



● [HomePage](#)

FONDAMENTI

CHE COS'E' LA PEDAGOGIA SOCIALE?

di Franco Blezza [\(1\)](#)

La pedagogia è anche una professione sociale

La pedagogia, come sappiamo per averne trattato nella conferenza dell'anno scorso, è un sapere antico, che fin nell'etimo immediato del termine reca in sé anche l'impegno, l'applicatività, la presa in carico dei problemi educativi, oltre che la loro posizione, i tentativi per la loro soluzione, la riflessione su di essi e la teorizzazione complessiva. Scriveva Mauro Laeng, in una delle sue frasi più citate, che la pedagogia "Comprende l'arte dell'educazione, la scienza di quell'arte, e la filosofia di quella scienza." La pedagogia è anche impegno nell'educazione e non solo uno studiarla e un teorizzare su di essa o condurvi meta-discorsi. La Pedagogia, per come è nata e si è sviluppata, può svolgersi solo attraverso un organico e sistematico rapporto con la realtà dell'educazione e con un impegno in essa.

Abbiamo anche visto, nella conferenza che due anni fa ha inaugurato la nostra collaborazione con il prof. Brunello e con la "Dante Alighieri" trevigiana, che la Pedagogia oggi si occupa di relazione d'aiuto in situazioni sociali assai diverse e molto più ricche ed articolate di quello che si è creduto per circa due secoli, quando un particolare spirito borghese l'aveva confinata in alcune fasce delle età dello sviluppo, in alcuni gradi di scuola, e al massimo in alcuni problemi che rientrano nel comprensivo dominio della Pedagogia Speciale (handicap, deficit, disadattamento, devianza e via elencando). In quell'occasione abbiamo parlato della coppia, da un punto di vista che è insieme pedagogico, sociale e professionale. L'occasione è risultata particolarmente propizia per riflettere ed osservare circa lo scarso dialogo in coppia ed in famiglia, e il carattere sempre reciproco dell'atto educativo, per cui i bambini anche piccolissimi educano i loro genitori esattamente e per il fatto stesso che i genitori educano i loro figli. L'aforisma di Laeng andrebbe quindi correttamente integrato dalla locuzione secondo la quale la pedagogia "è anche una professione"; una professione il cui bisogno sociale è rapidamente crescente anche in una realtà socio-culturale in questo senso difficile come è quella italiana. Si tratta di una professione intellettuale il cui esercizio è nel sociale. Su questa professione sociale ci intratterremo nella conversazione del prossimo anno, e i presenti possono prendere questo come un impegno preciso. Si tratta di una professione antica quanto e fin più del sapere relativo, risalendo ai Sofisti; e anche in questo caso, come già in precedenza per la dottrina, questo andare alle radici greco-classiche non va inteso come la ricerca di un blasone nobile e pregiato, con il rischio che sia vuoto. Al contrario, anche dai Sofisti (come da Socrate e dalla sua scuola) ricaviamo strumenti concettuali ed operativi preziosi e di elevata attualità. Si pensi ad esempio al ruolo fondamentale della Retorica nell'educazione del ? : a "L'uomo è la misura di tutte le cose, di quelle che sono in quanto sono e di quelle che non sono in quanto non sono" di Protagora; oppure al "1) Non esiste l'essere ossia nulla esiste [...]. 2) Posto anche che l'essere esistesse, esso "non potrebbe essere conoscibile" [...]. 3) Posto anche che fosse pensabile, l'essere rimarrebbe inespriabile." di Gorgia.

Anticipiamo solo un concetto: che tale professione non è "emergente" come taluni affermano, paragonandola ad esempio alla Psicologia, alla Psicanalisi, alla Sociologia o al Servizio Sociale. Essa semmai è ri-emergente dopo circa due secoli di eclisse sotto un particolare spirito borghese che si era reso egemone e aveva tutt'altre esigenze educative. Su questo si potrebbe discutere a lungo; tuttavia, anche per questa professione esiste una storia prossima, oltre a quella storia remota che solo poche professioni hanno, come la Medicina Chirurgia e la Giurisprudenza, ed è una storia prossima che le riavvicina molto alle altre professioni di fondazione recente che si sono testé ricordate.

La Mitteleuropa, fucina di scienze dallo sviluppo immediato come professioni

Per questo, non dobbiamo andare molto lontano né nello spazio né nel tempo. Dobbiamo riandare all'Ottocento, e a quel dominio prima di tutto culturale nel quale la lingua tedesca stava rapidamente sostituendo (non per molto) la lingua latina come lingua franca della scienze e della cultura, e che ha visto due imperi: l'unificazione tedesca nel II Reich, con Bismarck e gli Hohenzollern, e gli ultimi rilevanti bagliori del secolare Österreich con gli Hapsburg, contro il quale combatterono i montanti nazionalismi compreso quello risorgimentale italiano.

In quel contesto, già Johann Friedrich Herbart (1776-1841) teorizzava la Pedagogia come una particolare sintesi tra filosofia e scienza, quella tra l'etica e la psicologia. Ma questo era ancora un auspicio, un programma, in quanto la psicologia come scienza sarebbe sorta solo alcuni decenni dopo, a partire dalla seconda metà del XIX secolo, e solo ancora più avanti avrebbe dimostrato la sua importanza specifica anche nel campo educativo. Fu lui stesso, negli Hauptpunkte der Metaphysik (1806), a cercare di andare oltre le limitazioni (specie per quanto riguarda la quantificazione) che ancora qualche decennio prima Immanuel

Kant (1724-1804) aveva posto a pregiudiziale perché la Psicologia potesse considerarsi una scienza a pieno titolo come le altre Naturwissenschaften.

Solo nel 1867 Wilhelm Max Wundt (1832-1920) cominciò a parlare di "psicologia fisiologica", nel contesto della rifondazione della fisiologia in senso fisico-sanitario che si ebbe nell'Ottocento; e creò nel 1880 a Lipsia il primo laboratorio di psicologia sperimentale.

Cominciarono a sortire risultati significativi in quello stesso periodo anche le ricerche quantitative di questa psicologia fisiologica, con personaggi di rilievo come Ernest Heinrich Weber (1795-1878) e Gustav Theodor Fechner (1801-1887), Hermann von Helmholtz (1821-1894), Ernst Mach (1838-1916) e molti altri.

La psichiatria indubbiamente avrebbe radici più remote come risposta (più o meno scientifica e più o meno umanamente congrua) a ben precise necessità sociali. Ma fu solo con l'affermarsi dell'indirizzo

psicopatologico che essa poté porsi come scienza medica analoga alle altre: e questo era avvenuto poco prima, con personaggi come Vincenzo Chiarugi (1759-1820), Jean-Etienne-Dominique Esquirol (1772-1840), Joseph Guislain (1797-1860), un po' più tardi in Inghilterra Henry Maudsley (1835-1918), ed altri.

La psichiatria come scienza medica a base fisico - fisiologica, e come studio sperimentale, si sviluppò nell'Ottocento. Ma la prima cattedra nel mondo di Clinica delle malattie nervose venne assegnata a Jean-Marie Charcot (1825-1893) solo nel 1882. E ancora più tardi Sigmund Freud (1856-1939) pubblicò le prime opere fondamentali per tutto un complesso di professionalità in campo psicologico, come gli Studien über Hysterie (1895) e, poi, Die Traumdeutung (1900), Zur Psychopathologie des Alltagslebens (1901), Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie (1905) e le altre opere che stanno a fondamento della Psicanalisi .

