

Elena Besozzi

L'EDUCAZIONE "POSSIBILE" DENTRO LA CRISI

Abstract

In order to identify the significant elements of the condition of education today, it is important to refer to the socialization models that have become predominant in modern society. One can thus highlight both the features that characterize the crisis of contemporary education and the aspects that make it possible. In the course of this reflection, I will show how the opposition between an education functional to society and an education functional to the subject has become meaningless. I will highlight the bases that ground socialization today. On the basis of an important dimension such as communication, I will discuss intersubjectivity and interdependency. Moreover, I will focus my attention especially on the question of the authority principle and the relation among generations. I will show the weakness of an exclusively informal socialization and thus the importance of communication between grownups and youth that is founded on reciprocal recognition, retrieval of historical time, reciprocity, and responsibility as practice of freedom.

1. Fine di un progetto educativo?

La crisi dell'educazione, nella quale ci dibattiamo oggi, è del tutto evidente sia sul piano generale dei modelli di riferimento sia a livello delle pratiche, in particolare nelle due principali agenzie educative, la famiglia e la scuola. Si tratta di una crisi a tutto campo, di legittimazione, credibilità, fiducia, che intacca la naturale corrispondenza tra la società e l'educazione¹ ed evidenzia, piuttosto, una profonda discontinuità tra funzionamento delle istituzioni educative e strutture sociali, ben visibile per esempio nella caduta di corrispondenza e coerenza tra formazione e occupazione. D'altro canto, l'*impasse* non impedisce di vedere come non si dia società senza educazione². Piuttosto che smarrirsi

¹ Come scriveva Émile Durkheim oltre cento anni fa, «In effetti ogni società, considerata ad un momento determinato del suo sviluppo, ha un sistema d'educazione che si impone agli individui con una forza generalmente irresistibile. È vano credere che noi possiamo allevare i nostri figli come vogliamo». Il brano è tratto da É. DURKHEIM, *L'educazione, la sua natura, la sua funzione*, trad. it. S. Acquaviva, in ID., *La sociologia e l'educazione*, a cura di S. Acquaviva, Newton Compton Italiana, Roma 1971, pp. 29-61; cfr. in particolare il primo capitolo: *L'educazione, la sua natura, la sua funzione*. La citazione è a p. 34.

² È ancora Durkheim a sottolineare come «Se si comincia col domandare a se stessi quale debba essere l'educazione ideale fatta astrazione da qualsiasi condizione di tempo e di luogo, vuol dire che si ammette implicitamente che un sistema educativo nulla ha di reale in se stesso [...]. Quando si studia storicamente la maniera nella quale si sono formati e sviluppati i sistemi d'educazione, ci si accorge che essi dipendono dalla religione, dall'organizzazione politica, dal livello di sviluppo delle scienze, delle

nell'analisi delle cause della crisi (che comunque non vanno sottovalutate), pare opportuno dedicarsi a cogliere le caratteristiche con le quali, di fatto, si contraddistingue e si realizza l'educazione nella società contemporanea: si tratta, in sostanza, di individuare le condizioni dell'educazione e dell'educabilità³, cogliendone gli aspetti problematici ma anche quelli innovativi.

La crisi dell'educazione viene da lontano. Infatti, fin dagli anni settanta del secolo scorso, è diffusa la consapevolezza di una profonda crisi dell'educazione, particolarmente visibile nelle istituzioni educative e nei sistemi di istruzione e ben documentata da studi e rapporti di indagine, di spessore anche internazionale, come quello di Edgar Faure sulla crisi mondiale dell'educazione⁴. Appare significativa, in questi anni, anche la proposta dei descolarizzatori, a partire dai lavori di I. Illich e di E. Reimer⁵, che decretano la necessità di uscire dalla logica di una scuola in funzione della società e per niente adeguata a molti di coloro che la frequentano e più in generale di superare l'idea del funzionamento societario basato esclusivamente su una visione puramente istituzionale. Anche V. Cesareo, sempre in questi anni, nel considerare lo sviluppo della riflessione sociologica sull'educazione nel nostro paese, raccoglie in volume⁶ i contributi di analisi della crisi della scuola, ritenuta la spia del profondo cambiamento della società nel suo complesso, mostrando come sia già ben individuabile un profondo cambiamento nel modo di intendere il percorso di vita dei soggetti e la collocazione della formazione: non più una concezione lineare e sequenziale, che vede la formazione tutta concentrata nella prima parte dell'esistenza, bensì, con un andamento discontinuo e circolare, un continuo alternarsi di formazione e attività lavorativa, con un impegno rilevante, da parte del soggetto e dei contesti formativi, di ridefinizione e ricomposizione delle diverse esperienze.

condizioni dell'industria ecc. Se li si isola da tutte queste cause storiche, diventano incomprensibili» (*ibidem*, p. 33).

³ La distinzione tra educazione ed educabilità è importante, perché consente di cogliere proprio la distanza che si viene a formare tra un modello e la sua capacità operativa di realizzazione. Infatti, mentre l'educazione consiste in un processo complesso che delinea le modalità generali dell'apprendere e dell'insegnare, che si declinano diversamente nel tempo e nello spazio, l'educabilità circoscrive l'azione educativa e ne definisce quindi l'ambito di realizzabilità e di efficacia. Parlare di educabilità significa quindi individuare i *limiti* che si pongono all'azione educativa, in relazione a fattori storici, ambientali ed individuali.

