



MeTis

Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni  
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions

*Direttore scientifico*

Isabella Loiodice (Università di Foggia)

*Comitato di direzione scientifica*

Giuseppe Annacontini (Università di Foggia)

Daniela Dato (Università di Foggia)

Barbara De Serio (Università di Foggia)

Rosa Gallelli (Università di Bari)

Anna Grazia Lopez (Università di Foggia)

Berta Martini (Università di Urbino)

*Comitato scientifico*

Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci  
(Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia);

Franco Bochicchio (Università di Genova); Luis Carro (Universidad  
de Valladolid); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini  
(Università di Bologna); Patrizia De Mennato (Università di Firenze);

Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena);  
Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università  
di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmam Yassine (École  
Nationale d'Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia);

Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università  
di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište  
u Splitu); Riccardo Pagano (Università di Bari); Loredana Perla (Università  
di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia

Pulvirenti (Università di Catania); María Luisa Rodríguez Moreno  
(Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia  
Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università  
della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach);

Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simonetta Ulivieri (Università  
di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchal  
(Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej)



## Speciali di MeTis

Numeri precedenti:

### *Que viva Freire!*

*Epistemologia umanizzante, traiettorie partecipative, prospettive di speranza*

a cura di Silvia Maria Manfredi e Silvio Premoli

Disponibile in libreria.

### *Allargare il cerchio*

*Pratiche per una comune umanità*

a cura di Maria Livia Alga e Rosanna Cima

Disponibile in libreria.

### *Infanzie e servizi educativi a Milano*

*Percorsi di ricerca intervento con bambine, bambini*

*e adulti per innovare il sistema 0-6 comunale*

a cura di Silvio Premoli e Francesca Linda Zaninelli

### *Attività motorie, processo educativo e stili di vita in età evolutiva*

*Il programma SBAM! per la scuola primaria in Puglia*

*Risultati del monitoraggio nelle attività motorie. Foggia – 3 maggio 2017*

a cura di Dario Colella

Disponibile in libreria.

### *Per un nuovo patto di solidarietà*

*Il ruolo della pedagogia*

*nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*

*Seminario nazionale SIPED – Società Italiana di Pedagogia*

*Foggia, 31 marzo – 1 aprile 2016*

a cura di Isabella Loiodice e Simonetta Olivieri

Disponibile in libreria.

### *Mesce 2012*

*Mediterranean Society of Comparative Education*

*Convegno internazionale “Educazione e cambiamento sociale: verso un reale sviluppo umano”*

*Hammamet, Tunisia, 1-3 ottobre 2012*

Disponibile online.

### *EDA nella contemporaneità*

*Gruppo di ricerca “Condizione adulta e processi formativi”*

*Convegno nazionale “L’educazione degli adulti nella contemporaneità.*

*Teorie, contesti e pratiche in Italia”*

*Lecce, 13-14 maggio 2015*

Disponibile online e in PDF.

a cura di  
Emanuela Mancino e Marialisa Rizzo

# Educazione e neoliberismi

Idee, critiche e pratiche  
per una comune umanità

*Saggi di:*

Francesca Antonacci, Massimo Baldacci, Lisa Brambilla,  
Paola Colonello, Ota De Leonardis, Alessandro Ferrante,  
Andrea Galimberti, Maria Benedetta Gambacorti-Passerini,  
Emanuela Mancino, Francesca Oggioni,  
Stefano Pippa, Marialisa Rizzo, Sergio Tramma



© Ottobre 2022 Progedit  
Progedit – Progetti editoriali srl  
Via R. De Cesare 15 – 70122 Bari  
www.progedit.com  
e-mail: info@progedit.com  
Tel. 0805230627  
Fax 0805237648

ISSN MeTis 2240-9580  
Pubblicazione periodica

ISBN 978-88-6194-572-3

Proprietà letteraria  
Progedit – Progetti editoriali srl, Bari

Il volume è stato pubblicato  
con il contributo del Dipartimento  
di Scienze Umane per la Formazione  
“Riccardo Massa”  
dell’Università degli Studi  
di Milano-Bicocca

## INDICE

Domini attraenti e scenari critici nell'incontro tra educazione e neoliberalismi <i>di Emanuela Mancino e Marialisa Rizzo</i>	1
Neoliberalismi e pedagogia <i>di Massimo Baldacci</i>	23
L'interpellazione neoliberale e la nuova forma dell'educazione <i>di Stefano Pippa</i>	33
Il neoliberalismo come pratica di governo dei soggetti: implicazioni formative e disagio socio-educativo <i>di Alessandro Ferrante e Maria Benedetta Gambacorti-Passerini</i>	50
Pedagogie del conformismo <i>di Ota De Leonardis</i>	63
Dalla borsa al suk. Numerologie e mitologie della valutazione <i>di Francesca Antonacci e Andrea Galimberti</i>	76
Il fascino del merito e della "libertà" <i>di Sergio Tramma</i>	94
Periferie e neoliberalismo. Educazione al, nel (dal) margine <i>di Marialisa Rizzo</i>	107
La progettazione pedagogica al tempo dei neoliberalismi. Sfide e possibilità <i>di Lisa Brambilla</i>	120
Libertà e penalità neoliberale. Contraddizioni e ambiguità da interrogare <i>di Francesca Oggionni</i>	130

L'Iran e le trappole neoliberiste in educazione. Conflitti e contagi <i>di Paola Colonello</i>	141
Autrici e autori	153

DOMINI ATTRAENTI E SCENARI CRITICI  
NELL'INCONTRO TRA EDUCAZIONE E NEOLIBERISMI

di Emanuela Mancino e Marialisa Rizzo<sup>1</sup>

1. *Un giorno tutto questo ti sarà utile. Dall'assedio del profitto all'urgenza pensosa del pedagogico*

Esistono parole che sono innegabilmente scomode. “Utile” è una di queste. E quando siamo di fronte a parole scomode possiamo assimilarle, usarle e far finta di niente; oppure possiamo farci scomodare.

E quando siamo scomodi ci interroghiamo e andiamo a interrogare le parole stesse, insieme al nostro legame con loro. E quindi, oltre a esplorare quanto l'azione dell'usare giaccia – peraltro neanche molto nascosta – nella semantica dell'utilizzo, dell'impiego, del ricorso, del servirsi di qualcosa o qualcuno per un fine e quindi di disporre di strumenti e mezzi, può accadere di sentire acuirsi una certa scomodità, derivata dal valore di vantaggio e quindi di attribuzione di significato economico e quindi di potere che la parola reca con sé, nei suoi diversi contesti “d'uso”.

Allora può essere *utile*, in tale scomodità, provare a chiedersi se non vi siano o vi siano stati altri significati e se non si possa, forse, spostare ulteriormente l'accezione di un vocabolo che, a questo punto, non può che farsi pungolo del pensiero.

Si potrà dunque incontrare, e decidere di scomodare, l'inizio di un testo di Immanuel Kant (1966) che sembra porsi come introduzione a una problematizzazione del nesso tra educazione e neoliberalismi:

Tutti i progressi civili, per mezzo dei quali l'uomo compie la propria educazione, hanno per fine di applicare le conoscenze e le abilità acquistate all'uso del mondo; l'oggetto più importante nel mondo, a cui egli può applicarle, è l'uomo, perché l'uomo è fine a sé stesso.

Il conoscere, dunque, l'uomo nella sua specie di creatura terrestre dotata di ragione, merita di essere detto conoscenza del mondo, sebbene egli costituisca solo una parte delle creature della terra (p. 3).

<sup>1</sup> Il testo è frutto di un lavoro congiunto delle autrici. Ai fini concorsuali si specifica, tuttavia, che il primo paragrafo è da attribuire a Emanuela Mancino, mentre il secondo a Marialisa Rizzo. Per quanto riguarda il terzo, invece, alle due curatrici si è affiancata Paola Colonello, che qui viene ringraziata per il suo lavoro di rilettura e revisione finale dell'intero volume *Educazione e neoliberalismi*.

Sembra che le sfumature dell'uso cambino, se affiancate alla conoscenza, alla percezione relazionale dell'uomo e della donna, al legame con la traccia mondana dell'esistere e con una dimensione più ampia del non esistere da soli.

Provando a tenere l'*utile* appena delineato come domanda docile (la chiarezza piana delle righe appena lette non vuole esser presa come perentoria, ma proprio per il suo coraggio assertivo limpido farà da controcanto a concezioni meno cristalline e quindi più urgenti da considerare) che sappia dare qualità al modo in cui vorremmo addentrarci nei pensieri e nelle riflessioni sul legame tra educazione e neoliberalismi, si esploreranno alcuni itinerari di tale intreccio, nel contemporaneo.

Viviamo e lavoriamo in una società che è anche economia della conoscenza: la conoscenza costituisce un fattore di produzione rilevante nell'economia; la sempre maggior richiesta di accesso alla conoscenza e alla qualifica e alla formazione personale non crea, però, linearità nel considerare la natura distintiva del sapere nell'economia del sapere («tutti i progressi civili, per mezzo dei quali l'uomo compie la propria educazione, hanno per fine di applicare le conoscenze e le abilità acquistate all'uso del mondo», affermava poco sopra Kant). Ci sono diverse incoerenze teoriche, ma anche politiche, così come nelle pratiche educative, che mostrano diverse contraddizioni.

Nel 1974 Daniel Bell scriveva che la conoscenza teorica costituisce il «principio assiale» dello sviluppo di qualsiasi società.

Col cambiare dei sistemi economici e il passaggio da un'economia della produzione a un'economia dei servizi, la conoscenza si rivela coinvolta in una forma sistematica di trasformazione applicata delle risorse e si può dire che la conoscenza è *fonte di valore* (1974, p. 169), e quindi il carattere di ricchezza delle società industriali avanzate può essere determinato da una sorta di teoria del valore della conoscenza.

Con la diffusione e la condivisione della conoscenza, la produttività si identifica sempre più come una conoscenza che agisce sulla conoscenza (Castells, 2001; Shiller, 2000). E, sempre più, la conoscenza teorica esplica qualità intrinseche che possono facilmente essere applicate alla soluzione di problemi sociali o economici, dal momento che l'applicazione del sapere può venire orientata da algoritmi intellettuali orientati (Shiller, 2000); il sapere che risulta più malleabile e capace di trasformazioni che rendano il sapere *utile e utilizzabile* per dare impulso allo sviluppo economico risulta essere un sapere che di per sé possa costituirsi come motore di cambiamento tecnologico e sociale, entro una logica sociale denominata da Den-net (1987) come *strategia di progetto*. E questi saperi utili sono di comunicazione della conoscenza, di previsione, calcolo, verifica.

Leggendo i testi di chi si occupa di economica della conoscenza, colpisce molto il ricorso ad alcune espressioni che sono capaci di rivelare mondi decisivi per comprendere la sottigliezza, ma insieme anche l'impetosa transizione di valore e di coloritura che subisce il sapere (insieme a tutto il suo corollario): anche quando vengano enfatizzati gli aspetti "soggettivi, corporei e taciti" della conoscenza, gli aggettivi che ne connotano il legame con la produzione di sapere sociale si riassumono in un suggestivo plurale che ne rivendica il carattere quasi di incidente, più che di necessità: si dice che sono, in buona sostanza, "inevitabili" (Shapin, 1994; Nonaka & Takeuchi, 1995, p. 64).

Rimandando ai testi che seguono il compito di uno specifico e plurale approfondimento, basti qui segnalare il rischio che si affaccia sullo scenario della conoscenza e della sua produzione, insieme all'idea stessa di soggetti e società, quando la metafora economica del valore<sup>2</sup> porta a considerare *valore* (mi si conceda il gioco di parole) le "cose", pur in assenza delle "cose"<sup>3</sup>. Se si spoglia il *sapere* della sua essenza soggettiva, connessa al corpo, all'errore, a ciò che è tacito, sottile, financo "inutile", lo si riduce a *funzione*.

La concezione utilitaristica del sapere e della conoscenza come mezzo per raggiungere fini non può non considerare il ruolo dell'organizzazione scolastica prima e universitaria dopo come un contributo alla realizzazione di una forma di società improntata a una crescita unicamente di tipo economico. Inoltre, il rischio dell'utile vincola e fonda l'idea della conoscenza all'idea di un prodotto nato, di volta in volta, a partire dal punto di vista ideologico vincente, con il rischio di eliminare la diversità, la multiformità, il pensiero complesso (a dispetto di tutti i moniti di antropo-etica con cui Edgar Morin ci avverte da mezzo secolo)<sup>4</sup>. Le scelte e le progettazioni

<sup>2</sup> Che non sembra più appartenere alla terminologia e alla dimensione dell'etica, ma dell'economia.

<sup>3</sup> Altro aspetto della questione si situa nella svalorizzazione del mondo umano, rischio additato da Karl Marx nel 1844, che a tale dimensione connetteva la crescita del valore del mondo delle cose, giacché il lavoro non produce solo "merci", ma produce il lavoratore come merce (2004, p. 68). Altro aspetto che assume valore è costituito dalle regole, che non sarebbero valore in sé, ma consentono il dialogo e il conflitto tra i valori.

<sup>4</sup> Ricordiamo, tra le numerose, la sua affermazione che indica la «conoscenza [come] fenomeno multidimensionale, nel senso che essa è, inseparabilmente, fisica, biologica, cerebrale, mentale, psicologica, culturale, sociale. [...] L'atto di conoscenza è a un tempo biologico, cerebrale, spirituale, logico, linguistico, culturale, sociale, storico e la conoscenza quindi non può esser dissociata dalla vita umana e dalla relazione sociale» (Morin, 1989, p. 15). Tra i testi di riferimento di Morin si riportano: (1989). *La conoscenza della conoscenza*. Milano: Feltrinelli; (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Milano: Sperling & Kupfer; (1994). *Il paradigma perduto*. Mila-

formative fondate su una concezione utilitaristica si appoggiano su presupposti essenzialmente arbitrari sia sul sapere, sia sulla cultura.

Sono molteplici le posizioni di intellettuali e studiosi che si espongono segnalando come le crisi economiche degli ultimi anni abbiano “distratto” l’opinione pubblica da altre crisi, ritenute ben più lesive per l’avvenire delle società e delle democrazie. Un esempio è quello di Martha Nussbaum che lamenta la crisi dei sistemi di istruzione a causa del loro pericoloso asservire a logiche di mercato e finalità di profitto. La competizione del mercato globale starebbe portando, per la filosofa americana, alla sparizione degli aspetti umanistici della scienza e della scienza sociale: in particolare si tratterebbe della scomparsa delle dimensioni creative, inventive, del pensiero critico, riflessivo, a beneficio di saperi tecnico-scientifici considerati più idonei agli scopi dell’utile contemporaneo. Nel suo testo *Not for Profit*, considerato una sorta di manifesto, Nussbaum (2011) avverte dei rischi della disattenzione che derivano dal non mettere a problema questi cambiamenti, questa svalorizzazione.

Un’altra difesa della cultura umanistica, che diviene un appello per le scienze umane in genere, porta la firma di Alberto Asor Rosa, Roberto Esposito ed Ernesto Galli della Loggia: in un testo sulla rivista “il Mulino” del 2013 i tre diversi pensatori lamentano il rifiuto e lo scarto subito dai saperi ritenuti non utili o, come direbbe Abraham Flexner nell’ultima parte del testo di Nuccio Ordine (2013)<sup>5</sup>, non *utili e immediati*.

A definire la differenza tra l’utile e l’inutile si impone una considerazione del “valore” inteso come elemento quantificabile e misurabile. E lo spazio di progettazione e di azione del valutare da sempre ha fatto parte dei “foucaultiani” dispositivi pedagogici (come si vedrà più avanti). Quindi non si tratta solo delle sorti dei saperi umanistici, così come non si tratta solo della funzione dei sistemi educativi, né di difendere la “zona” pedagogica da attacchi presunti.

Già Martin Heidegger (1995), nella sua *Lettera sull’“umanismo”*, distingue tra pensiero calcolante e pensiero meditante, pensante.

Non si dibatte solo delle architetture e delle progettazioni delle discipline o di una loro tassonomia teorica. La questione su cui il pensiero me-

no: Bompiani; (1995). *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*. Milano: Feltrinelli; (1999). *Amore, poesia, saggezza*. Roma: Armando; (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina; (2001). *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina; (2004). *Educare per l’era planetaria*. Roma: Armando; (2004). *Il Metodo. VI. Etica*. Milano: Raffaello Cortina; (2007). *Il Metodo. III. La conoscenza della conoscenza*. Milano: Raffaello Cortina.

<sup>5</sup> Ma è bene far cenno anche a esempi come W. Santagata. *Libro bianco sulla creatività* del 2009 per i tipi della Fondazione Santagata e, sempre dello stesso autore: *Il governo della cultura* del 2014 (Bologna: il Mulino).

ditante, l'urgenza pensosa del pedagogico è invitata a soffermarsi si muove intorno al fatto che se anche l'articolazione dei saperi formativi diviene una questione organizzativa (o meramente organizzativa), questo assume anche il carattere di spazio, si fa un'occasione, un "luogo di crisi", come indicava Antonio Erbetta (per i soggetti nel loro spazio esistenziale, per la collettività per i riflessi sociali e culturali e politici), in cui provare (ricordando ancora i coraggiosi moniti di Erbetta<sup>6</sup>) ad allontanarsi dalla retorica moralistica e valoriale e accademica, che spesso sfocia in pessimismo, per provare a portarsi in questo stesso territorio sentendo di viverlo già dal di dentro.

Problematizzare pedagogicamente i modi attraverso cui l'esistere pedagogico cede il passo allo scientismo o al dogmatismo intellettuale, realizzando entro le proprie prassi e le proprie teorie forme di discorsività che simulano formule tanto volutamente neutrali quanto condizionanti, può consentire di ridiscutere l'epistemologia pedagogica, mettendo in atto scostamenti, prospettive che sappiano avere il carattere di un'occasione.

Fenomenologicamente parlando, spostare l'attenzione della riflessione pedagogica dagli oggetti propri del neoliberalismo alla relazione tra gli stessi oggetti, tra le loro forme discorsive, tra gli immaginari che aprono e sostengono, tra gli orizzonti di senso che circoscrivono e i soggetti (che appartenendo all'educare possiedono e appartengono a una regione pedagogica dotata di un proprio spazio ontologico "ben connotato e distinto" dal punto di vista scientifico, ma completamente connessa con il mondo della vita e con il suo carattere mondano, sociale, politico e affettivo), può permettere di «aprire nuovi orizzonti alla possibilità e ai modi attraverso cui gli individui conoscono o, meglio, intenzionano il mondo e gli altri individui» (Bertolini, 1988, p. 56).

Il nesso tra educazione e neoliberalismi vuole porsi come suggestione e spinta per pensare non retoricamente a un impegno pedagogico che sappia essere attento alle prospettive future, lungimirante, capace di accorgersi della contingenza e di esprimere scelte e posizionamenti etici che ne siano all'altezza.

Dal nesso educazione-neoliberalismi, si è scelto qui di cogliere un termine che, per la scomodità di cui si è detto, si ritiene capace di interrogare il pedagogico e di pungerlo lì dove rischia l'assimilazione distratta di nomi e mondi (e regole) dei contesti cui si riferisce e che, sempre per scomodità, possiede la capacità di essere monito alla ricerca, alla domanda e all'urgenza di autenticità.

<sup>6</sup> Cfr. Erbetta, A. (1998). *Educazione ed esistenza*. Torino: Il Segnalibro; (2007). *Pedagogia e nichilismo. Cinque capitoli di filosofia dell'educazione*. Torino: Tirrenia-Stampatori; (1994). *Luoghi di crisi. Sulla pedagogia come critica della pedagogia*. Torino: Il Segnalibro; (1983). *La pedagogia come teoria della cultura*. Milano: Marzorati.

Si tratta, appunto, della parola “utile” o “utilità”, che si riferisce a un valore di attualità che concede spazio alla mera prassi, alla riproduzione del presente:

Nella comune percezione, le idee non entrano a far parte dei beni della vita. Anzi, sembrano stancare, essere perdita di tempo, divagazioni senza costrutto; nella migliore delle ipotesi, qualcosa da cui le “persone del fare” possono facilmente prescindere. Le idee sono per gli “intellettuali”, parola che si pronuncia sempre con una certa dose di disprezzo. Pensare: che cosa noiosa, pesante, pedante, superflua! (Zagrebelsky, 2013, p. 51).

Le perdite di tempo, le divagazioni che stancano e non sono produttive allontanano sempre più la logica del senso dell’agire educativo, portandola nel territorio di ciò che può essere usato, che reca vantaggio, che serve.

Il sapere si sta discostando dalla passione, ci porta sulle scorciatoie che fanno guadagnare tempo, come ci hanno avvertiti Miguel Benasayag e Gérard Schmit (2013), chiedendoci quali siano questi “beni della vita”.

Da tali *beni* sembra essersi discostato il valore dell’utopia, divenuto quanto mai inattuale nel pedagogico, lasciandoci dimentichi di quel che Giovanni Maria Bertin (2021) riteneva l’essenza stessa dell’educare, ovvero il cambiamento vissuto come utopia e inteso come vettore di ogni pensare e agire pedagogico.

Tale spinta pensosa sarebbe sempre capace di sollecitare percorsi alternativi, impulsi diversi, motivazioni altre e financo cariche di utopia, che sembra essere una grande assenza desideriale e affettiva negli orizzonti di chi impara come di chi insegna<sup>7</sup>.

Chi ha mai imparato veramente e con piacere qualcosa di cui si possa dire “tutto questo un giorno ti sarà utile” se non è riuscito a sentirne l’“uso” dato dal coinvolgimento, dalla costruzione e donazione di senso? La partecipazione al sapere è il motore dell’uso che si può fare degli oggetti di apprendimento. Usarli maneggiandoli, prendendoli in carico, sentendone il piacere, il gusto, la scoperta, la difficoltà, la relazionalità e anche l’insensatezza; con un legittimo spazio per l’azione di rifiuto e di scarto e di incomprensione...

Questo è l’utile che possiamo sposare.

<sup>7</sup> Il tratto di utopia del pensare/fare educazione potrebbe costituire una categoria flessiva per interrogare diversamente anche l’idea di capitale. Non va dimenticato, infatti, che uno dei caratteri del capitale è la logica che lo vede potenzialmente illimitato. Allo stesso modo la logica del superamento del limite viene suggerita e indotta nell’invito al soggetto ad andare sempre oltre. Questa collisione di significati potrebbe suggerire pensieri pedagogici sul formare al desiderio o alla cupidigia.

È utile, infatti, non allontanare con snobismo la dimensione economica, ma riflettere sulla circolarità causale che vede la pedagogia formale (che si esprime nello spazio scolastico) sia informale (che si produce nella comunicazione mediatica) in dialogo (spesso derivante) con un progetto sociale e con un sistema culturale estremamente ampio ed esteso.

Affermare che il neoliberalismo è cultura diffusa corrisponde – o rischia di corrispondere – già a un gesto di significazione che pone il sostantivo “cultura” come esito di un processo di oggettivazione. La cultura viene, così, collocata dentro lo spazio discorsivo delle cose o, ancor di più, le viene attribuito il valore di sostanza fisica o metafisica.

Diviene difficile considerare tale cultura come una dimensione che si intreccia a contesti, spazi, ambienti, organizzazioni e progettazioni, scene e palcoscenici dell'interazione umana, connotandosi e strutturandosi – di volta in volta e con multiformi differenze – come fenomeno situato o come emersione di tensioni e tendenze incarnate.

Del resto è proprio della pervasività del neoliberalismo l'effetto di isomorfismo dei caratteri linguistici, nonché la tendenza all'uniformità dei saperi e delle pratiche, che tendono a perdere le proprie capacità di riconoscere e riconoscersi, giacché il potere tacitamente educativo dei pensieri, dell'operatività, dei valori e finanche degli orizzonti di senso e delle attese progettuali e desideriali dei singoli e dei gruppi tende a schiacciarsi proprio su quel sistema diffuso, radicato, ramificato e consolidato che ne fa una cultura.

Difficile, quindi, trovare un punto di riflessione, un punto di vista e una prospettiva che siano capaci di considerare i risvolti di tale diffusa cultura (che si fa diffuso costume, diffuso pensiero, diffusa abitudine e abituale e non più evidente postura etica e politica) in quei territori del quotidiano che sappiano rivelarne le *superfici di emergenza*.

Il grado di difficoltà dipende dalla possibilità di darsi una metodologia capace di decostruire criticamente anche quelle torsioni interpretative che hanno permesso l'ingresso di nomi in grado di aprire mondi e di creare narrazioni che non solo hanno preso il sopravvento sul sustrato sociale, culturale e interpretativo su cui si sono appoggiate, ma hanno addirittura deformato e colonizzato un lessico che era nato con intenzioni e con capacità espressive diverse. Se si pensa all'idea stessa di creatività, di promozione di un'idea di apprendimento costante e un affinamento progressivo della capacità di agire, di dar spazio alle spinte motivazionali (come suggerito per esempio dagli studi e dalle idee di Paulo Freire) e a come il tema stesso della scelta divenga cruciale per attività di soluzione di problemi definite razionali in base al fatto che individuano mezzi adeguati ai fini, una volta considerate le informazioni esistenti e non nel senso di un processo

deliberato di scelta fondato a partire da ponderazione consapevole di alternative, di possibilità, emerge come le decisioni risultino essere oggetto di calcolo, in cui viene comparato ciò che si percepisce come vantaggio con ciò che appare come svantaggio. La stessa espressione che circoscrive il così detto capitale umano disegna anche le azioni che mantengono, alimentano e garantiscono tale capitale, ovvero attività *capaci* di influenzare il rendimento monetario (e probabilmente anche psichico) dei soggetti. Tali azioni hanno il nome di investimento.

Riflettere sulle “superfici di emergenza” del discorso neoliberista, soprattutto in relazione all’ambito educativo, significa entrare in quegli enunciati che fanno parte del linguaggio comune della “cultura diffusa neoliberista” e situarsi nello spazio intermedio delle relazioni tra quelle posizioni istituzionali che per Michel Foucault individuano il livello di competenza di un soggetto o di un organismo istituzionale nel farsi carico di un discorso. (Foucault, 2009, p. 69). Le *superfici di emergenza* circoscrivono (Foucault, 2009, p. 56) le specifiche condizioni, relative a contesti, momenti, circostanze, che favoriscono la nascita di oggetti discorsivi, di elementi di un linguaggio che esprime la propria funzionalità al sapere e il suo legame con il potere.

Sarà quindi possibile confrontarsi con elementi come la *normatività*, *governamentalità*, *attualità*. Ma anche interrogarsi doverosamente, secondo le suggestioni urgenti di Sergio Tramma (2015), intorno allo stato dell’educazione e della pedagogia; azione che non può essere condotta senza tenere conto della crisi di credibilità e di senso del *welfare state*, così come della scarsità di risorse a sua disposizione.

Riflettere a partire da una posizione che ponga il pedagogico in situazione non può che essere la via per interrogare autenticamente anche l’esperienza stessa dell’educare, così come l’esperienza dell’apprendere. È necessario «intrattenersi con ciò che di essenziale appartiene alla coscienza pedagogica. Vale a dire con quel nesso formazione/cultura da cui prende vita l’idea dell’educazione come esperienza vissuta dell’uomo in quanto cultura» (Erbetta, 2011, p. 16).

Partendo da tali premesse, si svolgono le pagine che qui presentiamo.

Nel corso del testo, i temi verranno approfonditi e soprattutto declinati, a seconda delle prospettive e della sensibilità critica di ciascuno degli autori dei contributi, illustrando i termini accennati alla luce di un’idea di ricerca che ha mosso i passi metodologici del gruppo<sup>8</sup> e in dialogo con la letteratura di riferimento, ma soprattutto entro una cornice di senso che

<sup>8</sup> Costituitosi all’interno del Dipartimento di Scienze Umane per la formazione “Riccardo Massa”, avviando progetti di dibattito culturale a partire da temi di attualità connessi all’educare (si veda il terzo paragrafo di questo capitolo per maggiori dettagli).

vede nella ricerca del linguaggio i modi del disvelamento delle pratiche e degli orizzonti di senso: attraverso l'andirivieni tra l'universo dell'educare e quello della biopolitica, dell'idealtipo, di una pedagogia militante, delle egemonie politico-culturali ecc. si attraverseranno quelle regioni del discorso che appaiono non tutte "ugualmente aperte e permeabili" (Foucault, 1970). Alcuni termini appariranno, infatti, come "prodigiosi macchinari destinati a escludere", quindi a limitare, lo spazio stesso del pensiero e della riflessione. Vuole essere il pensiero pedagogico a provare a scardinare quei prima invisibili ma poi tenaci anelli della catena dell'abitudine che consolidano anche linguisticamente un *fare*, un *intendere*, un *dire* in cui risulta sempre più difficile far breccia o aprire varchi.

