

SAGGI – ESSAYS

EDUCARE ALL'INOPEROSITÀ. OLTRE L'ANTROPOLOGIA DEL CAPITALE UMANO: BIOECO- NOMIA, PEDAGOGIA E VALORE DELL'INUTILE

di Paola Martino

In una stagione politica e culturale in cui si assiste all'affermazione sempre più capillare della bioeconomia appare necessario ripensare pedagogicamente un canone antropologico ed educativo alternativo a quello del capitale umano (Baldacci, 2014; Foucault, 2001; 2005; 2012; Sen, 2001). Se, da una parte, non è possibile trascurare la cifra biopolitica dell'economicismo moderno e contemporaneo, dall'altra – se non a rischio di mostrarsi incapaci di rivolgere una domanda pedagogica al presente – emerge con urgenza la necessità di registrare la pervasività economica, anche in ambito educativo, e sempre più avvertita è l'esigenza di individuare una via d'uscita all'imperante economicizzazione delle vite e della stessa pedagogia. La bioeconomia impone una riflessione pedagogica capace di riattualizzare la visione natorpiana dell'educazione come bene comune e dell'economia come classe d'attività a servizio dell'educazione, a sostegno della sua realizzazione. La bioeconomia, ancora, costringe a una ricapitalizzazione della pedagogia (Granese, 2002) lungo un sentiero in grado di contrassegnare umanisticamente la casa comune. Il saggio, muovendo da queste premesse, tenterà di sfidare l'economicizzazione imperante attraverso la provocazione-scommessa di un'educazione all'inoperosità.

In a political and cultural season in which we see the more and more extensive achievement of bioeconomy, it seems necessary to pedagogically rethink an anthropological and educational canon that is alternative to the human capital one (Baldacci, 2014; Foucault, 2001; 2005; 2012; Sen, 2001). If, on the one hand, it is

not possible to overlook the biopolitical mark of modern and contemporary economism, on the other hand, but risking appearing unable to ask a pedagogical question to the present, the need to register economical pervasiveness, in the educational field as well, and to detect a way out of the ruling economization of lives and pedagogy itself, urgently emerges. Bioeconomy calls for a pedagogical reflection capable of reactualizing Natorp's concept of education as common good and of economy as activity class at the service of education, in support of its implementation. Bioeconomy also forces to a recapitalization of pedagogy (Granese, 2002) along a path that can humanistically mark the common home. Moving from these premises, the essay will attempt to challenge the ruling economization through the provocation-bet of an education to inoperosity.

«Essere artisti vuol dire: non calcolare e contare;
maturare come l'albero,
che non incalza i suoi succhi e sta sereno nelle tempeste di
primavera senz'apprensione che l'estate non possa venire.
Ché l'estate viene.

Ma viene solo ai pazienti, che attendono e stanno come se
l'eternità giacesse avanti a loro».

Rainer Maria Rilke, *Lettere a un giovane poeta*

«Il cosiddetto ozio – che non è affatto il non fare nulla, ma piuttosto il fare una quantità di cose non riconosciute dai dogmatici regolamenti della classe dominante – ha lo stesso diritto dell'operosità a sostenere la propria posizione».

Robert Louis Stevenson, *Elogio dell'ozio*

1. Lo sfondo del discorso

In piena emergenza Covid-19, costretti a una sorta di *ozio* terapeutico, riscopriamo il valore dell'indugio, della sosta, della len-

tezza. Disapprendiamo le routine, proviamo a riappropriarci del tempo reinventandolo e ripensandolo attraverso una sorta di *mechane, astuzia pedagogica*. Seduti al desco pedagogico di un tempo nuovo, altro, poniamo, come suggerirebbe Sloterdijk (2010), le forze inerziali al servizio dell'oltrepassamento dell'immobilità (Martino, 2017).

Mentre l'economia è tenuta alla "catena" della tutela della vita e un certo ultraliberismo esibisce tutte le sue contraddizioni rispetto alla possibilità di minimizzare la spesa pubblica in materia di salute, emergono in controtuce i paradossi della tecno-economia e ritorna con forza l'idea che sanità e istruzione non sono aziende che devono produrre profitto (Nussbaum, 2011).

Se appare evidente, da una parte, quanto la pandemia non possa essere spolicizzata, dall'altra, ancora più visibile e discutibile si mostra un certo *realismo capitalista* tendente ad assorbire – come recentemente sottolineato da Donatella Di Cesare (2020) – «ogni focolaio di resistenza immaginativa, indicando in questo sistema l'orizzonte ultimo» (p. 22).

Muovendo da queste premesse, appare meno azzardato tentare di ripensare dialogicamente il rapporto pedagogia ed economia alla luce di una stravagante, o almeno così potrebbe sembrare, categoria filosofico-politica: l'inoperosità. Disseminando pedagogicamente questo concetto soglia, ponte, cerniera, si proverà a ricercare le risonanze educative dell'imperialismo bioeconomico individuando una possibile contrada alternativa da percorrere per ritrovare una visione dell'economia responsabile, solidale e umanisticamente pensata.