⁴ Si veda di E. FAURE il *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, trad. it. D. Novacco, Armando, Roma 1973 realizzato per conto dell'Unesco, ma anche i lavori di H. HUSÉN, *Crisi della scuola. Scuola e società in prospettiva 2000*, trad. it. G. Eutizi, Armando, Roma 1974 e *La società che apprende. Verso un nuovo rapporto tra scuola e società*, trad. it. a cura di L. Pagnoncelli, Armando, Roma 1976; di J. PIAGET il lavoro sul futuro dell'educazione (*Dove va l'educazione*, trad. it. I. Brusa, Armando, Roma 1974) e gli importanti lavori di G. GOZZER, *Il capitale invisibile*, vol. I: *25 Rapporti sull'educazione*, Armando, Roma 1975 e vol. II: *L'epoca dei grandi confronti*, Armando, Roma 1976, che presentano tutta una serie di Rapporti sull'educazione nel mondo e quindi sui processi in atto negli anni settanta di destrutturazione e ristrutturazione scolastica.

⁵ Si vedano I. ILLICH, *Descolarizzare la società*, trad. it. E. Capriolo, Mondadori, Milano 1970 e ID., *Rovesciare le istituzioni*, trad. it. A. Monasta, Armando, Roma 1973; E. REIMER, *La scuola è morta*, trad. it. G. Eutizi, Armando, Roma 1973.

⁶ V. CESAREO (a cura di), *La scuola tra crisi e utopia*, La Scuola, Brescia 1974.

Se, negli anni settanta, si prende atto della crisi dell'educazione, soprattutto come crisi strutturale dei sistemi scolastici nel far fronte alla crescente e diversificata domanda di istruzione, è nei decenni successivi che questa crisi si mostra in tutta la sua ampiezza, con implicazioni non solo economiche, bensì soprattutto culturali: sono infatti i valori e le norme di riferimento ad essere toccati direttamente, con una profonda messa in discussione dei rapporti fra le generazioni e quindi della trasmissione normativa e culturale da una generazione all'altra.

La progressiva destrutturazione e fluidificazione dei riferimenti culturali e valoriali condivisi produce uno scenario caratterizzato dall'incertezza e dal rischio, all'interno del quale la crisi dell'educazione si profila non più come semplice rottura rispetto ad un asse tradizionale di riferimento, bensì come vera e propria crisi *endogena*, che appartiene costantemente ai sistemi, alle strutture e pervade la vita stessa degli individui. La realtà contemporanea, di fatto, ci mostra in tutta la sua drammaticità la fine del progetto educativo della modernità, come ben illustrato da Zigmunt Bauman:

«Il coordinamento (forse persino l'armonia preordinata) tra lo sforzo di “razionalizzare” il mondo e lo sforzo di educare esseri razionali adatti ad abitarvi, ossia l'assunto di fondo del progetto educativo moderno, non pare più credibile [...]. La filosofia e la teoria pedagogica si trovano di fronte al compito inconsueto e impegnativo di teorizzare un processo formativo che non è guidato fin dall'inizio da un tipo di bersaglio pianificato in anticipo, di modellare senza conoscere o visualizzare chiaramente il modello cui mirare; un processo che nel caso migliore può far presagire, mai imporre, i propri risultati e che ingloba tale limitazione nella propria struttura; in breve, un processo aperto, interessato più a rimanere aperto che a fornire un prodotto specifico, e timoroso più di una conclusione prematura che della prospettiva di un'eterna inconcludenza»⁷.

2. La crisi del rapporto società-educazione e la fluidificazione dei modelli tradizionali

Per poter individuare gli elementi significativi delle condizioni dell'educazione oggi, è importante un recupero dei modelli tradizionali di riferimento, che portano a mettere in luce i fattori che caratterizzano la crisi, ma soprattutto consentono di delineare gli aspetti portanti dell'educazione oggi.

I brevi cenni ad una ricostruzione di una storia della crisi in educazione portano a sottolineare come, a ragion veduta, si sia di fronte ad una vera e propria crisi del rapporto società-educazione e, soprattutto, alla *fine di un rapporto di dipendenza* stretta e lineare⁸, dove l'educazione rappresenta un ambito di scopi e di pratiche definiti alla luce delle aspettative sociali e delle istanze culturali della società di riferimento. È abbastanza evidente come questo modo di concepire il legame tra società ed educazione sia possibile solo alla luce di certe condizioni sociali, che sono la stabilità, la chiarezza dei riferimenti valoriali e normativi e la loro ampia condivisione. Condizioni che sono in larga misura venute meno nella società contemporanea, nella quale si è di fatto indebolita la

⁷ Z. BAUMAN, *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, trad. it. G. Arganese, Il Mulino, Bologna 2002, pp. 175-176.

⁸ Per una discussione più approfondita del rapporto educazione-società e della sua trasformazione rimando a E. BESOZZI, *Società, cultura, educazione*, Carocci, Roma 2006.

possibilità di concepire le azioni educative come perfettamente congruenti con istanze sociali, culturali e morali collettivamente condivise.

Più in generale, si può ritenere che l'indebolimento del legame tra società ed educazione e la discontinuità e precarietà dell'azione educativa siano legati alla caduta di un modello generale di società, fondato sulla "fede" nel progresso, sulla proiezione del presente in un futuro possibile e migliore e quindi su un'ampia fiducia nel soggetto razionale, autore consapevole del proprio progetto di vita, radicato in un progetto societario più ampio ma perfettamente congruente con esso. Possiamo parlare, a ragion veduta, quindi, di crisi del modello tradizionale di educazione-socializzazione⁹, definito in generale come modello *integrazionista*¹⁰.

