

Marco Catarci

# LE FORME SOCIALI DELL'EDUCAZIONE

Servizi, territori, società

FrancoAngeli

PEDAGOGIA SOCIALE

STORIA DELL'EDUCAZIONE E  
LETTERATURA PER L'INFANZIA



## Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



# COLLANA DI PEDAGOGIA SOCIALE STORIA DELL'EDUCAZIONE E LETTERATURA PER L'INFANZIA

---

## **PEDAGOGIA SOCIALE**

**Direttori:** Giuseppe Elia, Università di Bari; Antonio Genovese, Università di Bologna; Maura Striano, Università Federico II di Napoli; Simonetta Ulivieri, Università di Firenze

**Coordinamento:** Simonetta Ulivieri

Cristina Allemann-Ghionda, Universität zu Köln; Massimo Baldacci, Università di Urbino; Gert Biesta, University of Stirling; Laura Clarizia, Università di Salerno; Enricomaria Corbi, Università S. O. Benincasa di Napoli; Liliana Dozza, Libera Università di Bolzano; Rita Fadda, Università di Cagliari; Massimiliano Fiorucci, Università di Roma Tre; José González Monteagudo, Universidad de Sevilla; Maria Luisa Iavarone, Università Parthenope di Napoli; Ivo Lizzola, Università di Bergamo; Isabella Loiodice, Università di Foggia; Emiliano Macinai, Università di Firenze; Alessandro Tolomelli, Università di Bologna; Maria Tomarchio, Università di Catania

---

## **STORIA DELL'EDUCAZIONE E LETTERATURA PER L'INFANZIA**

**Direttori:** Emy Beseghi, Università di Bologna; Carmen Betti, Università di Firenze; Carmela Covato, Università di Roma Tre; Saverio Santamaita, Università di Chieti

**Coordinamento:** Carmen Betti

María Esther Aguirre, UNAM Messico; Anna Ascenzi, Università di Macerata; Gianfranco Bandini, Università di Firenze; Milena Bernardi, Università di Bologna; Antonella Cagnolati, Università di Foggia; Luciano Caimi, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Lorenzo Cantatore, Università Roma Tre; Rita Casale, Bergische Universität Wuppertal; José María Hernández Díaz, Universidad de Salamanca; Angela Giallongo, Università di Urbino; Tiziana Pironi, Università di Bologna; Simonetta Polenghi, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Dario Ragazzini, Università di Firenze; Giuseppe Tognon, LUMSA di Roma; Giuseppe Trebisacce, Università della Calabria.

La **Collana di Pedagogia Sociale, Storia dell'Educazione e Letteratura per l'Infanzia**, in sintonia con il nuovo assetto del corrispondente settore scientifico-disciplinare, si presenta divisa in due sezioni - una più attinente ai problemi attuali della pedagogia e l'altra alla sua tradizione storica - in modo da riflettere la molteplicità degli indirizzi di ricerca in esso compresi, in un'ottica però programmaticamente unitaria per evidenziarne l'intima connessione.

L'indirizzo di *Pedagogia Sociale* intende proporsi come uno strumento di analisi e di riflessione su una pluralità di tematiche di natura sociale - l'inclusione sociale; le pari opportunità; le questioni di genere; l'immigrazione; la devianza e la marginalità... - che richiedono di essere attentamente esplorate in chiave pedagogica, contenendo profonde implicazioni educative.

Particolare attenzione verrà rivolta ai processi formativi, in rapporto alla ricerca e alla produzione di studi di pedagogia della scuola, della comunicazione educativa, guardando all'identità di genere e ai nuovi modelli di inclusione.

L'indirizzo di *Storia dell'Educazione e Letteratura per l'Infanzia* intende muovere dalle importanti trasformazioni che hanno investito negli ultimi decenni la ricerca storiografica a livello tanto epistemologico e metodologico che tematico. Oltrepassando l'analisi delle idee e delle teorie pedagogiche, si propone di esplorare nuovi itinerari di ricerca, dando centralità tanto alla dimensione sociale dei fatti e dei modelli formativi, così in relazione alle politiche scolastiche e alla storia degli insegnanti a livello nazionale ed europeo, che a quella del costume, delle mentalità e dell'immaginario educativo, nonché alla dimensione di genere o a quella comparativa. L'indirizzo si apre anche alle nuove frontiere della Letteratura per l'Infanzia nelle sue diverse articolazioni, oggi al centro di un profondo rinnovamento negli studi.