Questo testo nasce con l'ambizione, squisitamente pedagogica, di interrogare un legame e tracciare ipotesi per poterlo trasformare.

Inoltre, le pagine che seguono intendono esporre le tracce testimoniali della relazione del pensiero pedagogico con il carattere attuale di un problema, ovvero con ciò che è in atto, si sta svolgendo e accade (spesso in luoghi così prossimi da non essere visto o in modi così "utili" da non sembrare criticabili); e soprattutto con la sua ipotesi di modificabilità.

La nostra speranza è quella di liberare il pensiero e la riflessione dall'academismo, dalla mera speculazione; in ciò ci si propone di prendere posizione non a proposito di una circostanza, ma nella circostanza.

Questa è dunque la vera sfida di un testo e di una ricerca (che si è sviluppata nella forma di un dibattito tematico e plurale) che intende mettere a problema gli intrecci tra educazione e neoliberalismo senza voler presumere estraneità nei contatti o collusioni negli esiti, nei principi, nelle pratiche e nei fini.

L'impianto del testo si sviluppa quindi nella prospettiva di provare a far assumere ai contributi, alla ricerca e alla proposta metodologica la possibilità di farsi spinta o quasi urto in collisione con il tempo e il modo attuale per farne derivare fessure e spaccature critiche<sup>9</sup>.

Non si tratta di opposizione o adesione, quanto di capacità di instaurare una tensione con il carattere "normalizzato" (e quindi tanto più pernicioso e subdolo) dell'*attuale*.

Diviene quindi necessario esplorare i rapporti di forza sociali senza cadere nella tentazione di una metodologia trascendentale dimentica del

<sup>9</sup> Un testo interessante cui riferirsi per poter scorgere, come per attrito, il compito dell'educazione, «che forse è quello di mostrare ai neoliberali di oggi il significato della libertà, o meglio del liberare», è quello di Mino Conte, che, forte del richiamo ad alcuni grandi classici del pensiero (da Max Horkheimer a Theodor W. Adorno, da Walter Benjamin a Jean-François Lyotard, e ad Antonio Gramsci) individua una "esperienza del negativo" che ha "offeso" l'educazione riducendola all'"efficacia immediata" e all'"apparenza assoluta" (*Il contrario della libertà. Parole e figure dell'educazione offesa*. In E. Madrussan (Ed.). (2019). *Crisi della cultura e coscienza pedagogica. Per Antonio Erbetta*. Como-Pavia: Ibis.

legame dinamico tra società e cultura e, soprattutto, sarà importante prestare attenzione a quelle forme attraverso cui la storicità più concreta si pone come orizzonte del quotidiano, mentre un implicito pedagogico svolge dialoghi e azioni reciproche con il suo essere, inevitabilmente, in situazione.

Non si deve dunque dimenticare che anche la ricerca, anche il pensiero critico non si ascrivono solo a tecniche e metodi, ma sono portatori di una visione del mondo. Vale a dire che le compromissioni possono essere più di quanto non si pensi, poiché la sorveglianza critica non sempre è attiva e, come mostrano le riflessioni sulla valutazione e sulla misurabilità del sapere e dell'apprendimento, i criteri stessi della sorveglianza critica possono essere resi torbidi e fluttuanti anche quando (o proprio quando) si muovano sotto lo scudo protettivo e mitico dell'efficacia pratica.

Per realizzare tale esplorazione è dunque indispensabile un'analisi delle connessioni tra neoliberalismo, immaginari di progettualità esistenziali e contesti e orizzonti di formazione. L'immaginario neoliberalista può, del resto, essere compreso e quindi essere comunicato nell'ambito della produzione di discorsi in cui e attraverso i quali l'insieme delle rappresentazioni collettive (provenienti dall'immaginario dell'economia, della sociologia, dall'analisi del mercato, per esempio) si consolida in linguaggio. I segni linguistici, investiti dall'immaginario sociale di una cultura diffusa corrisponderanno, poi, ad altrettanti simboli.

L'ingresso di termini propri del linguaggio economico nel sistema ampio dell'istruzione, a partire dalla scuola, fino all'università, abbracciando non solo le pratiche ma rivestendo l'idea stessa di apprendimento e di produzione di sapere con il manto della produttività, arrivando a impostare la progettazione didattica nonché l'ambito della ricerca come contesti produttivi misurabili, verificabili e prevedibili, non impatta solo sulle attività o sui processi che vivono in seno al "fare" dell'educazione, ma coinvolge a livelli profondi anche l'immaginario sociale.

Tale dimensione, che possiede un carattere simbolico e di rappresentazione collettiva, non può non ricordarci che ogni società «ha sempre avuto il compito di costruire e significare una finzione (così è da intendersi l'immaginario sociale per Jean-Pierre Lebrun) il cui carattere di struttura simbolica non lasci alcun dubbio e sostenga ognuno dei propri membri nel proprio compito di trasmissione delle condizioni necessarie per poter assumere il proprio posto» (Lebrun, 2008, p. 35). Ed è tale immaginario sociale che raccoglie e conserva quegli elementi a cui ciascuno poi si rapporta, rivolgendosi a tale fonte e punto di riferimento in modo naturale.

Non solo le rappresentazioni collettive ci raccontano il mondo e il modo in cui viviamo, ma lo formano e a esse ci riferiamo come orientamento nei nostri comportamenti e nelle nostre azioni.

È l'immaginario neoliberista che crea aspirazioni e speranze; è al suo interno che si costruiscono identità, obiettivi, identificando nemici, alleati, prospettive che tendono a organizzare e ri-organizzare il passato, il presente e il futuro.

Tale immaginario si esprime attraverso ideologie, orizzonti, simboli, allegorie, rituali, miti e sono proprio questi elementi a plasmare visioni del mondo e a modellare condotte e stili di vita, attraverso andamenti continui e discontinui che tendono a preservare l'ordine vigente (Bacsko, 1985).

In tal senso, se il modello culturale neoliberista funge da relatore e stabilizzatore in quanto produce immaginario sociale, forse è proprio a partire (anche se non solo) dall'immaginazione che potrebbe essere pensabile orientare la riflessione a considerare i modelli esistenti non solo come non definitivi, ma certamente come non unici, tra quelli possibili.

Nel terreno politico-economico che produce e favorisce la naturalezza dell'impianto neoliberista, è facile assumere il presupposto per cui il tipo di sapere neoliberista delle dinamiche socio-economiche sarebbe cognitivamente superiore poiché è in grado di applicare quegli indicatori scientifici di efficienza, efficacia, equità ritenuti validi e riconoscibili da tutti.

A dispetto di un disorientamento derivante da crisi economiche, svolte sociali, instabilità, assedio della rincorsa del tempo e obsolescenza delle conoscenze e delle tecnologie, il così detto soggetto post-moderno, consegnato (secondo la lettura di Gilles Deleuze, che lo vede segmentato, costitutivamente passibile di deviazioni continue) a sé stesso, senza anteriorità né finalità, aperto solo al qui e ora, connesso nel bene e nel male – mutuando e adattando un'espressione di Deleuze – alle parti del suo piccolo ingranaggio desiderante (Deleuze & Guattari, 2017), viene ritenuto parte di un'espressione che ben disegna un immaginario da decostruire criticamente e tanto più in prospettiva pedagogica.

Si tratta dell'espressione "capitale umano". Pierre Bourdieu tenta, in merito, una declinazione che individua altre espressioni per dire altrettanti tipi di capitale, come "capitale culturale" (a sua volta diviso in capitale letterario, scientifico, giuridico-economico...), "capitale simbolico", teorico, scolastico, sociale o delle relazioni sociali, corporeo ecc., mettendo in contrapposizione questi al capitale economico. Per il pensatore francese, la definizione di capitale umano presenta numerose carenze designative, presentando un livello analitico poco sofisticato e una dimensione critica affrettata. Nell'Introduzione a *Le strutture sociali dell'economia* (2004) si riferisce alla nozione di "capitale umano" definendola «vaga e indeterminata, gravata da presupposti sociologici inaccettabili» (p. 18).

In più, il concetto stesso di capitale rimanda al bene ereditato, trasmesso; richiama il patrimonio, le dotazioni; rievoca una predittività sul futuro,

un investimento. Evoca anche, quindi, un'idea di avvenire e un dominio su di esso; implica ambizione di dominio sui progetti che reca con sé investimento emotivo, potere non solo economico, ma soprattutto affettivo.

Un capitale è stoccato, allocato, difeso, nutrito. I gesti che ne derivano disegnano pratiche e idee lineari che tratteggiano lo spazio del possibile entro strutture oggettive e prevedibili.

È naturale che in tale spazio semantico compaia e si affianchi al capitale il tema dell'imprenditorialità.

È stato Foucault a parlare dell'idea di un imprenditore di sé che possa produrre il proprio capitale: sempre più si parla di portfolio di competenze; si pensi alla definizione di "risorse umane". Sempre Foucault, nel corso sulla *Nascita della biopolitica*, rifletteva su una sorta di teoria della socialità, fondata su relazioni e dinamiche di interesse.

Ma non solo il sociale è "impresizzato", lo è anche il pedagogico.

L'ingresso prepotente del quantitativo, la limitazione delle variabili qualitative, la programmazione strategica, insieme alle spinte a ottenere a ogni livello il migliore "profitto"<sup>10</sup> sembrano essere parole e cifre di un meccanismo di astrazione del capitale.

Solo a partire da questi esempi si aprono domande che potrebbero portarci sul difficile crinale che distingue o fa incontrare capacizzazione e mercificazione (Appadurai, 2012). E ancora, quali sono gli scenari possibili per la ricerca che pare sempre più soverchiata dalla supremazia di impianti e finalità così dette *evidence-based*? Come preservare l'imprendibilità definitoria di scenari sociali, educativi, relazionali che necessitano di riflessioni critiche aperte, disponibili, attente, lente e non comparabili? Quale idea di unicità ne deriva? Quale idea di profitto si promuove? Senza dimenticare che esistono realtà che negano per definizione il profitto ma faticano a discostarsi dalle logiche di mercato che richiedono la distinzione tra profit e no-profit.

Sembra quindi quanto mai inevitabile che il pedagogico si confronti con tali scenari e soprattutto con i sensi che vi sono connessi e che certi linguaggi, costrutti e assiomi sottendono.

Sarà così ancor più inevitabile che i processi di costruzione e co-costruzione del sapere si interrogino sul proprio legame col potere, sui propri nessi con dinamiche e principi di collaborazione o di competizione, dal momento che ogni *potenzialità* rischia di venir schiacciata dall'imponente cornice di senso e d'azione di una *potenza* produttiva, che diventa paradigma e assioma della competizione.

<sup>10</sup> Era stato Max Weber nel 1904 a indicare come alla base del pensiero capitalistico ci fosse un «atteggiamento di ricerca razionale e sistematica di profitto» (nel testo *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*. Firenze, Sansoni, del 1970).

L'assedio dell'utile, la predominanza valoriale del profittevole sta inserendo nei nostri scenari esistenziali e nelle pratiche e negli orizzonti dell'agire educativo un nuovo regime di controllo non più basato sul contenimento, ma sull'*incitazione*. L'idea stessa dei "perfezionamenti", di un apprendere ad apprendere che si muova lungo tutto l'arco della vita sta modificando le intenzioni con cui tali spazi dell'educare sono nati. Il rischio è che incitino a una produttività dell'acquisizione di sapere che si trasformi in acquisizione di titoli e stoccaggio di competenze che alimentano non solo un desiderio di miglioramento, ma soprattutto una cultura produttiva che sia il più possibile mostrabile.

Da ciò deriva un'*ingiunzione*, neanche troppo tacita e certamente non sottile, di *performance*. Questa alimenta e si pone come fondante rispetto a un funzionamento sociale ideale.

In più, la performance rivela una sorta di morale implicita del neoliberalismo, che si presenta come strettamente connessa all'idea di meritocrazia. Il principio della performance, il cui motore è la produttività, tende a schiacciare la spontaneità, l'imprevisto, il rischio e presenta pericoli non certo trascurabili: l'adesione al modello normativo della performance crea confusione concettuale e pratica nella cultura della performance stessa che ne deriva. Poiché si può senz'altro parlare di un'estetica della cultura neoliberalista, la performance è nella visibilità-del-fare o nella visibilità-come-fare? E ancora, in derivazione da tale confusione (che potremmo definire utile e profittevole), il soggetto vincente sarà quello che prenderà più iniziative?<sup>11</sup> O che dimostrerà più intensità nell'impegno o che arriverà a ritenere valore quella declinazione di annientamento di sé che connota la forma di eccessivo lavoro propria del sacrificio pulsionale?<sup>12</sup>

Sarebbe allora opportuno riflettere sugli aspetti emotivi, sull'idea stessa di felicità, che secondo il saggio fulminante di Domenico De Masi (2022), (ci) stiamo educando a negare, rinviandola e divenendo insoddisfatti del presente arrivando addirittura all'idea di una felicità misurata, perquisita da «indicatori di benessere» (p. 124); dovremmo riflettere su quegli aspetti che alterano le idee di eccesso e sacrificio (Bataille, 1976), chiederci se il valore possa essere *caro* non perché ha un costo, ma perché *ci è caro* e, spingendoci nella direzione del senso del *carus* latino che confina con l'intensità di ciò

<sup>11</sup> Le domande che si aprono ridiscutono viepiù il concetto di valore, in questo caso della competizione e del merito, che non si collocano nell'impegno o nei principi ispiratori o nelle intenzioni, ma nello sforzo e nel valore di prodotto del riconoscimento dello sforzo.

<sup>12</sup> John Maynard Keynes (1990) fornisce figure suggestive per illustrare questo aspetto che viaggia sul confine della pulsione psicotica, nei casi di chi può essere considerato, con dizione contemporanea, *workaholic*, altrimenti *stakanovista*: nel testo *Prospettive economiche per i nostri nipoti* lo studioso parla di «una passione morbosa e un po' ripugnante» (p. 110).

che si sceglie e si predilige, potremmo portare lo spazio critico aperto dalle superfici di emergenza a trattare il tema del *piacere*, della *soddisfazione*, del *desiderio*; ma anche del *tempo* e della *bellezza*, che Simone Weil (1993, p. 65) riteneva irriducibili a ogni tipo di riordino...

E probabilmente – anche se sarebbe bene non dimenticare l’indicazione (morale) di David Hume che suggerisce<sup>13</sup> di non scivolare dalla descrizione alla prescrizione – sarebbe *utile* farlo.

## 2. Neoliberalismo ed educazione

Il testo sceglie di utilizzare l’accezione plurale del termine neoliberalismo, appropriandosi del suo significato culturale e non esclusivamente di quello politico o economico, rifacendosi quindi al sistema valoriale che esso veicola, a particolari idee di mondo, di società, di cittadini e di cittadinanze, considerate da questo auspicabili (o meno). Sono visioni, idee e valori che trovano configurazioni specifiche e molteplici. Si è infatti al cospetto di una *cultura generale-globale* (neoliberalismo generale), che si declina in peculiari *culture specifiche-locali* (neoliberalismi specifici), a seconda dei diversi contesti e territori in cui la prima si “radica”, dando vita a determinati “climi educativi”. Con neoliberalismo, dunque, ci si riferisce a quel complesso di *culture* (globali e locali) *educanti* (Tramma, 2018, 2019) e diffuse nella contemporaneità, che strutturano storie di vita, dando forma ai soggetti individuali e collettivi immersi in esse, i quali a loro volta si trovano ad apportare (più o meno consapevolmente) modifiche e/o a partecipare a una riproposizione, parziale o totale, delle stesse.

Il neoliberalismo, in generale, avendo trovato nel tempo molteplici consensi e legittimazioni (tanto esplicite, quanto implicite), si è andato delineando come una “normale quotidianità”, a partire dalle *trasformazioni economico-politico-sociali* che hanno investito il mondo (non solo anglosassone ed europeo) dalla fine degli anni Settanta del Novecento. Anche il contesto italiano – su cui tendenzialmente questo lavoro si concentra<sup>14</sup> – ha vissuto cambiamenti inscrivibili all’interno di una cornice neoliberalista, che ha coinvolto il Paese in deliberati programmi di contrazione del sistema di *welfare* pubblico e in una crisi (indotta) dello stesso e del mercato del lavoro.

<sup>13</sup> Cfr: Hume, D. *Opere filosofiche*, nel primo volume: *Trattato sulla natura umana*. Roma-Bari: Laterza, 2008.

<sup>14</sup> Il lavoro, in generale, ha assunto la realtà italiana come campo privilegiato di riflessione e di analisi, con una sola eccezione nel testo di Paola Colonello, che ha proposto un approfondimento sul “caso iraniano”. Lo scritto è frutto di un recente lavoro di studio e di ricerca, portato avanti dall’autrice, a partire dal 2017.

ro (Negri, 2006; Tramma, 2015). Tali processi hanno avuto significative conseguenze educative: hanno promosso nuovi apprendimenti, comportamenti e nuove modalità relazionali, nuovi valori e visioni del mondo, del territorio, degli altri e di sé, del presente e del futuro, che si mostrano come sempre più incerti. Lo Stato ha assunto una rinnovata funzione: mercantilizzando i beni, privatizzando i servizi pubblici, allineandosi all'impresa, assumendo definitivamente la posizione di attore economico tra altri ed educando la cittadinanza a percepirlo in questi termini e non più come garante di protezione sociale e collettiva, dei diritti di tutti e di ciascuno. La sicurezza sociale è stata precarizzata; il benessere collettivo è stato trasformato in benessere individuale, a cui ognuno è chiamato a rispondere da sé, con le proprie risorse (diseguali); la forbice tra chi "sta bene" e chi "sta male", tra "primi" e "ultimi", si è allargata<sup>15</sup>; le leggi di mercato (concorrenza, redditività e calcolo economico) hanno investito ogni comparto della vita pubblica e sociale. Tali leggi sono divenute i principi guida dell'agire dei singoli e delle istituzioni, andando così a comporre un nuovo corpus di regole implicite di comportamento e a definire obiettivi individuali e comuni, connessi alla rendita e al profitto privato, al successo economico "fai da te", da ottenere con l'impiego di personali risorse e competenze, da accumulare e sfruttare: spendere, vendere, investire, capitalizzare.

Il contesto che si è venuto a definire ha dato vita a un nuovo "ambiente formativo", che ha a sua volta modellato le *soggettività*, un'"umanità adatta" al funzionamento dell'economia e del nuovo mondo neoliberista. Ognuno – nel ritirarsi di tutele e progettualità comuni, nel venir meno di un'idea di bene altrettanto tale, condivisa e condivisibile – è stato portato ad autopercepirsi come "imprenditore di sé stesso", inevitabilmente responsabile delle proprie azioni, dei personali guadagni, felicità e successi, come pure degli insuccessi e dei fallimenti (Boarelli, 2019; Sandel, 2021). Ciò ha stimolato una sensazione di solitudine, in alcuni casi di abbandono, di rassegnazione, ma anche un'idea di un necessario "darsi da fare" in autonomia: un'iper-responsabilizzazione dei singoli e una *competizione costante*, che – messa in atto grazie al paradigma del consumo, materiale e culturale, e quindi pure della formazione continua, dello sviluppo di competenze e di capitale umano – è divenuta il postulato fondamentale, interiorizzato, appreso, fatto proprio e agito nella quotidianità delle relazioni sociali. In questa mutata cornice, il neoliberalismo è da considerare dunque come ciò

<sup>15</sup> Come sottolineato nell'ultimo rapporto OXFAM (2022), la pandemia e la guerra in Ucraina non hanno fatto altro che complicare un quadro già complesso, ampliando «i divari preesistenti» e acuendo quella crisi (del *welfare* pubblico e del lavoro) «che nel nostro Paese "viene da lontano", ha determinanti strutturali e un carattere sempre più socialmente insostenibile» (p. 3).

che ha dato (e dà) forma ai soggetti individuali anche attraverso gli apparati educativi (i soggetti collettivi): la scuola, l'università, il territorio, con i suoi servizi, “presidi” ed esperienze diffuse, che sempre più si muovono per fornire *soft e/o hard skills* da aggiungere al proprio, personale, spendibile (vendibile) curriculum. La convergenza di tali dispositivi educativi eterogenei sulla figura dell'impresa e dell'imprenditore – dell'*homo oeconomicus-curriculum* (cfr. Pippa) –, come nuovo modello di riferimento, favorisce una unificazione dell'immaginario sociale. Questo rischia di divenire così uniforme, pericolosamente egemone, con una forza omologante e informalmente educativa all'accettazione, al conformismo e non al dissenso nei confronti dell'esistente: competitivo, gerarchico e diseguale, focalizzato sul guadagno e sul successo individuali più che sull'uguaglianza, sui diritti e sul benessere collettivi.

A essere “interpellati” e formati da tale cultura diffusa sono infatti, non esclusivamente i singoli cittadini-clienti-consumatori-“imprenditori di sé stessi”, quanto anche le realtà collettive che nei territori si trovano ad avere, formalmente o meno, compiti educativi. In questo senso, la scuola, l'università, i servizi socio-educativi, i contesti associativi del territorio, sono allo stesso tempo *soggetti educanti* a ed *educati* da una cultura neoliberista (in un problematico circolo vizioso), che sostiene le regole implicite dell'accumulazione, del profitto, del successo (economico) personale e, appunto, della competizione. Pure le organizzazioni e gli enti del privato sociale si trovano oggi – nel venir meno di finanziamenti e sostegni pubblici – ad agire e a competere come attori del libero mercato<sup>16</sup>: le singole realtà e gli operatori si trasformano rispettivamente in aziende e in imprenditori, gli utenti subiscono una mutazione da cittadini a clienti, necessari alla sopravvivenza degli stessi servizi.

A cambiare radicalmente con loro è anche l'anima del lavoro educativo, sempre meno capace di criticare questa colonizzazione del mondo (e delle menti) da parte di un mercato che si fa totale (De Leonardis, 2020). In tali mutazioni sono a rischio alcuni diritti: quelli dei lavoratori, sempre più soggetti alle oscillazioni della concorrenza, dei “clienti” e dei finanziamenti; e quelli che il lavoro educativo dovrebbe tutelare, sempre più precarizzati dalla presenza, non di presidi territoriali, ma di progetti a tempo (con obiettivi eterodiretti, a volte ciechi nei confronti dei bisogni reali), che con modalità “a fisarmonica” si aprono e si chiudono a seconda dell'afflusso (o meno) di risorse tendenzialmente private, faticando così a costruire senso, continuità e riferimenti per la cittadinanza. Tutto questo

<sup>16</sup> In questo discorso (competitivo e precarizzante) rientrano anche le agenzie formative: tanto le scuole, quanto le università.

si intreccia dunque con la dignità del lavoro socio-educativo e con le sue finalità ultime, indebolite da tali dinamiche competitive, che rendono precari e ricattabili i singoli e le organizzazioni e che portano, tanto gli enti del sociale quanto i lavoratori al loro interno, più che a criticare, a colludere con queste stesse regole implicite dettate dal mercato. L'adesione alle regole del mercato – che generano competizione, gerarchie e che fomentano disuguaglianze, precarizzando diritti – avviene infatti (non sempre consapevolmente) per ovviare ai rischi che sembra portare con sé quel «paradosso della super-precarietà» (Bilotti, 2020, pp. 130-145), da cui pure gli educatori sono sempre più “travolti”.

Una super-precarietà che obbliga gli operatori in campo educativo a una condizione di adattamento, sopravvivenza, rinuncia al senso e, non di rado, allo stesso ruolo professionale. Una obbligata condizione che oggi fa registrare una «“strana” carenza di educatori» (Tramma, 2022, pp. 31-34), i quali – sempre meno sindacalizzati e sempre più isolati nel loro operato (sebbene spesso “cooperativo”) – si trovano a essere sovraccaricati da responsabilità, anche senza attinenza educativa, eppure sottopagati e costantemente dipendenti dall'instabilità delle gare d'appalto e dei finanziamenti corti. Sono questi ultimi a essere “vinti” di volta in volta da organizzazioni e progetti “innovativi”, più competitivi di altri, capaci di rispondere – e per questo premiati – a criteri stabiliti a priori (da bandi “calati dall'alto”) e non costruiti a partire dalle esigenze osservate nei singoli territori/gruppi/storie con cui ci si trova a operare. Ancora una volta è la “razionalità economica”, più che la “ragione democratica”, a divenire nell'attuale il principio orientatore delle condotte individuali e collettive, e a investire (problematicamente) anche ambiti che all'economico non pertengono e che l'economico e i suoi effetti dovrebbero criticare, dando gli strumenti ad altri per fare lo stesso.

Se il neoliberalismo è una cultura diffusa che tende all'egemonia, attraverso la sua capacità di “educare silenziosamente” e di ricevere così consensi – più o meno espliciti/volontari – pure dalle realtà (come quelle formativo-educative) che dovrebbero agire una critica nei suoi confronti, allora riflettere sul nesso *educazione e neoliberalismo* diviene quanto mai urgente. Ciò significa non solo illuminare le azioni intenzionalmente educative intraprese/“intraprendibili” *di fronte* al neoliberalismo, che in molti casi sfociano in pratiche collusive con le stesse logiche prestazionali e competitive, da questo promosse.

Proponendosi, infatti, come contesti ed esperienze che forniscono strumenti (competenze) ai soggetti – perché questi possano affrontare individualmente (più che criticare collettivamente) le trasformazioni attuali e le sfide che il neoliberalismo pone –, le realtà educative rischiano di ado-

perarsi affinché i loro utenti (clienti) risultino più attrezzati (adeguati) di altri, maggiormente competitivi/“vendibili” nel mondo sociale e nel libero mercato, che “chiede” appunto di competere: di vincere o di perdere, di risultare meritevoli o no. Analizzare il nesso educazione e neoliberalismo significa, quindi, non tanto riflettere sul neoliberalismo come esperienza che l’educazione/formazione dovrebbe fronteggiare, rendendo più adatti/adattabili le persone e i gruppi intercettati, ma leggere questi rischi di adesione e prenderne le distanze. Ciò implica riconoscere il neoliberalismo anche (se non soprattutto) come esperienza educativa in sé, imparando a disvelare i suoi problematici *esiti educativi* sui soggetti individuali e collettivi, tra i quali le stesse agenzie socio-educative. Implica pure interrogarsi sul come si faccia educazione, intenzionalmente o meno, *attraverso* il neoliberalismo: i suoi valori, il suo vocabolario, le esperienze che esso dischiude nei territori e nei contesti locali.

Il neoliberalismo, in questo senso, può essere preso in considerazione come *didattica dell’educazione* quotidiana, che necessita di essere vista e messa in discussione in favore di altri strumenti e modalità del “fare educazione”. Il neoliberalismo-didattica è da intendere, infatti, come quell’insieme di modi e percorsi che, a prescindere dalla loro intenzionalità, esplicitazione e rigore metodologico, producono esiti educativi, cioè apprendimenti (Tramma, 2009, p. 67), che risultano problematici per una convivenza democratica, in quanto sostengono/legittimano logiche meritocratiche e gerarchiche, disuguaglianze sociali, processi di marginalizzazione e di esclusione dalla sfera del benessere e dei diritti.