Il modello integrazionista poggia infatti su una concezione teorica di fondo che esprime una stretta connessione tra i diversi sistemi o parti della società e quindi su un suo funzionamento ottimale dato proprio dalla diversificazione-specializzazione, ma anche, al contempo, dalla profonda condivisione di scopi e norme. La socializzazione delle nuove generazioni e la stessa socializzazione (o ri-socializzazione) in età adulta, quando necessaria, per esempio in ambito lavorativo, corrisponde pertanto ad un processo che porta il soggetto a sviluppare le proprie motivazioni e capacità in funzione delle aspettative sociali, traendone soddisfazione e benefici anche sul piano personale. Il soggetto è ritenuto capace di azione razionale, in funzione di obiettivi interiorizzati nel corso del processo di crescita, e in grado di agire in modo congruente con le aspettative di ruolo. La socializzazione rappresenta quindi un vero e proprio punto di incontro tra individuo e società, dove la società definisce le coordinate e la direzione delle azioni e intenzioni individuali.

Il progressivo indebolimento di questo punto di incontro contrassegna chiaramente anche la crisi dell'educazione nella società contemporanea, che deve fare i conti con uno scenario di riferimento profondamente cambiato, contrassegnato dall'incertezza e dall'ambivalenza, tra enfasi individualistiche e spinte all'omologazione, nella compresenza di più punti di vista anche contraddittori e con molte tensioni e conflitti,

⁹ è evidente che questi due termini non sono sinonimi. Per le scienze sociali, il termine socializzazione appare più ampio che non quello di educazione, ritenuto applicabile ai processi educativi intenzionali e formalizzati, mentre la socializzazione comprende anche tutto ciò che concorre, direttamente o indirettamente, a produrre società, cultura, relazioni sociali. In questo contributo, viene quindi usata più propriamente l'espressione "modelli di socializzazione", in quanto ritenuta più esaustiva dell'ampio processo al quale si fa riferimento, quello della costruzione dell'essere sociale, della sua appartenenza e partecipazione alla vita sociale. Per "modello di socializzazione" si intende quindi una forma generale e definita con cui è possibile rappresentare la socializzazione e i suoi diversi aspetti. Si tratta di una rappresentazione in forma di astrazione, che ricostruisce, ai fini di una migliore comprensione, le linee portanti di una determinata concezione della socializzazione.

¹⁰ Non è possibile affrontare in questa sede l'esame approfondito dello sviluppo e del consolidamento del modello integrazionista di socializzazione, fondato su basi teoriche generali molto articolate e che si sono man mano arricchite di contributi di rilievo come quello di Talcott Parsons, sociologo statunitense che ha elaborato una corposa teoria generale di spiegazione del funzionamento dei sistemi sociali e quindi anche della socializzazione delle nuove generazioni. Di questo autore, ai fini di queste riflessioni, si veda *Il sistema sociale* (1951), trad. it. A. Cottino, Comunità, Milano 1981 e *Sistemi di società* (1971), trad. it. D. Pianciola, Il Mulino, Bologna 1973.

che rendono altamente problematiche la convivenza e la coesione sociale, sottoposte a continue negoziazioni e mediazioni.

Il sociologo inglese Anthony Giddens chiarisce bene che cosa significhi vivere in una società post-tradizionale:

«un universo sociale d'azione e di esperienze realmente nuovo. Che genere di ordine sociale è, o potrebbe diventare? È, come ho detto, una società globale, non nel senso di una società mondiale bensì di una società a “spazio indefinito”. È una società dove i legami sociali devono essere effettivamente creati, piuttosto che ereditati dal passato: sia personalmente sia collettivamente questa è un'impresa difficile, ma che allo stesso tempo offre possibilità di grandi soddisfazioni e guadagni. È decentrata in termini di autorità, ma ri-centrata in termini di opportunità e dilemmi, perché focalizzata su nuove forme di interdipendenza. Considerare il narcisismo, o persino l'individualismo come l'essenza di un ordine post-tradizionale è un errore [...]. Nella sfera della vita interpersonale, aprirsi all'altro è la condizione fondamentale della solidarietà sociale»¹¹.

La diluizione dello scenario della modernità, al di là dei disorientamenti, mostra quindi anche la possibilità di concepire *un modo nuovo di pensare e realizzare il rapporto società, cultura, educazione*. Si tratta di un quadro di riferimento non più basato su gerarchie e dipendenza, bensì definibile nella *inter-dipendenza*, cioè nel riconoscimento tanto dell'autonomia di ogni specifica realtà – individuale o aggregata – quanto della necessità di sviluppare un legame in forma nuova, che apprezza la capacità – da parte di singoli, gruppi, realtà associative, istituzioni – di rielaborazione attiva delle aspettative e delle azioni reciproche. Nel rapporto tra società ed educazione acquistano centralità l'esperienza individuale e intersoggettiva, che si ricollegano continuamente, in un andamento circolare, con le diverse realtà istituzionali e non. In sostanza, l'esperienza sociale si costruisce a partire dal principio di soggettivizzazione, ma l'individualità è continuamente sottoposta a tensioni, a un lavoro ininterrotto di identificazione e di presa di distanza, che attiva la realtà sociale e i rapporti in essa esistenti¹².

Il principio della inter-dipendenza è fondamentale nel rendere possibile la costruzione del legame sociale e quindi il superamento di quella *disgiunzione* tra ambiti di vita e contesti di esperienza che è particolarmente evidente nella tarda modernità e che ha dato luogo anche a una concezione dell'educazione in chiave critica e conflittuale. La seconda metà del novecento è infatti attraversata da istanze conflittualiste, che hanno fatto emergere l'esistenza di profonde disuguaglianze nei percorsi formativi, ma anche di molte divergenze nei modi di intendere l'agire individuale e collettivo e il funzionamento istituzionale. Si sviluppa, pertanto, dagli anni settanta del secolo scorso, un *modello conflittualista* della socializzazione, volto a svelare l'esistenza sia del conflitto (tra le classi), sia del potere e del dominio insito nei processi educativi, ritenuti strumento di manipolazione, di coercizione e di riproduzione nelle mani delle classi dominanti. Il modello conflittualista è un modello *critico*, che fa emergere aspetti spesso trascurati nell'analisi dei processi educativi, e si presenta come una concezione propositiva di azioni di resistenza e di emancipazione da parte di chi subisce il dominio. La categoria del conflitto è quindi anche rivelatrice di modalità sociali di esprimere istanze, bisogni,

¹¹ A. GIDDENS, *Vivere in una società post-tradizionale*, in U. BECK-A. GIDDENS-S. LASH, *Modernizzazione riflessiva*, trad. it. Laura Pelaschiar, Jvana Golubovic e Laura Papo, Asterios Editore, Trieste 1999, p. 158.

