

Direttore responsabile: Luciano Benadusi
Autorizzazione n. 451/2010 del Tribunale di Roma

Un numero € 25,00; un numero speciale € 38,00.

L'abbonamento comprende tre numeri consecutivi: due numeri ordinari e un numero speciale.

Costo dell'abbonamento ordinario: € 75,00 per l'Italia, € 120,00 per l'estero.

Costo dell'abbonamento sostenitore: € 150,00 per l'Italia, € 200,00 per l'estero.

Costo del singolo fascicolo online: numero ordinario € 21,00; numero speciale € 31,80 (iva inclusa). I fascicoli arretrati hanno lo stesso prezzo di quelli correnti.

Gli abbonamenti e gli arretrati possono essere acquistati tramite versamento sul conto corrente n. IT 71 L 02008 05016 000 401442181 intestato a Associazione «Per Scuola Democratica» e inviando una mail a info@scuolademocratica.it specificando nell'oggetto abbonamento o numero arretrato.

© 2010 Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA
viale Filippetti, 28 – 20122 Milano
<http://www.guerini.it>
e-mail: info@guerini.it

Prima edizione: dicembre 2010

Ristampa: v IV III II I 2010 2011 2012 2013 2014

Progetto grafico e copertina
a cura di KPR-Key

Printed in Italy

ISBN 978-88-6250-244-3

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122, e-mail segreteria@aidro.org e sito web www.aidro.org.

Visioni (future) dell'educazione

Verso nuove prospettive sociologiche

di Paolo Landriⁱ

Abstract: *In questo saggio ci si interroga sulle visioni sul futuro dell'educazione che emergono all'interno delle recenti riflessioni sociologiche. Il lavoro indica come il dibattito risulta caratterizzato e per certi versi incapsulato da una parte da una visione distopica, che sottolinea gli aspetti negativi delle trasformazioni in corso e, dall'altra, da una visione utopica che sottende le politiche del lifelong learning e della società della conoscenza. L'articolo individua, infine, la necessità di riaprire uno spazio di riflessione teorico-metodologico-politico che riparta dal concetto di educazione e discute in breve alcuni promettenti «passi» verso nuove prospettive sociologiche.*

Keywords: *Educazione, Società della conoscenza, Prospettive sociologiche.*

Introduzione

In questo articolo si intende riprendere il dibattito sociologico sull'educazione, in un periodo nel quale il concetto stesso di «educazione» sembra scomparire o per essere inglobato all'interno della dimensione e del linguaggio dell'apprendimento, che risulta invece dominante nei discorsi contemporanei e nelle politiche del *lifelong learning*. Si tratta di un proposito ampio che non si può concludere nello spazio di un saggio; si vuole più limitatamente fornire alcuni spunti di riflessione per un dibattito sul futuro dell'educazione. Lo si farà attraverso il riferimento ai sociologi contemporanei che più di altri si sono occupati della questione allo scopo di delineare lo spazio discorsivo che essi individuano, le coordinate concettuali, insomma, nelle quali viene (ri)pensata l'educazione e probabilmente anche il ruolo delle discipline che se ne occupano (come la sociologia, la psicologia, l'economia ecc.), nonché le *policy* che dovrebbero accompagnarla nel mondo contemporaneo¹.

Lo scopo di tale lavoro iniziale è aprire una riflessione in un tempo nel quale sono più che mai visibili gli effetti sul piano delle *policy* di ciò che è stato definito il paradigma neo-liberale nell'am-

ⁱ Consiglio Nazionale delle Ricerche – Istituto di Ricerca sulla Popolazione e le Politiche Sociali.

Si ringraziano Luciano Benadusi, Assunta Viteritti ed Elena Besozzi per i consigli e per le critiche su una versione precedente di questo saggio.

bito di quella vera e propria *policy-epidemic* nel campo dell'educazione (Ball 1998, Lindgard e Ozga 2007) che sembra tradursi in un'eccessiva enfasi degli aspetti strumentali ed economicistici dell'istruzione, della formazione e dell'apprendimento (la cultura dell'apprendimento come *performance*, Stoer & Magalhaes 2003) e che orienta sul piano concettuale verso una concettualizzazione riduzionista di tale settore e dei relativi saperi disciplinari (come è evidente per esempio nel dibattito sulla *evidence-based research*).

