

**Processi formativi, popolo, cultura.
Riflessioni pedagogiche per *abitare democraticamente* il tempo presente**

**Educational processes, people, culture.
Pedagogical reflections towards living democratically present day**

VIVIANA LA ROSA

Starting from the early praxis of popular education since 1861, the article aims to explore the connections among educational processes, culture, citizenship, people. Educational practices, capable of ensure and enhance the development of human potential and the respect of civil rights, are key resource in the contemporary society, characterized by civic disengagement, populism, educational poverty. On this basis, pedagogical reflection on the link among people, culture and education is necessary in order to find strategies for promoting active citizenship and democratic cohesion.

KEYWORDS: EDUCATIONAL PROCESSES, CULTURE, PEOPLE, ACTIVE CITIZENSHIP, POPULISM

Formare l'utile e onesto cittadino¹

Preso atto del profondo tratto di disomogeneità culturale, linguistica, di istruzione che caratterizza il popolo italiano all'indomani dell'Unità d'Italia, a tal punto da indurre Massimo D'Azeglio, come la tradizione vuole, ad esclamare «Fatta l'Italia, bisogna fare gli italiani», appare chiaro a intellettuali, politici e studiosi come proprio l'educazione del popolo costituisca fattore strategico di crescita civile, culturale ed economica, alleata preziosa nella costruzione di quel "mito di fondazione" che struttura l'idea stessa di nazione. Per quanto corale appaia l'appello ad una non più derogabile azione a sostegno dell'educazione popolare, va tuttavia preso atto della disorganicità in ordine a orizzonti di ideali e valori che strutturano interventi "pro cultura popolare", così da definire non solo significati e obiettivi diffusi ai processi formativi rivolti alle fasce popolari, ma costruendo altresì confini molto precisi intorno al popolo stesso, legittimando modelli di partecipazione alla *res pubblica* centrati sull'esercizio dei doveri, piuttosto che su quello dei diritti.

È certo, in ogni caso, che al "popolo" si è guardato con profondo interesse, valutando l'investimento in esperienze cosiddette "culturali" diffuse tra le fasce sociali più popolari quale volano sociale ed economico strategico, sebbene la stessa definizione di popolo appaia non solo complessa e multiforme, ma per molti versi anche disomogenea e priva di continuità sotto il profilo di scelte politiche e formative. Non mancano, ad esempio, forme di cosiddetto populismo a carattere pedagogico-illuminista orientate a proporre

la «libera e ampia diffusione della cultura tra il popolo», principio che per certi versi guarda all'aspirazione a ritrovare la purezza dell'ideale democratico originario, così come espresso in alcune tesi da Rousseau². Sotto questo profilo, il popolo appare quale soggetto collettivo la cui esistenza è determinata dalla sovranità, tanto che la genesi stessa della sovranità dello Stato «corrisponde perciò all'ontologia del popolo come insieme dotato di coesione»³. La consapevolezza della struttura sociale, culturale, linguistica nella quale si è immersi appare, in questa prospettiva, *conditio sine qua non* in vista dell'appartenenza a quell'organismo di soggetti che definisce lo Stato e ne determina la sovranità.

È a questo indirizzo che possono essere ricondotte, in particolare, a cavallo tra Ottocento e Novecento, alcuni provvedimenti, interventi legislativi e attività istituzionali che guardano proprio alla promozione di una "cultura popolare". L'età giolittiana, in particolare, presenta numerose azioni a sostegno della diffusione dell'istruzione popolare, premessa ad un possibile coinvolgimento nel sistema politico liberale delle classi sociali più svantaggiante⁴. Sta alla base di simili provvedimenti il convincimento che espressione di democrazia sia, in prima istanza, la campagna a sostegno dell'alfabetizzazione e la lotta contro certe espressioni legate all'ignoranza (ne è un esempio la superstizione), dovere primario «di una illuminata democrazia» - come asserisce Giolitti - da «adempiere con la maggior energia»⁵.

Nel discorso alla Camera tenuto il 4 febbraio del 1901, ancora Giolitti afferma:

Noi siamo all'inizio di un nuovo periodo storico, ognuno che non sia cieco lo vede. Nuove correnti popolari entrano nella vita quotidiana, nuovi problemi ogni giorno si affacciano, nuove forze sorgono con le quali qualsiasi governo deve fare i conti. [...] Il moto ascendente delle classi popolari si accelera ed è un moto invincibile perché poggiato sul principio dell'uguaglianza tra gli uomini. Nessuno si può illudere di poter impedire che le classi popolari conquistino la loro parte di influenza politica.

Espressione diretta di tali indirizzi di intervento è certamente la legge Orlando (8 luglio del 1904, n. 407), che istituisce il corso popolare, quinta e sesta classe, al fine di completare l'istruzione primaria degli studenti impossibilitati a proseguire gli studi. «Prosciolti a nove anni dall'obbligo di istruirsi - sosteneva Orlando - rivolti in tenera età ad occupazioni materiali, abbandonato ogni esercizio dello studio, ogni uso delle cose imparate [...] i figli del nostro popolo spesso ridiventano analfabeti»⁶. Prende così avvio una ricca stagione di riforme e interventi che vedono sempre più spesso lo Stato chiamato a farsi carico della scuola elementare, processo giunto a maturazione con la Legge Daneo-Credaro del 1911 di avocazione della scuola allo Stato.

