

Problematicità dell'educazione democratica. Localismi, educazione non virtuosa, soggetti collettivi deboli

di Sergio Tramma

Abstract

Alcune delle inquietudini che interessano oggi la pedagogia e l'educazione derivano dalle criticità della pedagogia di tradizione democratica al cospetto dell'importanza che progressivamente assumono alcune culture e logiche imprenditoriali e neo-localiste nella formazione dei soggetti individuali e collettivi. Necessario si rende uno sforzo di ricerca e riflessione che si ancori alle contraddizioni del presente per esercitarvi una critica finalizzata alla salvaguardia e allo sviluppo di idee, istituzioni e prassi di educazione emancipatrice e partecipativa.

Parole-chiave
educazione, pedagogia, democratica, localismo, emancipazione

Today pedagogy and education are concerned with critical aspects deriving from the progressive importance of business-oriented and neo-localist cultures in the training of individuals and groups as compared to pedagogy in the democratic tradition. Research and reflection are required to analyze the actual contradictions in order to pursue a critical understanding and a safeguarding of ideas, institutions and practices that preserve participation and emancipation.

Key words:
education, pedagogy, democracy, localism, emancipation

1. Se Atene piange, Sparta, diversamente dal solito, ride

Forse non è mai esistito un tempo nel quale l'educazione sia stata esente da affanni, così come non è mai esistito un angolo della riflessione pedagogica senza turbamenti e domande attorno alla propria essenzialità e funzione. Che anche oggi vi siano affanni e domande non costituisce dunque una novità. In particolare, vi sono state fasi nelle quali educazione e pedagogia hanno conosciuto inquietudini salutari, dovute a periodi di crescita continuativa e minuta o a momenti di vigorosi salti quantici rispetto alla consapevolezza della propria essenzialità e alla funzione sociale attribuita e praticata. Ma non sembrano essere queste le forme della problematicità attuale.

Oggi l'educazione e la pedagogia, con i molteplici fili che le legano tra loro, sono interessate da dense linee di criticità che ne coinvolgono tutti i settori, quelli più istituzionali e formali, con l'opera di revisione e erosione che interessa tutta la scuola, quelli meno formali e istituzionali, con l'asfittica condizione nella quale si trova l'educazione degli adulti e il disinvestimento nelle attività locali di promozione culturale. E sono interessati da criticità anche ambiti educativi non sempre riconosciuti di stretta competenza pedagogica, quali i servizi socio-educativi (di tipo promozionale, preventivo e riabilitativo) rivolti ai soggetti "fragili" (come suole dirsi oggi, con un termine in cui si solidifica una rinnovata lettura delle condizioni e delle esistenze caratterizzate da marginalità e/o devianza).

In tale situazione, una domanda sorge spontanea: si è al cospetto di una diffusa crisi dell'educazione (dell'educazione *tout court*) o solo di alcuni suoi comparti? E, in tale crisi dell'educazione, la pedagogia nel suo complesso svolge pienamente la funzione di analisi, governo e orientamento che dovrebbe esserle propria o, molto più semplicemente e tragicamente, subisce la crisi, anche in termini di disconoscimento della funzione sociale sin qui attribuitale?

Tutta l'educazione potrebbe essere considerata in sofferenza se, dilatandone una sua parte sino a farla coincidere con il tutto, fosse considerata come quell'insieme di esperienze, più o meno pedagogicamente impostate, finalizzate, per natura universale ed eterna dell'educazione o per sedimentazione di processi storici e acquisizione progressive di convinzioni culturali in essa, a promuovere soggettività, emancipazione, autonomia, armonica formazione del soggetto. È in crisi di fattibilità, non certo di legittimità, una certa idea di educazione, l'idea che l'educazione sia sempre e comunque positivamente connotata o connotabile, non possa favorire altro se non comprensione, dialogo, reciprocità, progresso; che da uno sforzo educativo intenzionale, opportunamente dotato di metodi, strumenti e risorse, possa essere costruita una società "migliore".

