

Alessandro Mariani

con

**G. Annacontini, G. Benvenuto, A. Bobbio, V. Boffo,
E.M. Bruni, M. Conte, P. Dusi, M. Fabbri, G. Falcicchio,
M. Ferrari, M. Fiorucci, I. Loiodice, E. Madrussan,
P. Malavasi, M. Milella, A.M. Passaseo, P. Peticari,
M.G. Riva, V. Segreto, G. Sola, F. Stara, M. Striano,
A. Vaccarelli, M. Zedda e D. Zoletto**

e con

Egle Becchi e Franco Cambi

25 saggi

di composti
da altrettanti studiosi

pedagogia che lavorano
in vari
Atenei italiani e costituiscono

Egle Becchi *Condizionamenti educativi*

FrancoAngeli

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

Alessandro Mariani

con

**G. Annacontini, G. Benvenuto, A. Bobbio, V. Boffo,
E.M. Bruni, M. Conte, P. Dusi, M. Fabbri, G. Falcicchio,
M. Ferrari, M. Fiorucci, I. Loiodice, E. Madrussan,
P. Malavasi, M. Milella, A.M. Passaseo, P. Peticari,
M.G. Riva, V. Segreto, G. Sola, F. Stara, M. Striano,
A. Vaccarelli, M. Zedda e D. Zoletto**

e con

Egle Becchi e Franco Cambi

25 saggi di pedagogia

Egle Becchi *Condizionamenti educativi*

FrancoAngeli

Copyright © 2011 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.
L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it

Indice

Presentazione , di <i>Alessandro Mariani</i>	pag.	7
Prima sezione - Soggettività e intersoggettività		
1. Controllo sociale, soggetto consortile, pedagogia nera , di <i>Giuseppe Annacontini</i>	»	13
2. Il riconoscimento , di <i>Paola Dusi</i>	»	25
3. Problematicismo pedagogico e “promesse” della formazione , di <i>Maurizio Fabbri</i>	»	37
4. Vita, educazione , di <i>Pierluigi Malavasi</i>	»	50
5. Alla prova di un imprevedibile , di <i>Paolo Perticari</i>	»	61
6. Scrivere di sé: autobiografia e formazione , di <i>Michele Zedda</i>	»	74
7. Alle radici dell’intersoggettività: tra empatia, mentalizzazione e cura , di <i>Vanna Boffo</i>	»	83
8. L’inquietudine educativa , di <i>Elena Madrussan</i>	»	97
9. Relazionalità formative: una lezione con un libro e un film , di <i>Marco Milella</i>	»	109
10. Pedagogia e psicoterapia: oltre le diffidenze reciproche , di <i>Maria Grazia Riva</i>	»	122
Seconda sezione - Tra culture		
11. Differenza e pluralismo nel discorso pedagogico , di <i>Elsa Maria Bruni</i>	»	139
12. Integrazione, educazione e mediazione interculturale , di <i>Massimiliano Fiorucci</i>	»	156
13. Educare alla comunicazione interculturale , di <i>Anna Maria Passaseo</i>	»	172
14. La pedagogia interculturale tra emergenze sociali e rapporti interdisciplinari , di <i>Alessandro Vaccarelli</i>	»	184

15. I figli dei migranti come “maestri”: Michel de Certeau e la dimensione formativa della “frontiera”, di <i> Davide Zoletto</i>	»	197
Terza sezione - Problemi epistemologici		
16. Questioni di epistemologia della ricerca educativa: il problema della “struttura sintattica” e dei “falsi dualismi” nel dibattito anglosassone, di <i> Mino Conte</i>	»	211
17. Grammatica dell’educazione: un approccio wittgensteiniano alla teoria pedagogica, di <i> Viviana Segreto</i>	»	224
18. Epistemologia dialettica e teoria del discorso pedagogico, di <i> Giancarla Sola</i>	»	234
19. La pedagogia sociale: coordinate descrittive e interpretative, di <i> Maura Striano</i>	»	245
20. Le basi filosofiche dell’agire educativo in William James, di <i> Flavia Stara</i>	»	260
Quarta sezione - Generazioni		
21. Educazione e nonviolenza: nascere in pace, di <i> Gabriella Falcicchio</i>	»	275
22. Una pedagogia per l’infanzia: prospettive teoriche e implicazioni istituzionali, di <i> Andrea Bobbio</i>	»	290
23. Contrastare la dispersione nella scuola e della scuola: prospettive di pedagogia sociale, di <i> Guido Benvenuto</i>	»	302
24. Bisogno di formazione in età adulta: teorie, pratiche e metodologie per il <i>lifelong learning</i>, di <i> Isabella Loiodice</i>	»	317
Quinta sezione - Le cose educative		
25. L’educazione delle cose: il caso della <i>pédagogie princière</i>, di <i> Monica Ferrari</i>	»	331
Commenti		
Commento I. A ritroso di cinquant’anni, di <i> Egle Becchi</i>	»	349
Commento II. Pedagogia generale: un sapere critico-interpretativo insostituibile (oggi e domani), di <i> Franco Cambi</i>	»	358
Gli autori	»	365