Tutto questo obbliga i pedagogisti – esperti di processi formativi e di apprendimento – a osservare il divenire dell’educazione (formale, non formale, informale) sotto la “nuova” organizzazione sociale, con le sue specifiche caratteristiche economico-politico-culturali. Se il neoliberalismo “invita” anche il sociale, il pedagogico e l’educativo a conformarsi, a discapito del dissenso e dell’interrogazione critica sul presente, la pedagogia deve ancor di più affinarsi e osservare queste stesse dinamiche egemoni (e collusive) che la attraversano e abitano dall’interno, avendo il coraggio di disvelarle e di metterle in discussione.

Scuola, università e territori risentono inevitabilmente di un clima educativo neoliberalista, che tendono a riproporre più o meno consapevolmente/più o meno supinamente, ma è bene ricordare che in questi stessi contesti si è andata sedimentando nel tempo pure una significativa “storia militante” e di resistenza; sono maturate capacità di analisi, di osservazione e di critica nei confronti dell’esistente. Sono, queste, competenze e storia delle quali si può nuovamente divenire padroni; che è possibile far riaffiorare, esplicitare, rinnovare e ancora una volta mettere in azione. Al poten-

ziale trasformativo di tali realtà si può (forse si deve) affidare la speranza di stimolare un cambiamento e una critica radicale degli assetti sociali: contro le *pedagogie del conformismo*, esiti anche di un «assoggettamento della sfera politica alle forze di mercato» (De Leonardis, 2020, p. 168), è importante contrapporsi con metodi (vecchi e nuovi) di dissenso; è necessario che si recuperino e sviluppino *pedagogie progressiste, critiche e militanti* (Tomarchio & Ulivieri, 2015), nelle quali possono nuovamente trovare sede i molteplici interrogativi che riguardano l'esistente, l'educare, l'insegnare, più in generale l'apprendere. La critica, l'autoriflessione, tuttavia – come ricordato qui da Ota De Leonardis –, non sono riducibili al gesto singolo o di un singolo (necessario ma non sufficiente). C'è piuttosto bisogno di contesti nei quali si possa discutere e dibattere, ed è ciò che il lavoro presentato si propone di stimolare con i suoi molteplici approfondimenti e punti di vista, auspicando che l'interrogazione critica e la riflessione sul nesso neoliberalismo ed educazione trovi risonanze e interessi ben oltre questo stesso scritto.

Molteplici punti di vista sono rintracciabili dunque nel testo, che – nella sua suddivisione – risulta ricco di rimandi interni e di interrogazioni plurali.

Il lavoro prende avvio dall'approfondimento di Massimo Baldacci, che sottolinea come il neoliberalismo si sia venuto a configurare in qualità di cultura diffusa, la quale nel tempo ha assunto tendenze egemoni ed educanti i soggetti individuali (cfr. Pippa; Ferrante & Gambacorti) e collettivi, tra questi: la scuola, l'università, i territori e le realtà intenzionalmente o meno educative. Sono proprio le realtà educative che in questo lavoro vengono a rivelarsi come soggetti educanti e allo stesso tempo educati, che risentono del clima diffuso neoliberalista, subendone (acriticamente o con insofferenza) gli effetti (cfr. Brambilla; Oggioni) e concorrendo (con più o meno consapevolezza) alla produzione di disagio, marginalizzazione, espulsione dalla sfera dei diritti e del benessere.

A tali processi sembrano partecipare pure i territori urbani, nel loro trasformarsi sotto le, ormai non più così nuove, spinte capitalistiche (cfr. Rizzo). Sono, quindi, anche i territori di vita quotidiana e le realtà educative che in essi si muovono a contribuire problematicamente – spesso senza consapevolezza – alla formazione dei soggetti, avvalendosi di linguaggi, esperienze, valori e strumenti, a tutti gli effetti neoliberalisti; servendosi, in alcuni casi, di valutazioni quantitative, stringenti e classificatorie, che altro non fanno che riprodurre gerarchie (cfr. De Leonardis; Antonacci & Galimberti) e fomentare una cultura meritocratica. È tale cultura ad aver trovato largo consenso, tanto nel senso comune, quanto nelle istituzioni (pure educative), ed è questa – insieme ad altro – che necessita di essere svelata, nei suoi risvolti problematici per una convivenza democratica, e di essere messa in discussione (cfr. Tramma).

### 3. Il percorso e lo sviluppo della riflessione

Il testo si propone come elaborazione delle riflessioni e delle analisi sviluppatesi intorno alla relazione tra educazione e neoliberalismi, nate per impulso di un ciclo di studi organizzato, tra marzo e giugno 2021, dal Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca. Il ciclo di incontri si è proposto come occasione di confronto in cui esplorare criticamente le ricadute educative della pervasiva cultura neoliberista.

Confermando l’impegno con cui si era dato vita a un precedente “Ciclo di Studi Pedagogici su Educazione e Terrorismo”, strutturato in due seminari e un convegno internazionale<sup>17</sup>, i membri del comitato scientifico, che riunisce numerosi pedagogisti del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”<sup>18</sup>, ha inteso proseguire nell’analisi del nesso “educazione e contemporaneità” e nel dialogo tra riflessioni accademiche, pratiche e problematiche della complessità. Si è così sviluppato un secondo ciclo di studi, aperto a un dibattito multidisciplinare, che ha permesso il confronto tra pedagogisti, sociologi, filosofi e storici<sup>19</sup>.

L’esito delle considerazioni, degli spunti e dei possibili itinerari di approfondimento e ricerca sulla relazione tra educazione e neoliberalismi, emersi dagli incontri realizzati online con ampio riscontro di partecipanti e interessati, vuole dar vita (come già accaduto per il primo ciclo di studi con i testi pubblicati<sup>20</sup>) a un volume che solleciti, per varietà di approcci e di posizioni, la riflessione dei lettori intorno a un tema che riteniamo urgente e di interesse comune.

La metodologia di confronto e dibattito che il gruppo di studio ha proposto e consolidato al proprio interno diventa, così, occasione di lettura di alcuni fra i più pungenti fenomeni della contemporaneità, aprendosi a un dibattito multidisciplinare e all’interesse dei lettori.

<sup>17</sup> Cfr. <https://www.formazione.unimib.it/it/educazione-terrorismo> [05/08/2021]. Ai due seminari, che si sono svolti rispettivamente il 15/03/2018 e il 07/06/2018, ha fatto seguito il convegno internazionale del 05/12/2018.

<sup>18</sup> In modo particolare, fanno parte del comitato scientifico: Francesca Antonacci, Elisabetta Biffi, Lisa Brambilla, Paola Colonello, Alessandro Ferrante, Andrea Galimberti, Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Emanuela Mancino, Francesca Oggioni, Cristina Palmieri, Marialisa Rizzo, Sergio Tramma, Stefania Ulivieri Stiozzi.

<sup>19</sup> Si ringraziano qui Mauro Boarelli e Paolo Landri per aver preso parte, con i loro preziosi contributi (rispettivamente: *Contro l’ideologia del merito* e *Per una sociologia critica delle piattaforme educative digitali*), al “Ciclo di Studi Educazione e Neoliberalismi”.

<sup>20</sup> Cfr. Brambilla, L., Galimberti, A., & Tramma, S. (Eds.). (2019). *Educazione e Terrorismo*. Milano: FrancoAngeli; Antonacci, F., Gambacorti-Passerini, M.B., & Oggioni, F. (Eds.). (2019). *Educazione e terrorismo. Posizionamenti pedagogici*. FrancoAngeli series – open access catalog (<https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/view/453/260/2182>) [05/08/2022].

*Bibliografia*

- Appadurai, A. (2012). *Modernità in polvere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Baczko, B. (1985). A imaginação social. In E.R., Leach et. al., *Anthropos-Homem* (pp. 298-332). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Bataille, G. (1976). La part maudite, essai d'économie générale, I: la consommation. In G. Bataille, *Œuvres complètes, tome VII*. Paris: Gallimard.
- Bell, D. (1974). *The Coming of the Post Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2013). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli. (Ed. or. 2003).
- Bertin, G.M. (2021). *Educare alla ragione*. Roma: Avio Edizioni. (Ed. ampliata a cura di M. Baldacci & M. Fabbri). (Ed. or. 1968).
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bilotti, A. (2020). Il paradosso della super-precarietà nel lavoro sociale. In F. Berti & A. Valzania (Eds.), *Precarizzazione delle sfere di vita e disuguaglianze* (pp. 130-149). Milano: FrancoAngeli.
- Boarelli, M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Roma-Bari: Laterza.
- Bourdieu, P. (2004). *Le strutture sociali dell'economia*. Trieste: Asterios.
- Castells, M. (2001). *Internet Galaxy*. Oxford: Oxford University Press. (trad. it. 2002). *La galassia Internet*. Milano: Feltrinelli).
- Conte, M. (2019). Il contrario della libertà. Parole e figure dell'educazione offesa. In E. Madrussan (Ed.). *Crisi della cultura e coscienza pedagogica. Per Antonio Erbetta* (pp. 113-126). Como-Pavia: Ibis.
- De Leonardis, O. (2020). Postfazione: Il Mercato Totale. Su Diritto e Democrazia. In A. Supiot, *La sovranità del limite. Giustizia, lavoro e ambiente nell'orizzonte della mondializzazione*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- De Masi, D. (2022). *La felicità negata*. Torino: Einaudi.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2017). *Mille piani. Capitalismo e schizofrenia*. Nocera Inferiore (SA): Orthotes. (Ed. or. 1980).
- Dennet, D.C. (1987). *The Intentional Stance*. Cambridge: The MIT Press.
- Erbetta, A. (Ed.). (2011). *L'educazione come esperienza vissuta. Percorsi teorici e campi d'azione*. Como-Pavia: Ibis.
- Foucault, M. (1970). *L'ordine del discorso*. Torino: Einaudi.
- Foucault, M. (2009). *L'archeologia del sapere. Una metodologia per la storia della cultura*. Milano: Rizzoli.
- Heidegger, M. (1995). *Lettera sull'umanesimo*. Milano: Adelphi. (Ed. or. 1947).
- Hume, D. (2008). *Opere filosofiche. Trattato sulla natura umana, 1*. Roma-Bari: Laterza. (Ed. or. 1740).
- Kant, I. *Anth Cfr. Anth, AA VII*, ed. it. *Antropologia pragmatica*, Laterza: Bari 1966.
- Keynes, J.M. (1990). *La fine del "laissez-faire" e altri scritti*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lebrun, J-P. (2008) *A perversão comum: viver juntos sem outro*. Rio de Janeiro: Campo Matêmico.

- Marx, K. (2004). *Manoscritti economico-filosofici del 1844*. Torino: Einaudi. (Ed. or. 1844).
- Morin, E. (1989). *La conoscenza della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Negri, N. (2006). La vulnerabilità sociale. I fragili orizzonti delle vite contemporanee. *Animazione Sociale*, 36(8-9), 14-19.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Ordine, N. (2013). *L'utilità dell'inutile. Manifesto*. Milano: Bompiani.
- OXFAM. (2022). *Disuguitalia. Ridare valore, potere e dignità al lavoro*. ([https://www.oxfamitalia.org/wp-content/uploads/2022/05/WEB\\_Disuguitalia\\_2022\\_CLEAN.pdf](https://www.oxfamitalia.org/wp-content/uploads/2022/05/WEB_Disuguitalia_2022_CLEAN.pdf)) [05/08/2022].
- Sandel, M.J. (2021). *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincenti e di perdenti*. Milano: Feltrinelli. (Ed. or. 2020).
- Shapin, S. (1994). *A Social History of Truth: Civility and Science in 17th Century England*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shiller, R. (2000). *Irrational Exuberance*. Princeton: Princeton University Press.
- Tomarchio, M., & Ulivieri, S. (Eds.). (2015). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Tramma, S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2018). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini.
- Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Tramma, S. (2022). La "strana" carenza di educatori ed educatrici. *Animazione Sociale*, 353, 31-34.
- Weber, M. (1970). *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*. Firenze: Sansoni. (Ed. or. 1904).
- Weil, S. (1993). *Quaderno*. Milano: Adelphi.
- Zagrebel'sky, G. (10/04/2013). Il mondo delle idee. *La Repubblica*.

# NEOLIBERISMI E PEDAGOGIA

di Massimo Baldacci

## 1. Premessa

Apriamo questo intervento con un breve chiarimento sul concetto di neo-liberismo, che poi riprenderemo nel corso della trattazione. Occorre preliminarmente distinguere tra *liberalismo* e *liberismo*, sebbene spesso questi termini vengano presentati come legati. Il liberalismo si caratterizza come una categoria di natura etico-politica, laddove il liberismo è innanzitutto un concetto di tipo economico (Croce, 1967), anche se ha ormai travalicato questo carattere originario. Per quanto sia difficile ricondurre il liberalismo a una definizione univoca, un suo tratto indubbio è quello di sottolineare il ruolo dei diritti dell'individuo, precisando che lo Stato non li può prevaricare ma li deve anzi garantire, senza però intromettersi nella loro trasformazione in liberi progetti di vita (Petrucciani, 2003). Il liberismo riguarda invece originariamente la sfera economica, e la sua versione classica sostiene che per ottimizzare l'incremento della ricchezza sociale la sua distribuzione deve essere affidata ai meccanismi della competizione di mercato, che lo Stato non deve in alcun modo intralciare. Il suo postulato è quindi quello del *laissez faire*, della minimizzazione del ruolo dello Stato nelle dinamiche economiche (D'Ippoliti & Roncaglia, 2011). Il neoliberismo rappresenta una riattivazione di questa dottrina, ma tale riattivazione – come vedremo – ha seguito due strade diverse. La prima è quella di un semplice ritorno al liberismo classico, dopo la sua eclissi durante la stagione socialdemocratica. La seconda strada, invece, è quella di una ridefinizione del rapporto tra Stato ed economia, per la quale il ruolo dello Stato non viene tanto ridimensionato, quanto piegato alle dinamiche del libero mercato, di cui diviene attivo promotore e garante (insieme a organismi sovranazionali), tendendo inoltre a estenderne il perimetro all'intera società.

In questo contributo, esamineremo il rapporto tra neoliberismi e pedagogia. Dapprima accenneremo al confronto tra John Dewey e Walter Lippmann a proposito del liberalismo. Poi vedremo lo sviluppo delle due forme di liberismo a cui abbiamo accennato, e i loro riflessi di natura pedagogica. Infine, indicheremo una prospettiva di rapporto pedagogico (di carattere conflittuale) col neoliberismo attuale.

## 2. Il liberalismo tra Dewey e Lippmann

Il dibattito intorno al liberalismo ha conosciuto un momento paradigmatico nel confronto indiretto tra Dewey, alfiere di un liberalismo connesso a una democrazia partecipativa, e Lippmann – giornalista e intellettuale favorevole a un liberalismo tecnocratico e a una ripresa del liberismo. La divergenza tra i due intellettuali era già iniziata negli anni Venti. Lippmann (1995), nel volume *Opinione pubblica* (1922) aveva avanzato una concezione elitaria e tecnocratica del governo della società, seguito da altri scritti del medesimo tenore. Dewey (1971) rispose con l'opera *Comunità e potere* (*The Public and Its Problems*, 1927), nella quale – pur prendendo atto delle difficoltà di una democrazia partecipativa nella grande società industriale, cercava di individuarne le possibilità e le condizioni, attribuendo all'educazione un ruolo fondamentale. Il confronto si riattivò negli anni Trenta, all'altezza della seconda vittoria presidenziale di Theodore Roosevelt nel 1936. Questi – per fronteggiare la crisi economica aperta col crollo della borsa del 1929 – patrocinava un intervento statale sull'economia affidato a una gestione tecnocratica, il cosiddetto *New Deal*. In questo quadro, la divergenza tra Dewey e Lippmann si radicalizzò. Dewey (1997), con *Liberalismo e azione sociale* (1935) prese posizione per un liberalismo sociale e democratico. Lippmann (1945), con *La giusta società* (1936), lanciò una prospettiva di ripresa del liberismo.

In *Liberalismo e azione sociale*, Dewey presenta il liberalismo come il movimento della liberazione dell'individuo, descrivendo tre fasi della sua parabola.

Nella prima fase, John Locke aveva indicato che il compito dei governi è quello di proteggere i diritti individuali, mentre Adam Smith aveva elaborato la tesi della mano invisibile del mercato, la cui regolazione non doveva perciò essere intralciata dai governi, ma lasciata ai meccanismi della libera concorrenza. Da ciò scaturiva l'atteggiamento del *laissez faire* come cardine della politica economica. L'utilitarismo di Jeremy Bentham – basato sul principio della massima felicità del maggior numero di individui – propendeva invece per l'intervento statale. Secondo Dewey, le dottrine di Bentham ebbero però scarsa circolazione in America, perciò il liberalismo rimase ancorato alla posizione del *laissez faire*. La separazione di questa posizione dal liberalismo inizierà, così, solo col Novecento.

L'avvento della *crisi del liberalismo* si è creato a causa della persistenza della sua considerazione nei termini di un'opposizione tra azione sociale e iniziativa individuale, che genera la contrarietà verso la legislazione sociale. Infatti, nel quadro della democrazia la questione è quella di promuovere un'organizzazione sociale capace di liberare e sviluppare le capacità indi-

viduali di tutti. Anche le attività economiche, quindi, debbono essere al servizio dello sviluppo individuale. Questa è la nuova esigenza che innerva il liberalismo. Tuttavia, il vecchio liberalismo *laissez faire* continua a essere saldo, sebbene non sia confacente allo sviluppo della democrazia, in quanto tende a produrre diseguaglianze incompatibili con essa. La fede fondamentale del liberalismo è l'individuo, ma l'individualità non è qualcosa di già dato e realizzato: è l'esito di un processo di sviluppo. Quindi, occorre promuovere una forma di associazione umana che assicuri la possibilità del pieno sviluppo dell'individualità.

Vi è perciò l'esigenza di un *liberalismo rinasciente*. Se il liberalismo è un processo di liberazione, esso richiede l'emancipazione dai condizionamenti materiali che ostacolano la crescita delle capacità individuali. Lo scopo del liberalismo nell'epoca della democrazia e dell'industrialismo può essere raggiunto solo rigettando i mezzi del primo liberalismo, per edificare invece istituzioni che garantiscano le basi materiali necessarie per l'emancipazione culturale e la crescita degli individui. Il liberalismo deve perciò assumere un carattere *radicale*, vale a dire che deve favorire profondi mutamenti nelle istituzioni. Tali istituzioni, inoltre, devono essere valutate secondo il metodo dell'intelligenza, ossia in base alle conseguenze che determinano sullo sviluppo degli individui. La democrazia, perciò, non può essere circoscritta al solo campo politico, ma deve essere estesa anche quello sociale ed economico (deve entrare nella fabbrica, in altre parole). Rispetto al vecchio liberalismo *laissez faire*, il nuovo liberalismo deve perciò prendere la via di una legislazione sociale coraggiosa e radicale, capace di liberare effettivamente l'individuo. Pertanto, non è la democrazia che si deve modellare sul vecchio liberalismo, bensì è il nuovo liberalismo che deve acquisire un profilo democratico (cfr. Westbrook, 2011, p. 39).

Dewey quindi imposta il rapporto tra democrazia e liberalismo attribuendo priorità alla prima. Se il fulcro del liberalismo è l'individuo, questi non è però immediatamente realizzato, ma si sviluppa. Soltanto la democrazia – politica, sociale ed economica – è capace di garantire la forma di associazione umana in grado di promuovere il pieno sviluppo dell'individualità. Il liberalismo – come emancipazione dell'individuo – può trovare autentico compimento solo nel quadro della democrazia. Pertanto, è il liberalismo che si deve conformare alla democrazia, non il contrario. E il significato della democrazia sta nel principio pedagogico della crescita umana di tutti i cittadini. Quindi, il valore delle istituzioni create dal liberalismo deve essere valutato dalle loro conseguenze formative sotto il profilo della crescita intellettuale e morale dei cittadini.

Dopo la seconda vittoria di Roosevelt, Lippmann, nel 1938, in seguito alla pubblicazione del proprio volume *La giusta società* (1936), organizzava

invece a Parigi un convegno mirato alla rifondazione del liberalismo (messo in ombra dalle nuove forme di intervento statale). Fu l'atto di nascita del *neoliberalismo*. In tale occasione, si confrontarono i due orientamenti a cui abbiamo accennato in apertura a questo saggio: quello del ritorno al liberalismo *laissez faire* (di cui era alfiere Friedrich von Hayek); e quella del cosiddetto *ordoliberalismo* (propugnato da Alexander Rüstow, ed entro cui si poneva Lippmann) (Dardot & Laval, 2013, pp. 167-198). L'elemento di novità che caratterizzava quest'ultimo consisteva nella rilevanza riconosciuta all'edificazione giuridica dell'economia di mercato. In questo approccio, cioè, i meccanismi della concorrenza non sono visti come un fenomeno naturale, bensì come l'esito di una regolazione giuridica che promuove e garantisce questi meccanismi. Occorre perciò uno Stato forte, governato da un'élite competente, ma che si metta al servizio del sistema economico. In questo senso occorre anche provvedere all'adattamento dell'uomo all'economia di mercato, attraverso un adeguato sforzo formativo. Sotto questo profilo, acquista particolare rilevanza la socializzazione dell'individuo allo spirito competitivo, da realizzare attraverso l'istruzione di massa. Il neoliberalismo include, quindi, un progetto formativo nel senso più ampio del termine. Ma tale progetto è radicalmente differente da quello democratico sostenuto da Dewey.

### 3. La marcia del neoliberalismo verso l'egemonia

Il sopravvenire della seconda guerra mondiale sospese però la traiettoria del neoliberalismo. Col dopoguerra, nel 1947, gli esponenti di questa corrente ripresero le fila del loro discorso, dando vita alla Società del Monte Pellegrino. In Europa, però, il primo trentennio del dopoguerra è stato caratterizzato dal compromesso socialdemocratico tra capitale e lavoro – denominato come “età dell'oro” da Eric J. Hobsbawm (1997) – che non lasciava spazio all'ideologia neoliberalista. Tuttavia, la crisi dell'accumulazione capitalistica iniziata negli anni Settanta del Novecento ha provocato la fine di tale compromesso e l'avvento di una serie di fenomeni socioeconomici (delocalizzazione produttiva, rivoluzione informatica-telematica, passaggio a un'organizzazione produttiva post-fordista, finanziarizzazione dell'economia ecc.) connessi alla cosiddetta *globalizzazione* dell'economia.

In questo nuovo quadro storico, il neoliberalismo – che esprime l'ideologia del capitalismo globalizzato – ha progressivamente conquistato l'egemonia politico-culturale. Negli anni Ottanta, con i governi Margaret Thatcher in Gran Bretagna e la presidenza Ronald Reagan negli Stati Uniti, il neoliberalismo si è presentato nella forma di un ritorno al *laissez faire*,

contro le precedenti legislazioni sociali socialdemocratiche, e si è prodotto in un'offensiva politico-culturale che gli ha permesso di assumere una posizione egemonica in Occidente (Hall, 2006, pp. 143-183). Vediamo rapidamente lo snodarsi di questa vicenda.

Dopo la caduta dell'Unione Sovietica, fu dichiarata frettolosamente la "fine della storia" (Fukuyama, 1992). Si sosteneva che il cammino storico era terminato con la vittoria planetaria della democrazia liberale. Vent'anni dopo era ormai chiaro che a vincere è stato piuttosto il *neoliberismo*, l'ideologia del capitalismo globalizzato, mentre la democrazia stava subendo una notevole compressione, tale da far parlare di una deriva post-democratica (Crouch, 2003; Salvadori, 2011), dove la supremazia spetta al "mercato". I principi fondamentali dell'ideologia neoliberista sono individuabili nella *competizione*, assunta a principio di tutta la vita sociale, e nell'*impresa* come modello di qualsiasi organizzazione umana (Dardot & Laval, 2013). L'ontologia sociale neoliberista è fatta di imprese in competizione tra loro, e tutte le altre realtà umane sono ridotte sotto il concetto d'impresa, siano essi Stati (l'azienda-Italia), istituzioni (l'azienda sanitaria, la scuola-azienda), o singoli soggetti (ognuno deve essere l'imprenditore di sé stesso). Il neoliberismo cerca di plasmare tutti gli ambiti sociali e istituzionali in modo conforme alla propria logica, così esso ha esercitato una costante pressione sui sistemi scolastici europei per un allineamento alle richieste del capitalismo globalizzato e una omologazione alla sua ideologia (Nussbaum, 2011). In questo quadro, il compito della scuola è individuato nella formazione del *capitale umano* (Cipollone & Sestito, 2010), in termini di *stock* di conoscenze e di competenze necessarie per garantire la competitività delle imprese e del sistema-Paese. Infatti, nell'economia globale fondata sulla conoscenza questo tipo di capitale è diventato il principale fattore della produttività. Viene così operata una riduzione dell'educazione alla formazione del produttore. Inoltre, la stessa scuola viene vista come un'azienda, e quindi si pensa che la competizione sia il volano della sua produttività formativa. Pertanto, si cerca di mettere in concorrenza tra loro gli istituti scolastici, gli insegnanti e gli studenti. Vediamo però, in sintesi, le tappe della marcia del neoliberismo.

La *prima fase* del neoliberismo si colloca negli anni Ottanta del Novecento, e riguarda la già ricordata ascesa al potere delle destre neoliberiste nei Paesi anglosassoni: la Thatcher in Inghilterra e Reagan negli Stati Uniti, e la relativa trasformazione delle politiche economiche e sociali di questi Stati.

La *seconda fase* percorre gli anni Novanta. Le sinistre europee si convertono progressivamente a una soluzione neoliberista temperata da elementi socialdemocratici, cioè da politiche di attenuazione degli esiti socialmente

disgreganti della competizione economica. Tale soluzione è stata esemplarmente disegnata dalla “terza via” di Tony Blair, che trova in Anthony Giddens (1998) il suo teorico più coerente. In realtà, il compromesso tra neoliberalismo e socialdemocrazia prospettato dalla “terza via” innesca una sorta di “rivoluzione passiva” (Gramsci, 1975; Voza, 2008), in quanto di fatto il neoliberalismo addomestica la propria antitesi, la socialdemocrazia – che si presenta fin dall’inizio depotenziata –, assimilandone solo alcuni elementi molecolari. Questa soluzione attenua gli aspetti più arcigni del nuovo quadro politico-sociale senza mutarne la sostanza. Così, in questa dialettica è il neoliberalismo che si fa sintesi, incorporando in forma subordinata pochi elementi correttivi di matrice socialdemocratica.

Rispetto alla scuola, il mutamento si comincia a sentire nel corso degli anni Ottanta, quando alle preoccupazioni per l'*eguaglianza democratica* inizia a subentrare il dibattito sulla *qualità dell'istruzione*. Il primo segnale arriva dall'America, dove il presidente Reagan incarica una commissione di esperti di redigere un rapporto sulla qualità dell'istruzione, intitolato *A Nation At Risk* (1983)<sup>1</sup>. Tale rapporto esprimerà grave preoccupazione per la caduta della qualità del sistema americano, raccomandando di attivare misure dirette a stimolare l'eccellenza attraverso la severità della valutazione. Questo rapporto provocò un vasto dibattito in tutto l'Occidente. Il mutamento del clima fu poi espresso da Norberto Bottani, un ricercatore dell'OCSE, che nel 1986 pubblicò *La ricreazione è finita. Dibattito sulla qualità dell'istruzione*. Secondo Bottani, le riforme degli anni Sessanta-Settanta volte a realizzare l'eguaglianza e la democraticità dell'istruzione hanno fallito. La scuola non ha garantito una maggiore uguaglianza, ha continuato a operare nei modi tradizionali, che sono però ormai inadeguati all'istruzione di massa, e quindi non è più riuscita neanche a proteggere la qualità dell'istruzione. Preso atto di ciò, appare necessario dismettere quel riformismo e riconfigurare in modo nuovo la questione del rapporto tra l'equità e la qualità. Alcuni elementi dell'analisi di Bottani sono plausibili (altri meno, così come sono opinabili le sue indicazioni), ma il titolo (*La ricreazione è finita*) lascia intendere che tutto il periodo della democratizzazione della scuola sia ormai sorpassato. Negli anni Novanta, rapporti internazionali come il *Libro Bianco* di Edith Crésson (1995) e il *Rapporto Delors* (Delors, 1997), pur rammentando la funzione democratica della scuola, si pongono ormai in un altro quadro: quello di una *scuola neoliberista*.

