

3.

La seconda grande trasformazione
(o quasi)

3.1. Dopo il trentennio

Il cosiddetto trentennio d'oro cessa circa alla metà degli anni Settanta: precisamente – volendo individuare un anno di riferimento – nel 1973, con l'aumento da parte dei paesi dell'OPEC del prezzo del greggio, quando si verifica «la fine del lungo periodo di prosperità del commercio mondiale e l'inizio di un decennio di stagnazione e di diffusa disoccupazione»¹. Un anno, secondo Enrico Pugliese, «indicato solitamente come lo spartiacque tra il periodo di sviluppo industriale fordista, basato sulla grande impresa e sulla produzione di massa, e la fase post-fordista delle società industriali»². La crisi del petrolio ha delle interessanti ricadute educative, innanzitutto perché costituisce un fatto che interrompe l'idea delle «magnifiche sorti e progressive» (la previsione di un processo di sviluppo-progresso perenne) che avrebbero interessato l'Occidente dalla fine del secondo conflitto mondiale; inoltre, e in stretta connessione, perché impone nello scenario globale alcuni paesi del Medio Oriente in posizione non del tutto subalterna alle politiche nazionali ed economiche dei paesi industrialmente sviluppati, e li impone più di quanto era successo sino a quel momento, per esempio con la crisi dovuta alla nazionalizzazione del Canale di Suez da parte dell'Egitto. È una presenza di tipo nuovo che si inserisce all'interno di una storia che proseguirà poi con la

rivoluzione khomeinista in Iran, con le guerre del Golfo, con il terrorismo di stampo islamista.

Nei decenni successivi si avvia e si sviluppa un'ulteriore mutazione³, nella quale, tra le altre cose, all'idea del benessere e alla sua parziale ma significativa diffusione si è progressivamente sostituita quella della prosperità; quindi, dal punto di vista educativo, emerge una diffusione di massa della promessa «edonistica» di una vita che può raggiungere livelli di agio mai ottenuti prima e che vanno ben oltre la soglia di benessere ritenuta sino a quel momento soddisfacente. Ancora una mutazione di massa «legata allo sviluppo del capitalismo nell'epoca del suo trionfo», che è «personale, sovrapersonale e intrapersonale, avendo cambiato i rapporti fra gli individui, i rapporti fra gli individui e le istituzioni e i paesaggi psichici interiori»⁴. Una mutazione che può essere interpretata, ancora secondo Mazzoni, come il progressivo espandersi del modello di vita americano che, dopo essersi diffuso nei paesi che dopo il secondo conflitto mondiale sono entrati nell'orbita degli USA, penetra anche nei paesi dell'ex blocco sovietico e in altri territori, diventando il modello di vita di riferimento. Una seconda mutazione (originale, o prosieguo della precedente) che riguarda molti campi e che è analizzabile da molte aree disciplinari, ma che è, nella sua essenza, educativa, poiché ha a che vedere con l'acquisizione e la pratica, più o meno contraddittoria e accentuata, di valori e modelli di comportamento in parte in continuità, in parte in discontinuità con quelli precedenti. Quella che comunque sembra emergere è una cultura caratterizzata dalla debolezza, dalla frammentazione, dall'esclusione di idee generali e dall'allontanamento dalle grandi narrazioni che hanno interessato i decenni precedenti. Funziona anche come cultura di copertura e di razionalizzazione, che fa della propria debolezza un paradossale punto di forza e che cela quella che è la cultura vincente, cioè quella del capitalismo neoliberista nella fase della sua completa globalizzazione, in assenza di alternative sufficientemente credibili.

¹ Ginsborg, *Storia d'Italia* cit., p. 474.

² E. Pugliese, *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*, il Mulino, Bologna 2006, p. 80.

³ G. Crainz, *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni ottanta*, Donzelli, Roma 2003; Id., *Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni cinquanta e sessanta*, Donzelli, Roma 2003; Id., *Autobiografia di una Repubblica. Le radici dell'Italia attuale*, Donzelli, Roma 2009.

⁴ Mazzoni, *I destini generali* cit., p. 10.

Dagli anni Ottanta in avanti si configura, quindi, una generale modificazione degli ambienti educativi, in stretta connessione con i cambiamenti degli assetti materiali dell'esistenza. In gioco c'è la trasformazione dei comportamenti nel quotidiano, proprio quelli più importanti dal punto di vista pedagogico-educativo. Sono modificazioni che non riguardano solo alcuni aspetti (il lavoro, i territori ecc.), bensì l'insieme dell'esistenza, e che generano la necessità di individuare nuovi criteri per l'analisi e la riprogettazione della propria vita.

3.2. I cambiamenti negli stili di consumo

Uno dei piani sui quali più si manifestano i risultati degli apprendimenti sociali è quello degli stili di consumo che si stabiliscono all'interno dei settori di popolazione che hanno le stesse possibilità di spesa, o talvolta anche a prescindere da tali possibilità. Il livello di consumo di un soggetto che dispone di un basso reddito è, ovviamente, diverso da quello di chi dispone di un reddito alto, ma possono essere entrambi ispirati dal medesimo modello di vita, al quale tentano di adeguarsi, per esempio attraverso l'uso di merci originali, in un caso, o taroccate nell'altro. Negli anni recenti si è assistito, secondo Roberta Carlini, al «proliferare urbano di nuovi stili» e al «cambiamento dei consumatori: la loro età, i loro stili di vita, le attenzioni o anche le ossessioni»⁵, in particolare per quanto riguarda quel settore fondamentale costituito dalle abitudini alimentari: «è la vittoria della cultura spagnola delle tapas sul modello italiano primo-secondo-contorno-dolce. Di un "mangiar fuori" che non è più legato a un evento o a una ricorrenza ma è un flusso»⁶. Nel consumo alimentare sono intervenuti cambiamenti differenziati che, secondo una ricerca dell'Ipsos, vanno da un aumento del consumo «salutistico» ed «etnico» al mantenimento della tendenza all'«oculattezza». In particolare, il consumo etnico, dovuto all'incremento del numero di immigrati e alla loro stabilizzazione, comporta un «cambiamento nelle abitudini alimentari allargando il ventaglio di scelta e diminuendo

⁵ Carlini, *Come siamo cambiati* cit., p. 90.

⁶ Ivi, p. 91.

3. La seconda grande trasformazione (o quasi)

il consumo di prodotti italiani». E anche questo diventa parte di quel «cambiamento culturale complesso che rende [...] meno importante il "desco", il momento della tavola e del cibo»⁷. Un «multiculturalismo alimentare» che potrebbe essere visto anche solo come un capitolo del costante processo di meticciamento che si è manifestato in maniera evidente con i precedenti processi migratori interni.

La questione dei cambiamenti degli stili di consumo alimentare non riguarda solo la riduzione dell'italianità dei cibi o di quello che vi è «nel piatto». La questione sta, in larga parte, nell'alterazione del rapporto tra il lavoro e il momento dell'assunzione del cibo. Anche in questo caso, si è transitati da un rapporto fordista, cioè il modello della mensa aziendale in cui importanti quantità di persone consumavano il cibo in orari prestabiliti, alla frammentazione, alla flessibilità, alla individualizzazione dei ticket e alla moltiplicazione dei luoghi di consumo a caratterizzazione debole (i bar, le rivendite di focacce ecc.), oppure al consumo sul posto di lavoro (se non durante l'attività lavorativa) di prodotti acquistati precedentemente o portati da casa (la riedizione contemporanea della «schiscetta»). Il cambiamento degli stili di consumo trova nei modi e nei luoghi di acquisto una delle massime esplicazioni. Scrive Rollo: «Il consumatore che oggi si aggira per i centri commerciali ha poco a che spartire con gli operai e gli impiegati che negli anni sessanta scoprivano il supermercato»⁸. Infatti, se il supermercato costituiva un accesso al consumo oltre la soglia di sussistenza da parte di ampi settori della popolazione, la cui storia formativa individuale, familiare e collettiva era ancora densa della cultura agricola e/o forzatamente pauperista delle generazioni precedenti, il centro commerciale, per come è stato pensato e praticato in questi anni, costituisce la rappresentazione del definitivo tramonto, oltre che della cultura tradizionale in fatto di (imposti) scarsi consumi, anche di quell'idea, propria della modernità, che assumeva il consumo come indicatore del raggiungimento di buone condizioni di vita. Il supermercato è ancora figlio della separazione tra produttore e consumatore, e della distinzione tra i tempi della vita, quelli del

⁷ Ipsos, *Italia 2016: amministrare il disordine*, Ipsos edizioni, gennaio 2016, p. 29.

⁸ Rollo, *Un'educazione milanese* cit., p. 279.

lavoro e quelli funzionali alla riproduzione della forza lavoro, come quello passato al supermercato per procurarsi le risorse alimentari necessarie. Il centro commerciale è (è stato, se sono reali i segnali della sua crisi) una paradossale controtendenza rispetto ai principali moti della contemporaneità, in quanto rappresenta una parziale riduzione della frammentazione, infatti, in primo luogo si può ritenere uno strumento indicatore dell'identità prevalente, in quanto identità pensata e agita, cioè quella di consumatore; in secondo luogo è una riduzione della distinzione dei tempi della vita: una parte del tempo della riproduzione della forza lavoro coincide con una parte del tempo dedicabile allo svago, al *loisir*, alle relazioni. La tendenza attuale all'acquisto a distanza (stile Amazon) non fa che aumentare i livelli di solitudine-individualità del cittadino consumatore, eliminando ogni residuo di relazionalità con alcuni dei mediatori tra vendita e acquisto, come per esempio il/la commesso/a cui chiedere informazioni o a cui pagare (anche se il suo ruolo è stato già ridimensionato con le casse "fai da te").

Gli abiti. Uno degli aspetti più espliciti ed evidenti delle modificazioni negli stili di consumo è legato all'abbigliamento; anch'esso fattore comunicativo e rappresentativo di educazione. Nel Galateo per eccellenza, il cinquecentesco *Galateo ovvero de' costumi* di monsignor Giovanni Della Casa, il Capo VII (*Come debba ognuno vestire per non mostrare dispregio degli altri*) inizia con questa frase: «Ben vestito dee andar ciascuno, secondo la sua condizione e secondo sua età; perciò che, altrimenti facendo, pare egli sprezzare la gente»⁹. Il senso attribuito da Della Casa all'abbigliamento è chiaro: non è uno strumento di seduzione diretta, e qualora lo fosse sarebbe considerato, molto probabilmente, un modo poco rispettoso per dare forma alla propria seduttività; così come si deduce che non è una risposta ai bisogni primari, l'abbigliamento che ha esclusivamente questa funzione riguarda soggetti che non sarebbero stati destinatari dello scritto del monsignore. Bisogna vestirsi in un certo modo per sviluppare un'attrattività di secondo livello, che non risiede nell'abbigliamento che si indossa quanto piuttosto nei motivi

⁹ G. Della Casa, *Galateo ovvero de' costumi* (1558), Rizzoli, Milano 1950, p. 23.

che inducono la persona ad abbigliarsi in un certo modo e non in un altro. È immediato stabilire un nesso fra tale impostazione e l'educazione che, nel caso di monsignor Della Casa, si concretizza in attività intenzionali ed esplicite, cioè nell'insegnare ed apprendere a vestirsi, e nel vestirsi in relazione al genere, all'età e alla condizione economico-sociale; ma si apprende ad abbigliarsi, e ad abbigliarsi in un certo modo, anche in seguito a messaggi non intenzionali attraverso i quali si impara quali sono le regole per poter avere il (contestualizzato) rispetto degli altri e, più in generale, quali strumenti utilizzare per ottenere un certo prestigio. È possibile affermare che l'impostazione di monsignor Della Casa abbia resistito sino a qualche decennio fa, cioè sino all'epoca della grande trasformazione. Fino ad allora la prevalente funzione dell'abbigliamento nei rapporti sociali è stata quella di mostrare la propria condizione sociale con, si direbbe ora, sobrietà e una certa uniformità.

