

Premessa

Tema di questo libro sono i rapporti fra pedagogia e studi culturali, due ambiti di ricerca che sono stati protagonisti – già a partire dagli anni Sessanta e soprattutto in ambito anglosassone – di un prolungato e fruttuoso dialogo. Focus comune ad entrambi questi ambiti è, in particolare, la complessità culturale che caratterizza le società contemporanee, soprattutto per quanto riguarda le relazioni di potere che emergono attraverso le politiche e pratiche culturali, e i margini di azione (*agency*) che per persone e gruppi si possono aprire entro tali relazioni.

La pedagogia incontra questa complessità in almeno due momenti che le sono costitutivi: da un lato in quanto studio sistematico, rigoroso e critico dei meccanismi e delle finalità dei processi educativi, quando – insieme e attraverso le varie scienze dell’educazione – si trova a indagare contesti nei quali forme di insegnamento e apprendimento più o meno intenzionali e formalizzate emergono attraverso pratiche culturali in continuo cambiamento; dall’altro quando, nel suo necessario ruolo propositivo, la pedagogia è chiamata – sulla base della comprensione acquisita sul campo, per quanto sempre provvisoria e circoscritta – a ispirare, orientare, interrogare criticamente politiche e pratiche educative che oggi devono fare frequentemente i conti con politiche culturali che si scontrano in modo sempre più contrapposto e aggressivo.

Gli studi culturali dal canto loro sono nati in quanto ambito di studi e intervento proprio contestualmente all’emergere di questa complessità, mano a mano che il crescente protagonismo delle varie minoranze – insieme alle analisi critiche condotte nel segno delle varie differenze (di classe, di genere, postcoloniale...) – hanno iniziato a mostrare come molti dei presupposti epistemologici sui quali si basavano le analisi e le politiche che avevano come oggetto la cultura fossero in realtà sostenuti dall’egemonia di certi gruppi

sociali, nonché a un livello più generale dai rapporti di forza strutturati attraverso il colonialismo.

Il dialogo fra pedagogia e studi culturali si è conseguentemente sviluppato da un lato intorno all'analisi dei modi concreti con cui queste forme culturali dominanti si sono storicamente tradotte e riprodotte nei contesti educativi, dall'altro sulle modalità con cui le pratiche culturali di persone e gruppi subalterni (per classe sociale, per genere, per appartenenza "etnica") possono essere valorizzate in modo pedagogicamente orientato entro percorsi educativi formali e non.

Da qui deriva la centralità che, nel dialogo fra questi due ambiti di ricerca e intervento, ha storicamente ricoperto un tema come quello della "formazione", intesa nella sua accezione di processo – fatto un tempo di aspetti informali e istituzionalmente orientati – attraverso il quale le potenzialità di un soggetto possono venire a maturazione grazie all'interazione con il patrimonio sociale e culturale che lo circonda.

È infatti in rapporto critico con gli ideali formativi tradizionali che gli studi culturali sono venuti gradualmente maturando una loro specifica vocazione pedagogica: una vocazione che soprattutto in alcuni autori si è tradotta nel progetto intenzionalmente educativo – sebbene diverso a seconda dei momenti e dei contesti storici e sociali – di valorizzare il potenziale formativo di pratiche culturali quotidianamente rilevanti nella vita dei soggetti in formazione, ma tradizionalmente escluse dai curricula formativi incentrati sugli studi umanistici. In questo senso, come ha sintetizzato Lawrence Grossberg, il progetto pedagogico degli studi culturali si è posto come obiettivo forte quello di aprire i curricula e i percorsi formativi, in ambito formale e non, a «nuove domande, formulate da altrove»¹.