Se, diversamente, l'educazione è intesa come pratica che produce apprendimenti, neutra nella sua definizione concettuale, seppure non neu-

trale nelle sue configurazioni e orientamenti valoriali, allora vi è sì una parte dell'educazione/pedagogia sicuramente in crisi, ma un'altra che non è per nulla in tale condizione. Anzi, non pare mai stata tanto in salute, tanto efficiente ed efficace come in questi ultimi decenni, così altamente competitiva e produttiva nel generare apprendimenti che vanno dalle "nuove" strategiche visioni e spiegazioni del mondo e della vita ai minuti comportamenti quotidiani delle persone di ogni genere, età ed etnia.

L'attuale non pare essere uno di quei periodi nei quali gli affanni dell'educazione e le inquietudini della pedagogia riguardino tutta la pedagogia e tutta l'educazione. Gli affanni diffusi non paiono derivare dalla fisiologica ricerca di un diverso, condiviso e *progressista* riposizionamento funzionale ai compiti evolutivi richiesti dai cambiamenti economici e sociali. Le criticità che interessano l'educazione e la pedagogia colpiscono, in particolare, alcune tradizioni e culture pedagogico-educative, soprattutto quelle riconducibili a correnti *democratiche* e *riformiste* che hanno, in questi ultimi decenni, costituito alcuni tra i principali (non gli unici) riferimenti contenutistici e metodologici del modo di pensare e fare educazione. I segni e i movimenti delle difficoltà, alcune volte lineari e immediatamente evidenti, altre contraddittorie e non appariscenti, in cui s'imbattono tali idee/prassi di educazione sono molti. Si rintracciano nella revisione ideologica, normativa e organizzativa che sta interessando le fondamenta di quella cultura (di quelle culture) di educazione democratica ed emancipativa ereditata dalla seconda metà del Novecento, che collocava saldamente nella scuola (laica, pubblica e promozionale) la centralità formativa, e nel servizio (territoriale, sociale, emancipativo) quella socio-educativa.

L'educazione che può oggi vantare il proprio stato di buona salute non è prevalentemente riconducibile a quella scolastica, anzi per molti aspetti è a essa contrapposta, bensì è condensata in gran parte nell'informale, coinvolgendo i soggetti individuali e collettivi in tutte le dimensioni delle loro esistenze. Il riferimento è a quel "sistema educativo", non organico e/o organizzato ma con significative connessioni "a rete" (Tramma, 2009a), nel quale si promuovono l'educazione alla cultura e alla prassi della privatizzazione dei corsi di vita, l'educazione all'incertezza e all'instabilità, intese, queste ultime, come aspetti connaturati e auspicabili della condizione umana. Il riferimento è anche al successo (squisitamente educativo) di quelle riflessioni e attività che hanno portato una parte considerevole di popolazione a organizzare la propria visione (operativa) del mondo in termini d'insicurezza e paura. Inoltre, alle fortune del modello aziendalistico e "manageriale" inteso come metodologia principe di organizzazione e trasformazione del reale, alla diffusione di tale modello oltre i confini dell'azienda privata, sino a permeare ambienti (dall'esercito agli ospedali) che nulla hanno a che fare, o nulla dovrebbero avere a che fare, con l'azienda, il manageriale e il mercato. Un modello che diventa abito mentale diffuso, arrivando a presidiare anche le storie e i progetti

individuali (Marzano 2009; 2011). Testimonianza di tutto ciò, la diffusione e legittimazione di termini “spia” quali “merito” e “meritocrazia” nella loro accezione liberista, e di auspici quali “diventare imprenditori di se stessi”, l’essere “vincente” ecc. E, ancora, molti altri successi educativi devono essere indicati: l’educazione a una delle molte forme possibili di localismo amorale, evoluzione del mai ridimensionato familismo amorale, l’educazione all’“iperconsumo”, all’illegalità diffusa legittimata e tollerata, alla banalizzazione nella descrizione e interpretazione del reale.

In altri termini, non siamo davanti alla crisi dell’educazione ma, da una parte, allo spostamento dell’asse delle intenzioni e dei risultati formativi dalla scuola al suo esterno e, dall’altra, all’altrettanto deciso e congiunto spostamento da un’educazione democratica a un’educazione che vede contraddittoriamente convivere, e alcune volte intrecciarsi, tendenze “post-moderne” (l’enfaticizzazione delle competenze rispetto al sapere, l’autoderminazione, l’apprendimento continuativo per tutta la vita) e “pre-moderne” (le radici, le tradizioni, il comunitarismo), in quest’ultimo caso coerentemente con i movimenti internazionali e nazionali in tal senso: dalla nuova carta costituzionale dell’Ungheria ai simboli “padani” della scuola di Adro.