In ogni caso, l'abbigliamento comunicava in maniera sostanzialmente chiara l'appartenenza di classe o riconduceva a un gruppo sociale, lasciando prevedere (pregiudizialmente o probabilisticamente) i comportamenti associati a tali appartenenze. In parte era una lettura immediata della condizione dell'altro, in parte era una lettura più lenta, che necessitava di maggiori competenze analitiche per collocare la persona in appartenenze sempre meno esplicitamente caratterizzate. Ed è forse questo dell'abbigliamento uno dei piani sui quali il rapporto tra generazioni è maggiormente cambiato in una duplice direzione: non adeguamento dei giovani ai modelli delle generazioni precedenti, imitazione dei modelli giovanili da parte delle generazioni più anziane. Ed è un piano molto importante poiché «Gli abiti sono una chiave di lettura del mondo, una metafora dell'essere e lo specchio della realtà contraddittoria del mondo»¹⁰. In altri termini sono anche il tentativo di far apprendere ad altri quali possano essere le caratterizzazioni, le aspettative, i desideri relazionali di chi li indossa.

Identità e appartenenze collettive. La questione delle identità collettive è di primaria importanza per l'analisi pedagogica dell'e-

¹⁰ A. Marras, *L'abito non fa il monaco*, in *Il pregiudizio universale. Un catalogo d'autore di pregiudizi e luoghi comuni*, Laterza, Roma-Bari 2016, p. 4.

ducazione sociale e delle sue trasformazioni. È un tema delicato e complesso, a partire dalla stessa incerta definizione di identità e dalle valutazioni che si possono esprimere rispetto alla sua esistenza e consistenza, singolarità e/o pluralità, durata e aspicabilità. È una questione incerta e scivolosa per definizione, tanto che la parola identità condivide con altre parole (comunità, normalità) l'essere leggera o pesante, innocua o pericolosa in relazione al contesto, ai modi e al significato di utilizzo. L'identità individuale può essere definita come ciò che fornisce il senso del proprio essere continuo in relazione al trascorrere del tempo e che consente di percepirsi come entità distinta da tutte le altre, cioè qualcosa che dà continuità temporale e differenzia dagli altri¹¹. L'identità sociale è il passaggio, tutto educativo, dall'io al noi, da "io sono entità distinta con elementi di continuità che resistono al tempo" a "noi siamo (io sono come altri) entità collettiva distinta con elementi di continuità che resistono al tempo". L'identità collettiva di volta in volta, e in relazione ai diversi contesti e climi sociali, si basa su appartenenze religiose, di classe, di genere, di etnia, territoriali, di quartiere, sportive ecc., quindi implicano ricerche attorno alle caratteristiche distintive di tali appartenenze e alla configurazione e permeabilità/impermeabilità di tali confini. Invitano a riflettere sulle esperienze educative (formali e informali, intenzionali e non intenzionali) che portano cognitivamente, affettivamente e relazionalmente a sviluppare i rapporti tra l'io e il noi, il noi e gli altri, l'interno e l'esterno, l'inclusione e l'esclusione.

È un andirivieni tra una visione essenzialista e convenzionalista dell'identità¹², cioè tra una visione, la prima, che ritiene che l'identità esista e debba essere scoperta, preservata e garantita dall'esistenza di strutture e confini, un'identità nocciolo duro, stabile nel tempo, che si sottrae al mutamento; e una visione, la seconda, che ritiene l'identità in sé inesistente, sempre costruita o inventata, che stimola la ricerca attorno a essa più verso i modi con i quali l'identità è percepita e individuata, di volta in volta inventata e praticata. All'interno della questione si muovono e interagiscono i diversi piani sui quali l'identità si è collocata e si colloca. In questi ultimi

¹¹ U. Galimberti, *Psicologia*, Garzanti, Milano 1999, pp. 502-503.

¹² F. Remotti, *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari 1996; A. Maalouf, *L'identità* (1998), Bompiani, Milano 2007.

decenni si è posta, in particolare, sul piano dell'identità nazionale, con i continui tentativi di creare un'identità post-fascista e post-bellica sufficientemente interclassista, democratica e moderata, pur con tutte le sfumature relative al peso che in tale identità assumevano (avrebbero dovuto assumere) i valori religiosi e/o laici. Parallelamente, il piano della classe, con l'intenzionale ricerca di un'identità che fornisse consapevolezza della comunanza a soggetti caratterizzati dalle stesse condizioni economiche e sociali e da potenziali aspettative comuni. Accanto a tali piani l'altalenante identità territoriale locale, prima come tentativo di farla diventare subalterna a quella nazionale e di classe attraverso il superamento del familismo e del localismo, poi come ripresa del localismo, nei termini di comunitarismo virtuoso (la comunità locale) o non virtuoso, cioè il localismo corporativo ed espulsivo di stampo leghista.

In termini pedagogico-educativi, in questi ultimi decenni post-fordisti, la questione dell'identità e dell'educazione che a essa invita o da essa scaturisce è sintetizzabile (coerentemente con molti, e di ogni tipo, altri processi) nel passaggio della ricerca e/o della pratica d'identità forti, unitarie e ampie a identità deboli, frammentate e ridotte. Tuttavia la ricerca di una identità collettiva sufficientemente forte, come l'araba fenice, risorge sempre dalle proprie ceneri; o meglio, è il bisogno e la domanda di identità che risorge, più che l'effettiva possibilità di realizzarla. In questi ultimi tempi tale bisogno è aumentato perché sono in corso processi non lineari e non reversibili di ridimensionamento e trasformazione delle identità "tradizionali": quella nazionale, anche a causa della globalizzazione; quella di classe, a causa dei cambiamenti della struttura produttiva; quella religiosa, a causa della secolarizzazione e della laicizzazione dell'esistenza. La questione è diventata più pressante, assumendo una forma originale in relazione ai processi migratori in ingresso che l'hanno rigenerata e fatta diventare argomento di dibattito politico-culturale (multiculturalismo, interculturalismo, assimilazionismo) e di politiche di intervento pubblico (accoglienza *vs* "prima gli italiani"), ma anche argomento, più o meno consapevole, di relazioni quotidiane tra le persone.

La questione dell'identità tuttavia non si esaurisce in sé e rimanda a quella dell'appartenenza. Infatti, seguendo il ragionamento di Richard Sennett, interrogarsi attorno all'identità sociale significa porsi non tanto la domanda "chi sono", quanto "a cosa

appartengo", cioè una domanda apparentemente più leggera e gestibile¹³. La questione delle appartenenze sposta quindi l'asse centrale della riflessione: l'identità è un concetto forte (anche d'analisi pedagogico-sociale) ma non viene vissuta in quanto tale, mentre l'appartenenza è più riconoscibile e praticabile, e si declina con maggiore evidenza nella pratica sociale. A sua volta il tema delle appartenenze è centrale per l'educazione: basti ricordare come nel corso della storia si sia sempre educato ufficialmente e istituzionalmente all'appartenenza a qualcosa (la Patria, l'Europa ecc.), e come l'educazione sociale abbia educato alla stessa dimensione collettiva o ad altre. La pratica delle appartenenze, quanto le riflessioni su di esse, risentono del clima sociale nel quale esse sono presenti o assenti, auspicato o temute, un clima che spingerà verso appartenenze multiple piuttosto che uniche, che tenderà a favorire appartenenze "militanti" ed escludenti o lo scambio comunicativo con risultati inclusivi (non per forza omologanti) tra appartenenze diverse; così come il clima politico e culturale contribuirà a favorire il posizionamento del senso e dell'importanza dell'appartenenza appena sopra la soglia della percezione anziché farla diventare un elemento costitutivo del sistema di pregiudizi e giudizi dei soggetti individuali e collettivi¹⁴.

La trasformazione delle appartenenze, in stretta relazione con quella dell'identità, è un processo ininterrotto che dura, per quanto riguarda il periodo considerato nel presente lavoro, dal secondo conflitto mondiale. Si trasformano quelle territoriali; continua e si accentua quel processo di urbanizzazione che svuota le aree rurali e i piccoli comuni costringendoli, a oggi, in condizioni di mera sopravvivenza in quanto nuclei abitativi e unità amministrative; le città diventano metropoli (nel caso italiano, rispetto a molte aree urbane di altri paesi, delle micrometropoli), la provincia finisce per assomigliare ai film che l'hanno rappresentata. La trasformazione dei territori ha implicazioni non solo urbanistiche ed economiche (cfr. *infra*, cap. 4) ma anche educative, connesse

¹³ R. Sennett, *La cultura del nuovo capitalismo*, il Mulino, Bologna 2006, p. 55.

¹⁴ «L'appartenenza di classe era un'appartenenza protettiva, con valori e una cultura che non avevano bisogno di promozione se non all'interno di quella stessa classe» (Rollo, *Un'educazione milanese* cit., p. 90).

all'identità e alle appartenenze. Cessa, si indebolisce o cambia la "cultura del luogo" e i processi educativi a essa connessi: quelli legati al passaggio generazionale di tale cultura, il *vis à vis* dovuto alla contemporanea frequentazione da parte di generazioni diverse dello stesso luogo nello stesso tempo, così come risulta annacquata l'educazione generata da ambienti territoriali densi di simboli e di sedimentazioni di quel che è successo. Tutto ciò in associazione con i processi migratori verificatisi nel corso del tempo, che hanno accentuato questo sentirsi meno parte di un luogo e di una storia, e ciò vale tanto per i territori di uscita dei migranti quanto per quelli di ingresso: in ogni caso si alterano i contenuti di una storia educativa.

Sul tema del gioco della presenza e/o assenza, del timore e/o della speranza delle appartenenze e delle identità è funzionale ricorrere alla sintesi di Guido Mazzoni che affrontando il tema della "deriva" di movimenti antisistemici negli ultimi trent'anni, scrive di «una massa di microidentità senza legami, piccoli gruppi che esprimevano se stessi, il proprio disagio o la propria voglia di esserci, ma che non sarebbero mai diventati un soggetto politico»¹⁵. Ed è proprio l'identità dei movimenti politici, in particolare di opposizione all'esistente, che costituisce uno dei temi portanti dell'educazione sociale nella contemporaneità, quanto meno di quella che riguarda il senso e i modi di essere cittadino, perché è stato ed è il continuo formarsi di gruppi, di appartenenze, di identità all'esterno dei canali istituzionali e ufficiali, che rappresenta un ampio ventaglio di stimoli alla promozione e alla formazione di una soggettività collettiva.