L'intento è, infine, di offrire contributi critici non solo agli specialisti ma anche a tutti coloro che sono interessati a orientarsi in questi importanti campi di indagine.

Il focus della proposta editoriale mira a costruire uno spaccato di studi composito e variegato, atto a restituire ai lettori la complessità del lavoro di indagine realizzato sulle tematiche sopra indicate in ambito nazionale ed internazionale, intercettando - sia sul piano empirico che su quello teorico - una varietà di campi di studio e ricerca oltre che di pratica educativa.

La Collana si indirizza ad un vasto pubblico di lettori (studiosi, studenti universitari, operatori impegnati sia nelle agenzie internazionali e nazionali di ricerca che nel campo dell'educazione e della formazione e in specie nei servizi di cura, di sostegno e promozione sociale) configurandosi come strumento di studio e, insieme, di sviluppo professionale, laddove può contribuire ad attivare un circuito virtuoso tra conoscenza ed azione, teoria e prassi nei contesti dell'educazione e della formazione, attraverso la proposta di contributi di forte impatto formativo oltre che di alta valenza scientifica.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.

Marco Catarci

# **LE FORME SOCIALI DELL'EDUCAZIONE**

Servizi, territori, società

FrancoAngeli

Grafica della copertina: Elena Pellegrini

Copyright © 2013 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.  
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni  
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it).*

# Indice

<b>Prefazione</b> , di <i>Francesco Susi</i>	pag.	7
<b>Introduzione</b>	»	9
<b>1. Il quadro di riferimento della pedagogia sociale</b>	»	13
1.1 Ambiti del campo di studi	»	13
1.2 Origini della disciplina	»	15
1.3 Sviluppi nel contesto italiano	»	19
1.4 Aspetti della disciplina nel contesto internazionale	»	36
1.5 Diritti di cittadinanza e all'educazione permanente	»	43
<b>2. La formazione come lotta all'esclusione sociale nei servizi alla persona</b>	»	49
2.1 Alle origini della pedagogia sociale: il contributo di Ivan Illich e Paulo Freire	»	49
2.2 La collocazione delle pratiche educative nel contesto socio-economico	»	60
2.3 Pubblico, bisogno e domanda di formazione	»	67
2.4 Servizi alla persona e formazione	»	71
2.5 Pratiche: centri di aggregazione giovanile e servizi di formazione per l'integrazione dei rifugiati	»	73

<b>3. Educazione di comunità e azioni collettive di formazione nei territori</b>	»	78
3.1 La nozione di territorio	»	78
3.2 Educazione di comunità, educazione popolare e animazione territoriale	»	86
3.3 Azioni collettive di formazione e progettazione territoriale	»	93
3.4 Il sistema formativo integrato sul territorio	»	98
3.5 Ricerca educativa e partecipazione: il metodo della Ricerca Azione	»	101
3.6 Pratiche: scuole della seconda opportunità e scuole popolari	»	105
<b>4. Società dell'apprendimento e bisogni sociali di formazione</b>	»	109
4.1 La dimensione politica della pedagogia sociale	»	109
4.2 La società dell'apprendimento	»	111
4.3 Contesti formali, informali e non formali di apprendimento	»	121
4.4 Il contributo della pedagogia critica all'analisi della funzione sociale dell'educazione	»	134
4.5 I bisogni sociali di formazione. Giovani NEET e adulti con debole livello di scolarità	»	137
4.6 Pratiche: risposte educative ai bisogni formativi e culturali dei migranti	»	143
<b>Bibliografia</b>	»	149

## *Prefazione*

di Francesco Susi

L'istruzione e il consumo culturale costituiscono due indicatori del livello di modernizzazione raggiunto da una società. Ciò significa che le società sviluppate dell'Occidente possono chiamarsi "società aperte" proprio in virtù del fatto che la modernizzazione che le caratterizzerebbe "vuol dire nuove possibilità di vita soprattutto nel senso di opzioni". Ne consegue che meno possibilità di scelta, meno opportunità di realizzare un progetto di vita e di lavoro la società offre agli individui, meno essa è moderna. L'esistenza di un sistema formativo come quello italiano – che ancora opera una distribuzione differenziata delle conoscenze sulla base di fattori di ordine sociale, di genere, territoriale e di nazionalità – contraddice l'autorappresentazione che la nostra società ha di sé stessa come di una società "moderna" che a tutti, cioè, fornirebbe le stesse "chances di vita".