Presentazione

di *Alessandro Mariani*

Il volume che qui viene presentato nasce da un'idea pienamente condivisa e fortemente sostenuta da me e da Egle Becchi, che corrisponde anche a una necessità, altrettanto condivisa e sostenuta, di guardare – insieme – ai *giovani* e alla *pedagogia*. Ai giovani, per dare voce a una generazione che sta chiedendo di essere ascoltata nell'ambito della società, della cultura e della politica. Alla pedagogia, perché è un sapere troppo spesso emarginato e sottovalutato, che occorre difendere e porre al centro dello stesso dibattito sociale, culturale e politico. È l'innesto di questi due universi (quello giovanile e quello pedagogico), nei quali si trova collocato chi scrive, che ha determinato la nascita di questo libro realizzato da venticinque giovani pedagogisti interessati a far sentire la loro posizione in merito a cinque importanti macro-aree della ricerca educativa (“Soggettività e intersoggettività”; “Tra culture”; “Problemi epistemologici”; “Generazioni”; “Le cose educative”), peraltro diverse rispetto a quelle originariamente indicate nella fase preparatoria dell'opera (“Teorie dell'educazione”; “Epistemologia pedagogica”; “Paradigma delle scienze dell'educazione”; “Frontiere della pedagogia sociale”; “Problemi aperti, oggi”). Una discrepanza che rivela la presenza di alcune novità epistemologiche e tematiche che iniziano a circolare nell'ambito dell'attuale discorso pedagogico, ma anche l'autonomia dei giovani studiosi rispetto ad alcuni nuclei tradizionali, come pure la loro concentrazione su aree tematiche inesplorate ed emergenti.

Accanto all'idea e alla necessità c'è stata anche l'ambizione di costruire un volume di pedagogia generale secondo un modello *nuovo*, composto di saggi tematici in grado di sviluppare in maniera argomentativa e critica i vari aspetti disciplinari studiati dai giovani colleghi nelle loro ricerche e coltivati nella loro pratica didattica. Si tratta di un lavoro pensato per raccogliere le “lezioni ideali” – in merito all'argomento – dei pedagogisti dell'ultima generazione, attivi in diversi Atenei italiani. L'impresa è innovativa e significativa, proprio per rilanciare un'immagine meno manualistica della pedagogia e forse più idonea a collocarla nei diversi contesti culturali e formativi, anche e soprattutto a livello universitario.

Sullo sfondo di questa idea/necessità/ambizione risiede un modello paradigmatico, quello delle *lectiones* disciplinari (si pensi a quelle di Freud, della Montessori, di Gentile, di Lombardo Radice, di Vygotskij, di Horkheimer e Adorno, di Bertin, per citare alcuni fondamentali esempi attinti dall'età contemporanea), che ci consegna – al di là delle nuove forme didattiche, tecnologiche e multimediali – un modello metodologico di imprescindibile riferimento. Non una lezione astratta e retorica, quindi, ma una “lezione sulla lezione” (per dirla con Bourdieu) che il docente-autore ha realizzato a partire dalla sua ricerca educativa, attraverso il tema analizzato e dentro il vissuto della relazione formativa. Una sorta di “prima lezione” (introduttiva ed esaustiva, propedeutica e programmatica) della propria pedagogia che è chiamata a confrontarsi con quella degli altri.