Diversi sono stati gli "altrove" ascoltati dagli studi culturali in ambito pedagogico, e diverse sono state di conseguenza le "culture subalterne" poste al centro dell'ideale di formazione da essi proposto: dalla rivalutazione della cultura tradizionale operaia britannica operata da Richard Hoggart, Edward P. Thompson e Raymond Williams nei corsi di *adult education* dell'Inghilterra degli anni Cinquanta²,

¹ L. GROSSBERG, *Bringin' It All Back Home – Pedagogy and Cultural studies*, in H.A. GIROUX-P. McLAREN (a cura di), *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural studies*, Routledge, New York, London 1994, p. 19.

² J. McILROY-S. WESTWOOD (a cura di), *Border country: Raymond Williams in Adult education*, National Institute of Adult Continuing Education, London 1998.

alla centralità delle culture giovanili nella vita scolastica emersa con le pionieristiche ricerche di Paul Willis negli anni Settanta³; dalla rilettura postcoloniale effettuata a partire dagli anni Ottanta da Stuart Hall e Paul Gilroy (con conseguente valorizzazione della culture giovanili “altre”, in primis quelle afroamericane)⁴, fino al tentativo più recente da parte di Gayatri Chakravorty Spivak di rivalutare – in stretto contatto con le forme culturali residuali delle aree rurali del Sud globalizzato – il valore delle *humanities* nella formazione⁵; o, ancora, nella generazione più giovane di esponenti degli studi culturali, le ricerche sulla possibile valenza educativa di alcuni aspetti dei flussi culturali transnazionali⁶.

Il libro si pone come obiettivo quello di ricostruire i presupposti teorico-educativi del dialogo fra pedagogia e studi culturali, evidenziandone alcuni passaggi chiave, allo scopo di sottolineare da un lato le specifiche caratteristiche del progetto formativo degli studi culturali, dall'altro il contributo che essi possono fornire a chi fa ricerca e interviene nei contesti educativi contemporanei. Una attenzione particolare è stata rivolta, in questo senso, a una possibile declinazione di questo dialogo entro un contesto come quello italiano, nel quale – nonostante le difficoltà legate, in generale, alla ricezione nel nostro Paese degli studi culturali *tout court* – il loro possibile contributo pedagogico ha iniziato a essere valorizzato in ambiti quali la pedagogia interculturale (Concetta Sirna, Milena Santerini)⁷, la filosofia dell'educazione (Alessandro Mariani)⁸, la

³ P. WILLIS, *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Saxon House, Westmead 1977.

⁴ CCCS (a cura di), *The Empire strikes back. Race and racism in 70's Britain*, Hutchinson, London 1982 e P. GILROY, *There Ain't no Black in the Union Jack*, Routledge, London 1987.

⁵ C.G. SPIVAK, *Righting Wrongs*, in N. OWEN (a cura di), *Human Rights, Human Wrongs Oxford Amnesty Lectures 2001*, Oxford University Press, Oxford 2003, pp. 168-227.

⁶ R.A. GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ-A. GRUNER (a cura di), *Popular culture and education*, «Harvard Educational Review», Special Issue, 73, 3, 2003.

⁷ A Concetta Sirna, in particolare, si deve la prima proposta organica di introdurre nel dibattito pedagogico italiano i temi e i problemi della educazione postcoloniale (cfr. C. SIRNA, *Postcolonial education e società multiculturali*, Pensa Multimedia, Lecce 2003, soprattutto pp. 13-39). Milena Santerini ha a sua volta sottolineato l'importanza che la critica letteraria postcoloniale può rivestire nell'ambito dell'educazione interculturale (M. SANTERINI, *Il racconto dell'altro. Educazione interculturale e letteratura*, Carocci, Roma 2008, in particolare pp. 89-110).

⁸ La possibile rilevanza pedagogica degli studi culturali è stata rimarcata recentemente da Alessandro Mariani soprattutto in riferimento alle prospettive teorico-

media education (Pier Cesare Rivoltella)⁹.

