

L'educazione è dappertutto

1.1. *Una breve e indispensabile premessa: che cos'è l'educazione sociale*

L'educazione è pratica che genera acquisizione di valori, produce visioni del mondo, fornisce informazioni, stimola atteggiamenti, contribuisce a costruire comportamenti, favorisce l'acquisizione di competenze, e così via; in altri termini, saperi valoriali, comportamentali e conoscitivi. Tale è la sua scarna ma fondamentale essenza, anche se – in relazione al variare dei tempi e dei luoghi e secondo le diverse “filosofie” che la inquadrano, la definiscono e le conferiscono un senso – l'educazione può essere ampliata e/o ridotta a formazione della “persona”, a istruzione secca e funzionale di discenti di vario tipo, a *paideia*, a *Bildung*, ad addestramento a un qualche compito o dovere, al trarre fuori qualcosa da qualcuno, o al condurre questo qualcuno da qualche parte, così come può venir fatta coincidere con i processi di socializzazione, cioè di inserimento del soggetto all'interno dei contesti sociali, alla sua acculturazione e via scorrendo. In altre parole, a prescindere dal senso e dalle funzioni che le vengono attribuite, l'educazione è comunque un *universale-particolare* riconducibile, per quanto riguarda la sua dimensione *universale*, all'apprendimento di qualcosa, appunto: saperi, competenze, comportamenti, valori ecc.; un apprendimento però, per quanto riguarda la sua dimensione *particolare*, collocato in un certo tempo e in un certo luogo, quindi con obiettivi (espliciti e/o latenti), didattiche (formali e/o informali), intenzioni, modi, luoghi, soggetti coinvolti, contraddizioni del tutto storicamente situati.

Tutto ciò, ovviamente, non può che prescindere dal tema della valutazione e del giudizio di auspicabilità o non auspicabilità esprimibile nei confronti degli obiettivi, dei contenuti e delle modalità di apprendimento. Ma una valutazione negativa non può avere come conseguenza l'espulsione dal campo dell'educativo di quelle esperienze che producono apprendimenti considerati non virtuosi e socialmente non compatibili: questo attiene al campo dei giudizi di valore, mentre l'educare è tale, e tale deve essere considerato, anche quando si materializza in apprendimenti di segno negativo¹. È quindi evidente che la pedagogia e l'educazione non possono che dirsi intrinsecamente sociali, così come il sociale è potenzialmente totalmente educativo, in tutte le sue articolazioni ed espressioni. E come tali sono considerati anche nel presente lavoro, che ha come oggetto d'attenzione l'educazione sociale, cioè un discorso di sintesi tra la dimensione sociale dell'educazione e quella educativa del sociale. Avere tale sintesi come oggetto d'approfondimento non significa, però, esaurire la propria attenzione rivolgendosi solo o prevalentemente alla componente ufficiale e istituzionale dell'educazione, ossia la scuola (il comparto formale dell'educazione), pur collocandola all'interno dello scenario sociale nel quale tale istituzione matura e agisce.

Per definire che cosa sia l'educazione sociale è possibile ricorrere a due concetti, uno più ampio e l'altro più circoscritto. In una sua possibile definizione ampia, può essere intesa come l'insieme dei processi educativi che coinvolgono gli individui, i gruppi, le collettività per tutta la durata della loro vita e in tutte le dimensioni della loro esistenza. Un insieme che costituisce un sistema formativo (di fatto) integrato, al cui interno sono presenti e interagiscono esperienze con forti connotazioni di formalità e intenzionalità, come la scuola, la Chiesa ecc., e altre esperienze con intenti educativi meno espliciti, consapevoli e dichiarati, ma non per questo meno importanti e formativi, che vanno dal grup-

definizione
l'ampia

¹ Quanto l'educazione non sia caratterizzata da contenuti universali ed eterni di stampo positivo è magistralmente, e tragicamente, sintetizzato e illustrato dall'analisi deterministica e autoassolutoria di un ufficiale nazista in una delle scene più importanti del film *L'uomo che verrà*: «Tutti noi siamo quello che ci hanno insegnato a essere. È una questione di educazione» (G. Diritti, Italia, 2009).

