenza dello sviluppo di un pensiero critico sul

tempo libero, che se già era auspicato – come abbiamo visto – dai pedagogisti degli anni sessanta, è oggi una necessità alla quale non possono sfuggire coloro che si occupano di educazione.

Dobbiamo tenere presente come oggi una pedagogia del tempo libero si debba intrecciare necessariamente con altre forme di educazione (dall'educazione permanente alla *media education*), se vuole essere veramente utile alla formazione dell'uomo contemporaneo. Così come dobbiamo esser consapevoli della componente ideologica o pseudoidologica che guida la progettazione del tempo libero e di come ormai – soprattutto nei confronti dei nuovi mezzi di comunicazione – non sia accettabile una schematizzazione del pensiero in "apocalittici" e "integrati", ma sia necessario stare dentro un pensiero critico dialettico, in grado di analizzare tali fenomeni su più piani in modo non pregiudizievole. Riconoscere il tempo libero e le sue molteplici attività come valore del mondo contemporaneo e non come semplice svago o momento di riposo può aiutare a comprenderne il profondo valore formativo e a muovere autentici progetti formativi da svolgersi in questo campo.

3.4

La società in gioco, il gioco in società

3.4.1. Il gioco delle definizioni

«Giocare è l'esperienza più comune che ci possa capitare». Con questa affermazione inizia il saggio dedicato al gioco di Alessandro Dal Lago e Pier Aldo Rovatti (1993, p. 7), ma questa frase è importante non solo perché colloca fin da subito il gioco all'interno dell'esperienza umana, ma lo pone anche come un'esperienza "comune", quotidiana. Anche senza volere, anche se non se ne accorge, l'uomo gioca continuamente, con le parole, con gli oggetti, con i pensieri. Talvolta giochiamo deliberatamente, sospendendo le attività "serie" e, come dirà Gregory Bateson (1996), entrando in una cornice, in una dimensione altra.

Ma cosa è il gioco? Camaleontico e polimorfo, il gioco caratterizza la vita sociale dell'uomo fin dai tempi preistorici, intrecciato con il mito e con il rito, con i tempi di riposo, ed è universalmente riconosciuta la sua profonda funzione culturale e educativa. Incoraggiato, riconosciuto, osteggiato, attraverso la storia del gioco si può fare la storia dell'umanità. Amato da filosofi, sociologi, pedagogisti, antropologi, il suo studio capillare è un fenomeno legato al Novecento¹⁰, che ha individuato in par-

10. Più studiato anche nei secoli passati sarà il gioco infantile, del quale fin dal mondo classico è apertamente riconosciuta l'utilità nell'educazione e nell'apprendimento.

te la sua valenza socio-culturale, il suo mettere in contatto l'uomo con un'altra dimensione dell'esistenza. Ogni disciplina lo ha curvato e utilizzato secondo le proprie necessità, ma tutti sono d'accordo nell'affermare che le spinte ludiche, i momenti di gioco caratterizzano tutte le società, che definiscono i propri giochi, ne modificano regole e contenuti. Tutto questo rende possibile, attraverso l'analisi del gioco, anche l'esame delle strutture delle società stesse.

La storia della presenza e dell'evoluzione del gioco nella storia ci mostra come siamo di fronte a un fenomeno che non appartiene al mondo o all'uomo moderno, ma è una caratteristica peculiare di tutti i tempi e di tutti i luoghi.

Già presente nell'età antica, dove sarà amato e incoraggiato, sia il mondo greco sia il mondo romano ne riconoscono il suo valore formativo (sia per la maturazione del fisico sia per la crescita intellettuale) e il suo valore di "palestra" sociale:

Esso è il *modello di riferimento* e la *palestra di esercitazione*, di regole socialmente codificate e condivise. Come tale, definisce e normalizza praticamente qualsiasi manifestazione/espressione umana all'interno e in virtù di un contesto istituzionale (Frasca, 2007, p. 15).

L'età medievale e il cristianesimo daranno vita a una forte contestazione e regolamentazione del gioco, che come il tempo libero, viene guardato con sospetto, considerato figlio del demonio e fonte di peccato (pensiamo all'idea sul gioco di sant'Agostino, il quale, pur riconoscendo l'utilità del gioco nell'apprendimento, ne mette subito in evidenza la sua correlazione con il peccato, "denunciando" la forza perturbante del gioco nei confronti della sempre presente imperfezione dell'uomo).

Nonostante le considerazioni negative, il gioco non scompare, anzi la storia ci ha mostrato come il medioevo (contraddittorio anche in questo) sia un periodo dove si sviluppano e crescono varie forme di gioco: principalmente quelli collettivi, messi in atto sia dalle classi alte sia dal popolo (feste, giochi carnascialeschi, tornei cavallereschi ecc.)¹¹. La particolarità di questi secoli sta nel tentativo di normare e codificare in spazi e tempi definiti le naturali spinte ludiche, con leggi e regole che vietano o permettono il gioco secondo le sue caratteristiche. Si affaccia l'idea che il gioco sia qualcosa di perturbante, di possibilmente pericoloso per la stabilità e il rispetto delle regole sociali. Sono di questi secoli le prime classificazioni dei giochi, determinate dall'incrocio tra le caratteristiche

11. La differenziazione dei giochi nelle varie classi sociali è una costante fino al tardo Novecento.

del gioco, la morale e l'etica dominante. I giochi vengono permessi o meno in base alla loro "pericolosità". La regolamentazione e il divieto più forte riguarderanno ovviamente i giochi d'azzardo.

La fine del medioevo e la fioritura rinascimentale permettono una rinascita del mondo ludico sia come pratica sociale sia come momento da studiare. Il mondo moderno darà vita a una nuova storia del gioco dove si

laicizza un fascio di pratiche spettacolari (e ludiche: come le feste) e ne rinnova simboli e riti; [...] produce *nuovi spazi di aggregazione sociale* e nuove pratiche del *ludus* (la "corte", i salotti, i caffè, i *clubs*, soprattutto); [...] si dà *nuovi strumenti di passatempo e di gioco* (col libro e con in giochi stampati); che assegna al gioco un *ruolo sociale fondamentale* (Cambi, 2007, p. 52).

Anche l'iconografia scopre il gioco, come possiamo vedere in *Giochi di fanciulli*, il famoso quadro di Pieter Bruegel del 1560 che rappresenta bambini e giovani impegnati a giocare (sono rappresentati più di ottanta giochi, che fanno di questo dipinto un'importante fonte per la storia del gioco e dei giochi).

Il gioco esce allo scoperto e soprattutto viene sancita la sua portata educativa, non solo per i bambini bensì per tutti: attraverso il gioco si educa ai modelli e ruoli sociali e anche alla morale. Certo per essere educativo il gioco stesso deve essere educato e regolato, dalle istituzioni e dalle "buone maniere".

L'età contemporanea sarà poi un fiorire di giochi, nell'Ottocento – non dobbiamo dimenticarcelo – nascerà anche lo sport, il legame con il tempo libero è netto e forte, così come è apertamente studiata la sua funzione sociale ed educativa. Giocare (senza eccessi) fa bene, aiuta a socializzare e a formarsi, sviluppa l'intelligenza e permette all'uomo di scaricare le energie in eccesso. Le attività ludiche sono ancora divise per classe (e per genere), e sono profondamente legate all'idea – che nasce con la società borghese imprenditoriale – che il gioco è un momento di distrazione e riposo meritato in funzione degli impegni lavorativi, da fare con dignità e moderazione, secondo tempi e modi stabiliti ma sempre «attività utile, funzionale al fare, al produrre, in quanto parentesi ricreativa prima o dopo il lavoro» (Vanni, 2007, p. 63).

Visione arrivata quasi inalterata fino a noi anche se il Novecento – secolo del gioco e del giocattolo – modificherà ampiamente i luoghi, i tempi e i modi di giocare. Grazie anche, come vedremo, all'evoluzione tecnologica, alla nascita del mercato e alle nuove condizioni di lavoro. Il gioco dunque come parabola e specchio della società.

Inizieranno nel Novecento anche le ricerche per una definizione più chiara e più netta del gioco. Nei secoli si erano alternate tante teorie e

idee sul gioco soprattutto in relazione alla sua utilità, ma non vi era stato nessun lavoro organico. Contributi importanti provengono da coloro che si occupano di pedagogia ma è un gioco letto quasi esclusivamente in chiave educativa (penso a Rousseau, a Locke) o in chiave filosofico-estetica (e penso a Friedrich Schiller): molti ne avevano riconosciuto la valenza sociale ma il gioco resta comunque un mistero (si hanno classificazioni, elenchi di giochi appartenenti a uno specifico popolo o cultura ma la definizione di gioco continua a sfuggire).

Il primo teorico “riconosciuto” del gioco sarà Johan Huizinga, che attraverso una originalissima ricerca mostrerà come il gioco sia strettamente legato alla cultura e alla civiltà dell’uomo. In un’epoca che valorizza l’*Homo faber* Huizinga ricorderà che l’uomo è prima di tutto *ludens*: senza il gioco non c’è cultura. Gioco come propulsore creativo e generativo della cultura e, attraverso l’analisi dei fenomeni ludici nelle attività quotidiane dell’uomo, Huizinga (2002, p. 17) rintraccia le caratteristiche del gioco stesso, che rappresentano forse l’unico modo per definirlo:

si può dunque [...] chiamare il gioco un’azione libera: conscia di non essere presa sul “serio” e situata al di fuori della vita consueta, che nondimeno può impossessarsi totalmente del giocatore; azione a cui in sé non è congiunto un interesse materiale, [...] che si compie entro un tempo e uno spazio definiti di proposito, che si svolge con ordine secondo date regole, e suscita rapporti sociali che facilmente si circondano di mistero o accentuano mediante travestimento la loro diversità dal mondo solito.

Ci è apparso necessario inserire questa lunga citazione in quanto è a partire da questa che si svilupperanno gli studi successivi sul mondo ludico, come ben possiamo vedere volgendo lo sguardo al pensiero di Roger Caillois. Questo autore inizia la sua celebre analisi sul gioco proprio criticando (ma anche elogiando) il lavoro di Huizinga. A sua volta rintraccerà le caratteristiche del ludico, simili a quelle di Huizinga, se non per alcuni piccoli aggiustamenti (l’attività ludica è *libera, separata, incerta, improduttiva, regolata e fittizia*). L’innovazione di Caillois sta nella classificazione, quattro grandi categorie dentro le quali “sistemare” tutti i possibili giochi dell’uomo: *agon* (giochi caratterizzati dalla competizione e dalla gara), *alea* (giochi di fortuna), *mimicry* (attività di mascheramento, nascondimento, di “far finta”), *ilinx* (giochi di vertigine dove si perde la percezione corporea e del mondo reale). Tutti possono essere giocati secondo due poli opposti: il *ludus*, la regola, e la *paidia*, la sregolatezza, la turbolenza. Inoltre – afferma Caillois (2004, p. 90) – si possono avere giochi che cadono nell’abbinamento tra queste categorie.

Per completare questo quadro generale ci sembra necessario citare un altro autore, un filosofo, Eugen Fink, il quale nei suoi due lavori dedicati al mondo ludico (*Oasi del gioco* e *Il gioco come simbolo del mondo*) afferma come il gioco sia un’esperienza fondamentale e fondante dell’uomo. Il gioco è visto come una forza liberatoria, che riconduce l’uomo alla propria essenza: «il mondo del gioco è un ambito particolare, una singola sfera che affascina, seduce, ci libera dai vincoli e temporaneamente ci trasforma» (Fink, 2008, p. 63), forza creativa e modo d’essere, in quanto fa parte costantemente dell’agire dell’uomo. Attraverso di esso l’uomo non solo ritrova sé stesso ma scopre anche il mondo.

Dopo questa breve ricognizione passiamo adesso a vedere il ruolo pregnante che il gioco “gioca” nella società.

3.4.2. La società che gioca

Abbiamo visto come da sempre il gioco sia una presenza costante all’interno della società. E abbiamo detto più volte che il gioco rispecchia la società che lo pratica. Ma in che modo avviene tutto questo?

Un buon punto di partenza lo fornisce questa volta un antropologo, Clifford Geertz, il quale negli anni cinquanta compie un viaggio di studio a Bali dove, seppur illegale, era assai diffuso il combattimento dei galli. Durante l’osservazione e l’analisi di tale situazione ludica, l’antropologo si accorge che in quella data società quel preciso modo di giocare racchiude in sé valenze ben più profonde di quelle insite nell’idea di gioco come puro divertimento. Le regole esplicite e implicite del combattimento di galli avevano profondi riflessi sulla società balinese e viceversa. Tale analisi condusse l’autore a riscoprire e ad applicare a tali tipi di giochi la nozione di “gioco profondo”. In questo tipo di giochi sono presenti delle “rappresentazioni” sociali, all’interno delle quali vi sono regole, scelte, modalità particolari di relazioni, meccanismi che vanno a definire ceti e *status* sia di chi giocava sia di chi era spettatore. Ma non solo: questi giochi influenzano anche la vita quotidiana dove si utilizzano parole ed espressioni prese dal gioco, dove i “campioni” o meglio i vincitori divengono modelli sociali da imitare, dove il gioco diviene argomento di conversazione e influenza le relazioni tra i soggetti.

Ogni società ha e ha avuto i suoi giochi profondi. D’altronde, seppur con un po’ di rammarico, possiamo dire che il gioco profondo italiano sia oggi il calcio, che non racchiude i suoi effetti solo nel momento in cui viene giocato, ma li espande (talvolta assordandoci) nelle comunicazioni quotidiane, aprendo dibattiti, suscitando “odi” ingiustifi-

cati, mettendo sul piedistallo i suoi campioni, che sono modelli di riferimento per le nuove generazioni ecc.¹² (vi è poi la spettacolarizzazione a opera dei media, ma questo è un altro gioco ancora).

Ciò che ci preme comunque sottolineare è soprattutto come ogni società permette di sperimentare e vivere i propri valori attraverso le spinte ludiche. I giochi si evolvono, si modificano e talvolta spariscono in relazione ai bisogni e alle esigenze di una determinata società. La storia, quella del gioco in particolare, fornisce ampi esempi di questo stretto rapporto. Vi sono giochi che, continuando a rispondere a esigenze sociali, riescono a sopravvivere fino a noi, giochi di cui non abbiamo più neppure il ricordo, altri che dal mondo ludico adulto passano al mondo ludico infantile, altri che non sono scomparsi, perché si sono adeguati modificando le loro regole e le loro strutture.

Il successo o meno di un gioco, la sua permanenza è data, dunque, dalla sua capacità di rispondere alle necessità e all'evoluzione sociale; un esempio particolarmente calzante è rappresentato – a nostro avviso – dal gioco della palla a bracciale, estremamente diffuso e praticato in tutta Italia fino alla fine dell'Ottocento. Giocato all'inizio nei palazzi aristocratici, si trasferisce poi nelle strade e infine, prima di scomparire, negli sferisteri. Fin dal Seicento è giocato da professionisti, che vengono ingaggiati per le sfide tra varie città (che non avevano niente da invidiare alle più sentite partite di calcio, quanto a sforzi economici, entusiasmo della tifoseria e commenti del dopopartita) ed era così famoso e seguito che richiese l'emanazione di norme di comportamento, non tanto per i giocatori bensì per il pubblico, e la costruzione di luoghi appositi per lo svolgimento delle partite, appunto gli sferisteri. Scompare per due motivi principali: la difficoltà di una regolamentazione del gioco identica su tutto il territorio italiano (i modi di giocare erano diversi da regione a regione, talvolta tra città e città) e l'arrivo degli sport – così come noi li conosciamo – provenienti dall'Inghilterra. A lungo, possiamo dire, il gioco della palla a bracciale è stato il gioco profondo di buona parte dell'Italia, ma a un certo momento non ha più risposto ai bisogni sociali, a una società che tentava con tutte le sue forze di uscire dalla tradizione, e ha ceduto all'arrivo di nuove mode.