È il caso di dirlo: in questa situazione se Atene piange, Sparta invece ride.

Il riequilibrio, nei contenuti e nel peso formativo, tra educazione scolastica ed “educazione extrascolastica” non colloca però la scuola nella posizione di comprimaria, poiché le è pur sempre affidato, nel bene e nel male, un ruolo da protagonista. La scuola tutta è interessata dalle consuete accuse di inadeguatezza riguardo alla funzione socializzatrice che dovrebbe esercitare in una fase di transizione economica, sociale e culturale, così come è interessata da inviti a presidiare la sua funzione democratica attraverso la compensazione di insufficienti o sconvenienti apprendimenti che si producono nell’informale: educazione alla cittadinanza, con particolare riferimento alla questione della legalità, all’interculturalità e molto altro. Sono inviti che nascono da motivazioni differenti. Da una parte sono l’indicatore della ricerca di un nuovo e più adeguato posizionamento formativo della scuola nelle dinamiche trasformative complessive della società contemporanea, dall’altra paiono essere più una forma di resistenza del vecchio (democratico e progressista) rispetto al nuovo (meno democratico e meno progressista). In questo senso, il fisiologico/patologico ritardo della scuola rispetto ai compiti formativi richiesti presenta un aspetto di conferma e uno di novità. La conferma: l’essere considerata, come sempre, un apparato rallentato rispetto alle generali esigenze formative; la novità: tale rallentamento non è conseguenza di lentezza burocratica e corporativa, ma di moti oppositivi rispetto ad alcune direzioni culturali e formative presenti nell’ambiente sociale nel quale è inserita.

La consapevolezza che sarebbero arrivati tempi nei quali alla formazione dei soggetti individuali e collettivi avrebbero concorso in misura

determinante *nuovi* ambienti, climi culturali, esperienze, ambiti relazionali marcati da discontinuità con quelli propri della modernità, è stata sempre presente nella riflessione pedagogica dell'ultimo periodo. Tali tempi sono venuti a maturazione, gli esiti educativi sono palesi e consolidati, interessano ormai intere coorti di persone: non vi sono solo i nativi digitali, vi sono anche i nativi post-guerra fredda, post-televisione "di Stato", post-consumo, post ideologie e "grandi narrazioni esplicite". Sono tempi della dilatazione dell'educazione diffusa e sociale, anche se l'educazione informale non è, ovviamente, un'invenzione della contemporaneità, anzi potrebbe dirsi che l'educazione, soprattutto per quanto riguarda gli aspetti valoriali e la formazione del "cittadino", è stata sempre prevalentemente informale, e solo in alcuni periodi e per alcune componenti quella formale ha presidiato con determinazione le storie formative dei soggetti. Il riferimento (delimitando il campo di osservazione a quegli ultimi decenni dai quali la contemporaneità ambisce a staccarsi) è ai processi educativi di massa generati dalle trasformazioni degli anni Cinquanta-Settanta del Novecento: il compimento dell'industrializzazione, i processi migratori di massa, l'omologazione, l'unificazione linguistica promossa, oltre che dalla diffusione della scolarizzazione di base, anche dagli allora nuovi mezzi di comunicazione di massa.

L'educazione informale attuale, a differenza del recente passato, non è però presidiata da alcuni "solidi" soggetti collettivi intermedi nazionali e locali (partiti, sindacati, associazioni) esplicitamente e intenzionalmente posizionati nell'alveo dell'educazione democratica. Soggetti che sono stati in grado di accentuarne alcuni processi educativi informali e di contrapporsi ad altri (il nesso educativo tra processi migratori e fabbrica fordista è esemplare), assolvendo la funzione di "educatori collettivi ponte" tra visioni del mondo e costruzione di progetti e prassi di vita collocati in quel luogo-tempo nel quale sempre si esplicitano e acquisiscono senso gli apprendimenti, cioè il quotidiano.

