

Pedagogia critica: disfare e fare l'educazione nella contemporaneità*

Critical pedagogy: undoing and doing education in the contemporary world

Fulvia Antonelli

Università di Bologna | fulvia.antonelli2@unibo.it

Alessandro Tolomelli

Università di Bologna | alessandro.tolomelli@unibo.it

ABSTRACT

Caught between the theories of human capital and the processes of learnification, critical pedagogy today faces a dual task: investigating and deconstructing the continuous advance of technocratic and authoritarian economic and political paradigms within educational and training processes, and reconstructing its own epistemology of practices of liberation and democracy. In order not to become the handmaid of the discourses of domination and dominant, starting from active and committed research in the formal and informal contexts of education, this process of reconstruction can perhaps start from a rejection of the language that traps pedagogy within hegemonic conceptualizations and from a renewed attention to the materiality of bodies, contexts and gestures of educating as well as the collective dimensions of social life.

Stretta tra le teorie del capitale umano e i processi di learnification, la pedagogia critica affronta oggi un duplice compito: indagare e decostruire la continua avanzata di paradigmi di stampo economico e politico tecnocratici e autoritari dentro i processi educativi e formativi, e ricostruire una propria epistemologia delle pratiche di liberazione e di democrazia. Per non farsi ancella dei discorsi del dominio e dominanti, a partire dalla ricerca attiva e impegnata nei contesti formali e informali dell'educazione, tale processo di ricostruzione può forse partire da un rifiuto del linguaggio che intrappola la pedagogia dentro concettualizzazioni egemoni e da una rinnovata attenzione alla materialità dei corpi, dei contesti e dei gesti dell'educare e alle dimensioni collettive del vivere sociale.

KEYWORDS

Critical pedagogy | Human capital theories | Democracy | Educational research
Pedagogia critica | Teorie del capitale umano | Democrazia | Ricerca educativa

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 2 | dicembre 2023

Citation: Antonelli, F., & Tolomelli, A. (2023). Critical pedagogy: undoing and doing education in the contemporary world. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 98-108. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-14>.

Corresponding Author: Fulvia Antonelli | fulvia.antonelli2@unibo.it

Credit author statement:

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2023-14

Received: 20/11/2023 | **Accepted:** 04/12/2023 | **Published:** 29/12/2023

Credit author statement: Il primo e terzo paragrafo sono di Fulvia Antonelli, il secondo di Alessandro Tolomelli.

1. Pedagogia, democrazia ed economie neoliberiste

La pedagogia è strettamente connessa alle basi politiche e sociali della democrazia fin dalle sue origini. Lo stesso Comenio, il quasi dimenticato fondatore della pedagogia moderna, già alla metà del Seicento insisteva sulla necessità di una istruzione di base che fosse rivolta a bambini e bambine di tutte le classi sociali e dalle più diverse capacità cognitive: una educazione universale che mettesse in condizione ogni donna e ogni uomo di essere attori e non solo spettatori del mondo, capaci quindi di comprenderlo nei suoi aspetti fisici, culturali, sociali e politici (Comenio, 1988).

Una concezione dell'educazione e del ruolo della pedagogia come sapere insieme scientifico e politico che della democrazia doveva contribuire a costruire le basi è stata a fondamento dell'elaborazione disciplinare e degli orientamenti pratici e culturali del fare educazione nel secondo dopoguerra italiano, anche dietro l'importante impulso di politici e intellettuali meridionalisti, che per primi sollevarono in modo critico il legame fra educazione, trasformazioni economiche e sociali e costruzione della democrazia (Semeraro, 1990).

Nel dibattito pedagogico che ha accompagnato la ricostruzione culturale dell'Italia dopo la catastrofe del Ventennio, la questione del nesso tra pedagogia e politica e dei compiti di scuola ed educazione è stato spesso al centro del dibattito pubblico. Si pensi al ruolo della pedagogia nella battaglia contro l'analfabetismo e alle figure come quella di Alberto Manzi (Farnè, 2011), all'importanza della funzione genitoriale e dell'educazione della prima infanzia in Montessori (Honegger Fresco & Grifo, 2018), alla pedagogia della nonviolenza e all'esperienza di partecipazione democratica dei COS – Centri di Orientamento Sociale – di Capitini (Capitini, 1967; Catarci, 2007), al ruolo assegnato alla pedagogia come strumento di lotta contro la povertà e le disuguaglianze presente nel lavoro di Dolci a Trappeto (Dolci, 2011; Schirripa, 2010; Grifo, 2021), al ruolo nella riforma della scuola e nell'impulso dato alla partecipazione della società nella responsabilità educativa in esperienze come quelle del Movimento di Cooperazione Educativa e nell'azione e riflessione di Bruno Ciari (Ciari, 1972; Tornesello, 2006; Rizzi, 2017). La pedagogia impegnata è stata anche protagonista della promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza anche nello sviluppo di una letteratura capace di parlare dell'infanzia e all'infanzia, si pensi ad esempio alla figura di Rodari (Cambi, 1994; Roghi, 2020; Benetton, 2020).

Quella stagione di fermento politico della pedagogia e di centralità del discorso educativo nel dibattito pubblico è tramontata a partire dagli anni Ottanta del Novecento, fino quasi a dissiparsi completamente ai giorni nostri, quando le parole d'ordine del modello culturale egemone diventarono quelle della spendibilità nel mondo del lavoro dei titoli di studio e dell'inutilità delle dimensioni culturali e relazionali connesse alla formazione, all'istruzione e all'educazione.