Un importante ruolo sociale lo rivestono poi gli strumenti del gioco, i giocattoli, che rendono ancora più chiaro il rapporto del ludico con la società. I giocattoli riproducono quasi fedelmente i valori e i ruoli sociali di una data società, riproponendo anche stili di vita, condizionamenti ideologici e pregiudizi – pensiamo ad esempio ai soldatini,

12. Per una lettura del calcio come gioco profondo cfr. Dal Lago (1990).

alle bambole –, in quanto, come ci ricorda Roland Barthes (1993, p. 51), «i giocattoli più diffusi sono essenzialmente un microcosmo adulto [...] il giocattolo [...] significa sempre qualcosa, e questo qualcosa è sempre interamente socializzato, costituito dai miti o dalle tecniche della vita moderna adulta». Non solo, definiscono fin dalle origini (ma oggi più che mai) anche lo *status* sociale di chi li compra (più che di coloro che ci giocano).

Attraverso il gioco viene a costruirsi sia l'identità sociale sia quella privata. Il gioco risponde a molteplici funzioni sociali ed è un luogo particolarmente adatto per drammatizzare la società, in quanto, come ci ricorda Bateson (ma già lo avevano fatto anche Huizinga e Caillois), quando giochiamo entriamo in un mondo, in una realtà fittizia, in una cornice nella quale possiamo «dimenticare» la quotidianità e vivere qualcos'altro. Mondo altro, certo, ma sempre regolato. Non è pensabile nessun gioco senza le sue regole, norme e leggi che a differenza di quelle presenti nella vita «reale» possono essere sperimentate, sfidate senza pericoli e perfino modificate dai giocatori. Si sovvertono nel gioco le leggi del mondo per dar vita alle leggi di un altro mondo, solo apparentemente del caos. Solo nel gioco può esistere questo esercizio sulle regole, che parte dal presupposto di una responsabilità del giocatore stesso, il quale si fa portatore di leggi, giocando con esse, ma accettandole responsabilmente¹³. Il gioco dunque sta sempre tra realtà e finzione, tra momento perturbante e sovversivo, ma è anche un regolatore sociale. Espressione tangibile della libertà, libertà di scelta (giocare o non giocare, ad esempio, nessuno può essere costretto a giocare) ma non solo: «attraverso il gioco l'attore, riaffermando la propria libertà, *costruisce se stesso come tale*, al di là delle identità, delle appartenenze che lo fissano nelle dimensioni spazio temporali» (Mongardini, 1993, p. 27).

Se poi andiamo ad analizzare nel dettaglio i giochi, soprattutto quelli collettivi, vediamo come all'interno vi sia racchiuso tutto il retaggio culturale di una società, che ha ritualizzato attraverso il gioco forme di lotta, di alleanza, temi religiosi e mitici. Il gioco dunque riveste per la società una profonda risorsa educativa sia esplicita sia implicita. A cosa servivano i tornei medievali se non a formare il guerriero?

13. A questo proposito è interessante la differenziazione che viene fatta da Huizinga (2002, p. 15) tra il baro e il guastafeste. Il baro fa parte della cornice di gioco, sta dentro il gioco, giocando con le regole, mentre «il giocatore che s'opponesse alle regole o vi si sottrae è un guastafeste. L'idea della lealtà è inerente al gioco. Il guastafeste è tutt'altra cosa che non il baro. Quest'ultimo finge di giocare il gioco. In apparenza continua a riconoscere il cerchio magico del gioco».

E i giochi motori? E la bambola vestita da suora che la futura monaca di Monza riceve in regalo nei *Promessi sposi* non serve forse a prepararla al suo destino? In fondo tutti coloro che si sono occupati nei secoli di educazione avevano ben chiara la relazione tra gioco, società ed educazione e la forza “modellizzante” (e talvolta conformistica) dell’attività ludica¹⁴. Già Caillois (a proposito del Monopoli) aveva intravisto come spesso le “attività serie” degli adulti vengono immediatamente trasformate in gioco (e il caso ad esempio delle pratiche guerresche che divengono danze o giochi motori) e di come alcuni giochi divengano talvolta “attività serie” (e sarà il caso di alcuni giochi che si sviluppano nel postmoderno).

Ma il gioco risponde anche ad altre funzioni sociali: sicuramente la socievolezza. Il bisogno di stare insieme e costruire relazioni è una delle spinte ludiche più forti, come ci ricorda Georg Simmel. Poi c’è forse la molla primaria del gioco: il piacere. Non si gioca che per altri motivi se non quello di ricercare il piacere e la felicità, il resto sono importanti accessori del mondo ludico. L’uomo non gioca perché impara, perché incontra altri o perché esercita creatività e fantasia, ma gioca perché così risponde alla spinta istintuale (e forse primitiva) del piacere.

Il gioco viene poi sempre legato al concetto di svago e tempo libero: tale idea ha condotto verso una scarsa considerazione del gioco, visto come momento futile e passatempo inutile, se non dannoso. Idea viva ancora oggi nella società del *loisir*, che se da una parte incoraggia lo spirito ludico in tutte le sue forme (anche le più perverse e pericolose), dall’altra se ne vergogna, cercando ancora una volta di trasformarlo in qualcosa di utile e produttivo, così da giustificare l’istinto, la spinta ludica insita nell’uomo.

3.4.3. Il gioco nella società occidentale del XXI secolo

Abbiamo affermato che gli impulsi che muovono il gioco e i giochi sono determinati dalla società, per cui possiamo avere epoche in cui le spinte ludiche predominanti richieste dalla società erano quelle di rispondere

14. Un’altra relazione importante che non abbiamo qui il tempo di affrontare è quella tra gioco e politica/potere. Spesso, come ci hanno insegnato gli antropologi, il gioco è stato usato spesso in epoca coloniale per “assimilare” e controllare i popoli colonizzati – è il caso dell’esportazione di alcuni sport come il cricket e il rugby. Ma il gioco, soprattutto quello collettivo e motorio legato ai momenti di festa è stato usato per creare e rafforzare l’identità nazionale, come mostra George Mosse nella *Nazionalizzazione delle masse*.

al piacere o alla socievolezza, o alla formazione. E oggi? Se in tutte le epoche è possibile ritrovare alcune costanti ludiche, oggi la situazione è più complessa. Il Novecento ha cambiato le carte in tavola. La modificazione dei tempi di lavoro, di produzione, il benessere economico, la società postindustriale, lo sviluppo della tecnologia hanno prodotto profondi cambiamenti nel mondo del gioco e hanno reso il Novecento il secolo del gioco, soprattutto per la sua riscoperta come fenomeno da indagare e per la produzione di giochi e giocattoli, complice la società del *loisir*.

Il gioco diviene, così come il tempo libero, un diritto, ma per essere tale non deve apparentemente essere fine a sé stesso, come dimostra la sempre costante ricerca di giochi intelligenti e la feroce critica a quelli che intelligenti non sono (ma forse la stupidità di un gioco dipende da chi lo gioca). Ne viene riconosciuta e sancita la sua utilità, legata però soprattutto al mondo infantile. Entra a far parte delle normative scolastiche e viene regolamentarizzato nel mondo dell’adulto. Diviene anche una merce da vendere, un prodotto da avvolgere nella carta più bella così da assicurarsi la massima diffusione e la massima desiderabilità da parte dei possibili fruitori. Si travestono da giocattoli (e mi riferisco a giochi pensati per gli adulti) anche oggetti di uso quotidiano (un esempio eclatante: il cellulare).

Un altro fenomeno che andrà a ridefinire la mappa dei giochi è legato alle modifiche dell’urbanistica cittadina e all’aumento incontrollato del traffico cittadino, che nel corso del secolo scorso modificheranno – riducendoli – gli spazi di giochi liberi a favore di spazi protetti (sorvegliati) e organizzati. Riduzione dovuta, a nostro avviso, anche alle modifiche delle relazioni sociali all’interno della città: mi riferisco al passaggio da quartieri dove tutti si conoscevano e la vita scorreva in modo (nel bene e nel male) comunitario ai quartieri-dormitorio o quasi, dove raramente si entra in relazione con i propri vicini.

La prima grande soglia di passaggio è sicuramente rappresentata dal mondo del giocattolo (sia per bambini sia per adulti), che diviene definitivamente una merce, con la fioritura di un’industria a tutt’oggi fortemente produttiva. Il giocattolo si fa simbolo della modernità: il benessere economico e lo sviluppo tecnologico di materiali a costi bassi (l’invenzione della plastica, ad esempio) fa sì che si possa parlare di giocattolo di massa, bene di consumo, la cui vendita non è più legata a determinati momenti dell’anno, bensì alla quotidianità¹⁵. Il benessere

15. Brian Sutton Smith (uno dei maggiori studiosi statunitensi del gioco) propone un livello di lettura ancora più profondo, sottolineando come il giocattolo veicoli i modelli di una società che si basa sul consumo e sul possesso e diventi un mezzo per risarcire il

ha prodotto tutta una schiera di oggetti che divengono giocattoli da adulti, perché investiti e rivestiti di contenuti ludici, ambigui nella loro caratterizzazione proprio perché stanno tra serio e faceto; qui forte è la funzione sociale del giocattolo come rappresentante di uno *status symbol* raggiunto, da mostrare, attraverso il possesso di accessori ludici, al mondo.

L'altro grande passaggio è l'“invenzione” degli sport ufficiali, che rispondono alla spinta ludica sociale della competizione, carattere fortemente dominante in tutte le attività umane sia del XX sia del XXI secolo. Ciò che distingue un gioco da uno sport sta proprio nell'utilizzo, nell'importanza e nella funzione delle regole. Nello sport le regole sono codificate “dall'alto”: tutti coloro che voglio praticare un determinato sport devono rispettarle, nascono le federazioni che creano e garantiscono il rispetto di tali regole da parte di tutti coloro che vogliono essere giocatori. Siamo in presenza però non solo di una regolamentazione della competizione, ma anche di una sua standardizzazione alla ricerca di quell'*agon* perfetto che lo stesso Caillois (2004, p. 30) descriveva con queste parole: «un cimento in cui l'uguaglianza delle probabilità di successo viene artificialmente creata affinché gli antagonisti si affrontino in condizioni ideali, tali da attribuire un valore preciso e incontestabile al trionfo del vincitore». Ma da qui provengono anche quelle che Gianfranco Staccioli definisce le tre illusioni tipiche del nostro tempo: quella definitoria, dove ciò che conta, dove al centro dell'azione vi è la *performance*, quella egualitaria, che conduce allo sviluppo di una regolamentazione sempre più complessa che garantisca la parità “perfetta” di tutti coloro che partecipano, e quella demiurgica con la «presenza di arbitraggi, l'esclusione delle discussioni fra i giocatori, l'allontanamento della dimensione affettiva» (Staccioli, 2007, p. 147), con la pretesa dunque di controllare il gioco da fuori di esso.

La nascita e lo sviluppo dello sport contribuiranno a dar vita a due processi: la lenta scomparsa dei giochi motori tradizionali e la spettacolarizzazione del gioco (legata certo a logiche anche di mercato).

Attraverso la lettura delle illusioni possiamo già vedere quali sono i bisogni e i valori della società: la competizione come sentimento positivo legata al valore dell'uguaglianza e della parità, che sarà senz'altro uno dei valori cardine in questi secoli; ma anche la meccanizzazione dell'uomo e la standardizzazione delle sue *performances*, che devono essere regolate e misurate; la centralità della competizione e della *performance*, la mercificazione e la spettacolarizzazione dello sport contribuiranno poi

bambino durante l'assenza dei genitori. Si comprano giocattoli per far stare buoni i bambini e non più perché i bambini sono buoni. Cfr. Sutton Smith (2002).

all'aumento delle perversioni e delle penombre dello sport, come la violenza delle tifoserie e il *doping*¹⁶.

Nascono poi nel corso del Novecento giochi nuovi, e penso ai giochi di simulazione (che rappresentano il passaggio di attività dal mondo del lavoro a quello del gioco), ai giochi di ruolo, esempi concreti della categoria della *mimicry* definita da Caillois, ma si evolvono e si sviluppano anche molti giochi in scatola.

L'altro grande passaggio, che definisce anche il nostro mondo ludico, è senz'altro il rapporto profondo che si stabilisce tra gioco e sviluppo della tecnica, un legame sempre esistente, ma che si muove oggi su due binari: le tecnologie vengono testate attraverso la creazione di nuovi strumenti di gioco, il gioco si modifica grazie all'applicazione delle nuove tecnologie. Siamo sicuramente in presenza di un gioco che Franco Cambi (2007, p. 126) chiama «de-naturalizzato: ovvero si è allontanato da un tempo culturale [...] il giocatore è sempre più collocato lontano dalla natura, inserito nell'artificiale e nella tecnica».

Nascono nel corso del Novecento i giochi che sanciranno definitivamente la rivoluzione del ludico in senso tecnologico: i videogiochi. Nati per caso (cfr. Hertz, 1998; Pecchinenda, 2004), divengono una delle tipologie di gioco più diffuse nel nostro tempo, arrivando non solo a condizionare e dirigere il mercato e lo sviluppo tecnologico ma anche i comportamenti ludici. Videogiochi che alleandosi con le possibilità offerte da Internet, con lo sviluppo di ambienti virtuali, definiscono il passaggio a quello che Gianfranco Pecchinenda chiama l'*Homo games* e alla cultura della simulazione (cfr. Pecchinenda, 2004). Simulazione che conduce, soprattutto grazie alla realtà virtuale, verso nuove forme di socializzazione, virtuali certo ma non meno reali per chi le vive, che non significano fuga dalla realtà ma “realtà altra” dove vigono le stesse regole sociali della “vita reale”. La distinzione è sottile e complessa, e probabilmente non siamo ancora in grado di comprenderla pienamente: sicuramente ancora una volta il gioco si fa creatore di comunità.

Ma oggi nel cosiddetto postmoderno siamo andati oltre: il gioco diviene metafora delle caratteristiche sociali di questo tempo. La frammentazione, la velocità, la ricerca di edonismo producono nuovi tempi di gioco, che rendono il gioco stesso frammentario ma anche pervasivo, come afferma Stefano Bartezzaghi (2001): «il tempo di lavoro e il tempo libero sono divenuti non solo flessibili ma anche frammentari. Il nostro tempo è fatto tutto di ritagli, e il gioco vi circola in modo pervasivo. Se

16. Fenomeni non nuovi bensì presenti fin dall'antichità ma che raggiungono nel corso del Novecento una diffusione e un grado di potenza mai visti.

lo vediamo di meno è perché è onnipresente o quasi». O peggio, come scrive Umberto Eco (2001), si è «carnevalizzato», così come si è carnevalizzata tutta la società. Pensiamo solo all'uso incessante del cellulare che – come abbiamo già detto – si fa strumento di gioco. Giochiamo dal dottore o mentre facciamo la fila alla posta, ma non ci rendiamo conto di giocare, rischiando di far assopire lo “spirito” e la ricchezza del mondo ludico.

Ma bisogna fare attenzione a non leggere il gioco con le lenti che permettevano la sua lettura a Caillois, a Huizinga (ormai appartenenti a una società passata) oppure (di nuovo) a tutti gli apocalittici che hanno visto nei videogiochi l'avvento dell'apocalisse.

Figli del nostro tempo, dobbiamo imparare a utilizzare gli occhiali giusti per vedere chiaramente questo gioco, che come noi è figlio del suo tempo. Cogliere i rischi ma anche le ricchezze, educative e sociali. La critica pregiudizievole ci porta poco lontano nella comprensione di un fenomeno sociale di così grande portata, che si è intrecciato sempre più con altri fenomeni di carattere sociale. Certo non dobbiamo neppure sottovalutare i rischi che autori come Ermanno Bencivenga, Umberto Eco e altri mettono in evidenza, come quello della dipendenza da videogiochi o la ricerca disperata della vertigine nella droga e nella velocità, vissuti come gioco (il divertirsi “da morire”, appunto).

