



Educazione

Roberto Maragliano

Estratto da *I grandi temi del Secolo*, a cura di Alberto Abruzzese e Luca Masidda, Utet Grandi Opere, Torino, 2014

Il rimosso del presente

Da che esiste una pratica di educazione e l'impegno a rifletterci sopra, lo sguardo umano s'è perlopiù indirizzato al passato o al futuro, raramente al presente, e quando questo è stato preso in considerazione lo si è fatto per dire e dirsi che esso «non è più», o che «non è ancora». Oggigiorno, con tante cose che stanno cambiando o sono soggette a revisione, questa cosa dell'educare mantiene indisturbata la sua caratteristica di fondo. È come se fossimo in presenza di una sorta di legge generale secondo cui, le volte che ci misuriamo con simili questioni, non c'è dato intraprendere una via diversa da quella segnata dal rimpianto di ciò che è stato nel passato o da quella che trova senso in ciò che sarà nel futuro. Raramente, insomma, l'educazione è coniugata al presente. Questo spiega perché siano così frequenti, nella riflessione pedagogica, e non solo oggi, i temi e i toni del lutto, da una parte, e quelli dell'utopia, dall'altra. Cosa che, per altro verso, rende plausibile l'ipotesi, suggerita dal Freud più maturo, di includere l'educativa, assieme a quella dell'analista e del politico, nel novero delle «professioni impossibili» (Freud 1989, p. 531). Altro verrebbe da aggiungere: una professione che, sì, pare impraticabile nel presente, ma che in ogni caso si ritiene sia stato possibile attuare con successo nel tempo passato o possa esserlo, sempre in positivo, per un tempo futuro; dove, particolare non

marginale, quel «si ritiene» è generalmente sprovvisto di prove più attendibili del rimpianto o dell'auspicio.

Accettiamo pure che una simile propensione al bipolarismo maniaco-depressivo, e dunque a rimuovere psicoticamente il presente per proiettarvi sopra quel che fu o sarà (meglio: l'immagine di quel che fu o sarà), appartenga alla natura stessa dell'educare, in quanto inscritta nella sua costituzione concettuale e operativa: l'incontro di tempi storici diversi, dunque di sensibilità e mentalità sovente divergenti, quella di chi educa e quella di chi viene educato, non può certo avvenire sotto l'insegna della certezza e della imperitura stabilità delle idee e delle azioni. Ma questo non ci sottrae all'esigenza di chiederci cosa muova e motivi le oscillazioni di cui ho detto, cioè quali ragioni inducano chi si interroga sui problemi educativi, o si muove per fronteggiarli, a indirizzare lo sguardo, di volta in volta, verso l'una o verso l'altra delle possibili direzioni. Apparentemente non è arduo trovare delle risposte a questo interrogativo. Ce ne sono infinite. Ma, nella sostanza, di fronte ai tanti e tanto eterogenei elementi che entrano in gioco quando trattiamo l'agire educativo, il problema che per primo si pone è piuttosto di individuare quelli che appaiono più adeguati al contesto specifico in cui la questione viene sollevata, sì da selezionare la risposta più accettabile, tra le molte possibili. Proviamo a mettere a raffronto gli approcci che le diverse culture e le relative lin-

Venezia, 1958. Giovani studenti ballano e ascoltano la musica sulla spiaggia di Malmocco.
Gianni Berengo Gardin, Contrasto.

gue utilizzano al fine di delimitare il campo dell'educazione e, a questo proposito, paragoniamo le differenti versioni del lemma "educazione" che Wikipedia fornisce per l'inglese, il francese, l'italiano: non possiamo evitare di constatare una certa varietà di situazioni e posizioni. In particolare: sul primo fronte, la presenza di una rappresentazione larga e socialmente determinata della realtà educativa, con riferimenti a un arco differenziato di contenuti trasmessi (conoscenze, abilità, abitudini), di pratiche di trasmissione (insegnamento, addestramento, ricerca), di attori e palcoscenici coinvolti (incluse l'autoeducazione e l'educazione informale); sul secondo, quello di lingua francese, un più netto coinvolgimento della componente dello sviluppo individuale, sia fisico sia psichico sia intellettuale, ma anche il riferimento all'incidenza dei fattori geografici di differenziazione; infine, sul terzo, l'italiano, la messa in campo soprattutto della storia come agente delle diversità nell'educare. Anticipo, qui, che nell'analisi che segue terrò presente soprattutto la prima cornice di rappresentazione, evitando dunque di confinare la tematica educativa dentro l'ambito delle relazioni tra individuo e individuo.

Crisi di fondo e oscillazioni di superficie

Dovunque approdino i nostri bisogni definitivi, se gli accenti appaiono così diversi nel confronto di un contesto con un altro, se dunque sotto il termine di "educazione" albergano termini così difforni, com'è che poi, volendoci misurare con gli aspetti più generali delle elaborazioni e delle pratiche, assistiamo a un generale convergere degli orientamenti e in particolare a una sorta di sincronizzazione delle diverse posizioni sui movimenti del pendolo di cui ho detto, quello che va dallo ieri al domani, e che quasi mai si sofferma sull'oggi, in casi rari toccandolo ma con un che di disagio e di colpevole approssimazione? Com'è che, se pur cambiano i riferimenti temporali e geografici, e con essi la focalizzazione sui diversi attori della scena educativa, non cambia

la disposizione del pensiero e della relativa operatività a collegare le dimensioni della crisi a quelle del lutto o dell'utopia?

Certo, il mondo si è fatto, negli ultimi decenni, sempre più stretto, per effetto dei processi di globalizzazione delle produzioni e dei consumi; certo, è in atto una sorta di convergenza delle idee e delle pratiche sui medesimi modelli; certo, la tecnologia agisce da forte collante dei diversi pezzi dell'umanità e dell'umano; certo, sempre più, nell'interrogarci sulla specificità dell'essere umano, auspichiamo di trovare risposte univoche, e talora ci sembra davvero di averle individuate, per esempio con gli esiti della ricerca neurofisiologica. Ma è altrettanto certo che passando da una grande area del globo a un'altra troviamo mutata la prospettiva sull'educativo, così come è vero che non vediamo cambiata o interrotta l'oscillazione di cui ho detto, né pregiudicato il quadro umorale di riferimento. Una volta ancora: come mai?

La risposta che possiamo darci invita a cogliere, nella disposizione umana a trattare l'educazione, due impulsi: il primo, più profondo, inscritto nella sua stessa costituzione antropologica, vi agirebbe sotto il segno della "crisi"; il secondo, intervenendo a livello più superficiale, farebbe dell'agire pedagogico e del suo pensarsi qualcosa di costantemente e più o meno consapevolmente sensibile al mutare delle condizioni della vita sociale.

Muovendo da un simile assunto, l'itinerario di analisi che propongo, nell'assumere l'idea di crisi come paradigma dell'educativo, individua lì l'origine della perdurante disposizione a rimuovere il presente e indirizzare lo sguardo su un prima o un dopo (perlopiù idealizzati); ma tiene anche conto dell'incidenza che storia e geografia delle condotte fanno valere sul complesso dell'elaborazione.