La formazione ha certamente un valore economico (sono noti i discorsi sul "capitale umano", sulla "società della conoscenza", ecc.), ma anche – si deve poter finalmente aggiungere – "umano", nel senso di un perfezionamento dell'uomo in quanto tale, finalizzato allo sviluppo del soggetto inteso come valore unico ed irripetibile. Ancora oggi, tuttavia, le ragioni dell'istruzione e della cultura devono essere sostenute, nel tentativo di vincere le resistenze che vi si oppongono, facendo ricorso alle categorie della convenienza e dell'utilità economica. Se l'istruzione non può essere considerata come scollegata dalle attività produttive e dal mercato del lavoro, se non si può non constatare che oggi sono la stessa istruzione e la stessa cultura a costituirsi, spesso, come un "mercato" regolato dalla legge della domanda e dell'offerta, si deve tuttavia riconoscere che la formazione e la cultura acquistano ora una caratterizzazione nuova e un inedito ri-

lievo per effetto della tematica dei diritti di cittadinanza. *L'istruzione è un "bene in sé", un diritto soggettivo indisponibile.*

Sulla base dell'assunzione di tale prospettiva – e come sua conseguenza – si afferma che tutti i soggetti debbono poter fruire delle opportunità reali che li rendano capaci di autorealizzazione e di autogoverno. I diritti alla formazione e alla cultura diventano in questo senso strategici in quanto, se effettivamente garantiti, consentono agli individui di identificare i propri bisogni, di progettare i propri itinerari personali e professionali, di meglio definire strategie per la rivendicazione dei propri diritti e la tutela dei propri interessi.

La tematica dei diritti di cittadinanza che chiama a un forte ruolo lo Stato democratico, assegna, però, una grande responsabilità anche agli individui. C'è da chiedersi come ciò possa avvenire se i livelli di istruzione rimangono assai modesti, se le opportunità di formazione non vengono moltiplicate e qualificate, se i cittadini continuano a non accedere all'informazione. Strati interi di popolazione, per livelli di scolarità, per indici di consumo culturale e per grado di accesso all'informazione, sono, ancora oggi, in condizioni di vero e proprio analfabetismo moderno, incapaci di decodificare criticamente i flussi informativi per difetto di sintassi interpretativa.

Come mostrano le analisi sviluppate nel campo di studi della pedagogia sociale, presentate nel volume di Marco Catarci, vi è una correlazione positiva fra deboli livelli di istruzione e incapacità di esprimere una domanda formativa o di utilizzare un'opportunità formativa esistente anche se essa è a portata di mano. In altri termini, più istruzione si è avuta da giovani, più se ne domanda in età adulta; di più cultura si è fruito in età giovanile, più se ne chiede da adulti. Ne deriva una conseguenza: se si vogliono ridurre le disuguaglianze (si potrebbe tuttavia anche non volerlo fare), non si può adottare una politica formativa rivolta, in termini di offerta, a un'utenza indifferenziata. È necessario invece definire e sviluppare una strategia di *discriminazione positiva*, una strategia inegualitaria per l'uguaglianza, che dia di più a chi ha di meno.

## *Introduzione*

*Per far crescere un bambino  
ci vuole un intero villaggio.  
(Proverbio africano)*

Il presente saggio si inserisce in quel vasto campo di studi che va sotto il nome di “pedagogia sociale”, offrendo un quadro di riferimento sugli orientamenti, i nodi critici e le pratiche sviluppate in tale ambito.

“Per far crescere un bambino ci vuole un intero villaggio”, afferma un proverbio africano. In effetti, l’agire educativo assume sempre una rilevanza sociale e sortisce conseguenze collettive. Tale dimensione “sociale”, insita in qualsiasi riflessione o pratica educativa, attiene, in particolare, a tre aspetti essenziali.

In primo luogo, la ricerca educativa non può esimersi dal confronto con i fondamenti sociali dell’educazione, vale a dire da un’analisi delle molteplici dinamiche in atto nella società sul piano sociale, economico, culturale e politico. I processi educativi sono, infatti, “storicamente determinati”, poiché avvengono nel quadro di specifici contesti sociali, che determinano circostanze, condizioni e funzioni dell’educare.

