

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.

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 antagonistici, 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 incolore e presi dalla *smania* 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 ri-scoprendo 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 Crastignac: 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.