Innanzitutto all'affermazione sempre più prepotente di un'*economia della concorrenza* tendente a rifiutare la necessità di costruire una *comunità globale di destino*, non è possibile, soprattutto in prospettiva pedagogica, non auspicare il primato di un'*economia della cooperazione* (Calame, 2019) in grado di promuovere la costruzione di una coscienza planetaria su basi umanitarie (Morin, Ciurana, Motta, 2004).

Nel tempo dell'affermazione sempre più capillare della bioeconomia appare necessario ripensare pedagogicamente un canone antropologico ed educativo alternativo a quello del capitale uma-

no (Baldacci, 2014; Sen, 2001). Se, da una parte, non è possibile trascurare la cifra biopolitica dell'economicismo moderno e contemporaneo, dall'altra – se non a rischio di mostrarsi incapaci di rivolgere una domanda pedagogica al presente – emerge con urgenza la necessità di registrare la pervasività economica, anche in ambito educativo, e sempre più avvertita è l'esigenza di individuare una via d'uscita all'imperante economicizzazione delle vite e della stessa pedagogia. Un significativo percorso pedagogico, per *sfidare* il dominio tecnicista ed economicista, è stato individuato e problematizzato da Fabrizio Manuel Sirignano. Il pedagogista napoletano, rispetto alla tendenza dominante impegnata ad assecondare le esigenze del paradigma economicista del capitale umano (Sirignano, 2016), scommettendo sulla matrice *u-topica* della pedagogia, intesa come «scienza politica dell'educazione» (Sirignano, 2016, p. 204), ha delineato una *pedagogia della decrescita* in grado di porsi come modello di sviluppo alternativo a quello capitalistico (Sirignano, 2019a). Sfuggendo alla circolarità viziosa produzione-consumo, mediante una riconsiderazione progettuale dell'ambiente in grado di promuovere una redistribuzione della ricchezza sociale, la decrescita, come efficacemente mostrato da Sirignano, lascia emergere il suo potenziale *destrutturante*. Essa, infatti, «tende a disarticolare l'intera società nel momento in cui mette in discussione il processo di accumulazione del plusvalore» (Sirignano, 2019a, p. 106). Oltre la logica del PIL, il progetto pedagogico-politico delineato da Sirignano – che legge, tra gli altri, *sub specie educationis* Latouche e Sen – è orientato a centralizzare il *valore* della *formazione disinteressata*, del pensiero critico, dell'educazione democratica e della politica, luoghi teorico-pratici che consentono di ripensare e rinnovare, in una prospettiva solidale ed ecologica, l'economia e la società (Sirignano, 2019a; 2019b).

La bioeconomia (Foucault, 2001; 2005; Fumagalli, 2007; 2017) impone una riflessione pedagogica capace di riattualizzare la visione natorpiana dell'educazione come bene comune e dell'economia come *classe d'attività* a servizio dell'educazione, a sostegno della sua realizzazione (Natorp, 1977). La bioeconomia, ancora, costringe a una *ricapitalizzazione della pedagogia* (Granese,

2002) lungo un sentiero in grado di contrassegnare umanisticamente la *casa comune*.

Il saggio, lungo questa direzione, tenterà di sfidare l'economicizzazione imperante attraverso la provocazione-scommessa di un'educazione inoperosa.

2. «Il gioco economico della libertà»: bioeconomia e capitale umano

Governo delle vite ed economia sono fortemente connessi, intrecciati. Il paradigma biopolitico offre una sponda teorica, una prospettiva – come efficacemente mostrato da Laura Bazzicalupo (2006) – per comprendere quel dispositivo di governo delle vite, quella forma di sapere-potere che è l'economia.

«Ogni biopolitica è un'economia» (Bazzicalupo, 2006, p. 7). È anche muovendo da questa premessa che emerge l'inaggrabilità della lezione foucaultiana sulla genealogia del neoliberalismo (Maltese, 2015) per la comprensione del legame cogente e strategico tra *pastorato* ed economia delle anime – *oikonomia psychôn* (Foucault, 2005). La governamentalità pastorale indica il sentiero che conduce a una visione biopolitica dell'*oikonomia* come

strumento necessario, a un tempo pedagogico e amministrativo, di cui ha bisogno il Capitale affinché il suo regime sia legittimato e interiorizzato come fondamento “sacro” – socialdemocratico – della vita in comune (Esposito, 2011, p. 14; cfr. anche Mondzain, 2006).