A differenza del periodo che giunge sino alla fine degli anni Settanta, i movimenti "antisistema", che in gran parte si collocano comunque nella tradizione democratica e progressista, sono stati caratterizzati da rapida espansione, intensità rivendicativa, altrettanto rapido processo di scomparsa o riassorbimento in dinamiche più istituzionali. Anche i movimenti sono a termine, a scopo, con unicità di contenuti o comunque con contenuti prevalenti attorno ai quali si costruisce un'identità parziale e provvisoria, spesso agganciati al fatto che devono la loro apparente grande ri-

¹⁵ Mazzoni, *I destini generali* cit., p. 30.

levanza all'enfatizzazione da parte dei mezzi di comunicazione di massa. Le proposte educative che emanano da tali movimenti, in termini di analisi critica dell'esistente, diffusione di modelli alternativi e pratiche politiche di partecipazione, sono congrue con lo scopo, la durata, l'intensità e la parabola degli stessi. Manca loro la "grande narrazione" educativa, cioè la continuità di una solida cornice di riferimento contenutistica e metodologica all'interno della quale collocare e significare il parziale, il frammentato, l'occasionale, il temporaneo. Anche in questo caso, coerentemente con il generale processo di individualizzazione dei corsi di vita che interessa la società contemporanea, la solitudine del cittadino globale (come recita il titolo di un libro di Bauman)¹⁶ affida al soggetto il compito di ricercare e costruire una "narrazione individuale" e una visione strategica mettendo insieme e conferendo senso a pezzi di "opposizione a qualcosa" e di visioni alternative parziali. Tale questione riguarda, in particolare, i movimenti che si collocano, anche molto criticamente, all'interno del campo democratico e progressista, mentre i movimenti che si posizionano in campo reazionario e antidemocratico, come quelli localisti e/o sovranisti, sono caratterizzati diversamente poiché ruotano attorno a narrazioni che permangono forti, e tra loro intrecciate, quali quella della sicurezza, dell'antistatalismo, del razzismo.

In questo quadro instabile e frammentato l'analisi delle trasformazioni dei nessi tra appartenenze ed educazione non deve portare a confondere i desideri con la realtà: la mente multiculturale e il meticciamento possono costituire degli orizzonti di riferimento, degli orizzonti auspicabili verso cui tendere con delle azioni educative, ma non un dato "oggettivo" di realtà.

Il ceto medio. A proposito delle appartenenze e delle loro trasformazioni, sembra sia venuta a crearsi una sorta di fagocitante classe media originata dall'apparente fine della distinzione tra le classi, o quanto meno dei tradizionali segni distintivi tra esse; fine dovuta, secondo la visione pasoliniana, alla mutazione antropologica che ha portato a una diffusa omologazione per quanto concerne aspetta-

¹⁶ Z. Bauman, *La solitudine del cittadino globale* (1999), Feltrinelli, Milano 2008.

tive e modelli di riferimento, oppure dovuta, secondo una visione diversa ma non alternativa alla precedente, alla frammentazione e individualizzazione delle condizioni materiali dell'esistenza, a partire dal lavoro. È come se fosse venuto a crearsi un "ceto medio" non più interpretabile come un cuscinetto definibile per differenza tra le due principali classi (borghesia e proletariato) ma come qualcosa che ha assunto vita propria. La «middle class è il centro pratico e simbolico del mondo post-fordista contemporaneo. Al di sopra della classe media c'è l'élite dei grandi capitali, quella che possiede una porzione consistente delle ricchezze complessive; al di sotto, confinato nelle zone industriali o delocalizzato in altri continenti, c'è il proletariato mondiale che [lavora] in condizioni neottocentesche»¹⁷. Secondo Giuseppe De Rita, «Dagli anni '60 si è formato una specie di "lago" del ceto medio, dove via via sono entrati tutti. È entrato l'operaio della Fiat con la moglie parrucchiera e il figlio all'università così come è entrato il professore di liceo che ai miei tempi era una élite sociale e intellettuale e oggi è un impiegato dello stato»¹⁸. Nel corso del tempo si è dunque venuto a costituire un ceto medio che non ha la compattezza delle classi sociali e dei vecchi ceti¹⁹, che non si presenta come un insieme compatto di interessi e valori comuni, comportamenti e segni distintivi. Come sempre per ogni ceto medio, quasi un vaso di coccio (in realtà, di gomma) in mezzo a due vasi di ferro, la *middle class* è attratta dal gruppo superiore, ma a rischio di precipitare in quello inferiore, un ceto nel quale passa l'ideologia che il grande balzo in alto sia alla portata di chiunque per merito, furbizia o sacrificio.

3.3. La modificazione degli assetti educativi tra le generazioni

Dalla seconda metà del Novecento in avanti, si sono quindi verificati processi che hanno radicalmente modificato i modi di lavorare, di viaggiare, di consumare, così come i sistemi di valori e le modalità di conoscenza, alcuni dei quali duravano da secoli,

¹⁷ Mazzoni, *I destini generali* cit., pp. 32-33.

¹⁸ G. De Rita, *Come siamo cambiati*, a cura di G. Marcon, Edizioni dell'Asino, Roma 2008, p. 20.

¹⁹ Turnaturi, *Signore e signori d'Italia* cit., p. 212.

altri che erano già stati interessati da cambiamenti ma erano rimasti inalterati per quanto riguarda la loro essenza. Ciò ha avuto ripercussioni sui rapporti tra le generazioni, in particolare per quanto concerne la loro componente educativa. La rottura della continuità è avvenuta su due piani, il primo riguarda i modi nei quali il sapere è trasmesso da una generazione alle altre, mentre il secondo i contenuti del sapere trasmesso.

Il già citato monsignor Della Casa, nell'apertura della sua opera, si rivolge al nipote, al quale lo scritto è idealmente indirizzato, e dopo avere esplicitato che lui sta per iniziare quel viaggio che lo scrittore ha compiuto già per la maggior parte, scrive: «amandoti io assai, come io fo, ho proposto meco medesimo di venirti mostrando quando un luogo e quando un altro, dove io, come colui che li ha sperimentati, temo che tu, camminando per essa, possi agevolmente o cadere, o come che sia errare, acciò che tu, ammaestrato da me, possa tenere dritta la via con la salute dell'anima tua e con laude e onore della tua orrevole [onorevole] e nobile famiglia»²⁰. Questa frase esprime dei contenuti che potrebbero essere considerati degli invarianti nel rapporto tra generazioni, cioè la formazione di un soggetto più giovane da parte di uno più anziano. Infatti, comunque la si intenda, l'educazione è stata ed è considerata, nella sua essenza, una prassi (un insieme di prassi) finalizzata a trasmettere alle generazioni più giovani la cultura (individuale, familiare, sociale) prodotta e/o utilizzata da quelle più anziane: le norme della convivenza, i modi di produrre e di consumare, le visioni del mondo, i valori, i comportamenti opportuni ecc. In tutto ciò, va comunque tenuto ben presente che non tutti i soggetti appartenenti alle generazioni precedenti hanno contribuito con lo stesso peso alla produzione di tale cultura, così come non ne hanno fruito tutti allo stesso modo; inoltre, che essa non è omogenea e non è esente da contraddizioni al proprio interno; infine che la trasmissione generazionale può essere veicolata con modalità e didattiche anche molto differenti, da quelle più democratiche e inclusive a quelle più autoritarie.

La trasmissione generazionale, soprattutto quella diretta, *vis à vis*, è sempre avvenuta, e in gran parte avviene ancora oggi, in

una cultura sociale che la avallava e la avalla come auspicabile. In altri termini, il clima sociale diffuso e i microclimi familiari e territoriali educavano all'idea che tale trasmissione fosse necessaria e possibile, e che i contenuti trasmessi fossero validi e auspicabili; esisteva quindi un diffuso consenso sociale attorno alla prevalenza del "più vecchio" sul "più giovane", in termini di direzione d'apprendimento e validità del sapere trasmesso. E ciò grazie al prevalere del principio della certificazione di qualità insita nella quantità di esperienza accumulata dalle persone nel corso delle loro storie di vita, come se la qualità del sapere candidato a essere trasmesso fosse direttamente proporzionale all'esperienza accumulata; come se questo sapere, quanto più era vecchio, certificato dalla tradizione e indiscusso, tanto più era legittimato a perpetuarsi nel tempo, una sorta di indiscusso testimone che doveva passare di generazione in generazione venendone modificato il meno possibile. La trasmissione educativa tra generazioni avviene tuttora in più ambiti ed esperienze: da quella scolastica, in cui il passaggio del sapere tra le coorti che si susseguono è affidato a mediatori formati per tale scopo, quali, in particolare, gli insegnanti e i libri di testo, a quella familiare, nella quale il rapporto tra coorti diverse prende forme e modalità trasmissive del tutto particolari. Ma la trasmissione avviene anche in altre esperienze più regolamentate (oratorio, sport, corsi di formazione, attività integrative ecc.), nelle quali si registra un incontro tra soggetti appartenenti a fasce di età diverse e dove i contenuti trasmessi, oltre alle modalità di trasmissione, sono sottoposti a molte valutazioni di attendibilità e opportunità da parte di autorità di vario tipo.

Tuttavia, per quanto riguarda la trasmissione generazionale in ambito sociale, cioè in quell'ambiente diffuso di vita che travalica l'ambito familiare, l'educare e l'essere educati non derivano solo dall'esperienza diretta, dalle cose che accadono nel qui e ora, ma derivano anche dalla narrazione del proprio e dell'altrui passato; nelle relazioni si verifica, in altre parole, un apprendimento derivante non solo dal vissuto diretto e attuale dell'esperienza relazionale, ma anche dal rapporto con la memoria degli altri con i quali si entra in relazione, con la loro storia individuale e/o collettiva esplicitata nel presente, pur con tutte le rielaborazioni che il presente compie sul passato. Nell'ambito di tale prospettiva relazionale vi sono possibilità di continuità quanto di interruzione narrativa

²⁰ Della Casa, *Galateo* cit., p. 11.