Nell'attuale è in crisi l'educazione che ha tentato di connettere (non senza difficoltà) la domanda formativa/progettuale di settori sempre più vasti di popolazione (emancipazione, mobilità sociale, riduzione delle disegualianze) con le esigenze del processo di modernizzazione. Un'educazione costantemente interessata dalla dialettica, anche marcatamente conflittuale (si pensi alla compresenza della concezione della scuola intesa come apparato di riproduzione ideologica e come istituto di pareggiamento delle opportunità) riguardo alla finalità del percorso formativo: il cittadino/lavoratore più o meno umanista, tecnico o politecnico. Un'educazione che ha avuto il proprio tratto di comunanza nella scuola come strumento privilegiato di interesse, il cui sapere di riferimento era la pedagogia e i cui intellettuali di riferimento erano i pedagogisti, riconosciuti come gli esperti elettivi nell'analisi e nella predisposizione dei processi formativi.

È stata l'educazione/pedagogia connaturata all'avvio e alla mai com-

piuta (Saraceno, 2011) realizzazione di quel *welfare state* che vincolava i soggetti sociali al reciproco riconoscimento, alla negoziazione tra interessi differenti, e li rendeva dipendenti gli uni dagli altri anche in presenza di conflittualità antagoniste.

Agli inizi del terzo millennio stiamo ancora assistendo alla lunga fine del Novecento, “il peggiore e il migliore dei secoli” (Hobsbawm, 1999, p. 79), e in questa fine stanno progressivamente venendo al pettine anche una serie di nodi che riguardano l’educazione. Una fase nella quale “il capitalismo globale dissolve il nucleo della società basata sul lavoro, si spezza un’alleanza storica tra capitalismo, stato sociale e democrazia” (Beck, 2000, p. 53) e si assiste alla fine della centralità del lavoro e di quel “patto tra produttori” che ha caratterizzato il *welfare state*. È un dissolvimento che in Italia si caratterizza per un’incertezza suppletiva: la mancata chiarezza e l’inesistenza di strategie rispetto alla presente e futura collocazione del Paese nello scenario della nuova divisione internazionale del lavoro. In questo quadro si colloca anche il ripensamento rispetto alla funzione della scuola, in alcune intenzioni sempre più in una posizione di marginalità rispetto alla propria “mission” di educazione alla cittadinanza e alla costruzione progressiva della “personalità” dei soggetti cui è destinata, e sempre più collocata su un piano di pre-formazione “istruttiva” con un declassamento delle sue funzioni e, in particolare per quanto riguarda il suo livello apicale universitario, di ridimensionamento dei compiti di ricerca e innovazione. Del resto, in un mondo sempre più globalizzato, caratterizzato da processi di delocalizzazione della produzione e del sapere sulla produzione, perché gli acquirenti dei prodotti (in senso lato) della ricerca e della formazione dovrebbero acquistare i prodotti nazionali e non quelli prodotti in altre parte del mondo? Perché dovrebbe essere promossa e sostenuta una ricerca nazionale? Di conseguenza, quali reali prospettive di successo avranno le strategie funzionali a ricondurre la formazione scolastica nell’alveo della mera istruzione professionalizzante, pur con qualche foglia di fico modernamente (post)umanista?

2. Pedagogia dell’et-et, pedagogia dell’aut-aut

In questo quadro, le parole appropriate per costruire/continuare un discorso sulla buona educazione democratica ci sono, ma sembrano essere narrate da una voce senza corpo, e una voce senza corpo potrebbe essere quella di un fantasma. Fantasma affascinante, consolatorio, rassicurante, realmente esistente se a ciò si vuole credere, ma non in grado di modificare la realtà. Ed è proprio l’individuazione dei corpi della possibile narrazione pedagogica uno dei prioritari piani di criticità e di riflessione.