Dovendo inevitabilmente valorizzare soltanto una parte dell'ampio *parterre* della giovane pedagogia italiana, il principio utilizzato per la selezione degli autori e, dunque, dei contributi è stato plurimo: quello dell'*alta qualità della ricerca* (riconosciuta a livello nazionale e, in molti casi, a livello internazionale), del *settore scientifico-disciplinare* (la “pedagogia generale e sociale”), della *collocazione geografica* (cercando di rappresentare tutte le aree territoriali del nostro Paese), dell'*età* (inflexibilmente *under 50*) e del *ruolo accademico* (individuando i rari casi di professori ordinari non ancora cinquantenni e invitando, di conseguenza, i professori associati e i ricercatori che svolgono attività didattica). Nonostante questi “filtri”, restano la piena consapevolezza e il sincero rammarico di non aver potuto accogliere gli interventi di altri giovani pedagogisti (che rientravano nei cinque criteri sopra indicati), i quali operano negli Atenei italiani e si erano individuati e/o annunciati come collaboratori del panorama qui ricostruito, ma che successivamente non hanno potuto partecipare.

I risultati sono chiari ed evidenti perché tutti i contributi che sono pervenuti palesano una ricchezza contenutistica, un'acribia scientifica, un rigore metodologico, una sagacia interpretativa e un'esperienza didattica collaudata, in grado di manifestare al meglio i frutti di una stagione pedagogica particolarmente fertile ed erede della migliore tradizione italiana.

Tutto ciò converge nella specificità dei singoli saggi, che possono essere collegati tra loro, ma anche apprezzati sia per l'inevitabile eterogeneità sia per la loro opportuna peculiarità. In questo contesto, che qui mostriamo seguendo l'ordine alfabetico degli autori, Giuseppe Annacontini coglie il nesso tra controllo sociale, soggetto consortile e pedagogia nera; Guido Benvenuto propone alcune prospettive di pedagogia sociale per contrastare la dispersione scolastica; Andrea Bobbio avanza l'ipotesi, tra linee teoriche e implicazioni istituzionali, di una pedagogia per l'infanzia; Vanna Boffo individua le radici dell'intersoggettività tra empatia, mentalizzazione e cura; Elsa Maria Bruni pone l'accento sulla formazione/trasformazione nel tempo della differenza e del pluralismo; Mino Conte penetra all'interno dell'epi-

stemologia della ricerca educativa, a partire dal dibattito anglosassone contemporaneo; Paola Dusi studia il riconoscimento (dell'altro e di sé): aspetto fondamentale per la costruzione dell'identità; Maurizio Fabbri analizza le dimensioni formative attraverso il contributo del problematicismo pedagogico; Gabriella Falcicchio unisce l'educazione e la nonviolenza a cominciare dall'esperienza della nascita; Monica Ferrari, partendo dal caso della *pédagogie princière*, insiste sull'importanza degli oggetti che divengono "cose"; Massimiliano Fiorucci connette integrazione, educazione e mediazione interculturale; Isabella Loiodice risponde al bisogno di formazione in età adulta con una serie di teorie, pratiche e metodologie per il *lifelong learning*; Elena Madrussan pone al centro della relazione educativa l'esperienza esistenziale e culturale del soggetto; Pierluigi Malavasi collega il concetto di vita a quello di educazione, due vie ineludibili per progettare la società futura e il futuro della società; Marco Milella guarda alla relazionalità come base vitale dei processi comunicativi e formativi; Anna Maria Passaseo sviluppa quelle capacità di comunicazione necessarie per attivare pratiche educative interculturali; Paolo Peticari sottolinea il ruolo dell'impensabile, dell'imprevedibile e dell'indeterminabile nei processi formativi; Maria Grazia Riva affronta il legame tra pedagogia e psicoterapia, oltre le diffidenze reciproche; Viviana Segreto, seguendo un approccio wittgensteiniano, delinea una teoria pedagogica per la "forma di vita"; Giancarla Sola compie un discorso teorico-epistemologico da cui appare una pedagogia come "scienza dell'educazione e della formazione dell'uomo"; Flavia Stara evidenzia le basi filosofiche dell'agire educativo attive nella filosofia dell'educazione di William James; Maura Striano presenta le coordinate descrittive e interpretative della pedagogia sociale; Alessandro Vaccarelli esamina la pedagogia interculturale tra emergenze sociali e rapporti interdisciplinari; Michele Zedda interpreta il rapporto dialettico tra scrittura di sé, autobiografia e formazione; Davide Zoletto approfondisce lo strumento epistemologico e formativo della "frontiera", alla luce della lezione di Michel de Certeau.

Il volume viene corroborato da due commenti: quello di Egle Becchi, che ragiona sui tratti innovativi dei testi, confrontandoli con quelli di mezzo secolo di tradizione pedagogica; e quello di Franco Cambi, che considera gli stessi testi nell'alveo di quel "sapere critico-interpretativo insostituibile" che è la pedagogia generale. Una Maestra e un Maestro autorevoli della pedagogia contemporanea, che ringrazio anche a nome di tutti i giovani pedagogisti che hanno partecipato a questa "avventura".