L'attenzione alla scuola popolare anima profondamente anche gli interventi promossi dal milanese *Gruppo d'azione per le scuole del popolo*, coordinato da Angelo Colombo⁷, e dalla Società Umanitaria, fondata da Augusto Osimo; quest'ultimo nel 1917 si farà promotore di una riunione di "amici della scuola del popolo", cui seguirà la stesura del testo *Per il rinnovamento di indirizzo della scuola primaria*, secondo Lombardo Radice «uno dei documenti più notevoli delle aspirazioni alla riforma didattica prima della riforma Gentile del 1923»⁸. Su iniziativa di Pico e Colombo, e con il sostegno di Ettore Fabietti, che ne offre notizia sulle pagine di *La coltura popolare* (organo dell'Unione italiana dell'educazione popolare), tra il 1910 e il 1913 nasce la biblioteca circolante dei maestri⁹, punto di partenza per un vasto intervento a favore della scuola popolare.

Lo stesso Giuseppe Lombardo-Radice diverrà artefice di numerosi provvedimenti a sostegno dell'istruzione popolare in Italia: tra questi va ricordata in particolare la strenua difesa di un'azione politica e cultura per il Mezzogiorno d'Italia, che assume veste istituzionale nella *Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia*, sorta nel 1908 a seguito del terremoto di Messina e Reggio Calabria grazie all'impegno di un gruppo di intellettuali, tra cui spicca il nome di Umberto Zanotti-Bianco. La redenzione culturale ed economica del Meridione attraverso un massiccio e capillare investimento in termini di educazione popolare rappresenta agli occhi di Lombardo Radice la premessa alla possibile costituzione di una identità nazionale. Non è un caso che nelle diverse riviste dirette dal Catanese, da «Rassegna di Pedagogia», a «Nuovi doveri» sino a «L'Educazione Nazionale», netto risulti il taglio di approfondimento rispetto ai temi del meridionalismo e della cultura popolare.

Senza voler entrare nel merito delle complesse articolazioni della scuola popolare italiana, che vanta già una ricca tradizione di ricerca¹⁰, vale tuttavia richiamare l'attenzione sulla reale capacità, di là dalle stesse intenzioni di legislatori, politici e studiosi, dei percorsi di educazione popolare di promuovere processi autenticamente partecipativi alla vita politica e alla costruzione di una società democratica.

Se, per un verso, molta parte delle prassi educative rivolte al popolo appare chiaramente orientata a garantire processi di unificazione culturale e nazionale, va però preso atto di un parallelo indirizzo che, spesso paradossalmente legato al primo, tende a guardare con forte preoccupazione alle proposte di istruzione rivolte alle fasce sociali meno abbienti. In altre parole, si temono latamente gli effetti distorsivi prodotti da una possibile "pedagogia dell'emancipazione" sui nuovi equilibri sociali: va infatti preso atto che la più significativa parte delle azioni intraprese a sostegno del popolo ha guardato a quest'ultimo non solo come gruppo omogeneo cui garantire pari omogenità linguistico-culturale, ma anche come soggetto collettivo cristallizzato nella sua funzione sociale e professionale, cui non spetta possibilità di ascesa sociale o effettiva parità di diritti, ma piuttosto l'esercizio di doveri di cittadinanza.

Aveva ben colto questo timore Luigi Capuana, nella sua funzione di ispettore scolastico:

Non fa meraviglia - afferma nel suo breve volume *Il Bucato in famiglia* - se l'istruzione popolare sia più temuta che contraddetta. Temuta sì, perché non son pochi quelli che hanno una strana paura di dividere al popolo questo pane intellettuale; non sono pochi quelli che si lasciano illudere da calcoli falsi de' nemici dell'istruzione, e ripetono pappagallescamente che l'istruzione diffusa nel popolo è come un'arma tagliente data in mano ad un fanciullo. Essi però non badano che a un solo calcolo; e mentre numerano accuratamente le vittime delle cattive letture e dei romanzi immorali, non vogliono tener conto di quell'immenso esercito che si recluta a preferenza fra gli analfabeti¹¹.

Le preoccupate considerazioni espresse da Don Lisi trovano diretta corrispondenza, in effetti, proprio in quelle prassi di educazione del popolo sostanzialmente orientate ad esprimere un bisogno di controllo, percorso che risponde ad un immobilismo sociale e che non ambisce a reale emancipazione. In altre parole, l'educazione popolare è strumento per educare il "buono e onesto cittadino", per apprendere modelli di comportamento improntati alla docilità e all'accondiscendenza, alla rassegnata accettazione della sofferenza e del dolore che derivano da una vita spesa a servizio di un improbo lavoro necessario alla sopravvivenza.

Educhiamo il popolo alla morale: - afferma a tal proposito Bertolini - così lo si renderà più forte nella lotta col bisogno, più paziente nelle sofferenze, più sprezzante del pane che non sia frutto del suo sudore. Apprenderà a sopportare il peso delle fatiche, la privazione degli agi della vita, gli stenti, gli affanni e le infermità¹².