La struttura del volume è stata costruita in questa prospettiva. La prima parte è articolata in tre capitoli dedicati a esplorare soprattutto i presupposti teorico-educativi del dialogo pedagogia/studi culturali. La seconda sezione del libro è invece costituita da tre capitoli che esplorano la possibile rilevanza pedagogica degli studi culturali nei tre ambiti dell'educazione formale, non formale e informale (sebbene in questo ultimo caso con un'attenzione particolare alla possibilità di avviare anche in questo ambito percorsi esplicitamente educativi).

Il primo capitolo ("Il progetto pedagogico degli studi culturali") è dedicato, nello specifico, a mostrare una possibile genealogia pedagogica degli studi culturali britannici, nati nell'ambito dei corsi di *adult education* dell'Inghilterra degli anni Cinquanta come reazione all'ideale formativo umanistico che animava i *British studies* dell'epoca. Il capitolo mostra come, a partire dalla iniziale valorizzazione della cultura popolare operaia britannica, gli studi culturali abbiano poi sviluppato una proposta pedagogica che – nelle sue forme più radicali – si è presentata come alternativa agli studi umanistici. Dopo aver evidenziato i rischi e le contraddizioni a cui le formulazioni più radicali di questa proposta vanno incontro nel contesto educativo contemporaneo, il capitolo si conclude richiamando il tentativo di autrici come Spivak di recuperare, riconsuetualizzandolo, il valore formativo delle *humanities*.

Nel capitolo secondo ("Il dialogo con gli studi postcoloniali") viene invece presentato il profondo cambiamento apportato – nel progetto pedagogico degli studi culturali – dalle analisi della cosiddetta "critica postcoloniale". A partire dalla graduale presa di coscienza dell'influenza passata e presente delle relazioni di potere colonizzatore/colonizzato nella strutturazione del discorso pedagogico britannico, la prospettiva postcoloniale ha infatti sottolineato la necessità di uscire da una visione ingenuamente omogenea della cultura popolare posta al centro dell'ideale formativo dei primi

educative del decostruzionismo (*La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Armando, Roma 2008, pp. 13-14 e 44 sgg.).

⁹ Pier Cesare Rivoltella ha segnalato in più occasioni la rilevanza della riflessione pedagogica degli studi culturali come uno dei principali paradigmi teorici e metodologici nell'ambito specifico della media education (cfr. per esempio P.C. RIVOLTELLA, *Media education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma 2001, specialmente pp. 48 sgg.).

studi culturali. Il capitolo si sofferma in questo senso dapprima sul ruolo di un testo canonico per gli studi culturali come *The Empire strikes back*, e in particolare poi sulla pedagogia postcoloniale di Spivak, evidenziandone i legami con la decostruzione derridiana e con gli studi culturali, e soffermandosi in particolare sul suo invito a «imparare a imparare dal basso», ovvero dalle pratiche culturali di tutti soggetti coinvolti nella relazione educativa.

Al tentativo di prospettare una declinazione italiana del progetto pedagogico degli studi culturali è dedicato l'intero capitolo terzo ("Il contesto italiano"), che, muovendo da una considerazione dei rischi legati a una visione ingenuamente non razzializzata della formazione, suggerisce l'utilità di interrogarsi sulla presenza di elementi di matrice coloniale nell'ambito del dibattito pedagogico ed educativo nel nostro Paese. A questo scopo il capitolo porta due esempi tratti dalle ricerche di altrettanti storici dell'educazione che si soffermano rispettivamente sulla produzione editoriale di tipo pedagogico-didattico in epoca imperiale fascista e sulla sopravvivenza di elementi di tipo coloniale nei testi scolastici del secondo dopoguerra. Viene inoltre analizzata brevemente la riflessione pedagogica di uno dei padri putativi degli studi culturali italiani, ovvero Pier Paolo Pasolini, allo scopo di evidenziarne sia gli aspetti di tipo emancipativo e anti-colonialista, sia le sopravvivenze di matrice ancora una volta coloniale. Vengono infine prospettate alcune possibili linee di ricerca per gli studi culturali educativi nel contesto italiano, con particolare riferimento alla decostruzione del tratto coloniale (la cosiddetta *whiteness*) nell'ideale antropologico su cui si basa la formazione dell'identità italiana delle nuove generazioni.