Si può notare che l'educazione è al centro di una delle (ultime?) meta-narrazioni del progresso e della modernità. Immaginare il futuro, ridisegnare la società contemporanea, proiettarsi verso il cambiamento, accettare le sfide della trasformazione sono imperativi dominanti nel discorso e nelle pratiche della modernizzazione. Tali parole d'ordine definiscono il contorno e il contenuto dei discorsi, degli studi, delle riflessioni e delle politiche dell'educazione nel quadro del progetto illuministico e individuano una linea di consenso, malgrado le inevitabili differenze, che a partire da Kant e da Cartesio, attraversa studiosi come Piaget, Kohlberg e finisce per includere coloro che in questa prospettiva inscrivono ancora oggi la propria azione professionale, politica e intellettuale. Sembrano esservi, peraltro, pochi dubbi sul fatto che la società contemporanea – comunque la si voglia definire – si vada modificando per effetto di un insieme di trasformazioni economiche, politiche, tecnologiche e sociali che mettono fortemente in discussione quel progetto di cambiamento e che di conseguenza inducono a ripensare – nel senso della continuità, oppure della complessiva modifica – il ruolo che le forme dell'educazione e i sistemi educativi sono chiamati a svolgere nel quadro attuale e nel futuro immediato².

Ci si è chiesti, dunque, in che modo i sociologi contemporanei immaginano il futuro dell'educazione, ovvero in che modo lo rappresentino nell'ipotesi che lo sguardo sociologico non sia neutro, ma contribuisca a plasmare le visioni dell'educazione nella società contemporanea e, quindi, finisca per influenzare, in modo diretto o indiretto, le *policies*³. Il saggio costituisce, dunque, un primo tentativo di ordinamento delle analisi e delle risposte che autorevoli studiosi contemporanei hanno dedicato a tale questione. Lo spazio discorsivo risulta caratterizzato (e forse intrappolato), come si vedrà, da un lato, da una visione distopica – che è possibile illustrare attraverso Bauman (2009), ma che si intreccia talora con quelle posizioni sociologiche che risultano più vicine all'opzione post-modernista – e, dall'altro, da una visione modernamente riflessiva – rappresentata nel secondo paragrafo da coloro che dan-



no una lettura accentuatamente positiva delle possibilità presenti all'interno dei processi di cambiamento, come Giddens, Castells, Stehr e che, invece, sono classificati e si posizionano nel dibattito sociologico nell'area della modernizzazione riflessiva (Beck, Giddens & Lash 1999). L'analisi delle due visioni – nelle loro articolazioni e contrapposizioni – induce a sviluppare un insieme di linee di riflessione nell'ultima parte del saggio che delineano la necessità di nuove prospettive sociologiche che ripartano da un'analisi più complessa dell'educazione come pratica⁴.

Visione distopica post-moderna

Nell'ambito della prospettiva post-moderna, è possibile individuare una visione distopica dell'educazione che accentua le conseguenze negative e indesiderabili delle trasformazioni contemporanee sui processi educativi e in modo particolare sul progetto educativo della modernità (modello della *Bildung*). Tale visione finisce per dedicare un'attenzione prevalente alla *pars destruens* dell'analisi, avendo come finalità politica e scientifica il disvelamento dei meccanismi di dominio che si celano al di sotto delle illusioni delle retoriche ufficiali.

La posizione post-moderna implica, infatti, una disillusione nei confronti delle «grandi narrazioni» del progresso e della modernità e, al tempo stesso, come è visibile in Lyotard (1979) la denuncia relativa ai rischi relativi alla *commodification* (alla mercificazione) della conoscenza, ovvero di una visione delle *knowledge society* nella quale domina il principio della performatività, quale principio di legittimazione dei saperi e dei processi educativi. Tra gli autori che esprimono lucidamente questa posizione vi è Baumann che la presenta nel quadro di una riflessione sull'istruzione nell'epoca di ciò che definisce la modernità liquida. Secondo Baumann, la crisi contemporanea dell'istruzione non è un fatto contingente, ma un processo che riguarda i presupposti stessi del modello dell'educazione nella modernità-solida. Per Baumann, infatti:

le sfide odierne assestano duri colpi all'essenza stessa dell'idea di istruzione così come si era formata agli inizi della lunga storia della civiltà: esse chiamano in questione le invarianti di quell'idea, le caratteristiche costitutive dell'istruzione che avevano resistito a tutte le sfide passate ed erano emerse intatte da tutte le crisi precedenti, i presupposti che mai prima d'ora qualcuno aveva messa in discussione né, tantomeno, pensato avessero fatto il loro tempo e andassero sostituiti. Nel mondo liquido-moderno la solidità delle cose, come la



solidità dei legami umani, è vista come una minaccia: qualsiasi giuramento di fedeltà, qualsiasi impegno a lungo termine (tanto più se a tempo indeterminato) preannuncia un futuro gravido di obblighi che limitano la libertà di movimento e riducono la capacità di cogliere nuove opportunità (che ancora non si conoscono) non appena esse (inevitabilmente) si presenteranno (Baumann 2009, 37-38).