Esperienze formative non a misura delle possibilità di vita della classe popolari vengono pertanto interpretate come pericolose perché devianti, drammaticamente inadatte ad un destino di vita e di professione già predefinito: «Il popolo operaio non può concorrere ai ginnasi, non può sentire le lezioni di antichità classica, scuole inadatte [...] perché creerebbero spostati, pretenziosi, infelici, e perciò suicidi, fannulloni, vagabondi»¹³. La scuola, prosegue a tal proposito Sergi, deve essere per il popolo «educatrice e istruttiva per quel tanto che basti alle esigenze della loro vita» e, sulla base di questo principio, è necessario che l'educazione popolare costituisca strumento privilegiato «per arrestare le degenerazioni individuali e sociali»¹⁴.

Dal popolare al populismo

Con il maturare di apparati, istituzioni, soggetti e culture, nel tempo che prelude ai due conflitti bellici, gli interventi a sostegno dell'educazione popolare cominciano

gradualmente a mutare approccio e a riferirsi ad un soggetto/popolo quale elemento sempre più generativo di "prodotti culturali" specifici, spesso destinati a restare sul piano delle suggestioni o degli impliciti. Tra gli assunti di fondo vi è quello che interpreta la cultura popolare e, ad essa connessa, l'investimento nella lettura delle narrazioni prodotte dal quotidiano quale *humus* dal quale far germogliare ogni possibile processo di istruzione. Non ha dunque più senso imporre derivati di una cultura "alta", distanti dal vissuto sperimentato dagli alunni, ma occorre piuttosto assumere il valore strategico dei simboli e dei linguaggi popolari nei processi di democratizzazione dello Stato italiano. Come osserva del resto Ernesto De Martino:

Nella misura in cui queste masse premono per entrare nella Storia, nella misura in cui vi entrano di fatto, nella misura in cui cessano di essere masse da padroneggiare, la cultura tradizionale non può più contentarsi di una semplice scienza naturale del mondo popolare e della sua cultura. Queste masse, irrompendo nella storia, portano con sé le loro abitudini culturali, il loro modo di contrapporsi al mondo, la loro ingenua fede millenaristica e il loro mitologismo e persino certi atteggiamenti magici¹⁵.

Questa lettura della cultura, tendenzialmente costruita intorno alla dialettica egemonia-subalternità, rimanda ad una sempre più chiara antinomia tra popolo/élite, suggerendo nel contempo l'attivarsi di dinamiche di/tra diverse classi sociali in senso trasformativo dell'assetto sociale e politico. Sotto questo profilo, la stessa nozione di popolo appare sempre più fluida e polisemica¹⁶, chiamata a connotare ora un popolo-vittima ora un popolo-messianico, portatore di istanze sovversive¹⁷.

A partire dai processi di ricostruzione legati alla conclusione del secondo conflitto bellico, e per tutti i *glorious thirty* (i gloriosi trent'anni che vanno dalla fine della seconda guerra mondiale alla recessione del '74-75), il rimando ai temi dell'educazione popolare appaiono così sempre più riferiti a quadri interpretativi caratterizzati dalla polarizzazione tra oppresso/oppressore, illuminanti/illuminati, lasciando dunque prevalere il modello di una pedagogia popolare sostanzialmente declinata nei termini di una pedagogia dell'emancipazione. Sotto questa prospettiva di analisi, la nozione di popolo appare sempre meno assimilabile a quella di "gente", per definire invece «gli strati bassi della popolazione, caratterizzati da un capitale economico, sociale e culturale sensibilmente inferiore a quello medio»¹⁸. Il focus di azione è pertanto orientato non più tanto ad individuare gli aspetti di omogeneità tra soggetti, quanto piuttosto a mettere in luce la contrapposizione ceti alti/ceti bassi quale generatrice di conflitti e lotta di classe.

Non può essere trascurato, entro questo contesto di analisi, il modello di educazione popolare di ispirazione gramsciana, l'esperienza educativa di Don Lorenzo Milani, letta non di rado quale espressione di istanze "populiste", la pedagogia popolare di Freinet,