Sicuramente è necessario “rimboccarsi le maniche”, rileggere il gioco nel suo essere originario, come bisogno esistenziale dell'uomo, come spinta creativa e creatrice, e proporre strade di responsabilizzazione ludica, avendo consapevolezza di cosa è o non è gioco, delle sue caratteristiche e della sua capacità perturbante. Occorre permettere, anzi incoraggiare la riscoperta di giochi antichi e tradizionali (senza la pretesa, ormai impossibile, che ritornino in auge), per mostrare la loro ricchezza e le loro potenzialità, ma anche le differenze. Dobbiamo promuovere il gioco in tutte le sue forme, così da dare la più ampia scelta possibile, attivare processi di conoscenza e studio dei giochi tecnologici per metterne in evidenza rischi e positività, per creare una “coscienza civile ludica” e una nuova etica, perché anche questi giochi, nel bene e nel male, rispondono a necessità, bisogni e spinte ludiche presenti nella società che li gioca.

3.5

Epilogo. Una dimensione in crescita

Va ricordato, in conclusione di questa tassonomia degli ambiti-chiave della pedagogia sociale (che va dall'infanzia alla terza età, dal lavoro alla famiglia, al tempo libero e che si è delineata, qui, nel suo “spettro”

fondamentale e nel suo dispositivo-chiave: quello della cura, che implica ottica di organizzazione sociale sì, ma ancor più ottica di inserimento dei soggetti nella società, tenendone vive le capacità di resistenza, di iniziativa e anche di critica e di ulteriorità), che tale fronte della pedagogia è in crescita esponenziale nel Nostro Tempo, poiché la società agisce attraverso mezzi tecnici sempre più sofisticati e pervasivi e perché essa, nel suo farsi polimorfa, liquida, inquieta, rilancia su nuove vie la propria attività di integrazione, di conformazione, di assimilazione ai valori/principi correnti rispetto agli individui. Si pensi al ruolo dei media, che qui abbiamo lasciato fuori scena, poiché ormai un settore specifico della pedagogia generale (la *Media Education*) più che di quella sociale in senso stretto (che è contrassegnata dal suo agire sociale e dalla sua ottica di socializzazione).

Media che vanno dal cinema alla TV, dalla pubblicità a Internet e che aprono nuove possibilità di formazione sociale dei soggetti, rendendo possibile una *community* allargata e plurale e de-contestualizzata da un *habitat* e che si impone oggi come modello stesso di socializzazione e di costruzione societaria (virtuale), rendendo possibile un comunicare personalizzato a distanza (i *blog*) e un costante ri-pensare sé stesso per comunicarlo agli altri e creare intese e rapporti amicali (virtuali) o scambi di presa di coscienza (di sé o del mondo), come avviene con Facebook. Siamo davanti, anche solo sul piano tecnologico, a una espansione/trasformazione della formazione sociale e – quindi – anche della pedagogia sociale.

Così, però, la stessa educazione sociale, intesa come irretimento in una visione-del-mondo e in valori e in modelli, come *iter* conformativo, come “condizionamento” (si diceva in un tempo non troppo lontano), si viene potenziando, espandendo: diventano sempre più esili, più improbabili anche le zone di resistenza del soggetto come io-coscienza-autonomo rispetto al Moloch-società. La società si è resa sempre più pervasiva, più internamente attiva in tutto il tessuto sociale, più cogente e intrigante. Allora la pedagogia sociale tende, teoreticamente, a riassorbire tutta la pedagogia e a connotarla come esercizio di aggiustamento equilibrato dei nessi tra individuo e società, ma intenzionata a sostenere i bisogni della società rispetto agli individui e, operativamente, a risolversi in tecnica (anche riflessiva, anche aperta) di accordo tra società e soggetto, di integrazione, di dinamico assorbimento adattivo.

Ma il vero volto della pedagogia sociale non è questo: è un volto *critico*. Di pedagogia critica. Che *media nel conflitto*. Anzi lo aggira. E del conflitto (io/società) fa l'asse stesso del proprio riconoscimento e della propria azione. Ed è il volto che in queste pagine si è cercato di delineare, ponendo in luce il dispositivo teorico e mostrandone la fenomenolo-

gia che lo riguarda, come l'intenzionalità che lo guida. Tutto ciò allo scopo anche di attrezzare la pedagogia sociale, che cresce nel Nostro Tempo e si articola sempre su nuove frontiere (e sulle "vecchie" ridescritte e rinnovate) e su frontiere in movimento, di un modello di sé efficace per il ruolo che esso deve giocare oggi e anche domani, in una società che continuerà (è ben visibile) a crescere e sulla complessità e sull'esercizio capillare del dominio.

Alla pedagogia sociale abbiamo consegnato un *identikit* dialettico e critico che nel CAP. 4 verrà ulteriormente definito, proprio per darsi come strumento di formazione degli operatori socio-educativi, che vedono accrescere e farsi più complessa, via via, la loro personalità. Evitando il rischio di cattura tecnica di essa e legandosi, invece, a quell'idea di *cura* che qui, in pedagogia, lega i soggetti tra loro e attraverso un'intenzionalità di sviluppo e di "fioritura" soprattutto interiore. Personale, appunto.

Riferimenti bibliografici

- ARISTOTELE (1957), *Etica Nicomachea*, Laterza, Bari.
- BARBAGLI M. (2000), *Sotto lo stesso tetto. Mutamenti delle famiglie in Italia*, il Mulino, Bologna.
- BARTEZZAGHI S. (2001), *I diritti dell'Homo ludens*, in "la Repubblica", 6 gennaio.
- BARTHES R. (1993), *Miti d'oggi*, Einaudi, Torino.
- BATESON G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- ID. (1996), *Questo è un gioco*, Raffaello Cortina, Milano.
- BAUMAN Z. (2002), *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano.
- BENCIVENGA E. (2001), *Giocare per forza. Critica della società del divertimento*, Mondadori, Milano.
- BETTELHEIM B. (1987), *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano.
- BOBBIO N. (1984), *Il futuro della democrazia*, Einaudi, Torino.
- BOFFO V. (2005), *Per una comunicazione empatica. La conversazione nella formazione familiare*, ETS, Pisa.
- BORCHI L. (1962), *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze.
- ID. (1964), *Scuola e comunità*, La Nuova Italia, Firenze.
- CAILLOIS R. (2004), *I giochi e gli uomini*, Bompiani, Milano.
- CAMBI F. (1986), *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, CLUEB, Bologna.
- ID. (1996), *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma.
- ID. (a cura di) (1998), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma.
- ID. (2005), *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari.
- ID. (2006a), *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, Torino.
- ID. (2006b), *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma.

- ID. (2007), *Il gioco nella Modernità: le prassi e le teorie*, in Cambi, Staccioli (2007), pp. 49-61.
- CAMBI F., STACCIOLI G. (a cura di) (2007), *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*, Armando, Roma.
- CATARSI E. (2002), *Bisogni di cura dei bambini e sostegno alla genitorialità*, Edizioni del Cerro, Tirrenia.
- ID. (a cura di) (2007), *Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive?*, Edizioni del Cerro, Tirrenia.
- ID. (2008), *Pedagogia della famiglia*, Carocci, Roma.
- CAVALLERA H. A. (2006), *Storia dell'idea di famiglia in Italia. Dall'avvento della Repubblica ai giorni nostri*, La Scuola, Brescia.
- CORBIN A. (a cura di) (1996), *L'invenzione del tempo libero, 1850-1960*, Laterza, Roma-Bari.
- CUSINATO M., CRISTANTE F., MORINO ABBELE F. (1999), *Dentro la complessità della famiglia. Crisi, risorse e cambiamenti*, Giunti, Firenze.
- DAL LAGO A. (1990), *Descrizione di una battaglia. I rituali del calcio*, il Mulino, Bologna.
- DAL LAGO A., ROVATTI P. A. (1993), *Per gioco. Piccolo manuale dell'esperienza ludica*, Raffaello Cortina, Milano.
- DE SANCTIS RICCIARDONE P. (1994), *Antropologia del gioco*, Liguori, Napoli.
- DEWEY J. (1971), *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze.
- DONATI P. (a cura di) (2001), *Identità e varietà dell'essere famiglia. Il fenomeno della "pluralizzazione"*, Edizioni San Paolo, Milano.
- ID. (2007), *Manuale di sociologia della famiglia*, Laterza, Roma-Bari.
- DUMAZEDIER J. (1978), *Sociologia del tempo libero*, Franco Angeli, Milano.
- ECO U. (2001), *Il nostro carnevale quotidiano*, in "la Repubblica", 8 gennaio.
- ELIAS N., DUNNING E. (2001), *Sport e aggressività*, il Mulino, Bologna.
- FINK E. (1969), *Il gioco come simbolo del mondo*, Lerici, Roma.
- ID. (2008), *Oasi del gioco*, Raffaello Cortina, Milano.
- FORMENTI L. (2000), *Pedagogia della famiglia*, Guerini e Associati, Milano.
- FOUCAULT M. (1970), *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino.
- FRASCA R. (2007), *La dimensione ludica nella società romana antica*, in Cambi, Staccioli (2007), pp. 13-24.
- FROMM E. (1960), *Psicanalisi della società contemporanea*, Edizioni di Comunità, Milano.
- GALLI N. (1991), *Educazione familiare e società complessa*, Vita e Pensiero, Milano.
- GEERTZ C. (1987), *Interpretazioni di culture*, il Mulino, Bologna.
- GELPI E. (2000), *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione*, Guerini e Associati, Milano.
- GIDDENS A. (1995), *La trasformazione dell'intimità. Sexualità, amore ed erotismo nelle società moderne*, il Mulino, Bologna.
- HERTZ J. C. (1998), *Il popolo del joystick. Come i videogiochi hanno mangiato le nostre vite*, Feltrinelli, Milano.
- HUIZINGA J. (2002), *Homo ludens*, Einaudi, Torino.

- KAISER A. (1995), *Genius ludi. Il gioco nella formazione umana*, Armando, Roma.
- ID. (1996), *Antropologia pedagogica della ludicità*, La Scuola, Brescia.
- KAUFMANN J. C. (1996), *La vita a due. Sociologia della coppia*, il Mulino, Bologna.
- ID. (2005), *Quando l'amore comincia*, il Mulino, Bologna.
- LAPASSADE G. (1973), *L'autogestione pedagogica. Ricerche istituzionali*, Franco Angeli, Milano.
- LAPORTA R. (a cura di) (1964), *Il tempo libero giovanile e la sua organizzazione educativa*, Laterza, Bari.
- ID. (1979), *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze.
- LÉVINAS E. (1985), *Umanesimo dell'altro uomo*, il melangolo, Genova.
- LIVOLSI M. (1993), *L'Italia che cambia*, La Nuova Italia, Firenze.
- LUHMANN N., SCHORR K. E. (1988), *Il sistema educativo*, Armando, Roma.
- MARCUSE H. (1991), *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, Einaudi, Torino.
- MARIANI A. (2007), *La pedagogia sotto analisi. Modelli di filosofia critica dell'educazione in Francia 1960-1980*, Unicopli, Milano.
- MARTINO V. (2005), *Non solo media. Scenari, fonti e percorsi di ricerca sul tempo libero*, Franco Angeli, Milano.
- MERTON R. (1992), *Teoria e struttura sociale*, il Mulino, Bologna.
- MINGO I. (a cura di) (2003), *Il tempo del loisir. Media, new media e altro ancora*, Guerini e Associati, Milano.
- MONGARDINI S. (1993), *Saggio sul gioco*, Franco Angeli, Milano.
- MORIN E. (2002), *Lo spirito del tempo*, Meltemi, Roma.
- MOSSE G. L. (1988), *La nazionalizzazione delle masse. Simbolismo politico e movimenti di massa in Germania (1815-1933)*, il Mulino, Bologna.
- MOTHÉ D. (1998), *L'utopia del tempo libero*, Bollati Boringhieri, Torino.
- PECCHINENDA G. (2004), *Videogiochi e cultura della simulazione. La nascita dell'"homo game"*, Laterza, Roma-Bari.
- PIVATO S., TONELLI A. (2001), *Italia vagabonda. Il tempo libero degli italiani dal melodramma alla pay-tv*, Carocci, Roma.
- POPPER K. R. (1986), *La società aperta e i suoi nemici*, Armando, Roma.
- RICOEUR P. (1993), *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano.
- RORTY R. (1989), *La filosofia dopo la filosofia. Contingenza, ironia e solidarietà*, Laterza, Roma-Bari.
- ID. (1999), *Una sinistra per il prossimo secolo. L'eredità dei movimenti progressisti americani del Novecento*, Garzanti, Milano.
- ROUSSEAU J.-J. (1995), *Emilio*, Armando, Roma.
- ROVATTI P. A., ZOLETTO D. (a cura di) (2008), *Indagini sul gioco*, in "aut aut", 337, gennaio-marzo (numero monografico).
- SARACENO C. (1998), *Mutamenti della famiglia e politiche sociali in Italia*, il Mulino, Bologna.
- SARACENO C., NALDINI M. (2007), *Sociologia della famiglia*, il Mulino, Bologna.
- SARRACINO V. et al. (2002), *Elementi di pedagogia sociale*, L'Orientale, Napoli.
- SCHÖN D. A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.

- SORCINELLI P., TAROZZI F. (1999), *Il tempo libero*, Editori Riuniti, Roma.
- STACCIOLI G. (2007), *Modelli, norme e pratiche ludiche*, in Cambi, Staccioli (2007), pp. 141-60.
- ID. (2008), *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, Carocci, Roma.
- SUTTON SMITH B. (2002), *Nel paese dei balocchi*, la meridiana, Molfetta.
- VALERI M. (1979), *Tempo libero ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- VANNI L. (2007), *La borghesia e i suoi giochi*, in Cambi, Staccioli (2007), pp. 62-81.
- VEGETTI FINZI S. (1992), *Il romanzo della famiglia. Passioni e ragioni del vivere insieme*, Mondadori, Milano.
- VOLPI C. (1976), *Il tempo libero tra mito e progetto*, ERI, Torino.
- VOLPI R. (2007), *La fine della famiglia. La rivoluzione di cui non ci siamo accorti*, Mondadori, Milano.
- VOLPICELLI L. (1969), *Il problema educativo del tempo libero*, Armando, Roma.
- ZANATTA A. N. (1997), *Le nuove famiglie*, il Mulino, Bologna.

Pratica sociale e/o critica della società? Un modello per gli operatori

4.1

Ancora sull'identità della pedagogia sociale

4.1.1. Chiarire la funzione...

In queste pagine conclusive affronteremo un percorso di riflessione su *statuto e ruolo* della pedagogia sociale, sottolineandone difficoltà, specificità e funzione, attraverso un discorso critico, rivolto a coglierne sì la ricchezza ma anche gli eventuali rischi interni, relativi a modelli teorici, a collocazione sociale, a stili di agire educativo. Ciò che qui viene presupposto (e già affrontato nei capitoli precedenti) è la centralità della pedagogia sociale e la definizione del suo profilo di massima. Ci si sofferma, invece, sul *ruolo sociale* e sullo *statuto teorico* di questa parte cruciale (ieri e oggi e domani) della pedagogia, operando su di essa una metariflessione e delineandola come un sapere inquieto e aperto. Strutturalmente problematico.

La prima domanda che ci possiamo porre, seguendo un po' le orme del dibattito Luhmann/Habermas relativo al sapere sociologico, è: siamo davanti a una "tecnica sociale" o a una "critica della società"? Sarà dalla risposta (dal tentativo di rispondere a questa domanda-base) che, via via, emergeranno i connotati di un sapere pedagogico-sociale e la (o le) tipologia della sua azione nella società. Altre volte questo dibattito (ormai classico) è stato evocato per la pedagogia sociale. E non a caso. Tutt'altro. Si colloca, infatti, al centro di essa per declinarne lo statuto e il ruolo.