Se ciò è vero, se in altri termini, lo stato liquido della modernità finisce per demolire tutte le strutture sociali della prima modernità, allora i processi di trasformazione producono degli effetti di permanente instabilità per ciò che riguarda le conoscenze e per le istituzioni che si occupano di istruzione e della formazione (scuole, università ecc.) nel pubblico come nel privato e ridefiniscono anche i confini del pubblico e del privato. In questo senso:

Nel vortice del cambiamento è molto più attraente la conoscenza adatta all'utilizzo immediato e una tantum, il sapere a uso e smaltimento istantaneo, come quello promesso dai programmi per computer che si susseguono sugli scaffali dei negozi a ritmo sempre più serrato. E dunque l'idea che l'istruzione possa essere un «prodotto» fatto per appropriarsene e per conservarlo è sgradevole e sicuramente non depone più a favore dell'istruzione istituzionalizzata (Baumann 2009, 39-40).

Un'altra minaccia «interna» all'istruzione e ai suoi processi, secondo Baumann,

proviene dal carattere erratico e sostanzialmente imprevedibile del cambiamento oggi in atto... In tutte le epoche il sapere è stato valutato in base alla sua capacità di rappresentare fedelmente il mondo... Werner Jaeger, nella sua classica indagine sulle radici antiche del concetto di pedagogia e di apprendimento, riteneva che l'idea di istruzione (intesa come Bildung, formazione) nascesse dai due presupposti gemelli dell'ordine immutabile del mondo, che si cela sotto la superficiale varietà dell'esperienza umana, e della natura altrettanto eterna delle leggi che governano la natura umana (Ibidem, 40-41).

Tali presupposti, tuttavia, sono entrambi difficilmente sostenibili alla luce della epistemologia contemporanea e delle riflessioni che in tanta parte della sociologia contemporanea evidenziano, sul piano empirico, il carattere «costruito» di molta parte del mondo umano, inclusi quegli aspetti apparentemente naturali che definiscono ciò che è umano (si pensi per esempio agli studi che si soffermano sull'ibridazione e sui *cyborg*, quali peculiarità del modo di funzionare degli assetti sociali). In tale mondo liquido vengono, dunque, meno le basi del sapere e dell'istruzione dell'educazione moderna che «erano fatti a misura di un mondo che era durevole,



sperava di diventare tale e intendeva diventarlo ancor di più di quanto non lo fosse stato fino allora» (Bauman 2009, 43). Ciò induce a pensare che la «marcia trionfale della conoscenza» sul versante della produzione di rappresentazioni sempre più sofisticate del mondo, da un lato e dall'altro, della progressiva estensione del «canone dell'istruzione» attraverso l'aumento della capacità di memorizzare e di percepire di fasce sempre più estese di destinatari sia, in definitiva, un progetto di progressivo controllo/dominio del mondo destinato in definitiva al fallimento nelle nuove condizioni di funzionamento della modernità liquida.

Si può notare come in tale prospettiva si possa leggere una visione negativa della società della conoscenza e un disincanto verso il discorso del *lifelong learning* che appare – da questo punto di vista – un obiettivo illusorio alla luce delle mutate coordinate della modernità contemporanea. In tale rappresentazione domina una posizione critica che, tuttavia, risulta «debole» sul piano della proposta e che paradossalmente può finire per coincidere anche con gli atteggiamenti di coloro che, da un punto di vista conservatore e si potrebbe dire pre-moderno, sembrano sposare piuttosto un atteggiamento di sospetto nei confronti delle trasformazioni. Per certi versi analoga alla visione negativa nei confronti dei mondi dell'istruzione e della formazione (si può ricordare a questo proposito il dibattito riassunto da Benadusi già nel 1988), la visione distopica sembra «indifferente» o «sospettosa» nei confronti di quelle prospettive sociologiche di tipo riformista che, invece, si occupano di studiare/intervenire nelle condizioni concrete del funzionamento dei sistemi educativi.

