

Introduzione.

Il Sessantotto tra continuità, regressione ed emancipazione

Introduction.

Sixty-Eight between continuity, regression and emancipation

EVELINA SCAGLIA

Scrivere sul Sessantotto in occasione del primo cinquantenario comporta, innanzitutto, dover fare i conti con un evento multiforme, che da qualsiasi definizione lo si accosti – come “spartiacque”, “mito”, “frattura”, “caos”, “utopia” – necessita di uno sguardo multiprospettico capace di fare sintesi, per poterlo studiare con quell’occhio critico-riflessivo indispensabile per poterne formulare una teoria e, perché no, un primo bilancio storico. Senza la sintesi, cioè la ricolazione ad una prospettiva di unitarietà in grado di farne cogliere originalità e conformità, luci e ombre, si rischia di perpetuare un discorso frammentario, asfittico, afasico.

Da qui la scelta di concentrarsi sugli aspetti di continuità, regressione ed emancipazione implicati da una «faglia nella storia educativa, sociale, politica, economica e culturale del secolo scorso», ora approfondendo alcune figure di intellettuali (si pensi a Pier Paolo Pasolini), ora mettendo a fuoco le principali conseguenze implicate sul piano educativo e scolastico. Su questo punto, va ricordato il fatto che nella pedagogia italiana il 1968 si colloca fra il 1967 di *Lettera ad una professoressa* a cura dei ragazzi della Scuola di Barbiana e il 1969 de *La ricerca come antipedagogia* di Francesco De Bartolomeis.

Critica al sistema e alle istituzioni, denuncia delle disuguaglianze e disvelamento dei loro meccanismi di riproduzione, rivendicazione dei diritti, avanzata di soluzioni alternative sono alcune delle istanze al centro della contestazione giovanile. C’è da capire se esse hanno contribuito a rendere o meno il Sessantotto una sorta di nuovo Quarantotto del XX secolo.

Come in tutte le rivoluzioni, gli effetti possono essere identificati e studiati nella loro complessità solamente in

una prospettiva *longue durée*, in grado di far cogliere le idee al di sotto delle ideologie, il sistematico al di sotto dell’emergenziale, le prassi consolidate al di sotto dell’interventismo. Ad essa va però accostata una seconda prospettiva, concentrata sulla ricerca del *lógos*, da intendersi nel suo duplice significato di “parola” (dunque di linguaggio, perché il Sessantotto è stato anche una rivoluzione linguistica) e di “ragione” (dunque di *ratio*, perché il Sessantotto è stato anche una rivoluzione della ragione). Il lavoro da condurre in tale direzione è appena cominciato.

Alla luce di tali consapevolezza, il fascicolo si apre con una testimonianza offerta da Egle Becchi, che nel tracciare le linee portanti del suo profilo biografico e accademico di studiosa dell’educazione nell’ultimo cinquantennio, incrocia quelle che sono state le principali sfide affrontate dalla formulazione di un sapere dell’educare che da esclusivamente pedagogico è divenuto oggetto di «scienze dell’educazione-*pedagogizzata*». Il Sessantotto, con il suo portato di contestazione del sapere istituzionale, di diffusione di contro-culture e contro-esperienze educative, ha contribuito nella studiosa milanese a riflettere sulla necessità di una cultura educativa pensata come sapere fondante per una pratica educativa nuova, in cui la dimensione teorica sia strettamente connessa a quella operativa, senza dimenticare le dimensioni epistemologiche implicate, nella consapevolezza che ad una cultura educativa si può pervenire da una pluralità di strade. Il riferimento all’impegno profuso, in tale direzione, da due riviste di orientamento scientifico e ideologico differente, come «Scuola e Città» e

«Orientamenti pedagogici», ha consentito all'autrice di mettere in luce come i saperi scientifici dell'uomo, soprattutto quelli psicologici, siano stati gradualmente visti in una prospettiva di collaborazione con la pedagogia su uno sfondo di carattere internazionale. Da qui è scaturita una nuova concezione di educazione come scienza in senso esteso, in quanto «campo di studio, di osservazione, di speculazione», grazie al contributo continuo e intenso offerto da altri saperi (non solo psicologici, ma anche sociologici e antropologici). Tale processo è stato incentivato anche dai cambiamenti avvenuti nel sistema scolastico ed educativo nazionale, con la sua apertura ad una molteplicità di soggetti fino ad allora esclusi (dai piccoli degli asili nido, ai disabili, alle persone di altre culture, fino agli adulti lavoratori), portatori di nuove esigenze formative, ma anche di «saperi sommersi» contenenti *in nuce* una nuova cultura dell'educazione.