Riprendiamo di scorcio i termini di quel dibattito. Nel 1971, nel volume a quattro mani *Teoria della società o tecnologia sociale*, le posizioni di Luhmann e Habermas si contrappongono. Per il primo è l'unità sistemica della società che va messa al centro dell'analisi sociale, elaborata da una teoria tendenzialmente neutrale e che può farsi modello di stabilizzazione del potere in atto e svolgere consapevolmente questa fun-

zione di decantazione del sistema sociale e di autocontrollo anche politico, svolto nel senso della legittimazione e dello sviluppo. Per Habermas, invece, la teoria sistemica è "astratta" e socialmente immobile. È anche falsa, poiché non accoglie le tensioni stesse che animano – sempre – un sistema sociale, non le promuove, bensì le sterilizza nell'aggiustamento funzionalistico del sistema. Al sistema va sostituita l'ottica dialettica, se pure di quella dialettica senza sintesi, cara ai francofortesi, e che qui si tratta di sviluppare dentro l'agire sociale, dando corpo a scelta, a comunicazione, ad argomentazione, a un'etica del discorso declinata anche in senso politico-sociale. Sono due idee di sociologia che si oppongono: una funzionalista, appunto, l'altra critica. L'idea funzionalista attinge anche a una fenomenologia del vissuto, dell'esperienza vissuta che è irretita nel sociale e da esso dipende, pur declinandolo nella dimensione del "senso" (ovvero: di essere il senso del vissuto). L'idea critica si lega invece al discorso, all'argomentare, alla cooperazione comunicativa, capaci di far emergere le tensioni e le attese, di dar loro forma, e non alla sola razionalizzazione. Essa si lega alla cultura, mentre l'altra si lega alla tecnologia.

Tutto ciò ha anche una prima valenza pedagogica, come già ebbe a sottolineare Giorgio Vuoso nel suo saggio *Prassi pedagogica o tecnica sociale* del 1983: una pedagogia che, per un lato, si risolve in tecnica di razionalizzazione del sistema sociale e si declina in senso funzionalistico, dall'altro, invece, si fa pedagogia critica della società legata al principio dell'emancipazione (di soggetti, di gruppi, di classi) e guidata dall'agire argomentativo/comunicativo, a cui Habermas dedicò nel 1981 il suo cosiddetto capolavoro, *Teoria dell'agire comunicativo*, studio filosofico e politico al tempo stesso. Sono due modelli pedagogici tra cui vige l'*aut-aut*, certamente, se assunti nel loro *identikit* estremo. Ma che, pedagogicamente, stanno tra loro in relazione di *et-et*, ovvero di integrazione dialettica nella differenziazione. Nella società attuale – di massa, tecnologico-avanzata, "dei saperi" e "della complessità" – le due istanze restano sì distanti e opposte nel loro modello estremo (educare al presente, all'integrazione sociale, al ruolo funzionale nel sistema sociale – e ciò vale per il lavoro, per la vita privata, per l'opzione politica; ovvero formare soggetti critici, rivolti a emancipare sé stessi rispetto al sociale e a trasformare il sociale, accendendo nuovi bisogni, nuove frontiere, traguardi possibili, attenti a rendere migliore, più degna e più attiva e responsabile la vita di ciascuno dentro un sistema sociale aperto, democraticamente aperto e non solo tecnologicamente in sviluppo). Ma anche vengono a richiamarsi, a includersi reciprocamente. L'una *non esclude* l'altra e *insieme* danno corpo a una società in permanente sviluppo, qual è e deve essere una società democratica

aperta e legata al neocapitalismo progressista e progressivo e quindi anche autocritico, com'è quella attuale. E che lo è divenuta ancor più dopo il 1989. Dentro questa "nicchia" socio-economico-culturale e politica l'educazione deve guardare *sia* a creare razionalizzazione funzionale, *sia* a costruire mutamento-socio-culturale attraverso la razionalizzazione critica.

Concretamente ciò significa offrire competenze tecniche e sistemiche capaci di rendere efficace l'agire sociale dei soggetti, dei gruppi ecc. e di renderlo efficace per il presente e per i suoi "fini in vista" e/o il suo futuro pensabile e di darle nella scuola, nell'informazione, nel lavoro, costruendo una mentalità di tipo tecnologico-sistemico-funzionale. Al tempo stesso, però, significa anche dare spessore – e spessore vissuto, e vissuto in prima persona – alla cultura, al suo esser impregnata di razionalità critica, di bisogni ulteriori, di utopia, e ciò deve avvenire, ancora, nella scuola, nell'informazione ecc. Muovendo la formazione su due binari? Sì e no. Sì, anche. Ma soprattutto attivando un pensare/agire dialettico, tecnologico e politico, che permetta di *abitare* il presente e di *progettarne* il mutamento e un possibile avvenire. E qui il ruolo della cultura, come critica e come utopia, come costruzione di "nuovi bisogni" e di argomentazioni comunicativo-emancipative, si fa decisivo.

Proprio un testo denso e complesso di Habermas, che raccoglie studi diversi ma convergenti, dedicato a *Critica e cultura*, è su questo piano esemplare. Lì sono centrali le nozioni politiche di "partecipazione", di "sfera pubblica", di neoideologia scientistica tipica del neocapitalismo, di "democratizzazione" e di "socializzazione attenta allo sviluppo sociale", come pure sono centrali Nietzsche, Benjamin, Marcuse, come maestri per tener viva quest'idea di cultura critica. In queste pagine c'è già, *in nuce*, una pedagogia, una pedagogia della *Bildung* aggiornata e che si apre, anche, al dialogo (integrato e critico) con la razionalizzazione senza mai indicarla come l'*ad quem* dei processi sociali, culturali, formativi.

Allora possiamo ben dire che il dibattito Luhmann/Habermas ha colto un elemento portante oggi della pedagogia sociale e lo ha fatto enucleandone la duplice valenza sociologica, di modello teorico, da un lato, e socio-culturale o operativa, dall'altro (così attenta al costruire emancipazione: nei processi e nei soggetti). Tale dibattito ha fissato l'*a priori-chiave* della pedagogia sociale, e un po' in tutte le sue frontiere. Il suo tendersi tra funzionalità e criticità e il suo dover *mediare*, ma mediare dialetticamente, le due frontiere. E ciò significa: distinguere e legare, per quanto possibile e in modo – appunto – dialettico (fatto di contrasto, ma anche di rinvio reciproco) le due istanze diverse e parallele. Così però, si può dire, tale dibattito (ma non solo questo: altri ce ne sono stati in filo-

sofia, in pedagogia, nelle varie scienze umane – e si pensi a quelli sulla scuola, sulla psicoanalisi, sulla psichiatria, così tipici della cultura occidentale degli anni sessanta, su cui si rinvia al volume di Mariani *La pedagogia sotto analisi*) ha messo bene a nudo la *tensione interna* della stessa pedagogia sociale, la sua *radicale opposizione* e il suo stesso *bisogno di dialettica*, di *integrazione dialettica* tra le due, pur opposte, frontiere. Per esser una pedagogia adeguata al Nostro Tempo, che è quello sì del Globale (= unità, integrazione, funzionalismo) ma anche della Complessità (= polimorfismo, dissenso, contrasto, non-unificazione).

4.1.2. ...e lo statuto

Illuminata la funzione (duplice ma oscillatoria e integrata insieme) della pedagogia sociale resta da definirne il profilo epistemico (o statuto teorico). Anche questo è intrecciato, e in modo radicale, con i dibattiti aperti nella pedagogia e, al tempo stesso, nella sociologia. Nella pedagogia come sapere dell'educazione/formazione (e i due concetti non sono affatto equivalenti, se pure assai vicini) e nella sociologia come sapere funzionalistico o critico (o "alla Luhmann" o "alla Habermas"). Da questa attenta disamina dovrebbe uscire un quadro del sapere pedagogico-sociale più complesso, più tensionale, perfino più dialettico. Pertanto capace di gestire (e criticamente) sia il proprio *côté* tecnico-funzionalistico (e di riconoscerlo nel suo discorso) sia la propria tensione critica e progettuale ed emancipativa (di soggetti, di gruppi, di culture ecc.). E di gestire questi due profili diversi e interconnessi in maniera integrata (ma criticamente integrata, va ripetuto).

Tra *educare* e *formare* c'è uno scarto. L'educare è con-formazione, dare corpo a ciò che è utile/necessario a una buona vita sociale. A ogni livello, su ogni piano. Esistenziale, intellettuale, morale, professionale. L'educare sviluppa integrando. Ciò è sempre stato. In ogni società. In ogni agenzia educativa. Si pensi solo alla famiglia: educa a ruoli, a comportamenti, a regole, a visioni del mondo cui il soggetto doveva e deve adeguarsi, attivamente anche, ma pur sempre adeguarsi. Già Freud col suo "complesso di Edipo" ebbe a smascherare tale funzione educativa della famiglia e a fissare il ruolo-chiave del padre, come figura di autorità e rappresentante delle norme. Come emblema della società. La formazione è crescita/sviluppo personale, che mette al centro l'io che si fa sé, ma secondo libertà e responsabilità personale. La formazione è processo *del* soggetto, sempre aperto, sempre *in fieri* e pertanto problematico, ma anche processo di cui il soggetto stesso è l'artefice e il garante. Qui la società va sullo sfondo ed è piuttosto la cultura a occupare il proscenio. Quella cultura in cui si-parla-di-te, del

tuo io/sé più profondo, più universalmente umano, più vivo e dialettico. Formarsi è crescere su di sé responsabilmente. È universalizzarsi attraverso la cultura e darsi un progetto-di-sé, di esistenza, di ruolo, di azione nella società stessa, ma guardandola dal punto di vista personale, dalla libertà-dell'-io.

Se è su questi due piani che si colloca, sempre, la pedagogia e anche la pedagogia sociale (che ora guarda alla socializzazione funzionale ora, invece, alla socializzazione critica), i suoi modelli epistemici e/o discorsivi si collocano su due tipologie di sapere, ben distinte tra loro: la *sociologia* da un lato, la *filosofia* dall'altro. Col *medium* però di quella *sociologia critica* che accoglie e sviluppa, insieme, funzionalità e criticità, giocando nei soggetti, nelle istituzioni, nei processi formativi/educativi le due frontiere e che è *teoria critica della società*, così come si è declinata proprio nella Scuola di Francoforte, da Horkheimer a Habermas, passando per Adorno e per Marcuse. Sì, forse, proprio la teoria critica ci consegna il modello più maturo di pedagogia sociale, capace di accogliere i mutamenti tecnologici e sistemici della società, ma anche di criticarne strutture e ordini e scopi e di innovarne i modelli e i traguardi. Ciò dal punto di vista discorsivo: la pedagogia è discorso critico, critico dell'ideologia, critico della scienza/tecnica, teso verso un'utopia critica. Proprio la pedagogia sociale ben rappresenta tale complessità e specificità discorsiva. Essa sempre si modella su questi *dissóí lógoi* (discorsi duplici) che intreccia, che fa interagire, che mette a contrasto, con esiti costantemente dialettici. Ma proprio per possedere e tutelare in pieno lo stemma logico e fenomenologico della "pedagogia sociale" è necessario fissare tale oscillazione/integrazione/contrasto che costitutivamente l'attraversa. E non da oggi. Da Platone, potremmo dire, e dalle sue *due* pedagogie: quella socratica e quella politica.

Ma concretamente e operativamente ciò cosa viene a significare? Che l'agire educativo/formativo ha sempre due fuochi: è ellittico. Ha bisogno di un pensiero plurale e critico nel suo *pluralismo* (o dualismo). Ha bisogno di un'intelligenza contrastiva che sia *in re* e *contra rem*, ispirandosi al *de jure*. Si tratta di coltivare un pensiero sì progettuale, anche operativo, legato alle istituzioni e rivolto a riprodurre le regole e gli ordini sociali, ma anche a dar corpo e senso al trasformare la società, al dar voce ai dissensi, all'innovare i confini, custodendo le minoranze, le marginalità ecc. Leggendole, appunto, in modo duplice: come realtà da integrare ma anche da riconoscere nella funzione del loro dissenso. Il gioco qui si fa complesso. Tale pedagogia sta nella società, lavora per la società (questa), ma anche guarda oltre, tiene viva l'opposizione o la critica o l'alterità. Un esempio: l'educazione dei rom. Certo è soprattutto

integrazione, non coatta è ovvio, ma è erosione della loro marginalità ed esclusione, sempre e necessariamente. Ma deve essere anche autocoscienza della differenza e riconoscimento del suo valore culturale, e anche di esperienza vissuta, connessa al nomadismo, al rito di gruppo partecipato, anche alle credenze arcaiche. Questi non sono valori in sé, ma sono sempre prospettive di alterità, testimonianze di diversità, che impediscono alla Società Amministrata di divenire quella del Grande Fratello alla Orwell.

La pedagogia sociale sta in un'ottica di pensiero *duplice, ambiguo, oscillante*. È organizzazione e critica al tempo stesso. Si tende tra il conformare e il formare, come accade sempre alla pedagogia. Qui però la tensione si fa più esplicita, più radicale, più fondativa e nella teoria e nella prassi. La pedagogia sociale pensa secondo il principio del "seguire le regole", secondo l'ottica dell'inculturazione, facendosi istituzionale. Sì, questa è la sua vocazione primaria, ma né esclusiva né totalizzante.

Si seguono regole quando il pensiero *esegue*: non si interroga sui fini, poiché sono dati dal sistema sociale; neppure troppo sulle procedure: le usa e forse le migliora, le può rendere più efficaci e più produttive; non guarda oltre l'orizzonte della realtà in atto. È funzionale e funzionalista. Rivolto a garantire efficienza. Secondo ottiche che si sono fatte sempre più ingegneristiche: di calcolo funzionale e di organizzazione sistemica. L'inculturazione nasce da questa immersione in ciò che è, qui e ora. La cultura è quella diffusa e vissuta e maggioritaria e funzionale al sistema/potere. La cultura è convergenza ed efficienza. E produce sì partecipazione ma anche allineamento e omologazione. A gestirla ci sono poi le istituzioni: inerti per statuto, che tendono a "naturalizzarsi", siano esse la famiglia o la scuola, la Chiesa o lo Stato; tendono a farsi totalitarie ciascuna per sé stessa e a porsi in asimmetria e/o conflitto tra loro proprio nell'ottica dell'educazione come conformazione.

Sì, tutto vero. La pedagogia sociale conforma, socializza, integra e segue i mutamenti lenti della società. Ma essa sta anche dentro le tensioni e le contraddizioni del sociale. Abita presso le emarginazioni, fissa, nel suo agire, una società più "sana" e la pone in vista e la rende, in qualche modo, già attiva. La pedagogia sociale sta anche tra i rom, nelle carceri, nei centri di recupero ecc. e sente e ascolta e assimila il *dolore* di quelle condizioni, il *valore* di un richiamo che da lì sorge, la tensione di una ricerca ulteriore, verso un'altra società che qui si accenna, almeno in auspicio. Così la pedagogia sociale anche dissente, si oppone, dà voce ai margini, inquieta l'Ordine e invoca una revisione della Legge.

La pedagogia sociale – e proprio perché sociale – si tende tra conformazione e dissenso, tra efficienza e alterità. E si tende così per statuto. Ben sapendo che la sua visione del sociale è duplice e oppositiva. Ma è

proprio questo "stare nell'opposizione tra ..." che rende *centrale e complessa* la pedagogia sociale. E rende tale anche il formarsi ad esercitarla professionalmente, come educatori di ..., come insegnanti di ..., come operatori sociali per ... Il buon professionista-educatore deve agire per integrare, ma deve tener fermo anche lo spazio per dissentire. A cominciare dall'esercizio del pensiero per arrivare anche ai comportamenti legati a culture, a valori diversi, anche a disagi, che si danno come effetti di condizioni sociali o psico-socio-culturali.