Formazione, istruzione ed educazione, tre campi che si sono sempre più divaricati tra loro anche a causa di una riflessione teorica sempre più orientata ai campi dell'educazione formale e sempre meno disposta ad affrontare il terreno più complesso di una analisi del "fatto pedagogico totale" sotteso ad una serie di scelte e indirizzi politici intrapresi nel frattempo all'interno della nostra società nel campo educativo e nel welfare. Del continuum fra educazione, istruzione e formazione e delle sue connessioni presenti o possibili con le visioni di società, di economia, di territorio, di sviluppo e democrazia, la pedagogia ha iniziato infatti col tempo a disinteressarsi, trovando il proprio campo di riconoscibilità disciplinare soprattutto nelle tecniche dell'istruzione e nella formazione dei suoi tecnici.

In Italia il processo di delegittimazione e depauperamento dell'idea stessa di "formazione integrale" del soggetto attraverso processi e percorsi educativi può essere osservato nell'analisi dei ripetuti tentativi di riforma scolastica che – da Berlinguer a Moratti fino alla "Buona scuola" – hanno seguito alcune linee di continuità di fondo: la trasformazione cioè del diritto all'istruzione garantito dall'istituzione statale in un semi-mercato dell'istruzione. Da un modello a controllo burocratico accentrato a livello statale – che aveva le sue rigidità e inefficienze – le forme di governo del sistema scolastico si sono evolute secondo modelli post-burocratici che hanno nell'autonomia scolastica, nella libertà di scelta delle famiglie, nel monitoraggio



e quindi nella misurazione e nell'*accountability* i loro punti cardine (Ferratini 2002; Ball et al. 2012; Ball, 2006; Ball & Maroy, 2009; Maroy, 2006; Giancola 2015). Secondo diversi autori dietro parole come autonomia, scelta delle famiglie, trasparenza, apparentemente neutrali o utilizzate come marcatori di un processo di modernizzazione della scuola, si nasconde nelle pratiche un diverso fenomeno di accentramento, che conferisce ai dirigenti scolastici un potere nella governance della scuola che diminuisce il peso degli organi collegiali (Serpieri, 2012; Gunter, 2012; Ball, 2012; Grimaldi & Serpieri 2013) e della partecipazione delle famiglie.

In realtà è già dagli anni Sessanta che, attraverso le teorie del capitale umano di stampo neoliberista, gli economisti iniziavano ad interessarsi concretamente ai mondi dell'educazione e della formazione (Becker, 1964; Schultz, 1963) e ad imporvi una lettura che, sussumendo tutta l'educazione nell'istruzione scolastica, affermava in essa il dominio del paradigma delle competenze, della valutazione e l'ideologia della meritocrazia, in una concezione economicistica dei processi di istruzione infine ridotti ad una forma di addestramento al lavoro.

La teoria del capitale umano ha di fatto spostato l'asse del concetto di sviluppo umano e sociale dai processi di produzione materiale ai processi di formazione intellettuale, aggirando così le critiche ad un concetto di sviluppo economico senza limiti fondato sulla produzione di merci a mezzo di natura e riformulandolo all'interno di una rinnovata antropologia, quella che produce l'*Homo oeconomicus*, la sua cultura e i suoi sistemi di significato. Il paradigma di pensiero che istituisce antropologicamente l'*Homo oeconomicus* postula che il capitale umano sia costituito dalla capacità dell'individuo di produrre, una capacità che risiede nella sua "natura", cioè nel suo patrimonio genetico di nascita, ma anche nelle capacità che ha acquisito – cioè che ha sviluppato e su cui ha investito il suo salario – durante la sua vita. Il capitale umano è quindi l'individuo stesso, da lui indivisibile, e la formazione o le esperienze che hanno nutrito le sue capacità messe a valore nel lavoro e trasformate in salario.

Foucault chiarisce che quella dell'*Homo oeconomicus* non è una antropologia totalizzante ma un sistema di dominio, aprendo quindi ad altre forme di soggettivazione possibili e superando alcune tendenze deterministe (Bourdieu, 1970) insite nei discorsi sul rapporto fra elementi strutturali e forme dell'educare:

[...] la superficie di contatto tra l'individuo e il potere che si esercita su di lui, dunque il principio di regolazione del potere sull'individuo, non sarà altro che questa specie di griglia rappresentata dall'uomo oeconomicus. l'homo oeconomicus è l'interfaccia tra il governo e l'individuo. Ma ciò non vuole affatto dire che ogni individuo, ogni soggetto, sia un uomo economico (Foucault, 2005, p. 207).

La superficie di contatto tra il potere e l'individuo, la griglia dell'*Homo oeconomicus* risulta così un dispositivo materiale e ideologico di cui la formazione, l'istruzione e l'educazione possono diventare strumenti per l'interiorizzazione da parte dell'individuo di questo sistema di valori, mentalità, pratiche, immaginari, procedure, istituzioni, linguaggi e verità che "conducono le condotte" degli individui nella società.

Emblematica in questo senso è stata la progressiva riformulazione che ha subito il concetto di *lifelong education* – espressa per la prima volta nel 1972 all'interno del rapporto dell'UNESCO della Commissione Faure dal titolo "*Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*" e può essere presa ad esame per analizzare lo scivolamento di significati prodotti dai processi di *learnification* dell'educazione (Biesta, 2010). Nonostante tale documento sia spesso citato come ispirato da ideali di emancipazione individuale e collettiva attraverso l'educazione e orientato alla rivendicazione dell'autorealizzazione di sé in senso ampio, nonostante sicuramente rifletta l'orientamento di una pedagogia progressista, il rapporto Faure contiene in sé un approccio più esortativo ed ideale che una proposta incisiva.