Di particolare efficacia il messaggio con cui Egle Becchi chiude il suo intervento-testimonianza, dalla forte valenza prospettica: «nel caso dell'educare, bisogna scorgere accanto a quello che c'è oggi di obsoleto, resiste a fatica, mostra la debolezza di ogni tradizione – anche la più splendida –, e rilevare il nuovo, selezionandolo e guardandolo con calma. In pochi tratti del vivere associato, se non nell'educare, questo intreccio è più mobile e fitto di variabili. Vediamolo con attenzione e diamogli fiducia; altrimenti rischiamo di perdere la sua storia» (ivi, p. 16).

A questo primo testo segue un articolo di Antonia Criscenti, dal titolo *Lo sguardo critico di Pier Paolo Pasolini sul Sessantotto. Il Caos (1968-1970)*, nel quale si analizzano alcune delle tematiche affrontate da Pasolini all'interno della rubrica settimanale *Il caos*, pubblicata dalla rivista «Tempo» fra il '68 e il '70. La scelta stessa del titolo, *Caos*, è nata dalla volontà del poeta di origini friulane di esplicitare quanto le questioni poste dall'emergente questione giovanile, dalle accuse contro il neocapitalismo, ecc. si ponessero in contrapposizione al *Cosmos*, nel senso di «ordine costituito». L'autrice sottolinea come, di fronte alla fatica di accogliere le «ragioni storiche» di processi occorsi cinquant'anni fa con il necessario distacco emotivo e culturale, permanga nella sua isticità la denuncia fatta da Pasolini di un '68 come «falsa rivoluzione, che si è presentata come marxista, ma che in realtà non era altro che una forma di autocritica

della borghesia, che si è servita dei giovani per distruggere i suoi vecchi miti divenuti obsoleti» (ivi, p. 22).

Alla figura di Pasolini-maestro di vita è dedicato anche il saggio di Alessandra Mazzini, *Pier Paolo Pasolini, un educatore di fronte ai giovani del Sessantotto*, che partendo da una ricostruzione dell'apprezzamento manifestato da Pasolini per la controcultura americana della *beat generation*, mette in luce lo sviluppo di una sua «vocazione pedagogica» nel e attraverso la ricerca di un risveglio delle coscienze nei giovani sessantottini italiani, al fine di offrire loro un nuovo «metodo di lettura» della realtà. Fra le ragioni della diversità della contestazione italiana rispetto a quella statunitense, che l'avevano resa una rivoluzione borghese, conformista e quindi una nuova faccia del moralismo, Pasolini annovera il fatto che «i giovani della contestazione italiana, dovendosi rifare agli schemi di quella “grande rabbia organizzata” che è stata la Resistenza, non possono sperimentare una loro propria rabbia, un moto autentico, libero da ogni preconcetto tradizionale, rotto nel suo legame con i padri borghesi, strappato e proprio per questo originale» (ivi, p. 33). Nell'assunzione di un ruolo di *praeceptor* pubblico, mosso da una tensione che sfocerà nel periodo “corsaro”, Pasolini afferma quanto l'educazione si faccia lavorando per la *polis*, cioè in una prospettiva autenticamente politica (non partitica), che non esime dall'assumere i toni «squisitamente socratici» dell'*educère*.