In altri termini, reputo corretto sottrarre l'associazione tra educazione e crisi dalle attuali contingenze di tempo e spazio. Indubbiamente questo della crisi è il motivo educativo più ricorrente, oggi, e in particolare dentro l'area geografica che abitiamo: lo è nella famiglia, nella scuola, nel lavoro, nella

comunicazione sociale. Ma, va riconosciuto, dovunque volessimo muoverci per rintracciare i segni di una qualche significativa elaborazione pedagogica, risalendo la nostra stessa storia o intercettando tra le pratiche attuali anche quelle più lontane da noi e dalle nostre sensibilità, troveremmo sempre, al fondo, con impressionante costanza, i medesimi motivi: crisi sì, ma anche lutto e utopia, ovvero tendenza a sovrapporre su un presente inteso come "arido" e "carente" i motivi di un "ricco" immaginario connesso al passato o al futuro.

Non siamo a corto di prove, anzi. «Dirò pertanto quale era l'antica educazione, quando io, giustizia sostenendo, fiorivo e saggezza era norma». E di contro: «I giovani di una città, soprattutto nuova, si dovrebbero allevare in modo uniforme, avendo fin da principio la forma e l'impronta di una medesima comune virtù». Dal Giusto delle *Nuvole* di Aristofane al Licurgo del *Paragone* di Plutarco (Manacorda 1983, pp. 56, 76) i motivi sono già tutti lì, la nostalgia e l'euforia, il lutto e l'utopia, appunto. Dalle vivide rappresentazioni del pensiero pedagogico antico a quelle, ben più prosaiche, del presente, mai smette di prevalere, sotto tutti i cieli e in tutti i climi del pedagogico, la propensione ad alzare gli occhi da ciò che è, per volgerli a ciò che fu o sarà.

Tanto più questo tratto emerge quanto più, nell'identificare le misure che le società adottano per piegare l'educazione alla funzione di trasmettere il patrimonio delle conoscenze, delle abitudini e dei valori che le qualificano, ci si sposta dalla presa in considerazione delle trasmissioni locali, quelle che avvengono settorialmente nei contesti familiari o scolastici, per esempio, all'individuazione delle forme della trasmissione globale, ossia quelle che coinvolgono le società intere e i principi stessi che danno loro identità (Ariès 1978, p. 251).

Generazioni italiane a raffronto

Ed è appunto il tema della "trasmissione globale" e del ruolo che vi svolge l'educazione che mi propongo ora di trattare

prendendo in considerazione il caso italiano e mettendo alla prova la dialettica di cui ho detto tra futuro e passato, per come almeno ha dato prova nel periodo dalla fine della seconda guerra mondiale a oggi. *L'empasse* che abbiamo l'impressione di subire, oggi, rispetto al bisogno di pensare un futuro per l'educazione vi figurerà come esito in un qualche modo inscritto.

Prendo dunque in considerazione un arco di sessant'anni e lo leggo come scandito dal succedersi di due generazioni (il termine lo assumo più per la sua accezione di "quadro temporale di cultura" che non per quella strettamente demografica), le cui identità e i cui comportamenti per alcuni aspetti appaiono simili e accostabili a quelli delle generazioni coetanee del mondo occidentale, usualmente etichettate come dei *baby boomers* e dei *millennials*, mentre per altri aspetti se ne differenziano. Mi interessa mostrare, qui, come il pendolo abbia agito in quanto motivo educativo dominante del loro radicarsi nelle sensibilità collettive e come, accettando la sua presenza come componente importante dell'ideologia dell'educare e della sua storia, non solo la più recente, ci si possa meglio attrezzare ad affrontare più direttamente, per il tempo a venire, il primo e più sotterraneo impulso, quello che ci porta ad accettare la dimensione della crisi come la condizione d'essere dell'educazione, e a ridimensionare il peso dell'altro impulso, quello che ci rende sensibili ai movimenti del pendolo. Ma per fare tutto questo, e perché si possa intravedere un futuro non totalmente assorbito e annullato dall'utopia o dal lutto, è bene muovere da uno schizzo, che necessariamente sarà approssimativo, dei due diversi scenari: quello di partenza, risalente a sessant'anni fa, e quello di arrivo, situato nell'oggi.

Molte e molto grandi differenze saltano subito agli occhi. A cominciare dalla struttura della popolazione (Salvini e De Rose 2011). Nel 1950 facendo a dieci i 47 milioni di italiani, tre hanno meno di 15 anni mentre ad averne più di 65 è soltanto uno; sei decenni dopo, su un totale di quasi 60 milioni è giovane uno su dieci, mentre gli anziani sono passati a due. Come dire che la piramide delle età s'è capovolta: l'educazione non è

solo preparazione alla vita, è anche allenamento allo sopravvivere. Inoltre, all'inizio dell'arco di tempo che sto prendendo in considerazione il numero di figli per donna è 2,5, mentre alla fine risulta essere 1,4, una cifra inferiore a quella del rimpiazzo: per un genitore distribuire su più individui i propri impegni di educazione e le aspettative a essi collegati e invece concentrarli su uno solo non è proprio la stessa cosa, dunque abbiamo a che fare con identità genitoriali profondamente diverse.

In sintesi, il nuovo scenario si caratterizza per una forte riduzione delle nascite, una riduzione altrettanto forte delle morti, un notevole innalzamento della speranza di vita (tredici anni conquistati), il tutto dentro nuclei di vita sempre più ristretti (le famiglie composte da più di cinque membri erano più del 30% nel 1950, sono il 6,5% nel 2010 e aumenta enormemente il numero dei nuclei familiari costituiti da due soli membri, uno dei quali figlio, o da uno solo). Di fatto, si è passati da un regime demografico a un altro, totalmente diverso, che pone (o meglio, che sarebbe giusto riconoscere il fatto che ponga) diverse domande di educazione.

C'è dell'altro, ovviamente. Sul piano economico è in atto, nel primo trentennio, un impetuoso sviluppo. La crescita annua pro-capite del Pil, tra il 4 e il 5%, superiore a quella di molti altri Paesi vicini, proietta l'Italia, anche in prospettiva commerciale, nell'Europa. Fino a che con gli anni Ottanta la crescita inizia a rallentare, per poi stabilizzarsi e, dopo il passaggio di secolo, a recedere. Ma è il territorio complessivo del lavoro che cambia di identità, e con esso la società tutta. All'inizio degli anni Cinquanta quasi metà della popolazione attiva è occupata nell'agricoltura, il resto si divide fra l'industria (leggermente di più) e il terziario. Sessant'anni dopo tre quarti degli occupati sono nel terziario, il restante nell'industria (due su tre) e nell'agricoltura (uno su tre). Infine, se nel 1950 l'incidenza degli stranieri sulla popolazione italiana è dello 0,5%, nel 2010 raggiunge il 7%.