Questa supremazia appare pienamente in atto col nuovo secolo, nella *terza fase* della rivoluzione neoliberista, caratterizzata dall'egemonia della

<sup>1</sup> Il rapporto *A Nation At Risk* (1983) è reperibile all'url <https://web.archive.org/web/20201029222248/https://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html> [05/08/2022].

sua versione *ordoliberal*. Gli Stati europei cercano di realizzare sistemi di regole tendenti a promuovere un sistema sociale ed economico basato sulla competizione a tutti i livelli. Tali sistemi regolamentari rappresentano un complesso di *tecniche governamentali* (Foucault, 2005, 2016; Dardot & Laval, 2013) e un *dispositivo formativo* capace di creare l'uomo adatto al funzionamento dell'economia neoliberista: il produttore che si autopercepisce come l'imprenditore di sé stesso, propenso a una competizione continua per il proprio successo. La competizione diventa quindi il principio fondamentale, subordinando la solidarietà e riducendola a una pia intenzione. Il paradigma del capitale umano appare così pienamente egemone.

#### 4. *Il rapporto tra la pedagogia e il neoliberismo*

Il paradigma del *capitale umano* mette dunque l'accento sulla crescita economica, sulla competizione sociale, sulla formazione professionale del produttore. Trova una teorizzazione rivale nel paradigma dello *sviluppo umano* (si vedano i lavori di Sen e di Nussbaum), che sottolinea invece la crescita della persona, la cooperazione e la solidarietà, la formazione del cittadino. Questa rivalità non è però circoscritta al piano teorico, ma si estende anche al piano politico-sociale e a quello dell'educazione organizzata a livello istituzionale. Su questo secondo piano – dove pesano i rapporti di forza – il paradigma del capitale umano, in quanto legato all'egemonia politico-culturale del neoliberismo, appare più forte. Sostenere un'astratta pacificazione di questi due paradigmi significa perciò ricadere nello schema di una rivoluzione passiva, nella quale la posizione più forte mantiene la propria supremazia, mentre quella più debole può riuscire solo a far passare qualche elemento correttivo, che rimane del tutto subordinato alla cornice dominante.

A questo proposito, l'esigenza di sintesi equilibrata, fondata sull'interdipendenza dialettica, vale sul piano teoretico, laddove si tratta di pensare le cose in termini ideali. Quando si passa al piano della storia, rispetto a un marcato sbilanciamento, non è sufficiente proporre una sintesi equilibrata. Per cercare di modificare la situazione è necessario opporre al paradigma dominante, quello del capitale umano, un'antitesi vigorosa: lo *sviluppo umano* come cornice culturale alternativa e posta come prioritaria, lavorando attivamente per la sua egemonia politico-pedagogica-culturale. Occorre cioè andare oltre il piano meramente teoretico della pedagogia, per impegnarsi su quello pratico di una pedagogia militante. Di una pedagogia, cioè, che rispetto a una situazione storico-sociale segnata da una marcata unilateralità (tale da impoverire lo sviluppo umano), prende decisamente

posizione a favore del lato trascurato. Il predominio della logica del capitale umano può essere contrastato soltanto attraverso una battaglia pedagogico-culturale a favore della priorità dello sviluppo umano. La pedagogia non può rinunciare ai propri ideali di fioritura umana; perciò, essa non può non considerare lo sviluppo della personalità degli individui come prioritario. Pertanto, con Dewey (1997) il criterio di giudizio sulle situazioni storiche e sulle istituzioni sociali deve essere quello del grado di crescita umana che permettono e promuovono.

Occorre allora porre lo sviluppo umano come antitesi energica del capitale umano secondo la logica della *dialettica dell'inversione* (Prestipino, 2000; Mordenti, 2007). Si ha inversione dialettica quando il lato subordinato dell'antinomia diviene dominante e sussume, sebbene senza sopprimerlo, il lato precedentemente egemone.

Pertanto, se attualmente appare dominante la logica del capitale umano, porre quella dello sviluppo umano come antitesi vigorosa significa indicarla come prioritaria. In questo quadro, la formazione indirizzata alle capacità da produttore, benché non debba essere trascurata, rappresenta un'istanza subordinata a quella dello sviluppo della personalità degli individui, e va perciò attuata in forme compatibili con questa.

In altre parole, la lotta pedagogico-culturale da condurre si basa su una inversione dell'attuale supremazia culturale: occorre affermare come dominante il paradigma dello sviluppo umano, assimilando in posizione subordinata entro la sua cornice alcuni elementi di quello del capitale umano. La polemica contro il predominio del capitale umano deve così riaffermare la priorità della formazione di uomini liberi, di cittadini capaci di pensare con la propria testa e di partecipare attivamente alla vita democratica. Ciò non impedisce di riconoscere anche la necessità della formazione di produttori capaci, ma tenendo questa istanza subordinata alla prima. Pertanto, la scuola non può essere ridotta a una fabbrica di capitale umano: la sua prima preoccupazione deve consistere nella formazione dell'uomo libero e del cittadino democratico.

### Bibliografia

- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Banfi, A. (1965). *L'uomo copernicano*. Milano: Garzanti. (Ed. or. 1950).
- Banfi, A. (1967). *Principi di una teoria della ragione*. Roma: Editori Riuniti. (Ed. or. 1926).
- Bertin, G.M. (1973). *Educazione e alienazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertin, G.M. (1975). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bobbio, N. (1984). *Il futuro della democrazia*. Torino: Einaudi.

- Bottani, N. (1986). *La ricreazione è finita. Dibattito sulla qualità dell'istruzione*. Bologna: il Mulino.
- Cipollone, P., & Sestito, P. (2010). *Il capitale umano*. Bologna: il Mulino.
- Crésson, É. (1995). *Insegnare e apprendere: verso una società conoscitiva*. Roma: Armando.
- Croce, B. (1967). *Etica e politica*. Bari: Laterza. (Ed. or. 1931).
- Crouch, C. (2003). *Postdemocrazia*. Roma-Bari: Laterza.
- Dardot, P., & Laval, C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- Daherendorf, R. (1989). *Il conflitto sociale nella modernità*. Roma-Bari: Laterza.
- De La Fuente, A., & Ciccone, A. (2003). *Il capitale umano in un'economia basata sulla conoscenza*. Roma: Sipi.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della commissione internazionale sull'educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.
- Dewey, J. (1971). *Comunità e potere*. Firenze: La Nuova Italia. (Ed. or. 1927).
- Dewey, J. (1997). *Liberalismo e azione sociale*. Roma: Ediesse. (Ed. or. 1935).
- Dewey, J. (2000). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Ed. or. 1916).
- Dewey, J. (2003). Etica della democrazia. In J. Dewey, *Scritti politici*. Bari: Donzelli. (Ed. or. 1888).
- Foucault, M. (2005). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (2016). *Il coraggio della verità. Il governo di sé e degli altri. Corso al Collège de France (1984)*. Milano: Feltrinelli.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Fukuyama, F. (1992). *La fine della storia e l'ultimo uomo*. Milano: Rizzoli.
- Frosini, F., & Liguori, G. (Eds.) (2004). *Le parole di Gramsci. Per un lessico dei Quaderni del carcere*. Roma: Carocci.
- Giddens, A. (1998). *La terza via*. Milano: il Saggiatore.
- Giddens, A. (2000). *Il mondo che cambia*. Bologna: il Mulino.
- Ginsborg, P. (2006). *La democrazia che non c'è*. Torino: Einaudi.
- Ginsborg, P. (2007). *L'Italia del tempo presente*. Torino: Einaudi.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. V. Gerratana (Ed.). (st. 1929-1935). Torino: Einaudi.
- Habermas, J. (1988). *Il discorso filosofico della modernità*. Roma-Bari: Laterza.
- Hall, S. (2006). *Il soggetto e la differenza. Per un'archeologia degli studi culturali e postcoloniali*. M. Mellino (Ed.). Roma: Meltemi.
- Hobsbawm, E.J. (1997). *Il secolo breve*. Milano: Rcs libri.
- Hobsbawm, E.J. (2000). *Intervista sul nuovo secolo*. A. Polito (Ed.). Roma-Bari: Laterza.
- Lippmann, W. (1945). *La giusta società*. Torino: Einaudi. (Ed. or. 1936).
- Lippmann, W. (1995). *L'opinione pubblica*. Bari: Donzelli. (Ed. or. 1922).
- Mordenti, R. (2007). *Gramsci e la rivoluzione necessaria*. Roma: Editori Riuniti.
- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2006). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carocci.

- Nussbaum, M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Petrucciani, S. (2003). *Modelli di filosofia politica*. Bologna: Piccola Biblioteca Einaudi.
- Prestipino, G. (2000). *Tradire Gramsci*. Milano: Teti.
- Salvadori, M.L. (2011). *Democrazie senza democrazia*. Roma-Bari: Laterza.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2003). *Globalizzazione e libertà*. Milano: Mondadori.
- Veca, S. (1989). *Etica e politica*. Milano: Garzanti.
- Veca, S. (1990). *Cittadinanza*. Milano: Feltrinelli.
- Visco, I. (2009). *Investire in conoscenza. Per la crescita economica*. Bologna: il Mulino.
- Voza, P. (2008). *Gramsci e la "continua crisi"*. Roma: Carocci.
- West, C. (1997). *La filosofia americana*. Roma: Editori Riuniti.
- Westbrook, R.B. (2011). *John Dewey e la democrazia americana*. T. Pezzano(Ed.). Roma: Armando.
- Woodhall, M. (1996). Il concetto di capitale umano. In B.M. Spadolini (Ed.), *Teorie di economia dell'istruzione*. Roma: Armando.

## L'INTERPELLAZIONE NEOLIBERALE E LA NUOVA FORMA DELL'EDUCAZIONE

di Stefano Pippa

Che ogni modo di produzione, ogni modo di configurare ciò che chiamiamo economia, sia anche allo stesso tempo un modo di produrre la vita, e dunque un tipo umano, Karl Marx l'aveva ben compreso: ogni modo di produzione economico è anche allo stesso tempo un modo di produzione antropologico (Marx & Engels, 2018<sup>1</sup>). Riacciacciandosi – esplicitamente o meno – a questa fondamentale intuizione marxiana, e raccogliendo l'eredità altrettanto fondamentale dell'opera di Michel Foucault, le opere di Pierre Dardot e Christian Laval da un lato (2016, 2019), e di Wendy Brown (2005, 2015) dall'altro, hanno indagato in anni recenti quella che si può ritenere per molti versi una delle, se non *la*, questione centrale del nostro presente: che tipo di soggetto *stiamo diventando*, se non lo siamo già diventati, noi che siamo presi all'interno di quella configurazione socio-politica che abbiamo appreso a chiamare “neoliberismo”<sup>2</sup>?

Le riflessioni degli autori che abbiamo appena menzionato sono ampiamente riconosciute come punti di riferimento per gli studi sul neoliberismo e per le implicazioni soggettive di questa nuova razionalità. Ciò che è meno noto è il fatto che in entrambe le prospettive una attenzione particolare (anche se con differenze di approfondimento e di diagnosi) è stata dedicata alla questione dell'educazione, e alle sue trasformazioni in atto, intesa come luogo strategico in cui si condensano le lotte per la *mise en place* di un nuovo modello di società.

La tesi di questo contributo è che le riflessioni che si ritrovano in Dardot-Laval e Brown siano fondamentali per chiarire la struttura dell'interpellazione del soggetto neoliberista e per mettere a fuoco il *nuovo* ruolo degli apparati educativi come dispositivi strategici della razionalità neoliberista. Il mio punto di vista si radica in una prospettiva althusseriana, per la quale i soggetti vengono prodotti (interpellati) all'interno di pratiche e apparati attraverso un immaginario specifico la cui esistenza è materiale

<sup>1</sup> «Come gli individui esternano la loro vita, così essi sono» (p. 84).

<sup>2</sup> Userò qui il termine “neoliberismo” in linea con l'uso invalso in italiano, anche per tradurre il francese *néoliberalisme* e l'inglese *neoliberalism* utilizzato dagli autori che verranno qui discussi, intendendolo però non in senso riduttivamente economico come è sovente stato fatto sulla scorta della distinzione crociana (cfr. Croce, 1974).

(Althusser, 1977). Per Louis Althusser, la scuola rappresentava, negli anni Sessanta (al momento in cui formulava la sua teoria), l'apparato ideologico *dominante* per la produzione di soggetti adeguati alla formazione capitalistica specifica del tempo. L'idea che informa questo scritto è che l'analisi degli autori sopra menzionati possa essere letta in termini althusseriani e permetta di conseguire un duplice risultato: da un lato, chiarire la forma fondamentale dell'interpellazione neoliberale; dall'altro, evidenziare, o almeno iniziare a farlo, il ruolo attuale degli apparati scolastici ed educativi nella produzione della nuova forma-soggetto.

Come vedremo discutendo le prospettive degli autori succitati, il soggetto neoliberista assume oggi una nuova configurazione dominante assimilabile, nella sua struttura di fondo, a una interpellazione *finanziaria*. È questa inedita struttura interpellativa che permea la ristrutturazione in corso delle pratiche educative in modo tale da presupporre normativamente, e allo stesso tempo produrre (secondo la logica peculiare alla norma<sup>3</sup>) un nuovo rapporto soggettivo con l'educazione adeguato alla sua struttura. Questo – che si dà attualmente come tendenza, non come una realtà di fatto in tutto e per tutto – segna una soglia di passaggio nella funzione dell'educazione all'interno delle democrazie liberali, la sua trasformazione in apparato ideologico compiutamente neoliberale il cui funzionamento è centrale, per ragioni strutturali, all'interno della fase attuale del capitalismo.

### 1. *L'interpellazione neoliberale e la sua forma fondamentale*

Cominciamo dunque dalla domanda fondamentale: come si configura il soggetto all'interno del neoliberalismo? Porre questa domanda equivale a chiedersi quale sia la forma tipica dell'interpellazione neoliberale, ovvero in che modo si predispone, all'interno delle società dominate da dispositivi di governo riconducibili al neoliberalismo, lo spazio denso di apparati, pratiche, discorsi in cui gli individui «vengono interpellati come soggetti» (Althusser, 1977), essendo presi in un immaginario che li norma e prescrive loro, assieme a determinate pratiche, una determinata immagine di sé. Ciò che è dunque fondamentale, per approcciare il progetto neoliberista di formazione della soggettività, è cogliere la dimensione di immaginario sociopolitico costitutivo di questa formazione socio-discorsiva specifica. È questa la ragione di fondo per cui utilizzerò il concetto di interpellazione – d'altronde utilizzato, seppur *en passant*, anche da Brown (2005, p. 42; 2015, p. 183) –, piuttosto che adottare un approccio più “foucaultiano”

<sup>3</sup> Cfr. l'ottimo studio sul funzionamento della norma in Foucault di Stéphane Légrand (2007).

che si concentra sul lato delle discipline, lasciando in ombra il meccanismo di interpellazione evidenziato da Althusser come risultato di una costituzione immaginaria dei soggetti (laddove immaginario non significa affatto “fittizio”, ma recupera piuttosto la dimensione materiale che al concetto aveva assegnato Baruch Spinoza<sup>4</sup>). Parlare di interpellazione, insomma, significa insistere sul fatto che il soggetto è un effetto di un immaginario inteso come insieme di pratiche, discorsi, immagini che si organizzano in modo tale da trasformare gli individui in soggetti che “marciano da soli” – cioè *si pensano e si progettano* – in accordo ai dettami di determinate interpellazioni. È ciò che Dardot e Laval, che pure, senz'altro, devono più a Foucault che ad Althusser, colgono perfettamente quando insistono su due punti precisi: innanzitutto, sul fatto che «in quanto forma specifica del capitalismo, il neoliberismo comporta una sostanziale dimensione di immaginario: o meglio, si costituisce e si mantiene unicamente grazie a questa dimensione. Anzi: sarebbe incapace di sopravvivere alle crisi maggiori e a maggior ragione di rafforzarsi attraverso queste crisi» (Dardot & Laval, 2016, p. 58); in secondo luogo, sul fatto che il neoliberismo non è riducibile a un «addestramento del corpo», ma va compreso piuttosto come una «gestione delle menti [...], l'azione disciplinare sul corpo è stata soltanto un momento e un aspetto del modellamento di una certa modalità di funzionamento soggettivo» (Dardot & Laval, 2019, p. 335).

Riconoscere come pertinente questa questione comporta ovviamente un primo scarto in relazione al modo in cui spesso si è considerato il neoliberismo, ovvero come un fenomeno primariamente economico e che ha a che vedere con una dinamica interna al capitalismo, sia che lo si concepisca come una semplice dottrina economica, sia che lo si intenda come una risposta a dinamiche soltanto economiche come la crisi di accumulazione degli anni Settanta (Harvey, 2007). Per usare la formulazione sintetica ma efficace di Brown, significa in sostanza riconoscere che il neoliberismo

non è semplicemente un insieme di politiche economiche; [...] il neoliberismo porta con sé un'analisi sociale che, quando si dispiega come forma di governamentalità, si estende dall'anima del cittadino-soggetto alle politiche educative e alle pratiche dell'impero. La razionalità neoliberale [...] non è solo o principalmente concentrata sull'economia; essa implica l'estensione e la diffusione dei valori del mercato a tutte le istituzioni e azioni sociali (Brown, 2005, p. 40).

Il riferimento di Brown al neoliberismo come una «forma di governamentalità», che Brown riprende naturalmente da Foucault, è essenziale. Certamente, ciò che abbiamo imparato a chiamare neoliberismo ha a che

<sup>4</sup> Cfr. Althusser (1977) e, per un approfondimento, Pippa (2022).

vedere con la progressiva estensione della forma merce a tutta l'esistenza e a tutte le sfere sociali, anche a quei domini prima ritenuti di diritto eterogenei rispetto a tale razionalità<sup>5</sup>. Tuttavia, sarebbe un errore caratterizzare il neoliberalismo soltanto in negativo, come erosione di una serie di diritti che si presumevano acquisiti e come il ritorno di una forma di governo del tipo *laissez faire* o liberalismo classico. Certo, è anche questo, e sono questi gli aspetti su cui si è sovente concentrata la critica. Ma – come sottolineano ampiamente sia Dardot e Laval che Brown – ciò che è cruciale è comprendere la dimensione di novità del neoliberalismo, la sua dimensione progettuale di costruzione di una nuova *polis* e di un nuovo tipo di cittadino-soggetto (appunto il suo lato governamentale). È questo ciò che Foucault aveva iniziato a fare nelle sue lezioni al Collège de France alla fine degli anni Settanta (Foucault, 2015), identificando lo stretto nesso sussistente tra il progetto degli ordoliberali<sup>6</sup> e una nuova idea di sovranità e, aspetto forse più importante, comprendendo la convergenza tra i nuovi movimenti sociali e la ristrutturazione di una razionalità di governo che sfruttava in modo inedito l'aspirazione alla libertà contenuta nelle nuove forme di protesta antidisciplinari (Dardot & Laval, 2016, p. 54).

Quali sono, dunque, i tratti basilari di questa nuova razionalità? Non è ovviamente possibile qui anche solo dare un accenno della sterminata letteratura in merito. Ci limiteremo a menzionare quelle che possiamo considerare le direttrici fondamentali lungo le quali si è costruita e si sta costruendo – anche e probabilmente soprattutto attraverso le sue stesse crisi<sup>7</sup> – la forma di vita neoliberale. Dopodiché passeremo a enucleare la formula basilare dell'interpellazione neoliberale, intendendo con ciò la forma-soggetto che funge da idealtipo della nuova forma di razionalità.

Il primo e più fondamentale aspetto del neoliberalismo è quello che ne chiarisce anche una differenza sostanziale dal liberalismo classico. Come Foucault ha evidenziato, il liberalismo del *laissez faire* si era costruito come discorso che aveva la funzione di liberare uno spazio per il mercato, allo stesso tempo naturalizzando lo scambio. In Adam Smith, l'uomo è per natura portato a scambiare così come per John Locke è portato a formare un'associazione politica. Nella riflessione degli ordoliberali – che Foucault (2015) situa all'origine del neoliberalismo –, al contrario, *il mercato non è un ordine naturale e va costruito politicamente* (Brown, 2005; De Carolis, 2017). È

<sup>5</sup> Di diritto, certo: ma a seguito di lunghe e drammatiche lotte.

<sup>6</sup> Per una ricostruzione del progetto degli ordoliberali nel suo complesso, e una valutazione del neoliberalismo in generale nelle sue dimensioni filosofiche, molto utile, oltre ai testi di Foucault, è De Carolis (2017).

<sup>7</sup> Mi riferisco ovviamente alla crisi del debito del 2008, ma anche all'occasione di ristrutturazioni che l'attuale pandemia ha fornito a paesi come l'Italia attraverso il PNRR, il cui testo adotta un lessico chiaramente riconducibile all'impostazione neoliberista.

questa idea, fondamentalmente nuova, che dispiega *fin dall'inizio* la dimensione politica del neoliberismo: lo Stato non deve *rispettare* un ordine naturale economico, ma deve *costruire* un ordine economico giusto ma artificiale. Esso deve pertanto rispondere positivamente ai bisogni del mercato, e anzi deve, idealmente, «pensare e comportarsi come un attore del mercato attraverso tutte le sue funzioni, incluso il diritto» (Brown, 2015, p. 42). Contrariamente a quanto si è spesso pensato, il neoliberismo non prevede meno Stato: ciò che solitamente si tende a leggere come un ritirarsi dello stato nel senso di uno smantellamento dei dispositivi di protezione sociale o di tutela del lavoro, in realtà è un cambio di funzione e un nuovo tipo di intervento, che sottopone a una logica diversa, quella del mercato, settori sociali prima percepiti come estranei a tale logica (Balibar, 2012, p. 135). È questo interventismo che giustifica un secondo aspetto del neoliberismo in quanto razionalità concreta e forma di governo, consistente nel fatto che tutte le differenti sfere della vita sociale vengono progressivamente sottomesse al calcolo economico e al criterio del profitto. L'ulteriore conseguenza di questa modificazione del ruolo dello stato è piuttosto facile da prevedere (e ormai ne siamo del tutto abituati): la base della legittimità politica diviene la crescita economica, e non una miglior equità sociale o una miglior provvigione di diritti sociali o civili.

Il terzo aspetto cardine del neoliberismo, su cui insiste a ragione Brown, è la misura in cui il neoliberismo produce dei cittadini di un nuovo tipo, mediante dispositivi che costituiscono un nuovo tipo di soggettività: «il neoliberismo costruisce normativamente e interpella gli individui come attori imprenditoriali in ogni sfera della vita» (Brown, 2015, p. 42). Sia nelle analisi di Brown che in quelle di Dardot e Laval, senza dubbio le più importanti per la messa a fuoco del neoliberismo come forma di razionalità governamentale (a differenza, in questo, da analisi marxiste, che si soffermano sugli aspetti economici, o da quelle basate sul paradigma dello sviluppo umano come quelle di Amartya Sen), l'accento è messo sul fatto che la razionalità neoliberale dispiega e sviluppa una serie di dispositivi eterogenei e diversificati, non necessariamente coordinati a monte tra loro<sup>8</sup>, che convergono verso la produzione di soggetti modellati sull'impresa e votati alla concorrenza.

È precisamente la convergenza di questi dispositivi eterogenei sulla figura dell'impresa che consente una unificazione dell'immaginario sociale da cui dipende l'interpellazione neoliberale. Ed è qui che si coglie anche la *differentia specifica* rispetto al capitalismo fordista e alla generalizzazione della forma-merce su cui avevano insistito buona parte del marxismo e

<sup>8</sup> A tal proposito Dardot e Laval parlano, foucaultianamente, di una «strategia senza stratega» (2019, p. 241). Con Althusser, si può parlare di “processo senza soggetto”.

della teoria critica fino agli anni Settanta: l'immaginario neoliberista è fondamentalmente un «immaginario imprenditoriale, e non un immaginario mercificato» (Dardot & Laval, 2016, p. 54). Se è così, è perché, continuano Dardot e Laval, l'impresa ha fornito la figura logica fondamentale per l'unificazione, a un determinato momento di sviluppo del capitalismo (all'altezza degli anni Settanta e Ottanta), di diversi "regimi di esistenza", per fornire una risposta a diverse istanze di libertà e disalienazione sorte in reazione alla fase fordista del capitalismo stesso. Così,

il momento neoliberista è caratterizzato da un'omogeneizzazione del discorso dell'uomo intorno alla figura dell'impresa. La nuova figura del soggetto opera un'*unificazione senza precedenti delle forme plurali della soggettività* che la democrazia liberale tollerava e di cui sapeva servirsi all'occorrenza (Dardot & Laval, 2019, p. 336).

Qui è necessaria una precisazione cruciale: l'impresa non è solo un aspetto della vita sociale confinato all'economia, ma diviene la norma soggettiva per la costruzione dei soggetti, programmandone le condotte. Il modello dell'impresa diviene di fatto *l'unica norma* attraverso tutti i settori della vita dei soggetti, imponendosi come «modello generale da imitare, ma anche [come] una certa attitudine da stimolare nel bambino e nello studente, un'energia potenziale da sollecitare nel lavoratore» (Dardot & Laval, 2019, p. 340), insomma il modello di una nuova etica. È dunque alla figura dell'impresa in questo senso – che talvolta Dardot e Laval denominano "imprenditorialità" per distinguerla, in quanto figura di soggettivazione, dall'impresa in senso ancora giuridico – che si deve guardare per trovare la forma basilare dell'interpellazione neoliberale diventata dominante. La questione diventa allora: che cosa significa, *esattamente*, che gli individui sono interpellati come imprenditori? Quali sono i tratti precisi che si delineano, del soggetto, quando si invoca il concetto di impresa come modalità di soggettivazione?

Per cogliere quella che possiamo definire la dimensione base dell'interpellazione neoliberale, Dardot e Laval si concentrano sulla costruzione normativa degli individui come detentori di "capitale umano", o meglio, *come* capitale umano. Non si tratta più, nella nuova configurazione, di ridurre il lavoratore a merce: questa era già la riduzione, mostrata da Marx, tipica del capitalismo fin dai suoi esordi (e fino alla sua fase fordista). Rispetto a questa configurazione, il discorso sul capitale umano e le pratiche che a esso corrispondono operano una dislocazione cruciale, rovesciando radicalmente il rapporto del soggetto al suo stesso lavoro. Secondo la teoria (o le teorie) del capitale umano, il lavoratore non è innanzitutto possessore di una merce, cioè la forza-lavoro, che può alienare; è detentore di un capitale-competenza che può *investire*. È questa l'inversione della

teoria del capitale umano: la forza-lavoro diviene una *forma di esistenza* del capitale, e il salario viene pensato come reddito di tale capitale (Dardot & Laval, 2016, p. 61). Il lavoro è così, del tutto naturalmente, concepito come un investimento di sé, un investimento del proprio capitale-competenza a cui viene associato un reddito che se ne può ricavare (p. 61). Ora, è questa dislocazione che cambia radicalmente il modo di soggettivazione dell'individuo all'interno del neoliberismo: essere costruiti normativamente, attraverso pratiche, discorsi, percorsi di formazione-educazione, e tutta una serie di dispositivi che realizzano praticamente la discorsività normativa specifica delle teorie dominanti del capitale umano, *in quanto* capitale-umano, significa automaticamente, e inevitabilmente, *stabilire un rapporto a sé fissato sull'asse della valorizzazione di sé*. In questo rapporto si trova il nucleo fondamentale della forma-soggetto del neoliberismo:

Ciascuno è un capitale, ovvero un valore che egli dovrà valorizzare sempre di più per tutta la vita tramite investimenti. Sappiamo che il denaro che si riporta a sé stesso nella forma dell'autovalorizzazione (D-D') è la formula stessa del capitale finanziario. Potremmo dire che il soggetto che si rapporta a sé stesso nella forma dell'autovalorizzazione (S-S') è il soggetto diventato per sé stesso capitale finanziario o il capitale finanziario fattosi soggetto: il capitale stesso come forma di soggettivazione. Ed è in questo senso che possiamo parlare di soggettivazione neoliberale come di una soggettivazione finanziaria (Dardot & Laval, 2016, p. 62).