Un secondo aspetto che evidenzia la rilevanza sociale dell’educazione concerne il fatto che il percorso di apprendimento di ciascun individuo, lungo tutto l’arco della vita, si svolge in una pluralità di agenzie educative presenti nella società: non solo gli istituti tradizionalmente deputati all’istruzione (come la scuola e l’Università), ma anche il luogo del lavoro, la famiglia, il territorio in cui si abita, i momenti dell’associazionismo, della partecipazione e dell’impegno civile, le relazioni sociali, le tecnologie dell’informazione e della comunicazione, l’esperienza quotidiana rappresentano spazi “di fatto” educativi, vere e proprie “forme sociali dell’educazione” (a cui si allude nel titolo del volume).

Vi è, infine, una ragione che è possibile definire “politica” per sostenere la rilevanza sociale dell’educazione. Qualsiasi analisi dei processi educativi non può non fare i conti, infatti, con il progetto di società sotteso a tali pratiche. Per questo motivo, occorre chiedersi a cosa sia funzionale quel tipo di educazione, quale modello di società si intenda perseguire (più o meno consapevolmente) e quale idea di uomo e di donna sia veicolato dalla pratica educativa.

Gli studi condotti nel campo della pedagogia sociale contribuiscono, così, a restituire una visione più ampia dell’educazione, solitamente ridotta nel discorso pubblico alle sole iniziative promosse dalle istituzioni di istruzione e formazione, per evidenziare la sua pervasività e diffusione in tutti gli spazi e i momenti di analisi, di studio, di confronto, di partecipazione, di mobilitazione e di conflitto, nei quali il soggetto acquisisce informazioni, conoscenze e competenze: al di là del luogo nel quale avvengono i processi educativi, è in questione, quindi, l’eterogenea e multiforme esperienza educativa dell’individuo.

La pedagogia sociale sottolinea, così, valenze e responsabilità educative, solitamente trascurate, sia delle agenzie non formali (la famiglia, l’associazionismo, gli spazi della partecipazione sociale e politica, i servizi socio-educativi sul territorio, ecc.) sia dei contesti informali (il territorio, i contesti di vita, i mezzi di comunicazione di massa, ecc.).

Queste molteplici occasioni di apprendimento sono oggetto di analisi nel volume, nel quadro dei *servizi alla persona*, nei *contesti territoriali* e, infine, nell’*intera società*. In particolare, dopo un’analisi dei significati e dei confini del campo di studi della pedagogia sociale, tracciata nel primo capitolo, vengono esaminati i processi educativi attuati nei servizi alla persona per il contrasto dell’esclusione sociale e della marginalità nel secondo capitolo; si propone poi, nel terzo capitolo, una riflessione sulle pratiche educative collegate alla dimensione territoriale e comunitaria; nel quarto capitolo si prendono in esame, infine, le valenze educative della società nel suo complesso.

Tali analisi vengono accompagnate, in un’ottica di circolarità tra riflessione teorica e prassi (tipica degli approcci di pedagogia sociale), dall’approfondimento di alcune emergenze sociali che necessitano conseguenti risposte in termini formativi (tra di esse, la dispersio-

ne scolastica, il fenomeno dei giovani NEET-*Not in Education, Employment or Training*, gli adulti con debole livello di scolarità, l'insufficiente livello di partecipazione alle attività di *lifelong learning*) e dall'analisi di alcune pratiche riferibili al campo della pedagogia sociale (tra le quali, i centri di aggregazione giovanile, i servizi che adottano dispositivi formativi per l'integrazione socio-economica dei migranti, le scuole popolari e della seconda opportunità, le iniziative di offerta formativa linguistica e culturale per i migranti).

Alla base di una tale impostazione, vi è la convinzione che il campo di studi della pedagogia sociale possa offrire una "cassetta degli attrezzi" per la definizione di risposte adeguate alle istanze e criticità più urgenti della realtà sociale. In questa prospettiva, le analisi e le ipotesi educative in tale ambito muovono anche una critica radicale alle dinamiche che legittimano esclusione, subalternità, marginalità e violenza. Destinatari privilegiati della pratiche di pedagogia sociale sono, infatti, in primo luogo i soggetti in condizione di vulnerabilità sociale, in difficoltà a tradurre i propri diritti in realtà effettiva.

