

## **Introduzione. L'educazione e la formazione popolare nelle società contemporanee**

### ***Introduction. Popular education and training in contemporary societies***

Andrea Potestio

### **Un possibile rilancio dell'educazione popolare in prospettiva pedagogica**

Questo numero monografico della Rivista *Formazione, Lavoro, Persona* dedicato al tema *Educazione popolare, lavoro e scuola* non si ripropone di ripercorrere le tappe o le principali linee della storia dell'educazione popolare in Italia o in Europa, contestualizzando e ricostruendo fenomeni concreti e particolari forme di ciò che può essere definito "educazione popolare"<sup>1</sup>. Al contrario, la prospettiva di questa pubblicazione è resistere alla tentazione di considerare l'educazione popolare una categoria del passato e guardare all'attualità e al significato che, ancora oggi, questa idea può avere nel descrivere, comprendere, interpretare e orientare i processi educativi e formativi delle società contemporanee.

L'interrogativo che ha ispirato il presente numero della Rivista si sofferma sulle ragioni che hanno portato l'educazione popolare, forse a causa dell'eccessiva ampiezza semantica che la contraddistingue o per il venir meno nelle società attuali della rigida suddivisione in ceti o classi, a diventare una categoria che non sembra più in grado di interpretare i fenomeni educativi e formativi contemporanei. Allo stesso tempo, la finalità è dimostrare – ciò che solo in parte i saggi qui raccolti riescono a compiere – che l'idea di educazione popolare dica qualcosa di eccedente rispetto a ogni altra espressione sull'educazione degli adulti, sull'inclusione, sulla marginalità o sulla formazione continua. Un qualcosa che consente di pensare questa idea e la sua storia, utilizzando una categoria crociana, come contemporanea<sup>2</sup>, in rapporto costante con la vita e come un "focolaio di esperienza"<sup>3</sup> che, ancora oggi, può aprire prospettive di interpretazione e di trasformazione del presente per il sapere pedagogico. Ma cosa significa che l'idea di educazione popolare interroga e apre prospettive di ricerca per il sapere pedagogico, mettendo in atto aspetti che caratterizzano la struttura epistemologica della pedagogia? La risposta sintetica a questo quesito, che attraversa – se pur a tratti – i saggi della pubblicazione, è che l'educazione popolare sottolinea la prospettiva idiografica<sup>4</sup> e la tensione trasformativa della pedagogia.

In ambito pedagogico, l'educazione del popolo verrebbe a indicare un processo ampio – che di volta in volta nella storia si è identificato, se pur parzialmente, con i fenomeni di nazionalizzazione o di emancipazione – in cui i singoli soggetti riescono a manifestare, al meglio, le proprie potenzialità attraverso le relazioni che costituiscono l'orizzonte di potere organico, plurale e flessibile che chiamiamo popolo. Se la pedagogia, seguendo la riflessione di Bertagna, «non può che avere, come proprio oggetto di studio, sempre, almeno due soggetti dell'educazione e/o della formazione, tra loro in costante relazione esistenziale, nel e con il tempo e nel e con lo spazio»<sup>5</sup>, la prospettiva di questo sapere non interroga l'educazione popolare come evento o come fenomeno che è accaduto o che accade nella società, ma come trasformazione che coinvolge, sempre in modo singolare e irripetibile, almeno due soggetti. Non si tratta quindi di descrivere, in prospettiva sociologica, i processi educativi che appartengono a un'identità collettiva che chiamiamo popolo. Nemmeno, ci si sofferma sulle dinamiche psicologiche che determinano la possibile appartenenza di un singolo a una comunità o società. Il peculiare sguardo della pedagogia, se non vuole tradire la sua finalità di *agogé* ascensionale che tende a far manifestare le potenzialità inesprese del singolo, non può che studiare l'educazione popolare come un processo in cui il singolo si forma e si educa (viene formato ed educato)<sup>6</sup> riconoscendosi in relazione con altri (popolo) che, se non attuano strategie educative/formative autoritarie e dispotiche<sup>7</sup>, hanno la possibilità di spingerlo a manifestare pubblicamente, trasformandosi, le sue potenzialità ancora inesprese. Indagare l'educazione popolare in prospettiva pedagogica significa, quindi, analizzare i processi educativi/formativi che consentono a un singolo di manifestare una potenzialità che gli appartiene e lo porta a realizzare un'azione pubblica, ossia che possa essere riconosciuta come di interesse e utilità da una parte, sempre più ampia, della comunità/società con la quale si relaziona. La dimensione pubblica dell'agire di un singolo a partire dalle trasformazioni prodotte da relazioni educative/formative caratterizza l'ambito peculiare dell'educazione popolare.

Tre sembrano essere le conseguenze principali che derivano da questa impostazione di educazione popolare in prospettiva pedagogica. La prima concerne che l'educazione del popolo, se è realmente tale, deve prevedere la valenza sia soggettiva, sia oggettiva del genitivo. Infatti, non si può pensare l'educazione del popolo solo come un processo intenzionale di una sua parte (*élite*) che interpreta la parte restante come oggetto di strategie educative, ma deve realizzarsi, il più possibile, come un processo soggettivo di tutti, o del massimo numero possibile degli individui che vi si riconoscono. Insomma, l'educazione popolare è sempre anche formazione (*Bildung*) popolare, ossia indica anche

la capacità di ogni individuo di manifestare la forma che gli è propria attraverso azioni pubbliche che abbiamo un interesse comune e riconosciuto.