La formula base proposta da Dardot e Laval per quella che definisco la forma fondamentale dell'interpellazione neoliberale è dunque questa: S-S', che riprende la formula proposta da Marx nelle *Teorie del plusvalore* (1979, p. 501) per descrivere il modo in cui il capitale finanziario genera il profitto senza la mediazione della merce: è questo il motivo per cui la soggettivazione fondata su questa struttura è detta finanziaria.

Abbiamo dunque raggiunto il cuore dell'interpellazione neoliberale con la formula S-S'? Sì e no. Sì, perché ciò che questa formula cattura in maniera convincente è il fatto che il soggetto neoliberista, nel momento in cui è interpellato, ovunque e in ogni luogo (al lavoro, a scuola, in ogni momento della sua vita sociale) come capitale umano – e non potrebbe essere altrimenti, perché questo è ciò che è (cioè deve essere), è *immediatamente* coinvolto nei processi di valorizzazione di sé *come imperativo ontologico*: per *essere*, il soggetto neoliberista *deve* rispondere all'interpellazione che lo pone come S'. Vi è però qualcosa che sfugge a questa formula presentata nella sua semplicità: e cioè la mediazione tra S e S'. Dardot e Laval hanno senz'altro ragione a dire che il rapporto finanziario del capitale con sé stesso caratterizza l'essere soggetto del neoliberismo; tuttavia, non vanno fino in fondo nell'estrapolazione delle conseguenze di tale struttura per la vita

del soggetto stesso, almeno non esplicitamente. Bisogna infatti aggiungere questo: la struttura S-S', in quanto interpellazione dominante attraverso tutti gli ambiti della vita del soggetto, *effettua la posizione del termine medio in quanto qualitativamente adeguato alla struttura di soggettivazione*. In altri termini: il soggetto, in rapporto a sé come S-S', entra in rapporto a ciò che media questo rapporto soltanto in quanto momento della valorizzazione. È questo il punto in cui la struttura S-S' "struttura" effettivamente la vita concreta dell'individuo interpellato, in quanto è cioè matrice di ciò che ha valore e ciò che non ne ha, in quanto permette di effettuare la transizione possibile tra i due termini della struttura. In base a questa forma fondamentale, e laddove essa "domina" (è cioè la forma di interpellazione dominante) il soggetto entra in rapporto con una X qualunque (sia esso sé, una parte di sé, il proprio tempo, qualunque oggetto o esperienza condivisa ecc.) soltanto come un aspetto della propria valorizzazione – un investimento. La conseguenza cruciale è che nel momento in cui il soggetto è interpellato dalla struttura S-S', *tutta l'esperienza di sé e del mondo è strutturata in anticipo a partire da questo nuovo trascendentale concreto*: essa può essere soltanto esperienza *valorizzante*, o non è.

## 2. Educare il capitale umano. Gli apparati scolastici come apparati ideologici neoliberali

Nel suo lavoro su ideologia e apparati ideologici di stato, Althusser (1977) aveva identificato nell'apparato educativo l'apparato ideologico dominante nella fase fordista del capitalismo. La sua tesi, in contrasto con le rappresentazioni repubblicane e liberali della scuola, era che la scuola avesse assorbito la funzione precedentemente svolta dalla Chiesa nella formazione di soggetti adeguati all'ideologia borghese, dotati di *savoir-faire* adeguati alla divisione sociale del lavoro e compenetrati dei valori necessari per accettare i loro posti in tale divisione. La scuola a cui fa riferimento Althusser non è certo più la scuola di oggi, così come il capitalismo e lo stato non sono più oggi quelli di ormai mezzo secolo fa. Ma il saggio althusseriano ha il merito di aver posto l'accento sulla centralità che gli apparati educativi hanno all'interno di una formazione sociale nella produzione di un immaginario determinato, responsabile dell'interpellazione degli individui come soggetti.

È noto che da più parti la teorizzazione di Althusser è stata contestata come funzionalista o, in definitiva, riduzionista. Influente teorizzazione successive, soprattutto quelle di Pierre Bourdieu e suoi collaboratori (Bourdieu & Passeron, 1972; Baudelot & Establet, 1971), hanno fornito un'immagine in certo modo più sfumata del conflitto interno alle istitu-

zioni scolastiche negli anni Sessanta e Settanta, mettendo in luce il fatto “paradossale” che le istituzioni scolastiche funzionavano come tramite della riproduzione di diseguaglianze sociali *pur* essendo allo stesso tempo veicolo di una promessa di liberazione, derivante dal fatto che godevano ancora di una autonomia relativa che definiva la sua pretesa emancipatrice (Laval, Vergne, Clément, & Dreux, 2011, p. 7)<sup>9</sup>.

La mia tesi è che, nella configurazione neoliberista, il lato più “funzionalista” della tesi di Althusser rispetto alla scuola ritrovi oggi tutta la sua centralità in un duplice senso: gli apparati educativi sono ancora (di più) un apparato dominante all’interno dei dispositivi di produzione di soggetti, e svolgono un ruolo (ancora più) funzionale alla riproduzione dei rapporti di produzione. Ma ovviamente, all’interno di uno scenario del tutto mutato, che vede la dominanza della figura del soggetto che abbiamo messo in rilievo più sopra. Precisiamo la nostra tesi: oggi, le pratiche educative-formative sono da un lato *essenziali*, più che nel passato, all’esigenza di valorizzazione del capitale umano (come testimoniato dall’esplosione del *lifelong learning*) (Conte, 2016, p. 85), dall’altro sono modificate dalla matrice generale della soggettività di tipo S-S’, che allo stesso tempo, per la posizione strategica della formazione all’interno del neoliberismo, contribuiscono a produrre. Non è un caso, del resto, che sia Dardot e Laval che Brown abbiano dedicato una parte, talvolta cospicua (è il caso in particolare di Laval), della loro riflessione sul neoliberismo alla questione dei cambiamenti in atto nell’educazione e nel rapporto dei soggetti con le pratiche educative.

E non è un caso che nella questione dell’educazione abbiano visto un pericolo mortale per la tenuta dell’*ethos* democratico e (forse ottimisticamente) un luogo strategico di lotte per l’elaborazione di un immaginario alternativo a quello dominante. Quello che vorrei ora affrontare è il modo in cui sia Brown che Laval teorizzano il ruolo degli apparati educativi all’interno della configurazione neoliberale come apparati ideologici (nel senso althusseriano), benché non “di Stato”, ma “di mercato”. La riflessione di Brown rileva soprattutto l’affermarsi, all’interno degli apparati educativi di istruzione superiore, di una logica distruttiva dell’*homo politicus*. La riflessione di Laval e del suo gruppo mette a fuoco la relazione tra trasformazione degli apparati educativi e la forma-valore della conoscenza nelle società neoliberiste. Entrambe queste linee di indagine ci permetteranno di enucleare la nuova relazione del soggetto neoliberista con l’educazione sussunta sotto la forma base S-S’.

<sup>9</sup> Per una ricostruzione ampia e puntuale del dibattito sulla scuola nella scuola althusseriana, cfr. Clemente (2021).

In *Undoing the Demos*, Brown dedica ampio spazio alla logica dell'educazione del capitale umano. L'interesse del lavoro di Brown sta nel fatto che il suo discorso lega strettamente la difesa di una certa forma di democrazia (in buona misura, la democrazia liberale) alla difesa del ruolo dell'istruzione e dell'educazione, denunciando la trasformazione in atto dell'*higher education* americana sotto la pressione della logica neoliberale. Privatizzazione del mondo universitario, competizione tra università, logica del *return on investment*, distanza crescente tra il *teaching* e la ricerca, allineamento della ricerca a obiettivi economici, arretramento della *liberal education* sono alcuni dei fattori che concorrono, per Brown, a rimodellare il ruolo delle università nella società americana, rendendola sempre più funzionale alla logica del mercato e privandola della funzione di formazione dell'*homo politicus*, che per lei si incarnava in particolare nell'insegnamento delle cosiddette *liberal arts* (Brown, 2015, p. 176, p. 183).

È difficile non essere d'accordo con la diagnosi proposta: le università, non solo negli Stati Uniti o nel mondo anglosassone, ma ovunque il neoliberalismo abbia preso piede, tendono oggi a perdere il loro statuto di luoghi di produzione del sapere libero e critico per favorire il consolidarsi di dinamiche di apprendimento legate sempre più al mondo delle imprese, o a diventare (spesso sotto la foglia di fico dell'integrazione con il territorio) esse stesse vettori di impresa. Basti pensare a tutte le offerte formative, presentate come "complemento" dei percorsi di studio, che hanno come obiettivo il collegamento con aziende, o l'incoraggiamento costante del personale accademico, da parte delle *governance* universitarie, a rendersi vettori della sinergia università-impresa.

L'importanza di critiche come quelle di Brown va al di là della mera denuncia di una trasformazione in atto, contribuendo a portare in primo piano il ruolo di apparato ideologico determinante giocato dall'educazione nell'affermazione della razionalità neoliberista. Il suo limite, però, è di rimanere ancora su un piano descrittivo. Un passo decisivo verso una concettualizzazione più rigorosa delle tendenze attuali è quello compiuto dal gruppo di ricerca riunito attorno a Laval. Secondo Laval e i suoi collaboratori (Laval, Vergne, Clément, & Dreux, 2011), all'interno del neoliberalismo si afferma una duplice tendenza generale a ogni livello educativo:

i sistemi di insegnamento conoscono una mutazione progressiva che obbedisce a un nuovo modello. Questo modello combina due aspetti complementari: *l'incorporazione economica*, che li trasforma in vaste reti di imprese di formazione di "capitale umano", e *la competizione sociale generalizzata*, che diviene il modo di regolazione del sistema stesso. Questa subordinazione accresciuta al mercato del lavoro, al finanziamento privato e a una competizione sociale più intensa tra le

classi e i gruppi sociali fa della scuola *uno spazio in cui si dispiega in diverse maniere la norma sociale propria al capitalismo contemporaneo* (Laval, Vergne, Clément, & Dreux, 2011, p. 5).

In effetti, secondo questa prospettiva, ciò che accade nel mondo dell'educazione è il *riflesso interno* – la surdeterminazione specifica, potremmo dire – della logica della riduzione delle sfere plurali che abbiamo visto più sopra, che qui diventa operativa all'interno di un ambito di importanza cruciale per il circuito della valorizzazione del capitale. La differenza specifica che caratterizza la “nuova scuola capitalista”, rispetto al funzionamento tipico degli apparati educativi e di istruzione nella fase precedente (capitalismo fordista, *welfare state*), consiste non tanto nel fatto che queste ultime *non* servissero le esigenze della divisione sociale e tecnica del lavoro, e che non funzionassero dunque in favore della riproduzione del sistema nel suo complesso, ma nel fatto che godessero *ancora* di una “autonomia relativa” che definiva la sua pretesa emancipatrice (Laval, Vergne, Clément, & Dreux, 2011, p. 7) all'interno della cornice del “compromesso scolastico” tipico del capitalismo del dopoguerra (Laval & Vergne, 2021, p. 12). Al contrario, l'incorporazione dell'educazione nella fase neoliberista è tale per cui essa è, almeno tendenzialmente, *totalmente* messa a servizio della valorizzazione capitalista, definendosi *integralmente sul modello dell'impresa*. Ciò segna la fine dell'autonomia scolastica tanto nel suo funzionamento quanto nel suo contenuto (Laval, Vergne, Clément, & Dreux, 2011, p. 8).

È questo modello che conduce (in particolar modo nell'istruzione universitaria, ma ciò si afferma anche a cascata sui gradi di istruzione inferiori) a una riforma della pratica stessa dell'insegnamento e, più in generale, dell'educazione, focalizzata in maniera pressoché esclusiva sulle competenze, sull'innovazione e sull'*employability*, nonché allo spaccettamento progressivo delle offerte formative che gli studenti possono “comporre” a piacere sulla base delle proprie aspirazioni di incremento del proprio capitale umano. L'aspetto decisivo sottolineato da Laval e il suo gruppo è però il seguente: *questa logica risponde alla trasformazione, propria della fase attuale del capitalismo, della conoscenza in fattore di produzione, e al fatto che essa assume la forma-valore propria della merce*. Da un punto di vista strutturale, è il primo aspetto che *pone* gli apparati scolastico-educativi come un luogo strategico della razionalità neoliberale e che ne comanda la ridefinizione in atto. All'interno del capitalismo cognitivo, la conoscenza è un fattore chiave dell'innovazione e della competitività: di conseguenza, agli apparati scolastici viene sempre più demandato il compito di produrre *soltanto* conoscenze utili alla competitività economica, e allo stesso tempo di formare soggetti dotati di competenze utili in questo senso, riducendo lo spazio

e l'importanza assegnati a saperi che rispondono a un diverso tipo di razionalità. Ma il secondo aspetto è altrettanto importante. In un contesto di precarizzazione marcata del lavoro, di rapida obsolescenza strutturale delle conoscenze e di competizione generalizzata, i saperi vengono valutati sempre più sulla base della loro capacità di *generare valore, e quindi come merce che viene scambiata*. Non si tratta solo dei corsi di alta formazione, master ecc., che sono venduti a prezzi esorbitanti (e dunque sono appannaggio soltanto di classi sociali agiate) e per i quali dunque vale pienamente la formula marxiana D-M-D'; anche nel campo dell'istruzione pubblica si tratta l'apprendimento sempre più *come* merce, e ciò sia dal punto di vista della *progettazione* di politiche educative (per venderle, cioè attrarre studenti) che dal punto di vista della sua *fruizione* (cioè: sia dal lato oggettivo, della trasformazione degli apparati scolastici in senso lato, delle loro pratiche e discorsi, sia dal punto di vista di coloro che entrano in rapporto con l'educazione: il soggetto vi si relaziona come investimento sul proprio futuro dal punto di vista di una generazione di ulteriore valore).

L'idea di Laval e del suo gruppo di ricerca è radicale e, a mio modo di vedere, corretta: le pratiche educative che si sono affermate negli ultimi decenni hanno trasformato, attraverso lo stesso processo di incorporazione economica, *sia il contenuto dell'educazione (i saperi) che la relazione soggettiva con i saperi*. In questo senso, il mondo scolastico e universitario è a tutti gli effetti un apparato di produzione della soggettività neoliberale non solo attraverso il contenuto che dispensa, che è sempre più orientato al collegamento con il mondo del lavoro, da cui dipende, *ma anche nella forma che ha assunto*. Tutta una serie di dispositivi messi in atto dalla volontà politica delle classi dominanti, dall'enfasi sulle competenze trasversali agli stage in azienda e all'alternanza scuola-lavoro, dai rapporti con le imprese alle procedure di valutazione della soddisfazione, contribuiscono a creare soggettività discenti che valutano l'esperienza di apprendimento in funzione del valore che le "competenze" apportano o potranno apportare al proprio capitale umano. Nei Paesi più all'avanguardia nella transizione dell'istruzione alla sussunzione reale neoliberista, misure governative ben ponderate hanno garantito una "spontaneità" del processo oggi quasi completamente interiorizzata. Il *trend* generale verso l'innalzamento delle tasse universitarie e l'introduzione del debito studentesco hanno l'obiettivo di *governare l'orientamento* nella scelta dei percorsi di studio, rendendo "naturale" la scelta di alcuni *subjects* piuttosto che altri, supportando in tal modo in maniera ancora più stringente la correlazione tra scelta dei percorsi formativi e guadagni futuri. In tal modo, si viene educati a sviluppare un rapporto con il sapere sul modello dell'investimento e del reddito, mentre le agenzie formative e di insegnamento vengono subordinate sempre più alle fluttuazioni del

“mercato degli studenti”. Insomma, il soggetto neoliberista è oggi un soggetto che, ben più di ieri, ha bisogno di una educazione costante (*lifelong learning*), ma è interessato all'educazione solo nella sua forma-valore.

È questo processo, tuttora in corso, che sta conducendo a una progressiva sussunzione degli apparati educativi alla logica del neoliberismo, introiettando nelle logiche di *governance* delle istituzioni educative la legge della valorizzazione. In tal modo i saperi, di cui il soggetto neoliberale ha sempre più bisogno per essere (e rimanere) *employable*, vengono trasformati sotto la pressione del mercato e della razionalità del capitale umano (nuove “discipline” sono emerse ed emergono: organizzazione aziendale, formazione delle risorse umane, corsi in *management* di capitale umano, comunicazione aziendale ecc.<sup>10</sup>), ma allo stesso tempo questa ristrutturazione in atto è essa stessa veicolo primario dell'interpellazione dell'individuo come S-S'. Come sosteneva in effetti Althusser, nell'educazione si tratta sempre di acquisizioni di *savoir-faire* sotto un'ideologia determinata. Ciò che è in corso, attraverso la progressiva incorporazione economica delle agenzie educative, è precisamente la “realizzazione”, nel campo dell'educazione, dell'immaginario neoliberale: un'evacuazione tendenziale di saperi che rispondono a una logica altra rispetto a quella della valorizzazione di sé (che vengono bollati come inutili, nel senso preciso di non essere generatori di un utile economico in futuro), e una eliminazione sempre più evidente, dal campo di azione dell'istruzione e dell'educazione, di fini eterogenei rispetto a quelli meramente economici. È attraverso questa ristrutturazione, d'altra parte, che gli apparati scolastici concorrono, di rimando, alla formazione di soggettività imprenditoriali, determinando così una nuova fase, ancora in via di affermazione e di cui non si possono ancora prevedere gli esiti, nella vita di ciò che si chiamava, un tempo, cultura. Ciò che è in causa è l'istituzione di una nuova relazione con il sapere e l'educazione di sé sotto la dominanza della nuova figura del soggetto, un nuovo *cogito* che prende il posto dell'antico: *ego valeo, ego sum*. Il *sapere aude!* in cui Kant riponeva la speranza di un progresso politico del genere umano non è più un veicolo di liberazione, ma un veicolo della valorizzazione.

### 3. Postilla. *L'homo curriculum* (per una micrologia critica del neoliberismo)

Lo “spirito dei tempi”, ovvero il sistema di apparati, pratiche e discorsi che governa gli uomini rendendoli un certo tipo di soggetti, si condensa, come in un precipitato, in micropratiche significative: in esse traluce, come

<sup>10</sup> Discipline nel doppio senso: materie, e materie che formano disciplinando.

in un lampo, ciò che siamo diventati. Oggi niente parla forse della trasformazione del soggetto più della pratica di costruzione di sé esternalizzata nell'atto, assieme riflessivo e pubblico, in cui si è evoluta quella forma di autorelazione che fu un tempo il diario, oggetto riflessivo e destinato a essere parte dell'esperienza privata: il curriculum vitae, in cui gli individui odierni oggettivano pubblicamente sé stessi nella specularità infernale della costruzione di sé come soggetto competente ed *employable*.

Nei *curricula* chilometrici e in aggiornamento costante che tutti sono costretti a tenere sempre a portata di mano, e in cui un'esperienza qualsiasi si incasella nelle sezioni preformattate che i *templates* mettono a disposizione in anticipo, la vita degli individui neoliberali entra in una maniera che si potrebbe definire (se non si trattasse di un gioco di parole quasi di cattivo gusto) "misurata": come misura del valore di ciò che ognuno è in quanto capitale umano. Un'esperienza non fa in tempo a depositare i suoi frutti per la vita del singolo individuo che è già diventata una "esperienza professionale", un "titolo accademico", una *skill* determinata. L'apprendimento di una lingua non è un'immersione in una cultura non nostra, in cui saggiare la ricchezza dello spirito umano e in cui mettere alla prova il nostro innato etnocentrismo, ma è già divenuto rapidamente un B1 spendibile nella battaglia navale del mercato. In verità, priva della certezza di trovare il suo posto in una sezione ben precisa del *cv*, un'esperienza sembra non poter ormai nemmeno, per il soggetto neoliberale, aspirare a tale titolo. L'esperienza "senza *cv*", come la si potrebbe chiamare, decade al rango di scarto, anticamera della sua scomparsa definitiva. Così, il curriculum che si costruisce eternamente (quand'è che si può smettere di aggiornare il proprio *résumé*?) è ciò che per Protagora era l'uomo: la misura di tutte le cose, nel senso che è ora la misura della vita che ha valore, o di ciò che ha valore per e nella vita.

In effetti, potrebbe esserci qualcosa di peggio, per il soggetto neoliberalista, che la perdita della competitività, l'obsolescenza delle *skills*, la fuoriuscita dal circuito dell'*employability*, in una parola un curriculum vitae non tanto "scadente", quanto decaduto? Sarebbe però cinico schernire questa forma di soggetto curricolare. Farlo equivarrebbe a dimenticare che all'interno della forma di vita neoliberalista il curriculum vitae è l'unica e ultima speranza che l'individuo ha di valere qualcosa e di trovare la possibilità (ma mai la certezza) di essere sfruttato per un tempo almeno determinato. Ed è questa forse la più grande tragedia, perché la salvezza, per l'*homo curriculum*, sembra a portata di mano, pur allontanandosi sempre di più. Essa sta sempre nella prossima "esperienza", nel prossimo titolo. Ma la prossimità, come per Achille la distanza che lo separa dalla tartaruga, è strutturale, incolmabile per definizione.

La formazione del *cv*, lo sappiamo, non è oggi più demandata al capitale che organizza il lavoro e richiede un certo tipo di qualificazione, né, o sempre meno, allo Stato; è invece responsabilità del singolo individuo dotarsi, mediante investimenti personali, di un *cv* all'altezza dei tempi, cioè del mercato del lavoro senza garanzie sulla superficie scivolosa del quale sono costretti a lottare, individualmente e senza forme collettive di protezione, i lavoratori del terzo millennio. L'*homo curriculum* è così costantemente responsabile della ricerca di esperienze che possano entrare nel proprio *resumé*, per avere una *chance* in più, domani, di poter vendere la propria forza-lavoro. Ma qualsiasi vendita di forza-lavoro è un investimento: non è sfruttamento da parte di nessuno, se non di sé stessi da parte di sé stessi, messa in pratica della propria libertà di reinventarsi completamente e compiutamente. Così, non essendoci un termine ultimo all'acquisizione di nuove esperienze, il ciclo in cui è preso l'*homo curriculum* è un ciclo senza esteriorità, una nuova logica trascendentale che struttura fin nelle sue pieghe più intime e riposte l'esperienza quotidiana, setacciando le prossime mosse del soggetto alla ricerca dell'investimento su di sé più adeguato. Ma il *file* interminato e interminabile denominato, in una cartella dei nostri *pc*, "cv", è anche il luogo materiale in cui si deposita visivamente, strato dopo strato, la barbarie contemporanea, in cui l'accumulo di esperienza valorizzante non ha alcuna *chance* di un'interruzione; in cui alla promessa di essere migliore, *more employable*, non fa mai seguito niente altro che la ricerca della prossima mossa.

In un testo di qualche anno fa sulla condizione di vita precaria che fa parte integrante della nuova configurazione neoliberista, Guy Standing (2012) tratteggiava in maniera inquietante, richiamando alcune ricerche di biologia evuzionista, la prospettiva antropologica della nuova condizione dei soggetti. La nuova condizione senza garanzie del lavoratore neoliberista precario è presentata da Standing come una regressione a un tipo antropologico da cui l'evoluzione umana ci aveva progressivamente allontanato, permettendo uno sviluppo di attività cognitive che si suppone possano garantire una qualità di vita migliore rispetto al passato. Facoltà conoscitive superiori come la capacità prolungata di attenzione e concentrazione si possono sviluppare soltanto in un ambiente relativamente stabile, in cui non sia necessario rimanere sempre all'erta per garantire la propria sopravvivenza. Ma è questa possibilità che viene ora meno, nel momento in cui l'esistenza è sottoposta alle torsioni della forma di vita neoliberista, con il suo insieme mortifero di precarietà, insicurezza sociale, accelerazione dei ritmi, imperativo alla valorizzazione costante di sé, erosione dei diritti, colpevolizzazione e responsabilizzazione a livello individuale, generalizzazione del rischio come regola dell'essere nel mondo.

L'individuo descritto da Standing ha bisogno di essere costantemente attento alle occasioni, di prendere decisioni rapide, di essere flessibile per adattarsi a costanti e imprevedibili cambiamenti, di non lasciarsi sfuggire *chance* a breve termine, di tenere d'occhio una molteplicità di piani allo stesso tempo. Il risultato è un deterioramento delle nostre capacità cognitive e un ritorno a condizioni tipiche dell'uomo primitivo. Il neoliberalismo, che impone tendenzialmente a tutti i soggetti questa regressione (ma non uniformemente: le classi proprietarie hanno di che coprirsi le spalle, come hanno sempre avuto), crea progressivamente un tipo antropologico corrispondente al nuovo ambiente, e per il quale il rapporto con le proprie esperienze è a corto raggio, strumentale e funzionale alla sopravvivenza nel nuovo stato di natura, cioè il mercato deregolato in cui tutte le vacche, cioè le esperienze, sono nere, cioè annegate nella forma equivalente del capitale umano.

Ma il curriculum come processo di soggettivazione di sé ha un'altra fondamentale virtù, che si rende visibile nelle sue nuovissime forme adeguate al tipo di soggetto in costruzione. Capita sempre più di vedere oggettivata, in apposite sezioni, l'autovalutazione dei soggetti su sé stessi. Con i *templates* che si diffondono, e che tendono a diventare norma, non basta fare entrare la propria vita nel curriculum: si deve anche esprimere un giudizio su di sé, misurarsi, darsi una valutazione, e rendere questo atto di autoriflessione visibile attraverso l'attribuzione di punteggi. L'*homo curriculum* mostrerà di essere perfettamente a conoscenza dei suoi limiti attuali come garanzia di un successivo lavoro su di sé per superarli. Certamente, questa pratica di valutazione è in linea con la diffusione, su cui molti hanno attirato l'attenzione, di metriche quantitative di derivazione econometrica a tutte le sfere della vita e alla perdita di rilevanza delle dimensioni non immediatamente quantificabili. Ma ciò che qui si oggettiva è l'interiorizzazione soggettiva di questa pratica di valutazione in quanto pratica di sorveglianza di sé, pratica disciplinare. Sarebbe sciocco cedere alle prime impressioni e deridere l'autoattribuzione di punteggi alle proprie *skills* pensando che siano irrilevanti perché, qui, il soggetto non ha alcun vincolo di onestà, né gli sarebbe richiesta alcuna reale oggettività. Significherebbe mancare il bersaglio: le pratiche di valutazione non hanno nessuna pretesa di oggettività. Non è l'oggettività la loro *raison d'être*; piuttosto, lo è l'esatto contrario. Nella totale soggettività dell'autovalutazione, svincolata da qualunque criterio reale, si dichiara *apertis verbis*, nella sua purezza senza pudore, la *ratio* interpellativa della valutazione come pratica: una tecnologia di normazione e governo della soggettività (Dardot & Laval, 2016). Nelle pratiche di autovalutazione che si diffondono nei *curricula* si raggiunge l'esasperazione beffarda della costrizione tramite la libertà: nella libertà di attribuirsi un punteggio, l'*homo curriculum* si costringe

a misurare la propria insufficienza, a oggettivare una mancanza e a porsi l'obiettivo di colmarla. L'autovalutazione è così l'altra estremità dialettica, che qui si mostra concretamente, della pratica di costruzione di sé come soggetto *employable*: nell'unità di queste estremità che non sono che una, il soggetto neoliberista trova la sua forma compiuta.

