

Quali culture per altre educazioni possibili?

a cura di Roberto Serpieri e Anna Lisa Tota



Sociologia

AIS
ASSOCIAZIONE ITALIANA DI SOCIOLOGIA

FrancoAngeli

OPEN ACCESS



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Quali culture per altre educazioni possibili?

a cura di Roberto Serpieri e Anna Lisa Tota



Sociologia

AIS
ASSOCIAZIONE ITALIANA DI SOCIOLOGIA

FrancoAngeli

OPEN ACCESS

Questo volume è stato pubblicato con un contributo delle Sezioni “Processi e Istituzioni Culturali” e “Sociologia dell’Educazione” dell’Associazione Italiana di Sociologia.

Copyright © 2018 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia*
(CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

L’opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d’autore. L’Utente nel momento in cui effettua il download dell’opera accetta tutte le condizioni della licenza d’uso dell’opera previste e comunicate sul sito

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

*A Morgana e a Malcolm,
perché altre culture e altre educazioni
ci aiutino a ricordare che altre specie
sono parte del nostro bene comune.*

Indice

Premessa , di <i>Enrica Amaturò</i> , Presidente AIS	pag.	9
Educazione e cultura per la democrazia: introduzione , di <i>Roberto Serpieri</i> e <i>Anna Lisa Tota</i> , Coordinatori dei CS delle Sezioni Ais Sociologia dell'Educazione e Processi e Istituzioni Culturali	»	11
1. L'educazione politica nella scuola italiana: una proposta per rimediare alla sua assenza , di <i>Alessandro Cavalli</i> , Presidente Onorario Ais	»	17
2. Public engagement e civic agency: percorsi di educazione alla cittadinanza , di <i>Franca Faccioli</i> , Università La Sapienza di Roma	»	30
3. Immaginazione utopica ed educazione al possibile , di <i>Paolo Jedlowski</i> , Università della Calabria	»	42
4. Il problema dell'eccesso e l'educazione come Weltbeziehung: le sfide della società morfogenetica , di <i>Andrea M. Maccarini</i> , Università di Padova	»	53
5. Periferie che si sentono centro. C'è un'emergenza giovani, e dobbiamo studiarla , di <i>Mario Morcellini</i> , Sapienza Università di Roma	»	72
6. Cervello sociale, apprendimento ed economia dell'attenzione nella cultura digitale , di <i>Stamatia Portanova</i> e <i>Tiziana Terranova</i> , Università L'Orientale di Napoli	»	81

7. Scrivere e fare sociologia con le immagini. La prospettiva delle etnografie filmiche , di <i>Luca Queirolo Palmas</i> , Università di Genova	pag.	101
8. Eterotopie, Esclusioni ed Epidemie. Gli <i>Im-possibili</i> dell’Educazione nel Capitalismo Bio-Cognitivo , di <i>Roberto Serpieri</i> , Università “Federico II” di Napoli	»	122
9. “Educare alla libertà”? Uno studio etnografico in una scuola steineriana del Nord Italia , di <i>Anna Lisa Totta</i> , Università di Roma Tre	»	145
Gli autori	»	167

Premessa

di Enrica Amaturò

Nel mondo contemporaneo i conflitti culturali, i processi discriminatori, le forme di esclusione, le “nuove” povertà, i razzismi rappresentano sempre più elevati fattori critici che vanno ad aggiungersi a quelli della società del rischio e contro i quali pare che soltanto l’educazione e la cultura possano *immunizzarci*. Così, una sfida comune - e senz’altro urgente - per le sociologie della cultura e dell’educazione diviene quella di ricercare, indagare, “disvelare” – come ricordava Bourdieu – come *cultura* ed *educazione* si intreccino mediante un labirinto di possibilità: queste vanno dai circuiti delle istituzioni, delle politiche e dei network della governance fino alle pratiche alternative e alle proposte e richieste di nuovi scenari, pur oggi che i richiami delle utopie sembrano affievolirsi.

Se, paradossalmente, i processi di frammentazione e di diversificazione della cultura in sfere separate vengono sempre più colonizzati da logiche di mercato ed immaginari di consumo, è necessario un comune sforzo interpretativo per rintracciare anche nell’educazione la diffusione di processi analoghi e per evidenziare come rimangano però cristallizzati ed incapsulati i tempi e i luoghi dell’istruzione formale. Mentre quest’ultima, infatti, si standardizza progressivamente, è spesso nelle reti sociali e nelle connessioni inter-mediali che le giovani generazioni trovano spazi-risorse per la produzione di immaginari culturali talvolta integrati, talaltra alternativi.

Obiettivo del volume è dunque una rilettura dei processi di diversificazione, dispersione ma anche di proliferazione di culture educative *altre* che sia utile a valorizzarne la crescente pluralizzazione in diversi luoghi e in altre educazioni *possibili*: la sfida che si gioca oggi è, infatti, quella di riuscire a mantenere l’educazione entro una relazione di continuità/discontinuità rispetto alle tradizioni culturali “moderne”, ma sempre in una relazione riflessiva che possa anche eccedere ogni pensiero e pratica dominante.

Per affrontare tali tematiche a Napoli, presso il Dipartimento di Scienze Sociali della Università Federico II, abbiamo ospitato nell'autunno 2016 un convegno comune di metà mandato tra le due Sezioni dell'Associazione Italiana di Sociologia di Processi e Istituzioni Culturali e di Sociologia dell'Educazione. Questo tipo di iniziative comuni alle sezioni è stata da sempre caratteristica del lavoro delle comunità scientifiche dei sociologi che rendono viva e rinnovano la missione dell'Ais. Non a caso, l'ultimo congresso nazionale dell'Associazione a Verona nel 2017, dove ho avuto l'onore di essere eletta Presidente, è stato organizzato privilegiando la logica di lavori congressuali inter-sezioni. E anche l'attuale Direttivo è impegnato a sostenere e sviluppare questa linea di azione e di supporto alla condivisione del lavoro scientifico tra le sezioni.

In tal senso, quindi, questo volume che raccoglie le relazioni del citato convegno delle sezioni PIC ed EDU si presenta come un'altra testimonianza della proficuità e del valore di queste opportunità di condivisione.

Educazione e cultura per la democrazia: introduzione

di Roberto Serpieri e Anna Lisa Tota

Cosa significa “educare” nella società contemporanea attraversata dai crescenti processi di globalizzazione e integrazione forzata, sconvolta dai conflitti per le risorse economiche fondamentali (come l’acqua, la terra e le risorse energetiche)? Questo volume mette a tema alcune delle questioni fondamentali che intersecano i concetti di educazione e di cultura, così come possono essere declinati e ripensati nella complessità del panorama contemporaneo. I recenti flussi migratori portano ad un rimescolamento di culture e tradizioni che improvvisamente si trovano in contatto ad una velocità e con una densità - soltanto pochi decenni fa - nemmeno immaginabili (Rossa, 2015). Le guerre, le devastazioni, il terrorismo comportano per moltitudini crescenti della popolazione mondiale o vere e proprie “espulsioni” (Sassen, 2014) o dolorose migrazioni in cerca di pace e di condizioni di vita dignitose, per cercare rifugio in altri paesi molto lontani da quelli di origine. In questa situazione i conflitti culturali, i processi discriminatori, i razzismi rappresentano ulteriori e sempre più elevati fattori critici che vanno ad aggiungersi a quelli della società del rischio e contro i quali l’educazione in senso lato può e deve dare un contributo fondamentale.

Paradossalmente, tuttavia, rispetto alle retoriche europee delle *education policy*, questa frammentazione della cultura e diversificazione della stessa in sfere separate viene sempre più appropriata da logiche di impresa, come evidenziato dalla letteratura sul “nuovo spirito del capitalismo” (Boltanski, Chiapello 2014) e sul capitalismo cognitivo. Ciò richiede uno sforzo interpretativo per vedere anche nell’*education* un’analoga frammentazione e per evidenziare piuttosto come vengano incapsulati i tempi e i luoghi dell’istruzione formale. Mentre quest’ultima, infatti, si standardizza progressivamente (dai punteggi dei test alle classifiche delle scuole, dai crediti formativi

agli accreditamenti dei corsi universitari, ecc.), con-centrandosi sulle competenze prevalentemente cognitive, sono altre le sfere sociali, come quelle del consumo, del tempo libero, della spettacolarizzazione, ecc., in cui si allargano esponenzialmente le occasioni di sviluppo di competenze, emotive, relazionali, in una parola: trasversali o *soft*.

Da un lato, quindi, le culture dell'educazione che si stanno affermando si ispirano sempre più al paradigma del capitale umano, all'investimento dei giovani e delle famiglie negli *imprenditori di se stessi* – e spesso precari per se stessi come nel caso dei *NEET* –, e alla quasi-mercattizzazione dell'offerta di istruzione scolastica e universitaria; in tal direzione, ampliando gli spazi per il privato, anche filantropico, e spingendo sulla privatizzazione endogena nel pubblico (secondo i dettami del *New Public Management*), aderendo alla pretesa *per-formativa* di politiche educative di matrice neo-liberale. Dall'altro lato, le occasioni e le formazioni che “interessano” le giovani generazioni si dis-locano, probabilmente in modo ormai irreversibile, verso un *altrove* di socializzazione e di socialità che nella rete e nelle connessioni inter-mediali trovano spazi-risorse per la produzione di immaginari culturali e dello sviluppo di competenze parallele, se non alternative, a quelle richieste da scuola e università. La lettura troppo spesso ottimista, tuttavia, sul ruolo delle “nuove” tecnologie della comunicazione e dell'informazione tende a dimenticare come queste catturino in misura crescente gli stessi desideri informativi, di singolarità e di espressione di creatività delle nuove generazioni.

Così, una sfida comune per le sociologie della cultura e dell'educazione diviene quella di ricercare, indagare, svelare come il *fare cultura* e il *fare educazione* si intreccino mediante un labirinto di possibilità: queste vanno dai circuiti delle istituzioni e dei network della governance neo-liberale alle eccedenze di singolarità, di “alterità creative” (Cocco, Szaniecki 2015), in una parola alle esperienze di contro-condotta ed alle richieste di libertà che emergono nelle pratiche e nelle *eterotopie* culturali ed educative della società globalizzata.

Per discutere di tali e altri temi all'incrocio tra culture ed educazioni, le sezioni Processi e Istituzioni Culturali e Sociologia dell'Educazione dell'Associazione Italiana di Sociologia hanno promosso nell'ottobre del 2016 a Napoli, presso il Dipartimento di Scienze Sociali dell'Università Federico II, un convegno comune di metà mandato. Qui si raccolgono, quindi, i contributi al Convegno dai relatori e dai due coordinatori delle due sezioni¹ e, prima di

¹ Una selezione dei paper presentati al convegno verrà inoltre pubblicata in un prossimo numero dell'*Italian Journal of Sociology of Education*, a cura di P. Landri, S. Parisi, E. Rinaldi e M.L. Stazio, per i Consigli Scientifici delle due Sezioni.

presentarli, questi ultimi tengono a ribadire la loro convinzione - condivisa dai Consigli Scientifici delle due sezioni e dalla Direttrice del Dipartimento Professoressa Enrica Amato, attuale Presidente dell'Ais - nel promuovere questa iniziativa scientifica e culturale comune *ed in* comune. Tale convinzione si fondava da un lato, nell'opportunità di rinverdire sempre la tradizione di radici vicine e di continui scambi tra le due comunità scientifiche e dall'altro lato, nella necessità di testimoniare ulteriormente quella politica, sempre promossa dall'Ais, di lavoro condiviso in occasioni scientifiche tra studiosi di tematiche diverse, ma pur proficuamente dialoganti.

Il capitolo di Alessandro Cavalli affronta una questione fondamentale che attraversa la scuola contemporanea: l'analfabetismo etico-politico che caratterizza una parte crescente degli studenti e delle studentesse. Al fine di porre rimedio a questa grave carenza, l'autore propone una vera e propria "pedagogia della controversia", facendo riferimento al modello di Dewey sul rapporto tra educazione e democrazia. L'inserimento di tale pedagogia nelle scuole permette di ridare al metodo democratico quella pregnanza e centralità necessarie sia per la scuola di oggi, sia per la società civile del futuro.

Il tema degli scenari di cittadinanza è ripreso anche nel capitolo di Franca Faccioli, che affronta la questione di una vera e propria carenza da parte delle istituzioni educative nel formare i cittadini e le cittadine della società futura. Tuttavia sono molteplici i segnali che indicano processi di attivazione della cittadinanza, ad esempio "come espressione di cittadini che si organizzano e chiedono di avere voce, risposte e opportunità di partecipazione" oppure "come modalità di gestire le politiche pubbliche attraverso il coinvolgimento e la chiamata alla partecipazione dei cittadini da parte di alcune amministrazioni locali." L'autrice allude a due Italie che sembrano quasi non riuscire ad incontrarsi, ma che pur sono chiamate a dialogare tra loro.

Il capitolo di Paolo Jedlowski si interroga, invece, sull'educazione al possibile attraverso le forme dell'immaginazione utopica. Partendo dal presupposto che ogni società tende a definire egemonicamente il proprio "ordine del possibile e dell'impossibile", l'autore sottolinea il potenziale fondamentale rappresentato dall'immaginazione utopica che non solo permette di sovvertire l'idea del possibile preconfezionata da quel sistema sociale, ma dispiega il suo potenziale critico, mostrando cosa impedisce che un altro possibile diventi assai probabile. Una scuola che non coltiva l'immaginazione utopica è appiattita sullo *status quo*.

Il capitolo di Andrea Maccarini affronta la questione dell'"eccedenza" dovuta alle accelerazioni di una società "morfogenetica" (dove il cambiamento sopravanza la riproduzione) e che, richiedendo una performatività su più fronti dei soggetti, finisce per promuovere una "mobilitazione totale e

senza residui della persona umana, nelle sue facoltà psico-fisiche e morali”. Dal punto di vista educativo, quindi, la classica ripartizione degli obiettivi in conoscenze, competenze cosiddette “trasversali”, carattere (*character skills*) e meta-cognizione, rimanda necessariamente ad interrogativi sia sulla sua espansione quantitativa – quante cose in più dovremo apprendere? Quali altre competenze bisogna sviluppare? – sia sulle modificazioni qualitative che investono gli stessi fini dei processi educativi dentro e oltre l’istruzione formale, ovvero investendo più ampi processi culturali e sociali. Il paradigma che affronta tali interrogativi, quello della società eccedente e morfogenetica, permette all’autore di fornire in conclusione alcune sintetiche ma precipue indicazioni di policy per sostenere e sviluppare un’idea di educazione come relazione di cura (*concern*).

Il capitolo di Mario Morcellini si interroga, invece, sul rapporto tra centro e periferia e sulla necessità di studiare i giovani che scompaiono come categoria sociale sia nel mondo mediale (in quanto associati in modo deforme a notizie legate al disagio o alla devianza), sia nel mondo della ricerca sociale, dove raramente sono oggetto di studio. In questi processi le istituzioni appaiono adulto-centriche e persino l’università nel suo complesso “subisce un drammatico calo di reputazione nell’immaginario giovanile”, al posto di assumere la funzione che le spetterebbe di “difensore pubblico dei giovani”, dei loro diritti e delle loro aspettative. L’autore auspica che questa rotta sia presto invertita nella direzione di una maggiore centralità dell’universo giovanile sia nella società, sia nella ricerca sociale.

Il capitolo di Stamatia Portanova e Tiziana Terranova s’incentra sulla questione del “deficit di attenzione” che le istituzioni sanitarie, educative, così come i media presentano come una delle ‘nuove’ patologie da curare attraverso strategie e policy di normalizzazione. Il capitolo, quindi, si presenta come una messa in luce e discussione di questa “problematizzazione” (quando nasce il discorso sull’*attenzione*, presso quali pubblici si legittima, quali attori sono autorizzati a parlarne e per conto di chi) alla luce della letteratura sulle fenomenologie della *digital society*, così come delle teorie economiche neoclassiche e post-marxiste. Così, ad es., la riconfigurazione del cervello (post)umano attraverso internet produce una interessante e peculiare “social turn” nelle neuroscienze e porta anche ad una paradossale immagine del soggetto economico “egoista e calcolatore... allo stesso tempo anche esposto alle forze (considerate tipicamente adolescenziali) e inumane della mimesi e del contagio”. Di qui il rimando conclusivo alla cattura dell’attenzione come produzione di valore da un lato, ma anche come tecnica della soggettività potenzialmente cooperativa, dall’altro.

Il capitolo di Luca Queirolo Palmas è dedicato a una esplicita prospettiva critica e alle modalità attraverso le quali la sociologia può “aiutare” la

società a riflettere su se stessa e, in proposito, si incentra su una proposta di apertura del canone ai *live methods*, per una sociologia “anfibia”, capace cioè di contaminarsi con le produzioni narrative nel sociale e della cultura e, in particolare, quella digitale. Mobilitando, quindi, anche attori ‘altri’ rispetto al ricercatore per aggiornare una “sociologia visuale e filmica”, ovvero impiegando altri codici, altri canoni che riducano anche l’autocentramento del ricercatore per estendere la partecipazione dei pubblici, e inducendo una ricerca come “fare comune”. Anche attraverso una ricca dotazione di immagini, l’autore ripercorre questa prospettiva di ricerca narrando tre film sociologici, alla cui realizzazione ha partecipato mediante una etnografia di prossimalità.

Il capitolo di Roberto Serpieri parte dalla discussione sulla differenziazione e proliferazione dei luoghi dell’educazione – non solo dentro i luoghi dell’istruzione formale – attraverso l’ingresso di attori non tradizionalmente educativi e tantomeno “pubblici” e attraverso le tecnologie, per leggerla alla luce della metafora foucaultiana dell’*eterotopia*, come luogo diverso e della diversità. Questi luoghi testimonierebbero della realtà di sempre più dure espulsioni culturali, sociali e territoriali, ma allo stesso tempo della forse tenue, ma pur sempre possibile, *epidemia* di soggettività resistenti, per una educazione (ormai) im-possibile.

Infine, il capitolo di Anna Lisa Tota è uno studio di caso, basato su una ricerca etnografica in una scuola steineriana del Nord Italia. Si tratta della prima ricerca sociologica in Italia su una scuola steineriana e di una delle pochissime ricerche in Europa su questo tipo di scuole. L’autrice affronta luci e ombre di questa pedagogia, mostrando il divario che talvolta si crea tra valori e orientamenti da una parte e pratiche organizzative dall’altra. Il bilancio complessivo, tuttavia, non può che essere positivo: la pedagogia steineriana è davvero rivolta ad “educare alla libertà” e a formare i cittadini e le cittadine della nostra società futura. In tal senso, si propone come una risposta possibile ad alcuni degli interrogativi affrontati in questo volume.

Riferimenti bibliografici

- Boltanski, L., Chiapello, E., (2014), *Il nuovo spirito del capitalismo*, Mimesis, Milano.
- Cocco, G., Szaniecki, B. (eds.) (2015), *Creative Capitalism, Multitudinous Creativity: Radicalities and Alterities*, Lexington Books, Lahnam.
- Rosa, H., (2015), *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica della tarda modernità*, Einaudi, Torino.
- Sassen, S., (2014), *Expulsions: Brutality and Complexity in the Global Economy*, Belknap Pr., Cambridge-London.

1. L'educazione politica nella scuola italiana: una proposta per rimediare alla sua assenza

di *Alessandro Cavalli*

La popolazione italiana, soprattutto giovanile, soffre di “analfabetismo politico”. Non è in questa fase storica una sindrome solo italiana. Disaffezione, disimpegno, rifiuto della politica da parte dei giovani sono termini (e fenomeni) che troviamo un po’ dappertutto nel mondo occidentale. Da noi però il livello di sfiducia nei confronti della politica ha raggiunto oggi livelli particolarmente elevati e giustifica qualche seria preoccupazione sulla tenuta delle istituzioni democratiche. La democrazia non funziona senza una soglia minima di interesse per la cosa pubblica e di partecipazione dei cittadini. Non si tratta solo di “analfabetismo politico”, ma di una vera e propria “dis-educazione politica”, di una cultura politica dove è assente o distorta la nozione stessa di interesse, di conflitto, di bene comune e di “regola”.

Parlo della “cultura politica”, cioè di un insieme di valori, atteggiamenti e comportamenti che riguardano i modi di regolare autoritativamente i rapporti tra interessi privati e pubblici, materiali e ideali, individuali e collettivi. Nella scuola non sono previsti insegnamenti che educino a diventare dei “cittadini” e, possibilmente, dei “buoni cittadini”. La cd. “educazione civica” è rimasta nelle buone intenzioni e per lo più sulla carta, per molte e complesse ragioni.

In primo luogo il retaggio del fascismo che aveva abusato della scuola per indottrinare le giovani generazioni, per fare dei cittadini dei buoni soldati, per soffocare la dinamica degli interessi e l’autonomia delle istituzioni. La memoria del fascismo è stata letteralmente rimossa, come se si fosse trattato di una parentesi tutto sommato estranea alla storia della nazione, sulla cui genesi nessuno aveva avuto responsabilità e il cui destino poteva essere attribuito alla figura del Duce e alla ristretta cerchia dei gerarchi che erano al suo fianco.

Nel dopoguerra è subentrata la spaccatura ideologica, retaggio della guerra fredda, tra comunismo e anti-comunismo. Nelle classi non era im-

probabile che si trovassero alunni e alunne i cui genitori erano stati fascisti o anti-fascisti, e altri, o gli stessi, che ora erano comunisti o anti-comunisti. Gli insegnanti, anch'essi schierati o da una parte o dall'altra, oppure, come la maggioranza della popolazione, confusi e disorientati, hanno preferito espungere la politica dell'attività scolastica, adottando spesso un atteggiamento di piatta neutralità e di apparente indifferenza. Nella fase più recente, le derive populiste che hanno accompagnato il passaggio dalla prima alla seconda repubblica e che perdurano anche nella fase attuale, evidenziano l'assenza in sostanza di un consenso sulle regole del gioco, che si è riscontrata anche nel dibattito sul referendum costituzionale del 2016.

In passato, coloro che “sapevano” di politica, lo avevano imparato attraverso le organizzazioni dei partiti, ogni partito aveva la sua “scuola quadri” dove veniva formato il personale politico, oppure si erano fatti le ossa nelle organizzazioni collaterali dei partiti, oppure ancora nelle organizzazioni cattoliche della società civile. Oggi quel tipo di partito, articolato in sezioni o cellule, in organizzazioni di massa, non esiste più. La politica, nella percezione che ne hanno molti cittadini, è un “teatrino” dove sulla scena si combattono battaglie ideali e dietro le quinte si contrattano favori e benefici per questo o quel gruppo.

Tutti coloro che appartengono alle generazioni nate nel dopoguerra fino al 1955 hanno “imparato” la politica attraverso l'impatto coi movimenti giovanili degli anni '60 e '70. Oggi non solo non ci sono più i partiti, ma anche i movimenti sembrano essersi ritirati dalla scena e i nuovi movimenti di stampo “populista”, salvo sporadiche eccezioni, non sembrano più svolgere una funzione di socializzazione politica; operano per slogan e parole d'ordine, difficilmente sviluppano argomentazioni e analisi capaci di “formare” sostenitori e quadri.

Di fatto, possiamo constatare ogni giorno il livello elevato di analfabetismo politico non solo dei semplici cittadini, ma molto spesso degli stessi attori sulla scena politica.

Se prendessimo un pubblico altamente selezionato come quello dei radioascoltatori che ogni mattina telefonano al conduttore di “Prima Pagina” e che vengono ex-ante selezionati dalla segreteria del programma e facessimo un'analisi accurata del testo delle loro telefonate, ci renderemmo conto della grande variabilità delle “culture politiche”, ma anche del livello frequentemente assai grossolano delle informazioni, dei ragionamenti e delle argomentazioni riguardanti la politica che si riflettono nelle loro telefonate.

Sono pochi oggi i luoghi di apprendimento della politica e sono per lo più pensati per la formazione di professionisti della politica e quindi per la selezione della classe politica. Ma il profilo del politico di professione è mutato: è sempre meno un interlocutore che media le domande che proven-

gono dalla società civile per renderle compatibili ed elaborare una linea politica coerente, è invece sempre più un protagonista della comunicazione che segue e cerca di interpretare gli erratici movimenti dell'opinione pubblica. L'area del voto di appartenenza si restringe e cresce l'area del voto d'opinione, i partiti si trasformano da terminali della società in comitati elettorali che organizzano le campagne, prevalentemente mediatiche.

Che ci sia un problema di “qualità” della leadership politica in Europa è davanti agli occhi di tutti. Formare e selezionare la classe politica è un compito senz'altro decisivo e urgente: non si potrà risolverlo senza i partiti, ma non si sa bene che tipo di partiti sarà in grado di farlo. Non è però questo il tema che voglio affrontare qui. Mi interessa invece riflettere sulla “cultura politica diffusa” della popolazione degli elettori che talvolta sono chiamati, non solo a scegliere i loro rappresentanti, ma anche a compiere delle scelte di grande impatto sul futuro del paese (vedi ad esempio i referendum sulle riforme costituzionali, oppure sull'adesione alla o sull'abbandono dell'Unione Europea).

Che cosa si intende per “cultura politica”? Non si tratta soltanto di una serie di “conoscenze fattuali” sull'ordinamento del nostro sistema politico, la “costituzione”, formale e materiale, la sua storia, il processo che ha condotto alla sua istituzione, le vicende della sua applicazione negli ottanta anni della sua esistenza. Ovviamente, questa dimensione “cognitiva” della cultura politica ne è parte integrante e irrinunciabile. L'ignoranza intorno alle istituzioni fondamentali della vita pubblica non è in nessun modo da considerare irrilevante e da giustificare. Rispetto a questa dimensione cognitiva non ci si deve però fermare agli aspetti gius-pubblicistici. L'educazione alla cittadinanza non può trascurare la dimensione economica, il bilancio pubblico, da quello dell'UE a quello del proprio comune, la pressione fiscale, il debito pubblico, il costo della sanità, delle pensioni, dell'istruzione, della giustizia ecc. Recentemente, si sono elevate varie voci per proporre che nella scuola venga introdotta qualche forma di educazione finanziaria. Non bisogna però pensare solo al risparmiatore, ma al risparmiatore in quanto cittadino: non è possibile essere “buoni cittadini”, vale a dire cittadini che almeno vanno a votare, senza avere un minimo di conoscenze in queste materie, dimensione finanziaria compresa.

Sono vari decenni che si discute di introdurre nella scuola insegnamenti che rientrino nell'ambito delle scienze sociali. Diversi progetti sono rimasti nei cassetti di qualche ministero, di qualche archivio e di qualche biblioteca¹. Gli insegnamenti di economia e diritto compaiono in alcuni indirizzi

¹ Negli anni '70 del secolo scorso il Consiglio Italiano per le Scienze Sociali ha organizzato un gruppo di studio (composto da Guido Baglioni, Valerio Castronovo, Alessandro Ca-

della secondaria superiore, prevalentemente in quelli che si chiamavano istituti tecnici commerciali. Nei “licei delle scienze umane e sociali”, nati dalla trasformazione degli antichi “istituti magistrali”, è stata istituita un’opzione “economico sociale”, dove si insegna un po’ di sociologia e di psicologia sociale. Questi insegnamenti sono visti peraltro in una prospettiva di formazione professionale e non di educazione alla cittadinanza.

Il problema è connesso anche a un necessario ripensamento dell’insegnamento della storia, una materia oggi scarsamente amata dagli studenti e che, nonostante la circolare Berlinguer della fine del secolo scorso, ancor oggi talvolta non arriva a trattare temi di storia contemporanea. In altri paesi, l’introduzione dei *Social Studies* (così vengono spesso indicati questi insegnamenti) ha talvolta significato un ridimensionamento delle ore dei corsi di storia. Non ritengo che questo esito debba essere necessario: l’insegnamento della storia, soprattutto per quanto riguarda l’età contemporanea non deve essere pensato in alternativa agli studi sociali, ma facente parte di un unico insieme che contempra anche la geografia. Non si tratta di inserire una nuova materia qua e là, ce ne sono già troppe, la frammentazione dei saperi non giova agli apprendimenti. Si tratta di introdurre uno “spazio di attività” che può essere ottenuto in vari modi: 1) cercando di contenere i tempi delle assemblee studentesche e delle rituali occupazioni autunnali che coinvolgono una quota sempre più limitata di studenti e servono per scoraggiare piuttosto che incoraggiare la partecipazione; 2) sottraendo qualche ora all’insegnamento dell’italiano (come vedremo tra poco, si dovrà trattare di uno spazio/tempo dove l’addestramento all’uso della lingua, scritta e orale, assume particolare significato); 3) valorizzando le esperienze extrascolastiche, come le forme di alternanza scuola-lavoro.

Si potrebbe affidare ad un gruppo di studio composto da educatori e scienziati sociali la definizione di un catalogo di quelli che si potrebbero chiamare “saperi minimi di cittadinanza”, uno zoccolo di conoscenze che dovrebbero mettere in grado ogni cittadino/elettore di capire di che cosa si parla, ad esempio, quando si legge un articolo sulla crisi finanziaria, quando si deve firmare un contratto di lavoro, oppure di compra-vendita o di affitto di un alloggio, o ancora quando si discute di bi-cameralismo, di evasione fiscale, di corruzione, di difesa dell’ambiente, ecc. Il catalogo sarà probabilmente piuttosto lungo, ma non dovrà essere “troppo” lungo, bisognerà trovare un accordo sull’ampiezza del termine “saperi minimi”. Non sarà facile, poiché ogni specialista tenderà, anche senza volerlo, a dare

valli, Raffaele Laporta, Clotilde Pontecorvo, Stefano Rodotà, Pietro Rossi, Benedetto Sajeve e Paolo Sylos-Labini) per elaborare una proposta di inserimento delle scienze sociali nel quadro della riforma della scuola secondaria. Cfr. AA.VV., *Scienze Sociali e riforma della scuola secondaria*, Einaudi, Torino 1977.

maggiore importanza alla propria prospettiva disciplinare o professionale e dovrà convincersi a mettere provvisoriamente da parte la propria “naturale” autoreferenzialità. Già ci possiamo immaginare i conflitti all’interno di questo gruppo immaginario di esperti (ci si può augurare che non sia composto in maggioranza da giuristi, più di altri professionalmente inclini a perorare la loro causa). I lavori di questo gruppo potrebbero consentire ai partecipanti di sperimentare direttamente le difficoltà di un’educazione politica, non prioritariamente schierata.

È lecito sospettare che oggi anche una quota di coloro che hanno un livello di scolarità superiore, i laureati per intenderci, non raggiungano la soglia dei “saperi minimi di cittadinanza”. L’analfabetismo civico/politico è “probabilmente” molto diffuso, purtroppo abbiamo ancora troppo poche ricerche che ce lo dicano con certezza, in particolare per quanto riguarda la popolazione adulta. Forse non è un caso che argomenti così delicati, e imbarazzanti, siano coperti da un velo di ignoranza. Se gli italiani che si tengono in casa una biblioteca con almeno 100 libri non scolastici sono poco più di uno su quattro, non c’è da stare molto allegri. Questo per non dimenticare che l’analfabetismo civico-politico fa parte di una sindrome più generale di analfabetismo culturale che purtroppo divide ancora l’Europa lungo gli assi Nord-Sud ed Ovest-Est.

Non bisogna però fermarsi alle conoscenze fattuali, alla dimensione cognitiva dell’educazione alla cittadinanza. Questa è indispensabile ma non è la sola e risulterebbe peraltro inefficace se non venisse parallelamente accompagnata dalla dimensione normativa/valoriale.

Introducendo la dimensione normativo/valoriale diamo implicitamente una risposta ad un’antica questione: se la scuola debba limitarsi ad istruire, oppure se debba anche educare, se debba trasmettere solo “nozioni” oppure anche valori e atteggiamenti. C’è chi, non senza qualche buona ragione, sostiene che la natura in ultima analisi irriducibilmente soggettiva dei valori ne impedisce la trattazione in un’istituzione pubblica come la scuola (in particolare, la scuola statale), pagata da tutti i contribuenti e quindi impossibilitata a prender partito quando sono in gioco opzioni di valore che generano contrapposizioni nell’opinione pubblica. Per queste ragioni, l’educazione, e in particolare l’educazione morale, dovrebbe essere lasciata alla responsabilità dei genitori, gli unici legittimati a scegliere a quali valori educare i propri figli. Altri ribattono che, proprio in tema di etica pubblica, spesso le famiglie trasmettono dei non-valori o dei dis-valori e che è compito della scuola correggere gli insegnamenti devianti che provengono dall’esempio familiare. Altri sostengono che vi sono valori comuni tipici dello stadio di civiltà al quale è giunta la nostra società che proprio per questo, affinché non si perdano, devono essere trasmessi alle nuove generazioni e

quindi possono essere adottati come criteri di orientamento nell'educazione. Altri ancora ritengono che sia proprio la natura controversa di molte opzioni di valore a offrire l'opportunità di affrontare a scuola momenti di riflessione capaci di favorire processi di maturazione sia intellettuale che morale. Tutte queste posizioni sono per vari aspetti legittime.

L'Italia è un paese in cui la storia ha lasciato profonde tracce di spaccature ideologiche: laici vs cattolici, fascisti vs anti-fascisti, comunisti vs anti-comunisti, Nord vs Sud e altre ancora. Ma non è questo il problema: la democrazia è fatta per affrontare diversità e conflitti, gestirne la dinamica, regolarne il confronto, garantirne l'esistenza in un quadro istituzionale, costruire una base sufficiente di fiducia reciproca. Non sono quindi le spaccature ideologiche, ma la debolezza della cultura e delle istituzioni democratiche a fare problema. Il problema può essere affrontato su diversi piani ed anche sul piano pedagogico/didattico che è quello che ci interessa in questa sede.

La dimensione valoriale/normativa concerne l'etica pubblica e questa riguarda sia il rapporto con le istituzioni (dello stato e del mercato), sia il rapporto con il mondo della società civile (associazionismo e volontariato), sia l'ambito dei rapporti interpersonali, vale a dire la capacità di "stare insieme agli altri".

Per ognuno di questi ambiti di etica pubblica possiamo individuare una serie di comportamenti osservabili e tentativamente chiederci se si tratta e in che misura di reati, di vizi oppure, in qualche caso, di virtù. Eccone un elenco a puro titolo esemplificativo².

1. Comportamenti connessi al diritto di voto: a) Rifiutarsi di andare a votare perché non si crede nell'utilità/efficacia del voto (giudizio di efficacia). b) Non andare a votare per indifferenza o pigrizia (valutazione costi-benefici). c) Non andare a votare perché si è disgustati dalla politica (protesta). L'aumento tendenzialmente costante dell'astensionismo è un tema sul quale vi è ampia documentazione di ricerca, ma dovrebbe diventare il primo oggetto di dibattito nella prospettiva dell'educazione alla cittadinanza democratica.
2. Comportamenti connessi alle regole della scuola: a) Aiutare un compagno in difficoltà a fare bene un compito in classe per fare in modo che venga promosso (solidarietà). b) Falsificare la firma dei genitori per giustificare la propria assenza a scuola. c) Allungare l'occhio sul compito del compagno per copiare la soluzione del problema di matematica³.

² L'elenco è in parte il frutto dei risultati di un'indagine esplorativa condotta nelle scuole di Genova e Palermo. Cfr. A. Cavalli, L. Scudieri, A. La Spina, a cura di, *L'etica pubblica dei preadolescenti*, Milano, Ledizioni 2013.

³ M. Dei, *Ragazzi si copia. A scuola di imbroglio nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino 2011.

3. Prendere in giro un compagno a causa di una sua malformazione fisica è una forma “debole” di “bullismo”, nelle scuole e nei quartieri sono diffuse forme assai più gravi di prepotenza tra pari che non possono essere ignorate, pena la complicità dell’istituzione.
4. Bambini e adolescenti sono talvolta oggetto di atti di pedofilia da parte di adulti sia in famiglia sia al di fuori della famiglia. Se vissuti in solitudine e silenzio questi episodi possono avere conseguenze anche serie sulla salute mentale e psichica. Far finta di ignorarne l’esistenza è sicuramente sbagliato sul piano educativo.
5. Comportamenti nella sfera della sanità: a) Farsi fare dal medico un certificato di malattia per assentarsi dal lavoro durante un “ponte” tra due festività. b) Sottrarre da una farmacia un farmaco molto caro per poter curare una persona indigente e priva di assicurazione sanitaria. c) Varie terapie sono state tentate, il paziente è in coma, il medico decide di sospendere tutte le cure. I temi di bioetica, qualora se ne presenti l’occasione, non possono essere messi da parte in quanto non pertinenti. Ma dove possono trovare collocazione?
6. Comportamenti nella sfera economica: a) Vendere, da parte di un negoziante, a prezzo scontato, un cibo dopo la data di scadenza anche se non avariato. b) Nella redazione del bilancio annuale di un’impresa gonfiare le spese in modo da ridurre il reddito imponibile e pagare meno tasse. c) Viaggiare sui trasporti pubblici senza biglietto. d) Promettere un regalo al funzionario del Comune per facilitare l’ottenimento di una licenza. e) Provocare un danno a una vettura parcheggiata nel tentativo di parcheggiare la propria e allontanarsi senza lasciare un proprio recapito;
7. Comportamenti legati alla tutela dell’ambiente: a) Disperdere nell’ambiente (terra, acqua, aria) sostanze inquinanti. B) Fare il bagno tutti i giorni nella vasca da bagno, oppure lavare frequentemente l’automobile in presenza di scarsità di approvvigionamento idrico. c) Non segnalare alla forestale l’avvistamento di un incendio boschivo.
8. Comportamenti tra coetanei e/o estranei: a) Fare lo sgambetto a un avversario durante una partita di calcio cercando di non farsi vedere dall’arbitro. b) Fare a botte tra compagni. c) Non rispettare la coda. d) In un dibattito pubblico interrompere frequentemente colui che sta parlando facendogli perdere il filo del discorso.

Questo elenco è puramente indicativo e potrebbe essere allungato a piacere. Come si vede, è anche molto eterogeneo, alcuni comportamenti riguardano i rapporti con lo Stato, altri con il mercato, altri ancora si riferiscono ai rapporti sociali della vita quotidiana che possono capitare a chiunque; alcuni non sono per nulla problematici nel senso che la norma violata è chiara e non

si presta a interpretazioni differenti, altri sono più controversi nel senso che l'ammissibilità o meno dipende dalle circostanze del contesto, altri ancora esprimono dei veri dilemmi etici che si presentano quando il comportamento relativo è posto di fronte a valori e/o a norme contrastanti.

Ciascuno dei comportamenti elencati si presta per essere assunto come punto di partenza per un'elaborazione didattica e una riflessione collettiva in classe. Questo è di fatto il nodo centrale dell'intera questione dell'educazione alla cittadinanza. Infatti, a parte alcuni, peraltro indispensabili, spazi entro i quali trasmettere informazioni organizzate (quella che prima abbiamo chiamato la dimensione cognitiva) e dove si può far ricorso agli strumenti didattici tradizionali (testi e lezioni frontali), questo insegnamento richiede didattiche attive fondate sulla partecipazione diretta dei discenti. Le prediche rischiano di scivolare facilmente in discorsi moralistici e banali: bisogna partire dai fatti ed elaborare insieme la loro interpretazione. Se con una certa periodicità (mettiamo, ogni due settimane), la classe fosse chiamata a discutere di un tema rilevante e/o di attualità, dopo una breve presentazione introduttiva del docente, si creerebbe uno spazio, una palestra, per la formazione delle competenze necessarie all'esercizio della cittadinanza. Il metodo didattico stesso fa parte dei contenuti educativi, la cittadinanza democratica non si fonda su un sapere che viene dall'alto, ma su una pratica che deve essa stessa essere oggetto di addestramento. Come ho accennato prima, imparare ad argomentare le proprie idee di fronte a un pubblico è anche un modo straordinario per affinare le proprie competenze linguistiche. Ecco perché il tempo necessario all'esercizio di queste pratiche non è sottratto all'insegnamento della lingua, ma ne è invece parte integrante.

Inoltre, non dimentichiamo mai che la testa degli studenti non è una tabula rasa. Non si parte mai da zero. L'educazione (o, se volete, anche la dis-educazione) politica, o etico-politica, è iniziata quando per la prima volta nella vita ci siamo accorti che ci sono delle cose che possiamo e altre che non dobbiamo fare; quando, nostra madre o nostro padre, cioè la prima autorità incontrata, ci ha posto di fronte a un NO. È in genere quando un bambino incomincia a camminare che incominciano a fioccare i NO, il potere di dire dei NO, cioè di mettere dei paletti, di porre delle regole, è la prima forma di potere e cioè di "politica" che abbiamo incontrato. Da allora abbiamo incominciato ad apprendere la "politica" o, meglio, a farci delle idee intorno a fatti/fenomeni politici, idee giuste, ma spesso anche idee sbagliate. Quindi non si parte da zero, ma non partiamo tutti dallo stesso livello. Il sapere di ognuno, tanto o poco, giusto o sbagliato, è diverso da individuo a individuo. Possiamo valorizzarlo, rivederlo, aumentarlo, migliorarlo, se ne abbiamo sviluppato le competenze necessarie. Compito del-

la educazione politica a scuola dovrebbe essere appunto quello di formare queste competenze.

Vi sono infatti alcune competenze di base come la capacità di argomentare le proprie opinioni, di ascoltare le opinioni altrui, di convincere e di lasciarsi convincere, che sono alla base dell'educazione alla cittadinanza e alla cittadinanza democratica in particolare. Non è così importante ricordare bene cosa recita il dettato costituzionale su un determinato argomento, oppure la data in cui quella norma è stata approvata o abrogata. La polemica sessantottina contro il cd. nozionismo è, a parere di molti e anche mio, andata oltre il segno. L'ignoranza non è mai giustificata. Ma non dobbiamo neppure dimenticare che oggi disponiamo di aggeggi che ci consentono di recuperare qualsiasi informazione nel giro di pochi secondi. I giovani e giovanissimi, i nativi digitali, non hanno bisogno di essere addestrati all'uso tecnico di questi strumenti, hanno però bisogno di imparare a distinguere fonti attendibili e non attendibili, notizie vera da *fake news*, ma, soprattutto, hanno bisogno di sviluppare competenze argomentative, cioè, come usare le informazioni per sostenere una tesi.

Vediamo come queste competenze si articolano, fissando una serie di criteri che funzionino sia come regole che come punti di riferimento.

1. Il primo criterio indica che non ci devono essere preclusioni o censure preventive, tutti i valori, tutte le idee e tutte le opinioni hanno cittadinanza e quindi **diritto di parola**. Anche se ci sono delle opinioni che qualcuno, o anche molti, possono considerare aberranti, non si può tappare la bocca a nessuno tacciandolo, ad esempio, di "razzismo" o di "fascismo". Non è improbabile che affiorino opinioni estreme quando, ad esempio, si discute se agli immigrati possa essere concessa la cittadinanza o il diritto di voto. I termini "vergogna" o "vergognoso" riferiti alle opinioni espresse da qualcuno dovrebbero essere censurati. Il dialogo non richiede necessariamente stima reciproca (si può legittimamente disprezzare chi ha opinioni diverse dalle proprie), ma richiede il rispetto del diritto di esprimere le proprie idee. La possibilità di poter esprimere le proprie idee anche quando queste non sono condivise dalla maggioranza è un forte antidoto contro la tendenza a conformarsi, a seguire il gregge, il che vuol dire il più delle volte, accondiscendere alle opinioni imposte d'autorità. L'insegnante, senza forzare troppo, deve però assicurarsi che tutti i propri studenti esercitino il diritto di parola, frenando l'esuberanza dei coloro che parlano sempre e facilitando la partecipazione di coloro che tendenzialmente si mettono ai margini. Imparare a discutere vuol dire imparare delle regole che varranno poi sempre nella vita sia tra i colleghi di lavoro sia nelle riunioni di condominio. Il diritto di parola però è reciproco. Ognuno può parlare, ma tutti hanno il diritto

di contraddirlo. Sono anni che suggerisco di fare ricerca sulle riunioni di condominio che, ne sono sicuro, consentono di studiare, quasi come in un laboratorio, i tratti della *civic culture* del nostro paese.

2. Il diritto di parola deve essere accompagnato dalla **capacità di argomentazione**. Un conto è parlare per slogan, per frasi fatte, oppure saper “argomentare” facendo appello alla capacità di comprensione logico-razionale ed emotivo-affettiva del o degli interlocutori. Purtroppo, la popolazione italiana è esposta, attraverso i *talk show* televisivi a dosi esorbitanti di comunicazione politica che costituiscono vere scuole di **diseducazione politica**, soprattutto per quanto riguarda la qualità dell’argomentazione. La trasformazione del dibattito in spettacolo impone lo *spot* e la parola d’ordine, la continua sovrapposizione delle voci, la tendenza a svalutare e denigrare l’interlocutore con gesti, espressioni mimiche, nonché veri e propri insulti. In breve, ostacola la “buona argomentazione” che faccia appello alla razionalità del pubblico piuttosto che alla sua emotività e ai suoi pregiudizi, utilizzando prove fattuali e ragionamenti coerenti e logicamente conseguenti. Gli stessi studenti possono essere addestrati ad elaborare criteri per distinguere buona da cattiva argomentazione, in modo sia di valutare criticamente la comunicazione alla quale sono esposti, sia di adottare modelli positivi nell’esercizio della propria capacità argomentativa. Invito qualche bravo linguista-semiotico a “smontare” le strutture argomentative di un *talk show* al fine di suggerire pratiche didattiche che addestrino alla lettura critica del *talk show* che è di fatto diventato oggi il veicolo principale della socializzazione politica di massa⁴.
3. L’argomentazione è uno strumento per convincere l’interlocutore, che può essere un pubblico, ma anche un avversario/oppositore. L’argomentazione presuppone però che vi sia dall’altra parte la **capacità di ascolto**, la capacità di lasciarsi convincere e, a sua volta, di convincere. Il processo dialogico non funziona se non ammette la possibilità per entrambe gli interlocutori di cambiare idea, di mettersi – sia pure temporaneamente – dal punto di vista dell’altro. La disponibilità a cambiare idea, a modificare la propria posizione, implica l’abbandono della convinzione che vi sia un’unica verità, la propria. La democrazia è incompatibile con la certezza assoluta di essere nel giusto. Una ragionevole dose di dubbio, senza quindi cadere in un relativismo radicale, è un ingrediente indispensabile di un’educazione democratica alla cittadinanza.

⁴ Qualche progresso nella ricerca in tema di comunicazione politica nella direzione auspicata è documentato in M. Morcellini, G. Antenore, Ch. Ruggiero, a cura di, *Talk & Tweet, La campagna elettorale 2013 tra TV e Twitter*, Maggioli, Bologna, 2014.

Il dialogo presuppone la convinzione, o almeno la speranza, di poter convincere l'interlocutore e questo presupposto non funziona senza reciprocità.

4. La democrazia è, tra le altre cose, un modo per prendere decisioni di fronte a **questioni “controverse”**, che dividono l'opinione pubblica e le forze politiche. Il conflitto degli interessi (materiali e ideali) è la sostanza stessa della politica e della democrazia. L'argomentazione, il dialogo, sono modi attraverso i quali i soggetti acquisiscono la capacità di “prendere posizione” di fronte a questioni controverse. Se non ci fossero questioni controverse non ci sarebbe neppure bisogno della politica e della democrazia, basterebbe dare il potere di decidere agli esperti. È controverso, per fare alcuni esempi, se ci sia un limite, e dove sia collocato, nella capacità di una comunità di accogliere una popolazione di immigrati. È controverso se lo Stato debba o meno contribuire al finanziamento delle scuole private, come sembrano suggerire interpretazioni diverse di una norma della nostra Costituzione. È controverso se sia meglio, per mettere in ordine i conti pubblici, alzare le tasse, ridurre la spesa pubblica, oppure ricorrere all'aumento del debito pubblico. È controverso se consentire l'unione civile di coppie dello stesso sesso e, in caso positivo, se sia ammissibile l'adozione dei figli pregressi di uno dei partner. È controverso stabilire in quale settimana dal concepimento sia legittima l'interruzione della gravidanza, cioè l'aborto. È controverso, per quanto riguarda la questione scottante dell'eutanasia, definire il confine tra la cura e l'accanimento terapeutico. Sono tutte questioni che dividono gli animi e suscitano le passioni.
5. La scuola non può sottrarsi al compito di affrontare “questioni controverse” (cioè, in ultima istanza, politiche). Tenere la politica fuori dalle aule scolastiche ha un prezzo troppo alto in quanto condanna la scuola a restare in uno spazio al di fuori della realtà, ad essere, e ad essere percepita, dagli stessi studenti come irrilevante per affrontare la realtà che è inevitabilmente permeata di politica. E del resto è ben comprensibile come molti insegnanti resistano di fronte alla possibile irruzione di tematiche politiche in aula e si trincerino dietro l'ideologia della neutralità professionale. Ed è altrettanto, purtroppo, comprensibile come altri insegnanti ne possano approfittare per testimoniare la propria militanza politica e fare proseliti tra i propri studenti. Io seguo Max Weber: non bisogna usare la cattedra come un pulpito per fare delle prediche o come un palco dal quale fare comizi. È possibile evitare di cadere nelle trappole del silenzio da una parte e della militanza dall'altra? La risposta a questo interrogativo potrà essere positiva se la scuola saprà sviluppare una sorta di **“pedagogia della controversia”**, capace di formare compe-

tenze di ascolto e di argomentazione, prima di tutto nella formazione stessa degli insegnanti, di tutti gli insegnanti indipendentemente dalle materie che insegnano.

6. Chi vuole contribuire allo sviluppo di una “pedagogia della controversia” farà bene a ricorrere al **modello di Dewey** che, sul rapporto tra educazione e democrazia, resta ancor oggi un punto di riferimento obbligato⁵. Egli suggerisce che l’insegnante debba svolgere una funzione maieutica, debba organizzare la classe in piccoli gruppi, di composizione possibilmente eterogenea, all’interno dei quali si possa sviluppare una dinamica interattiva alla quale partecipino potenzialmente tutti i soggetti coinvolti. Suggerisce anche di tener conto delle emozioni in modo da incanalarle e non da soffocarle, in modo che favoriscano la cooperazione senza negare la competizione. L’apprendimento cooperativo e la pedagogia dei giochi di ruolo risalgono tutti, direttamente o indirettamente, all’insegnamento di Dewey. Per Dewey la democrazia non è soltanto una forma di governo, ma un’esperienza che consente all’individuo di realizzarsi relazionandosi con gli altri e nell’educazione l’individuo fa esperienza di democrazia, assimilandone la cultura. Anche se Dewey non parla esplicitamente di “pedagogia della controversia” è possibile sostenere che il concetto sia implicito nella sua filosofia. Elaborare e sviluppare gli spunti in essa presenti resta comunque un compito per il presente nella convinzione che una “pedagogia della controversia” consenta di “parlare” di politica, di suscitare interessi e stimolare forme di partecipazione, senza “fare” politica in modo diretto. Forse servirà anche a riavvicinare i giovani alla politica e, forse, se vogliamo proprio essere ottimisti, potrà contribuire anche a cambiare la politica, a renderla “migliore”, a fare della sinistra una buona sinistra, della destra una buona destra e del centro un buon centro.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (1977), *Scienze Sociali e riforma della scuola secondaria*, Einaudi, Torino.
- Cavalli A., Scudieri L., La Spina A., a cura di (2013), *L’etica pubblica dei preadolescenti*, Ledizioni Milano.
- Dei M. (2011), *Ragazzi si copia. A scuola di imbroglio nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna.
- Dewey J. (1916), *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of*

⁵ *Democracy and Education* di Dewey è del 1916, risale quindi a un secolo fa. Forse non è privo di significato il fatto che l’ultima edizione italiana di *Democrazie ed educazione* sia stata pubblicata da Salani nel 2004 e che oggi non sia più reperibile sul mercato librario.

Education, The Macmillan company, New York.
Morcellini M., Antenore G., Ruggiero Ch., a cura di (2014), *Talk & Tweet. La
campagna elettorale 2013 tra TV e Twitter*, Maggioli, Bologna.

2. Public engagement e civic agency: *percorsi di educazione alla cittadinanza*

di Franca Faccioli

Il tema dell'attivazione civica è al centro di un vasto dibattito sul ruolo che i cittadini possono svolgere nei processi di innovazione sociale sia in collaborazione con le istituzioni pubbliche, sia autonomamente e, spesso, in supplenza di queste. Lo scenario che fa da sfondo è la crisi del rapporto di fiducia tra cittadini e istituzioni. È uno scenario complesso con contraddizioni e sfaccettature diverse. Limitandosi all'Italia, molte sono le ricerche che rivelano un paese che non crede nelle istituzioni e si fida poco degli altri, anche se nell'ultimo anno sembra aprirsi qualche spiraglio¹. D'altra parte, è anche un paese che non sembra eccellere per senso civico, come testimoniano le ricerche di Almond e Verba (1963), di Sciolla e Negri (1996), di Cavalli (1999), di Putnam (1993), di Sciolla (2004), fino a studi più recenti (Piattoni, 2007; Baldassari, 2017). Queste analisi mettono in luce come ad una percezione negativa nei confronti di istituzioni pubbliche che rivelano mal governo e corruzione, si affianchi una tolleranza e una rappresentazione positiva nei confronti di comportamenti quotidiani illegali. Se questo è un aspetto dell'immagine dell'Italia di oggi, un altro aspetto rivela modalità diverse di impegno civico incentrate su attività tese a tutelare i beni comuni e a valorizzare il senso di appartenenza alla cittadinanza. Anche se non è possibile fare riferimento a numeri e percentuali affidabili in quanto "il mondo dell'attivismo civico è oggettivamente una realtà dai contorni sfuggenti e in continua evoluzione, cosicché la probabilità di "contare" troppe o troppo poche realtà è molto più alta che in altri casi" (Moro, 2013, p. 81), tuttavia è indubbia la rilevanza che queste attività hanno assunto nel nostro paese negli anni recenti.