po dei pari all'organizzazione degli spazi urbanistici, dai mezzi di comunicazione di massa alla partecipazione a manifestazioni e organizzazioni collettive. In questo senso, l'educazione sociale coincide con l'educazione tutta, e da un punto di vista pedagogico dire che l'educazione sociale coincide con l'educazione tutta significa affermare un consapevole, quanto rischioso, "tutto e niente", e questo perché riflettere attorno all'educazione sociale nel suo significato allargato comporta inaugurare molteplici e differenziati piani di ricerca e di interrogativi tesi alla scoperta delle forme e dei modi dell'apprendimento ovunque questi si manifestino e non sempre siano identificabili a priori in quanto educativi (il "tutto" del tutto e niente), e rintracciarli all'interno di esperienze che non si dichiarano a priori come educative e come tali non appaiono (il "niente"). Ma l'ampliamento dell'area di indagine è necessario per tentare di capire come i soggetti individuali e collettivi siano stati e sono educati dagli ambienti in cui vivono, quali siano i fattori che più di altri hanno inciso sulle loro storie di vita, come si siano autoeducati utilizzando gli strumenti e i materiali che il contesto ha messo a loro disposizione, come si siano procurati i materiali mancanti, come, a loro volta, abbiano contribuito – alcuni in maniera importante, altri in maniera impercettibile – a educare, a formare nel senso letterale della parola, parti, dimensioni e persone nei/dei loro ambienti di vita. Ma anche la definizione "universale" di educazione sociale deve essere resa particolare, contestualizzata, collocata in un tempo e in un luogo, poiché la sua identificazione e definizione risente dell'immaginario attorno all'idea di educazione e alle prassi nelle quali si concretizza, come dello stato della riflessione pedagogica nei suoi confronti. In questo senso, alle volte è ricondotta ad alcune sue configurazioni e aspetti – l'educazione sociale "circoscritta" – sicché può venir fatta coincidere con l'educazione *informale*²; con l'educazione dif-

definizione
circoscritta

² Per quanto riguarda l'educazione informale, ma anche per le definizioni di educazione "formale" e "non formale", è sempre utile fare riferimento al decreto legislativo del 16 gennaio 2013, n. 13, art. 2.d, il quale, all'interno della categoria generale di «apprendimento permanente», definisce «l'apprendimento informale» come quell'apprendimento che «anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo,

fusa (questa definizione, se non contestualizzata, rischia di essere una tautologia poiché l'educazione, nella sua dimensione sociale, è diffusa in quanto tale); con quella cosiddetta *comunitaria*, portando con sé tale definizione tutte le incertezze e ambiguità del termine comunità applicato al campo pedagogico-educativo; oppure con quella cosiddetta *extrascolastica*, cioè con quella che, secondo una visione scuola-centrica dell'educare, la vede come esterna a tale educazione intenzionale.

L'educazione visibile e invisibile. Rivolgere un'attenzione pedagogico-sociale al mondo dell'educazione significa quindi non ricondurla totalmente alle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, o ad alcuni tradizionali ambiti educativi come la famiglia, cioè non ricondurla alle due esperienze considerate fondamentali, la prima, la scuola, del tutto artificiale; la seconda, la famiglia, considerata come quella "naturale" per eccellenza. La scuola, e le istituzioni educative in senso lato, così come la famiglia, costituiscono solo alcune delle componenti dello scenario educativo complessivo all'interno del quale si svolge la vita dei soggetti, e contribuiscono soltanto in parte alla costruzione delle loro storie di formazione. In altri termini, sono solo alcuni dei luoghi-tempi che concorrono a costruire lo scenario generale dell'apprendimento, non le uniche esperienze educative e, per molti aspetti, neppure le più importanti.