La seconda conseguenza riguarda la necessità di riaffermare e consolidare il legame tra antropologia ed etica all'interno dell'idea di un popolo che vuole essere protagonista della propria educazione e formazione. Gatti sottolinea che nella modernità si è prodotto un paradosso, a partire dalle riflessioni di Machiavelli, attraverso il pensiero politico di Rousseau, di Locke e di Hobbes, che ha generato una rottura tra la concezione di uomo e le norme etiche e politiche che si vogliono proporre: «da una parte, una tavola di valori e di pratiche virtuose raccomandate a chi intenda imitare gli antichi e impiantare, ammesso che sia ancora possibile, un ordinamento repubblicano; dall'altra parte, invece, ci si presenta un resoconto della natura umana consapevolmente opposto a quello che autorizzava la posizione di questi valori e di queste pratiche di vita»<sup>8</sup>. Secondo il filosofo politico, il paradosso della modernità consiste nel voler proporre valori etici classici come bene comune, giustizia, solidarietà per la formazione di un'idea di popolo, pur sostenendo il venir meno dell'idea positiva e teleologica della natura umana di impostazione aristotelica (*zoon politikon*) e, successivamente, tomista (*animal sociale et politicum*). Nella concezione dei moderni, l'uomo perde la sua natura teleologica e, di conseguenza, diventa necessario per chi governa – seguendo l'argomentazione di Machiavelli – «presupporre tutti gli uomini rei, e che li abbiano sempre a usare la malignità dello animo loro»<sup>9</sup>. Ne consegue, secondo Gatti, «che il popolo dei moderni non può che apparire una mera astrazione oppure un'entità generata da un'impressionante semplificazione semantica»<sup>10</sup>. E si potrebbe aggiungere che l'educazione popolare non può che trasformarsi in uno strumento di accrescimento del consenso e di costruzione del controllo da parte di chi, di volta in volta, gestisce la sovranità. Se l'idea di un paradosso della modernità descrive, sicuramente, un aspetto della modernità da prendere in considerazione, essa non deve essere assolutizzata, come può essere dimostrato per esempio nel pensiero di Rousseau<sup>11</sup>, in quanto elementi teleologici, idee di libertà e responsabilità continuano a mantenere un ruolo e un significato – sempre da esplicitare e interrogare – anche in diverse antropologie moderne. Per i fini della nostra argomentazione, risulta importante la sottolineatura di Gatti ad indagare e approfondire costantemente la connessione tra visione dell'uomo e idea di educazione popolare, come categoria in grado di leggere, ancora, i fenomeni educativi/formativi contemporanei.

La terza conseguenza di un'interpretazione pedagogica del tema dell'educazione popolare riguarda il significato del principio dell'alternanza formativa. Se la finalità dell'educazione/formazione popolare consiste nel promuovere le condizioni che portano ogni individuo a riconoscere la propria essenza relazionale positiva (antropologia) e a

realizzare intenzionalmente azioni pubbliche, questa forma di educazione/formazione non può che realizzarsi attraverso il principio dell'alternanza formativa. Un principio che, favorendo lo sviluppo integrato tra le dimensioni che costituiscono ogni singolo uomo (corpo-mente, esperienza-riflessione, pratica e teoria), teorizza la mancanza di gerarchia tra questi aspetti e il valore formativo delle diverse esperienze, culture, tradizioni e istituzioni che hanno consentito lo sviluppo dei legami umani<sup>12</sup>. Infatti, se pedagogicamente si intende l'educazione popolare come il processo in grado di portare i singoli a utilizzare, nel modo più intenzionale, attivo e consapevole possibile, a partire dalle esperienze che li costituiscono, la propria potenzialità di agire pubblicamente, risulta evidente che ogni tradizione (manuale, empirica, professionale, teorica, culturale, politica), a cui viene riconosciuta una funzione pubblica, costituisce un aspetto dell'idea stessa di popolo e non può essere esclusa dal processo educativo e formativo. Per questa ragione, il seguente numero della rivista ha provato ad analizzare pratiche, abitudini, tradizioni, istituzioni formative, attività lavorative, paradigmi teorici che, in prospettiva pedagogica, consentono di rilanciare l'educazione e la formazione popolare nelle società contemporanee.

### **Una possibile lettura dei saggi**

Sono tre le modalità più significative di indagare l'idea di educazione popolare che sembrano emergere in questo numero monografico, mantenendo una prospettiva tipicamente pedagogica sul tema: l'approfondimento di peculiari forme educative contemporanee che possono essere lette come strategie di educazione e formazione popolare; l'analisi di paradigmi e categorie che appartengono o rendono più chiara la manifestazione dell'educazione popolare nella contemporaneità; l'indagine sul pensiero di autori della nostra tradizione, per mostrare le profonde radici e l'attualità dell'educazione popolare.

La prima modalità è presente, in particolare, nei saggi di Bochicchio, *Educazione popolare e istruzione degli adulti. Il ruolo dei CPIA* e di Valenzano, *Paulo Freire e l'educazione popolare: la prospettiva dell'educazione di comunità*. Bochicchio approfondisce la funzione dei Centri provinciali per l'Istruzione per gli adulti (CPIA)<sup>13</sup>, che sono stati costituiti dal D.P.R. n. 263 del 2012: «i percorsi di istruzione organizzati dai CPIA sono rivolti a adulti e giovani (compresi migranti) che hanno compiuto il sedicesimo anno, anche di cittadinanza non italiana. Soggetti che intendono colmare situazioni di svantaggio, migliorare la propria condizione sul piano linguistico, culturale, professionale e dell'integrazione sociale all'interno della comunità»<sup>14</sup>. Perché le strategie e le funzioni

dei CPIA possono essere descritte attraverso l'idea di educazione popolare? Secondo la ricostruzione del testo, perché assumono una valenza pubblica che, a partire da un'analisi dei bisogni, delle fragilità e delle lacune di istruzione di giovani e di adulti, ha la finalità di integrare queste persone nella società sia come cittadini, sia come esseri umani.