Il discorso è appena un po' diverso per le scienze sociali. È ben vero che il termine "sociologia" fu coniato da Auguste Comte (1798-1857), cioè un po' prima e un po' più ad Ovest; tuttavia egli in tal senso non seppe andare oltre un tentativo, fallimentare ancorché storicamente apprezzabile, di unificare tutti gli studi sull'uomo (compresi la storia e l'economia) in una visione della scienza già obsoleta, risalente all'evo moderno cioè precedente alle rivoluzioni borghesi della seconda metà del '700. Nello stesso ambito del Positivismo francese, ben più sostanzioso fu l'apporto di David Émile Durkheim (1858-1917), che era lorenese e il cui cognome ne denotava chiara l'origine.

In quella stessa Mitteleuropa è nata anche la pedagogia sociale.

La prima occorrenza della locuzione, a quanto risulta, risale al 1844 e si deve a Karl Mager, che aveva proposto di parlare di sozial Pädagogik, in contrapposizione a "Individualpädagogik" ed in alternativa a "Collectivpädagogik". Egli avrebbe proposto tale locuzione in contrapposizione a "Individualpädagogik", ed in alternativa "Collectivpädagogik". Questi ed altri termini hanno avuto accezioni differenti nel tempo e presso diversi autori; ma ne è chiara una base comune, quella di considerare l'educazione del singolo come aspetto di un'educazione alla società e al gruppo, da non confondersi con un'educazione e una riflessione su di essa che non abbiano la singola persona come loro destinatario, bensì un gruppo od una società, cioè educazione e pedagogia appunto "collettive".

È stato il pedagogista prussiano Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790-1866) , seguace delle teorie romantiche di Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) , a dare una diffusione ampia al termine. Egli vi giunse occupandosi di educazione nella scuola elementare, ed in particolare del problema di integrare la teoria con la pratica: da qui sarebbe scaturita la massima "imparare a fare attraverso il fare".

Questa branca degli studi pedagogici ha poi ricevuto un impulso decisivo nel 1898 o nel 1899, anno di pubblicazione da parte di Paul Natorp (1854-1924) del saggio dal titolo appunto Sozialpädagogik. Questa può considerarsi la data di fondazione come disciplina autonoma nell'ambito delle discipline pedagogiche: è stato da allora che le teorie sociologiche di Émile Durkheim (1858-1917), anche grazie ai contributi filosofici di Wilhelm Dilthey (1833-1911), sono entrate a far parte integrante degli Input per l'elaborazione pedagogico - sociale e pedagogico - generale.

La cultura del Novecento nell'Italia neo-idealistica

Le professioni di psichiatra, psicologo, psicanalista, e anche quelle di sociologo e di assistente sociale, hanno conosciuto una rapida ascesa e una forte e riconosciuta immagine pubblica nel secolo XX.

L'Italia, anche a questo specifico riguardo come anche ad altri, era in linea con gli altri paesi più avanzati nei primi anni di quel secolo. Come pedagogia, ci piace ricordare a questo riguardo la fioritura di un rilevante talo-pragmatismo, di un Neo-herbartismo, e la sussistenza degli ultimi epigoni di un Italo-positivismo che non aveva conosciuto le estremizzazioni di altri positivismi europei, anche perché era in larga prevalenza una teoria applicativa (alla clinica medica, alla storia, all'antropologia e ad altri campi ancora, oltre che alla pedagogia e alla scuola). Il "periodo giolittiano" propriamente detto ne è stato un significativo aspetto politico e governativo, che ha fatto segnare una stagione di riforme della scuola mirabile come ben poche in Italia.

Ma con l'entrata nella Grande Guerra, a camere chiuse e con la maggioranza verosimilmente contraria, le cose cambiarono drasticamente. Alla fine, il paese gravemente ferito ancorché vincente si ritrovò senza molte delle innovazioni scolastiche che ne avrebbero promosso l'evoluzione, e con l'egemonia di un'unica corrente di pensiero, il Neo-idealismo nelle due versioni di Benedetto Croce (1866-1952) e di Giovanni Gentile (1875-1944). Il che significa, tra l'altro, senza una pedagogia che non fosse un sottoprodotto della filosofia, e con possibilità di sviluppo per le altre scienze dell'uomo e relative professioni molto scarso e comunque frenato.

Questo periodo ci ha fatto segnare un pesante Gap rispetto a quella che è stata l'evoluzione della Pedagogia nei paesi avanzati. Il Neo-idealismo è stato sempre coerentemente avverso a queste come ad ogni scienza dell'uomo che non fosse filosofica e non prescindesse proprio da quella matrice mitteleuropea. La cosa è nota e peraltro dichiarata.

Rimarrebbe da appurare come mai tanto si sia tardato a recuperare il Gap così maturato nel secondo dopoguerra; ed in particolare come mai, se i primi corsi di laurea in Sociologia si sono avuti negli anni '60, e

i primi in Psicologia negli anni '70, la Pedagogia accademica rimasta saldamente improntata alla dominante scolastica fino alle ricordate trasformazioni degli anni '90. Kuhn, anche a questo proposito, avrebbe potuto richiamare quanto affermava Max Planck nella sua Autobiografia scientifica, vale a dire che "Una nuova verità scientifica non trionfa convincendo i suoi oppositori e facendo loro vedere la luce, ma piuttosto perché i suoi oppositori alla fine muoiono, e cresce una nuova generazione che è abituata ad essa." ; certo non divideremmo questo impiego del termine "verità". Ma è chiaro che una transizione non avviene se non gradualmente, e con un seguito di eredità pesanti dell'evo trascorso che si prolunga per generazioni nell'evo entrante: specie per una dimensione così complessa, e così cruciale, come quella educativa. Semmai ricordiamo quanto asseriva il duca di Cambridge: "C'è un momento per tutto, e il momento del cambiamento arriva solo quando non è proprio più possibile evitarlo!" (1890).

Fatto sta che, mentre si riportano menzioni autorevoli della pedagogia sociale fin dai primi anni del secondo dopoguerra da parte dei maggiori e più autorevoli esponenti della pedagogia italiana sia cattolica che laica, una sistematica attivazione di corsi accademici di questa materia e una ricca fioritura della manualistica si è avuta solo negli ultimi dieci anni o poco più .

Insomma, il ritardo da recuperare si è fatto ben più grave dopo il '45; ma ci sono le risorse e la buona volontà per lavorare a colmarlo.

Che cos'è la Pedagogia sociale

Un errore da non compiersi, e del quale non sono andati esenti neppure molti dei grandi pedagogisti che hanno recuperato la dizione "Pedagogia sociale" subito dopo la II guerra mondiale, consiste nel generalizzarne il dominio fraintendendone l'aggettivazione: un po' cioè come se la locuzione indicasse che la Pedagogia sociale ha per proprio dominio la società intera e in tutte le sue istanze.

