

Anno XIII, Numero 41
dicembre 2023

STORIA, RAGIONI E DIBATTITI PER UNA PEDAGOGIA DELLE SCUOLE

HISTORY, REASONS AND DEBATES FOR A PEDAGOGY OF SCHOOLS

Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica
e dell'Apprendimento



Anno XIII, Numero 41 – dicembre 2023

**STORIA, RAGIONI E DIBATTITI
PER UNA PEDAGOGIA DELLE SCUOLE**

***HISTORY, REASONS AND DEBATES
FOR A PEDAGOGY OF SCHOOLS***

Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica e dell'Apprendimento

Pubblicazione periodica – ISSN – 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

In copertina: André Henri Dargelas, *Le tour du monde*, 1860

Direttore Emerito (Fondatore)**Giuseppe Bertagna****Direttore****Andrea Potestio** – Università di Bergamo**Comitato Editoriale****Cristiano Casalini** – Boston College**Anna Maria Falzoni** – Università di Bergamo**Sabine Kahn** – Libera Università di Bruxelles**Didier Moreau** – Université Paris 8**Luca Oliva** – University of Houston**Adolfo Scotto di Luzio** – Università di Bergamo**Consiglio scientifico**

Anna **Ascenzi** (Università di Macerata); Gabriella **Baska** (Elte University di Budapest – Ungheria); Ashley **Berner** (Johns Hopkins University – USA); Serenella **Besio** (Università di Bergamo); Vanna **Boffo** (Università di Firenze); Luca **Brandolini** (Università di Bergamo); Elsa Maria **Bruni** (Università di Chieti-Pesaro); Livia **Cadei** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Carla **Callegari** (Università di Padova); Mauro **Carbone** (Università Jean Moulin Lyon 3 – Francia); Clizia **Carminati** (Università di Bergamo); Zaira **Cattaneo** (Università di Bergamo); Luisa **Chierichetti** (Università di Bergamo); Giorgio **Chiosso** (Università di Torino); Alessandro **Colombo** (Università di Bergamo); Simona Lorena **Comi** (Università di Milano-Bicocca); Massimiliano **Costa** (Università di Venezia); Lucio **Cottini** (Università di Urbino); Giuseppina **D'Addelfio** (Università di Palermo); Fabrizio **D'Aniello** (Università di Macerata); Daniela **Dato** (Università di Foggia); Loretta **Fabbri** (Università di Siena); Rossella **Fabbrichesi** (Università statale di Milano); Silvano **Facioni** (Università della Calabria); Monica **Fedeli** (Università di Padova); Maurizio **Ferraris** (Università di Torino); Massimiliano **Fiorucci** (Università di Roma Tre); Marta **Kowalczyk-Walędziak** (University of Białystok – Polonia); Frederique **Lebert-Sereni** (Université de Pau – Francia); Francesca **Locatelli** (Università di Bergamo); Vera **Lomazzi** (Università di Bergamo); Pierluigi **Malavasi** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Francesco Emmanuele **Magni** (Università di Bergamo); Victoria **Marsick** (Columbia University – USA); Alessandra **Mazzini** (Università di Bergamo); Claudio **Melacarne** (Università di Siena); Lorena **Milani** (Università di Torino); Maria Cristina **Morandini** (Università di Torino); Vittorio **Morfino** (Università Milano-Bicocca); Sara **Nosari** (Università di Torino); Riccardo **Pagano** (Università di Bari); Cristina **Palmieri** (Università Milano-Bicocca); Roberto **Parente** (Università di Salerno); Loredana **Perla** (Università di Bari); Simonetta **Polenghi** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Maria Grazia **Riva** (Università di Milano-Bicocca); Roberto **Sani** (Università di Macerata); Domenico Fabio **Savo** (Università di Bergamo); Evelina **Scaglia** (Università di Bergamo); Adriana **Schiedi** (Università di Bari); Caterina **Sindoni** (Università di Messina); Domenico **Simeone** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Giancarla **Sola** (Università di Genova); Massimiliano **Stramaglia** (Università di Macerata); Elena **Theodoropoulou** (Università dell'Egeo – Grecia); Tommaso **Tuppini** (Università di Verona).