La concezione di *lifelong education* che scaturisce da questo documento manca infatti di una analisi, se non generica, dei processi di distribuzione ineguale del capitale sociale e culturale e dei determinanti sociali che li condizionano e che sono all'origine della disuguaglianza nei livelli di istruzione. In sintesi una visione certo innovatrice al tempo dell'educazione agli adulti, ma con un approccio dall'alto e che poco mette in questione i processi di costruzione del sapere (i suoi contenuti, i suoi luoghi di produzione



e i suoi soggetti produttori con le loro finalità), limitandosi per certi versi a ragionare sulla mera questione di possibilità di accesso ad esso.

Nella formulazione attuale infatti per *lifelong learning* si intende piuttosto un processo di formazione che presuppone per le persone l'imperativo ad un adattamento continuo alle richieste del mercato del lavoro, in una frammentazione che fa dei lavoratori degli individui isolati (senza connotazioni sociali, di classe, culturali, di genere, di generazione) chiamati ad essere cittadini attraverso la loro partecipazione ad una economia della crescita e della competitività dei mercati europei nell'economia globale: un approccio economicista che restringe il concetto di democrazia a quello di integrazione e declina quest'ultima dentro i confini connotati ideologicamente e non neutrali del concetto di 'mercato del lavoro', delle sue regole e dei suoi processi di soggettivazione politica (Tuschling & Engemann, 2006; Fejes & Nicoll, 2008; Barros, 2012; Galimberti, 2017; Field, 2000; Biesta et al., 2011; Casulli et al., 2019; Tuijnman et al., 2002).

Da una pedagogia come disciplina del vivere, dell'entrata in relazione degli uomini e delle donne in tutte le fasi della propria vita con le strutture sociali, economiche, culturali, ma anche con i mutamenti politici e con le crisi – ambientali, etiche, individuali e collettive – che attraversano le democrazie e i sistemi sociali attuali in occidente e nel resto del mondo, sembra che la disciplina si sia complessivamente ripiegata su un discorso parziale (anche quando critico) molto centrato sulla scuola e focalizzato sulle tecniche della valutazione, dell'analisi delle competenze, della descrizione dei processi di apprendimento o sulla loro critica.

La pedagogia sembra in fondo essersi condannata a gestire e ad offrire una strumentazione scientifica al discorso della "società della conoscenza", che è una società – o meglio una immagine della società – basata sui bisogni di una economia della conoscenza (Bohme & Stehr, 1986; Stehr, 1994). Tale costrutto, non neutrale né naturale ma presentato come inevitabile, viene da alcuni definito in modo più radicale capitalismo cognitivo (Gorz, 2003; Pastore, 2019; Boutang, 2011) per sottolineare come si tratti non di una nuova società sempre più liberata dai vincoli del lavoro, ma di un ampliamento da parte del capitale dei processi di conquista e di messa a valore del "lavoro vivo" dei lavoratori, cioè di ogni aspetto della loro vita, anche degli aspetti non produttivi (Fumagalli, 2007; Sennet 1999).

2. Una pedagogia pubblica contro le (anti)pedagogie autoritarie

La Pedagogia è una disciplina scientifica con uno statuto epistemologico relativamente giovane (Dewey, 1929).

Nel corso del Novecento si è configurato un nuovo profilo della Pedagogia che si è strutturata come disciplina di frontiera, insieme locale (capace di orientare in modo competente le pratiche educative), generale (*critical pedagogy*, capace di leggere e contestare le direzioni di politica educativa attraverso il riferimento ai saperi dell'educazione) (Giroux, 1997), di cerniera (tra teorie e pratiche e tra le Scienze dell'educazione-formazione) e generativa (riflessiva e progettuale, in grado cioè di trasformare e riformulare le proprie stesse teorie e modelli) (Mortari, 2007; Cambi, 2009, 2017; Madrussan, 2019). La Pedagogia ha dunque una propria vocazione poetica in quanto non si limita all'analisi e alla constatazione dei fenomeni e, in questo senso, restituisce anche dignità di ricerca alla pratica educativa, troppo a lungo tenuta in disparte dalla comunità scientifica pedagogica (Tolomelli, 2019).

I grandi innovatori della storia dell'educazione sono stati educatori e pedagogisti insieme, grandi artigiani dei contesti e processi educativi e ricercatori in grado di cogliere gli elementi latenti e ricorsivi dietro l'esperienza. Dietro al loro esempio la parola "educare" diventa sempre meno sinonimo di agire strumentale e sempre di più percorso di approssimazione all'obiettivo dell'autonomia individuale e collettiva e al pensiero critico.

È stato proprio in virtù di questo articolato processo di messa in discussione dell'*auctoritas*, non solo educativa, che si è affermato il soggetto educativo come *auctor*, cioè protagonista, del proprio processo formativo.



La Pedagogia come scienza della formazione e dell'educazione è dunque la disciplina che osserva e sprona il soggetto a conoscere e a diventare se stesso (Pestalozzi, 1970). Una prospettiva di *empowerment* ha a che fare proprio con il riconoscimento e la restituzione di un potere che è del soggetto educativo e non dell'istituzione educante, che è della comunità e non dell'élite che la gestisce.

Nella storia del pensiero pedagogico numerosi sono stati i tentativi di condurre in porto l'esito di una visione e articolazione dell'educazione come pratica saldamente ancorata al discorso pedagogico e come luogo in cui la società esprime tutto il suo potenziale democratico. Questi tentativi hanno preso le mosse dalla definizione della epistemologia pedagogica (De Landsheere, Mialaret) oppure attraverso la saldatura tra direzioni e obiettivi politico-istituzionali e pratiche educative (Rousseau, Dewey), oppure ancora tramite il forte richiamo al valore etico dell'educazione come contesto e strumento di emancipazione per i più deboli (Gramsci, Freire, Don Milani).