Nel corso del XVIII secolo si produce uno slittamento: il governo delle popolazioni affidato all'autorità pubblica cede il passo a una visione *fisiocratica di gouvernement économique* (Bazzicalupo, 2006), con il conseguente primato dell'economico sullo statuale. Questa rinnovata visione tiene in grembo, da una parte, una rappresentazione dell'economia come *progetto di salvezza* che non riguarda più produzione, consumi, scambi, ma l'intera vita (Bazzicalupo, 2006) e, dall'altra, una inedita concezione antropologica: quella dell'*homo oeconomicus* (Foucault, 2012). Quest'ultimo, esito di una mutazione antropologica, ponendosi oltre la visione

dell'economia classica del soggetto di scambio, emerge in seno alla propria produttività. L'*homo oeconomicus* vede la sua stessa forza-lavoro divenire parte integrante e inscindibile dell'apparato produttivo (capitale umano). L'economia assedia ora la vita (bioeconomia), ne fa un prodotto, una forma-merce (economia della vita) capace di produrre valore e il mercato s'impone foucaultianamente come *nuova ragione di governo*¹.

Imprenditore di sé stesso, l'*homo oeconomicus* detiene una forza-valore esposta alla *governamentalità bioeconomica*, un potere di vita che non ha come fine quello di disciplinare e limitare, ma piuttosto di moltiplicare «la libertà come dimensione chiave dei processi di valorizzazione» (Chicchi, 2008, p. 150).

Il foucaultiano *gioco economico della libertà* (Foucault, 2012) non esita a mostrare il suo *rovescio*.

Come evidenziato da Massimo De Carolis (2017) lo schema neoliberale, retto sul modello relazionale di scambio fondato sul «*do ut des* formalizzato dal mercato», pur alimentando apparentemente le scelte d'azione libere, ne *neutralizza* «la potenza di agire, atrofizzando la creatività diffusa manipolando alla radice l'ipotetica spontaneità dei rapporti di scambio» (p. 26).

Lungi dall'essere un soggetto autonomo, l'*homo oeconomicus* resta schiacciato da un potere *asimmetrico* capace di alimentare dipendenza. Quella neoliberale si presenta come una libertà effimera, esposta allo sfruttamento. Non più *termine di relazione*, la stessa libertà diviene un luogo di rendimento, un *eccesso del capitale* (Han, 2016). La vita è ora contabilizzata mediante un ascetismo, un esercizio autodisciplinato, non esposto apparentemente ad alcuna costrizione se non a quella dell'interesse economico, che capita-

¹ Emerge qui in controluce la cogente questione pedagogia-politica, che ha impegnato e alimentato fecondamente il dibattito pedagogico. L'economia di questo spazio di scrittura non consente di affrontare analiticamente la questione. Pertanto, per un approfondimento del nesso inaggrabile pedagogia-politica si rinvia il lettore a: Annacontini, 2012; Bertolini, 2003; Corbi & Sirignano, 2010; Elia, 2010; 2012; 2016; Elia & Pojaghi, 2008; Salmeri, 2009; 2015; Sirignano, 2007; Sirignano & Annacontini, 2019.

lizza (accumulazione bioeconomica) ogni potenzialità umana scommettendo sulla produzione immateriale di conoscenza.

Emerge con forza un inedito *paradigma di accumulazione* e di *valorizzazione*: quello del *capitalismo cognitivo* (Fumagalli, 2007), modello questo che, complice la crisi finanziaria del 2008, lascerà il passo al *capitalismo bio-cognitivo* (Fumagalli, 2017). Se il capitalismo cognitivo, eretto sulle macerie del capitalismo fordista-materiale, metteva a valore le capacità, le stesse facoltà umane (*general intellect*), in una prospettiva di sfruttamento produttivo, lasciando emergere inattuali forme di alienazione e di depauperamento, con il capitalismo bio-cognitivo gli spazi di sfruttamento produttivo si estendono oltre il lavoro remunerato favorendo lo slittamento dal *valore-lavoro* al *valore-vita* (Fumagalli, 2017).

Il capitalismo bio-cognitivo, come evidenziato da Andrea Fumagalli (2017), è un processo insieme estensivo e intensivo:

[e]stensivo perché l'intera vita nelle sue singolarità diventa oggetto di sfruttamento, anche nella sua semplice quotidianità. Nuove produzioni prendono piede. La ri/produzione sociale, da sempre operante nella storia dell'umanità, diventa direttamente produttiva ma solo parzialmente salarizzata; la genesi della vita (la procreazione) si trasforma in business; il tempo libero viene inscatolato, al pari delle relazioni amicali e sentimentali, all'interno di binari e dispositivi che, grazie alle tecnologie algoritmiche, consentono estrazione di plus-valore (valore di rete); i processi di apprendimento e di formazione vengono inseriti nelle strategie di marketing e di valorizzazione del capitale; il corpo umano nelle sue componenti sia fisiche che cerebrali diventa la materia prima per la produzione e la programmazione della salute e del prolungamento della vita, grazie alle nuove tecnologie bio-medicali. Intensivo perché tali processi si accompagnano a nuove modalità tecniche e organizzative e a nuovi processi di mercificazione. La vita messa in produzione e quindi a valore si manifesta in primo luogo come intrapresa di relazioni umane e sociali. La cooperazione sociale, intesa come insieme di relazioni umane più o meno gerarchiche, diventa la base dell'accumulazione capitalistica (Fumagalli, 2017, p. 8).