Per introdurre il discorso si possono ricomprendere questi processi in due ambiti generali: il *public engagement* e il *civic engagement*. Il primo,

¹ Cfr. tra gli altri Demos & PI (2017) ed Eurispes (2017).

come si vedrà più avanti, è una delle proposte di valorizzazione dell'impegno civico da parte dei governi locali, che viene suggerita dalle istituzioni comunitarie e internazionali per affrontare il problema del deficit democratico e della disaffezione dei cittadini nei confronti delle istituzioni pubbliche e della politica. Questa modalità di coinvolgimento dei cittadini nella gestione della cosa pubblica si deve confrontare con i tanti percorsi di azione civica messi in atto da cittadini singoli e, soprattutto, da gruppi e associazioni per la tutela e la valorizzazione di beni comuni. Questi percorsi di impegno civico che muovono dal basso vengono ricompresi dentro la definizione di *civic engagement*.

Public e civic engagement sono due modalità di attivazione civica che a volte si intrecciano, a volte procedono parallele, a volte si scontrano, e, tuttavia, sperimentano modi diversi di vivere la cittadinanza e di partecipare alla vita pubblica nella prospettiva di superare il disincanto e la crisi di fiducia nel rapporto cittadini/istituzioni.

Nelle pagine che seguono prendo in esame alcuni aspetti del dibattito sul *public engagement* e sui processi di attivazione civica che questo può sviluppare. Successivamente considero alcune esperienze nelle quali si sperimentano nuove forme di partecipazione e di espressione della cittadinanza, con riferimento particolare al ruolo dei media digitali nello sviluppo di questi processi. Una delle domande che muovono l'analisi è se si possa parlare di percorsi che ricercano nuove forme di partecipazione sociale e possono contribuire alla costruzione di *civicness* e all'educazione alla democrazia.

1. Il contesto

Nel Rapporto dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) del 2001 *Citizens as Partners: Handbook on Information, Consultation and Public Participation in Policy Making* si legge che i governi democratici debbono adottare nuovi approcci di *policy making* incentrati sul coinvolgimento dei cittadini nelle decisioni che riguardano le politiche pubbliche. In particolare si sottolinea che i governi sono tenuti a garantire un alto livello di circolazione delle informazioni e forme di consultazione e di partecipazione dei cittadini sia nella fase di elaborazione delle decisioni, sia in quella di argomentazione delle decisioni prese. Nel Rapporto OCSE del 2009 intitolato *Focus on Citizens: Public Engagement for Better Policy and Services*, si evidenziano in particolare cinque punti relativi all'importanza di valorizzare la partecipazione civica in quanto essa:

- è una condizione per una governance efficace che deve affrontare la complessità a livello globale e locale e ha bisogno del supporto dei cittadini;

- migliora la performance democratica perché favorisce la trasparenza, l'*accountability*, la partecipazione pubblica e costruisce “capacità civica”;
- migliora la gestione delle politiche pubbliche in quanto lavorando con i cittadini, con le organizzazioni della società civile, con le imprese e con altri stakeholder si possono ottenere miglioramenti concreti negli effetti delle politiche e nella qualità dei servizi pubblici;
- dà voce a soggetti informati e spesso più competenti delle istituzioni nell'affrontare problemi che conoscono per esperienza;
- si incentra su processi inclusivi che responsabilizzano sia le istituzioni che i cittadini. Risponde, inoltre, all'esigenza dei governi di smussare conflitti e recuperare credibilità e consenso.

Sintetizzando, queste raccomandazioni dell'OCSE mettono in luce come il *public engagement* sia strettamente connesso al modello della governance e alle sue esigenze di ridurre i costi delle politiche pubbliche creando reti di gestione pubblico-private, coinvolgendo i cittadini nelle scelte che orientano tali politiche e creando momenti e luoghi di dialogo, nella prospettiva di arginare la crisi di sfiducia nei confronti delle istituzioni pubbliche. L'approccio del *public engagement* si incentra pertanto su un impegno civico “richiamato” e “sollecitato” dalle istituzioni in un contesto di inclusione e di partecipazione dei cittadini, e sull'attivazione di un processo di responsabilizzazione sia dei cittadini che delle istituzioni rispetto ai processi messi in atto e ai risultati da raggiungere. Sono soprattutto le istituzioni a “mettersi in gioco” in quanto debbono garantire affidabilità e capacità nel gestire i percorsi in uno scenario segnato da sfiducia e disincanto. Assunzione di responsabilità viene chiesta anche ai cittadini in quanto ideatori e attori di progetti che debbono essere in grado di realizzare.

L'altro *coté* rispetto a questo approccio è quella galassia di forme di impegno civico che sta dentro le definizioni di *civic engagement*. Senza voler costringere percorsi molto diversi dentro una griglia definita², tuttavia riporto due approcci interpretativi che danno conto della peculiarità di questi percorsi. Il primo si riferisce alla *cittadinanza attiva* intesa come la

molteplicità di forme organizzative attraverso le quali i cittadini agiscono non come elettori ma come attori del policy making. Queste forme organizzative rispecchiano il senso di una cittadinanza comune e di una appartenenza alla sfera pubblica... Dalla loro esperienza emerge una domanda e/o una pratica di diritti collettivi incentrati sul potere di iniziativa e sul diritto di interlocuzione con le autorità istituzionali e gli attori privati che influenzano la possibilità di rendere effettivi diritti dei cittadini, la cura di beni comuni e l'empowerment di soggetti in difficoltà (Moro, 2013, p. 68).

² Su questo punto rinvio a Moro (2013).

L'altro approccio è ripreso dai lavori di Peter Dahlgren (2009 e 2013) che definiscono il *civic engagement* come un'attività volontaria finalizzata a risolvere problemi di interesse generale e ad aiutare gli altri. Centrale nella sua analisi è il concetto di cittadinanza inteso come *civic agency*, come il risultato di un agire sociale in quanto cittadini e di una partecipazione attiva al conseguimento del proprio essere cittadini. Dahlgren (2009) distingue tra *received citizenship*, la cittadinanza intesa come stato acquisitivo, e *achieved citizenship*, la cittadinanza realizzata attraverso azioni civiche.

In queste definizioni che vedono al centro l'attivismo civico, sia esso promosso dalle istituzioni oppure dai cittadini, un aspetto significativo è la ricerca di identità. Dal lato delle istituzioni è ricerca di costruire un'identità credibile sulla quale proporre un'immagine di affidabilità, mentre dal lato dei cittadini è la ricerca di una cornice di significati condivisi anche se possono essere momentanei ed effimeri; è l'identità che si cerca nella definizione di un "noi", di una relazionalità basata sullo stare insieme qui e ora e sul cogliere il presente.

Questi scenari affidano un ruolo significativo ai media digitali che offrono strumenti alle istituzioni pubbliche per attivare una comunicazione interattiva, facilmente realizzabile, tendenzialmente inclusiva. I media digitali ampliano le possibilità di relazione, di connessione e di espressione della voce dei cittadini che non si limita a lanciare proteste, ma sempre di più fa proposte.

2. I modi di essere cittadini

Da quanto detto, si evidenzia come sia nella dimensione del *public engagement*, sia in quella del *civic engagement*, la realizzazione di pratiche condivise con altri sia centrale nella ricerca di vivere la cittadinanza in una prospettiva che va oltre la definizione giuridica. Come evidenziato da un'ampia letteratura, essere cittadino oggi fa riferimento ad una dimensione che cambia continuamente in relazione alle tante identità che i cittadini assumono, grazie anche alla diffusione dei media digitali.

Coleman e Blumler (2009) mettono in luce come, oltre alla definizione giuridica che stabilisce diritti e doveri dei cittadini nei confronti dello Stato, e a quella politica che, sulla base delle garanzie giuridiche, rafforza la dimensione partecipativa e di controllo che i cittadini hanno sia sugli altri cittadini sia nei confronti delle politiche pubbliche, si possa parlare di *affective citizenship*, in quanto basata sulla valorizzazione del senso di appartenenza alla cittadinanza, di lealtà e di solidarietà. Anche Dahlgren (2009) sottolinea come l'essere cittadino non possa prescindere dalla considerazione del bagaglio di emozioni e di *passion* che questo comporta (pp. 83-84).

Zizi Papacharissi (2010) parla di *liquid citizen* e di *flexible citizenship*. Rispetto alla classica definizione di Marshall (1996) che distingue tra cittadinanza civile, politica e sociale, la Papacharissi sottolinea

as individuals assume lifestyles that fluidly transfer them through a variety of locations and/or require that they develop everyday interactional routines with individuals and organizations around the world, the conceptual periphery of civil, political, and social is remapped (p. 109).

Secondo l'autrice, obiettivo degli studiosi dovrebbe essere individuare un modo di raccontare questi processi che sia in grado di dare conto di come si combinano i comportamenti di consumo, culturali, di controllo sulle istituzioni e digitali dei cittadini in un mix che ricomprende i concetti di cittadinanza civile, politica e sociale (ibidem).

Altri studiosi si interrogano sul significato di cittadinanza con riferimento alla ridefinizione del concetto di società civile e dei rapporti sociali nella postmodernità. Pierpaolo Donati (2000) nello scenario di una *welfare society* individua nelle relazioni, che persone e soggetti sociali costruiscono per vivere la loro convivenza, la dimensione che caratterizza la "cittadinanza societaria",

la cittadinanza vista dalla parte della società (intesa come relazione) anziché dalla parte dello Stato (o del binomio Stato-mercato)... Il termine "societaria" enfatizza il carattere associativo (relazionale) della cittadinanza e il fatto che si deve ora corrispondere ad una visione della cittadinanza secondo identità culturale e non solo secondo interessi (p. 37).

Donati scrive che la cittadinanza è una relazione sociale complessa che associa intorno al rispetto di diritti e doveri, le persone e i soggetti sociali che compongono una comunità politica mobilitandone energie, risorse e valori "attraverso uno spettro molto ampio di istituzioni per le quali lo Stato rappresenta da un lato il limite della loro comune compatibilità e dall'altro un sistema di valori e regole che garantisce la loro effettiva auto-valorizzazione" (ibidem).

Franco Cassano (2004) parla di *homo civicus*, definizione con la quale non intende "la società civile in quanto tale, che spesso è corrosa al suo interno dal tarlo dell'individualismo, ma la società civile in quanto si associa e si occupa della cosa pubblica" (p. 27). Riprendendo Alexis de Tocqueville (1840), Cassano scrive che "in una società nella quale la volgarità corre il rischio di fare da battistrada a un dispotismo, che si nasconde dietro la maschera formale della democrazia, la via della cittadinanza è l'unica forma di vita paragonabile all'aristocrazia delle società tradizionali" (p. 25),

che Tocqueville vedeva, appunto, nelle associazioni di cittadini attivi. L'*homo civicus* è l'espressione di una cittadinanza attiva che rinegozia continuamente le deleghe, che si pone sempre domande e cerca di trovare le risposte; è l'opposto dell'*homo emptor* che è la base sulla quale nella società contemporanea si regge l'individualismo radicale, l'utilitarismo dei diritti senza doveri. Nei confronti di questo individualismo passivo e eterodiretto l'*homo civicus* costituisce l'unica risposta che permette di ritrovare la comunità senza perdere la libertà. La prospettiva, dice Cassano, è ricostruire lo spazio pubblico, un luogo dove è possibile realizzare la *vita activa* di cui parla Hannah Arendt (1997), ovvero la "condizione umana della pluralità" (Cassano, 2004, p. 166).

In uno scenario focalizzato sulle potenzialità delle tante forme di cittadinanza attiva nella prospettiva di valorizzazione della società civile, si pone anche la proposta di Gregorio Arena (2006) di una "cittadinanza amministrativa". Muovendo dalla considerazione che la cittadinanza oggi "più che uno status è una sorta di patrimonio della persona", che si accresce quanto più si amplia la sua sfera di libertà (p. 144), Arena individua una modalità di cittadinanza che attiene specificamente al rapporto con l'amministrazione nel contesto che è stato ridisegnato dal riconoscimento del principio di sussidiarietà nella Riforma del Titolo V della Costituzione³. Tale riforma prevede che i soggetti pubblici debbano favorire le iniziative autonome dei cittadini che si pongono nella prospettiva dell'interesse generale, e riconosce loro un ruolo attivo e di "collaborazione" con le amministrazioni. Il modello al quale fa riferimento è quello dell'"amministrazione condivisa", modello proposto da Gregorio Arena (1997) alla fine degli anni '90 nello scenario aperto dalle leggi sulla trasparenza e dall'affermazione della comunicazione pubblica in Italia, che viene oggi ripreso e potenziato attraverso l'applicazione di un regolamento che definisce contenuti e procedure per realizzare modalità di "amministrazione condivisa". Con questa definizione Arena intende un modello organizzativo

fondato sulla collaborazione fra amministrazione e cittadini, che si ritiene possa consentire una soluzione dei problemi di interesse generale migliore dei modelli attualmente operanti, basati sulla separazione più o meno netta fra amministrazione e amministrati (Arena, 1997 p. 29).

Alla base vi è l'ipotesi che i cittadini possano diventare

co-amministratori, soggetti attivi che, integrando le risorse di cui sono portatori

³ Cfr. la Legge costituzionale n. 3 del 2001, *Modifiche al Titolo V della parte seconda della Costituzione*.

con quelle di cui è dotata l'amministrazione, si assumono una parte di responsabilità nel risolvere problemi di interesse generale (ibidem).

Sono approcci diversi che tuttavia si incontrano nell'evidenziare la centralità di una componente relazionale e culturale della cittadinanza intesa come vivere e agire da cittadini. "Fare i cittadini è il modo migliore di esserlo" è uno slogan efficace che il movimento di Cittadinanzattiva propone da anni. Riepilogando, si può dire che con il termine espressione della cittadinanza, si intende in questa sede la capacità di vivere il senso civico, costruire legami e relazioni sociali, fare riferimento a una fiducia reciproca, muoversi nella prospettiva di tutelare il bene comune.

3. *Public engagement e civic agency in alcune esperienze di amministrazione condivisa*

Nello scenario descritto si colloca la stesura di un *Regolamento sulla collaborazione tra cittadini e amministrazioni per la cura, la rigenerazione e la gestione condivisa dei beni comuni urbani*, che è un prototipo che ciascun Comune può adattare e arricchire secondo la sensibilità e la realtà amministrativa e territoriale che vive. È Gregorio Arena a promuovere questo regolamento attraverso l'associazione non profit Labsus.org⁴ il cui statuto si incentra sui temi dell'amministrazione condivisa e della sussidiarietà. Il Regolamento viene pensato in modalità Wiki e reso disponibile sul sito di Labsus.org per integrazioni e chiarimenti, per cui il testo finale è frutto del confronto e della partecipazione di più realtà.

I report pubblicati annualmente da Labsus rivelano un'applicazione diffusa del regolamento in diverse parti d'Italia: nel 2016 i Comuni che hanno approvato il regolamento sono 135, mentre i Comuni che hanno avviato le procedure per approvarlo sono 67⁵. Strumento giuridico essenziale affinché si possa parlare di amministrazione condivisa, sono i patti di collaborazione che vengono definiti un nuovo spazio in cui persone diverse si incontrano, anche in modo casuale, per prendersi cura di un bene comune.

⁴ Labsus. Laboratorio per la sussidiarietà è un'Associazione non a scopo di lucro che si occupa di amministrazione condivisa, cittadinanza attiva, sussidiarietà e beni comuni. Ha una newsletter quindicinale, *Labsus.org*. Il presidente è Gregorio Arena. È questa Associazione ad avere in Italia un ruolo di primo piano nella promozione di esperienze incentrate sul modello dell'amministrazione condivisa in relazione alla valorizzazione di beni comuni. Dal 2014 a oggi ha pubblicato dei Report annuali sulle esperienze di realizzazione dell'amministrazione condivisa in Italia.

⁵ http://www.labsus.org/wpcontent/themes/Labsus/media/Rapporto_Labsus_2016_Ammministrazione_condivisa_dei_beni_comuni.pdf (consultato il 21/11/2017)

Essi in tal modo da un lato risolvono insieme un problema che li riguarda tutti, dall'altro (e soprattutto) ricostruiscono i legami che tengono unita la loro comunità.... Nell'articolare i contenuti di un patto di collaborazione cittadini e amministrazione insieme definiscono cosa è nell'interesse generale della comunità e come perseguirlo, con quali strumenti, mezzi, procedure, etc.... I cittadini diventano in tal modo, insieme con l'amministrazione, un "centro di produzione del diritto" e quel patto di collaborazione, individuando l'interesse generale della comunità nel caso concreto di cura o gestione di un bene comune, diventa fonte del diritto pubblico (Arena, 2016).

Obiettivo prioritario dei patti di collaborazione è, secondo gli autori del rapporto, realizzare dei risultati che producano coesione sociale, benessere e empowerment dei singoli cittadini e delle comunità. I patti in corso sono centinaia e fanno riferimento a realtà molto diverse, dalla cura di uno spazio trascurato, alla realizzazione di un'area verde attrezzata, alla rigenerazione di uno stabile in disuso. I referenti delle amministrazioni che raccontano nel Rapporto Labsus (2016) le loro esperienze sono soddisfatti e a volte entusiasti sia per le azioni concrete realizzate, che hanno risolto problemi piccoli e grandi, sia per il contributo che queste esperienze danno alla creazione di una dimensione di comunità e all'attivazione del senso civico. Un esempio significativo, anche perché è stato il primo Comune ad applicare il Regolamento, è quello di Bologna che ha messo a disposizione dei cittadini una piattaforma, uno spazio civico on line, che si chiama *Comunità*. È questa un'area della Rete civica Iperbole per dare spazio alle pratiche civiche e sociali, per partecipare alla vita pubblica, promuovere la collaborazione e la cura dei beni comuni. È un *civic network*, cioè un social network con obiettivi civici, che favorisce relazioni orizzontali sia tra i cittadini e la Pubblica Amministrazione, sia tra i cittadini⁶. Attraverso questa piattaforma i cittadini possono proporre progetti, blog, esprimere bisogni, mettere a disposizione risorse, creare reti per la realizzazione di pratiche civiche e i risultati sono significativi. Il responsabile dell'Ufficio di coordinamento – Cittadinanza attiva del Comune di Bologna racconta:

Uno dei risultati più incredibili è quello che ci viene dai dati che abbiamo raccolto sul versante della manutenzione dei muri e la loro pulizia dal vandalismo grafico. In questo caso, siamo di fronte ad una lotta di trincea che richiede un'attenzione costante. Il Regolamento, grazie ai numerosi Patti di collaborazione attuati, ci ha permesso di mettere insieme una "squadra" di circa trecento cittadini attivi che si sono impegnati nella pulizia di qualcosa come 17.000 m² di muri della città e il successo è ora bene evidente!⁷

⁶ <http://comunita.comune.bologna.it/> (consultato il 30/11/2017)

⁷ La citazione è parte dell'intervista riportata in Muzi (2016).

Quelli descritti sono percorsi in fieri che richiedono una riflessione nel tempo, ma che, pur se di nicchia, rivelano la presenza di un attivismo di cittadini e amministrazioni che provano a sperimentare itinerari di partecipazione per la tutela di beni comuni.

4. Spunti di riflessione

Lo scenario della cittadinanza descritto nelle pagine precedenti rivela diversi aspetti interessanti, pur nella sua complessità. Se, da una parte, infatti, sono indubbi i segnali di una carenza del senso civico anche evidenziata da una non adeguata attenzione all'educazione all'essere cittadini da parte della scuola e delle istituzioni formative (Cavalli, 1999 e 2016), tuttavia molti sono i segnali che indicano processi di attivazione della cittadinanza nella prospettiva di una migliore qualità della vita nei contesti urbani, sia come espressione di cittadini che si organizzano e chiedono di avere voce, risposte e opportunità di partecipazione, sia come modalità di gestire le politiche pubbliche attraverso il coinvolgimento e la chiamata alla partecipazione dei cittadini da parte di alcune amministrazioni locali. Siamo di fronte a due Italie che non sembrano incontrarsi, né trovare spazi di dialogo? Credo che per avere elementi di analisi utili per capire queste contraddizioni, sia necessario partire dalla considerazione dello scenario che fa da sfondo a comportamenti che appaiono contraddittori, scenario caratterizzato dalla sfiducia nelle istituzioni e nella politica. Alessandro Cavalli (1999) parla di una sorta di "circolo vizioso" che fa sì che cittadini e istituzioni si fronteggiano in un rapporto di sfiducia reciproca in cui le istituzioni si difendono dai cittadini e questi dalle istituzioni (ivi, pp. 96- 98). L'autore attribuisce un ruolo centrale alla scuola, ma anche più in generale agli educatori e scienziati sociali, per suggerire la definizione di un catalogo dei "saperi minimi di cittadinanza" che mettano in grado ogni cittadino di comprendere di cosa si sta parlando per esempio in merito ad una politica pubblica (Cavalli 2016, p. 794). Egli sottolinea, inoltre, come la "cittadinanza democratica" non si fonda su un sapere che viene dall'alto, ma su una pratica che deve essere acquisita attraverso un percorso di formazione (ivi, p. 797).

Le esperienze di attivazione civica, delle quali ho parlato nelle pagine precedenti, sembrano muoversi in questa direzione; si basano sulla condivisione di pratiche attraverso le quali si costruisce senso di appartenenza alla cittadinanza intorno alla valorizzazione di beni comuni. Sono iniziative di nicchia che creano quello che Carlo Donolo (2011) definisce lo "spazio del possibile", uno spazio elastico che si crea negli interstizi per iniziativa di minoranze attive connesse alla distribuzione aporetica dei beni comuni e

del capitale sociale e umano (ivi, p. 134). Occorre capire se l'insieme fa sistema o resta nicchia.

Sembra più una convergenza culturale che politica; non si tratta di alleanze per il potere, ma per fare: decisive infatti sono le pratiche locali che devono diventare standard. Le pratiche produrranno il potere necessario alle trasformazioni (ivi, p. 137).

Questi spazi, pur con i loro limiti, non possono essere ignorati, rivelano forze presenti in tanti territori che vogliono e hanno le capacità per contrastare il degrado, ricostruire un ordine sociale condiviso e delineare scenari aperti verso il futuro, anche se sono frammentarie e hanno elaborato solo in parte un lessico comune. Si può dire che attraverso le pratiche si attivano processi di costruzione della cittadinanza: è la *civic agency* di cui parla Dahlgren (2009), una sorta di *habitus civico* (Bourdieu, 1980), che agisce come “sistema acquisito di schemi generatori” attraverso le esperienze condivise e la memoria che si costruisce su queste. Sono attività *in progress* difficili da definire in schemi specifici. Molti sono gli interrogativi da porsi in merito alle potenzialità che esse possono sviluppare per ricostruire un tessuto di fiducia tra i cittadini e con le istituzioni, e di creare capitale sociale, ampliando gli spazi per una cittadinanza democratica. Oltre ad essere attività limitate ad alcuni contesti, non si hanno elementi in grado di rivelare se i cittadini coinvolti siano prevalentemente quelli già attivi, con il rischio di creare una sorta di élite di cittadini “virtuosi”, che non vanno oltre forme di “passività attiva”⁸.

Tuttavia le esperienze che ruotano intorno alla proposta dell'amministrazione condivisa, anche se in relazione a territori e contesti legati al governo locale, potenziano le voci dei cittadini e la costruzione di pratiche civiche finalizzate al bene comune. Delineano percorsi di sensibilizzazione al senso civico e all'appartenenza alla cittadinanza disegnando intorno al tema del bene comune le tracce di una cultura civica. Lo scenario che emerge è ancora incerto: se sembra essere superato il rischio dell'*informational engagement* (Coleman, Firmstone, 2014), il contesto sembra essere quello del *monitorial citizen* (Schudson, 1998), dei cittadini che controllano, valutano e suggeriscono, ma con possibilità limitate di contare e di incidere sui processi. È la *democrazia della sorveglianza* descritta da Rosanvallon (2006)? Oppure è la traccia di un percorso ancora in fieri che può costruire cultura civica e l'esercizio della cittadinanza intorno al concetto di bene comune? Parafrasando la proposta di Alessandro Cavalli (1999) di un “curriculum nascosto” per l'educazione civile e volgendo in una prospettiva di apertu-

⁸ Su questi aspetti cfr. Bartoletti, Faccioli (2016).

ra verso un futuro auspicabile, si potrebbero considerare le esperienze di *civic agency* come orientate verso la costruzione di una sorta di *hidden curriculum* non ancora visibile, ma che si sta sedimentando in alcune culture civiche del nostro paese e potrebbe diffondersi e diventare più significativo nel percorso di costruzione di *civicness*.

Riferimenti bibliografici

- Almond G., Verba S. (1963), *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*, Princeton University Press, Princeton.
- Arena G. (1997), “Introduzione all’amministrazione condivisa”, *Studi parlamentari e di politica costituzionale*, 117-118: 29-65.
- Arena G. (2006), *Cittadini attivi*, Editori Laterza, Roma-Bari.
- Arena G. (2016), *L’amministrazione condivisa: dai regolamenti ai patti*, testo disponibile al sito: http://www.labsus.org/wpcontent/themes/Labsus/media/Rapporto_Labsus_2016_Amministrazione_condivisa_dei_beni_comuni.pdf (consultato il 30/11/2017).
- Arendt Hannah (1958), *The Human Condition*, The University of Chicago, Chicago (trad. it.: *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 1997).
- Baldassari R. (2017), “La fiducia nel Sistema Paese. Sondaggio d’opinione pubblica”, Istituto Piepoli, relazione presentata al Convegno *Un paese ci vuole: la sociologia di fronte alla crisi italiana*, testo consultabile al sito http://www.settimanadellasociologia.it/wp-content/uploads/2017/09/Fiducia-nel-sistema-paese_Baldassari.pdf (consultato il 30/11/2017).
- Bartoletti R., Faccioli F. (2016), “Public Engagement, Local Policies and Citizens’ Participation: an Italian Case Study of Civic Collaboration”, *Social Media + Society*, I-II: 1-11.
- Bourdieu P. (1980), *Le sens pratique*, Les Éditions de Minuit, Paris (trad. it.: *Il senso pratico*, Armando editore, Roma, 2005).
- Cassano F. (2004), *Homo civicus. La ragionevole follia dei beni comuni*, edizioni Dedalo, Bari.
- Cavalli A. (1999), *Educare la società civile*, in Leccardi C., a cura di, *Limiti della modernità. Trasformazioni del mondo e della conoscenza*, Carocci, Roma: 87-102.
- Cavalli A. (2016), “Perché l’educazione politica non ha trovato spazio nella scuola italiana (e cosa si può fare per riempire la lacuna)”, *Scuolademocratica*, 3: 791-800.
- Ciaffi D., Bonasora P. (2016), *Patti in corso in Italia: riflessioni in termini qualitativi e primi numeri*, testo disponibile al sito: http://www.labsus.org/wpcontent/themes/Labsus/media/Rapporto_Labsus_2016_Amministrazione_condivisa_dei_beni_comuni.pdf (consultato il 30/11/2017).
- Coleman S., Blumler J.G. (2009), *Internet and Democratic Citizenship. Theory, Practice and Policy*, Cambridge University Press, New York.

- Coleman S., Firmstone J.A. (2014), "Contested Meanings of Public Engagement: Explore Discourse and Practice within a British City Council", *Media Culture Society*, 3: 826-844.
- Dahlgren P. (2009), *Media and Political Engagement: Citizens, Communication and Democracy*, Cambridge University Press, Cambridge UK.
- Dahlgren P. (2013), *Reinventare la partecipazione. Civic agency e mondo della rete*, in Bartoletti R., Faccioli F., a cura di, *Comunicazione e civic engagement. Media, spazi pubblici e nuovi processi di partecipazione*, FrancoAngeli, Milano: 17-37.
- Demos & PI (2017), *XIX Rapporto gli Italiani e lo Stato*, testo consultabile al sito <http://www.demos.it/rapporto.php> (consultato il 21/11/2017).
- De Tocqueville A. (1840), *De la démocratie en Amérique*, Paris (trad. it.: *La democrazia in America*, Rizzoli, Milano, 1992).
- Donati P. (2000), *La cittadinanza societaria*, Editori Laterza, Roma-Bari.
- Donolo C. (2011), *Italia sperduta. La sindrome del declino e le chiavi per uscirne*, Donzelli Editore, Roma.
- Eurispes (2017), *Rapporto Italia 2017*, Minerva Edizioni, Roma.
- Labsus.org (2016) *Rapporto Labsus 2016* testo disponibile al sito http://www.labsus.org/wpcontent/themes/Labsus/media/Rapporto_Labsus_2016_Amministratio ne_condivisa_dei_beni_comuni.pdf (consultato il 21/11/2017).
- Marshall T.H. (1950), *Citizenship and Social Class*, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it.: *Cittadinanza e classe sociale*, Editori Laterza, Roma-Bari, 1996).
- Moro G. (2013), *Cittadinanza attiva e qualità della democrazia*, Carocci Editore, Roma.
- Muzi L. (2016), *Donato Di Memmo racconta il Regolamento per i beni comuni di Bologna*, testo disponibile al sito: <http://www.labsus.org/2016/02/donato-di-memmo-racconta-regolamento-beni-comuni-bologna/> (consultato il 30/11/2017).
- Papacharissi Z. (2010), *A Private Sphere. Democracy in a Digital Age*, Polity Press, Cambridge UK.
- Piattoni S. (2007). *Le virtù del clientelismo. Una critica non convenzionale*, Editori Laterza, Roma-Bari.
- Putnam, R. D. (1993), *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton University Press, Princeton (trad. it.: *La tradizione civica nelle regioni italiane*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 1996).
- Rosanvallon P. (2006), *La contre-démocratie. La politique à l'âge de la défiance*, Edition du Seuil, (trad. it.: *La politica nell'era della sfiducia*, Città Aperta Edizioni, Troina, 2009).
- Schudson M. (1998), *The Good Citizen. A History of American Civic Life*, Martin Kessler Books, New York.
- Sciolla L., Negri N. (1996), *L'isolamento dello spirito civico*, in Sciolla L., Negri N., a cura di, *Il paese dei paradossi*, La Nuova Italia Scientifica, Roma: 119-145.
- Sciolla L. (2004), *La sfida dei valori. Rispetto delle regole e rispetto dei diritti in Italia*, il Mulino, Bologna.

3. *Immaginazione utopica ed educazione al possibile*

di *Paolo Jedlowski*

Come gli altri esseri naturali seguiamo,
come spinti,
costrizioni, disposizioni e coercizioni, e tuttavia
abbiamo uno spazio di possibilità.
(Hans-Georg Gadamer)

Negli ultimi anni mi sto occupando di alcuni rapporti fra le rappresentazioni del passato e quelle del futuro. In questo quadro, un certo spazio lo ha preso lo studio della memoria delle utopie immaginate nel passato¹. Ma parlare di utopia significa parlare anche del possibile: in questa sede proverò ad esplicitarlo, suggerendo che l'immaginazione utopica può contribuire a quella che chiamerei una "educazione al possibile".

Il discorso si svilupperà in tre fasi: inizierò con una breve riflessione su alcune declinazioni dell'idea di possibile; mi concentrerò poi sull'immaginazione utopica; concluderò mettendo in relazione l'utopia con l'educazione al possibile. Ciascuno dei passaggi meriterebbe ovviamente trattazioni più ampie: proverò almeno a disegnare i contorni di un percorso coerente.

1. **Due forme del possibile**

Nel linguaggio comune, possibile è ciò che non è, ma che a certe condizioni potrebbe o potrà essere. Non sono le uniche declinazioni della nozione di possibile. In ogni caso, dire che qualcosa *potrebbe* o dire che *potrà* essere è diverso.

Per il primo caso, pensiamo ad esempio a quando leggiamo un romanzo, oppure assistiamo alla proiezione di un film. Nel mondo attuale, in quella che potremmo chiamare la concreta realtà che si offre ai sensi, c'è una persona che sta sfogliando un volume, o che sta davanti a uno schermo. Ma per questa persona, simultaneamente, vi è un altro mondo: è quello che si apre alla sua immaginazione. Quest'ultimo è un mondo di finzione.

¹ Il riferimento è in particolare a Jedlowski (2017).

Questo mondo non è del tutto irrealistico: abitandolo e seguendo la trama, le persone mettono in atto certe competenze, provano emozioni, esplorano e fanno certe esperienze, finiscono per imparare qualcosa. Ciò avviene a condizione che sospendiamo la nostra incredulità rispetto a quanto ci si racconta: come direbbero i narratologi, a condizione di accettare il patto narrativo che il testo propone.

Sono gli stessi narratologi a chiamare i mondi narrati “mondi possibili”: non sono il mondo attuale, sono altri mondi che si affiancano a quello in cui stiamo seduti. Se quello che è in gioco è un “possibile”, io lo chiamerò un *possibile parallelo*: non indica ciò che pensiamo possa, con più o meno probabilità, accadere in futuro. Magari accadrà qualcosa di simile, ma non è il punto: questo mondo si dispiega a fianco di quello accessibile ai sensi, sta in un tempo diverso. Il domani del protagonista del romanzo che leggo non è il mio domani (Doložel, 1999).

Il possibile parallelo coesiste con qualsiasi presente e con qualsiasi evento futuro che concretamente accadrà. Ma se diciamo che è possibile che domani piova, evidentemente, stiamo pensando a una nozione di possibilità diversa. Lo stesso, se diciamo che è possibile che la settimana prossima andremo al cinema, o che gli uomini andranno su Marte. Qui pensiamo al possibile come ciò che in futuro potrà verificarsi o meno. Lo chiamerò il *possibile futuro*.

Nel caso della pioggia, valutiamo le informazioni che abbiamo sull'andamento di certi elementi naturali; nel caso del cinema, pensiamo alle motivazioni e agli stati d'animo nostri ed eventualmente di amici; in quello delle spedizioni su Marte, terremo conto di quello che sappiamo sui programmi delle agenzie spaziali. In tutti questi casi, il possibile qui è *ciò che accadrà*, a condizione che si diano certe condizioni o certe altre. Adesso, al pensiero che anticipa nell'immaginazione ciò che si verificherà, sono presenti molteplici possibilità; ma alla fine ce ne sarà una soltanto. Il possibile futuro è possibile solo fino a quando il futuro non diventa il presente (Tarde, 1910).

Il possibile parallelo e il possibile futuro sono diversi. Il possibile parallelo è un ampliamento della nostra esperienza oltre i limiti connessi al fatto che abbiamo una vita soltanto. Nei mondi possibili della finzione narrativa compensiamo il carattere determinato della nostra esistenza, sperimentiamo altre vite. Il possibile futuro è una speculazione su stati di cose che ora sono indeterminati, ma che saranno determinati domani. Non è una visione di altrove, è una pre-visione.

Così presentate, queste due nozioni sembrano avere poche relazioni. Tuttavia, i mondi possibili aperti dalle narrative non sono senza effetti nel mondo empirico. Esplorazioni e apprendimenti sperimentati nell'immagi-

nazione possono rovesciarsi in stimoli, risorse per comprendere sé stessi o il mondo, o addirittura inviti all'azione. Il possibile parallelo può trasformarsi così in possibile futuro².

2. L'utopia

Questa breve riflessione permette di affrontare il discorso sull'utopia. In quanto forma letteraria, l'utopia è essenzialmente un possibile parallelo, e con il futuro ha pochi nessi. Ma quando permea di sé un immaginario, può trasformarsi nel disegno di un futuro possibile.

La parola utopia l'ha coniato Thomas More nel 1516. È modellata sul greco, ma la pronuncia inglese di *utopia* può corrispondere sia al greco *ou-topos*, non-luogo, sia a *eu-topos*, luogo buono. È la rappresentazione di un luogo inesistente e desiderabile insieme.

La funzione di questa rappresentazione in More, e in tutti quelli che poi lo hanno imitato, è quella di indicare *al contrario* i vizi dell'ordine sociale vigente. Disegna un altrove desiderabile, ma è innanzitutto la critica di un qui e ora di cui si denuncia il difetto.

La trasformazione dell'utopia da un altrove che esiste solo nell'immaginazione letteraria a un futuro possibile cui tendere, ed eventualmente da edificare, comincia nella seconda metà del Settecento. Un possibile parallelo si trasforma in possibile futuro. Come ha scritto Reinhard Koselleck (2006), si tratta di una "temporalizzazione dell'utopia".

Il processo è avvenuto per gradi, ma ci voleva la temperie culturale moderna perché ciò accadesse. Era necessaria un'idea della storia come percorso determinato dalla capacità umana di disegnarlo, bisognava che il futuro si definisse come un contenitore aperto, caratterizzato da possibilità realizzabili attraverso l'agire dell'uomo.

Nell'Ottocento e in parte ancora nel Novecento la parola ha acquistato connotazioni specificamente politiche: utopici sono i progetti di edificazione di una società del futuro caratterizzata da pace, prosperità, equa divisione del lavoro e delle ricchezze prodotte. Marx fu critico verso quelli che chiamava i socialisti utopisti, poiché i loro progetti si basavano su appelli volontaristici che non tenevano conto della dialettica storica. Ma il respiro della sua opera ha molto di utopico.

I regimi sociali che nel Novecento si sono richiamati al marxismo hanno preteso di realizzare l'utopia nella storia. Ma le loro derive totalitarie sono

² Ho già accennato a questa distinzione provando a usarla come introduzione a un discorso sociologico sull'immaginario fantascientifico: vedi Jedlowski (2015).

responsabili del discredito in cui l'idea di utopia è poi caduta. Il Novecento del resto, consapevole della molteplicità di istanze che compongono l'io, della pluralità dei linguaggi e delle ragioni a cui possiamo appellarci, ha avuto anche altri motivi per diffidare delle utopie. L'utopia ha a che fare con il desiderio, e su questo la psicoanalisi invita ad essere cauti: l'oggetto del desiderio è sempre un fantasma, non è attingibile come tale nel mondo reale. In breve: ogni rappresentazione utopica è un salto fuori e al di là delle contraddizioni del reale, ma nella realtà le contraddizioni esistono.

In altri termini, il punto è che se viene trascinata nel mondo empirico l'utopia ha un problema che sembra difficile risolvere. Essa ha un momento negativo che le è consustanziale: è critica, è negazione radicale di quello che esiste; trae la sua forza in parte da ciò che disegna, ma in parte maggiore da ciò che rifiuta. (Il che fra l'altro rende conto del suo carattere contestualizzato: le utopie cambiano perché cambiano i contesti a cui sono chiamate a reagire). Ma se l'azione che essa ispira ha successo, il momento negativo scompare: al posto della sua carica critica si afferma una volontà di legittimazione, quella dei progetti che dalla critica discendevano e dei regimi che in nome dell'utopia vengono creati. Nata per aprire il possibile, l'utopia realizzata lo chiude. Probabilmente l'unico modo di usarla politicamente è trattarla come una stella polare: può segnare la strada, ma non ne è la meta³.

Molto più che rappresentazioni utopiche, la narrativa del Novecento ha offerto effettivamente rappresentazioni distopiche. L'utopia si è rovesciata: la distopia è una raffigurazione di futuri nefasti, tesa a scongiurarne la realizzazione. È una sorta di cartello con scritto "Attenzione! Pericolo!" appeso a certi processi che nel presente sono in corso (Kaplan, 2016). Dai romanzi di Zamyatin, di Orwell e di Huxley fino a oggi la successione delle rappresentazioni distopiche è assai ricca. La funzione critica rimane, ma con il rovesciamento compiuto si rinuncia alla prefigurazione di un futuro migliore.

Anche autori che verso la nozione di utopia hanno manifestato una certa simpatia non hanno mancato di rilevarne i difetti. Come Lewis Mumford, ad esempio, che nella sua *Storia dell'utopia* notava come tutte le utopie politiche abbiano tentato fino ad oggi di

imporre una disciplina monolitica all'immensa varietà delle attività e degli interessi degli uomini, creando ordinamenti troppo inflessibili e sistemi di governo troppo centralizzati e assoluti, incapaci di rispondere a qualunque nuova esigenza che li mettesse in discussione (Mumford, 1922/1962, trad. it. 2008, p. 6).

³ Fra i molti lavori recenti sul tema segnalo in particolare quelli di Moylan (1986) e di Levitas (1990 e 2013); utile è anche Crespi (2008).

È una critica rivolta a ciò che l'immaginazione utopica può generare se è assunta come guida alla realizzazione di un ordinamento politico in modo letterale. Ma il pensiero utopico per Mumford rimane importante, e la memoria degli slanci utopici del passato è preziosa: ciò perché ogni società, oltre alle istituzioni in vigore, possiede “una riserva di potenzialità” che proprio le utopie si incaricano di esplorare, e la cui memoria consente di tenere vive.

3. Utopia e critica

Questa idea non è lontana da quella che anima, fra gli altri, Frederic Jameson, che alla storia dell'utopia ha dedicato recentemente un bel libro, *Archaeologies of the future* (2005). Jameson parte dal riconoscimento della credenza che appare egemone nel mondo contemporaneo, quella secondo cui le alternative storiche al capitalismo si sarebbero svelate impraticabili, e un altro sistema socio-economico sarebbe inconcepibile. Oggi pare più facile immaginare la fine del mondo che quella dell'ordine politico ed economico vigente. A riguardo, le rappresentazioni utopiche possono svolgere la funzione di costruire uno spazio in cui si immaginano delle alternative: non tanto come estrapolazione di tendenze in atto ma come rottura del continuum storico in corso.

Jameson scrive a Novecento concluso, non propone di rivitalizzare l'utopia nelle sue vesti più ingenuie: propone se mai quello che chiama un “anti-anti-utopismo”, un atteggiamento capace di pensare altrimenti e di pensare le condizioni, i limiti e le virtù di questo pensare altrimenti.

Nel capitolo finale del suo *Archaeologies of the future*, prova così a proporre una sorta di utopia post-utopista, quella di un mondo che si configuri come una federazione di utopie differenti: immagina un mondo di comunità scelte dove ciascuno possa vivere secondo i principi che ritiene migliori, senza imporre gli stessi principi a chi non li condivide. È un tentativo di venire a capo di uno dei problemi più evidenti dell'utopia realizzata: questa vorrebbe essere un idillio per tutti, ma non tutti considerano idilliache le stesse cose.

Forse non è un tentativo del tutto soddisfacente: mette a frutto una riflessione matura sui problemi dell'utopia, ma rischia anch'esso di perdere la carica negativa e straniante che all'utopia è consustanziale. Il rischio è evitato dal senso che Jameson attribuisce alle rappresentazioni utopiche proposte: non sono progetti, ma esplorazioni fantastiche. Sono esplorazioni sul divenire umano e sulle sue possibilità. Esse ci chiedono di quali futuri vogliamo essere i progenitori.

Perché il futuro, comunque sia, lo generiamo. È il punto su cui termina il libro di Jameson. Va detto che il libro si occupa largamente della narrativa fantascientifica, in molte delle cui opere Jameson, seguendo in questa strada aperta da Darko Suvin (1979), rinviene l'eredità della tradizione letteraria utopica. Percorrendone la storia dà molto spazio alla fantascienza femminile e femminista degli anni Sessanta e Settanta, ed è con la citazione di un romanzo di una donna che finisce. È *Sul filo del tempo* di Marge Piercy, un romanzo del 1976.

Il romanzo racconta di una donna, Connie, una chicana di mezza età che conduce un'esistenza miserabile ai margini di una città americana. Via via emarginata, finisce in un manicomio. In quelli che ad altri appaiono come suoi deliri, è visitata da un essere del futuro. E da questi è invitata a visitare a sua volta il suo mondo.

L'essere del futuro è androgino, né uomo né donna (Piercy usa alternativamente "he" e "she" per parlarne). Nel suo mondo i figli nascono in provetta, e hanno tre genitori. È un mondo costituito da comunità rurali largamente autosufficienti, benché interconnesse. Possiede avanzate tecnologie, che hanno a che fare specialmente con la comunicazione e con la gestione dell'ambiente naturale. È radicalmente democratico. È venuto a costituirsi dopo una lunga guerra civile, e ancora i suoi avversari lo osteggiano, pur ritiratisi nelle parti più insospetite del globo.

La rappresentazione del mondo utopico proposta da Piercy deve molto agli anni in cui è scritto, alla controcultura americana degli anni Sessanta e Settanta. Non è un mondo irenico: il sesso è piuttosto libero, ma la gelosia vi compare; i conflitti sociali ci sono, anche se le comunità hanno robusti anticorpi. In ogni caso, il punto fondamentale, e il motivo per cui Jameson cita questo romanzo, sta altrove. Compare in una conversazione fra Connie e il suo visitatore.

Connie gli (le) dice di non comprendere bene come la storia della terra sia arrivata al futuro da cui lui (lei) proviene. Lui (lei) risponde che non è chiaro affatto, anzi, non è neppure sicuro che avvenga. "Niente è *necessariamente* così, mi capisci? Noi non siamo che un futuro possibile".

Mano a mano, Connie capisce che ciò che accadrà non è scritto. Dipende dalle scelte che di volta in volta compiono gli esseri umani. Anche lei. Che il futuro da cui proviene il suo visitatore si dispieghi effettivamente non è certo. Lei stessa ne sarà un'antenata. Oppure no. L'essere con cui sta parlando ha un'esistenza fragile, eterea: sarà corpo solo se lei lo genererà. Questa consapevolezza motiverà infine Connie a certi atti che prefigureranno una rivoluzione, quella da cui quel futuro sarà originato.

Potremmo riassumere così: nel romanzo gli abitanti di un futuro utopico compaiono nella vita di una donna di oggi; la loro esistenza dipende da lei,

le dicono; le chiedono aiuto: perché loro sono un possibile futuro, ma è nel presente che si compiono le scelte che renderanno attuale un futuro o un altro.

I ventagli di possibilità sono aperti a ogni istante a chi possieda l'immaginazione capace di scostarsi dalla tirannia del mondo dato e di intravedere la vita più degna di essere vissuta. Ma questa vita si realizzerà, almeno in parte, solo se a questa immaginazione saranno ispirate le azioni che nella realtà attuale compiamo.

4. Un'educazione al possibile

Rammentando la fantascienza femminile e femminista degli anni Sessanta e Settanta, Jameson rammenta il ruolo di Ursula LeGuin. Rispetto all'utopia, nota, i suoi lavori sono stati i precursori di un atteggiamento riflessivo. I romanzi di LeGuin sono consapevoli del fatto che rappresentazioni che affermino l'utopia compiutamente sono impossibili, ma all'utopia, nello stesso tempo, non rinunciano. Scoprono piuttosto che l'utopia è ambigua, come recita il sottotitolo del capolavoro di LeGuin, *The dispossessed: an ambiguous utopia* (1974, tradotto in Italia col titolo *I reietti dell'altro pianeta*). In *The dispossessed* i due mondi contrapposti disegnati nel racconto rappresentano l'uno il sogno utopico dell'altro, segnalando con la loro reciproca parzialità il carattere sfuggente dell'utopia in quanto oggetto definito, ma serbando la nozione del suo potenziale critico in un contesto e nell'altro. In romanzi come questo, scrive Jameson, si fa chiaro che il dibattito novecentesco sulla irrealizzabilità dell'utopia non pone fine alla speculazione utopica: la offre piuttosto a nuove riflessioni.

Che riflessioni? Essenzialmente questa: le rappresentazioni utopiche non vanno prese alla lettera. Non sono progetti, sono esplorazioni. Non disegnano il futuro: criticano il presente e spingono a immaginare nuove strade.

Se le cose stanno così, l'utopia svolge effettivamente una funzione educativa: esercita a pensare altrimenti, a distanziarsi dal presente dato, a valutare quali possibilità siano preferibili e quali perniciose. In fondo, educa a riflettere su cosa vorremmo dalla vita. Quali uomini e donne vorremmo diventare, o quali vorremmo generare.

Quanto alle utopie che in passato furono trasformate in progetti, anche queste possono contribuire a educarci. Furono orientamenti attivi nei confronti del futuro, e in un momento storico in cui tali orientamenti sembrano languire, ricordarli permette quanto meno di prenderne in considerazione la possibilità. D'altro canto, poiché *ex post* sappiamo come i progetti sono andati a finire, ricordarli permette di riflettere sui limiti, gli errori e i frainten-

dimenti in cui si è incorsi durante gli slanci del passato: se vogliamo slanciarci ancora, ciò potrebbe significare saper farlo meglio.

In una logica educativa non identica ma affine a quanto sto dicendo, le rappresentazioni utopiche sono utilizzate nei *future workshops* inventati da Robert Jungk a Salisburgo qualche decennio fa e ora praticati anche in Italia (Jungk, Müllert, 1987). Sono modalità organizzate di dibattito fra i cittadini che invitano a sviluppare una riflessione in più fasi: l'esplicitazione delle sofferenze e dei problemi avvertiti nel presente, la costruzione fantastica di mondi utopici che appaiano desiderabili, e l'individuazione di quelle pratiche che, fin da oggi, potrebbero andare nella direzione di colmare la distanza fra la situazione attuale e quella così immaginata. Come scrive Vincenza Pellegrino (2013) commentando un'esperienza di questo tipo in Emilia, è pur vero che la forma di futuro che orienta oggi l'agire dei più tende a prodursi come una sorta di "continuazione del presente in un 'per sempre'" (ivi, p. 113), ma è anche vero che è una tendenza contrastabile: la capacità di pensare il possibile può venire accudita.

Accudirla significa praticare un'educazione al possibile. Ma significa anche riflettere su cosa significa il possibile. All'inizio della mia relazione ho distinto possibile parallelo e possibile futuro. Almeno un altro possibile va nominato. È quello che si può chiamare il *possibile latente*.

La necessità di questa nozione mi è si è imposta quando mi sono trovato a riflettere su una frase di Eduardo Galeano: "Questo mondo è gravido di un altro mondo possibile, diverso. Ma è difficile vederlo: è allo stato latente". La frase era stata pronunciata in Spagna nel 2011 in margine a una delle prime manifestazioni dei giovani *indignados* (la si ritrova nel web in molti siti) Le pratiche stesse dei manifestanti parevano a Galeano espressione di questa gravidanza.

L'immagine di un mondo "gravido" è bellissima. Come un bimbo nel grembo - dice Galeano - un nuovo mondo sta nascendo. La sua gestazione è un processo nascosto agli occhi, latente. Ciò che dobbiamo fare è riconoscerlo, e di conseguenza accudirlo.

Il problema è però che nel presente esistono molti processi latenti concorrenti. Se conserviamo la metafora, ci sono molti bimbi che stanno per nascere, ma vi è chi accudisce certe gravidanze e chi certe altre.

Fuori dalla metafora, è quello che sa la futurologia più avvertita: come scrive Werner Bell (2003; vedi anche Arnaldi, Poli, 2012), in ogni presente agiscono dei processi latenti, o, come scrive, dei "possibili attivi". L'idea discende per certi versi dal modo in cui Aristotele considerava il possibile: cioè come qualcosa che esiste *in potenza*. Si tratta di un'idea di possibile diversa dalle due che introdussi all'inizio: tecnicamente si tratta di quello che alcuni definiscono un possibile "disposizionale". Secondo la teoria di-

sposizionalista, ogni ente possiede, assieme ad altre proprietà, anche certe proprietà disposizionali, cioè la disposizione a comportarsi in un certo modo. Nel linguaggio comune ciò corrisponde a osservazioni come “Mario può correre veloce”, oppure “Questo vaso può rompersi”: Mario può anche non correre e il vaso può anche non rompersi, non di meno queste disposizioni sono loro proprietà. Esistono, anche se non si manifestano⁴.

È così per i processi latenti cui allude poeticamente Galeano. Sono proprietà dei vari enti e dei processi che compongono il mondo sociale; potranno non arrivare mai a compimento, ma sono una parte del presente, sono possibilità che esistono. Qui l’idea di un’educazione al possibile svela un aspetto che fin qui non ho considerato, ma di straordinario interesse. Perché se accettiamo questa prospettiva, educarci al possibile significa educarci a scorgere le potenzialità esistenti nel mondo. Si tratta di *esistenza*, non di immaginazione: in questo senso, l’educazione al possibile è un’educazione al realismo. A una idea di realtà più ricca di quanto il senso comune o il positivismo più ingenuo solitamente suggeriscano.

Per altri versi, l’educazione al possibile in questa prospettiva è anche, e propriamente, sociologia: non può infatti che articolarsi nello studio delle condizioni a cui certe potenzialità si sviluppano o meno, dei conflitti che sorgono fra chi è interessato a favorire certe condizioni e chi certe altre, e così via.

D’altro canto, questa sociologia può articolarsi anche come esplorazione di certe aspirazioni collettive che già oggi prendono forma e si organizzano. Come scrivono Deriu e Pellegrino, sono sperimentazioni di carattere spesso minimale, “più interessate a cambiamenti nello spazio-tempo quotidiano, piuttosto che a ipotetiche rivoluzioni future” (Deriu, Pellegrino, p. 286). Esplorarle non è semplice, ma è in sé un modo di valorizzarle. È la stessa prospettiva che muove altrove i recenti lavori di Erik Olin Wright. Nella prima pagina del suo *Envisioning real utopias* (2010) Wright dichiara l’intento di contribuire alla ricostruzione di un “*sense of possibility for emancipatory social sciences*” (ivi, p. 1). Nel testo si diffonde su esempi di cambiamenti possibili che, localmente, hanno corso.

Wright parla di sperimentazioni sociali in Brasile, commenta il caso di Wikipedia, discute di esperimenti di reddito minimo garantito e dell’esperienza di imprese cooperative. Gli esempi servono ad arricchire la riflessione teorica, ma nominarli serve anche a dar loro forza. Perché il loro sviluppo dipende da dinamiche di potere, ma dipende anche dall’immaginazione:

⁴ Per un’esposizione della teoria disposizionalista nell’ambito di una trattazione sistematica delle teorie del possibile, vedi Borghini (2009). Una trattazione sociologica del possibile in una chiave non lontana da questa è in Pizzo, Tarantino, 2016.

proporsi di realizzare una certa possibilità richiede la capacità di scorgerla come tale.

