

piedi", i livelli di inquinamento, le auto elettriche o ibride, insieme al successo dei SUV)²⁸; le storie degli oggetti di largo consumo, della tecnologia, della medicina. Ognuna delle quali contrassegnata da eventi che innescano cambiamenti parziali o generali, che generano apprendimenti profondi o superficiali. Storie, eventi e periodi individuati con il senno pedagogico di poi che hanno prodotto (sono stati prodotti da) un'educazione sociale diffusa che in alcuni casi ha avuto una consapevole cabina di regia, in altri una cabina non consapevole (benché quest'ultimo caso possa essere considerato una contraddizione in termini), in altri casi ancora né regia né consapevolezza.

Quali storie e periodi sono stati più importanti per l'educazione sociale? Quali hanno generato i più importanti cambiamenti educativi? In primo luogo le trasformazioni dei territori, per il combinato disposto di due processi distinti seppure legati anche da nessi causa-effetto, cioè i processi migratori interni e lo sviluppo industriale, con i cambiamenti che tale sviluppo ha comportato. È una quadrangolazione tra territorio, sviluppo, migrazioni e lavoro, che ha influito sui progetti di vita delle persone consolidando, inventando, eliminando alcune di quelle componenti che contribuivano a delinearli. Territori radicalmente alterati dalla grande trasformazione, che vivono una fase – ancora in corso – di movimento permanente caratterizzato dalla stessa quadrangolazione precedente, con il territorio, adesso, deindustrializzato, allargato ai processi migratori internazionali, e con l'impatto delle nuove tecnologie che hanno modificato anche il senso e il rapporto delle persone con tale territorio e con il lavoro.

²⁸ A proposito del SUV, Zygmunt Bauman scrive: «Il Suv è qualcosa che denota sicurezza [...] Tali veicoli sembrano mitigare la paura che le classi medie urbane provano quando si spostano nelle loro città o stanno in coda al traffico» (Z. Bauman, *Fiducia e paura nella città*, trad. it., Bruno Mondadori, Milano 2005, p. 43).

2.

La "grande trasformazione": dal dopoguerra alla società dei consumi

2.1. *Rifare gli italiani*

"Fatta l'Italia, bisogna fare gli italiani". Questa frase periodicamente si ripropone per sintetizzare e puntualizzare la necessità di creare consenso nazionale attorno a processi trasformativi stimolati da una qualche minoranza rispetto all'insieme della popolazione; oppure, nelle sue varianti un po' più moderne e prosaiche, esprime l'opportunità di favorire il sorgere di una adesione sufficiente ad accettare qualche cambiamento di ordine politico, culturale, organizzativo o tecnico. Alle sue origini, la frase indica che il processo di unificazione nazionale, di là dalle questioni territoriali e amministrative, è stata impresa cara ad alcune élite statali, economiche e intellettuali, ma non all'insieme della popolazione, e questo ha reso necessario un programma educativo di massa e di lungo periodo affinché le persone aderissero a tale progetto e al nuovo *status quo* politico-istituzionale e culturale¹. È il processo di unificazione nazionale a generare la fortuna della frase, ma tale fortuna non si esaurisce con il suo realizzarsi formale. Molte volte, dall'unificazione in avanti, si è sentita la necessità di fare o rifare gli italiani attraverso azioni educative consapevoli e intenzionali, talvolta dotate anche di progettualità pedagogica dichiarata e visibile: innanzitutto dall'unificazione nazionale alla Grande Guerra (vera e propria radicale esperienza educativa di massa), quindi, dopo il periodo di turbolenza sociale del "biennio rosso" (che ha

¹ Si pensi a libri dalle rilevanti intenzioni educative, quali *Le avventure di Pinocchio* di Carlo Collodi (1883) e *Cuore* di Edmondo De Amicis (1886).

dimostrato a posteriori l'impossibilità di "fare" degli italiani una nazione senza conflitti al proprio interno), la dittatura fascista, descrivibile e interpretabile anche come un ampio e continuativo tentativo di "forgiare" un certo tipo di donne e uomini, tanto moderni per alcuni aspetti quanto premoderni per altri.

La seconda guerra mondiale, insieme alla Resistenza e all'immediato dopoguerra, ha assunto, tra i molti altri significati, anche quello di uno spartiacque pedagogico-educativo rispetto al tentativo di fare e, considerato il precedente periodo fascista, disfare gli italiani. Infatti, dopo il secondo conflitto, e per alcuni aspetti anche durante (la Resistenza), si attiva una lunga fase di disordine educativo-sociale nella quale interagiscono più soggetti, intenzioni, esperienze, e senza che alcuna istituzione o organizzazione possa vantare di essere protagonista assoluta e di esercitare un'egemonia culturale ed educativa sull'insieme della società. Dalla fine della seconda guerra mondiale in avanti è come se scemasse progressivamente, sino a esaurirsi del tutto, la pensabilità, prima ancora della possibilità, di un progetto educativo generale, organico, nazionale e condiviso. Dopo il secondo conflitto mondiale, infatti, l'educazione sociale, in particolare nelle sue componenti informali, amplia progressivamente i propri campi di esperienza, senza che questi possano, come detto, essere ricondotti a un unico centro promotore. Il gioco educativo non si riduce più alle alleanze funzionali e ai conflitti tra Stato e Chiesa per consolidare o conquistare aree di influenza; si attivano processi educativi di massa formali e informali di ampia portata; emergono e si stabilizzano nuovi soggetti promotori come, per esempio, l'associazionismo a carattere politico e sindacale indipendente dal potere statale. In altri termini, dalla seconda metà del Novecento in avanti si attiva un movimento perenne che genera una trasformazione ininterrotta degli assetti educativi, senza alcuna soluzione di continuità. Dopo il ventennio fascista e la guerra non si è trattato soltanto, o prevalentemente, di formare dei cittadini con un sufficiente senso di identità e di appartenenza a una nazione diversa da quella precedente, pur con tutte le continuità (a cominciare dai funzionari dell'apparato statale) che sono esistite tra l'Italia del fascismo e quella successiva. Si è trattato, nel senso letterale del termine, di ri-formare tali cittadini, anche attraverso azioni che li indirizzasse verso un modello di cittadinanza moderatamente democratica,