Si può osservare come tale visione riguadagni credito nelle mutate condizioni della contemporaneità che si sono prodotte per effetto degli eventi dell'11 settembre e ancora di più per l'approfondirsi delle conseguenze della crisi globale dei mercati finanziari. La voce di Baumann, in questo senso, non risulta isolata, ma segue quel vero e proprio fiume carsico che alimenta la prospettiva critica dell'educazione (post-strutturalismo, scuola di Francoforte, *neo-colonial studies*, studi femministi, decostruzionismo) e che è particolarmente corrosiva nei confronti del consenso sulle nozioni di «società della conoscenza» e di *lifelong learning* e dei vocabolari dominanti delle politiche della globalizzazione. Un'eco delle posizioni di Baumann la si può ritrovare anche nelle posizioni di Giroux che radica la sua riflessione in tale *humus* concettuale e che denuncia i meccanismi di dominio all'interno dei luoghi dell'educazione nei quali secondo questo autore si combatte una vera e propria «guerra» nei confronti delle giovani

generazioni, la cui posta in gioco è la progressiva estensione di logiche di mercato e delle relative regolazioni all'interno di aree sempre più estese della vita sociale e la distruzione sistematica di quell'insieme di pratiche e di soggetti, talora marginali rispetto ai processi di produzione/riproduzione sociale, che potrebbero rappresentare la possibilità di una speranza alternativa rispetto al dominio dell'agenda neo-liberale nelle politiche educative (Mayo 2009; Giroux 2010). In tale visione distopica, in definitiva, si sottolineano le «macerie», gli effetti negativi dei processi di globalizzazione, ma si rimane, tuttavia, silenti sul piano delle proposte nell'ipotesi che la proposizione di una visione utopica possa, in un certo senso, costituire un ostacolo piuttosto che una risorsa nello sviluppo e nella pensabilità critica di alternative.

Visioni modernamente riflessive

Su un piano concettuale diverso si muovono, invece, quei contributi sociologici contemporanei che invece, in modo esplicito o implicito, presentano una preferenza, una sottolineatura teorica-metodologica-politica verso l'educazione (e più in generale verso la conoscenza, l'apprendimento). Tale preferenza è, infatti, alla base delle politiche europee e in particolare della strategia di Lisbona e alla base di quel discorso dominante costituito dalla coppia concettuale «società della conoscenza» e «*lifelong learning*».

Il concetto di società della conoscenza è una delle rappresentazioni intorno alla quale si sviluppa una nuova visione utopica dell'educazione. L'espressione *knowledge-based economy* vuole indicare che la fonte della ricchezza economica è individuata nella conoscenza e che la produzione di valore aggiunto risiede sempre più nell'elaborazione di (nuova) conoscenza. In questo contesto, il *lifelong learning* rappresenta un luogo comune nella riflessione sull'educazione nella società contemporanea. Il termine di *lifelong learning*, la sua storia, si interseca con quella di società della conoscenza e sul ruolo che la conoscenza va assumendo nel campo economico, ma anche nella produzione delle relazioni sociali e culturali. Il discorso utopico, da questo punto di vista, presenta due versanti: il versante «globalizzazione dell'educazione» e il versante «cyber-utopico». Nel versante «globalizzazione dell'educazione» si trova la trasformazione del modello industriale dell'istruzione verso un sistema flessibile e agile.

At its most visionary, the ideal of globalised education is to bring a



dynamic synergy of teachers, computer mediated instructional devices, students collaborating globally... It is a vision of a particular interpretation of student-centred education – students seen as consumers/customers – their needs paramount and their views always almost right (Milojevic 2003, 415).

In tale versante, si trovano anche le «promesse» relative al dialogo interculturale e alle opportunità di incremento di espansione della conoscenza che l'ibridazione di modelli culturali differenziati porta con sé. Pertanto, la globalizzazione dell'educazione implica anche il superamento di prospettive moderniste che tendevano a definire degli spazi di chiusura al livello nazionale e anche la promessa di traiettorie educative nel senso critico-emancipativo (un'altra educazione è possibile!). Le promesse utopiche sono ancora più forti nel caso del versante della cyber-utopia.