Questo particolare punto di vista rappresenta, inoltre, uno stimolo formidabile anche per il mondo dell'educazione formale e della scuola in particolare. Il tentativo di definire metodologie educative inclusive, flessibili, che stimolino la presa di coscienza e la partecipazione attiva del soggetto costituisce, infatti, un riferimento rilevante e imprescindibile in qualsiasi impegno autenticamente educativo. Basti solo pensare al caso di quel dirompente atto di accusa che è stata la *Lettera a una professoressa* (1967), formulata appunto in un'esperienza di scuola popolare e di pedagogia sociale, come la scuola di Barbiana di don Lorenzo Milani, che ha interrogato generazioni di insegnanti, educatori e pedagogisti sui meccanismi di selezione e di esclusione veicolati dall'istituzione scolastica.

Rivolto a quanti (studiosi, ricercatori, attori politici e istituzionali, educatori, assistenti sociali, psicologi e operatori sociali in genere) a vario titolo sono interessati ai processi educativi, il presente volume nasce dalla convinzione che una ricerca in grado di svolgere analisi sulle emergenze sociali e formulare conseguenti ipotesi di risposta formativa possa rappresentare effettivamente uno strumento importante per il rafforzamento della qualità della democrazia e per la costruzione di una società aperta, solidale ed inclusiva.



# *1. Il quadro di riferimento della pedagogia sociale*

## **1.1 Ambiti del campo di studi**

Nonostante nel discorso pubblico l'educazione sia usualmente associata, in modo riduttivo, all'ambito dell'istruzione e della scuola, gli studi in ambito pedagogico hanno evidenziato che i processi educativi in atto nella società sono molti di più e relativi non soltanto all'esperienza scolastica ma a spazi e momenti estremamente differenziati: contesti come quelli del lavoro, della famiglia, del territorio, dell'associazionismo, delle organizzazioni culturali, della partecipazione e dell'impegno civile, delle relazioni sociali, delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, dell'esperienza quotidiana offrono, in modo intenzionale o meno, importanti occasioni di apprendimento per il soggetto. In altre parole, conoscenze, abilità e competenze vengono acquisite continuamente dal soggetto nel corso della vita in numerose circostanze, anche quando egli non ne è pienamente consapevole.

Dopo che per lungo tempo, nell'età contemporanea, i tradizionali luoghi di socializzazione primaria (ad esempio, la famiglia) e secondaria (ad esempio, la scuola o la parrocchia) hanno rappresentato le principali fonti di apprendimento, si è assistito nel corso degli ultimi decenni ad un "ampliamento" del panorama educativo, con una molteplicità di agenzie che concorrono alla formazione del soggetto.

Pur avendo svolto a lungo e svolgendo ancora un fondamentale ruolo educativo, la scuola non ha mai esaurito, infatti, tutte le possibilità educative di cui il soggetto fruisce nella sua esperienza. Si affiancano ad essa molti altri organismi sociali che offrono opportunità

educative, anche se con ruoli eterogenei e, a volte, persino contraddittori (Bertolini, 1988; Riva, 1990: 39; Tramma, 1999: 17).

A questo proposito, Malcolm Knowles conferma che i processi educativi sono attivati, in qualsiasi età della vita dell'individuo, da un consorzio di molteplici soggetti presenti sul territorio: istituzioni (istituzioni educative specializzate, servizi sanitari e sociali, musei, biblioteche), organizzazioni private (sindacati, cooperative di produttori e di consumatori, organizzazioni politiche, sociali, culturali), imprese economiche (aziende di tutti settori produttivi), media, eventi episodici (dalle mostre alle gite, dalle fiere alle celebrazioni collettive), risorse ambientali (parchi, riserve), persone (specialisti, vicinato, famiglie, anziani) (Knowles, 1996: 118-119). Si può quindi parlare di un vero e proprio "tessuto di formazione diffusa", costituito da componenti eterogenee, che nell'esperienza quotidiana si sovrappongono e si fondono (Tramma, 1999: 17).

In questo scenario di ampliamento delle agenzie e delle opportunità educative, gli studi e le ricerche di pedagogia sociale rendono evidenti e analizzano potenzialità e responsabilità pedagogiche nella realtà sociale. Tale punto di vista si riversa, però, anche nel più tradizionale ambito scolastico, in particolare per ciò che concerne la formazione dell'individuo come essere sociale, nell'ottica di un'"educazione alla sociabilità" (Pérez Serrano, 2010: 71-74).