Quella che affiora dal composito quadro di questo volume è la complessità della pedagogia (sapere polimorfico, tensionale e inquieto, settore-chiave che agisce tra i vari saperi del pedagogico e che ricorre trasversalmente in tutte le scienze dell'educazione), il suo essere disciplina di confine, la sua collocazione all'interno di una consolidata tradizione che la gio-

vane generazione di pedagogisti qui rappresentata sta sviluppando con entusiasmo, con energia e con coerenza, pur nel “fisiologico” spirito di rinnovamento della tradizione stessa.

Così, la logica sistematica di una pedagogia “risolta” negli arroccamenti ideologici e nelle scuole di appartenenza sembra ormai invecchiata e superata, poiché – oggi, anche grazie al considerevole apporto delle nuove generazioni di pedagogisti – essa appare come un “arcipelago di saperi”, in continuo movimento e in costante metamorfosi/evoluzione attraverso un confronto critico, dialettico e interdisciplinare tra le scienze umane, sociali e dell’educazione. Tuttavia, la nuova identità della pedagogia generale che emerge dai vari contributi e dalle varie sezioni è connessa intimamente e – insieme – distinta e separata dalle scienze dell’educazione. In tale contesto le scienze dell’educazione si presentano – alla Dewey – come “fonti”. Ma dalle “fonti” è necessario passare a una “scienza dell’educazione” (la pedagogia, appunto): una scienza doppiamente critica, governata dal *rigore* e dal *senso*. Quanto al *rigore*: la pedagogia come sapere (di saperi) epistemologicamente fondato e rigorizzato attraverso il contributo delle varie scienze dell’educazione. Quanto al *senso*: la pedagogia come *intentio*, come problema ri-aperto, sempre, come dislocato su tutti i fronti di una soggettività individualmente e socialmente intesa.

Infatti, quella che si prospetta nelle pagine del volume è una pedagogia che raccorda i saperi dell’educazione, giacché ne tiene fermo l’oggetto comune e il significato, ovvero l’orientamento oggettuale/categoriale connesso ai processi di inculturazione, di apprendimento, di educazione, di istruzione, di formazione ecc. Così, la riflessività pedagogica ha assunto uno statuto critico, sottile e problematico, dialettico e articolato. Da qui la necessità (e l’urgenza) di una pedagogia come pedagogia critica, alimentata da un congegno riflessivo e da una struttura saggistica. Una pedagogia che pone sempre più al centro il ruolo analitico, strutturale, interpretativo (= critico) della filosofia dell’educazione, a cui viene affidato il compito di esaminare l’identità del discorso pedagogico e di regolare le sue articolazioni strategiche.

In questo stesso volume la pedagogia viene analizzata con l’intenzione di mettere a fuoco la riflessività di un approccio epistemico ed ermeneutico che sta oltre le scienze dell’educazione e ne interpreta tanto il *focus* unitario quanto l’immagine che esse vengono a proporre di se stesse e del sapere – quello pedagogico – che alimentano. Ed è questo un aspetto statutario della pedagogia generale come esercizio critico che controlla, interpreta, incalza e regola le “pedagogie di fatto” (qui ben definite, socialmente, storicamente ed empiricamente) per spronarle verso un loro modello massimo, più critico e più integrale.

Firenze, ottobre 2010

Prima sezione

Soggettività e intersoggettività

1. Controllo sociale, soggetto consortile, pedagogia nera

di *Giuseppe Annacontini*

1. Egemonia dell'economico

Le richieste di *performance* che caratterizzano la pratica di un'intersoggettività produttiva, lavorativa, sociale (e, spesso, anche culturale) raramente sono compatibili con l'affermazione della soggettività propria di ciascun uomo e donna. La storia di vita personale, in particolare, ha possibilità di essere pubblicamente riconosciuta solo attraverso particolari sistemi "tecnici e meccanici" di filtro quali, ad esempio, quello del "bagaglio di competenze apprese" e certificate. Altre forme di espressione sono, invece, negate se non espulse. Della densità individuale viene, di fatto, salvato solo quanto appartiene alla sfera del funzionale e dell'assimilabile alla macchina produttiva.