Non è irrilevante la sottolineatura che, secondo la norma, i percorsi progettati dai CPIA sono rivolti anche a persone straniere e migranti. Infatti, la dimensione popolare che Bochicchio evidenzia in queste istituzioni, riprendendo anche la lezione di Dewey, non è solo volta all'inclusione della persona e alla costruzione di un buon cittadino, ma anche, sempre, alla formazione di sé, come uomo capace di vivere e generare legami democratici: «esperienze dove la funzione sociale e individuale dell'educazione si esprime come direzione dell'esperienza, come crescita dell'individuo, e come partecipazione democratica alla vita di comunità»<sup>15</sup>. Ecco che emerge la dimensione idiografica della prospettiva pedagogica. Una dimensione che non nega la valenza sociale dell'educazione popolare, ma che afferma che, per sviluppare un reale processo educativo/formativo, è necessario soffermarsi sull'apprendimento del singolo e sulle trasformazioni che consentono a ogni individuo di manifestare le proprie potenzialità. Proprio la categoria di educazione popolare, se considerata nella sua complessità a partire da uno sguardo pedagogico, evidenzia che il processo educativo/formativo di costituzione di un popolo non può che partire dal singolo, non solo come "educazione alla cittadinanza", accettazione delle norme e dei valori di una tradizione esistente o processo di nazionalizzazione del popolo, ma anche come formazione di sé e capacità di mostrare le potenzialità necessarie per trasformare in meglio, attraverso il confronto democratico, i legami sociali. Riprendendo la riflessione dell'*Émile* di Rousseau, che in parte disarticola la rigida impostazione del *Contrat social*, la finalità dell'educazione/formazione in ambito sociale non può che essere quella di promuovere «un amabile straniero»<sup>16</sup>.

Interpretati attraverso l'idea di educazione popolare, i CPIA mostrano anche una dimensione – direi quasi strutturale – eterodiretta, che consiste nel considerare le persone a cui offrire i propri percorsi come una parte "mancante" e "debole" della società, che presenta bisogni che devono essere colmati (un titolo di studio, una lacuna formativa, una difficoltà linguistica). Come sottolinea Bochicchio l'accentuazione di questo aspetto spinge a far affiorare «il desueto paradigma oppositivo tra classi dominanti e dominate, che sul piano dell'educazione finisce col richiamare la "teoria dei due popoli"»<sup>17</sup>. Un paradigma che agisce, nelle società contemporanee, non sempre in modo evidente e dichiarato come, per esempio, nelle teorizzazioni del fordismo<sup>18</sup>, ma che, a volte, si insinua nei pregiudizi e nelle pratiche anche di coloro che si occupano di

educazione e formazione. Un paradigma che tende a separare tra *élite* e volgo, cultura e lavoro, teoria e pratica e che anche nei percorsi del CPIA può manifestarsi in sintomi evidenti, come «la difficoltà di allineamento tra domanda e offerta»<sup>19</sup> o la mancanza di «competenze andragogiche»<sup>20</sup> in poco meno della metà del campione degli insegnanti intervista dei CPIA liguri.

Se la dimensione eterodiretta è ineliminabile nei processi educativi in generale, e a maggior ragione in quelli con valenza sociale, la prospettiva pedagogica può esercitare una funzione di riconoscimento e di sorveglianza su aspetti che rivelano una presenza eccessiva del paradigma separativo e sugli effetti di una passivizzazione dell'idea di popolo (adulto, soggetto vulnerabile o da integrare) che si vuole formare. In questa direzione, l'attenta riflessione pedagogica di Bochicchio sui CPIA coglie nell'analisi dei bisogni uno snodo centrale per sottolineare la valenza proattiva e formativa di questi percorsi: «il bisogno di formazione è indagato in una direzione duplice, sull'evidenza che esso può essere originato tanto da una mancanza quanto da una aspettativa che l'adulto è interessato a soddisfare»<sup>21</sup>. Il bisogno è inteso non solo come una mancanza o lacuna rispetto a una norma decisa da una determinata cultura pubblica o nazionale, ma anche come un orizzonte ampio di aspettative, desideri e potenzialità che appartengono al singolo e che costituiscono la sua esperienza, il suo vissuto e la tradizione da cui proviene. La dimensione popolare dell'educazione/formazione si manifesta, qui, nel sapere ascoltare e valorizzare l'esperienza e la tradizione che la singola persona rappresenta, cercando di far sì che possa, attraverso la realizzazione delle sue potenzialità, diventare costruttore di legami civili e democratici. Per esempio, nei CPIA può diventare strategica, per sviluppare forme intenzionali di educazione popolare, la valorizzazione dell'asse lavoro-scuola che «rimarca la duplice direzione dell'intervento formativo, che oscilla tra lo sviluppo del patrimonio sia "culturale" sia "professionale" dei soggetti»<sup>22</sup>, e che - si potrebbe aggiungere - grazie a una piena realizzazione del principio dell'alternanza formativa sia in grado, attraverso un utilizzo consapevole degli strumenti didattici che gli sono propri (tirocini, apprendistato, laboratori), di non gerarchizzare le polarità che costituiscono l'essere umano.

Anche il saggio di Valenzano si sofferma su un particolare processo educativo attuale che può inserirsi nella tradizione popolare: l'educazione di comunità nelle aree marginali. La sfida consiste, secondo l'autore, nel «chiedere alle pratiche educative di rivitalizzare le comunità locali alpine, contrastando lo spopolamento, incentivando la dimensione inclusiva, contribuendo a sviluppare senso civico e quelle soft skill necessarie al mondo del lavoro»<sup>23</sup>. Non si tratta di analizzare le condizioni che rendono una comunità tale, magari distinguendola dalla società<sup>24</sup>, ma di chiedere all'educazione la tensione