Così non è. Le varie teorie pedagogiche correnti convergono nel considerare l'educazione sempre e comunque come un fatto sociale; non va frainteso in questo contesto l'Émile (1762) di Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Anche la vita e le opere di quell'Autore, storicamente collocate prima delle rivoluzioni borghesi, hanno un significato importante: in particolare quell'opera non ha costituito né ha inteso costituire un programma di educazione applicativo ma semmai una utopia pedagogica, peraltro di grande valore. L'educazione è sempre un fatto sociale anche quando riguarda l'interazione tra due persone, sia perché già esse costituiscono un'istanza non individuale (non esiste l'educazione che si esaurisca in una sola persona) sia perché ciascun educatore o educando è persona e quindi ha un insediamento che il padre del Personalismo Emmanuel Mounier ha definito "collettivo e cosmico" , distinguendolo dall'individualismo, come già Mager fondando la pedagogia sociale. Questo aspetto sociale dell'educazione è particolarmente chiaro nel Pragmatismo e nello Strumentalismo di Dewey, cui si sono ispirati molta pedagogia sociale e molte scienze sociali, ma anche l'Attivismo pedagogico e l'Educazione progressiva, tanto da non ritenere corretto il declinare il verbo "educare" se non all'impersonale, "si educa".

In sintesi, la pedagogia che ha per dominio la società nel suo complesso è la pedagogia generale.

La pedagogia sociale ne è una branca, al pari della pedagogia speciale o della storia della pedagogia, della filosofia dell'educazione o dell'educazione degli adulti; e, come tutte le branche di una disciplina o di un sapere, recepisce le idee di fondo e la metodologia generale di quella disciplina o sapere, il suo statuto epistemologico, distinguendosi per dominio di applicazione; esattamente come avviene per le branche della medicina, o del diritto, o dell'ingegneria e via elencando.

Esistono delle sedi sociali che sono istituzionalizzate per educare, come la scuola nei suoi vari gradi, o l'università.

Ma esistono e hanno un'importanza e una problematicità crescenti anche altre sedi sociali di educazione, che non vengono istituite per educare e nondimeno educano in quanto sono sedi sociali. Qualcuno parla di sedi di educazione non formali ed informali, le prime caratterizzate da funzione politica ed amministrativa. Orbene, la pedagogia sociale è la branca della pedagogia che ha per dominio le sedi sociali che sono educative in quanto sociali, e quindi pone l'accento sull'educazione che ha luogo contestualmente alla socialità, e per altro verso l'educazione come atto sociale, portato ed insieme condizione di società umana, nella storia e nell'evoluzione culturale.

Per qualche anno hanno avuto corso in Italia il termine "extrascuola" od "extra-scuola" e derivati; come si comprende, il loro conio indica un contesto nel quale ancora la Pedagogia si pensava prima di tutto come Pedagogia scolastica ed istituzionale, e di tutto il resto si poteva fare un unico fascio come d'ogni erba. Ma il discorso è da tempo improponibile con la moltiplicazione, la diversificazione, la divergenza delle sedi di educazione non istituzionalizzate in quanto tali, in parallelo all'ascesa e alla ri-emersione delle professioni pedagogiche dopo due secoli di eclisse o di scotomizzazione riduzionistica.

Di che cosa si occupa la Pedagogia sociale

Una possibile esemplificazione rappresentativa

Questo dominio è in divenire ed anzi in rapida crescita. Probabilmente non saremo esaustivi e, anche se lo fossimo, non lo saremmo a lungo.

Tuttavia, ciò che ci può risultare maggiormente profittabile in questa sede è postare una serie di esempi di sedi di esercizio della Pedagogia sociale, sedi in senso materiale o in senso virtuale, comunque concettualmente chiare ed operativamente aperte. Gli esempi che porteremo sono comunque in grado di coprire la quasi totalità del dominio della pedagogia sociale odierna, e ne sono comunque largamente rappresentativi.

La coppia

Un primo esempio ci è costituito dalla coppia: è chiaro che una coppia non si forma né eventualmente si istituzionalizza per ragioni educative; ed è altrettanto chiaro che nondimeno i due Partner si educano l'un l'altro per il fatto stesso di costituire coppia.

Già il distinguere la coppia dalla famiglia costituisce una prima importante opzione di significato pedagogico

- sociale (ed anche pedagogico - generale), in quanto comporta l'escludere che il costituire due persone una coppia debba essere strumentale alla famiglia o ad alcunché d'altro: nessuna persona può essere strumento, meno che meno per il fatto di scegliere di accoppiarsi. La persona è sempre e comunque fine. Si rifiuta quindi ogni concezione secondo la quale il costituire famiglia (e, prima, coppia) sia un dovere o un destino o comunque un atto dovuto cui la persona diviene strumento; queste, come qualsiasi altro atto sociale, vanno considerati sempre e comunque scelte delle quali le persone sono autori, unici responsabili e, prima di tutto, liberi.

Il paradigma di coppia che è prevalso lungo i due secoli di predominio di un particolare Bürgergeist si definisce "coppia a sovrapposizione" e si caratterizzava per l'estrema polarizzazione dei generi, perseguita attraverso un'educazione che mirava a fare sì che il maschio si investisse tutto "fuori" della coppia, della casa e della famiglia e la femmina invece "dentro", in modo che essa potesse fornire a lui ogni supporto e lui potesse riportare dentro la famiglia parte dei benefici di tale investimento. Erano gli anni nei quali il lavoro della donna aveva poca importanza e possibilmente si evitava, la donna non poteva avere un titolo di studio maggiore dell'uomo e se del caso interrompeva gli studi per sposarsi, ed ancora essa perdeva il suo cognome per assumere quello del marito.

I sacrifici che comportava la tenuta di un simile assetto squilibrato di principio potevano essere sopportanti anche qui con un'educazione adeguata, e sotto la protezione della cappa di ipocrisia borghese, della Privacy, dell'intimità domestica, del perbenismo e via elencando. Anche molti luoghi comuni, che oggi ci appaiono improponibili quanto stucchevoli, concorrevano alla copertura, dal poco sensato "tra moglie e marito non mettere il dito" dove "dito" serviva solo a far tornare la rima, al "i panni sporchi si lavano in famiglia" senza riguardo a chi eventualmente li sporcasse e a chi dovesse poi e continuamente lavarli, o se i panni davvero fossero lavati o non divenissero piuttosto sempre più sporchi. Ma soprattutto, "di certe cose non si parla", che senza ulteriori specificazioni era un modo piuttosto naïf di esprimere la cosiddetta "rispettabilità" che non è il rispetto né il meritato rispetto ma appunto il sottacimento della sessualità di coppia.

Quando le donne, negli anni '50 e '60, cominciarono finalmente a parlare di "certe cose" come si era liberamente fatto fino al Settecento ed oltre, la coppia "a sovrapposizione" era finita, e così la famiglia "nucleare" che essa supportava. Si badi bene, non fu il come esse ne parlarono, fu il puro e semplice parlarne.

Oggi proporremmo un paradigma di coppia "ad intersezione", nel quale si ha la convergenza delle due persone ciascuna delle quali si realizza per le sue potenzialità e le sue aspirazioni in libera scelta ed autonomamente, e che poi altrettanto liberamente scelgono di mettere in comune ciascuno una parte della propria vita con l'altro.

Acquisita così la simmetria, diffidiamo da una qualunque forma di Full Immersion reciproca, o anche di tendenza a questo ulteriore paradigma, in quanto siffatte coppie tendono a bruciare al loro interno ogni risorsa umana dei due Partner, impedendone di fatto l'esercizio di ogni ruolo sociale, compresi il lavoro, le relazionalità anche familiari e non di rado lo stesso necessario rapporto con gli eventuali figli.