4.1.3. Nell'agire della pedagogia sociale

La pedagogia sociale rappresenta in pieno il "doppio legame" proprio della pedagogia: con la teoria e con la prassi. Con una teoria *per* la prassi e con una prassi *legata* alla teoria, poiché intenzionata, progettuale, innovativa. In essa tra prassi e teoria corre un legame forte, proprio perché la società stessa è tramata di prassi, di gruppi che agiscono, di modelli presenti come progetti del fare. Allora: se la pedagogia sociale è un po' il nucleo più forte della pedagogia (anche se la pedagogia è rivolta ai soggetti e alla loro formazione umana singolare, anzi personale); se lì teoria e prassi sono legate da un intreccio continuo; se ancora lì la prassi è il motore (sì, con le teorie sociali, con i modelli di organizzazione sociale, con le stesse proiezioni utopiche, ovvero ideal-regolative) del sapere educativo che deve farsi azione sociale; se la pedagogia sociale è tutto questo, non è irrilevante, non è esercizio solo riflessivo (bensì anche operativo: di controllo e stimolo dell'operatività educativo-sociale), il mettere a fuoco la sua *teoria dell'azione*. La teoria dell'azione educativo-sociale quale emerge da un'analisi strutturale e intenzionale di ciò che si fa (e come si fa) nella pedagogia sociale pesa nell'articolazione delle sue frontiere. Così vedremo anche come proprio tale modello pedagogico ci guidi a comprendere la pedagogia generale (e ogni pensiero/azione educativo) nel suo "stemma" più proprio e, ancora, di pensiero e di prassi.

Intanto soffermiamoci sulle molteplici frontiere interne della pedagogia sociale. Essa si declina e per istituzioni e per gruppi sociali. Essa cresce (è cresciuta) nella società contemporanea, con lo sviluppo di ceti, di ruoli, di gruppi (etnici, religiosi, d'opinione ecc.) in quanto società più complessa, più aperta, più pluralistica. E cresce perché ogni istituzione si ripensa e si trasforma. Come pure ogni settore della vita sociale pone problemi nuovi, che vanno socialmente trattati (dal lavoro al "tempo libero"). Infatti, proprio a partire dall'Ottocento la pedagogia si fa più intensamente sociale e nel Novecento tale frontiera pedagogica cresce esponenzialmente, contrassegnando anche i modelli pedagogici più

forti e più emblematici: si pensi solo a Dewey o al marxismo, ma anche alla decostruzione della pedagogia sociale fatta dalla "cultura del '68" di tipo critico-radical.

Ma quali sono le articolazioni interne della pedagogia sociale? Quelle istituzionali: della famiglia, della scuola, del lavoro, del tempo-libero. Quelle rivolte ai gruppi: etnici e culturali (la pedagogia interculturale), marginali (la pedagogia della marginalità e della devianza), di genere (la pedagogia al femminile o degli omosex). Tutte articolazioni oggi in via di autonomizzazione per tradizione di studi, per sviluppo epistemico, per dialettica di modelli. E si pensi solo alla pedagogia della famiglia che si è scandita tra modelli laici e cattolici, ma anche attraverso esami psico-pedagogici e socio-pedagogici e dell'istituzione in sé e dei ruoli dei suoi attori. Si pensi a come essa è cresciuta dal 1968 (e dintorni) ai nostri anni, con studi critici, terapeutici, modellizzanti. Uno per tutti: *Un genitore quasi perfetto* di Bettelheim, che ridefinisce la genitorialità nell'ascolto e nel sostegno.

Allora, all'interno di questi fronti come si contrassegna l'*agire educativo* (sociale, e non solo)? Come un *agire di cura*. Come un *agire intenzionato*. Come un *agire dialettico*. Sempre. Molti studi, ormai, fissano nella cura (pedagogica: ben diversa da quella medica o psicoterapeutica, ma anche filosofica, tipo "consulenza filosofica", che è dialogo sul senso della vita, in generale e per sé stessi, svolto con soggetti-in-sofferenza, ma non solo) la categoria-chiave dell'operatività educativa. Come prendersi-cura e prendere-in-cura al tempo stesso. Facendo agire un progetto (di liberazione, di ecologia con sé stessi e la società, di formazione responsabile ecc.) e mettendo in gioco l'incontro-ascolto-dialogo come mezzo principe dell'agire educativo. Ma anche ponendosi al servizio di un/quel soggetto che cresce, si evolve, chiede aiuto, ha bisogno di sostegno ecc. L'agire di cura in pedagogia è calibrato sul *curare* (dare orientamento, dare indicazioni, far scoprire traguardi ecc.) e sull'*interpretare* (quel soggetto, quel processo, quel problema). Ha bisogno di conoscenze varie ri-orientate proprio sul curare come aiutare/orientare/sostenere. Conoscenze psicologiche, sociologiche, storiche ecc. che si fondano per delineare sia la *cura* che l'*interpretazione*. Ha bisogno di competenze (teoriche, operative, etico-cognitive) che esigono di esser formate e di tenersi-in-formazione, in modo costante.

La cura pedagogica si impone, si fa professionalità in un *iter* complesso di formazione, ma esige anche di essere-vissuta in prima persona, con una formazione costante, relativa a tecniche, situazioni, modelli di orientamento. Anche in Italia l'analisi della nozione di cura in pedagogia ha dato i suoi frutti. Con studi attenti e con modelli sensibili e complessi, ora di orientamento fenomenologico ora razionalistico-critico ora

anche ermeneutico, ora perfino incrociandosi con filosofi, psicologi, sociologi, in un gioco di innesti, di riferimenti, di sofisticazioni veramente esemplare. Si pensi solo ai testi di Mariagrazia Contini, di Luigina Mortari o di Vanna Boffo. Tanto per esemplificare.

In tale agire è, poi, centrale l'intenzione: il guardare a un traguardo, che si incarna in un modello, che si impone come regola, e che va – sempre – ri-lanciato e ri-discusso. Stare nell'educazione implica un disegno più o meno plastico, ma sempre disegno. Ovvero fini e modelli. I quali svolgono un'opera di regolamentazione, di critica e di rilancio e che – pertanto – non possono mai esser perduti di vista. Su questo aspetto la pedagogia fenomenologica (con Giovanni Maria Bertin e Piero Bertolini, qui da noi, in Italia) ha fortemente insistito e lo ha anche declinato nel suo stemma d'azione, che va dal progetto alla trascrizione operativa, alla valutazione *ex post* dell'azione stessa, che rilancia ancora una volta l'intenzionalità e il progetto (sia pure affinato o ri-elaborato). Non solo: anche un testo come *Le intenzioni nel processo formativo*, si colloca, con un lavoro a più voci, sottile e organico, su questa frontiera. Intenzionare vale, in pedagogia (ma non solo), fissare fini, trascriverli in percorsi, darsi mezzi, produrre effetti, monitorare ciò che si è prodotto e valutarlo rispetto al progetto iniziale, passando poi (o no) a rivedere/migliorare il progetto stesso. Sì, ma in pedagogia tale processo intenzionale va sempre contestualizzato, rispetto a ciò-che-è, a condizioni di fatto (sempre diverse), ma anche rispetto a variabili incognite e impreviste, a disturbi che si possono attivare, a revisioni di *itinerari* (e non solo) che si vengono a determinare. Allora l'intenzionalità educativa (dell'agire educativo) ha un volto plurale e problematico, uno statuto debole e tensionale, ma una centralità determinante.

Poi c'è la dialettica di tale agire. Sì, l'agire educativo è sempre contrastivo, nasce nel e si nutre del conflitto, non è mai in quiete. Sta dentro un processo carico di tensioni e che sulle tensioni si determina. E qui sta il suo fascino e il suo problema, la sua stessa inquietudine e approssimazione. Già Socrate (il riferimento è obbligatorio) ebbe a riconoscere la tensionalità dialettica (che nega per poter affermare, che passa – senza fermarsi – di fattore in fattore e di tappa in tappa, che è sempre in atto e sempre inconclusa) dell'azione educativa nei suoi due "corni" qui fissati (il maestro e l'allievo) e quindi la sua drammaticità e complessità al tempo stesso. Fissando di essa l'*ars maieutica*, la tensione erotica (= rivolta al *bello* e orientativa dello *spirito* che è processo-di-innalzamento di sé, oltre di sé, verso ciò che è più alto: l'amore, la cultura, l'interiorità), la *lectio* dialettica (che è processo che innalza e "porta sintesi" nuove), l'ironia ecc. Anche sulla dialetticità dell'agire educativo esistono oggi studi di diverso orientamento (storico, psicologico – relazionale –, microsociologico, pe-

dagogico-riflessivo) che ci hanno consegnato l'immagine fluida e contrastiva, processuale, aperta e drammatica al tempo stesso dell'*educere*. A partire, ancora, da quelli di Bertin o di Contini e Genovese, fino ad arrivare a quelli di tipo ermeneutico-critico oggi in campo.

Tra *cura*, *intenzione*, *dialettica* l'agire educativo si fissa nella propria specificità e si pone come regolatore della stessa pedagogia sociale, in quanto – sempre – pedagogia-d'azione e pedagogia-in-azione. Sì, nutrita di teoria e di teoria critica, ma pensata e voluta e realizzata *per* l'azione: per dare corpo a percorsi sociali o per cambiarli. Seguendo ancora Bertin – che su questi aspetti fenomenologico-critici del pedagogico ci è stato davvero maestro – possiamo dire che tale trilogia di criteri si proietta sempre in relazione al *cambiamento*, il quale (come trasformazione orientata sul possibile e sul necessario, riletto attraverso l'impegno di dis-alienazione) è sempre in fieri e mai totalmente realizzato, ma che regola l'agire educativo e vi si deposita come matrice e come *telos*. Cambiamento che implica *impegno*: volontà di ... e pensiero per ... Ed è stato ancora una volta Bertin (1953) a ricordarcelo nella sua "pedagogia dell'impegno". Così interno al suo problematicismo pedagogico che su questo fronte dell'agire educativo si è inoltrato con finezza e proprio sottolineando lo statuto *problematico* tipico di tale agire. Sempre: a ogni livello e su qualsiasi frontiera.

4.1.4. Il nesso con la pedagogia critica

Come accade ai diversi ambiti del sapere pedagogico – ai vari settori della pedagogia generale, alla stessa ricerca storica in pedagogia e poi alla ricerca didattica o a quella sperimentale – è sempre più necessario, anche per la pedagogia sociale, tenere uno stretto rapporto (riflessivo e metariflessivo) con la pedagogia critica. Che è quel dispositivo che interroga il pedagogico nella sua generalità, perché si decanti sia come sapere sia come prassi in modo radicale e aperto, mettendo in luce i suoi principi eidetici e regolativi dai quali deve ricevere una costante sollecitazione critica, appunto. Ovvero di analisi, di reintegrazione, di interpretazione permanente e integrale, animata dalla volontà di tenere fermo il modello più alto e completo del fare-pedagogia. È poi un fatto che di "pedagogia critica" si parli ormai in tutte le aree geo-linguistiche della ricerca pedagogica, dagli USA alla Francia, dalla Germania all'Italia e alle aree ispanofone. Con modelli diversi (o più filosofici o più politico-sociali o altro) ma secondo un *focus* comune, che è quello di tener ferma un'analisi della complessità della pedagogia e di delinearne un quadro plurale, tensionale, dialettico con funzione intenzional-regolativa e di applicazione critica ai modelli o alle soluzioni in corso.

La pedagogia sociale come si innesta sulla pedagogia critica? Il discorso fatto fin qui lo manifesta in modo chiaro. Tale innesto è fisiologico e necessario e proprio per tener ferma l'identità e/o la vocazione della pedagogia sociale: il suo ruolo e la sua identità non lineari, bensì plurali e articolati e interattivi. Prima di tutto si tratta di tener fermo uno stile cognitivo: analitico sì, ma anche problematico, legato alle scienze ma che anche le interroga su statuti, mezzi e fini, oltrepassando la loro "impositività" (empirica e logica), che guarda all'efficienza ma tiene ferma anche la critica. E ciò perché la pedagogia sociale è sempre sapere produttivo e trasformativo al tempo stesso. Legato al presente (qui-e-ora) ma anche all'altrove/alterità, connesso com'è al futuro. La pedagogia sociale, infatti, è legata al mutare condizioni (disagi, marginalità, insufficienze professionali, "esistenze mancate" ecc.) e al pro-gettare percorsi, identità, condizioni nuove di vita sociale. Tale stile di pensiero è, anche qui, filosofico-critico, riflessivo e aperto, metacognitivo e regolato anche da una teoria critica della società, se pure di vario orientamento possibile. Per fare pedagogia sociale la società stessa va letta e valutata come aperta e in trasformazione e proprio per tener ferma la vocazione della pedagogia (formare-per-il-futuro e pre-figurando il futuro "più degno", partendo dall'uomo, dal suo sapersi e volersi come *anthropos*: come coscienza posta in un mondo cui deve dare senso, ricevendolo sì, ma anche trasformandolo nella libertà).

La vocazione critica della pedagogia sociale è poi, oggi, squisitamente epocale. Sta in relazione all'epoca della Globalizzazione e della Multiculturalità, che impone di ri-pensare il superamento di ogni etnocentrismo e di ogni chiusura nella cultura e società autoctona. Ogni modello (qui o là) va posto sotto analisi e sotto un'analisi comparativa, critica e dialettica, che spiazza le certezze *a priori*, che apre all'incontro e al dialogo, che fa stare sempre e tutti (almeno tendenzialmente) nella ricerca. E ricerca di intese e di equilibri e di stili di convivenza, necessariamente nuovi, poiché capaci di rispondere a condizioni nuove. Attraversati anche da conflitti, da opposizioni, ma che sono funzionali alla ricerca come "advenienza del nuovo", la quale è processo lento e difficile e aspro. Sempre. E ancor più oggi che stiamo dentro il compito di "inventare" (creare e legittimare e diffondere) l'uomo planetario e la cultura che gli è necessaria per realizzare la società mondiale, che è già in cammino. Senza un'ottica critica, anche su questo fronte, la pedagogia sociale si impoverisce, si fa altro da quello che deve essere. Si fa conformativa e non liberatrice e costruttrice di futuro.

C'è poi – come terreno critico della pedagogia sociale – il legame, strettissimo, con le scienze sociali, o umane più in generale, che va costantemente messo a fuoco, costruttivamente e senza dipendenza al tem-

po stesso. La pedagogia sociale si nutre di queste scienze, dalla sociologia all'economia, dalla politologia alla psicologia sociale, alla stessa antropologia culturale: sì, da esse dipende, nel senso che le deve conoscere, incorporare e usare. Ma non in modo dipendente: non facendosi di esse collettore applicativo, bensì ri-leggendole secondo il *suo* specifico, curvandole verso di esso, che è, come si sa, l'educazione/formazione e la tensionalità stessa che corre tra le due categorie (intrecciate, ma diverse, come già detto). Il pedagogico, rispetto ai "dati" di queste scienze, si costruisce come struttura riflessiva e intenzionale, quindi ha uno statuto critico di ripensamento e di riorientamento, che implica un altro e ulteriore punto di vista, che pur con tali dati si annoda, ma non in forma subalterna. Riflessiva. E appunto critica.

La pedagogia sociale è, quindi, pedagogia e come tale vive in questa permanente tensione critica: 1. rispetto al futuro della società e dei soggetti che la abitano; 2. rispetto ai fini/mezzi che l'epoca attuale deve dare, prospetticamente, a sé stessa; 3. rispetto all'uso che deve fare dei dati delle diverse scienze dell'educazione. Se, infatti, la pedagogia sociale mette la sordina a questa tensione critica decade a tecnica amministrativa (dell'esistente e per l'esistente), si definisce in modo funzionalistico, efficientistico, integrante rispetto al sistema sociale (alle sue strutture, alle sue regole, ai suoi immediati bisogni), ma si perde come pedagogia, come sapere rigoroso della formazione umana dell'uomo e come singolo e come genere, il quale – invece – deve restare al centro anche e sempre della stessa (e *in toto*) pedagogia sociale.