Insomma, in così breve tempo un altro Paese subentra a quello di prima, che in-

vece s'era mantenuto pressoché fedele al profilo di un secolo addietro. Lo vediamo anche dalle pratiche di cultura (Pedullà 2012). All'inizio dell'arco di tempo il mezzo di intrattenimento e di formazione più diffuso, assieme alla radio (un abbonamento ogni otto abitanti), è il cinema, che infatti proprio in quel periodo conosce una fortuna commerciale e artistica, riconosciuta anche a livello internazionale, quale non avrà più in seguito. Oggi la sua presenza, nel novero dei consumi culturali collettivi, è a dir poco marginale. Basti confrontare il numero di biglietti venduti: nel 1950 sono 600.000, nel 2010 un sesto di quelli, poco più di 100.000. Sullo scenario mediale del presente, e sulla sua incidenza diretta e indiretta in campo educativo, tornerò a conclusione dell'analisi, essendo questo il tema al quale io credo sia urgente dare specifica attenzione, anche procedendo controcorrente rispetto al pensare più diffuso, in rapporto proprio al contributo che potrebbe essere in grado di fornire per un chiarimento in positivo delle prospettive dell'educazione.

Ma, intanto, torno ai dati delle pratiche di cultura. Per quanto riguarda l'editoria libraria, si passa dagli 8.800 titoli pubblicati nel 1950, dei quali seicento circa di scolastica, ai 60.000 del 2010, dei quali 5.000 per la scuola. Insomma, alla fine dell'arco di tempo è evidente che si legge molto di più, e sono molti di più quelli che leggono. Analogo discorso vale per i quotidiani e i periodici, anche se nell'ultimo tratto di tempo sono evidenti, lì, forti flessioni.

Ho detto della grossa fetta che in campo editoriale occupa la scolastica. La sua crescita è da collegare ai grandi sommovimenti che avvengono all'interno del sistema di istruzione, che a loro volta contribuiscono a produrre forti cambiamenti in quantità e soprattutto qualità nei comportamenti di lettura e nell'accesso ai mezzi sociali della comunicazione. Gli italiani che non sanno né leggere né scrivere, negli anni immediatamente successivi alla fine della guerra, sono 13 su 100: alla fine del primo decennio del nuovo secolo si riducono a poco più di un decimo di quella cifra, 1,5. Nel 1950 risultano

iscritti a scuola cinque milioni e mezzo di individui in età: fatto 100 questo numero, 70 sono alla primaria, 20 a quella che oggi chiamiamo secondaria di primo grado, 10 alla secondaria di secondo grado. Nel 2010 gli iscritti ammontano a più di sette milioni, ma la distribuzione è ben diversa: sempre fatto cento il numero, troviamo un terzo alla primaria, poco di più di un terzo alla secondaria di primo grado e poco meno alla secondaria di secondo grado. La piramide s'è trasformata in parallelepipedo.

I laureati, nel 1950, sono 20.000: i settori scientifico, medico, giuridico e umanistico si ripartiscono equamente tre quarti dei titoli, ingegneria copre il 10%, agraria meno del 5%. Dei 300.000 laureati del 2010 (in università con un rapporto docente/studenti di 1/30) un terzo è ripartito tra i settori medico, ingegneristico e giuridico, mentre i settori scientifico e agrario sono ridimensionati (rispettivamente il 3 e il 2%); l'ambito umanistico copre un quarto dei titoli e una significativa presenza è riconosciuta al settore socio-economico. Nessun altro parametro permette, con una nettezza pari a quest'ultimo, di mostrare come dal corpo di una società se ne sia generato un altro, del tutto diverso. Ma di un simile processo e della sua incidenza in ambito educativo rischieremo di capire poco se non lo ponessimo in rapporto con un altro di carattere più generale e diffuso, quello della sempre più marcata presenza, dentro lo scenario sociale e ideologico, della soggettività femminile: basterà far notare che se nel 1950 delle ventimila lauree solo un terzo sono attribuite a donne, nel 2010 le laureate sono duecentomila, quasi due terzi del totale. Anche su questo elemento e sulla sua portata, avremo modo di tornare.

Questi, insomma, sono i dati, in tutta la loro crudezza.

Discrimine pedagogico

Com'è evidente, cambia, e in modo drastico, un po' tutto. Muta il rapporto con la nascita e la morte che da "eventi naturali", il cui corso è da accettare, si fanno "realità

da gestire". Muta il numero dei lettori e degli spettatori, che aumentano dovunque (sia pure con l'eccezione del cinema, inteso come sala ma non come medium). Muta la collocazione dei giovani, che fino ai 15 anni sono, oggi, universalmente scolarizzati. Muta pure la presenza degli anziani, ben più presenti di quanto non fossero prima e attivi pure con funzioni assistenziali, di finanza e accudimento, dentro le famiglie, almeno fino a che non pongono essi stessi, al momento della necessità, rilevanti problemi di assistenza. E così via.

Attenzione, però: si passa da un estremo all'altro in modo tutt'altro che lineare e progressivo. La storia non procede mai in modo univoco: impennate, blocchi, ritorni sono sempre da mettere nel novero. Così è anche per i nostri sessant'anni. Che, come ho già anticipato, è possibile dividere, non solo convenzionalmente, in due tratte, corrispondenti alle generazioni di cultura che si sono succedute sulla scena nazionale (e non solo). Per la componente ideologica, e non solo, che si collega agli aspetti che ho messo in evidenza, gli anni Ottanta segnano, infatti, un discrimine netto: si tratta di un drastico cambio di passo in termini di sensibilità e mentalità, che trova sempre più evidenti riflessi dentro le conoscenze e le opinioni condivise e dunque anche dentro i modi con cui sono via via identificati, praticati, pensati sia i temi locali sia quelli generali dell'educare. I confini materiali dei territori entro cui gli individui e i gruppi, nel giro dei sei decenni, hanno spontaneamente o ufficialmente prodotto pedagogia, sono quelli che ho tracciato. È inevitabile, dunque, che ci si chieda con che grado di autonomia e libertà individui e gruppi abbiano prodotto e vissuto le loro elaborazioni e le pratiche connesse e quanto, invece, i due contesti di cui ho detto abbiano pesato e continuino a pesare sulle scelte effettuate, consapevoli o no che ne fossero gli attori.

Una qualche risposta generale l'ho già fornita, introducendo il tema stesso del bipolarismo educativo. Appare fin troppo facile, addirittura scontato, nel prendere in considerazione la pedagogia dominante delle due diverse generazioni (dominante

Nelle pagine seguenti: Milano, 1991. I bambini di una classe delle scuole elementari.
Gianni Berengo Gardin, Contrasto.



sul piano ideologico ma fortemente rappresentata anche dalle idee che circolano in ambito tecnico, scientifico e accademico) trovarvi i segni di una proiezione verso il domani, per la prima, e quelli di un ripiegamento sullo ieri, per la seconda.