La famiglia

Nemmeno la famiglia è istituzionalizzata a fini educativi. Certo, si può pensare all'educazione dei figli; ma quando la famiglia si costituisce in quanto tale i figli posso essere solo una previsione che non è neppure detto che si avvererà; e poi la visione dell'educazione come una trasmissione inter-generazionale dai genitori ai figli, che dura quel tanto che è necessario per un periodo della vita dei figli relativamente breve è riduttiva e fondamentalmente fuorviante. L'educazione, lo ricordavamo nei contributi degli anni scorsi a questi Atti della Dante Alighieri trevigiana, è per tutta la vita; ed è sempre reciproca, nel senso che i genitori sono educati contestualmente e per il fatto stesso che sono educatori. Inoltre, la famiglia non è detto sia composta solo da genitori e figli, e quindi le dinamiche educative, in una visione attuale e non riduttiva, sono assai più complesse e riguardano il complesso della visione attuale della famiglia. Ma andiamo con ordine, e sia pure in sintesi.

La coppia a sovrapposizione trovava il suo sviluppo canonico della famiglia propriamente detta "nucleare", termine coniato da Durkheim. La si chiamava anche famiglia "domestica" in quanto basata sull'intimità domestica e l'ideale della Domesticity assieme a quello della Privacy, od anche famiglia "instabile" con riferimento all'eredità.

Si è trattato, nel complesso, della risposta più congrua alle rivoluzioni borghesi di fine '700 e dei loro sviluppi storici ottocenteschi: in particolare della rivoluzione industriale, che chiedeva al lavoratore tutte le sue risorse umane più pregiate e quindi che avesse al suo fianco una Partner educata a secondarlo all'interno della casa, della coppia, della famiglia, senza che egli dovesse sprecare risorse ed anzi mettendolo nelle migliori condizioni per riprendere il suo investimento esterno. Anche altri aspetti della cultura borghese concorrevano a questa asimmetria spinta all'estremo, e con riguardo ai figli; non sono escluse idee illuministiche e, poi, positivistiche, che hanno avuto la loro massima espressione di giustificazionismo medico - biologico proprio nelle teorie psicanalitiche di Sigmund Freud che si sono ricordate poc'anzi.

D'altra parte, proprio le responsabilità che ricadevano sui genitori nei riguardi dei figli, e dei Partner nei rispettivi confronti, e l'identificarsi la famiglia nella figura e nella posizione pubblica del marito - padre - capofamiglia, concorrevano in modo determinante nel far accettare a tutti i sacrifici pesanti che la tenuta di questa famiglia comportava.

L'accettazione del tutto passava anche attraverso la definizione di questa famiglia come se essa fosse "naturale" o "sempre esistita". Qualcuno si spingeva a chiamarla anche "tradizionale" o "frutto di millenni di civiltà", del tutto incurante della reciproca esclusività di tali caratterizzazioni. Ad ogni modo fu un fenomeno culturale e sociale, contestualizzato storicamente in Occidente in modo molto preciso a cavallo tra il XVIII e il XIX secolo, con qualche precedente significativo in Inghilterra un secolo prima, e che è da molti decenni

andato in crisi, in una crisi probabilmente irreversibile. In precedenza, e all'incirca dal secolo XI, coesistevano due diversi paradigmi di famiglia; quella signorile o nobile, e quello patriarcale, entrambi sopravvissuti minoritariamente fino a tempi recenti, e cui non corrispondevano coppie a sovrapposizione. Si potrebbe scrivere una storia dei paradigmi familiari (e anche di coppia) preesistenti.

Un'altra caratteristica rilevante di quel tipo di famiglia era il riconoscimento incondizionato ed acritico di competenza educativa assoluta ai genitori, insieme alla relativa responsabilità. Anche la sempre più evidente improponibilità di questo accreditamento automatico di competenza, in tempi nei quali si moltiplicano le agenzie educative e l'educazione si fa sempre più difficile e complessa, l'ha resa obsoleta mettendo in crisi irreversibile il paradigma relativo. Questo ordine di eziologia critica si è concentrato quindi sui figli.

Ma un altro ordine di crisi ha riguardato i generi, improponibili più oltre in quella polarizzazione spinta all'estremo. La necessità di "pensiero rosa" sul lavoro ha precorso, nella cultura diffusa e anche nella pratica, la corrispondente necessità di "pensiero azzurro" all'interno della casa, della famiglia e soprattutto con i figli.

L'assenza del padre in queste sedi (ed in altre) è uno dei problemi più gravi di questi tempi, con la cui gravità ancora non abbiamo a che fare se non in piccola parte. La femminilizzazione delle figure di riferimento dei soggetti in età dello sviluppo si va generalizzando: negli insegnanti come nei pediatri, negli assistenti sociali come negli operatori educativi degli enti locali e del volontariato. Ed invece ci sarebbe bisogno di operatori maschi fin dal nido e da quella scuola dell'infanzia che ancora troppi chiamano "materna"; e il padre in troppi casi non è più neppure quel lontano ideale, o quell'autorità superiore ed assoluta, che incarnava nella famiglia nucleare otto - novecentesca, e lo vediamo sempre di più un puro e semplice approvvigionatore di soldi, con riguardo particolare per il soddisfacimento delle aspettative superflue. Egli sarebbe sostituibile, idealmente, da una rendita periodica, o meglio ancora da una vincita alla lotteria investita ragionevolmente.

Anche in questo caso si propongono oggi paradigmi ad intersezioni plurime, famiglie nelle quali tutti i componenti tendono alla propria realizzazione secondo libere scelte e sempre secondo libere scelte mettono in comune una parte della propria vita con gli altri familiari. Oltre alla parità e alla simmetria, una simile famiglia si adatta a più componenti di diversificata provenienza, dalla Divorce added family al recepimento e all'accoglienza dei nonni o di qualche zio o cognato, ad altri componenti ancora; tutti inserimenti che erano problematici ed in fondo estranei alla famiglia nucleare, compreso quello dei genitori bisognosi.

Il territorio

A differenza della coppia e della famiglia, il territorio nasce e si sviluppa come concetto in un senso più coerente con la Pedagogia sociale, e trova in essa una parte importante della sua stessa definizione. Occorre al riguardo partire da una definizione precisa, in quanto il termine tecnico può essere impiegato in accezioni diverse o comunque vaghe nel linguaggio comune. Parliamo di "territorio", a rigore, ogniqualvolta in un ben definito spazio geografico insistano almeno tre condizioni: dei problemi, come tali posti dall'uomo, un complesso di servizi alla persona e un governo cui tali servizi facciano capo.

È questo un modo di vedere il principio antropologico nella sua essenzialità, dal quale ricavare precise conseguenze di ordine pedagogico e sociale.

Questi servizi si possono classificare, secondo alcuni autori, in cinque aree:

- ‡ formazione,
- ‡ sanitaria,
- ‡ assistenziale e socio - educativa,
- ‡ culturale,
- ‡ sportiva.