trasformativa necessaria per modificare determinate tendenze (spopolamento, disoccupazione) che rendono alcune comunità, come quelle alpine, emarginate e svantaggiate. Questo sforzo insito nell'educazione comunitaria, sottolinea l'autore, può essere considerato "popolare" in quanto riprende – e può applicare in modo costruttivo – alcuni principi pedagogici del pensiero di Freire: il metodo dell'alfabetizzazione, la dimensione politica dell'educare, la dimensione antropologica dell'educazione, l'orizzonte del dialogo, la tensione emancipativa attraverso processi di coscientizzazione. Valenzano è consapevole dei pericoli di considerare le categorie di Freire come un modello rigido da applicare ai contesti comunitari contemporanei: le differenze storiche e le trasformazioni sociali rendono impossibile proporre strategie educative analoghe a quelle freiriane e rischiano di generare «immaginari distorti e rappresentazione ingenua»<sup>25</sup> della comunità, magari applicando meccanicamente il dualismo oppressi-oppressori a situazioni sociali attuali, profondamente differenti rispetto a quelle degli anni Cinquanta o Sessanta in Brasile. Proprio per evitare questa possibile deriva riduttiva, Valenzano suggerisce, utilizzando la riflessione di Freire come orizzonte teorico, una direzione interessante per l'idea di educazione popolare: il porsi in ascolto e l'interpretare le esigenze e la cultura (esperienziale, tradizionale, professionale) di alcune comunità che vivono situazioni di difficoltà e di perdita della propria identità nelle società sempre più globalizzate. Ecco che l'educazione popolare può rappresentare la tensione che consente di valorizzare e far riconoscere, a partire dai processi sui singoli, le dimensioni e le esperienze che costituiscono le tradizioni di parti della società che faticano a emergere nel dibattito pubblico.

La seconda modalità di indagare l'idea di educazione popolare si concretizza nell'approfondire paradigmi e categorie teoriche che ne permettono un'attualizzazione nella contemporaneità. Romano in *Il potenziale emancipativo della ricerca trasformativa* analizza la valenza emancipatrice – di conseguenza popolare – dell'apprendimento trasformativo, in particolare a partire dal contributo di Mezirow: «la prospettiva trasformativa indaga come le persone possono mettere in discussione e trasformare gli schemi di significato, i codici di comprensione e interpretazione, acquisiti durante l'arco della vita in ragione del complesso intrecciarsi delle esperienze di socializzazione»<sup>26</sup>. Emergono due aspetti interessanti per una pedagogia popolare: la dimensione singolare dell'educazione/formazione che, per essere tale, deve partire sempre dal singolo e della sua capacità di migliorarsi a partire dai vincoli e dai dispositivi contestuali, materiali e sociali che generano disuguaglianza, asimmetrie di potere, marginalità e marginalizzazione e – come nel saggio di Bochicchio – la sottolineatura che il potenziale

di trasformazione e realizzazione delle proprie potenzialità può avvenire lungo tutto il corso della vita e, quindi, anche in età adulta.

Ma sono sufficienti questi elementi per poter parlare della valenza “popolare” dell’approccio trasformativo? Romano è consapevole dell’impossibilità di trasferire un approccio, almeno originariamente volto a cogliere le trasformazioni di sé, in una prospettiva pienamente pedagogica e politica di emancipazione sociale: «trasformazione ed emancipazione non sono costrutti completamente sovrapponibili, [...] si parla di ricerca trasformativa non solo quando la conoscenza favorisce lo sviluppo di una consapevolezza dei vincoli sociali e dei limiti degli attori sociali nei contesti, ma soprattutto quando consente agli attori in gioco di riconoscere il potenziale di *agency* nei contesti di vita, istituzionali, sociali»<sup>27</sup>. Ecco la difficile via per la pedagogia popolare che l’approccio trasformativo può agevolare. Non solo il riconoscimento di una trasformazione di sé del soggetto, ma l’avvio di un processo che porta ciascuno a essere sempre più consapevole della tradizione e delle esperienze che lo costituiscono. In questo modo, il singolo può trasformare, attraverso le proprie azioni pubbliche, almeno in parte, la realtà esterna, le istituzioni e i dispositivi nei quali si trova a vivere.

Il metodo trasformativo attraverso la costante attenzione alle modificazioni del sé e grazie a un esercizio di decentramento dai propri paradigmi ermeneutici può costituire una direzione, se pur non semplice – in quanto è sempre possibile cadere in narrazioni dualiste, separative e creatici di gerarchie che non fanno altro che generare processi di marginalizzazioni delle differenze –, per costruire le basi di una pedagogia popolare, trasformativa, partecipativa e democratica, senza «tradursi in una ricerca “partigiana” o di denuncia, ad esclusivo utilizzo di comunità marginalizzate o a rischio di oppressione, tematizzate come le sole a dover essere interessate da processi emancipativi»<sup>28</sup>. Infatti, l’essenza dell’educazione popolare porta con sé una dimensione universale (si potrebbe dire democratica), che riconosce la possibilità di trasformazione ed emancipazione a ogni componente della società, e non solo alle parti definite in difficoltà<sup>29</sup>. Per questa ragione, per potersi concretizzare e non rimanere una retorica vuota e astratta, l’educazione popolare ha la necessità di confrontarsi sia con pratiche educative/formative concrete, sia di interrogarsi costantemente sull’idea di uomo che ne costituisce la condizione di possibilità.

Sull’integrazione tra educazione popolare e antropologia riflette l’articolo di Priore, *La libertà come finalità e strumento di un’educazione popolare*. La sfera semantica della libertà è certamente ampia, complessa e rimanda ai fondamenti del pensiero occidentale che non possono, nemmeno in sintesi, essere ricostruiti in questa sede. Ma sottolineare l’intreccio tra libertà ed educazione popolare significa prendere una posizione chiara



all'interno dei possibili significati che l'educazione popolare può assumere nella contemporaneità: «il concetto di libertà [...] viene assunto, nella prospettiva di una educazione popolare, in modo antinomico ad ogni funzione riproduttiva della società. L'impegno sociale di un'educazione popolare incentrata sulla libertà può rappresentare un valido motore di cambiamento della società, nella misura in cui essa si fa carico di rendere gli individui capaci di modellare attivamente la propria vita»<sup>30</sup>. Si potrebbe aggiungere che questa idea di libertà non può essere pensata solo come un decidere tra varie possibilità, ma come una condizione ontologica dell'uomo. La libertà diventa una caratteristica essenziale della natura buona dell'*Emilio* di Rousseau o della possibilità di agire, che fa dire a Arendt che «gli uomini, anche se devono morire, non sono nati per morire ma per incominciare»<sup>31</sup>. Proprio la libertà intesa come possibilità dell'uomo, anche solo potenziale, di inaugurare qualcosa di nuovo e di dare avvio, a partire dall'esperienza e dalla cultura che lo costituisce, a legami sociali capaci di trasformare l'esistente è la condizione che rende possibile l'idea di educazione popolare. Riprendendo l'argomentazione di Gatti, la dimensione della libertà rappresenta la condizione antropologica che impedisce di identificare il popolo con una finzione, che può avere solo la funzione di plasmare e orientare le masse.