¹² Cfr. F. DUBET, *Sociologie de l'expérience*, Editions du Seuil, Paris 1994, p. 255.

orientamenti eterogenei alla luce delle posizioni sociali occupate dai soggetti e dai gruppi sociali¹³.

Nella società contemporanea, tuttavia, tanto la categoria del consenso quanto quella del conflitto non appaiono più sufficienti a descrivere e interpretare la realtà sociale di riferimento, ma soprattutto a individuare le basi su cui poggiano le possibilità di intesa, di coesione e di solidarietà sociale.

Come si è visto, è proprio la concezione dell'interdipendenza a rendere possibile il superamento tanto di una visione conformistica del rapporto individuo-società quanto di quella conflittualista, incorporandone di fatto entrambe le istanze o bisogni sociali e individuali, quella del consenso, integrazione, appartenenza e quella della presa di distanza, della differenza e della rivendicazione. L'inter-dipendenza fa riferimento, in senso generale, ad una visione sistemica della società, nella quale le diverse parti o sottosistemi vengono definiti come autonomi, ma al contempo vincolati dalla necessità di stare in relazione e quindi di comunicare¹⁴. L'interdipendenza appare pertanto la modalità adeguata per concepire anche il rapporto tra educazione e società (tra educazione e i diversi sistemi sociale, politico, economico, culturale), e la circolarità risulta essere un movimento di andata e ritorno imprescindibile della comunicazione fra i sistemi e in specifico del rapporto che intercorre tra educazione e società. L'aspetto più importante di questa nuova concezione del rapporto tra la società e la dimensione dell'educazione e della formazione è dato dal riconoscimento di gradi elevati di autonomia della realtà educativa, non più semplicemente luogo di esecuzione di un mandato societario, bensì ambito che rielabora e costruisce a sua volta realtà sociale e culturale, non limitandosi più semplicemente a trasmettere un patrimonio culturale consolidato e condiviso alle nuove generazioni.

3. *La centralità della comunicazione*

Intersoggettività, interdipendenza e comunicazione sono termini di riferimento che hanno dato luogo, a partire dagli anni novanta del secolo scorso, a un modo diverso di concepire i legami sociali e i rapporti tra generazioni e quindi anche a un modello di socializzazione basato sulla centralità del soggetto e la sua capacità di comunicare. Si tratta di un *modello interazionista-comunicativo* di socializzazione¹⁵, che assume come

¹³ L'analisi in chiave conflittualista della socializzazione è chiaramente presente in autori importanti come Pierre Bourdieu e in tutti gli esponenti della Scuola di Francoforte (come T.L.W. Adorno, M. Horkheimer, E. Fromm, H. Marcuse, J. Habermas).

¹⁴ L'approccio sistemico al quale facciamo qui riferimento rimanda più in generale alle teorie sistemiche che anche nella riflessione sociologica si sviluppano sia come revisione di un impianto d'analisi funzionalista (è il caso del sociologo americano Talcott Parsons nella sua fase di lavoro più matura: cfr. T. PARSONS, *Sistemi di società*, ed. cit.) sia come sviluppo di un'analisi della società e del suo funzionamento (si vedano in particolare i lavori del sociologo tedesco Niklas Luhmann, e in particolare il suo *Sistemi sociali*, trad. it. A. Febbrajo e R. Schmidt, Il Mulino, Bologna 1990).

¹⁵ Il modello interazionista-comunicativo di socializzazione ha come basi di riferimento l'interazionismo simbolico (G.H. Mead, H. Blumer) e l'elaborazione sociologica, da parte di A. Schütz, della fenomenologia, con riferimento diretto a E. Husserl. Per un approfondimento dello sviluppo

categoria di riferimento la produzione-attribuzione di significati alle situazioni e alle azioni reciproche, attraverso le inter-azioni dei soggetti, le loro interpretazioni della realtà, la intersoggettività e quindi la comunicazione. Il modello interazionista-comunicativo enfatizza il “farsi della realtà sociale”. In sostanza, la realtà sociale e culturale in cui sono immersi i soggetti non è soltanto un riferimento imprescindibile che deve essere continuamente riaffermato, bensì uno scenario all'interno del quale essi si muovono, modificandolo attraverso le loro continue azioni, reazioni, interpretazioni.

Il modello comunicativo quindi enfatizza i soggetti piuttosto che i ruoli, l'espressività del singolo piuttosto che la forma delle relazioni. Appaiono pertanto rilevanti le competenze relazionali e comunicative, al contempo una risorsa per l'apprendimento e un terreno privilegiato per lo sviluppo di sé e del legame sociale. Per esempio, la classe scolastica non è più semplicemente “specchio” del mondo più ampio e orientata a preparare i soggetti per compiti e ruoli adulti; piuttosto, la classe scolastica si delinea come una comunità di pratiche centrata sulla mediazione continua di esperienze plurime, spesso frutto a loro volta di esperienze mediate in ambienti esterni alla scuola come quello della fruizione televisiva o della navigazione in internet.