Ciascuna delle dizioni va presa in senso lato. Sulla formazione torneremo tra poco, mentre il socio - assistenziale si coniuga con l'educativo se si considerano i casi nei quali vi è carenza di educazione là dove socialmente ci si attenderebbe di trovarne in una sana ottica di sussidiarietà, cioè nella coppia, nella famiglia (più o meno "allargata"), nella scuola e nelle istituzioni educative, e nelle relazioni di prossimità in genere. Ciò precisato, tutte e cinque le aree sono dominio della pedagogia sociale, intesa come studio ed impegno su ciascuna sede sociale che diventa educativa in quanto sociale: anche lo sport, la sanità, la cultura sono essenzialmente e necessariamente educative, pur quando non hanno luogo per ragioni originariamente educative, o le motivazioni per l'erogazione dei relativi servizi non siano primariamente educative.

In questo senso, si indica per l'erogazione di qualunque servizio alle persone nel territorio una Programmazione Educativa Territoriale (in sigla P.E.T.), la cui metodologia ripete aa grandi linee la programmazione didattica così come essa è stata definita e recepita nelle normative di legge della scuola italiana dagli anni '70 in poi. Essa va impostata correttamente per problemi, ipotesi risolutive, loro attuazione e sviluppo, previsione di obiettivi ed effettivo riscontro con l'esperienza futura. Anche in questo caso, come in ogni caso di controllo empirico, il Feedback che si ricava dall'esperienza futura è "asimmetrico", nel senso che ogni servizio che dia esito positivo non può considerarsi perfetto né finito ma rimane sempre e comunque perfezionabile, e evolvibile con il tempo nonché soggetto ad obsolescenza; mentre l'esito negativo deve indicare una necessaria revisione dell'ipotesi nonché del contesto nel quale l'ipotesi si è avanzata ed inquadrata.

Anche per i servizi alla persona nel territorio vale il precetto della processualità senza fine né fini che vale per la ricerca scientifica, per la democrazia, per la storia, per l'educazione, per la cultura e per tutto quanto è umano.

Il mondo della formazione

Sarà il caso di specificare che, parlando di formazione, non ci riferiamo alla formazione professionale se non come un caso molto particolare, per quanto d'importanza non trascurabile. Il termine "formazione" può essere preso ed impiegato in svariate accezioni, tanto che non di rado, persino tra gli esperti del settore, esso viene assunto come un sinonimo od un para-sinonimo di educazione, ovvero come un modo di parlare di educazione là dove si preferisca non farlo esplicitamente, specie quando si consideri l'educazione di soggetti in età adulta e in età anziana come qualche cosa da differenziarsi anche con l'impiego di un termine specifico dall'educazione nelle età dello sviluppo. Noi non condividiamo queste scelte, e consideriamo la formazione un caso particolare dell'educazione, nel quale peraltro si possono implementare paradigmaticamente concettualità educative di valore assolutamente generale.

Non è più applicabile l'idea, anch'essa otto-novecentesca, secondo la quale l'educazione dell'uomo durerebbe per un periodo relativamente ristretto della vita, all'incirca 10 o 12 anni, comunque una parte minoritaria della vita stessa, da individuarsi all'interno delle età dello sviluppo senza nemmeno riguardarle tutte e integralmente. L'educazione è invece connaturata all'uomo e non si può pensare all'uomo se non come sede di una educazione continua, complessiva, integrale.

Di educazione l'uomo è suscettibile, ed allora si parla di uomo educabile (homo animal educabile), ma soprattutto di essa l'uomo ha necessità vitale, ed allora si parla di uomo educando (homo animal educandum). La formazione è un aspetto dell'educazione per tutta la vita, e si comprende alla luce delle letture che vanno date al particolare momento storico nel quale stiamo vivendo e ci proponiamo di operare, e concorrono ad illustrare quale implicazione abbia la pesante transizione secolare ed epocale intercorsa negli ultimi decenni sul piano della pedagogia sociale con specifico riguardo al problema della formazione. Ci sono almeno tre visioni teoriche che divengono necessarie per comprendere l'oggi in questo senso. Si parla, al riguardo, di postmoderno con qualche improprietà storiografica ma con chiara consapevolezza che un'era è finita; di postfordismo e di prevalenza attuale del paradigma della QT anche nel terziario, e di società dell'informazione.

Anche la "forma" in lingua italiana è termine plurivoco: e questo è uno dei casi nei quali risulta opportuno avvalersi della lingua tedesca, la quale ha maggiore vocazione sia filosofica che pedagogica anche perché possiede un lessico più ricco e una maggiore flessibilità nella creazione di termini composti, anche astratti, e di neologismi. In Psicologia sappiamo che, ad esempio, esiste un concetto di forma che si traduce con il tedesco Gestalt. In questo caso, invece, parliamo di formazione e forma corrispondentemente alle parole tedesche Bildung e Bild, facendo riferimento all'insegnamento di Wilhelm von Humboldt (1767-1835). La forma, o Bild, è caratteristica essenziale della persona nel senso nel quale noi intendiamo questo termine, e quindi è intrinseca alla persona stessa come il progetto di vita inviolabile che richiede di essere evolutivamente posto in atto.

Ricordiamo a questo proposito, ancora una volta l'importanza per tutti noi di 2 500 anni di tradizioni ed in particolare di quanto ci ha insegnato Socrate circa il dialogo: tanto l'ironia quanto la maieutica, le due fasi nelle quali il dialogo si articolava, si incentravano su ciò che era intrinseco nell'allievo; soprattutto la maieutica illustra bene questo concetto, in quanto consiste proprio nell'arte di far emergere, di portare alla luce le idee che si sono sviluppate dentro l'allievo stesso, rispetto alle quali il maestro esercita una funzione paragonabile a quella della levatrice nei confronti della partorientente.

Ciò precisato, appaiono meglio comprensibili quelle dimensioni caratteristiche che la manualistica attribuisce alla formazione in quanto atto educativo intenzionale. rispettoso dell'educando (o formando) e che segue un progetto intrinseco a quest'ultimo.

Innanzitutto l'atto formativo è un atto intenzionale, progettuale, studiato, controllato. Si tenga presente che invece l'educazione può anche essere, e di fatto spesso è, non intenzionale, non progettuale, non studiata né controllata, può avvenire nella interazione tra persone in qualunque sede sociale.

In secondo luogo, ciò che fonda la formazione come particolare caso di educazione è la centratura sulla processualità: non sono i singoli prodotti di apprendimento o di comportamento a rendere il senso e l'efficacia della formazione, come avviene in altri atti educativi come ad esempio quelli che hanno luogo in alcuni segmenti di scuola o d'Università o nella formazione professionale, ma è il processo di evoluzione che si attiva e si fortifica nel formando a conferire senso ed efficacia all'atto formativo, ed è a questo che il formatore deve applicarsi primariamente.

In terzo luogo il processo formativo va fondato sulla riflessività sia nell'educatore - formatore sia nel educando - formando: ciascuno dei due riflette su sé stesso e sull'altro, ma è il processo di formazione che ha un componente di riflessione essenziale e sistematico che lo qualifica ulteriormente come un atto educativo assolutamente particolare, come un caso importante di quel più vasto ambito di atti umani che è l'educazione generalmente intesa.

La soggettualità è una ulteriore caratteristica della formazione, nel senso di attenzione al soggetto. Questa ha avuto una enfasi maggiore quando si è riferita a soggetti adulti, tuttavia si può ragionevolmente pensare che tutta la formazione in quanto tale sia riferita al soggetto, qualunque ne sia la fascia d'età, mentre esistono ovviamente atti educativi che hanno altre centrature ovvero nei quali sarebbe problematico individuare una centratura qualsiasi.