Wright chiama queste sperimentazioni sociali “utopie reali”. Sa bene che l’espressione è una contraddizione in termini, ma usarla è utile proprio perché i due termini vengono messi in tensione: “si fonda sull’idea che ciò che è praticamente possibile non è fissato indipendentemente dalla nostra immaginazione, ma è formato esso stesso dalle nostre visioni” (ivi, p. 6).

5. Conclusioni

Ciò che è possibile, probabile oppure impossibile è tutto fuorché incontrovertibile. Ogni formazione sociale tende a definire a proprio modo un certo ordine del possibile e dell’impossibile, e ogni gruppo egemone tende a monopolizzarne l’interpretazione (Martuccelli, 2014).

In effetti, la situazione in cui ci troviamo oggi ha due versanti: in un mondo sociale caratterizzato da un’incertezza diffusa, siamo individualmente nella necessità di pensare ad ogni passo il possibile; ma lo facciamo all’interno di un quadro di discorsi collettivi che restringe il ventaglio delle possibilità a misura di un ordine sociale che viene presentato - ed è spesso interiorizzato - come indiscutibile. Se pensiamo solo al primo versante, il senso di un’educazione al possibile si schiaccia su una sorta di educazione alla flessibilità o all’innovazione che lasciano l’ordine sociale intoccato. Ma se pensiamo al secondo, l’educazione al possibile può trasformarsi in strumento per criticare o per contestare l’egemonia del pensiero corrente.

L’immaginazione utopica è parte di questa educazione. L’esperimento mentale in cui ogni utopia consiste interrompe il carattere dato-per-scontato del presente. Distanziandoci almeno con la fantasia dallo stato di cose esistente, ci permette di giudicare quello che stiamo vivendo alla luce di ciò che potremmo o vorremmo vivere.

Certo, perché l’utopia dispieghi il suo potenziale critico bisogna che non solo si sviluppi o preservi la capacità di immaginare altrimenti, ma che si esaminino anche le condizioni materiali e sociali che al presente impediscono di modificarsi. L’immaginazione utopica deve poter articolarsi in analisi ed eventualmente in progetti. Anche in queste articolazioni consiste l’educazione al possibile. Ma resta che, come ha scritto Ruth Levitas (2013), l’immaginazione utopica “è importante meno per ciò che viene immaginato che per l’atto stesso di immaginare altrimenti, un processo che interrompe la chiusura del presente” (p. 119). È nell’attivazione di questo processo che credo stia il cuore di un’educazione al possibile.

Riferimenti bibliografici

- Arnaldi S., Poli, R., a cura di (2012), *La previsione sociale. Introduzione allo studio dei futuri*, Carocci, Roma.
- Bell W. (2003), *Foundations of Future Studies. History, purposes and knowledge*, Transaction, New Brunswick.
- Borghini A. (2009), *Che cos'è la possibilità*, Carocci, Roma.
- Crespi F. (2008), *Introduzione*, in Mumford L., *Storia dell'utopia*, cit.
- Deriu M., Pellegrino V. (2016), *La capacità di aspirare oggi tra cronofrenia e utopie quotidiane*, in Corbisiero F., Ruspini E., a cura di, *Sociologia del futuro*, Cedam e Wolters Kluwer, Trento.
- Določel L. (1998), *Heterocosmica. Fiction e mondi possibili* (trad. it. 1999, Bompiani, Milano).
- Kaplan E. A. (2016), *Memory and Future Selves in Futurist Dystopian Cinema*, in Tota A. L., Hagen T., eds. (2016), *Routledge International Handbook of Memory Studies*, Routledge, London.
- Koselleck R. (2006), *Il vocabolario della modernità* (trad. it. 2009 Il Mulino, Bologna).
- Jameson F. (2005), *Archaeologies of the Future*, Verso, London.
- Jedlowski P. (2015), "Futuri possibili. Immaginario, fantascienza, utopia", *Quaderni di Teoria Sociale*, XV, 2: 11-32.
- Jedlowski P. (2017), *Memorie del futuro*, Carocci, Roma.
- Jungk N. Müllert (1987), *Future Workshops: How to Create Desirable Futures*, London Institute for Social Inventions, London.
- LeGuin U. (1974), *I reietti dell'altro pianeta* (trad. it. 2007, Nord, Milano).
- Levitas R. (1990), *The concept of utopia* (ried. 2011, Peter Lang, Bern).
- Levitas R. (2013), *Utopia as method. The imaginary reconstitution of society*, Palgrave Macmillan, London/New York.
- Martuccelli D. (2014), *Les sociétés et l'impossible. Les limites imaginaires de la réalité*, Armand Colin, Paris.
- More Th. (1516), *Utopia* (trad. it. 2016, Feltrinelli, Milano).
- Moylan T. (1986), *Demand the impossibile* (ried. 2014, Peter Lang, Bern).
- Mumford L. (1922/1962), *Storia dell'utopia* (trad. it. 2008, Donzelli, Roma).
- Pellegrino V. (2013), "Coltivare la capacità di rappresentare il futuro", *Im@go. Rivista di studi sociali sull'immaginario*, II, 2: 112- 142.
- Pizzo C., Tarantino, C. (2016), *La sociologie des possibles*, Editions Mimèsis, Paris.
- Piercy M. (1976), *Sul filo del tempo* (trad. it. 1990, Eleuthera, Milano).
- Suvin D. (1979), *Metamorphoses of science fiction*, Yale University Press, New Haven.
- Tarde G. (1910), *L'azione dei fatti futuri. I possibili* (trad. it. 2013, Orthotes, Napoli).
- Wright E. O. (2010), *Envisioning Real Utopias*, Verso, London.

La citazione in esergo è tratta da R. Koselleck e H.-G. Gadamer (1987), *Erme-
neutica e istorica*, trad. it. Il melangolo, Genova, 1990, p. 44.

4. Il problema dell'eccesso e l'educazione come Weltbeziehung: le sfide della società morfogenetica

di *Andrea M. Maccarini*

1. Introduzione: il problema dell'eccesso e la morfogenesi scatenata

Una delle questioni più rilevanti nell'ambito dei fenomeni educativi/socializzativi che caratterizzano la società globale consiste nella crisi della relazione co-evolutiva tra interazione e società (o tra "umano" e "sociale"). Essa implica il crescente distanziamento tra esse e la problematicità delle forme di mediazione che emergono in tale contesto societario¹. La sociologia ha talora svolto questo tema nel quadro di riferimento di una teoria della socializzazione, intesa come il luogo concettuale privilegiato in cui pensare il nesso tra le persone e la società². Le riflessioni seguenti sono dedicate a un problema specifico che rientra in questo fronte più generale. Si tratta di quello che la teoria sociologica ha denominato *il problema dell'eccesso*, che qui vorrei esaminare nella sua connessione con le culture, i processi e le istituzioni educative. L'obiettivo di questo capitolo è studiare l'impatto di tale questione sull'educazione, specialmente in ambito scolastico, e avanzare un'ipotesi sulle modalità più adeguate ad affrontarla. Il capitolo è suddiviso in quattro sezioni.

Nella prima si definisce il concetto di *eccesso* e si presenta un'ipotesi interpretativa del cambiamento macro-sociale che spiega l'emergere di fenomeni descrivibili attraverso tale concetto. La seconda discute delle *conseguenze* di questo mutamento sui fenomeni educativi e illustra brevemente alcune strategie volte a fronteggiarli. La terza sezione argomenta che gli specifici *meccanismi sociali dell'eccesso* rendono problematiche quelle strategie e avanza un'ipotesi su come sarebbe utile ri-definirle. La quarta

¹ Per una tematizzazione in qualche modo paradigmatica di questa "crisi" si veda Luhmann (1990, pp. 627-669).

² Per un esempio recente mi permetto di rinviare a Maccarini, 2017.

conclude il capitolo indicando brevemente alcuni passi necessari a sviluppare un simile programma di ricerca e alcune ricadute di *policy*. Dati i limiti di spazio, la discussione resterà su un piano introduttivo, tentando d'identificare alcuni nessi esplicativi e interpretativi nella fenomenologia dell'educazione contemporanea. Quest'ultima non è condizionata esclusivamente dal problema dell'eccesso; né tale problema è la sola conseguenza del cambiamento macro-sociale che caratterizza la tarda modernità. Non sostengo qui alcuna tesi circa l'importanza relativa di questa tendenza rispetto ad altre – benché naturalmente assuma che la sua rilevanza non debba essere sottovalutata. Lo scopo della mia argomentazione consiste nel mostrare che le connessioni individuate *esistono*, nel seguire questo filo del complesso arazzo della realtà sociale tardo-moderna osservandone alcuni intrecci e nodi problematici.

È bene partire precisando che cosa s'intenda, dal punto di vista sociologico, per "eccesso". Nella teoria sociologica contemporanea si deve ad Andrew Abbott l'elaborazione più sistematica del concetto. È dunque utile definire il mio approccio al tema attraverso un breve riferimento a questo autore. Abbott osserva anzitutto che molti problemi della società attuale – dall'inquinamento al flusso d'informazioni, ad altri ancora – sono determinati da una qualche forma di *eccesso* e propone dunque di ripensarli in questa chiave, mentre invece le scienze sociali in genere tendono, paradossalmente, a formulare le loro teorie sempre in termini di *scarsità* (Abbott, 2014; 2016, pp. 122-159). Poiché il termine "eccesso" viene impiegato per designare una problematicità, esso non va confuso con la nozione di "abbondanza", che porta invece un segno positivo. Tutti vorremmo essere nell'abbondanza, mentre ciò che è eccessivo ci mette nei guai. Il concetto si articola poi in due aspetti: si può dare eccesso nel senso di avere "troppo di qualcosa" (*surfeit*) oppure di avere "troppe cose" (*welter*).

Due considerazioni vengono in conto a questo punto.

- (a) La nozione di eccesso come proposta dal nostro Autore appare sotto-determinata. Naturalmente l'esigenza di generalizzare una nozione è comprensibile, ma gli stessi esempi portati da Abbott attingendo ad autori classici indicano fenomeni e problemi molto diversi tra loro, così come – inevitabilmente – le strategie per affrontarli. Per limitarci a due soli esempi: ridurre l'inquinamento è altra cosa rispetto a ridurre la complessità delle conoscenze che possiamo acquisire. Nel primo caso, maggiore è la riduzione e migliore il risultato, l'ideale essendo l'azzeramento. Nel secondo la questione si pone evidentemente in modo diverso. Ancora: la perdita di senso o di attrattiva di una certa pratica, diventata *routine*, ha implicazioni ancora differenti. Certo, in tutti questi casi si tratta di "un eccesso di qualcosa", ma il senso e le implicazioni di *policy* sono spesso

lontani anche dalle possibilità di una sensata analogia. In questo saggio il discorso sarà focalizzato su quei significati dell'eccesso che sono consoni ai fenomeni educativi. La discussione circa la validità della nozione di eccesso come categoria generale per una teoria sociologica va al di là del presente lavoro.

- (b) Abbott seleziona uno specifico approccio allo studio dell'eccesso. Egli non è interessato a svolgere un'indagine di sociologia della conoscenza – volta a comprendere come e perché eccesso e scarsità emergano come temi all'attenzione sociologica – né a riferire l'eccesso alla fenomenologia empirica di un certo tipo di società. Ammette che la modernità possa essere interpretata in tale chiave, ma è più interessato a sviluppare una teoria generale che pensi ai fatti e ai problemi sociali *in quanto tali* come problemi di eccesso. La mia attenzione si concentra, invece, sulla connessione sistematica dell'eccesso con una determinata formazione storico-sociale emergente. Le due prospettive non si escludono a vicenda, ma implicano un differente sviluppo dell'argomentazione.

Queste due precisazioni individuano dunque le coordinate fondamentali del presente lavoro.

Quale *frame* concettuale può dunque collocare sensatamente l'idea di eccesso nel contesto del cambiamento sociale contemporaneo? Tale scenario è naturalmente oggetto di molteplici approcci, a cui sarebbe impossibile anche solo accennare qui³. Assumiamo ora come punto di partenza dell'analisi il cosiddetto approccio “morfogenetico”⁴. Questo ha recentemente generato una tesi sostantiva circa il cambiamento macro-sociale, che si esprime nell'idea di una emergente *società morfogenetica*⁵. È necessario chiarire anzitutto alcune distinzioni concettuali. Il termine “morfogenesi” si riferisce alla tendenza, inerente a tutte le società umane, a generare e trasformare continuamente istituzioni, organizzazioni, culture, eccetera. L'*approccio* morfogenetico è una metateoria, cioè un *frame* concettuale che di per sé non spiega nulla, ma offre gli strumenti di analisi per studiare la logica di tali processi, pensati come complesse interazioni tra struttura, cultura e agire, con le relative proprietà ed effetti emergenti. Quando si parla di

³ Non avrebbe alcun senso tentare di riassumere qui la letteratura prodotta dalla macro-sociologia comparativa. Mi limito a indicare il lavoro di Wolfgang Knöbl (2007) come un'interessante sintesi su alcuni temi centrali del dibattito attuale.

⁴ I fondamenti teorici rimandano al lavoro di Margaret Archer. Cfr. Archer, 1995, per una trattazione sistematica. Vedi anche Archer, 2008, per un utile sommario del modello e della sua funzione esplicativa.

⁵ Questa tesi è stata articolata in una serie di volumi. Cfr. Archer (Ed.), 2013; 2014; 2015b; 2016; 2017. Su alcuni aspetti specifici rilevanti per la nostra argomentazione vedi Maccarini (2014).

una *società* morfogenetica (SM) si tratta invece d'ipotizzare l'emergenza di un "tipo" (macro)sociale empiricamente osservabile, in cui i meccanismi trasformativi (morfogenetici) prevalgono sistematicamente su quelli riproduttivi (morfostatici).

Una società del genere tende dunque al cambiamento continuo, rapido e in linea di principio il-limitato da vincoli normativi (*unbound*). La sindrome societaria morfogenetica sarebbe caratterizzata dalla logica situazionale dell'opportunità e potrebbe risultare in una formazione storico-sociale del tutto inedita. Il mio scopo qui non è discutere l'approccio o la tesi generale, ma illustrare alcuni grandi fatti sociali riconducibili a questo meccanismo basale del mutamento, trovando in esso una possibile interpretazione unitaria. Il "motore" della morfogenesi produce naturalmente molteplici effetti emergenti. Tre insiemi di fenomeni sono di speciale interesse per il presente argomento:

- (i) il continuo emergere di possibilità contingenti di azione ed esperienza e loro ri-combinazione – la produzione di varietà attraverso varietà;
- (ii) l'accelerazione dei processi e della vita sociale (Rosa, 2013);
- (iii) la saturazione spaziale, simbolica e comunicativa (Gergen 1991).

(i) La *moltiplicazione delle possibilità combinatorie d'esperienza e d'azione* sta al cuore della SM e del suo "motore" di cambiamento – cioè le compatibilità contingenti e la logica dell'opportunità. L'innovazione scientifica e tecnologica spingono evidentemente questo processo. Le trasformazioni a esso correlate nella sfera economica, negli ambienti organizzativi e nel lavoro, la crescente centralità della risorsa umana (rappresentata nel discorso educativo dai concetti di personalizzazione, creatività, *problem solving*, eccetera) e il mutamento culturale profondo convergono nell'emergere di nuovi stili di vita personali e forme di vita sociale.

(ii) La teoria dell'*accelerazione sociale* è stata proposta come prospettiva da cui reinterpretare la teoria della modernizzazione. L'idea basilare è che le dinamiche macro-sociali, i processi a livello meso e le interazioni nella vita quotidiana siano soggette a un'accelerazione continua. Si modificano così i ritmi della vita individuale e collettiva, destabilizzando i precedenti equilibri delle strutture temporali e dell'uso personale del tempo – per esempio il cosiddetto *work/family balance*, la forma e traiettoria delle biografie personali, e così via. Piuttosto che come un "primo movente" della morfogenesi sociale, considero l'accelerazione come una generalizzazione che raggruppa un vasto insieme di evidenze empiriche riguardanti il cambiamento delle strutture temporali della società⁶.

⁶ La sua connessione con la logica generativa della SM è stata argomentata in Maccarini

(iii) Un ulteriore elemento consiste nella *saturazione dello spazio sociale e simbolico*. Esso è l'effetto emergente di due distinti fattori. Uno è l'enorme crescita delle reti relazionali e comunicative – per lo più virtuali – che colmano ogni spazio di silenzio e reclamano una parte crescente del nostro tempo⁷. L'altro può essere introdotto da un breve passo tratto da Karl Jaspers: “Ecco il fattore decisivo: *non c'è più nulla di esterno*. Il mondo è chiuso. L'unità della terra è un fatto compiuto” (Jaspers, 2014, p. 166)⁸. Questo punto, sia pure inserito in un suo specifico contesto teorico e concettuale, ha profonde implicazioni, su cui i sociologi dovrebbero riflettere a fondo. Intendo qui sottolineare che questi due grandi fatti sociali convergono nel produrre un ambiente comunicativo, simbolico e fisico unitario e “saturo”⁹.

In che modo queste tendenze si connettono con l'intensificazione della riflessione sui poteri e proprietà personali dei soggetti umani e con la nozione di eccesso? È noto che la SM comporta la crisi dell'azione di *routine* e l'affermarsi di un imperativo riflessivo (Archer, 2012). L'imperativo di selezionare tra le possibili esperienze e azioni implica un'accresciuta capacità di prendere decisioni. Possiamo estendere questa ipotesi, considerando l'ampliarsi e l'intensificarsi della riflessività come *un* aspetto di un fenomeno più complesso, cioè *la pressione multidimensionale sull'umano*. Questa include la riflessività, ma le tendenze che abbiamo ora elencato spingono altresì alla flessibilità e all'adattamento e sono esigenti in termini dello *sforzo personale* richiesto per partecipare a ogni processo sociale: dall'educazione al lavoro, fino alla cura della salute, alla vita civica, eccetera.

La performance e la cultura relativa non è più limitata alla sfera economica e professionale. Attivazione, mobilitazione totale delle proprie risorse, investimento, iniziativa sono divenute parole chiave della vita sociale, come anche “ *password*” per ottenere servizi. L'idea che le persone debbano essere abilitate ad aiutare sé stesse, imparando a proteggersi da sole dai rischi, e che ciò richieda la loro integrale mobilitazione, è ormai un luogo comune nella letteratura sul *welfare* come sull'educazione. È a questa tendenza che va messa in conto la crescente centralità dell'educazione nello stile e nel corso di vita, mentre emergono nuovi dispositivi di *policy* centrati su educazione e formazione che ibridano logiche e ambienti istituzionali e organizzativi (Miettinen, 2013).

(2014). Per una formulazione recente della teoria dell'accelerazione si veda Rosa (2013).

⁷ Tale fenomeno, ben noto agli esperti di comunicazione, e anche a tutti noi abitanti della società globale, è stato descritto tra gli altri efficacemente da Kenneth Gergen (1991).

⁸ Cfr. il classico testo di Karl Jaspers (2014, p. 166). Il corsivo è mio.

⁹ Parlare di uno spazio sociale “unificato” non significa affatto che tale spazio sia privo di conflitti. Significa soltanto suggerire la stretta interdipendenza e l'assenza di “distanza” tra le società regionali, le sfere sociali, i gruppi e così via.

In altri termini, la situazione presente si potrebbe descrivere come una crisi dell'*Entlastung*. Questo concetto (letteralmente “esonero”) va ricondotto al classico contributo di Arnold Gehlen (2007; 2013). Il punto chiave è che i soggetti umani sono strutturalmente vulnerabili e carenti (*Mangelswesen*), dunque bisognosi di sostegno in alcune dimensioni cruciali per la loro stessa sopravvivenza. Questo è precisamente il compito delle istituzioni. Il mio punto qui è che la capacità delle istituzioni di svolgere tale compito potrebbe essere in forte declino. Sarebbe certo possibile replicare che questo ruolo si sta trasformando in quello di “abilitare” le persone (*enabling*). Il disagio di cui parliamo potrebbe anche essere una caratteristica peculiare di alcuni Paesi (Ehrenberg 2010). Rimane comunque vero che le istituzioni vanno assumendo una funzione diversa rispetto al passato e meno orientata alla “protezione” sociale delle persone. È inoltre la stessa capacità delle società di costruire e rigenerare istituzioni efficaci che viene qui rimessa in discussione. Partecipare alle forme di vita organizzata dalle e nelle istituzioni, progredire al loro interno seguendo percorsi consolidati – per esempio completando con successo un “curriculum” di studi – ha oggi meno senso che mai. La persona umana diviene sempre più centrale nella società globale, ma ciò significa anche che deve sempre più fare affidamento soltanto su sé stessa e sulle reti sociali che riesce a costruirsi. E che ha bisogno di una dotazione di competenze più ampia rispetto al (recente) passato.

Tutto ciò è esprimibile in modo istruttivo affermando che il soggetto umano nel suo formarsi si trova di fronte a un problema di eccesso: di stimoli, di scelte da compiere, di competenze da sviluppare, d’investimento e sforzo personale, di prestazione necessaria. Naturalmente eccesso e morfogenesi “scatenata” non sono sinonimi, né la seconda è semplicemente *la* causa e il primo *l’*effetto. L’eccesso è solo uno degli effetti e il dinamismo della SM solo una delle sue cause. Si tratta qui di focalizzare un particolare snodo problematico e di seguire le strategie di *coping*, in ambito educativo, che a esso si rapportano.

2. Educazione e strategie di gestione dell’eccesso

La SM e i fenomeni emergenti a essa legati costituiscono una sfida per i processi e le istituzioni educative, che si potrebbe riassumere in una domanda: che cosa dobbiamo imparare e come? Le risposte del pensiero educativo si articolano nelle seguenti direzioni: conoscenze, competenze, carattere, meta-cognizione.

Sotto l’aspetto scolastico-cognitivo, cioè a dire come problema di *istruzione*, il problema è che lo sviluppo dei curricula e delle stesse materie di

studio è molto lento rispetto al cambiamento sociale e culturale in altri ambiti. Il problema è di eccesso, dunque anzitutto *quantitativo*: dovremmo continuare ad apprendere tutto ciò che abbiamo appreso sin qui, aggiungendo al tempo stesso sempre nuove conoscenze e competenze? La saturazione dei contenuti educativi dipende dal doppio legame delle conoscenze con le tradizioni culturali, da un lato, e con l'innovazione scientifico-tecnologica, dall'altro. L'identità "umanistica" latente sembra non tollerare sottrazioni cognitive, mentre l'esigenza di decodificare e d'indirizzare l'innovazione comporta nuovi apprendimenti¹⁰.

È davvero possibile e utile procedere in questo modo oppure s'impone la necessità di selezionare? Si può sostenere che il cambiamento passi attraverso la trasformazione *interna* alle singole "materie" di studio. Per esempio: una certa parte della matematica – supponiamo, la statistica – servirebbe oggi più di un'altra. Ma alla fine l'imperativo selettivo è ineludibile: che cosa si può dimenticare o abbandonare? Molti piani per ridisegnare gli studi e i programmi scolastici sono centrati sui punti seguenti:

- a) competenze di base: riconoscere modelli, memoria, rapidità nel processare le informazioni;
- b) acquisire conoscenze: accedere alle conoscenze, estrarre e interpretare le informazioni;
- c) elaborare conoscenza: riflettere, argomentare, concettualizzare.

Tutto questo è importante, ma in fondo non terribilmente innovativo e soprattutto rimane alla superficie di una questione più profonda. Che tipo di persona dovrebbe essere l'obiettivo ideale dell'educazione in questo contesto societario? Quali *poteri*¹¹ e qualità le sono necessari per navigare in questo mondo sociale?

Una vasta letteratura, nell'ambito della psicologia dello sviluppo e delle scienze dell'educazione, articola le risposte a questa domanda in termini di *competenze*, producendo lunghi e dettagliati elenchi di caratteristiche personali, espresse in diversi linguaggi e paradigmi teorici. L'impatto della tecnologia, con il diffondersi dell'automazione di funzioni sempre più avanzate, è l'architrova di questo discorso educativo, in cui lo schema prevede due mosse fondamentali¹²:

¹⁰ L'idea non va senza il suo paradosso, che si rivela in quei contesti socio-culturali in cui l'innovazione economica e la creatività imprenditoriale vengono attribuite alla sinergia tra complesso scientifico-tecnologico e formazione culturale "tradizionale". Si veda per esempio, sul caso di Israele, Senor e Singer, 2011. Sarebbe interessante indagare questi casi, che potremmo denominare "sintesi neo-umanistiche". Tornerò altrove su questo argomento.

¹¹ L'idea di "*empowerment*" nelle dottrine e nelle pratiche educative dovrebbe essere letta anche in questa prospettiva.

¹² Si veda per esempio Elliott (2017a; 2017b).

- a) passare da competenze di *routine* a competenze non di *routine*, volte al *problem solving* e a prestazioni professionali di tipo altamente personalizzato (non standardizzato);
- b) concentrarsi su competenze empatico-relazionali più che nei compiti analitici e nelle competenze strettamente cognitive (*literacy* e *numera-cy*), dato che il livello raggiungibile dai soggetti umani in questi ultimi ambiti non è aumentabile a piacere, specialmente per vasti strati di popolazione, mentre nei primi non è (per ora?) possibile sostituirli con macchine o intelligenze artificiali.

Rimane ovviamente da considerare l'intrinseca complessità dei compiti svolti in ambito professionale e l'intreccio di conoscenze e competenze che questi implicano.

È a questo livello che emerge nel discorso educativo l'attenzione per le competenze sociali ed emotive (SES) e per quel complesso di tratti e capacità personali che viene spesso denominato "carattere" (inclusa la sintesi, in parte confusiva, espressa dal termine *character skills*)¹³. Questa linea tematica registra la consapevolezza del pensiero educativo circa la varietà e profondità delle caratteristiche personali necessarie a orientarsi nella complessità, articolando proprietà-capacità umane che indicano e "significano" determinate dimensioni della relazione col mondo. Specificare tali proprietà appare, tuttavia, molto difficile. L'esito è, in effetti, di produrre elenchi interminabili, in cui compaiono dimensioni e sotto-dimensioni quali: resistenza allo stress, passione per gli obiettivi, capacità di lavorare in gruppo, gradevolezza, coscienziosità, curiosità, apertura mentale, coraggio, determinazione, adattabilità, competenza etica, resilienza, autostima, iniziativa, entusiasmo, stabilità emotiva, disciplina, autocontrollo, perseveranza, ottimismo, tolleranza, correttezza, rispetto, consapevolezza inter-culturale, leadership, integrità, e molte altre ancora¹⁴. Si dovrebbe dunque inserire intenzionalmente ed esplicitamente tutto ciò nei processi formali dell'educazione in ambiente scolastico, integrandoli con i processi informali in ambito familiare e comunitario.

¹³ Anche la letteratura sul concetto di "*character*" è assai estesa. Si veda, a titolo esemplificativo delle maggiori linee teoriche, Dahlsgaard et al. (2005), Sennett (1998), Seider (2012), Arthur (2005; 2014), Elias et al. (2014) e i vari contributi in Nucci et al. (2014), Maccarini (2016).

¹⁴ La linea di pensiero parte da James Heckman. Si veda soprattutto Heckman e Cunha (2008), Heckman e Kautz (2012), Heckman e Rubinstein (2012). Un'utile sintesi e ampi riferimenti bibliografici si trovano ora in Heckman e Kautz (2016). La letteratura attuale in merito, come sempre, è estesissima. Si vedano gli sforzi di concettualizzazione sintetica in De Fruyt et al. 2009; John e De Fruyt, 2015; Narvaez e Bock (2014); Nucci et al., 2014; OECD (2014; 2015); Schleicher et al., 2015.

Due osservazioni vengono in conto qui. I tratti appena elencati, a titolo esemplificativo, intendono designare una certa capacità di relazione col mondo, ma pongono il discorso sul piano strettamente psicologico, mentre un ruolo essenziale si gioca sull'altro lato, cioè la configurazione di ambienti e processi sociali che istituiscano, appunto, una determinata forma di relazione¹⁵. Inoltre, l'elenco di caratteristiche (volutamente in ordine sparso) che ho appena riprodotto aveva lo scopo di mostrare come le SES (o le "competenze caratteriali") corrano il serio rischio di diventare una sorta di concetto-imbuto, con il quale si riversa in una semantica psicometrica un insieme iper-complesso di proprietà personali che in taluni casi sarebbe arduo definire veramente come "competenze". Questa operazione teorica non implica semplicemente un gioco combinatorio o magari un conflitto tra le discipline – e i loro agguerriti esponenti – ma ha conseguenze pratiche rilevanti, che attengono alla possibilità di comprendere davvero i processi attraverso cui tali caratteristiche emergono e possono essere, più o meno, intenzionalmente generate o prodotte in un soggetto umano.

La dimensione meta-cognitiva è un'altra strategia chiaramente connessa al problema dell'eccesso. Essa è stata talora definita come il culmine del discorso educativo contemporaneo. Sotto questo profilo, l'imparare a imparare, a dis-imparare e a imparare di nuovo può essere paragonato al ruolo che un tempo giocava l'alfabetizzazione di base. Anche qui, la letteratura è ovviamente sovrabbondante. Le scienze dell'educazione svolgono oggi in molteplici direzioni un *insight* che le scienze sociali hanno formulato in modo sistematico a partire dalla seconda metà degli anni Settanta del Novecento¹⁶. La sua relazione con la questione dell'eccesso è di tutta evidenza. Essa implica anche una sottile paradossalità, in quanto – come ricordano Luhmann e Schorr – l'apprendere ad apprendere come mossa di adattamento al mondo complesso comporta in realtà una certa forma di "chiusura" del sistema educativo, non più in grado d'indicare fini sostantivi esterni allo stesso processo dell'apprendere.

Nel complesso, tutte queste strategie mirano alla mobilitazione totale e senza residui della persona umana, nelle sue facoltà psico-fisiche e morali. Ciò avviene nelle due dimensioni personale e inter-personale, cioè del *self-*

¹⁵ È questa la critica formulata da Hartmut Rosa (2016, pp. 236-237).

¹⁶ Per una rassegna della letteratura, soprattutto di stampo psicologico ed educazionistico, cfr. Deacon Crik et al. (2014). In sociologia, la visione ancor oggi più sistematica e interessante del concetto si trova in Luhmann e Schorr (1988, ed. orig. 1979). Si veda anche Luhmann, 2002, pp. 194 ss. Il concetto è entrato nel linguaggio e nell'agenda di *policy* internazionale anche attraverso vari attori globali. Si veda per esempio il testo in European Communities (2006).

management e della cooperazione con altri. La frontiera è costituita da forme sempre più innovative e (presunte) efficaci di *lavoro su sé stessi*. Come sottolinea Rosa (2016), questo *Selbstarbeit* si realizza, per così dire, dall'interno e dall'esterno. Si tratta, cioè, di un lavoro di “miglioramento di sé” che assume le varie forme della trasformazione promossa da discipline di vita pratica o interiore, oppure che viene fatta dipendere da interventi di tipo farmacologico, chirurgico (per esempio estetico) o altro. E queste pratiche possono essere orientate all'incrementare le risorse a disposizione dell'individuo – e circolarmente, nel potenziare l'individuo come risorsa per la società – oppure a generare una relazione sensata delle persone con il mondo. Come vedremo, proprio questa è una distinzione chiave per i processi e le istituzioni educative nel contesto della società “morfo-genetica” che emerge.

Un'ulteriore considerazione dovrà riguardare la questione dell'egualianza di opportunità, nel contesto difficile della pressione sull'umano e delle strategie correlate che appare, a prima vista, non favorevole a un assetto egualitario.

3. I meccanismi sociali dell'eccesso e la critica dell'educazione

È tempo di tornare al punto focale, spiegando che cosa l'idea di eccesso ci permette di comprendere dei fenomeni educativi attuali. Abbott (2014, pp. 15-22) elenca due strategie fondamentali per affrontare l'eccesso: la riduzione e il ridimensionamento (*rescaling*). La prima consiste nell'ignorare l'eccesso oppure nel ridurlo a termini trattabili. La seconda tende invece a definire diversamente ciò che sarebbe desiderabile, adattandosi o “giocando” con l'eccesso¹⁷. Gli esempi possibili sono molteplici: tradizioni e canoni, come anche stereotipi e abitudini, sono forme di evitamento dell'eccesso. Le operazioni di astrazione, come le gerarchizzazioni e le prioritizzazioni, ma anche la specializzazione e la divisione del lavoro, sono comprensibili come forme di riduzione. La capacità di vedere analogie e con ciò di tenere insieme elementi diversi, i giochi combinatori e le serializzazioni o sequenzializzazioni, la differenziazione del Sé e dei comportamenti in di-

¹⁷ Si noti che Abbott non considera un particolare caso di eccesso: l'eccesso legato alla saturazione di uno spazio (materiale o simbolico) che non consente ulteriori relazioni, interazioni, o consumo e rende il tutto conflittuale. Una strategia possibile è il *reset* dell'eccesso, la de-complessificazione radicale che si ottiene per *attraversamento di confini* e migrazione verso un *esterno* (simbolico o materiale). Il che implica appunto l'esistenza di un *esterno*, un certo grado di *apertura*, di accessibilità e di “vuoto” – di “spazio non marcato” – nel mondo. Tornerò altrove su questo argomento.

verse sfere di vita sociale sono a loro volta modalità del *rescaling*. Queste ultime comportano l'accettazione di un cambiamento continuo, tra le differenze sociali e nel tempo.

Vi è senz'altro una certa corrispondenza tra queste forme di gestione dell'eccesso e alcune delle strategie che abbiamo osservato in campo educativo. Mi limito a pochi esempi: i *curricula* sono evidentemente un tipo di canone; il viraggio su determinate competenze (per esempio quelle empatico-relazionali) implica un giudizio su che cosa è cambiato, su che cosa ancora servirà sapere (o saper fare) e su quale eccesso è possibile ignorare; l'imparare ad imparare è una forma di adattamento al mutamento continuo che accetta quest'ultimo come forma stessa della persona – in effetti, più precisamente, come *rinuncia alla forma*.

Tutto questo offre una chiave interpretativa di certe dottrine e pratiche educative come forme di adattamento a una situazione di eccesso. Ma non risponde a una domanda cruciale: *perché l'eccesso è problematico*? Per quali ragioni e attraverso quali meccanismi genera problemi per la società? In questa connessione Abbott offre un ulteriore *insight* di grande interesse. Rifacendosi alla teoria aristotelica della causalità, egli sostiene che le ragioni essenziali sono di tipo strutturale o di tipo finale. Se il punto consiste nel selezionare e combinare insieme gli elementi necessari per agire – ipoteticamente, per produrre un certo bene – la dinamica innescata dall'eccesso implica una difficoltà (strutturale) nello stabilire un chiaro "*piano di produzione*" oppure (finale) nell'avere un chiaro *scopo* per produrre quel bene. Più analiticamente: l'eccesso crea sovraccarico, routinizzazione e perdita di senso o difficoltà di selezione dovuta alla contestualità del valore. Attraverso questi tre meccanismi le troppe cose da sapere, le troppe emozioni da esperire, le troppe possibilità di agire e scelte da compiere producono una paralisi del Sé e bloccano la produzione di determinati beni sociali¹⁸. Il sovraccarico porta alla confusione e alla paralisi, ostacolando la cognizione, l'emozione e l'elaborazione simbolica che conduce all'azione. La routinizzazione e la contestualità del valore destabilizzano i criteri di selezione e quindi di azione.

Studiare i *meccanismi* dell'eccesso è molto importante, perché consente di mettere in luce l'insufficienza di alcune strategie impiegate in campo educativo. Illustro brevemente questo punto attraverso tre esempi:

¹⁸ Osservo a questo punto che tale "paralisi" del Sé appare coerente con la fenomenologia dei "*fractured reflexives*", in Archer (2003). La rilevanza di questa connessione concettuale sarà spiegata tra breve. La distinzione introdotta da Abbott tra meccanismi operanti a livello individuale e a livello sociale non è rilevante per la mia argomentazione e può essere tralasciata in questa sede.

(1) la *metacognizione* mantiene certamente un ruolo significativo, ma se i meccanismi dell'eccesso sono quelli che abbiamo menzionato l'imparare a imparare non può essere l'"estremo rifugio dell'umanità", come molti, dai singoli educatori ai grandi attori globali del sistema educativo, sembrano ritenere (Fadel et al. 2015). Tale formula infatti di per sé non genera, ma presuppone il finalismo e le risorse simboliche e motivazionali necessarie ad alimentare il processo di apprendimento e a orientarlo in una direzione non casuale. Perché dovremmo *voler imparare* continuamente? Che cosa prima, che cosa dopo? E per che cosa?

(2) Le cosiddette *competenze emotivo-relazionali* o di "carattere" sono di primaria importanza. Esse risultano generalmente in lunghi elenchi di qualità personali considerate desiderabili dal punto di vista della partecipazione ad ambienti, soprattutto lavorativi, multi-nazionali e multi-culturali. Un simile approccio è comprensibile e importante, ma l'energia motivazionale, la dimensione finalistica e l'integrazione dei vari tratti in un "tipo" personale sensato richiedono una mediazione culturale non ridicibile al concetto di "competenza" e andrebbero inseriti nel modello. L'apertura a nuove soluzioni e la riflessività continua sono necessarie, ma non sufficienti. La durezza del mondo può essere affrontata efficacemente in più di un modo.

Chi attribuirà un senso abbastanza univoco, ma non culturalmente neutro a tutte le caratteristiche in questione, e come? E chi definirà quale sia il "giusto" mix di assertività, umiltà, gradevolezza, passione per gli obiettivi, dialogicità, ambizione individuale, eccetera? Questi concetti rimandano a una formula integrativa che ne costituisca un profilo relativamente unitario e sensato. Anche qui, il rischio di *lack of purpose* o di una inadeguata "funzione di produzione" di un certo bene sociale (sempre per dirla con Abbott) non si risolvono all'interno della formula stessa.

(3) Un'ultima considerazione riguarda l'eguaglianza/diseguaglianza educativa. Nel contesto della SM tale questione è soggetta a sollecitazioni forti e ambivalenti. Da un lato, la condizione di "pressione" eccedente e di spinta alla *performance* che abbiamo osservato costringe a fare i conti con le differenze. Il mondo sociale dell'*attivazione*, dell'investimento e della prestazione non è comodamente abitabile da tutti. Dall'altro, il discorso dell'eguaglianza, nella forma dell'eguaglianza *di opportunità*, viene rilanciato, non soltanto come bilanciamento necessario all'integrazione sociale, ma proprio come garanzia che nessuna risorsa (umana) vada dispersa. Ma ciò che vorrei sottolineare qui è che nella nuova situazione il tema tende a uno spostamento assiale. Dati i meccanismi dell'eccesso, l'ambiente di apprendimento della scuola si presenta sempre più come uno spazio in cui si colti-

va la capacità di relazionarsi sensatamente alle risorse necessarie per la qualità della vita adulta. Più che dipendere *direttamente* da una diseguale distribuzione di risorse *materiali*; più che generare a sua volta una distribuzione diseguale di *chances* di vita in senso materiale, la diseguaglianza riguarda l'apertura o la chiusura di canali d'interesse intrinseco per temi, problemi e competenze. La scuola è spazio in cui si coltiva la relazione col mondo, il talento, il legame d'interesse intrinseco con le cose e l'investimento di sé, per alcuni, o l'alienazione da tutto ciò, per altri. Se questo avviene – a causa di atteggiamenti, codici linguistici o relazionali, o altro – in modo sistematicamente legato al ceto/classe sociale, si pone allora un problema di diseguaglianza.

Queste considerazioni introducono il passaggio conclusivo dell'argomentazione presente. L'eccesso può essere affrontato attraverso strategie volte a *modificare il bilancio delle risorse*, in senso astratto e generale – riducendo l'eccesso oppure potenziando in vario modo il soggetto umano. Tuttavia, abbiamo visto che i meccanismi specifici attraverso i quali l'eccesso diventa problematico per le persone e la società pongono seri limiti all'efficacia di queste operazioni.

Si profila allora un'alternativa, che dovrebbe fronteggiare precisamente la crisi di finalità e la paralisi soggettiva di cui si è detto, coltivando la competenza e la motivazione a relazionarsi con il mondo nelle sue diverse dimensioni. Questa idea si approssima a ciò che Hartmut Rosa ha designato con il termine “risonanza” (Rosa, 2016), chiamandola in causa precisamente come “risposta” all'accelerazione sociale – la quale è per noi una componente della fenomenologia empirica della SM. Non è questa la sede per discutere sistematicamente tale complessa proposta teorica. In breve, con questo termine s'intende indicare una forma della relazione con il mondo per cui: (a) il mondo non è “muto”, ma “risponde” alle azioni, emozioni ed esperienze della persona umana, (b) parlando con voce propria (non è un'eco), per cui (c) raggiunge, tocca, attrae e muove i soggetti umani, portandoli oltre sé stessi¹⁹. Applicata all'educazione (ivi, pp. 402-420), questa idea implica pensare alla scuola e alle agenzie educative in genere come spazi entro e attraverso i quali istituire assi e relazioni di risonanza. Attraverso i processi intercorrenti nel triangolo che connette docenti, studenti e materie di studio, l'ambiente scolastico può essere uno spazio di risonanza per alcuni o di alienazione per altri, uno spazio estremamente importante

¹⁹ È quella originaria disposizione e relazione col mondo (*Weltbeziehung*) che Rosa (2016, p. 24 e *passim*) distingue nei due aspetti di *Af-fizierung* ed *E-motion*. Essere raggiunti ed essere spinti a “uscire” da sé stessi. Non sfugge come questa stessa definizione avvicini l'idea stessa di risonanza alla relazione e-ducativa.

attraverso cui emerge la *cura*, la *premura*, l'interesse intrinseco per cose e persone, che è la modalità fondamentale di relazione col mondo. Questa esiste a livello disposizionale, ma può essere coltivata e sviluppata oppure ostacolata e soffocata.

Per una sociologia realista-morfogenetica²⁰, tutto ciò significa che il processo di formazione dell'identità personale e sociale si fonda su una relazione di "cura" (*relation of concern*)²¹, profondamente radicata nel soggetto umano a livello disposizionale e tuttavia *contingente* – *non* nella sua esistenza, ma nella sua *qualità*. Può riuscire o non riuscire e, trattandosi della relazione fondamentale dell'essere umano con la realtà, ciò influenza profondamente la qualità della vita. Il modello dell'ontogenesi riflessiva del Sé e dell'identità deve dunque essere sviluppato anche dal lato dei fattori strutturali e culturali, dei processi formativi e delle competenze che ne condizionano l'esito.

Le conseguenze di questa impostazione sono molteplici. Mi soffermo brevemente su tre osservazioni:

1) L'idea dell'educazione come *relation of concern*, o di risonanza, *non* implica spazzare via e sostituire le altre strategie e pratiche, ma piuttosto ridefinirne il senso e il ruolo. Rimane importante imparare a imparare, sviluppare competenze sociali ed emotive, coltivare il "carattere", orientare l'apprendimento al *problem solving*, a compiti creativi, non di routine e di tipo fortemente personalizzato. È altrettanto importante mantenere (e migliorare) un approccio all'educazione che valorizzi l'eguaglianza di opportunità. Il punto è che la riflessione *non può fermarsi lì*, perché tutto questo è *sostenuto* da e può *realizzarsi* soltanto attraverso la costruzione di relazioni di risonanza, dalle quali emerge e prende forma quella che si potrebbe descrivere come "la persona" – piuttosto che "la testa" – "ben fatta" (Morin, 2000). In questo senso, meta-cognizione, competenze socio-emotive ed eguaglianza di opportunità sono *frontiere* superabili nell'agenda di ricerca della sociologia dell'educazione. La ridefinizione e spostamento assiale di cui parliamo ha evidentemente ricadute molteplici su *policy* e pratiche, che non posso qui svolgere in modo neanche minimamente esaustivo. Almeno i due elementi seguenti si possono, però, menzionare brevemente.

2) Il ruolo dell'insegnante sfugge ad alcune retoriche attuali, che tendono a configurarlo (soltanto) come un mediatore, un facilitatore (perché non più

²⁰ In questo senso per esempio: Archer 2000; 2003; 2012; 2015a; Maccarini e Prandini 2010; Maccarini, 2017.

²¹ Oltre ai testi citati nella precedente nota 19, questa formulazione è tematizzata sistematicamente in Sayer, 2011.

“autoritario” o “frontale”) di un processo di apprendimento del tutto individuale e autonomo. L'autonomia dello studente è importante, ma non esiste “già pronta”, bensì emerge anch'essa dalle relazioni educative. Il docente in questo quadro compare dunque anzitutto come un *ispiratore*. È attraverso il suo stimolo che il mondo comincia a “risuonare”. Si tratta, inoltre, di rispondere ai bisogni e interessi degli studenti, raffinandoli e coltivandoli entro una relazione che si svolge nel tempo.

3) Questo comporta anche sviluppare un orientamento e una sensibilità al *talento*. Cogliere, far emergere, rendere gli studenti consapevoli dei propri talenti e aiutarli a coltivarli diventa un obiettivo primario dei docenti e delle scuole.

4. Conclusione

L'educazione come *Weltbeziehung*, come sviluppo della capacità di risonanza, e come formazione del Sé fondata su una relazione di cura (*relation of concern*) implica arrivare a orientare il proprio corso di vita sensatamente e ad acquisire gli apprendimenti necessari, sapendo come fare che cosa, perché, e perché dovrebbe interessarci farlo. Nel ventunesimo secolo, trovare un “orientamento sensato” non può essere opera di una “semplice” adesione a una tradizione culturale vista come un sistema simbolico “integrato”. Si tratta piuttosto della capacità di relazionarsi adeguatamente e di fare appello alle risorse simboliche contenute nei repertori culturali disponibili, elaborandole in modo da articolare sensatamente la propria esperienza.

Sulla base dell'argomentazione svolta fin qui, è importante sviluppare un programma di ricerca che integri in un *frame* concettuale coerente le dimensioni seguenti:

- a) la *dimensione cognitiva* dell'educazione, e segnatamente la trasformazione interna alle materie di studio in termini di contenuti, lo spostamento verso compiti non di routine, l'enfasi sul pensiero critico, creativo e la soluzione di problemi;
- b) il *carattere* come insieme di qualità personali moralmente qualificate;
- c) le *competenze sociali ed emotive*;
- d) il tutto entro un *modello processuale* che articoli la *morfo-genesi* del Sé nel tempo e nello spazio sociale²².

²² Per un primo passo, introduttivo e parziale, mi permetto un rinvio a Maccarini (2016).

Questo nodo strettamente connesso, questo complesso di qualità-capacità-proprietà tipicamente umane, che consiste nel relazionarsi al mondo in termini di premure (*concerns*) e nello sviluppare le competenze necessarie a dare forma a un corso di vita orientato a queste premure o beni, osservato nel suo evolversi nel tempo, costituisce una possibile risposta alla sfida dell'educazione nella SM.

Si potrebbe rischiare di descrivere questa come una *competenza antropologica*, nel senso di una capacità fondamentale che qualifica come esseri umani in base a un modo specifico di relazionarsi alla realtà. Un modo tipico degli esseri umani e che a sua volta umanizza, sviluppandosi nell'arco del corso di vita.

L'alternativa è che la persona umana venga "potenziata" come un *medium*, come una piattaforma attiva di poteri e proprietà da incrementare con continui apprendimenti²³ – o con un lavoro su sé stessi insieme endogeno ed esogeno.

La sfida si gioca oggi sul saper mantenere l'educazione entro una relazione di continuità-e-discontinuità rispetto alle tradizioni culturali moderne, in equilibrio tra principi integrativi differenti – per esempio locali, nazionali e globali – e in una relazione riflessiva che possa ancora eccedere ogni pensiero e pratica dominante.

Riferimenti bibliografici

- Abbott A. (2014), "The Problem of Excess", *Sociological Theory*, 32, 1: 1-26.
Abbott A. (2016), *Processual Sociology*, University of Chicago Press, Chicago.
Archer M.S. (1995), *Realist Social Theory. The Morphogenetic Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
Archer M.S. (2000), *Being Human. The Problem of Agency*, Cambridge University Press, Cambridge.
Archer M.S. (2003), *Structure, Agency and the Internal Conversation*, Cambridge University Press, Cambridge.
Archer M.S. (2008), "La morfogenesi: il modello esplicativo del realismo", in A. Maccarini, E. Morandi e R. Prandini (a cura di), *Realismo sociologico*, Marietti, Genova-Milano, pp. 105-162.
Archer M.S. (2012), *The Reflexive Imperative in Late Modernity*, Cambridge University Press, Cambridge.
Archer M. S. ed. (2013), *Social Morphogenesis*, Springer, Dordrecht.
Archer M. S. ed. (2014), *Late Modernity. Trajectories towards Morphogenic Society*, Springer, Dordrecht.

²³ È questo, a mio avviso, l'esito probabile dell'accettare la prospettiva che Morin (2000) ha chiamato "sovra-adattativa".

- Archer M.S. (2015a), *Socialization as Relational Reflexivity*. In P. Donati e M.S. Archer, *The Relational Subject*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 123-154.
- Archer M. S. ed. (2015b), *Generative Mechanisms Transforming the Social Order*, Springer, Dordrecht.
- Archer M. S. ed. (2016). *Morphogenesis and the Crisis of Normativity*, Springer, Dordrecht.
- Archer M.S. ed. (2017), *Morphogenesis and Human Flourishing*, Springer, Dordrecht.
- Arthur J. (2005), “The Re-emergence of Character Education in British Education Policy”, *British Journal of Educational Studies*, 53, 3: 239-254.
- Arthur J. (2014), “Traditional Approaches to Character Education in Britain and America”, in L. Nucci, D. Narvaez, and T. Krettenauer eds., *Handbook of Moral and Character Education*, Routledge, London and New York, pp. 43-60.
- Dahlsgaard K., Peterson C., and Seligman M.E.P. (2005), “Shared virtue: the convergence of valued human strengths across culture and history”, *Review of General Psychology*, 9, 3: 203-213.
- Deacon Crick R., Stringher, C., Ren K. (Eds.) (2014), *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*, Routledge, London.
- De Fruyt, F. et al. (2009), “Assessing the universal structure of personality in early adolescence with The NEO-PI-R and NEO-PI-3”, *24 Cultures. Assessment*, 16, 3: 301-311.
- Ehrenberg A. (2010). *La società del disagio. Il mentale e il sociale*, Einaudi, Torino.
- Elias M.J., Kranzler, A., Parker S.J., Kash V.M., and Weissberg R.P. (2014), “The Complementary Perspectives of Social and Emotional Learning, Moral Education, and Character Education”. In L. Nucci, D. Narvaez, and T. Krettenauer eds., *Handbook of Moral and Character Education*, Routledge, London and New York, pp. 272-289.
- Elliott S.W. (2017a), *Computers and the Future of Skill Demand*, OECD Publishing, Paris.
- Elliott S.W. (2017b), “Projecting the Impact of Information Technology on Work and Skills in the 2030s”. In J. Buchanan, D. Finegold, K. Mayhew and C. Warhurst, eds., *The Oxford Handbook of Skills and Training*, Oxford University Press, Oxford.
- European Communities (2006), “Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning”, *Official Journal of the European Union*: http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf.
- Fadel C., Bialik M., Trilling B. (2015), *Four-dimensional Education. The Competencies Learners Need to Succeed*, Lighting Source Inc, New York.
- Gehlen A. (2007), *Die Seele im technischen Zeitalter. Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft* (ed. orig. 1957), Klostermann, Frankfurt.
- Gehlen A. (2013), *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt* (ed. orig. 1940), AULA-Verlag, Graz.

- Gergen K. (1991), *The Saturated Self. Dilemmas of Identity in Contemporary Life*, Basic Books, New York.
- Heckman J., Cunha F. (2008), "Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation", *Journal of Human Resources*, 43, 4: 738-782.
- Heckman, J., Kautz T. (2012), "Hard Evidence on Soft Skills", *Labour Economics*, 194: 451-464.
- Heckman J.J., Kautz T. (2016), *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei "character skills" nell'apprendimento scolastico*, Il Mulino, Bologna.
- Heckman J., Rubinstein Y. (2001), "The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program", *The American Economic Review*, 91, 2: 145-149.
- Jaspers K. (2014), *Origine e senso della storia*, Mimesis, Milano-Udine (ed. orig. 1949).
- John O.P., De Fruyt F. (2015), *Education for Social Progress. Framework for the Longitudinal Study of Social and Emotional Skills in Cities*, OECD, Paris.
- Knöbl W. (2007), *Die Kontingenz der Moderne. Wege in Europa, Asien und Amerika*, Campus Verlag, Frankfurt.
- Luhmann N. (1990), *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale*, Il Mulino, Bologna.
- Luhmann N. (2002), *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt a.M.
- Luhmann N., Schorr K.E. (1988), *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando, Roma.
- Maccarini A., Prandini R. (2010), "Human Reflexivity in Social Realism. Beyond the Modern Debate". In M.S. Archer ed. *Conversations about Reflexivity*, Routledge, London, pp. 77-107.
- Maccarini A. (2014), "The Emergent Social Qualities of a 'Morphogenic' Society: Cultures, Structures, and Forms of Reflexivity". In Archer, M. S. (Ed.), *Late Modernity. Trajectories towards Morphogenic Society*, Springer, Dordrecht, pp. 49-76.
- Maccarini A.M. (2016), "On Character Education: Self-Formation and Forms of Life in a Morphogenic Society", *Italian Journal of Sociology of Education*, 8, 1: 31-55. doi:10.14658/pupj-ijse-2016-1-3.
- Maccarini A. (2017), "Reflexivity, Socialization, and Relations to the World: Theoretical and Practical Challenges", *State of Affairs*, 1 12: 141-176.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano.
- Miettinen R. (2013), *Innovation, Human Capabilities, and Democracy. Towards an Enabling Welfare State*, Oxford University Press, Oxford.
- Narvaez D., Bock T. (2014), "Developing Ethical Expertise and Moral Personalities". In L. Nucci, D. Narvaez, and T. Krettenauer (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education*, Routledge, London and New York, pp. 140-158.