Ne risulta così evidente una considerazione più ampia dell'educazione, a partire dal suo riconoscimento (e da una conseguente analisi critica) in tutte le sue "forme sociali", ovvero quei momenti e quegli spazi che sono "di fatto" educativi.

In questa prospettiva, nell'ambito della pedagogia sociale vengono assunti come specifici oggetti di indagine i processi educativi in atto nelle diverse realtà sociali e i rapporti che si strutturano tra tali processi e i contesti sociali, economici, culturali e politici di riferimento.

Va osservato, infine, che proprio l'ampiezza di questo ambito di studi ha provocato una certa difficoltà da parte degli studiosi a definire sistematicamente limiti e pertinenze e a discuterne i rapporti con altri campi disciplinari tematicamente affini (in particolare, la pedagogia generale e la sociologia dell'educazione).

## 1.2 Origini della disciplina

Le origini della pedagogia sociale sono rintracciabili principalmente nel contesto pedagogico tedesco della seconda metà dell'Ottocento e, in particolare, nelle riflessioni degli studiosi tedeschi Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790-1866) e Paul Gerhard Natorp (1854-1924).

È, infatti, proprio in Germania che vengono definiti, per la prima volta, i riferimenti teorici di una pedagogia "sociale". Il termine "*Sozialpädagogik*" compare inizialmente in uno scritto del 1844 di Karl Wilhelm Eduard Mager (1810-1858) per indicare un'educazione intimamente legata allo sviluppo sociale, a proposito di una distinzione tra una "*Collectivpädagogik*" ("pedagogia collettiva") e una "*Individualpädagogik*" ("pedagogia individuale"). Viene ripreso nelle riflessioni di Friedrich Schleiermacher (1768-1834), sulla relazione tra educazione e sviluppo comunitario, e di Diesterweg, che approfondisce la valenza sociale, in termini di cittadinanza, della pratica educativa (Striano, 2004: 36; Blezza, 2005: 9).

Ma è, in particolare, all'opera *Sozialpädagogik* di Natorp, pubblicata nel 1899, che viene fatta comunemente risalire la "nascita" della pedagogia sociale. Strutturando il suo pensiero sul concetto di comunità e osservando che «tutta l'attività educativa [è] fondata sulla comunità. L'individuo umano isolato è una mera astrazione, la stessa dell'atomo nella fisica, perché in realtà non esiste l'uomo senza comunità umana» (Natorp, 1922: 39), il filosofo e pedagogista neokantiano mette in luce la stretta relazione che esiste tra agire educativo e comunità.

Attraverso un'analisi educativa saldata ad una prospettiva politica socialista, Natorp sottolinea che qualsiasi forma di educazione ha carattere sociale, perché tale è la natura dell'uomo:

L'uomo diventa uomo solo tramite la comunità umana. Per convincersi subito di questo, basterà pensare a cosa egli diverrebbe se crescesse fuori da ogni influsso comunitario. È certo che egli si degraderebbe ad animale; che la sua peculiare disposizione a diventare uomo si svilupperebbe in lui per lo meno in modo scarso, certamente non oltre il livello della più evoluta vita istintiva.

L'uomo non cresce isolato, diviso dall'umanità, e nemmeno cresce l'uno accanto all'altro in condizioni pressappoco uguali, ma ogni uomo cresce sotto l'influsso contemporaneo e molteplice di altri uomini e in una costante reazione a tale influ-

so. L'uomo, questo per quanto riguarda tutto quello che lo fa essere uomo, non viene al mondo inizialmente come un isolato, per poi successivamente entrare anche in comunità con altri, ma egli senza questa comunità iniziale non sarebbe addirittura nemmeno uomo (Natorp, 1984: 19).

Viene così formulato un principio cardine della pedagogia sociale: qualsiasi ragionamento sull'educazione non può non tener conto della dimensione sociale dei processi che vengono indagati. Rifacendosi proprio all'orientamento del socialismo utopistico, Natorp considera, infatti, la "comunità" come agente educatore essenziale per la crescita individuale e collettiva, in una prospettiva di razionalità sociale (Striano, 2004: 37).