Nel passaggio al contemporaneo, come detto, sono venuti meno, sono in crisi o hanno mutato la loro natura alcuni soggetti sociali, alcune orga-

nizzazioni intermedie e alcuni addensati di riflessività che erano corpo e davano direttamente o indirettamente voce a una certa idea/prassi di educazione. Anche i corpi che sembrano ancora attualmente solidi mostrano debolezze non indifferenti nella capacità di indicare e far acquisire saperi, comportamenti e valori in qualche modo difforni rispetto a quelli riscontrabili in una parte considerevole dell'educazione informale. La stessa chiesa, importante soggetto culturale, politico e pedagogico, non riesce a invertire la tendenza alla riduzione della capacità di orientare i modi di essere quotidiani delle persone, ne sono prova i comportamenti dissonanti rispetto al matrimonio, agli anticoncezionali, alla morale familiare e pubblica. I corpi intermedi solidi narranti sono indeboliti o evanescenti, e tali corpi non possono essere sufficientemente sostituiti dal liberale concetto di opinione pubblica, dalla speranza di mettere in rete soggetti deboli e/o antagonisti, da aggregazioni ad hoc rispetto allo scopo, da identità instabili basate su connotazioni parziali quali "volonterosi", "colti", "solidali", "impegnati". Altri corpi ritenuti intermedi sono sicuramente sorti, per esempio il "terzo settore", ma anche questo dovrebbe sottostare, finalmente, a una disamina critica, poiché, come ha scritto recentemente Diamanti (2010), "lo stesso mondo del volontariato, il mitico Terzo settore, oggi appare impegnato – peraltro, con successo – sul mercato dei servizi più che dei valori", e se pure permane l'impegno sui valori, è in ogni caso interessato da problemi che, per alcuni aspetti rimandano a rischi di "declino sociale, culturale e politico" (Albanesi *et alii*, p. 3).

L'incertezza attorno alla possibilità di individuare i soggetti che possano dare voce alla buona educazione permane anche al cospetto di alcuni altri postfordisti "corpi" intermedi: la cosiddetta società civile, il comunitarismo virtuoso, la sussidiarietà (Tramma, 2009b). Tutti soggetti/processi che, in assenza di un solido disegno unitario, esplicitato e negoziato tra gli attori sociali, potrebbero consentire forse una tappa nel tragitto che porta i cittadini alla partecipazione ma, nello stesso tempo, costituire un riaffidamento a un privato, pur collettivo e comunitario, contrapposto al pubblico.

In tale situazione, come accennato, un ulteriore elemento di criticità si è aggiunto: il localismo arroccato su posizioni difensive ed escludenti. È un localismo che mostra molti volti, alcuni turpi, altri più raffinati, ma, in ogni caso, è fenomeno ben diverso rispetto ai principi e alla prassi di quel localismo virtuoso proprio dell'educazione/pedagogia democratica (il sistema formativo integrale/integrato), teso alla valorizzazione dei territori, alla promozione educativa di quegli auspicati processi di progressivo decentramento dei percorsi di costruzione delle decisioni e alla partecipazione dei cittadini a tali percorsi, anche se tale localismo virtuoso non ha del tutto risolto i nodi (irrisolvibili?) concernenti il rapporto tra partecipazione diretta dei cittadini alle decisioni riguardanti un territorio e procedure e assetti di delega delle decisioni agli istituti amministrativi locali e nazionali.

Il localismo non virtuoso, in alcune sue espressioni culturali-politiche tende a esprimere una visione del mondo che si sta progressivamente perfezionando, presentandosi come una delle alternative a maggior tasso di credibilità al cospetto dei problemi posti dai processi di globalizzazione. Un localismo che, negli ultimi anni, ha dettato l'agenda del dibattito politico nazionale (sicurezza, immigrazione, federalismo), capace di navigare con una certa maestria nel clima da "fine impero" attuale e di costituire un elemento di sbocco prospettico, tant'è che le ipotesi, più o meno ingentilite, di "secessione" possono essere considerate una delle prospettive malauguratamente più credibili di uscita dalla crisi politica ed economica di questi ultimi anni. Tale forma di localismo amorale rappresenta un classico caso di ideologia forte, di movimento culturale in grado di inventarsi una storia locale dotata di senso, una dimostrazione dell'eccesso di fretta nel dichiarare definitivamente esaurite le "grandi narrazioni" e l'impossibilità di costruirne altre. È l'unica concezione neocomunitarista in possesso di una qualche prospettiva di ulteriore espansione e radicamento, in grado di esercitare una capacità attrattiva nei confronti di localismi neocomunitari non amorali.