“in verticale”, cioè tra persone che appartengono a coorti diverse e che trovano, o non trovano, senso ad attivare relazioni ed effettive possibilità di farlo. Il collocarsi in continuità all'interno di una storia, che si ritiene legittimata a essere stata, e a proseguire, significa ritenere che vi siano dei contenuti che vale la pena trasmettere, anzi rispetto ai quali non si pone neppure la domanda sulla validità loro e del passaggio da una generazione a un'altra: è un dato scontato, automatico, che neppure giunge alla consapevolezza di essere atto educativo, indiscutibile perché non discusso, non sottoposto ad alcuna disamina critica. È proprio questo genere di trasmissione generazionale connessa alla memoria del “trasmittente” che oggi vive dimensioni di criticità per i radicali cambiamenti che si sono verificati nel corso degli ultimi decenni. Sono esperienze e memorie che rischiano di non trovare possibilità di essere accolte non certo per mancanza di sensibilità del ricevente o perché poco funzionali (se non come testimonianza) per i bisogni di apprendimento delle generazioni successive, quanto perché è cambiato completamente lo scenario entro il quale potrebbero collocarsi ed essere ospitate. Efficace la descrizione di Mazzoni: «chi è nato nella seconda metà degli anni Sessanta [e anche prima] conserva una memoria infantile e adolescenziale di strutture etiche, politiche, psicologiche che oggi vacillano o non esistono più. Conserva il ricordo della grande politica e dei conflitti di classe novecenteschi, fondati sullo scontro tra due modelli di società e di persona che si contendevano il dominio del mondo. Conserva memoria o beneficia ancora delle tutele socialdemocratiche o cristiano-sociali che il movimento operaio e sindacale aveva conquistato attraverso una lotta lunga e sanguinosa. Conserva il ricordo di un modo di vivere, popolare o borghese, fondato sul sacrificio, sulla disciplina e sul dovere: famiglie che rimanevano unite nonostante tutto [...] una certa diffidenza atmosferica verso il consumo, l'eccesso, l'esibizione di sé. È cresciuto in un'epoca nella quale la società dello spettacolo si trovava a uno stadio che retrospettivamente ci sembra elementare, innocuo e buono come la televisione in bianco e nero a due canali». Inoltre, «Ha conosciuto un mondo anteriore all'informatica e ai mutamenti psichici e sociali che Internet ha generato»²¹. Tutto ciò rende questo

²¹ Mazzoni, *I destini generali* cit., pp. 4-5.

soggetto, e la cultura che ha maturato essendo stato esposto agli avvenimenti descritti, un soggetto a potenzialità educativa debole. Infatti, non ha attraversato esperienze che hanno alle loro spalle secoli di consolidamento e, pertanto, di non messa in discussione, in grado di fornire materiale per essere legittimate in termini di quadro valoriale di riferimento e prassi consolidate. Al contrario, sono esperienze straordinariamente importanti, alcune delle quali però non sono riuscite ad assurgere al livello di una tradizione che, quanto meno, presenterebbe tratti di proposta e consistenza maggiori: sono esperienze che, collocate in tempi di cambiamenti epocali, si sono trovate nel mezzo di un'accelerazione che le ha rapidamente “digerite”, tanto da far perdere loro il valore di trasmissibilità.

Il verso della formazione. È in parte cambiato il verso della formazione tra le generazioni. Nel corso del Novecento si è assistito al «sorgere di una specifica cultura giovanile, straordinariamente potente [che] indicò un rinnovamento profondo nella relazione tra generazioni»; la gioventù «diventò un agente sociale indipendente»²², cessando di essere «uno stadio preparatorio dell'età adulta» inteso come «lo stadio finale del pieno sviluppo umano»²³. La gioventù diventa dominante nelle economie di mercato dei paesi sviluppati come massa dotata di potere d'acquisto che vive in prima persona i mutamenti tecnologici: «ciò che i figli potevano imparare dai genitori diventa meno evidente di ciò che i genitori non sapevano e che i figli conoscevano. Il ruolo delle generazioni veniva rovesciato»²⁴. È un processo di lungo periodo, che potrebbe essere considerato parallelo all'espandersi della modernità, rafforzato dal progressivo venir meno del sapere tradizionale rispetto a quello prodotto nel presente, e dall'estensione della formazione formale e del peso da essa assunto rispetto a quella familiare. Un processo che è diventato diffuso e di massa dal dopoguerra in avanti e che ha avuto il suo trionfo nell'età attuale, assumendo, da una parte, le sembianze delle nuove tecnologie, delle possibilità comunicative e dell'innovazione continua,

²² Hobbsbawm, *Il secolo breve* cit., p. 381.

²³ Ivi, p. 382.

²⁴ Ivi, p. 384.

quindi non tramandabile, e dall'altra, quelle dell'espansionismo dell'immagine della giovinezza quale misura di ogni comportamento e di ogni condizione psico-fisica. Nel primo caso, la possibilità che i più vecchi formino i più giovani, che costituiscano per essi un modello di rapporto con le nuove tecnologie è pressoché inesistente a causa, come detto, della celerità di innovazione delle nuove tecnologie e dei cambiamenti nelle modalità di utilizzo e nei modi di rapportarsi a esse. Nel secondo caso, a prevalere è il giovanilismo ("modo di comportarsi proprio di chi, nonostante l'età, vuol apparire giovane", come recita il dizionario) cioè il tentativo di continuare a essere giovane in termini di stato del corpo, delle sue prestazioni (Dorian Gray come paradigma) e dei comportamenti attribuiti più o meno realisticamente ai giovani. Tutto ciò si è dichiarato all'interno di una confusività tra ruoli e funzioni degli adulti, in particolare dei genitori, e quelli dei giovani, in particolare dei figli, come sintetizzato efficacemente da Massimo Ammaniti²⁵.

3.4. *L'implosione e l'esplosione della famiglia*

In tali insiemi di ragionamenti relativi al senso e alle condizioni di fattibilità del passaggio di sapere tra le generazioni, assume una posizione centrale la famiglia, un'esperienza che, nel corso del Novecento e dei primi decenni dell'attuale secolo, è stata interessata da importanti cambiamenti. La famiglia è uno degli ordinamenti umani di più lunga durata, che presenta analogie fondamentali in pressoché tutte le aree del mondo, fermo restando alcune variazioni di contesto: relazioni sessualmente privilegiate tra i coniugi eterosessuali, superiorità dei maschi sulle mogli, dei genitori sui figli, delle generazioni più anziane su quelle più giovani, nucleo composto da una coppia con bambini, tutti residenti sotto lo stesso tetto²⁶. La crisi che l'ha investita nel secolo scorso

²⁵ «Ragazzi e adulti sembrano insensibili alle differenze che finora li avevano sempre caratterizzati. [...] E così i genitori accompagnano i loro figli dalla nascita fin quasi alla soglia dei trent'anni, attraversando insieme le varie tappe della vita, ma rimanendo tutti invischiati in una sola e identica fase: l'adolescenza» (M. Ammaniti, *La famiglia adolescente*, Laterza, Roma-Bari 2015, p. 10).

²⁶ Hobsbawm, *Il secolo breve* cit., pp. 377-378.

ha molte e interagenti cause: la variazione dei modelli pubblici di condotta sessuale, i cambiamenti intervenuti nei rapporti di coppia e nelle "politiche" riproduttive, i diversi comportamenti legati all'appartenenza di genere, l'emergere dalla clandestinità dell'omosessualità, i movimenti e le pratiche di emancipazione e liberazione della donna²⁷. È un periodo nel quale si sgretola, pur in tempi lunghi e non senza resistenze e contraddizioni, l'immagine e la pratica delle vecchie famiglie ispirate da modelli autoritari²⁸, e, più in generale, la concezione dominante della famiglia, cioè quella cristiana, che la vede prevalere sulla società civile, e intende lo Stato come soggetto protettore della sua forma tradizionale²⁹.

E anche nel caso della famiglia vale il principio dell'esistente che educa a se stesso, soprattutto quando tale esistente è confermato da norme legislative che lo legittimano e lo regolano. La trasformazione della famiglia è scandita anche a livello normativo: la legge sul divorzio nel 1970, con relativo referendum abrogativo del 1974, la legalizzazione dei contraccettivi nel 1971, il nuovo diritto di famiglia nel 1975, la legge sull'interruzione volontaria della gravidanza nel 1978, anch'essa con relativo referendum abrogativo nel 1981. Tutto nel volgere di dieci anni, rispetto ai quali è necessario sottolineare l'importanza della vittoria dei no nei referendum abrogativi, che dimostra quanto le, pur tarde, innovazioni legislative non riguardassero solo il piano delle mediazioni politiche, ma rispondessero anche ad alcuni fondamentali cambiamenti che si erano verificati nel complesso della popolazione. Per decenni la discussione sulla famiglia si è comunque focalizzata sulle eventuali variazioni del modello costituito da una coppia eterosessuale con figli. Le norme intervenute negli anni Settanta hanno legittimato lo scioglimento di coppie, con figli o senza, con la conseguente possibilità di inaugurare nuove storie familiari, facendo rientrare anche questo nell'"area della normalità" (educativa). Nel corso degli anni successivi, anche questo modello forte, seppure modificato rispetto al periodo precedente, si è andato incrinando, non occupando più pressoché l'intero scenario delle possibilità: dalle famiglie sposate con tutti i sacri

²⁷ *Ibid.*

²⁸ Ginsborg, *Storia d'Italia* cit., p. 339.

²⁹ Ivi, pp. 226 sgg.

crismi a quelle conviventi, dalle famiglie eterosessuali a quelle omosessuali, da famiglie con figli biologici concepiti in maniera tradizionale a quelle i cui discendenti derivano anche da rapporti riproduttivi non tradizionali.

Nell'epoca attuale la famiglia intesa come continuità nel tempo di una coppia etero o omosessuale assume in sé tutte le contraddizioni della contemporaneità: l'individualizzazione dei corsi di vita, l'indebolimento dei legami, la discontinuità relazionale, la frammentazione esistenziale, la mancanza di modelli sufficientemente solidi e condivisi di riferimento. Anche per quanto riguarda la famiglia i desideri di continuità, i legami, la linearità si incontrano e scontrano con i desideri opposti, sempre tenendo presente che alcuni dei desideri della contemporaneità possono essere considerati delle razionalizzazioni, cioè assumono la forma di obblighi imposti. È progressivamente «venuto avanti con sempre maggior forza un processo di "individuazione", una più netta differenziazione delle attività e dei consumi familiari a seconda del sesso e dell'età; le donne hanno ridefinito in maniera drastica il proprio ruolo e la propria responsabilità nei confronti dei propri congiunti, i figli cercano in misura crescente e a un'età sempre più verde un loro spazio e un'autonomia di iniziative, e persino il ruolo dei bambini è mutato in conseguenza al loro minor numero»³⁰. È accaduto che nel giro di pochi anni «i vincoli che tenevano insieme questa impalcatura si sono dissolti. L'effetto più vistoso della metamorfosi è la fuga dai legami: il divorzio e la separazione sono diventati pratiche comuni; il numero delle persone che vivono da sole nelle grandi città americane ed europee ha superato il numero delle persone che vivono in famiglia. Se per le società premoderne l'isolamento era una forma di vita anomala o sospetta, oggi è una condizione normale»³¹. Tale tendenza può avere molte cause e molte motivazioni; quello che è certo è che se la famiglia estesa delle società agricole ha ceduto il passo alle famiglie mononucleari delle società industrialmente sviluppate, adesso queste cedono il posto a una forma famiglia che, coerentemente con i nuovi assetti sociali e le culture che ne

³⁰ Ivi, p. 560.