La conoscenza, architrave del processo di accumulazione, fa sì che il capitalismo bio-cognitivo trovi nello sfruttamento delle *eco-*

nomie di apprendimento e di rete il suo spazio di fondazione. Questo modello di produzione è contraddistinto dalla non misurabilità e dall'immaterialità.

Crescita dell'economia e dell'informazione/conoscenza sono ora fortemente intrecciate. Accumulazione collettiva di conoscenza e *know-how* contribuiscono alla diversificazione della *complessità economica*. Le stesse relazioni sociali hanno un valore economico. Capitale umano e capitale sociale sono ora i luoghi di accumulazione e valorizzazione (Hidalgo, 2015). Emerge un non ben sagomato *comunismo del capitale*, una sorta di imperialismo/dittatura del mercato che, attraverso strategie produttive capaci di bersagliare la vita nella sua essenza per generare valore, rende consuetudinaria accumulazione capitalistica e finanziarizzazione (Marazzi, 2010). Si assiste alla messa a profitto-lavoro di tutte le facoltà umane e s'impone un *modello* di produzione *antropogenetico*:

[...] in cui la possibilità della crescita endogena e cumulativa è data soprattutto dallo sviluppo del settore educativo (investimento nel capitale umano), del settore della sanità (evoluzione demografica, biotecnologie) e di quello della cultura (innovazione, comunicazione e creatività) (Marazzi, 2010, p. 203).

Un simile modello di *produzione dell'uomo attraverso l'uomo* lascia emergere quanto l'educazione sia sempre più legata a fattori di crescita e, ancora, quanto sia pensata in una prospettiva di creazione di valore.

Il dispositivo bioeconomico del capitale umano (Becker, 2008; Schultz, 1963) tende a imporsi in modo sempre più prepotente e con esso il canone antropologico dell'*individuo-impresa*:

un individuo il cui unico interesse è la sua vita stessa, in tutte le sue dimensioni biologiche e psicologiche, e il cui comportamento, finalizzato alla soddisfazione di questi interessi, è non solo spiegato, ma orientato internamente dalla razionalità economica (Marengo, 2015, p. 216).

Il modello concorrenziale d'impresa e la visione dell'uomo imprenditore di sé stesso giungono a fornire la cassetta degli at-

trezzi per la costruzione dell'*idea di scuola*, di discente e di docente (Attinà, 2019). Come efficacemente mostrato da Massimo Baldacci (2014), che scandaglia pedagogicamente il concetto di *competenza* in una temperie culturale contrassegnata dalla «vulgata neo-liberista», vi sono «due grandi paradigmi politico-formativi: quello del *capitale umano* e quello dello *sviluppo umano*» (p. 47). Se il primo tende a concepire la scuola come «fabbrica del capitale umano» (Baldacci, 2019, p. 220) e l'educazione come percorso che conduce alla formazione del produttore, il secondo tenta – avvalendosi della lezione di pensatori come Amartya Sen (2001) e Martha Nussbaum (2002; 2012) – di superare la subordinazione della scuola al sistema economico mediante la ricentralizzazione di una visione democratica (ispirata a Dewey e a Gramsci²) in grado di favorire l'*espansione delle libertà sostanziali* e la formazione del cittadino (Baldacci, 2014; 2019).

Il primato del paradigma del capitale umano fa sì che la stessa scuola cessi di essere un bene comune e comunitario, capace di promuovere una convivenza partecipata, per divenire, dietro la spinta di un funzionalismo economico efficientista tendente all'*aziendalizzazione-commercializzazione*, una forma di capitale, una merce-servizio da consumare.

L'autonomia della sfera economica conduce all'oltrepassamento della visione natorpiana dell'educazione come *bene comune*. Se per il pensatore tedesco

[...] il lavoro economico e l'organizzazione sociale devono diventare fattori dell'educazione, cioè devono essere del tutto regolati in modo da obbedire all'ultimo ed unico scopo della formazione umana e collaborare alla sua realizzazione non accanto, ma proprio nell'adempimento del loro compito particolare (Natorp, 1977, pp. 182-183),

² L'educazione è gramscianamente disinteressata, forza capace di trasformare la società e l'economia. Cfr. Gramsci, 1965; 1967; 2007; e anche Baldacci, 2017; Benedetti & Coccoli, 2018; Pagano, 2013.

ciò che sembra ora imporsi è un asservimento della classe dell'attività educativa a quella economica.

Innanzitutto a questo scenario, contrassegnato dalla economicizzazione dell'educazione e della formazione, sempre più urgente appare l'esigenza di *ricapitalizzare la pedagogia* lungo un sentiero capace di correggere le declinazioni anti-umanistiche dell'economia. Come evidenziato da Alberto Granese (2002):

[...] un'economia veramente generale (e quindi autenticamente politica e scientifica) non può che essere un'economia generalmente umanistica, inscindibilmente connessa a una dottrina e a una disciplina generale della formatività umana (p. 47).