Comitato di redazione:

Paolo Bertuletti (coordinatore), Virginia Capriotti, Emilio Conte, Francesca Giazzi, Ester Guerini, Alice Locatelli, Arianna Taravella

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti.

INDICE

Contributi

Introduzione. Storia, ragioni e dibattiti per una pedagogia delle scuole <i>Introduction. History, reasons, and debates for a pedagogy of schools</i> (E. Scaglia)	5
Marco Agosti: da maestro autodidatta alla sperimentazione del Sistema dei reggenti <i>Marco Agosti: from self-taught teacher to the Regent's System experimentation</i> (E. Scaglia)	7
Prospettive di Pedagogia Critica alla luce del "Nuovo contratto sociale per l'educazione" <i>Perspectives of Critical Pedagogy in the light of the "New social contract for education"</i> (F. Bearzi)	29
La personalizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento: un ruolo per i Chatbot dell'AI? <i>Personalization of teaching and learning: a role for AI Chatbots?</i> (S. Natali)	48
Pensare, Progettare e Realizzare un laboratorio di storia L'esperienza di ricerca dell'Archivio Ligure della Scrittura Popolare <i>Thinking, Designing and Implementing a history workshop the research experience of the Ligurian Archive of Popular Writing</i> (C. Patuano)	66
L'educazione popolare come categoria pedagogica <i>Popular Education as a Pedagogical Concept</i> (A. Potestio)	81
PTMs in Sports Sciences: bridging the gap between theory and practice? <i>I PTM nelle scienze dello sport: colmare il divario tra teoria e pratica?</i> (F. Cereda)	90

Recensioni

P. Levrero, *Hans-Georg Gadamer. Per una ermeneusi della formazione umana*, Anicia, Roma 2022.

(A. Locatelli)

115

G. Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, Mondadori Università, Milano, 2023.

(E. Scaglia)

118

E. Scaglia (ed.), *Giuseppe Lombardo Radice in the early 20th century*, Peter Lang, Berlino 2023.

(E. Pellegrinelli)

121

L'educazione popolare come categoria pedagogica

Popular Education as a Pedagogical Concept

ANDREA POTESTIO

Popular education is a category that has crossed the modern pedagogical debate, describing important educational processes such as the attempt to reduce illiteracy, the promotion of education, the transmission of values and the integration of disadvantaged social classes. In the last decades of the twentieth Century, this pedagogical category doesn't seem to be able to intercept the educational dynamics of the contemporary world anymore. Through an in-depth study of idea of people, the purpose of this article is to understand the role that popular education can still have in analysing the formative processes of today's societies.

KEYWORDS: POPULAR EDUCATION; PEOPLE; WORK; EXPERIENCE; TRAINING ALTERNATION.

L'espressione educazione popolare rimanda a un orizzonte ampio di significati che nei secoli scorsi hanno attraversato la tradizione pedagogica e hanno costituito un argomento significativo di discussione e di dialogo in ambito educativo e formativo. Non a caso, il celebre educatore svizzero Pestalozzi scrive, tra il 1781 e il 1787, il libro *Leonardo e Geltrude. Un libro per il popolo*¹, che già nel titolo sottolinea l'importanza dell'educazione popolare e, molti anni dopo, in un contesto totalmente differente ispirato dalle idee marxiste, Elise e Célestin Freinet scrivono *Nascita di una pedagogia popolare*², evidenziando l'intreccio tra l'attenzione educativa e l'emancipazione della classe popolare. In senso generale, è possibile affermare che la dimensione unitaria dell'educazione popolare riguarda l'insieme di strategie e di metodi finalizzati al recupero di forme di marginalità, all'emancipazione delle parti più povere ed emarginate della società e all'integrazione di situazioni di vulnerabilità.

¹ E. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude. Un libro per il popolo* [1781-1787], in E. Becchi (ed.), *Scritti scelti*, UTET, Torino 1970.