La formazione richiede un maggior tenore di esperienza specifica e di professionalità rispetto ad altri atti educativi, per cui in essa si fa ricorso sempre più frequentemente ad esperti non necessariamente nei contenuti della formazione ma nei processi di apprendimento e nella evoluzione delle conoscenze, cioè ad esperti in processi di formazione così definiti.

Ed infine la formazione presenta uno sviluppo per problemi che peraltro possiamo ritrovare anche nell'educazione in generale, ma che in questo caso deve essere concretizzato anche nel linguaggio che si impiega nella comunicazione informativa: un linguaggio non assertivo né richiamante comunque i concetti di verità, definitività, certezza, sicurezza, bensì il sano beneficio del dubbio, l'ipoteticità degli asserti, la loro

fallibilità, il loro carattere interlocutorio in un processo continuo ed interminato.

Nello specifico della formazione si sono sviluppati degli strumenti concettuali che hanno trovato una applicazione anche in altri campi. Parliamo ad esempio dell'apprendimento organizzativo, dell'attenzione per la fenomenologia, del riferimento al contesto, della tecnica della ricerca - azione. Questi vanno studiati attentamente nella manualistica disponibile sul tema, anche perché su ciascuno di essi e su altri ancora si leggono improprietà e fraintendimenti che tendono a conferire mentite spoglie a proposte di scarso o nullo valore pedagogico, didattico, metodologico, formativo.

L'universo digitale

E veniamo, con la solita sintesi, al digitale e alla formazione digitale: quella che è un universo inteso come campo di esercizio della pedagogia sociale, nel quale muoversi con gli strumenti specifici di questa branca della Pedagogia. Esso costituisce anche, intuibilmente, un ulteriore ordine di strumenti concettuali per la formazione di comprensibile cospicuità.

"Digitale", come noto, significa numerico; concettualmente è contrapposto ad analogico. Potremmo sintetizzare la questione osservando che i fenomeni possono essere rilevati e trattati in due modi tra loro alternativi esclusivi: o traducendoli in numeri ed elaborando sequenze di numeri, o riproducendo i fenomeni con qualche strumento che ne replichi analogicamente, con omogeneità, gli aspetti che interessano. Ad esempio, per misurare una distanza si può usare un regolo, un righello, e in questo caso si compie un processo analogico cioè si confrontano lunghezze tra di loro; oppure, come fanno da decenni i tecnici più avanzati, si può inviare un segnale radar captandone il ritorno e misurandone il tempo, e calcolare quindi numericamente la distanza tenendo conto della velocità del segnale radar che è la velocità della luce. Analogici erano i vecchi dischi di vinile, o di materiali ancora più arcaici, nei quali la puntina sfregava i solchi i quali riproducevano analogicamente i suoni (con maggiore o minore fedeltà); parimenti analogiche erano le registrazioni magnetiche su nastro e, prima, su filo. Con i CD si è avuta la musica digitale, il raggio laser che rivela il contenuto di questi supporti legge sequenze lunghissime di numeri immettendole in un congegno che le traduce in musica e altri suoni con una qualità maggiore e con possibilità di rielaborazione impensabili in precedenza. Non per nulla, i CD possono essere letti anche dall'elaboratore elettronico, che da decenni è digitale.

Ancora negli anni '60 vi era la controversia tra chi pensava che fossero preferibili calcolatori elettronici analogici a quelli numerici: l'idea era di impiegare l'enorme potenzialità dell'Elettronica per costruire circuiti elettrici i quali potessero riprodurre analogicamente qualunque fenomeno da studiarsi; ma questa controversia era già superata nel decennio successivo, nel quale si comprese che la procedura numerica era enormemente più flessibile e dotata di potenzialità incomparabilmente superiori, in quanto gli elaboratori numerici erano in grado di processare quantità sempre maggiori di numeri in tempi sempre più brevi, e anche la possibilità di memorizzare dati in forma numerica era in rapida crescita.

Il televisore di casa per lo più è ancora analogico, tanto è vero che se si vuol ricevere il segnale televisivo terrestre in forma digitale è necessario un Decoder, cioè un apparecchio che traduce il digitale in analogico in modo da poter essere riprodotto da quel televisore. Lo stesso avviene se si riceve il digitale satellitare, che costituisce la gran parte dei segnali satellitari televisivi e praticamente tutti quelli che possono effettivamente interessare il grande pubblico. Ma già da tempo si vendono televisori in grado di leggere e riprodurre direttamente il segnale digitale, e la trasformazione della distribuzione informativa del segnale televisivo dall'analogico al digitale in Italia, già matura, è solo una questione di tempo.

Il digitale ormai costituisce la totalità delle applicazioni informatiche, e la quasi totalità delle applicazioni elettroniche. Il digitale formativo, sia per quel che riguarda l'accesso a supporti materiali come i CD-ROM o i DVD (acronimo di Disco Versatile Digitale), sia per quel che riguarda l'accesso telematico via cavo o senza cavo, è diventato amplissimo e tendenzialmente generalizzato. Basta rivolgersi ad un'edicola e si trovano risorse enormi per studiare e formarsi in campi diversissimi come la musica, le lingue, la letteratura, il teatro, il cinema, l'informatica stessa ecc.; anche i prezzi sono crollati. E basta collegarsi in rete, meglio se si possiede un collegamento digitale come l'ADSL e non solo il lentissimo collegamento analogico, e si dispone d'un vero e proprio universo di informazione, conoscenza, formazione.

Si badi bene: non si tratta solo di una pur enorme evoluzione nella disponibilità di strumenti per la formazione nelle sue più svariate espressioni dal punto di vista quantitativo, si tratta proprio di un cambiamento qualitativo che comporta una sostituzione di paradigma nella formazione stessa. Il digitale consente al formando di essere lui non solo al centro del processo, ma di essere colui che gestisce in prima persona il processo secondo propri tempi, scadenze, sequenze, compatibilità, interessi e quant'altro. Il cambiamento di paradigma è così profondo che non si può nemmeno più parlare di formando o di allievo, ma è più proprio parlare di utente o fruitore, di colui che usufruisce di una serie di servizi per la propria formazione.

Parte importante dell'universo digitale è la possibilità di fare informazione e didattica a distanza. È spesso impiegato l'acronimo FAD, che indica un modo di fare informazione qualitativamente nuovo. Anche in questo caso bisogna guardarsi da impieghi impropri di termini e sigle che evocano risorse attuali. Non si tratta solo di portare l'informazione lontano dall'emittente: questo si faceva già nell'antichità, tanto nel Nuovo Testamento (le Epistulae, di più autori) quanto presso grandi studiosi come ad esempio Platone o Cicerone, esiste un repertorio di lettere che portavano a distanza un insegnamento di grande importanza. Ma questa non è FAD: la FAD propriamente detta è digitalizzata, veloce, in tempo reale, partecipativa, con destinatari virtualmente universali. Anche l'impiego di una sorta di nuova lingua universale che non è l'Inglese di Oxford né l'Inglese americano è un segno di questa universalità.