Richiamandosi all'interazionismo simbolico e alla teoria critica, J. Habermas¹⁶ ritiene che una socializzazione riuscita metta in luce la capacità dell'individuo di interpretare determinati ruoli sociali, di osservare le norme in modo autoriflessivo e di partecipare all'interazione sociale come agente autocosciente. L'analisi dell'efficacia della socializzazione si sposta quindi dalla prospettiva della conservazione dell'ordine e dell'integrazione sociale alla valorizzazione del soggetto in termini di autonomia individuale e di autorealizzazione. Come vedremo anche più avanti, l'esigenza di spiegare gli effetti della socializzazione formale e informale, che si svolge lungo tutto l'arco della vita, sulla formazione dell'identità, ma anche i suoi legami con le trasformazioni del sistema occupazionale e con il sistema della comunicazione mediatizzata, appare come un impegno ineludibile nella comprensione della realtà educativa contemporanea.

All'interno di queste riflessioni, è opportuno a questo punto un approfondimento sulla diversa matrice di fondo dei tre modelli di socializzazione qui delineati. Se il modello struttural-funzionalista ha come assunto di base l'integrazione e quello conflittualista lo svelamento della struttura di potere e di manipolazione, quello interazionista-comunicativo ha la sua struttura portante nella comunicazione. E con ciò viene in primo piano il radicale cambiamento nei modelli di socializzazione, dato dalla *svolta comunicativa* nell'analisi dei processi sociali. Si tratta di un passaggio di grande rilevanza che, a distanza di tempo, possiamo leggere come convergenza di tanti approcci diversi verso un nuovo paradigma, quello che afferma che “la società è comunicazione”¹⁷. In specifico, essi forniscono elementi di analisi dei processi di

sociologico di queste riflessioni si veda P.L. BERGER-T. LUCKMANN, trad. it. M. Sofri Innocenti e A. Sofri Peretti, *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna 1969.

¹⁶ Si veda J. HABERMAS, *Cultura e critica (1973)*, trad. it. N. Paoli e S. Vertone, Einaudi, Torino 1980.

¹⁷ In questa proposizione si riassume di fatto, in modo onnicomprensivo, un orientamento generale piuttosto che un nuovo approccio teorico unitario. Infatti, la svolta comunicativa è la risultante di una convergenza di aspetti teorici eterogenei, provenienti da diverse correnti di pensiero: fenomenologia, ermeneutica, de-costruzionismo, costruttivismo, interazionismo simbolico, ecc. con importanti implicazioni per le scienze sociali e per la riflessione sull'educazione.

socializzazione in chiave comunicativa e quindi la giustificazione teorica dell'elaborazione di un nuovo paradigma interpretativo, chiaramente fondato a partire da una centralità del soggetto e della sua capacità di produzione simbolica, il quale, nel corso delle interazioni sociali, costruisce la propria identità.

Se si può rilevare che esistono “diverse anime” della svolta comunicativa, in relazione ad approcci teorici diversi e all'influenza di altre discipline come la filosofia, l'antropologia o la psicologia sulla riflessione più propriamente sociologica, tuttavia è possibile anche cogliere l'esistenza di alcuni elementi comuni che contribuiscono a delineare un paradigma comunicativo di interpretazione della realtà sociale e in specifico dei processi educativi.

Senza altro, si può affermare che in genere la centralità di tutte le teorie comunicative è data, come si è visto, dalla rilevanza assegnata da un lato all'intersoggettività e dall'altro all'interdipendenza, di solito con un'enfasi su una prospettiva micro, che valorizza la vita quotidiana e l'esperienza di senso comune nel primo caso e macro nel secondo, che soprattutto tratta di relazione tra sistemi.

Nella prospettiva micro, di analisi della realtà sociale a partire dal “mondo della vita” (*Lebenswelt*), dalla “realtà data per scontata”, fenomenologia e interazionismo simbolico contribuiscono a portare all'attenzione della sociologia un'analisi dell'intersoggettività e dei rapporti interpersonali, all'interno dei quali si producono e si ri-producono i significati e le concezioni della realtà: il mondo della vita quotidiana, il linguaggio, l'interazione, strutturano l'esperienza conoscitiva e comunicativa del soggetto, un'esperienza che evidenzia chiaramente, nel suo carattere inter-soggettivo, l'esistenza di un Noi. Più in generale, si può osservare come quest'attenzione ai processi microsociale e alla costruzione della realtà tramite le azioni reciproche degli individui presenti implicazioni importanti per l'analisi di come si struttura l'esperienza sociale, definibile innanzitutto come esperienza dell'Altro; è proprio l'enfasi sugli aspetti dell'“interazione con”, della “relazione” a dare conto dell'importanza assegnata alla comunicazione, all'interno della quale acquistano significatività tanto la realtà oggettiva (macro) quanto quella soggettiva (micro). Questo dinamismo attribuito all'azione dei soggetti getta le basi per una ricomposizione della distinzione tra teorie micro e teorie macro¹⁸ nella lettura della società e quindi anche dei processi educativi. Seguendo questa interpretazione della prospettiva interazionista-fenomenologica, si può osservare come sia errato ritenerla una prospettiva chiusa sul soggetto e sul suo microcosmo e poco aperta quindi all'analisi dell'importanza della struttura sociale e dei contesti istituzionali di riferimento. In realtà, la prospettiva degli interazionisti, se da un lato valorizza il soggetto e le sue relazioni primarie, d'altro canto dà ampiamente conto dell'importanza strategica della realtà oggettiva, come di quella realtà che rende possibile l'avvio dell'esperienza sociale e individuale di ciascuno di noi e come tale si presenta al soggetto anche in forma impositiva e coercitiva, costringendolo ad apprendere all'interno di valori, norme, regole socialmente condivisi. Pare inoltre importante sottolineare anche l'altro aspetto qualificante la prospettiva interazionista-fenomenologica, quello che

¹⁸ Per il dibattito sulla contrapposizione tra teorie micro e teorie macro nelle scienze sociali, particolarmente vivace alla fine degli anni ottanta del secolo scorso, si rimanda a L. BOVONE-G. ROVATI, *Sociologie micro, sociologie macro*, Vita e Pensiero, Milano 1988.

considera il soggetto come competente sul piano cognitivo e relazionale e capace di riflessività, ciò che rende possibile la costruttività sociale e la presa di distanza, in breve la reinterpretazione del “mondo dato per scontato”.