Osservando i processi educativi nel corso della storia dell'umanità si può constatare che una rilevante parte dello scenario è costituita dalle componenti non ufficiali, informali e cosiddette comunitarie (sistemi relazionali con esiti apprenditivi tra soggetti stabilmente residenti in un territorio limitato e legati da vincoli reciproci): in sintesi, esperienze educative non ufficiali e non formali. L'importanza di tali componenti dell'educazione sociale non si è certamente esaurita soltanto nei luoghi e nei tempi nei quali la formazione scolastica è stata residuale poiché poco diffusa o perché rivolta alle sole élite, ma permane anche in quelle società, come le attuali, nelle quali l'istituzione scuola è capillarmente

nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero». Cfr. anche S. Tramma, *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma 2009.

presente e operante. Anche nelle società sviluppate, nelle quali si contempla un diffuso educare affidato a professionisti adeguatamente formati e si utilizzano metodologie operative sufficientemente "scientifiche", l'educazione sociale agisce. Agisce poiché fornisce ai soggetti coinvolti in qualità di educatori (formatori) o educandi (formandi) alcuni saperi e competenze strutturali di base che interagiscono con quelli formalmente loro assegnati, per quanto riguarda sia l'essere formatori (i saperi e le competenze necessari per esserlo), sia l'essere formandi (i saperi e le competenze da acquisire nel corso dell'esperienza formativa). L'educazione sociale fornisce, infatti, saperi e competenze che possono allearsi o confliggere, più o meno rudemente, con quelli previsti dal mandato sociale o reclamati, a piccola o a gran voce, dalla cosiddetta opinione pubblica. Li fornisce prima dell'esperienza, nel corso e in seguito, anche in termini di acquisizione di strumenti per rielaborare l'esperienza stessa, per confermare o modificare il giudizio sul suo senso e sulla sua efficacia particolare e generale (per esempio, su quanto possa essere stata effettivamente funzionale alla crescita personale e/o all'inserimento professionale). La domanda che la riflessione sull'educazione sociale deve dunque porsi è quali siano quei luoghi, quei tempi e quelle azioni che ospitano esperienze che possono risultare educative, cioè che producono apprendimenti, muovendo dalla convinzione che qualsiasi luogo può esserlo, anche quelli definibili, *à la Augé*, nonluoghi³ i quali, anzi, risultano educativi proprio a ragione di questo loro non essere (l'estraneità di un luogo, le non-relazioni che vi si svolgono educano all'idea e alla pratica di estraneità). Così come per i luoghi, vi sono anche spazi temporali che ospitano esperienze educative (la scuola, l'aggiornamento professionale ecc.), ma educativo può essere qualsiasi tempo, anche il più apparentemente debole, come quello degli spostamenti, dell'intrattenimento individuale e/o collettivo, del consumo. E non si apprende solo nel tempo "orizzontale", che ospita contemporaneamente le diverse dimensioni dell'esistenza: si apprende anche nel tempo "verticale", inteso come susseguirsi di fasi dell'esistenza. Non si apprende

³ M. Augé, *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità* (1992), Elèuthera, Milano 1993.

solo durante l'infanzia e la gioventù, ma anche in età adulta e anziana, e ciò dovrebbe costituire un caposaldo di ogni riflessione, e si apprende anche con delle modalità diverse da quelle che appaiono a una prima lettura. Per esempio, Hobsbawm, riferendosi a una citazione di Keynes, afferma come «le tesi di qualche pensatore defunto (o vivente) [...] non si diffondono con mezzi [...] convenzionali [libri] ma attraverso una sorta di osmosi grazie alla quale alcuni concetti estremamente ridotti e semplificati – “la sopravvivenza del più adatto”, il “capitalismo”, il “complesso di inferiorità” e “l'inconscio” – in qualche modo entrano nel discorso pubblico e privato come dei marchi riconosciuti»⁴.

Quella sociale diffusa è quasi un'educazione parallela a quella intenzionale, non sempre si dichiara e/o è immediatamente percepibile in quanto tale, deve essere disvelata, e solo a seguito di disvelamento voluto e/o casuale la si riconosce in quanto educazione; un'educazione che si manifesta in forme e modi non sempre percepiti anche da chi di essa professionalmente si occupa; e i cui esiti processuali si manifestano in piccoli e grandi cambiamenti che interessano soggetti individuali e collettivi. Un'educazione che si cela anche dietro ai molti modi con i quali può essere percepita e/o considerata, per esempio manipolazione, influenzamento⁵, assoggettamento ecc. È un'educazione che, in molti dei suoi tratti, è autorevole senza essere autoritaria, cioè riesce a fornire credibilità alle proposte di apprendimento senza che si renda necessario ricorrere a luoghi, soggetti e metodologie impositive. È democratica e lo è perché, per alcuni aspetti, si tratta di sapere diffuso accessibile a tutti, posizionato su un piano sul quale si assiste a molte variazioni di equilibrio tra produttori, conservatori, distributori e utilizzatori del sapere (cfr. *infra*, cap.