A caratterizzare il nuovo modello comunicativo, e quindi a definire la FAD e a demarcarla e distinguerla da altre forme di trasmissione a distanza dell'informazione e dell'insegnamento, si possono individuare almeno quattro caratteristiche assolutamente peculiari.

La prima è l'interattività. Un messaggio scritto trasmesso a distanza, come una lettera di San Paolo o di Cicerone, costituiva un flusso d'informazione unidirezionale. Nella formazione digitalizzata interconnessa la possibilità di dare il proprio contributo e di interloquire è sempre assicurata a chiunque partecipi a questa modalità di informazione e senza limiti virtuali. In rete siamo tutti soggetti, tutti utenti, tutti centri di comunicazione interpersonale ed immediata. Ne è presupposto la connettività. Il fatto di essere connesso secondo propria libera scelta cambia sostanzialmente la figura dell'utente facendone a sua volta un formatore per il fatto stesso di essere un formando, un educatore per il fatto stesso e contestualmente al fatto di essere educando, un soggetto di cultura partecipe attivo della cultura universale.

La seconda è la multimedialità: questa non è solo la disponibilità di molti mezzi o media, bensì la loro disponibilità contestuale ed immediata. Materiale multimediale mette a disposizione del formando - utente informazione in modo testo, sonori, immagini fisse, immagini in movimento con o senza sonoro; e rende possibile all'utente evocare volta a volta quei media che gli servono e nella sequenza nella quale gli servono. La terza è la cosiddetta ipertestualità, per la quale invero esistevano delle esperienze anche precedenti alla digitalizzazione, ma con limiti molto più angusti. Un testo stampato a libro, come evidente, va a letto seguendo i numeri delle pagine e le scansioni dei capitoli, salvo alcune eccezioni; i primi esperimenti di ipertestualità prevedevano degli snodi nel libro ai quali lo studente poteva essere invitato a saltare in avanti od anche all'indietro a seconda delle necessità. È chiaro che una possibilità simile diventa enormemente più potente in materiale digitalizzato, non necessariamente in rete, dove l'utente ha assoluta libertà di avanzare o retrocedere in qualunque momento secondo le proprie necessità; dal che consegue una pesante responsabilizzazione dell'utente stesso, che deve solo a proprie libere e incondizionate scelte il successo ovvero l'insuccesso della propria autonoma fruizione di tale materiale.

Ed infine dovremmo considerare tra le caratteristiche peculiari e tipiche del nuovo modello formativo e comunicativo il carattere ludico della formazione digitale e interconnessa. Si ricordi la varietà di significati del termine latino ludus: oltre che ad un gioco, si può pensare ad una rappresentazione scenica, ad una recita, ad uno spettacolo, anche ad una cerimonia pubblica simbolica, ad una catarsi o purificazione complessiva, e ad altri esempi ancora. Il carattere ludico della formazione digitalizzata e interconnessa la rende non solo più gradevole e agile all'accesso, ma insieme meglio fruibile e fruibile con maggiore assiduità e continuità per suoi caratteri intrinseci e strettamente connessi alle premesse tecnologiche che vi presiedono.

Oltre a queste caratteristiche peculiari della formazione digitalizzata e connessa, che si sono testé esemplificate e che peraltro si potrebbero in piccola parte ritrovare anche in altri modelli formativi, questa formazione odierna presenta in modo particolarmente cospicuo delle caratteristiche che già erano presenti in altri modelli formativi precedenti, esaltando l'aspetto della formazione intesa come l'abbiamo descritta poc'anzi.

Parliamo dell'apertura, come maggiore fruibilità di qualunque atto formativo; della flessibilità, come utilizzabilità in maniera adattabile alle singole esigenze e al contesto; e della elevata personalizzazione del processo formativo in questo contesto; ma è chiaro che potremmo continuare a lungo, il discorso rimane aperto anche perché una simile dimensione formativa, un simile universo di informazione, è disponibile da troppo pochi anni perché possa aver maturato ed espresso appieno tutte le sue effettive potenzialità rendendole universalmente disponibili.

La società come comunità e come costruzione umana

La società nel suo complesso, l'abbiamo precisato, è il dominio propriamente della Pedagogia generale, in quanto tutta l'educazione è atto sociale. Il che non toglie che si possano considerare campi d'esercizio e componenti del dominio della Pedagogia sociale talune ottiche nelle quali si guarda alla società nel suo complesso, che hanno conseguenze ben precise sull'atto educativo.

Il riferimento fondamentale anche a questo riguardo va cercato nella Mitteleuropa e nella seconda metà dell'Ottocento, il personaggio di riferimento a questo proposito è un sociologo, Ferdinand Tönnies (1855-1936), la cui opera fondamentale *Gemeinschaft und Gesellschaft* (1886) distingue tra di loro questi due Normaltypen di organizzazione sociale considerandoli tra loro contrapposti, e impiegava questa distinzione come strumento concettuale per leggere il divenire storico dei suoi tempi di questa organizzazione con una efficacia di singolare attualità. Il primo termine si può rendere approssimativamente con la traduzione di "comunità". La prima forma di società, fondata sul sentimento di appartenenza e sulla partecipazione spontanea, era quella delle città - stato greche, della Roma in progressivo ampliamento, degli stati ellenistici, dei regni romano - barbarici, in genere degli stati che si formavano prima della rivoluzione industriale; delle casistiche predominanti in epoca pre-industriale. La seconda, fondata sullo scambio e il razionale bilancio materiale, ha preso il sopravvento con la rivoluzione industriale.

I grandi Stati "moderni", il che significa storiograficamente "dell'evo moderno" cioè dei secoli XVI, XVII e XVIII,, erano per lo più stati assoluti ed erano tendenzialmente sovranazionali, anzi prescindevano da un riferimento nazionale quale che fosse. Imperi o monarchie costituzionali, od anche repubbliche come quella svizzera, non si ponevano il problema di un modello linguistico, comportamentale, relazionale, religioso, che si manifestasse anche con un abbigliamento, una alimentazione, con altri caratteri esteriori particolari e peculiari. È stato solo dalla fine del '700 che ha cominciato a porsi il problema delle nazionalità e del Nazionalismo, in precedenza non esistevano neppure i termini che designavano questi concetti, i quali pure hanno una etimologia latina.

I casi più esemplari di stati nazionali formati in Europa nell'800 sono stati costituiti dall'Italia e dalla Germania; molte nazionalità si sono espresse in forma statale dopo la Prima Guerra Mondiale sia in Europa (anche in aggregazioni sovranazionali più ristrette come la Jugoslavia o la Cecoslovacchia) che in Asia che in Africa con la dissoluzione dell'Austria (Österreich, cioè impero dell'Est), dell'Impero Turco, e per certi aspetti dello stato zarista, anche se poi l'Unione delle Repubbliche Socialiste Sovietiche (URSS) ha

largamente recuperato la dimensione preesistente.