4.1.5. Aporeticità e ricerca-azione

Possiamo dire che *gestire* (ovvero pensare, organizzare, rendere operativa) la pedagogia sociale si lega, costantemente, a un esercizio di riflessività, e di riflessività complessa. Ovvero capace di far convivere, e criticamente, istanze diverse: di socializzazione e di individualizzazione, di integrazione e di liberazione, di conformazione e di emancipazione. Si tratta, infatti, di pensarle insieme, ma dialetticamente, di allenare ricercatori ed esecutori in campo educativo/formativo a tener viva la problematicità radicale della pedagogia sociale. A viverne l'aporia e a stimolarne la tensione dialettica. E nel pensare e nell'agire. Ed è su questo piano che il pensare critico della pedagogia sociale si viene a caratterizzare in modo specifico. Per *chi* agisce la pedagogia sociale? Per il benessere sociale, per l'efficienza del sistema sociale, per gestire le sue trasformazioni, ma al tempo stesso per collocare in modo non passivo ma partecipativo-attivo i soggetti che stanno nella società e, di fatto, la animano (pur mantenendo ferma una struttura oggettiva meta-individuale ovvero so-

ciale, ma che è sempre e *pro tempore* e *sub iudice*). Allora la pedagogia sociale è scienza dei soggetti-che-si-socializzano, e nel socializzarsi si fanno, al tempo stesso, più individui: più soggetti consapevoli, portatori di fini-valori, operatori di mezzi necessari e utili al vivere sociale. Sì, ma si allenano anche – oggi in particolare – a contrapporsi al sociale, alle sue regole, ai suoi valori, alla sua "forma di vita": a farsi soggetti perfino carichi di dissenso, di libertà, di lotta per l'autonomia e per la sua realizzazione. Soggetti più forti nel sé che li contrassegna (anche se dominati e omologati dal Mercato e dai Media, ma non del tutto, affatto: indomiti ad esempio nella percezione delle proprie inquietudini, sofferenze, delusioni e tesi a una volontà di donare-senso) e più impegnati – in molte forme, anche di deriva rassicurante talvolta – nella redenzione di sé stessi, del proprio vissuto passato, presente e futuro.

Allora la pedagogia sociale si tende tra due estremi (e lo abbiamo già ripetuto): la socializzazione convergente e la coltivazione del sé; e li tende *in modo dialettico*: e qui sta la sua specificità. Non solo teorica ma pratica, operativa. Che si attiva se la pedagogia sociale si lega alla ricerca e alla ricerca-azione in particolare. Sì, perché tale forma di ricerca in ogni processo coinvolge i soggetti, li rende partecipanti e li trasforma nello sviluppo della ricerca stessa, mentre trasforma, ponendo i soggetti al centro del processo, anche l'oggettività sociale, che viene ridiscussa e nei suoi ordini e nei suoi fini. Allora lo stemma dialettico, di reciproca tensione tra socializzazione e costruzione di sé, che anima al suo fondo la pedagogia sociale, oggi va tenuto fermo e mostrato come fulcro dello stesso fare pedagogia sociale e in ogni suo ambito: dalla professionalizzazione all'autoformazione. Ed è proprio lo stare in una ricerca-azione (partecipata e che trasforma) che meglio mette a nudo questo dispositivo di tale pedagogia, sottraendola a derive amministrative e a squisitezze soggettivistiche, bensì alimentando quello sguardo duplice che collega sempre individuo e società.

Facciamo un esempio: la cura dei senza fissa dimora nella pedagogia della marginalità. Tale cura può – e deve – essere di recupero, di aiuto a ri-collocarsi nel sociale, far percepire la solidarietà (e la società stessa non come nemica) ecc., ma deve essere anche comprensione (e stimolo all'autocomprensione) di una condizione vissuta, delle ragioni personali che li hanno condotto, anche di un bisogno di libertà che è anche sradicamento, precarietà, vita-senza-vincoli ecc. Il dosaggio poi tra recupero e comprensione si realizza caso per caso. E per prodursi esige nell'educatore/animatore una lettura anche aporetica del sociale e un ruolo di agire partecipato (= ricerca-azione) che sappia oscillare, integrandole e distinguendole, tra le due opposte frontiere e sappia saldarle in modo problematico, da determinare poi solo in relazione a *quel*

caso. Qui aporeticità, dialettica e ricerca-azione si mostrano come i volani di un progetto di intervento educativo ben sottratto però ai determinismi sociali della tradizione, che oggi nell'Età della Tecnica vengono sempre più enfatizzati.

In altri termini possiamo dire che la pedagogia sociale vive oggi questa sua radicale e costitutiva tensionalità interna e la stessa costruttività di tale tensionalità aporetica nello stimolare i soggetti, da un lato, e nel sostanziarli di oggettività, ma posseduta in modo non inerte, non passivo, bensì attivo e critico, dall'altro. Possiamo dire, ancor meglio, che oggi la pedagogia sociale trova il proprio nucleo portante, teorico e pratico, nel binomio composto da "cura di sé" e scuola, da un impegno a coltivare sé stessi nella libertà e nella singolarità, e al tempo stesso da un bisogno di sviluppare il proprio io e di farlo specchio e attore del mondo, e del mondo presente, con le sue stesse radici nel passato e le sue proiezioni nel futuro; mondo che ci è dato sì nell'*experiri*, ma nutrito di conoscenza, sottratto a ogni immediatezza e risolto invece in una rete di saperi, di forme simboliche, di strutture cognitive polimorfe. E tale "mondo tre", com'è stato detto, viene coltivato e sviluppato attraverso la cultura, e la cultura alta, di cui depositaria è la scuola, come agenzia sì anche di socializzazione (e in ciò c'è già cultura, cultura vissuta, "forme di vita"), ma soprattutto di saperi, di conoscenze, di *formae mentis* sempre più complesse, sofisticate e dialettiche.

4.2

Breve intermezzo storico

La pedagogia si affermò nella sua ottica sociale già con Platone, ovvero nel suo stesso atto di nascita. E già lì si venne a declinare e come critica sociale e come ricostruzione ideal-regolativa. Si leggano insieme la pedagogia socratica di Platone e quella della *Repubblica*. La prima – al di là del suo pensarsi come teoria e pratica della formazione individuale, innalzando ogni soggetto alla quota della sua piena potenzialità spirituale – emerge come la coscienza di una crisi, di una crisi epocale ma radicale di un *ethos*, di un modello formativo tradizionale, molto legato alla *polis* e carico dei suoi valori, ma ora in crisi e da oltrepassare. Socrate è l'esempio di risposta a questa crisi (legata all'individuo e alla sua "anima"), ma è anche un testimone di essa. Di una "fuga" degli antichi dei, della fine di un costume civile e collettivo, che il *demos* ha spiazzato e dissolto. Lì c'è una pedagogia sociale come critica del costume, della tradizione, dell'*ethos* stesso. La seconda sponda, invece, ricostruisce pedagogicamente la società, con un modello "sano" e secondo un ordine naturale (così crede Platone) legato alla qualità intrinseca degli uomini e, quindi, contras-

segnato per classi, fissando per ciascun un compito e un'educazione per svolgere questo compito. Il modello è ideale, anzi utopico. Ha funzione ancora critica e comunque regolativa. Così si modella l'altro volto della pedagogia sociale, quello ri-costruttivo e migliorativo, che investe gli ordini della società e tende a rinnovarne lo stesso *identikit*.

Dopo Platone nella pedagogia classica si manterrà questa oscillazione tra soggetto e società, cioè la costruzione di due fronti della pedagogia sociale, che ora stanno insieme ora si separano. Così accadrà nell'Ellenismo, in cui è la pedagogia individuale e critica dell'*ethos* che sta al centro, o nell'antica Roma, dove torna centrale, invece, una pedagogia dello Stato, idealizzato nell'universalità della vocazione/funzione di Roma (si pensi a Cicerone, ma anche al Virgilio dell'*Eneide*, all'Orazio del *Carmen*, tanto per esemplificare). Con lo stesso cristianesimo il dualismo platonico si ripresenta: già nell'elaborazione dei Padri, che leggono il Cristianesimo come Nuovo Annuncio e Buona Novella, atto a criticare l'esistente e a rinnovare i soggetti e gli ordini sociali, poi con sant'Agostino che oscilla tra *Confessiones* e *De civitate Dei*, tra critica del costume educativo, riletto nell'esperienza individuale e nella propria dispersione e inquietudine e, al tempo stesso, ricostruzione di una Città Ideale sì ultraterrena, ma di cui la Chiesa si fa anticipo e testimone. Con i mille anni del medioevo il ruolo sociale della pedagogia viene, ancora, a esaltare o l'*itinerarium mentis*, come distacco dal mondo e cura dell'interiorità e quindi rifiuto della vita sociale nel suo agire quotidiano e nel suo *habitat* storico, o l'istituzionalizzazione monastica e religiosa, come la via per superare la dimensione sociale corrente e far valere la *Societas christiana* nella vita organizzata della società stessa, con un ruolo sia di giudizio sul reale sia di stimolo per oltrepassarlo. Si pensi solo a Dante e alla sua *Commedia*. A come in essa i due volti della società cristiana e laica del suo tempo siano ben rappresentati e letti nella loro convergente tensione: tra critica della città (vedi Firenze) e della cristianità (vedi le apostrofi contro Roma) e, insieme, rilancio di essa attraverso gli ordini mendicanti (con san Francesco e san Domenico, elogiati nel *Paradiso* come ricostruttori della Cristianità) o il contributo imperiale (con Arrigo VII).

Tra Umanesimo e Rinascimento tale dualismo, in un tempo culturale dominato di nuovo da Platone, è ancora ben netto. Si pensi a Baldassarre Castiglione o a Niccolò Machiavelli. L'uno guarda al *vir bonus* delle Corti, in cui si fa coltivatore di sé e delle arti e dei saperi e della "civile conversazione", e così si colloca oltre e contro una società rozza e degenerata (come dice Tommaso Moro nella sua *Utopia*, che è una ripresa del modello platonico in modo esplicito), che ha bisogno di riforma (cristiana – con Lutero – o politica – con Moro stesso), l'altro segue un ra-

dicale realismo sì, ma anch'esso riformatore: e qui il Machiavelli del *Principe* è esemplare. Ancora pedagogia sociale critica e pedagogia sociale ricostruttiva. Nel Seicento c'è ancora tale oscillazione, se pure resa più sfumata, meno radicale. Si pensi a Comenio, che dialettizza nel suo pensiero (platonico) la pedagogia della *cura sui* con una pedagogia irenico-politica: e la sua *Consultatio* è la cerniera di queste due prospettive. Si pensi a Locke e al suo liberalismo che lega critica e riforma, come pure a Spinoza che salda insieme il *De emendatione intellectus* e il *Tractatus theologico-politicus*, collegando i due fronti della riforma, l'io e la società, ma – così – esprimendo anche una critica all'*ethos* corrente nella società del suo tempo.

Con Rousseau, poi, l'opposizione si fa consapevole e programmatica. La società è corrotta e va trattata con interventi rigenerativi radicali: riformando l'uomo (e risvegliandolo nel suo *identikit* morale) o cambiando l'ordine sociale/politico (con la repubblica organizzata secondo il *Contratto*). Sono due vie alternative e/o complementari. Da vivere "in situazione" e nell'inquietudine di una scommessa che siamo chiamati a fare davanti al potere del *malheur* e dell'alienazione che produce nel soggetto, ma che è anche sintomo di un bisogno di riscatto. Anche Rousseau è un platonico, ma nel suo pensiero dialettico le due soluzioni, da parallele, le rende complementari.

Dopo Rousseau tale lettura antinomica e dialettica si stabilizza e animerà tutta la pedagogia contemporanea. Già in Pestalozzi tale dualismo risulta integrato. Come lo sarà in Marx, in Nietzsche, in Freud, in tutti gli epigoni della "scuola del sospetto". Come lo sarà in Maria Montessori o in Dewey, il quale – anzi – farà dell'antinomia una precisa sintesi, saldando insieme individuo moderno, legato alla teoria dell'indagine, e società democratica, pluralistica e aperta, e dialetticamente aperta anche su sé stessa, capace come deve essere di autocentrarsi e di autoregolarsi (e si ricordino le pagine di *Comunità e potere*). E in Dewey è proprio l'educazione che critica la società nel suo inevitabile conformismo (e dogmatismo) e ne accompagna e anche ne produce le prospettive di rinnovamento, di crescita ulteriore.

E il Novecento? Il secolo XX è stato su questa frontiera della pedagogia sociale esemplare: 1. ha fatto crescere la critica sociale in educazione; 2. ha saldato critica e ricostruzione in modo organico; 3. ha sviluppato l'utopicità della pedagogia sociale riformatrice. Così ha posto in essere il volto attuale della pedagogia sociale, che – sì – viene da lontano, ma qui e ora si è radicalmente conclamato. E conclamato nel suo essere *critica* e, insieme, *utopia*. Due esempi. La pedagogia del '68 e il modello francofortese della pedagogia sociale. Il '68 è stato de-costruttivo e ri-costruttivo e ha dato dell'educazione un doppio ruolo sociale, fissan-

do la sua teorizzazione proprio su questo oscillante crinale. La Scuola di Francoforte ha sviluppato una pedagogia critica della società (dei media, dei consumi, del neocapitalismo: e si pensi a Habermas) e insieme un'utopia critica in pedagogia, che guarda al soggetto liberato, rifondato a partire dai suoi bisogni repressi e valorizzato nel suo ruolo emancipativo di sé e della società, come pure a una società democratica dialetticamente aperta sulla crescita di sé stessa, attraverso l'apporto della cultura (come critica e come modello) e del ruolo stesso della critica, di cui l'individuo-liberato è portatore (e che si fa libero a cominciare dal pensiero – rendendolo dialettico-negativo – e dall'etica – della comunicazione, del dialogo, del costruire insieme attraverso l'intesa). Oggi siamo ancora qui. La pedagogia sociale ha questo doppio connotato, che si fa/deve farsi *suo telos*, come pedagogia critica e come pedagogia ideal-regolativa, pertanto anche utopica, così capace di far intravedere la "città più sana" e di fissarne la costruzione possibile: città più sana per l'uomo e costruita dall'uomo e, ancora, per l'uomo, che resta il regolatore del pensare/agire pedagogico, il suo "fondamentale" primario.

4.3

Frontiere in movimento

4.3.1. La società complessa e la pedagogia sociale: fra cura, adultità e cittadinanza

La nostra è sempre più una "società complessa". E le diagnosi di sociologi, politologi e antropologi ci hanno confermato, sotto vari aspetti, la gravidanza attuale di tale paradigma. Già con Bauman e col suo richiamo alla "liquidità", ovvero incertezza, pluralismo, mutamento continuo, come pure con Ulrich Beck, che ne ha sottolineato la centralità costante del "rischio", dell'innovazione sempre riaperta e della problematicità, come con Morin, che ne ha teorizzato la "mondialità" e la tensione metacognitiva nei processi formativi, come con molti altri che hanno parlato di postdemocrazia (Colin Crouch) o di *métissage* tra le culture (Matilde Callari Galli): tutte voci che ci vengono a ricordare – con Lyotard e il suo "postmoderno", con Gianni Vattimo e Pier Aldo Rovatti e il loro "pensiero debole" – la condizione *nuova* di vivere, pensare, comunicare in una società che si è de-centrata, frantumata, ri-articolata in modo – appunto – complesso. E che ci ricordano che l'uomo di oggi deve interiorizzare tale condizione: farla propria, abitarla, renderla paradigmatica in ogni sua manifestazione, dal pensiero all'azione. Deve renderla, in sé e fuori di sé, il paradigma formativo-sociale essenziale e decisivo.