volta a porre le premesse per la costruzione di una possibile “società popolare”. Comune è l’attenzione al problema della lingua, il richiamo al popolo quale complessa identità culturale portatrice di esigenze educative che non possono essere facilmente esaurite in scontate categorie di lettura, né tantomeno risolte nel richiamo al folcloristico o al pittoresco. «Una grande cultura può tradursi nella lingua di un'altra grande cultura, cioè una grande lingua nazionale storicamente ricca e complessa, può tradurre qualsiasi altra cultura, cioè essere un'espressione mondiale. Ma un dialetto non può fare la stessa cosa»¹⁹ segnala Gramsci nell’intento di costruire le basi per la formazione del consenso e di individuare le linee di «coordinamento e di ordine intellettuale e morale». Se per Gramsci il grado di compattezza della lingua esprime anche il grado di compattezza di una nazione, per Don Lorenzo Milani il corretto uso della lingua rappresenta la via verso l’uguaglianza tra le classi sociali ed esprime istanze di “liberazione” da logiche di subalternità: «È solo la lingua che rende uguali. – sostiene - Uguale è chi sa esprimersi e intendere l’espressione altrui». L’incapacità di un uso adeguato e consapevole della parola nel suo potenziale liberatorio sembra dunque configurarsi quale condizione rispetto cui sono costruiti percorsi di formazione e intere pagine della nostra storia culturale, politica, educativa. Non solo Freire e Don Milani, ma lo stesso Rodari promuove la necessità di garantire «tutti gli usi della parola a tutti» e questo, come è noto, «non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo»²⁰, riconoscendo dunque alla cura intellettuale dell’altro, centrata in particolare sulla possibilità di comunicare/comunicarsi, la capacità di annullare la distanza tra popolo e élite, tra oppresso e oppressore. Un orizzonte d’intervento, questo, caro in particolare al Movimento di Cooperazione Educativa e che, attraverso figure come quelle di Lodi, Pettini, Tamagnini, ha con impegno nutrito una pedagogia dell’emancipazione, generando peraltro approcci e filosofie dell’educazione che, pur con le dovute distanze culturali e ideologiche, hanno sensibilmente investito in termini di democrazia, di formazione di coscienze critiche “liberate” e sempre più emancipate, in grado di partecipare con consapevolezza alla conduzione della *res publica*. I processi di formazione che prendono così vita appaiono orientati al superamento della dinamica oppressi/oppressori costitutiva di molta cultura che guarda al popolare nelle sue tensioni liberatorie e democratizzanti.

Negli ultimi quarant’anni, tuttavia, il mondo è profondamente cambiato. Non solo la “fiammata liberista”²¹ e i processi di globalizzazione hanno ridefinito fronti di intervento, scelte politiche, confini, ma la stessa irruzione di nuove esperienze di comunicazione e relazione ha messo in luce profili inediti intorno alla nozione di popolo e di educazione popolare.

In questo quadro, l'immagine stessa di ciò che definiamo popolo è mutata sempre più radicalmente, sino a cristallizzarsi in una "entità relativamente omogenea, che si contrappone a un'élite più o meno corrotta, oppressiva, sfruttatrice"²².

Da questo punto di vista, è superata la logica oppresso/oppressore, a vantaggio di letture tendenzialmente polarizzate sulla contrapposizione onesto/corrotto, massa/élite, governanti/governati. L'appartenenza al popolo non sembra più definirsi in riferimento al ceto o alla professione sociale, ma all'adozione di categorie di interpretazione sé/altro strutturate sull'antinomia onesto/disonesto, privilegiato/svantaggiato, ricco/povero.

Il proliferare delle nuove tecnologie, di internet, dei social network soprattutto, sembra aver definitivamente fatto crollare quella distanza tra popolo e classe politica che era stata funzionale alla definizione dei diversi ruoli sociali. A questo si lega anche un investimento di comunicazione e di scelte politiche e ideologiche volte ad ostentare e difendere i temi di una "sovranità popolare" priva di un radicamento culturale proprio verso quel popolo chiamato ad esprimere scelte politiche.

L'assottigliarsi progressivo della distanza tra questi due "organismi", per quanto talvolta meramente virtuale, ha però messo il cittadino nella posizione di poter interagire in modo diretto con i propri governanti attraverso i più comuni canali social.

In questo flusso ininterrotto di comunicazione, non di rado sterile e disfunzionale, i ruoli sembrano ormai contrapporre sempre più nettamente un popolo deluso che vota nella speranza di un cambiamento e una classe politica destinata a deludere, irrimediabilmente, il popolo elettore. Una posizione culturale, questa, sempre più pronta a nutrire «la delusione, la disaffezione, la sfiducia del popolo sovrano nei confronti dei governanti, delle istituzioni democratiche, dei partiti, con la sempre più diffusa convinzione, nel popolo stesso, di non essere più sovrano»²³.

Ed è proprio in questa disaffezione, in questa delusione e apatia derivati che matura il seme della vera distanza, del *civic disengagement*, dei populismi sempre più radicati. Se, nei secoli passati, le democrazie sono state messe a rischio da dittatori, o soggetti in posizione di potere, oggi il vero rischio sembra così arrivare dalla "gente comune"²⁴. La fiducia nei poteri del governo, ormai sempre più profondamente penetrata nel sentire popolare, nutre spesso impropriamente progetti di presunta libertà individuale quale forma di evoluzione spontanea della società. Di pari passo, i movimenti politici populistici nutrono immagini del sistema sociale descritto come comunità dotata di tradizioni, valori, senso di identità da salvaguardare. Ed è proprio sulla retorica «della protezione dall'insicurezza economica, protezione dal disordine sociale» che i partiti populistici hanno definito larga parte del proprio successo²⁵.

Abitare democraticamente il tempo presente

Quali cifre di riferimento vanno allora valorizzate, assunte come vettori nel prospettare percorsi che possano realmente contribuire a promuovere identità che sappiano *abitare democraticamente* la società attuale?