- Nucci L., Narvaez D., and Krettenauer T. eds. (2014), *Handbook of Moral and Character Education*. Routledge, London and New York.
- OECD (2014), *Skills for Social Progress*, OECD, Paris.
- OECD (2015), *ESP Longitudinal Study of Skill Dynamics in Cities*, OECD, Paris.
- Rosa, H. (2013), *Social Acceleration. A New Theory of Modernity*, Columbia University Press, New York.
- Rosa H. (2016), *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Suhrkamp, Frankfurt.
- Sayer A. (2011), *Why Things Matter to People. Social Science, Values and Ethical Life*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Schleicher A., Belfali Y., Taguma M., and Anger K. (2015), *Draft Project Proposal for Education 2030*, OECD, Paris.
- Seider S. (2012), *Character Compass: How Powerful School Culture can Point Students Toward Success*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Senor D., Singer S. (2011), *Start-up Nation. The Story of Israel's Economic Miracle*, Twelve, New York and Boston.
- Sennett R. (1998), *The Corrosion of Character. The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*, W. W. Norton and Company, New York and London.

5. Periferie che si sentono centro. C'è un'emergenza giovani, e dobbiamo studiarla

di Mario Morcellini

La tematizzazione del binomio cultura-educazione, da cui prende le mosse il nostro convegno, interpella direttamente gli scienziati sociali e costringe a un ripensamento complessivo e autocritico dello schema interpretativo attraverso cui leggere il legame intergenerazionale e la stessa società italiana. Il primo elemento di debolezza è *la precarizzazione del modello di individuazione degli attori sociali*, che mette in difficoltà qualunque certezza nei meccanismi trasmissivi dei valori e delle norme di comportamento, e dunque il nesso virtuoso tra educazione e cultura. Detto in termini bruschi, occorre tematizzare con maggior chiarezza le motivazioni che spingono a rimuovere la crisi dei giovani. Se non riusciamo a contrastare, a livello di messa in scena pubblica del lavoro di ricerca, la clamorosa assenza dei giovani, diventa difficile pensare di innalzare il livello di conoscenza e di proposte per uscire dal pantano della crisi. Essi rappresentano, figurativamente, i soggetti del processo educativo, la moneta pregiata dello scambio simbolico attraverso cui una società affida alle nuove generazioni il compito di essere parte attiva del futuro. Eppure, sono praticamente *rimossi dalla scena*, anche quando l'intestazione semantica dei nostri ragionamenti moltiplica il riferimento alla condizione giovanile.

Già alcuni anni fa Alessandro Cavalli (2007) notava che “i giovani si muovono in uno spazio ingombro di specchi deformanti”: divengono *notiziabili* per i media solo quando associati ad eventi negativi o situazioni di disagio, sono etichettati, soggetti a generalizzazioni e, in definitiva, raffigurati attraverso stereotipi. E, fatto ancor più inquietante, *scompaiono spesso anche per i ricercatori sociali*, raramente inclini a indagarne complessità e a evidenziarne aspettative e bisogni. Occorre invertire la rotta. Questa brusca, ma quanto mai necessaria, presa di coscienza assume i contorni di un richiamo per governi e mondo della formazione, istituzioni adultocentriche che sembrano aver dimenticato una loro *mission* costitutiva: *alimentare la*

desiderabilità sociale di un mondo migliore in cui i nuovi arrivati siano in grado di trasformarsi da spettatori a protagonisti. Da questo punto di vista, e concentrando l'attenzione sul mondo della politica, occorre avere il coraggio di riconoscere che neanche la performatività esibita da Matteo Renzi ha saputo rispondere pienamente *all'urgenza di nuova inclusione dell'enclave giovanile*. Se in termini di parole d'ordine e di stile comunicativo il Presidente del Consiglio sembrava rappresentare una chance per offrire un livello di rappresentanza alle giovani generazioni, oggi questa spinta propulsiva appare in affanno rispetto ai deficit stratificati del passato. Probabilmente la necessità di gestire il perenne stato di emergenza determinato dal perdurare (soprattutto nella percezione) della crisi economica sta rendendo meno efficace l'azione di governo, e, al contempo, meno incisiva la volontà di programmazione di lungo periodo: l'unica che può cercare di intercettare le speranze delle giovani generazioni.

Alcune recenti indagini volte a indagare i profili socio-demografici dei votanti al referendum costituzionale offrono una verifica empirica indiretta dei ragionamenti sino a qui condotti. Malgrado la natura dicotomica del quesito referendario tenda a schiacciare le differenze di atteggiamento nei confronti del sistema politico e dei contenuti specifici della riforma istituzionale, è difficile negare che il comportamento di voto dei soggetti esprima una valutazione riassuntiva della propria condizione al tempo della crisi. Il peso della marginalizzazione economica e simbolica dei giovani è così forte da lasciare spazio a un'ulteriore frattura generazionale che separa i giovani votanti nella fascia d'età 18-24 da quelli nella fascia 25-34. Come messo in evidenza, tra gli altri, da Ilvo Diamanti commentando i dati dell'indagine dell'Atlante Politico di Demos (2016) per *Repubblica* condotta a ridosso dell'appuntamento referendario, infatti, il "no" ha stravinto tra i giovani nella fascia d'età 25-34 (più del 70%), mentre è stato decisamente meno rappresentato tra i votanti di età compresa tra 18 e 24 anni (raggiungendo "solo" il 57%). La rabbia nei confronti del mondo degli adulti e la percezione concreta di marginalità è più forte tra i giovani che sperimentano già sulla loro pelle il crollo delle promesse di inclusione nella vita sociale del paese, mentre risulta attutita tra i giovanissimi: sostanzialmente protetti dal contesto familiare e comunque in buona parte ancora impegnati in percorsi formativi che spostano in avanti il momento della verifica effettiva delle loro legittime aspettative. Questo dato assume un significato ancora più netto se letto in parallelo rispetto alla fiducia nel futuro. Interrogati sulla possibilità che i giovani riusciranno a conquistare una condizione economica e sociale migliore di quella dei loro genitori, il 55% dei giovani tra i 18 e i 24 anni pensa che avrà una condizione peggiore, mentre il valore sale al 63% nella fascia d'età 25-34 (Atlante Politico di Demos, 2016).

La progettazione del futuro sembra quasi del tutto sparita dai radar della politica e lo stesso mondo delle imprese non reinveste con convinzione e coraggio sulla forza lavoro giovanile, che è tra l'altro (lo ha dimostrato ripetutamente Almalaurea) la più qualificata della storia del nostro paese. È l'esatto contrario di quanto servirebbe per cercare di rendere meno drammatica la condizione di chi, a otto anni di distanza dall'avvio ufficiale della crisi italiana, sta pericolosamente *scivolando dall'età giovanile alla maturità senza aver mai avuto un'occasione significativa di mettersi alla prova nel mercato del lavoro*. In questo senso, *overeducation* e *overskilling*¹ rappresentano ulteriori istantanee della crisi e dell'incapacità del mondo degli adulti di costruire ponti tra le aspettative delle nuove generazioni e la messa a sistema dell'impegno speso nella formazione². L'ennesima promessa mancata, ma soprattutto un ritratto della rottura dei meccanismi di collegamento tra aspettative e realizzazione: forse l'ultimo elemento di tenuta di una società.

Proprio al confine tra investimento nella crescita personale e coronamento delle potenzialità offerte dai percorsi formativi si trova l'Università, il soggetto che più di altri ha il compito di tematizzare la crisi delle nuove generazioni e impegnarsi per un'inversione di tendenza del processo di marginalizzazione dei giovani. La stessa Università subisce un drammatico calo di reputazione nell'immaginario giovanile proprio come conseguenza della rottura della linearità che in passato aveva caratterizzato i processi di socializzazione alla vita adulta. Se i gradi più elevati dell'istruzione non bastano a trovare un collocamento nel mondo del lavoro, è lecito attendersi che i giovani smettano di investire – prima di tutto a livello simbolico – in un'istituzione che non è in grado di offrirsi come risorsa anticiclica in tempi di crisi.

Sotto i colpi della contrazione delle aspettative materiali e simboliche cade anche la speranza che l'investimento nelle istituzioni pubbliche della formazione possa costituirsi come strumento per la promozione della mobilità sociale (Ricci, Rotondi, 2013, p. 83). È sufficiente il riferimento ad alcune recenti ricognizioni empiriche sul fenomeno per dimostrare che anche l'Uni-

¹ Riassumendo un dibattito scientifico ampio e complesso si può dire che l'*overeducation* rappresenta la condizione di chi ha impiegato troppi anni nella formazione rispetto al lavoro che svolge, mentre l'*overskilling* quella di chi svolge un lavoro che non richiede tutte le competenze per cui ci si è preparati (per un approfondimento cfr. Caroleo e Pastore 2013).

² Come evidenziato da Caroleo e Pastore, la sovra-istruzione è connessa alle caratteristiche del sistema produttivo di un paese, proprio là dove una bassa domanda di lavoratori qualificati rischia di non collocare adeguatamente i nuovi soggetti più specializzati. L'elevato numero di lavoratori *overeducated* e *overskilled* deriverebbe da fattori strutturali caratterizzanti il mercato del lavoro, dalla insufficiente esperienza lavorativa dei laureati e dalle criticità nei processi di trasferimento università-lavoro (Caroleo, Pastore 2013).

versità rischia di incarnare il ruolo di soggetto riproduttore delle disuguaglianze sociali; la laurea veniva acquisita dal 43% dei figli della borghesia della generazione dei nati nel periodo 1970-1979, ma è solo del 10% l'incidenza della classe operaia. Ma una più marcata selezione avviene all'ingresso: si iscrive all'università il 55,8% dei figli della borghesia nella generazione nata nel 1970-1979 contro il 14,1% dei figli di operai (pp. 83-84).

La sommarietà con cui stiamo riassumendo i tratti di questa preoccupata diagnosi sulla condizione giovanile è funzionale a un retorico cambio di rotta: chiamiamo all'appello l'Università anche in funzione di supplenza rispetto alle altre istituzioni, affinché interpreti al meglio la sua posizione privilegiata di ambiente che ospita e orienta la difficile transizione alla vita adulta. Si tratta di *inaugurare una vera e propria vertenza sull'universo giovanile*. In questo modo *l'Università può diventare il primo difensore pubblico dei giovani*, anche come risposta a una qualche afasia delle scienze sociali.

Il tentativo di tematizzare la crisi dei giovani poggia su almeno due specifiche dimensioni di disagio: la preoccupazione per il danno sociale potenziale che stiamo contribuendo a creare tenendo in piedi intere coorti giovanili in condizione di *perenne impiego dequalificato*, e i profondi cambiamenti che si osservano sulla scena pubblica per quanto riguarda il conflitto e la partecipazione giovanile.

Non è un caso che una società che ha visto incepparsi i processi di inclusione delle nuove generazioni nel suo tessuto complessivo condanni la dimensione formativa alla marginalità. Nel momento in cui le condizioni materiali dell'esistenza testimoniano la quasi totale inutilità degli sforzi volti al *miglioramento personale* in vista di una collocazione sociale desiderabile, viene meno quella *spinta idealistica necessaria all'impegno e all'autopromozione*. Il perdurare di questa condizione sta producendo un danno complessivo *allo stato di salute del sistema* che ancora non riusciamo del tutto a comprendere. E proprio in riferimento alla necessità di avventurarsi in un sistema previsionale delle conseguenze della crisi è possibile considerare alcuni segnali di disagio della società italiana. Un primo campanello d'allarme ci viene consegnato dalla recente attualità, in seguito alla pubblicazione dei dati nazionali relativi alla mortalità e all'aspettativa di vita. Sebbene le letture più allarmistiche abbiano sottolineato l'incremento della mortalità per l'anno 2015, probabilmente sovrastimando un *effetto rimbalzo* rispetto alla scarsa mortalità dei due anni precedenti³, è l'I-

³ Un effetto distorsivo evidenziato dagli stessi commentatori ISTAT: «Occorre peraltro ricordare che nelle due annualità precedenti, 2014 su 2013 e 2013 su 2012, sono state riscontrate variazioni di segno negativo, rispettivamente -1.174 e -4.901 per gli uomini, -1.206 e -7.238 per le donne. Ciò lascerebbe supporre che per le donne il minor numero di

stituto Nazionale di Statistica a sottolineare il dato relativo all'abbassamento dell'aspettativa di vita, *soprattutto per quanto riguarda le donne*⁴. Se un tale trend negativo dovesse assumere contorni meno episodici, dando ragione a quanti ne indicano le cause nel peggioramento complessivo degli strumenti di cura in riferimento alle criticità del sistema sanitario, esso si tradurrebbe nel blocco di quel miglioramento tendenziale delle condizioni complessive dell'esistenza che pensavamo quasi automaticamente *associato allo sviluppo*. Il tutto al netto delle già conclamate condizioni in cui versa il nostro sistema pensionistico che sembrerebbe, per il tempo a venire, aver già rinunciato ad offrire alle nuove generazioni livelli di assistenza paragonabili a quelli attuali.

Un secondo elemento di deterioramento intercetta ancora più direttamente l'universo giovanile, sino a porsi come sintomo sin troppo evidente del disagio delle nuove generazioni: il peso complessivo delle dipendenze. L'ultimo anno per cui sono a disposizione i dati tratti dall'*Italian Population Survey on Alcohol and other Drugs* mostrano un lieve calo dell'incidenza delle droghe, ma una lettura in prospettiva storica consegna più di un elemento di preoccupazione. L'incidenza delle droghe nella vita degli italiani (misurata in termini di "almeno un contatto con una sostanza illegale nell'arco della vita") è passata, per la fascia d'età 15-44 anni, dal 22,2% del 2001/2002 al 29,6% del 2010/2011. In riferimento alla fascia d'età 15-35 la percentuale di soggetti entrati in contatto con una sostanza illegale era del 24,7% nel 2001/2002 e del 37,6% nel 2010/2011 (European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction).

Più di una volta, nel corso di questo ragionamento, ho ribadito che alcuni tratti di sofferenza della società italiana enfatizzati per le loro conseguenze sui giovani, assumono negli ultimi anni *tratti di eccezionalità*, comunque inediti nell'Italia del dopoguerra. Di fronte a un quadro storico-sociale che minaccia di rubare il futuro delle giovani generazioni è ancora più inquietante la crisi profonda che attraversa la dimensione della partecipazione po-

morti non avvenute nel 2013 e nel 2014 sembrerebbe parzialmente compensato nel corso del 2015. S'intravede, cioè, un effetto di "rimbalzo" in avanti del numero dei decessi, in particolare per le donne, parzialmente determinato dal recupero delle diminuzioni registrate nei due anni precedenti» (ISTAT, 2016).

⁴ «Nel 2015 il peggioramento delle condizioni di sopravvivenza si traduce, per gli uomini come per le donne, in una riduzione della speranza di vita. Alla nascita quella dei primi si attesta a 80,1 anni, con una riduzione di 0,2 sul 2014 (Prospetto 3); quella delle donne invece è di 84,7 anni, in calo di 0,3. Guardando i dati in serie storica (dal 1974, primo anno dal quale l'Istat dispone di una serie continua) non è la prima volta che la speranza di vita alla nascita registra variazioni congiunturali di segno negativo (nel 1975 e nel 1983; nel 1980, nel 2003 e nel 2005 limitatamente alle donne) ma mai di questa intensità, in particolar modo per le donne» (ISTAT, 2016).

litica giovanile e la quasi totale assenza di una rielaborazione collettiva in grado di esprimere *fosse anche solo una rabbia non episodica per questo stato di cose*. In termini più radicali, occorre interrogarsi sulle ragioni che sembrano aver quasi del tutto *sterilizzato la conflittualità sociale*, e la capacità di aggregarsi collettivamente per rivendicare una vocalità complessiva in termini generazionali. La questione del conflitto è un'ipotesi che risponde all'esigenza di tematizzare l'assenza di una *agency giovanile* in controtendenza rispetto agli slogan comunicativi imperanti. Prima che questa dispersione delle energie giovani diventi irrevocabile, anche a costo di tentare un'analisi teoricamente impaziente, vale la pena interpellare la questione giovanile.

Da questo punto di vista, il compito degli analisti è reso ancora più arduo da alcuni fenomeni di lungo periodo che poco hanno a che fare con le scelte di riflessione del mondo della ricerca. Di fronte a una così complessa *sfarinatura del fronte del disagio politico*, ogni parametro interpretativo costruito a ridosso del Novecento mostra segni di drammatica obsolescenza. La moltiplicazione delle aspettative individuali e la fluidità delle appartenenze (là dove si riesca ancora a trovarne) sostanzialmente effimere deforma i contorni dei soggetti antagonisti e sembra retroagire ancor più negativamente rispetto a una certa *tendenza all'assuefazione al peggioramento delle condizioni di vita*. *Giovani sempre più divisi, profilati con attenzione solo dalla targettizzazione commerciale, stentano a riconoscersi tra loro*, e diffidano delle forme di aggregazione collettiva che in passato si erano poste come piattaforme di rivendicazione sociale e politica. Da questo punto di vista, la precarizzazione della condizione lavorativa e l'esplosione dei particolarismi nelle posizioni contrattuali (un altro bel dono della modernità pensata dagli adulti) ha contribuito a promuovere questa frammentazione.

Ma non sono solo gli occhi degli osservatori a far fatica a mettere a fuoco le dinamiche della società contemporanea. Senza un soggetto antagonista, e senza un reale obiettivo polemico (essendo i governi nazionali spesso l'ultima appendice applicativa delle decisioni prese a livello internazionale) la possibilità stessa di conflitto vacilla. *Un conflitto invisibile nei soggetti e nei bersagli* che finisce per ingrossare quelle sacche di disagio giovanile che "decidono di non decidere", rimanendo a metà strada tra il bisogno di mettersi in gioco e la paura di veder crollare le loro aspettative⁵.

⁵ Per un inquadramento del fenomeno dei Neet attento a metterne in luce le implicazioni sociali, cfr. Antonini, 2014. Nella presentazione del volume si era già cercato di mettere in luce che «Quando lo studio dei comportamenti delle giovani generazioni riesce a restituire solo *un ritratto al negativo* delle loro traiettorie esistenziali, quando cioè dobbiamo avere il coraggio di ammettere che *il concetto di Neet è troppo spesso il frutto di una sorta di categoria residuale in cui inserire i giovani che non riusciamo a collocare nello schema virtuoso*

Se l'erosione delle forme di partecipazione politica giovanile è il tratto più evidente di questa perdurante condizione di crisi dei giovani, occorre uno sforzo ulteriore per proporre ipotesi sulle variabili che condizionano in negativo questa situazione. Con la necessità etica di non volgere lo sguardo altrove rispetto a un fenomeno sfuggente, ma non per questo meno preoccupante, avanzo un'ipotesi da valutare almeno in termini di principio di precauzione: *il festival dell'abbondanza degli scambi comunicativi e mediiali diventa quasi una contropartita della marginalità giovanile rispetto al potere e all'influenza*. È, questo, un processo di lungo periodo che ha negli anni rappresentato una dialettica positiva tra industrializzazione, aumento del benessere, moltiplicazione delle fonti di acquisizione di beni simbolici e complessivo raffinamento dei profili del capitale sociale. Eppure, questo meccanismo si è pericolosamente inceppato, come già in altra sede abbiamo avuto modo di mettere in luce⁶. Come non vedere che la moltiplicazione delle interazioni comunicative – soprattutto in virtù dello sviluppo delle piattaforme digitali – non si è tradotta in un miglioramento complessivo del capitale sociale a disposizione degli individui? Le potenzialità tecnologiche dei media digitali, in termini di comunicazione più flessibile e aumento delle opportunità espressive, non si sono tradotte (se non in rari casi, ma sempre più per riflesso di un benessere di ceto preesistente che come spinta all'emancipazione) in modalità di partecipazione più robuste e propositive. Il mondo degli adulti diventa, agli occhi dei giovani, talmente ininfluenza da smettere di meritare qualsiasi ruolo, fosse anche quello di bersaglio polemico.

In questo senso, occorre ribadire alcune considerazioni scomode, che sottopongono a critica proprio la comunità degli studiosi dei processi culturali. La prima è che *la comunicazione, senza socializzazione, rischia di trasformarsi sempre più in uno strumento di dominio*. Tale presa d'atto investe direttamente i ricercatori impegnati a recensire il cambiamento comunicativo nella società contemporanea anche se, come ho avuto modo di ribadire altrove con una certa nettezza⁷, questa particolare comunità intellettuale

so della società desiderata, è il mondo degli adulti a dover assumere su di sé la responsabilità della distanza» (Morcellini, 2014).

⁶ «Se nel primo trentennio di industrializzazione mediale in Italia, il rapporto tra capitale sociale e media appare incrollabile e addirittura stabilizzante, persino nei momenti di aspro conflitto pubblico come il Sessantotto e l'Autunno Caldo dell'anno successivo, si comincia poi a profilare una densità della comunicazione verso una sorta di *capitale individuale*, che sfocerà poi in forme di individualismo persino fastidiose» (Morcellini, 2013, p. 98).

⁷ «È difficile negare che siamo al continuo inseguimento delle macchine e della loro lucentezza comunicativa, senza che questo sforzo produca un sistematico avanzamento delle conoscenze relative, ad esempio, al processo di incardinamento, nella mente e nella vita delle persone, degli stili e delle dinamiche di interazione con i dispositivi tecnologici. È come

sembra essere stata spesso in sofferenza rispetto ai fenomeni sociali che avrebbe dovuto analizzare. Una seconda considerazione attiene alle conseguenze culturali dell'oscillazione di interesse da parte dei sociologi. Il quadro d'insieme della condizione giovanile appare così deteriorato che l'assenza di una presa in carico del problema da parte degli studiosi della società non rischia più solo una debolezza in termini di agenda di ricerca, ma una vera e propria *dimissione*. Il senso profondo del nostro essere operatori culturali si manifesta nella capacità di costruire meccanismi di collegamento tra parole e azioni. È attraverso il dialogo intergenerazionale che si costruiscono le piattaforme educative ed è sempre attraverso la parola che possiamo rendere ancora una volta attuale il bacino di riferimenti culturali da consegnare in eredità alle giovani generazioni. Le differenze di età sembrano sigillare il giacimento di valori della relazione intergenerazionale.

Si tratta, in ultima istanza, di ricordare a noi stessi la necessità di *fare le cose con le parole*⁸ riattivando quei meccanismi di coinvolgimento sociale che non possiamo delegare allo sviluppo delle piattaforme comunicative, né alla ottimistica speranza che l'abbondanza comunicativa copra la crisi della socializzazione. La cauta attesa di cambiamento, che ha scelto spesso il silenzio sui giovani, è durata anche troppo. E allora, almeno noi sociologi non possiamo *cessare di essere società*.

Riferimenti bibliografici

Atlante Politico di Demos per Repubblica (2016), novembre.

Antonini E. (2014), *Giovani senza. L'universo neet tra fine del lavoro e crisi della formazione*, Mimesis, Milano.

Austin J.L. (1962), *How to do Things with Words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*, (a cura di J. O. Urmson and Marina Sbisà), Clarendon Press, Oxford (tr. it.: *Come fare cose con le parole*, Marietti, Genova, 1987).

Caroleo F.E., Pastore F. (2013), "L'overeducation in Italia: le determinanti e gli effetti salariali nei dati AlmaLaurea", *Scuola democratica*, 4,2: 353-378.

Cavalli A. (2007), "Giovani non protagonisti", *Il Mulino* 3: 464-471.

se gli studiosi di comunicazione si trovassero in mezzo a un guado: da una parte la pressione performante dei media e delle tecnologie che hanno già dimostrato da tempo di poter compiere il loro sviluppo senza alcun bisogno di sistematizzazione scientifica della loro forza; dall'altra una società che, producendo una profonda delegittimazione degli studiosi, sembra aver ormai smesso di aspettarsi da loro una funzione, se non di orientamento, quanto meno di riflessione analitica sui fenomeni sociali. All'incrocio di questi rischi c'è quello più inquietante: *porsi come ufficio stampa del cambiamento*» (Morcellini, 2015, pp. 34-35).

⁸ Parafrasando il celebre titolo di John Langshaw Austin (Austin, 1962).

- Demos – COOP per Repubblica* (2016), dicembre.
- European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction, *Italian Population Survey on Alcohol and other Drugs*, Standard Table 01 per gli anni dal 2001/2002 al 2010/2011.
- ISTAT (2016), *Indicatori demografici. Stime per l'anno 2015*, disponibile su http://www.istat.it/it/files/2016/02/Indicatori-demografici_2015.pdf?title=Indicatori+demografici+-+19%2Ffeb%2F2016+-+Testo+integrale+e+nota+metodologica.pdf
- Morcellini M. (2013), *Comunicazione e media*, EGEA, Milano.
- Morcellini M. (2014) *Per una Sociologia che ri-conosca periferie sociali e generazioni*, in Antonini E. *Giovani senza. L'universo neet tra fine del lavoro e crisi della formazione*, Mimesis, Milano.
- Morcellini M. (2015), “La storia della comunicazione ‘rivista’”, *Sociologia della Comunicazione*, 50: 32-42.
- Ricci P., Rotondi S. (2013), “L’evoluzione del sistema di formazione e di istruzione in Italia: un difficile percorso tra crisi economica e strategie europee”, *Argomenti*.

6. *Cervello sociale, apprendimento ed economia dell'attenzione nella cultura digitale**

di *Stamatia Portanova e Tiziana Terranova*

La circolare del MIUR del 15/06/2010, diretta ai Direttori degli Uffici Scolastici Regionali con oggetto “Disturbo da deficit di attenzione ed iperattività”, definisce l’ADHD (acronimo dell’inglese *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) come una patologia presente nell’1% della popolazione infantile, avente causa neurobiologica, e caratterizzata dalla presenza di sintomi, come disattenzione, impulsività e iperattività, riconducibili a difficoltà nell’autocontrollo e nelle capacità di pianificazione non attribuibili a un deficit dell’intelligenza. L’ADHD, che negli Stati Uniti rappresentava il problema mentale più diffuso negli studenti tra gli 8 e i 13 anni già dalla fine degli anni ‘90, sembra affliggere, ormai quasi ovunque nell’epoca contemporanea, un numero sempre crescente di bambini troppo vivaci, che corrono e saltano senza sosta per le classi, interrompono continuamente le lezioni e non ascoltano gli insegnanti. Incapaci di seguire le istruzioni, questi bambini cambiano molto velocemente occupazione, non riuscendo a trattenere l’attenzione su un oggetto o un compito per più di cinque minuti, e finendo molto presto col collezionare insuccessi e bocciature. “Difficoltà di concentrazione e di attenzione prolungata, difficoltà di apprendimento e memorizzazione, incapacità di elaborare facilmente informazioni e stimoli: queste le caratteristiche principali di questo “disorder”, che spesso, ma non sempre, è accompagnato da iperattività e comportamenti aggressivi, ma altre volte si manifesta con un eccesso di passività e distrazione” (MIUR, 2010). Il problema non si limita alla fascia dei giovanissimi, ma prosegue nell’adolescenza e nell’età adulta. In particolare, per gli studenti più maturi,

* Una versione più ridotta di quest’articolo è stata precedentemente pubblicata in una versione inglese dal titolo «Attention, Economy and the Brain», autrice Tiziana Terranova, sulla rivista online *Culture Machine*, Vol. 13 (2012), <https://w.culturemachine.net/index.php/cm/article/viewArticle/465>, ultimo accesso 15/01/2018. Tutte le traduzioni delle citazioni dall’inglese e dal francese sono ad opera delle autrici.

l'Istituto di Neuroscienze (INS) propone un intervento di *Study Skills Training*, come supporto nella difficoltà “a strutturare, pianificare ed organizzare le attività di studio” (INS).

Spesso attribuito, soprattutto in passato, a cause genetiche, il fenomeno dell'ADHD sembra ormai essere giunto ad una precisa definizione clinica in quanto disfunzione del sistema nervoso centrale, e “specificamente di quella parte, il sistema attivatore reticolare, a cui si attribuisce il ruolo di coordinatore dell'apprendimento e della memoria attraverso la produzione delle connessioni neurali necessarie a concentrarsi ed elaborare l'informazione” (Di Giorgio, 1998). In altre parole, come riportato dal *New York Times* due anni fa, la comunità psichiatrica (non solo americana) “è passata dal dare la colpa alla madre al dare la colpa al cervello” (*ibidem*). Il fenomeno sembra stranamente colpire alcuni paesi (gli Stati Uniti) più di altri (Italia, Francia, Giappone). Ma questa differenza, secondo il *British Medical Journal*, sarebbe da ricondurre a un'altra mancanza di attenzione, ossia la distrazione generale da parte del mondo degli adulti (in questo caso genitori e medici), nel diagnosticare quella che sarebbe una vera e propria malattia, e che andrebbe curata con adeguate dosi di Ritalin, Concerta e altri farmaci simili, piuttosto che ricondotta a un semplice disagio psico-sociale.

L'idea di una urgenza diagnostica e terapeutica sta in realtà progredendo molto rapidamente, al punto che un numero crescente di studenti di tutte le età si ritrova negli studi di neurologi e specialisti, allo scopo di trovare una definizione, oltre che una cura, a dei sintomi particolari, o anche solo per mimarli allo scopo di ottenere la prescrizione di un certo farmaco in prossimità degli esami. Tali sintomi appaiono soprattutto come una incapacità o perdita di concentrazione, oltre che di organizzazione, di pianificazione e di gestione del tempo, e come una difficoltà di integrare le informazioni ricevute, per cui gli stessi studenti “si perdono spesso in dettagli irrilevanti perdendo il senso di ciò che stanno studiando, e dimenticano facilmente i contenuti studiati” (INS). L'incapacità a svegliarsi in orario, insieme a quella di stare seduti a lungo, contribuiscono infine alla creazione di un quadro neurologico tendente verso l'abbassamento della motivazione e dell'autostima, portando infine eventualmente ad abbandonare gli studi.

È interessante a questo punto notare come, al quadro neuro-patologico sul deficit di attenzione presentato dalle istituzioni mediche, sanitarie ed educative nazionali (e internazionali), si possa ricollegare una circolare del 15/03/2007, firmata dall'allora ministro Giuseppe Fioroni, che bandiva l'uso del cellulare a scuola in quanto elemento di “distrazione” per chi lo usa, oltre che per i compagni (Zunino, 2017). Tale divieto, condiviso da molti sia a livello istituzionale che sociale, ha promosso un acceso dibattito tra i censori delle tecnologie in quanto ladre di attenzione sempre più presenti

nell'ambiente scolastico, e i loro sostenitori, questi ultimi mossi soprattutto dalla possibilità di aumentare la realtà educativa, oltre che la quantità di informazione disponibile a studenti e insegnanti.

L'educazione "attenta all'attenzione" è soprattutto un'educazione che mira a essere produttiva. In quest'ottica, scuola e università sono investite da quei processi di metamorfosi che fanno coincidere innovazione tecnologica e connessione con un arricchimento dell'informazione e, simultaneamente, un impoverimento dell'attenzione. È quindi imprescindibile, allo scopo di riflettere sulle trasformazioni dell'ambiente educativo contemporaneo, soffermarsi sulla nozione di "economia dell'attenzione", la quale finisce con l'assumere un ruolo chiave non solo nel discorso più tecnico sulla cosiddetta "new economy" o "digital economy" (oltre che nelle analisi critiche della politica dei media digitali), ma anche nel contesto scolastico e accademico. Tali discorsi possono inoltre, più in generale, essere considerati come una continuazione del tema culturale moderno della "crisi dell'attenzione", rielaborato in relazione all'impatto di Internet sull'architettura cognitiva di un cervello sociale neuroplastico e mimetico (Craty, 1999).

Per riflettere su tali temi, questo saggio propone quindi una mappatura di alcuni dei modi in cui la nozione di "attenzione" viene utilizzata nelle teorie di Internet, inquadrandola nell'ambito delle teorie economiche neoclassiche e post-marxiste, e in quelle teorie culturali che descrivono i processi di transindividuaione psichica e di cooperazione sociale nelle società capitaliste contemporanee.

1. L'economia dell'attenzione e la sua scarsità

La centralità della nozione di attenzione nelle più recenti teorizzazioni di Internet e dei media digitali segna una differenza significativa rispetto alla centralità dell'informazione nelle teorie precedenti (Goldhaber, 2006; Barlow, 1993; Kelly, 1999). Mentre negli anni novanta l'informazione era definita come un tipo radicalmente nuovo di merce che sfidava i modelli economici prestabiliti, l'enfasi sull'attenzione del nuovo millennio sembra implicare una ricodificazione dell'economia dei nuovi media lungo linee più ortodosse, in quanto reintroduce un principio di scarsità laddove c'erano solo abbondanza e possibilità illimitate. Se l'informazione è abbondante, la scarsità dell'attenzione (nelle scuole ma anche a casa davanti al televisore, oppure per strada mentre si naviga nella rete) è definita dai limiti inerenti alla neurofisiologia della percezione, oltre che dalle limitazioni sociali del tempo disponibile da gestire tra il consumo, il lavoro e lo svago.

Le formulazioni economiche sembrano seguire questo mutamento. Nella

fase precedente, gli economisti dei nuovi media sottolineavano l'abbondanza dell'informazione nell'economia digitale, affermando l'emergere di una sorta di vita artificiale dotata di capacità di innovazione sociale. Si trattava di un nuovo tipo di Darwinismo economico, in cui l'imprenditore digitale doveva imparare a utilizzare e a canalizzare selettivamente tutte le novità prodotte, allo scopo di estrarre plusvalore (Terranova, 2004). Il *bios* della nuova economia, quindi, implicava una continuità con la dinamica Darwiniana della competizione, spezzando però gli stretti limiti della scarsità naturale che facevano da corollario alla sopravvivenza del più forte. Il ritorno della scarsità nelle teorie dell'attenzione implica, pertanto, una normalizzazione della new economy. Quest'ultima manifesta ora una tensione tra il *bios* abbondante e inventivo della vita organica in quanto produttrice di connessione e informazione, e la nuova centralità accordata al *bios* di un organo speciale, il cervello, che però risulta stranamente isolato e deprivato della sua capacità di creazione e innovazione.

Nella misura in cui l'attenzione viene definita una risorsa scarsa, essa consente a Internet di ridiventare un medium economico, ossia, un medium a cui possono nuovamente essere applicati tutti gli assiomi dell'economia di mercato. La scarsità è infatti l'unica condizione che, data la definizione attuale di economia ("l'allocazione di risorse scarse a fini alternativi"), può dare luogo ad una economia vera e propria; e l'attenzione è ancora per definizione una risorsa scarsa poiché "la somma totale dell'attenzione umana è necessariamente limitata" (Goldhaber, 2006). Nelle parole di un teorico dell'economia dell'attenzione, Michael Goldhaber, questa significa "un sistema che ruota soprattutto intorno al dare, il ricevere, e il cercare *ciò che è più intrinsecamente limitato e non sostituibile da nient'altro*, precisamente l'attenzione di altri essere umani" (*nostra enfasi*) (Goldhaber, 2006). Inoltre, secondo i teorici dell'economia dell'attenzione, essendo quest'ultima sia scarsa che misurabile, può diventare non una semplice merce come le altre, ma una sorta di capitale. La sua qualità astratta, e allo stesso tempo il fatto che gli "assemblaggi attenzionali" dei media digitali ne consentano forme automatizzate di misurazione (ad esempio in click, download, like, visualizzazioni, follower e condivisioni di oggetti digitali), rendono l'attenzione disponibile alla capitalizzazione e alla finanziarizzazione (dal valore fluttuante delle aziende su Internet, all'accumulo di un capitale sociale misurabile tramite metriche quali il numero di followers su Twitter o il valore mutante dei click calcolato dai software di Google AdSense e AdWords).

Mentre già nel 1999 Georg Franck tentava di descrivere l'attenzione come "la nuova moneta degli affari", proponendo che l'attenzione costituisse un nuovo tipo di capitale ("capitale attentivo") e persino un tipo di salario o reddito (il reddito di attenzione generato da fama e celebrità, ad

esempio; Franck, 1999), i tentativi di capitalizzare l'attenzione sono di recente aumentati. Su Wikipedia, la voce "attention economy" riporta ad esempio proposte di "transazioni di attenzione" (Goldhaber, 2006); l'istituzione di un nuovo diritto di proprietà sull'attenzione; e, ovviamente, anche l'emissione di "titoli di attenzione", ossia, "garanzie che una particolare informazione non sarà uno spreco di tempo per l'utente", depositate al momento dell'invio (Loder, Van Alstyne & Wash, 2004). Nel caso dell'emissione di "titoli di attenzione", per esempio, "...i riceventi potrebbero incassare le loro obbligazioni in modo da segnalare, a chi invia, che una data comunicazione è stata uno spreco di tempo, oppure scegliere di non incassarle per segnalare che una ulteriore comunicazione sarebbe gradita" ("The attention economy", Wikipedia).

È vero che tali teorie costituiscono una sorta di discorso marginale nel campo più vasto dell'economia generale, un discorso privo di quella legittimità che di solito è garantita da ricerche più accademiche. Pubblicate soprattutto su Internet, e poi occasionalmente tradotte in pubblicazioni cartacee per il mercato degli imprenditori online, esse costituiscono un genere specifico che, nonostante il suo carattere effimero, in qualche modo traduce le preoccupazioni degli attori economici nel contesto della cosiddetta new economy. In particolare, come affermava Henry Jenkins nel suo studio sulla "cultura convergente", la nozione di attenzione come una risorsa scarsa esprime le preoccupazioni delle grandi corporazioni, che si trovano a fronteggiare un nuovo contesto comunicativo caratterizzato sia da un'ampia offerta di informazione che da un nuovo tipo di consumatore/spettatore tendenzialmente sempre in movimento (Jenkins, 2006).

La digitalizzazione e il networking, insieme allo statuto dell'informazione come un bene non-rivale, non producono, come nelle teorie della produzione sociale, le condizioni per l'emergere di una nuova modalità di produzione al di fuori del mercato, ma piuttosto indicano la circolarità dell'economia del mercato in quanto nozione normativa. Consumando l'attenzione e rendendola scarsa, la ricchezza dell'informazione crea una povertà che, a sua volta, produce le condizioni per l'emergere di nuove forme di consumo in ogni fascia di età. Questo nuovo mercato richiede specifiche tecniche di valutazione e unità di misura (algoritmi, click, impressioni, tag, ecc.).

2. Neuroscienze e povertà di attenzione

Nelle attuali discussioni sulle implicazioni economiche delle tecnologie dell'attenzione, quest'ultima è vista non solo come scarsa in quanto limitata, ma anche come sempre più "deteriorata". In una strana inversione del

precedente approccio entropico all'informazione, l'attenzione diventa ora la quantità scarsa che è "consumata" da ciò che è abbondante, ossia l'informazione. Nella recente ondata di pubblicazioni sulla crisi dell'attenzione (che si affianca e complementa le discussioni sull'economia dell'attenzione), non è raro trovare la nozione di un deterioramento dell'attenzione provocato dalle tecnologie digitali. In un articolo di Sam Anderson uscito nel *New York Magazine* del 25 maggio 2009, si trova, ad esempio, una citazione che si riferisce agli scritti dell'economista eclettico Herbert H. Simon, il quale nel 1971 offrì quella che Anderson descrive come "forse la descrizione più concisa della nostra difficoltà moderna":

Ciò che l'informazione consuma è piuttosto ovvio: essa consuma l'attenzione dei suoi riceventi. Ne segue che una ricchezza di informazione crea una povertà di attenzione, e un bisogno di allocare quell'attenzione in modo efficiente tra la sovrabbondanza di fonti di informazione che potrebbero consumarla. In quanto beneficiari della più grande esplosione di informazione nella storia del mondo, noi stiamo soffrendo, secondo la logica di Simon, un'altrettanto seria povertà di attenzione (Anderson, 2009).

Se l'attenzione che è realmente offerta può essere misurata tramite numero di click e di visualizzazioni, tuttavia, l'attenzione che si perde nel fare attenzione richiede un diverso tipo di misurazione. Se la finanziarizzazione dell'attenzione si basa sulla possibilità di misurarla tramite tecniche che operano su dati e meta-dati astratti dall'interazione digitale, la povertà di attenzione si relaziona alla misurazione delle reazioni fisiologiche del cervello agli stimoli, e al suo nuovo potenziale neuroplastico. Come spiega Anderson,

Prima degli anni '60, la misurazione avveniva attraverso sensi di facile monitoraggio come la vista e l'udito (se si ascolta una voce dall'orecchio destro e un'altra dal sinistro, quanta informazione si può assorbire da ciascun lato?), per poi venire graduata attraverso tomografia ed elettroencefalogramma ed elettrodi e cervelli di scimmia. Solo negli ultimi dieci anni – grazie ai neuroscienziati e alla funzionalità delle risonanze magnetiche – siamo stati in grado di guardare il cervello umano 'attento' in azione, con le sue tempeste coordinate di accensioni neuronali, i suoi rapidi afflussi di sangue, e i suoi flussi di ossigeno. Questo ha portato ad ogni sorta di intuizione affascinante... (Anderson, 2009).

In un saggio molto popolare pubblicato nel 2009 sulla rivista *Wired*, poi trasformato in un libro, Nicholas Carr riassume questa ricerca per formulare un argomento che risuona con l'attuale interesse degli economisti dei nuovi media per il valore dell'attenzione (Carr, 2010b), ma anche con le preoccupazioni del mondo scolastico ed educativo per i disturbi quali l'ADHD nel-

le aule tecnologizzate. Citando ricerche neuroscientifiche sull'esposizione sperimentale agli oggetti digitali, Carr afferma che tale esposizione riconfigurerebbe i percorsi neuronali nel cervello di un individuo. L'effetto dei nuovi media sarebbe quindi una riconfigurazione dell'attenzione, laddove le attività di multi-tasking e la lettura di ipertesti produrrebbe, sia in navigatori esperti che in quelli alle prime armi, uno spostamento dell'attività neuronale dall'ippocampo (dove i neuroscienziati di solito individuano attività come il ragionamento focalizzato e la memoria a lungo termine) alla corteccia prefrontale (che sarebbe occupata in compiti ripetitivi e memorie a breve termine). L'esposizione ai nuovi media causerebbe quindi un rimodellamento dei diversi tipi di memoria nel cervello dell'individuo, rendendolo più veloce nel portare a termine compiti di routine, ma allo stesso tempo meno efficiente nel modo di svolgerli, e più debole nella comprensione instaurando una condizione generale di iperattività e deconcentrazione (Schwartz, 2011).

Nella neuroscienza contemporanea, queste proprietà ambivalenti delle capacità di attenzione del cervello sono comprese attraverso la nozione di *plasticità*, che Catherine Malabou nel suo controverso saggio sulla neuroscienza e lo spirito del capitalismo, ha definito come "il concetto dominante delle neuroscienze... il loro punto di interesse comune, il loro motivo predominante e il loro modello di azione privilegiato" (Malabou, 2008, p. 4). Il cervello, secondo Carr, viene riconfigurato da Internet in modo tale da renderlo un automa più veloce nei compiti di routine, ma al prezzo di comprometterne seriamente le facoltà cognitive più "alte". Il cervello plastico economico/informazionale è quindi doppiamente vincolato: da un lato, per partecipare all'economia dell'attenzione, deve entrare in un assemblaggio tecnologico attenzionale; dall'altro, divenire parte di questo assemblaggio implica una forte perdita cognitiva, che si traduce in una soggettività più adatta a portare a termine compiti di routine ma meno capace di ragionamento, riflessione e intimità (Vedi anche Berardi, 2010; Turkle, 2011). Se la colpa del deficit di attenzione non è quindi più semplicemente adducibile ad una sorta di tara genetica, essa non ricade più neanche esclusivamente sul cervello, ma finisce con il coinvolgerne le estensioni cibernetiche.

Gli "scienziati del cervello" citati da Carr, in effetti, descrivono l'assemblaggio attenzionale di cervello e Internet come un assemblaggio oneroso per l'efficienza del pensiero:

Internet è un sistema di interruzione, poiché cattura la nostra attenzione soltanto per confonderla... La penale è amplificata da quelli che gli scienziati del cervello chiamano costi di spostamento. Ogni volta che spostiamo la nostra attenzione, il cervello deve ri-orientarsi, andando a gravare ulteriormente sulle nostre risorse

mentali. Molti studi hanno mostrato che solo il semplice passare da un compito all'altro può pesare in maniera sostanziale sul nostro carico cognitivo, ostacolando il nostro pensiero ed aumentando la probabilità di lasciarci sfuggire o fraintendere informazioni importanti. Su Internet, dove generalmente ci destreggiamo tra diversi compiti, i costi di spostamento sono sempre più alti (Carr, 2010a, p. 1).

Questo discorso porta alla luce e rende esplicita la lunga tendenza della cultura moderna a produrre ciò che Jonathan Crary ha definito una “perdurante crisi dell’attenzione” in cui “le configurazioni mutevoli del capitalismo spingono continuamente l’attenzione e la distrazione verso nuovi limiti e soglie, con una sequenza infinita di nuovi prodotti, fonti di stimolazione, e flussi di informazione, per poi rispondere con nuovi metodi per gestire e regolare la percezione...” (Crary, 1999, p. 13) (sia dei bambini che degli adulti). Per Crary, in effetti, la crisi dell’attenzione risale al diciannovesimo secolo, quando la nozione di attenzione nei nuovi assemblaggi di produzione e consumo del capitalismo industriale forniva già i mezzi per la costituzione di un nuovo soggetto. Era quindi l’inizio di ciò che egli definisce anche come “un rivoluzionamento dei mezzi di percezione”, che nel corso degli ultimi cento anni ha esposto le modalità percettive a “uno stato di trasformazione perpetua, o, qualcuno potrebbe obiettare, uno ‘stato di crisi perpetua’”. (Crary, 1999, p. 13) Come Crary afferma, già ai suoi esordi, tuttavia, “l’articolazione del soggetto nei termini della sua capacità di attenzione, rivelava anche un soggetto incapace di conformarsi agli imperativi disciplinari” (*ibidem*).

Lette insieme, le affermazioni sull’economia e sulla crisi dell’attenzione indicano la riconfigurazione delle capacità del soggetto in modi che costituiscono l’attenzione come *scarsa*, e quindi come una *risorsa di valore*, ma che producono anche un *soggetto impoverito*. Il cervello fornisce quella risorsa scarsa che consente all’economia digitale di essere normalizzata, soffrendo però un esaurimento delle sue stesse capacità cognitive. Questo sembra risuonare con quella che Bernard Stiegler ha recentemente chiamato la “*proletarizzazione della vita della mente*”, la quale rimane uno dei possibili esiti della diffusione delle tecnologie digitali e reticolate, un esito rintracciabile fin da età sempre più precoci (Stiegler, 2010, p. 21). Tuttavia, se la riconfigurazione della cognizione provocata dalle nuove tecnologie sia da valutare come un impoverimento dell’attenzione, o come una mutazione più ambivalente della soggettività, è ancora una domanda aperta, sia da un punto di vista più specificamente economico, che più ampiamente pedagogico e culturale (Hayles, 2007). Come numerose testate continuano a chiedere: è più opportuno dire sì allo smartphone nella misura in cui questo è sempre di più tecnologia fondamentale nella cultura, società ed economia,

ma a prezzo di estendere le patologie dell'attenzione? O dire no, e quindi escluderlo per recuperare spazi di attenzione concentrata, ma col rischio di non confrontarsi con la pervasività delle nuove tecnologie?

3. Filosofia e ritmo dell'apprendimento

Per discutere, piuttosto che semplicemente rispondere, a tale domanda, può essere a questo punto utile fare un passo indietro rispetto alle contemporanee riflessioni sull'economia dell'attenzione e le neuroscienze, fino alla filosofia dell'empirismo radicale americano degli anni '30. In un libro del 1932 intitolato *The Aims of Education*, Alfred N. Whitehead affermava che, fino a che l'apprendimento viene considerato come mera acquisizione di atteggiamenti mentali meccanici e utilitaristici (o, in altre parole, come memorizzazione del maggior numero possibile di unità di informazione), l'attività educativa non può realmente progredire, ma solo limitarsi al vano sforzo di una continua risistemazione dei curricula scolastici (Whitehead, 1947, pp. 45-46). In un'apparente premonizione rispetto alle formulazioni di scienziati ed economisti contemporanei, il filosofo/matematico sosteneva che bisognerebbe sicuramente considerare la limitatezza conoscitiva (e attenzionale) della mente umana come un fatto inevitabile, ricordando però che è proprio una certa "deliziosa ignoranza" di verità importanti a rendere il mondo interessante, mentre gli argomenti e le nozioni da apprendere e ricordare saranno sempre comunque troppi (*ibidem*). Da questo punto di vista, il fine dell'educazione non può essere la conoscenza ma piuttosto la saggezza, o più precisamente, il modo in cui la conoscenza viene gestita, selezionata, impiegata per dare valore all'esperienza.

Poiché, continua Whitehead, l'unico modo per ottenere tale saggezza è una certa libertà rispetto alla conoscenza acquisita, e poiché il solo modo per acquisire tale conoscenza è però una certa dose di disciplina, ne consegue che libertà e disciplina sono due momenti ugualmente essenziali, in ciò che viene da lui definito come la "necessità ritmica" dell'educazione. (ivi, pp. 47-48) In altre parole, l'educazione si basa su un ritmo che è dato dall'alternanza tra la cattura disciplinata dell'attenzione, e la libertà di distrarsi. Il dilemma del sì/no allo smartphone, al tablet o al pc in aula può evocare, invece, una concezione del momento educativo come insegnamento e acquisizione di conoscenza manualistica, e della mente come una scatola da riempire fino all'orlo. Da questa prospettiva, l'uso di Internet da parte degli studenti non può che apparire agli insegnanti come un modo per perdere quell'attenzione che, essendo già una merce scarsa, dovrebbe invece interamente concentrarsi sulle nozioni impartite. Oppure, agli occhi dei docenti

più pro-tecnologici, come un modo per dirigere utilmente tale attenzione sulle innumerevoli nozioni che è possibile rintracciare online.

Diversamente da queste visioni, nella concezione “organica” dell’educazione formulata da Whitehead, possiamo distinguere tre fasi cronologiche non solo nell’intera epoca educativa (rispettivamente coincidenti con l’infanzia, l’adolescenza e l’età adulta), ma anche in ogni singolo ciclo di apprendimento (quello che viene da lui definito come una “cellula”, o una occasione di apprendimento, nella sua completezza o “soddisfazione”). Nella fase dell’infanzia, o dell’“innamoramento”, la libertà prevale sulla disciplina, mentre quest’ultima ritorna come la necessità principale nella seconda fase, quella della giovinezza o della “precisione”, per cedere infine di nuovo il posto alla libertà nella fase adulta, o della “generalizzazione” (ivi, pp. 48-50). In altre parole, una mente che apprende può essere pensata non come un contenitore ma come un vero e proprio organismo che si nutre e cresce, con ritmi ed esigenze ovviamente diversi, e il cui cibo è in realtà anche costituito dalla conoscenza. In questo processo di fasi di crescita e sviluppo cognitivo, pensare il possibile ingresso delle tecnologie per l’informazione e la comunicazione non può quindi risolversi nella semplice questione di un’aggiunta o sottrazione di conoscenza, ma va pensata nel modo in cui esse possono (o meno) inserirsi nel ritmo di tale processo.

Alla base del processo di apprendimento in quanto sviluppo mentale, e dell’attenzione da esso richiesta, Whitehead pone il concetto di “interesse”. Ma, nella teoria organica whiteheadiana, l’interesse di tutti gli organismi viventi (quindi anche della mente umana) viene eccitato soprattutto dal piacere, mentre il dolore è visto soltanto come un modo quasi secondario di indurre un corpo vivente a fare attenzione (ivi, pp. 48-49). In tal senso, ogni percorso educativo non può che cercare di preservare l’attenzione ponendosi fin dall’inizio come attività piacevole, mentre la rigidità della disciplina può intervenire solo a garantire che il risultato di tale attività perduri nel tempo, senza però mai offuscare del tutto la gratificazione del momento iniziale. Se, in tale fase iniziale, l’apprendimento avviene come un processo piacevole e aperto di scoperta e curiosità nel porre domande e trovare risposte, o di totale assorbimento dell’attenzione in una particolare attività, si tratta pur sempre di una fase il cui ambiente va attentamente selezionato (anche nel senso di ambiente tecnologico), ma il cui nutrimento non dovrebbe comunque perdere la propria piacevolezza.

All’illuminazione della scoperta iniziale segue però poi una fase di comprensione esatta tramite la memorizzazione, e quindi di apprendimento nel senso più tradizionale del termine; è da questa prospettiva, che una connessione ad Internet può essere vista come dannosa o, al contrario, come indispensabile. Il rischio principale, in questa fase più “dolorosa”, è quello di

eccedere quantitativamente, impartendo alla mente più input, istruzioni o compiti, di quanti possa effettivamente gestire. Fin quando, allo scopo di cominciare a produrre degli effetti, la mente stessa non manifesta nuovamente l'esigenza di tornare a una più piacevole fase di ricerca, e di spaziare liberamente nel campo (talvolta anche distratto) della speculazione (ivi, pp. 50-56). Ed è a questo punto imprescindibile pensare alla relazione esistente tra la connessione tecnologica e il piacere della ricerca, anche e soprattutto in vista dei più recenti sviluppi sociali delle tecnologie digitali.