³¹ Mazzoni, *I destini generali* cit., p. 21.

sono generate, vede aumentare come proprie le caratteristiche della vita sociale prima accennate: individualizzazione, frammentazione, breve termine. È una «secolarizzazione» della famiglia che ha segnali evidenti, che vanno dai figli nati fuori dal matrimonio alla riduzione dei matrimoni, in particolare quelli religiosi, all'aumento delle convivenze³². E dunque «i nuovi modelli familiari, acquisiti ormai dopo la rivoluzione della seconda metà del secolo scorso, paiono così essersi ben prestati a un uso *à la carte*»³³. Anche in questo caso si è concretizzata una tra le contraddizioni che caratterizzano la contemporaneità: la maggiore libertà e la riduzione delle imposizioni al movimento e al modo di essere degli individui che, nello stesso tempo, è anche riduzione degli ancoraggi e dei punti di riferimento.

I cambiamenti riproduttivi. Sino, in realtà, a non molti anni fa una qualsiasi considerazione sui comportamenti riproduttivi sarebbe stata inequivocabilmente collocata all'interno della famiglia, e questo perché la quasi totalità delle nascite avveniva all'interno di famiglie di tipo tradizionale e perché era concettualmente inconcepibile che potessero esservi delle alternative (figli in coppie non sposate, figli allevati dalla sola donna o dal solo uomo, o da due donne o due uomini ecc.) considerate moralmente legittime e a costo zero per chi le praticava. Oggi la situazione è radicalmente modificata, e i comportamenti riproduttivi sono inseriti in storie relazionali, individuali e familiari tra le più varie.

Si è assistito a una radicale trasformazione dei comportamenti riproduttivi, cioè al «passaggio rapidissimo – e ripidissimo – da una società che faceva tanti figli e presto, a un'altra che ne fa pochi e tardi»³⁴, e ciò è accaduto nel volgere di pochi decenni, nel tempo di una generazione o poco più. Infatti, sussistono differenze fondamentali per quanto riguarda i comportamenti riproduttivi, se si pensa che due «donne tipo» «anagraficamente sono separate solo da un trentennio»³⁵. «Le donne del baby boom escono dall'età fertile e sono rimpiazzate da coorti via via più piccole. Ma, oltre al

³² Carlini, *Come siamo cambiati* cit., pp. 29-30.

³³ Ivi, p. 36.

³⁴ Ivi, p. 4.

³⁵ *Ibid.*

numero delle donne, si riduce anche la loro propensione a essere madri»³⁶. Le donne in età fertile diminuiscono in termini assoluti, come il numero di figli per donna, e si sposta in avanti l'età del primo figlio così come appare accettabile che alcune donne non abbiano nel loro progetto di vita l'intenzione di procreare. I cambiamenti dei comportamenti riproduttivi sono dovuti a molti aspetti: il non ampliamento, o la riduzione, delle politiche di welfare, il ripensamento collettivo e individuale del ruolo delle donne e della *mission* materna a esse auto/attribuita, il costo di un allevamento dei figli sempre più dilatato nel tempo. La variazione dei comportamenti successivi al *baby boom* (cioè un'ondata di nascite che ha costituito anche un indicatore dell'aumento del livello di benessere, ma che non metteva in dubbio il ruolo sociale della donna e l'assetto della famiglia) ha avuto e ha molte importanti conseguenze anche per quanto riguarda l'educazione sociale. In primo luogo il passaggio dalla maternità intesa come obbligo e destino connesso al genere, alla maternità come possibile tappa nella storia di vita delle donne: in questo senso, la mistica della "naturalmente obbligata" triangolazione donna-moglie-madre si indebolisce grazie a sempre più diffuse pratiche sociali nelle quali non vi è la maternità, o non vi è solo la maternità, e non vi è solo la famiglia, quanto meno la famiglia tradizionalmente intesa. Dunque è la pratica sociale, secondo il più volte citato principio che l'esistente educa a se stesso, che educa, non solo le donne, a possibilità altre rispetto all'essere madre in un certo modo, se non all'essere madre stesso.

La contrazione delle nascite, oltre ad avere effetti sul generale processo d'invecchiamento della popolazione, e solo in apparente controtendenza con l'aumento del valore della giovinezza come modello sociale di riferimento, ha avuto come lineare conseguenza la diminuzione della possibilità, per i giovani, di trascorrere tempo educativo con altri giovani, senza che vi sia la presenza di una figura adulta che funga da garante e controllore, e questo in famiglia come nella scuola, nelle attività sportive come in oratorio. La possibilità di relazionarsi contemporaneamente con i coetanei è dunque diminuita in famiglia (minor numero di fratelli e sorelle e di cugini), così come è diminuita negli spazi aperti e non regolati,

³⁶ Ivi, p. 10.

a causa del combinato disposto tra l'aumento del tempo governato da adulti rispetto a quello da essi non governato, e la riduzione degli spazi aperti con la loro delegittimazione come occasioni di incontro (educativo) virtuoso o, quanto meno, non pericoloso. Tutto ciò ha modificato l'educazione sociale tra pari, che vede ridursi quella diffusa e informale e ampliarsi quella ospitata in un qualche setting più o meno formale e intenzionale.

In conclusione, quello che pare configurarsi oggi, come maturazione di processi avviatisi già dal primo dopoguerra, è una riformulazione dei flussi educativi che, seppure non azzerando quelli dai più anziani ai più giovani, vede questi ultimi assumere sempre più il ruolo di agenti educativi maggiormente autonomi, anche attraverso il consolidamento – come si è visto in precedenza – dell'idea della giovinezza come asse centrale della vita. L'età adulta, come quella anziana, non perde certo totalmente di centralità, e neppure di potere; perde la capacità di essere l'età di riferimento, la misura di tutte le cose, a vantaggio forse più di un giovanilismo che dei giovani. I comportamenti, la beltà, la fisicità, le prestazioni sono tutti misurati sul giovanilismo, l'età adulta è passata da età approdo della realizzazione di sé, a uno stato valutabile in relazione a quanto sia più o meno corrispondente ai canoni del giovanilismo imperante. Non è che prima la giovinezza fosse qualcosa della quale disfarsi al più presto ("quant'è bella giovinezza..."), uno stato transitorio destinato a sfociare *in toto* nell'età adulta. Questo spostamento di asse contribuisce, come accennato, a incrinare le potenzialità educative insite nella relazione tra le generazioni più vecchie e quelle più giovani, e lo fa diffusamente e non soltanto in ristretti ambiti familiari, formativi, associativi; ciò contribuisce a indebolire le potenzialità di quello che è sempre stato considerato uno tra gli elementi privilegiati, se non l'elemento strutturale, dell'educare.

3.5. La nostalgia (non) educante

La crisi delle potenzialità educative tra generazioni è influenzata anche, ovviamente, dal fatto che il passato è mostrato e reso, eventualmente, attuale attraverso l'azione delle memorie pubbliche e private, e quando ciò non accade è per qualche rimozione (o in-

significanza) di tale passato, il tutto all'interno delle dinamiche funzionali alla ricerca del difficile equilibrio tra memoria e oblio³⁷, di quel loro comporsi qualitativo e quantitativo che consente agli individui e alle collettività di continuare a vivere³⁸.

La memoria, quella individuale ma soprattutto quella sociale, ha diversi modi per esplicitarsi e tentare di essere comunicata. In particolare, può essere il racconto dell'esperienza direttamente vissuta e trasmessa ad altri, e può esserlo in assenza di altre memorie che la invalidino o la certifichino, quasi una memoria che egemonizza la storia o l'episodio al quale si riferisce; ma la memoria può essere anche conservata e trasmessa in assenza di coloro che hanno vissuto gli eventi. In questo secondo caso può essere una memoria più ricca, contraddittoria, estesa, informata, pensata, sicuramente meno vissuta rispetto a quelle riconducibili alle memorie personali che pur hanno contribuito a costruirla. La memoria educa anche attraverso gli effetti educativi derivanti da episodi solo apparentemente minimali, quali la denominazione delle vie di una città (la dedica, il cambio, la cancellazione) per ricordare non tanto e non solo episodi o persone note e di valore riconosciuto, ma anche persone meno note ma che in passato sono state protagoniste di episodi di un qualche significato. Anche nell'atto di dedicare, o non più intitolare, una piazza o una via si esercita un sottile gioco educativo poiché questo è uno dei campi «della memoria nazionale, dell'immaginario e della pedagogia collettiva»³⁹. La produzione, la conservazione e la circolazione della memoria sono operazioni selettive, unificanti quanto divisive: valga per tutto il tema della storia e/o della memoria condivisa per quanto riguarda la Resistenza, in particolare i tentativi di rendere socialmente accettabile l'ostentazione delle memorie dei repubblicani.

La memoria è in sé educativa, quando è presente e anche quando è assente, ma è nella forma della nostalgia del passato che trova

³⁷ A. Oliverio, *Ricordi individuali, memorie collettive*, Einaudi, Torino 1994; Id., *Memoria e oblio*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2003.

³⁸ «La fragilità della memoria dà forza agli uomini» (B. Brecht, *Poesie* [1941], Einaudi, Torino 1992, p. 141).

³⁹ G. Crainz, *No alle strade della vergogna*, in «la Repubblica», 23 gennaio 2018. L'articolo si riferisce alla scelta della sindaca di Roma di cambiare denominazione alle vie intitolate ad alcuni accademici firmatari del «manifesto per la difesa della razza» del 1938.

il suo posizionamento apicale, poiché è comunicazione emotiva di un «passato che non passa», giudicato positivamente, e dal quale si vorrebbero ricavare orientamenti per analizzare il presente e valutare il futuro. La nostalgia è un vissuto che diviene comunicazione emotivamente e valutativamente schierata di un «altrove», geografico e temporale che, in quanto tale, è conoscibile e immaginabile ma non replicabile, con il quale esistono continuità e discontinuità percepibili o meno.

La nostalgia è dunque una forma di testimonianza educativa e lo è soprattutto quando rimane ingenua e non dichiara l'intenzionalità di voler stimolare dei cambiamenti nei confronti di chi vi entra in contatto. Se la nostalgia è una testimonianza, non tutte le testimonianze sono ammantate di nostalgia: certo non lo sono, per esempio, le testimonianze sulla *shoah* e sulle guerre, anche se vi possono essere, e vi sono, nostalgici di quel periodo e di quegli avvenimenti. In ogni caso, agisce educativamente nel pubblico e nel privato, per esempio con quelle frasi, quei motti, quei tormentoni che tendono a comunicare la bontà dei tempi passati, quanto meno di alcune loro componenti (dal poter lasciare aperta la porta di casa alla genuinità e bontà dei cibi e delle materie prime per produrli). Ed è anche un agire individuale e collettivo su temi riguardanti, per esempio, le appartenenze (territoriali, etniche, di classe) o le condizioni di vita (il lavoro continuativo e sicuro, la scuola che davvero formava, la famiglia felice).