Chiariamoci su questo punto, però. Non intendo assolutamente sostenere che per i primi trent'anni le genti (genitori, insegnanti, educatori, politici, comunicatori, opinionisti, scienziati, tecnici) si sono riflesse coralmemente e univocamente nello stesso pensiero progressivo e che nel secondo si sono trovate accomunate da un pensiero totalmente diverso, di tipo regressivo. Più propriamente, voglio mettere in evidenza che, al di là delle diversità di fatto, comunque presenti nelle elaborazioni dei diversi strati sociali e nei diversi gruppi di individui, la prima generazione s'è trovata perlopiù concorde nell'orientamento a collocare una possibile e auspicabile età dell'oro per l'educazione in un tempo futuro (peraltro idealizzato), esattamente come la seconda si è orientata a collocarla nel tempo passato (non meno idealizzato). Certo, anche nei primi trent'anni, non sono mancate le voci discordanti, ma la loro presenza è stata marginale, almeno sul piano qualitativo: non li si ascoltava, considerandoli tagliati fuori dai processi. Allo stesso modo nei trent'anni successivi c'è stato chi ha spinto perché determinati valori di progresso ed emancipazione venissero promossi e salvaguardati, e lo fossero proprio in forza del loro essere e manifestarsi come sostanzialmente diversi da quelli ereditati dalla tradizione, ma i loro argomenti non incidavano né i loro linguaggi arrivavano a infrangere l'involucro di un pensiero sostanzialmente tradizionalista.

A conferma di tutto questo, si potrebbe mostrare come motivo ricorrente di ironia, dilleggio e satira, nel primo scenario, sia stato l'educatore fermamente convinto del valore di un credo conservativo, al quale, nel secondo scenario, subentra, come bersaglio ugualmente condiviso, l'educatore incrollabilmente fedele ai principi di un credo innovativo: da una parte l'autoritarismo del padre/padrone, dell'insegnante punitivo, di una comunicazione unidi-

rezionale apparentemente rigorosa ma di fatto interessata e truffaldina, dall'altro il genitore, l'insegnante, il politico, il personaggio pubblico colpevolmente sensibile alle lusinghe esercitate da forme di lassismo, noncuranza, rilassatezza pedagogica.

Dalla liberazione alla riedificazione

Nessuno potrà negare che nel corso del primo trentennio la cultura dell'educazione sia sempre più contrassegnata, e talora pure monopolizzata, da discorsi e pratiche che fanno perno su istanze e temi di liberazione, crescita integrale, autonomia, comunità, non direttività, egualitarismo, antinozionismo, antiautoritarismo, globalizzazione, affettività, erotismo, relazionalità, e via elencando il patrimonio di quella che in chiave di ricostruzione storica o cronachistica si è propensi oggi a etichettare come «pedagogia libertaria» (Trasatti 2004) ma che di fatto costituisce il lascito educativo più significativo (e discusso) di quella stagione. Esattamente come è impossibile sottrarsi alla constatazione che nel teatro della generazione successiva abbia più forte evidenza l'impulso a riconquistare rigore, ritrovare norme, ricostruire impalcature e ponteggi, al fine di riempire quanto è sentito come un vuoto. Ma, tornando ai temi della prima generazione, non è raro che delle sue interne tensioni scaturiscano motivi fortemente e anche aggressivamente antistituzionali, derivanti da un orientamento «politico» volto a far coincidere normatività e conformismo con apparati la cui funzione è letta non tanto nella chiave della custodia quanto della produzione stessa di quei principi e valori che si vogliono porre in discussione. Una simile pedagogia cresce, sia pure recando in sé e attorno a sé innumerevoli conflitti, man mano che dall'interno degli apparati di funzionamento delle istituzioni si aprono porte fino ad allora tenute rigorosamente chiuse, e si abbattano steccati e mura, facendovi circolare una nuova aria e immettendo nuovi linguaggi, nuove immagini, nuove sensibi-

lità. Così è nella famiglia e nelle relazioni affettive, nei rapporti interpersonali ma non diversamente vanno le cose nel mondo del lavoro, della comunicazione sociale, della scuola. Non tutto va come si auspica ma niente impedisce, agli attori della prima generazione, di credere che un domani simili obiettivi di liberazione potranno essere positivamente raggiunti, anzi: le delusioni via via accumulate fungono da altrettante iniezioni di fiducia in quanto si potrà fare, una volta che si saranno adeguatamente contrastate e sconfitte le forze della reazione. La scuola, ovviamente «riformata», sarà davvero una risorsa per la crescita culturale della popolazione tutta e per la valorizzazione delle doti individuali, le buone idee si affermeranno negli spazi della comunicazione pubblica e politica, le relazioni interpersonali, a cominciare da quelle interne alla famiglia, saranno segnate dai valori del rispetto e della collaborazione.

Diversamente, il territorio ideologico del «dopo» appare improntato al bisogno di confermare le identità delle istituzioni che sovrintendono all'agire educativo, anche a costo di chiudere gli occhi sul degrado non tanto del loro «apparire» (di questo molto si dice e si scrive), quanto del loro «essere». Il tutto a conferma dell'idea che nessuna metamorfosi della famiglia, delle relazioni interpersonali, della scuola, della comunicazione sociale potrebbe, dovrebbe intaccare le loro identità istituzionali: così, almeno, si crede o si vuole credere e far credere. Quando, invece, prima si era orientati a ipotizzare che tra i mutamenti nelle manifestazioni esterne e le strutture sottostanti alle realtà delle istituzioni ci fossero, ci dovessero essere stretti collegamenti.

Si veda il caso dell'istituzione scolastica. È del 1962 il provvedimento legislativo che fa della scuola media unificata un passaggio obbligato per tutti, mentre prima era solo per gli eletti; successivamente, vanno via via cadendo molti dei meccanismi di filtraggio che, operando nelle zone di ingresso e di passaggio interno all'istituzione scolastica, le garantivano un'utenza tendenzialmente omogenea, e dunque un impegno didattico e professionale non

eccessivamente arduo. Il fenomeno contribuisce a rendere sempre più trasparenti le sue mura di «istituzione chiusa» e far vedere come inadeguati tanti dei riti che si celebrano al suo interno. Il processo cresce al punto che la stessa carica di delegittimazione di pratiche istituzionali considerate anacronistiche che era stata adottata con successo in relazione, per esempio, al controllo dei comportamenti sessuali o ci si propone di utilizzare per il controllo dell'alienazione mentale viene ipotizzata come praticabile anche in questo specifico settore, così come vuole il verbo della descolarizzazione (Illich 2010). È certamente, questa, un'idea estrema: fortemente osteggiata fin dal suo comparire viene interpretata, anche da parte della pedagogia più proiettata e impegnata nel cambiamento, come provocazione inscrivibile nello stesso *humus* cui attingono i momenti e i movimenti della pedagogia conservativa. Ma ora, quarant'anni dopo, a così grande distanza di tempo, e soprattutto alla luce di quel che è stato (e non è stato) della cultura dell'educazione scolastica nel frattempo, risulta perfettamente coerente, pur nella sua folle tensione utopistica, con gli esiti più avanzati del filone libertario di cui sto dicendo. Paradossalmente, inoltre, si tratta di una prospettiva che l'evoluzione delle cose, e molto meno dei quadri di consapevolezza, negli anni a venire, soprattutto in quelli vissuti dalla seconda generazione, si è incaricata di mettere in atto, facendoci approdare all'esito attuale di un forte ridimensionamento del ruolo e del peso della scuola dentro il panorama delle esperienze di crescita formativa degli individui e dei gruppi. Lo si accetti o no, la descolarizzazione è nei fatti.