E non è un caso che invenzione della contemporaneità siano i "non-luoghi" e le cosiddette "notti bianche". Due fenomeni apparentemente tra loro distanti ma che, invece, da un lato – è il caso dei non-luoghi – descrivono l'asetticità "liscia e inodore" dei sempre più numerosi luoghi "connettivi" dei territori della produzione, segnati da provvisorietà, dal passaggio e da un individualismo esasperato (Augé, 1996); dall'altro – è il caso delle notti bianche – manifestano la cresciuta esigenza di inscenare eventi che sovvertono-non-sovversivamente le frustrate possibilità di un recupero del valore d'uso degli spazi pubblici urbani. Ciò riproponendo una logica del rovesciamento dei ruoli, analoga a quella di alcuni riti festivi che si concludono con la riaffermazione della normalità quotidiana¹.

1. Bachtin descriveva tale modalità di rifunzionalizzazione temporanea degli spazi di vita sotto la categoria del "carnevalesco", in particolare medievale. In tale evento egli rintraccia l'occasione per l'individuo di instaurare rapporti nuovi che, recuperandone l'umanità, erano in grado di porre provvisoriamente un limite all'alienazione. Il merito principale di

Entrambi i fenomeni, due dei molti altri ravvisabili nelle pratiche quotidiane di vita, sono dunque legati a una crescente strategia della riduzione, quando non di alienazione e totale azzeramento, delle possibili emergenze personali².

La tendenza all'uniformizzazione non è nuova e tantomeno sono originali le analisi che in tale direzione possono svolgersi. Ci pare comunque importante sottolineare come il passaggio fondamentale in questa "procedura" non sia l'affermazione di un modello pubblico sovradeterminante le rappresentazioni culturali, sociali e, finanche, personali, quanto la più controintuitiva tendenza a promuovere un sempre più sistematico confinamento nella sfera privata, personale e intima delle originali autorappresentazioni di ciascun singolo uomo e donna.

Questa intensificazione egocentrico-narcisistica è, dunque, un risultato dell'attenuazione dei valori sociali improntati alla costruzione e al riconoscimento di profili, ruoli, identità umane differenti da quelli economico-produttivo-consumistici (proposti come modelli da interiorizzare). In tal modo diviene importante rintracciare non solo, e non tanto, nei contenuti di sapere ma, soprattutto, nelle indicazioni pratico-teoriche pedagogico-didattiche (soprattutto degli organi di governo), gli impliciti riferimenti a riduzioni funzionali e disumanizzanti della società prima e dell'uomo e della donna poi.

La pedagogia governativo-economico-imprenditorialistica che cerca di "patinare" quelle che altrimenti sono ben evidenti degenerazioni privatistiche della cultura, del diritto, delle capacitazioni, del benessere ha la sorprendente capacità di esporre, con rara e incontrovertibile evidenza e chiarezza, la totale assenza di un progetto umano globale (non globalizzante).

La logica e il modello promossi sono derivati da una valutazione delle conoscenze, operata assecondando principi riduttivi dell'uomo e ignoranti della complessità che lo compone. La stessa pedagogia, come altre scienze

tale dinamica era, dunque, rimettere ciascun soggetto nella possibilità di riconoscersi in quanto uomo tra uomini, in una visione del mondo che, ripetiamo, provvisoriamente consentiva l'incontro tra l'utopia e il mondo reale, per un attimo fusi insieme nella trasformazione carnevalesca del mondo (Bachtin, 1989).

2. Beck ha descritto la tarda modernità a partire dalla categoria del rischio che, nella sua opera, si connota come ambivalente condizione. Positivamente, aprendo alla possibilità di affermazione di una "biografia della scelta"; negativamente, prospettando nuove forme di degenerazione della soggettività sociale a partire dalla caduta delle istituzioni sociali con funzione di sostegno e regolazione (famiglia e lavoro *in primis*). Condizione, quest'ultima, che prefigura la strutturazione di nuovi legami – più deboli – e di nuove forme di disuguaglianza e di alienazione. È evidente che l'egemonia esclusiva dell'economico a nostro parere pone le basi del realizzarsi di questa seconda alternativa (Beck, 2000).

– come tutte le scienze quando rinunciano a elevare la critica a metodo e garanzia di riflessività teorica e rispondenza storica – non è immune dai rischi legati alla circostanza per cui “il principio di riduzione e quello di disgiunzione, che hanno regnato nelle scienze, comprese quelle umane (divenute così disumane), impediscono di pensare l’umano” (Morin, 2002, p. XVI).