Questa affermazione sull'importanza della libertà come condizione della natura umana che consente di ipotizzare l'idea di educazione e formazione popolare non nasconde la forza dei dispositivi, il potere delle consuetudini e dei vincoli sociali, la riproduzione meccanica di bisogni ed esigenze, lo sviluppo di strategie di controllo e coercizione ben descritte da Foucault e le illusioni di spazi liberi che in realtà sono solo luoghi di costruzione identitaria di consenso. Tutti questi aspetti costituiscono – come sottolinea Priore – «sul versante della praticabilità della libertà [...] importanti criticità che su di un piano educativo e formativo ci invitano a riflettere»<sup>32</sup> e rappresentano paradigmi, ideologie e limiti che, se pur ineliminabili nella loro totalità, possono essere riconosciuti, vigilati e, anche, ridimensionati. In questa direzione, l'educazione popolare non può coincidere solo con i processi di nazionalizzazione ottocenteschi o con le teorie di emancipazione di classe del Novecento – che ne costituiscono forme di concretizzazione determinate e inevitabilmente parziali –, ma rappresenta una tensione, non esauribile e sempre a venire, di ampliamento di spazi di libertà e di manifestazione delle potenzialità di ciascun essere umano nella dimensione pubblica.

Il saggio di La Rosa, *Processi formativi, popolo, cultura. Riflessioni pedagogiche per abitare democraticamente il tempo presente* parte dal riconoscere le difficoltà e i problemi che sono emersi in diverse proposte di educazione popolare: «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 omogeneità 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»<sup>33</sup>. Emerge la critica di dualismo tra *élite* e volgo e le esigenze di controllo che, come abbiamo già sottolineato, costituiscono un rischio e, forse, una polarità non completamente eliminabile nelle forme di realizzazione concrete di educazione popolare. Nonostante il tentativo, dei decenni del secondo dopoguerra, di costruire le basi di un'educazione popolare autenticamente emancipatrice attraverso, per esempio, il pensiero di Freire o le esperienze di don Milani o di Freinet, le società contemporanee – secondo la ricostruzione dell'autrice – ricadono in forme di retorica popolare, di stampo populista, finalizzate a manipolare il consenso del popolo più che a costruire spazi di manifestazione attiva e pubblica della sua cultura: «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»<sup>34</sup>.

Nonostante questo sguardo critico sul presente – o forse si potrebbe dire meglio grazie a questo sguardo critico – La Rosa non rinuncia all'idea di educazione/formazione popolare, ma ne rilancia la valenza come strumento trasformativo per le società democratiche. Partendo dalla formazione di identità culturali e politiche, ogni singolo uomo può diventare «portatore di una individualità che possa essere ricchezza e vettore di una crescita nello spazio della socialità cui appartiene»<sup>35</sup>. L'educazione e la formazione popolare rappresentano così categorie utili per la costruzione di processi democratici almeno in due direzioni: la critica e la vigilanza sulle dinamiche di controllo e di manipolazione che, inevitabilmente, considerano il popolo con un oggetto da manipolare e la tensione verso la costruzione di percorsi educativi e formativi che favoriscono 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»<sup>36</sup>.

Il terzo snodo che il numero monografico sull'educazione popolare propone riguarda l'indagine su aspetti specifici del pensiero di autori che appartengono alla tradizione pedagogica. Naturalmente, un lavoro storico sulle radici dell'educazione popolare, anche

limitandolo al solo ambito italiano, sarebbe vastissimo e dovrebbe prendere in considerazione autori ed avvenimenti che hanno attraversato gran parte della nostra storia moderna. I tre saggi che vengono pubblicati si limitano ad approfondire alcuni pensatori della tradizione e gli effetti delle loro riflessioni sull'idea di educazione popolare passata e attuale.

Il saggio di Scaglia su *La diffusione dell'agazzismo in Canton Ticino fra anni Venti e Trenta: per una scuola "autenticamente" popolare nel segno di Giuseppe Lombardo Radice* sottolinea l'importanza della radice popolare insita nella proposta pedagogica delle sorelle Agazzi. Una radice popolare che emerge nell'attenzione alla dimensione concreta e quotidiana del loro metodo per l'educazione infantile, in quanto sottolinea: «la centralità della relazione educativa fra educatrice e bambini e fra pari, il "fare da sé", un ambiente educativo di carattere domestico, l'utilizzo di un materiale didattico "povero" come le cianfrusaglie, la pratica del lavoro manuale come "arte delle piccole mani", le attività di vita pratica, le attività espressive e gli esercizi di "lingua parlata"»<sup>37</sup>. La valorizzazione formativa dell'esperienza quotidiana, del contesto familiare e anche della dimensione manuale che ciascun bambino porta con sé costituisce lo sforzo educativo del metodo delle sorelle Agazzi. Attività pratiche come il giardinaggio, il riassetto e la pulizia dell'aula utilizzate in modo sistematico testimoniano un sforzo educativo che si basa sull'alternanza formativa e sulla profonda circolarità, non gerarchica, tra esperienza e riflessione, pratica e teoria, lavoro e studio. Una circolarità che può essere favorita fin dai primi anni e che consente ai fanciulli di riconoscere il valore delle pratiche e delle esperienze che vivono nelle proprie famiglie e di cogliere, in queste pratiche, aspetti culturali, etici e sociali sempre più ampi e raffinati in base al progredire dell'età.