Per Castells:

The promise of the Information Age is the unleashing of unprecedented productive capacity by the power of the mind. I think, therefore I produce. In so doing, we will have the leisure to experiment with spirituality, and the opportunity of reconciliation with nature, without sacrificing the material well-being of our children. The dream of the Enlightenment, that reason and science would solve the problems of human kind, is within reach (Castells 1998, 359).

Il superamento dei limiti di tempo, geografia, classe sociale, razza e genere attraverso Internet fa intravedere un futuro positivo in termini di accesso, qualità dell'educazione, personalizzazione dell'apprendimento, abbondanza pedagogica e miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento. La nuova era tecnologica promette più equità e maggiore democrazia nell'educazione. Ciò avverrà, secondo coloro che sostengono questa rappresentazione, perché le nuove tecnologie dell'apprendimento e dell'insegnamento renderanno l'educazione meno costosa, più accessibile e più visibile.

Il discorso della società della conoscenza e del *lifelong learning* è stato sinora supportato da importanti e autorevoli teorie sociologiche, quali la teoria della modernizzazione riflessiva che spesso tende ad accentuare il versante «positivo» (sia pure temperato) delle trasformazioni (Giddens 1990, Beck, Giddens & Lash 1999, Stehr 2001). Due autori come Giddens e Stehr esprimono con precisione questa visione e le conseguenze del consolidarsi della società della conoscenza. Per Giddens, infatti,

ciò che caratterizza la modernità non è il fatto di abbracciare la novi-



tà per se stessa ma l'assunto di una riflessività globale, che ovviamente include la riflessione sulla natura della riflessione stessa... La modernità è formata da e tramite un sapere applicato riflessivamente, ma l'equazione sapere uguale certezza si è rivelata male impostata. Viviamo in un mondo interamente costituito da sapere applicato riflessivamente, ma allo stesso tempo non possiamo mai essere sicuri che qualsiasi elemento di questo sapere verrà rimesso in discussione (Giddens 1990, 47).

In questo senso, il sé e l'identità diventano «un progetto riflessivo del quale l'individuo è responsabile» e le strategie di *lifelong learning* diventano un ingrediente e una prospettiva politica perseguibile in un contesto di modernità radicale. Per Stehr

[...] knowledge societies are to unprecedented degree characterized by self-made social relations and a self-produced future that includes the capacity to destroy themselves. But this does not imply that such collectives capacities add up to the ability effectively to order, control and manipulate social conduct to an ever greater extent and in an increasingly more proficient manner. On the contrary, the increased capacity to act has the inverse consequence, in that it reduces the ability of administrative bodies to plan as well as to repress [...] It is the new distribution that is decisive (Stehr 2001, 67).

Knowledge societies offer unprecedented means and instruments empowering social actors to add to the self-transforming capacity of society. From a historically comparative perspective, the capacity of society to intervene and act upon itself as well as its environment is extraordinary (ibidem, 67).

Stehr suggerisce che la centralità del sapere nelle *knowledge societies* ha conseguenze sul carattere democratico delle società contemporanee:

knowledge societies potentially enhance the democratic character of liberal democracies. But as the potential for meaningful political participation is enlarged, some traditional attributes associated with political system, especially its ability to 'get things done', or to impose its will, are increasingly diminished (Stehr 2001, 67).

In questa prospettiva, si verifica, tuttavia, una trasformazione del discorso educativo. Il discorso della *lifelong education* cede, infatti, il posto anche nelle politiche al discorso del *lifelong learning*⁵. L'educazione cessa di essere una funzione specializzata che si svolge in un contesto organizzato determinato (la scuola, i luoghi tradizionali della formazione). Sul piano concettuale, il linguaggio dell'apprendimento (Biesta 2006) tende a sostituire la



sfera dell'educazione attraverso una convergenza di fatto (non tanto intenzionale, o per un'agenda deliberata) tra: a) le nuove teorie dell'apprendimento, e in particolare quelle d'ispirazione socio-costruttivista (Lave & Wenger 1991); b) il post-modernismo che ha accentuato la critica al progetto moderno dell'educazione (Usher & Edward 1994) e ne ha in definitiva annunciato la fine; c) lo sviluppo accelerato della domanda di istruzione e di formazione sul piano globale e in modo specifico dell'educazione degli adulti che ha dato luogo all'affermazione di «mercati dell'apprendimento»; d) la erosione dei sistemi di *welfare* che storicamente, almeno nei paesi più maturi sotto questo profilo, avevano in modo tacito un'agenda educativa che si rifletteva in specifiche modalità istituzionali e organizzative. Si può notare come, di fronte alle profonde trasformazioni della società contemporanea (migrazioni, tecnologie, terrorismo internazionale, crisi globale ecc.) questa visione utopica sembri mostrare più di una difficoltà (anche se considerando i documenti dell'Unione Europea risulti riconfermata nella sostanza, Commissione Europea 2010) concettuale e politica (la ricerca sul piano dell'implementazione delle politiche di *lifelong learning* mostrano piuttosto la difficoltà di governarle⁶) e sembrano delinearci nuovi paradigmi, nuove strategie globali e forse nuove prospettive utopiche (la *green economy*?).