Posto che lo strumento principale a servizio di pericolose logiche di controllo politico sia proprio il consenso “non guidato da ragione” delle fasce cosiddette “popolari”, sempre più inderogabile risulta l’investimento capillare e trasversale in pratiche educative orientate al recupero ed alla promozione di soggetti consapevoli, in prassi di formazione alla convivenza civile, in processi di ideale ricomposizione dell’alterità e della diversità all’interno di una stessa realtà culturale e nazionale. Sono queste le premesse per la costituzione di una “società aperta” di popperiana ispirazione, costruzione culturale soggetta al cambiamento e sede di relazioni che, pur astratte ed individualistiche, convergono nell’impegno verso l’*esercizio* di democrazia. In tale cornice, perde di significato la domanda su *chi* debba governare, a vantaggio di un impegno sul cittadino in termini di formazione, affinché egli possa acquisire gli strumenti che gli permettano di esercitare un controllo attivo sul proprio governatore²⁶. Si tratta di una prospettiva che non può fare a meno di guardare ad una *etica della responsabilità* (come indicato da Weber prima e da Jonas poi)²⁷ che chiami il cittadino a coniugare libertà e responsabilità, interesse personale e bene comune, logiche locali e prospettive internazionali, impegno ancora più urgente nel contesto di una civiltà nella quale si registra una rischiosa frammentazione utilitaristico-tecnologica dei saperi. «Le conseguenze tecnologiche della scienza - afferma a buon diritto Otto Apel - hanno procurato oggi alle azioni e omissioni umane complessivamente un raggio d’azione e una portata tali che non è più possibile contentarsi delle norme morali che regolano la convivenza umana nei piccoli gruppi»²⁸.

Tanto inderogabile quanto gravoso risulta allora l’impegno di parte pedagogica, la cui finalità più immediata è proprio quella di supportare la costruzione di identità culturali e politiche che possano dar luogo a possibili comunità etiche, volte a promuovere una feconda cultura *dell’uomo e per gli uomini*²⁹. In tale prospettiva, il cittadino allontana il rischio di svanire tra i fumi di una non meglio definita appartenenza al “popolo”, per divenire invece portatore di una individualità che possa essere ricchezza e vettore di crescita nello spazio della socialità cui appartiene. Questo implica anche l’attivazione di processi di autentica partecipazione alla vita culturale e politica del paese, di recupero della «costitutività del fare»³⁰.

In parallelo, ulteriore passo va mosso verso il recupero di un soggetto costruttore del proprio sapere, nella convinzione che non si possano separare piano delle cognizioni dal piano dei valori, *sociogenesi* da *psicogenesi*, ma che anzi tra essi esista una indissolubile

interrelazione e interdipendenza. Su tali basi teoriche si colloca anche l'ipotesi piagetiana della costruzione di idea di "patria" nel bambino, per la quale, anche nel contesto degli studi neopiagetiani, rilievo particolare assume la nozione di "reciprocità". Sottolineando l'importanza dell'esperienza "in relazione", Piaget definisce l'identità culturale quale costruzione basata su interazioni, originata dall'isomorfismo tra sistema etico e sistema cognitivo, tra socialità e individualità³¹. La nozione di reciprocità diviene così strumento privilegiato per la realizzazione di quei meccanismi di decentrazione e coordinazione che, soli, consentono non soltanto la nascita dell'idea di patria nel bambino, ma anche l'acquisizione di una identità culturale definita in direzione dell'apertura al diverso.

Nella prospettiva piagetiana la dimensione della reciprocità è esperienza pensata e vissuta, strumento di «comprensione affettiva» destinato a ridefinirsi continuamente in funzione dei percorsi evolutivi cui il soggetto è sottoposto nel corso della propria vita. La reciprocità, infatti, è da intendersi come prodotto tra le continue perturbazioni offerte dall'ambiente, condizione ad ogni possibile evoluzione cognitiva, e le esperienze culturali vissute dal bambino.

Tale direzione di studio, peraltro poco approfondita in Italia, si lega strettamente al profondo interesse di Piaget verso il tema dell'educazione alla pace, allo sviluppo, al mondialismo, testimoniato anche dalla lunga collaborazione con l'UNESCO.

L'ideale interrelazione tra socialità e individualità, sociogenesi e psicogenesi è posta, pur con le dovute differenze, anche da Edgard Morin. In *Il paradigma perduto* lo studioso si oppone all'idea di una distanza tra componente bio-naturale e psico-sociale a difesa della tesi di una totalità bio-psico-sociologica: l'uomo «è un essere culturale per natura perché è un essere naturale per cultura», afferma infatti Morin³². In tale prospettiva non può mancare una spiccata attenzione verso la politica, alla quale lo studioso dedica un impegno di ricerca riferito tanto ad ambiti circoscritti, quanto a problemi di carattere planetario. Egli giudica complesso e non più derogabile l'impegno verso la formazione di una cittadinanza consapevole, la cui realizzazione richiede interventi profondi e radicali, da apportare al cuore stesso della nostra cultura e della nostra struttura di esseri umani; si tratta di operare quattro «rifondazioni»: la riforma del pensiero, la rifondazione antropologico-politica, quella antropo-planetaria e l'antropopolitica³³. Solo così è possibile volgere verso un'*etica planetaria* per una *società-mondo*.