Alcuni risultati di tale logica? Il termine “competenza” è stato per lo più subordinato a una rappresentazione “tecnica” dell’uomo; la conoscenza plurilinguistica è stata ridescritta all’interno di argomentazioni più da guerra fredda che da apertura dialogica planetaria; l’apprendimento dell’utilizzo dei nuovi media si è asservito a logiche non integrative e arricchenti il patrimonio culturale e linguistico, ma sostitutive e impoverenti l’immaginario dell’uomo; l’esperienza dell’eccezione e della diversità è stata negata, controllata, ridotta, isolata, *differenziata* ecc. Tutto in nome di un ipostatizzato valore performativo dei saperi³.

2. La violenza nelle case e nei cervelli

Non è difficile intravedere su tale sfondo le possibilità di una “deriva” pedagogica con l’esito di promuovere comportamenti tendenzialmente integrati e funzionali alle pressioni dei vincoli che pregiudizialmente connotano l’orizzonte sociale di vita e di autoaffermazione. Non che tale processo, per fortuna, sia garantito negli esiti. È pressoché indubbio, tuttavia, che vi sia una intenzionalità basata sul riconoscimento dei fattori economici, psicologici e ideologici che, eterodefiniti e programmati *ad hoc*, riescono con maggior peso a orientare la formazione dell’uomo e della donna contemporanei.

Si tratta di un modello che ricalca, per certi aspetti, le caratteristiche proprie di alcune descrizioni delle realtà capitalistiche, allorquando, utilizzando le ancora condivisibili categorie di Fanon, esse si caratterizzano per una nuova forma di potere che da essere coercizione incarnata diviene orientamento interpretativo, etico, morale (religioso o laico che sia). Al pari, la nuova finalità della pratica di tale potere non è più l’obbedienza, ma la

3. Lyotard affermava: “nei giochi ad informazione completa, l’acquisizione di una migliore performatività [...] deriva da una nuova organizzazione dei dati, il che costituisce propriamente una ‘mossa’. Ciò si ottiene per lo più attraverso il collegamento di serie di dati ritenute fino ad allora indipendenti” (Lyotard, 2004, p. 195). Come dire che il mondo sottostà a un’interpretazione che ne consente un accesso completo (e trasparente) e che il sapere è ridotto solo a una configurazione di dati senza, in realtà, alcun valore euristico e critico.

formazione di “riflessi morali”; i mediatori tra potere e soggetto non sono più i “gendarmi” ma soprattutto i “professori di morale, i consiglieri, i ‘disorientatori’ [che portano] la violenza nelle case e nei cervelli” (Fanon, 2007/08, p. 106).

Tale modello è descritto efficacemente, sotto il profilo etico e nelle sue più recenti evoluzioni, da Bauman. Lo studioso cerca di evidenziarne, in particolare, il processo di conservazione e riproduzione sociale, sottolineando come

il segreto di ogni sistema sociale duraturo [...] sta nella trasformazione dei ‘pre-requisiti funzionali’ in moventi comportamentali per gli attori. [Questo] può essere fatto surrettiziamente, tramite un’imposizione esplicita o implicita o inculcando modelli comportamentali appropriati. E anche ricorrendo a modelli di risoluzione dei problemi che, se vengono seguiti (e lo sono inevitabilmente considerando che le scelte alternative e le competenze necessarie per praticarle indietreggiano e svaniscono), tengono in piedi il sistema (Bauman, 2010, p. 121).

I soggetti in formazione possono così trovarsi, “naturalmente violentati nelle case e nei cervelli”, a elevare a criterio valutativo di quanto andranno ad apprendere la prospettiva di un’“etica del consumo” per cui il reimpiego dei contenuti formativi sia solo a uso della occupabilità (mi formo per trovare lavoro...) e, appunto, del consumo (...e avere così potere d’acquisto)⁴.

Tuttavia, in tal modo non solo si perdono i valori di espansione personale e culturale ma, soprattutto, l’azione di “computo e monetizzazione del tempo” finisce per eccedere i luoghi della produttività e per invadere i territori e le atmosfere del gioco, della socializzazione e soprattutto dell’auto-progettazione. Il problema, va detto, non è tanto che ciò accada, ma che ci sia il pericolo che oggi accada soltanto questo.

La formazione corre così il rischio di trasformarsi in mero strumento teso al raggiungimento di obiettivi personali declinati nei termini di una gratificazione materiale, meglio se rapida, o, alternativamente, in pesante e fastidioso (quando non frustrante) “incidente di percorso” che tiene lontano da ciò che più conta (evidentemente qualcosa di diverso dall’autonomia progettante dell’uomo).