L'educazione, però, è anche un insieme di pratiche storicamente e socialmente situate e che rispondono a precisi obiettivi di tenuta sociale: da qui la sua doppia natura. Da un lato rappresenta un dispositivo a difesa e conservazione dello status quo in quanto attraverso l'inculturazione e il trasferimento da una generazione all'altra di valori e modelli sociali una comunità reitera i propri equilibri. In questa visione riecheggia l'idea funzionalista di Durkheim per il quale, appunto, l'educazione è funzionale al mantenimento degli equilibri sociali consolidati. In questo senso Althusser con l'idea dell'educazione come "apparato ideologico dello Stato" e lo stesso Foucault (1977) con la sua definizione di "dispositivo di potere" avevano illuminato nella medesima direzione l'educazione sostanzialmente come strumento di controllo sociale. Questo elemento potremmo dire che è compenetrato all'idea stessa di educazione, cioè l'idea di uno spazio, un luogo e delle metodologie attraverso cui una generazione determina il proprio potere sulle generazioni successive.

Nell'educazione, però, coesiste anche un'altra natura. Quella di contesto e pratica attraverso cui il soggetto può raggiungere, o approssimarsi, alla propria emancipazione, alla propria autonomia e allo sviluppo del pensiero critico. Un'idea cioè di "educazione liberatrice", per dirla con Paulo Freire (1972), che attraverso la costruzione di saperi, ma soprattutto tramite l'insegnamento di modelli conoscitivi decostruttivi della realtà, utili cioè a disvelarne gli aspetti impliciti e nascosti, rende davvero i soggetti capaci di scegliere.

È chiaro che questa doppia natura dell'educazione lungi dall'essere armonica, presenta viceversa un bipolarismo antinomico. Questa contraddizione interna, immanente ad ogni azione educativa, connota anche la relazione che con l'educazione si stabilisce tra le generazioni.

All'interno di questa antinomia, la pedagogia gioca un ruolo fondamentale per far pesare la bilancia dalla parte della visione emancipativa, piuttosto che verso il piatto dell'educazione come controllo. Anche il termine "pedagogico" ha subito una deformazione e una inclinazione, nei media e nel discorso pubblico, che di fatto hanno impedito di riversare nella cultura diffusa l'evoluzione della disciplina e dell'idea di educazione.

Sulla rivista "Scuola e città" (1986) Alberto Granese e Giovanni Maria Bertin lanciarono un dibattito tra studiosi italiani intitolato "Che cos'è la pedagogia?". Da queste pagine emergeva già un generale senso di scollamento tra modelli scientificamente fondati del fare educazione e pratiche scolastiche e educative. Tra tutti i contributi contenuti nel dibattito (che sarebbe opportuno rilanciare ai giorni nostri) emerge la voce di Riccardo Massa il quale rileva la necessità di un'autocritica della comunità accademica dei pedagogisti per non essere stata in grado di incidere a sufficienza nelle politiche e nelle pratiche scolastiche e per essersi occupata più di questione interne e di posizionamento istituzionale, che di prendere posizioni forti e unitarie sulle derive didatticistiche e mercantilistiche dell'educazione. Il pedagogista vercellese richiama quindi il fallimento di una "pedagogia della cattedra" (ivi, p. 284) che auspica possa tramontare insieme all'"anti-pedagogismo masochista" in favore di una rinnovata interconnessione tra pratiche educative e riflessività pedagogica che fondi il proprio senso sulla materialità dell'esperienza.

In un altro testo, lo stesso Massa (1997) denuncia la "stizza con cui viene trattata la pedagogia contro il gran baccano sull'educazione" (ivi, p. 91) e approfondisce i limiti e le mancanze di un sistema scolastico italiano in cui, l'aver rinunciato al ruolo educativo e di cura in favore della mera istruzione, ha aumentato



la scissione tra dimensione affettive e processi cognitivi. Siamo cioè già di fronte, venticinque anni fa, a questioni strutturali relative alla idea stessa di scuola, mai risolte, e che ciclicamente ritornano ad affacciarsi al dibattito pubblico, ma che vengono sempre affrontate con un approccio emergenziale e mai strutturale (Baldacci, 2019) e che, di fatto, non tiene in considerazione il valore pedagogico che prioritariamente dovrebbe avere della scuola

In “Educare o istruire?”, un pamphlet magistrale del 1990, Riccardo Massa poneva polemicamente l’attenzione sulla marginalizzazione della pedagogia nella cultura contemporanea e il testo colpisce per la sua attualità.

L’accecamento antipedagogico della cultura contemporanea, anche quello interno alla comunità dei pedagogisti, significherà bene qualcosa, vistane la diffusione, anche al di là dei sin troppo facili motivi di inconsistenza disciplinare che caratterizza ancora la ricerca educativa. (...)

Ma anche denunciando, oltre alla miseria della pedagogia quella ben maggiore dell’antipedagogia, per quanto concerne l’azione educativa non c’è che da praticarla nella sua materialità, laddove essa si dà come compito irrecusabile e coinvolgente, utilizzando un sapere ed una esperienza che sono pur sempre archiviati nella storia della pedagogia e nella crescita odierna della ricerca scientifica, assumendosi le responsabilità umane e sociali che una simile azione comporta. Resta il fatto che l’unica possibilità di recuperare il pedagogico nella cultura contemporanea è quella di riuscire a superarlo senza annullarlo. (Massa, 1990, pp. 97; 99-100).