È un localismo che ha ulteriormente dimostrato la propria vitalità in occasione delle celebrazioni del 150 anniversario dell'unità d'Italia, incuneandosi tra una debolezza peculiare e strutturale del Paese, cioè il fatto di essere un *paese mancato*, come recita il titolo di un libro di Guido Crainz (2003), anche per quanto riguarda una sufficiente valorizzazione dell'"identità" nazionale, e la crisi di credibilità, di organizzazione, di capacità di esercitare il potere entro i propri confini che vivono oggi gli Stati nazionali (Hobsbawm, 2007). È un localismo capace di produrre apprendimenti valoriali diffusi, formare una classe dirigente, organizzare contenuti e simbologie educative, generare una propria pedagogia, seppure non ancora del tutto strutturata e formale: dalla pedagogia del locale autonomo e separato, alla pedagogia dell'esclusione e/o del controllo della diversità culturale.

Come precedentemente accennato, le idee e le prospettive per una rivitalizzazione dell'educazione democratica non mancano. Edgard Morin (2001, pp. 15-16), alla conclusione dei riassunti preliminari che precedono la trattazione più approfondita dei "sette saperi necessari all'educazione del futuro", indica "le due grandi finalità etico-politiche del nuovo millennio: stabilire una relazione di reciproco controllo fra la società e gli individui attraverso la democrazia; portare a compimento l'Umanità come comunità planetaria"; e per il raggiungimento di tali finalità "l'insegnamento deve non solo contribuire a una presa di coscienza della nostra *Terra-Patria*, ma anche permettere che questa coscienza si traduca in volontà di realizzare la cittadinanza terrestre". Indubbiamente finalità interessanti, se non del tutto affascinanti; impegnative, se non del tutto inquietanti, per chi tale insegnamento dovrebbe tradurlo in prassi quotidiane: gli educatori in senso lato e, tra loro, gli insegnanti in particolare.

Dalla posizione di Morin derivano due problemi: il primo relativo alle finalità, il secondo relativo ai soggetti attuatori e alla “volontà” attuatrice. Sulle finalità pressoché nulla da dire (*troppo* positive e condivisibili per poter essere commentate) se non che per essere trasformate in progetti che possiedano una qualche possibilità di raggiungere i propri obiettivi, necessitano di una unanimità universale, quindi si pone il secondo problema, cioè quello dei soggetti attuatori e della volontà attuatrice. Quali sono oggi i soggetti che potrebbero farsi promotori e attuatori di tale progetto? E, più in generale e meno universalmente, esiste oggi, essendo venuta meno l'alleanza conflittuale tra capitale e lavoro, così come il “patto costituzionale” che ne rappresentava l'espressione politica strategica, la possibilità di prospettare una pedagogia democratica che rigeneri se stessa senza nostalgie, illusione o avventurismi?

Goffredo Fofi (2009, p. 23) in un recente libro-intervista afferma che:

tutte le rivoluzioni mi sembra siano nate in questo modo: da un incontro tra le necessità degli oppressi, dichiarate o no, di accedere a condizioni di pari diritti, e gruppi di persone, sicuramente minoritarie, che erano però in grado di aiutarle in questo percorso di liberazione e di affermazione perché sapevano e potevano di più, avendo goduto di alcuni privilegi di classe (anche quando si trattava di privilegi più intellettuali che non economici e materiali).

Fofi accomuna in questa alleanza riformatrice tra oppressi e intellettuali due tradizioni trasformative, la cristiana e la socialista, che prospettano un futuro strutturalmente diverso dal presente attraverso un'azione continuativa e intenzionale. Entrambe le tradizioni sono radicate nell'educativo/pedagogico, poiché prospettano un mondo (vicino/lontano, materiale/immateriale, terreno/non terreno) al quale si dovrebbe giungere attraverso una minuta e dettagliata progettazione e disseminazione di pratiche educative. Nella situazione attuale, oltre alla difficoltà a delineare i contorni del mondo nuovo, si pone il problema di capire, con sufficiente approssimazione, chi siano oggi gli intellettuali e chi siano gli oppressi. Anche perché, come detto, l'idea stessa di oppresso, sfruttato, deprivato (e sinonimi) tende a essere sostituito da concetti quali fragile o debole. Non è solo, ovviamente, una questione nominalistica. Fragilità e simili incardinano il confronto tra un soggetto tipo “normale” e un altrettanto soggetto tipo collocato in una posizione di debolezza rispetto ad alcune dimensioni dell'esistenza, o “rimasto indietro” rispetto ai processi di sviluppo dei corsi di vita “normali”, mentre altri termini esprimono una relazione nella quale vi possono essere delle asimmetrie antagoniste (oppresso/oppressore, sfruttato/sfruttatore, marginalità/centro, devianza/norma) che obbligano a pronunciarsi valorialmente sulla loro esistenza e, di conseguenza, ad assumere una posizione confermativa o trasformativa.