Nel contempo, gli interventi educativi sono chiamati anche a "riallineare" il dislivello tra cultura *mainstream* e cosiddetta cultura popolare. È del resto evidente che la pedagogia «non può porsi da parte e neutralmente osservare il corso delle cose e del mondo»³⁴, ma è chiamata a "sporcarsi le mani" con la complessità del reale, in tutte le sue sfaccettature. Per non tradire la sua più autentica natura, volta all'analisi critica del presente e orientata all'impegno e alla progettualità futura (sempre nel rispetto di una

forte tensione utopica), la riflessione pedagogica deve necessariamente volgere lo sguardo verso l'intera complessità del reale, esplorando anche questioni e orizzonti d'indagine apparentemente meno vicini ai *topoi* classici della ricerca, ponendo in dialogo, dunque, i temi tradizionali della riflessione pedagogica e gli "altrove" tematici. L'analisi logica dell'impegno pedagogico e del suo interesse conoscitivo rende infatti improrogabile il dialogo e l'esplorazione di tali *luoghi* inconsueti, versanti di lavoro da problematizzare e porre in virtuoso dialogo con il piano della prassi educativa. Se è vero, infatti, che la scienza pedagogica è sempre, in qualche misura, filosofia della prassi, è allora necessario promuovere una riflessione sul presente e sull'universo dei processi formativi che abbia sguardo critico, ermeneutico e dialettico, affinché possa darsi una teoria *della* prassi e *per* la prassi.

Occorre così procedere «lacerando gli incantesimi dei repertori dottrinari»³⁵, per accedere piuttosto entro le pieghe del linguaggio moderno, di quel mare massmediologico che continuamente ci sommerge con un pescato sempre diverso, ricco, complesso. È come se la pedagogia avesse sino ad ora perseguito strenuamente una *ideologia della profondità*, sfuggendo al dialogo con gli strati (apparentemente) più superficiali della cultura, sottraendosi al confronto con gli orizzonti infinitamente aperti prodotti dai cambiamenti socio-strutturali che, necessariamente, finiscono per ridefinire lo spazio funzionale dell'educazione³⁶. Altrettanto necessaria è così la lettura delle trame e dei meticciami prodotti dalla cultura popolare, prendendo atto dell'infinito potenziale generativo e conoscitivo che ne deriva, dei mille rivoli di esperienze, vissuti, conoscenze che si diramano, nella consapevolezza che, in tale prospettiva, ogni distinzione tra cultura alta e cultura bassa perde la sua ragion d'essere.

Ogni possibile lettura dei processi sottesi all'apprendere, in tale prospettiva, va necessariamente riferita all'intero universo di significati, di simboli e di consumi fruiti dal singolo, all'immaginario che le esperienze vissute e mediate dal quotidiano hanno strutturato, nella consapevolezza che i processi di costruzione del conoscere e del sapere e i processi di produzione dei simboli culturali risultano legati da effetti di retroazione continua. Tali processi co-evolvono in un infinito gioco di rispecchiamenti, di reciproci modellamenti, strutturando spirali inconcluse verso l'alto.

In questo complesso gioco di rimandi, la pedagogia è chiamata ad un ruolo ermeneutico e strategico, critico e progettuale al tempo stesso, accogliendo nella lettura dei processi formativi le influenze e le interconnessioni prodotte dalla cultura popolare³⁷.

Necessaria appare pertanto la riflessione in ordine al ruolo che quest'ultima ricopre nella prospettiva di una formazione integrata, tenuto conto, soprattutto, che nelle sue declinazioni quale *pop culture* essa è legata ai peculiari strumenti attraverso cui veicola racconti, simboli, comportamenti di consumo. Gli strumenti tecnologici e multimediali, infatti, consentono di superare il pregiudizio ipostatizzato per cui il fruitore della cultura

(di massa) è recettore passivo e prospettano, al contrario, inediti spazi di interazione e interconnessione tra soggetti e prodotti. Se gli esiti e le ambizioni con cui si guarda alla cosiddetta *pop culture* sono prevalentemente *ludici*, compito della ricerca pedagogica è anche quello di convertirli al *ludiforme*, di sottrarli cioè agli scopi legati alla conclusione del gioco stesso, per ricondurli a finalità esterne e più ambiziose, costruite con intenzionalità educativa: riconosciuto che molta parte delle esplorazioni e delle occasioni di crescita umana hanno forme ludico-esplorative, occorre agire perché dal gioco fine a se stesso si passi ad esperienze *ludiformi*, attraverso cui «è da conseguirsi l'indispensabile maturità culturale, morale e sociale in cui consiste la sua realizzazione umana»³⁸.

Un approccio *ludiforme* ai contenuti propria di una cultura popolare e del quotidiano sembra offrirsi quale canale di dialogo privilegiato tra cognizioni e valori, tra narrazioni collettive e narrazioni individuali, offrendo così reale occasione al soggetto di sperimentare strategie del sapere e del conoscere coerenti con il proprio vissuto e dunque mai disgreganti.

I racconti e le immagini che vengono fuori sembrano così costituire trama e ordito di un tessuto prezioso che la prospettiva di una pedagogia attenta a tutte le forme culturali ci restituisce, nella sua interezza, come racconto di quel processo, autenticamente pedagogico, di autoappropriazione (storica) della propria soggettività³⁹.