Per un soggetto che per tutta la vita è stato preparato e abituato (si pensi alla pervasiva insistenza di modelli positivi di estremo successo economico

4. L’idea è quella di un *potlach* – di una festosa distruzione dell’eccesso – “privatizzato” e privato di ogni significato cerimoniale e istituzionale, ossia di un consumo che fuoriesce anche dalle logiche descritte da Baudrillard come “consumo ostentatorio” che sottenderebbe ancora gerarchia sociale rigida con la quale confrontarsi (Baudrillard, 1976).

che colonizzano media e immaginari già della prima infanzia) a ragionare secondo tale logica, l'incapacità di realizzare con successo il sogno perfetto e preconfezionato di una realtà pubblica unica e unificata, costituisce una importante spinta a "curvare" i propri interessi in direzione centripeta, verso il proprio ego. Con ciò, cercando di curarne le frustrazioni per lo più per vie alternative (devianti?) o compensative (artificiali?) di gratificazione, succedanea agli ideali di riconoscimento di un ruolo sociale attivo e responsabile o quantomeno, e più modestamente, assimilabile o mimetizzabile. Di qui alla necrofilia la strada non è lunga (Laborit, 1994, p. 82).

Dunque, sembra essere in atto – a livello culturale e anche, necessariamente, a livello sociale e di programmazione "politica" del fare formazione – una progressiva elaborazione e un più ampio sdoganamento di fenomenologie personali, culturali e sociali che sappiano accompagnare, quando non incitare, la crescente fuga dal politico dell'uomo. Solo passando in rassegna i soggetti in età scolare potremmo pensare, ad esempio, al diffondersi di scuole in *franchising*; all'affermarsi di correnti giovanili quali gli emo; al precocizzarsi delle problematiche alcool-correlate; alla crescente emergenza di comportamenti disfunzionali a volte fino alla violenza (quali bullismo, vandalismo, discriminazione, razzismo) e, ancora, al diffondersi di forme di pesante dispersione delle intelligenze conseguente alla crescente affermazione di monolinguismi, di pensiero monologico, di debole alfabetizzazione, di precoce analfabetismo di ritorno.

3. Il controllo della narrazione

Le condizioni che rendono possibili i fenomeni fin qui richiamati – e di primo acchito tra loro così eterogenei – sono a nostro parere supportate e promosse in seno a una specifica modalità di organizzazione del pensare-agire dell'uomo. In linea di massima – e non senza un consapevole rischio di semplificazione – è infatti possibile rintracciare una matrice comune che s'impone progressivamente e con sempre maggior pervasività sui più diversi aspetti della vita di uomini e donne.

Si tratta di una rappresentazione della vita pubblica e privata che via via si è data un modello organizzativo e di una struttura di funzionamento che implicano le logiche e le assiologie del *melting pot*, in quanto strumento di promozione e di controllo della (o, meglio, sulla) narrazione personale. E questo, ben oltre il suo originario obiettivo, a nostro parere, di segregazione e neo-colonizzazione etnico-culturale, stando al quale il *melting pot*

demarca e separa le appartenenze nel privato [...] e costruisce una comune organizzazione e regolamentazione della vita pubblica, nella quale include integrazione pur senza esportarla nel privato. Il modello in questione [...] tutela le appartenenze, ma reclama integrazione, pur lasciando sussistere separati i due momenti [...]. In

questo modello la sfera pubblica è riferita a una sfera etnica precisa” (Cambi, 2006, pp. 28 ss.)⁵.

Un fenomeno, questo, che si realizza trasversalmente e con micro-strategie tra loro anche molto differenti, tali da renderne non sempre facile il riconoscimento. E ciò perché l’occhio può vedere solo ciò che ha imparato a riconoscere, motivo per cui possiamo parlare di un modello organizzativo delle relazioni pubbliche e private che, a suo modo, rinforza sempre più rigide stratificazioni sociali e culturali.

Si tratta di un modello di controllo non privo di re-pressioni e violenza. Ma la violenza propria di questo modo di declinarsi del quotidiano contemporaneo non è, nel nostro caso, tanto quella delle manifestazioni eclatanti, quella che fa paura, quella che terrorizza, quella che diffonde stati di angoscia, quella prodigalmente e generosamente disseminata nella cronaca dei mezzi di comunicazione (meglio se di massa). Queste violenze “eventuali” sono, appunto, occasionali e la loro funzione si esaurisce nell’assolvere al ruolo di strumento sempre pronto per essere sistematicamente evocato per ricordarci la pericolosità, l’aggressività, l’imprevedibilità con cui *il* (non *un*) nemico può colpirci. La violenza a cui facciamo riferimento è più profonda e, sicuramente, più “intelligente”, non essendo strumentale ma sistematica.