² E. Freinet e C. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare* [1949], La Nuova Italia, Firenze 1976.

In questa direzione, si può osservare che, dall'inizio dell'epoca moderna e fino almeno agli anni Settanta del Novecento, per educazione popolare, si intende il tentativo di istruire, formare ed educare non l'intera società, ma una parte di essa, identificabile con una certa approssimazione in un gruppo sociale che parte in situazione di svantaggio economico, culturale o di accesso a risorse rispetto a un'altra parte della società, ritenuta ordinaria o egemone. Sicuramente, accanto alle iniziative illuminate di educatori come Pestalozzi o di enti privati e professionali, anche l'istituzione scolastica nelle società moderne ha avuto un ruolo centrale nell'occuparsi, a diversi livelli, dell'istruzione, dell'educazione e della formazione del popolo. La scuola popolare, intesa come una serie di iniziative rivolte in particolare ai ceti meno abbienti o all'integrazione di quartieri e zone svantaggiate, assume un ruolo decisivo nel promuovere strategie educative rivolte al superamento dell'analfabetismo o al recupero di specifiche situazioni di disagio ed emarginazione. Ma proprio il riferimento alla funzione dell'istituzione scolastica fa emergere, in modo evidente, una diversa accezione di educazione popolare. Infatti, almeno nella seconda metà dell'Ottocento e nel Novecento con l'avvento delle società di massa, la scuola prevede tra le sue finalità anche quella di formare i cittadini di una determinata nazione e di contribuire a consolidare ed affermare i valori e la cultura che costituisce l'identità collettiva di un popolo. La celebre frase attribuita a d'Azeglio «fatta l'Italia, facciamo gli italiani»³ sintetizza lo spirito patriottico, comune a diversi stati europei, volto a costruire le condizioni per un'idea di popolo in grado di riconoscersi nei valori, nella tradizione, nella cultura, nella lingua e anche nei limiti geografici di una nazione.

Le due accezioni di educazione popolare come emancipazione dei ceti più poveri e come formazione di una cultura nazionale coesistono, in diversi modi e attraverso una maggiore sottolineatura della prima o della seconda polarità. Analizzando i primi decenni del Novecento in Italia, le riflessioni della rivista *Cultura popolare*⁴ e l'intensificarsi di iniziative e dibattiti sul tema della scuola popolare negli anni della legge Daneo-Credaro⁵, Bertoni Jovine afferma:

³ M. d'Azeglio, *I miei ricordi* [1866], Einaudi, Torino 1949, pp. 5-6. Diversi recenti studi sottolineano che la frase di d'Azeglio non compare nel manoscritto autografo. Su questo tema si vedano: S. Soldano, G. Turi (eds.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, in *La nascita dello Stato nazionale*, I, Il Mulino, Bologna 1993 e C. Gigante, "Fatta l'Italia, facciamo gli Italiani". *Appunti su una massima da restituire a d'Azeglio*, in "Incontri", 26, 2, 2011, pp. 5-15.

⁴ La rivista nasce per iniziativa dell'Unione Italiana dell'Educazione Popolare e fu attiva tra il 1911 e il 1933 (e successivamente tra il 1950 e il 1977), occupandosi dei temi riguardanti la scolarizzazione, l'istruzione degli adulti, la formazione professionale e tutti i temi di promozione della cultura e degli apprendimenti nelle classi popolari.

⁵ Legge del 4 giugno 1911, n. 487.

si trattava di dare accesso non soltanto a materie nuove, ma anche a metodi nuovi; di formare il cervello, e non soltanto i muscoli del nuovo lavoratore; di renderlo capace di scoprire da sé la sua tecnica e non di dargli delle passive abitudini, portando nella scuola quei problemi e quelle esercitazioni adatte a rendere il lavoro, sempre più, espressione di un'umanità nuova. [...] Qui basti aver fissato i caratteri della scuola popolare secondo la visione che di essa avevano gli studiosi che rappresentavano meglio la voce dei lavoratori e ne interpretavano i bisogni⁶.