Secondo Massa occorre dunque restituire dignità e senso al termine “pedagogico” inteso come prospettiva in grado di coordinare le pratiche educative tenendole ancorate ai loro obiettivi emancipativi. Rimane che, viceversa, il processo di de-pedagogizzazione del discorso pubblico e della cultura contemporanea, che denuncia Massa, ha portato oggi a fare sì che le connessioni tra educazione e “vita della polis” appaiano sempre più sfumate, se non addirittura misconosciute e negate (*Ibidem*).

Oggi, a fronte di una diminuzione della capacità della pedagogia di imporre nello spazio pubblico un proprio linguaggio che è anche storia, sperimentazioni, teorie, arriviamo al dominio di un discorso di senso comune che – manipolato da media e politica – approda al “panico morale” come strumento di governo e di giustificazione di politiche repressive.

Questa posizione, che possiamo far risalire a Giovanni Gentile, secondo la quale la buona educazione deve essere un processo di inculturazione attraverso la quale le giovani menti vengono plasmate secondo i valori e i modelli accettati socialmente e i soggetti vengono adeguati al modello dominante, si basa su un’interpretazione del concetto stesso di educazione come pura trasmissione e addomesticamento e dell’istituzione scuola come delegata a tale compito dalla società degli adulti (Cambi, 2005). È importante ricordare a questo proposito le pagine illuminanti di Alice Miller (1995) che con la nozione “pedagogia nera” ha disvelato l’aspetto violento, coercitivo e paternalistico di questo modello di cultura pedagogica che credevamo di aver affidato alla storia e relegato al passato, ma che invece riemerge ciclicamente nelle politiche educative e sociali. Il dominio della “pedagogia nera” tra Otto e Novecento, spiega Miller, legittimava pratiche violente nei confronti dei discenti, attraverso un’idea (pedagogica) del bambino e dell’adolescente come naturalmente “selvaggio”, che quindi aveva bisogno dell’educazione per essere corretto, socializzato, curvato ad una società normativa. Per curare la naturale irrazionalità del bambino e dirigerlo nella giusta direzione e ai giusti comportamenti, era lecito qualsiasi mezzo, anche la violenza e la coercizione.

Se può sembrare ovvio che questa sia una visione superata di pedagogia, vediamo come in molti discorsi politici attuali sono utilizzati termini (ultimamente sono state pronunciate parole come “sana umiliazione” e “inculcare” riferite alle pratiche educative) che fanno riflettere circa la persistente di tale pensiero.

Oggi tale modello culturale trova la sua legittimità e giustificazione nella continua costruzione mediale e politica dell’adolescente, del giovane, del migrante o di ogni soggetto dalla condotta irregolare in termini di “panico morale”.



Con questa espressione Cohen (1972) descrisse quei processi di effervescenza emotiva collettiva che diffonde un allarme ingiustificato su una categoria di persone ritenute una minaccia o un pericolo. Ne deriva una valutazione sovrastimata dell'impatto sociale del fenomeno oggetto di panico morale e la conseguente stigmatizzazione delle categorie di soggetti o dei gruppi che ne sono ritenuti responsabili. Si tratta pertanto di una distorsione della percezione e di un disallineamento tra la realtà e la sua rappresentazione spesso causato da notizie e narrazioni mediatiche che confondono cause con effetti, generalizzano o amplificano la fenomenologia specifica, spostano l'attenzione o distorcono i fatti a scopo sensazionalistico.

Se in ambito statunitense gli studi sul *moral panic* si sono concentrati soprattutto sull'interazione sensazionalismo giornalistico e esiti psico-sociali, nel Regno Unito gli studiosi si sono focalizzati sulla manipolazione del consenso e sull'utilizzo del panico morale per promuovere il sostegno a misure di ordine pubblico. Nei casi di panico morale i mass media amplificano i problemi sociali rispetto alla loro reale dimensione e considerano i capri espiatori del panico come una minaccia ai valori della società, mettono in luce aspetti prevalentemente negativi e demonizzano il diverso, incrementando così la xenophobia che porta l'*ingroup* ad escludere l'*outgroup* e generando quella paura per il diverso che porta all'esclusione di quest'ultimo.

Una pedagogia che si occupi di decostruire i discorsi culturali e politici e di fornire a tutti gli strumenti per leggere dentro la propria esperienza individuale e collettiva tali meccanismi ideologici di amministrazione e dominio delle società è ancora necessaria. Le pedagogie della liberazione di approccio critico e freiriano ad esempio forniscono diverse chiavi di lettura di fenomeni sociali, basate sulla coscienza dei meccanismi di oppressione che sono alla base di comportamenti violenti, di rifiuto dell'esperienza dell'altro e di etichettamento.

3. Possibilità della pedagogia: autonomia culturale e linguaggio

Nel discorso della società della conoscenza l'immagine del soggetto che ci viene offerta è quella di un individuo imprenditore dedicato lungo il corso della propria vita ad acquisire un bagaglio di competenze e disposizioni che dovrebbero renderlo competitivo, adatto e continuamente riadattabile alle possibilità di collocarsi nel mercato del lavoro in posizioni vantaggiose anche al di là di sé, attraverso le generazioni che da lui discendono.