partecipativa ma senza eccessi, sufficientemente condiviso tra tutte le forze politiche e le culture che facevano parte del cosiddetto "arco costituzionale". Se quello democratico può essere stato un modello sufficientemente condiviso, seppure diversamente inteso, lo stesso non può dirsi per il modello di vita "proposto" agli italiani nel dopoguerra che, stante la collocazione internazionale dell'Italia nel campo occidentale, non poteva non avere come modello il, non unanimemente condiviso, modello statunitense.

Per quanto riguarda il primo aspetto, cioè l'educazione alla cittadinanza democratica condivisa, è importante sottolineare il significato che ha assunto la Costituzione della Repubblica in un paese in cui la pratica democratica di massa era sostanzialmente sconosciuta, e che al referendum istituzionale si era schierato per metà con una delle monarchie europee più insulse e compromesse con il fascismo. La Costituzione, oltre a essere la legge fondamentale dello Stato, è un progetto politico di lungo periodo che scaturisce dai conflitti e dalle mediazioni delle forze politiche e culturali che avevano combattuto il fascismo (è un auspicio di una Repubblica che ancora non c'è) ed è anche, se non soprattutto, un manifesto educativo che indica quali valori e comportamenti debbano essere appresi dagli italiani, in primo luogo da coloro che hanno a che fare con la direzione della cosa pubblica, ma anche dai "semplici" cittadini che, innanzitutto, dovranno imparare a considerarsi e a comportarsi come tali.

Il processo che ha portato alla Costituzione, e tutto quello che è accaduto nell'immediato dopoguerra, cioè la fase della prima ricostruzione, è un tentativo che, come accennato, potrebbe definirsi riabilitativo o rieducativo. Potrebbe definirsi tale se i due termini non evocassero troppo le azioni che si svolgono in ambito sanitario o penitenziario, ma di questo effettivamente si è trattato: educare gli italiani a valori, comportamenti, atteggiamenti altri rispetto ai precedenti attraverso l'affiancamento del nuovo al vecchio, ma anche attraverso l'espulsione del vecchio da parte del nuovo in una prospettiva di fisiologico ricambio. Un progetto educativo importante, una delle cui articolazioni era costituita dalla scuola con accanto altri progetti educativi palesi, anche non statali in senso stretto, dotati comunque di intenzionalità come, oltre a quello della Chiesa (ma questo non costituiva certo una novità), quello delle organizzazioni socialiste e comuniste di "mas-

sa". Un fare gli italiani intenzionalmente promosso da soggetti collettivi (dai partiti alla Chiesa, dalla scuola ai sindacati) con visioni del mondo, obiettivi e metodi anche molto diversi tra loro. Si è trattato della promozione di un insieme di differenziate azioni nelle quali si intravedono logiche e comportamenti tipicamente educativi, cioè orientati a un futuro (della società, degli ambienti, delle persone) più o meno radicalmente diverso dal presente. In ogni caso, prospettive che prevedono un futuro abitato da donne e uomini diversi, anche radicalmente diversi, da quelli delle società precedenti, come, per esempio, la prospettiva di lungo periodo finalizzata a promuovere l'edificazione di una società socialista.

Si è dunque trattato dell'educazione a una, più o meno moderata, modernità, che però ha rivelato altresì delle resistenze a tale modernità, o ad alcune sue componenti, resistenze presenti nelle organizzazioni più tradizionali, inserite in una storia e in una cultura che fornivano quadri valoriali molto antichi e consolidati nel tempo, come la Chiesa cattolica, ma che si sono sviluppate anche nelle organizzazioni più recenti, come quelle di sinistra, che manifestavano posizioni critiche nei confronti dei primi importanti cenni di americanizzazione.

Accanto alle intenzionalità educative ufficiali, esplicite e collettive, si manifesta un fare gli italiani che è quasi un "autofarsi", un'autonomia autoeducativa che procede in diverse direzioni, che sta nell'accelerazione individuale dei processi di condivisione dei modelli proposti dalla modernizzazione, che sta nelle zone di resistenza al cambiamento in atto, non tanto quello politico-istituzionale quanto quello culturale, connesso al manifestarsi della modernità americaneggiante nata dal contatto politico e relazionale con pratiche e comportamenti dell'Occidente sviluppato, anglosassone in particolare, che la sconfitta del nazifascismo aveva reso possibile. Un autofarsi che si esprime anche con le resistenze nei confronti del nuovo, per esempio verso l'emancipazione da una dimensione "comunitaria" territoriale angusta e totalizzante, o verso il pensare, prima ancora che praticare, diversamente le differenze di genere, anche solo in termini di riconoscimento della parità dei diritti essenziali.