### Bibliografia

- Althusser, L. (1977). Ideologia e apparati ideologici di Stato. In L. Althusser, *Freud e Lacan* (pp. 65-124). Roma: Editori Riuniti.
- Balibar, É. (2012). *Cittadinanza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1972). *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*. Rimini: Guaraldi.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1971). *L'École capitaliste en France*. Paris: Maspero.
- Brown, W. (2005). *Edgework: Critical Essays on Knowledge and Politics*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Brown, W. (2015). *Undoing the Demos*. New York: Zone Books.
- Clemente, G. (2021). *Sapere, ideologia, riproduzione: l'apparato scolastico in Louis Althusser e nella scuola althusseriana*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Conte, M. (2016). *La forma impossibile: introduzione alla filosofia dell'educazione*. Padova: Libreriauniversitaria.it.
- Croce, B. (1974). *Elementi di politica*. Bari: Laterza.
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). *Guerra alla democrazia: l'offensiva dell'oligarchia neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- Dardot, P., & Laval, C. (2019). *La nuova ragione del mondo: critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- De Carolis, M. (2017). *Il rovescio della libertà. Tramonto del neoliberismo e disagio della civiltà*. Macerata: Quodlibet.
- Foucault, M. (2015). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Milano: Feltrinelli.
- Harvey, D. (2007). *Breve storia del neoliberismo*. Milano: il Saggiatore.
- Laval, C., & Vergne, F. (2021). *Éducation démocratique*. Paris: La Découverte.
- Laval, C., Vergne, C., Clément, P., & Dreux, G. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris: La Découverte.
- Lazzarato, M. (2011). *La fabbrica dell'uomo indebitato. Saggio sulla condizione neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- Legrande, S. (2007). *Les normes chez Foucault*. Paris: PUF.
- Marx, K. (1979). *Teorie del plusvalore III*. In Marx, K., & Engels, F., *Opere complete - vol. 36*. Roma: Editori Riuniti.
- Marx, K., & Engels, F. (2018). *L'ideologia tedesca*. Roma: Editori Riuniti.
- Pippa, S. (2022). *Il soggetto surinterpellato. Ideologia, conflitto e resistenza in Althusser e Pêcheux*, Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Standing, G. (2012). *Precari. La nuova classe esplosiva*. Bologna: il Mulino.

IL NEOLIBERISMO COME PRATICA  
DI GOVERNO DEI SOGGETTI: IMPLICAZIONI FORMATIVE  
E DISAGIO SOCIO-EDUCATIVO

di Alessandro Ferrante e Maria Benedetta Gambacorti-Passerini<sup>1</sup>

Il paper intende promuovere una riflessione teorica volta a esplorare i nessi tra neoliberalismi, soggettività e disagio socio-educativo nella società occidentale contemporanea. Attraverso il riferimento ad alcuni corsi tenuti da Michel Foucault al Collège de France negli anni Settanta e ai successivi contributi provenienti dai cosiddetti *governamentality studies*, il neoliberalismo sarà innanzitutto definito come un complesso dispositivo biopolitico di governo dei soggetti che ha profonde implicazioni di natura formativa, come hanno mostrato alcuni studi critici in campo pedagogico, specialmente nell'ambito dell'*adult education*. A partire da queste premesse, nello scritto si esaminerà in seguito il rapporto tra neoliberalismo e soggettività, assumendo che tale rapporto possa essere problematizzato attraverso il costrutto di disagio educativo. A questo riguardo, si proporranno riflessioni di natura pedagogica sul disagio quale situazione appresa entro una cornice neoliberalista.

1. *Il neoliberalismo come strategia di governo dei soggetti*

Il punto di partenza per articolare le riflessioni presentate in questo contributo è che il neoliberalismo – al di là delle sue differenti varianti storiche e dottrinali – possa essere inteso in termini generali come l'arte di regolare e di gestire il potere politico in base ai principi di un'economia di mercato incentrata sui meccanismi della concorrenza, estendendo la sfera di influenza di tali principi a molteplici ambiti della vita sociale. Il mercato, pertanto, in un paradigma neoliberalista rappresenta un «luogo di veridizione, cioè un luogo di verifica-falsificazione per la pratica di governo» (Foucault, 2005b, p. 39). Esso «è un luogo simbolico acefalo dove le traiettorie delle aspettative e delle scelte degli infiniti *competitors* si incrociano nella assoluta cecità dell'insieme, determinando il punto di equilibrio che farà da norma alle condotte e alle scelte» (Bazzicalupo, 2015, p. 37).

<sup>1</sup> Il paper è il frutto congiunto del lavoro dei due autori. A fini concorsuali, si segnala che il paragrafo 1. va attribuito ad Alessandro Ferrante, il paragrafo 2. va attribuito a Maria Benedetta Gambacorti-Passerini.

Secondo il modello del liberalismo classico orientato al *laissez faire*, il mercato «funziona secondo leggi naturali che l'economia politica è in grado di portare a visibilità. A questo punto, il compito del governo – secondo il liberalismo – sarà quello di conoscere le leggi naturali del mercato e rispettarle, favorirne il funzionamento, non interferire, non alterare – attraverso un eccesso di governo – il gioco naturale dei fenomeni economici» (Nicoli, 2012, pp. 86-87). Il neoliberalismo, tuttavia, introduce una novità rispetto al liberalismo del *laissez faire*, in quanto assegna allo Stato il compito di costruire artificialmente le condizioni politiche entro cui il mercato può svilupparsi. Non si tratta, cioè, di riconoscere e rispettare una “naturale” libertà del mercato che si genererebbe spontaneamente, mantenendola sotto la sorveglianza statale, ma di «porre la libertà del mercato come principio organizzatore e regolatore dello Stato, dall'inizio della sua esistenza sino all'ultimo dei suoi interventi. Detto altrimenti: uno Stato sotto la sorveglianza del mercato, anziché un mercato sotto la sorveglianza dello Stato» (Foucault, 2005b, p. 108). La concorrenza, che è l'essenza stessa del mercato, dovrà dunque essere prodotta attivamente. Ciò significa non solo far fiorire le imprese, ma organizzare la società sul modello dell'impresa, generalizzando la forma economica del mercato. Il neoliberalismo esprime in quest'ottica una nuova forma di razionalità nell'arte del governo, che individua nel sapere dell'economia politica e nelle regole fissate dal mercato gli elementi dirimenti per orientare e condizionare le scelte e la condotta di molteplici soggetti individuali e collettivi.

Prendendo le mosse da questi presupposti di fondo, il neoliberalismo può essere concepito come un complesso *dispositivo biopolitico di governo della popolazione* che presenta significativi risvolti di natura formativa (Fejes & Nicoll, 2008; Fejes & Dahlstedt, 2013; Ferrante, 2017). Questo modo di interpretare il neoliberalismo si deve inizialmente agli studi realizzati da Michel Foucault. Il filosofo francese si è occupato in modo specifico di quella che ha definito come “governamentalità neoliberale”<sup>2</sup> in due corsi tenuti al Collège de France nella seconda metà degli anni Settanta del XX secolo,

<sup>2</sup> Il termine “governamentalità” è un neologismo che è stato introdotto da Foucault nel 1978 in un corso al Collège de France per ampliare e integrare la precedente analisi del potere. La *governamentalità*, in primo luogo, è intesa dal filosofo come «l'insieme di istituzioni, procedure, analisi e riflessioni, calcoli e tattiche che permettono di esercitare questa forma specifica e assai complessa di potere, che ha nella popolazione il bersaglio principale, nell'economia politica la forma privilegiata di sapere e nei dispositivi di sicurezza lo strumento tecnico essenziale» (Foucault, 2005a, p. 88). Foucault, inoltre, precisa che «non si governa mai uno Stato, né un territorio, né una struttura politica. Si governano persone, individui o collettività [...]. In altre parole, si governano gli uomini» (Foucault, 2005a, p. 98). Da queste analisi di Foucault si è originato un filone di studi, i cosiddetti *governamentalità studies* (Burchell, Gordon, & Miller, 1991; Dean, 1999; Fimyar, 2008).

cioè nel corso realizzato nel 1978, dal titolo *Sicurezza, territorio, popolazione* e in quello svolto nel 1979, dedicato alla *Nascita della biopolitica* (Foucault, 2005a, 2005b). Entrambi i corsi si riallacciano al tema di come la vita (*bios*) sia entrata nei calcoli espliciti del potere: il *biopotere*<sup>3</sup>, ossia il “potere sulla vita”, ne costituisce quindi l’orizzonte teorico di riferimento. Il concetto di biopotere per Foucault è collegato sia al potere disciplinare sia a una modalità di governo che il filosofo, in un’opera del 1976, *La volontà di sapere*, definisce biopolitica:

Concretamente, questo potere sulla vita si è sviluppato in due forme principali a partire dal XVII secolo; esse non sono antitetiche; costituiscono piuttosto due poli di sviluppo legati da tutto un fascio intermedio di relazioni. Uno dei poli, il primo sembra a essersi formato, è stato centrato sul corpo in quanto macchina: il suo *dressage*, il potenziamento delle sue attitudini, l’estorsione delle sue forze, la crescita parallela della sua utilità e della sua docilità, la sua integrazione a sistemi di controllo efficaci ed economici, tutto ciò è stato assicurato da meccanismi di potere che caratterizzano *le discipline: anatomo-politica del corpo umano*. Il secondo, che si è formato un po’ più tardi, verso la metà del XVIII secolo, è centrato sul corpo-specie, sul corpo attraversato dalla meccanica del vivente e che serve da supporto ai processi biologici: la proliferazione, la nascita e la mortalità, il livello di salute, la durata di vita, la longevità con tutte le condizioni che possono farle variare; la loro assunzione si opera attraverso tutta una serie di interventi e di *controlli regolatori*: una *bio-politica della popolazione* (Foucault, 2004, p. 123).

La governamentalità neoliberale è una strategia di potere connessa nello specifico alla biopolitica, dunque alla regolazione della popolazione<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Il biopotere ha una storia, non è esistito da sempre e neppure è sorto all’improvviso. A parere di Foucault le discipline del corpo e le regolazioni della popolazione affondano le radici in una vecchia forma di governo degli uomini, che era presente in antiche civiltà orientali ed è stata importata in Occidente dal Cristianesimo: il *potere pastorale* (Foucault, 2005a). Lo Stato moderno integra tale modello di potere in una nuova tecnologia politica, seppur modificandone i presupposti e gli obiettivi. Il biopotere è un potere pastorale nel senso che regna (come un “pastore”) su una moltitudine in movimento (un “gregge”) piuttosto che su un determinato territorio e conduce l’individuo (ciascuna singola “pecora”) e la popolazione (il “gregge” nel suo insieme) nel corso di tutta la loro esistenza verso la salvezza, concepita in termini laici e mondani come salute, benessere, sicurezza. Esso è un potere che richiede al suo “gregge” disciplina e obbedienza, si rivolge a tutti e a ciascuno (*omnes et singulatim*) e si propone di custodire, conoscere, dirigere la vita di ogni individuo e di regolare i fenomeni relativi alla popolazione.

<sup>4</sup> Foucault ricostruisce attraverso la prospettiva della governamentalità la genealogia dello Stato moderno e usa tale nozione per definire il liberalismo come forma di razionalità propria dei dispositivi di regolazione biopolitica, per poi esplorare nel Novecento l’affermazione dello Stato liberale e di un’economia orientata ai principi liberisti, rivisti alla luce di due “scuole”, cioè l’ordoliberalismo tedesco e l’anarcoliberalismo americano

In uno Stato liberale il potere politico legittima sé stesso assumendosi il compito di garantire un'adeguata crescita economica che consenta di difendere la popolazione, il suo benessere, la sua salute, la sua vitalità, la sua produttività. La popolazione nell'analisi foucaultiana è al contempo un dato, un campo di intervento e il fine delle tecniche di governo: essa diviene così uno degli oggetti su cui si esercita il potere. La governamentalità, di conseguenza, può essere pensata come una strategia biopolitica di amministrazione dei soggetti individuali e collettivi, che nello scenario contemporaneo si esprime attraverso una pratica di governo neoliberista, la quale presuppone la libertà come supporto per potersi esercitare e ridefinisce il potere di intervento dello Stato per renderlo più efficace, in funzione di una generalizzazione delle logiche proprie del mercato. In altre parole, la governamentalità neoliberale si riferisce primariamente a delle modalità politico-economiche di "cattura della vita", ottenute allineando le pratiche di governo con la capacità degli individui e delle organizzazioni di gestirsi autonomamente, di potenziare e ottimizzare le proprie performance per essere competitivi nel mercato globale.

La governamentalità richiede dei soggetti liberi che ambiscano ad autorealizzarsi, a incrementare costantemente le proprie prestazioni e che sappiano governare sé stessi affinché possa essere assicurata la prosperità di tutti e di ciascuno. Il dispositivo biopolitico governamentale produce quindi peculiari *soggettività*: «La coincidenza di governamentalità e biopolitica è sintomatica e letterale, in quanto l'insieme dei dispositivi mira alla produzione di soggettività specifiche, di forme di vita che, nell'ambivalenza di un immaginario di autorealizzazione e autogoverno, siano eminentemente governabili» (Bazzicalupo, 2015, p. 28). La governamentalità può dunque essere descritta come il tentativo di costituire dei soggetti governabili attraverso varie tecniche, sviluppate al fine di formare, controllare e regolare la condotta della popolazione (Dean, 1999; Fimyar, 2008; Olssen, 2008). Governare, come ricorda Gert J.J. Biesta (2008), per Foucault significa *strutturare il possibile campo di azione degli altri*. In quest'ottica, i dispositivi di governo rispondono alla necessità del potere di istituire dei regimi politici, economici, esperienziali per orientare la "libera" condotta degli individui e dei gruppi: «Tutti liberi nella scelta, tutti concentrati sulla ottimizzazione della propria offerta-prestazione e tutti investiti da un effetto di gigantesca eteronomia. La governamentalità neoliberale non governa

(Foucault, 2005a, 2005b). Gli studi biopolitici sulla governamentalità possono tuttavia essere sviluppati sia rispetto alle democrazie liberali che agli stati autoritari e illiberali (Fimyar, 2008). Nei *governamentality studies* ciò dà vita ad analisi differenti, in quanto differenti sono i presupposti di governo dei soggetti. Nel presente saggio si approfondirà l'ambito della governamentalità neoliberale.

nessuno direttamente; predispone le coordinate per valutare le criticità e le potenzialità dello scenario sociale attraverso le quali ciascuno (ciascuna singolarità, ciascun gruppo o popolazione individuato dal rischio o dalla potenzialità “comune”) si autogoverna» (Bazzicalupo, 2015, p. 35). Essa «sollecita una forma di governo delle vite flessibile, adattato al piano di vita di ciascuno, una forma libertaria nella misura in cui la regolazione agisce dall'interno, nella stessa formazione psichica delle soggettività, che la spinge a monitorare e valutare incessantemente e comparativamente (competitivamente!) la propria potenza» (2015, pp. 29-30).

Ciò significa che da tempo – cioè da quando si è imposto su scala globale il neoliberalismo – è in atto nella società un processo di «generalizzazione della forma economica del mercato» che funziona come «principio di intelligibilità e di decifrazione dei rapporti sociali e dei comportamenti individuali» (Foucault, 2005b, p. 198). In altri termini, la “forma-mercato” o la “forma-impresa” nella cornice neoliberista ambiscono a porsi come la struttura generale dei rapporti sociali e sono tendenzialmente applicate a tutti gli ambiti, anche a quelli non primariamente o esplicitamente economici. La logica neoliberista è così divenuta pervasiva e capillare, penetrando nelle scuole, nelle università, nell'educazione degli adulti, nelle politiche educative e sociali, nei contesti sanitari e così via, dando forma alla società secondo il modello dell'impresa (Nicoli, 2012).

Dal punto di vista pedagogico, ciò ha un impatto determinante su molte delle principali agenzie educative, come ad esempio la scuola e l'università, così come sulle organizzazioni del terzo settore e sulle pratiche relative al *lifelong learning*, come hanno evidenziato criticamente diversi studi (Biesta, 2006a; Edwards, 2002; Fejes & Nicoll, 2008; Fejes & Dahlstedt, 2013; Galimberti, 2017), i quali hanno mostrato, attraverso delle analisi teoriche e delle ricerche empiriche, il processo di progressiva mercificazione e individualizzazione dell'apprendimento e hanno decostruito la retorica di un apprendimento ininterrotto volto prevalentemente a incrementare le proprie competenze e ottimizzare le proprie performance per competere nel mercato del lavoro e in quello della formazione. In questo scenario, l'apprendimento, più che essere un diritto che si iscrive in un progetto collettivo, si traduce in un dovere e in un compito *personale* (Biesta, 2006b, 2008). Un compito che può essere assolto nella misura in cui gli individui si rendono permeabili ai modelli neoliberisti e si concepiscono come degli *imprenditori di sé stessi*. Il correlato delle tecnologie di potere neoliberiste e delle “teorie del capitale umano”, infatti, è una soggettività che Foucault denomina *homo oeconomicus*, ossia un soggetto la cui condotta è influenzata dai guadagni e dalle perdite che vi sono associati, un atomo insostituibile e irriducibile di interesse, un imprenditore di sé stesso che in quanto tale è il

proprio capitale, la fonte dei propri redditi. Ciò comporta che l'individuo potrà essere sottoposto alla governamentalità, ovvero si potrà aver presa su di lui, solo e unicamente nella misura in cui egli è un *homo oeconomicus*. Insomma, la superficie di contatto tra l'individuo e il potere che si esercita su di lui, dunque il principio di regolazione del potere sull'individuo, non sarà altro che questa specie di griglia rappresentata dall'*homo oeconomicus*. L'*homo oeconomicus* è l'interfaccia tra il governo e l'individuo (Foucault, 2005b, p. 207).

Alla luce di quanto scritto sino a ora, è possibile affermare che Foucault apra una pista di ricerca interessante per effettuare un'analisi critica delle modalità attraverso le quali si è realizzato «quel programma etico, politico e pedagogico che Margaret Thatcher, nel 1981, sintetizzava così icasticamente: “Economics are the method; the object is to change the heart and soul”» (Nicoli, 2012, p. 99). In questa prospettiva, dunque, il neoliberismo non è solo un progetto politico-economico, ma è anche un potente dispositivo educativo. O meglio, può essere un progetto politico-economico a condizione prima di tutto di poter dar luogo a un governo dei soggetti che è eminentemente pedagogico. Un progetto che richiede agli individui costanti sforzi per “stare al passo” con le richieste sociali e formative necessarie per divenire o continuare a essere imprenditori di sé stessi e che pertanto produce significative forme di disagio.

## 2. *Disagio socio-educativo e neoliberismo: quali implicazioni formative?*

L'esperienza del disagio, come abbiamo approfondito in precedenti scritti (Gambacorti-Passerini, 2020; Gambacorti-Passerini & Palmieri, 2021), appartiene intrinsecamente alla vita umana, giocandosi nella irrisolvibile dialettica tra effettività e desiderio di possibilità (Heidegger, 1971) su cui si basa la nostra esistenza, a partire dalla sua costituzione sulla base della limitatezza data dalla mortalità. Pur essendo inevitabile, dunque, sperimentare lo stallo relativo a un'ambizione di infinito che si scontra con la finitezza, esperire il disagio non è un'esperienza che si costruisce con le stesse modalità, caratteristiche e forme in ogni condizione. Come scrive Cristina Palmieri,

il disagio è una *situazione appresa*: in qualunque condizione si nasca, si impara poi *di e a* essere a disagio o di *non* essere a disagio; si impara a trovare una propria collocazione, una propria identità in quanto persone a disagio o non a disagio. Lo si impara perché si è presi quotidianamente in una rete di relazioni, di vincoli, di sollecitazioni, di occupazioni, ma anche e soprattutto di precomprensioni che orientano il proprio modo di essere al mondo (Tramma, 2009). Al di là delle

intenzioni educative specifiche che genitori, insegnanti, educatori o contesti possono avere nei nostri confronti, impariamo dal nostro inevitabile coinvolgimento nelle diverse vicende della vita, da incontri casuali, dalla pubblicità, dalle abitudini familiari che si tramandano di generazione in generazione, dai ritmi scolastici, dal girovagare in rete. Così, senza volerlo, senza troppe riflessioni, impariamo cosa significhi essere normali, cosa occorra fare, indossare o chi frequentare per sentirci inclusi in un determinato contesto, concreto o virtuale che sia (Palmieri, 2021, p. 39).

In questo senso, si apprendono le esperienze dell'agio e del disagio in un complesso intreccio che chiama in causa i piani dell'educazione formale, informale e non formale (Tramma, 2009), che intersecano l'esistenza di ogni soggetto, con riferimento specifico ai luoghi, ai tempi, alle condizioni entro cui avviene. "Essere a disagio" non chiamerà in causa gli stessi vissuti, le stesse circostanze e non svilupperà gli stessi apprendimenti, ad esempio, per un bambino nato in una famiglia benestante europea negli anni Cinquanta del secolo scorso, piuttosto che negli anni Ottanta, o ancora oltre nel nuovo millennio.

Pur rimanendo all'interno di una medesima cornice culturale, quale quella occidentale europea richiamata nell'esempio, infatti, le condizioni economiche, politiche, sociali mutano e determinano un cambiamento negli apprendimenti esistenziali, quali quelli dell'agio e del disagio.

Ecco, a questo punto, l'aggancio con la riflessione sul neoliberalismo: da un punto di vista pedagogico, infatti, risulta interessante e significativo interrogarsi su quali apprendimenti, quali esperienze formative si rendano possibili e diffuse entro una tale cornice rispetto a ciò che viene definito e percepito come agio e disagio.

Come si impara a definirsi "a disagio" nell'epoca del neoliberalismo? Che tipo di esperienza è, quella del disagio, entro questo orizzonte e a quali caratteristiche risponde? Quali eventi e vissuti formano rispetto alla costruzione dei concetti di agio e disagio?

Nel primo paragrafo del presente contributo abbiamo sottolineato, infatti, quanto la spinta neoliberalista si muova verso una governamentalità dei soggetti in maniera quasi invisibile attraverso un'apparente e propagandata libertà (Houlden & Veletsianos, 2021) che punta a formare, controllare e regolare l'intera popolazione. Per fare ciò, evidentemente, la cornice di pensiero neoliberalista si costituisce anche quale dispositivo educativo (Masa, 1990; Ferrante, 2017) globale che orienta un certo tipo di formazione dei soggetti, in qualsiasi età della vita e in qualsiasi condizione.

Entro questo quadro, per ragionare in prospettiva pedagogica rispetto al concetto di disagio, partiremo dal prendere in esame, paradossalmente, il suo contrario, cioè il benessere, uno dei capisaldi su cui il pensiero neoliberalista è costruito.

Primariamente, il neoliberismo è orientato alla promozione di un benessere economico che possa essere sempre in crescita e che, però, culturalmente si è poi trasferito a tutti i piani della vita: l'accumulazione a cui si ambisce non riguarda soltanto il denaro, ma tutto ciò che da esso può derivare. Tommaso Fratini (2020), in questo senso, ipotizza come si possa pensare a una peculiare «personalità neoliberista», formata proprio sulla base dei caratteri del narcisismo, della ricerca del benessere, della propria autoaffermazione (p. 312). Proseguendo in questa direzione, il ruolo e l'importanza della formazione rispetto a quanto viene definito come agio o disagio emergono con forza: se il carattere principale della personalità neoliberista è quello narcisistico, posture quali l'edonismo e il consumismo risultano centrali e al cuore della costituzione del soggetto immerso nella cornice neoliberista: «La ricerca avida di appropriazione porta a un ricorso patologico del consumo, che è incoraggiato da un uso altrettanto patologico della pubblicità nella nostra società [...]. L'edonismo infine è la ricerca del piacere, da perseguire a ogni costo. Non importa se si è ricchi o poveri, capaci di nutrire buoni o cattivi sentimenti. Quello che sembra contare alla fine è la ricerca del piacere nel suo soddisfacimento immediato» (pp. 317-318).

Se, dunque, l'agio neoliberista è l'accumulazione del benessere, tutto ciò che non si iscrive in questa cornice viene a collocarsi nella sfera del disagio (Prada, 2021) e, in quanto tale, si caratterizza come “scarto”, qualcosa che non deve essere visto né, tantomeno, mostrato. Anzi, va rimosso, occultato, fatto sparire. Così i soggetti si formano e imparano che tutto ciò che è ostacolo al proprio benessere va eliminato: il fine a cui tendere, infatti, viene a coincidere con la spasmodica ricerca di ciò che può procurare godimento immediato.

Ecco, quindi, alcune ulteriori declinazioni di questi aspetti che vanno a costituirsi quali canali di formazione dei soggetti, determinando cosa corrisponda all'agio e cosa al disagio. La dimensione corporea, entro l'orizzonte culturale neoliberista, viene sempre più vissuta come un vero e proprio culto del corpo, anch'esso orientato alla ricerca del benessere, della perfezione, della prestazione (Gambacorti-Passerini & Palmieri, 2021). Intorno a questo tema, appare evidente la direzione che combina caratteristiche di individualismo e conformismo nella formazione dell'identità neoliberista, come nota Fratini (2020). Infatti, da una parte si ambisce, in maniera egoistica, a una perfezione personale, unica e propria della forma corporea, dall'altra parte, però, l'ammirazione e l'approvazione del proprio fisico da parte di un gruppo sociale diventano essenziali per il proprio riconoscimento, la propria visibilità. Anche in questo caso, chi si trova “fuori” dai canoni e dagli standard necessari per il successo si trova a spe-

rimentare esperienze di disagio rispetto al vivere il rimando di biasimo, insulto, indifferenza o non considerazione proveniente dalla sfera sociale. Un tale fenomeno, come sottolinea Milena Santerini (2021), contribuisce a creare peculiari forme di disagio legate a tematiche di genere, chiamando fortemente in causa, ad esempio, le ragazze in adolescenza: «Si scatenano vere e proprie campagne di dileggio verso le più fragili, con problemi psicologici, difetti fisici, troppo grasse o troppo magre, o comunque non perfette come i modelli vincenti impongono. Dietro gli attacchi c'è una ricerca di conformismo che porta ad aver paura del "contagio" della debolezza e della fragilità» (pp. 22-23). Torna, nelle parole riportate, il rimando relativo alla paura della debolezza, della fragilità, di quei vissuti che fanno sperimentare il disagio e che non si sa come attraversare: semplicemente si avverte che la cornice culturale imperante "chiede" di formarsi in modo da evitarli il più possibile.

Rispetto al culto del corpo, sottolineiamo come la diffusione dei *social media* e del mondo virtuale *online* (Pasta & Santerini, 2021) nel panorama neoliberista contribuisca a rafforzare la richiesta di ostentazione delle proprie *performances*, al fine di accumulare approvazione attraverso quelli che, secondo un evidente linguaggio orientato alla ricerca del benessere, abbiamo imparato a conoscere come *like*.

Una spinta formativa a vivere il corpo come veicolo di godimento, inoltre, orienta alla utopica spinta a una eterna giovinezza, dal momento che le fragilità e i limiti dell'età adulta e della vecchiaia conducono infine all'incontro con la finitezza mortale dell'esperienza umana: «Di fatto una tendenza di massa di oggi è quella della ricerca di una eterna giovinezza; una ricerca della giovinezza che si è presa una parte notevole della vecchiaia, per non dire dell'età di mezzo» (Fratini, 2020, pp. 316-317).

La tendenza ad assumere l'adolescenza come dimensione su cui orientare l'intero ciclo di vita porta alla sperimentazione di un disagio educativo nel patto intergenerazionale (Gambacorti-Passerini, 2021), basato su una fatica ad assumere e costruire un modello di adultità valido e autorevole nell'esperienza della contemporaneità (Marescotti, 2020).

Gli aspetti finora ricordati ricoprono un ruolo centrale anche nell'orientamento e nella costruzione dei processi formativi a livello formale (Ball & Grimaldi, 2021). In un precedente contributo (cfr. Pippa) è ben stato tematizzato il fatto che gli apparati educativi si configurino quali snodi dominanti all'interno dei dispositivi neoliberisti di produzione di soggetti. Proviamo, dunque, a focalizzarci su alcuni ulteriori aspetti rispetto a questo tema, utili a far emergere pensieri e considerazioni relativi alle implicazioni educative dell'esperienza di disagio connessa ai sistemi formativi e di istruzione. La spinta all'individualizzazione, in-

innanzitutto, contribuisce alla crescente tendenza a pensare che i percorsi educativi, di formazione, di apprendimento debbano essere progettati e realizzati sulla base dei bisogni, delle esigenze, delle caratteristiche di singoli, sempre più considerati quali consumatori e clienti, piuttosto che soggetti in formazione (Biesta, 2006a).