È questo il risultato del più recente impegno di parte pedagogica verso la promozione di quella che potremmo definire *ontologia dell'attualità*, richiamando le tesi care a Foucault, intesa in particolare come «discorso che cerca di chiarire che cosa l'essere significhi nella situazione presente»⁴⁰. L'accoglimento di una simile prospettiva, così come il superamento tra *logos* ed *ethos*, non solo permette di (ri)leggere in chiave ermeneutico-dialettica alcuni nodi cruciali della scienza pedagogica (ad esempio il rapporto mezzi-fini), ma dischiude anche nuovi fronti di lavoro, intessendo di attualità, di quotidiano, di popolare ogni possibile ricerca in tema di formazione e apprendimento. Questo ci porta a tornare a riflettere sui nessi cultura - popolo - processi formativi non solo come emergente terreno di lavoro, sguardo peculiare di lettura dell'educazione e dell'educabilità nel tempo presente, orientato ad interpretare «le convenzioni, gli oggetti culturali e i meta-racconti della postmodernità»⁴¹, ma anche come spazio di attivazione di una rete di significati, esplorazioni, ricerche che, nel proporre un compromesso tra una *apologia dell'esistente* (sempre in agguato, ricorda Adorno) e un esistente (e un esistere) «meditato e orientato»⁴², entra profondamente in gioco nel definire lo stesso statuto epistemologico della pedagogia.

¹ Cfr. *Statuto della Società d'incoraggiamento all'istruzione ed all'educazione popolare*, Tip. del giornale del Polesine, Rovigo 1862, p. 3.

² «Quando il popolo delibera su tutto il popolo non considera che se stesso; e se in questo caso una relazione si forma, questa è tra l'oggetto intero, considerato da un altro punto di vista [...], allora la materia sulla quale si delibera è generale come la volontà che delibera. È questo che io chiamo una legge» (cfr. J. J. Rousseau, *Il contratto sociale*, Feltrinelli, Milano 2003, p. 108). In tale prospettiva non ha più senso chiedersi «se la legge possa essere ingiusta, giacché nessuno è ingiusto verso se stesso; né in che modo si possa essere liberi e insieme soggetti alle leggi, giacché queste ultime non sono altro che registrazioni delle nostre volontà» (*Ibidem*).

³ S. Rodeschini, *Costituzione e popolo. Lo Stato moderno nella filosofia della storia di Hegel, 1818-1831*, Quodlibet, Roma 2005, p. 35.

⁴ R.S. Di Pol, *Scuola e Popolo nel riformismo liberale d'inizio secolo*, Sintagma, Torino 1996 (seconda edizione Marco Valerio, Torino 2002).

⁵ Camera dei deputati, Atti parlamentari, Discussioni, Leg. XXI, 1 dicembre 1903, p. 9.

⁶ Relazione D.d.L. n. 465, *Provvedimenti per la scuola e per i maestri elementari*, in Camera dei deputati, Atti parlamentari. Disegni di Legge e Relazioni, Leg. XXI, 30 gennaio 1904, p. 4.

⁷ M. M. Rossi, *Il Gruppo d'azione per le scuole del popolo di Milano. 1919-1941*, La Scuola, Brescia 2004.

⁸ G. Lombardo Radice, *Presentazione a M. Salvoni, Un Ventennio di "Scuola Attiva". I - Prime attuazioni e note, Prime attuazioni e note*, Il supplemento de «L'Educazione Nazionale», Associazione per il Mezzogiorno Editrice, Roma 1927, p. VI.

⁹ Cfr. M. M. Rossi, *Il Gruppo d'Azione per le scuole del popolo*, cit.

¹⁰ Tra questi, si vedano in particolare: D. Bertoni Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Laterza, Roma-Bari 1965; AA. VV., *Venti anni di cultura popolare in Italia. Testimonianze dell'Unione italiana della cultura popolare*, Società Umanitaria, La Nuova Italia, Firenze 1967; T. Tomasi, *Da Matteucci a Corradini. Le inchieste sulla scuola popolare nell'età liberale*, in CIRSE, *Problemi e momenti di storia della scuola e dell'educazione*, ETS, Pisa 1982; E. De Fort, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, Il Mulino, Bologna 1995; R. Sani, A. Tedde, *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Ottocento e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Vita e Pensiero, Milano 2003; F. Pruneri, *Oltre l'alfabeto. L'istruzione popolare dall'Unità d'Italia all'età giolittiana: il caso di Brescia*, Vita e Pensiero, Milano 2006.

¹¹ L. Capuana, *Il Bucato in famiglia Discorso pronunciato il dì 24 novembre per la solenne premiazione delle scuole elementari maschili e femminili di Mineo*, Galatola, Catania 1870, p. 8.

¹² G.B. Bertolini, *Educazione ed istruzione popolare*, «Il Risveglio educativo», 41 (1895), p. 327.

¹³ G. Sergi, *Educazione ed istruzione*, Trevisini, Milano 1892, p. 157.

¹⁴ *Ibi*, p. 178.

¹⁵ E. De Martino, *Intorno a una storia del mondo popolare subalterno*, "Società", V, 3 (1949), pp. 411-435.