Questa idea di educazione popolare non è, però, priva di ambiguità e di problemi in base alla prospettiva culturale, al contesto storico-geografico e alla concezione di popolo di chi la propone. Damiano ben sottolinea la complessità e la dimensione, a volte utopica, a volte troppo ampia e contraddittoria che appartiene all'espressione educazione popolare:

a cominciare, nell'era moderna, dalla Riforma – protestante e cattolica – all'educazione del popolo si sono dedicati quei movimenti – l'igienismo, il socialismo, l'anarchismo, il comunismo, il comunitarismo – che in chiave spesso utopica hanno mirato a declinare tempi e modi della storia generando iniziative ispirate dalla compassione e dalla solidarietà nei riguardi dei miseri e dei marginali, dei vinti e degli oppressi. Per riscattare la condizione dei quali l'educazione popolare è stata identificata – fra le strategie dirompenti – come una delle più plausibili. E tuttavia, non senza ambiguità, se è vero che essa è stata praticata anche come strumento di disciplinamento e di ricomposizione dell'ordine sociale, non solo dai movimenti opposti di restaurazione, ma anche da quegli stessi che avevano cercato di riordinarlo radicalmente⁷.

Il riconoscimento della complessità – e anche dell'ambiguità, come sottolinea Damiano – presente nell'espressione educazione popolare consente, comunque, di evidenziare l'importanza che questa categoria ha assunto nella tradizione pedagogica europea e, sicuramente, nel contesto italiano. Un'importanza che rimane centrale non solo nella prima metà del Novecento, in Italia e in Europa, ma anche almeno fino agli anni Settanta e Ottanta del secolo, come testimonia la presenza della categoria 'educazione popolare' o 'scuola popolare' in diversi manuali o testi di carattere pedagogico⁸.

⁶ D. Bertoni Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia* [1954], Laterza, Bari 1965, pp. 252-253.

⁷ E. Damiano, *Introduzione*, in E. Damiano, B. Orizio, E. Scaglia (eds.), *I due popoli. Vittorino Chizzolini e "Scuola Italiana Moderna" contro il dualismo scolastico*, Studium, Roma 2019, p. 12.

⁸ Oltre al già citato testo di Bertoni Jovine, sulla ricostruzione delle tappe più significative dell'educazione popolare in Italia, segnaliamo a titolo d'esempio: L. Volpicelli, *Dopo l'analfabetismo*, Bianco, Roma-Milano 1962; R. Sani, *"Scuola italiana moderna" e il problema dell'educazione popolare negli anni del secondo dopoguerra*, in M. Cattaneo e L. Pazzaglia (eds.), *Maestri educazione popolare e società in "Scuola italiana moderna" 1893-1993*, La Scuola, Brescia, 1997, pp. 265-322; F. De Giorgi, *La repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, La Scuola, Brescia 2016, pp. 163-278.

Infatti, sia intesa come tensione emancipatrice dei ceti più emarginati e di alcune classi di lavoratori che si trovano in situazione di svantaggio per l'accesso alle forme di istruzione, sia come forma di coesione sociale e nazionale volta alla promozione di valori condivisi e per l'acquisizione di strumenti culturali, il paradigma dell'educazione popolare costituisce uno snodo centrale per riflettere, analizzare e comprendere diversi aspetti del dibattito pedagogico e politico sulle strategie per valorizzare l'istruzione pubblica, sulla funzione dell'istituzione scolastica e sulla connessione tra scuola e mondo del lavoro. Un dibattito certamente non esente dalla presenza di ideologie contrapposte e da semplificazioni sull'idea di stessa di educazione popolare e che ha originato, non solo riforme e strategie educative positive per il superamento dell'analfabetismo e il miglioramento delle condizioni di accesso all'istruzione di massa, ma anche, forme, non sempre facili da riconoscere, di autoritarismo e disciplinamento, causato, spesso, da ciò che possiamo definire «l'invincibile dualismo del nostro sistema scolastico»⁹. Eppure, a partire dagli ultimi decenni del Novecento, la categoria di educazione popolare ha iniziato a perdere il suo significato nel dibattito pubblico e anche a non costituire più uno snodo centrale nelle riflessioni pedagogiche. Basti pensare a diversi manuali e testi di pedagogia generale che, ricostruendo le categorie e i temi che attraversano la discussione pedagogica contemporanea, dedicano all'educazione popolare e alla scuola popolare un ruolo marginale, sostituito da temi ed espressioni più alla moda e più rappresentativi del dibattito attuale come educazione degli adulti, educazione dei cicli di vita, formazione continua e permanente, vulnerabilità, marginalità e inclusione¹⁰.