Inoltre, la richiesta di produrre effetti formativi e di apprendimento sia misurabili sia concretizzabili in *performances* visibili delinea una sempre più diffusa e continua valutazione delle competenze, intese quali “capitali”, come è stato ricordato in precedenza, col fine di stabilire un sistema meritocratico orientato al successo: «Le *competenze* devono essere misurate: questo è l'imperativo che le accompagna. Lo strumento principale, specie nel campo dell'istruzione, è quello dei test» (Boarelli, 2019, p. 28). Una valutazione basata su questi criteri risulta orientata a uniformare la formazione di competenze individuali misurabili, sulla base di quattro direzioni: «*chiudere, uniformare, banalizzare, decontestualizzare*» (p. 32). In questo senso, la mania di accumulo di competenze valutabili ai fini di realizzare un'apparente meritocrazia sembra condurre anch'essa alle caratteristiche di individualismo e conformismo sopra ricordate, che portano alla perdita dell'investimento sulla formazione di aree legate alla riflessività, al pensiero critico e creativo.

Inoltre, appare evidente come i soggetti che non riescono a ottenere un successo basato sui criteri di valutazione e misurazione delle competenze si trovino, ancora una volta, all'esterno di quello che è l'agio promosso dalla cornice neoliberista. Il curriculum vitae, in questo senso, è quello strumento valutativo e sempre più anche autovalutativo, attraverso cui ogni individuo mostra la costruzione di sé come soggetto più o meno *employable*, dunque più o meno a disagio entro i canoni di misurazione di riferimento.

Tutti gli aspetti accennati chiamano fortemente in causa il pensiero pedagogico e la pratica educativa, dal momento che è in gioco la definizione degli orientamenti su cui investire a livello di formazione dei soggetti, ma anche di costruzione delle politiche educative, di istruzione e sociali.

Avviandoci alle conclusioni del contributo, quindi, proviamo a proporre alcune traiettorie di pensiero pedagogico su cui ci pare importante ragionare, in vista della formazione dei soggetti all'interno della cornice neoliberista.

Innanzitutto, premessa fondamentale è quella di costruire una riflessione pedagogica che tematizzi linee di pensiero e di azione educativa da collocare entro le condizioni culturali, sociali, economiche attuali, certamente mettendone in evidenza criticità, paradossi, ombre e pericolose direzioni, ma senza una assoluta demonizzazione orientata a un

loro totale smantellamento in nome di un auspicato nostalgico ritorno a tempi passati aurei e utopisticamente migliori. La sfida pedagogica attuale ci sembra essere quella di porsi in dialogo con le caratteristiche della contemporaneità, cercando spazi e interstizi in cui offrire spunti di riflessione, di messa in questione di tendenze, traiettorie culturali, ma proprio per formare soggetti capaci di progettare e vivere i propri percorsi esistenziali entro i tempi attuali.

Una direzione fondamentale, in questo senso, può proprio essere quella di costruire percorsi formativi che tematizzino le esperienze di agio e disagio, che contribuiscano alla formazione di soggetti capaci di stare entro le periferie (Zannoni, 2022) del disagio e l'inevitabile quota di questa esperienza che l'esistenza stessa chiama in causa, smascherando, quindi, l'apparente libertà promossa dalla cornice neoliberista nel ricercare un benessere che, in ultima analisi, si risolve in una continua ma implicita e inammissibile frustrazione rispetto all'impossibilità di potersi sempre collocare entro il centro dell'esperienza del successo, del godimento, del piacere.

### Bibliografia

- Ball, S.J., & Grimaldi, E. (2021). Neoliberal Education and the Neoliberal Digital Classroom. *Learning, Media and Technology*, 47(2), 288-302.
- Bazzicalupo, L. (2015). Biopolitica come governamentalità: la cattura neoliberale della vita. *La delenziana. Rivista online di filosofia*, 1, 27-39.
- Biesta, G.J.J. (2006a). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. London-New York: Routledge.
- Biesta, G.J.J. (2006b). 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*, 5(3-4), 169-180.
- Biesta, G.J.J. (2008). Encountering Foucault in Lifelong Learning. In A. Fejes & K. Nicoll (Eds.), *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject*. London-New York: Routledge.
- Boarelli, M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Roma-Bari: Laterza.
- Burchell, G., Gordon, C., & Miller, P. (Eds.). (1991). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Harvester Wheatsheaf: Hemel Hempstead.
- Dean, M. (1999). *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. London: Sage.
- Edwards, R. (2002). Mobilizing Lifelong Learning: Governmentality in Educational Practices. *Journal of Education Policy*, 17(3), 353-365.
- Fejes, A., & Dahlstedt, M. (Eds.). (2013). *The Confessing Society. Foucault, Confession and Practices of Lifelong Learning*. London-New York: Routledge.
- Fejes, A., & Nicoll, K. (Eds.). (2008). *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject*. London-New York: Routledge.

- Ferrante, A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?*. Milano: FrancoAngeli.
- Fimyar, O. (2008). Using Governmentality as a Conceptual Tool in Education Policy Research. *Educate, The Journal of Doctoral Research in Education. Special Issue March 2008*, 3-18.
- Foucault, M. (2004). *La volontà di sapere. Storia della sessualità 1*. Milano: Feltrinelli (Ed. or. 1976).
- Foucault, M. (2005a). *Sicurezza, territorio, popolazione. Corso al Collège de France 1977-1978*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (2005b). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France 1978-1979*. Milano: Feltrinelli.
- Fratini, T. (2020). Sulla personalità neoliberista: considerazioni pedagogiche. *MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 10(2), 312-327.
- Galimberti, A. (2017). Transizioni professionali tra le promesse del lifelong learning e il capitalismo cognitivo. Quali sfide per il sapere pedagogico?. *MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 7(1).
- Gambacorti-Passerini, M.B. (2020). *La consulenza pedagogica nel disagio educativo. Teorie e pratiche professionali in salute mentale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gambacorti-Passerini, M.B. (2021). Disagio e patto intergenerazionale. In M.B. Gambacorti-Passerini & C. Palmieri (Eds.), *Disagio e lavoro educativo. Prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità*. Milano: FrancoAngeli.
- Gambacorti-Passerini, M.B., & Palmieri, C. (Eds.). (2021). *Disagio e lavoro educativo. Prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità*. Milano: FrancoAngeli.
- Heidegger, M. (1971). *Essere e Tempo*. Milano: Longanesi (Ed. or. 1927).
- Houlden, S., & Veletsianos, G. (2021). The Problem with Flexible Learning: Neoliberalism, Freedom, and Learner Subjectivities. *Learning, Media, & Technology*, 46(2), 144-155.
- Marescotti, E. (2020). *Adolescenza e dintorni. Il valore dell'adulità, il senso dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa, R. (Ed.) (1990). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Nicoli, M. (2012). "Io sono un'impresa". Biopolitica e capitale umano. *aut aut*, 356, 85-99.
- Olssen, M. (2008). Understanding the Mechanisms of Neoliberal Control: Lifelong Learning, Flexibility and Knowledge Capitalism. In A. Fejes & K. Nicoll (Eds.), *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject*. London-New York: Routledge.
- Palmieri, C. (2021). Il disagio come oggetto dello sguardo pedagogico. In M.B. Gambacorti-Passerini & C. Palmieri (Eds.), *Disagio e lavoro educativo. Prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità*. Milano: FrancoAngeli.
- Pasta, S., & Santerini, M. (Eds.) (2021). *Nemmeno con un click. Ragazze e odio online*. Milano: FrancoAngeli.
- Prada, G. (2021). Dispositivi che educano il disagio?. In M.B. Gambacorti-Passerini & C. Palmieri (Eds.), *Disagio e lavoro educativo. Prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità*. Milano: FrancoAngeli.

- Santerini, M. (2021). Maschi e femmine in adolescenza: il corpo e la rete. In S. Pasta & M. Santerini (Eds.), *Nemmeno con un click. Ragazze e odio online*. Milano: FrancoAngeli.
- Tramma, S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Zannoni, F. (2022). *Educare nelle periferie. Descrivere, comprendere, progettare*. Milano: FrancoAngeli.

## PEDAGOGIE DEL CONFORMISMO

di Ota De Leonardis

Questo contributo si appoggia sulle ricerche condotte nell'ambito del Laboratorio Sui Generis di Sociologia dell'Azione Pubblica, che hanno seguito la diffusione anche in Italia del programma del *New Public Management* e ne hanno indagato le tecnologie di governo, sviluppando una particolare attenzione all'ordine normativo che si è affermato con la “*governance con i numeri*”.

L'interrogativo che guida la riflessione riguarda le ragioni e i modi attraverso i quali questo ordine normativo, malgrado i suoi elevati ed evidenti costi umani, genera una forma di adesione, che io chiamo conformismo.

A partire da una sintesi sugli aspetti salienti del governo con i numeri (paragrafo 2.) individuo negli usi dell’“oggettività meccanica” dei numeri, nei “motori di ansia” che vi vediamo all’opera, e nell’“economia cognitiva” che gli algoritmi promettono, le tecnologie di governo che mettono in forma quest’adesione, che alimentano il conformismo.

Concludo con qualche congettura su come difendersi da questa deriva, che del regime neo-liberale evidenzia le tentazioni totalitarie.

### 1. *L'interrogativo*

Nel corso delle ricerche condotte nell'ambito del Laboratorio Sui Generis, sulle metamorfosi dell'azione pubblica che il regime neoliberale ha prodotto in Italia a partire dagli anni Novanta con l'aziendalizzazione degli enti pubblici (scuole e università comprese), abbiamo riscontrato la diffusione del programma del *New Public Management* nel cui ambito svolgono un ruolo centrale parametri di valutazione di tipo quantitativo. L'interrogativo che, a seguire, ha preso consistenza ha riguardato le ragioni e i modi attraverso i quali questo ordine normativo si è imposto ed è stato accettato, malgrado i suoi elevati ed evidenti costi sociali per le persone a esso sottoposte, nel mondo del lavoro in particolare.

Come ha fatto osservare Christophe Dejours (2021) in un libro che riportava i risultati delle sue ricerche psico-sociali in Francia, benché esso sia fonte di sofferenza sia mentale che fisica, di oppressione, di riduzione dei

marginì di libertà, questo ordine normativo funziona attraverso l'adesione più o meno convinta dei singoli<sup>1</sup>.

Nel testo che segue sono sintetizzati i risultati del lavoro di scavo condotto attorno ai dispositivi di quest'ordine normativo, al governo con i numeri, per tentare alcune risposte a questo interrogativo.

I dispositivi del governo con i numeri agiscono, come vedremo, attraverso giudizi non di valore bensì di fatto, ovvero tramite imputazioni di realtà, che, come tali, inducono un'identificazione che io chiamo qui conformismo. Su questa nozione occorre qualche chiarimento. Si deve a Robert Merton, in ambito sociologico, la formalizzazione di questa categoria per definire un comportamento che è coerente rispetto sia ai fini socialmente accettati che ai mezzi legittimi per raggiungerli. Tuttavia, Merton è ben attento a non attribuirgli il significato positivo di una virtù da contrapporre agli altri comportamenti, "devianti", della sua tipologia. Anche la conformità a valori e norme (*conformity*) può assumere una valenza deviante, come evidenziato dalla desinenza "-ismo" della traduzione italiana, in specie se raffrontata alle forme di maturità morale che si esprimono nell'elaborazione richiesta dalle tensioni tra fini e mezzi, che continuamente si rinnovano, nell'"obbedienza intelligente" (Conte, 1997). In questa accezione il conformista non è molto diverso dall'immagine di senso comune di un personaggio pavido, succube di pregiudizi e incapace di scelte autonome.

Ma occorre anche aggiungere subito che della forma di governo di cui sto parlando il conformismo rappresenta non un "effetto perverso" bensì al contrario un esito voluto, atteso. E occorre anche precisare che, poiché si tratta di un governo "a distanza" che corrisponde a quella tipologia che Michel Foucault (2005) ha chiamato "condotta di condotte", esso va più correttamente qualificato come *governance*. La *governance* con i numeri (De Leonardis, Negrelli, & Salais, 2012; Supiot, 2015; Mennicken & Salais, 2021) punta ad allineare le condotte alla norma statistica, a "normalizzarle" (Canguilhem, 1998), riducendo l'azione a un comportamento programmato. E va anche segnalato subito che il potere di suscitare adesione ai comportamenti voluti fa leva soprattutto su motivazioni affettive, emozionali. Ansia, paura, vergogna accompagnano l'esecuzione delle performance, in ambito lavorativo e non solo. Il che appare paradossale se si considera che questo potere agisce per l'appunto con la quantificazione, con gli strumenti del calcolo razionale la cui principale virtù consisterebbe invece proprio nella neutralizzazione delle componenti emotive delle credenze prodotta efficacemente dall'"oggettività meccanica" di cui – come ha mostrato Ted Porter (1995) – i numeri sono portatori.

<sup>1</sup> In proposito si veda anche il testo di Emmenegger, Gallino, & Gorgone (2019).

Forse è proprio nella combinazione del meccanicismo con l'emotività che va cercata la matrice della “servitù volontaria”, di quell'assoggettamento alle norme per il quale, come dice Dejours (2021), l'«ingranaggio siamo noi»<sup>2</sup>.

## 2. Il contesto: la governance con i numeri

La grande trasformazione nel modo di governare, da cui ha origine il conformismo che andiamo a esplorare, è stata avviata in Italia con l'importazione dal mondo anglosassone del programma del *New Public Management*, a partire dalle cosiddette “riforme Bassanini” dell'amministrazione pubblica dei primi anni Novanta. È a questo programma che si deve il passaggio dell'azione pubblica dal governo alla *governance*, dal “fare” al “far fare”, dall'intervento autoritativo diretto a un intervento “a distanza” affidato a sistemi di incentivi e di vincoli che inquadrano e guidano gli attori impegnati nelle arene delle politiche, siano essi autorità pubbliche locali o privati, ivi comprese le espressioni organizzate della società civile (Lascumés & Le Gales, 2009). In proposito è già stato scritto e discusso molto, e non entro nel merito. Il “far fare” è guidato da obiettivi. Il *New Public Management* fonda infatti su nuove basi la legittimazione dell'autorità pubblica: non sono più le norme di diritto che la legittimano – come nel modello weberiano del dominio legale-razionale –, è bensì il perseguimento di obiettivi che ne legittima l'operato sulla base dei risultati. L'onere di render conto alle collettività che si governano dei risultati raggiunti in rapporto agli obiettivi, la cosiddetta *accountability*, ha acquistato perciò un peso centrale. L'argomento legittimante dell'*accountability* promuove una densa rete di dispositivi e procedure di valutazione, in tutti i settori di politiche e tra diversi livelli di governo. E poiché siamo in regime di *governance*, risultano coinvolti in questa rete, nel gioco dell'*accountability*, tutti i tipi di agenti che a vario titolo partecipano (ivi compresi gli utenti finali e deboli di politiche e programmi nel campo dell'assistenza – anziani assistiti a domicilio, allievi di percorsi di formazione e inserimento al lavoro – cui viene somministrato il questionario di *customer satisfaction*). Il NPM introduce un cambiamento centrale nel vocabolario di base di questo render conto, dell'*accounting*: anzitutto una sua focalizzazione sui conti economici – più che, per esempio, in termini di maggiore giustizia sociale o di diritti conquistati. E poi, in materia di conti, cambia il formato della contabilità dello Stato: che si allinea a quello dell'impresa privata.

<sup>2</sup> Ringrazio il Collettivo *La Boétie* che mi ha fatto conoscere questo testo (Emmenegger, Gallino, & Gorgone, 2019).

Credo non sia difficile riconoscere nella mercatizzazione dei beni dello Stato e nella privatizzazione dei servizi pubblici, anche con le riforme del *welfare*, esiti non marginali della parificazione della contabilità dello Stato al formato del bilancio dell'impresa privata, regolato dagli standard internazionali della "normalizzazione" contabile delle imprese, una normalizzazione che allinea lo Stato, la "cosa pubblica", nella posizione di un attore economico tra gli altri: una manifestazione tutt'altro che secondaria della crisi della sovranità statale, che prelude alle implicazioni degli Stati, via debito sovrano, nei poteri e nelle lotte finanziarie, cui assistiamo oggi in Europa. Il coronamento di questa trasformazione avviene con l'introduzione nella Costituzione del vincolo della parità di bilancio, emblema della subordinazione della legge all'economia. Più precisamente alle leggi di mercato: concorrenza, redditività e calcolo economico diventano i principi normativi che regolano tutti gli ambiti della vita sociale, delle scelte politiche e dell'azione pubblica. In altre parole, il mercato diventa il modello di riferimento per l'ordine sociale, unico e totalizzante a livello globale. È il "mercato totale" di cui parla Alain Supiot (2010) e sul quale ho riflettuto anch'io (De Leonardis, 2020).

Ebbene, questo sistema poggia sulla quantificazione, l'ordine sociale è fissato con il linguaggio dei numeri. E, in effetti, "siamo governati dagli algoritmi", come sostiene l'adagio che dà voce al sentire comune di una pervasiva presenza dei numeri nella vita quotidiana, su impulso delle tecnologie digitali dell'informazione: nel lavoro (e nella ricerca di), nella gestione familiare, nell'esperienza della malattia e della cura, del generare e del morire, nella gestione del corpo, nonché nelle prospezioni (rischi e aspirazioni) e nelle scelte concernenti il futuro, come quando si tratti (per chi può) di scegliere il proprio piano pensionistico o l'università dei figli. Vediamo brevemente di che si tratta.

È stato largamente dimostrato dagli studiosi della quantificazione che i numeri esprimono convenzioni collettive di equivalenza per tradurre delle qualità in quantità, e sterilizzano questa pluralità sostituendola con l'"oggettività meccanica", come tale fonte di fiducia. Si pensi alla statistica, che fotografa con i dati la situazione di un Paese (Porter, 1995; Espeland & Stevens, 2008; Desrosières, 2010; De Leonardis & Neresini, 2015).

Ma l'incorporazione dei dati quantitativi nel programma managerialista cambia radicalmente la loro posizione nell'ordine sociale: non più (solo) informazioni che misurano un fenomeno, essi ora forniscono prescrizioni, norme. Obiettivi, performance e risultati, costi e benefici, oneri e servizi, sono ora espressi nel linguaggio dei numeri. È questo il linguaggio dell'economia, il linguaggio del calcolo per l'appunto; e reciprocamente conta, cioè è importante, soltanto quello che si può contare, computare,

calcolare. Più precisamente con il managerialismo e la “normalizzazione” contabile dello Stato conta, cioè è importante, ciò che può essere messo in valore (economico-finanziario), ovvero la redditività.

Le qualità sono sparite dalla scena e con esse la pluralità di punti di vista diversi, interpretazioni e discussioni su valori tra loro in conflitto.

Gli indicatori di performance costituiscono il dispositivo centrale di questa nuova funzione – normativa, valutativa – che viene affidata ai numeri. Vediamone alcuni usi. È con gli indicatori di performance che gli organismi internazionali (Fondo monetario internazionale, Banca mondiale, la stessa Europa...) governano i Paesi beneficiari di aiuti: per esempio il Mali, negli anni Novanta, ha dovuto impegnarsi ad aumentare il tasso di scolarizzazione e lo ha fatto includendo le scuole coraniche nel suo sistema scolastico (non è un’ipotesi così campata in aria che ne sia derivato l’islamismo radicale che devasta il Paese) (Sidibé, 2021).

È con buoni indicatori di performance che si vincono i bandi per i programmi sociali e relativi finanziamenti erogati dalle amministrazioni pubbliche, per esempio quelli per l’inserimento lavorativo di disabili: per tirar su i numeri bisogna selezionare i disabili più facili da inserire, a loro volta più performanti, ignorando tutti gli altri benché in teoria ne avrebbero altrettanto il diritto (Mozzana, 2020).

E, per fare ancora un esempio a livello individuale, lo *score* che il ricercatore universitario è in grado di esibire in fatto di pubblicazioni è decisivo nelle competizioni in cui è impegnato sia per la sua carriera che per la collocazione del suo dipartimento nel sistema premiale dell’ateneo o del Ministero. Quest’ultimo esempio è tratto dalla mia esperienza diretta nel mio ambiente di lavoro, quello per l’appunto dell’università. Il repertorio di indicatori di performance e sistemi di valutazione su dati quantitativi, la correlata standardizzazione delle attività veicolata da software e piattaforme informatiche, i *ranking* e le quote di premialità, hanno trasformato in profondità – ridefinito – l’insieme delle funzioni di governo dell’università e la sua amministrazione, nonché tutte e tre le sue “missioni” (didattica, ricerca, e cosiddetta “terza missione”) (Viesti, 2016). La quantificazione si è instaurata facilmente, senza discussioni: soltanto qualche “mugugno” come si dice in Liguria, per lo più un’adesione adattiva magari piuttosto convinta, quando non invece in una forma che definirei “militante”. Per non dire del disprezzo che trapela in arene decisionali nelle reazioni a obiezioni eventualmente sollevate circa la *governance* con i numeri.

Qui ho dovuto fare i conti con la pressione esercitata sulle persone – su me stessa *in primis* – dagli obiettivi da perseguire, dai punteggi che si ottengono rispetto a essi e dalla strumentazione per misurarli. Ed è qui che ho constatato quanta poca resistenza questa pressione incontrasse tra il

personale scientifico dell'università, per non dire di quello tecnico-amministrativo. E questo, malgrado essa si accompagnasse all'affermarsi di condizioni di precarietà lavorativa, di insicurezza esistenziale e di ansia diffusa. E mi sono posta la questione: perché? Perché i numeri come strumenti di governo si sono imposti così facilmente? Dove sta, come si esercita il loro potere? Come ottengono obbedienza? Qual è il segreto dell'attrazione che esercitano?

### 3. *Tecnologie del conformismo*

Lo studio della quantificazione, che ho intrapreso sollecitata da questa curiosità, mi ha consentito di isolare le virtù dei numeri che la *governance* neo-liberale ha messo a frutto nel conferire loro un potere normativo, o più precisamente performativo.

Ne ho ricavato tre passaggi. Il primo parte dalla promessa dell'oggettività intrinseca ai numeri: la matematica non è un'opinione, come recita un noto adagio, tanto ovvio quanto infido. Ne deriva una torsione assertiva della conoscenza, anche scientifica. Il secondo passaggio sviluppa le implicazioni degli effetti di feedback (Desrosières, 2010) o *reactivity* (Espeland & Sauder, 2016), prodotti dai numeri sugli attori oggetto di misurazione, e amplificati dal loro uso per valutare le condotte sociali, come nei *ranking*. Ne derivano ansia, paura, orientamenti avversari e strategie truffaldine. Il terzo passaggio segue i modi per mettere a frutto l'economia cognitiva che i numeri consentono, tipicamente nella "semplificazione" amministrativa, e porta in luce la valorizzazione della pigrizia in cambio della rinuncia alla libertà.

#### 3.1 *L'oggettività meccanica*

L'argomento dell'oggettività intrinseca ai numeri, la fiducia di cui questi ultimi godono da gran tempo come uno dei fondamenti dell'ordine sociale (Porter, 1995), guida oggi il generalizzato ricorso alla quantificazione. Salvo che per l'appunto oggi, come dicevamo, misure standard e indicatori numerici definiscono obiettivi, problemi e azioni, non sono informazioni sui fatti ma prescrizioni su come i fatti devono essere. E con la stessa pretesa di oggettività. Tende perciò a instaurarsi un ordine autoreferenziale tra i fatti e le norme, tra descrizione della realtà e prescrizione di come operare su di essa; una circolarità tra fatti resi oggettivi dall'*evidence* scientifica e scelte e azioni pubbliche su di essi, nella quale viene risucchiata e svuotata la politica implicata in quelle scelte e azioni, non meno che nella

definizione di quei fatti. Si fa grande economia di parole e argomenti in questo “governo con i numeri”, e si fa economia di politica.

I numeri appaiono come norme espresse in modo assertivo, come appunto dati oggettivi, e come tali sottratti alla discussione pubblica. Salvo il fatto che questa oggettività si applica a definire questioni che sarebbero invece, proprio perché concernenti obiettivi, problemi e azioni, materia di discussione pubblica, almeno in un regime democratico. Là dove l'essere umano è squisitamente animale politico. Con le molte implicazioni che si sono andate dispiegando nel tempo occidentale che va da Aristotele ad Amartya Sen, passando sia per Karl Marx (il Marx dell'emancipazione) che senz'altro per John Dewey (2014), che dà un'impronta tutta sua al liberalismo. Comunque, un liberalismo politico.

In questo passaggio si comincia a riconoscere una matrice del conformismo che sto cercando di mettere a fuoco. Essa consiste nel carattere di necessità che l'assertività del linguaggio dei numeri conferisce alla realtà, qualcosa di indiscutibile e inevitabile (del resto, «there is no alternative» aveva dichiarato Margareth Thatcher lanciando il programma neo-liberale). In questa matrice convergono due spinte complementari: da un lato, una trasformazione in senso dogmatico della conoscenza, dall'altro lo svuotamento della consistenza politica della convivenza sociale, la depoliticizzazione, che è un esito dell'individualismo esasperato (Castel, 2015) e che un ampio repertorio di ricerche ha rilevato.

Questa duplice matrice connota il conformismo come appiattimento sulla realtà ufficiale – come una forma di asservimento, dunque reciprocamente di dominio – ottenuto tuttavia non per mero esercizio della forza bensì tramite una neutralizzazione del potenziale cognitivo del dubbio, ovvero delle armi della critica. Un contributo non marginale a questa neutralizzazione viene fornito dalla presenza pervasiva ormai ovunque di esperti, pronti a fornire certezze (Caselli, 2020).

### 3.2 *Motori dell'ansia*

*Engines of Anxiety* è il titolo del bel libro nel quale Wendy Espeland e Michael Sauder danno conto della loro poderosa ricerca sugli effetti dei *rankings* delle università di giurisprudenza negli Stati Uniti. I *rankings*, e relativi premi e penalità, costituiscono un dispositivo centrale della *governance* con i numeri e hanno un campo importante di applicazione nei sistemi scolastici a tutti i livelli (si pensi al PISA). Essi mettono a frutto il potenziale dei numeri di formattare le condotte umane che essi misurano, la loro *reactivity* (o feedback), instaurando una competizione per il *benchmarking* dalla quale non ci si può sottrarre e che non si chiude mai. Ogni anno si

ricomincia e senza la certezza di mantenere le posizioni conquistate poiché il *benchmarking* è determinato dai vantaggi comparativi tra i concorrenti. Come mostrano Espeland & Sauder (2016), con dovizia di argomenti, la situazione dei singoli e delle organizzazioni è dominata dall'ansia, non ci sono le condizioni per contrastare la pressione a cui si è sottoposti e i tentativi compiuti dai presidi per costruire alleanze tra università sono tutti falliti. Dominano le spinte competitive e l'aggressività. L'assetto organizzativo, i parametri di valutazione e l'ethos del lavoro mutano profondamente per riuscire a corrispondere agli indicatori di performance su cui sono costruiti i *rankings*. Anche nell'insegnamento dove il fenomeno detto del *teach to the test*, per il quale s'insegna non perché gli studenti imparino bensì perché passino l'esame, rappresenta un effetto che viene sistematicamente perseguito piuttosto che essere non voluto o perverso. Si è conformisti per essere performanti. Ma in questo secondo passaggio viene in evidenza anche qualcosa d'altro: la cifra emotiva del conformismo, il fatto cioè che la pressione all'allineamento si fa sentire attraverso emozioni quali l'ansia, la paura e la vergogna, lo spirito di *revanche*, l'invidia, il rancore. Il calcolo razionale non scompare del tutto ma entra in azione, sembra, quasi soltanto nella messa a punto di astuzie per tirar su i numeri, truccandoli, barando. Anche queste condotte, moralmente dubbie, fanno parte del quadro; se anche non sono la regola, di certo non sono eccezioni.