¹⁶ Cfr. M. Yves, S. Yves, *Populismo e democrazia*, il Mulino, Bologna 2001.

¹⁷ Cfr. P.A. Taguieff, *L'illusione populista. Dall'arcaico al mediatico*, Bruno Mondadori, Milano 2003.

¹⁸ L. Ricolfi, *Sinistra e popolo. Il conflitto politico nell'era dei populismi*, Longanesi, Milano 2017, p. 257.

¹⁹ A. Gramsci, *Quaderni dal Carcere*, edizione critica a cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino 1975, p. 731.

²⁰ G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 2010, p. 10.

²¹ Cfr. L. Ricolfi, *Sinistra e popolo. Il conflitto politico nell'era dei populismi*, cit.

²² *Ibi*, p. 256.

²³ E. Gentile, *In democrazia il popolo è sempre sovrano*, Laterza, Torino 2016, p. 9.

²⁴ Y. Mounk, *Popolo vs Democrazia. Dalla cittadinanza alla dittatura elettorale*, Feltrinelli, Milano 2018.

²⁵ L. Ricolfi, *Sinistra e popolo. Il conflitto politico nell'era dei populismi*, cit.

²⁶ Si veda di K. Popper, *La società aperta e i suoi nemici. Vol. I Platone totalitario*, Armando, Roma 1973 e Id., *La società aperta e i suoi nemici. Vol. II Hegel e Marx falsi profeti*, Armando, Roma 1974.

²⁷ M. Weber, *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, Sansoni, Firenze 1945 e H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 1993.

²⁸ Segnala lo studioso in particolare la difficile interazione tra il naturale progresso delle scienze della natura e la responsabilità socialmente e moralmente rilevante della scienza stessa. Nasce pertanto in primo luogo il problema del rapporto «tra essere e dover-essere, ovvero tra razionalità scientifica (neutrale rispetto ai valori) e razionalità etica; in secondo luogo, il problema dell'affidabilità delle informazioni che gli esperti del sapere scientifico [...] potrebbero fornire agli uomini in quanto soggetti della responsabilità (affidabilità che condiziona a sua volta la

possibile *razionalità di un'etica della responsabilità*); in terzo luogo, infine, il problema di come eventualmente compensare *l'impotenza della responsabilità attribuibile agli individui*, la quale si rende efficace solo nel quadro delle stesse istituzioni da trasformare, tramite una *riorganizzazione della co-responsabilità per il cambiamento delle istituzioni*». K.O. Apel, *Etica della comunicazione*, Jaca Book, Milano 1992, pp. 17-18.

²⁹ A. MacIntyre, *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Armando editore, Roma 2007.

³⁰ T. De Mauro, *La fabbrica delle parole: il lessico e problemi di lessicologia*, Utet, Torino 2005, p. 253.

³¹ Sull'argomento si veda in particolare J. Piaget, A.M. Weil, *The Development in Children of the Idea of the Homeland and the Relations with other Countries*, «International Social Science Journal», 3 (1951); J. Piaget, *L'individualité*, «Pour la science», Centre international de synthèse, Alcan, Paris 1933; Id., *Pensée égocentrique et pensée sociocentrique*, «Cahiers internationaux de sociologie», Paris, Vol. VI e X, 1951. Trad. it. in *Appendice* a J. Piaget, *Studi Sociologici*, a cura di Barbetta e Fornasa con introduzione di W. Doise, Franco Angeli Editore, Milano 1989.

³² E. Morin, *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?*, Feltrinelli, Milano 2001.

³³ E. Morin, *Introduzione ad una politica dell'uomo*, Meltemi editore, Roma 2000.

³⁴ M. Borrelli, *La ricostruzione della pedagogia come scienza - o della pedagogia come ermeneutica critico-dialettica*, in G. Acone (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*, vol. 1, Pellegrini editore, Cosenza 1994, p. 65.

³⁵ N. Luhmann, K. E. Schorr, *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando, Roma 1988, p. II.

³⁶ *Ibi*, p. 126.

³⁷ Cfr. V. La Rosa, *Orientamento, cultura popolare, formazione integrata: implicazioni educative nella prospettiva di una pop pedagogia*, in M. Stramaglia, *Pop education. Chiaroscuri pedagogici nella cultura di massa*, Pensa MultiMedia, Lecce 2016.

³⁸ A. Visalberghi, *Per una pedagogia aperta*, in G. Acone (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*, vol. 1, *cit.*, p. 358. Sul nesso ludico-ludiforme si veda anche dello stesso autore *Insegnare e apprendere. Un approccio evolutivo*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

³⁹ M. Borrelli, *La ricostruzione della pedagogia come scienza - o della pedagogia come ermeneutica critico-dialettica*, in G. Acone (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*, *cit.*, p. 72.

⁴⁰ G. Vattimo, *Impressionismo sociologico* in «MicroMega», 4/90 (1990), p. 84

⁴¹ M. Stramaglia, *Pop pedagogicamente abiterà l'uomo*, introduzione a M. Stramaglia (a cura di), *Pop pedagogia. L'educazione postmoderna tra simboli, merci e consumi*, PensaMultiMedia, Lecce 2012, p. 10.

⁴² *Ibi*, p. 8.