Il diritto di voto delle donne. In questa prospettiva si colloca un importante cambiamento del primo periodo post-bellico, cioè la

questione del diritto di voto per le donne. È una questione che può essere affrontata da molte angolazioni, in particolare, e ovviamente, da quella della storia delle donne.

A partire dall'estensione dello Statuto albertino al nuovo Regno d'Italia, nel 1861, attraverso una serie di passaggi intermedi, si registra un progressivo allargamento del diritto di voto, sino ad arrivare nel 1918 a riconoscerlo per tutti i cittadini maschi di età superiore ai 21 anni o che avessero prestato servizio militare durante la guerra. In questo periodo sono progressivamente attenuati i filtri dovuti al censo, all'istruzione, all'assolvimento degli obblighi militari. Un diritto al voto che diventa gradualmente universale sì, ma solo per i maschi (il massimo universo concepito in questo caso). Per le donne bisognerà attendere la fine del gennaio 1945 – a guerra ancora in corso e con una parte del paese ancora occupata dai nazifascisti –, con il riconoscimento legislativo, e il 1946, prima con le amministrative e poi con il referendum istituzionale, per poterlo effettivamente praticare. Un atto, quello della possibilità di partecipare alle elezioni, che è anche difficile definire: conquista, concessione, estensione, acquisizione di un diritto, riconoscimento?

Analizzandola dal vertice osservativo della pedagogia sociale², l'importanza dell'acquisizione del diritto di voto sta in quanto possa essersi rivelata educativa – tanto per gli uomini quanto per le donne – l'esclusione prima e l'inclusione poi nella partecipazione alle elezioni. Anche in questo caso si tratta di analizzare il valore educativo della persistenza dello *status quo*, di quell'esistente cioè che conferma se stesso, il proprio senso e la propria validità per il solo fatto di esistere. E sottolineare anche il valore educativo di qualcosa che, come nel caso dell'acquisizione e della pratica del diritto di voto, costituisce la rottura di una normalità autolegittimante e che produce un'altra normalità di segno completamente diverso, non solo legittimata dalla legge (non sarebbe sufficiente in quanto tale) ma autolegittimata anch'essa in quanto pratica costituita come nuova normalità, nuovo *status quo* educativo.

Nel caso del diritto di voto alle donne sono riconoscibili più fasi educative che assumono, per quanto riguarda alcuni processi di educazione sociale, le forme di un modello. Una fase, come detto,

² S. Tramma, *Pedagogia sociale. Nuova edizione*, Guerini, Milano 2010.

dell'esistente che educa a se stesso per il solo fatto di esistere; una fase di crisi, quando l'esistente è messo in discussione da stimoli interni e/o esterni che superano la soglia della compatibilità e che potrebbe essere definita la fase della turbolenza: si prospettano cioè bisogni di cambiamento e percezione della diversità tra quello che è e quello che potrebbe essere; infine, la fase dell'innovazione, di lungo o medio periodo, che genera, in una successiva fase, un nuovo esistente, una nuova normalità, un'educazione che deriva dalla quiete più che dal movimento, dall'acquisizione più che dai desiderata.

2.2. La grande trasformazione

Negli anni Cinquanta-Settanta si avviano e consolidano processi trasformativi tali da poter affermare di trovarsi al cospetto di una grande mutazione che è stata, come sottolinea Hobsbawm, veloce e universale, come mai era accaduto nella storia dell'umanità; una trasformazione autoriflessiva che «entrò nelle coscienze di chi la stava vivendo e si sforzava di riflettere su essa»³. Trasferendo la considerazione sul piano pedagogico è una trasformazione educativa in grado di generare consapevolezza (sapere) e modalità di conoscenza (competenze) su se stessa, e in quanto tale, è una trasformazione che produce anche il proprio disincanto. In quel periodo, sempre seguendo lo sviluppo delle considerazioni di Hobsbawm, «diventano accettabili cose che erano state proibite non solo dalla legge e dalla religione, ma anche dalla morale corrente, dalle convinzioni sociali e dall'esperienza dei vicini e dei conoscenti»⁴. In altri termini, secoli di educazione formale, ufficiale e istituzionale promosse da famiglia, Chiesa, scuola, organizzazioni collettive sono invalidate da una "controeducazione" maturata in molti ambienti prima citati, e che avevano anche il compito (educativo) di contribuire a riprodurre l'esistente in quanto tale. Si è al cospetto di movimenti, anche educativi, concorrenziali con l'educazione ufficiale, che producono concezioni della legge, oltre che in alcuni casi vere e proprie leggi, quadri di

³ Hobsbawm, *Il secolo breve* cit., p. 340.

⁴ Ivi, p. 380.

riferimento morali, relazioni, esperienze completamente diverse dalle precedenti. Le cose che diventano accettabili, stando all'espressione dello storico inglese, rivestono una particolare importanza nei percorsi di crescita individuali e collettivi poiché si tratta di cambiamenti che non interessano soltanto nicchie ristrette di imprenditori, intellettuali, scienziati, ma riguardano l'ambiente quotidiano e continuativo in cui si svolgono le vite reali e concrete della gran parte delle persone. E anche per quanto riguarda gli effetti educativi della grande trasformazione vale il modello educazione-crisi-educazione, a cui si è accennato precedentemente parlando del voto delle donne: le crisi generano trasformazioni educative che attivano altri sistemi educativi, i quali si strutturano attorno a obiettivi e pratiche differenti dalle precedenti.