Ancora indispensabile e urgente appare la necessità di «restituire l'economia alla società [...] al servizio della libertà e dell'educazione integrale» (Malavasi, 2011, pp. 56-57), per favorire un approccio critico capace di promuovere un'*economia civile*³.

La *crisi mondiale dell'istruzione*, seguendo il solco riflessivo di Martha Nussbaum (2011), rende necessaria la riattualizzazione della *pedagogia socratica*⁴, ereditata dall'educazione umanistica: un

³ Come mostrato da Malavasi, con l'espressione *economia civile* intende «designare un approccio alla pratica e alla teoria economica assai critico verso l'obiettivo tradizionale del *self-interest*, individuato come il principale criterio di razionalità dell'*homo oeconomicus*. Un'educazione intenzionale e consapevole, ponendo l'enfasi su comportamenti non strumentali ma *espressivi* di virtù civili, si configura secondo una razionalità del *noi*, dove l'anelito alla felicità della vita sociale ha da essere interpretato anche nell'ordine della dimensione economica. Educare a una società civile fa sì che il valore economico sia interpretato oltre i modelli tradizionali di mercato e di profitto [...]» (Malavasi, 2011, p. 57).

⁴ Lasciando cadere le maschere del reale, dischiudendo quello spazio in cui tutto diviene dimentico di ogni finzione, Socrate il corruttore, l'antimaestro, insegna la necessità di ricercare, oltre il denaro, il piacere e il potere, il senso autentico dell'esistenza e indica un alternativo senso di percorrenza, invita ad abbandonare i percorsi già tracciati, il rigo pedagogico, per ricercare l'amore che è socraticamente la bellezza di cui si è privi. La *paideia* socratica è retta e sostenuta da una rinnovata visione della vita (*bios*), non più intesa come mero scorrere temporale dell'esistenza, ma come *vita consapevole* (Jaeger, 2003). Socrate oppone ai nemici interiori della vita vera (la passione per la vita immediata e

modello pedagogico capace di sostenere l'epifania del pensiero critico, di porsi oltre la *cultura della crescita economica*, retta da test standardizzati, per favorire la promozione di una visione liberale dell'educazione (Nussbaum, 1999).

Quella socratica è una pedagogia capace di «sfidare le leggi del mercato» (Ordine, 2019, p. 17), di mostrare *l'utilità dell'inutile*.

In una *Stimmung* tendente a denunciare l'inutilità della pedagogia e dell'educazione umanistica, liberale, rovesciando il paradigma dominante, si tenterà, in queste note conclusive, di sostenere la necessità di una pedagogia dell'inutile e dell'ozio capace di nutrire un'educazione inoperosa, improduttiva, che *serve* – ci suggerirebbe Giuseppe Semeraro (2019) con la sua archelinguia poetica – «a custodire il futuro/a disorientare il gregge» (p. 163).

3. Inoperosità: il valore pedagogico-educativo dell'inutile e dell'ozio

L'inoperosità evoca la gratuità, l'assenza di un primato delle funzioni, una sospensione improduttiva, che non comporta la resa bartlebyana alla *potenza di non* (Deleuze & Agamben, 1993), secondo la nota formula di Melville (1991) «avrei preferenza di no», ma una rinnovata visione capace di scorgere fini e sensi *inutili*, di spingersi oltre la logica del valore-merce, dell'utilità, del calcolo, del profitto.

Rimettere al centro della riflessione pedagogica un senso altro di utilità, in grado di valorizzare e capitalizzare quei saperi che non concorrono alla produzione del profitto, significa riconoscere il potenziale di crescita che è proprio di quelle forme di conoscenza umanisticamente ispirate, oblativo, disinteressate, in grado di porci in ascolto del *sensu sussurrato* (Lyotard, 2013). Significa, ancora, seguendo Nuccio Ordine (2019), ammettere come

la passione per la riuscita) una passione sovvertitrice, un congegno pedagogico-educativo che si alimenta di quella forza trasformante che è l'amore per il sapere, che è habitus critico, saper-essere.

la logica del profitto mina alle basi quelle istituzioni (scuole, università, centri di ricerca, laboratori, musei, biblioteche, archivi) e quelle discipline (umanistiche e scientifiche) il cui valore dovrebbe coincidere con il sapere in sé, indipendentemente dalla capacità di produrre guadagni immediati o benefici pratici (p. 8).

Oltre le note formulazioni nancyniane e agambiane⁵ (Agamben, 2007; 2014; Colazzo; 2020; Nancy, 2013), l'inoperosità è assunta qui come parola baule capace di rievocare il portato pedagogico-educativo dell'inutile e dell'ozio.