Le potenzialità e i limiti di una categoria pedagogica

Senza avere la pretesa di ricostruire, nemmeno per brevi cenni, l'evoluzione storica della categoria di educazione popolare per il sapere pedagogico e partendo dalla constatazione del venire meno della sua importanza nel dibattito pedagogico attuale, la finalità di questo articolo consiste nell'approfondire le ragioni che ci hanno portato, in modo più o meno consapevole, a considerare l'idea di educazione popolare meno utile per comprendere i fenomeni educativi e formativi attuali. Kersting afferma:

⁹ E. Damiano, *Introduzione*, cit., p. 10.

¹⁰ Sull'influenza delle mode nel sapere pedagogico, si veda F. Togni, *Fashion Pedagogia o Pedagogia Fashion?* in F. Magni, A. Potestio, A. Schiedi, F. Togni, *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca*, Studium, Roma 2021, pp. 175-206.

parole come fraternità, appartenenza e comunità sono talmente impregnate di nostalgia e di utopismo, da essere quasi prive di utilità come guida alle reali possibilità di solidarietà nella società moderna. La vita moderna ha mutato le possibilità della solidarietà civile, e il nostro linguaggio rimane indietro, incespicando come un portatore sovraccarico di una montagna di vecchie scatole [...]. Il nostro compito è trovare un linguaggio per il nostro bisogno di appartenenza, il quale non sia soltanto una maniera di esprimere la nostalgia, la paura e la estraniamento della modernità. Le nostre immagini politiche dell'appartenenza civile continuano a essere perseguitate dai fantasmi della *polis* classica, da Atene, Roma e Firenze. Esiste un linguaggio dell'appartenenza adeguato a Los Angeles?¹¹.

Parafrasando le parole del filosofo tedesco, la categoria di educazione popolare può essere considerata solo un fantasma che, in qualche modo ci perseguita o può assumere ancora un significato per spiegare i processi educativi contemporanei, in particolare quelli italiani? Quali ragioni hanno portato il sapere pedagogico ad abbandonare, almeno parzialmente, questa espressione inventando nuove forme lessicali?

Non è possibile, in questo breve articolo, rispondere in modo esaustivo a questi interrogativi, ma queste domande aprono direzioni di ricerca sull'idea di popolo e sulla sua attualità per il sapere pedagogico. La tesi principale di questo breve articolo concerne il fatto che le diverse forme di educazione popolare che hanno attraversato la tradizione occidentale, in particolare quella italiana, hanno costantemente semplificato e ridotto l'idea di popolo, considerandolo sempre come una parte specifica di un'identità plurale e composita. Di volta in volta, il popolo è stato considerato come la parte più emarginata e in difficoltà economica e sociale di una presunta identità più ampia, o come una singola classe sociale, o come un gruppo di persone prive di istruzione o di valori che devono essere guidate verso la condivisione di valori nazionali o identitari. La conseguenza implicita di questo approccio culturale è la generazione di un invincibile dualismo che orienta ogni prassi educativa e formativa rivolta a un'idea di popolo che, a volte, sembra essere una finzione¹². Ne consegue che anche, se in forma indiretta,

¹¹ W. Kersting, *Liberalismo, comunitarismo e democrazia*, in "Filosofia politica", 2, 1995, pp. 181-206.