La rivoluzione culturale degli anni Cinquanta-Settanta assume la forma del «trionfo dell'individuo sulla società», o piuttosto quella della «rottura dei fili che nel passato avevano avvinto gli uomini al tessuto sociale»⁵, rivelandosi come una tappa fondamentale di quel processo, che dura ancora oggi, di svincolamento delle persone da alcune importanti appartenenze. La rottura di tali legami ha avuto enormi effetti in campo relazionale e culturale poiché «il tessuto sociale non è formato soltanto dalle effettive relazioni tra esseri umani e dalla loro forma organizzativa, ma anche dai modelli generali di tali relazioni e dagli schemi che, secondo le aspettative comuni, devono regolare i comportamenti reciproci tra le persone»⁶. In quegli anni, infatti, si modificano molte pratiche di vita e con esse si modificano anche le concezioni sottese e il significato strutturale attribuito a tali pratiche. È uno «straordinario processo di trasformazione che toccò ogni aspetto della vita quotidiana»⁷ e ha conseguenze educative su molte dimensioni delle esistenze individuali e collettive: «la cultura, la famiglia, i divertimenti, i consumi, perfino il linguaggio, le abitudini sessuali»⁸. Un processo di trasformazione generale costituito da molti parziali e interagenti processi particolari quali la motorizzazione di massa, il miracolo economico dovuto al

⁵ Ivi, p. 393.

⁶ *Ibid.*

⁷ P. Ginsborg, *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi. Società e politica 1943-1988*, Einaudi, Torino 1989, p. 325.

⁸ *Ibid.*

basso costo del lavoro in associazione con l'aumento della domanda interna ed estera, i processi migratori interni che determinano un rimescolamento senza precedenti della popolazione italiana⁹. Trasformazioni che hanno contribuito a generare l'atomizzazione della società civile, il logoramento del tessuto sociale e del legame con esso. In particolare, il miracolo economico ha creato "benessere", cioè una condizione nella quale per la prima volta la maggior parte della popolazione aveva la possibilità di vivere decentemente, stare al caldo e vestire bene, mangiare bene, allevare i figli senza più il timore di malformazioni e denutrizioni¹⁰. È una rottura delle condizioni economiche e sociali che consente l'accesso al consumo, o a un maggior consumo, per ampi settori della popolazione, da cui si attiva quel processo che parte dal consumo "accettabile" (il godimento del valore d'uso del bene) per giungere al consumismo (il godimento dell'acquisto e del possesso del bene) "di massa". Un processo che scorre senza sostanziali opposizioni e resistenze sino a quando non è investito da critiche "controeducative" per i costi ambientali e l'alienazione che produce, critiche che hanno assunto negli ultimi decenni forme differenziate: dalla ricerca di sviluppo sostenibile o compatibile, che si colloca all'interno della logica tesa al livello minimo di sfruttamento della natura, alla "decrescita felice", cioè alla concezione che tende a superare la logica "sviluppi-sta" a favore della ricerca della soddisfazione dei bisogni sul piano della sobrietà e della relazionalità¹¹.

L'educazione della miseria, l'educazione oltre la miseria. Nel primo e secondo dopoguerra una parte importante degli italiani viveva in condizioni economiche disagiate, quelle cioè nelle quali non si dispone di un reddito (e/o la capacità di acquisirlo/gestirlo) in grado di consentire l'accesso a beni e servizi ritenuti individualmente e socialmente minimamente sufficienti. La miseria educa chi la subisce a collocarsi nel mondo, educa ad accettare la propria condizione (soprattutto quando questo è supportato da messaggi di tipo religioso) come data e irrimediabile; educa alla mancanza

⁹ Ivi, pp. 286 sgg.

¹⁰ Cfr. ivi, p. 339.

¹¹ S. Latouche, *Come si esce dalla società dei consumi. Corsi e percorsi della decrescita* (2010), Bollati Boringhieri, Torino 2011.

di percezione e pensiero sulle alternative possibili (soprattutto quando si è all'interno di una cultura tradizionale assente da riflessività). La povertà dunque educa (innanzitutto a se stessa in quanto esistente) a non avere alternative, sino a quando tali alternative non siano intraviste all'interno di periodi di cambiamento, come è stato nella fase della grande trasformazione. Come si è detto riferendosi al contributo di Hobsbawm, la trasformazione di quegli anni è autoriflessiva, conosce e interroga se stessa, e genera riflessività anche su povertà e benessere, grazie altresì all'aumento delle opportunità da parte delle persone di comparare il proprio reddito e la propria possibilità di consumo con altri luoghi e/o tempi, possibilità dovuta ai mezzi di comunicazione di massa e alle informazioni veicolate dai migranti (processo che si presenta ancora oggi, seppure con mezzi e migrazioni diverse). Inoltre, tale autoriflessione è dovuta anche all'indebolimento e alla messa in discussione di concezioni del mondo e della vita che attribuivano la miseria o il benessere a imperscrutabili disegni e immutabili destini individuali e collettivi.