La nostalgia temporale è uno stato diffuso, tende a fornire elementi di orientamento per valutare il presente comparandolo a un passato supposto superiore, è la testimonianza, molte volte non richiesta e non gradita, che funge da critica parziale o totale ai tempi presenti. Ma anche la nostalgia, si potrebbe dire, non è più quella di una volta: può essere considerata a breve termine, frammentata e debole, così come molte delle dimensioni d'esperienza proprie della contemporaneità, poiché il passato di cui si sente il rimpianto può essere collocato temporalmente anche molto vicino, testimoniando così la rapida obsolescenza degli ambienti e degli stili di vita.

Cultura alta e cultura bassa. Riflettere attorno all'educazione informale significa affrontare non solo, come abbiamo visto, il tema dei luoghi e dei tempi educativi della trasmissione del sape-

re, ma anche il tema dei contenuti della cosiddetta cultura "alta" e dell'altrettanto cosiddetta cultura "bassa", della cultura d'élite e della cultura popolare, della cultura "per bene" e di quella "per male", della cultura "importante" e di quella che importante non è ritenuta, di quella prodotta nei luoghi a ciò ufficialmente, o per consuetudine, deputati e di quella prodotta in luoghi pensati e praticati per tutt'altro; di quella cultura che «richiede un atteggiamento non di consumo, tipico dell'industria culturale, ma di conquista intima delle singole persone»⁴⁰, e della cultura che, diversamente, è acquisita in tempi brevi, senza difficoltà, e in tempi altrettanto brevi esaurisce se stessa. Quello di cultura (in riferimento alla storia culturale) è un «concetto vago»: utilizzato in riferimento alla cultura "alta", è poi "disceso" [...] sino a includere la cultura popolare o "bassa". In tempi più recenti, si è anche allargato ulteriormente. Di solito, il termine cultura si riferiva alle arti o alle scienze, mentre in seguito è passato a descrivere l'equivalente popolare delle arti e delle scienze: la musica popolare, la medicina popolare e così via. Con l'ultima generazione, il termine ha finito per riferirsi a una gamma molto vasta di prodotti (immagini, strumenti, abitazioni ecc.) e comportamenti (conversare, leggere, giocare)⁴¹. In sintesi, «la "cultura" nell'accezione borghese criticamente valutativa del termine sta lasciando posto alla cultura nel significato antropologico puramente descrittivo»⁴².

Ogni riflessione sulla cultura, soprattutto se collocata nell'ambito dell'educazione sociale, è attraversata quindi, da una parte, dal problema della definibilità della cultura, cioè cosa, all'incirca, si intende parlando di essa e, dall'altra, dal problema della sua valutabilità e valutazione. In fondo, anche l'utilizzo degli aggettivi "alta" e "bassa", in riferimento alla cultura, ma anche alle classi e ai ceti sociali, deriva da un impianto valutativo antico (che nel proprio bagaglio discorsivo comprende anche i "piani alti" e i "piani bassi" di un edificio) che considera l'esistenza di una sola cultura (la propria) attorniata da un deserto, oppure l'esistenza di una cultura prevalente attorniata da produzioni di "serie b".

⁴⁰ G. Sapelli, *Modernizzazione senza sviluppo. Il capitalismo secondo Pasolini*, Bruno Mondadori, Milano 2005, p. 221.

⁴¹ Burke, *La storia culturale* cit., p. 42.

⁴² Hobsbawm, *La fine della cultura* cit., p. 38.

L'educazione sociale è strettamente connessa con la cultura "bassa" diffusa, sociale e informale, e lo è per molteplici motivi. In primo luogo perché può essere la totale o parziale rielaborazione di quella alta, il modo con il quale viene realmente acquisita e fruita; in secondo luogo perché, in alcuni casi, è forma di produzione e consumo culturale oppositiva rispetto a quella alta, di resistenza e resilienza – per utilizzare un termine molto (troppo) utilizzato oggi – a essa; in terzo luogo perché può giungere a divenire "controcultura", quando è consapevolmente e volutamente altra rispetto a quella alta, e si pone con pari dignità, se non superiore, rispetto a essa.

Il sapere autorevole diffuso. Se la modernità alle sue lontane origini ha visto il superamento dei comportamenti monacali di raccolta e trasmissione (benché non di distribuzione) del sapere⁴³, oggi si assiste, come accennato, al moltiplicarsi di luoghi e occasioni, oltre che di produzione, anche di distribuzione e acquisizione del sapere. Tutto ciò ha comportato il progressivo venir meno dell'autorevolezza normativa e sanzionatoria delle grandi e piccole autorità produttrici e detentrici del sapere: è giunta alle estreme conseguenze, anche nelle situazioni quotidiane e periferiche, la crisi della convinzione che «quanto sostenuto dall'autorità valeva per dimostrato e non si poteva dare una garanzia di più pura e immacolata ortodossia»⁴⁴. L'autorità "sapienziale" che, con autorevolezza legittimata e riconosciuta, conferiva validità e garanzia al sapere e alle sue modalità di apprendimento, che avallava l'ordine e l'organizzazione sociale, le discipline e le modalità di convivenza sociale poiché derivanti da una verità rivelata, piuttosto che scientifica o solo razionalmente concordata, non può più autolegittimarsi, e non solo o non tanto perché messa in crisi epistemologicamente, bensì perché si consolida il principio che "uno vale uno", cioè, per esempio, che la fonte che rivendica l'inutilità o la dannosità dei vaccini si ritiene, e non da pochi è ritenuta, legittimata ad affermarlo, e ad essere creduta quanto una fonte collocata nell'ambito della ricerca scientifica riconosciuta.

⁴³ Balduzzi, Telmon, *Storia della scuola* cit., p. 56.

⁴⁴ Ivi, p. 59.

come quella deputata a fornire elementi di conoscenza, e quindi presupposti per la decisione, in tale campo⁴⁵.

Quello che si è alterato sono le dinamiche della delega a sistemi esperti⁴⁶ che producono e divulgano saperi necessari a orientarsi nella vita quotidiana. Non cessa quindi il bisogno del "consiglio dell'esperto" (da quello che riceve previo appuntamento e a pagamento a quello che risponde sulle pagine dei rotocalchi cartacei o elettronici), ma l'esperto diventa diffuso, si autolegittima, gode dell'assenza di filtri propria del web, e questo vale per le ricette di cucina quanto per il modo di trattare i figli durante l'adolescenza. È un sapere diffuso e al quale si accede senza particolari impedimenti perché si mette a disposizione e "gli piace sentirsi ascoltato" (parafrasando un'espressione di una canzone di Fabrizio De André)⁴⁷, gode di una autorevolezza di tipo nuovo che esula da antiche tradizioni e dai luoghi che si autocertificavano, ma è valutata e giudicata direttamente dai fruitori di tale sapere. Il sistema delle "stelline", del "mi piace", delle recensioni attribuite dagli utenti (dal parere sul medico specialista alla bontà del ristorante) conferisce, o nega, autorevolezza a chi ne è oggetto poiché acquisisce una credibilità immediata e importante derivante da coloro che ne hanno fruito, e in quanto tale sarebbero diventati automaticamente esperti. È il "popolo della rete" che giudica, una valutazione populista e democratica che riguarda anche il sapere autoprodotta: Wikipedia – ma anche altri – è autorevole perché certificata da coloro che la utilizzano e la arricchiscono continuamente.

Non che l'educazione informale al sapere non agisse anche prima, che non vi fossero dichiarazioni di autorevolezza senza che quest'ultima fosse certificata da qualche autorità più o meno essa stessa legittimata a certificare. Ma quello che si verifica adesso è l'aumento pressoché illimitato dello spazio a disposizione per

⁴⁵ «Anche in Occidente assistiamo all'emergere di una nuova irrazionalità ostile alla scienza, mentre la fede nell'irresistibile marcia del progresso cede il passo alla paura di una inevitabile catastrofe ambientale» (Hobsbawm, *La fine della cultura* cit., p. 108).

⁴⁶ A. Giddens, *Le conseguenze della modernità* (1990), il Mulino, Bologna 1994.

⁴⁷ *Il suonatore Jones*, di F. De André, 1971.

tutte le produzioni di sapere, quelli derivanti dalle scienze quanto quelli, usando una categoria gramsciana, derivanti dal vecchio e nuovo "folclore", senza che necessariamente si stabilisca tra loro una competizione reciprocamente espulsiva. In altri termini, la crisi dell'autorevolezza dell'autorità, e della sua capacità di imporre autoritariamente tale autorevolezza, renderebbe impossibile un altro caso Galileo: costui potrebbe esprimere tranquillamente le proprie opinioni e farle convivere con quelle di Tolomeo, e quest'ultimo sarebbe legittimato a portare avanti la sua teoria anche se non basata sull'evidenza scientifica, esattamente come accade ora con i creazionisti, o i seguaci del disegno intelligente che si contrappongono alla teoria dell'evoluzione. Mai nella storia dell'umanità si era verificata una tale ricchezza di opinioni, commenti, prese di posizione, selezione e trasmissione delle informazioni come nell'epoca attuale, e mai le persone si sono emancipate, o si sono illuse di essersi emancipate, dal potere del sapere accademico o elitario, sostituito da un sapere autoprodotta e circolante senza alcuna necessità che coloro che lo producono e diffondono abbiano i titoli formali per poterlo fare.

La tradizione. L'autorevolezza connessa al sapere trovava uno dei suoi piani più significativi ed espliciti nella sua trasmissione da una generazione a un'altra, e si articolava in alcune questioni distinte: l'autorevolezza/autorità dei soggetti che trasmettono, quella dei contenuti e quella dei metodi. Va da sé che l'autorevolezza massima possibile è quella espressa dalla sommatoria dei tre elementi: è stato il caso, per esempio, dell'autorevolezza della Chiesa e dei suoi operatori (preti, catechisti ecc.) in associazione a quella dei contenuti (la spiegazione del mondo e della vita e il senso dello stare al mondo) e del metodo (la narrazione autoconfermativa, densamente cerimoniale, recitata in setting appositi; l'uso di "testimonianze" ecc.). Oppure è stato il caso della scuola, in correlazione ai contenuti (il sapere funzionale a inserirsi adeguatamente nella società) e al metodo che, in questo caso, oscillava dall'eventuale piacevolezza delle didattiche attive alla rigidità indiscussa dell'insegnante.