Se è questo della carica contro le istituzioni un valore portante della pedagogia della prima generazione ce n'è un altro che ha ricevuto non minore risalto allora ma che nei fatti e col tempo ha mostrato di essere capace di incidere ben di più e ben più in profondità sul complesso delle elaborazioni educative, al punto che sarebbe impossibile, trascurandolo o marginalizzandolo, capire il lascito stesso di quella stagione e la permanenza di quel lascito nella stagio-

ne successiva e nel presente. Alludo ai motivi e ai valori emergenti dall'interno dei processi di emancipazione femminile e in particolare a quelli che assumono la differenza come elemento di un patrimonio comune e condiviso, al di là delle diversità dei generi: se anche tutto questo stenta talora ad affermarsi nelle coscienze, è indubbio che nelle pratiche e nelle esperienze di vita quotidiana la rivendicazione dei diritti da riconoscere alla sfera dell'affettività e dei sentimenti e, più in generale, alla qualità delle relazioni interpersonali e dell'autenticità delle scelte di vita porta a infrangere i confini della rappresentazione tradizionale del rapporto fra ragione, sensazione, sentimento e corpo, dove il dare ascolto ai motivi dell'affettività smette di essere inteso come manifestazione di debolezza umana, e induce a farne un riferimento importante per qualsivoglia progetto di educazione, soprattutto di autoeducazione.

Delle molte manifestazioni della condizione di crisi di cui ho detto questa, probabilmente, è quella che più attivamente s'è innestata in un processo generale di crescita ed emancipazione collettiva, arrivando a costituirsi di lì in poi come punto di non ritorno per ogni progetto individuale di vita. È lì, infatti, che prende le mosse il processo, tutto sommato di breve periodo, che ha portato, anche per via giuridica, a inscrivere matrimonio, famiglia e relazione di coppia dentro un orizzonte negoziale, orientato soprattutto al benessere psicofisico, a fare della procreazione una scelta tendenzialmente paritaria, a separare i ruoli dei rapporti coniugali da quelli dei rapporti genitoriali: tutti fenomeni che, li si accetti o no per le proprie personali esistenze, si sia o no consapevoli della loro portata esistenziale, segnano in profondità l'idea stessa dell'educare, immettendovi nuovi elementi di idealità (Saraceno 2012).

Claustrofilie di sognatori e sogni di claustrofili

C'è un termine che, a mio avviso, consente di fissare l'identità pedagogica della prima

generazione, e di includervi sia il profilo dell'educatore sia quello del suo destinatario: è quello del *sogno*. Mentre per siglare l'identità della seconda ritengo utile ricorrere al termine di *claustrofilia* (Fachinelli 1983)

Non a caso il sogno è il termine richiamato dal titolo del film (*The dreamers - I sognatori*) che Bernardo Bertolucci, anni dopo, nel 2003, dedica alla ricostruzione di quel clima (il clima della prima generazione) e dove sono chiamati a raccolta e intrecciati in chiave narrativa molti dei motivi che ho elencato: liberazione, emozione, erotismo (inteso sia in senso stretto sia in senso lato: Maffesoli 2009) e soprattutto le due tensioni rappresentate, per un lato, dal bisogno anche drammatico di individuare momenti di rottura del condizionamento interiore esercitato dal fantasma dalle istituzioni familiari e scolastiche e, dall'altro, da una soggettività femminile vissuta e rappresentata come elemento catalizzatore dei processi. Non importa che i tre giovani personaggi vivano la loro storia nel chiuso di un appartamento borghese, importa, e molto, che le occasioni di evasione e di nutrimento dei sogni siano costantemente offerte dall'immaginario cinematografico: realtà vissuta e sogno filmico non sono distinguibili, tanto meno confliggono, al contrario il secondo elemento interviene a dare sostanza e forza e ricchezza al primo (Morin 1982). La generazione dei *baby boomers* è cresciuta di cinema, lì soprattutto si è educata a vivere. E nemmeno è un caso che, nel 2012, con *Io e te* Bertolucci torni sul tema della ricerca di identità, sempre giocandolo in spazi interni, sempre dando una funzione di motore alla soggettività femminile, questa volta però restringendo l'ottica delle relazioni messe in scena al solo nucleo familiare, sia pure decomposto e da ricostituire. Ciò che più contrassegna il cambiamento, e che rimanda al clima in cui vive la generazione del dopo, è il buio della segregazione, cercata e vissuta nella cantina sotto l'appartamento. Non importa che la soluzione sia indotta o voluta, importa che la sospensione di luce sia colta come condizione per darsi e ricevere, col recupero del

passato, quell'identità che si sente smarrita o che ci si sente accusati di aver smarrito.

Ecco dunque in che chiave ho introdotto il tema della claustrofilia come marcatore della generazione del dopo: è espressione del bisogno diffuso di avere attorno delle mura, dei ripari dal rumore e dalla luce sì ma anche delle condizioni per riparare e ripararsi in un'idea di passato. Educatore ed educando, e pure chi cerca una via per l'autoeducazione concordano sullo stesso copione, sia pure approdando per vie diverse: è a rischio di claustrofilia il rapporto che si viene a instaurare con gli schermi, prima della comunicazione televisiva e poi di quella digitale, che contrassegnano inizio e fine della vicenda della seconda generazione, e lo è pure il rapporto che si viene a stabilire tra le merci e gli oggetti del consumo quotidiano, ma è altrettanto claustrofilo l'atteggiamento di una pedagogia che, rifuggendo il dato di realtà, rimprovera alla claustrofilia di essere tale e cerca (o impone) riparo dentro una rappresentazione atemporale delle istituzioni e in un passato trasfigurato.

Dal sogno alla claustrofilia, dall'abbaglio alla cecità. Il passaggio è negli anni Ottanta. Se n'è detto tanto, e tante analisi sono state proposte, a proposito di questa cesura, ma c'è convergenza attorno al fatto che il fenomeno coinvolge molti strati dell'agire umano anche profondamente diversi tra di loro, sia materiali, dunque, sia ideologici: non è possibile, allora, che le prospettive stesse dell'educare ne siano tenute fuori o ne risultino toccate solo alla superficie. La frattura che ne viene è netta. Per un verso alcuni dei motivi del mondo precedente sono portati agli estremi, e così non si può non ritenere che il grosso successo attribuito ai riti della politica spettacolo e l'attrattiva esercitata da tutto ciò che sa di *glamour* fungano anche da proiezione sia pure volgarizzata dei motivi del tempo precedente; per un altro verso, il verbo neoliberista, che inizia allora a imporsi, facendo giustizia delle fragilità e delle ambiguità del più recente passato, dà un suo forte contributo a diffondere l'idea che tutto un mondo sia finito, e

con esso la sua storia e le sue storie, le sue stesse idealità.