In questo senso, l'oggetto di ricerca della pedagogia sociale va individuato sia nelle "condizioni sociali" dell'educazione sia nelle "condizioni educative" della vita sociale:

La considerazione meramente individuale dell'educazione è un'astrazione che ha sì il suo valore, ma che in ogni caso può e deve essere superato in quanto valore limitato.

Pertanto il concetto di pedagogia sociale vuole affermare solamente il riconoscimento del principio che l'educazione dell'individuo, in ogni sua direzione sostanziale, è socialmente condizionata, né più né meno come, d'altra parte, una formazione umana della vita sociale è fondamentalmente condizionata da un'educazione, dagli individui che ad essa devono prendere parte e che ad essa devono conformarsi [...]. Dunque, tema di questa scienza sono le condizioni sociali dell'educazione e le condizioni educative della vita sociale in quanto la vita sociale stessa consiste non solo in una semplice unione degli individui, ma soprattutto nell'unione delle coscienze dei suoi singoli membri, proprio perché la legge ultima, per l'individuo e per la società, è necessariamente unica e la stessa per ambedue (Natorp, 1984: 27-28).

A questo proposito, Maura Striano osserva opportunamente che Natorp intende la pedagogia sociale come sapere "specificamente pedagogico", che verte sul rapporto biunivoco tra educazione e società, dal momento che da una parte l'educazione è socio-culturalmente determinata e, dall'altra, il rinnovamento sociale esige interventi educativi razionalmente orientati (Striano, 2004: 37).

Ancora a cavallo tra Ottocento e Novecento, un ulteriore contributo fondamentale allo sviluppo della pedagogia sociale giunge in ambito statunitense dalla riflessione di John Dewey (1859-1952), il qua-

le ribadisce, per utilizzare una sua nota espressione, che «l'educazione è essenzialmente un processo sociale» (Dewey, 1949c: 48-49).

La riflessione di Dewey si articola, in primo luogo, intorno a una "teoria dell'esperienza", considerata come ambito dello scambio attivo tra soggetto e natura. Nel contesto dell'industrializzazione, della diffusione della scienza, dell'avvento della società di massa a cui lo studioso fa riferimento, la democrazia rappresenta la forma politica più avanzata possibile: una forma di governo che va costruita proprio attraverso l'impegno educativo. La riflessione pedagogica di Dewey si caratterizza, così, per l'ispirazione al pragmatismo, con una continua interazione tra momento teorico e momento pratico, per l'intreccio dell'analisi educativa alle metodologie delle scienze sperimentali e per il ruolo centrale assegnato all'educazione in campo sociale e politico, in quanto strumento di indirizzo sociale, di sviluppo democratico della società e di formazione del cittadino (Cambi, 2003: 302-303).

Nel suo *Scuola e società* (1899) Dewey spiega che l'educazione è, per sua natura, profondamente intrecciata alle trasformazioni in atto nella società e, dunque, deve mutare radicalmente la propria impostazione, da una parte proponendo una "società embrionale" (ad esempio, organizzando la scuola come una comunità) e collegando attività scolastiche a quelle produttive (ad esempio, con laboratori di tessitura, falegnameria, cucina, ecc.), e, dall'altra, valorizzando gli interessi del soggetto (mediante la comunicazione, l'espressività artistica, la scoperta e la costruzione delle cose).

Ma è poi, senza dubbio, con *Democrazia ed educazione* (1916) che Dewey offre un contributo prezioso allo sviluppo del campo della pedagogia sociale, mostrando come l'educazione, nel perseguimento delle finalità dello "sviluppo naturale" del soggetto e dell'"efficienza sociale" (concernente il legame con la cultura e le tradizioni della società), svolga una funzione sociale imprescindibile e promuova nella società l'incremento progressivo della partecipazione, della collaborazione e della democrazia (Cambi, 2003: 303-304):

Una società che ponga in grado tutti i suoi membri di partecipare, a condizioni eguali, a quel che ha di buono e che assicuri un riadattamento flessibile delle sue istituzioni attraverso lo scambio delle diverse forme di vita associata è democra-

ca. Una simile società deve avere un tipo di educazione che interessi personalmente gli individui alle relazioni e al controllo sociale e sappia formare le menti in maniera che possano introdursi cambiamenti sociali senza provocare disordini (Dewey, 1949a: 126).