Lo Stato nazionale, riguardo all'analisi di Tönnies, tende ad identificare le pertinenze culturali con quelle organizzative e quindi con quelle istituzionali statuali. Non conta la cultura che il soggetto possiede, conta entro quali confini sia nato: e dentro i confini nazionali non sono ammesse minoranze culturali, etniche, linguistiche, talvolta neppure religiose. Questo è successo nei nuovi Stati nazionali come l'Italia e la Germania, e non dimentichiamoci mai quale repressione abbia operato l'Italia nei confronti di minoranze di cultura, etnia e lingua tedesca, croata, slovena, friulana, sarda, franco-provenzale, ...; ma è successo anche in stati nazionali dalla storia ben più lunga ed articolata, come in Francia dove si sono repressi Alzaziani, Bretoni, Occitani, Corsi, Baschi, ...; o in Spagna dove si sono repressi Catalani, ancora Baschi ed altre minoranze; o nel regno londinese nel quale si sono repressi Gallesi, Irlandesi e Scozzesi, senza parlare delle colonie. Con gli esempi potremmo continuare molto a lungo, purtroppo; e il colonialismo ha enormemente aggravato il problema.

Impiegando gli strumenti concettuali di Tönnies, lo Stato nazionale tende a soffocare la Gemeinschaft sotto la Gesellschaft, in sintesi: tende ad identificarle in un'unica forma possibile di aggregazione statale, quella appunto nazionale. Ne consegue la necessità, ancor oggi, di distinguere accuratamente tra società culturalmente identificabile e realtà statale: una simile distinzione tendeva a sfumarsi nel '900 con rischi di involuzione autoritaria e di spersonalizzazione, nel senso di perdita della cultura delle persone che di uno Stato fanno parte.

È ben vero che questa crisi può essere letta, per certi aspetti, anche come una crisi di crescita, in quanto vi è stato uno sbocco liberal - democratico come quello che oggi dà corpo all'Unione Europea. Ma vi sono stati in precedenza e vi sono ancora oggi, degli sbocchi autoritari, totalitari, da "stato etico" secondo la teoria idealistica di Hegel.

I totalitarismi che nel '900 hanno dominato gran parte dell'Europa sono andati in crisi irreversibile nello stesso secolo, tanto che molti storici identificano la fine del XX secolo con la caduta della cortina di ferro e la crisi dei totalitarismi di sinistra che ancora dominavano la parte orientale dell'Europa. Atto simbolico in questo senso è stata l'unificazione di quel che rimaneva della Germania con la caduta di quella parte che era rimasta sotto la dominazione comunista ad Est, e con il crollo del muro di Berlino (9 novembre 1989). La fine dell'URSS e la creazione di una provvisoria "Confederazione degli Stati Indipendenti) che ne raggruppava la gran parte degli ex componenti si sono avuti a Natale del 1991.

Il momento attuale va quindi letto, anche dallo specifico punto di vista pedagogico - sociale, con la necessità di una più forte consapevolezza circa la democrazia, la quale va intesa innanzitutto come un apparato di regole che consentono di garantire il massimo delle libertà individuali e collettive, tra loro rese compatibili. Se ne discute in Italia dagli anni '90, e tale scelta è condivisibile. Il parlare di apparato di regole, cioè di metodologia, non è riduttivo se ed in quanto in tali apparati e in tale metodologia vi è integrata un'etica ben precisa e forte la cui necessità e la cui opportunità appaiono sempre più evidenti e più storicamente corroborati.

Una visione recente di democrazia liberale nel senso detto, e che tiene conto dei pericoli e delle alternative negative che il '900 ci ha prospettato, è costituita dalla cosiddetta "Open Society", proposta da Popper come transfer alla politica della sua logica della ricerca scientifica. Questa visione della democrazia fonda un'educazione che è, insieme, democratica e progressiva, riprendendo le proposte in tal senso che si erano moltiplicate in Occidente dai primi del '900.

Il problema di fondo della società aperta non è chi debba governare: al contrario, questo è un falso problema, secondo Popper, è un modo errato e fuorviante di porre il problema.

Il problema sta nel controllo da parte del popolo sovrano nei confronti di chi governa e di ciò che fa chi governa. Il controllo è garanzia di democrazia e di apertura in campo politico, come lo è di evolutività in campo umano e culturale, come lo è di scientificità in campo cognitivo come lo è di educabilità per l'uomo - persona.

Tale controllo si esercita in itinere, e consiste in una serie di contro - poteri che limitano l'arbitrio di chi è temporaneamente delegato a governare (stampa e comunicazione, gruppi di pressione, associazionismo, manifestazioni, sindacati, referendum, ...); ma soprattutto al termine del mandato, che ridà al popolo sovrano la scelta consentendogli o di rinnovare il mandato a chi ha già governato, ovvero di spostarlo all'opposizione e di alternargli un candidato diverso, senza alcun contraccolpo né atto violento.

Dalla pedagogia sociale alla pedagogia professionale

La pedagogia sociale, si è detto, è fondamento per una professione pedagogica al pari di scienze analoghe fondate come scienze nella Mitteleuropa dell'otto - novecento, la psicologia, la psicanalisi, per certi versi la sociologia e le scienze sociali, ed altre ancora.

Il discorso quindi non ha una conclusione ma un'apertura, agli sviluppi strettamente professionali, che saranno oggetto della conferenza già programmata per il prossimo anno sociale 2007/2008.

Si tratta di una professione antica, come visto, ma che riemerge solo da alcuni decenni, per lo meno in Italia. Peraltro, tale ri-emersione è caratterizzata da una sempre più forte necessità sociale, della quale vi è crescente consapevolezza e sempre meno possibilità di supplenza da parte dei professionisti di altri saperi, ancorché vicini.

Concludiamo notando come per tutto quello che si è qui visto, sia relativamente alla formazione generalmente intesa sia relativamente all'universo del digitale connesso, una padronanza tecnica degli strumenti impiegati costituisce certo condizione necessaria, che andrebbe curata adeguatamente, ma altrettanto certamente non costituisce condizione sufficiente.

Per una piena fruizione e gestione del mondo della formazione e dell'universo del digitale è necessaria una competenza specifica, provvedere alla quale è uno dei compiti centrali della pedagogia sociale odierna.

A queste tematiche ci ripromettiamo di dedicare ulteriori contributi negli anni sociali successivi.

Giuditta Alessandrini: Pedagogia sociale. Carocci editore, Roma 2003.

Franco Blezza: Le pedagogia sociale. Liguori editore, Napoli 2005.

Anita Gramigna: Manuale di pedagogia sociale. Armando Armando editore, Roma 2003.

Maria Luisa Iavarone, Vincenzo Sarracino, Maura Striano (a cura di); Questioni di pedagogia sociale (Franco Angeli, Milano 2000).

Luisa Santelli Beccegato, Pedagogia sociale. Editrice La Scuola, Brescia 2001.

Vincenzo Sarracino, Maura Striano (a cura di): La pedagogia sociale - Prospettive di indagine. ETS, Pisa 2001.

Maura Striano: Introduzione alla pedagogia sociale. Editori Laterza, Roma - Bari 2004.

Sergio Tramma: Pedagogia sociale. Angelo Guerini & Associati, Milano 1999.

webmaster a.d.c.

(Dalla Rivista che si ringrazia per la gentile concessione: <http://www.larchivio.com>)

[\(1\)](#) Facoltà di Scienze Sociali - Università "Gabriele d'Annunzio - Chieti

Facoltà di Scienze della Formazione - Ateneo telematico "Leonardo da Vinci" - Torrecchia teatina CH

Conferenza tenuta presso l'Università di Treviso nell'ambito delle attività della Società Dante Alighieri, 25 ottobre 2006

30 luglio 2008

• [HomePage](#)