Non che venga a mancare l'alimento del sogno, tutt'altro: nel nuovo clima di divisione ce n'è assoluto bisogno, ma il suo oggetto si sposta dalla sostanza della costruzione sociale all'effimero dell'esistenza individuale. L'età delle "grandi narrazioni" sembra volgere al termine e con essa si attenua la fiducia in una storia univoca, che va nella direzione del progresso e dell'emancipazione. All'attrattiva delle belle idee viene sostituendosi quella per le belle cose. Il nuovo, quello dei grandi progetti, perde di attrattiva, va fuori moda, e alla prospettiva della linearità, che induceva a guardare verso il futuro, viene sostituendosi la prospettiva di un tempo circolare e dunque dell'ideologia del ritorno. Di fatto, si inizia a guardare al passato, e a rimpiangerlo. Le sensibilità collettive, i linguaggi usati, gli immaginari abitati subiscono un processo di ridefinizione destrutturante: non a caso, nelle interpretazioni correnti del passaggio compagno, con costanza, e fin da subito, i motivi del "post" e della "decostruzione" e il contenuto della decostruzione non è tanto il passato quanto l'idea che il passato possa passare. La società si divide, sempre più, in strati: non che prima le cose stessero diversamente, diseguaglianze anche forti non mancavano, ma si pensava di poter agire, anche con la lotta, per ridurne il peso, ora la diseguaglianza è sempre più proposta e vissuta come l'effetto di una regola sociale (ed economica) fondata sul riconoscimento del merito, e l'idea stessa che una società buona possa attuare politiche di redistribuzione della ricchezza è bollata come inquinata dal prevalere di logiche assistenzialistiche, intese come anti-produttive e parassitarie.

Paura e negazione del nuovo

Che l'educazione non sia più quella di un tempo lo si sosteneva anche prima, ma con accenti totalmente diversi: ciò che era visto come un disvalore inizia a essere interpretato come un valore.



Sia chiaro, determinati processi non smettono di andare avanti: così è per la riconfigurazione dei sistemi e dei rapporti familiari, per l'emancipazione femminile, per il riconoscimento dei diritti all'affettività e all'erotismo, e non diversamente vanno le cose sul piano del bisogno, che non decade nelle coscienze dei più, di intervenire sulle istituzioni, sì da adattarne il funzionamento alle condizioni attuali. Rispetto alla precedente, la generazione dei *millennials* vive, statisticamente parlando, esistenze più lunghe, relazioni più varie, esperienze scolastiche più prolungate, perfino esperienze più estese e diffuse di piacere. Ma la pedagogia cambia drasticamente di segno, il suo rapporto col presente è sempre più improntato ai motivi del lutto. Come si spiega?

Ho parlato di iscrizione del motivo della crisi dentro lo strato più profondo della cultura dell'educazione. Non è dunque un'anomalia che esso venga alla luce nei momenti di passaggio e vi agisca, come di consueto, secondo la regola della rimozione del presente e della sua sostituzione con un tempo "altro" e giocoforza idealizzato. Le metamorfosi intervenute nei regimi familiari, nelle condizioni di vita delle coppie, nei rapporti con la nascita e la morte, nei modi di intendere e praticare le fasi dell'esistenza, nelle esperienze dell'istruzione, nelle forme della comunicazione sociale e quelle che, nel nuovo trentennio, hanno modo di affermarsi e solidificarsi, sui medesimi terreni, sono tali da sconvolgere i presupposti stessi del pensare e dell'agire educativi. È come se si sentisse troppo pesante l'impegno a confrontarsi con il nuovo scenario e si scegliesse la via di sottrarsi all'impegno a interpretarlo con categorie altrettanto nuove, e come se si provasse, improvvisamente, paura della parte conquistata di libertà e, in assenza di chiavi adeguate di lettura, non la si sentisse come propria. Né da parte di chi riceve, né da quello di chi dà o si dà educazione. Basti un solo esempio, a questo proposito, una volta ancora tratto dal contesto della cultura scolastica. Uno dei motivi più costanti delle rappresentazioni luttuose dello scenario educativo fornito dalla secon-

da generazione è il lamento a proposito di giovani che non sanno (e soprattutto non vogliono) leggere e scrivere, accompagnato dalla rievocazione di un tempo ormai passato in cui sapevano (e volevano) farlo. È appena il caso di far notare che, se ci si riferisce ai dati di fatto, questa lamentela non ha ragion d'essere: negli ultimi decenni sono notevolmente aumentate le occasioni in cui gli individui, soprattutto giovani, leggono e scrivono. Casomai, sarebbe da puntualizzare, controbattendo, che leggono e scrivono ma non ciò che si pensa dovrebbe corrispondere a una lettura e una scrittura considerate "buone". Insomma, la questione è ben più complessa di come viene generalmente presentata, e figura di essere tutt'altro che locale. Tocca invece la costituzione stessa del pensare e del pensarsi dell'educativo.

Torno all'esempio dei giovani che non scrivono e non leggono e alle responsabilità della scuola nel diffondere e confermare questa "notizia". L'opinione, che sappiamo tuttora molto diffusa, nasce da due rimozioni. La prima ha le sue radici nella difficoltà a fare i conti con una popolazione fortemente cambiata e caratterizzata da forte eterogeneità di cultura ed esperienza, accolta dentro un edificio scolastico che sia sul piano dei saperi proposti sia su quello delle metodologie didattiche utilizzate non ha smesso di essere esattamente quello di prima (e di prima ancora), quando poteva agire su utenze omogenee, in quanto selezionate all'ingresso o nei passaggi interni. Se ci si impegnasse a fare queste analisi si rischierebbe, credo, di verificare che il numero effettivo dei capaci, scolasticamente parlando, è ben poco aumentato nel tempo, tanti ieri tanti oggi, e che la differenza consiste nel fatto che prima quelli erano i soli che accedevano mentre oggi stanno assieme a tanti altri, e dunque è più difficile individuarli. Sono elementi che costringerebbero a prendere atto della scarsa capacità, di questa o quella scuola, forse dell'idea di scuola in sé, di anticipare e assecondare i movimenti del mondo.

La seconda rimozione, più grave ancora, paga lo scotto, sul piano concettuale e su quello dell'analisi, di una propensione, an-

*Torino, ottobre 2005.
La vincitrice del
concorso Miss Italia
2005 Edelfa Chiara
Masciotta intenta a
studiare all'interno della
Biblioteca Reale.
Gianni Berengo Gardin,
Contrasto.*

tica e, si direbbe, quasi costituzionale del pensare pedagogico, a un approccio contestutistico, che porta a far coincidere l'esito di un'azione educativa con la trasmissione/riproduzione di determinati contenuti assunti come "buoni", senza che si prenda adeguatamente in considerazione la forma attraverso cui il meccanismo di tale azione si esercita e quella che ne assume il prodotto o, al limite, facendo della forma di questo l'unica manifestazione accettabile di scrittura.

Si è così indotti a normare in chiave scolastica la pratica di scrittura e ad assumere come deviazioni dalla norma assolutizzata le molte attività scritturali che l'evoluzione delle tecnologie e delle pratiche comunicative mette oggi a disposizione del mondo, fuori della scuola. Diagnosi e terapia subiscono, in questa narrazione pedagogica, gli effetti di uno stesso cortocircuito deterministico: la macchina scuola produrrebbe di per sé la buona scrittura, con la tecnologia che le è propria, centrata sulla manualità; la macchina extrascolastica produrrebbe di per sé, con la tecnologia che le è propria, ossia il digitale, la cattiva scrittura.