Tale interiorizzazione della complessità deve avvenire, sì, a livello cognitivo: deve farsi stile-di-pensiero. E si pensi solo all'impegno assunto su questo piano da Morin con la sua trilogia educativa della fine degli anni novanta. La complessità va posta al centro della «testa ben fatta» dell'uomo contemporaneo, va integrata nei «saperi necessari all'educazione del futuro», deve contrassegnarsi come «connessione delle conoscenze», operando così una vera sfida epocale nell'assimilazione dei saperi e nell'organizzazione delle strutture mentali. Sì, tutto vero. Però la complessità deve agire anche come paradigma di pedagogia sociale: nella formazione dei soggetti come operatori sociali. Deve guidare la loro *identità personale* e il loro *ruolo pubblico* (professionale), la loro *funzione di cittadini*. Trascrivendo in modo nuovo quell'io-sociale che ogni soggetto è e che, nell'oggi, deve esser coltivato in modo nuovo, ben oltre i modelli conformativi e funzionalistici del passato, poiché a ogni soggetto va riconosciuto un ruolo più attivo e più dinamico, più innovativo anche, oltre che più capace di operare nella complessità del presente, sociologicamente inteso. Da qui un fascio di compiti nuovi che sono immanenti alla pedagogia sociale. Per quanto essa riguarda i soggetti, i singoli soggetti è la pratica della *cura sui* che va posta al centro dei processi formativi e resa come orientatore costante di tali processi. E *cura sui* significa capacità di leggere sé stessi, di darsi un orientamento, di rielaborare l'immagine di sé e di renderla sempre aperta rispetto al proprio futuro. Così è la formazione che si fa paradigma del sé. Di quell'io che si fa sé e che si fa tale nella processualità aperta (e impegnata a rendersi sempre aperta) del formar-si. È la conoscenza di sé propria di ogni soggetto che deve ridefinirsi su tale principio e renderlo attivo in sé come «esercizio», come pratica vissuta.

Poi c'è l'io-pubblico: il lavoratore, il professionista, l'attore sociale che ha un suo ruolo e una sua responsabilità rispetto a tale agire. Anche su questo piano la complessità della società attuale ha agito e sta agendo: rendendo tale ruolo sempre più inquieto, sottoposto a trasformazioni, revisioni, incrementi, sofisticazioni. Si pensi solo alle attività lavorative e a come sono cambiate con l'*informatizzazione*, con le *reti* informatiche, con l'avvento dei loro *nuovi linguaggi*, ma anche a come le attività produttive si sono socialmente ri-definite e ri-organizzate, restando manuali solo ai livelli più bassi e rendendosi sempre più intellettualizzate ai livelli via via intermedi e superiori. Per le tecniche che devono usare, per il mercato in cui si vengono a collocare. Anche qui la sfida della società complessa è ben attiva e trasforma radicalmente i ruoli sociali e il modo di viverli. Ma «adulità» (se pure tale struttura del sé si è fatta, via via, più sfumata, meno rigida e me-

no paradigmatica, nella società-della-formazione, in cui l'apprendere è *lifelong* e la costruzione del sé sempre sottoposta a revisioni o a ri-progettazioni ecc.) vale anche e in particolare cittadinanza (oltre che produttività sociale). Vale partecipazione attiva e responsabile all'organizzazione stessa della società, alla sua organizzazione sociale e politica. Anche su questo piano la complessità si fa sentire. La nostra società reclama *più* appartenenze e moltiplica l'idea di cittadinanza (locale, nazionale, mondiale *in unum*), la rende più internamente dialettica e problematica e aperta. Così si tratta di imparare a vivere e a gestire (= consapevolmente) tale neo-cittadinanza, in una società politica che oscilla spesso oltre il modello democratico, il quale esige di essere sempre e sempre di più compreso, ri-progettato, riaffermato e come *telos* e come valore.

La società complessa del presente produce un mutamento-chiave nella pedagogia sociale. Un mutamento verso il pluralismo, la flessibilità, l'apertura, la sofisticazione dei processi attraverso i quali l'io si fa sé e sé sociale, anche; si dà un ruolo (produttivo) nella società; partecipa alla vita socio-politica e partecipa con consapevole impegno, rispetto a modelli e valori che, pur tra le insidie del presente, vanno riconfermati e rilanciati. In tal modo la pedagogia sociale (su questo suo primo fronte operativo relativo all'io che si fa sé e sé sociale) si rinnova rispetto al passato incardinandosi proprio sul principio paradigmatico (e meta-paradigmatico, al tempo stesso) della complessità. Che sempre più la orienta e la sfida. Di fatto e di diritto.

4.3.2. Coltivare il dissenso?

Ma in questa società fluida/aperta/complessa c'è un ulteriore paradigma che il soggetto – come mente, come volontà, come attore di azioni – deve far proprio? Sì, e ce lo ha ricordato lo stesso Lyotard nel suo testo *La condizione postmoderna* che, partendo dai saperi, declinava in modo nuovo tutta la coscienza-di-sé e la forma di pensiero che deve animare il soggetto: il dissenso. Che produce pluralismo. Che si attiva da una legittimazione al plurale dei punti-di-vista. Che riconosce l'articolazione integrata e tensionale dei saperi, i quali producono, di nuovo, prospettive diverse, modi di leggere il reale e il pensiero stesso che legge il reale secondo diversità. Dissenso vale ulteriorità, pluralismo programmatico e pratica di dialettica tra punti-di-vista. Tale categoria, poi, emerge come chiarificazione e traguardo (cognitivo e non solo: anche etico, anche sociale) di tutto un lungo processo che ha trasformato sia i saperi sia la riflessione sui saperi. Da Max Weber a Lyotard stesso, passando per l'epistemologia critica e per l'ermeneutica critica, tutte queste posi-

zioni hanno riconosciuto il pluralismo dei punti-di-vista e la loro necessaria dialettica, sia dentro le varie società, sia dentro la riflessione sulla scienza e l'integrazione con altre vie di conoscenza oltre di essa, ma che con essa si dispongono secondo un gioco complesso e dialettico, venendo a determinare un *habitat* cognitivo e epistemico disomogeneo, tensionale, carico di scarti e di integrazioni – appunto – al tempo stesso. E il dissenso è la categoria interpretativa più pregnante di questa condizione, in quanto ne fissa la tensionalità aperta e/o l'apertura tensionale. Programmatica e permanente.

Tutto ciò ha un significato ben preciso nella pedagogia sociale: esige che si formino soggetti-cittadini capaci di far valere una mente critica, aperta – appunto –, non preliminarmente allineata a posizioni sociali, le quali poi si sono fatte sempre più fluide, incerte, *sub judice*. Quale soggetto formerà per la società complessa del presente, che è orientata e sempre più a pensare e volere e organizzare il proprio futuro, che si impone come differenza? Un soggetto aperto e critico, come si è detto. Un soggetto, allora, calibrato sul *dissenso*, che è – alla fine – il volano stesso della criticità come apertura.

Scendendo, poi, più direttamente sul formativo tale regolatività del dissenso si contrassegna:

1. nella coscienza di sé come vettore (aperto) del proprio io-sé;
2. nell'accogliere la sfida del dialogo, che nasce dall'incontro-delle-diversità, qualunque esse siano;
3. nell'attivare in sé stili cognitivi e/o *formae mentis* plurali, connesse in un gioco di alternanze, integrazioni, opposizioni;
4. nel valorizzare un'etica della differenza.

Sono tutti settori da tempo messi al centro della pedagogia e ben riconosciuti nella loro stessa valenza sociale. Infatti, è la società dei saperi e/o della conoscenza, del disincanto (o della crisi del soggetto e delle sue "certezze"), del cambiamento continuo, della globalizzazione che impone tali frontiere del pensare/agire pedagogico (e sociale in genere) come imprescindibili e diffuse. Il dissenso deve articolarsi concretamente in comportamenti: mentali e sociali. Deve farsi – appunto – forma di una coscienza di sé, che vede il "sé" come formazione continua, secondo un modello di ascesa verso l'autonomia e la ricchezza/varietà della vita spirituale del soggetto, ma anche secondo il principio dell'apertura che deve regolarlo. Apertura: significa ri-organizzazione del sé davanti al nuovo, che è sempre in cammino, davanti alla complessità del mondo, davanti alle sfide della società, in ogni suo ambito. Ma il dissenso come apertura deve essere applicato anche (e in particolare) in ambito sociale: verso i soggetti diversi da noi, per cultura o etnia, per malattia o *deficit* (che spesso sono anche risorse), per identità di gene-

re o di religione ecc. E qui il dissenso si fa laicità e pluralismo, che produce tolleranza, poi accoglienza, poi ancora dialogo. Ma come si tollera, si accoglie, si dialoga *nella* differenza? Se si attivano stili mentali plurali e dialettici, se ci si allena a pensare per opposizioni e a stare nell'opposizione per pensare. Costruendo un "gioco linguistico" plurale e tensionale, ora convergente ora divergente, secondo un *iter* sempre più nettamente critico e metacognitivo oltre che produttivo. Che sono stili di pensiero ben delineati dalla cultura contemporanea e che oggi avvertiamo tra loro come sinergici e integrati.

Da qui il passaggio all'etica della differenza: il dissenso non è solo un dato, una risorsa, è anche un valore e un valore da rendere consapevole e operativo, assegnandogli un ruolo regolativo, di fine in vista e di fine in sé significativo e valido, universalmente valido soprattutto qui e ora. Sì, l'etica della differenza integra le tre etiche più attuali (della responsabilità, dell'impegno e della comunicazione), più attive e incisive, poiché a esse assegna quel ruolo di apertura che devono avere nell'azione e nella metariflessione sull'etica stessa, che operativamente si qualifica nel dissenso e assiologicamente si modella sull'*alterità*. Certo è che questo nucleo etico è in cammino: è difficile, è nuovo, è spiazzante rispetto all'etica tradizionale (con le sue radici nel gruppo, nel luogo, nella tradizione – appunto), ma è sempre più centrale nella società polimorfa e aperta del nostro presente.

4.3.3. Sulla frontiera della tecnica

Dopo l'io, la sua mente e il suo *ethos*, spostiamoci ora sul fronte dell'oggettività sociale, sulla forma che il "mondo" (= l'esperienza del mondo) sta sempre più assumendo sotto i nostri occhi e che si impone – in tale forma – sempre più come *dato* e come *regola*. Qual è la forma dell'oggettività del "mondo" oggi? E in quell'oggi che è già inoltrato verso e dentro il domani? È la tecnica. Anzi la Tecnica. Come erede della metafisica (Heidegger), ovvero come fondamento. Come struttura tipica della razionalizzazione (Weber). Come veicolo di alienazione (Lukács) e come strumento di conquista (Luhmann). Sì, intorno alla tecnica le interpretazioni sono diverse, ma lo sono nel riconoscimento della sua *pervasività* e *strutturalità* nel nostro essere-nel-mondo. Dall'assunzione della posizione eretta da parte dell'ominide la tecnica ha accompagnato tutta la storia umana e l'ha regolata. Oggi assistiamo al suo trionfo. Essa può anche e perfino trasformare l'*Homo sapiens* che l'ha prodotta. E spiazzarlo. Allora è l'uomo stesso, salvandosi nella sua autonomia, resistendo al riassorbimento nel dominio della tecnica, che deve governare la tecnica. E come? E può davvero riuscirci? Oppure,

come diceva Heidegger, «solo un dio ci può salvare»? Questo il problema socio-etico-cognitivo che l'uomo è come soggetto e come genere deve affrontare, oggi in particolare: nel tempo in cui la Tecnica si è spiegata in tutta la sua potenza, anche distruttiva. E si pensi all'energia atomica e al suo uso bellico, ma anche civile: ai suoi rischi, oltre che alle possibilità, enormi e nuovissime. Si pensi all'ingegneria genetica e alle sue capacità di cambiare la Natura e di ri-organizzarla – nel mondo della vita – secondo propri traguardi, anch'essi nuovissimi e rischiosi. Si pensi alla fuoriuscita dell'uomo (e dei suoi mezzi) dall'*habitat* terrestre e all'esplorazione del sistema solare e anche del cosmo, con una scienza-tecnica sempre più raffinata. Noi – oggi e ancor più domani – siamo (e saremo) *dentro* la tecnica, col rischio di essere da essa riassorbiti nella sua identità, nel suo dominio. E l'*anthropos* dove va? Può alterarsi radicalmente? Può tendenzialmente scomparire in un mondo sociale governato dalla Tecnica?

Questo è un primo fascio di problemi pedagogici, sì teorici, filosofici, ma anche sociali, che riguardano la collettività umana e il ruolo della sua coscienza/volontà, della sua azione e scientifica e politica. È un problema *epocale* e *urgente*, di cui la pedagogia non può ignorare lo spessore e che deve affrontare, con le altre scienze, in modo netto e decisivo. E lo fa. Col no alla guerra, atomica e no. Con l'ecologia quale paradigma formativo del nostro tempo, che dall'ambiente deve passare alla mente, all'io, al pensiero stesso. Con l'attenzione a quel *post-human*, che è in cammino con le nanotecnologie, con la farmacopea attuale e con le neuroscienze e le loro tecniche di controllo sì della malattia ma anche delle strutture del soggetto. Anche la pedagogia non può tirarsi fuori da questo problema. Anzi: lo può meno – molto meno – rispetto ad altri saperi, data l'interpretazione e la tutela dell'*anthropos* che la contrassegna, e posto sempre nella sua identità e interezza. Appunto da salvaguardare nel tempo, in ogni tempo storico. Anche in questo che appare contrassegnato come post-umano.

Poi c'è l'altro tema: quello della conoscenza e dell'abilità nel gestire la tecnica, anzi le tecniche, che crescono in modo esponenziale e impongono una ri-strutturazione delle pratiche cognitive e operative, della mente, dell'io stesso come sensibilità etica e sociale. È il problema dell'uso della tecnica. Di come conoscerla per usarla in modo produttivo ma anche in modo “umano”: integrandola, curvandola secondo obiettivi connessi all'identità dell'*anthropos*. L'esempio eminente è quello delle nuove tecnologie informatiche. Esse sono una risorsa: di conoscenza, di comunicazione, anche di sviluppo della creatività. Vanno conosciute, ma in modo costruttivo e integrato, con altri fattori cognitivi, emotivi, sociali e rese con essi interattive. Le tecnologie informatiche rinnovano

la conoscenza (resa più diffusa, disposta in rete, aperta alla comunicazione) e fanno dell'informazione un “dato” universale e pervasivo di tutto l'*habitat* umano-sociale. Esse, poi, mutano il pensiero, mutano la scrittura: privilegiano l'immagine e la scrittura più lineare, pubblica e informativa. Rendono il pensiero un atto più ostensivo e meno riflessivo e autoriflessivo. Rompono così un modello di testo e una pratica di scrittura, connessa a un io che si condensa *in toto* nella pagina, mentre qui è la comunicazione immediata e non virtuale che viene messa al centro. Il che è una risorsa: di scambio di informazioni, di crescita della comunicazione ecc. Ma anche un rischio. Di svolta verso l'*Homo technologicus* sottratto anche al suo “dire” e pensare circolare e articolato (arboreo: verrebbe da dire) e verso l'*Homo videns*, di cui si è parlato sempre di più anche di recente: uomo che risolve il pensiero nel gioco delle immagini e che cancella – tendenzialmente, è ovvio – il suo connotato di *Homo theoreticus*. Allora anche l'uso della tecnica fa problema. E problema pedagogico in particolare.

Ma c'è di più: c'è la potenzialità delle tecniche informatiche. Per creare testi multimediali, “lavagne” interattive, metatestualità, comunità virtuali di parlanti in una condizione di *brainstorming* e anche di promozione di sé e di confessione-in-pubblico, che cambia la struttura del testo e della conversazione dello stesso io-che-parla-di-sé. Sono tutti fenomeni attualissimi e che aprono potenzialità di sviluppo alle nuove tecnologie informatiche e che le rivelano come una risorsa decisiva e affascinante.

Allora, per la pedagogia (e non solo) c'è il ruolo che essa deve giocare tra queste due frontiere dell'informatica (svolta-rischio e innovazione-risorsa) e che deve esser connotato dal *saperle pensare insieme*, cioè in modo dialettico, che implica *critica*, *opposizione*, *sospetto*, come pure *appropriazione*, *integrazione*, *sviluppo*. Frontiere da tener vive una *contro* l'altra e l'una *dentro* l'altra. Il che esige proprio una crescita metacognitiva dei soggetti (e delle società: nelle loro istituzioni formative, a cominciare dalla scuola, favorendo la presenza attiva delle tecniche e il loro uso creativo, insieme a un lavoro di *Media Education* che va sempre più potenziato e diffuso).