Gli effetti paradossali delle teorie del capitale umano nella loro applicazione della griglia dell'economia di mercato a tutti gli ambiti della vita umana, sino alle relazioni intime ed affettive, sono ben delineate da Foucault:

Come ricorderete, nell'analisi che fanno del capitale umano, i neoliberali cercano di spiegare, ad esempio, in che modo la relazione madre-figlio è caratterizzata concretamente dal tempo che la madre trascorre col suo bambino, dalla qualità delle cure che gli dedica, dall'affetto che gli mostra, dall'attenzione con cui segue il suo sviluppo, la sua educazione, i suoi progressi non solo scolastici, ma anche fisici, dal modo non solo in cui lo alimenta, ma anche determina lo stile dell'alimentazione e del rapporto alimentare che ha con lui. Tutto questo, dunque, per i neoliberali costituisce un investimento, misurabile in termini di tempo, un investimento destinato a costituire un capitale umano, vale a dire il capitale umano del bambino, un capitale che produrrà un reddito. E in che cosa consisterà questo reddito? Nel salario del bambino quando sarà diventato adulto. Mentre la madre, che ha effettuato l'investimento, che reddito ne ricaverà? Un reddito psichico, dicono i neoliberali, ovvero la soddisfazione che ricava dal prestare le cure al bambino e dal vedere che le cure hanno effettivamente avuto un risultato. Si può dunque analizzare in termini di investimento, di costo di capitale, di profitto del capitale investito, di profitto economico e psicologico, tutto il rapporto che può essere [definito], se volete, come il rapporto formativo o educativo – nel senso ampio del termine – tra la madre e il figlio. (Foucault, 2005, p. 198).



Se tali interpretazioni possono risultare iperboliche e senza effetti concreti nella formulazione delle politiche educative e sociali, dovrebbe tuttavia attirare l'attenzione dei ricercatori il fatto che organizzazioni come l'OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) – che da tempo operano nell'orientare le politiche educative dei vari paesi sulla base di un paradigma di *evidence-based policy* basato su massive campagne di raccolta dati secondo metodi standardizzati (il sistema di rilevazione PISA ne è un esempio) (Viteritti & Giancola, 2015) – ha iniziato a cercare di misurare quelle *socio-emotional skills* considerate una panacea in grado di plasmare il carattere delle future generazioni in tempo di crisi.

Today's socio-economic climate brings new challenges that affect the future of children and youth. Although access to education has improved considerably, a good education no longer secures a job; youth have been particularly affected by rising unemployment following the economic crisis. Problems such as obesity and declining civic engagement are also increasing while the ageing population and the environmental outlook are worrying. Moreover, inequalities in labour market and social outcomes tend to be widening. Education has strong potential to address these challenges by enhancing a variety of skills. Cognitive skills matter, but social and emotional skills, such as perseverance, self-control and resilience are just as important. All of these skills need to be fostered for individuals and societies to prosper. (OECD, 2015).

Una crisi che viene presentata come un dato naturale, un destino delle società a cui non viene dedicata alcuna analisi storico-causale, e all'interno della quale l'individuo è gettato in una lotta per la propria sopravvivenza o per contribuire ad un destino di prosperità i cui contorni non sono mai definiti, ma solo evocati.

L'elenco degli elementi di crisi a cui le nuove generazioni dovrebbero far fronte con l'incremento delle proprie *socio-emotional skills* è inoltre confuso, mescolando questioni legate alla struttura delle economie di mercato e del ruolo del lavoro al loro interno, a patologie – come quelle dell'obesità – sulle quali in ambito biomedico c'è dibattito e un accordo non unanime sul peso dei determinanti sociali sull'insorgenza della patologia (Gard, 2005; Gilman, 2011; Hacking 2008) che sembra colpire gli appartenenti agli strati sociali più poveri della società con percentuali addensate sulle persone razzializzate nelle società occidentali. Si parla inoltre anche di declino di un *civic engagement*, anch'esso non definito: quali sono le forme di *civic engagement*, *community work*, partecipazione civica (Banaji, 2008; Alinsky, 1989) considerate accettabili quando esprimono forme di dissenso diretto o indiretto verso le politiche dei governi e delle amministrazioni locali con cui si confrontano?

È possibile uscire dalla logica totalizzante del capitale umano e ristabilire per la pedagogia il terreno di un discorso che parli altri linguaggi, che faccia appello ad altre logiche, diverse dalla razionalizzazione del sociale in funzione dell'economia o di una idea di sviluppo intesa come produzione di merci – materiali e immateriali – a mezzo di tecnologia?

E quali sono i possibili ambiti in cui l'educazione può sperimentare una propria forma di azione e visione delle società e la pedagogia articolare in termini teorici temi, metodologie e pratiche?

Impossibile stabilire dall'alto della teoria e senza una comunità, un luogo, un contesto a fare da sfondo un programma per una pedagogia critica, che è una scienza delle pratiche, delle relazioni, dei modi del vivere nel proprio farsi e disfarsi di fronte a problemi, sfide, cambiamenti che possono essere sì individuali, ma che hanno sempre una costitutiva radice sociale e storica.

A partire da alcune esperienze di ricerca¹ sul campo con educatrici e educatori alcuni temi ci sembra

1 Il contesto da cui estrapoliamo alcune riflessioni è dato da un lungo percorso di formazione, incontri, colloqui con gruppi di educatrici e educatori che operano nel Comune di Bologna e che lavorano sia nell'istituzione pubblica che nel Terzo Settore. I temi affrontati nelle formazioni sono stati diversi, ma tutti hanno avuto come filo conduttore la possibilità di trovare forme di espressione, articolazione e scrittura della propria riflessività professionale in merito all'oggetto dell'intervento educativo – prevalentemente il lavoro con l'adolescenza nei contesti formali e informali – e ai contesti di lavoro e organizzativi in cui tali educatori si trovano ad operare – la struttura dei servizi pubblici, le modalità di organizzazione del loro lavoro e la precarietà delle condizioni in cui operano, la relazione con gli altri servizi di welfare e con la scuola.



interrogano la pedagogia contemporanea in modi nuovi. Fra questi l'interrogazione sulla dimensione soggettiva – fisica e immaginifica – del corpo personale e collettivo.