⁴ E.J. Hobsbawm, *La fine della cultura. Saggio su un secolo in crisi di identità*, Rizzoli, Milano 2013, p. 173.

⁵ A proposito della differenza tra atto educativo e influenzamento, Marcel Postic in un testo divenuto un classico scrive: «L'atto educativo si distingue dal processo di influenza – che si esercita in diversi luoghi sociali attraverso il gioco di azioni, concertate o no, rivolte allo scopo di far penetrare un'idea, una opinione, un sentimento, o di innescare un'azione – per il fatto che annuncia la sua intenzione formativa verso uno dei partners dell'interazione» (M. Postic, *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro* [1979], Armando, Roma 1983, p. 14).

3). Quello informale-sociale è sapere prodotto, immagazzinato e trasmesso diffusamente da molteplici soggetti, sino a giungere alla situazione attuale che, grazie alla rete, vede un'offerta pressoché illimitata di produzione e diffusione di saperi. È un gioco di apprendimento-insegnamento estraneo a quei luoghi sacrali dell'educare nei quali il sapere è trasmesso unidirezionalmente, per esempio dall'insegnante agli studenti, essendo il primo colui che il sapere lo possiede e i secondi coloro ai quali deve essere trasmesso. E anche qualora lo facesse “maieuticamente”, o lo facesse scoprire o autoprodurre attraverso didattiche attive, sarebbe comunque il possessore della tecnica per farlo.

L'esperienza educante. L'esperienza educativa (anche quando avviene in contesti non governati da intenzionalità pedagogica e nei quali non è presente personale sufficientemente professionalizzato per presidiarla) è caratterizzata da elementi e processi dichiarati, espliciti e decodificabili, rispetto ai quali è possibile anche azzardare ricerche che tendano a rintracciare nessi causa-effetto, per esempio: l'omologazione linguistica dovuta *anche* ai mezzi di comunicazione di massa, la paura dello straniero dovuta *anche* ai discorsi sulla sicurezza. Nello stesso tempo, ha sempre in sé qualcosa di non del tutto decifrabile, non esaustivamente spiegabile, a meno che non ci si accosti all'esperienza educativa con una intenzione conoscitiva tesa ad analizzare le componenti latenti e profonde, tuttavia anche in questo caso l'operazione si rivela irta di difficoltà: può valere l'esempio della famiglia, intesa come esperienza educativa al cui interno avvengono molteplici processi, alcuni dei quali caratterizzati da dinamiche conoscibili e spiegabili, non solo scientificamente ma attraverso categorie del senso comune (per esempio con i processi di apprendimento relativi alla socializzazione di base), che si intrecciano con altre dinamiche che riguardano dimensioni del tutto latenti nella quotidianità delle relazioni e che, a tutti gli effetti, contribuiscono a formare le persone, e a formarle in certi modi e non in altri. Alcune dimensioni del processo di apprendimento possono cioè, in molti casi ed espressioni, essere anche quantificate, così come i nessi causa-effetto possono essere ragionevolmente individuati, intravisti, ipotizzati, alcuni anche quantitativamente dimostrabili, cioè basati sull'evidenza dei fatti. In altri casi, i nessi causa-effetto

possono essere trattati e spiegati solo probabilisticamente, se non del tutto impressionisticamente, un "impressionismo epistemologico" che potrebbe costituire una sorta di antidoto alla tentazione di ridurre per forza di cose processi complessi ad alcuni loro elementi individuabili univocamente.