Alla base di un simile orientamento, che non riguarda soltanto il dominio della lingua scritta né coinvolge solo la popolazione giovanile, ma che, per la tradizione di sapere di cui siamo tutti eredi, attribuisce a quel dominio un significato paradigmatico nell'orizzonte della costruzione e del riconoscimento delle identità, sta una carenza che si direbbe costitutiva del fare e del pensare educazione, la quale a sua volta deriva dal timore e dalla conseguente incapacità, che è un po' di noi tutti, di sottrarci a una perdurante interpretazione antropocentrica della realtà, facendo finalmente e seriamente i conti con un uso surrettizio e tendenzioso dell'idea di "natura".

Qui sta il punto.

La via d'uscita della tecnologia

Affrontare seriamente e coraggiosamente la questione della tecnologia ci immetterebbe in una via di possibile uscita da

questo vincolo, peraltro autoimposto: mal che vada, libererebbe energie importanti. In ogni caso ci aiuterebbe nell'impegno di cogliere ciò che c'è di concreto nei processi attuali della trasmissione globale e a darcene interpretazioni e rappresentazioni seriamente e positivamente proiettate sull'esigenza di garantire alle rappresentazioni dell'educazione, quelle stesse dell'oggi, un futuro più realistico che non le porti a svaporarsi nelle nebbie dell'utopia o del rimpianto.

Questo ha di importante, il tema delle tecnologie, quando almeno lo si affronta con proprietà concettuale riconoscendo il ruolo svolto dagli strumenti della mediazione culturale nel processo di fondazione delle idee e delle pratiche di realtà: squarcia ogni ipocrita velo di copertura delle cose, e fa vedere il mondo e l'uomo per quel che effettivamente sono, erano, saranno. Sollevato il velo, l'educazione e le educazioni ma anche le istituzioni stesse che le accolgono e le alimentano ci appaiono per quello che effettivamente sono, vale a dire dei costrutti culturali e temporanei, soggetti agli incessanti movimenti che, nel tempo come nello spazio, interessano le esistenze degli individui e dei gruppi. Le istituzioni che oggi pratichiamo e crediamo di difendere portandovi e difendendovi il verbo della buona educazione sono, il più delle volte, il residuo di un mondo e di un tempo che non esistono più, ed è normale che così vadano le cose. Ma, riconosciamolo, appartengono a una realtà che non c'è più tante delle idee pedagogiche di cui ci serviamo e che ci illudiamo siano a nostro servizio. Occorre essere chiari e netti, su questo: non ci sono modi assolutamente validi, sovraspaziali e sovratemporali, per decidere delle cattive o delle buone soluzioni educative; e tanto più questo principio assume veridicità, anche se fa male riconoscerlo e facciamo di tutto per nascondercelo, quanto più per definire e additare il discrimine tra il bene e il male, in ambito educativo, ricorriamo a un criterio fragile, ambiguo e mutevole come quello offerto dall'idea di "natura umana".

Esistono invece delle cornici di educazione globale che segnano gli orizzonti entro i quali una società, intesa nel suo comples-

so, provvede a garantirsi e far funzionare gli apparati della produzione e della riproduzione delle realtà esistenziali e dei modi di praticarle e pensarle: la vita e la morte, in primo luogo, ma anche le relazioni interpersonali e i rapporti con le cose, la terra, gli animali, poi i quadri di conoscenza, strutturati o no che siano. Basterebbe, per rendersi conto di questo, riconoscere che una società dentro la quale la riproduzione dei saperi non sia in grado di offrire risorse utili ai singoli e ai gruppi perché questi sappiano affrontare e gestire le realtà esistenziali più generali di cui ho detto rischia di diventare "diseducante", anche se è dotata di una scuola efficiente, anche se nelle famiglie si predicano i valori giusti, anche se la comunicazione sociale è improntata al bene.

A questo impegno globale la nostra società del presente provvede in modo totalmente diverso da come faceva, per esempio, mezzo secolo fa, ma anche in un modo sostanzialmente difforme rispetto a quello che trent'anni addietro si prevedeva potesse essere.

Far centro sulle tecnologie permette di cogliere questi aspetti della realtà, anzi delle realtà, e come essi incidano sull'educazione. Scegliere questa prospettiva assume allora un significato importante, in relazione all'esigenza di individuare, anche avendo a cuore la problematica pedagogica, cosa determini l'attuale fase di stasi, cosa abbia caratterizzato le fasi precedenti, in particolare quelle delle due ultime generazioni, quali orientamenti abbia senso assumere per un presente e un futuro meglio iscritti nei disegni di un'educazione globale.

Cornici e articolazioni del pedagogico

A conclusione di questa analisi propongo, dunque, una messa in evidenza delle infrastrutture medialità che hanno garantito le cornici sociali e mentali entro le quali l'una e l'altra generazione si sono trovate ad agire ed essere, senza però averne adeguata consapevolezza. L'idea che sottende a questa mia scelta è che sulla base di una migliore coscienza di come le tecnologie

del sapere non da ieri ma da sempre abbiano contribuito a dar forma all'esistenza umana, e sulla base di una più serena, umile, realistica conoscenza delle forme che le tecnologie del presente stanno dando alle esistenze, si possa individuare una via concreta, per quanto stretta e pericolosa, per la pedagogia "progressiva", che ponga l'educazione al riparo dagli eccessi del lutto come da quelli dell'utopia (Maraigliano e Pireddu 2012).

L'Italia del 1950 vede in campo, sostanzialmente, due infrastrutture medialità: la stampa e l'audiovisione. La componente pubblica dell'educazione globale è garantita da libri e periodici, per un verso, e, per un altro, dal cinema e dalla radio. Siamo ai primordi dello sviluppo della società di massa e i media in azione sono, appunto, tutti mass media, caratterizzati da modalità centralizzate e unidirezionali di comunicazione. I ruoli pedagogici appaiono chiaramente definiti: alla stampa la priorità nel governo della riproduzione dei modelli sapienziali, a cinema e radio priorità nel governo della riproduzione dei modelli esistenziali. La stessa chiarezza vige nell'attribuire le mansioni alle istituzioni: la scuola è al centro del sistema dell'educazione globale e assume un ruolo pressoché esclusivo nella riproduzione del sapere; e la famiglia, subordinandosi alla scuola per ciò che attiene alla riproduzione del sapere, si garantisce una funzione di filtro nell'accesso alla comunicazione audiovisuale, che, come ho detto, fa soprattutto capo al cinema.

Sulla scena, così, campeggiano l'educazione formale, cioè istituzionalmente strutturata e strutturante, della scuola, e l'educazione non formale della famiglia, che può anche assumere una funzione strutturata e strutturante ma prevalentemente nell'ambito della modellizzazione dei regimi esistenziali, e senza che questo derivi da un vincolo istituzionale. Le azioni degli altri media, cinema e radio, non sono ancora intese come informali, ma semplicemente come non formali: di fatto il loro impegno è perlopiù improntato alla pedagogia. Del resto, in un simile scenario la condizione educativa non è problematica,

tutt'altro. Conseguentemente il pensiero pedagogico diffuso non si incarica di problematizzare più che tanto. Il chi, il che cosa, il perché dell'educazione sono facilmente identificabili e altrettanto facilmente identificati: certo, i dati di fatto possono anche non piacere, e spesso dispiacciono, ma il sogno offre materia con cui consolarsi. Casomai, la questione potrebbe essere, per chi ci vive dentro, di non stare troppo fermi e fedeli a questi schemi, e di considerare di più i movimenti del mondo, che non mancano. Non lo si fa, e dunque ci si troverà spiazzati dai cambiamenti che nel frattempo saranno intervenuti.