Orwell, il quale, con non poco rammarico, ci sembra ancora oggi il più sottile interprete dei sottesi del sistema socio-politico-mediatico (anche) occidentale, ha sicuramente “sensibiliz[zato] i propri lettori alle giustificazioni della crudeltà [...] messe in circolazione da un certo gruppo di individui, all’uso della retorica dell’‘uguaglianza umana’ da parte di alcuni intellettuali” (Rorty, 1989, p. 195). E tuttavia, pur essendogli stati riconosciuti ampi meriti per aver colto possibili dispositivi pubblici dell’implicita macchina sociale di controllo, non gli è stato dato sufficientemente merito per l’antesignana previsione dei contemporanei *format* informativo-comunicativi che nutrono un *polemos* senza dialogo. *Format* che sono la naturale evolu-

5. Vale la pena ricordare, ancora, che il *melting pot* “applicato soprattutto negli Stati Uniti [...] è il modello della ‘fusione’ [...]: secondo un principio democratico, si è tentato di fondere tutte le differenze culturali con lo scopo di ricavarne una cultura unica da trasmettere a tutti gli abitanti. Pur nella intenzionalità democratica, tale modello è tristemente fallito, rafforzando le disuguaglianze e le diverse appartenenze etniche: è sfociato nella ‘salad bowl’, dove ognuno mantiene le proprie differenze, magari autosegregandosi. [Si tratta di un modello che propone una] integrazione come fusione delle diversità [...] mediante la creazione di un ‘ethos’ comune” (Portera, 2006, pp. 66 ss.).

zione dei “Due Minuti d’Odio”⁶ dai quali si distinguono, essenzialmente, per aver superato il limite di un’esposizione pubblica e aver aperto alla possibilità di privatizzare ogni discorso sulla differenza.

Nel sottosuolo dell’asettica normatività che regola il pubblico, ribolle un privato che organizza (che è indotto a organizzare?) i discorsi che hanno un “valore” personale. E a questo passaggio non poco ha contribuito la crescente disponibilità di massa degli strumenti comunicativi (personal-media), uniti al progressivo impoverirsi delle possibilità immaginative e partecipative dell’uomo.

Rinchiuso nel proprio privato (singolare o di piccolo-medio gruppo) non ha più senso portare la propria esperienza dove non sia riconosciuta. Qui, nel piccolo, può essere invece coltivata (forse sterilmente?), può farsi storia e discorso, qui può avere senso e può esserci il desiderio di raccontarla a un “altro”, ora la storia può essere studiata “scientificamente”.

4. L’arte della rimozione

L’afferinarsi di una dialettica interno-esterno (privato-pubblico) che si fa sempre più composta, codificata, silenziosa è, tutto sommato, nella logica del susseguirsi dei movimenti di articolazione sociale, che però, nel caso del *melting pot*, prospettano un irrigidimento della loro normale segmentarietà (Deleuze, Guattari, 1996, p. 97). Un irrigidimento che dà luogo, da un lato, al costituirsi di un nucleo “privato” (artificioso e puramente funzionale) di sicurezza, di stabilità, di riconoscimento; un micromondo in cui coltivare (costruttivamente o distruttivamente) la differenza. Dall’altro, un nucleo “pubblico”, costruito e riprodotto a partire da una pratica formativa monologica, tesa a promuovere determinate competenze percettive e interpretative del mondo. Una condizione di scissione e contrapposizione che nega l’evidenza che l’io, il pensiero, le emozioni e qualunque altra sfera costitutiva la soggettività siano sempre personalmente-e-collettivamente determinate.

Si prospetta, dunque, come pericolosamente prossima una società “economicamente” educante che, elevando la funzionalità a fine, tende a promuovere un pensiero indifferente alle reti di solidarietà valoriali, ideologi-

6. I “Due Minuti d’Odio” sono una delle più straordinarie intuizioni del 1984 di Orwell. Si tratta delle adunanze, a cavallo tra catarsi e promozione di violenza indifferente alla dottrina, inutili nel contenuto se non nell’educare attraverso l’espressione della violenza alla “inutilità del pensiero”. Sarebbe troppo lungo citare gli eventi che con finalità analoga sono presenti nei palinsesti, nelle pagine, negli scritti dei media contemporanei (Orwell, 1984).