Quarto, quinto e sesto capitolo si concentrano – come si è detto – sui modi in cui il dialogo pedagogia/studi culturali si è declinato in tre diversi ambiti: quello dell'educazione formale, quello dell'educazione non formale e quello dell'apprendimento informale.

Il capitolo quarto ("Implicazioni nei contesti educativi formali") si apre con una breve descrizione delle modalità in cui nell'ambito degli studi culturali britannici si è passati da un'attenzione per i contesti di educazione degli adulti a una più mirata focalizzazione sui contesti scolastici, soffermandosi in particolare sulle ricerche di Paul Willis, che hanno aperto la strada allo studio del ruolo svolto dalle pratiche culturali degli allievi nel funzionamento dell'istituzione scolastica. Allo scopo di individuare un possibile parallelo italiano degli studi culturali in ambito scolastico, vengono analiz-

zati brevemente alcuni aspetti dell'esperienza pedagogica e didattica della scuola di Barbiana, che da alcuni studiosi internazionali è stata avvicinata all'esperienza degli studi culturali per la comune attenzione alle pratiche culturali subalterne degli allievi. Viene quindi suggerita una possibile declinazione contemporanea degli studi culturali in ambito scolastico, in riferimento alla costruzione dei curricoli e portando come esempio – per le scuole secondarie superiori – l'ambito della traduzione in classe alla luce dei contributi che potrebbero venire dal settore dei *translation studies*.

All'intreccio fra formazione e sport, visto come campo di applicazione degli studi culturali nei contesti educativi non formali, è dedicato il quinto capitolo ("I contesti educativi non formali: il caso dello sport"). Una breve analisi del ruolo svolto dalla pratica sportiva nella formazione del soggetto coloniale permette di evidenziare l'ambivalenza dello sport nella formazione di atteggiamenti razzisti e anti-razzisti. Vengono portati alcuni esempi tratti dalle ricerche svolte dagli storici sul ruolo dello sport e della formazione nel discorso coloniale italiano, e vengono suggerite alcune possibili sopravvivenze di questi temi nei contesti e discorsi sportivi contemporanei. Il capitolo si conclude con alcune indicazioni pedagogiche che gli studi culturali possono fornire nell'elaborazione di strategie educative contro il razzismo: tra le altre indicazioni, viene sottolineata anche in ambito educativo non formale l'importanza di esplicitare il punto di vista non razzializzato a partire dal quale vengono progettati molti percorsi educativi.

Infine, l'ultimo capitolo ("Flussi transnazionali e apprendimento informale") si focalizza sulla cultura popolare contemporanea (*popular culture*) come occasione di apprendimento informale, ma anche come ambito per possibili interventi intenzionalmente educativi. Vengono evidenziate le modalità situate con cui i flussi culturali transnazionali si localizzano nell'esperienza quotidiana dei soggetti in formazione, e viene sottolineata in particolare l'importanza di un approccio di ricerca e di intervento che si concentri sulle concrete pratiche culturali in cui questi flussi vengono contestualizzati nei vari contesti nazionali e locali. Il riferimento ad alcune recenti ricerche condotte da esponenti degli studi culturali educativi permette di richiamare alcune indicazioni metodologiche e pedagogiche per lavorare sulle pratiche culturali transnazionali contemporanee. Come esempio di un approccio che si concentra sulla possibile valenza educativa di queste pratiche vengono citate alcune ricerche

internazionali condotte sulle modalità quotidiane con cui vengono localizzati in diversi contesti i flussi transnazionali della cultura popolare giapponese contemporanea, nonché sulle loro possibili implicazioni educative in ambito informale e non formale. In conclusione viene suggerita una linea di ricerca sulla dimensione pedagogica delle quotidianità transnazionali di molti soggetti in formazione (figli e figlie di migranti, ma non solo) nei contesti educativi contemporanei.