Trent'anni dopo, col passaggio di generazione, lo spazio è già marcato dalla presenza, da subito ingombrante, di una terza figura pedagogica, totalmente diversa dalle altre due, quella dell'educazione informale, caratterizzata dall'assenza di un vincolo istituzionale, come la non formale, e, diversamente da questa, non legata a intenzionalità esplicita. Ne è agente la televisione, il cui ruolo all'interno dell'infrastruttura della comunicazione audiovisuale assume via via un tratto monopolistico. In un breve giro di tempo, in forza dell'alleanza acquisita coi meccanismi della produzione/distribuzione delle merci e della caratteristica tutt'altro che secondaria di non prevedere, diversamente dagli altri media, filtri per l'accesso, la comunicazione televisiva arriva a monopolizzare il governo della produzione e riproduzione dei regimi esistenziali. Questo di fatto scompagina l'intero territorio ridefinendo ruoli e funzioni. Troppo, forse, per una pedagogia che si cullava nei e si nutriva dei sogni. Di lì, forse, una delle ragioni forti del suo passaggio alla claustrofilia, vissuta nei rapporti col mondo esterno come bersaglio critico e, nei rapporti col suo mondo interiore, come garanzia di sopravvivenza. Fatto sta che nel mondo di prima i rapporti tra i soggetti, gli oggetti e le istituzioni dell'educare erano armoniosi, o forse ci si illudeva che fossero così, mentre nella nuova realtà fin dall'inizio sono conflittuali né, andando avanti, smettono di esserlo. In quanto nuovo e impreveduto scomodo, questa terza manifestazio-

ne dell'agire educativo, dominata appunto dall'informale, trova un terreno fertile su cui rapidamente si innesta e cresce, arrivando a minare l'identità degli agenti della realtà precedente e l'univocità dei loro ruoli. Così l'immaginario televisivo si sbarazza di quello radiofonico, ingloba l'immaginario cinematografico e si contrappone all'immagine del sapere ufficiale.

Le tensioni fra scuola, famiglia, mondo si fanno, allora, davvero laceranti. In gioco c'è l'idea stessa che ruoli e compiti restino distinti e che, per esempio, alla scuola possa essere riconosciuta, comunque, una funzione centrale, ancorché non esclusiva, nella riproduzione del sapere, o che il monopolio ideologico della televisione possa limitarsi alle dimensioni esistenziali, o, ancora, che la famiglia possa fungere tuttora da elemento di cernita e ponte fra le diverse realtà. Illusioni, tutte queste, che si pagheranno a caro prezzo, quando, di lì a poco, subentrerà, a scompaginare ulteriormente il campo, una terza e ben più solida cornice sociale e mentale, quella garantita dal digitale e dalla rete: ossia un'infrastruttura mediale non più centralizzata, ma ad azione decentrata e, soprattutto, decentralizzante, di conio assolutamente nuovo, tale da far definitivamente saltare su tutti i campi gli schemi divisorii fra formale, non formale e informale, garantendo la supremazia di quest'ultimo approccio, e tale da porre seriamente in discussione i ruoli educativi attribuiti alle istituzioni (famiglia e scuola) e da abbattere gli steccati fra esistenza e sapere. Poco, del sistema di concetti tenuto più artificialmente in vita in campo educativo sembra poter resistere all'impatto con questa realtà, ancor più col nuovo senso di realtà che ne deriva. Del resto, se quella tecnologia dà, anzi ha già dato un grosso contributo a cambiare l'economia, le professioni, i movimenti materiali e non solo degli uomini, dunque le loro stesse esistenze, e questo nessuno lo nega, è a dir poco autolesionistico che ci si rifiuti di riconoscere come già al presente, nel rilanciare i temi della crisi, ponga essa stessa i presupposti per un profondo cambiamento dei modi di concepire e attuare pedagogia (Abruzzese 2008).

Questo è appunto il dilemma del presente: la crisi che stiamo vivendo è di maturità o di morte per l'educazione?

Se la rivoluzione tecnologica in atto, di portata epocale per quanto riguarda produzione e circolazione di conoscenza (Serres 2013) e che, a un livello ancora più profondo, andrebbe letta come collegata al venir meno dei presupposti dell'antropocentrismo (Braidotti 2014), sarà in grado di stanare il pensiero pedagogico dall'attuale condizione claustrofila, e se dunque segnerà la fine di un'epoca e l'apertura di una nuova per la progettualità, potrà dirlo solo il domani che ci aspetta, e che noi dovremmo fare di tutto per intravedere già ora. Indubbiamente ci aspetta una navigazione a mare aperto: se c'è una cosa che potremo dire d'aver conquistato, lì, sarà stata la consapevolezza che di porti sicuri, nell'educazione, non ne possano esistere.

Bibliografia

- Abruzzese A. (2008), *Con questo Manuale. Ragionando del mondo che viene*, in Abruzzese A., Maragliano R. (a cura di), *Educare. Spazi e azioni dei media*, Mondadori Università, Milano.
- Ariès P. (1978), voce «Educazione», in *Enciclopedia*, vol. 5, Einaudi, Torino, pp. 251-59.
- Braidotti R. (2014), *Il postumano. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la*

morte, DeriveApprodi, Roma (ed. originale: 2013).

Fachinelli E. (1983), *Claustrofilia*, Adelphi, Milano.

Freud S. (1989), *Analisi terminabile e interminabile*, in *Opere*, vol. 11, Bollati Boringhieri, Torino (ed. originale: 1937).

Ilich I. (2010), *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*, Mimesis, Milano (ed. originale: 1971).

Maffesoli M. (2009), *Icone d'oggi*, Sellerio, Palermo (ed. originale: 2008).

Manacorda M.A. (1983), *Storia dell'educazione dall'antichità a oggi*, ERI, Torino.

Maragliano R. e Pireddu M. (a cura di) (2012), *Storia e pedagogia nei media*, Garzanti/Amazon, Roma.

Morin E. (1982), *Il cinema o l'uomo immaginario*, Feltrinelli, Milano (ed. originale: 1956).

Pedullà G. (2012), *Mass media, consumi culturali e lettori nel secondo Novecento*, in Luzzatto S., Pedullà G. (a cura di), *Atlante della letteratura italiana*, vol. III: *Dal Romanticismo a oggi*, Einaudi, Torino.

Salvini S. e De Rose A. (a cura di) (2011), *Rapporto sulla popolazione. L'Italia a 150 anni dall'Unità*, Il Mulino, Bologna.

Saraceno C. (2012), *Coppie e famiglie. Non è questione di natura*, Feltrinelli, Milano.

Serres M. (2013), *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*, Bollati Boringhieri, Torino.

Trasatti F. (2004), *Lessico minimo di pedagogia libertaria*, Elèuthera, Milano.