Il ridimensionamento del valore della tradizione può essere, in relazione ai campi in cui si verifica, valutato diversamente: il positivo e/o negativo emanciparsi da un sistema di regole vincolanti,

l'affermarsi di una visione più aperta e/o deregolata, il tentativo di perpetuare assetti sociali e culture attraverso l'adesione convinta delle nuove generazioni. Detto questo, sono comunque mutati i tempi di produzione e di sopravvivenza delle tradizioni: il sempre maggiore ampliamento e condivisione (apparente) del sapere non riesce, essendosi accorciato il tempo della sua obsolescenza, a passare la prova dei tempi lunghi, futuri e passati. È una sorta di legge che vede, da una parte, il ridimensionamento delle tradizioni forti e di lungo periodo e, dall'altra, il progressivo aumento di quelle deboli e di breve periodo, seppure intensamente condivise (magari pur solo per *l'espace d'un matin*), una sorta di legge che intreccia l'accorciarsi temporale delle tradizioni con il loro aumento quantitativo. Ciò non significa che contenuti "antichi" non permangano in forma di "tradizioni" non riconoscibili in quanto tali. In particolare, si pensi a quelle tradizioni che si presentano sotto forma di pregiudizi, cioè quei «giudizi sedimentati nel tempo, diffusi attraverso il passaparola, trasmessi di generazione in generazione»⁴⁸. Al di là di ogni altra considerazione rispetto al significato di pregiudizio e alla sua funzionalità, è doveroso porre la necessaria attenzione al valore educativo dei pregiudizi negativi o positivi, non solo come contenuto, ma altresì come didattica, cioè come modalità di trasmissione e acquisizione di saperi dirimenti. Sono giudizi espressi preventivamente che rendono apparentemente più facile, se non del tutto possibile, l'incontro con l'altro, e anche questi sono sottoposti alla legge dell'aumento della quantità e dell'accorciamento della durata. I pregiudizi sono dunque un oggetto fondamentale del "buon" lavoro educativo – che dovrebbe tendere a ridimensionarli – quale fonte di orientamento nella vita e di regolazione delle relazioni.

Intellettuali senza popolo. Se c'è una categoria della quale questi ultimi decenni hanno decretato la crisi, questa è quella degli intellettuali, soggetti che hanno visto progressivamente mettere in dubbio il loro ruolo di orientatori di vasti settori dell'opinione pubblica. Affermare questo non significa però negare l'esistenza, ancora oggi, di intellettuali che, alcune volte sotto forma di

⁴⁸ G. Antonelli, *Introduzione*, in *Il pregiudizio universale* cit., p. XV.

santoni o guru, influenzano settori di nicchia di popolazione. Gli intellettuali sono in crisi assoluta, sono stati soppiantati dalla vasta e indisciplinabile categoria degli opinionisti generalisti o specializzati, oppure, in una sorta di inaspettata e non augurata nemesi, la loro funzione si è frammentata in una intellettualità diffusa che ha conquistato, come precedentemente affrontato, grazie all'espansione delle nuove tecnologie, una pressoché illimitata, e autolegittimata, capacità di intervenire in tutti i campi del sapere e dei comportamenti umani e non umani.

Difficile definire gli intellettuali⁴⁹: sicuramente non possono essere individuati attorno a una qualche distinzione tra lavoro manuale e lavoro intellettuale; non possono più, in particolare dopo le riflessioni di Gramsci, essere considerati una categoria a sé stante⁵⁰; non rispondono più, dopo il riequilibrio tra sapere scientifico e sapere umanistico, e con la variazione del prestigio e delle funzioni sociali attribuiti ai loro esponenti, al *cliché* dello scrittore, del filosofo o di figure simili. Difficile oggi rintracciare il grande intellettuale, il pensatore⁵¹, il *maître à penser* in grado di influenzare partiti, associazioni, settori di popolazione fornendo loro degli orientamenti per comprendere meglio la realtà, oppure in grado di compiere operazioni di spiazzamento culturale invitando a pensarla in termini del tutto diversi.

Negli anni del passaggio da un secolo all'altro si riducono progressivamente i ponti fra intellettuali e popolo, anche a causa della crisi delle organizzazioni di massa che fungevano da canale di comunicazione fra questi soggetti; ma gli intellettuali perdono progressivamente prestigio anche in quelle forze politiche per le

⁴⁹ Secondo il vocabolario Treccani on line il termine, quando riferito a persona, significa «colto, amante degli studi e del sapere, che ha il gusto del bello e dell'arte, o che si dedica attivamente alla produzione letteraria e artistica [...] per indicare complessivamente coloro che si dedicano agli studi, che hanno spiccati interessi culturali, che esercitano una attività intellettuale o artistica» (<http://www.treccani.it/vocabolario/intellettuale/>).

⁵⁰ A. Gramsci, *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura* (1949), Editori Riuniti, Roma 1975.

⁵¹ Uno dei segnali della fine di una figura di questo tipo è rintracciabile nella trasmissione *Indietro tutta*, condotta da Renzo Arbore e trasmessa dalla RAI nel 1987-88, in cui uno dei tormentoni era il quiz su cosa stesse pensando il pensatore.

quali in passato erano stati comunque dei riferimenti⁵². Hanno minore credibilità; vi è una riduzione del timore e della reverenza nei confronti di coloro che conoscono "1000 parole", un tempo ritenuti, per questo, in grado di esercitare un potere nei confronti di coloro che ne conoscevano solo 100. Il potere di minoranze nei confronti delle maggioranze è ancora esercitato, ma non sono le parole e il loro uso a renderlo possibile e riconoscibile. La maggiore diffusione di sapere, dovuta all'aumento dei livelli di scolarità e alla produzione e comunicazione tramite il web, ha diminuito il divario tra sapienti e non sapienti⁵³, fornendo strumenti culturali diffusi. Quanto meno ha diminuito la percezione di sé come non sapiente che, in quanto tale, non è legittimato, e tale non veniva ritenuto, a esercitare funzioni di orientamento in uno spazio pubblico sufficientemente ampio e condiviso.

La crisi degli intellettuali assume anche il volto della minore credibilità e del minor prestigio sociale delle figure tradizionali di "intellettuale diffuso", per esempio gli insegnanti, oltre che per l'aumento del sapere degli studenti e dei loro nuclei familiari (la perdita dell'egemonia della figura docente sul sapere che entra in gioco nel processo di formazione), anche per la minore attendibilità (apparente e/o reale) della scuola quale parte di un progetto di mobilità sociale; e la perdita di credibilità e prestigio riguarda anche un'altra figura di intellettuale diffuso, quella del sacerdote, che ha perso la capacità di orientare in modo vincolante i comportamenti quotidiani dei "fedeli" a causa del processo di laicizzazione di ampi settori della società. La riduzione di credibilità

⁵² Per esempio, la frase "intellettuale dei miei stivali" pronunciata da Bettino Craxi, segretario dell'allora Partito socialista italiano (<http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/1985/11/17/quell-intellettuale-era-ignorante.html>). Il vocabolario Treccani, alla voce citata, prosegue: «Nell'uso contemporaneo ha spesso valore iron. o limitativo, per indicare ostentazione di gusti e costumi raffinati o superiorità culturale e spirituale, non di rado solo immaginaria [...]». In ambienti politici, la parola è stata usata con accezioni e sfumature diverse, talora per definire coloro che, in un gruppo sociale, in un partito e sim., costituiscono, per la loro preparazione culturale, per ingegno, ecc., la mente direttiva e organizzatrice [...]; talora, invece, per designare polemicamente chi, in nome di una effettiva o pretesa superiorità culturale, assume atteggiamenti individualistici e critici in seno alla società in cui vive, al gruppo politico di cui fa parte».

⁵³ Mazzoni, *I destini generali* cit., p. 49.

riguarda persino figure di ambito scientifico, come i medici, per essere la medicina sempre più, e per molti aspetti, funzionalmente tecnicizzata e meno dipendente dalla parola simil-ieratica che incuteva timore reverenziale.

In questo quadro si assiste al ridimensionamento irreversibile dell'intellettuale compiaciuto della propria superiorità intellettuale, appartenente a quella «società dei notabili» che «nell'ambito della cultura [...] ha resistito più a lungo che in altri settori»⁵⁴. È anche da questo ridimensionamento del sapere laureato a vantaggio del sapere popolare o – secondo altri punti di vista – plebeo, o a vantaggio del populista nella sua articolazione politica, che nasce, o si accentua, in molti ambienti l'esigenza di tentare di riprendere o prendere il controllo dei processi di formazione diffusa che interessano la società contemporanea. In questo senso è da intendersi anche l'attenzione posta sull'"apprendere ad apprendere", cioè sulla capacità di sapersi destreggiare in un contesto sociale di innovazione continua in cui il sapere non è, ed è questo il già accennato elemento di criticità, prodotto solo nei contesti legittimati ma in qualsiasi altro contesto e situazione. Il tentativo di riprendere un controllo ufficiale-istituzionale sui processi, se non di produzione quanto meno di consumo del sapere diffuso, sta anche nell'attenzione con la quale si sottolinea il rischio delle cosiddette *fake news*, e questo non tanto perché tale pratica sia stata inventata nella contemporaneità, ma perché si sono moltiplicate le possibilità di produzione, accelerate quelle di diffusione, ampliato a dismisura il bacino di utenza, tanto da rappresentare una vera e propria controcultura/sottocultura diffusa e a produzione continua.

In particolare per quanto riguarda questo ultimo aspetto, un conflitto di saperi può essere considerato quello attorno alla opportunità o meno delle vaccinazioni. Un tale conflitto rivela una disputa tra molte cose: tra il sapere scientifico ufficialmente riconosciuto come valido e un sapere che si autoriconosce in quanto valido, tra il ritorno del premoderno e la modernità, della superstizione contro il positivismo, del popolo contro le multinazionali. Però dal punto di vista pedagogico è il conflitto tra due movimen-

⁵⁴ *Ibid.*

ti, convinzioni, percezioni che esprimono motivazioni, contenuti, obiettivi e metodi diversi e antagonisti, ma che in entrambi i casi sono educativi. A nulla varrebbe presentare il movimento a favore delle vaccinazioni obbligatorie come educativo e l'altro "semplicemente" come diseducativo, figlio dell'ignoranza. Il movimento No vax – ma questo potrebbe valere per qualsiasi altro movimento a favore di una qualche cura miracolosa⁵⁵ – ha fatto uscire dalla clandestinità moti di resistenza subalterni e individuali, facendoli diventare movimento collettivo che tende (in alcuni casi anche intenzionalmente) ad espandere il proprio sapere trasformandolo in strumento di cambiamento collettivo, cioè in prassi educativa, senza avere necessità di coperture accademiche o similari.

Non è la prima volta nella storia dell'umanità che si assiste al conflitto tra sapere ufficiale, accademico, istituzionale e una parte del sapere "popolare" (si pensi ai molti saperi diffusi riguardanti la fisiologia e la psicologia associati alla differenza di genere), oppure alla scollatura tra intellettuali e popolo, ma è la prima volta che tale sapere, a prescindere dalla validità dei contenuti, è, in qualche modo, prodotto "democraticamente", o come tale percepito, e occupa lo spazio pubblico globale e non più locale, e senza la mediazione di intellettuali di riferimento a supportarlo e giustificarlo.

3.6. Il servizio militare

In relazione ai cambiamenti di scenario dell'educazione sociale, una riflessione distinta meritano il servizio militare, l'abolizione della leva obbligatoria⁵⁶ e l'ingresso delle donne nelle forze armate.

⁵⁵ Va ricordato, a questo proposito, il punto di svolta costituito dalle polemiche sulla cosiddetta "terapia Di Bella", che non ruotavano solo sull'efficacia della cura, ma anche sul conflitto tra il sapere scientifico consolidato e quello "alternativo", tra la sanità pubblica e la libera scelta della cura.