Nell'intervento successivo, dedicato da Marinella Attinà a *Il Sessantotto tra mito e realtà, mistica ed illusione, strategia della tensione e riformismo scolastico*, si parte dalla «polimorfia» del movimento del '68, considerato ormai un *tòpos*, per affrontare in prospettiva euristica le conseguenze che ha avuto sulla politica scolastica del decennio successivo. Il 1968, dominato da un processo di «de-borghesizzazione», ha rappresentato un «anno fatale» per la pedagogia, la scuola e la formazione. In particolare, sul piano della pedagogia della scuola ha visto l'inaugurazione di due concezioni, una a favore della descolarizzazione della società ed una, invece, di segno opposto. Il contributo di autori come Illich, Pasolini, don Milani ha consentito all'autrice di affrontare la controversa stagione delle riforme degli anni '70 nei primi segmenti della scuola di base, orientandosi all'interno dell'antinomia costituita dalla polarità della *débâcle* educativa e dalla polarità del processo di modernizzazione della scuola.

Fabrizio D’Aniello, nel contributo *L’eredità del Sessantotto e la necessità di una riflessione pedagogica su antiautoritarismo e autorità educativa*, ha analizzato come il ’68, vero e proprio punto di svolta della tardo-modernità, abbia sommerso molteplici «dimensioni esistenziali», compresi il sapere pedagogico, le relazioni educative, le istituzioni formative, per giungere ad affermare la descolarizzazione della società. «La stessa urgenza decostruttivo-ricostruttiva riscontrata a proposito della scuola si erge a misura di un’urgenza che investì la pedagogia e l’agire educativo *tout court*» (ivi p. 54). Ne deriva che una riflessione pedagogica sul post Sessantotto non possa non scontrarsi con quanto le tendenze riformistiche dovettero fare i conti con il sopravvento della dimensione libertaria su quella politica e con l’affermarsi del soggettivismo anche a livello sociale. Da qui l’ipotesi che il Sessantotto italiano non sia riuscito ad aprire la strada ad un «cambiamento risolutivo *in toto*», anche per la mancanza di una riflessività *a posteriori*, in grado di «ricomprendere le macerie e non disambiguando zone d’ombra di confusa indistinzione tra autoritarismo e autorità» (ivi, p. 57), tali da far sentire ancora oggi l’esigenza di cercare figure educativamente significative, cariche di autorevolezza e responsabilità.

Il tema delle conseguenze “pedagogiche” del ’68 è al centro anche dell’intervento di Paola Martino, *Lo ‘spettro’ del Sessantotto e l’epifania del ‘nuovo spirito’ capitalistico: effetti pedagogici ‘non ricercati’*, frutto di un’azione di «scavo diacronico» volta a recuperarne i «significati stratificati». La lettura di autori come Marcuse e Aron consente di constatare che «è probabilmente la spettralità paradossale a fare del Sessantotto un modello

storico-culturale molteplice e differenziale, che non può, però, non fare i conti con la riemersione dello spettro che, in modo inatteso, rischia di perpetuare» (ivi, p. 66). Fra i suoi principali “effetti” vanno annoverati l’assedio del dispositivo pedagogico attraverso l’attacco frontale alla scuola e all’università (di cui venne denunciata l’ideologizzazione), la «pedagogizzazione» del potere ad opera dei mezzi di comunicazione di massa, la mercificazione della scuola e il sacrificio della libertà positiva capace di produrre emancipazione in nome del primato dell’«anarchismo consumistico».

Il fascicolo si chiude con l’articolo di Didier Moreau, « *Le droit à la métamorphose* »: *50 ans après 1968, théories et pratiques de l’éducation métamorphique*, nel quale è proposta una rilettura filosofica del *Mai 68* attraverso la constatazione che la contestazione dell’autorità risulta inseparabile dalla costruzione di un nuovo rapporto con sé, reso possibile da una riappropriazione dell’invenzione etica e politica. È come se, filosoficamente parlando, il *Mai 68* abbia visto risorgere in una forma inedita e inaspettata il conflitto fra logica della conversione e logica della metamorfosi, che struttura l’esperienza educativa. Il modello dell’educazione metamorfica ha avuto la meglio, come già si era manifestato nel Risorgimento, nella Modernità e nel processo di costruzione della *Bildung*.

EVELINA SCAGLIA
University of Bergamo