In una stagione culturale contrassegnata dal trionfo del capitalismo bio-cognitivo, appare pedagogicamente significativo ripensare, in una prospettiva *liberalis*, l'educazione come *ars vitae* (Costa, 2015; Sola, 2016). Non si tratta, è bene sottolinearlo, di disaderire dal proprio tempo attraverso una prospettiva inattuale tendente a negare la relazione pedagogia-economia e la funzione inaggrabile dell'educazione per il darsi dello sviluppo socioeconomico, ma si tratta di provare a riconoscere il valore (pedagogico questo!) di una costellazione di saperi (risorse da capitalizzare, ricchezze) – che un certo imperialismo bioeconomico tende a confinare ai bordi delle contrade pedagogiche – capaci di alimentare posture esistenziali. Si tratta, in ultima analisi, di non misconoscere il *valore* del sapere, dell'educazione, della formazione come *beni in sé*, senza

⁵ Agamben (2007) ricorre alla categoria dell'inoperosità come «prassi propriamente umana e politica» (p. 11) capace di porsi come presidio critico dei dispositivi di potere favorendone un uso inedito. Il filosofo lascia baluginare una visione dell'uomo in grado di catalizzare una *potenza destituente* (Agamben, 2014). L'ontologia agambiana, ancora, è un'ontologia della potenza oltre l'atto (sospensione della potenza), dinamicamente non orientata, che interroga l'essere in *modo avverbiale* (come) e non *sostantivale* (che cosa). Scrive Agamben (2014): «L'opera inoperosa, che risulta da questa sospensione della potenza, espone nell'atto la potenza che l'ha portata in essere: se è una poesia, esporrà nella poesia la potenza della lingua, se è una pittura esporrà nella tela la potenza del dipingere (dello sguardo), se un'azione esporrà nell'atto la potenza di agire [...]. Rendendo inoperose le opere della lingua, delle arti, della politica e dell'economia, essa mostra che cosa può il corpo umano, lo apre a un nuovo possibile uso» (p. 130).

padroni, capaci di favorire lo *sviluppo della persona* (Alessandrini, 2005). Si tratta, ancora, di rimettere al centro della riflessione pedagogica la relazione cogente tra tempo del lavoro-azione e tempo del pensiero recuperando il controttempo pedagogico della *scholé*, dell'*otium*, dell'indugio (Martinelli, 2007; Zavalloni, 2012).

Se l'economia contemporanea assoggetta la stessa educabilità umana alle esigenze di produzione-accumulazione, è necessario anche custodire la potenzialità inconsumabile del pensiero-sapere, oltre ogni messa a valore, oltre ogni possibile funzionalizzazione operosa esterna.

Ben al di là di una visione utilitaristica del sapere (sono utili quei saperi applicabili alla vita economica) e dell'educazione, Russell (1990) elogia, anche attraverso l'ozio, l'*utilità indiretta* dei saperi inutili, di quei saperi capaci di indurre a «un abito contemplativo della mente» (p. 37).

Se, come abbiamo tentato di dire, la bioeconomia è sostenuta anche da una visione antropologica, è necessario recuperare un'idea di uomo in grado di *ritrarsi* asceticamente presso un pensiero disinteressato, consapevoli che la felicità è una meta che si raggiunge, seguendo la «ragione addolcita» di Seneca (Zambrano, 2019, p. 17), avendo cura della propria natura.

Per Seneca la *vita ritirata*, oziosa, non è consacrata all'inattività, ma alla ricerca di una forma: «Credimi – scrive a Lucilio – chi sembra non fare nulla fa cose più importanti: si occupa di cose umane e divine allo stesso tempo» (Seneca, 2018, I, 8, 6, p. 703). Le ricchezze sono illusorie, *vestiti di porpora* di un teatro che si fa metafora del mondo, che una volta dismessi restituiscono la misura, la *statura* dell'uomo. Il *valore* di un uomo non è determinabile da cariche e *orpelli della fortuna*: «Un nano non è grande anche se sta sulla cima di una montagna; un gigante conserverà la sua grandezza anche se starà nel fondo del pozzo» (Seneca, 2018, IX, 76, 31, p. 841).

Come mostrato da Carlo Cappa (2018) sulla scia di Aristotele, «[è] l'ozio a costituire esso stesso il piacere, la felicità e la vita beata, dunque l'educazione deve prevedere nozioni volte a vivere

questo spazio liberato dell'anima, delle nozioni che non hanno alcun'altra giustificazione che esse stesse» (p. 15).

Ritirarsi dalla vita affaccendata, ricercare l'autentico *otium* significa ritrovare e riconoscere l'utilità e l'operosità del pensiero, riappropriarsi del tempo oltre una logica di capitalizzazione, farne *tesoro* disinteressatamente. Le attività liberali, quelle che rendono l'uomo libero, che lo emancipano, sono disinteressate.