Conclusioni. Verso nuove prospettive sociologiche

Visione distopica post-moderna o visione ottimisticamente ri-modernizzante? L'emergere della visione distopica è l'effetto della crisi finanziaria? La visione dell'ottimismo moderato scaturiva da un orizzonte positivo nel quale la nuova moneta europea, la definizione della strategia di Lisbona e la convergenza del discorso del *lifelong learning* e della *learning society* potevano dispiegarsi in un contesto di opportunità percepite sul piano globale?

Una possibile via d'uscita da questa logica di contrapposizioni binarie induce a riconsiderare uno spazio concettuale per l'educazione che sfugga in qualche modo al linguaggio dominante dell'apprendimento – per molti aspetti totalizzante (Gewirtz 2008) – e al dibattito in qualche modo sterile utopisti-distopici, moderni-postmoderni all'interno della sociologia contemporanea dell'educazione. Si tratta, in effetti, di ritornare a rimettere al centro dell'attenzione la questione educativa – «l'educazione non è finita» – (Demetrio 2009), sfuggendo, da un lato, alle tentazioni semplicistiche che finiscono per ridurre l'educazione a una *per-*

formance (presenti anche negli ambienti degli organismi internazionali che finanziano la ricerca su questi temi) e dall'altro, all'effetto di scomparsa della dimensione politica dell'educazione, ovvero di quel dibattito sempre aperto di che cosa è l'educazione, di quali sono i suoi fini, e di qual è il rapporto tra democrazia ed educazione, che si produce per il dominio delle discussioni su questioni di competitività e di comparazione tra performance che risultano indiscutibili (Biesta 2008). Ciò richiede, probabilmente, e in parallelo: a) un'analisi più complessa dell'educazione come pratica (delle sue implicazioni sociali, cognitive, emotive, estetiche, materiali ecc.), e soprattutto dei processi di trasformazione della pratica che hanno aspetti distruttivi, ma anche ricostruttivi che sono meno indagati dei precedenti (si pensi all'emergere di nuovi luoghi e di nuove modalità dell'educazione, nei quali le nuove tecnologie giocano un ruolo rilevante al punto da mettere in crisi visioni sociologiche consolidate) e b) un ripensamento dello sguardo sociologico e soprattutto del posizionamento della sociologia in quanto sapere della modernità. Si tratta, infatti, di ridisegnare tale sapere (e gli oggetti del sapere) in modo da poter creare, seguendo Foucault (e per alimentare il discorso democratico nell'educazione, secondo il riferimento di Dewey), le condizioni per alimentare l'individuazione di spazi eutopici (ovvero di descrivere situazioni concrete nelle quali si realizzano «buoni» e non perfetti processi educativi), oppure di alimentare la costruzione di eterotopie, vale a dire la costruzione di «spazi che hanno la particolare caratteristica di essere connessi a tutti gli altri spazi, ma in modo tale da sospendere, neutralizzare o invertire l'insieme dei rapporti che essi stessi designano, riflettono o rispecchiano» (Foucault 1986, 22). Un'interessante linea di sviluppo teorico ed empirico, in questo senso, viene offerta per esempio da un campo lontano dalla sociologia dell'educazione⁷, gli studi delle scienze e delle tecnologie – i cosiddetti *STS studies*⁸ – e che tuttavia in tempi recenti sta diventando un campo di ricerca e di riflessione molto interessante (Edwards & Fenwick 2010), attraverso i quali, soprattutto attraverso il contributo di uno dei suoi più autorevoli autori contemporanei (Latour 2005, 2009), è possibile trarre alcuni spunti per una visione (futura) e non prometeica dell'educazione.