Non sorprende l'interesse di importanti pedagogisti come Lombardo Radice per la diffusione tra gli anni Venti e Trenta di questo metodo nella Svizzera italiana, come testimonia, in modo accurato, il saggio di Scaglia. In particolare Lombardo Radice – alla cui figura è dedicato anche l'articolo di Conte su *Giuseppe Lombardo Radice ed il gruppo bresciano negli anni '20 e '30 del Novecento* – si interessa direttamente alla diffusione di questo metodo nella Svizzera italiana e, in qualità di consulente pedagogico del collegio degli ispettori, su invito del Governo cantonale, effettua alcuni viaggi ufficiali per osservare le pratiche educative che vengono realizzate. Le riflessioni di Lombardo Radice si caratterizzano: «per profondità e ricchezza delle osservazioni condotte»<sup>38</sup>, evidenziano la diffusione dei principi dell'agazzismo nelle pratiche educative e mostrano l'attenzione dei maestri al valore delle attività quotidiane e lavorative (manutenzione delle adiacenze della scuola, sgombrare la neve, lavare e lustrare il pavimento). Attività che assumono una dimensione formativa in sé, non solo per generare buone abitudini per il futuro dei

bambini, ma anche, e soprattutto, per avviare il riconoscimento del significato del fare concreto che appartiene all'esperienza e alla cultura nella quale si vive e per iniziare a cogliere elementi di riflessione in ciò che si fa, attraverso la guida paziente degli educatori. In questa consapevolezza, vi è anche la forza emancipativa di questa proposta che non ha come finalità il mantenimento di una determinata condizione di vita, ma la costruzione delle possibilità e degli strumenti per il suo miglioramento.

L'argomentazione di Scaglia consente di dimostrare la valenza popolare della proposta agazziana proprio a partire dal tentativo di valorizzare l'esperienza dei singoli fanciulli e trasformarla, con il tempo, in ciò che Benjamin chiama "esperienza operosa"<sup>39</sup>. Infatti, le attività concrete, anche professionali, che i fanciulli incontrano nella vita quotidiana, perché appartengono alle consuetudini della famiglia o della comunità nella quale vivono, possono diventare un'eredità feconda se vengono riconosciute dai bambini, una volta cresciuti, come esperienze operose che consentono loro di manifestare le proprie potenzialità e di costruire un legame con la tradizione alla quale appartengono.

Naturalmente, non si può non evidenziare anche l'aspetto coercitivo ed etero-diretto presente, almeno potenzialmente, in questa forma di educazione. Un aspetto inevitabile nei processi educativi – e di conseguenza anche in quelli dell'educazione popolare –, che può concretizzarsi in imposizioni, in esigenze di controllo, in fraintendimenti e nella incapacità di far emergere, a causa di una eccessiva rigidità, le dimensioni originali e innovative dei singoli. Si può osservare che vi è, anche, una forza impositiva nella ripetizione di determinate consuetudini e attività concrete, che possono trasformarsi in pratiche addestrative, se l'educatore non è attento a preservare e coltivare con delicatezza i tempi e gli spazi di apertura alle attitudini del singolo che, successivamente, si potranno trasformare in riconoscimento consapevole, autonomia e libertà. Un pericolo che non si trasforma in realtà nelle classi osservate da Lombardo Radice in Svizzera anche per la capacità della maestra Ida Fumasoli, «insegnante [che] lavorava da tempo a Corzoneso in Val di Blenio, in una scuola elementare unica con otto classi dai 6 ai 14 anni, animata dall'ideale pedagogico della "scuola serena" tanto caro a Lombardo Radice e da lei stessa rideclinato nella ricerca di una soluzione al fabbisogno formativo locale»<sup>40</sup>.

Eppure, come abbiamo già sottolineato, la dimensione dell'eccessiva etero-direzione, del controllo e dell'illusione di poter plasmare e addestrare appartiene alle forme storiche di concretizzazione dell'educazione popolare e non può essere del tutto eliminata. La strada difficile dell'educazione popolare, in prospettiva pedagogica, che questo numero cerca di proporre parte, anche, dalla consapevolezza della necessità di un costante lavoro di vigilanza sulle pratiche educative e formative che si realizzano, problematizzando gli

effetti distorsivi e deformativi che, al di là di ogni intenzione pedagogica positiva, a volte si generano.

Il tema del lavoro e dell'importanza dell'esperienza operosa per l'educazione popolare è al centro anche del saggio di Bertuletti su *Il lavoro nella scuola popolare. Pestalozzi e Kerschensteiner a confronto*. L'autore sottolinea un legame tra il pensiero di Pestalozzi e Kerschensteiner non solo per la ripresa, da parte di Kerschensteiner, di alcuni temi pestalozziani, ma anche per l'aver individuato, da parte di entrambi, nella valenza etica ed emancipativa del lavoro un fattore di educazione popolare: «questi due pedagogisti-riformatori, avendo compreso la valenza etica del lavoro manuale, trovarono nella formazione professionale il rimedio all'emergenza educativa che travagliava il loro secolo, attribuendo ad essa la duplice funzione di garantire, da un lato, l'integrazione sociale e, dall'altro, l'elevazione culturale delle masse»<sup>41</sup>. Se pur con sfumature differenti e in contesti storici diversi, i due pedagogisti, sottolineando la dignità del lavoro e la sua valenza etica e formativa, hanno posto le basi per tentare di superare la rigida contrapposizione tra «cultura cosiddetta popolare, basata sulle arti e i mestieri, e la cultura dotta, basata sugli studi umanistici e le arti liberali»<sup>42</sup>. Un tentativo ancora incompiuto - come testimonia il nostro sistema di istruzione e formazione - e che può costituire una delle finalità dell'educazione e della formazione popolare nelle società democratiche a venire.