4. Conclusioni provvisorie e (dis)interessate

In un'intervista a Malte Dreyer, Agnes Heller, alla domanda sullo stato del mondo accademico, denuncia il primato di un'università di massa, che ha progressivamente condotto a uno scadimento dell'insegnamento anche nelle istituzioni extrauniversitarie. Particolarmente significativa, per l'*economia* di queste note, è la visione dei saperi utili/inutili della filosofa ungherese:

[...] se qualcuno dovesse chiedere a me, come filosofa, che cosa si dovrebbe imparare al liceo, risponderi: “Prima di tutto, solo cose inutili: greco, latino, matematica pura e filosofia. Tutto quel che è inutile nella vita”. Il bello è che così, all'età di diciotto anni, si ha un bagaglio di sapere inutile con cui si può fare tutto. Mentre col sapere utile si possono fare solo piccole cose (Heller, 2014, p. 36).

E se, continuando a dar voce alla Heller (2009), le *domande* della filosofia, e aggiungiamo noi della pedagogia, sono sempre *infantili*, rispetto al possibile interrogativo su che cosa di fatto sia l'educazione inoperosa, la risposta, provvisoria certo, che consente di inquadrare concettualmente e progettualmente il senso più intimo e più proprio di un'educazione capace di riconoscere il valore liberale-liberatorio del sapere (Nussbaum, 1999) – di un sapere che non è mera erudizione, ma si arma negli arsenali aurei e umanistici anche della poesia, della musica, della letteratura – è dentro l'idea di una cultura e di un'educazione libera, che non offre *garanzie* né, però, impone *costrizioni*. L'educazione inoperosa è l'apparente anacronistico canto della dignità umana, elogio

dell'inutile e dell'ozio, di virtù perdute. Un'educazione integrale e *armoniosa* che prende forma attraverso un'inattuale idea di cultura:

[]la cultura deve essere inerme, priva di funzione e di interesse. In ciò si cela il segreto del suo significato eterno. Una cattedrale, una poesia, una statua, un racconto, un quartetto per archi o un *Lied* immortali non possono per loro natura avere alcuna funzione o utilità. Tutte queste opere hanno qualcosa da dirci, e non il contrario. L'unico atteggiamento corretto nei confronti di ciò che è eterno è la disponibilità, il disinteresse (Riemen, 2010, p. 118).

Bibliografia

- Agamben G. (2007). *Il regno e la gloria*. Venezia: Neri Pozza.
- Agamben G. (2014). *L'uso dei corpi*. Venezia: Neri Pozza.
- Alessandrini G. (2005) (a cura di). *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Annacontini G. (2012). Le finalità della scuola: formare l'uomo, il produttore, il cittadino. In M. Baldacci (a cura di), *L'insegnamento nella scuola secondaria* (pp. 133-153). Napoli: Tecnodid.
- Attinà M. (2019). Dall'idea di scuola all'idea di docente. Percorsi storici, riflessioni pedagogiche. *Nuova Secondaria*, 6, 1-13.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2017). *Oltre la subalternità: praxis ed educazione in Gramsci*. Milano: Carocci.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: FrancoAngeli.
- Bazziacalupo L. (2006). *Il governo delle vite. Biopolitica ed economia*. Roma-Bari: Laterza.
- Becker G.S. (2008). *Il capitale umano*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertolini P. (2003). *Pedagogia e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Calame P. (2019). *Piccolo trattato di oikonomia*. Torino: Giappichelli Editore.
- Cappa C. (2018). La musica: un'educazione all'ozio. In C. Cappa & G. Sellari (a cura di), *Musica è emozione. Crescita educativa e culturale nella scuola secondaria di secondo grado* (pp. 7-40). Firenze: ETS.

- Chicchi F. (2008). Bioeconomia: ambienti e forme della mercificazione del vivente. In A. Amendola, L. Bazzicalupo, F. Chicchi & A. Tucci (a cura di), *Biopolitica, bioeconomia e processi di soggettivazione* (pp. 143-157). Macerata: Quodlibet.
- Colazzo S. (2020). Comunità immaginarie e inoperose. *Segni e comprensione*, XXXIV(98), 42-64.
- Corbi E., & Sirignano F.M. (2010). *Percorsi di pedagogia sociale e politica*. Roma: Editori Riuniti University Press.
- Costa C. (2015). *Indurare l'animus. Spunti paidetici da Seneca educatore*. Roma: Anicia.
- Deleuze G., & Agamben G. (1993). *Bartleby. La formula della creazione*. Macerata: Quodlibet.
- Di Cesare D. (2020). *Virus sovrano? L'asfissia capitalistica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Elia G. (2010). Pedagogia e politica. Convergenze e divergenze disciplinari nella prospettiva di un'educazione alla politica. In L. Carrera (a cura di), *Fare o non fare politica* (pp. 31-44). Milano: Guerini.
- Elia G. (2012). Pedagogia e politica nella costruzione del legame sociale. *Metis*, 2(12).
- Elia G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Elia G., & Pojaghi B. (2008) (a cura di). *Dinamiche formative ed educazione alla politica*. Macerata: Eum.
- Esposito M. (2011). *Oikonomia: una genealogia della comunità*. Milano: Mimesis.
- Foucault M. (2001). *La volontà di sapere. Storia della sessualità 1*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault M. (2005). *Sicurezza, territorio, popolazione. Corso al Collège de France (1977-1978)*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault M. (2012). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Milano: Feltrinelli.
- Fumagalli A. (2007). *Bioeconomia e capitalismo cognitivo. Verso un nuovo paradigma di accumulazione*. Milano: Carocci.
- Fumagalli A. (2017). *Economia politica del comune. Sfruttamento e sussunzione nel capitalismo bio-cognitivo*. Roma: DeriveApprodi.
- Gramsci A. (1965). *Lettere dal carcere*. Torino: Einaudi.
- Gramsci A. (1967). *La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia*. Roma: Editori Riuniti.
- Gramsci A. (2007). *Quaderni dal carcere*. Torino: Einaudi.