4.3.4. L'autoformazione delle comunità: legalità, responsabilità, democrazia

La pedagogia sociale ha trovato, nel secondo Novecento, anche un nuovo fronte di applicazione e di sviluppo: quello della formazione socio-politico-culturale delle “comunità”. Questi sono gruppi sociali che si pongono in condizione di ascolto e ri-progettazione del proprio mo-

dello di vita sociale organizzata, mettendo al centro la costruzione di una coscienza a forte partecipazione democratica. L'azione educativa (auto-educativa) si compie in molti modi, ma guarda a dar corpo a valori democratici nel vissuto sociale e nell'organizzazione della comunità, che così da potenziali si fanno comunità attuali: insieme di soggetti collaborativi e consapevoli per realizzare finalità comuni. Si pensi, per restare in Italia, ai COS di Capitini, centri di lavoro sociale collettivo che produce consapevolezza assiologica e impegno politico, verso i valori di pace e di democrazia e verso una partecipazione costruita insieme. Si pensi al lavoro di Danilo Dolci a Partinico, anch'esso rivolto a dare consapevolezza e partecipazione a soggetti e gruppi emarginati e subalterni. Si pensi ai molti interventi di educazione degli adulti avviati secondo modelli pragmatisti o marxisti, rivolti alle culture marginali o a gruppi sociali politicamente deboli, per attivare in loro una nuova socialità, una nuova coscienza civile e dar corso a un'educazione permanente: così hanno agito i partiti politici di massa (se pure ciascuno secondo le proprie ideologie), i sindacati (pur partendo dai problemi del lavoro, ma risalendo a quelli dei diritti e della partecipazione politica), molti gruppi anche religiosi (e si pensi al Don Milani di *Esperienze pastorali*) e associazioni culturali e professionali (spesso rivolte proprio al riscatto dei ceti più bassi della società: come l'ANIMI che lavorava, già ai primi del Novecento, per lo sviluppo culturale e civile del Mezzogiorno), fino ad arrivare all'impegno degli enti locali attuali su questa stessa frontiera (ricordo quello sviluppato in Campania negli anni ottanta, in particolare).

Su questo piano della pedagogia sociale resta centrale, poiché ne fissa i metodi e gli obiettivi, il testo di Laporta del 1979 *L'autoeducazione delle comunità*. Nette sono le forze in gioco individuate dal pedagogista abruzzese:

“le battaglie per la libertà civili, la decisa rivendicazione dei diritti già formalmente riconosciuti ma ancora negati [...], larghe trasformazioni del costume ma sempre più vivace dialettica politica [...] han segnato le vie per cui la democrazia può essere positivamente incrementata” e per via educativa unendo “azione politica, democratica” e “formazione umana” (Laporta, 1979, pp. 5-6).

Qui l'educazione media politica e cultura vissuta; si rivolge ai gruppi marginali e vuol produrre “presa di coscienza” dei valori propri e di quelli della convivenza civile. Si apre una “nuova frontiera dell'educazione” che guarda all'autoeducazione delle comunità e che deve lavorare con strumenti educativi sia politici sia etnologici e fissarsi come settore di “educazione permanente” connesso al produrre “creati-

vità sociale” e al “lavoro interiore di gruppi umani” (Alphonse Dupront), attraverso “circoli”, incontri di “coscientizzazione” (Paulo Freire), lavoro etnologico. Per far questo è necessario formare “operatori culturali” e “educatori della comunità”, sia per via teorica sia “sul campo”, in modo che possano agire dall'interno delle comunità stesse. Certo tale agire crea un «impatto iniziale con la comunità», ma poi produce «formazione socio-culturale come “autospiegazione”», attraverso «forme scolastiche» e non, operando su “tempi lunghi” anche e proprio nel processo di formazione dello stesso operatore. L'effetto di tali azioni formative dell'operatore dentro il progetto di sviluppo della comunità tocca gli aspetti “di base”, legati all’“origine storica” delle comunità stesse, posti quali “radici”, e favorisce una presa di coscienza di identità, principi e pregiudizi e produce l’«avviamento delle persone all'autocoscienza della propria personalità sociale, storica» (Laporta, 1979, p. 117). Ma non solo: realizza così una crescita della coscienza sociale, un suo innalzamento dal “costume” alla legge, dal socio-culturale al socio-politico e costruisce soggetti più consapevoli dei valori collettivi emancipativi, quali la legalità, la responsabilità, la democrazia.

L'autoeducazione comunitaria produce appartenenza consapevole e tendenzialmente critica e partecipazione attiva ai valori collettivi sui quali la comunità si organizza come collettività civile e politica. Tale visione dei processi educativi sviluppa una crescita della stessa partecipazione e ne rinnova le forme, rendendola più consapevole e più vasta: portando i soggetti dal “locale” al generale, dal “socio-culturale” al politico, oltre il quadro di riferimento etno-antropologico e costruendo, insieme, cittadinanza. Cittadinanza in senso moderno, contrassegnata da legalità, coscienza statale (o civica), appartenenza attiva alla democrazia, come struttura di organizzazione socio-politica e come forma-di-vita collettiva. Inoltre tale *iter* di formazione sociale è (e deve essere) sempre attivo nelle comunità democratiche, poiché la stessa democrazia è fragile e subisce processi degenerativi e poiché essa deve crescere e affermarsi col mutare stesso della società. E di fatto tali processi sono attivi nelle società democratiche in molti modi: attraverso la scuola, l'informazione, l'organizzazione della società civile.

E poi: in Italia tale processo di crescita civile è un'esigenza centrale, data la storia della società italiana e il suo complicato processo di “modernizzazione” sia sociale sia politica, che reclama ancora una più ampia e capillare formazione della società civile, costruita secondo il modello, deweyano, della “Grande Comunità”. La via dell'autoeducazione delle comunità è, qui, una frontiera sempre attuale. E oggi sempre *più* attuale.

4.3.5. Il vettore emancipazione

Anche nella pedagogia sociale attuale – come in quella del soggetto – il principio orientativo/regolativo è ancora l'emancipazione, quel principio (e “*a priori* di senso”) che Habermas vide come il criterio animatore delle scienze umane, le quali si conoscono oggettivamente (sia pure in modo più complesso rispetto alle scienze naturali, poiché il loro oggetto è sempre un processo e un processo aperto) ma producono a loro volta un mutamento nell'oggetto stesso, lo rinnovano, lo liberano da pregiudizi, da abitudini, da punti-di-vista, lo emancipano da condizioni, da limiti, da strutture. La pedagogia sociale emancipa i gruppi da vincoli di tradizioni e di mentalità, ma anche da subalternità sociali e da culturalismi troppo locali, produce sviluppo cognitivo, etico e politico. E tale disposizione è un-po' il *lievito* e il *baricentro* della pedagogia sociale. Ne è il principio animatore. Il vettore operativo e epistemico. E lo è un'emancipazione che si modella sì sulla “liberazione da...”, ma soprattutto sulla partecipazione, sulla riflessività, sulla costruzione di una comunità più vasta, anche più formale, ma orientata ai valori di cittadinanza responsabile e democratica, da tener viva attraverso un esercizio di coscientizzazione costante e attraverso un ampliamento continuo delle forme di intervento e di partecipazione.

Se l'emancipazione è il vettore delle scienze umane e la pedagogia è – tra tali scienze – quella che lo rivive in modo più radicale, esplicito, programmatico (e come “emancipazione da ...” ed “emancipazione per ...”, su cui rinvio a un mio testo del 1994, *Libertà da...*), tale nozione assume in pedagogia un doppio volto e si delinea in tutta la sua complessità: vi si colloca come emancipazione personale del soggetto, intesa come *cura sui* e formazione consapevole e autoregolata del proprio sé, e di un sé in continua crescita/trasformazione, ma si manifesta anche come emancipazione sociale, come crescita in autonomia della partecipazione sociale, sottraendola a condizioni di subalternità e di tradizionalismo, per favorire invece lo sviluppo degli aspetti più socio-politici (e non solo culturali in senso etnologico) di tale partecipazione, che si incarnano nella collettività statale (e oltre), nella legalità (o maestà e funzionalità della legge), nella democrazia (aperta e in sviluppo), che si nutre anche – e sempre di più – dell'articolazione e della incisività della società civile, con i suoi apparati e col suo ruolo critico e propositivo insieme. Nel tempo attuale della “democrazia in crisi”, della “postdemocrazia”, delle derive e degli attacchi al modello (coscienziale e organizzativo) della democrazia proprio l'azione complessa della pedagogia sociale risulta decisiva, appare – anzi – irrinunciabile. E lo è. Da qui l'esigenza anche teorica di tener fermo un pensiero critico e articolato della pedagogia sociale, che la renda capace di

svolgere tale compito. Complesso, anche incerto, ma comunque decisivo per il futuro delle nostre “società aperte”.

4.4

Per concludere. La formazione degli operatori

Tutta la riflessione svolta in questo capitolo, di sintesi ed esposta nel suo modello teorico-critico, ha un *focus* specifico: quello di porsi al servizio delle professionalità socio-educative (degli “educatori sociali professionali”) per indicar loro un *identikit* da assimilare, da interiorizzare, da fissare come proprio *codice cognitivo*, da porre accanto a quello etico (di aiuto, rispetto, dedizione, assai vicino a quello medico espresso dal giuramento di Ippocrate). Un codice critico e dialettico, che conosce le ambiguità della pedagogia sociale, ma che – anche – tende a risolverle *a parte subjecti* e non *societatis* (o non solo e non prioritariamente: a quello già pensano sociologi, economisti, psicologi sociali, ingegneri perfino). Un codice che va appreso nella formazione professionale e fissato come un *imprinting* nell'educatore, perché possa disporsi, sempre, come professionista riflessivo posto al punto di contatto/frizione tra *ego* e *societas*, sviluppandone le potenzialità di crescita del soggetto e di apertura della società. Una professionalità difficile: di cura, ma di cura anche sociale. E per il soggetto (reso più libero *nella* società). E per la società (che tende sé stessa verso l'autosuperamento, l'innovazione, la libera ri-costruzione). E che nella cura si fa carico e dell'integrazione (necessaria) e del dissenso/autonomia o della critica (altrettanto necessaria). Agendo proprio in quella società di oggi che è sempre più omologante e assimilativa e sempre più aperta, dissonante, polimorfa. Dentro queste aporie la pedagogia sociale trova, oggi, il proprio *habitat*. Che deve essere distillato nelle professionalità sociali. Tutte. Ma in modo massimo in quelle educative.

Da qui la funzione del percorso riflessivo di questo capitolo che così si conclude e che ha ripercorso la *teoria* e la *fenomenologia* del pensare-la-pedagogia-sociale e la sua professionalità. Un percorso aporetico e tensionale, da risolvere in senso e critico e dialettico. Secondo una critica *del* soggetto e *per* il soggetto. Secondo una dialettica “senza sintesi” che non riproduca, dopo l'opposizione, il dominio sociale e il suo vincolo fatale.

L'educatore sociale deve possedere una mente riflessiva, critica, aperta. Deve coltivare questa sua autocoscienza professionale. Deve introiettare quel codice cognitivo che qui si è cercato di *fissare*, di *articolare*, di leggere nella sua *decisiva* *pregnanza storica*. E di rendere – in quest'ultimo capitolo – più limpidamente posseduto *en structure* e disposto a declinarsi come regola dell'*operari* formativo attuale.

Riferimenti bibliografici

- ALESSANDRINI G. (a cura di) (2003), *Pedagogia sociale*, Carocci, Roma.
- BAUMAN Z. (2002), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari.
- BECK U. (2003), *Un mondo a rischio*, Einaudi, Torino.
- BERTIN G. M. (1953), *Etica e pedagogia dell'impegno*, Marzorati, Milano.
- ID. (1962), *Educazione alla socialità e processo di formazione*, Armando, Roma.
- BERTOLINI P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze.
- BETTELHEIM B. (1987), *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano.
- BOFFO V. (a cura di) (2006), *La cura in pedagogia*, CLUEB, Bologna.
- BORGHI L. (1953), *L'educazione e i suoi problemi*, La Nuova Italia, Firenze.
- CALLARI GALLI M. (1996), *Lo spazio dell'incontro*, Meltemi, Roma.
- CAMBI F. (1994), *Libertà da... L'eredità del marxismo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze.
- ID. (1995), *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari.
- ID. (a cura di) (2005), *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*, Edizioni del Cerro, Tirrenia.
- CAMBI F., CONTINI M. (a cura di) (1999), *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro*, Carocci, Roma.
- CONTINI M., GENOVESE A. (1997), *Impegno e conflitto*, La Nuova Italia, Firenze.
- CROUCH C. (2003), *Postdemocrazia*, Laterza, Roma-Bari.
- DE MENNATO P. (1999), *Fonti di una pedagogia della complessità*, Liguori, Napoli.
- DEWEY J. (1949), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- DUPRONT A. (1966), *L'acculturazione*, Einaudi, Torino.
- DURKHEIM E. (1973), *Educazione come socializzazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- FABRE M. (1999), *Epistemologia della formazione*, CLUEB, Bologna.
- FISHER L. (2003), *Sociologia della scuola*, il Mulino, Bologna.
- FREIRE P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.
- GIDDENS A. (1989), *Sociologia*, il Mulino, Bologna.
- GALLI G. (1999), *Psicologia delle virtù sociali*, CLUEB, Bologna.
- GIANNICOLA L. (2002), *Lineamenti di pedagogia sociale*, Ionia, Cosenza.
- HABERMAS J. (1969), *Teoria e prassi nella società tecnologica*, Laterza, Bari.
- ID. (1980), *Critica e cultura*, Einaudi, Torino.
- ID. (1986), *Teoria dell'agire comunicativo*, 2 voll., il Mulino, Bologna.
- HABERMAS J., LUHMANN N. (1973), *Teoria della società o tecnologia sociale*, Etas, Milano.
- HEIDEGGER M. (1987), *Ormai solo un dio ci può salvare*, Guanda, Parma.
- IAVARONE M. L., SARRACINO V., STRIANO M. (a cura di) (2000), *Questioni di pedagogia sociale*, Franco Angeli, Milano.
- ILICH I. (1973), *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano.
- IZZO D. (a cura di) (1971), *Prospettive sociali dell'educazione. Documenti e testimonianze*, Le Monnier, Firenze.
- LAPORTA R. (1979), *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze.
- LORO L. (2008), *Formazione e etica delle professioni. Il formatore e la sua esperienza morale*, Franco Angeli, Milano.

- LUHMANN N., SCHÖRR K.-E. (1988), *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando, Roma.
- LYOTARD J.-F. (1981), *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano.
- MAFFETTONE S. (1980), *Critica e analisi. Saggi sulla filosofia di Jürgen Habermas*, Liguori, Napoli.
- MARIANI A. (2003), *La pedagogia sotto analisi. Modelli di filosofia critica dell'educazione in Francia 1960-1980*, Unicopli, Milano.
- MELUCCI A. (1988), *Verso una sociologia riflessiva. Ricerca qualitativa e cultura*, il Mulino, Bologna.
- MERTON R. K. (1959), *Teoria e struttura sociale*, il Mulino, Bologna.
- MILANI L. (SCUOLA DI BARBIANA) (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- MORIN E. (2000), *La testa ben fatta*, Cortina, Milano.
- MORTARI L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano.
- OREFICE P. (1976), *La socializzazione. Materiali per una progettualità del fatto educativo*, Le Monnier, Firenze.
- PLATONE (1956), *La Repubblica*, Laterza, Bari.
- PREMOLI S. (a cura di) (2008), *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*, Franco Angeli, Milano.
- ROUSSEAU J.-J. (1926), *Emilio*, La Nuova Italia, Firenze.
- ROVATTI P. A., VATTIMO G. (1984), *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano.
- SCHÖN D. A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- STENZEL J. (1936), *Platone educatore*, Laterza, Bari.
- STRIANO M. (2004), *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Roma-Bari.
- TRAMMA S. (1999), *Pedagogia sociale*, Guerini e Associati, Milano.
- VUOSO G. (s.d. [1983]), *Prassi pedagogica o tecnica sociale*, Romagrafik, Roma.