L'interpretazione - forse un po' infedele - che abbiamo effettuato dei saggi che costituiscono questa pubblicazione sottolinea che l'idea di educazione popolare si manifesta ancora, non solo come un'illusione, nei fenomeni educativi/formativi attuali. Pur non essendo una categoria pienamente accessibile, per la complessità semantica che porta con sé e per aver attraversato molteplici epoche della nostra storia, racchiude snodi e problemi teorici (legame tra antropologia ed etica, la dimensione attiva e passiva delle identità collettive, il dualismo) che possono far esplicitare temi, aspetti, criticità, limiti, potenzialità e trasformazioni dei fenomeni educativi/formativi delle società democratiche contemporanee.

ANDREA POTESTIO  
*University of Bergamo*

---

<sup>1</sup> A titolo d'esempio, si segnalano alcune ricostruzioni sulla storia dell'educazione e della scuola popolare in Italia: D. Bertoni Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia* [1954], Laterza, Bari 1965; L. Volpicelli, *Dopo l'analfabetismo*, Bianco, Roma-Milano 1962; R. Sani, "Scuola italiana moderna" e il problema dell'educazione popolare negli anni del secondo dopoguerra, in M. Cattaneo e L. Pazzaglia (eds.), *Maestri educazione popolare e società in "Scuola italiana moderna" 1893-1993*, La Scuola, Brescia, 1997, pp. 265-322; F. De Giorgi, *La repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, La Scuola, Brescia 2016, pp. 163-278.



<sup>2</sup> «Posto che la contemporaneità non è carattere di una classe di storie, ma carattere intrinseco di ogni storia, bisogna concepire il rapporto della storia con la vita come rapporto di unità, non certamente nel senso di un'identità astratta, ma in quello di unità sintetica, che importa la distinzione e l'unità insieme dei termini» (B. Croce, *Teoria e storia della storiografia* [1917], Adelphi, Milano 1989, p. 16).

<sup>3</sup> Il riferimento è al tentativo di Foucault di interpretare il suo metodo di analisi della storia, in particolare sulla follia, come storia del pensiero: «e per "pensiero" intendevo una disamina di quelli che si potrebbero chiamare focolai di esperienza, nella quale essi si articolano gli uni sugli altri: in primo luogo le forme di un sapere possibile; in secondo luogo le matrici normative di comportamento per gli individui; e infine dei modi d'esistenza virtuali per dei soggetti possibili – sono le tre cose, o piuttosto l'articolazione di quelle tre cose che si possono chiamare, credo, "focolai di esperienza». (M. Foucault, *Il governo di sé e degli altri. Corso al Collège de France (1982-1983)* [2008], Feltrinelli, Milano 2009, pp. 12-13). Per i fini di questo scritto, l'articolazione delle tre dimensioni che caratterizzano il focolaio di esperienza (sapere, potere, etica) sottolinea che l'oggetto di studio (educazione popolare) non viene considerato come un invariante che attraversa la storia e si preserva, ancora oggi, nell'attualità, ma come un'esperienza della nostra cultura e come uno snodo a partire dal quale si sono generate, e si generano ancora oggi, saperi (pedagogia, didattica, sociologia, psicologia, politica), norme e possibilità soggettive.

<sup>4</sup> Per la distinzione originaria tra saperi idiografici e nomotetici, rimando alla prolusione accademica che Wilhelm Windelband tenne nel 1894 in qualità di Rettore dell'Università di Strasburgo dal titolo *Le scienze naturali e la storia* (in *Preludi*, a cura di A. Banfi, Bompiani, Milano 1947, pp. 156 e ss).

<sup>5</sup> G. Bertagna, *La pedagogia e le "scienze dell'educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico*, in id. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018, p. 31.

<sup>6</sup> Seguendo sempre l'impostazione di Bertagna, educazione e formazione si intrecciano tra loro e assumono una valenza pedagogica quando, nell'educazione, «una soggettività maggiore si mette al servizio di una minore con la quale è in relazione al fine di percorrere insieme un cammino diversamente, ma anche reciprocamente ascensionale, in ragione e volontà» e quando, nella formazione, «il soggetto stesso, in ragione e volontà, con ciò che dice (racconta), decide, fa, può fare e deve fare dimostra di e vuole crescere, dando ordine e misura a un io sempre migliore» (G. Bertagna, *Tra educazione e formazione: plaidoyer per una distinzione nell'unità*, in id. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018, pp. 125-126).

<sup>7</sup> Sia l'educazione, sia la formazione mostrano al proprio interno tendenze equivoche e autoritarie che portano a ridurre il soggetto che è "oggetto-finalità" di educazione e formazione a semplice oggetto, privo di autonomia e libertà, da addestrare e plasmare. Bertagna sostiene questa idea prendendo come esempio il processo di nazionalizzazione di fine Ottocento in Italia: «Prendiamo il nostro caso. L'Italia era fatta: bisognava "formare ideologicamente e politicamente" gli italiani, nel senso di "dare loro una forma di pensieri e di comportamenti sociali e civici che non avevano". In questo senso, il 2% della popolazione intendeva "socializzare" la propria cultura e la propria teoria e pratica della politica al rimanente 98%, evacuando quelle che il 98% possedeva per tradizione e, spesso, anche per scelta. Le avanguardie del "primo popolo" che, attraverso la pratica dell'egemonia culturale e valorale volevano, in altri termini, "modellare" il "secondo popolo" a propria immagine e somiglianza» (ivi, p. 123).

<sup>8</sup> R. Gatti, *Il popolo dei moderni. Breve saggio su una finzione*, La scuola, Brescia 2014, pp. 14-15.

<sup>9</sup> N. Machiavelli, *Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio* [1531], Einaudi, Torino 1983, I, c. 2, p. 18,

<sup>10</sup> R. Gatti, *Il popolo dei moderni. Breve saggio su una finzione*, cit., p. 83.