4. Attenzione e imitazione

Discutendo, nell'epoca contemporanea, questioni come deficit, concentrazione e ritmi dell'attenzione in ambito educativo, non si può evitare di soffermarsi su un'altra sfida, prodotta stavolta non soltanto dall'esposizione individuale alle tecnologie dei nuovi media, ma anche dall'iper-socialità del cervello connesso. Non si tratta, quindi, né soltanto di ciò che un individuo (o uno studente di qualsiasi età) fa quando accumula o spende la propria limitata riserva di attenzione, né semplicemente di una questione di deterioramento della capacità individuale di prestare attenzione come costo dell'essere costantemente connesso agli assemblaggi attenzionali dei media digitali. Fare attenzione a ciò che gli altri, colleghi, compagni, amici fanno sulle piattaforme dei social network, provoca processi potenziali di imitazione, tramite i quali la cultura della rete produce e si riproduce. Il cervello, mobilitato dalle teorie dell'economia dell'attenzione in un milieu di comunicazione reticolata, è sociale in un modo infinitamente misurabile (Latour, 2011).

Partecipare agli assemblaggi attenzionali dei media digitali vuol dire divenire parte di processi sociali in cui prestare attenzione scatena risposte di imitazione, le quali variano dalla forma virtuale di un'impressione effimera, alla forma attuale di atti come leggere e scrivere, guardare e ascoltare, copiare e incollare, scaricare e caricare, mettere "mi piace", condividere, seguire e aggiungere ai preferiti. L'economia dell'attenzione è, quindi, anche l'economia della socializzazione di idee, affetti e percetti, e quindi un'economia di produzione e cooperazione sociale. Ma, c'è da chiedersi, l'economia e la pedagogia dell'attenzione sono concettualmente attrezzate per analizzare e comprendere il carattere socialmente produttivo degli assemblaggi attenzionali, o rimangono piuttosto confinate ad un modello di cognizione che è ancora troppo centrato sul cervello individuale?

Come afferma Charles T. Wolfe, negli ultimi dieci o venti anni, le neuroscienze hanno certamente "cominciato a prendere una sorta di svolta 'so-

ziale'..., con la pubblicazione di libri, antologie, e numeri di riviste dai titoli quali *Social Neuroscience*, *Social Brain* e altri simili, con una accelerazione soprattutto negli ultimi cinque anni. Argomenti come imitazione, empatia, 'lettura della mente', e persino cognizione di gruppo sono stati messi in primo piano" (Wolfe, 2010, p. 185). In particolare il "sociale" della cognizione sociale si focalizza, come è noto, sui neuroni specchio, i quali indicano l'esistenza, nel cervello, di una particolare forma di riconoscimento o di decodifica dell'*azione* e, quindi, di imitazione, implicando anche una comprensione delle intenzioni, gli obiettivi e i desideri degli altri (ivi, p. 186).

La nozione di neuroni specchio, per Wolfe, apre la discussione sul cervello a nuove letture materialiste dell'intelletto sociale. Una discussione che però, in questa fase, tende ancora a fare affidamento sulle teorie sociobiologiche del comportamento dei primati, vedendo l'"intelletto sociale" come guidato da un'"intelligenza machiavellica" (deWaal, 1982). Si tratta di una ricodifica della soggettività in rete attraverso la figura di un primate manipolatore dotato di una naturale intelligenza sociale imitativa, laddove l'imitazione è praticamente una chiave di manipolazione sociale per un soggetto egoista, calcolatore e dotato di razionalità strategica (Haraway, 1989, pp. 147-148). Si tratta, quindi, di un intelletto sociale in realtà determinato dalla razionalità calcolatrice ed egoistica dell'*homo oeconomicus*.

Da un lato, il cervello neuroplastico, quindi, riconfigura la sua architettura cognitiva in seguito all'esposizione ai nuovi media. Dall'altro, le impressioni attive e involontarie prodotte dal prestare attenzione in quanto atto di potenziale imitazione, trasformano il soggetto, solitamente visto come individuo razionale e padrone di sé, in un *nodo potenzialmente mimetico*. Mentre questa trasformazione mimetica è ampiamente riconosciuta nei bambini e negli adolescenti, e considerata alla base di fenomeni che vanno dal bullismo scolastico al sostegno e l'amicizia online, soltanto le più recenti e avanguardistiche teorie sembrano porre enfasi sul corto circuito della scelta razionale prodotto dall'imitazione nel soggetto adulto (come quando André Orléan vede i mercati finanziari come guidati da comportamenti contagiosi e mimetici, riducendo quindi l'importanza della nozione di razionalità dell'agente economico) (Orléan, 2010). L'atto del prestare attenzione in un ambiente socialmente reticolato, quindi, porta alla luce il paradosso di un soggetto egoista e calcolatore, individualizzato e produttivo che è, tuttavia, allo stesso tempo anche esposto alle forze (considerate tipicamente adolescenziali) e inumane della mimesi e del contagio.

5. Attenzione, valore, cooperazione

In un saggio di qualche tempo fa intitolato “Per una ridefinizione del concetto di ‘Bio-politica’”, Maurizio Lazzarato ci chiedeva di riconsiderare la nota tesi post-operaista secondo cui l’economia dell’informazione non cattura e sfrutta il “tempo del lavoro” ma piuttosto il “tempo della vita” (Lazzarato, 1997). Come affermava Lazzarato, il concetto di tempo della vita implicito nell’economia dell’informazione evoca ciò che egli definisce come “vita a-organica”, intendendo in questo modo il tempo e le sue virtualità: “Non un tempo astratto e misurabile, ma tempo come *puissance*”, tempo come “fonte di creazione continua di novità imprevedibili”, “quel [tempo] che consente ad ogni cosa di essere fatta”, seguendo anche le teorie di Bergson (Lazzarato, 1997, p. 116). Per Lazzarato, l’economia dell’informazione mobilita quindi un nuovo tipo di vitalismo “che è *temporale* e non solo *organico*, un vitalismo che si riferisce al virtuale e non semplicemente ai processi biologici” (*ibidem*). Il tempo, come direbbe Whitehead, proprio della fase di innamoramento con il mondo. O il tempo della ricerca.

Nei quindici anni trascorsi dalla pubblicazione del saggio di Lazzarato, la vita a-organica ha acquisito un carattere organico, come si evince dal sempre maggior rilievo assunto dalla neuroscienza e dal suo oggetto, il cervello. Come abbiamo visto, gli studi sull’ADHD stanno confluendo verso una visione neuroscientifica delle cellule e le connessioni cerebrali come nodi di patologia e cura, mentre l’intera architettura cognitiva del cervello, organizzata secondo i principi dei limiti neurofisiologici dell’attenzione, la neuroplasticità delle cellule cerebrali, e la capacità imitativa dei neuroni specchio, costituisce il riferimento organico delle teorie dell’attenzione. Nel suo successivo lavoro su Gabriel Tarde, tuttavia, Lazzarato propone esplicitamente il concetto di “memoria-cervello” come un modo per concettualizzare il carattere della vita a-organica in modi radicalmente diversi, sia dall’economia che dalle neuroscienze. In particolare, il concetto di Tarde della memoria-cervello è alla base della critica di Lazzarato, sia dell’economia politica dominante che di quella marxista, in quanto entrambe, secondo lui, non tengono conto della produzione di valore nella cooperazione sociale.

Nella teoria di Tarde, il cervello diventa il modello della cooperazione sociale, in quanto le cellule nervose mostrano dei tratti peculiari che le distinguono nel più ampio milieu della vita biologica. Esse sono le cellule corporee più omogenee e meno specializzate; ma, cosa ancora più importante, sono connesse reciprocamente in modo tale da influenzarsi a vicenda, prestandosi attenzione a vicenda, e imitandosi persino a grande distanza. Le connessioni sinaptiche stabilite dagli assoni sfidano le prossimità fisiche

dei neuroni, generando quello che Malabou chiama il “paesaggio generale della memoria” (Malabou, 2008, p. 23). Inoltre, la memoria-cervello non è un organo individuale appartenente ad un soggetto, ma è per natura costituita dall'esterno, come una sorta di piega attraversata e modellata da flussi di quantità sociali, quali credenze e desideri. Nell'economia psicologica di Tarde, le cellule cerebrali sono monadi aperte, che ri-piegano l'esterno e lo riattualizzano in ogni momento (Tarde, 2010a; 2010b).

Tale concezione sembra echeggiare nell'analisi filosofica di Whitehead dell'unità, o cellula, di apprendimento come composta da una sovrapposizione di sentimenti, o “prensioni”, a sua volta oggetto di altre prensioni (Whitehead, 1985, pp. 219-220). Ciò significa che la concezione di apprendimento individuale cede il posto a quella più relazionale di prensione (ossia il modo in cui ogni entità del reale entra a far parte di ogni altra entità); e che alle unità di apprendimento o informazione si sostituiscono cellule di prensione sentimentale le cui componenti, soggetti, oggetti, dati di partenza, scopi finali, si implicano reciprocamente, in una intricata complessità prensiva. Una cellula, o una occasione di apprendimento, di esperienza apprensiva, popolata di sentimenti contrastanti, di microscopiche attenzioni e distrazioni. Il sistema nervoso centrale come una società di prensioni.

Per Tarde, tecnologie della comunicazione come la stampa consentivano già al *socius* di diventare più simile alla rete delle cellule del sistema nervoso centrale. Esse rivelavano la soggettività come qualcosa che si dispiega in relazione all'azione-a-distanza da parte di altre soggettività o monadi, rendendo alleanze e idee più fluide e meno ancorate alla tradizione.

L'attenzione, o il “conatus del cervello”, è ciò che esprime il desiderio della memoria-cervello di affettare ed essere affetto attraverso questa forma peculiare di azione a distanza. La memoria (o spirito, o anima) esprime il nostro potere di agire sul mondo, e il suo lavoro è soprattutto il lavoro dell'attenzione (Lazzarato, 2002, p. 20).

Il valore economico, Tarde affermava, è un derivato di valori sociali, culturali ed estetici, che sono il prodotto della cooperazione sociale o cooperazione tra cervelli, in cui il lavoro è definito come “lavoro dell'attenzione” – un tipo *sociale* di produzione impregnata di relazionalità. L'apertura della memoria del cervello all'azione-a-distanza da parte di altre “memorie-cervello” fa sì che il valore prodotto dall'invenzione venga socializzato attraverso l'imitazione (Tarde, 1903).

6. Psico-poteri e psicotecnologie

Tarde considerava l'invenzione delle moderne tecnologie della comunicazione come positiva, in quanto esse aumentavano il potere di cooperare ed estendevano la portata dell'influenza reciproca. I media moderni accrescevano ed estendevano la gamma e i fini di quei processi di invenzione e imitazione che, secondo lui, costituivano l'essenza della vita economica. Nel lavoro di Bernard Stiegler, tuttavia, quelle che sono definite come "tecnologie attenzionali", o "psico-tecnologie", ossia la radio, la televisione e le tecnologie digitali, non si limitano ad estendere i poteri dell'affezione reciproca tra cervelli connessi (Stiegler, 2008). Prendendo le mosse da una lettura della fenomenologia di Husserl che è sostanzialmente in contrasto con l'enfasi di Lazzarato sulla vita a-organica (e più in generale con la sua filosofia della differenza), Stiegler legge i media moderni come "ritenzioni terziarie" o "tecnologie mnemotecniche" che concretizzano modalità di "psico-potere", affettando l'attenzione in quanto capacità di relazione tra sé e sé e tra sé e altro. Attenzione è qui il nome assegnabile alla relazione tra "ritenzioni" e "protenzioni", ossia, tra il movimento della coscienza che trattiene la traccia di ciò che è appena passato, e la sua aspettativa di ciò che è a venire. Per Stiegler, nelle società moderne, la relazione tra ritenzioni e protenzioni è mediata da quelle istanze specifiche di ritenzione terziaria che sono i media in quanto psicotecnologie.

Da questa prospettiva, la contemporanea situazione attenzionale può essere riletta come un nuovo momento nella lunga durata dei media moderni in quanto psico- e socio-tecnologie. Tali media hanno storicamente eseguito "la cattura sistematica dell'attenzione... risultante in una sua costante canalizzazione industriale", con effetti sostanzialmente distruttivi sull'energia libidinale. Ciò che è stato distrutto è da un lato l'insieme di conoscenze che egli descrive come "savoir-vivre" (corrispondente alla nozione foucauldiana di "cura del sé", crescita o sviluppo intellettuale) e come civiltà (la cura degli altri in quanto fondata sulla "philia", ossia l'energia libidinale socializzata), e, dall'altro, "l'apparato fisico e l'apparato sociale" nella loro interezza (Stiegler, 2008).

Per Stiegler, le tecniche di captazione dell'attenzione del nuovo dispositivo mediatico capitalista, o "psicotecnologie", provocano una eccitazione emotiva immediata che impedisce alla facoltà di attenzione di svilupparsi e alla memoria di strutturarsi. L'attenzione, soprattutto quella dei bambini e degli adolescenti, diventa superficiale, mentre diminuiscono la concentrazione e lo sforzo di apprendere. Si tratta quindi di una grande operazione di destrutturazione dei meccanismi profondi dell'apparato psichico dei giovani, che diventano dipendenti dall'eccitazione immediata e non riescono più

a strutturare nel tempo la loro capacità di attenzione profonda.

Eppure, per Stiegler, non si tratta tanto di denunciare la colonizzazione dell'energia libidinale da parte della tecnica (poichè la tecnica, come egli stesso sosteneva, seguendo Leroi-Gourhan, in *Technics and Time*, (1998) è un elemento costitutivo dell'antropogenesi), quanto di considerare gli effetti dannosi dell'economia industriale, basata sulla divisione tra produzione e consumo (Vedi anche Dean, 2010). Se l'economia dell'attenzione vede in qualche modo deteriorarsi la qualità dell'energia libidinale, ciò non è dovuto a dei limiti intrinseci alla capacità umana di prestare attenzione (la colpa è del cervello), o agli effetti inevitabili della tecnica (la colpa è dello smart-phone), ma piuttosto ad una specifica concezione e organizzazione del sistema economico che sottovaluta l'importanza dell'energia libidinale per la produzione della psiche e del sociale (Stiegler, 2010). Questa concezione e organizzazione hanno provocato un corto circuito dei processi di individuazione che connettono la vita psichica e sociale, risultando nell'egemonia disastrosa del breve termine sul lungo termine, o nel cosiddetto deficit dell'attenzione. Le tecnologie dei social network, in quanto tecnologie collegate alla rete sociale, per Stiegler intervengono esattamente in questo milieu di proletarizzazione psichica provocata dai moderni media nel loro intersecarsi alle tecniche di marketing: "Si tratta di tecnologie di indicizzazione, annotazione, tag e tracce modellizzate (tracce-M), tecnologie wiki e tecnologie collaborative in generale... Dopo avere distrutto le reti sociali tradizionali, le psicoteologie diventano tecnologie sociali, e tendono a formare un nuovo milieu e una nuova condizione reticolare di transindividuazione che grammatizza nuove forme di relazioni sociali" (Stiegler, 2008).

È importante sottolineare che, per Stiegler, le tecnologie collegate alle reti sociali non sono necessariamente destinate ad aumentare l'impoverimento psichico e sociale perpetrato dai moderni media di marketing e di consumo. Al contrario, le nuove forme di relazione grammatizzate dalle reti sociali producono nuove condizioni di transindividuazione che possono consentire (in maniera quasi omeopatica, o "farmacologica") agli insegnanti di facilitare un rovesciamento della tendenza capitalista nell'egemonia delle psicoteologie moderne sulle nuove generazioni. Prestare attenzione alle reti sociali può implicare, quindi, una vera e propria cura del sé tramite la cura degli altri, in modi che possono rinnovare l'energia libidinale esaurita, e scatenare l'emergere di una nuova organizzazione collettiva.

Conclusioni

Prendendo come punto di partenza la discussione dell'ADHD sia in ambito mediatico, scientifico che pedagogico, questo saggio ha effettuato una ricognizione dei diversi modi di concepire l'attenzione come una entità economica misurabile, quantitativamente scarsa e qualitativamente povera. Tali punti di vista affiancano la visione del venditore/fornitore di merci corporative a quella dell'insegnante, nell'ambito di un sistema educativo che appare sempre più adeguato ai parametri valutativi della nuova economia digitale: l'attenzione è povera se concepita dal punto di vista della efficienza performativa, (Hayles, 2007) in un contesto caratterizzato dalla proliferazione di stimoli, informazioni e richieste. Le teorie dell'economia dell'attenzione, quindi, appaiono ancora vincolate al limite della scarsità, e non riescono a rendere conto dei poteri di invenzione delle soggettività in rete, ricadendo invece nei modelli "stile gregge" della disciplina produttiva individuale, relegando la socialità connessa allo spazio del semplice intrattenimento (la distrazione), e delegando a meccanismi speculativi di finanziarizzazione la capacità di creare valore dall'attenzione parziale e dalla distrazione continua.

Facendo da contrappunto a questi approcci economici e pedagogici, il riferimento alla filosofia educativa di Whitehead ha consentito poi di spostare l'attenzione dall'aspetto metrico e quantitativo dell'apprendimento e dell'attenzione, al ritmo organico e prensivo dell'educazione come un processo di crescita o sviluppo graduale caratterizzato dall'alternanza di attenzione disciplinata e libertà di distrarsi, in cui le tecnologie possono (o meno) integrarsi. E proprio in riferimento alle nuove tecnologie, il riferimento alle teorie di Stiegler ha, da un lato, posto l'accento sulla plasticità cerebrale come una possibilità di sfruttamento per indebolire gli individui che crescono nei nuovi ambienti mediali (i cosiddetti *nativi digitali*); ma, dall'altro lato, ha anche aperto la discussione a nuove possibilità di auto-costruzione della soggettività in e attraverso le reti tecnologiche.

Se, infatti, la caratteristica principale dei nuovi media è, in generale, la iper-stimolazione sensoriale dei cervelli degli utenti, un eccesso di stimoli provoca una incapacità di mantenere la concentrazione, o di prestare attenzione cosciente, per più di dieci minuti (incapacità, come abbiamo visto, strettamente connessa al disturbo dell'ADHD, e quindi ben nota a chi lavora nel mondo della scuola, ma sempre più diffusa anche tra gli adulti). D'altro canto, abbiamo visto però come, nel lavoro di Stiegler e, in parallelo, in quello di Lazzarato, l'attenzione non indica semplicemente lo sforzo con cui il cervello individuale funziona, né può essere ridotta a una merce scarsa, e quindi commerciabile, o a ciò che espone l'individuo, giovane o adulto che sia, a un drammatico impoverimento cognitivo. L'attenzione appare

invece soprattutto come la caratteristica produttiva di un cervello aperto all'azione di altri cervelli, una vulnerabilità del cervello alla cattura da parte di forze esterne, e un coinvolgimento attivo in quel lavoro di imitazione che può essere tecnologicamente quantificato attraverso la misurazione della diffusione di comportamenti come mettere like, seguire, ecc. L'attenzione nei media sociali denota quel processo attraverso cui la produzione di valore diventa inseparabile dalla produzione tecnologica della soggettività – ossia, dall'invenzione e diffusione sociale di desideri, credenze e affetti comuni, come un atteggiamento di relazionalità cognitiva che viene formandosi progressivamente, o organicamente, fin dalle prime fasi dell'educazione scolastica e presso le nuove generazioni, per svilupparsi poi nelle reti di produzione e relazionalità degli adulti.

Mentre le teorie dell'economia dell'attenzione corrispondono ad esplicite pratiche commerciali e affaristiche di organizzazione e gestione dell'attenzione, ciò di cui abbiamo bisogno nelle scuole, le università e, più in generale, nei luoghi di educazione ma anche di produzione di valore sociale e culturale, è quindi una ulteriore esplorazione di modi in cui l'atto del prestare attenzione può produrre forme diverse di soggettività basate sulla cooperazione sociale.

Riferimenti bibliografici

- Anderson S. (2009), “In Defense of Distraction: Twitter, Adderall, lifehacking, mindful jogging, power browsing, Obama’s BlackBerry, and the benefits of overstimulation”, *New York Magazine*, 25 May.
- Barlow J. P. (1993), “The Economy of Ideas: Selling Wine Without Bottles on the Global Net” <https://projects.eff.org/~barlow/EconomyOfIdeas.html>, ultimo accesso 29.1.2012.
- Berardi F. (2010), “Cognitarian Subjectivation”, *e-flux*, 20 (novembre).
- Crary J. (1999), *Suspensions of Perception. Attention, Spectacle and Modern Culture*, MA: The MIT Press, Cambridge.
- Carr N. (2010a), “The Web Shatters Focus, Rewires Brains”, *Wired*, Giugno 2010, http://www.wired.com/magazine/2010/05/ff_nicholas_carr/all/1, ultimo accesso 24.02.2012.
- Carr N. (2010b), *The Shallows: What the Internet is Doing to Our Brains*, W. W. Norton and Company, New York.
- Dean J. (2010), *Blog Theory: Feedback and Capture in the Circuits of Drive*, Polity Press, Cambridge, UK.
- Di Giorgio C. (1998), “Va male a scuola? È colpa del ‘disturbo dell’attenzione””, *La Repubblica.it Cultura e Scienze*, 4 luglio 1998, http://www.repubblica.it/online/cultura_scienze/disorder/disorderuno.html, ultimo accesso 15/01/2018

- Franck G. (1999), "The Economy of Attention", *Telepolis*, <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/5/5567/1.html>, posted 07.12.1999, ultimo accesso 11.1.2012.
- Goldhaber M. (2006), "The value of openness in an attention economy", *First Monday*, 11 (6 - 5 giugno 2006), <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/1334/1254>, ultimo accesso 11.01.2012.
- Hayles N. K. (2007), "Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes", *Profession*, 13, 187-199.
- Haraway D. (1989), *Primate Visions: Gender, Race and Nature in the World of Modern Science*, Routledge, Londra e New York.
- INS, Istituto di Neuroscienze, ADHD, <http://www.istitutodineuroscienze.it/servizi/programma/adhd/>, ultimo accesso 15/01/2018.
- Jenkins H. (2006), *Convergence Culture: When Old and New Media Collide*, New York University Press, New York.
- Kelly K. (1999), *New Rules for the New Economy. 10 Radical Strategies for a Connected World*, Penguin, New York.
- Latour B. (2011), "Networks, Societies, Spheres: Reflections of a Network Theorist", *International Journal of Communication*, 5, 796- 810.
- Lazzarato, M. (1997), *Lavoro immateriale: Forme di vita e produzione di soggettività*, Ombre Corte, Verona.
- Lazzarato M. (2002), *Puissances de l'invention: La psychologie économique de Gabriel Tarde contre l'économie politique*, Les Empêcheurs de enser en rond, Parigi.
- Loder T., Van Alstyne M. e Wash R. (2006), "An Economic Response to Unsolicited Communication", *Advances in Economic Analysis & Policy*, 6:1, <http://www.bepress.com/bejeap/advances/vol6/iss1/art2>, ultimo accesso 1.4.2012.
- Malabou C. (2008), *What Should We Do With Our Brain?*, Fordham University Press, New York, NY.
- MIUR, Circolare Ministeriale del 15/06/2010, <https://www.tuttodsa.it/circolare-ministeriale-15-giugno-2010.html>, ultimo accesso 15/01/2018.
- Orléan A. (2009), *De l'euphorie à la panique: penser la crise financière*, Parigi, Editions Rue D'Ulm (trad. it. *Dall'euforia al panico Pensare la crisi finanziaria e altri saggi*, Verona, Ombre Corte, 2010).
- Schwartz T. (2011), "Four Destructive Myths Most Companies Still Live By", *Harvard Business Review*, <http://blogs.hbr.org/schwartz/2011/11/four-destructive-mythsmost-co.html>, ultimo accesso 7.4.2012.
- Stiegler B. (1998), *Technics and Time 1. The Fault of Epimetheus*, Stanford University Press, Stanford.
- Stiegler B. (2008), "Within the limits of capitalism, economizing means taking care", *Ars Industrialis*, <http://www.arsindustrialis.org/node/2922>, ultimo accesso 1.2.2012.
- Stiegler B. (2010), *For a New Critique of Political Economy*, Polity Press, Cambridge.
- Tarde G. de (1903), *The Laws of Imitation*, Henry Holt and Company, New York.
- Tarde G. de (2010a), *Psychologie Économique, Volume 1*, Nabu Press, Charleston.

- Tarde G. de (2010b), *Psychologie Économique, Volume 2*, Nabu Press, Charleston.
- Terranova T. (2004), *Network Culture: Politics for the Information Age*, Pluto Press, Londra.
- Turkle S. (2011), *Alone Together Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*, Basic Books, New York.
- de Waal F. (1982), *Chimpanzee Politics. Power and Sex Among Apes*, Harper and Row, New York.
- Whitehead A.N. (1947), *The Aims of Education and Other Essays*, Williams and Norgate, Londra.
- Whitehead A.N. (1985), *Process and Reality*, The Free Press, New York.
- Wikipedia, “Attention Economy”, http://en.wikipedia.org/wiki/Attention_economy, ultimo accesso 1.4.2012.
- Wolfe C. T. (2010), “From Spinoza to the Socialist Cortex: Step Towards the Social Brain”, in Hauptmann e Neidich, *Cognitive Architecture: From Biopolitics to Noopolitics. Architecture and Mind in the Age of Communication and Information*, 010 Publishers, Rotterdam.
- Zunino C., “Svolta della ministra Fedeli: ‘Smartphone in aula a scuola. Dico sì, sono un aiuto’”, *Repubblica.it Scuola*, 12/09/2017, http://www.repubblica.it/scuola/2017/09/12/news/la_svolta_della_ministra_smartphone_in_aula_dico_si_sono_un_aiuto_-175262917/, ultimo accesso 15/01/2018.

7. *Scrivere e fare sociologia con le immagini.* *La prospettiva delle etnografie filmiche*

di Luca Queirolo Palmas

1. Per una sociologia come lingua viva

Nel prologo di *Questions de Sociologie*, nel lontano 1984, Pierre Bourdieu suggeriva la necessità per le scienze sociali di prendere posizione rispetto al proprio ruolo, ricordando al tempo stesso una scomoda verità: “la sociologia non meriterebbe neanche un’ora di sforzo se si limitasse ad essere un lavoro di esperti riservato ad esperti”¹ (Bourdieu, 1984, p. 7). Da allora, con ritmi diversi nei diversi contesti, lo sviluppo della disciplina - e della scienza più in generale - nella direzione di una sua progressiva accademicizzazione (Calhoun, 2008) ha invero in gran parte lo scenario distopico di cui sopra: in gran parte il nostro è divenuto un lavoro di esperti riservato a esperti. Conteggi di citazioni, indici, *ranking* e altri dispositivi di valutazione e controllo sulla scrittura – un prodotto da quantificare secondo criteri competitivi e aziendalistici, più che intellettuali o culturali - rendono infatti visibile come il valore dei risultati di ricerca e delle innovazioni teoriche sia ora misurato all’interno di una ristretta cerchia di addetti ai lavori.

L’accelerazione del mondo (Rosa, 2015) ha inoltre sempre più pervaso anche il lavoro accademico, spostando il *modus operandi* della ricerca su nuove regole e su nuove poste articolate attorno all’accumulazione di prodotti di scrittura che divengono titoli e credenziali nella composizione del capitale a disposizione dei giocatori. Il *campo*, per riprendere la cassetta degli attrezzi lasciataci in eredità da Pierre Bourdieu, tende a trovare la sua legittimità principale in una specie di gioco di produzione², un impegno che

¹ Traduzione dell’autore dal testo originale: «La sociologie ne vaudrait pas une heure de peine, si elle devait être un savoir d’expert réservé aux experts».

² Un concetto utilizzato da Burawoy, nel suo lavoro pionieristico *Manufacturing consent* (1979), per capire a livello di micro-politiche di fabbrica la costruzione e la legittimità del comando del capitale sulla forza-lavoro operaia.

contribuisce a generare consenso nei confronti di una determinata idea della scienza sociale e della ricerca, e della loro missione nel mondo. Da un lato la logica del campo genera una *complicità competitiva* fra i suoi membri impegnati nel gioco del pubblicare per pubblicare³, dall'altro accentua una separatezza esoterica fra soggetti e oggetti della ricerca, evitando così il prodursi di *risonanza* fra noi sociologi e quegli stessi mondi sociali che ci affanniamo a descrivere e interpretare.

Una posizione alternativa, e minoritaria, argomenta la necessità di interrompere la discesa, consapevole o meno, lungo questo piano inclinato che conduce la sociologia ad essere una scienza utile solo per i propri adepti; al fine di re-immaginare il senso delle nostre pratiche in termini *pubblici* (Burawoy, 2005), occorre superare le confortevoli mura dei mondi colti ed accademici, impegnandosi in operazioni di *back translation* in direzione di quei soggetti/gruppi dai quali la ricerca ha estratto il sapere; occorre ovvero collocare a pieno titolo le scienze sociali nelle più vaste battaglie delle idee entro cui si costruisce l'egemonia simbolica e culturale sulle visioni del mondo, favorendo i processi di riflessività attraverso cui le società pensano criticamente se stesse e denaturalizzano l'ordine delle cose.

Codici e riti di scrittura sono fattori rilevanti che contribuiscono a spiegare la scarsa fruibilità del sapere sociologico quando ci allontaniamo dal campo degli esperti e dei membri. Infrangere una certa scrittura *esoterica* diviene un passo necessario nella direzione di una nuova sociologia pubblica. Didier Fassin (2014, 2015) così si interroga su questo tema: perché le persone leggono letteratura, vedono cinema, si appassionano di serie tv, vanno a teatro, ma pochi leggono libri di sociologia o antropologia? In fondo, come ripeteva spesso Howard Becker, la sociologia non ha il monopolio della verità nel racconto dei fatti sociali. Il suggerimento di Fassin è riflettere sul rapporto fra forme/stili di scrittura e costituzione dei pubblici: per estenderli, è necessario rinunciare agli apparati pesanti delle convenzioni accademiche e incorporare la teoria dentro gli archivi del materiale empirico, invece di illustrarla attraverso citazioni e frammenti di vita.

³ Gioco al quale io stesso sto partecipando, contribuendo quindi a riprodurre ciò che intendo criticare; le lotte nel campo possono infatti concernere il riconoscimento di nuove regole del gioco, lo spostamento dei confini del campo stesso, la definizione dei capitali rilevanti e della loro forma, come ad esempio il valore dei diversi prodotti (articoli, curatele, monografie, ecc.) che i giocatori si dedicano a produrre. Discutere di sociologia visuale e sociologia filmica oggi, come un tempo discutere di sociologia qualitativa o di etnografia, immaginare che un film sociologico possa avere uno statuto simile a quello di un libro o di un articolo, significa implicarsi in una lotta per il riconoscimento e per l'estensione del campo legittimo delle scienze sociali.



Fig. 1 – Scritture subalterne: in un accampamento di richiedenti asilo e transitanti in Val Roya, luglio 2017. Fonte: materiali dal film in produzione (regia M. Cannarella) *The Railway Underground*, Laboratorio di Sociologia Visuale.

Frammenti e citazioni divengono, seguendo l'intuizione di Back e Puar (2013), epitaffi nel quadro di una *dead sociology*: una sociologia ridotta a lingua morta, incapace di scorrere nelle vene della società come strumento critico di riflessività, dedita invece a produrre *concetti zombie* e *fatti fossili*. La proposta degli autori è quella dei *live methods*, affinché la disciplina riconquisti una vita nel presente, utilizzando tutte le opportunità metodologiche della cultura digitale e aprendosi alla collaborazione con artisti, designers, musicisti, registi e curatori nell'immaginazione di nuovi stili ibridi di rappresentazione del sociale; ecco allora dispiegarsi la possibilità di una sociologia *curatoriale*, di una *art based sociology*, di una sociologia *anfibia*, e anche di una sociologia visuale e filmica.

Scrivere seguendo altri codici permette di ampliare gli effetti di *prossimità*, *realismo*, *verità*; come sottolinea Fassin, i rumori della prigione ci rivelano l'oppressione più di ogni analisi dotta sull'oppressione, *Germinal* è sicuramente una delle migliori, e più lette, etnografie su lavoro in miniera mai realizzate, mentre *The Wire* è una serie televisiva che indaga il ghetto nero e la underclass con la profondità della migliore sociologia e antropologia critica.

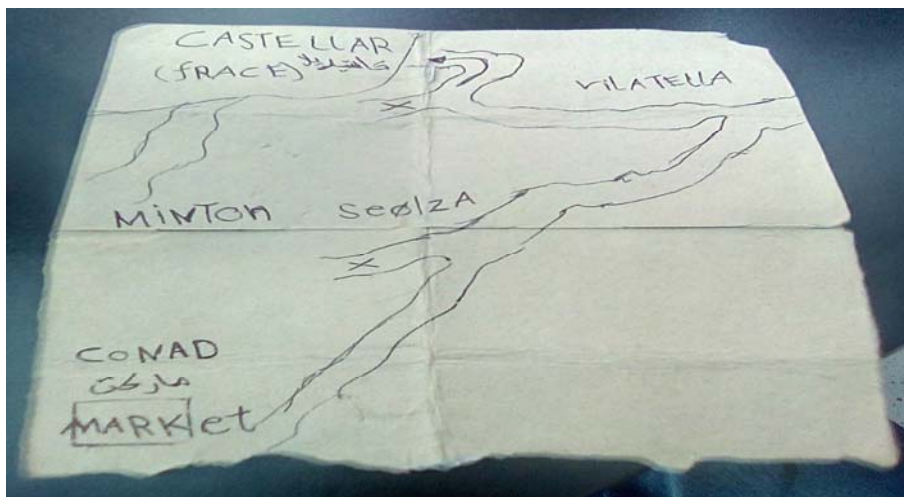


Fig. 2 – Scritture subalterne: mappe autoprodotte dai migranti per evadere dall'Italia. Ventimiglia, luglio 2017. Fonte: materiali dal film in produzione (regia M. Cannarella) *The Railway Underground*, Laboratorio di Sociologia Visuale.

Altre scritture sociologiche possono interloquire con il mondo dei *profani* agendo dentro la produzione degli immaginari sociali sulla scia di quella che Gramsci definiva la lotta per l'egemonia culturale e abitando lo spazio del conflitto sempre aperto fra sociologia pubblica e sociologia accademica; stare in questo conflitto, dal lato di un'idea pubblica della scienza, ci conduce anche ad interpretare e praticare la sociologia come genere letterario (Dal Lago, 1995). Si pensi al lavoro di Willis (1977) – *Learning to labour* – in cui i soggetti della ricerca si muovono su una specie di palcoscenico teatrale costruito dall'autore, che solo in un secondo tempo si riserva lo spazio per un'interpretazione sociologica approfondita; o ancora alla ricerca monumentale di Bourdieu e colleghi (1993) – *La misère du monde*, una delle poche opere sociologiche ad aver goduto nel suo *after-life* (Fassin, 2015) di una rappresentazione teatrale – in cui il testo e le testimonianze dal campo della ricerca appaiono integrali, non vittime di dispositivi di frammentazione, mentre la scrittura sociologica costituisce solo il momento iniziale della contestualizzazione e interpretazione. In modo ancora più radicale, Alice Goffman, nel suo lavoro sulla vita in un ghetto nero – *On the Run. Fugitive Life in an American City* (2015) – decide di evitare citazioni dotte e dimostrazioni pedanti di conoscenza della letteratura sociologica e antropologica, per applicare sin dall'inizio un codice letterario nella scrittura, lasciando in chiusura una nota di metodo e una riflessione teorica sul farsi della ricerca. Il suggerimento che estrapoliamo da queste opere è di sperimentare *oggetti narrativi non identificati* – un'espressione par-

torita dalle pratiche, e dal successo editoriale, del collettivo letterario Wu Ming – mescolando nella scrittura sociologica stili e codici che provengono da una molteplicità di generi e linguaggi.

La sociologia filmica e visuale costituisce (Sebag, 2011; Durand, Sebag, 2013; Queirolo Palmas, Stagi 2015) una delle possibili rivisitazioni del rapporto fra ricerca, scrittura scientifica e mondi sociali sulla quale vogliamo ora interrogarci a partire da un insieme di pratiche ed esperienze realizzate in seno al Laboratorio di Sociologia Visuale dell'Università di Genova⁴.

2. Filmare la società attraverso i metodi partecipativi

La sperimentazione, lo sviluppo, la diffusione di approcci e prospettive in termini di sociologia filmica fa parte di un più generale *visual turn* (Pauwels, 2000; Harper, 2012; Frisina, 2016) che ha interessato tutte le scienze sociali. Parafrasando il linguaggio tecnico del montaggio, articolare cinema e sociologia significa costruire una narrazione scientifica capace di articolare differenti *tracce*: la traccia delle immagini (che mette in scena la corporeità e il movimento), la traccia dei suoni (le musiche che il ricercatore associa allo sviluppo dell'azione e/o gli ambienti sonori ritenuti rilevanti), la traccia del parlato (che include pensieri, riflessioni, commenti, dibattiti).

La sociologia filmica fa così convergere su un unico registro diverse arti e codici: la letteratura (il testo verbale), la fotografia e la pittura (l'immagine), il teatro (la recitazione), la musica (i suoni), e ovviamente la ricerca sociale. Scrivere sociologia con/attraverso le immagini diviene una prospettiva che integra – senza negare – una sociologia di parole e di carta (sia essa cristallizzata in un libro o in un articolo), proprio perché prova ad avvicinarsi al carattere multisensoriale di una realtà sociale che non è mai riducibile alle sue verbalizzazioni o testualizzazioni.

Nelle scienze sociali uscire dal *logocentrismo* e dallo *scrittocentrismo* (De Certeau, 2010) significa anche assumere le linee di classe che costruiscono il sapere, la sua diffusione, la sua permanente conversione in potere. Conquergood (2002, p. 147), nel sottolineare che “solo gli accademici di classe media possono pensare ciecamente che tutto il mondo sia un testo, dato che scrivere e leggere è cruciale per le loro vite quotidiane e per la loro stabilità lavorativa”, ci invita a riflettere su come il codice scritto, la *macchina scritta della legge*, sia spesso sinonimo di controllo e sorveglianza per i subalterni; per l'accademico, è difficile registrare questo tipo di voci, dato che evadono i formati classici in cui si solidificano naturalmente i di-

⁴ <http://www.laboratoriosociologiavisuale.it>, FB: laboratorio sociologia visuale

scorsi di coloro che detengono un capitale culturale consacrato dalle istituzioni scolastiche. Nel caso di soggetti espulsi dal sistema educativo, come quelli da noi incontrati nel corso di molte etnografie filmiche, il libro e il testo scritto restano i codici di un apparato di controllo che li trasforma, e classifica, in disabili culturali; sono il segno concreto della loro umiliazione e insuccesso.

Parole e scrittura, inoltre, sostengono e abilitano la comprensione sociologica, ma al tempo stesso occultano altre logiche di azione e verbalizzazione. Non occorre essere etnografi o sociologi per sapere che ciò che si dice è spesso diverso da ciò che si pensa e da ciò che si fa; e ancora, rivolgendosi a diverse cerchie sociali, uno stesso parlante produce discorsi variabili, non necessariamente coerenti. Qual è dunque la traccia di testo, fra le molte possibili, che dobbiamo usare per comprendere un qualunque fenomeno sociale? Urry (2005), a ragione, rileva la difficoltà, e l'urgenza, per le scienze sociali di vedere il multiplo, il casuale, l'emotivo, il sensuale.



Fig. 3 – Aspettando il treno per richiedere l'asilo a Nizza, Breil sur Roya, luglio 2017. Fonte: materiali dal film in produzione (regia M. Cannarella) The Railway Underground, Laboratorio di Sociologia Visuale.

La sociologia filmica che pratichiamo prova a rispondere a queste sfide, agendo sia come dispositivo di ricerca fondato sulla produzione di immagini, sia come codice narrativo. Da un lato infatti le riprese filmiche producono/registrano/fanno emergere dati sociali, dall'altro il montaggio e la post-produzione scrivono sociologia estraendo informazioni da un archivio audiovisivo, un corpus di ricerca che include una comprensione/descrizione estesa di fenomeni sociali: non solo parole e narrazioni cristallizzate attra-

verso l'oggettivazione classica delle parole in un testo, ma anche temporalità, movimenti, suoni, corpi, immagini, gesti, in breve la dimensione sinestetica del reale che la sociologia standard rinuncia spesso a cogliere e interpretare.

La sociologia filmica si distingue da altre forme di scrittura e di ricerca con le immagini (cinema, documentari, fiction ...) semplicemente per l'*habitus* sociologico che dirige riprese e montaggio, in tutta la complessità ed eterogeneità possibile di posizioni, pratiche, attitudini che attraversa la disciplina: positivismo e costruttivismo, obiettività e soggettività, neutralità e impegno, egemonia e anti-egemonia, *mainstream* e margini, riti accademici e letterature di riferimento.

Per generare l'archivio dei dati socio-visuali occorre scegliere un dispositivo che unisca soggetto e oggetto della ricerca, *colui che filma* e *colui che è filmato*; il dispositivo come campo e strumento di ricerca, le sue caratteristiche di distanza o prossimità rispetto agli attori coinvolti, l'arena di relazioni che innesca, è uno snodo cruciale per comprendere gli esiti di questa prospettiva sociologica. Capire cosa è, o cosa può essere la sociologia filmica, significa anche interrogarsi su come i sociologi usano e incorporano il cinema dentro le loro pratiche lavorative quotidiane. Howard Becker (2001), per quanto concerne la fotografia, ci ha insegnato che il suo carattere sociologico non deve essere ricercato in una qualche essenza platonica, bensì nel contesto sociale della sua produzione/ricezione:

Così come i quadri trovano il loro senso in un mondo di pittori, collezionisti, critici e curatori, anche le fotografie trovano il loro nei modi attraverso cui le persone coinvolte nella produzione/elaborazione le interpretano e le usano assegnando un significato. Da allora, la sociologia visuale, la fotografia documentaria e il fotogiornalismo, sono solo ciò che queste parole significano – o ciò che con queste parole si vuole significare – nell'uso quotidiano all'interno dei mondi della pratica fotografica. Sono puramente e semplicemente costruzioni sociali (Becker, 2001, p. 333-334, *TdA*).

Facendo scivolare questa prospettiva costruttivista dalla fotografia al cinema, gli elementi salienti di ciò che è la sociologia filmica divengono rintracciabili negli usi concreti di produttori e consumatori: i ricercatori che la praticano e i pubblici/lettori che ne fruiscono. In questo contributo, anche se si tratta di un momento fondamentale, si tiene in secondo piano il contesto della ricezione come elemento di definizione; quando in Italia una tesi di dottorato scritta anche attraverso il linguaggio del cinema prenderà forma, quando assisteremo a una *peer review* anonima di opere visuali, quando cirolerà per i film sociologici qualcosa di analogo ai *call for papers* cui siamo abituati come rito di ingresso nel mondo delle pubblicazioni scienti-

fiche, potremmo allora dire che una cerchia di fruitori accademici e un pieno riconoscimento istituzionale si sarà costituito attorno all'uso delle immagini nella nostra disciplina⁵.

In chiave riflessiva, ci limitiamo qui a mettere in evidenza alcuni elementi dal lato dei *produttori*, utilizzando come esempio tre film sociologici alla cui realizzazione abbiamo partecipato⁶: *Loro Dentro* (2014), *Buscando Respeto* (2014), *Dopo la primavera, l'inverno* (2016) sono testi visuali costruiti attraverso uno stesso dispositivo di ricerca – il laboratorio di etnografia filmica (LEF) – e accompagnati dal più tradizionale formato-libro⁷. In queste tre etnografie filmiche, abbiamo scelto di fare una scommessa sulla co-produzione

⁵ Per non andare lontano in Francia esistono dottorati in sociologia filmica (cfr. Centre Pierre Naville, Un. Evry Paris-Saclay) e festival di film di ricerca (<http://www.sciences-enlumiere.fr>). In Italia, con il patrocinio dell' AIS, nel 2017 è stata avviata la prima scuola di sociologia visuale e filmica presso l'Università di Genova. Dal 2017, ESA include un *research stream* sullo stesso tema.

⁶ Come sosteniamo in uno dei punti del nostro *Manifesto per una Sociologia Filmica e Visuale* (2015), la ricchezza del sapere risiede nel suo essere e riconoscersi come produzione collettiva. “I percorsi che pratichiamo necessitano di saperi, competenze, contributi diversi dalla sociologia, hanno bisogno di contaminarsi con il cinema, la video-arte, l'antropologia, la fotografia, etc. Il nostro agire punta a trasformare la divisione in ruoli e l'organizzazione gerarchica della produzione e quindi dei saperi prodotti, per sperimentare viceversa la costituzione di collettivi meticcii di ricerca-azione-narrazione visuale. (...) Riteniamo che la forza di una sociologia filmica e visuale trasgressiva si radica nella possibilità di contaminare saperi e biografie professionali, rompendo le divisioni di ruolo tanto dentro le pratiche di ricerca (l'intervistatore, l'analista, lo junior e il senior, il metodologo e il teorico), quanto nelle pratiche del documentario (il regista, il montatore, il segretario di produzione, etc.). Siamo alla ricerca di un profilo di ricercatore/regista che conosca gli strumenti teorici e le metodologie per la ricerca sociale e allo stesso tempo sia consapevole di tutti i passaggi della costruzione di un testo filmico, in termini di approccio e di restituzione. Questo processo di ibridazione tra saperi diversi modifica le relazioni produttive all'interno dei gruppi di lavoro e arricchisce la pratica della ricerca, rispetto a una segmentazione dei ruoli e alla somma di competenze professionali distinte, propria della produzione industriale. Contaminare e costruire unità di ricerca/azione/narrazione presuppone sperimentare pratiche di lavoro, di formazione, di riflessività in modo da convertire tutti gli attori coinvolti in autori collettivi. Stiamo in fondo sostenendo che il mezzo è il messaggio e che le modalità organizzative della sociologia filmica e visuale, e più in generale di ogni impresa scientifica, determinano in gran parte la forma e la qualità dei saperi prodotti e messi in circolazione”.

⁷ *Loro dentro. Giovani, migranti, detenuti* (Beneduce, Oddone, Queirolo Palmas, 2014) presenta uno stato dell'arte delle ricerche che in Italia esplorano il mondo carcerario e la reclusione dei giovani migranti partendo dall'angolo della soggettività e della vita quotidiana; in *Dopo la rivoluzione. Paesaggi giovanili e sguardi di genere nella Tunisia contemporanea* (Queirolo Palmas, Stagi, 2017), etnografia ed auto-etnografia svelano altre parti dell'archivio di ricerca aiutando a qualificare il contesto sociale da cui il film nasce; infine *Come se costruisce un nemico pubblico: las bandas latinas* (Queirolo Palmas, 2017), a differenza del film che esplora le soggettività giovanili, vuole essere una etnografia dello Stato, interrogandosi su come polizia, servizi sociali, tribunali, scuole e altri attori istituzionali costruiscono il fenomeno delle bande urbane.

e la riflessività dei saperi sociologici, provando ad assegnare un altro luogo e ruolo agli oggetti-soggetti di ricerca grazie alla costruzione di uno spazio laboratoriale. Questo dispositivo, che mette insieme la tradizione dell'etnografia, dei metodi partecipativi (Chalfen, 2011; Drew, Guillemin, 2010) e dei *live-methods* (Back, Puwar 2013), interviene sul regime temporale della ricerca, ponendo su un piano di simultaneità e di circolarità etnografia e produzione filmica⁸; come ogni etnografia, anche in questo caso il tempo lungo dell'incontro e della frequentazione è necessario per generare fiducia e naturalizzare l'intrusione del ricercatore nei mondi sociali esplorati.

Il LEF (Laboratorio di etnografia filmica) è anche, e soprattutto, un luogo di presenze e relazioni, un piccolo campo dove si riuniscono i soggetti che partecipano di un campo più vasto, interpretandolo, osservandolo, *agendolo*; il laboratorio costituisce così un'articolazione possibile, una declinazione specifica di un fenomeno più generale che si vuole esplorare, a partire da cui, e grazie a cui, il ricercatore può interrogarsi su continuità e discontinuità, sul campo e sul fuori campo (Navone, Oddone, 2015). Il film, l'oggettivazione finale della ricerca, è l'attività principale che ingloba diverse tipologie di partecipanti nelle dinamiche, produttive e formative, del laboratorio; eppure, in termini di conoscenza sociologica, più del film-prodotto conta il processo attraverso cui gli attori svelano le loro pratiche e visioni del mondo nella fabbricazione di una narrazione visuale.

In *Loro dentro*⁹, il laboratorio etnografico si materializza dentro una prigione. Le nostre sono fra le prime telecamere indipendenti che in Italia riescono ad accedere in luoghi solitamente osservati solo in funzione del pensiero di Stato e dei relativi bisogni di sorveglianza. L'intenzione non è produrre un sapere funzionale al perfezionamento della macchina della reclusione; al contrario il nostro sforzo di ricerca consiste nel mostrare i cortocircuiti nel discorso carcerario dal punto di vista degli internati: le vite quotidiane e le fonti della sofferenza, le zone attraversate, le temporalità della pena, le relazioni sociali e i conflitti, le miserie del presente, i desideri e le paure del futuro. Questo è anche il biglietto da visita attraverso cui l'equipe di ricerca si presenta e si mette a disposizione del gruppo coinvolto, chiedendo ai detenuti di raccontarsi.

⁸ Le altre articolazioni possibili fra *momento della ricerca* e *momento filmico* sono le seguenti: a) il primo anticipa il secondo. La ricerca sociologica viene quindi tradotta nel linguaggio del cinema, dando vita a una relazione simile a quella che intercorre fra un romanzo e il suo adattamento filmico; b) il primo è successivo al secondo. In questo caso, la dimensione filmica apre un campo di ricerca ancora da esplorare, abilitando l'accREDITAMENTO dei ricercatori e strutturando una prima conoscenza del mondo sociale che sarà oggetto di indagine.

⁹ *Loro Dentro*, 2014. Regia e montaggio: Cristina Oddone. Prodotto dal Laboratorio di Sociologia Visuale; liberamente fruibile su www.youtube.com/watch?v=xSpVCLe11qQ

Mettendo a disposizione l'occhio della telecamera a punti di vista marginali, ai *saperi sottomessi*, cercando di svelare i *verbali segreti* dietro le storie ufficiali (Scott, 1990), il film esplora il mondo dei giovani reclusi oltre la retorica dell'Istituzione che giustifica la privazione della libertà in termini di rieducazione e reintegrazione sociale; ciò che gli occhi e le parole dei partecipanti al laboratorio indicano è solo il dispiegarsi di un'inutile (oltre che inefficace in termini di *igiene sociale*) vendetta di Stato.



Fig. 4 – Tonino nella cella di primo arrivo. Casa Circondariale di Marassi, Genova, 2011. Fonte: Still-frame di Loro Dentro, Laboratorio di Sociologia Visuale.

Il laboratorio si sviluppa per sei mesi all'interno delle mura di un grande centro penitenziario a Genova e, passo dopo passo, costruisce uno specifico spazio-tempo in cui circa una ventina di internati iniziano a interrompere, una volta alla settimana, le routine su cui sono costruite le loro vite; i partecipanti sono invitati a cooperare al fine di immaginare un film e una narrazione possibile che porti fuori dal carcere visioni alternative a quelle egemoniche: “la casa dei delinquenti”; “un luogo di passaggio da cui si esce troppo facilmente perché la magistratura libera coloro che la polizia arresta”; “un albergo a 5 stelle dove si vive a spese dello Stato”. Dato che viviamo dentro un inquinamento di immagini, circondati da una pletora di segni visuali che non dicono più nulla o sono solo la ripetizione dell'identico, come cercare/realizzare un punto di rottura rispetto ai punti di vista dominanti?

L'intero processo di produzione del film (le riprese e il montaggio) si alimenta costantemente nelle conversazioni, formali e informali, che lo spazio-tempo del laboratorio genera; le scelte dei reclusi in relazione a ciò

che si deve filmare, raccontare, montare divengono interrogativi e questioni di ricerca. In questo tipo di relazione conoscitiva, che chiamiamo etnografia, inseguiamo quella che per Georges Didi-Huberman è *l'immagine-strappo* contro *l'immagine-velo*, quella che per Walter Benjamin è *l'immagine dialettica*, ovvero l'immagine che critica l'immagine.

La chiave per cogliere il piano virtuoso di una *contro-visualità* (Mirzoeff, 2011) risiede nell'accedere, attraverso la cooperazione, ai saperi nascosti. Ma come si inserisce la cooperazione dentro un dispositivo scientifico di ricerca? In termini formali, la partecipazione dei detenuti, la loro disponibilità, è resa possibile dal fatto che il laboratorio, come luogo di socialità e formazione all'audiovisivo, è concessa-approvata dall'Istituzione carceraria; in termini strumentali, "andare alla scuola di film" permette di superare lo spazio, spesso angusto, delle relazioni in cella¹⁰.

Tuttavia, per uscire da questo livello superficiale e rompere le barriere di una legittima diffidenza nei confronti dei ricercatori, dobbiamo fornire ai partecipanti una prova cruciale: non essere il braccio filmico e sorvegliante che agisce per conto della direzione. Siamo così invitati a rispondere all'interrogazione di Howard Becker (2007): *Whose side are we on? Da che parte stiamo? E ancora: a chi e a cosa serve il sapere che raccogliamo?* Non appena la nostra collocazione diviene ai loro occhi più chiara, si aprono lentamente fiducia e narrazione, rendendo così possibile rivelare frammenti significativi della prigione come luogo oscuro, mettere a fuoco i contorni di una città invisibile¹¹, localizzare dentro la monotonia delle immagini che scorrono uguali a sé stesse il *punctum* (Barthes, 2003), il dettaglio che trafigge e apre nuovi scenari conoscitivi fra i pubblici dei vedenti.

In questo procedere la sociologia filmica agisce da strumento di empo-

¹⁰ Nel periodo delle riprese (2011), la cella occupa la quasi totalità del tempo di vita degli internati: è casa e famiglia. Ogni attività esterna alla cella rappresenta un diversivo interessante e dotato di valore. Con le parole di uno dei partecipanti al laboratorio, si tratta di sfruttare qualunque occasione "per essere più aperti, per spezzare la galera".