Anche la povertà, dunque, pensa se stessa, non è più concepita solo come condizione destinata e/o immutabile, bensì come condizione generata soprattutto da ingiustizie sociali, quindi condizione modificabile, e questo vale nei paesi industrializzati come nei paesi coloniali o ex coloniali. Ed è una autoriflessione sulle condizioni dell'esistenza non più circoscritta ad alcuni circoli politici e sindacali, ma è fatta propria da ampi settori di popolazione. La miseria, infatti, smette di educare a se stessa quando si verifica un'alterazione che genera una discontinuità nelle aspettative, che consente di immaginarsi e prospettarsi in una condizione futura diversa da quella attuale, raggiungibile attraverso differenti progetti individuali e collettivi: ecco allora la via d'uscita individuale della grande e piccola criminalità, la via del "lavorare sodo" e del "farsi da soli", la via collettiva del porsi obiettivi comuni che maturano a seguito della consapevolezza di condizioni comuni.

L'opera *La masseria* di Giuseppe Bufalari¹² può essere considerata, narrativamente parlando, il seguito ideale e non intenzionale

¹² G. Bufalari, *La masseria*, Hacca, Matelica 2016; la prima edizione del libro è del 1960.

di *Cristo si è fermato a Eboli* di Carlo Levi¹³. Entrambe le opere sono collocate in una zona dell'Italia tra le più povere e arretrate del paese, per molto tempo ai margini delle politiche e degli interessi nazionali¹⁴. Entrambi gli scritti possono essere considerati il risultato di periodi di osservazione partecipante realizzata, nel caso di Levi, da una persona obbligata al confino dalla dittatura fascista e, nel caso di Bufalari, da un operatore sociale *ante litteram* (maestro-assistente sociale) inviato in quelle zone per ridurre le resistenze da parte delle popolazioni coinvolte dalle modificazioni che avrebbero interessato i loro territori a causa della costruzione di una diga che, negli auspici benevoli, ne avrebbe favorito lo sviluppo e il benessere¹⁵. Quello descritto da Bufalari sembra essere un ambiente povero, "in purezza", coinvolto, suo malgrado, da una radicale trasformazione. Un ambiente nel quale, come in molte altre zone, lo sviluppo assume le sembianze qualificanti e legittimanti del progresso, ma anche dell'imposizione e importazione forzata di tale sviluppo, quasi a prescindere dalla condivisione degli abitanti: le sembianze della "civilizzazione" forzata a opera di agenti esterni mossi da valori e attraverso metodi del tutto estranei allo stesso mondo oggetto del cambiamento. È un contesto nel quale le distanze tra i diversi territori del paese si evidenziano anche attraverso la comunicazione pubblicitaria degli oggetti di consumo, che fa emergere «un assurdo contrasto fra quei manifesti bianchi,

¹³ C. Levi, *Cristo si è fermato a Eboli* (1945), Einaudi, Torino 2010. Recensendo la riedizione del libro, Goffredo Fofi scrive: «Ci sono segni di neorealismo nella scrittura di un esordiente che era stato mandato, nel 1953, dalla Toscana in due masserie sperdute della Lucania come maestro e assistente sociale, a preparare il terreno a grandi cambiamenti, ma non nella visione durissima sia della realtà da cambiare sia in quella incipiente, che dimostra subito tutta la violenza del progresso. *La masseria* narra il Sud magico di Levi e De Martino e quello sociale di Scotellaro e Dolci, ma nell'ottica di Pasolini, Bianciardi, Mastronardi ed è questo a renderlo un caso unico e storicamente esemplare, oltre che un grande e appassionante romanzo di cupa e antica vita contadina» (G. Fofi, *La lenta fine del sud contadino*, in «Internazionale», 6 maggio 2016, p. 108).

¹⁴ A queste si potrebbe aggiungere, per alcuni aspetti, il libro di Mariolina Venezia, *Mille anni che sto qui*, Einaudi, Torino 2006.

¹⁵ Le dighe in tutti i paesi costituiscono l'emblema dello sviluppo economico e delle sue contraddizioni, per esempio la diga del Vajont in Italia, costruita alla fine degli anni Cinquanta e interessata dal disastro del 1963; la "faraonica" diga Assuan in Egitto, inaugurata nel 1970; la diga delle Tre gole realizzata nei primi anni del Duemila in Cina. La diga diventa una sorta di Tour Eiffel diffusa.

che presentano i meravigliosi prodotti del nord, e il sudiciume sulle pietre e quei muri neri e quella gente che traversa la piazza»¹⁶.

Un luogo-tempo nel quale la povertà educava a se stessa e lo poteva fare anche per la mancanza di possibilità comparative di inquadramento del reale e di spiegazioni alternative rispetto al suo stato e alle sue dinamiche. In un'intervista, l'autore di *La masseria* lo sottolinea: «era un mondo autosufficiente non solo materialmente, ma anche psicologicamente, perché tutto era spiegato», ed era un mondo che non si sentiva povero, ma «era percepito materialmente e culturalmente povero solo da chi proveniva dalle città»¹⁷, quindi da chi poteva operare comparazioni. È un mondo organico e a tutto tondo che sarà, di lì a poco, completamente stravolto dalle configurazioni locali dei processi di modernizzazione e sviluppo. Nel caso descritto da Bufalari emergono le fratture e i cambiamenti nel sistema di esperienze educative che avvolgeva i soggetti dalla nascita in poi, fornendo loro un apparato di valori, visioni della vita, comportamenti e spiegazioni.