Una tale analisi fornisce un impulso fondamentale allo sviluppo degli studi di pedagogia sociale. Ciò è testimoniato anche dall'osservazione di Giuseppe Spadafora, secondo il quale il concetto di *education* in *Democrazia ed Educazione* non va inteso soltanto come istruzione scolastica, ma ha una sua valenza più ampia come "formazione" e "trasformazione" della soggettività (Spadafora, 2003: 72). I due nodi centrali di questo classico della pedagogia vanno allora individuati, da un parte, nella centralità dell'individuo nel mondo, in quanto espressione di un'esperienza unica e irripetibile, dall'altra, nell'apertura delle azioni del soggetto alla costruzione sociale dei rapporti umani in una prospettiva universale. Risulta così palese la centralità dell'educazione nel rapporto tra il soggetto e il suo ambiente sociale (Spadafora, 2003: 75):

Il processo educativo è, di fatto, un orientatore di senso nel rapporto filosofia-educazione-politica in un doppio significato: innanzitutto perché esso definisce la singolarità del soggetto con i suoi bisogni nelle situazioni specifiche, in secondo luogo perché definisce il senso della comunità, in quanto la democrazia, come chiaramente Dewey afferma, non è l'enfaticizzazione della competitività tra i soggetti, ma lo sforzo collettivo di limitare le differenze costruendo valori comuni all'interno di piccole comunità che intendono costruire la "Grande Comunità" (Spadafora, 2003: 76).

Dewey rende così evidente il nesso tra comunità sociale ed esperienza educativa, sottolineando come ogni cambiamento sul piano educativo si determini in relazione a specifici mutamenti sociali. In altri termini, si può sostenere che, ponendosi come strumento di riorganizzazione dell'esperienza, l'educazione assume specifici significati culturali nella misura in cui viene socialmente riconosciuta: questo è il motivo per il quale i processi educativi devono essere considerati in primo luogo nella loro connotazione sociale (Striano, 2004: 39; Calaprice, 2005: 35).

In una prospettiva di consonanza con la riflessione di Dewey, nel 1930 Émile Candaux aggiunge, poi, che «i fatti pedagogici sono fatti sociali», per due ordini di motivi: sono esterni agli individui, dal

momento che gli educatori ricevono programma e metodo educativo dall'autorità dello Stato e dalla tradizione; inoltre, ogni società impone agli individui un proprio sistema di educazione, un "regolatore d'educazione". L'agire educativo risulta così influenzato e condizionato dalle dinamiche in atto nella realtà sociale: «i fatti pedagogici non solo sembrano, ma sono in connessione con gli altri fatti sociali: un sistema di educazione non è una creazione indipendente da tutte le altre realtà» (Candaux, 1984: 241).

Nel tratteggiare i contributi scientifici all'origine della nascita e dello sviluppo del campo della pedagogia sociale, va infine menzionato, in un ambito più propriamente riferibile alla "sociologia dell'educazione" (qui soltanto accennato), il contributo di Émile Durkheim (1858-1917), il quale soprattutto con *La sociologia e l'educazione* (1922), riconosce all'educazione, in quanto "fatto sociale", la funzione di riproduzione sociale e di creazione dell'essere sociale. In effetti, è attraverso l'educazione che i principi morali alla base della società vengono trasmessi:

L'educazione [...] è [...] il mezzo mediante il quale la società creerà nel cuore delle giovani generazioni le condizioni essenziali per la propria esistenza. [...] L'educazione è l'azione esercitata dalle generazioni adulte su quelle che non sono ancora mature per la vita sociale. Essa ha per fine di suscitare e sviluppare nel bambino un certo numero di stati fisici, intellettuali e morali, che reclamano da lui sia la società politica nel suo insieme, sia l'ambiente particolare al quale è destinato (Durkheim, 1971: 40).

Va osservato, infine, che i diversi contributi presentati hanno rappresentato uno stimolo rilevante per l'avvio di un ampio percorso di analisi della dimensione e della funzione "sociale" delle pratiche educative anche nel nostro Paese.

### **1.3 Sviluppi nel contesto italiano**

In Italia, il campo di studi della pedagogia sociale si consolida sulla base sia di molte pratiche educative, indirizzate al miglioramento delle condizioni di vita dei soggetti deboli e al perseguimento di una prospettiva di cittadinanza consapevole, sia di diverse riflessioni pedagogiche, volte a offrire un contributo alla costruzione di una socie-