¹² Sull'idea di popolo moderno come finzione, ossia come un costruito che non riesce mai a manifestarsi e a esercitare il proprio potere come identità plurale e articolata, si vedano R. Gatti, *Il popolo dei moderni. Breve saggio su una finzione*, La Scuola, Brescia 2014; E. Gentile, *In democrazia il popolo è sempre sovrano. Falso*, Laterza, Bari-Roma 2016. Anche l'emergente fenomeno del populismo contemporaneo che descrive una connessione sempre più forte tra chi esercita il potere e il popolo nasconde, in realtà, il fatto che il popolo coincide sempre con una sua parte, ben definita ed escludente rispetto ad altre parti di sé: «i leader populistici mirano a sfruttare la legittimazione conferita da elezioni democratiche per consolidare il proprio potere. Rivendicano una connessione carismatica diretta con "il popolo", che spesso viene definito in ristretti termini etnici che escludono fasce consistenti della popolazione» (F. Fukuyama, *Identità. La ricerca della dignità e i nuovi populismi* [2018], UTET, Torino 2019, p. 10).

si teorizza l'esistenza di due popoli¹³: il primo elitario che guida, istruisce e orienta il secondo che, passivamente, per la propria emancipazione deve accettare le indicazioni di chi lo guida. Bertagna afferma:

la cosiddetta "teoria dei due popoli": il primo composto da persone "grandi", "bennate", "mature" e "migliori". Quindi, per forza di cose, poco numeroso. Quello dell'élite intelligente, che penserebbe [...]. Il secondo costituito dalla gente "comune", "malnata", "inferiore", "immatura", "massa animalforme" che non penserebbe, e per questo, di solito, anche obbediente in maniera ottusa. Il primo popolo che deve guidare e comandare, il secondo invece che, per il suo stesso bene, deve seguire ed obbedire la lungimiranza del primo¹⁴.

Questo pregiudizio si dimostra ben radicato in molte realizzazioni di ciò che viene considerata educazione popolare e non è sempre facile da cogliere, poiché, spesso, si maschera attraverso intenzioni educative realmente emancipatorie, innovative e interessate a trasformare le condizioni di partenza del popolo. Ossia, anche quando la concezione del secondo popolo non si manifesta nella forma violenta e radicale di «gente "comune", "malnata", "inferiore", "immatura", "massa animalforme"»¹⁵, il popolo viene comunque considerato come una parte priva di istruzione e mancante di qualcosa rispetto alla totalità. Una parte che per raggiungere il livello culturale e sociale ordinario ha bisogno di seguire gli insegnamenti di altri e non di esercitare, contemporaneamente al processo di crescita, il potere che gli appartiene.

Ma è inevitabile considerare il popolo come la parte mancante o da emancipare della società? Il dualismo e la teoria dei due popoli rappresentano categorie necessarie per riflettere sull'educazione popolare? Se questo processo viene considerato inevitabile, l'educazione popolare può rappresentare solo o il tentativo di una parte egemone della società di trasmettere la propria cultura e di selezionare i migliori del 'popolo' per inserirli al suo interno, o un processo di formazione parallelo e distaccato dagli altri, destinato a controllare o a dare un minimo indispensabile di cultura al popolo destinato a lavorare. Ma se il dualismo e il paradigma separativo non vengono considerati una condanna inevitabile, è possibile pensare un'altra modalità di realizzazione dell'educazione popolare?

L'analisi etimologica della parola 'popolo' può offrire qualche spunto per comprendere meglio alcune sue caratteristiche costitutive. Il termine 'popolo'

¹³ Sull'origine della teoria dei due popoli, si veda l'interpretazione dello storico Vincenzo Cuoco in merito al fallimento della rivoluzione napoletana del 1799, cfr., V. Cuoco, *Saggio storico sulla rivoluzione di Napoli* [1799], Barbera, Firenze 1865.

¹⁴ G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La scuola, Brescia 2008, pp. 26-27.