Tali studi hanno contribuito in modo decisivo all'analisi dei processi di costruzione dei saperi nella scienza e nella tecnologia (o come in questo settore si tende piuttosto a considerare come tecnoscienza) attraverso descrizioni dense dei processi di assemblaggio e di riassetto delle reti socio-tecniche che defini-



scono quei complessi spazi organizzativi denominati «scienza» e «tecnologia» attraverso un ripensamento delle pratiche sociomateriali che li costituiscono. Questa prospettiva invita, in estrema sintesi, a non delimitare ciò che è sociale alle relazioni umane, ma di includere nel sociale la dimensione della materialità (dai fatti sociali come cose alle cose come fatti sociali) in modo da considerare il sociale come l'effetto sempre precario e contingente di processi di assemblaggio tra attori, tecnologie e oggetti. E di sviluppare di conseguenza una prospettiva che induca a rendere più complessa l'analisi delle socio-logie della pratica educativa e che sfugga ai corto-circuiti delle visioni sociologiche tradizionali (micro-macro, attore-sistema, quantità-qualità ecc.). In questo ripensamento, in particolare, l'interrogativo di Dewey relativo al rapporto tra democrazia ed educazione si ritraduce in un'attenzione alle condizioni situate e materiali che producono e riproducono processi di apprendimento e che sono al tempo stesso alla base degli effetti di inclusione e di esclusione sociale. I processi di apprendimento hanno, infatti, inevitabilmente una dimensione spaziale (degli involucri, delle architetture, dei sistemi di sostegno ecc.) che mobilita una molteplicità di attori umani e non umani, inclusi quei complessi *network* contemporanei che definiscono le discipline scientifiche.

In questo modo, diversamente da una prospettiva modernistica (ma anche post-moderna) che assume una posizione di indipendenza e di rappresentazione della disciplina rispetto all'oggetto di studio, si cerca di guardare anche all'influenza (e quindi anche alla responsabilità dei) che i saperi disciplinari (e in questo caso, il sapere sociologico) esercitano performativamente nel creare le condizioni per rafforzare oppure modificare i processi che sono in gioco all'interno di ciascuna relazione educativa. In questo caso, la parola «chiave» sul piano delle politiche non è né «rivoluzione» (o «restaurazione») come sembrano implicare alcune posizioni post-moderne, né «riforme», come nel caso di coloro che aderiscono a posizioni vicine a ciò che si è definita di «modernità riflessiva», ma è piuttosto «design», vale a dire progettazione e riprogettazione (Latour 2009). Nell'idea del design non vi è la posizione prometeica della creazione, ma piuttosto la modestia della riprogettazione e del designer attraverso un'attenzione ai dettagli delle cose che sollecita la partecipazione democratica di più punti di vista disciplinari. In definitiva, si tratta di re-immaginare forse la sociologia dell'educazione (e le politiche educative) non solo come la sociologia dei fatti socio-educativi, ma anche come una sociologia delle associazioni e dei progetti di

ri-assemblaggio di quei tradizionali confini tra umani, tecnologie e oggetti che sono presenti nei processi educativi nei diversi ambiti organizzativi e istituzionali. Una sociologia sganciata in parte dai sogni e dagli incubi della modernità che sia in grado, però, di descrivere la complessità delle politiche e delle pratiche educative e che possa contribuire, per i compiti che le sono propri, a modificare/pensare/ri-progettare gli involucri e le architetture dell'educazione nel futuro.



Note

¹ Si può segnalare al riguardo la presenza di una rivista accademica *peer reviewed* che si occupa dagli inizi del Duemila per l'appunto delle *policy futures* (<http://www.wwwords.co.uk/pfie/index.asp>)

² Una qualsiasi analisi dell'educazione, del resto, non può sfuggire al fatto che essa riguardi in ogni caso una proiezione dell'azione verso futuro, si pensi per esempio alla definizione della Arendt che richiama esplicitamente la relazione tra educazione, azione e nascita.

³ Sul carattere performativo delle indagini sociologiche si veda Law e Urry (2004).

⁴ Lo scheletro del saggio è stato delineato nella selezione di testi pubblicata nel n. 0 scaricabile al sito <http://www.scuolademocratica.it/>.

⁵ Per una rapida rassegna di tale passaggio, si veda il contributo di Armstrong, Thursfield, Landri & Ponzini (2008).

⁶ Si veda Field (2003).

⁷ Ma altri interessanti spunti provengono dalle riflessioni che tendono a sviluppare una teoria post-umanistica dell'educazione. Si veda Biesta (2006).