La spiegazione causa-effetto ha più o meno senso, valore ed attendibilità in relazione al piano d'analisi sul quale si colloca, alla cultura e agli strumenti di chi osserva, alle motivazioni di chi indaga e agli scopi dell'osservazione. Per esempio, l'alfabetizzazione individuale e collettiva (l'effetto) è l'esito del combinarsi di una serie di cause: dall'esistenza delle politiche di alfabetizzazione alle istituzioni che le sostengono e le attuano, dalle motivazioni ad apprendere alla relazione con un insegnante. In tali esperienze l'apprendimento è, anche con una certa facilità, relativamente quantificabile, e lo stesso vale per l'apprendimento di altre abilità specifiche, anche se risulta molto difficile, per non dire del tutto impossibile, misurare l'uso sociale che le persone faranno nel corso della loro vita degli apprendimenti acquisiti. La questione si pone diversamente se dai saperi e dalle competenze di tipo strumentale si passa ad altri apprendimenti come, per esempio, le pratiche della legalità, l'idea di cittadinanza, i valori della fratellanza oppure, all'opposto, l'illegalità, il razzismo ecc. In questi casi, diventa realmente complesso tentare di individuare un esaustivo reticolo di nessi di causalità, e stabilire all'interno di tale reticolo un ordine di importanza e di influenza sui processi di apprendimento tale che consenta di individuare con certezza i punti nodali.

La critica a una logica che enfatizza la ricerca quantitativa, la parcellizzazione, la misurabilità, la definizione precisa dei contorni di un oggetto, non significa certo abbandonare la ricerca dei nessi tra cause ed effetti, anzi significa valorizzarla, anche rischiando un po' di quel sano meccanicismo che costituisce un parziale rimedio, se assunto in dosi omeopatiche, alle molte fumisterie prodotte da un qualche pensiero "olistico" o inneggiante "all'inconoscibilità" dell'umano in quanto tale. Non abbandonare quindi la ricerca dell'individuazione dei nessi causa-effetto, con la consapevolezza che non sempre è necessario promuovere particolari e raffinate indagini per capire che le condizioni di marginalità possono concorrere a produrre il rischio di una carriera criminale,

pur se non tutti coloro che vivono tale rischio lo concretizzano effettivamente. Quindi, la ricerca attorno all'educazione sociale comprende in sé l'analisi dei nessi causa-effetto, ma anche la ricerca attorno a quelle esperienze e a quei processi che, in concorso con altri, possono, con significativa probabilità, produrre apprendimenti attraverso dinamiche molto, poco o per nulla chiare. E ciò riguarda anche le esperienze, come per esempio le già citate famiglia e scuola, riconoscibili e sufficientemente delimitabili in termini temporali e spaziali, e rispetto alle quali si osservano e analizzano alcuni degli apprendimenti che in esse si verificano "qui e ora". Tali esperienze appaiono però analizzabili con una certa difficoltà se la ricerca si sposta invece sulle cause di medio e lungo periodo o sugli effetti che potrebbero generare nel medio e lungo periodo, ovvero se si colloca il "qui e ora" all'interno della storia passata e futura dell'esperienza considerata. Lo stesso vale per quanto riguarda la delimitazione dell'esperienza analizzata, lo studio della quale può rivelarsi relativamente produttivo se il campo d'osservazione è circoscritto nella misura massima possibile, un po' meno se l'esperienza è collocata all'interno di reti o scenari più ampi dai quali, peraltro, non si può prescindere.

L'educazione intenzionale ridimensionata. Come si è detto, all'interno del panorama educativo è facilmente rintracciabile la categoria delle esperienze intenzionali, cioè quelle in cui è presente e operante la volontà di attivare processi che producano nei destinatari degli apprendimenti auspicati da chi l'intenzionalità la incarna e la opera. Nel campo delle esperienze intenzionali collettive la principale è la scuola, che tramite i saperi e le competenze che tenta di trasmettere e far acquisire, e le didattiche attraverso le quali tenta di farlo, rielabora e attua il mandato sociale ufficiale (maturato in quel tempo e in quel luogo) che le è stato formalmente assegnato (dalle finalità generali trasversalmente presenti in molti articoli della Costituzione della Repubblica sino alle indicazioni ministeriali su questioni di dettaglio). Ma la scuola non rielabora e trasforma meccanicamente in progetto formativo minuto e dettagliato l'intenzionalità formalizzata dalle normative (o l'ufficialità non formalizzata dell'opinione pubblica). Non può farlo perché la sua opera deriva anche da una rielaborazione dei contenuti dell'educazione sociale diffusa, e ciò accade in molti