¹⁵ *Ibidem*.

deriva dalla radice indoeuropea *par-* o *pal-*, che rimanda all'area semantica di riunire, mettere insieme. *Peuple* francese, *puello* spagnolo, *people* inglese, *populus* latino come forma raddoppiata indicano una derivazione da una radice comune, che è evoluta, in differenti forme, a partire dalle lingue classiche fino a quelle moderne. Anche il greco antico ha ripreso la radice *par-* o *pal-*, per esempio, nella parola *πληθος* (*plethos*), che significa folla, moltitudine e l'antico tedesco ha trasformato la "p" in "v", nel significante *Volk*. Insomma, sembra che la radice comune di popolo indichi un'area semantica riconducibile a un insieme di persone identificabili per diversi aspetti, come il territorio, le leggi, la religione, le tradizioni, i costumi e la lingua¹⁶. Eppure, a un'analisi etimologica più approfondita emergono aspetti che amplificano i significati e le accezioni dell'idea di popolo. Significati e accezioni che non sempre, nella tradizione linguistica, possono essere sussunti in una radice comune indoeuropea. Non a caso, la cultura greca, oltre al significante *πληθος*, utilizza le parole *δῆμος* e *λαός* per esprimere l'idea di popolo.

Benveniste sostiene:

Δῆμος, concetto territoriale e politico, designa insieme la parte di territorio e il popolo che vi vive. Con popolo bisogna intendere in questo caso una cosa diversa da *ἔθνος*, già per il fatto che *ἔθνος* non si dice solo degli uomini, ma anche degli animali, delle api, mentre non si usa mai *δῆμος* in questo caso. [...] Si ricava infine dagli esempi omerici che *δῆμος* è un gruppo di uomini uniti da una condizione sociale comune e non da un legame di parentela o da un'appartenenza di carattere politico¹⁷.

La citazione evidenzia la pluralità di aspetti che, anche attraverso l'utilizzo di termini differenti, hanno costituito la genealogia dell'idea di popolo nella storia delle tradizioni occidentali, in particolare nel mondo letterario omerico. Benveniste sottolinea che l'idea di popolo non viene concepita come una semplice moltitudine o unione di persone, ma che, attraverso il termine *δῆμος*, si intende indicare un gruppo ampio di uomini che sono identificabili da una condizione sociale comune e che vivono in uno stesso territorio. Non è sufficiente un legame di sangue o il partecipare ad attività comuni (come quella militare o lavorativa) per essere un *δῆμος*, ma serve un legame di territorio, forse anche di lingua e di condizione sociale che sia riconosciuta e accettata dagli stessi

¹⁶ Il *Dizionario* riporta alla voce "popolo": «collettività etnicamente omogenea, specialmente in quanto realizza o presuppone anche unità e autonomia di ordine civile e politico. [...] La comunità degli appartenenti ad un ambito territoriale tradizionalmente circoscritto» (G. Devoto, G.C. Oli, *Vocabolario della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze 1982).

¹⁷ È. Benveniste, *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee. Potere, diritto, religione* [1969], vol. II, Einaudi, Torino 2001, pp. 350-351.

partecipanti. Inoltre, se l'etnia può essere una condizione tipica anche dei gruppi animali, il popolo (*δῆμος*) è tipicamente umana.

Da queste considerazioni sulle radici etimologiche, emerge la grande complessità della parola 'popolo' che, in alcune situazioni rischia anche forme di ambiguità. Per esempio, l'aggettivo 'popolare' può mettere in evidenza, nei diversi usi linguistici, il riferimento a qualcosa che riguarda una determinata condizione sociale che viene imposta e determinata dall'esterno, anche con riferimento a condizioni di vita ed economiche sfavorevoli e svantaggiose¹⁸. Per esempio sull'espressione 'linguaggio popolare', Bourdieu sostiene:

il concetto di 'linguaggio popolare' è uno dei prodotti dell'applicazione di tassonomie dualiste che strutturano il mondo sociale secondo le categorie dell'alto e del basso (il linguaggio 'basso'), del raffinato e del rozzo (le parolacce) o del greve (le battute sboccate), del distinto e del volgare, del raro e dell'ordinario, del ritegno e della spudoratezza, insomma della cultura e della natura¹⁹.