¹¹ Uno dei punti salienti del *Manifesto per una Sociologia Filmica e Visuale* ha come obiettivo quello di *disvelare le città invisibili*: «I rapporti di potere sono sempre articolati in termini di regimi di visibilità e invisibilità. I regimi di verità, cui alludeva Foucault, sono appunto divenuti regimi di visibilità. La sociologia filmica e visuale che pratichiamo mira a rendere visibili i rapporti di potere e di dominio invisibilizzati - quelli che le classi dominanti nascondono sotto un falso universalismo o quelli introiettati dai subalterni attraverso una microfisica del potere che è sempre violenza simbolica; vuole garantire spazi di legittimità, narrazione e circolazione per le voci, gli attori e gli immaginari che non hanno accesso alla sfera della rappresentazione pubblica; vogliamo esplorare i temi rimossi, permettere a soggetti senza parola e senza volto di prendere voce e corpo, esistere attraverso uno schermo, anche utilizzando i formati e i linguaggi attraverso cui si producono e riproducono le culture popolari e subalterne - dalla telenovela alla pubblicità - trasgredendone il segno, il contenuto e l'orientamento».

werment e di auto-rappresentazione, di contro-visualità, facendo dialogare i punti di vista marginali. I giovani prigionieri ci accompagnano con la telecamera nei tempi e negli spazi di vita dentro l'Istituzione – ingresso, uscita, lavoro, ricreazione, medico, preparazione del pasto, incontri con familiari – e attraverso questo approccio, in fondo simile alla tecnica dei *walkabouts* (Farina, 2016; Pink, 2008), le singole biografie emergono gradualmente e si confrontano, rivelandosi nelle loro differenze strutturali in termini di capitale sociale e familiare, oltre che di cittadinanza. L'universo della detenzione appare ora nelle sue stratificazioni interne, linee di demarcazione che segnano quello che è già di per sé uno spazio di segregazione fortemente classista. Quando Willy, ragazzo di origine dominicana, afferma con sicurezza di *essere universale* – e il gruppo del laboratorio composto da liguri, siciliani, marocchini, algerini, senegalesi, pakistani, ecuadoriani si rispecchia con orgoglio nel suo sentire – percepiamo chiaramente come il carcere sia oggi una struttura organizzata attraverso linee di colore¹² e come la logica del progetto filmico dispiegato abbia generato nuove linee di aggregazione, scambio e solidarietà.

Anche *Buscando Respeto*¹³ applica il metodo laboratoriale con un gruppo di soggetti subalterni e marginali (15 giovani provenienti dal variegato mondo delle *bande latine* di Barcellona); rispetto all'esperienza in carcere, lo spazio (la città) ora è aperto, mentre il tempo si dispiega su un orizzonte lungo (due anni). La condizione di libertà dei giovani coinvolti – che possono *sfuggire* al dispositivo filmico senza doversi giustificare di fronte a un'istituzione totale che li valuta e classifica attraverso le loro *buone condotte* – ci obbliga a conquistarne la partecipazione attiva giorno dopo giorno. L'accordo con il gruppo consiste nella co-produzione di un film che dovrà sorgere dalle attività settimanali del laboratorio: da un lato una sessione di dibattiti su temi portati dai partecipanti (lavoro, razzismo, sessualità, famiglia, migrazioni...) al fine di distillare un discorso collettivo, dall'altro una sessione di formazione teatrale attraverso cui imparare a muovere i corpi e interpretare sé stessi come attori.

Il laboratorio diventa gradualmente un'unità di produzione dove diversi saperi e ruoli si mescolano: il regista, l'etnografo, il montatore, la direttrice teatrale, gli attori/soggetti della ricerca, gli esperti di diversi campi e pratiche (polizia, magistratura, servizio sociale...), invitati a discutere con i par-

¹² Le celle per il quieto vivere dell'istituzione sono in gran parte *monoetniche* proprio perché è normale, come ci dicono i partecipanti e come la direzione carceraria ben sa, che *i paesani si aiutino e capiscano fra loro*.

¹³ *Buscando Respeto*, 2014. Regia: Jose Gonzalez Morandi. Montaggio: Maria Romero Garcia. Prodotto dal Laboratorio di Sociologia Visuale; liberamente fruibile su www.youtube.com/watch?v=kSMHicXO7F0

tecipanti. La telecamera, un oggetto talmente presente che poco a poco scompare dalla vista e dall'attenzione, da un lato registra dibattiti e conversazioni informali, dall'altro si confronta con le scene che i soggetti-attori improvvisano al fine di generare una narrazione originale sul mondo delle bande giovanili.

Dopo pochi mesi dall'inizio delle attività, intuimmo di controllare solamente la cornice di ciò che viene filmato. È la formazione teatrale a divenire il luogo del potere, e del piacere, per i partecipanti; il gruppo, nel momento in cui si confronta con la scrittura delle scene e del film, decide di rappresentarsi attraverso la *fiction* come codice narrativo, lasciando a noi sociologi filmici il codice del documentario come spazio di espressione residua. Riflettere nel laboratorio sui linguaggi scelti e sui conflitti di posizione, sui discorsi prodotti e sui modi di scrittura cinematografica, ci consente di comprendere in modo intimo i mondi sociali che articolano la vita quotidiana dei membri delle bande.

Buscando Respeto prova a rendere possibile la parola e la scrittura dei subalterni, fuoriuscendo dalla logica della rappresentazione per delega e costruendo uno spazio-tempo in cui disvelare da un lato il linguaggio ventriloquo di tali soggetti e contestare dall'altro il discorso egemonico che narra tali presenze. Ciò che i media e il pensiero di Stato stigmatizzano attraverso una narrazione *barbarica* e una pornografia della violenza (Wacquant, 2006; Bourgois, 2005) costituisce, viceversa, ai nostri occhi un crocevia di espressività di culture giovanili meticce che intersecano condizione di classe e condizione migrante; un territorio in cui giovani soggetti a processi di ostracismo sociale inventano tattiche attraverso cui produrre capitale sociale, simbolico, culturale, economico, guerriero (Sauvadet, 2006).

I giovani incontrati nel corso dell'etnografia filmica danno vita a questa scena, un campo, poiché in essa si pratica un gioco che permette di accumulare valore e profitti: il capitale sociale permette di fuoriuscire dalla solitudine della migrazione e articolare reti di fratellanze giovanili; il capitale simbolico apre la possibilità di accumulare visibilità e riconoscimento per soggetti che stanno al margine; il capitale culturale genera autonomi schemi di percezione e visione a partire da una condizione di subalternità; il capitale economico opera per estrarre risorse in modo informale o illecito sui mercati dei beni e del lavoro, mentre il capitale guerriero assume la forza del gruppo e la corporeità come luoghi di produzione del rispetto sociale, della reputazione e della mascolinità egemonica. Eppure, nella narrazione egemonica di questi mondi resta solo la violenza; un fenomeno che è pensato come consustanziale a certe biografie, una qualità delle persone e dei gruppi più che un atto, una sostanza più che un processo di etichettamento e classificazione (Delgado, 1999). La violenza strutturale è permanentemente

occultata, mentre quella personale viene posta in enfasi, misconoscendone così relazioni, causalità e circolarità fra le due (Bourdieu, 1998).

Cercare l'immagine che trafigge consiste in questo caso ricuperare la banale biografia dei soggetti della ricerca, mostrarli come padri/madri o come studenti, come ponteggiatori o donne delle pulizie, alla ricerca di un rispetto che rimane la moneta dei poveri quando la disegualianza impera; produrre una contro-visualità sulle bande, significa per i partecipanti al laboratorio liberarsi di tutti gli orpelli esotici attraverso cui si dispiega un'estetica mediatizzata del fenomeno (collane, bracciali, colori, vestiti, ecc.), esponendo viceversa la durezza della condizione materiale che vincola le loro vite: l'assenza di documenti, la crisi e la ricerca di un lavoro degno, la necessità di ricorrere all'economia informale per sopravvivere, l'espulsione e la segregazione scolastica, la crisi che ha desertificato nelle periferie le politiche giovanili, e le opportunità, rivolte alle classi popolari.



Fig. 5 – The gang academy. A scuola di riprese nella casa di un partecipante al laboratorio. Barcellona, 2013. Fonte: back stage della produzione di Buscando Respeto, il regista con tre protagonisti.

Ciò che è peculiare di questa esperienza di etnografia filmica, è la capacità di *agency* e di rivendicazione che i partecipanti esprimono nei nostri confronti; non ci affidano interamente la scrittura finale di una storia da loro composta, al contrario si ritagliano dentro il laboratorio lo spazio autonomo di un discorso e di un'estetica attraverso cui presentarsi in prima persona.

Il montaggio finale si trova obbligato a prendere atto delle scene di fiction improvvisate sotto l'occhio della telecamera, difficilmente riconducibili da noi ricercatori a un gioco sottile di taglio e cucito del testo; la nostra sociologia diviene così una sociologia delle immagini e della narrazione visuale prodotta negli interstizi di un mondo subalterno.

Buscando Respeto evoca infine una delle criticità maggiori per il metodo partecipativo: è facile immaginare insieme testo e riprese con un gruppo di lavoro sostenuto dalla professionalità di un regista e dalla capacità esplorativa di un etnografo, arrivando così alla costruzione di un *archivio socio-visuale*; molto più complesso – per i saperi e le tecniche richieste, per le condizioni di lavoro e per gli spazi necessari – è invece ripensare il montaggio come opera collettiva. Se le riprese possono essere uno sport di squadra, l'editing è spesso uno sport di coppia, in cui regista/ricercatore e montatore sprofondano in estenuanti sessioni di lavoro di fronte a uno schermo. Il montaggio in fondo consiste in questo: dall'archivio, dal corpus della ricerca, un materiale pesante da conoscere e maneggiare nella sua interezza (nel caso delle nostre ricerche si tratta in media di 100 ore di girato), occorre passare a un testo visuale che oscilli fra i 60 e i 90 minuti. Questo sforzo di compressione, di ricerca di una linea narrativa/interpretativa non è poi così distante dal rapporto che intercorre fra il corpus classico dei materiali empirici di una ricerca e la sua riduzione a una monografia o un articolo di rivista; la scrittura, sia essa testuale o visuale, è sempre una riduzione di complessità.

L'archivio da cui nasce il film *Après le Printemps, l'hiver*¹⁴ è interamente in arabo-tunisino; questa lingua, per noi sconosciuta, è per i partecipanti al laboratorio la lingua naturale delle riprese, essendo lo strumento della conversazione popolare e della quotidianità. Come risolvere i problemi di montaggio in questo caso, come dispiegare il lavoro sociologico della scrittura? Come distillare un testo? Come risolvere i problemi di traduzione?

La cessione del potere della narrazione è ancora una volta una chiave di innovazione, una scelta che aiuta a decolonizzare il nostro sguardo. L'archivio è sezionato dai partecipanti, isolando le sequenze e le verbalizzazioni ritenuti fondamentali; noi stiamo accanto in sede di montaggio, discutendo in francese sul girato e riflettendo sulle scelte di riduzione che vengono operate. Il rapporto fra girato e montato anima i dibattiti e, la ricerca della giusta traduzione, fra regista, ricercatori e gruppo laboratoriale; nell'economia materiale del film, ogni partecipante si incarica di un ipotetico ca-

¹⁴ *Après le printemps, l'hiver*, 2017. Regia: Alessandro Diaco. Montaggio: A. Diaco, D. Thomann. Prodotto dal Laboratorio di Sociologia Visuale; liberamente fruibile su <https://www.youtube.com/watch?v=XPvIrNce6yA>

pitolo su un tema, seguendo sia il momento della ricerca e delle riprese sia quello del montaggio.



Fig. 6 – Nadia realizza un'intervista con una vittima della frontiera europea, 2015, Tunisi. Fonte: Still-frame da *Après le printemps, l'hiver*, Laboratorio di Sociologia Visuale.

La dimensione della convivialità viene in questo caso espansa dalle necessità produttive: la casa dove viviamo a Tunisi, e dove il film viene montato, diviene la casa dei molti giovani che partecipano alla sua realizzazione; anche attraverso questi scarti in relazione alla distanza come condizione del discorso scientifico, è possibile esplorare in modo intimo le vite dei mondi giovanili oggetto/soggetto del film e cogliere i loro posizionamenti sofferenti fra crisi, speranza e disillusione. Ciò che segna le nostre pratiche, seguendo Taussig (2005), è il fatto di non avere informatori, ma di cercare di vivere con i narratori. Per il resto, il dispositivo applicato a Tunisi, per realizzare il film, è simile agli altri già descritti e sperimentati: costruire un workshop-laboratorio attorno a un gruppo e/o una tematica, immaginare un'articolazione di attività empiriche che uniscano in un *fare comune* ricercatori e ricercatori, trasformare per quanto possibile gli osservati in osservatori, registrare i movimenti del gruppo e viverne la quotidianità grazie alla condivisione di pratiche e situazioni. Al laboratorio partecipa un gruppo variabile di circa 20 studenti di sociologia in una grande università pubblica, provenienti dalle classi popolari (urbane e rurali) e dalle classi medie povere; l'obiettivo ufficiale, ed iniziale, della nostra presenza è la realizzazione di una formazione in sociologia visuale in cui illustrare teorie e insegnare tecniche d'indagine legate alla produzione soggettiva di immagini.

Tuttavia, la dinamica del gruppo si orienta rapidamente verso gesti e atti pratici che ci immettono in una temporalità lunga e cooperativa, l'unica nella quale può prendere corpo un sapere etnografico: l'obiettivo si dilata e diviene la costruzione di un film collettivo sulla Tunisia del post-rivoluzione a partire da istanze e tematiche scelte dagli studenti partecipanti, un luogo di riflessività in cui mettere in scena frammenti di interpretazione o descrizione di fenomeni sociali ritenuti cruciali. Grazie alle reti sociali dei partecipanti, al loro essere i soggetti artefici della ricerca, la telecamera esplora alcuni snodi di crisi nella transizione democratica del paese: il lavoro e la disoccupazione, la migrazione, le relazioni di genere e la condizione berbera, la disillusione giovanile, le zone abbandonate dell'interno.

Il campo inoltre si sdoppia: da un lato gli studenti e la loro osservazione di diversi mondi sociali, dall'altro noi ricercatori che osserviamo il loro osservare. Nel corso dei primi incontri della formazione, i partecipanti trovano un consenso dialogico (motivandone l'importanza in termini di rilevanza scientifica e politica) sui temi di ricerca, oggetto dell'etnografia e della narrazione filmica; il nostro compito si limita a organizzare tali esplorazioni, ad animare uno spazio di riflessività permanente sulle situazioni empiriche che il gruppo crea e attraversa, a rendere possibile la messa in scena per immagini della ricerca.

Interrogiamoci, seguendo le parole di Maya e di Khalil, due partecipanti al laboratorio, sul punto di partenza di questa narrazione immaginata:

Su cosa dobbiamo fare il film? Non dobbiamo andare lontano, lo dobbiamo fare su di noi. Giovani che studiano, rimangono senza lavoro e devono partire.

Noi studiamo sociologia, ma alla fine è un titolo non riconosciuto. Non siamo noi a parlare della società in qualità di esperti... ma sempre altri che si passano per sociologi.

I partecipanti al laboratorio affermano così la loro condizione di studenti destinati alla disoccupazione, di esperti sociali de-classificati nella lotta per affermare il valore simbolico dei titoli detenuti. Pongono al centro il loro *noi* – giovani, studenti, sconosciuti – nella produzione di un testo filmico, di una narrazione visuale sulla contemporaneità che li circonda; e indicano come quella vulnerabilità e quel posizionamento non siano venuti meno a cinque anni dalla rivoluzione, una mobilitazione in gran parte giovanile (Murphy, 2012). E tuttavia, di quell'evento riconoscono come principale eredità la possibilità della libera espressione artistica, creativa, politica, scientifica.

3. Tempi e scambi nelle etnografie filmiche

Le tre opere discusse non sono altro che declinazioni possibili di una sociologia filmica capace di alimentare non un sapere riservato ai soli esperti, ma un linguaggio vivo rivolto a differenti cerchie sociali, dotate di diverso capitale culturale. L'etnografia è la pratica che ha permeato il nostro approccio al campo; il laboratorio, il dispositivo cooperativo scelto; il film e il libro, i testi attorno a cui la conoscenza prodotta si è cristallizzata.

In questa prospettiva, la ricerca, e i suoi prodotti, sono frutto di un'attività, una performance concreta che *ricercati* e ricercatori operano insieme. La ricerca come un *fare comune* genera un rapporto specifico con il tempo e con lo spazio, permettendo di approfondire la dimensione della fiducia e della convivialità. Al tempo stesso tale approccio opera una selezione in entrata a favore di soggetti che possono coinvolgersi in attività *time-consuming*: carcerati che scappano dalla monotonia delle celle, giovani disoccupati non contenuti da rigide istituzioni sociali o statali come nel caso delle bande, studenti.

La partecipazione come investimento di tempo, che costituisce la base della coproduzione dei saperi e della loro messa-in-forma attraverso il film, si nutre di una ampia pluralità di scambi sociali: aiuti, sostegni, opportunità, informazioni costituiscono il tessuto connettivo del laboratorio e della sua impresa etnografica.

La ricerca sociale standard estrae saperi *volgari* e *profani* da un campo designato; tali saperi vengono formalizzati/consacrati attraverso un linguaggio specializzato (quello scientifico, proprio della disciplina e della sua letteratura di riferimento); ed infine sono restituiti ai pari, a cerchie accademiche più estese (gli studenti, una specie di mercato vincolato all'acquisto dei prodotti della scienza), a funzionari di differenti istituzioni, sotto forma di rapporti, articoli, pubblicazioni. In questo tipo di logica, lo scambio è una cessione dal basso verso l'alto, dalla periferia verso il centro, un processo che riecheggia la condizione coloniale; anche in ragione di ciò, coloro da cui il sapere è estratto tendono a difendersi dalle incursioni di noi ricercatori, a immunizzarsi, a costruire la possibilità di un diritto all'indifferenza (Delgado, 2007), per non essere guardati né studiati. Nei mondi subalterni, oggetto di una permanente sorveglianza, professionali, poliziotti, antropologi, sociologi e assistenti sociali – nonostante le evidenti differenze – sono figure accomunate da rigetto e diffidenza.

Nell'etnografia che pratichiamo la prossimità costante con l'oggetto della ricerca contribuisce a trasfigurarlo in soggetto, ad aprire una dislocazione nel suo rapporto con l'economia e il senso della ricerca. *Dare sapere* cessa di essere un atto gratuito, per divenire una (con)cessione che si opera in misura

dell'utilità che i membri del laboratorio ne traggono. In carcere, ad esempio, abbiamo agito come postini, portando fuori la corrispondenza con le famiglie, portando dentro (oltre i dettami del regolamento) beni banali ma fondamentali per i detenuti: sigarette, gomme, inchiostro, foto, pennarelli. Con i giovani delle bande, adoperarsi per il sostegno legale e partecipare ad alcune transazioni nell'economia sommersa (lotterie clandestine, acquisto di prodotti attraverso reti di vendita informali, ma anche lettere attestanti la partecipazione alla ricerca universitaria per godere di eventuali benefici carcerari) hanno punteggiato la dinamica del laboratorio; in Tunisia, redigere inviti accademici al fine di ottenere un visto Schengen per motivi di studio è stato uno dei contributi che spesso abbiamo fornito con esiti variabili.

Infine, lo scambio cruciale che struttura questo dispositivo di ricerca ruota attorno alla formazione: da un lato perché la scrittura con le immagini presuppone la padronanza di determinate abilità e tecniche che non tutti i partecipanti possiedono; dall'altro perché il visuale e le relative tecniche, in molti dei mondi da noi studiati, godono di un capitale simbolico superiore al testuale.

In questa proliferazione di relazioni, nei conflitti e nelle complicità che si creano, nei dibattiti sulle estetiche da seguire e sul peso da assegnare alle diverse testimonianze raccolte, appaiono quei mondi che in qualità di sociologi ci affanniamo a cogliere, descrivere e interpretare. Che cosa è allora il campo e quale l'oggetto di queste etnografie? Il campo non è un sito, né un paese, né un dispositivo, né un tema/soggetto, ma uno spazio cognitivo modellato da una pluralità di interazioni e interrogazioni, a distanza (attraverso la connettività delle reti sociali) e in vicinanza.

Nel nostro fabbricare il campo, in modo collettivo, lavoro empirico e teorico sono paralleli, *embedded*, e la descrizione profonda (Geertz, 1998) procede grazie al dubbio, al tempo lungo, all'esitazione, al fare comune di *ricercati e ricercatori*, al ritmo degli scambi e degli impegni reciproci; per provare a giungere, come nei film di Jean Rouch, alla distillazione di *un terzo sguardo* fra autori ed attori della ricerca, soggetti ed oggetti, docenti e discenti. In questa prospettiva, l'opera filmica e la sociologia filmica divengono un efficace pretesto per fare e re-immaginare la sociologia.

Riferimenti bibliografici

- Back L. and Puwar N., eds. (2013), *Live Methods*, Wiley Blackwell, Paris.
Barthes R. (2003), *La camera chiara*, Einaudi, Torino.
Becker H. (2001), "Sociologie visuelle, photographie documentaire et photojournalisme", *Communications*, 71: 333-351.

- Becker H. (2007), *I trucchi del mestiere*, Il Mulino, Bologna
- Beneduce R., Queirolo Palmas L. e Oddone C., a cura di (2014), *Loro dentro. Giovani, migranti, detenuti*, Professional dreamers, Trento.
- Bourdieu P. (1984), *Questions de sociologie*, Edition de Minuit, Paris.
- Bourdieu P. (1992), *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Bourdieu P. (1993), *La misère du monde*, Seuil, Paris.
- Bourdieu P. (1998), *Contre-feux. Propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale*, Raisons d'Agir, Paris.
- Bourgois P. (2005), *Más allá de la pornografía de la violencia. Lecciones desde el Salvador*, in Feixa C. and Ferrandiz F., eds, *Jóvenes sin tregua. Culturas y políticas de la violencia*, Anthropolos, Barcelona.
- Burawoy M. (2005), "For Public Sociology", *American Sociological Review*, 70, 1: 4-28.
- Calhoun C., (2008), *Foreword*, in Hale C., *Engaging Contradictions: Theory, Politics and Methods of Activist Scholarship*, University of California Press, Berkeley.
- Calle*, Anagrama, Barcelona.
- Chalfen R. (2011), *Differentiating Practices of Participatory Visual Media Production*, Margolis E. and Pauwels L., eds, *The Sage Handbook of Visual Research Methods*, Sage, London.
- Conquergood D. (2002), "Performance Studies. Interventions and Radical Research", *The Drama Review*, 46, 2: 145-156.
- Dal Lago A. (1995), *I nostri riti quotidiani*, Costa&Nolan, Genova.
- De Certeau, M. (2010), *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma.
- Delgado M. (1999), "La violencia com a recurs i com a discurs", *Aportacions*, Secretaria General de la Joventut, Barcelona, 7: 4-21.
- Delgado M. (2007), *Sociedades Movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles*, Anagrama, Barcelona.
- Durand J.P, Jordanna M. and Sebag J.. (2013), "Cinematic Sociology", *Global Dialogue*, 3,4, testo disponibile al sito: <http://isa-global-dialogue.net/cinematic-sociology/>
- Farina F. G. (2016), "Passeggiando con il video. Relazioni sociali e uso degli spazi pubblici nei racconti video delle nuove generazioni in città", *Mondi Migranti*, 2: 79-96.
- Fassin D. (2014), "True life, real lives", *American Ethnologist*, 1:40-55.
- Fassin D. (2015), "The public after-life of ethnography", *American Ethnologist*, 4: 592-609.
- Foucault M. (1997), *Il faut défendre la société*, Seuil, Paris.
- Frisina A. a cura di (2016), *Metodi visuali di ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Goffman A. (2015), *On the Run. Fugitive Life in an American City*, University of Chicago Press, Chicago.
- Guillemín M. and Drew S. (2010) "Questions of Process in participant-generated visual methodologies", *Visual Studies*, 25, 2: 175-188.
- Harper D. (2012), *Visual Sociology*, Routledge, London.

- Mirzoeff N. (2011), *The Right to Look: A Counterhistory of Visuality*, Duke University Press, Durham.
- Murphy E. (2012), "Problematizing Arab Youth: Generational Narratives of Systemic Failure", *Mediterranean Politics*, 17, 1: 5-22.
- Navone L. e Oddone C. (2015), *Fare ricerca nelle istituzioni: la formula del laboratorio video-etnografico*, in Queirolo Palmas L e Stagi L., op.cit.
- Pauwels L. (2000), "Taking the Visual Turn in Research and Scholarly Communication. Key Issues in Developing a More Visually Literate (Social) Science", *Sociology*, 15: 7-14.
- Pink S. (2008), "An urban tour: The sensory sociality of ethnographic place-making", *Ethnography*, 9, 2: 175-196.
- Queirolo Palmas L. (2017), *Cómo se construye un enemigo público. La fabricación de las "bandas latinas" en España*, Traficantes de sueños, Madrid.
- Queirolo Palmas L. e Stagi L. (2017), *Dopo la rivoluzione. Paesaggi giovanili e sguardi di genere nella Tunisia contemporanea*, Ombre corte, Verona.
- Queirolo Palmas L. e Stagi L., a cura di (2015), *Fare Sociologia Visuale. Immagini, movimenti e suoni nell'etnografia*, Professional dreamers, Trento. Testo disponibile al sito: www.professionaldreamers.net/_prowp/wp-content/uploads/Fare-sociologia-visuale.pdf
- Rosa H. (2015), *Accelerazione ed alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*, Einaudi, Torino.
- Sauvadet T. (2006), *Le capital guerrier. Concurrence et solidarité entre jeunes de cité*, Arman Colin, Paris.
- Scott J.C. (1990), *Domination and The Arts of Resistance. Hidden Transcripts*, Yale University Press, New Haven and London.
- Sebag J. (2011), *De la sociologie visuelle à la sociologie filmique*, in Gehin J.P and Stevens H., eds. , *Images du travail, travail de l'image*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- Taussig M. (2005), *Cocaina. Per un'antropologia della polvere bianca*, Mondadori, Milano.
- Urry J. (2005), "Complexity", *Culture and Society*, 22, 1- 270.
- Wacquant L. (2006), *Punire i poveri. Il nuovo governo dell'insicurezza sociale*, Derive Approdi, Roma.
- Willis P. (1977), *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Columbia University Press, New York.

8. Eterotopie, Esclusioni ed Epidemie. *Gli Im-possibili dell'educazione nel Capitalismo Bio-Cognitivo*

di Roberto Serpieri

1. L'im-possibile educazione: una premessa

A nessuno dovrebbe essere lecito pronunciarsi in tono di profezia riguardo all'avvenire della nostra cultura, e in connessione con ciò, riguardo all'avvenire dei nostri strumenti e metodi di educazione, se egli non può dimostrare che in una qualche misura questa cultura avvenire esiste già nel presente e che le basta estendersi attorno a sé in una misura molto più grande, per riuscire a esercitare un influsso necessario sulla scuola e sugli istituti di educazione (Nietzsche, 1872: trad. it. pp. 83-84).

Questa citazione dalle conferenze *Sull'avvenire delle nostre scuole* tenute da Nietzsche nel 1872 sulla necessità di comprendere quale e quanta influenza la più ampia cultura già esistente nel presente eserciti sui sistemi di istruzione per profetizzarne futuri possibili, ha trovato come è noto in Ilich nel 1971, esattamente un secolo dopo, una singolare interpretazione nella prospettiva della *descolarizzazione* per prefigurare possibili futuri dell'educazione, partendo da una critica dei processi di "istituzionalizzazione dei valori".

Credo che le attuali ricerche sul futuro tendano in genere ad auspicare una sempre maggiore istituzionalizzazione dei valori, e diventa di conseguenza necessario precisare le condizioni grazie alle quali posso avvenire esattamente il contrario. Abbiamo bisogno di ricerca su come servirci della tecnologia per creare istituzioni che permettano un'interazione personale creativa e autonoma E per far emergere valori che i tecnocrati non siano sostanzialmente in grado di controllare. [...] Nelle scuole, università comprese, quasi tutti i fondi sono destinati a pagare il tempo e la voglia di un numero limitato di persone di affrontare problemi predeterminati in un contesto ritualmente definito. La più radicale alternativa alla scuola sarebbe la rete, o un servizio, che offrisse a ciascuno la stessa possibilità di mettere in comune ciò

che le interessa in quel momento con altri che condividono il suo stesso interesse (Ilich, 1971, pp. 11-12; pp. 27-28).

Dopo un altro mezzo secolo dalle avvertenze di Nietzsche sulle profezie riguardanti i sistemi di istruzione, si può probabilmente affermare che – certo in qualche misura semplificatrice in questa sede – oggi come non mai l’educazione, come appunto auspicava Ilich, si fa largamente anche fuori i luoghi dell’istruzione formale, quelli dominati dai “tecnocrati” delle professioni docenti e degli apparati istituzionali e tradizionali dei grandi sistemi gestiti o almeno governati dagli Stati nazionali.

L’educazione si realizza, si consuma e allo stesso tempo si produce, infatti, sempre più in rete, in servizi di rete, attraverso *culture di rete* (Terranova, 2004), laddove “rete” non è solo una modalità di organizzazione-connessione, ma un complesso dispositivo economico, politico e culturale di artefatti materiali e immateriali, relazioni sociali e tecnologie della soggettività. Nella e attraverso la rete, le sue costellazioni e configurazioni come i *knowledge repository* e i *social network*, mi sembra che possa essere riletta un’altra profonda trasformazione di quelle tecniche di “cultura del sé” che Foucault ha indagato dalla grecoità classica alla cristianità e di cui aveva delineato gli sviluppi nella modernità, sviluppi da cui è relativamente agevole leggere le conseguenze in termini di culture della rete, così come di auto ed etero-formazione in rete delle nostre diverse soggettività.

Se è vero che la cura di sé e tutte le tecniche che vi sono connesse hanno avuto così tanta importanza nella cultura classica, com’è accaduto che questo tema è apparentemente scomparso, o sembra essere scomparso? [...] Sembra che possano darsi più ragioni. In questo tipo di ascetismo, la cura di sé prende la forma di un sacrificio: la rinuncia di sé è l’obiettivo maggiore di un lavoro che noi dobbiamo realizzare su noi stessi. La seconda ragione è perché la maggior parte di queste tecniche del sé sono state integrate, nel nostro mondo, nelle tecniche educative e pedagogiche, mediche e psicologiche. Le tecniche di sé sono state integrate dentro strutture di autorità e di disciplina, o sostituite e trasformate attraverso l’opinione pubblica, i mass-media, le tecniche di sondaggio - che giocano un ruolo formatore per l’atteggiamento nei riguardi degli altri e nei riguardi di noi stessi - di modo che la cultura di sé è attualmente imposta alla gente attraverso gli altri e ha perduto la sua indipendenza. La terza ragione è, io credo, che le scienze umane suppongono che la principale relazione, la maggiore, col sé sia, e debba essere, essenzialmente una relazione di conoscenza. E la quarta e ultima ragione è che, per la maggior parte del tempo, la gente crede che ciò che sia da fare è svelare, liberare, scavare la realtà nascosta del sé (Foucault, 1983, pp. 97-98).

Oltre l’integrazione nella normalizzazione e istituzionalizzazione disciplinare educativa, pedagogica, psicologica, ecc., attraverso la rete siamo,

quindi, sempre più liberamente e paradossalmente incitati, socializzati ed educati a praticare quel “governo etico” (Marzocca, 2016) di noi stessi e degli altri che, ampliando i margini di azione della “società del controllo biopolitico” (Deleuze, 1990), per cui ogni individuo si soggettiva auto-controllandosi *come pecora nel gregge e, allo stesso tempo, come pastore*, confessando ad esempio agli altri e attraverso Facebook “cosa stai pensando?”, ovvero, *scavando dentro sé stessi e svelandosi*. E non solo ma sempre più compartecipando e insieme allargando e frammentando la produzione e il consumo di *opinione pubblica* come avviene oggi anche attraverso i social network.

Ma non solo l’educazione è sempre più inglobata e praticata attraverso le culture di rete, ciò che anche sta contribuendo a realizzare pienamente la profezia di Nietzsche è la dis-locazione isomorfica verso la cultura imprenditoriale delle tecniche, delle pratiche, dei regimi di verità dell’educazione, sempre più istruzione orientata a competenze immediatamente spendibili sul mercato del lavoro. Come si vedrà, infatti, tra breve “la nuova scuola capitalista” (Laval et al., 2012), così come d’altronde anche l’università, si evolve tanto per incorporazione di principi e metodi dell’impresa (privatizzazione endogena), quanto per una vera e propria trasformazione imprenditoriale (privatizzazione esogena), attraverso luoghi di ibridazione dell’educativo-economico. In tal modo la *s-composizione* e *ri-composizione* dello Stato e del pubblico come educatore indebolisce le culture professionali e del senso sul “che cosa significa insegnare” (De Concillis, 2014), cooptando nuove e diverse *non-educational agencies*. E, nel mentre, si appalesa una trasformazione della conoscenza rispondente con sempre maggior forza a un regime neoliberale di auto-investimento imprenditoriale e di competizione, in un clima di giustificazione morale dove ciò che ha valore è la sommatoria creditizia verificabile attraverso “i giochi e le vertigini” della performatività educativa (ivi, 2017).

Last but not least, le sfide della competitività globale e multiculturale portano ad una riconfigurazione dei dispositivi della governamentalità educativa dove lo Stato è apparentemente e surrettiziamente de-nazionalizzato dalle agenzie trans-nazionali, ma allo stesso tempo sollecitato non tanto come “vittima” della globalizzazione, quanto come “gestore” della stessa (Sassen, 2007), applicando sia logiche di competizione con la sfida della conoscenza e dell’innovazione, che logiche di esclusione come per i “trattamenti” riservati ai ‘nuovi’ migranti e alle ‘nuove’ povertà.

L’insieme di questi processi di ibridazione dell’educazione in altre culture, di rete, di impresa, tecnologiche e globalizzate suggerisce quindi una rilettura sviluppando una ipotesi della costante ed irreversibile eterogeneizzazione, o anche – come si vedrà tra breve – con ascendenze foucaultiane,

eterotopizzazione dell'educazione, che da un lato la renderà sempre più *impossibile* per come l'abbiamo conosciuta fin qui e dall'altro lato la sta già rendendo pluralizzata in diversi luoghi e in altre educazioni *possibili*. La frammentazione, la diversificazione, la dispersione ma anche la proliferazione di culture educative eterotopiche può certo essere rappresentata e rappresentativa della fine dell'utopia dell'educazione come il luogo della democratizzazione e dell'inclusione; ma nelle pieghe della riproduzione di esclusione sociali, culturali, economiche, ecc., sembra che si possano ritrovare anche spazi emergenti e flussi epidemici di soggettività "altre", singolari, radicali e liberanti-si.

In altri termini, con questo contributo, intendo condividere da un lato l'interrogativo, di recente sollevato da Garelli, se abbia "ancora senso riflettere sull'educazione in una società sempre più plurale, che si compone di tante teste e tante idee realizzata in questo campo (come molti altri) dalla varietà delle opzioni e dalle difficoltà della convergenza?"; e dall'altro lato, la sua ipotesi che "quello dell'educazione oggi non è certamente un tema controtempo, mentre può esserlo il riflettere su come questa pratica abbia ancora un senso e un'efficacia nella società plurale differenziata in cui viviamo" (Garelli, 2017, pp. 14-15).

2. Eterotopie educative: convergenti divergenze?

Che i sistemi nazionali di istruzione stessero convergendo attraverso movimenti opposti e paradossali era già stato notato ben prima che un'ondata di riforme di ispirazione neoliberale travalicasse i confini nazionali dagli anni '80 in poi del secolo scorso: i sistemi decentrati andavano accentrandosi, mentre quelli centralizzati andavano verso il decentramento (Archer, 1979). Che i sistemi di istruzione stessero per isomorfizzarsi dal punto di vista organizzativo, delle forme cosiddette di governance e per l'introduzione di politiche *high stakes* di valutazione alle forme, ai modelli ed alle tecniche presenti in altri campi istituzionali, primo fra tutti quello delle imprese private è già stato messo in luce dal neo-istituzionalismo (Meyer e Rowan, 1977). E ciò laddove con quelle riforme si andava registrando la messa in questione delle ipotesi e logiche del *loosely coupled*, del "nucleo tecnico" isolato dall'ambiente, del *garbage can* decisionale, ecc., quali distintive tipiche del campo istituzionale educativo, scolastico e universitario insieme. Che i venti che spingevano quelle riforme spirassero su scala ormai globale e ben sostenute da potenti e influenti *agencies* sovranazionali, pur dando luogo a complesse e spesso controverse traslazioni nelle politiche poste in campo dai governi nazionali, abbiano condotto a rivedere al-

cuni assunti classici del nazionalismo metodologico (Dale, Robertson, 2009) e delle tradizionali logiche comparative appare oramai assodato dopo la svolta tra i due millenni.

In genere, che si parli di Stato Educatore e/o di Stato Valutatore, per richiamare due delle più tipiche figure del dibattito contemporaneo, si è quindi assistito a una sofisticazione degli strumenti di comprensione del ruolo dei Governi e dell'influenza della dimensione della sovranità nazionale man mano che discorsi, logiche e tecnologie di governance neoliberale si sono sempre più affermate e istituzionalizzate. E ciò, ad es., in quelle letture critiche del “nuovo” Stato capitalista che, pur rivendicandone ancora la centralità della funzione politica in senso lato, hanno tuttavia ridiscusso i termini ed i concetti della territorializzazione e della localizzazione dei confini, per una più articolata ed adeguata investigazione (Jessop, 2016) degli spazi (*space*) e dei luoghi (*place*) del governo e dei suoi sistemi, tra cui quello educativo. E, peraltro, anche in quelle letture ispirate dal nominalismo storico ed *evenemenziale* propria dell'approccio di Foucault nella “riduzione” dello Stato a emergenza dai regimi e attraverso le tecniche di governamentalità (Foucault, 1977-78), che ha trovato ampia applicazione nei *governmentality studies* in generale e più specificamente dedicati all'*education* (Peters et al., 2009).

Nell'insieme, dunque, di queste *paradossali convergenze multipiani* su un punto sembra che possano concordare diverse prospettive di analisi dei sistemi educativi e cioè l'ormai consolidata ed avanzante spinta alla privatizzazione, sia *esogena* che *endogena* (Ball, 2012): la prima va nel senso di una esternalizzazione dei servizi di istruzione, mentre la seconda va nella direzione di una importazione di logiche, tecniche e financo valori dal campo aziendale all'interno degli apparati pubblici, statali e locali, di cui il *New Public Management* (NPM) rappresenta uno dei dispositivi di *policy* di riforma del settore pubblico più penetranti. Nel 2016 e cioè molto recentemente tre volumi collettanei (tra la vasta letteratura sul tema) hanno evidenziato, attraverso diverse ipotesi di analisi comparativa, la forza di questo trend delle politiche di privatizzazione tanto esogena che endogena e si tratta: un primo volume offre una dicotomia interpretativa del *Global Education Reform* (GER) inteso come un “Movimento”, politico, ideologico di spinta verso la privatizzazione, cui si contrappone una resistenza al mantenimento del ruolo dell'investimento pubblico nei sistemi di istruzione (Adamson et al., 2016); il secondo volume si interroga sulla *Political Economy* della GER per distinguere alcuni delle dimensioni più significative per caratterizzare la *Privatization of Education* (Verger et al., 2016); il terzo, infine, si concentra sulle forme di privatizzazione endogena avviate in Europa dalla *Reform of Education* attraverso il NPM (Gunter et al., 2016).

Adamson e colleghi (2016) nel primo volume partono dall'evidenziazione dei tratti distintivi del Movimento di GER che, sulla scorta di principi e politiche neoliberali applicate all'educazione, privilegiano i meccanismi di preferenza (*school choice*) e competizione, di valutazione attraverso test standardizzati degli apprendimenti, di focalizzazioni restrittive dei curricula e, in forte contrasto con la *legacy* welfarista, di una forte pressione verso la de-professionalizzazione del corpo insegnante, attraverso l'impiego di personale sotto-qualificato e, comunque, tendenzialmente meno costoso. Ovviamente, i paesi dove l'investimento pubblico riesce ancora a prevalere perseguono direzioni del tutto opposte, mantenendo anche al centro delle finalità perseguite le questioni dell'universalità dell'accesso, come dell'equità dei risultati, puntando su processi di continua preparazione professionale degli insegnanti e dove tanto il curriculum quanto la valutazione non sortiscono effetti riduzionistici, come per i test che, quando usati, svolgono una funzione di monitoraggio del sistema nell'insieme, piuttosto che di apprezzamento individuale e incitamento alla competizione organizzativa. La prospettiva di comparazione adottata si basa sull'individuazione di tre coppie di sistemi di istruzione, di cui una realtà verso la marcata privatizzazione e la seconda radicata nell'investimento pubblico, mentre ciascuna coppia risulta localizzata in un'area territorialmente, socialmente e culturalmente omogenea in senso lato e cioè: Cile e Cuba in America Latina; Svezia e Finlandia in Europa; e infine alcuni Stati degli Stati Uniti ed il territorio dell'Ontario in Canada, per quanto riguarda l'America del Nord.

La prima coppia contrappone i risultati socialmente ed economicamente nefasti delle sperimentazioni del laboratorio del neoliberalismo della Scuola di Chicago avviate con il colpo di Stato e la dittatura nel '73, ai risultati per certi versi paradossali e straordinari in termini di qualità ed equità dell'istruzione ottenuti dalla "povera" Cuba, pur sotto la dittatura castrista. Nella seconda coppia si presenta l'investimento ancora rilevante della Finlandia nel pubblico, i cui risultati sono internazionalmente valutati come ampiamente positivi, ma anche le contraddizioni che si presentano col perdurare della crisi economica che spingono verso forme, sia pure *light*, di privatizzazione; strada quest'ultima intrapresa invece con decisione dalla Svezia che, rispetto alla tradizione di *Scandinavian Welfare*, ha fatto segnare i passi più veloci verso assetti di privatizzazione endogena ed esogena simili all'"esperimento neoliberale" in Inghilterra. Infine, le realtà (rappresentate ciascuna per territori parziali sebbene rilevanti) degli Stati Uniti e quella canadese dimostrano palesemente la natura di un confronto tra chi si avvia sempre più verso lo smantellamento del sistema pubblico in favore di investimenti privati (anche sfruttando crisi derivanti da calamità naturali come per la Louisiana sul cui caso torneremo) e la tenacia dell'investimento nel

pubblico cercando di mantenere standard di elevata qualità come si tenta in Ontario.

Le conclusioni di questa comparazione per macro aree geografiche tentano di dimostrare che possa essere possibile considerare quella della privatizzazione come una *resistibile ascesa*, per dirla con Brecht, purché i governi si impegnino in investimenti pubblici rilevanti e senza abbassare i livelli di professionalizzazione dei docenti, coniugando forme di valutazione che non spingano alla selezione e competizione, non sacrificando, infine, la ricerca dell'equità sociale in favore della mera efficienza. Aspetti questi, per quanto importanti in vista di una funzione non tanto solo di sviluppo delle competenze per l'economia, quanto anche di educazione alla cittadinanza democratica e ai valori della tolleranza alle diversità, che richiedono allo stesso tempo una forte determinazione e prolungata nel tempo non solo della politica e degli attori educativi del settore pubblico (dai docenti ai sindacati, ecc.), ma anche dell'opinione pubblica, non comuni in tempi di dura crisi economica e di altre crisi come quelle delle pressioni dei flussi migratori.

L'insieme dei fattori strutturali, politici e culturali che, appunto, incidono sulle strategie di privatizzazione viene posto al centro dell'impianto analitico e comparativo nel volume di Verger e colleghi (2016) che, probabilmente, risulta ancor più efficace nel mostrare come le vie della privatizzazione siano sempre più cospicue e, almeno in taluni casi, probabilmente irreversibili. La ricerca parte dalla messa in discussione del *material-ideational divide* e confronta i fattori *hard*, quali quelli economici e politico-istituzionali, con quelli *soft*, come le emergenze di paradigmi di *policy* e di quadri ideativi, così come l'influenza dell'opinione pubblica e il ruolo svolto da imprenditori politici e network di esperti nel giocare un ruolo di reciproca influenza e di mediazione con i fattori strutturali. Questi ultimi non solo hanno una loro oggettività, ma vengono anche ri-costruiti nell'immaginario collettivo attraverso sofisticati e complessi dispositivi di confezionamento e di focalizzazione dell'attenzione, in modo da stressarne tutte quelle dimensioni che insistono sui vantaggi della privatizzazione e dello smantellamento degli apparati pubblici. Vengono così individuate varie traiettorie di cambiamento, secondo un approccio definito di *Cultural Political Economy* fondato sulla messa a fuoco dell'*interplay* tra struttura e cultura, che danno luogo alla privatizzazione dell'istruzione.

Una prima traiettoria deriva esattamente da una "drastica ristrutturazione del ruolo dello stato nella fornitura dei servizi pubblici", come nel caso del Regno Unito, del Cile e della Nuova Zelanda, e in particolare viene stressato il ruolo delle ragioni ideologiche che hanno sostenuto la "cosiddetta rivoluzione neo-liberale", portata avanti in prima istanza da governi conservatori e dittatoriali e poi riprese e sviluppate anche da governi neo-

laburisti. Come si è accennato in precedenza, un'altra traiettoria è rinvenibile nella messa in questione della *legacy* welfarista del modello Nordico, ponendo in agenda una maggiore diversificazione nella *educational choice* per sostenere le richieste provenienti dai ceti medi; con all'estremo della privatizzazione esogena la Svezia ed all'altro estremo il caso finlandese che, dagli stessi risultati di indagini internazionali come il PISA, trova ancora forme di incoraggiamento nella politica e nell'opinione pubblica per la "continuazione di un forte intervento pubblico in educazione". Un vero e proprio *scaling-up* rappresenta la terza traiettoria della privatizzazione, in particolare negli Stati Uniti, dove si fronteggiano opzioni politico-ideologiche molto specifiche e per motivi culturali e per aree territoriali, laddove le varie politiche in favore dei *voucher* non sono state sostenute al livello federale, "a dispetto del fatto gli Stati Uniti siano stati il luogo di nascita di [questa] proposta"; mentre una più vasta accettazione tra varie *constituencies* hanno trovato i programmi in sostegno delle *charter schools*, ideologicamente più malleabili e che hanno rappresentato quindi un "approccio di seconda opzione (o un passaggio necessario verso più radicali misure di privatizzazione) per i sostenitori del mercato". Una privatizzazione *de facto* è la traiettoria che sta seguendo un certo numero di paesi a basso reddito in aree quali l'Africa sub-Sahariana (Malawi, Nigeria, Kenya, Ghana), l'Asia meridionale (India e Pakistan) e l'America Latina (Perù), per via dell'espansione di scuole con basse tasse che suppliscono, grazie a *edupreneurs* locali, all'insufficienza dell'offerta pubblica. Quinta traiettoria verso la privatizzazione è la sostenuta rivitalizzazione di *partnership* tra pubblico e privato che trova le sue forme di influenza culturale e politica nelle radici di istituzioni di fede e nei compromessi tra chiesa e stato, come in Belgio, Olanda e Spagna, per realizzare un'ampia "articolazione della libertà del quadro discorsivo dell'educazione". Infine, in omaggio a quei fattori ideologici che sostengono il cosiddetto *Shock Capitalism*, crisi e disastri naturali quali quelli verificatosi tristemente e di recente ad Haiti, nel Salvador e a New Orleans (ovvero la stessa Louisiana citata in precedenza) vengono utilizzati quali leve di forzoso consenso per promuovere politiche che lasciano spazio all'iniziativa imprenditoriale, quale ultima traiettoria analizzata di privatizzazione. Così, nel quadro concettuale dell'approccio strategico-Relazionale, questa ricerca conclude enfatizzando il ruolo dei fattori di crisi nello stadio della "variazione"; la paradossale convergenza ideologica tra parti politiche normalmente in conflitto (di cui la blairiana *Third-way* rappresenta forse la prototipizzazione) nello stadio della "selezione"; mentre nella fase della "ritenzione" contano fattori quali la formazione di opinioni pubbliche e valori sociali e gli assemblaggi istituzionali (ad es., il ruolo giocato – e spesso poco esplorato, secondo gli autori – dalle organizzazioni

sindacali) per definire i modelli di privatizzazione dell'educazione cui pervengono le varie traiettorie di cambiamento.

Entrambi i lavori precedenti nel tratteggiare i contorni e le linee di sviluppo della privatizzazione esogena hanno comunque evidenziato anche quelli che spesso appaiono in complementarità coi primi e cioè quelli che stanno caratterizzando le forme di privatizzazione endogena, ovvero l'importazione di tecniche e metodologie del management del privato anche nel settore pubblico, che nel complesso vanno fatti ricadere in quel fenomeno che viene riconosciuto come NPM. Nel terzo volume citati, insieme con altri colleghi abbiamo raccolto dieci casi in Europa, distinti per aree territoriali che rimandano a modelli consolidati di organizzazione e strutturazione delle istituzioni statali e in genere pubbliche (Gunter et al., 2016). L'obiettivo è stato quello di comprendere come il NPM nelle sue diverse sfaccettature, anche valoriali e di regime di verità (aspetti questi che generalmente vengono riassunti sotto il termine di "managerialismo"), si sia fatto strada nei sistemi educativi e in particolare scolastici in Europa, con sempre maggior penetrazione almeno nell'ultimo quarto di secolo. Le dimensioni del frame concettuale adottato si sono articolate intorno a tre principali gruppi: le *legacies* (tradizioni statali e istituzionali e sulle finalità dell'educazione); i processi discorsivi di "problematizzazione" del cambiamento del campo educativo (le tecnologie, le professionalità, i curricula, ecc.); gli "effetti" dell'introduzione del NPM in termini di tensioni, conseguenze impreviste e paradossi. Già a cavallo degli anni '70 e '80, com'è noto, in Europa è stato il Regno Unito ed in particolare l'Inghilterra che, in sintonia con le rampanti richieste politico-ideologiche del movimento neoliberalista che si andavano affermando sulla scena internazionale, negli Stati Uniti innanzitutto e poi prevalentemente nei paesi anglofoni, ha avviato profonde ristrutturazioni del sistema pubblico di istruzione, aprendo le porte alle logiche: della competizione favorendo un quasi mercato; della qualità ma anche dell'efficienza; di forme di valutazione stringenti e di *accountability*; così come di ridefinizione dei profili professionali non solo degli insegnanti, ma anche dei dirigenti che sono stati visti come leve per imporre i cambiamenti auspicati.

Quello inglese, che si è caratterizzato, quindi, come il prototipo di un sistema di istruzione ispirato a regimi di verità neoliberali e a tecnologie governamentali quali il NPM, viene presentato come un caso in cui vi è un'ampia complementarità tra privatizzazione endogena ed esogena e come una sorta di "modello" da imitare. Una seconda area esaminata è quella del cosiddetto welfare scandinavo o modello nordico coi casi di Finlandia, Norvegia e Svezia che, idealmente, si collocano su un continuum che va: dalla dialettica finlandese tra resistenza al NPM e tentativi di innovare il welfari-

simo educativo; alla Svezia che più si è spinta nell'imitazione del modello neoliberale inglese, accoppiando decentralizzazione ed applicazione del NPM con aperture ampie di privatizzazione esogena; passando attraverso il compromesso norvegese che segue un decentramento del sistema pubblico di istruzione regolato attraverso aspettative di performance mediate da un'*accountability* ispirata al NPM. Segue poi il modello dello Stato amministrativo o di tradizione napoleonica di cui, naturalmente, la Francia costituisce il campione e che, non a caso, appare come uno Stato che per le tradizioni laiche e le competenze degli apparati burocratico-professionali del sistema di istruzione appare come forte avversario del NPM, insieme con bassi livelli di privatizzazione. Anche l'Italia, nonostante una riforma orma ventennale in favore dell'autonomia scolastica, si distingue per una considerevole resistenza che, però, negli anni ed in particolare dalla nuova recente riforma de *La Buona Scuola* ha visto infiltrarsi ed affermarsi sempre di più non solo tecniche, ma anche una sorta di nuova *moralità valutativa* ispirata ai principi meritocratici del NPM. Del caso spagnolo si è esaminato, più in particolare, il sistema catalano che si è evoluto, come si è visto, anche su una tradizione di partnership pubblico-privato e che, pur per le spinte autonomistiche della regione, ha visto una paradossale convergenza delle forze politiche verso un utilizzo quasi strumentale del NPM per marcare una sorta di "distanza" dal governo centrale. Infine, l'ultima area presa in considerazione è quella post-comunista rappresentata dalla Repubblica Ceca, dall'Ungheria e dalla Romania, che, per marcare le distanze dal modello di educazione socialista in precedenza garantita dallo stato, si sono mosse tutte verso forme di adozione del NPM e di decentramento con l'Ungheria più decisamente indirizzata verso forme di quasi-mercattizzazione e privatizzazione.

In conclusione, non può negarsi che le varie aperture di adozione del NPM, talvolta col mantenimento di un ruolo forte del governo attraverso *policy* valutative, abbiano nel complesso e ovunque favorito maggiore competizione e diversificazione e un sostanziale andare incontro alle scelte e preferenze dei genitori e degli studenti sempre più spesso definiti "consumatori" di servizi di istruzione, così come anche delle richieste degli stakeholders dei contesti locali. In base, dunque, a queste ricostruzioni delle *policy* di privatizzazione esogena ed endogena offerte da questi tre volumi (cui ci si è limitati per una rassegna in questa sede della letteratura più recente e di ampio spettro comparativo nel campo dell'educazione) sembra di poter affermare che le traiettorie di *policy* e di riforma dei sistemi di istruzione, in particolare scolastici, ma con discrete assonanze anche con quelli universitari, abbiano confermato il paradosso di *convergenze-divergenti*.