modi, innanzitutto attraverso l'agire quotidiano dei lavoratori della scuola (insegnanti e non) e degli studenti, entrambi interessati da esperienze di educazione sociale, oltre che di educazione scolastica. In altri termini, all'interno della scuola si sviluppano apprendimenti informali riguardanti la percezione e la concezione della scuola stessa, l'immagine di essa e le aspettative che vi ripongono i soggetti che la frequentano, e non è detto, anzi, che tali immagini e aspettative coincidano con il ruolo generalmente/teoricamente attribuito all'istituzione e ai percorsi scolastici. La scuola educa, ma l'educare sociale educa la scuola anche a pensarsi e a praticarsi in un modo piuttosto che in un altro, fornisce strumenti interpretativi che possono non integrarsi con quelli ufficiali. Si pensi, per esempio, in riferimento a questi ultimi anni, quanto una componente importante della diffusa educazione sociale, cioè la gestione "manageriale" delle organizzazioni e la cosiddetta "meritocrazia", sia entrata nella scuola⁶, oltre che sotto forma di riforme e circolari, anche in termini di cultura di adesione o opposizione. Vale per la scuola, ossia per l'esperienza educativa più prevedibile e programmabile che esista, vale a maggior ragione per altre esperienze educative, la famiglia *in primis*, nelle quali i compiti affidati o autoassegnati entrano in relazione sinergica o conflittuale con gli apprendimenti che i soggetti coinvolti in tali esperienze ricavano dalle altre esperienze della loro vita.

L'educazione intenzionale non scolastica. L'educazione intenzionale non è solo quella che si progetta e attua in ambito scolastico, cioè quella definibile "formale", ma anche quella ospitata in altri luoghi, cioè in tutti quelli nei quali qualcuno ha intenzione di far apprendere qualcosa a qualcun altro. In tal senso, le esperienze di educazione intenzionale "extrascolastica" sono molteplici (alcune anche presidiate da educatori professionali)⁷, quanto lo sono i promotori e i destinatari, e sono esperienze attrezzate da

⁶ R. Simone, *Abuso dell'inglese e modello aziendale: così il ministero distrugge la scuola*, in «L'Espresso», 11 maggio 2018; <http://espresso.repubblica.it/visioni/2018/05/11/news/abuso-dell-inglese-e-modello-aziendale-così-il-ministero-distrugge-la-scuola-1.321550>.

⁷ F. Oggionni, *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*, Carocci, Roma 2014.

soggetti istituzionali quanto da soggetti riconosciuti, si potrebbe dire, di pubblica utilità, ma altresì da soggetti che hanno intenzioni educative considerate poco o nulla virtuose. Ovunque ci sono esperienze di apprendimento, e con tale molteplicità deve necessariamente confrontarsi chi ha il compito istituzionale di formare, e formare in un certo modo, i cittadini, in particolare le nuove generazioni. È il mancato riconoscimento di tale complessità educativa, caratterizzata – come detto – da una intenzionalità non riconducibile solo alle esperienze formali, che limita la possibilità di comprendere l'effettiva complessità e contraddittorietà delle storie di formazione dei soggetti individuali e collettivi, portando, non poche volte, a enfatizzare il ruolo della scuola in quanto esperienza educativa principale nella storia formativa delle persone e delle collettività e, di conseguenza, attribuendole il ruolo di luogo-tempo preferenziale entro il quale tentare di arginare culture e comportamenti ritenuti inadeguati, dannosi o, quanto meno, poco civili.