Nell’ambito delle considerazioni sulla svolta comunicativa nelle scienze sociali e le sue ricadute sui processi educativi può essere collocato anche un livello di analisi macro, riferito alla realtà del funzionamento della società nel suo complesso. In specifico, è importante un accenno al punto di vista del sociologo tedesco Niklas Luhmann, la cui influenza nel dibattito sociologico, anche in Italia, è stata significativa nel diffondere soprattutto una prospettiva di analisi sistemica alternativa a quella del sociologo americano Talcott Parsons. Per Luhmann la comunicazione è una vera e propria azione costruita dal sistema, una sua prestazione, che avviene in base a una capacità selettiva propria del sistema, non pre-definita da alcun orientamento all’agire, bensì collocata all’interno di una valutazione delle possibilità e delle circostanze e da un’attribuzione di senso che si realizza, in modo contingente, all’interno della comunicazione tra sistemi.

Le applicazioni dell’approccio sistemico all’analisi degli scopi e del funzionamento del sistema educativo portano Luhmann, in collaborazione con Schorr¹⁹ (1988), a mettere in evidenza come anche il sistema scolastico sia stato sottoposto a un processo di differenziazione funzionale che lo ha portato, nelle diverse contingenze storiche, a modificarsi radicalmente al suo interno e rispetto all’ambiente. Si tratta soprattutto di un cambiamento radicale di funzione, quindi di finalità²⁰: all’inizio il sistema educativo svolge la funzione di educazione per la *perfezione umana* (volta sostanzialmente alla elevazione verso Dio), successivamente, la preoccupazione è per la *formazione* (costruita su individualità e universalità) e più di recente la finalità è la *capacità di apprendere*, che descrive puntualmente la situazione di transizione che stiamo vivendo all’interno della realtà formativa, in cui l’apprendimento, più che come un processo di elevazione umana al di là delle situazioni mondane e riservato di fatto a pochi, o come uno sviluppo del singolo soggetto in relazione a precise aspettative sociali, si configura come un “apprendere l’apprendere”, cioè come acquisizione di capacità spendibili sempre e ovunque.

La complessa analisi di Luhmann e Schorr ha lasciato una traccia significativa sia nell’affermare l’autonomia di ogni sistema sia nel considerare come fondamentale la comunicazione con l’ambiente, pena l’impoverimento e il dissolvimento del sistema stesso, che invece deve intrattenere continue relazioni con gli altri sistemi, che sono per lui “ambiente” e verso i quali a sua volta si definisce come “ambiente”.

Intersoggettività e interdipendenza rappresentano, anche solo da questi brevi cenni, due tratti costitutivi della svolta comunicativa, che consente lo sviluppo di un punto di vista dinamico, processuale nell’analisi della realtà sociale, con la valorizzazione di più livelli e momenti dei processi di interazione e di strutturazione²¹: in tal modo, è possibile pervenire a una migliore comprensione sia del funzionamento e degli esiti dei processi educativi sia delle loro profonde connessioni con la cultura di riferimento sia infine della

¹⁹ N. LUHMANN-E. SCHORR, *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, trad. it. E. Koetti Cerretti e P. Cipolletta, Armando, Roma 1988.

²⁰ Cfr. *ibidem*, pp. 66-103.

²¹ M. ARCHER, *La morfogenesi della società*, trad. it. M. Bortolini, Franco Angeli, Milano 1997; ID., *La conversazione interiore*, trad.it. P. Boccagni, Erickson, Trento 2006.

rielaborazione culturale e della trasformazione delle stesse istituzioni educative da parte dei soggetti che vivono e si relazionano al loro interno.

Un approfondimento che merita attenzione, all'interno di questa esplorazione della questione dell'educazione nella società contemporanea, riguarda la formazione dell'identità. Essa si costituisce all'interno di una reciprocità tra sistema psichico e sistema sociale, ma, al contempo, implica la possibilità, da parte del soggetto e grazie alla sua attività riflessiva, di una presa di distanza rispetto alla realtà sociale esterna.

Nei tre modelli di socializzazione considerati, l'identità si presenta secondo una concezione profondamente diversa. Mentre il modello integrazionista sviluppa una concezione sostanziale dell'identità, forte, acquisitiva e realizzativa, ben strutturata e stabile nel tempo, perché fortemente radicata su un modello culturale e normativo di riferimento, il modello conflittualista mette in evidenza lo sviluppo di identità settoriali, separate secondo la linea del potere, della ricchezza, dell'appartenenza di classe: viene quindi in luce il conflitto tra identità diverse e il tentativo da parte di qualche forma di identità (sociale, culturale o etnica) di dominare, manipolare l'identità altrui. Nel modello interazionista-comunicativo, l'identità viene invece considerata come processo di continua definizione e ridefinizione, un'identità *narrativa*²², aperta, flessibile, plurale, che esprime una dialettica e una riflessività tra definizioni e pressioni sociali e autodefinizione del Sé, con uno stretto intreccio tra identità e alterità. Nel Sé narrativo si delinea come rilevante tanto la processualità quanto l'esperienza dell'altro: la storia del Sé, l'autobiografia, la narrazione di Sé a se stesso costituiscono il luogo della riunificazione e della stabilità dell'identità. Si tratta di un processo circolare e connettivo, che descrive una ricorsività tra il soggetto e i suoi legami sociali. Questa concezione processuale e narrativa dell'identità consente il superamento di quella visione classica dell'identità come data una volta per tutte, sostanza metafisica del soggetto, sua fondazione e regolazione. A un concetto statico di identità si sostituisce un concetto dinamico, ma non per questo liberatorio rispetto alla responsabilità. Infatti, molti autori²³ individuano proprio nella "capacità di rispondere", di "mantenere una promessa", il nucleo essenziale dell'identità narrativa, il luogo dove azione e agente coincidono.