Attraverso alcune tecniche del Teatro dell'Oppresso è stato chiesto agli educatori di elaborare una immagine del corpo adolescente che incontrano oggi a scuola e nei luoghi dell'educazione informale. Ne è emersa l'immagine di un corpo bloccato, in parte ripiegato su di sé, in parte assorbito o inglobato dalle tecnologie in tutte le articolazioni del suo movimento e dei suoi organi della comunicazione fra il sé interno e l'esterno e della sua percezione sensoriale del mondo: sono emerse figure dell'adolescente con le mani occupate da dispositivi tecnologici, le orecchie chiuse da cuffie per l'ascolto musicale, il naso coperto da una maschera, le gambe e i piedi – nel gesto del calcio – a esprimere fughe o aggressioni o rifiuti. È stata condotta anche una riflessione sul linguaggio utilizzato dagli educatori durante le conversazioni con loro, un linguaggio che attingeva continuamente e in modo non cosciente ad un repertorio in cui la lingua delle relazioni umane era confusa con i linguaggi tecnici delle tecnologie digitali.

Un esempio paradigmatico: la relazione e il verbo “relazionarsi” o l'atto del costruire relazioni – forse il cuore della relazione educativa su cui tanta pedagogia ha riflettuto in termini di aggancio, potere, relazioni di fiducia, costruzione e manutenzione degli spazi educativi, a partire dalla pedagogia istituzionale – erano spesso sostituiti nel parlare degli educatori con parole come “interfacciarsi”: un sintomo di come la lingua delle nostre relazioni umane si sia scambiata con le parole che descrivono le interazioni fra dispositivi digitali gerarchicamente organizzati in unità periferiche e unità centrali di elaborazione.

L'operazione di recupero di una lingua che descriva l'esperienza umana e non quella macchinica – anche di temporanea invenzione attraverso il gioco e l'invenzione linguistica liberatoria – e la ricerca di altre immagini attraverso cui visualizzare il corpo e i suoi movimenti fisici ed emotivi ma anche costitutivamente sociali – per sfuggire alle logiche individualizzanti e psicologizzanti – ci sembrano alcune delle questioni emerse da una esperienza di ricerca che prova a praticare nella formazione il metodo della pedagogia della liberazione con chi a sua volta dovrà praticarla nei propri spazi di educazione e intervento sociale.

In questo processo di ricostruzione insieme a chi educa di una lingua propria e di uno sguardo proprio sul mondo dell'educare, la posta in gioco è quella di una reincarnazione dei soggetti – nelle loro dimensioni individuali e collettive – nei loro corpi, che sembrano dissolti nelle tecnologie per una ricollocazione cosciente del lavoro educativo nei contesti del vivere ma anche dentro cornici etiche e approcci umanistici di tipo nuovo.

Allo spazio sterilizzato della *learnification* scolastica che parla di competenze e *skills* e a quello del senso comune diffuso e dei media che parla per etichettamenti sociologizzanti o patologizzanti dei soggetti (la gang, l'*hikikomori*, il ragazzo deviante, le ragazze vittime di *cyberbullismo*, etc.) la pedagogia potrebbe contrapporre la lingua viva dei luoghi – con le loro storie, contraddizioni e divari –, dei contesti e dei soggetti che li abitano, questi ultimi intesi come corpi, identità, esperienze e non come prodotti meccanici di culture né personificazione di fenomeni sociali fantasmatici agitati per legittimare politiche basate sulla paura.

Bibliografia

- Alinsky, S. (1989). *Rules for radicals. A Pragmatic Primer for Realistic Radicals*. Random House.
- Baldacci, M. (2022). *Storia del pensiero pedagogico*. Carocci.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* FrancoAngeli.
- Ball, S.J. (2012). *Global Education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Banaji, S. (2008). The trouble with civic: a snapshot of young people's civic and political engagements in twenty-first-century democracies. *Journal of Youth Studies*, 11, 5, 543-560.
- Barros, R. (2012). From Lifelong Education to Lifelong Learning: Discussion of some effects of today's neoliberal