L'americanizzazione. Il Novecento, oltre a essere stato considerato il "secolo breve", è stato definito in molti altri modi, tra i quali il "secolo americano"¹⁸, nella fattispecie degli Stati Uniti d'America. Quella statunitense è un'influenza che in Europa inizia a prendere piede con l'apporto militare americano a una delle parti coinvolte nella Grande Guerra. Saranno poi le dittature fascista e nazista a interrompere, anche se non del tutto, quel processo di americanizzazione del continente che riprenderà in maniera massiccia e continuativa alla fine del secondo conflitto mondiale, prima nei paesi occidentali e in seguito, dopo la disgregazione dell'Unione Sovietica, nel resto d'Europa. L'americanizzazione dell'Europa non inizia comunque con il primo conflitto mondiale e non è stata esente da resistenze e conflitti culturali: basti pensare, sul piano letterario, a *Il fantasma di Canterville* di Oscar Wilde, pubblicato nel 1887¹⁹.

¹⁶ Bufalari, *La masseria* cit., p. 21.

¹⁷ A. Celano, *Il prezzo del progresso*, intervista a Giuseppe Bufalari, in «Il quotidiano della Basilicata», 31 maggio 2009, p. 16.

¹⁸ Hobsbawm, *Il secolo breve* cit.

¹⁹ Hiram B. Otis, ambasciatore degli Stati Uniti d'America, così risponde

Anche in Italia si è verificato, pur con non poche resistenze e controtendenze, un processo di sostanziale americanizzazione (rappresentata a livello cinematografico e canoro da film quali *Un americano a Roma* e canzoni tipo *Tu vuoi fa' l'americano*)²⁰, che prosegue sino ai tempi attuali, favorito non tanto e non solo dal cinema e dalla televisione (anche se la tv commerciale è una tv americana a tutti gli effetti) ma anche dalla cultura economica e produttiva statunitense e dal diffuso uso dell'inglese quale lingua di collegamento mondiale. È nel periodo immediatamente successivo alla fine del secondo conflitto mondiale che si verifica l'accelerata penetrazione economica, militare e culturale necessaria ad atlantizzare sufficientemente il paese, anche in funzione della collocazione strategica dell'Italia all'interno della divisione del mondo in blocchi. Questa americanizzazione è l'altro nome della modernizzazione, anzi ne è il suo volto più evidente, una modernizzazione alle volte aspettata ed esaltata per la sua presunta/reale capacità di emancipare le persone da una condizione di arretratezza penalizzante; altre volte temuta poiché ritenuta un processo nel corso del quale sarebbero stati progressivamente messi in discussione tradizioni, valori, aspettative nei confronti della vita, comportamenti consolidati in tema di sessualità, rapporti tra i generi ecc. I timori sono stati molteplici e sono maturati in ambienti diversi, espressioni di culture diverse e, per molti aspetti, anche conflittuali, come sottolinea Paul Ginsborg, timori da parte della Chiesa e del PCI²¹.

L'americanizzazione prosegue e si materializza con i *teenagers*, il *rock and roll*, passa attraverso la Gran Bretagna dei Beatles e

a lord Canterville quando gli comunica l'esistenza di un fantasma nel castello che vorrebbe acquistare: «Milord – disse tranquillamente l'ambasciatore, – io compro il castello con tutto il mobilio e anche col Fantasma. Sono di un paese moderno, dove si è certi di poter sempre ottenere tutto ciò che si vuole purché s'abbia il denaro necessario. E per conto mio non dubito che i giovani americani che vengono a divertirsi nel Vecchio Mondo, e che vi portano via con tanta disinvoltura i vostri migliori attori e le vostre più belle primedonne, sarebbero felicissimi di procurarsi a qualunque costo il fantasma, per farlo ammirare in uno dei nostri musei o per mostrarlo nelle piazze come un fenomeno» (O. Wilde, *Il fantasma di Canterville* [1887], Sonzogno, Milano 1941, p. 4).

²⁰ *Un americano a Roma*, di Steno, Italia, 1954; *Tu vuoi fa' l'americano*, di Nisa e R. Carosone, 1956.

²¹ Ginsborg, *Storia d'Italia* cit., p. 337.

dei Rolling Stones, e Londra ne diventa l'avamposto simbolo in Europa, ingaggia una battaglia vincente con Parigi, una battaglia che costituisce un episodio del conflitto tra culture espressione di due ampi (seppure non lineari e non omogenei) aggregati e periodi culturali: alla Parigi di Jean-Paul Sartre e Simone de Beauvoir si sostituisce la Londra di Mary Quant. Il progressivo trionfo del "made in USA" non si esprime solo attraverso la collocazione dell'Italia nello scenario geopolitico internazionale e nel sistema produttivo capitalistico di stampo statunitense. Paradossalmente, anche una parte delle culture e delle politiche antagoniste a quelle statunitensi e al processo di americanizzazione del mondo erano "made in USA", per quanto nei decenni passati i movimenti politici giovanili guardassero più ai modelli e alle culture dell'Est che a quelli occidentali. L'americanizzazione ha anche il volto dell'opposizione a se stessa, quanto meno dell'opposizione alla cosiddetta *american way of life*, all'America WASP (bianca, anglosassone e protestante), alla "sporca guerra" del Vietnam. È un'opposizione che emerge in primo luogo negli stessi Stati Uniti e fornisce alcune coordinate di riferimento anche all'esterno di tale paese, legandosi a una storia di esperienze e culture alternative e oppositive precedenti: dalla *beat generation* alla lotta contro la discriminazione etnica, dall'uso di sostanze psicoattive all'ispirazione originaria dell'*hip hop*. È dunque un'americanizzazione che si impone anche perché produce una parte degli antidoti a se stessa, non facendo così che confermare che quando si parla di Novecento si parla effettivamente di secolo americano. Tale egemonia perdura ancora oggi e, per molti aspetti della cultura in cui si sostanzia, ha registrato in quest'ultimo periodo il suo trionfo mondiale e locale, egemonia della quale si potrebbe affermare sia arrivata provvisoriamente a compimento, a stabilire una netta influenza nel quotidiano di buona parte del mondo, basata su assetti e orientamenti economici che vanno oltre la capacità militare degli Stati Uniti e che si manifesta anche in paesi con sistemi politici diversi, come la Cina²².