Da un lato, si assiste a forti pressioni isomorfiche: alla ristrutturazione in

senso manageriale ed imprenditoriale delle scuole e dei dirigenti scolastici (Gunter, 2016); all'assunzione delle verità del paradigma del capitale umano e dell'investimento in istruzione delle famiglie e delle economie nazionali in competizione secondo il discorso neoliberale (di cui quella di Foucault, 1978-1979, rimane una delle disamine più lungimiranti); alla ri-professionalizzazione – quando non de-professionalizzazione – della docenza sottoposta sempre più spesso a logiche performative (Ball, 2013); alla standardizzazione, infine, delle conoscenze/competenze degli studenti valutate attraverso test nazionali e/o prove internazionali, mentre, paradossalmente si fanno sempre più insistenti le retoriche ed i discorsi sulle cosiddette competenze trasversali o “soft skills” (Kautz, Heckman, 2017; Fondazione Agnelli, 2018), innanzitutto quelle imprenditoriali e quelle di cittadinanza democratica, magari con molta enfasi ma spesso scarse realizzazioni (come osserva Cavalli in questo volume per l'Italia). Dall'altro lato, tali richieste producono esiti di forte differenziazione: la competizione di quasi-mercato in quel che resta del pubblico; le sfide all'imprenditorializzazione e la concorrenza dei privati; la creazione di un vero e proprio *edu-business* anche di fornitori di tecnologie, edilizia e materiali didattici; l'esigenza di personalizzare e flessibilizzare piuttosto che di standardizzare; l'apertura, quando non il rinforzo, di canali diretti con il mondo del lavoro; tutto ciò non può non creare rilevanti divergenze e financo acuire spesso già forti disparità nella qualità dell'offerta formativa delle scuole e nella tipologia dei servizi educativi erogati.

Volendo sintetizzare in modo un po' forte è come se quella sorta di *utopia*, per così dire, di una scuola aperta a tutti e per eguali chance, per creare consapevole tolleranza verso le diversità culturali, religiose e razziali, per coniugare istruzione ed acquisizione di competenze ed una educazione democratica su cui si è tentato di modellare i sistemi scolastici di massa ispirati vuoi dalle promesse di “Provvidenza” dello stato welfarista in Europa (Ewald, 1986), vuoi dai paradigmi pedagogici pragmatisti (si pensi a Dewey) ed emancipatori (si pensi a Freyre) rispettivamente nelle Americhe del nord e Latina, si sia tramutata in una vera e propria *distopia* per i discorsi e i movimenti ispirati dalla *Stato-fobia* (Dean, Villadsen, 2016) e dall'esaltazione neoliberale del mercato come regime di governo anche della e nell'educazione. I paradossali esiti di queste convergenze nella promozione delle divergenze possono richiamare alla mente quella suggestiva immagine foucaultiana delle *eterotopie*, intendendo così degli spazi diversi che si configurino come luoghi “altri”, adatti alla diversità o luoghi di diversità per contestare gli spazi ordinari in cerca di nuovi ordini e, pertanto, anche come luoghi fantasmatici, suscitatori di incertezza, di inquietudine e possibile turbamento (Foucault 1966a, pp. 7-8; 1966b). In proposito, per

un'esemplificazione si veda la efficace ricostruzione dell'“esperimento di S. Leucio”, la comunità borbonica di governo pastorale e imprenditoriale quale modello di una “concreta eterotopia”, in senso lato educativo e quindi anche religiosa, offerto di recente da Borrelli (2017). E del resto, nel senso di un (auto)governo etico, le continue sollecitazioni competitive all'investimento in sé stessi come auto-imprenditori non possono non produrre ansia individuale e rischio di disgregazione sociale e da qui l'insorgere di richiami a un temperamento “comunitarista” dell'educazione post-welfarista e neoliberale, che renderebbe più accettabile, se non auspicabile, questa proliferazione di eterotopie educative in versione di rivitalizzazione democratica e per cui il sostegno viene da alcuni mobilitato lo stesso Foucault (Olssen, 2009). Si tornerà in seguito anche sui potenziali di possibili liberazioni o, per riprendere le sollecitazioni “utopiche” di Jedlowski in questo volume, di liberazione dei “possibili” cui, magari attraverso conseguenze inattese e imprevedibili emergenze, la configurazione eterotopica dell'istruzione del XXI secolo potrebbe dare luogo.

Qui, inoltre, sia pur sinteticamente, non si può non richiamare anche la questione tecnologica o, meglio, della digitalizzazione della conoscenza così come delle stesse soggettivazioni rese possibili dall'accelerazione dell'innovazione tecnologica e dal proliferare delle risorse offerte dalla rete. Cioè, andando oltre le ricerche, che in Italia hanno visto recenti e stimolanti contributi, sulla innovazione delle stesse tecnologie didattiche (Pitzalis et al., 2016) o sulla governance digitale (Landri, 2018), il riferimento va ai paradigmi del nuovo sviluppo, della innovazione e della creatività che si accompagnano alla espansione sempre più accelerata delle ICT e alla diffusione delle “culture dell'informazione” (Terranova, 2004).

I tre temi della tecnologia, innovazione e network partecipativi, noi crediamo aiutino a definire lo sviluppo dell'educazione con riguardo ai nostri futuri digitali. Il futuro dell'educazione è digitale e l'ambiente digitale è anche pervasivamente educativo, anche se come stadio di evoluzione culturale noi siamo ancora nella nostra infanzia il punto morto della nostra educazione formale che si svolge in situazioni face-to-face, all'interno di istituzioni che sembravano basate sui principi della società industriale orientati all'uniformità e al controllo nel provvedere all'educazione di massa. Chiaramente, questi principi, mentre rappresentano modi ancora potenti della organizzazione di noi stessi, hanno un'applicazione limitata nel mondo digitale dove una nuova infrastruttura informativa permette una più grande customizzazione, individualizzazione e personalizzazione. Infatti potrebbe argomentarsi che stiamo dirigendoci verso la meta dell'“user-generated education” (Peters et al., 2014, p. 15).

Di tale questione tecnologica, pertanto, si possono cogliere almeno due

aspetti fortemente connessi ed altrettanto problematici alla questione della crescente diversificazione e pluralizzazione delle culture educative, con risvolti che lasciano prospettare scenari tanto pessimistici quanto ottimistici, a seconda delle prospettive politico-culturali e dei regimi di verità da cui ci si pone. Per taluni versi, innanzitutto, è proprio la inarrestabile digitalizzazione dei saperi che, per le conseguenze della sempre più stringente connessione conoscenza-competitività, richiederebbe un'ulteriore svolta da imprimere nella direzione delle eterotopie educative. In maniera del tutto paradossale, ad es., alcuni sistemi educativi asiatici, come quello cinese, pur risultando molto performanti nella comparazione internazionale, si stanno riorientando verso diverse strategie di policy che, piuttosto che continuare a puntare sulla standardizzazione degli apprendimenti attraverso tecniche pedagogiche-didattiche governate da sistemi centralizzati e ipergerarchici, si dirigono proprio verso quei modelli che, invece, gli Stati Uniti, ma non solo, sembrerebbero rinnegare per timore di una perdita di competitività. Cioè si muovono verso flessibilità e decentralizzazione per incoraggiare la capacità creativa e di innovazione degli studenti, per conciliare il pensiero divergente e la tolleranza della deviazione, senza che si affermi una cultura valutativa degli insegnanti e degli studenti gerarchizzante e competitiva, fondata solo su test standardizzati su limitate aree disciplinari definite dal governo (Araya, 2014). Decisivo, quindi, appare il ruolo giocato dalle conoscenze e competenze diffuse in rete, così come dalle pratiche di apprendimento cooperativo ed interattivo che sono sempre più *giocabili* in partnership non irrigidite dalla compresenza fisica, laddove i sistemi informativi digitali rendono più agevole e condivisibile la formazione di nuove conoscenze, oltre la tradizionale diade docente-studenti, rendendo possibile contribuire a creare un "ecosistema di apprendimento" attraverso l'impiego di approcci di *project-based learning* (PBL) e metodi di *problem solving* interattivo, implicando diverse dimensioni dell'apprendimento.

Una personalizzabile educazione *learning-based* ricorrerebbe frequentemente all'uso del PBL. Permetterebbe anche al docente di dotarsi di forme di monitoraggio e valutazione di quanto gli studenti possono contribuire al sistema più ampio. Lo stesso social web rappresenta e agevola questa forma di apprendimento e comunicazione. Ma ciò che è perfino più importante è l'esperienza di usare e creare conoscenza, condividendola con gli altri e imparando a risolvere problemi utilizzando le moderne tecniche e tecnologie. Impegnando gli studenti a utilizzare i loro stessi input, gli insegnanti possono incoraggiarli a contribuire e a rendere l'ecosistema di apprendimento più ricco per tutti. Questo è anche un modo di rendere quell'ecosistema responsivo, flessibile e congruente col mondo continuamente mutevole in cui vivranno gli studenti (Hernandez et al., 2014, p. 108).

La concezione di un apprendimento attraverso network, spesso anche virtuali, di riproduzione di climi di apprendistato e di pratiche artigianali, piuttosto che monodimensionali e standardizzate, per lo sviluppo di culture della creatività, dell'innovazione e della flessibilità rappresenta, evidentemente, un'altra potente spinta verso l'eterotopizzazione delle culture – che quasi prendono il sopravvento sulle istituzioni – educative. In questo senso, il convergere di una serie di pressioni attribuibili alle tecniche governamentali e ai regimi di verità del “capitalismo bio-cognitivo” (Fumagalli, 2018), da quelle tecnologiche a quelle deprofessionalizzanti, da quelle alla privatizzazione alle soggettificazioni allo stesso tempo auto-imprenditoriali e flessibili o, meglio, precarie, rimanda a quel processo di *learnification* (Biesta, 2017) come scivolamento verso funzioni di auto-apprendimento e di marginalizzazione di quella di docente come interprete di contenuti in favore di vesti di tecnico a supporto di un apprendimento sempre più disarticolato dalla classica diade insegnante-studente. Così sia le soggettività degli studenti che quelle delle “new educational professions” sono sempre più indirizzate a condurre se stesse attraverso un complesso interplay di “capacità e controllo” (Ball, 2015, pp. 309-310). Ed in una simile accezione, Lazzarato (2016) sul *Lavoro Immateriale* dopo la grande trasformazione dagli anni '70 a oggi, evidenzia come il lavoro è incessantemente implicato e coinvolto in procedure che possono definirsi come intellettuali, e le nuove ICT richiedono soggettività non solo competenti ma anche in grado di auto-valorizzazione, di cui questa “nuova” educazione all'auto-apprendimento continuo e alla flessibilità autoregolata è condizione fondante e coinvolgente la vita tutta (il *bios* stesso come *general intellect*).

Per altri versi, questa tensione all'innovazione e alla creatività sostenute dalla digitalizzazione dei saperi e dalla intensificazione delle interazioni sociali virtuali non va disgiunta dai paradigmi di sviluppo e dai regimi di verità che la sostengono e che rispondono ai dettati della *Knowledge-Based Economy* di cui potenti interpreti sono agenzie internazionali come la Banca Mondiale o fondazioni (quali quella di Gates, ad es.) per promuovere un “capitalismo creativo”. Verso questa direzione di marcia del capitalismo bio-cognitivo, più generalmente da un lato e più specificamente per le connessioni con la teoria del valore dall'altro, si sono sollevate diverse obiezioni critiche volte a rimarcare la focalizzazione competitiva come il meccanicistico *ethos* dell'auto-imprenditorialità, la iper-semplificazione della concezione di sviluppo a fronte della negazione delle ricorrenti e, anzi, incrementali diseguaglianze economico-sociali a livello internazionale e tra le popolazioni, perdendo di vista la sostenibilità ambientale e democratica dell'applicazione delle libertà di innovazione, di creatività e di impresa (Peters, 2014), che dà spazio ad una idea nuova della conoscenza come Bene

Comune al singolare (Dardot, Lavall, 2014). In questo senso, proprio nutrendosi anche di speranze verso l'affermazione del nuovo paradigma della *openness* e della concezione di una sua intrinseca "virtù educativa", centrate sui valori di libertà e di comunaltà della creatività (Peters e Roberts, 2012), si finisce col riconoscere ancor più la vitalità se non la necessità di eterotopie educative e di creazione e sviluppi delle conoscenze da un lato; mentre dall'altro, si assiste all'apertura di una serie di scenari sempre più variegati ed inquietanti di paradossi, contraddizioni, emergenze tanto di conflitti e disuguaglianze quanto di insorgenze di radicalità e alterità; scenari questi su cui brevemente ci si avvia verso le conclusioni.

3. Espulsioni ed Epidemie: per non concludere

Lo scenario di evoluzione dei sistemi educativi nazionali e pubblici e altamente professionalizzati, quindi, si incrocia con quelle che sono le tendenze del capitalismo finanziario volto alla privatizzazione ed imprenditorializzazione anche dell'istruzione e che in Italia è stato drammaticamente, quanto efficacemente, dipinto da Luciano Gallino nei suoi ultimi lavori (2013 e 2015), come a livello internazionale da altri critici come, ad es., Sassen sulla commistione crescente tra economia e spazi dell'educazione, come l'università.

Io vedo una giustapposizione fondativa nei modi attuali di costituire lo spazio economico: uno spiegamento di complesse forme di conoscenza e creatività che troppo spesso comportano, dietro robusti profitti, sorprendentemente elementari brutalità. [...] Io parlo a proposito dello spazio della *corporate economy*, non a proposito di spazi come le università, dove la differenziazione è parte di una tradizione di insegnamento apprendimento che può (ancora) coesistere con la riconfigurazione dello spazio economico dello spazio economico... Perfino così, frammenti e di conoscenza accademica tecnologica, ingegneristica, biologica, economica e di altre scienze sono incessantemente riposizionate al servizio dico oggi dominanti ed autoritarie di organizzazione dello spazio economico. [...] La forma più potente di tale logica di organizzazione è catturata analiticamente dal concetto di *formazione predatoria* (Gallino, 2014, p. 220; corsivo mio).

E tali formazioni predatorie, intese come assemblaggi di potenti attori, mercati, tecnologie e governi producono drammatiche *espulsioni* nelle forme di disuguaglianza dei redditi, disoccupazione, di crescenti quote di popolazioni deterritorializzate e addirittura imprigionate, insieme con un'accelerazione su scala globale della distruzione ambientale della terra, delle foreste, delle acque e dei mari, ovvero dei beni comuni. E così è facilmente

ipotizzabile come tali espulsioni possano trovare uno specchio se non addirittura una spinta nelle crescenti future diversità dei luoghi dell'educazione e del lavoro. Così viene osservato, infatti, in lavori che cercano di esplorare le connessioni, anche in termini di mobilitazione degli 'espulsi' attraverso dispositivi satirici come i "meme" che vanno disseminandosi nel web nei social media, tra lavoro, migrazione e nuove ontologie geopolitiche.

Fino ad oggi i cambiamenti nei processi di lavoro e movimenti migratori sono stati usualmente trattati come 'problemi' mutualmente isolati. Tuttavia, vediamo la connessione tra essi come realtà geopolitica radicata nelle strutture di potere politico economico, nell'aspirazione alla egemonia e nella battaglia delle risorse, una realtà che ha cominciato a prendere forma dalle prime avvisaglie del neoliberalismo. [...] I movimenti di migrazione mettono in questione l'ordine di un sistema economico [...] Una forma vaga di esistenza non legata ad alcun confine conferisce ai migranti un potere sovversivo; le loro valutazioni pongono questioni a proposito delle definizioni nazionaliste. Per questo motivo, la migrazione è spesso combattuta, sebbene non ci sia motivazione economicamente socialmente sensibile per combatterla (Richter et al., 2016, pp. 2-3).

Temi questi che sono stati sviluppati, tra gli altri, da Mezzadra e Neilson nel loro *Confini e Frontiere* (2014), che riconduce la tragedia delle espulsioni migratorie a quel fenomeno che viene ripreso in termini di "moltiplicazione del lavoro" nelle dinamiche di globalizzazione e che qui ci si permette di collegare all'ipotesi di una eterotopizzazione (dei luoghi) o anche moltiplicazione dell'educazione. Così come, infatti, il lavoro si è *intensificato*, colonizzando l'intera vita, così l'educazione diviene permanente; così come il lavoro si è *diversificato* per rispondere ad una sempre più varietà di bisogni da soddisfare, così l'educazione diviene personalizzata; così come, infine, diviene *eterogeneizzato*, per quanto riguarda i regimi giuridici e sociali della sua organizzazione" (ivi, pp. 11-119), così l'educazione viene disseminata in luoghi che non sono più solo le tradizionali istituzioni dei sistemi educativi.

E nel capitalismo bio-cognitivo, e nella sua lettura di *workfare* come risposta neoliberale alla crisi dello stato welfarista, così come il lavoro pervade la vita catturandola anche nei momenti di consumo e di tempo "libero", altrettanto le sollecitazioni all'auto-investimento in formazione delle capacità cognitivo-relazionali, o *soft skills*, si traduce in una dialettica di controllo sociale e *self-control* attraverso pratiche di comunicazione ed informazione, giocando insieme *training* e *learning* (Fumagalli, 2015), nel lavoro moltiplicato e nella socialità innanzitutto in rete. Nella complessità dei gangli di un capitalismo definibile anche della "scommessa" (Cuomo, De Conciliis, 2015), innanzitutto con se stessi, si incontrano: tanto la "co-

strizione” al rischio di auto-impresa che costruisce un futuro comunque precario, a rischio di “condizioni di assoluto assoggettamento” (Borrelli, 2015, p. 200), dove le aspirazioni vengono ricondotte entro esiti passivizzanti e di rassegnazione rispetto a speranze in un futuro diverso e migliore; quanto la ‘cattura’ della creatività come sussunzione nelle maglie delle organizzazioni *netarchical*, ovvero le piattaforme della *sharing economy*, e/o nelle imprese distribuite (Griziotti, 2016) dove l’eccedenza delle startup punta sulla posta in gioco di autonomizzazione e di pretesa innovatrice, mentre “è la stessa nozione di ‘creatività’ che dovrebbe essere decostruita e/o messa in discussione” (Cuomo, 2015, p. 76).

Si aprono qui alcuni spunti di riflessione, quindi, per *non concludere* anche sui potenziali spazi di insorgenza e di radicalità che, tra espulsioni e soggettificazioni nella vita messa al lavoro, possono svilupparsi anche in una educazione fondata sempre più sull’indebolimento delle tradizionali agenzie di socializzazione: quanto le condizioni di disuguaglianza (e di *intersectionality* della stessa) incidono, cioè, sulla progressiva inattendibilità per le nuove generazioni delle agenzie di istruzione formale, quando svalorizzano la riuscita in questo circuito istituzionale e si rivolgono altrove per *capacitarsi* per la “navigazione” (alla Appadurai) in altre imprese di vita che non traggano dall’istruzione la chiave del successo? Si pensi ad alcune vie di fuga come gli “scapes del realtismo” (Fassari, 2015) dove le aspirazioni dei giovani che si lasciano produrre sono quelle di una “libera” adesione alla società dello spettacolo del Grande Fratello. O anche a come la socializzazione al rischio avvenga anche attraverso una dilagante pratica di gioco (da cui la sempre più rilevante diffusione del dispositivo di *gamification* nel business e nel marketing) tra le nuove generazioni, direttamente on-line, tramite altri attori materiali (oltre a quelli tradizionali e fisici) della *virtual life*, dalle piattaforme per i giochi strategici-di ruolo, a quelle dei siti per le puntate virtuali-reali, fino alla stessa presenza frammentata nei social networks come “grembo di alterità soggettive” (Ametrano, 2015, p. 134). E, paradossalmente, attraverso questo dislocarsi dei luoghi della socializzazione e della educazione si attivano anche dispositivi suscitatori di piattaforme esistenziali desideranti per ‘concatenamenti’ (*agencement* alla Deleuze) allo stesso tempo plurimi, inattesi ed esplorati contingentemente per ‘altri possibili’ futuri dove si liberano i potenziali di immaginazione alternativa e di coalizioni di resistenza. Qui non è possibile che richiamare alcune esperienze di nuove ontologie politiche come quelle emergenti dalle “moltitudini creative” (Cocco Szaniecki, 2015) o come quelle individuabili nelle “ontologie radicali” di soggettività epidemiche (Von Samsonow, 2017b). Laddove la soggettività viene concepita, con forti assonanze col gioco tra le *sub- soggettività* attraverso cui l’individuo forma la relazione

con sé stesso – l'identità o le identità? – e che permette a Foucault di esplorare “la pratica di sé [come] un dominio complesso e multiplo” (Foucault, 1984, p. 1436), come “un complesso network di vari impegni [così] come porosa e dipendente dai contesti sociali, lavorativi e dell'educazione”. In questo senso la figura epidemica per eccellenza viene individuata nella deleuziana “ragazza in divenire” (Milevska, 2017), come rappresentativa del *divenire minore, molecolare, dove le identità si incontrano come evento*, perché l'azione stessa è prodotta come frutto dell'evento, secondo una prospettiva deleuziana. La soggettività epidemica è quella che si confronta col capitalismo e con la patriarchia che lo contraddistingue, riuscendo a fare lavoro di campo e nascondendosi, rimanendo in latenza ed essendo contagiosa, rimanendo incompleta e precaria e, in questi termini, rimanda al necessario *work in progress* del femminismo come delle altre subalternità, costrette a riformularsi ad ogni crisi e risurrezione del capitalismo patriarcale (Von Samsonow, 2017a).

In questo senso il lavoro da fare, probabilmente, non è più tanto e, comunque, non solo quello di cercare di rivitalizzare opzioni e movimenti in favore di una educazione “democratica” che guardi ancora ai luoghi dell'istruzione organizzata dalla governamentalità degli stati, delle politiche e delle imprese della educazione neoliberale. Quanto piuttosto anche quella di ri-cercare e praticare “radicalità pedagogiche” (Massumi, 2017), rifiuti, insorgenze latenti, attrezzandosi per scoprirne i rumori, le cacofonie, i disordini e la turbolenza degli e negli spazi della educazione non-regolati. Come nel caso del movimento “black” degli *undercommons* di protesta nell'università americana (Harney Moten, 2013), dove lo “studio” è visto come alternativo alla *Knowledge Production*. In questo caso la soggettività epidemica, del divenire radicale si organizza nello *sconfortante inverno* delle eterotopie educative e dell'università in particolare per non-uscirne attraverso i tradizionali raggi dell'*enlightenment*, ma attraverso una “relazione criminale” con l'università vista come “istituzione di correzione”, né più né meno che le prigioni.

Ispirandoci a Pistola alla fine dell'Enrico V [...]: “Andrò all'università furtivamente, e lì vivrò di furto”. Oggi è questa l'unica relazione possibile con l'università americana, e lo stesso si potrebbe dire per le altre università nel mondo. Lo stesso potrebbe valere per l'istituzione universitaria in generale, e sicuramente vale negli Stati Uniti in particolare: non si può negare che l'università sia un luogo di rifugio, ma allo stesso tempo non si può affermare che sia un luogo di rivelazione. Di fronte a tali condizioni, non si può che sgattaiolare all'interno dell'università e rubare tutto ciò che si può. Abusare della sua ospitalità, minare la sua missione, unirsi alla sua colonia di rifugiati, al suo accampamento di zingari. Essere nell'università, ma non dell'università – questo è il percorso dell'intellettuale sov-

versivo nell'università moderna. [...] Come la forza della polizia coloniale ha reclutato involontariamente combattenti dalla guerriglia di quartiere, il lavoro universitario potrebbe dare un porto a rifugiati, fuggitivi, rinnegati e naufraghi. [...] Comunità di insegnanti di scrittura fuggitivi, dottorandi senza mentori, dipartimenti di studi etnici in università statali, proiezioni di film censurate, studenti Yemeniti col passaporto scaduto che fanno gli editori di riviste, sociologi provenienti da un'università storicamente nera, ingegneri femministe. E cosa dirà l'università di loro? [...] come fanno questi schiavi a problematizzare sé stessi, a problematizzare l'università, a costringere la comunità a considerarli un problema, un pericolo? Gli *Undercommons* non sono, in breve, [un] tipo di comunità eccentriche e stravaganti [...] Gli *Undercommons*, gli schiavi fuggitivi, sono sempre in guerra, sempre latitanti (Harney Moten, 2013, pp. 26-29).

Eppure, l'università-prigione continua a rimanere UN luogo, UNA istituzione educativa, ma quando l'università – così come sempre più anche l'istruzione scolastica – si troverà sempre più dispersa nella rete, nei MOOC, nell'*Amazoogle factor*, nella pervasività dei canali, ecc., ci potrebbe essere bisogno di un lavoro “ribelle” ancorché epidemico per esplorare altri percorsi e luoghi delle eterotopie educative, intese come *chance* di resistenza, di rifiuto e di alternatività alla privatizzazione, all'esclusione, alla messa al lavoro (e all'educazione permanente) della vita implicate dalla predatorietà del capitalismo bio-cognitivo e creativo.

E ciò passa anche attraverso una “profanazione” del gioco e della ritualità delle performatività delle performative eterotopie dell'educazione neoliberale, fino al limite della uscita dal gioco e del doversi “preparare anche a perdere” (Bonato, 2017, pp. 25-27). In questo senso, alcune suggestioni per praticare nuove possibilità o forse, im-possibilità, per l'educazione vengono dall'evocazione del lavoro dell'“educatore come filosofo” (Ball, 2017) e come “filoso cinico” in particolare (Allen, 2017), che così ci avverte:

L'educazione non è perversita, è la perversione. L'educazione pone le basi per le fondazioni intellettuali ed affettive per un altro secolo di crescita rampante, sfruttamento, inquinamento e barbarie. L'educatore aiuta a modellare le soggettività convulse e senza direzione che dobbiamo acquisire. L'educazione ci prepara in modo da essere già sconfitti. L'educazione prepara la nostra sconfitta attraverso strutture di fallimento. Sviluppa soggettività terminali di modo che noi siamo per sempre dipendenti dal suo supporto a vita [...] L'educatore romantico – quell'ultimo bastione dell'esperienza educativa occidentale – sta oggi cadendo in disgrazia, sebbene con un rantolo di morte che può durare ancora decenni. L'educazione è sotto attacco per aver fallito nel raggiungere le sue promesse, ma raramente dubita di sé stessa. Pochi vedono come i suoi fallimenti siano prodotti sistematicamente e necessari (ivi, pp. 2-4).

In non-conclusione, quindi, se si accettasse lo scenario delle eterotopie potrebbero non bastare gli appelli, per quanto legittimi, all'utopia di una educazione democratica? In un'epoca di *neuroeducation*, per parafrasare il controllo politico dei cervelli – oltre che dei corpi – dei “neuroviventi” (Pacioni, 2016), dovremo forse ricercare altre radicali, molecolari ed epidemiche “vie di fuga” dal “neurocapitalismo cognitivo” (Griziotti 2016), verso *luoghi educativi im-possibili* dove sfuggire al governo etico attraverso soft skills, per procurarci autonome forme di cura del sé?

Riferimenti bibliografici

- Adamson, F., Åstrand, B., Darling-Hammond, L. eds. (2016), *Global Education Reform: How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes*, Routledge, New York.
- Allen, A. (2017), *The Cynical Educator*, Mayflybooks/Ephemera.
- Ametrano, P. (2015), *Soggettività 2.0*, in Aa.Vv. *Dalla rivoluzione alla democrazia del Comune. Lavoro singolarità desiderio*, Napoli, Cronopio.
- Araya, D. (2014), *Education as Trasformation: Post-Industrialization and the Challenge of Continuous Innovation*, in Peters et al., pp. 19-34.
- Archer M.S. (1979), *Social Origins of Educational Systems*, SAGE, London.
- Ball S.J. (2003), “The teachers’ soul and the terrors of performativity”, in *Journal of Education Policy*, 18, 2: 215-228
- Ball S.J. (2012), *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*, Routledge, New York & London.
- Ball S.J. (2015), “Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism?”, *British Journal of Sociology of Education*, 1-18.
- Ball S. (2017), *Foucault As Educator: The Philosopher As Educator*, Springer-Verlag.
- Biesta G. J. J. (2017), *The Rediscovery of Teaching*, Routledge, London.
- Bonato B. (2017), “Giochi di potere, giochi di libertà”, in *aut-aut*, settembre, *Agonismo e gioco*: 19-39.
- Borrelli G. (2015), *Per una democrazia del Comune. Processi di soggettivazione trasformazioni governamentali all'epoca della mondializzazione*, in Aa.Vv. *Dalla rivoluzione alla democrazia del Comune. Lavoro singolarità desiderio*, Cronopio, Napoli.
- Borrelli G. (2017), *Machiavelli, ragion di Stato, polizia cristiana*, Cronopio, Napoli.
- Cocco G., Szaniecki B. eds. (2015), *Creative Capitalism, Multitudinous Creativity: Radicalities and Alterities*, Lexington Books, Lahnam.
- Cuomo V. (2015), *Start up, classe creativa e capitalismo delle “relazioni”. Note per una discussione*, in Cuomo, V., De Conciliis.
- Cuomo V., de Conciliis, E. a cura di (2015), *Il capitalismo della scommessa*, Mimesis, Milano.
- Dardot P., Lavall C. (2014), *Commun : Essai sur la révolution au XXIe siècle*, La

- Découverte, Paris.
- de Conciliis E. (2014), *Che cosa significa insegnare?*, Cronopio, Napoli.
- de Conciliis E. (2017), “Il gioco scolastico e la vertigine dello smascheramento”, in *aut-aut*, settembre, *Agonismo e gioco*: 80-100.
- Dale R., Robertson, S., eds. (2009), *Globalisation and Europeanisation in Education*, Symposium Books.
- Dean M., Villadsen K. (2016), *State Phobia and Civil Society. The Political Legacy of Michel Foucault*, Stanford University Press.
- Deleuze G. (1990), *La società del controllo* (trad. it. in *Pourparler*, Quodlibet, 1997).
- Ewald F. (1986), *L'Etat providence*, Grasset, Paris.
- Fassari L.G. (2015), *Poplife. Il realitysmo tra mimetismo e chance sociale*, Carocci, Roma.
- Fondazione Agnelli (2018) *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Il Mulino: Bologna.
- Foucault M. (1966a) (trad. it *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, BUR, Milano, 1967).
- Foucault M. (1966b) (trad. it. *Utopie. Eterotopie*, Cronopio, Napoli 2006).
- Foucault M. (1977-1978) (trad. it. *Sicurezza, territorio, popolazione. Corso al Collège de France (1977-1978)*, Feltrinelli, Milano, 2005).
- Foucault M. (1978-1979) (trad. it. *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*, Feltrinelli, Milano 2005).
- Foucault M. (1983), *La culture de soi*, in *Qu'est ce-que la critique? suivis de La culture de soi*, Vrin, Paris, 2015.
- Foucault M. (1984), *L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté*, in *Dits et Ecrits*, II, n. 356, Gallimard, Paris, 2001.
- Fumagalli A. (2015), *La vie mise au travail, nouvelles formes du capitalisme cognitif*, Editions Eterotopia.
- Fumagalli A. (2018), *Economia politica del comune. Sfruttamento e sussunzione nel capitalismo bio-cognitivo*, DeriveApprodi, Roma.
- Gallino L. (2013), *Finanzcapitalismo, La civiltà del denaro in crisi*, Einaudi: Torino.
- Gallino L. (2015), *Il denaro, il debito e la doppia crisi. Spiegati ai nostri nipoti*, Einaudi, Torino.
- Garelli F., (2017), *Educazione*, il Mulino, Bologna.
- Griziotti G. (2016) *Neurocapitalismo. Mediazioni tecnologiche e linee di fuga*, Mimesis, Milano.
- Gunter H.M. (2016), *An Intellectual History of School Leadership Practice and Research*, Bloomsbury Academic, London.
- Gunter H.M., Grimaldi, E., Hall D., Serpieri R., eds. (2016), *New Public Management and the Reform of Education. European lessons for policy and practice*, Routledge, London.
- Harney S., Moten F. (2013), *The Undercommons: Fugitive Planning & Black Study*, Minor Compositions.
- Hernandez, F.A., Franklin K.D., Washburb J., Craig A.B. & Appleford S. (2014), *Education in the Age of Extreme Digital Exploration, Discovery and Innovation*, Routledge, London.

- tions, in Peters et al., pp. 94-114.
- Ilich, I. (1971), (trad. it. *Descolarizzare la società. Una società senza scuole è possibile?*, Mimesis, Milano, 2010).
- Jessop B. (2016), “Territory, Politics, Governance and Multispatial Metagovernance”, in *Territory, Politics, Governance*, Vol. 4, 1: 8–32.
- Kautz T., Heckman J.J. (2017), *Formazione e valutazione del capitale umano*, Il Mulino, Bologna.
- Landri P. (2018), *Digital Governance of Education: Technology, Standards and Europeanization of Education*, Bloomsbury, London.
- Lavall C., et al. (2012), *La nouvelle école capitaliste*, La Decouverte, Paris.
- Lazzarato M. (2016), *Immaterial Labor*, in Richter, D. et al.
- Marzocca O. (2016), *Foucault ingovernabile. Dal bios all’ethos*, Meltemi, Milano.
- Massumi B. (2017) *The Principle of Unrest: Activist Philosophy in the Expanded Field*, Open Humanities Press.
- Mezzadra S., Neilson B. (2014), *Confini e frontiere. La moltiplicazione del lavoro nel mondo globale*, il Mulino, Bologna.
- Meyer J.W., Rowan B. (1977), “Institutionalised Organizations: Formal Structure as Mith and Ceremony”, in *American Journal of Sociology*, 83, 2: 340-363.
- Milevska S. (2017), *Becoming-Girl: Compossibility, Intersectionality and Agency*, in von Samsonow, 2017b.
- Nietzsche F. (1872), (trad. it. 1973-1980. Sull’avvenire delle nostre scuole, in *La filosofia nell’epoca tragica dei Greci e Scritti dal 1870 al 1873*, Adelphi, Milano).
- Olssen M. (2009), *Toward A Global “Thin” Community: Nietzsche, Foucault and the Cosmopolitan Commitment*, Routledge, New York.
- Pacioni M. (2016), *Neurovivent. Politica del cervello e controllo dei corpi*, Mimesis, Milano.
- Peters M. (2014), Postscript: Open Development, Creative Development and Digital Future, in Peters et al., 279-277.
- Peters M., Besley T., Olssen M., Maurer S. and Weber S. eds. (2009), *Governmentality studies in education*, Sense Publishers, Rotterdam.
- Peters M., Besley T., Araya D. eds. (2014), *The New Development Paradigm: Education, Knowledge Economy and Digital*, PETER LANG, New York.
- Peters M., Roberts P. (2012), *Virtues of Openness: Education, Science, and Scholarship in the Digital Age*, Routledge, London.
- Pitzalis M., Porcu M., De Feo A., Giambona F. (2016), *Innovare a scuola. Insegnanti, studenti e tecnologie digitali*, il Mulino, Bologna.
- Richter D., Lazzarato M., Nigro R., von Osten M., Tomljanovic P., Trampe T., Stassi E. eds. (2016), *OnCurating Issue 30: Work, Migration, Memes, Personal Geopolitics*, CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Sassen S. (2007), *A Sociology of Globalization*, Norton, New York.
- Sassen S. (2014), *Expulsions: Brutality and Complexity in the Global Economy*, Belknap Pr., Cambridge-London.
- Terranova, T. (2004) *Network Culture: Politics for the Information Age*, Pluto Press (trad.it. *Cultura network. Per una micropolitica dell’informazione*, Manifestolibri, Roma, 2006).

- Verger A., Fontdevila C., Zancajo, A. eds. (2016), *The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform*, Teachers College Press, New York.
- von Samsonow E. (2017a), Epidemic Subjects, in von Samsonow, E. 2017b.
- von Samsonow E., ed. (2017b), *Epidemic Subjects–Radical Ontology*, Diaphanes, Zürich-Berlin.

9. *“Educare alla libertà”? Uno studio etnografico in una scuola steineriana del Nord Italia*

di *Anna Lisa Tota*

1. Introduzione: la scuola che “abbiamo a cuore”

L’educazione si colloca al centro dello sviluppo sia della persona sia della comunità; il suo compito è quello di consentire a ciascuno di sviluppare pienamente i propri talenti e di realizzare le proprie potenzialità creative, compresa la responsabilità per la propria vita e il conseguimento dei propri fini personali (Jacques Delors, 1997).

In un passo successivo di questo famoso discorso, presentato nel 1997 all’Unesco, Jacques Delors afferma che l’educazione è la via principale per raggiungere ideali di pace, libertà e giustizia sociale. I tipi di educazione che egli menziona sono quattro: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme e imparare ad essere. Secondo Delors, un’educazione che si limiti a sviluppare uno solo di questi aspetti è inadeguata per lo sviluppo armonioso e completo di un essere umano. Il presente contributo mette a tema il rapporto tra scuola ed educazione, proponendosi come una riflessione critica rispetto all’impoverimento del sapere e alla sua riduzione sistematica a una sola dimensione, a fronte invece della pluralità di dimensioni individuate da Jacques Delors. Di fatto, sembra che ci sia una crescente tendenza nei sistemi d’istruzione primaria (ma anche secondaria) a considerare l’educazione come mero apprendimento del conoscere, escludendo le altre tre dimensioni che pur mantengono invece un valore pedagogico intrinseco. Tuttavia, la perdita irrimediabile che qui s’intende tematizzare non concerne soltanto l’apporto educativo specifico di ciascuna delle tre altre dimensioni, ma la loro interrelazione: quando un progetto educativo si assume la cura e la responsabilità di tutte e quattro le dimensioni indicate da Delors, si crea una virtuosa sinergia che aumenta drasticamente l’impatto e la qualità dei contenuti didattici. L’ipotesi è che, attraverso un pro-

getto educativo capace di coniugare virtuosamente queste quattro dimensioni, si produca un impatto qualitativamente diverso: in altri termini, si educino i futuri adulti alla libertà, come direbbero don Lorenzo Milano, Maria Montessori e Rudolf Steiner, quasi all'unisono. La scelta del titolo "Educare alla libertà"¹ è proprio un omaggio alla grande tradizione pedagogica italiana di Maria Montessori (1950), don Lorenzo Milani (1967), ma anche alla tradizione antroposofica di Rudolf Steiner (2010) e di molti altri autorevoli studiosi. Per molti di questi autori, pur nella varietà dei loro contributi specifici, educare alla libertà significa riconoscere al singolo individuo la libertà di "essere esattamente così come è" e, al contempo, riconoscere la libertà come fondamento di qualsiasi relazione sociale possibile. La libertà di essere, sia in riferimento al progetto del sé in divenire, sia in riferimento al progetto dell'altro da sé, anch'egli in divenire.

In una conferenza, tenutasi in una delle scuole steineriane di Milano nel 2012, l'antroposofa Michaela Glöckner riportò una frase detta a un bambino in una scuola steineriana svizzera: "Ich freue mich darüber, dass du genau so bist, wie du bist"². In questa prospettiva, il rapporto tra educatore e bambino è rappresentato come un rapporto senza valutazione alcuna, senza giudizio. Non c'è un ideale esterno, al quale normativamente il bambino si deve conformare, come una sorta di righello dell'anima, con cui "raddrizzare" la piantina che può continuare a crescere storta: "amare la vite storta", scrive Massimo Recalcati (2014, pp. 112-113). Un buon insegnante, secondo Recalcati (ibid.), infatti:

Non è qualcuno che istruisce raddrizzando la pianta storta, né qualcuno che sistematicamente trasferisce i contenuti da un contenitore a un altro, secondo schemi o mappature cognitive più o meno raffinate, ma colui che sa portare e dare la parola, sa coltivare la possibilità di stare insieme, sa fare esistere la cultura come possibilità della Comunità, sa valorizzare le differenze, la singolarità, animando la curiosità di ciascuno senza però inseguire un'immagine di "allievo ideale". Piuttosto, esalta i difetti, persino i sintomi, le storture di ciascuno dei suoi allievi, uno per uno. È, insomma, qualcuno che, innanzitutto, sa *amare chi impara*, il che significa che *sa amare la vite storta*.

¹ Il titolo "Educare alla libertà" è stato scelto da numerosi studiosi che, pur nella varietà delle prospettive, hanno voluto tematizzare la centralità dei valori dell'individuo in ogni processo educativo. Si pensi, ad esempio, al celeberrimo libro di Maria Montessori (1950 ediz. orig., 2008), a Turoldo (2011) e anche a Borghi (1992), a Carlgren e Klinborg (2009) e a Paciotti (2013). Questo saggio, riprendendo nel titolo l'espressione prediletta da tutti questi studiosi, si propone come un ulteriore modesto contributo in questa ben consolidata tradizione.

² "Sono felice che tu sia proprio come sei".

Certamente “amare la vite storta” non è così semplice: richiede grande consapevolezza da parte degli educatori. Significa in primo luogo aver riconosciuto e imparato ad amare “la vite storta” dentro di sé. La scuola e gli educatori in genere hanno spesso e volentieri tradito questa intuizione. Talora la scuola sia primaria, sia secondaria sembra funzionare come quel righello, a cui si accennava: un righello, al quale conformare i desideri, i valori e le inclinazioni di ogni studente e studentessa che abbia l’ardire di affrontare un progetto educativo.

Nel corso degli anni i contributi critici sull’educazione *tout court*, sulla scuola e sul tipo di pedagogia ad essa sottesa si sono moltiplicati (Morin, 2001). Essi sono riconducibili a numerosi autori e a prospettive molto differenti fra loro: basti ricordare, a titolo di esempio, Arendt (1961), Ball (1987; 1990), Biesta (1998), Furedi (2009), Cornelissen (2010), ma anche Masschelein e Simons (2013). In realtà, la lista degli studi degni di essere ricordati sarebbe molto più lunga, anche limitandosi a menzionare soltanto gli autori e i contributi più rilevanti³. In tal senso, il presente capitolo riuscirebbe ad aggiungere poco di originale a quanto già scritto, qualora si limitasse a costituire un ulteriore contributo critico rispetto ad altri, più articolati di questo. Esso tuttavia può mantenere una sua apprezzabile originalità, nella misura in cui intende offrire un affresco di una delle possibili alternative pedagogiche, rappresentate appunto dalla scuola Waldorf, ma non limitandosi a considerarla nelle sue enunciazioni di principio, bensì osservandola lungo un arco di tempo molto esteso e al vaglio delle pratiche organizzative che ne hanno reso possibile l’implementazione in un caso concreto. Come vedremo nelle pagine che seguono, il quadro che ne deriva è molto più complesso ed articolato di quanto potrebbe apparire a prima vista. La scuola considerata presenta luci e ombre, meriti e demeriti in un quadro a tutto tondo che, pur apprezzando l’intento etico-morale del progetto specifico, invita il lettore a riflettere sul divario tra teoria enunciata e prassi implementata.

Il presente capitolo costituisce uno studio di caso su un percorso educativo steineriano⁴, considerato nel suo svolgimento su un arco di tempo lungo undici anni: dall’asilo alla scuola media, in una scuola steineriana non paritaria del Nord Italia⁵. Esso intende mettere a tema sia alcuni dei punti

³ Si veda a tale proposito il capitolo di Roberto Serpieri (2018) nel presente volume.

⁴ In questi ultimi anni l’interesse per gli studi sulle scuole steineriane si è accresciuto significativamente: si vedano, ad esempio, Kùgelgen (1991) e Dahlin (2007).

⁵ Questa precisazione di ordine metodologico e concettuale è assolutamente cruciale: le osservazioni di seguito proposte vanno ricondotte e sono tutt’uno con lo studio di caso proposto e non riflettono certamente il panorama complessivo delle scuole a orientamento steineriano nel Nord Italia. Le differenze tra una scuola e l’altra possono essere molto marcate e quindi considerare i tratti qui delineati come distintivi e rappresentativi dell’intero panorama delle scuole steineriane in Italia rappresenterebbe un’indebita generalizzazione, oltre che un

fondamentali che caratterizzano questo tipo di pedagogia, sia il modo in cui effettivamente questa pedagogia è stata implementata nella pratica organizzativa e didattica dell'asilo e della scuola elementare e media considerate. I dati sono stati raccolti lungo un arco temporale che va dal 2005 al 2016, attraverso le tecniche dell'osservazione etnografica e delle interviste etnografiche. In questi undici anni come genitore di un alunno di questo asilo e, successivamente, della scuola elementare prima e media poi, è stato possibile conoscere dall'interno i valori, le credenze, le pratiche che caratterizzano questo tipo di scuola, grazie anche alla partecipazione sistematica a numerosissimi seminari e conferenze sull'educazione e su altri temi legati all'antroposofia, organizzati dalla scuola stessa oppure dall'Associazione antroposofica italiana, e ad una serie di attività destinate alle famiglie (pulizie mensili della scuola, attività di riparazione varia e giardinaggio, lezioni di euritmia per i genitori, partecipazione al coro della scuola, partecipazione all'organizzazione di feste e spettacoli teatrali destinate agli studenti e alle loro famiglie).

Dal punto di vista metodologico questo tipo di studio si inserisce nella tradizione degli studi autoetnografici, che combinano cioè autobiografia ed etnografia (Ellis e Bochner 2000; Ellis e Bochner 2006). Come ricorda Ellis, questo tipo di studi rappresentano al contempo un prodotto e un processo. Una delle caratteristiche fondamentali di questo approccio è che a partire dalla riflessione e dall'interpretazione delle esperienze personali si individuano i tratti salienti dell'esperienza culturale. L'etnografo, quando lavora sulla propria esperienza (cioè su un'esperienza che differisce da quella di un'osservazione partecipante *tout court*, in quanto essa non è riducibile alla sua dimensione meramente scientifica e professionale, ma è densa di un valore intrinseco che eccede e precede ogni intento scientifico) è chiamato ad impiegare i propri strumenti analitici e concettuali (Ellis e Bochner 2006; Anderson, 2006). Nel caso specifico di questo studio, l'idea di produrre un'autoetnografia è maturata nel corso negli anni e non è stata certamente precedente alla scelta di inviare il proprio figlio in una scuola steineriana. Tuttavia, questi undici anni hanno rappresentato un arco di tempo ampio e significativo in cui il genitore etnografo ha dovuto e potuto conoscere dall'interno, credenze, valori, consuetudini e stili di vita di una comunità di famiglie e di insegnanti formatasi attorno al complesso scolastico considerato. Il tipo di approccio qui seguito oscilla tra il polo *evocativo* e quello *analitico* della tradizione di ricerca propria dell'autoetnografia (Gariglio,

grossolano errore. Di fatto il complesso scolastico qui considerato presenta un profilo molto specifico, anche nel panorama culturale-educativo delle scuole steineriane, di cui occorre tenere assolutamente conto.

2017), con l'intento di prendere da entrambi gli spunti più utili via via che si analizzano i dati.

2. L'antroposofia di Rudolf Steiner in una scuola non paritaria del Nord Italia

Ci sono tre modi efficaci di educare: con la paura, con l'ambizione, con l'amore. Noi rinunciamo ai primi due (Rudolf Steiner).

Il nostro obiettivo: elaborare una pedagogia che insegni ad apprendere, ad apprendere per tutta la vita dalla vita stessa (Rudolf Steiner).