⁸ Si veda Hackett, Amsterdamska, Lynch & Wajcman (2007).

Bibliografia

- Ball, S.J. (1998), Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy, *Comparative Education*, 34 (2), 119-130.
- Baumann, Z. (2009), *Capitalismo parassitario*, Roma, Laterza
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1999), *Modernizzazione riflessiva*, Trieste, Asterios
- Benadusi, L. (1988), *Scuola, riproduzione, mutamento*, Milano, Franco Angeli.
- Benadusi, L. Censi, A. e Fabbretti, V. (2004), *Educazione e socializzazione*, Milano, Franco Angeli
- Besozzi, E. (2006), *Società, Cultura ed educazione*, Roma, Carocci.
- Biesta, G. (2006), What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong



- Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning, *European Educational Research Journal*, 3-4, 169-180.
- Biesta, G. (2009), Good Education: What it is and why we need it, *Inaugural Lecture at Institute of Education*, University of Stirling.
- Castells, M. (2000), *The Rise of the Network Society*, Malden, MA, Wiley-Blackwell.
- Colombo, M. (a cura di) (2006), *E come educazione*, Napoli, Liguori Editore.
- Commissione Europea (2010), *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*
http://ec.europa.eu/italia/documents/attualita/futuro_ue/europa2020_it.pdf.
- Demetrio, D. (2009), *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Milano, Cortina.
- Fenwick, T. & Edwards, R. (2010), *Actor-Network Theory and Education*, London, Routledge.
- Field, J. (2000), Governing the ungovernable. Why Lifelong Learning policies promise so much yet deliver so little, *Educational Management & Administration*, 28 (3), 249-261.
- Foucault, M. (1986), Of Other Spaces, *Diacritics*, 16, 22-27.
- Gewirtz, S. (2008), Give Us a Break! A Sceptical Review of Contemporary Discourses of Lifelong Learning, *European Educational Research Journal*, 7 (4), 414-424.
- Giddens, A. (1990), *Le conseguenze della modernità*, Bologna: Il Mulino.
- Giddens, A. (1991), *Modernity and Self-identity: self and society in the late modern age*, Cambridge, Polity Press.
- Giroux, H. (2010), *Hearts of Darkness: Torturing Children in the War on Terrorism*, Boulder, Co, Paradigm.
- Hackett, E.J., Amsterdamska, O., Lynch, M. & Wajcman, J. (eds.) (2007), *The Handbook of Science and Technology Studies*, Cambridge MA and London, MIT Press.
- Latour, B. (2005), *Reassembling the Social*, Oxford, Oxford University Press.
- Latour, B. (2009), Un Prometeo cauto? Primi passi verso una filosofia del design, *EIC Serie Speciale*, 3-4, 255-263.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Law, J. & Urry, J. (2004), Enacting the Social, *Economy and Society*, 33 (3), 390-410.
- Lindgard, B. & Ozga, J. (2007), *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*, London, Routledge.
- Liotard, J.-F. (1979), *La Condition Postmoderne: Rapport sur le Savoir*, Paris: Les Editions de Minuit.
- Maccarini, A.M. (2003), *Lezioni di Sociologia dell'educazione*, Padova, CEDAM.
- Mayo, P. (2003), Striving against the Eclipse of Democracy Henry A. Giroux's Critical Pedagogy for Social Justice, *Italian Journal of Sociology of Education*, 3, 254-282.
- Milojevic, I. (2003), Hegemonic and Marginalised Educational Utopias in the Contemporary Western World, *Policy Futures in Education*, 1 (3), 440-466.

- Stehr, N. (2001), *The Fragility of Modern Societies. Knowledge and Risk in the Information Age*, London, Sage.
- Stoer, S.E. & Magalhães, A.M. (2009), Education, knowledge and the network society, in R. Dale & S. Robertson (eds), *Globalisation and Europeisation in Education*, Oxford, Symposium, 45-63.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994), *Postmodernism and Education*. London, Routledge.

Abstract: This essay is a review on the the conceptualization on the future of education arising from the recent sociological reflections. The article points that the debate is characterized and to some extent enclosed inside, on one hand, a dystopian view underlining the negative aspects of the present transformations, and on the other hand, an utopian view supporting lifelong learning policies and knowledge society. The article, finally, argue in favour of opening a space of theoretical, methodological and political space starting from the concept of education and discusses some promising steps along new sociological perspectives.

Keywords: Education, Knowledge society, Sociological perspectives.