²² Particolarmente significative le elezioni presidenziali statunitensi del 2016, dove è emersa la contrapposizione di due linee strategiche che interessano tutto l'Occidente: una modernista, finanziaria e pro-globalizzazione; l'altra reazionaria, "industriale" e sovranista.

2.3. Il 1968

È consuetudine diffusa indicare il 1968 come l'anno che condensa simbolicamente e contraddittoriamente un periodo di svolta tra un'epoca e un'altra. Infatti, in una rassegna schematica e non esaustiva, esso è considerato da alcuni l'anno in cui iniziano tutti i guasti dell'educazione formale e delle sue istituzioni, da altri il risultato della crisi della scuola; da alcuni valutato positivamente come l'anno di avvio della definitiva laicizzazione del paese, da altri negativamente come l'inizio della fine di ogni riferimento morale. È inteso come l'agognato trionfo definitivo dell'individuo e della sua libertà e anche, all'opposto, come la crisi finale delle appartenenze e dei legami comunitari. È un anno simbolo che rischia di essere sovraccaricato di significati poiché in esso si condensano tutti i processi che l'hanno preceduto e seguito; che deve forse la sua fama all'apicalità inattesa dell'esperienza del "maggio francese", resa possibile anche dalla diffusione dei mezzi di comunicazione di massa che, così come per la guerra in Vietnam e la "primavera di Praga", imposero le scene madri della rivolta in tutto il mondo.

Come si legge nell'editoriale del numero della rivista «Micro-Mega» pubblicato in occasione del cinquantenario: «Il Sessantotto inteso come grande movimento di contestazione di quegli anni, nacque in realtà quasi ovunque negli anni precedenti e durò negli anni successivi, in modo non sovrapponibile da paese a paese [...] Se prese il nome da un anno specifico è perché nel 1968 si dispiegò in tutto il mondo, e con il maggio e giugno in Francia raggiunse il suo acme di evidenza internazionale e mediatico (benché sia stato molto più sanguinoso in Messico), poiché coinvolse tutto il sistema produttivo e non solo quello scolastico e universitario»²³. È comunque un anno molteplice, nel quale confluiscono processi precedenti e a partire dal quale se ne attiveranno di nuovi, tutti caratterizzati da trasformazioni complesse e contraddittorie. Si presenta differenziato, per durata e contenuti, nei vari paesi, è un esempio di esperienza che possiede connotati propri e distintivi (partecipazione, prota-

gonismo studentesco, antiautoritarismo) e che si diffonde "per simpatia", dando luogo a espressioni locali tanto simili quanto differenziate.

Difficile individuare data di origine e fine (se il Novecento è il "secolo breve", il 1968 è un "anno lungo": può essere considerato distintamente oppure come l'inizio di un decennio²⁴), ed è anche difficile individuare da quante e quali storie sia composto, anche perché alcune letture posteriori lo considerano, insieme al successivo 1969, come il momento di inizio degli "anni di piombo", del terrorismo e della lotta armata, oppure riducono i suoi contenuti alla sola "contestazione giovanile"²⁵. Molteplici sono le letture, contemporanee e a posteriori, di questo anno particolare, che lo enfatizzano o lo svalutano, che ne aumentano o ne diminuiscono l'importanza e l'influenza. È un anno che acquisisce visibilità, nella percezione e trattazione attuale, anche dal progressivo venir meno di precedenti storie trasmissibili attraverso la narrazione educativa diretta (per esempio quella della Resistenza) o dal sorgere di successive, sufficientemente significative in termini di caratterizzazione politica e conseguente intenzionalità educativa.

Guido Mazzoni sintetizza efficacemente la contraddittorietà e la «costitutiva ambivalenza» di quell'anno simbolo, ma è proprio questo che lo «rende affascinante», poiché considerabile e definibile da una parte come l'ultimo episodio dell'età delle rivoluzioni moderne e, per altri versi, come «il culmine della forma di vita capitalistica nella stagione del suo trionfo»²⁶. Un anno nel quale la tensione politica al cambiamento radicale si esaurisce con i difficili anni Settanta, mentre la rivoluzione interna al capitalismo (la modernizzazione-americanizzazione) cambia per sempre la società. In questa prospettiva esso può essere considerato un'illusoria ultima rivoluzione ottocentesca, una sorta di metamorfosi dei costumi funzionale a un capitalismo che necessitava di un clima

²⁴ N. Balestrini, P. Moroni, *L'orda d'oro, 1968-1977*, Feltrinelli, Milano 2003.