- policies. *RELA. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*. 3(2), 119-134. DOI: 10.1080/13676260802283008
- Becker, G. (1964). *Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. National Bureau of Economic Research.
- Benetton, M. (Ed.) (2020). *Il cielo è di tutti, la terra è di tutti. Gianni Rodari, l'educazione e i diritti dell'infanzia*. ETS.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G., Field, J., Hodkinson, P., Macleod, F. J., & Goodson, I. (2011). *Improving learning through the lifecourse: learning lives*. Routledge.
- Bohme, G., & Stehr, N. (Eds.) (1986). *The Knowledge Society. The Growing Impact of Scientific Knowledge on Social Relations*. D. Reidel Pub. Co.
- Borghesi, L. (1975). *L'educazione e i suoi problemi*. La Nuova Italia.
- Bourdieu, P. (1970). *La reproductionn. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Editions de Minuit.
- Boutang, Y.M. (2011). *Cognitive Capitalism*. Polity Press.
- Cambi, F. (1994). *Rodari pedagogista*. Editori Riuniti.
- Cambi, F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Laterza.
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Laterza.
- Capitini, A. (1967). *Le tecniche della nonviolenza*. Feltrinelli.
- Casulli, S., D'Aniello, F., & Polenta, S. (2019). *Consumi precari e desideri inariditi. L'educazione al tempo del neoliberalismo*. Aras.
- Catarci, M. (2007). *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*. EGA.
- Ciari, B. (1972). *La grande disadattata*. Editori Riuniti.
- Cohen, S. (1972). *Folk devils and moral panics*. MacGibbon & Kee.
- Comenio, G. A. (1988). *Didactica magna e Pansophia*. La Nuova Italia.
- Dolci, D. (2011). *Dal trasmettere al comunicare*. Sonda.
- Farné, R. (2011). Alberto Manzi. *L'avventura di un maestro*. Bononia University Press.
- Faure, E. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. UNESCO.
- Fejes, A. & Nicoll, K. (Eds.) (2008). *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject*. Routledge.
- Ferratini, P. (2002). La riforma Berlinguer-Moratti. *Il Mulino, Rivista trimestrale di cultura e di politica*, 2, 259-269.
- Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Trentham Books.
- Foucault, M. (2005). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Feltrinelli.
- Fumagalli, A. (2007). *Bioeconomia e capitalismo cognitivo. Verso un nuovo paradigma di accumulazione*. Carocci.
- Galimberti, A. (2017). Transizioni professionali tra le promesse del lifelong learning e il capitalismo cognitivo. Quali sfide per il sapere pedagogico? *MeTis*, 7 (1). <https://www.metisjournal.it/metis/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido/202-saggi/942-transizioni-professionali-tra-le-promesse-del-lifelong-learning-e-il-capitalismo-cognitivo-quali-sfide-per-il-sapere-pedagogico.html>
- Gard, M. (2005). *The Obesity Epidemic: Science, Morality, Ideology*. Routledge.
- Gendron, B. (2004). Why Emotional Capital Matters in Education and in Labour? Toward an Optimal Exploitation of Human Capital and Knowledge Management. *Les Cahiers de la Maison des Sciences Economiques, série rouge*, n° 113. Université PanthéonSorbonne. <http://econpapers.repec.org/paper/msewpsorb/r04113.htm>
- Gilman, S. L. (2011). *La strana storia dell'obesità*. Il Mulino.
- Giroux, H. (Ed.) (1997). *Education and Cultural Studies*. Routledge.
- Gorz, A. (2003). *L'immateriale: conoscenza, valore e capitale*. Bollati Boringhieri.
- Granese, A., & Maria Bertin, G. (1986). Che cos'è la pedagogia?. *Scuola e Città*, 7, 273-288.
- Grifo, M. (2021). *Le reti di Danilo Dolci: sviluppo di comunità e nonviolenza in Sicilia occidentale*. FrancoAngeli.
- Grimaldi, E., & Serpieri, R. (2013). Privatising education policy-making in Italy: new governance and the reculturing of a welfarist education state. *Education Inquiry*, 4(3), 443-472.
- Gunter, H. (2012). *Leadership and the Reform of Education*. Policy Press.
- Hacking, I. (2008). *Plasmare persone: Corso al Collège de France (2004-2005)*. Quattroventi.
- Honegger Fresco, G., & Grifo, M. (2018). *Maria Montessori, una storia attuale*. Il leone verde.
- Lodi, M. (1983). *La scuola e i diritti del bambino*. Einaudi.



- Madrussan, E. (2019). *Crisi della cultura e coscienza pedagogica. Per Antonio Erbetta*. Ibis.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Unicopli.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola*. Laterza.
- Mauss, M. (2002). *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*. Feltrinelli.
- Miller, A. (1995). *La fiducia tradita. Violenze e ipocrisie dell'educazione*. Garzanti.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca in pedagogia*. Carocci.
- OECD (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, OECD Skills Studies, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- OECD (2023). Schools as hubs for social and emotional learning: Are schools and teachers ready? *OECD Education Spotlights*, 4, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f6d12db7-en>
- Pastore, G. (2019). Il lato oscuro della Knowledge Society: elementi per una lettura critica dei processi di mutamento nelle società. *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*, 1, 1-17.
- Pestalozzi, J.H. (1970). *Scritti pedagogici*. UTET.
- Rizzi, R. (2017). *Pedagogia Popolare. Da Célestin Freinet al MCE-FIMEM*. Edizioni del Rosone.
- Roghi, V. (2020). *Lezioni di fantastica. Storia di Gianni Rodari*. Laterza.
- Sánchez Puerta, M., Valerio, A., & Gutiérrez Bernal, M. (2016). Taking Stock of Programs to Develop Socioemotional Skills: A Systematic Review of Program Evidence, The World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0872-2>
- Schirripa, V. (2010). *Borgo di Dio. La Sicilia di Danilo Dolci (1952-1956)*. FrancoAngeli.
- Schultz, T. (1963). *The economic value of education*. Columbia University Press.
- Semeraro, A. (1990). Educazione e sviluppo nel Mezzogiorno: Momenti di un dibattito del dopoguerra. *Studi Storici*, 31(4), 899-918. <http://www.jstor.org/stable/20565423>
- Sennett, R. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita*. Feltrinelli.
- Serpieri, R. (2012). *Senza Leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*. FrancoAngeli.
- Stehr, N. (1994). *Knowledge Societies*. Sage.
- Tornesello, M.L. (2006). *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*. Petite Plaisance.
- Tuijnman, A., & Boström, A.K. (2002). Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning. *International Review of Education*, 48, 93-110.
- Tuschling, A., & Engemann, C. (2006). From education to lifelong learning: The emerging regime of learning in the European union. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (4), 451-469.
- Viteritti, A., & Giancola, O. (2015). Il ruolo delle grandi survey in campo educativo. L'indagine PISA e il governo dell'educazione tramite i numeri. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 3-4, 555-580.