La forte volontà, o la volontà forte, ha dato luogo a sperimentazioni importanti, qualche volta anche felici, ma non sempre la scintilla riesce ad appiccare il fuoco alla prateria, soprattutto se la prateria non esiste o se, pur esistendo, è interessata da intense e persistenti piogge. In questo caso, la scintilla può servire giusto ad accendere la – pur necessaria – lampada della testimonianza.

Al cospetto di tali elementi di criticità risulterebbe del tutto inadeguato sventolare antiche bandiere, rifugiarsi in un elitario distacco dal reale, o ritenere che alcune buone pratiche educative (individuali o collettive) siano rappresentative dell'educazione esistente o possibile: il fatto che ci siano delle buone pratiche, delle eccellenze, delle esperienze pilota certifica, innanzitutto, che le altre, le più, non lo sono.

In tale situazione, di dilatazione dell'educazione informale e, in essa, del rafforzamento di posizioni che sono differenti, se non antagoniste a quelle dell'educazione/pedagogia democratica, di rafforzamento e di progressiva legittimazione di forme di localismo, di indebolimento dei soggetti collettivi in grado di contribuire alla costruzione di un disegno generale, quali compiti spettano alla pedagogia?

La pedagogia non è lineare e solare, bensì tortuosa e densa di ombre, per dirla con le parole di Franco Cambi (1995, pp. 536-537):

La pedagogia è un sapere in trasformazione, in crisi e in crescita, attraversato da varie tensioni, da sfide nuove e da nuovi compiti, da istanze di radicalizzazione, di autocritica, di smascheramento di alcuni -o molti- dei suoi 'ingranaggi' o strutture. È un sapere che si riesamina, che rivede la propria identità, che si riprogramma e si ricostruisce.

Al contempo, sempre secondo Cambi:

anche l'educazione [...] si viene riesaminando e riqualificando, viene fissando nuove frontiere, viene elaborando nuove procedure. La pedagogia/educazione attuale è alla ricerca di un nuovo equilibrio, connesso però a una nuova identità ancora *in fieri*. Di qui l'impressione di oscillazione, di ondeggiamento, di formicolio, di confusione anche che la contrassegna.

Per rendere alla pedagogia questa connaturata tendenza all'inquietudine indagatrice, per preservare la propria identità consolidata di sapere critico non consolatorio sull'educazione, il primo compito che si prospetta è evitare una sorta di autoinganno e ritenere che le difficoltà del presente possano essere superate con più finanziamenti, con maggiore raffinatezza didattica scolastica ed extrascolastica, con lo sviluppo di azioni e pratiche sociali ed educative più importanti e risolutive. In altre parole, con riforme altre rispetto a quelle che sono state e saranno attuate. Anche questo è

ovviamente un elemento importante del problema, ma non è lungimirante ancorarsi alla difesa dell'esistente, anche di quello che non può essere difeso (per esempio, l'opposizione alla riforma universitaria non può ancorarsi alla difesa dell'università esistente).

La crisi di una certa parte dell'educazione/pedagogia sta anche in alcune delle risposte che alla crisi sono date: l'invito al ripiegamento su sé e al "mondo tutto chiuso in una via" (come canta Lucio Battisti), l'arroccamento in una pedagogia dell'umano contro una della tecnica, l'arrendevolezza "matura" e rassegnata nei confronti di una contemporaneità imperante e intangibile verso la quale non devono essere attivati comportamenti donchisotteschi.