Rudolf Steiner nacque il 27 febbraio 1861 a Kraljevec presso il confine austro-ungarico e morì il 30 marzo del 1925. A lui si deve un'attività intensissima di studioso e conferenziere, attività alla quale si affiancarono numerosissime pubblicazioni su molteplici temi. In particolare, le sue riflessioni sulla pedagogia e sulla scuola hanno costituito il fondamento per la diffusione in tutto il mondo dell'antroposofia e delle scuole steineriane, la prima delle quali fu fondata il 7 settembre 1919 a Stoccarda. La denominazione di questa scuola si deve al fatto che fu Emil Molt, allora direttore della fabbrica Waldorf Astoria che produceva sigarette, a voler fondare una scuola ispirata agli scritti di Steiner per i figli degli operai della fabbrica. Nei dieci anni successivi furono fondate molte altre scuole steineriane sia in Germania, sia in altri paesi: ad esempio, a Basilea, a Londra, a New York e a Budapest. In un rapporto pubblicato nel 2017, gli asili e le scuole steineriane nel mondo risultano essere rispettivamente 1857 e 1092 distribuiti in oltre 60 diversi paesi. Le pubblicazioni di Rudolf Steiner sul tema specifico dell'educazione sono numerosissime (Steiner, 2007; 2009a; 2009b; 2010; 2012) e affrontano una vastità di dimensioni rispetto a questo tema che eccede di gran lunga la possibilità di una sintesi nella brevità di un paragrafo⁶. Tuttavia, si tenterà di seguito almeno di abbozzare alcune delle idee e delle intuizioni fondamentali espresse dall'antroposofia in generale e osservate in modo particolare nello studio di caso considerato. La scuola analizzata comprende: a) i quattro anni di asilo, frequentati dai tre ai sette anni in una struttura comune in cui i bambini più piccoli volutamente giocano e interagiscono con quelli più grandi, che sono chiamati a prendersene cura e a rispettarli; b) gli otto anni delle scuole elementari e medie, che rappresentano un percorso unificato con la stessa maestra che accompagna i suoi allievi dalla prima elementare all'e-

⁶ Per una sintesi relativa al contributo di Steiner si rimanda a Ullrich (2013).

same di terza media. La scuola, oggetto di questo studio, è situata in un grande centro urbano del Nord Italia e, nel panorama delle scuole steineriane della regione in cui si colloca, è considerata come una delle scuole meno flessibili e più rigidamente legate alla pedagogia steineriana, al punto che la scuola ancora oggi rimane non paritaria, in quanto non vuole omologarsi rispetto ai requisiti minimi imposti dallo stato per il riconoscimento ufficiale come “paritaria”. Ciò pone molti problemi alla scuola stessa, sia sul versante economico (non si possono ad esempio ottenere finanziamenti pubblici, destinati esclusivamente ad enti scolastici riconosciuti paritari), sia sul versante organizzativo: gli esami di quinta elementare e di terza media devono essere sostenuti in un'altra scuola steineriana della stessa città, che invece ha accettato di introdurre i requisiti minimi che le permettono il riconoscimento di scuola paritaria. Questa sorta di intransigenza organizzativa è un tratto costitutivo di questa scuola, che non la rende emblematica rispetto al panorama delle scuole steineriane in genere, ma la colloca piuttosto sul polo dell'ortodossia estrema. Questa forma di estremismo nell'interpretazione dei precetti steineriani ricorre in molte scelte organizzative ed istituzionali che caratterizzano la scuola stessa: dalla scelta del maestro unico (che accompagna la classe dalla prima elementare alla terza media, facendosi carico di quasi tutte le materie – dalla matematica e le scienze fino all'italiano e a storia e geografia) alla non inclusione del latino nelle medie, dal mantenimento della scuola anche nella mattinata del sabato all'insegnamento delle lingue straniere, affidato quasi esclusivamente ai maestri senza alcun supporto di libri di testo scolastici. Queste scelte non sono necessarie per l'adesione ad una pedagogia steineriana, tanto più che, nel medesimo centro urbano in cui si trova questa scuola, vi sono almeno altri due complessi di scuole steineriane paritarie che hanno fatto scelte molto diverse rispetto a queste questioni, dimostrando così una flessibilità interpretativa di questa pedagogia che, nel caso considerato, sembra essere meno presente. Di seguito sono elencate alcune delle caratteristiche salienti osservate nello studio di caso, senza alcuna pretesa di esaustività. Si tratta di un elenco volto ad evidenziare tratti di marcato interesse o di netta differenza rispetto ai percorsi più tradizionali della scuola pubblica:

- 1) educare i diversi corpi. Si tratta forse della più importante intuizione sottesa a questa pedagogia. Essa riguarda la concezione dell'essere umano inteso come sintesi armoniosa e sinergica di differenti e molteplici corpi (fisico, eterico e astrale, oltre alle loro successive evoluzioni), delle cui specificità l'educatore è chiamato a tenere conto, quando svolge la sua attività pedagogica. Non si educano quindi soltanto corpi fisici, ma anime;
- 2) favorire l'esperienza del sapere, ad esempio attraverso l'attivazione di emozioni. Il ruolo dell'educatore non è tanto quello di fornire pezzi preconfezionati di sapere, ma piuttosto quello di “far fare” o favorire nel-

l'allievo l'esperienza di quelle parti del sapere che sono trattate a scuola. Proprio al fine di permettere che questa esperienza del sapere possa aver luogo, durante il ciclo delle scuole elementari e medie in molte di queste scuole il sapere è impartito per "epoche", cioè l'insegnante focalizza l'attenzione degli allievi per un certo lasso di tempo su una materia specifica e, successivamente, si passa a un'altra (un periodo di più giorni consecutivi matematica, un periodo di più giorni consecutivi storia, ecc.). Affinché il giovane studente possa apprendere bisogna attivare tutti i suoi corpi, anche quelli eterico e astrale, cioè bisogna che l'allievo possa "emozionarsi" di fronte a ciò che sta studiando;

- 3) educazione attraverso la bellezza. I linguaggi artistici ed estetici sono ampiamente utilizzati per riuscire a interpellare l'anima del bambino. Dall'esterno ciò che colpisce in questo tipo di scuole sono i disegni fatti a mano, i bellissimi colori, le forme curate, le statue di creta, i canti e le poesie studiati nelle molteplici lingue originali, perché anche i suoni producono nell'animo degli studenti vibrazioni ed effetti capaci di scolpire nell'anima valori e sentimenti. La cura dei particolari, sia da parte dei maestri, sia da parte degli allievi, indica una propensione alla riflessività, quasi un elogio del procedere del pensiero e dell'azione con consapevolezza. L'altro lato di questa medaglia è un implicito riconoscimento della lentezza come valore, il che pone non pochi problemi a questi allievi, non appena terminano il ciclo di studi all'interno della scuola e arrivano al liceo, dove invece non conta soltanto quello che scrivi e che fai, ma quanto tempo ci metti per farlo;
- 4) il ruolo dell'educazione musicale. Secondo Steiner, l'educazione al linguaggio musicale è fondamentale per lo sviluppo armonico del bambino. Pertanto all'asilo e nei primi anni della scuola elementare il canto scandisce il ritmo delle giornate a scuola e, successivamente, gli allievi imparano tutti a suonare uno strumento, a loro adatto. Ciò permette di fare lezione di orchestra all'interno delle singole classi, con i vari strumenti scelti dai differenti allievi (ad esempio, arpa, flauto, violino, viola, chitarra). La musica non deve essere riprodotta, ma preferibilmente cantata e suonata dal vivo;
- 5) in alcune di queste scuole si impara a scrivere "tardi", nella convinzione che l'arte della scrittura diventi una risorsa davvero utile, soltanto quando l'allievo abbia conseguito una maturità di pensiero che gli permetta di "pensare pensieri degni di essere scritti". L'alfabetizzazione posticipata permetterebbe di far sedimentare più profondamente la creatività e l'immaginazione del bambino, permettendogli di sviluppare maggiormente anche queste doti;
- 6) una forma di ginnastica proposta è l'euritmia sociale, cioè un insieme di

movimenti ritmici e armoniosi che interessano non soltanto il corpo fisico, ma anche gli altri corpi dell'allievo. Ciò avviene eseguendo nel gruppo della classe insieme di movimenti che inducono particolari sentimenti nell'animo. Ad esempio, ponendo il corpo in alcune posizioni il soggetto prova gioia oppure malinconia oppure apertura verso il mondo. Attraverso la pratica settimanale dell'euritmia sociale i bambini prima e i giovani dopo apprendono a coordinarsi fra loro sia dal punto di vista dei movimenti del corpo fisico, sia da quello dei moti dell'anima. Apprendono a muoversi nello spazio all'unisono, come uno stormo di uccelli. Apprendono la solidarietà, l'empatia, la sicurezza e la determinazione nell'affrontare l'incerto, il rischio, la paura. Durante la lezione di euritmia l'insegnante è spesso accompagnata al pianoforte da un pianista che suona dal vivo le musiche per i movimenti degli allievi, con un effetto di grande impatto artistico. La somiglianza tra l'euritmia di Steiner e le danze sacre di Gurdjieff è degna di nota: non tanto per quanto riguarda il tipo di movimenti, ma per la correlazione individuata tra movimenti del corpo fisico e moti dell'animo umano;

- 7) un altro aspetto caratterizzante di questo tipo di pedagogia concerne il rapporto tra saperi concettuali e saperi pratici: mentre nella nostra epoca sono considerati del tutto distinti, invece secondo questa prospettiva essi si intersecano l'uno con l'altro e quindi le lezioni di lavoro manuale sono parimenti importanti rispetto a quelle di storia, geografia o matematica. Questo approccio prende forma già all'asilo, dove i bambini fanno il pane una volta alla settimana (e ogni lunedì lo portano a casa in dono ai genitori), imparano a fare candele di cera, a disegnare e a tessere il telaio con le loro manine. Negli anni successivi le attività proposte comprendono l'uncinetto, l'uso dei ferri per la lana, il cucito e il ricamo. Si noti che queste attività sono proposte a maschi e femmine, in modo che i bambini e le bambine possano regalare a Natale ai loro genitori un berretto fatto a maglia da loro, oppure delle calze fatte con cinque ferri, oppure cucire un paio di pantaloni o un vestito per loro stessi. L'attività manuale riguarda anche la coltivazione dell'orto scolastico, il giardinaggio, l'arte della falegnameria (durante le scuole medie) e molte altre attività. Insegnare a un allievo l'arte del ricamo significa anche addestrarlo a quella precisione e a quel ritmo interiore che sono necessari per svolgere in maniera corretta e precisa operazioni complesse di matematica. Insegnare a un allievo come si tagliano e si cuciono le maniche di una giacca significa anche addestrarlo nell'arte della misurazione, della geometria e nello studio delle dimensioni del corpo umano. Gli insegnanti ricercano sinergie fra le differenti qualità che coltivano nei loro allievi (precisione, curiosità, passione per il sapere, rettitudine, generosità, senso del bello);

- 8) il teatro come terapia. La pratica teatrale è considerata fondamentale per la crescita armonica dell'allievo e rappresenta anche una risorsa importante per lavorare sull'identità collettiva della classe. Ogni anno la classe mette in scena uno spettacolo teatrale (scelto sempre da qualche testo classico – come ad esempio, da Shakespeare, Plauto, Eschilo) che richiede un dispendio di grandi energie da parte degli insegnanti, degli allievi e delle famiglie. Tutte le coreografie sono realizzate dai genitori sotto la guida della maestra di classe. I costumi di scena sono cuciti nei primi anni dalle mamme, ma alle medie dagli allievi stessi. Le parti dello spettacolo vengono assegnate in modo da divenire occasione di riflessione collettiva sui temi e sui conflitti che attraversano la classe stessa. Sono anche assegnate dalla maestra, tenendo conto dei caratteri e dei temperamenti dei singoli allievi, in modo da costituire per loro una preziosa opportunità di autoriflessione;
- 9) l'apprendimento delle poesie a memoria nelle diverse lingue studiate. Lo studio mnemonico è considerato fondamentale, soprattutto in riferimento a testi poetici di particolare bellezza o spessore etico. Non importa quanto siano lunghi: agli allievi e alle allieve è richiesto di memorizzare testi lunghissimi (come, ad esempio, *Il cinque maggio* di Alessandro Manzoni). Inoltre, imparare molte poesie a memoria è considerata un'abilità essenziale, perché in questa scuola tutti gli allievi imparano a scrivere poesie. Accanto al tema più tradizionale, c'è la composizione in versi come pratica discorsiva ordinaria che deve essere insegnata ed appresa. L'idea implicata è che la poesia sia un'arte accessibile a tutti e che, come tale, debba essere coltivata. Poiché vi è una grande attenzione rispetto alla sonorità delle parole (in quanto la loro vibrazione si intende come formativa dell'animo stesso), spesso lo studio delle lingue straniere avviene attraverso l'apprendimento mnemonico di testi poetici o di canzoni. Al posto di studiare regole grammaticali si affida l'apprendimento della lingua inglese a un sonetto di Shakespeare o quello della lingua tedesca a una poesia di Goethe;
- 10) l'insegnamento della lingua tedesca. Nella scuola steineriana l'insegnamento della lingua tedesca è fondamentale e non solo in omaggio alla lingua del suo fondatore, ma in quanto lingua capace con il suo rigore terminologico, grammaticale e concettuale di forgiare la giovane mente degli allievi in modo del tutto positivo;
- 11) il "corpo di classe", cioè l'identità collettiva. Questa dimensione è nutrita e coltivata con grande cura, in quanto si parte dal presupposto che, soprattutto nei primi anni di scuola, i bambini e le bambine non abbiano ancora sviluppato un io del tutto separato dal gruppo e pertanto vivano una parte importante delle loro esperienze affettive e cognitive in una

dimensione comune. Un discorso fatto alla classe non è affatto un discorso fatto “a nessuno in particolare”, ma piuttosto un discorso fatto “specificatamente a tutti quanti”. Questa dimensione del “corpo di classe” è così marcata da costituire poi un divario molto netto nel momento di transizione alla scuola superiore, dove tale identità di classe spesso è molto meno centrale. Per un allievo proveniente da questo tipo di scuola essere deriso dai compagni al liceo, se a un’interrogazione fa scena muta, rappresenta un’esperienza altamente traumatica, in quanto dall’asilo alla fine della scuola media è stato abituato a percepirsi come un corpo unico rispetto ai propri compagni e pertanto la solidarietà e l’amicizia in classe sono state sempre considerate qualità fondamentali;

- 12) la scrittura a mano, i disegni e la scuola senza libri. Nel percorso scolastico considerato la bella calligrafia e, in generale, la scrittura a mano rappresentano un *Leitmotiv* fondamentale, che prosegue fino alla conclusione della terza media. Persino per la stesura dell’ampissima tesina di terza media l’uso del computer è del tutto bandito e si ricorre alla scrittura manuale. Alle foto si preferiscono i disegni effettuati direttamente dagli allievi che, durante il loro percorso scolastico, maturano grandi competenze pittoriche, visto il numero considerevole di ore dedicate a quest’arte. Inoltre, si tratta di una scuola senza libri: gli allievi apprendono direttamente dai loro insegnanti, scrivendo tutti i loro appunti a mano su quaderni molto ordinati e ben curati. Questi quaderni sono per ogni allievo molto preziosi, perché rappresentano il proprio libro di testo personalizzato. La scuola senza libri facilita l’interiorizzazione di ciò che si apprende: il sapere difficilmente rimane “là fuori”, come qualcosa di estraneo e molto più facilmente si trasforma in qualcosa di appassionante, che appartiene all’allievo stesso e che viene compreso profondamente. Per contro, quando avviene la transizione alla scuola pubblica, che è una scuola essenzialmente fondata sullo studio dei libri scolastici, questi allievi non hanno imparato a maneggiare con disinvoltura e a decodificare con velocità la complessità di un libro e di fronte alla enorme quantità di informazioni che i libri di testo offrono loro, si trovano del tutto spiazzati, dovendo così appropriarsi velocemente di un metodo di studio, al quale non sono affatto abituati;
- 13) l’uso della creta. Per tutti gli otto anni di scuola gli allievi e le allieve si cimentano per molte ore al mese non soltanto nelle varie forme del disegno e della pittura, ma anche nel plasmare statue di creta. I ragazzi apprendono così a lavorare i diversi materiali, acquisiscono la capacità di imprimere la loro volontà nella materia, plasmandola e forgiandola secondo la loro creatività;
- 14) la scuola senza voti. Nel caso specifico della scuola, oggetto di questo

studio, i voti sono del tutto marginali: durante i cinque anni delle elementari fanno capolino soltanto in quinta e con una funzione valutativa limitata e finalizzata all'espletamento dell'esame di quinta elementare. Le famiglie ogni anno ricevono lunghissime pagelle che raccontano di come l'allievo o l'allieva abbia modificato e migliorato il suo carattere, le sue disposizioni d'animo. Le qualità considerate sono: la consapevolezza, la passione dimostrata verso lo studio, la solidarietà espressa verso i compagni, la riluttanza a dire le piccole bugie tipiche di questa età, il senso del bello, l'armonia del pensiero e del movimento, il senso del colore e la predisposizione alle arti, alla musica, alla poesia e all'euritmia, la capacità di curare i dettagli, l'inclinazione all'ordine e alla simmetria. I voti sono in tale prospettiva accessori rozzi e marginali, incapaci di rappresentare la complessità dell'animo di un allievo. Alle medie questa tendenza si attenua e inizia un percorso di avvicinamento progressivo alla valutazione con voto, ma sempre privilegiando altre dimensioni: le intenzioni dell'allievo, le sue disposizioni d'animo. Insomma, la performance non è necessariamente un valore in questo tipo di scuola, l'idea è di "amare la vite storta", come sottolinea appunto Recalcati (2014).

3. "Essere genitori in una scuola steineriana" come scelta identitaria

Quando una famiglia sceglie per il proprio figlio o la propria figlia di procedere con l'inserimento in un asilo steineriano, non sempre è consapevole del lungo percorso che l'attende. Lungi dall'essere riducibile alla mera scelta di un percorso scolastico, entrare in un sistema scolastico steineriano è una decisione che ha numerosissime implicazioni, spesso non del tutto evidenti a prima vista. Ovviamente, ancora una volta, le considerazioni di seguito riportate non sono in nessun modo generalizzabili al di là della singola esperienza considerata, ma non per questo meno pregnanti di significato. In primo luogo, si tratta di una scelta che implica sin dai primi anni l'accettazione di una serie di regole che marcano un forte divario rispetto al mondo esterno a questa comunità. Ad esempio, nell'asilo qui considerato era esplicitamente richiesto ai genitori di non avere nessun televisore in casa o, almeno, di non accenderlo mai in presenza dei bambini. Tale divieto era esteso anche alla frequentazione delle case dei nonni, degli zii, degli amici, dei vicini di casa e dei parenti in genere, provocando conflitti, talora anche molto aspri, all'interno delle diverse generazioni famigliari. Di tali conflitti (ad esempio, con i nonni che lottavano strenuamente per difendere

il valore educativo de “La Pimpa” a favore dei loro nipotini) si dovevano far carico interamente i genitori e, qualora avessero fallito, venivano quasi “rimproverati” pubblicamente nelle riunioni dell’asilo⁷. Il divieto era esteso all’accesso a tutti i dispositivi tecnologici e non riguardava soltanto la fruizione di testi mediali e filmici, ma anche l’uso di telefonini, l’accesso al computer dei genitori, all’Ipad e a tutti i potenziali dispositivi tecnologici. Nei primi anni di vita, in una prospettiva quasi luddista, persino l’aspirapolvere veniva guardato con sospetto. Di fatto nelle pulizie dell’asilo, alle quali tutte le mamme erano settimanalmente chiamate (indipendentemente dal fatto che avessero un lavoro a tempo pieno o meno), era concesso soltanto l’uso di una tradizionale scopa, considerata uno strumento di lavoro ben più adeguato allo spirito di un asilo steineriano.

Come si diceva, il divario con il mondo “là fuori” era accentuato da una serie di scelte successive che si configuravano sempre più come scelte “di non ritorno”. Ad esempio, i bambini e le bambine non potevano accedere al primo anno della scuola elementare steineriana, collegata a questo asilo, senza il parere positivo della capo-maestra dell’asilo, una vera e propria figura carismatica, molto severa con i genitori e considerata da tutti molto autorevole. Questo parere positivo non veniva quasi mai pronunciato prima del compimento del settimo anno del bambino, con l’ovvia conseguenza che tutti i bambini steineriani iniziavano il loro percorso alla scuola elementare con un anno di ritardo (o di maturità) in più rispetto agli altri bambini che frequentavano la scuola pubblica. Il modello di riferimento era quello finlandese, dove tutti i bambini vanno a scuola a sette anni, con buona pace degli educatori e delle famiglie. Ci furono casi in cui si aprì un conflitto molto aspro tra la capo-maestra dell’asilo e i genitori del bambino in questione, che ritenevano il loro figlio perfettamente maturo per accedere al primo anno della scuola elementare. Tuttavia, senza il consenso della capo-maestra dell’asilo, la scuola elementare non accettava l’iscrizione del bimbo che, ad esempio, aveva all’inizio dell’anno soltanto sei anni e mezzo e che quindi, seguendo i dettami dell’asilo, avrebbe poi avuto accesso alla prima elementare soltanto a sette anni e mezzo (maturando così ben due anni di ritardo rispetto al percorso nella scuola pubblica). In un caso specifico una madre decise di portare via dall’asilo i suoi due figli, proprio a causa di un contrasto simile con la capo-maestra. Nessuna delle altre mamme osò in quell’occasione criticare apertamente la scelta della capo-

⁷ Di fatto se un solo bambino all’asilo aveva accesso all’immaginario televisivo, ciò si scopriva immediatamente, ad esempio nei suoi disegni oppure nelle parole che diceva. L’esposizione ai contenuti mediali era di per sé considerata “contaminante”, indipendentemente dal fatto che si trattasse di un cartone animato di altissima qualità oppure di un film spregevole e non adatto assolutamente a quella fascia di età.

maestra, ma piuttosto si tese a criticare l'operato della madre che aveva osato ribellarsi.

Sin dall'inizio fu chiaro che entrare in quell'asilo significava accettare di condividere uno stile di vita minuzioso e dettagliato che comprendeva la scelta del tipo di giocattoli (non tecnologici, non di plastica, ma tutti rigorosamente di legno e dipinti a mano) e la scelta del tipo di vestiti (non differenziati per genere maschile e femminile⁸, di cotone e lana biologici e possibilmente cuciti o fatti a mano da mamme e nonne). In alternativa, per le mamme meno dotate o con un lavoro a tempo pieno, si potevano acquistare maglioncini fatti a mano.

La preparazione del cibo era considerata un momento centrale nella vita familiare. Gli ingredienti dovevano essere biologici o biodinamici e tutto doveva essere cucinato in casa e non acquistato già fatto. L'emblema della grande cura dedicata al nutrimento dei bambini era il "pentolino": dall'asilo fino alla terza media ogni giorno la mamma (o il papà) cucinava il cibo per il proprio figlio. Questo pentolino veniva affidato al bambino nel cestino oppure nella cartella, per poi essere successivamente riscaldato a scuola. Il concetto di mensa scolastica era del tutto estraneo a questa cultura. Le mamme facevano letteralmente a gara per cucinare i pentolini migliori e, poiché tutti i bambini mangiavano dai pentolini degli altri, c'erano pentolini provenienti da certe mamme che riscuotevano nelle differenti classi alti indici di gradimento, mentre altri venivano considerati molto meno appetibili, in una vera e propria graduatoria di classe fatta dagli stessi bambini. Ogni pranzo all'asilo e poi nei primi anni della scuola elementare veniva preceduto dalla recitazione comune ad alta voce della seguente preghiera, con l'intento di esprimere la gratitudine e la sacralità che il momento della nutrizione riveste per ogni essere umano: "Terra tu il cibo ci hai dato, sole tu l'hai maturato, cara terra, sole amato il nostro cuor vi è tanto grato. Buon appetito a tutti!"

La marcatura della differenza rispetto al modo esterno avveniva anche attraverso una serie di oggetti simbolo: ad esempio, all'asilo tutti i bambini e le bambine avevano un piccolo cestino di vimini con il manico di cuoio, una vera opera d'arte in miniatura, che sembrava catapultata ai giorni nostri direttamente da una scuola di qualche secolo fa. Questo cestino permetteva di riconoscere un bambino steineriano anche al di fuori del contesto scolastico: era un vero e proprio segno distintivo. Qualche volta, infatti, si incontravano per le strade del centro urbano altri bambini con il cestino ed era

⁸ Ciò nella convinzione che l'apprendimento dell'identità di genere avvenga nel corso del primo settennio e che pertanto, soprattutto nei primi anni di asilo, sia inadeguato vestire le bambine come "piccole donne".

subito chiaro che fossero “bambini steineriani”. Anche le pantofoline per l’asilo e per i primi anni delle elementari erano tutte uguali, molto costose e di morbida pelle (rossa o blu). Alle elementari, inoltre, gli allievi e le allieve avevano una cartella di cuoio: anche in questo caso, le cartelle erano tutte molto simili fra loro e gli zaini erano banditi sino al primo anno della scuola media. Questi oggetti di elevata qualità estetica funzionavano letteralmente da marcatori culturali. La cartella di cuoio era contrapposta al dilagare degli zaini, le pantofoline di pelle erano ben più esclusive di quelle di cotone, il piccolo cestino di vimini sembrava un oggetto fiabesco, direttamente uscito dal bosco di Hansel e Gretel.

La scelta di entrare nella scuola steineriana, proprio in quanto richiede l’adesione ad uno stile di vita ben delineato, si configura come una scelta identitaria e valoriale. Si consideri, per avvalorare questa ipotesi, un’ulteriore dimensione che marca ulteriormente il divario e la distanza con il mondo “là fuori”: è la concezione della salute e del tipo di cure da considerarsi appropriate in caso di malattia. Poiché nell’età infantile la malattia costituisce un tratto fondamentale della vita di tutti i bambini, è chiaro che la condivisione di uno stile di cura ha effetti molto marcati. Molti genitori della scuola steineriana considerata sono contrari all’uso indiscriminato delle vaccinazioni e ritengono che sia da valutare caso per caso ciò che è meglio per il singolo bambino, a seconda delle caratteristiche del suo sistema immunitario. Gli anni, cui questo studio si riferisce, sono precedenti all’entrata in vigore della legge del 28 luglio 2017 sull’obbligatorietà delle vaccinazioni nella fascia di età compresa tra 0 e 16 anni. Pertanto i dati raccolti riguardano un arco temporale in cui la scelta delle vaccinazioni era prerogativa delle famiglie, anche se un numero limitato di vaccinazioni erano obbligatorie anche in precedenza. Inoltre il tipo di cure che solitamente si associa alla scelta di far frequentare ai propri figli un percorso di studio steineriano è omeopatico e/o antroposofico. Di fatto il ricorso alle terapie antibiotiche è perlopiù considerato come un rimedio in extremis, a cui rivolgersi soltanto in casi davvero gravi.

La comunità che nasce attorno alla scuola considerata deriva dunque dall’adesione a uno stile di vita, dalla condivisione di un insieme preciso di credenze e valori, e non risponde a criteri di censo. Si tratta di una comunità sui generis da questo punto di vista, che vede mescolarsi famiglie con provenienze socio-culturali estremamente differenti (dalla famiglia di professionisti affermati e molto abbienti, con elevato capitale economico, sociale e culturale a famiglie con molti figli e redditi molto bassi che faticano a pagare mensilmente la retta della scuola e sono sostenuti dalla solidarietà delle altre famiglie).

La solidarietà economica è un tratto costitutivo di questa comunità: se

una famiglia si trova all'improvviso in difficoltà (ad esempio, per la morte di un genitore) viene aiutata dalle altre, senza che ciò venga mai tematizzato pubblicamente. Ci furono casi di famiglie che desideravano mandare il proprio figlio alla scuola, non avendo tuttavia un reddito sufficiente per pagare la retta (che era comunque contenuta, in quanto nessuno guadagnava nulla, ma essa copriva esclusivamente i costi vivi). Il consiglio di amministrazione della scuola, composto dai genitori, intervenne, chiedendo ad altre famiglie più abbienti della scuola aiuto economico, affinché il ragazzo potesse essere ammesso comunque. Tutto ciò avveniva sempre con una discrezione totale.

Gli stessi maestri della scuola considerata, per più anni consecutivi, decisero di rinunciare a percepire la tredicesima loro dovuta, al fine di consentire alla scuola di conseguire il pareggio del bilancio. Ciò fu particolarmente meritevole, se si considera che gli stipendi di questi maestri erano molto bassi (superavano di poco i mille euro al mese) a fronte di un impegno di lavoro estenuante, che li occupava dalla mattina alla sera.

La dedizione che questi maestri e queste maestre esprimono per i loro allievi si spiega solo con il concetto di vocazione: essi intendevano il loro lavoro di educatori come un lavoro arricchente di per sé e come una vera e propria missione, sostenuta e fondata su valori etici. L'attaccamento ai loro allievi eccedeva di gran lunga ciò che verrebbe comunemente richiesto dal loro ruolo: se un allievo o un'allieva si trovava in difficoltà a causa di una malattia o un incidente, il maestro o la maestra di riferimento non soltanto contattava i genitori telefonicamente per poter parlare con il bimbo o la bimba in questione, ma si recava immediatamente a trovarlo in ospedale o a casa. Ogni anno, per tutto l'arco delle elementari, la maestra di riferimento componeva una poesia dedicata a ciascun allievo e gliela regalava alla fine dell'anno scritta a mano, con bella calligrafia e su un cartoncino da lei dipinto e decorato appositamente. Inoltre, poiché si educa attraverso il bello, più volte alla settimana la maestra o il maestro di classe rimaneva a scuola fino a sera, dopo la conclusione delle lezioni, per dipingere sulla lavagna un disegno bellissimo con il gesso, che rimaneva coperto sotto le tendine di cotone rosa della lavagna (rigorosamente cucite da una delle mamme) fino al mattino dopo, quando per la gioia e la sorpresa degli allievi sarebbe stato mostrato. Quel disegno bellissimo, tuttavia, nei giorni successivi sarebbe stato cancellato, per fare posto al successivo: si noti che parliamo di disegni fatti con il gesso e che richiedevano per essere completati tre o quattro ore di lavoro, da parte della maestra o del maestro. Ma in questa scuola il bello è transitorio, fa parte del quotidiano ed è considerato qualcosa di assolutamente normale.

L'esperienza di essere "mamma" nella specifica scuola steineriana considerata è stata per molti versi estremamente impegnativa, in quanto ha

comportato la gestione continua di un conflitto insolubile tra le prerogative ritenute essenziali per essere una “buona mamma” all’interno di questa scuola e l’identità professionale e sociale esterna alla scuola stessa. Ad esempio, la “brava mamma” sa cucire, ricamare, sa cucinare benissimo, sa fare il pane, i biscotti e ogni sorta di torte, va a prendere a scuola i propri figli ogni giorno e ha quasi sempre tempo da dedicare a tutte le attività scolastiche proposte (dalle pulizie mensili al lavaggio delle tovagliette, dai lavori in giardino - condivisi con i padri – alla preparazione di merende, biscottini, torte e quant’altro necessario in occasione di tutte le feste e ricorrenze celebrate dalla scuola). Il fatto che una “mamma steineriana” possa anche lavorare o, ancor peggio, essere una stimata professionista confligge con tutti questi obblighi, che in qualche modo sono incorporati e iscritti nel design organizzativo della scuola. Una mamma che non è disponibile è di fatto negligente e viene ripetutamente sanzionata socialmente soprattutto dalle altre mamme che, non avendo una professione, investono molte energie nel ruolo loro attribuito dall’organizzazione scolastica, trascorrendo la loro esistenza tra biscottini allo zenzero e angioletti di lana cardata. Il fatto di non aver abilità sartoriali specifiche o di non eccellere nelle varie pratiche di lavoro manuale (dall’uncinetto alla maglia, dal ricamo al cucito), nelle quali ogni “mamma per bene” dovrebbe sapersi almeno orientare, costituisce un’aggravante decisiva. Portare, ad esempio, a una festa organizzata dalla scuola un dolce non fatto con le proprie mani, anche se di ottima pasticceria e molto costoso, è considerato inappropriato e indica scarsa dedizione verso la scuola stessa. Di fatto una mamma che lavora è una mamma di serie b, sempre inadeguata e non del tutto integrata. Tutta la vita della scuola è organizzata, infatti, attorno a un modello tradizionale di mamma, laddove per tradizionale si intende la mamma casalinga che si dedica interamente alla cura della prole. Il fatto che questo modello familiare sia anacronistico e poco diffuso sembra non scalfire affatto il modello organizzativo della scuola, anche perché di fatto questo tipo di scuola sembra attrarre principalmente famiglie numerose, con molti figli, nelle quali effettivamente la mamma rimane a casa.

I momenti della vita scolastica, in cui il modello steineriano di mamma – iscritto nel design organizzativo della scuola – tendeva a confliggere apertamente con l’organizzazione del quotidiano di una mamma con un lavoro a tempo pieno e molto impegnativo, come quello di un professore universitario, nel corso degli anni sono stati numerosissimi: ogni carnevale, ad esempio, circa una settimana prima la maestra indicava in un’apposita riunione serale alle famiglie il tema della festa di carnevale per la classe. Quindi, in pochi giorni alla mamma era richiesto di cucire un vestito da stella, pianeta, animale, fiore, pesce, ecc., senza assolutamente tener conto

del fatto che queste richieste creavano vere e proprie difficoltà per chi doveva combinare questo lavoro aggiuntivo con la propria vita professionale. In occasione di ogni recita annuale tutte le famiglie venivano convocate: iniziavano così riunioni di lavoro che duravano svariate settimane, durante le quali si costruivano scenografie e si cucivano i costumi di scena. Erano anche occasioni importanti per la socialità all'interno della comunità della classe, ma rappresentavano un dispendio di tempo e di energie elevatissimo per coloro che lavoravano.

Un caso emblematico è rappresentato dalla realizzazione della bambola per il proprio bambino negli anni dell'asilo: questa bambola doveva essere letteralmente costruita in tutte le sue parti dalla mamma, per poi a Natale essere donata al proprio bambino. La realizzazione di questa bambola non era obbligatoria, ma altamente consigliata: le mamme che si sottraevano venivano guardate con diffidenza, come mamme “non tanto all'altezza” del loro ruolo. Costruire una bambola richiedeva decine di serate di lavoro sotto la guida di una maestra che aiutava nei vari passaggi. La bambola era di pezza e alla fine erano vere e proprie opere d'arte, bellissime e ineguagliabili: nessuna bambola acquistata era bella come queste bambole fatte a mano. I “bambini senza bambola” sembravano quasi bambini meno amati, svantaggiati, bambini ai quali era stato sottratto qualcosa. Inutile dire che per una mamma con una professione impegnativa realizzare questa bambola (oltre a tutti gli impegni già richiesti dalla scuola) diventava una missione quasi impossibile.

Le sanzioni sociali contro le mamme meno presenti, tuttavia, provenivano non tanto dalle insegnanti (sempre comprensive e disponibili), quanto dalle altre mamme che spesso, essendo prive di una qualificazione professionale, investivano tutte le loro energie nel ruolo di “mamma steineriana” al fine di conseguire finalmente l'identità sociale tanto desiderata, riconosciuta almeno in quella cerchia di riferimento. In tale logica, chiunque decidesse di non investire massicciamente ed esclusivamente nello stesso ruolo era visto come una potenziale minaccia e, pertanto, doveva essere marginalizzato.

L'appartenenza a questa comunità può talora diventare un'esperienza particolarmente sgradevole, in quanto si tratta di una comunità fortemente autoreferenziale. In tal senso tuttavia, le dinamiche qui osservate non sono affatto specifiche di una scuola steineriana, ma sono riscontrabili in molte altre comunità. Si pensi, ad esempio, ad Amy Mitchell, protagonista del film *Bad moms* (2016) di Jon Lucas e Scott Moore, dove la preparazione delle torte per il faticoso mercatino della scuola si trasforma in un rituale di denigrazione per la protagonista.

4. “Gettati nel mondo”: la transizione alla scuola superiore come rito di passaggio

Come misurare undici anni di permanenza nel sistema scolastico steineriano? Come elaborare uno schema interpretativo capace di cogliere differenze e continuità con la pedagogia tradizionale? In altri termini, come fare un bilancio che permetta di conservare ciò che funziona e migliorare ciò che limita? Tale valutazione complessiva, se mai possibile, si rende disponibile a posteriori, nel momento in cui l'allievo esce da questo percorso e affronta un liceo tradizionale. In questa transizione emergono tutte le contraddizioni, ma anche tutte le qualità di questo tipo di percorso: essa diviene per l'allievo quasi un vero e proprio “rito di passaggio” verso l'età adulta. Ovviamente, anche queste considerazioni sono relative al passaggio di un gruppo di allievi al liceo o ad un istituto tecnico pubblico e non possono essere indebitamente generalizzate, ma possono fornire utili indicazioni preliminari di riflessione. Nello studio di caso considerato tale transizione alla scuola pubblica ha rappresentato nella maggior parte dei casi un periodo traumatico e molto complesso per i singoli allievi. Uno dei primi elementi di difficoltà è stata la ridefinizione complessiva dei rapporti con i docenti e con i compagni di classe. L'identità collettiva di classe, infatti, nelle nuove realtà era poco considerata, così come la relazione di solidarietà orizzontale fra i compagni. Inoltre il rapporto docente /discente era totalmente ridefinito: in primo luogo, non si partiva da un assunto condiviso di reciproca fiducia, ma al contrario i docenti tendevano a dare per scontato che i loro studenti non fossero davvero interessati, né appassionati alle materie, non avessero voglia di studiare, non amassero andare a scuola e avrebbero fatto di tutto per non fare i compiti. Questi docenti sembravano pensare che i loro allievi fossero lì soltanto in quanto obbligati dai genitori. Questi assunti si estendevano addirittura anche al rapporto stesso con le famiglie: in un caso, particolarmente limite, una professoressa di italiano di un liceo, che aveva la fama di essere inutilmente severissima e anche poco qualificata, giunse a dire che non accettava le giustificazioni dei genitori in occasione delle interrogazioni, partendo dal presupposto che “al giorno d'oggi le mamme scrivono giustificazioni per ogni cosa”. Il primo giorno di scuola in un liceo classico, a cui si iscrisse un allievo della scuola steineriana, fu detto apertamente dalla docente di latino: “Che classe numerosa quest'anno. Be', tanto l'anno prossimo sarete meno della metà.” Questa frase avrebbe avuto la funzione di “educare con la paura” e quindi di spingere gli allievi a studiare duramente.

L'altro grandissimo scoglio era costituito dalle interrogazioni, dai voti, dalle valutazioni rigidissime e non percepite dall'allievo come volte a valorizzare “la vite storta”, ma piuttosto come miranti a espellere velocemente

dalla scuola tutte quelle viti che non si lasciavano raddrizzare velocemente con il righello fornito in dotazione a tutti i professori. I test erano continui, la quantità di compiti da un giorno per l'altro spropositata. Sembrava un corso di sopravvivenza per iscriversi ai *marines* più che un liceo in cui coltivare l'amore per gli studi. Per molti di questi allievi si trattava di un disorientamento cognitivo ed emotivo molto profondo: dal punto di vista cognitivo qui c'erano tantissimi libri da studiare e le persone da cui apprendere sembrava contassero poco. Inoltre si veniva valutati tramite test, nei quali non contava soltanto il risultato, ma anche il tempo in cui tale risultato veniva conseguito. In matematica non basta saper svolgere un binomio, ma occorre anche riuscire a terminare tutti gli esercizi del compito in classe entro i 50 minuti. Dal punto di vista della propria autostima questo nuovo scenario aveva un impatto catastrofico: un allievo che era abituato a prendere ottimi voti alla scuola steineriana, qui in base alle nuove regole prendeva soltanto voti scarsissimi (2 o 3) praticamente in tutte le materie. Dal momento che i docenti non davano mai più di 8, un 2 significava necessariamente avere un debito in quella materia da recuperare a settembre, debito che veniva maturato già dalle prime settimane di scuola a settembre dell'anno precedente. Di seguito alcuni stralci di dialoghi e interviste effettuate agli allievi:

- a) “Mi hanno fatto tradurre un testo molto difficile dal greco, ma alla fine di tutto quel lavoro le parole del testo erano banali, senza senso. Era come se dovessimo tradurre senza scopo”. Per chi è abituato a essere educato attraverso il bello è incomprensibile e inaccettabile svolgere come compito la traduzione di un testo “brutto”, perché viene interpretato come negligenza e mancanza di cura della docente verso i propri allievi.
- b) “Ma questi professori non mi amano”. Come immaginare qualcosa di più assurdo di un docente che non prova nessun interesse per i propri allievi, anzi li considera degli stupidi maleducati? Per un allievo che proviene dalla scuola steineriana, il sentimento amorevole del proprio insegnante è fondamentale.
- c) Di fronte a una docente che, dopo una sola settimana di scuola in un prestigioso liceo classico pubblico, diceva ad un suo compagno, umiliandolo pubblicamente davanti a tutta la classe: “Ma perché hai scelto il liceo classico, al posto di un istituto tecnico, se sei così stupido?”, il giovane, proveniente dalla scuola steineriana, rispose alla docente davanti a tutta la classe (sentendosi in dovere di difendere il suo compagno): “E lei come mai fa la professoressa, visto che non sa insegnare?”⁹. In questo caso il concetto di “corpo di classe” è molto evidente: per lo studente

⁹ Dopo che il ragazzo riferì quest'episodio ai propri genitori, la famiglia decise di cambiargli scuola e lo trasferì ad un altro liceo classico.

steineriano l'umiliazione fatta ad un compagno, anche se conosciuto da una sola settimana, è un'umiliazione fatta a tutta la classe, non soltanto a lui e, come tale, non può rimanere impunita.

- d) “I miei compagni ridevano, quando uno non sapeva rispondere alle interrogazioni”. “Non stavano attenti e pensavano che andare a scuola fosse terribile”. Questo giovane si chiedeva come mai i suoi compagni avessero scelto di andare a scuola e, perlopiù, in un liceo così difficile.

Effettivamente, dal punto di vista dei contenuti didattici, dell'abilità a sostenere interrogazioni e a svolgere test velocemente, gli allievi e le allieve provenienti dalla scuola steineriana sembravano molto penalizzati rispetto ai loro compagni. Tuttavia, se appena il piano di valutazione si spostava su altre dimensioni, il giudizio variava sensibilmente. L'educazione attraverso il bello sembrava battere l'educazione attraverso la paura sui piani dell'autostima, dei valori, della solidità interiore, della consapevolezza, della maturità ed intelligenza emotiva di questi ragazzi. Essi avevano imparato ad amare ciò che facevano e, se aiutati a reggere l'onda d'urto terrificante di questo passaggio, sembrava che avessero conseguito un valore aggiunto, sembravano giovani più autonomi nella loro capacità di pensare. Sembravano davvero “educati alla libertà”. Ovviamente è molto difficile fare considerazioni di questo tipo e lo è ancora di più tentare di generalizzarle.

Conclusioni: “una scuola steineriana senza Steiner”?

In questo studio di caso sono emersi molti spunti che sottolineano sia punti di grande qualità evidenziati nel percorso considerato, sia punti di difficoltà, in cui il divario tra ideali pedagogici e realtà organizzativa si rileva consistente. Il percorso scolastico considerato appare per certi versi “una scuola Steiner senza Steiner”, dove viene richiesto alle famiglie ciò che mai Steiner si sarebbe sognato di chiedere: di cessare di ragionare con la propria testa, di dogmaticamente e ipocritamente riconoscere che “tutto va bene”, anche quando ciò non corrisponde ai propri sentimenti e valori. Sembrano prevalere la concezione del genitore come bancomat o come prestatore di servizi utili alla scuola, ma certamente la famiglia non sembra essere considerata come un laboratorio sociale steineriano, vitale e pensante. L'uso del pensiero di Steiner sembra impiegato per escludere e costituire una formazione ideologica. Esso sembra ridotto a strumento di dominio e partizione, a modalità distintiva ed esclusiva, nel senso peggiore che questi termini possono assumere. Talora, in alcuni casi, si è assistito a episodi che parevano rimandare a una sclerotizzazione del sapere, alla perdita del normale buon senso e all'allontanamento dalle regole della normale e rispettosa convivenza reciproca. Dal-

l'altra parte, pesano in positivo aspetti quali il rigore morale degli insegnanti, la loro dedizione completa agli allievi, la solidarietà economica fra le famiglie e fra gli insegnanti e la scuola, il tentativo - forse utopico - come comunità che educa al bello di rendere migliore questo mondo. Tantissimi elementi spingono a riflettere in un quadro complesso, pieno di contraddizioni e ambiguità. Forse l'unica considerazione preliminare e conclusiva, a cui si può giungere in questo breve scritto, è che la vera differenza non è nelle idee, ma nelle persone che le incarnano. Le idee restano come abiti senza un corpo che li indossa, se non sono davvero abitate dalle persone. Forse il limite maggiore di questa esperienza specifica è la sua chiusura organizzativa verso l'esterno, la paura del confronto con altre pedagogie ed altri tipi di riflessioni, il tentativo a priori di sottrarsi a un ogni tipo di confronto/scontro con l'esterno, tentativo mascherato e autorizzato dalla convinzione di appartenere ad un gruppo di eletti all'interno di un percorso spirituale che, come tali, non possono che sottrarsi al dialogo con il mondo là fuori. Resta da chiedersi in che misura ciò corrisponda semplicemente ad una fase di transizione di questo progetto organizzativo (in cui ancora vi è una debolezza di fondo, a causa della quale questa comunità, soltanto sottraendosi al confronto con l'esterno, riesce a preservarsi) oppure rappresenti un limite insuperabile di tutti i progetti come questo, che hanno comunque una forte valenza utopica. Di fatto, ci pare che "educare al bello" rappresenti una pedagogia di gran lunga più desiderabile rispetto ad "educare attraverso la paura" e questo aspetto è decisamente centrale sia nella pedagogia steineriana più in generale, sia nel percorso scolastico qui specificamente considerato. Se con Maria Montessori (1950) dovessimo misurare la validità di questo progetto educativo, dall'amore per la scuola che avevano i suoi giovani allievi, dovremmo certamente riconoscere che questo progetto li rendeva davvero felici: andare a scuola significava per loro andare in un posto che amavano.

Riferimenti bibliografici

- Anderson L. (2006), "Analytic Autoethnography", *Journal of Contemporary Ethnography*, 35, 4: 373-395.
- Arendt H. (1961), *The Crisis in Education*, in Arendt H., ed., *Between Past and Future: Eight Exercises in Political*, Penguin, New York, 170-193.
- Ball S.J. (1987), *The Micro-Politics of the School: Towards a Theory of School Organization*, Routledge, London (SCSE annual book prize 'Bestbook on education').
- Ball S.J. (1990), *Politics and Policymaking in Education: Explorations in Policy Sociology*, Routledge, London (republished in Chinese 2003 East China Normal University Press).
- Biesta G. (1998), "Pedagogy without Humanism: Foucault and the Subject of Edu-

- cation”, *Interchange*, 29: 1–16.
- Borghi L. (1992), *Educare alla libertà*, La Nuova Italia, Venezia.
- Carlgrén F., Klingborg A. (2009), *Educare alla libertà*, Filadelfia Editore, Milano.
- Cornelissen G. (2010), *The Public Role of Teaching: to Keep the Door Closed*, in Simons M. and Masschelein J., eds, *Rancièrè, Public Education and the Tam-ing of Democracy*, Wiley-Blackwell, Oxford, 15-30.
- Dahlin B. (2007), *The Waldorf School – Cultivating Humanity? A Report of an Evaluation of Waldorf Schools in Sweden*, Karlstads universitet, Karlstad.
- Delors J. (1997), *Nell’educazione un tesoro*, Rapporto della Commissione internazionale per l’educazione del XXI secolo, Unesco.
- Ellis C., Bochner A.P. (2000), *Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity*, in Denzin N.K. and Lincoln Y.S., eds., *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, CA, 2nd ed., 733-768.
- Ellis C., Bochner A.P. (2006), “Analyzing Analytic Autoethnography: an Autopsy”, *Journal of Contemporary Ethnography*, 35, 4: 429-449.
- Furedi F. (2009), *Wasted. Why Education isn’t Educating*, Continuum, London.
- Gariglio L. (2017), “L’autoetnografia nel campo etnografico”, *Etnografia e ricerca qualitativa*, 3: 487-504.
- Kügelgen H. von (1991), *Plan und Praxisdes Waldorfskindergartens. Beiträge zur Erziehung des Kindes im ersten Jahrsiebt*, II ediz., Stuttgartart.
- Masschelein J., Simons M. (2013), *In Defense of the School. A Public Issue*, Education, Culture & Society Publishers, Leuven.
- Milani L. (1967), *Lettera a una professoressa*, Mondadori, Milano.
- Montessori M. (1950), *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano, 2008.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.
- Paciotti I. (2013), *Educare alla libertà*, Holos, Milano.
- Recalcati M. (2014), *L’ora di lezione. Per un’erotica dell’insegnamento*, Einaudi, Torino.
- Serpieri R. (2018), *Eterotopie, esclusioni ed epidemie. Gli Im-possibili dell’educazione nel capitalismo cognitivo*, in Serpieri R. e Tota A.L., a cura di, *Quali culture per altre educazioni possibili?*, FrancoAngeli, Milano.
- Steiner R. (2007), *L’educazione dei figli*, Mondadori, Milano (a cura di Giovanna Chiantelli).
- Steiner R. (2009a), *Arte dell’educazione. I – Antropologia*, Editrice Antroposofica, Milano.
- Steiner R. (2009b) *Arte dell’educazione. 3 – Conversazioni di tirocinio e conferenze sul piano degli studi*, Editrice Antroposofica, Milano.
- Steiner R. (2010) *Educazione del bambino e preparazione degli educatori*, Editrice Antroposofica, Milano.
- Steiner R. (2012), *Arte dell’educazione. 2 - Didattica*, Editrice Antroposofica, Milano.
- Turoldo D.M. (2011), *Educare alla libertà umana e cristiana*, La Scuola, Brescia (a cura di M.C. Bartolomei).
- Ullrich H. (2013), *Rudolf Steiner*, Carocci, Roma.

Gli autori

Alessandro Cavalli, già professore ordinario di Sociologia all'Università di Pavia, dove ha insegnato dal 1967 al 2009. Si è laureato in Storia economica all'Università "L. Bocconi" di Milano nel 1963, quindi ha studiato Sociologia alla Yale University e alla University of California a Berkeley. Ha insegnato anche all'Università di Heidelberg (1989), all'Université Catholique de Louvain-la-Neuve (1994) e al Collegium Budapest, Institute for Advanced Studies (1995). Membro dell'Accademia Europea, dell'Accademia delle Scienze di Torino, membro corrispondente dell'Accademia Nazionale dei Lincei. Campi di interesse: il pensiero sociale tedesco tra XIX e XX secolo, la sociologia della gioventù, dell'educazione, del tempo e della memoria. È autore di numerosi articoli e libri di carattere scientifico usciti in varie lingue. Nel 2015 ha pubblicato, con Alberto Martinelli, il volume *La società europea* (Il Mulino), di cui è prossima l'edizione in lingua inglese. È Presidente Onorario dell'Associazione Italiana di Sociologia.

Franca Faccioli è professore ordinario di Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso la Facoltà di Scienze Politiche, Sociologia, Comunicazione di Sapienza Università di Roma, dove insegna Comunicazione pubblica e Comunicazione sociale e istituzionale. I suoi campi di studio sono: la comunicazione delle amministrazioni pubbliche, il rapporto tra comunicazione, governance e civic engagement, la comunicazione sociale e la rappresentazione sociale dei problemi pubblici. Fra i suoi lavori: *Le professioni intellettuali nello spazio pubblico tra crisi, innovazione e nuove identità* (a cura di, con B. Mazza, Maggioli, 2017); "Public Engagement, Local Policies and Citizens' Participation: An Italian Case Study of Civic Collaboration", in *Social Media+Society* July-December 2016 (con R. Bartoletti); "Comunicare nel pubblico: itinerari di un percorso complesso", in *Sociologia della comunicazione*, 50, 2015, Anno XXVI; *Comunicazione e ci-*

vic engagement. Media, spazi pubblici e processi di partecipazione (a cura di, con R. Bartoletti, FrancoAngeli, 2013).

Paolo Jedlowski è professore ordinario di Sociologia generale e insegna Teoria sociale e Studi culturali all'Università della Calabria. È stato Vice-presidente dell'Associazione Italiana di Sociologia. Si occupa di teoria sociale, storia della sociologia e sociologia della cultura. Fra i suoi volumi più recenti: *Memorie del futuro. Un percorso tra sociologia e studi culturali* (Carocci, 2017); *Intenzioni di memoria. Sfera pubblica e memoria autocritica* (Mimesis, 2016); *In un passaggio d'epoca. Esercizi di teoria sociale* (Orthotes, 2012); *Il racconto come dimora. Heimat e le memorie d'Europa* (Bollati Boringhieri, 2009).

Andrea M. Maccarini è professore ordinario di Sociologia dei processi culturali e comunicativi e coordinatore della Classe di Scienze sociali presso la Scuola galileiana di studi superiori nell'Università di Padova. È membro del *board* di IACR (*International Association for Critical Realism*) e collaboratore del *Center for Social Ontology* diretto da Margaret Archer. I suoi interessi scientifici vertono sulla teoria sociologica, su educazione, socializzazione e identità e sul mutamento culturale nelle società tardo-moderne. Su questi temi è autore di numerosi saggi e articoli, pubblicati in varie lingue.

Mario Morcellini è professore ordinario di Comunicazione e giornalismo presso Sapienza Università di Roma, dove è stato per anni Preside della Facoltà di Comunicazione. Fino al 20 dicembre 2016 è stato Prorettore alle Comunicazioni Istituzionali di Sapienza Università di Roma, dove ha anche diretto il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale. Fra le sue pubblicazioni: *Comunicazione e media* (Egea, 2013); *Il Medioevo italiano. Industria culturale, tv e tecnologie tra XX e XXI secolo* (a cura di, Carocci, 2005); *Passaggio al futuro. Formazione e socializzazione tra vecchi e nuovi media* (FrancoAngeli, 1997). Attualmente è Commissario dell'Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni.

Stamatia Portanova è assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli Studi "L'Orientale" di Napoli, dove è membro della *Technocultures Research Unit*. La sua ricerca si focalizza sulla cultura dei media digitali. È autrice di *Moving without a Body. Digital Philosophy and Choreographic Thoughts* (MIT Press, serie "Technologies of Lived Abstraction") e di articoli pubblicati in raccolte e riviste come *Body and Society*, *Space and Culture*, *Computational Culture*,

FibreCulture, Angelaki e Inflexions. È inoltre membro del *Senselab*, un laboratorio interdisciplinare con sede a Montréal, diretto da Brian Massumi ed Erin Manning, che si occupa dell'intersezione tra tecnologia, cultura e arte.

Luca Queirolo Palmas è professore associato di Sociologia dei processi culturali presso l'Università di Genova. Condirettore di *Mondi Migranti*, ha sviluppato numerosi progetti di ricerca europei sul tema delle migrazioni e delle culture giovanili della strada. Con Luisa Stagi, anima le attività del Laboratorio di Sociologia Visuale (www.laboratoriosociologiavisuale.it) al fine di diffondere altre forme di ricerca e narrazione nelle scienze sociali.

Roberto Serpieri è professore ordinario di Sociologia dell'educazione e Politiche educative presso il Dipartimento di Scienze Sociali dell'Università di Napoli "Federico II", dove è anche coordinatore del Dottorato in Scienze Sociali e Statistiche. Coordinatore per il triennio 2015-18 della sezione di Sociologia dell'Educazione dell'Associazione Italiana di Sociologia. È membro del comitato scientifico e collabora con diverse riviste internazionali e nazionali nel campo degli studi educativi. Fra le sue pubblicazioni internazionali: Gunter, H.M., Grimaldi, E., Hall, D., Serpieri, R. (eds.), *New Public Management and the Reform of Education. European lessons for policy and practice* (Routledge, 2016); Ball, S., Serpieri, R., Grimaldi, G., (eds.), "The 'Last' Foucault Effect in Education", in *Materiali Foucaultiani* (special issue, forthcoming).

Tiziana Terranova è professoressa associata in Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università "L'Orientale" di Napoli, dove insegna Studi culturali e media e Teorie culturali e nuovi media. Membro e co-fondatrice dell'Unità di Ricerca sulle Tecnoculture all'interno del Centro Studi Postcoloniali e di Genere dell'Orientale, ha insegnato in precedenza presso il Goldsmiths' College, University of London, la University of East London, la University of Essex nel Regno Unito e presso la Northwestern University negli Stati Uniti come Fulbright Fellow. È autrice di *Network Culture: for a politics of the information age* (Pluto Press, 2004; trad. it. *Cultura Network*, manifestolibri, 2006), di numerosi saggi su media digitali e Internet pubblicati su riviste quali *Social Text*, *Theory Culture and Society*, *Culture Machine*, *New Formations* e *Studi Culturali* e di un volume di prossima uscita per la University of Minnesota Press, *Hypersocial: digital social networks between markets and commons*.

Anna Lisa Tota è professore ordinario di Sociologia culturale e di Sociologia della comunicazione presso il Dipartimento di Filosofia, Comunicazione e Spettacolo dell'Università Roma Tre. Coordinatrice della Sezione Processi e Istituzioni Culturali dell'Associazione Italiana di Sociologia nel triennio 2014-2017. Dal 2007 insegna come Gastprofessor all'Università di St. Gallen in Svizzera. È stata Chair del Research Network "Sociology of the Arts" e del Research Network "Sociology of Culture" della European Sociological Association. È membro del comitato scientifico di numerose riviste internazionali. Si occupa di *memory studies*, sociologia dell'arte e sociologia della cultura. Fra le sue pubblicazioni più recenti: A. L. Tota, T. Hagen (eds.), *Routledge International Handbook of Memory Studies* (Routledge, 2016); A. L. Tota, T. Hagen, L. Luchetti (a cura di) *Sociologie della memoria. Verso un'ecologia del passato* (Carocci, 2018).

La società contemporanea è attraversata da conflitti culturali, forme di esclusione crescenti, “nuove” povertà, forme di razzismo vecchie ed emergenti, diseguaglianze profonde che rappresentano fattori sempre più critici, contro i quali soltanto l’educazione e la cultura possono immunizzarci. La complessità dei processi in atto è tale che abbiamo bisogno di nuove idee per pensarla, di nuovi termini per nominarla, di nuovi concetti per interpretarla. Certamente i giovani necessitano di nuove competenze sociali e culturali; i sistemi educativi, interpellati, non possono rimanere inermi.

Quali sono le culture, quali le forme di educazione che possono attrezzarci a preparare i cittadini e le cittadine del futuro? Questi nuovi scenari politici e sociali quale tipo di scuola e di università richiedono? Il testo, che raccoglie le relazioni iniziali e conclusive al Convegno tenutosi a ottobre 2016 presso il Dipartimento di Scienze Sociali dell’Università “Federico II” di Napoli e organizzato congiuntamente in occasione della conferenza di metà mandato dalle Sezioni dell’Associazione Italiana di Sociologia “Processi e Istituzioni Culturali” e “Sociologia dell’Educazione”, propone una serie di riflessioni proprio sull’intreccio tra culture dell’educazione ed educazione alle culture altre; si interroga sulle utopie possibili e probabili, da cui possiamo farci interpellare; affronta tematiche riguardanti in particolare i giovani e la loro formazione per una cultura politica, per un’attivazione civica e per competenze nuove, sempre più in grado di fronteggiare la progressiva precarizzazione delle vite professionali e i rischi di essere fagocitati nei gangli della vita digitale. Sono qui raccolte anche una serie di riflessioni sui modi di fare ricerca su questi temi in forme non tradizionali, come la visualizzazione attraverso il cinema e lo studio di campo auto-etnografico.

Roberto Serpieri è professore ordinario di Sociologia dell’educazione e di Politiche educative presso il Dipartimento di Scienze Sociali dell’Università “Federico II” di Napoli e coordinatore della Sezione “Sociologia dell’Educazione” dell’Ais per il triennio 2015-2018.

Anna Lisa Tota è professore ordinario di Sociologia culturale e di Sociologia della comunicazione presso il Dipartimento di Filosofia, Comunicazione e Spettacolo dell’Università Roma Tre e coordinatrice della Sezione “Processi e Istituzioni Culturali” dell’Ais per il triennio 2014-2017.