4. L'educazione "possibile" nella società contemporanea

Come si è visto, è nel corso degli anni novanta che si sviluppa l'analisi delle nuove condizioni sociali e culturali in cui avviene la socializzazione delle nuove generazioni. Da un lato, è evidente la fine dell'ultrasocializzazione, a fronte di una progressiva erosione di una matrice culturale comune e condivisa, che conferma l'esistenza di uno scenario di policentrismo formativo e di pluralismo culturale, peraltro già ampiamente tematizzato negli anni settanta. Dall'altro, si profila in modo consistente l'ipotesi dell'iposocializzazione, in relazione ad un indebolimento degli stili educativi fondati sull'autorità e sulla progettualità sociale.

²² È in particolare Paul Ricoeur a parlare di *identità narrativa*: cfr. P. RICOEUR, *Sé come un altro* (1990), trad. it. a cura di D. Iannotta, Jaca Book, Milano 1993.

²³ Si veda per esempio, oltre a P. Ricoeur, il contributo di A. MELUCCI, *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale*, Feltrinelli, Milano 1992.

Tuttavia, il dibattito sulle condizioni dell'educazione, dagli anni novanta fino a tempi più recenti, rischia di fatto di finire nelle secche delle contrapposizioni sterili o nel ripiegamento rinunciatario, che dichiara la disfatta del mondo adulto nei confronti dell'educazione delle nuove generazioni.

Una prima contrapposizione, che emerge negli anni novanta, è quella tra educazione e socializzazione, dove l'educazione viene descritta come il luogo – ormai obsoleto – della mediazione trasmissiva culturale e sociale, con una relazione verticale, centrata sull'autorità e autorevolezza dell'adulto, che avvia e sostiene nell'educando una tensione a crescere, finalizzata e orientata socialmente; d'altro canto, la socializzazione viene definita in termini di relazione simmetrica, che ha luogo soprattutto nella realtà dell'esperienza tra pari, all'interno della quale si sviluppa una comunicazione caratterizzata dall'immediatezza simpatetica circa orientamenti e stili cognitivi o comportamentali apprezzati in modo contingente, situazionale²⁴.

Questa disgiunzione tra educazione e socializzazione porta anche ad avanzare, sempre nel dibattito degli anni novanta, l'ipotesi della “socializzazione leggera” o “socializzazione a bassa definizione”²⁵, che descrive una socializzazione ormai priva di riferimenti adulti forti, de-istituzionalizzata, e, soprattutto, legata alla presenza di una ridondanza informativa e comunicativa. Gli esiti di una tale socializzazione sono peraltro descritti come altamente problematici: soggetti con identità debole, privi di criteri di riferimento, o soggetti in balia degli eventi o delle mode, o ancora soggetti molto informati, ma poco capaci di azioni mirate, di progettualità, di sviluppo di legami sociali²⁶.

Un'altra contrapposizione, sempre più evidente oggi, è quella tra educazione e comunicazione: a contesti formali (educativi) si oppongono contesti informali, ricchi sul piano comunicativo, dove si realizza una forte relazionalità emotivo-affettiva (come per esempio nei *social network*). È il fascino della comunicazione fine a se stessa, della comunicazione faticata, tendente al “parlare per parlare”, tipica delle chat,²⁷ che offre molte opportunità di espressione di sé, che enfatizza la relazionalità, ma senza progetto o direzione, in una gratuità dello scambio che illude di non avere vincoli e di poter pensare la propria esistenza solo ed esclusivamente come *divertissement*, esibizione di sé, messa alla prova delle proprie performances. L'ambito della comunicazione corrisponderebbe pertanto all'espressione di un sé esperienziale, emotivo, contingente, mentre nell'educazione formalizzata e istituzionalizzata il sé si ritrae per lasciare il posto a regole e rituali che possono essere anche considerati del tutto vuoti o insignificanti per il soggetto. Lo stesso processo conoscitivo viene concepito in qualche misura in forma semplificata, attribuendogli un carattere di “immediatezza” e di corrispondenza stretta con l'intensità e la ridondanza delle informazioni circolanti.

Con lo scopo di individuare le condizioni dell'educabilità oggi, ci si rende conto di come queste contrapposizioni non consentano di uscire da un'*impasse* tanto teorica,

²⁴ Cfr. M. MORCELLINI, *Passaggio al futuro. La socializzazione nell'età dei mass media*, Franco Angeli, Milano 1992.

²⁵ Cfr. S. MARTELLI (a cura di), *Videosocializzazione. Processi educativi e nuovi media*, Franco Angeli, Milano 1996 e M. MORCELLINI, *op.cit.*

²⁶ Cfr. S. MARTELLI (a cura di), *op.cit.*

²⁷ Cfr. D. SALZANO, *Etnografie della rete. Pratiche comunicative on line e off line*, Franco Angeli, Milano 2008.

quanto pratica e, soprattutto, non contribuiscano allo sviluppo di un nuovo paradigma interpretativo sia dei bisogni educativi sia delle condizioni e delle modalità della socializzazione. In sostanza, assumere l'immediatezza, la spontaneità, l'occasionalità, la contingenza come tratti caratterizzanti la socializzazione contemporanea, leggera e a bassa definizione, significa finire in un vicolo cieco e decretare la fine della socializzazione ma anche dell'educazione.