Riflettere sull'educazione oggi significa riconoscere la problematicità e immergersi completamente in essa, pur non sapendo con sufficiente certezza quali saranno gli sbocchi di una riflessione in tal senso. I problemi, i silenzi, le risposte possono essere affrontati oggi con l'accentuazione della riflessione attorno ai nessi di dipendenza tra educazione/pedagogia ed economia, politica, prospettive di futuro, con la consapevolezza dei propri limiti e delle proprie difficoltà a riconoscersi e a essere socialmente riconosciuti come urbanisti ed architetti di città future, e con la consapevolezza del ridimensionamento della esclusività del pedagogico sui fatti dell'educazione. Con la cognizione, inoltre, che seppure non esistono più alcune "idee generali" capaci di analizzare con autosufficienza il presente e il futuro, è pur vero che esistono problemi (dagli assetti educativi delle metropoli alle nuove forme di costruzione del consenso) e movimenti (dalla teorizzazione/pratica della decrescita ai tentativi di rivitalizzare democraticamente i territori) che necessitano del rafforzamento di uno sguardo pedagogico tanto critico e disincantato quanto curioso e appassionato.

La pedagogia democratica ha al proprio interno dei punti di non ritorno, delle acquisizioni rispetto alle finalità, al senso, alle didattiche dell'educazione. Sono casematte che mantengono inalterate la loro validità, ma che rischiano oggi, a mo' di linea Maginot, di essere aggirate e travolte, pur essendo lasciate indenni nel loro valore e nella loro funzione memorialistica.

Forse uno degli argomenti da porre al centro dell'attenzione è il valore positivo e necessario del conflitto antagonista, una dimensione che è stata quasi rigettata, seppure non sempre sinceramente, da qualsivoglia piano di dibattito e che ha trovato la sua più efficace sintesi nella formula politica "per bene" del "avversari sì, nemici no". Difficile questione quella del recupero del conflitto che vede impegnati contendenti antagonisti che esprimono delle posizioni tra loro inconciliabili, soprattutto quando la dimensione conflittuale è stata interessata da molteplici intenzioni esplicitamente educative finalizzate, non al disconoscimento dei conflitti e della loro funzione, bensì a una gestione tale da diminuire i rischi di un vissuto e di una pratica ispirata dal *mors tua vita mea*. Difficile questione quella del

recupero del conflitto antagonista quando una delle casematte prima accennate della pedagogia democratica è il senso da attribuire al rapporto con l'altro e all'alterità come possibilità di reciproco riconoscimento, di crescita comune, di polifonia accrescitiva e unanimemente vantaggiosa. Oggi esiste un'alterità rispetto alla quale non esiste alcuna possibilità di rapporto se non di conflitto antagonista. È l'alterità dell'ideologia del mercato sempre e comunque, del localismo amorale e dei loro intrecci che giunge, in alcune sue espressioni ed evoluzioni, a mettere in dubbio le fondamenta del contratto sociale democratico dal quale scaturiva una educazione/pedagogia democratica che contribuiva a sostenere e riprodurre tale contratto.

Nota bibliografica

- Albanesi V. et alii (2010). *Terzo settore: la fine di un ciclo*. Roma: Edizioni dell'Asino.
- Beck U. (2000). *I rischi della libertà*. Bologna: il Mulino.
- Cambi F. (1995). *Storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
- Crainz G. (2003). *Il paese mancato*. Roma: Donzelli.
- Diamanti I. (2010). La società tra etica e anestetica. In http://www.repubblica.it/politica/2010/02/14/news/diamanti_14_febbraio-2291160/.
- Fofi G. (2009). *La vocazione minoritaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Hobsbawm E.J. (1999). *Intervista sul nuovo secolo*, Roma-Bari: Laterza.
- Hobsbawm E.J. (2007). *La fine dello Stato*. Milano: Rizzoli.
- Marzano M. (2009). *Estensione del dominio della manipolazione. Dall'azienda alla vita privata*. Milano: Mondadori.
- Marzano M. (2011). *Etica oggi*. Trento: Erickson.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Saraceno C. (2011). Quei falsi discorsi sul welfare, *Animazione sociale*, 249, pp. 3-12.
- Tramma S. (2009a). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2009b). *Pedagogia della comunità*. Milano: Franco Angeli.