- Granese A. (2002). *Etica della formazione e dello sviluppo, "nuova economia", società globale. Preliminari pedagogici a una ricostruzione filosofica*. Roma: Anicia.
- Han B. (2016). *Psicopolitica*. Milano: Nottetempo.
- Heller A. (2009). *Per un'antropologia della modernità*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Hidalgo C. (2015). *L'evoluzione dell'ordine. La crescita dell'informazione dagli atomi alle economie*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Jaeger W. (2003). *Paideia. La formazione dell'uomo greco*. Milano: Bompiani.
- Liotard J. (2013). *Perché la filosofia è necessaria*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Malavasi P. (2011). Vita, educazione. In A. Mariani (a cura di), *Venticinque saggi di pedagogia* (pp. 50-59). Milano: FrancoAngeli.
- Maltese P. (2015). Foucault e la teoria del capitale umano. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, IV(2), 27-48.
- Marazzi C. (2010). *Il comunismo del capitale. Finanziarizzazione, biopolitiche del lavoro e crisi globale*. Verona: Ombre Corte.
- Marengo S. (2015). La razionalità neoliberale. Antropologia del capitale umano a partire da Michel Foucault. *Etica & Politica/Ethics & Politics*, XVII(1), 205-228.
- Marinelli E. (2007). *Don Lorenzo Milani. Dal motivo occasionale al motivo profondo*. Firenze: Sef.
- Martino P. (2017). *Il confine e la soglia. Il farsi umano tra antropopedagogia e postumanesimo*. Lecce: Pensa.
- Melville H. (1991). *Bartleby lo scrivano*. Milano: Feltrinelli.
- Mondzain M.J. (2006). *Immagine, icona, economia. Le origini bizantine dell'immaginario contemporaneo*. Milano: Jaca Book.
- Morin E., Ciurana E., & Motta R.D. (2004). *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*. Roma: Armando.
- Nancy J. (2013). *La comunità inoperosa*. Napoli: Edizioni Cronopio.
- Natorp P. (1977). *Pedagogia sociale. Teoria dell'educazione alla ragione nei suoi fondamenti sociali*. Milano: Vita e Pensiero.
- Nussbaum M. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Nussbaum M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Ordine N. (2019). *L'utilità dell'inutile*. Milano: Bompiani.

- Pagano R. (2013). *Il pensiero pedagogico di Antonio Gramsci*. Milano: Monduzzi Editoriale.
- Riemen R. (2010). *La nobiltà di spirito. Elogio di una virtù perduta*. Milano: Rizzoli.
- Russell B. (1990). *Elogio dell'ozio*. Milano: TEA.
- Salmeri S. (2009) (a cura di). *Pedagogia e politica. Per le buone pratiche educative e per la formazione del cittadino in democrazia*. Troina: Città Aperta.
- Salmeri S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: ETS.
- Schultz T.W. (1963). *The Economic Value of Education*. New York: Columbia University Press.
- Semeraro G. (2019). *A cosa serve la poesia? Un diario. 365 giorni*. Otranto: AnimaMundi.
- Sen A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Seneca L.A. (2018). Lettere a Lucilio. In L.A. Seneca, *Tutte le opere*. Milano: Bompiani.
- Sirignano F.M. (2007). *Per una pedagogia della politica*. Roma: Editori Riuniti.
- Sirignano F.M. (2016). L'Università per l'apprendimento permanente. Tra pedagogia, politica e modelli di formazione. In L. Dozza & S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 200-206). Milano: FrancoAngeli.
- Sirignano F.M. (2019a). *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Sirignano F.M. (2019b). *La formazione pedagogica. Modelli e percorsi*. Napoli: Liguori.
- Sirignano F.M., & Annacontini G. (2019). Pedagogia e politica. Linee di riflessione per un dialogo aperto. In G. Elia, S. Polenghi & V. Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e politiche educative* (pp. 398-411). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sloterdijk P. (2010). *Devi cambiare la tua vita. Saggio sull'antropotecnica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sola G. (2016). *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*. Milano: Bompiani.
- Zambrano M. (2019). *Seneca*. Milano: SE.
- Zavalloni G. (2012). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*. Verona: EMI.