La questione della comunicazione appare in ogni caso cruciale nel delineare le condizioni dell'educabilità oggi e della formazione del soggetto in quanto capace di stabilire legami con gli altri. In questa discussione sulla base comunicativa dell'educazione contemporanea, può essere opportunamente collocato l'approccio della "sociologia relazionale" di P. Donati proprio nella sua proposta di un superamento della visione "puramente comunicativa", interpretata come implosione nel particolarismo delle istanze individuali, e con un rilancio invece della dimensione del legame sociale come ineludibile dimensione dell'esperienza dell'altro e dello sviluppo della solidarietà sociale²⁸. In questa prospettiva, la dimensione comunicativa si carica di contenuti e quindi di una prospettiva valoriale e regolativa. Se, su un piano puramente teorico, si potrebbe discutere a lungo sull'opportunità di una contrapposizione tra approccio comunicativo e approccio relazionale, in cui la comunicazione è interpretata da P. Donati (in modo a nostro avviso riduttivo) come pura interazione senza vincoli, tuttavia, spostandosi su un piano prospettico, si può cogliere l'apporto significativo della sociologia relazionale al dibattito educazione-comunicazione, soprattutto come stimolo a uscire dalle secche della contrapposizione per esplorare invece una ri-fondazione del paradigma comunicativo in chiave eminentemente relazionale, cioè come "legame con", quindi come esperienza dell'altro da sé, fondamentale per l'acquisizione di identità e per lo sviluppo della capacità di vivere in società. Di fatto, recenti contributi sulla socializzazione mettono particolarmente in luce come la debolezza del modello comunicativo di socializzazione stia proprio nel suo definirsi a partire dal soggetto mettendosi in una prospettiva puramente individualistica²⁹. La socializzazione in questa direzione subisce uno svuotamento di obiettivi e di contenuti ed è solo attraverso una considerazione delle due facce dell'identità – quella individuale e quella sociale – così come dei due poli della socializzazione – quello valoriale-normativo e quello cognitivo-affettivo – che si mantiene la possibilità di pensare la socializzazione anche nella società contemporanea.

Affermare l'importanza fondamentale della base comunicativa dell'educazione contemporanea significa richiamare le due categorie fondanti più volte menzionate, quella della inter-soggettività e quella della inter-dipendenza. Questo porta a ritrovare nelle condizioni dell'educabilità riferimenti importanti, come la dimensione dell'alterità e dei legami o connessioni sia tra persone sia tra ambiti o contesti, in una prospettiva spaziale e temporale.

²⁸ Della corposa produzione scientifica di P. DONATI, si veda il recente *Sociologia della relazione*, Il Mulino, Bologna 2013. Per quanto riguarda più in specifico la socializzazione, il riferimento è G. ROSSI, *Il processo di socializzazione*, in P. DONATI, (a cura di), *Sociologia. Una introduzione allo studio della società*, Cedam, Padova 2006, pp. 63-101.

²⁹ Cfr. A.M. MACCARINI, *Lezioni di sociologia dell'educazione*, Cedam, Padova 2003.

Più analiticamente, possiamo sottolineare l'importanza di un aspetto che si rivela cruciale per una rigorosa fondazione dell'educazione oggi. Si tratta *del principio di autorità*, che si riallaccia direttamente alla questione del rapporto fra generazioni. Molti autori ritengono che la crisi che stiamo tuttora vivendo sul piano sociale e culturale sia da collegarsi direttamente «a un'eclissi – o forse a un tracollo – del principio di autorità [...] fondato sull'esistenza di un bene condiviso, di un medesimo obiettivo per tutti»³⁰. Il principio di autorità si fonda sull'antiorità, su qualcosa che viene prima, precede e legittima la posizione di comando e di responsabilità (dell'anziano, dell'adulto) rispetto a chi non ha ancora capacità e maturità sufficienti per gestire autonomamente la propria vita. È il principio di anteriorità-autorità che rende possibile la trasmissione della cultura secondo una linea di continuità temporale e generazionale che garantisce l'esistenza della comunità anche per il futuro e non solo per il presente³¹.

È evidente come questa crisi dell'autorità segni profondamente la relazione adulti-giovani, nella quale l'asimmetria è ridotta al minimo per enfatizzare invece la dimensione del tutto paritaria della pura relazionalità, con conseguenze importanti sulla possibilità di diventare adulti da parte degli adolescenti.

Anche F. Furedi, in un suo recente volume³², sottolinea come la crisi del principio di autorità sia in sostanza una crisi del legame inter-generazionale a sua volta esito della profonda crisi di identità della società. «Quando la società adulta smette di riconoscersi nei suoi valori di riferimento, perde la capacità di insegnare ai giovani un nuovo sistema di significati»³³. Questo autore non solo riallaccia la questione dell'autorità al rapporto tra le generazioni, ma la colloca anche nel tempo e nello spazio, assegnandole un valore morale oltre che culturale. Il principio di autorità in sostanza lega alle radici del passato l'attualità e vitalità del presente e rende possibile il futuro. La base comunicativa dell'educazione contemporanea sollecita pertanto un recupero della dialogicità e della narrazione, che consentano non solo una ricomposizione temporale e spaziale dell'incontro e dello scambio tra generazioni, bensì anche un loro riconoscimento reciproco, indispensabile base di partenza del dialogo e della ricerca di senso.

³⁰ M. BENASAYAG-G. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, trad. it. E. Missana, Feltrinelli, Milano 2005, pp. 25-29.

³¹ Cfr. *ibidem*, pp.29-30.

³² Cfr. F. FUREDI, *Fatica sprecata. Perché la scuola oggi non funziona*, Vita e Pensiero, Milano 2012.

³³ *Ibidem*, p. 84.