⁵⁶ In realtà l'obbligo del servizio militare non è stato abolito; infatti, come è noto, l'articolo 53 della Costituzione recita: «La difesa della Patria è sacro dovere del cittadino. Il servizio militare è obbligatorio nei limiti e modi stabiliti dalla legge. Il suo adempimento non pregiudica la posizione di lavoro del cittadino, né l'esercizio dei diritti politici. L'ordinamento delle Forze armate si informa allo spirito democratico della Repubblica».

Il servizio militare obbligatorio in Italia dura quasi centocinquanta anni, dalla costituzione del Regno d'Italia, nel 1861, al 2005; le persone chiamate ad assolvere tale obbligo sono state interessate da due guerre mondiali, da guerre coloniali, disastri naturali, lotta al banditismo, ordine pubblico. È stata una delle esperienze educative ufficiali e intenzionali più importanti nella storia del paese: per molti decenni pressoché tutta la popolazione maschile ha passato un anno o più nelle forze armate. Un'esperienza sospesa dal 2005, grazie a una legge approvata l'anno precedente⁵⁷, per via di una serie di fattori concomitanti: il cambiamento politico e strategico dello scenario mondiale dovuto alla fine della guerra fredda, la constatazione dell'inutilità di un esercito numeroso e poco specializzato in un tempo che spostava le attese di offesa, o le speranze di difesa, dalle persone alla tecnologia, o comunque a personale altamente qualificato. Questi fattori si intrecciarono con altri, in particolare con il venir meno della credibilità complessiva dell'istituzione e del "senso della patria" e con il crescere dell'opposizione pacifista e antimilitarista, che portarono nel 1972 alla prima disciplina dell'obiezione di coscienza e del servizio civile obbligatorio sostitutivo. Un'opposizione che trovò nelle lettere di don Lorenzo Milani e nella frase "l'obbedienza non è più una virtù" il suo punto di espressione simbolicamente più alto⁵⁸.

Il servizio militare obbligatorio è stato, come si è detto, un'esperienza tra le più importanti nella storia educativa del paese, e lo è ancora adesso, con le persone che diventano militari per un periodo breve o lungo, ma il contratto che si stabilisce è di tipo completamente diverso. Le dimensioni educative dell'esperienza militare obbligatoria sono state molteplici: l'addestramento finalizzato ad acquisire specifici saperi e competenze di tipo tecnico; l'addestramento formale che, pur potendo derivare anch'esso da esigenze di tipo tecnico, ha avuto lo scopo di apprendere a esegui-

⁵⁷ La legge fu approvata con il solo voto contrario del gruppo di Rifondazione comunista e l'astensione dei Verdi e del PCI, poiché intravedevano nel venir meno della leva obbligatoria, con il conseguente aumento e la fidelizzazione dei professionisti, il rischio di un minore controllo "popolare" sull'operato delle forze armate.

⁵⁸ L. Milani, *L'obbedienza non è più una virtù e gli altri scritti pubblici*, a cura di C. Galeotti, Stampa Alternativa, Viterbo 2004. Il riferimento è, in particolare, agli scritti del 1965 *Ai cappellani militari* e *Lettera ai giudici*.

re gli ordini, tutti e nello stesso momento, cioè a praticare minutamente l'obbedienza; la pratica delle gerarchie chiare e nette, senza alcuna possibilità di poterle mettere in discussione; l'educazione alla "Patria", intesa, nelle dichiarazioni e speranze, come un superiore vissuto sovraindividuale, ma nei fatti tentativo di imporre una visione nazionale (e, per alcuni periodi, anche una lingua) che limitasse, o quanto meno ridimensionasse, un comunitarismo antico non ancora incrinato dalle conseguenze della grande trasformazione, o che opponesse resistenza al prospettarsi di appartenenze collettive diverse come, per esempio, quelle di classe. Accanto a queste dimensioni d'apprendimento intenzionali ed esplicite ve ne sono altre più informali, ma non per questo meno significative: l'educazione a un maschilismo senza se e senza ma; l'educazione all'esistenza e alla pratica di un potere "clandestino" e parallelo a quello ufficiale, cioè il cosiddetto nonnismo; lo sperimentare una condizione di isolamento sociale, da una parte, e di collettivismo obbligato, dall'altra. Inoltre – aspetto da non trascurare – per un lungo periodo, quanto meno sino all'imporsi dei mezzi di comunicazione di massa, il servizio militare ha costituito una delle possibilità, diversa dai processi migratori, di incontro temporaneo con residenti in zone territoriali diverse.

Il servizio militare è stato una delle principali esperienze educative di massa, ha costituito uno dei principali riti di iniziazione all'età adulta maschile. È stata un'impresa che ha generato anche reazioni e resistenze che costituiscono una storia parallela, a partire dall'autolesionismo durante la Grande Guerra sino ad arrivare alle forme di opposizione antimilitarista degli anni Settanta. È stata comunque un'educazione fallimentare per quanto riguarda la capacità di sviluppare un convinto sentimento d'identità nazionale, una motivazione all'impegno e il senso del rispetto delle regole; ma forse non è stato questo il reale intento, quanto quello di educare all'obbedienza *tout court*.

La sospensione della leva obbligatoria costituisce un punto di svolta per la storia educativa del paese, sia quella intenzionale e ufficiale, sia quella informale. In primo luogo perché vengono meno le esperienze educative precedentemente accennate, in secondo luogo poiché si trasforma il rapporto fra l'insieme della popolazione e le forze armate, che non sono più una destinazione obbligata per la metà degli italiani, ma diventano un'esperienza

che coinvolge "volontariamente" una quota minoritaria della popolazione, proveniente in particolare dalle zone meno sviluppate e dalle fasce socio-economiche meno ricche del paese. In parte tale composizione sociale delle forze armate potrebbe, per quanto riguarda gli ufficiali, essere considerata a una prima lettura una democratizzazione⁵⁹, mentre in realtà si sono aperti degli spazi perché la carriera di ufficiale diventava sempre meno attrattiva per i ceti economico-sociali medio-alti, essendo poco remunerativa e dal prestigio sociale in diminuzione progressiva. L'esercito si meridionalizza – in parallelo con la meridionalizzazione del comparto pubblico – entrando nel novero della possibile risposta alla domanda di occupazione e di promozione sociale, tanto che qualche anno fa un importante settimanale titolava *Armata Sud avanti, march!* e scriveva che «l'immissione dei volontari a ferma breve [...] ha trasformato la truppa da crocevia di dialetti in un monopolio sudista»⁶⁰. La questione potrebbe apparire di poco conto, se non fosse che «la specializzazione sociale o regionale (o di qualsiasi altra natura) non costituisce mai un fenomeno positivo per nessuna organizzazione, essa rappresenta un vero e proprio rischio per un'organizzazione quale quella militare, che ha bisogno come l'aria di universalità e di rappresentatività nel reclutamento e nella propria composizione interna»⁶¹.

La sospensione del servizio militare obbligatorio ha comportato un'accentuazione della separazione tra esercito e popolo poiché ha rescisso i legami che obbligavano a una reale e totalizzante, seppur parziale e contraddittoria, relazione. La sospensione ha significato la delega della difesa a un sistema esperto che per poter intervenire negli scenari della contemporaneità ha necessità di essere professionalizzato e sottoposto al minor controllo sociale possibile; in cambio di tale affidamento, la non partecipazione dei più a un'esperienza considerata negativa. Se in precedenza

⁵⁹ Come sottolinea Fabrizio Battistelli, le accademie hanno esteso la possibilità di iscrizione a tutti i diplomati molti anni prima della decisione di liberalizzare l'accesso all'università. Cfr. F. Battistelli, *Soldati. Sociologia dei militari italiani nell'era del peace-keeping*, FrancoAngeli, Milano 2001, p. 61.

⁶⁰ E. Fittipaldi, *Armata Sud avanti, march!*, in «L'Espresso», 24 maggio 2007.

⁶¹ Battistelli, *Soldati* cit., p. 60.

l'esercito educava con la sua presenza diffusa, adesso lo fa con una presenza selettiva legata all'ordine pubblico e al tema ampiamente educativo dell'insicurezza; adesso lo fa con la sua assenza, il suo non esserci nella vita delle persone, tentando di recuperare una credibilità attraverso la partecipazione all'esportazione della democrazia e alle "missioni di pace" ovunque nel mondo.

Un'altra questione di particolare rilevanza, fosse anche solo per ragioni temporali, è rappresentata dall'ingresso delle donne nelle forze armate a partire dall'anno 2000. È stato un passaggio importante, densamente simbolico, che si è collocato all'incrocio tra diversi flussi di interesse. In primo luogo il tema dell'immagine delle forze armate che, con questo atto, hanno fatto un passo avanti nella direzione di presentarsi come moderne e adeguate ai tempi e ai comportamenti di altre nazioni anche per quanto riguarda le questioni di genere, oltre che per l'utilizzo di tecnologie e mezzi innovativi, e di caratterizzarsi sempre più per la pratica dell'onnipresente cultura imprenditoriale. In secondo luogo, la scelta si colloca all'interno delle politiche di ampliamento dell'accesso delle donne a settori professionali prima riservati agli uomini, e l'ingresso in uno dei settori maschili principe assume per questo un alto valore simbolico. In terzo luogo, interessa gli antichi e nuovi stereotipi di genere: la donna non in grado, per connaturate caratteristiche psico-fisiche, di partecipare attivamente alla guerra (ma subirla sicuramente sì), la donna che si colloca naturalmente sul piano della vita e della cura non può spostarsi sul piano dove si procura la morte.

4.

In dialogo con il territorio

4.1. *Intendere il territorio*

Il territorio è uno spazio delimitato da un qualche confine amministrativo, urbanistico o culturale, sufficientemente ridotto e sufficientemente connotato perché coloro che vi risiedono e/o vi lavorano e/o vi svolgono altre attività possano riconoscerlo e praticarlo come unità distinta rispetto a ciò che lo circonda. Le conformazioni economiche, urbanistiche, sociali e culturali che i territori assumono sono, distintamente e nelle loro interrelazioni, una delle principali esperienze di educazione sociale: educano nella loro immobilità quanto nella loro mobilità, educano i soggetti individuali e quelli collettivi a essere e divenire quello che sono o non sono, entrano a far parte delle trame e dell'ordito attraverso i quali si costruiscono le storie di vita. Educano con la concretezza della loro fisicità quanto con le (altrettanto concrete) rappresentazioni che le persone hanno dei territori propri e di quelli altrui, percepiti come luoghi tranquilli o pericolosi, prestigiosi o degradati, interessati da sviluppo o no. È un territorio che, tramite il concorso di più esperienze, educa alla socialità esistente e al tipo di relazioni che vi si svolgono, alla quantità e alla qualità della prossimità; educa all'appartenenza a una classe o a un ceto sociale, e ai comportamenti associati a tale appartenenza; contribuisce a educare al concetto e alla pratica di bene comune e di spazio pubblico. Educa in connessione con le microculture locali che possono essere (sempre meno) rigidamente autoctone o possono invece costituire la rielaborazione *in loco* delle culture che provengono da altri luoghi, se non da altri "mondi"; così come educa anche attraverso la presenza o l'assenza di memorie che lo riguardano.