Come detto, le esperienze di apprendimento sono ovunque e, dunque, in particolare, l'educazione intenzionale extrascolastica è diffusa ed è una componente di qualsiasi società; in alcuni contesti e periodi, è stata ed è anche portatrice di un disegno complessivo antagonista agli assetti sociali, culturali, e conseguentemente educativi, esistenti. Per esempio, una diffusa e progressiva educazione intenzionale è stata quella cristiana, che ha teso a imporsi, e si è progressivamente imposta, attraverso un lavoro che ha tenuto insieme una visione del mondo connotata da prospettive di lunghissimo periodo, anche ultraterrene, con la pratica quotidiana di attuazione del messaggio religioso tramite la "testimonianza": «la coscienza religiosa, debitamente illuminata e sostenuta da pratiche di vita quotidiana, appariva in grado di neutralizzare i "valori" della cultura pagana»⁸, promuovendo così lo sviluppo di un vero e proprio movimento controeducativo rispetto agli allora prevalenti assetti religiosi e culturali. L'educazione cristiana ha progressivamente e intenzionalmente espulso le culture religiose precedenti (imperiali e locali) generando un'egemonia culturale

⁸ G. Balduzzi, V. Telmon, *Storia della scuola e delle istituzioni educative*, Guerini, Milano 1998, p. 50.

che si è intrecciata, in una dinamica di rafforzamento reciproco, con il proprio progressivo farsi Stato. Vale per la religione cristiana che nella prima fase della sua espansione si configura come un movimento educativo che tende a formare le persone a essere e pensarsi in un modo diverso rispetto a quello previsto dalla "cultura dominante", ma vale anche per molto altro. Vale per movimenti e organizzazioni, innanzitutto politici e di minoranze religiose, che hanno teso, e tendono, consapevolmente e intenzionalmente, a produrre e proporre educativamente ad altri (oggi si direbbe a far "condividere") valori, visioni del mondo diversi, se non del tutto antagonisti, rispetto a quelli "ufficiali".

L'educazione dal passato. L'educazione sociale non è, però, un prodotto istantaneo che nasce senza un retroterra di storie individuali e collettive: è impossibile trattare di essa senza ricorrere a uno sguardo retrospettivo. Di conseguenza, è necessario analizzare alcuni aspetti dell'educazione sociale attuale collocandoli nell'evoluzione sociale ed educativa degli ultimi decenni. E questo al fine di evidenziare gli aspetti della loro trasformazione, le continuità e le discontinuità che hanno portato tali esperienze a essere quello che oggi sono, la stratificazione e l'interazione, a volte molto presenti ed evidenti, altre volte molto meno, dei diversi "passati" da cui il loro presente è ancora, in maniera più o meno marcata e palese, influenzato.

In ambito pedagogico-educativo, affrontare in qualsiasi modo il nesso fra educazione e società su un piano anche solo approssimativamente storico significa ricordare il libro di Antonio Santoni Rugiu *Storia sociale dell'educazione*⁹, e la capacità che ha avuto tale testo, così come altri lavori suoi e di altri pedagogisti¹⁰, di non ridurre la storia dell'educazione e/o della pedagogia solo, o principalmente, a storie separate delle idee che la riguardano, delle persone che le hanno elaborate e più o meno praticate, delle opere fondamentali, delle istituzioni e delle organizzazioni inten-

⁹ A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, Principato, Milano 1987.

¹⁰ G. Balduzzi, *Storia della pedagogia e dei modelli educativi*, Guerini, Milano 1999; Balduzzi, Telmon, *Storia della scuola* cit.; F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 1997; Id., *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2005.

zionalmente educative, bensì di collocarla nella complessità della società, la quale «non è un'idea astratta al di là del tempo e dello spazio, ma un campo di tensioni materiali e culturali»¹¹. Si tratta quindi di ricondurre l'educare (le forme concrete che l'educazione assume) e la pedagogia (il piano della riflessione teorica attorno a tale educare) al "sociale" espresso da una società concreta, intendendo con ciò i legami che si stabiliscono fra soggetti individuali e collettivi all'interno delle forme e dei modi della produzione e del consumo, degli assetti politici e istituzionali, del clima culturale, dei conflitti, contraddizioni e criticità presenti in forma originale in ogni tempo e contesto territoriale.

¹¹ Santoni Rugiu, *Storia sociale* cit., p. VII.