²⁵ Riguardo alla difficoltà di definire l'inizio e la fine del '68, cfr. J. Foot, *Fratture d'Italia*, Rizzoli, Milano 2009, pp. 372-374, il quale elenca una serie di avvenimenti che ne potrebbero decretare l'inizio (il luglio del 1960, gli scontri di piazza Statuto a Torino, le occupazioni delle sedi universitarie del 1967) e la fine (la formazione delle organizzazioni della sinistra rivoluzionaria, il femminismo, il '77).

²⁶ Mazzoni, *I destini generali cit.*, pp. 41, 39.

²³ Ai lettori, in «MicroMega», 1/2018, p. 3.

culturale e di comportamenti più "liberi" da parte dei soggetti produttori e/o consumatori.

Comunque lo si voglia valutare, è un anno di acuzie e di transizioni molteplici e contraddittorie, periodo di profonde trasformazioni e di cambiamenti, nel quale, tra le altre cose, si verifica anche un rimescolamento delle appartenenze sociali e si attivano forme di comunicazione tra persone e gruppi che precedentemente stazionavano in circuiti di luoghi, tempi ed esperienze del tutto separati. È in quegli anni che per alcuni settori della popolazione, in particolare quelli collocati nelle classi di età comunemente considerate giovani, vi era un gioco complesso di appartenenze multiple, condizioni diverse, sperimentazioni. Come nel caso del movimento degli studenti, che facilitava la comunicazione e contribuiva a costruire appartenenze comuni tra gli studenti dei licei e quelli degli istituti tecnici, oppure tra studenti e lavoratori. È una contaminazione diffusa, che non elimina le separazioni precedenti ma non le considera più come una distinzione naturale immutabile. Nel 1968 e dintorni si verifica una (parziale e reversibile) contaminazione tra classi diverse e, nello stesso tempo, anche una contaminazione tra culture diverse, ben colta e sintetizzata da Alberto Rollo, che si chiede: «Come riuscissimo a far convivere le parole d'ordine delle lotte operaie, la certezza che lo scontro di classe si sarebbe risolto ben presto a favore del proletariato con tutta quell'eredità di macerante pensiero borghese, squisito e drammatico, era quantomeno strano»²⁷. Rollo coglie, nel campo della produzione letteraria e filosofica, la contaminazione tra "marxismo" e pensiero borghese, una contaminazione che può essere considerata rappresentativa di quella tra culture "alte" e "basse", tra diversità allora apparentemente inconciliabili (in una sorta di "convergenze parallele", come ebbe a dire dopo poco Aldo Moro per sintetizzare i rapporti tra Democrazia cristiana e Partito comunista), che faceva convivere, in alcuni settori giovanili politicizzati, il riferimento alle Guardie rosse della Rivoluzione culturale cinese e la *beat generation*, la grigia sobrietà di stampo sovietico con i blue jeans e le camicie a fiori, Lucio Battisti e Francesco Guccini.

²⁷ A. Rollo, *Un'educazione milanese. Il romanzo di una città e di una generazione*, Manni, San Cesario di Lecce 2016, p. 126.

Va da sé che questo anno dagli incerti confini è stato fondamentale sul piano pedagogico-educativo e lo è stato per diversi motivi. In primo luogo ha interessato la scuola, l'agenzia educativa formale per eccellenza che, dopo tale periodo, non sarà più la stessa in termini di credibilità, capacità di proporre un contratto formativo attraente, e di percezione e comunicazione di sé quale luogo di trasmissione di un sapere, in qualche modo, sacrale. Non lo sarà più nelle scuole tecniche, cioè quelle più legate al lavoro e all'apprendimento di saperi direttamente funzionali alla produzione minuta di merci, ma non lo sarà più neppure nei licei, cioè le scuole destinate alla formazione della classe dirigente generalmente intesa. In secondo luogo, ha interessato la famiglia, accentuando il processo già in corso di desacralizzazione e laicizzazione, che troverà il suo punto di svolta irreversibile nella legge sul divorzio del 1970 e nella sconfitta del tentativo di abrogarla con il referendum del 1974²⁸. La configurazione teorizzata in assoluto, e praticata per la grandissima parte delle persone sino a quell'epoca (famiglia eterosessuale e a tempo indeterminato) cessa di essere la famiglia per definizione e diviene la famiglia "tradizionale", alla quale si affiancheranno progressivamente quelle ricomposte eterosessuali e successivamente quelle omosessuali²⁹. Dal punto di vista dell'educazione sociale, il '68 ha riformulato completamente lo scenario educativo-sociale, generando apprendimenti diversi e, per gran parte, in contrasto con quelli precedenti, coinvolgendo in questo Chiesa, partiti, associazioni ecc.

²⁸ Utile riprendere i titoli di prima pagina di alcuni quotidiani di allora: *L'Italia è un paese moderno. Vince il NO, il divorzio resta* («La Stampa»), *Grande vittoria della libertà* («l'Unità»), *Vittoria della ragione* («Paese Sera»), titoli da cui si ricava una triangolazione fra ragione, libertà e modernità.

²⁹ C. Saraceno, *Coppie e famiglie: non è questione di natura*, Feltrinelli, Milano 2012.