<sup>11</sup> Occorre sottolineare che Gatti utilizza, per giustificare le proprie tesi su Rousseau, il pensiero politico del Ginevrino e non fa emergere la dimensione antropologica presente nell'*Émile*, che racconta proprio un ideale percorso educativo/formativo a partire dalla bontà della natura umana. Pur nella consapevolezza che gli elementi eterodiretti e i dispositivi non possono essere eliminati nei processi educativi/formativi, la pedagogia di Rousseau dimostra che la sua idea di uomo è complessa, articolata e presenta aspetti etici-ontologici che, anche nella modernità, influenzano i paradigmi pedagogici, politici e sociali. Sugli aspetti pedagogici del pensiero di Rousseau, si veda a titolo d'esempio, G. Bertagna (ed.), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, La Scuola, Brescia, 2012.

<sup>12</sup> Su questi temi, mi permetto di rimandare a A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma 2020.

<sup>13</sup> La riflessione nasce a partire dai risultati di una ricerca coordinata dallo stesso Bochicchio sui CPIA liguri, che ha messo in evidenza una profonda asimmetria tra domanda e offerta.

<sup>14</sup> *Infra*, p. 28.

<sup>15</sup> *Infra*, p. 24.



<sup>16</sup> J.-J. Rousseau, *L'Emilio o dell'educazione* [1762], Studium, Roma 2016, p. 527.

<sup>17</sup> *Infra*, p. 22.

<sup>18</sup> Nella sua autobiografia del 1922, Henry Ford sostiene una determinata visione dell'uomo che può lavorare nelle sue aziende: «nelle mie fabbriche chiunque impara a lavorare perfettamente in una settimana [...], dato che per certi tipi di cervello il pensare è proprio una pena» (H. Ford, *La mia vita e la mia opera* [1922], La Salamandra, Milano 1980, pp. 108-109).

<sup>19</sup> *Infra*, p. 20.

<sup>20</sup> *Infra*, p. 32.

<sup>21</sup> *Infra*, p. 31.

<sup>22</sup> *Infra*, pp. 29-30.

<sup>23</sup> *Infra*, p. 48.

<sup>24</sup> A partire dalla celebre distinzione del sociologo Tönnies, le categorie di comunità e società sono utilizzate, in molti ambiti delle scienze umane, per descrivere le modalità di legami tra gruppi: «comunità e società rappresentano tipi normali [...] tra i quali si muove la vita sociale *reale* [...] sono categorie che possono e devono essere applicate a tutte le specie di raggruppamenti» (F. Tönnies, *Comunità e società* [1887-1935], Edizioni di Comunità, Milano 1963, p. 36). Senza poter in questa sede ricostruire l'ampio dibattito sul tema, ci si limita a sottolineare, partendo alla riflessione di Tönnies, che la comunità descrive, maggiormente, i legami civili fondati su un sentire comune e condiviso e la società quelli basati sulla dimensione razionale e intenzionale.

<sup>25</sup> *Infra*, p. 42.

<sup>26</sup> *Infra*, p. 51.

<sup>27</sup> *Infra*, p. 58.

<sup>28</sup> *Infra*, p. 61.

<sup>29</sup> In questa direzione, la definizione di parti del popolo come "emarginate, povere, in fase di emancipazione, vulnerabili" rappresenta già un processo di gerarchizzazione e una forma di dualismo e di classificazione che, se esasperati e resi rigidi, possono accentuare l'emarginazione che vogliono combattere. Ciò avviene soprattutto quando il processo definitorio e classificatorio di ciò che è "vulnerabile o emarginato" avviene in forma esclusivamente eterodiretta. L'idea che solo la parte "emarginata e da emancipare" della società porta con sé dinamiche, potenzialità, positività che possono portare a ribaltamenti della situazione sociale esistente non può che inserirsi nella stessa strategia definitoria e separativa, creando illusioni o mitologie, soprattutto quando queste aspettative vengono teorizzate dall'esterno e in modo direttivo. Queste osservazioni non vogliono sostenere la possibilità di eliminare la dinamica etero-diretta nell'educazione (tanto meno in quella popolare), ma hanno la finalità di mettere in guardia da semplificazioni, sottolineano l'importanza di una costante vigilanza sugli effetti degli aspetti etero-diretti ed evidenziano come uno degli snodi più significativi dell'educazione popolare dovrebbe essere la capacità di riconoscere e valorizzare le differenze che ognuno di noi, come erede di una tradizione culturale, porta con sé. In questo modo, se il singolo è messo in condizione di formarsi, riconoscendo le esperienze che ha ricevuto e le sue peculiari caratteristiche di reinterpretarle, può anche contribuire a generare nuovi legami e orizzonti pubblici e democratici per il bene di tutti.

<sup>30</sup> *Infra*, p. 70.

<sup>31</sup> H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana* [1958], Bompiani, Milano 1994, p. 182.

<sup>32</sup> *Infra*, p. 73.

<sup>33</sup> *Infra*, p. 79.

<sup>34</sup> *Infra*, p. 83.

<sup>35</sup> *Infra*, p. 84.

<sup>36</sup> *Infra*, p. 86.

<sup>37</sup> *Infra*, p. 93.

<sup>38</sup> *Infra*, p. 103.

<sup>39</sup> «Quando però giunge l'inverno, la vigna rende come nessun'altra nell'intera ragione. I figli si rendono conto allora che il padre aveva lasciato loro un'esperienza: non nell'oro sta la fortuna, ma nell'operosità» (W. Benjamin, *Esperienza e povertà* [1933], in *Opere Complete*, V, Einaudi, Torino 2003, pp. 539 e succ).

<sup>40</sup> *Infra*, p. 101.

<sup>41</sup> *Infra*, p. 126.

<sup>42</sup> *Infra*, p. 140.