L'aggettivo 'popolare' esprime una dimensione di passività presente nell'idea di popolo. La lingua popolare, la classe popolare, la cultura popolare ed educazione popolare indicano aspetti che si differenziano da ciò che dovrebbe essere ordinario, dominante e positivo e mostrano una sorta di condizione di inferiorità e subordinazione nei suoi confronti.

L'accentuazione della dimensione passiva dell'idea di popolo può rappresentare un elemento di profonda instabilità, rendendola, a volte, un costrutto con una tale ampiezza semantica da essere difficilmente comprensibile e utilizzabile per descrivere in modo univoco un determinato fenomeno e mettendo in atto – come abbiamo precedentemente – dinamiche separative e gerarchie tra ceti e classi che appartengono allo stesso popolo. Forse questa può essere una ragione che ha contribuito, nella contemporaneità, a un minore utilizzo della categoria di popolo per descrivere i fenomeni sociali e, di conseguenza, anche al venir meno dell'educazione popolare come idea in grado di sintetizzare una specifica forma di istruzione o formazione.

¹⁸ Il Dizionario recita a proposito delle accezioni dell'aggettivo popolare: «A. che si riferisce al popolo inteso come insieme delle classi sociali meno elevate, aventi un tenore di vita modesto, e quindi economicamente, socialmente, culturalmente arretrate: i ceti p.; lotte p.; rivendicazioni p.; che è abitato, o frequentato da tali classi di popolo: i quartieri p.; un rione p.; una zona molto p.; un cinema p. B. Fatto, istituito per il popolo, a favore del popolo: case p., categoria di abitazioni costruite con capitale pubblico o privato, destinato ai lavoratori dipendenti e a ceti meno abbienti, ubicate in genere alla periferia della città e configurate spesso come fabbricati intensivi [...]; prezzi p.; feste p.; uno spettacolo p.; una manifestazione p.; biblioteche p.; credito p., quello concesso alle categorie dei piccoli produttori per le esigenze delle loro modeste attività commerciali e artigiane» (*Vocabolario dell'Istituto dell'Enciclopedia Treccani*).

¹⁹ P. Bourdieu, *Vogliamo dire "popolare"?*, in AA.VV., *Che cos'è un popolo?* [2013], DeriveApprodi, Roma 2014, p. 23.

Il popolo tende a trasformarsi in un popolo-oggetto, che costituisce una parte marginale di una presunta totalità, una parte più o meno ampia di individui passivi che un'élite, una classe sociale o un gruppo di governo si assume il compito di emancipare, controllare, guarire, difendere, plasmare, guidare o tutelare da pericoli esterni o dalle proprie stesse caratteristiche privative e negative.

In prospettiva pedagogica, il popolo e la sua educazione indicano però anche una dimensione che eccede l'aspetto di passività e che rappresenta la natura relazionale della persona. Una relazionalità che è caratteristica insostituibile per la ricerca pedagogica e che permette di teorizzare, anche nelle relazioni sociali/politiche, l'esistenza di uno spazio, almeno implicito e potenziale, per una tensione trasformativa che appartiene a tutti gli esseri umani. Una tensione che caratterizza ciò che possiamo chiamare popolo.

Un popolo che non coincide con i costrutti di comunità, di società, di nazione o con qualunque idea di gruppo sociale in condizione di svantaggio economico o di privazione da contrapporre a *élite* culturali o politiche, ma che assume il significato di tensione originaria che apre la possibilità di relazioni trasformative tra persone. Una tensione che attraversa, ma non si riduce alle diverse modalità istituzionali e storiche che sono stati utilizzate per dare forma e descrivere le plurime forme di relazionalità umana. Proprio questo aspetto che appartiene all'ampia area semantica della categoria 'popolo' può rappresentare una potenzialità utile, da approfondire, nella lettura e interpretazione dei fenomeni educativi e formativi della contemporaneità.

ANDREA POTESIO
University of Bergamo