### 3.3 *Economia cognitiva*

Un'altra virtù dei numeri consiste nella parsimonia, nel grande risparmio di parole e argomenti che essi, attraverso la conversione delle qualità in quantità, consentono. Anche questa virtù viene fatta fruttare nella *governance* con i numeri, emblematicamente attraverso l'imperativo della "semplificazione" della burocrazia, tra quelli più cari al managerialismo. Questo imperativo non ha incontrato neanche l'ombra di un'obiezione, poiché sulla burocrazia si concentrano una gran quantità di argomenti critici e di sentimenti di avversione: e tuttavia, come ora vedremo, le cose non sono così... semplici.

La semplificazione è il regno degli algoritmi, come si vede da *Simpler*, il manifesto con il quale Cass Sunstein riassume la sua missione di Delegato del governo Obama per la "semplificazione amministrativa", in cui mette in pratica il principio del "paternalismo illuminato". La *behavioral economics* su cui quest'ultimo poggia fornisce l'"architettura della scelta" che guida i cittadini quando si tratta di affrontare questioni come il pagamento delle imposte, la scelta dello schema pensionistico e simili. Quest'architettura agisce sul piano cognitivo per "spinte gentili" (*nudges*) che incoraggiano

ciascuno a scegliere quell'opzione che l'algoritmo ha identificato come ottimale per lui o lei. La "gentilezza" della spinta, o piuttosto il fattore di attrazione, consiste nell'offrire la possibilità di liberarsi del peso cognitivo (spesso notevole) che la scelta in autonomia richiede: che gli umani siano pigri, procrastinatori e facili all'autoinganno è un'evidenza scientifica che può essere messa a frutto. E comunque soltanto l'algoritmo è in grado di processare tutti i dati necessari per compiere una scelta informata. È per l'appunto l'architettura della scelta che semplifica la vita ai cittadini – "basta un click" – guidandoli a scegliere di aderire a ciò che è meglio per loro, o piuttosto a ciò che l'algoritmo governativo ha stabilito corrispondere meglio al loro profilo. Con risvolti di infantilizzazione inquietanti. In fatto di "semplificazione" anche il governare se ne avvantaggia grandemente, con riguardo alla strumentazione per allineare le condotte umane ai comportamenti attesi. L'assoggettamento passa per due fattori complementari: da un lato, la configurazione esoterica che vi hanno assunto le basi di conoscenza per le scelte concernenti la vita concreta e quotidiana delle persone, e dall'altro l'"economia cognitiva" e cioè la sottrazione della dotazione cognitiva necessaria all'esercizio della libertà di scelta (con la quale peraltro si continua a riempirsi la bocca). A esser sottratta è l'"intelligenza sociale" di cui di nuovo parla Dewey (ma cfr. anche Donolo, 1997) precisamente sul terreno politico dei rapporti tra cittadini e governo.

#### 4. Conclusioni. L'ombra del totalitarismo. Ma anche contraddizioni e possibilità

Che cos'abbia di "illuminato" il "paternalismo" che ho tratteggiato non è chiaro affatto, a meno che non si vogliano considerare gli algoritmi gli ultimi esemplari dell'Illuminismo in veste scienziata, ma allora come minimo bisogna chiamare in causa la dialettica dell'Illuminismo. Al tempo stesso fa specie che se ne sia fatto portavoce un noto giurista come Sunstein (2013), considerando quanto ci siamo allontanati a questo punto dal *Rule of Law*, dallo Stato di Diritto. Ma più in generale va sottolineato il coinvolgimento della ricerca scientifica nel fornire la "conoscenza utile" per questo tipo di progetti la cui impronta illiberale è ben marcata<sup>3</sup>. Che poi vi si ritrovi la pretesa scienziata di padroneggiare le "leggi" della natura

<sup>3</sup> I capo-scuola della *behavioral economics* si sono conquistati vari Nobel dell'economia. E bisogna ricordare anche lo scandalo Cambridge Analytica che ha messo sotto i riflettori Facebook e il business della compravendita dei dati personali, ma che ha anche illuminato per un momento l'uso che di questi dati è stato fatto da Cambridge Analytica stessa – un'emanazione della prestigiosa università – per influenzare le scelte politiche nella campagna elettorale di Trump.

umana – anzitutto le sue debolezze – rappresenta un motivo di allerta con riguardo al tipo di regime che in questo modo potrebbe prendere forma.

C'è sentore di totalitarismo e non ha aiutato a disperderlo la recente lettura del libro dello storico Johann Chapoutot (2021), su *Nazismo e management*, il cui sottotitolo, *Liberi di obbedire*, è già un indizio<sup>4</sup>. In ciascuno dei passaggi appena percorsi e per ciascuno dei risvolti di conformismo che essi hanno illuminato riconosciamo all'opera una vistosa sottrazione delle libertà – politiche, beninteso. Anche l'essere perennemente in gara ricorda, dei totalitarismi più noti, quel tratto di movimento verso la realizzazione di un'utopia, rilevato da Hannah Arendt, come tra le altre cose alimentatore del “terrore”. E del resto i tre passaggi ricordano da vicino l'analisi molto lucida di Czeslaw Milosz (1981) della “mente prigioniera” che prende forma in Polonia dopo la seconda guerra mondiale, l'assoggettamento intellettuale che accompagna la sua sovietizzazione. Milosz descrive un universo concentrazionario nel quale ritroviamo la paura di risultare non allineati, l'essere sempre in bilico, sotto osservazione, in allerta, e la sfiducia generalizzata; e i trucchi, per l'appunto, il barare, qui anche nel senso che, come lui sottolinea, ad andare avanti in questo regime sono “i furbi”. Ma attenzione, a essere prigioniera è “la mente”, dice Milosz, e cioè appunto il pensiero, la conoscenza, come tramite cruciale di rapporto col mondo. Il punto di partenza dell'assoggettamento cognitivo è quel collasso tra fattuale e normativo, tra descrizione e prescrizione che abbiamo già messo a fuoco (nel paragrafo 3.1) e che si verifica, come osserva Milosz, quando «è possibile al tempo stesso dimostrare e statuire tutto ciò che in uno specifico momento serve al potere» (1981, p. 77).

Ci troviamo dunque di fronte a tracce di totalitarismo. Una speciale attenzione a questo riguardo credo vada dedicata a quell'annodarsi insieme di razionale ed emotivo nella potenza di assoggettamento, che s'intravede dall'insieme del nostro percorso di osservazione del conformismo, nei tre passaggi e relative varianti. Quella potenza risulta appunto da combinazioni variabili di espressioni della razionalità scientifica al massimo grado e al più alto livello di astrazione (tra cui, gli algoritmi) con l'emotività riconosciuta e coltivata come espressione dell'umana debolezza. C'è il conformismo più a ridosso della fiducia nella scienza, che si allinea a credere, fideisticamente, nelle certezze di quest'ultima, magari con argomenti improntati alla “ragionevolezza”; e c'è il conformismo che penetra piuttosto tramite l'ansia, la paura, l'incertezza. La combinazione di questi due vettori è micidiale, potenzialmente totalizzante. Ma è anche soggetta

<sup>4</sup> Vedasi specialmente il capitolo VII sull'“obbligo di riuscire”, complementare alla “libertà di obbedire”.

alla contingenza, dunque instabile: le spinte che si intrecciano in ciascuno dei due vettori possono evolvere e mutare, e le contraddizioni che questi ultimi contengono possono diventare palesi. Per esempio, guardando alla (*governance* della) pandemia, la combinazione dei due vettori, dello scientismo con la paura, l'abbiamo vista esprimersi con forza nello spingere ad allineare le condotte ai comportamenti attesi, a essere *compliant* rispetto ai decreti "di emergenza". Poi la paura, paura di morire, è andata articolandosi fino a includere varie forme di paura di esser curati, tra cui la paura del vaccino, e di tutte le sue certificazioni scientifiche. Lo scientismo a sua volta è inciampato in varie prove di realtà – tra cui dispute disciplinari e accademiche, ammissioni d'ignoranza, lo spettacolo degli scienziati nei media – che hanno raffreddato lo slancio fideistico e/o incattivito lo sforzo di restare razionali. E potremmo ipotizzare che l'evoluzione in ciascuno dei due campi possa contribuire a restituire complessità al mondo, a liberare energie e intelligenze per spezzare la disciplina cognitiva della semplificazione.

Tornando a guardare all'università – da cui son partita – questa mi sembra essere un terreno fertile per coltivare la riscoperta della complessità del mondo. Qui vige (o dovrebbe vigere) spirito critico, anzitutto nel senso di un'abitudine a ritornare criticamente sui limiti del proprio sapere, condizione prima per qualunque scoperta. O piuttosto sono le istituzioni dell'insegnamento e dell'apprendimento, la scuola in senso lato, che costituiscono un terreno strategico per questa riscoperta, anzitutto contrastando il conformismo che abbiamo visto all'opera nella *governance* con i numeri, l'imprigionamento della "mente". È proprio là dove ci si pone interrogativi che riguardano l'insegnare e l'apprendere che le pedagogie del conformismo possono essere neutralizzate (esemplare sotto questo profilo Lorenzoni, 2014).

A proposito di questa possibilità bisognerebbe, arrivati a questo punto, provare a mettere a fuoco alcune condizioni favorevoli a questa neutralizzazione attraverso pedagogie riflessive, che coltivano la critica nel senso detto. Ma qui posso soltanto accennare a una di queste condizioni, forse suscettibile di sollecitare una riflessione. La critica, l'autoriflessione non sono riducibili al gesto singolo o di un singolo: la testimonianza va bene, val meglio di niente. Me esse abbisognano di contesti nei quali si coopera, si discute, si delibera e si fanno cose insieme. Abbisognano di un contesto organizzativo, di un collettivo (o di molti). Questa condizione non può essere data per scontata. Anzi, la disarticolazione dei collettivi di lavoro è un processo molto diffuso in molte organizzazioni, se solo si considerano le dinamiche che vi sono innescate col governo con i numeri e la presa che vi hanno gli imperativi della concorrenza e i dispositivi della corsa ai vantaggi

comparativi. E allora vanno valorizzati, invece, tutti i contesti organizzativi, i collettivi, i gruppi che cooperano per fare cose insieme, perché è là che diventa possibile coltivare la critica e l'autoriflessione e, con ciò, anche neutralizzare le pedagogie del conformismo. Aggiungo per inciso, e per concludere, l'impressione che questo sia anche il caso del seminario organizzato dal Comitato Scientifico *Educazione e Neoliberalismi* dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, al quale ho avuto l'opportunità di partecipare con questo mio contributo.

### Bibliografia

- Canguilhem, G. (1998). *Il normale e il patologico*. Torino: Einaudi. (Ed. or. 1966).
- Caselli, D. (2020). *Esperti. Come studiarli e perché*. Bologna: il Mulino.
- Castel, R. (2015). *Incertezze crescenti. Lavoro, cittadinanza, individuo*. Bologna: Socialmente.
- Chapoutot, J. (2021). *Nazismo e management. Liberi di obbedire*. Torino: Einaudi.
- Conte, R. (1997). *L'obbedienza intelligente. Come e perché si rispettano le norme*. Roma-Bari: Laterza.
- De Leonardis, O., Negrelli, S., & Salais, R. (Eds.). (2012). *Democracy and Capability for Voice*. Bruxelles: PIE.
- De Leonardis, O. (2020). Postfazione: Il Mercato Totale. Su Diritto e Democrazia. In A. Supiot, *La sovranità del limite. Giustizia, lavoro e ambiente nell'orizzonte della mondializzazione*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- De Leonardis, O., & Neresini, F. (2015). Introduzione. Il potere dei grandi numeri. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 3-4.
- Dejours, C. (2021). *L'ingranaggio siamo noi*. Sesto San Giovanni: Mimesis. (Ed. or. 1998).
- Desrosières, A. (2010). *La politique des grands nombres*. Paris: La Découverte.
- Dewey, J. (2014). *Après le Libéralisme? Ses impasses son avenir* (N. Ferron, Trad.; G., Garreta, Ed.). Paris: Climats.
- Donolo, C. (1997). *L'intelligenza delle istituzioni*. Milano: Feltrinelli.
- Emmenegger, C., Gallino, F., & Gorgone, D. (2019). Entre complicité et souffrance. Penser la servitude volontaire dans le monde du travail. *Travailler*, 42(2), 103-118.
- Espeland, W.N., & Sauder, M. (2016). *Engines of Anxiety: Academic Rankings, Reputation, and Accountability*. New York: Russel Sage.
- Espeland, W.N., & Stevens, M. (2008). A Sociology of Quantification. *European Journal of Sociology*, 49(3), 401-436.
- Foucault, M. (2005). *Sicurezza, territorio, popolazione*. Milano: Feltrinelli. (Ed. or. 1978).
- Lascumes, P., & Le Gales, P. (2009). *Gli strumenti per governare*. Milano: Bruno Mondadori.
- Lorenzoni, F. (2014). *I bambini pensano grande. Cronaca di un'avventura pedagogica*. Palermo: Sellerio.

- Mennicken, A., & Salais, R. (Eds.). (2021). *The New Politics of Numbers*. London: Palgrave.
- Milosz, C. (1981). *La mente prigioniera*. Milano: Adelphi.
- Mozzana, C. (2020). *Welfare, Capacità e conoscenza. Le basi informative dell'azione pubblica*. Roma: Carocci.
- Porter, T. (1995). *Trust in Numbers*. Princeton: Princeton University Press.
- Sidibé, O. (2021). Do Performance Indicators Improve the Effectiveness of Development Aid? In A. Mennicken, & R. Salais (Eds.), *The New Politics of Numbers. Utopia, Evidence and Democracy* (pp. 253-274). London: Palgrave.
- Sunstein, C. (2013). *Simpler: The Future of Government*. New York: Simon & Schuster.
- Supiot, A. (2010). *Lo spirito di Philadelphia. Giustizia sociale e mercato totale*. Milano: et/al. Edizioni.
- Supiot, A. (2015). *La Gouvernance par les nombres. Cours au Collège de France (2012-2014)*. Parigi: Fayard.
- Supiot, A. (2020). *La sovranità del limite. Giustizia, lavoro e ambiente nell'orizzonte della mondializzazione*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Viesti, G. (Ed.) (2016). *Università in declino. Un'indagine sugli atenei da Nord a Sud*. Roma: Donzelli.

DALLA BORSA AL SUK.  
NUMEROLOGIE E MITOLOGIE DELLA VALUTAZIONE  
*di Francesca Antonacci e Andrea Galimberti<sup>1</sup>*

L'esame è la tecnica con cui il potere, in luogo di emettere i segni della sua potenza, in luogo di imporre il marchio ai suoi soggetti, li capta in un meccanismo di oggettivazione.

Michel Foucault, *Sorvegliare e punire*

1. *Governamentalità e valutazione*

La pedagogia si confronta da sempre con il tema della valutazione, ovvero con le diverse modalità possibili – qualitative e quantitative – di determinare gli apprendimenti realizzati in un particolare contesto educativo intenzionalmente progettato. Esiste una vasta area specialistica dedicata a questioni docimologiche, ma non è intenzione di questo scritto entrare nella dimensione relativa a strumenti, metodi e sistemi per effettuare tecnicamente la valutazione. Ci si concentrerà, invece, sul significato, le finalità e gli effetti pragmatici di modalità valutative diffuse nei molti ambiti del quotidiano; effetti che si riversano tanto sulla forma dei processi di apprendimento che intendono “misurare” quanto sulle modalità di soggettivazione che promuovono. Non si tratta in questa sede di indagare l'adeguatezza di certe forme valutative per determinate finalità formative, educative o scolastiche o di comparare diverse metodologie per soppesarne l'efficacia, la trasparenza, la correttezza formale, ma di indagare l'apparato valutativo come dispositivo, con il suo armamentario di pratiche, di strumenti, di ruoli per capire come esso incida materialmente e simbolicamente oltre la portata esplicita della sua funzione. Si tratta anche di comprendere l'immaginario della valutazione, sotteso alle pratiche, perché esso conferisce forma agli strumenti, imprime direzioni di sviluppo alle relazioni e definisce la struttura dei diversi contesti di valutazione.

In questo senso un riferimento fondamentale riguarda gli studi di Michel Foucault sulla governamentalità e la bioeconomia (Foucault, 2005).

<sup>1</sup> L'articolo è frutto del lavoro congiunto dei due autori in ogni sua parte. Per soli fini concorsuali si segnala che i paragrafi 1. e 2. vanno attribuiti ad Andrea Galimberti e i paragrafi 3. e 4. a Francesca Antonacci.

Per Foucault la caratteristica del potere disciplinare contemporaneo risiede nella sua anonimità, nel suo carattere acentrico e diffuso, nella sua operatività incessante, «una macchina che, al limite, potrebbe funzionare senza che vi sia qualcuno al comando» (Del Rey, 2018, p. 102). Si tratta di un potere che, seppur difficilmente tracciabile, esercita tuttavia trazione sui soggetti, ovvero dispiega delle linee di forza, dei campi morfogenetici all'interno dei quali avvengono processi di soggettivazione nel gioco tra vincoli e desideri. In questa dinamica è infatti possibile osservare due diverse modalità di governo, presenti contemporaneamente e a volte capaci di intrecciarsi generando paradossi: da un lato la sanzione e la minaccia, dall'altro la sollecitazione del desiderio. Foucault evidenzia come storicamente i dispositivi<sup>2</sup> disciplinari abbiano ampiamente fatto leva sulla prima strategia e solo recentemente su una più sottile modalità di “cattura”<sup>3</sup>, fondata sulla seduzione di modelli a cui ambire, attraverso i quali i soggetti stessi, di fatto, si autogovernano in una direzione che, pur apparendo propria, è in realtà eterodiretta. «La governamentalità neoliberale non governa nessuno direttamente; predispone le coordinate per valutare le criticità e le potenzialità dello scenario sociale attraverso le quali ciascuno (ciascuna singolarità, ciascun gruppo o popolazione individuato dal rischio o dalla potenzialità “comune”) si autogoverna» (Bazzicalupo, 2015, p. 35).

Il processo di valutazione si costituisce in questo senso come una delle direttrici di un più ampio dispositivo pedagogico (Massa, 1986; Ferrante, 2016), capace di dare forma ai soggetti che vi transitano, attraverso un complesso apparato di istanze, dotate di forme specifiche. È possibile vedere chiaramente questo tipo di dinamica nell'evoluzione del concetto di apprendimento permanente che ha avuto luogo a partire dagli anni Novanta del secolo scorso (Barros, 2012; Milana, 2012; Galimberti, 2018a). Nel momento in cui il capitale umano è diventato uno dei paradigmi do-

<sup>2</sup> La storia del dispositivo foucaultiano è articolata e complessa e non affrontabile in questa sede. Ci limitiamo qui a fare riferimento a una (rara) definizione offerta da Foucault (1980) stesso: «Ciò che sto cercando di delineare con questo termine è, in primo luogo, un insieme estremamente eterogeneo composto da discorsi, istituzioni, forme architettoniche, decisioni regolative, leggi, misure amministrative, affermazioni scientifiche e proposizioni filosofiche, morali e filantropiche – in breve, tanto il detto quanto il non detto. Questi sono gli elementi del dispositivo. Il dispositivo stesso è il sistema di relazioni che può essere stabilito fra questi elementi. In secondo luogo, ciò che tento di individuare è precisamente la natura delle connessioni che può esistere fra questi elementi eterogenei [...]. In terzo luogo, con il termine “dispositivo” intendo una sorta di – potremmo dire – formazione la cui funzione principale in un dato periodo storico consiste nel rispondere ad un bisogno urgente. Il dispositivo, così, ha una funzione strategica dominante» (pp. 194-195).

<sup>3</sup> Giorgio Agamben (2006) interpreta i dispositivi contemporanei proprio sotto il segno della “cattura” del soggetto.

minanti per leggere il fenomeno dell'apprendimento e per metterlo a valore, i principali organismi internazionali che orientano l'agenda educativa di gran parte dei Paesi occidentali (OCSE, World Bank, IMF, EU, UNESCO) hanno cercato, nei propri documenti orientativi, di sottolineare la necessità di incentivare un apprendimento *lifelong* allo scopo di rinnovare continuamente le competenze (lette come lo "stock" di capitale che ogni soggetto rappresenta) necessarie per abitare un "capitalismo veloce" caratterizzato da un'incessante rincorsa all'innovazione di prodotti e servizi. Da quel momento una delle questioni chiave per i sistemi educativi nazionali e internazionali è consistita nella ricerca di modalità intese a promuovere e rendere desiderabile l'apprendimento permanente. Un obiettivo, questo, importato senza soluzione di continuità nel nuovo millennio e tuttora estremamente attuale se guardiamo, ad esempio, al recente *Learning Compass* elaborato dall'OECD dove troviamo frasi come: «per rimanere competitivi i lavoratori si troveranno nella necessità di acquisire continuamente nuove competenze, il che richiede flessibilità, un atteggiamento positivo verso l'apprendimento permanente e curiosità» (OECD, 2019, p. 90).

Un invito stringente che, da un lato, fa leva sull'importanza di valorizzare lo sviluppo delle capacità umane e di abitare con soddisfazione un contesto sociale o lavorativo e, dall'altro, si intreccia sottilmente con la minaccia di marginalità come possibile conseguenza di comportamenti non in linea con la traiettoria delineata (Field, 2000). La sollecitazione a desiderare apprendimento si innesta su uno sfondo potenzialmente minaccioso, caratterizzato dal rischio di uscire dal mercato e di rappresentare un costo sociale qualora l'impresa formativa non raggiunga gli obiettivi auspicati. Da questo punto di vista il *lifelong learning* può essere letto come un dispositivo di governo al servizio di un biopotere fondato sulla concezione di capitale umano (Fejes & Nicoll, 2008).

A ciò si aggiungono le prospettive di estensione del *learning* in direzione *lifewide*, che abbraccia i diversi aspetti della vita degli individui e *lifedeep*, che si insinua nelle dimensioni più profonde e intime, per avviluppare ogni aspetto e ogni livello dell'esperienza soggettiva. Letta in questa chiave la triade del *lifelong*, *lifewide* e *lifedeep learning* rivela un volto inquietante.

Il doppio messaggio opportunità/minaccia sembra caratterizzare la relazione contemporanea con il sapere e il tema della valutazione ne costituisce un elemento essenziale. Raffrontarsi costantemente con parametri valutativi può offrire al soggetto e alle istituzioni la possibilità di calibrare il proprio apprendimento e la propria azione professionale, osservandone aspetti che non erano a fuoco, comparando i propri risultati con quelli altrui in vista di un miglioramento e di una maggiore comprensione delle possibilità in gioco. Al tempo stesso, però, la valutazione, nella cornice

appena delineata, non può non costituire anche un campo che propone, spesso in modo implicito, distinzioni che assumono la forma di gerarchie (ad esempio lungo l'asse *top performer-low performer*) sulla base di criteri non sempre condivisi ed espliciti. In questo senso essa è una sede “esemplare” dove è possibile vedere in azione processi di governamentalità: se i soggetti vogliono davvero essere protagonisti in questo gioco e non solo subirlo come un'intrusione esterna, finiscono per sposare e acquisire i criteri stessi della valutazione, sintonizzandosi sul suo «fascino discreto» (Vidaillet, 2018), tanto da voler corrispondere al modello che essa intende premiare. Potremmo dire, in altri termini, che il modo migliore per far fronte al suo aspetto “minacciosamente discriminante” è quello di costituirsi come soggetti o organizzazioni che desiderano performare lungo le traiettorie auspicate e capaci di autogovernarsi allo scopo di muoversi costantemente in quelle direzioni.

In questo senso vengono sollecitati stili di vita, carriere desiderabili, vere e proprie forme identitarie che penetrano sottopelle generando una spinta a individuarsi attraverso la *performance*, a oggettivarsi per ottenere una legittimazione produttiva e, dunque, un riconoscimento sociale ed esistenziale (senza delimitazioni tra personale e professionale, è la cattura della vita nella sua interezza. Il *bios*, in gioco).

## 2. *Governare attraverso i numeri*

Una delle modalità contemporanee attraverso cui la valutazione prende forma riguarda la misurazione, la parametrizzazione e la quantificazione di performance, una tendenza che è stata indicata con l'espressione “governare con i numeri” (Grek, 2009; Ball, 2018). Alcune caratteristiche dei modi contemporanei di produrre e diffondere dati li rendono, infatti, particolarmente congruenti con gli assunti relativi al biopotere: la ricerca di una standardizzazione procedurale che li possa far apparire come oggettivi e “naturali”, la loro grande capacità di diffusione fondata sulla digitalizzazione, la scomparsa di contesti e referenti che li hanno generati e la conseguente difficoltà a metterne in discussione l'autorevolezza. «Il potere dei numeri è quello di apparire neutrali: una volta separati dal lavoro interpretativo necessario alla loro produzione, i numeri si possono muovere in modo non problematico tra contesti diversi, senza essere percepiti come portatori di interessi particolari» (Mazzotti, 2015, p. 469).

Questa capacità di ridurre lo spazio di interrogazione e problematizzazione è riconducibile anche alla forza sintetica del dato, alla performatività della sua “autoevidenza”, in questo senso si innesta perfettamente nelle

linee di un potere che trova la sua caratterizzazione nel proporsi come naturale, oggettivo, privo di alternative. Se dunque «*bios* è la presunta legge generale, “naturale” dell’affermazione di sé che rende prevedibile le condotte e le scelte di ciascuno e perciò governabili attraverso la spinta al miglioramento delle prestazioni» (Bazzicalupo, 2015, p. 32), ne consegue che la valutazione statistica, la trasformazione in dato, il calcolo algoritmico trovano piena legittimità e, al tempo stesso, confermano questa logica, in una chiusura tautologica estremamente difficile da problematizzare. Il riferimento al numero rimanda a un immaginario matematico che richiama la formalità del sistema e la sua oggettività (contrapponendola alla soggettività), un processo operativo netto e difficilmente contestabile, basato su un’idea di conoscenza additiva, dove, ad esempio, la media matematica delle performance corrisponde a una immaginaria competenza “media” individuale.

Attraverso queste caratteristiche i numeri vengono posti al servizio di una continua strutturazione gerarchica del valore dei soggetti che, se da un lato promette di sostituire o contrastare forme di avanzamento di carriera e premialità fondate sulla semplice appartenenza familiare, culturale, etnica o di genere<sup>4</sup>, da un altro lato favorisce lo sviluppo di un’arena competitiva permanente. Si parla in tal senso di «iper-meritocrazia» (Frank & Cook, 1995), di «ideologia del merito» (Boarelli, 2019) per sottolineare l’escacerbazione dei processi di valutazione comparativa, che vedono proprio nella standardizzazione della valutazione uno dei loro perni fondamentali.

L’idea di talento può rappresentare un utile esempio in questo senso. A livello organizzativo la cosiddetta «guerra dei talenti» definita da *McKinsey Quarterly* in un famoso report del 1997 ha delineato un panorama in cui le grandi imprese globalizzate si contendono la “merce” per eccellenza dell’economia della conoscenza: «il talento è il nuovo petrolio e come il petrolio la domanda supera di gran lunga l’offerta» (Heindrick & Struggle, cit. in Brown & Tannock, 2009, p. 285). Una visione che nel tempo ha generato una diffusa svalutazione di tutto ciò che si allontana dalla *top performance* (Brown & Hesketh, 2004) e un immaginario legato al reclutamento di “profili di eccellenza” a livello globale che ha ricalcato le iniquità e le ingiustizie connesse alla distribuzione di più tradizionali risorse economiche, portando le organizzazioni (e le nazioni) più ricche ad accumulare il nuovo «capitale grigio» (Field, 2000) attraverso un graduale processo di captazio-

<sup>4</sup> Ad esempio, una delle strategie retoriche utilizzate dai siti di valutazione online delle competenze, basate su algoritmi che “oggettivamente” promettono di dar forma e misura alle qualità dei soggetti, consiste proprio nel racconto di una modalità valutativa libera da pregiudizi (troppo?) umani relativi al genere, all’appartenenza etnica, culturale o generazionale.

ne ai danni di realtà che potevano offrire meno opportunità professionali (Harvey, 2005). Ma una delle questioni centrali in questa dinamica consiste nel determinare in modo oggettivo la merce in questione, ovvero il talento, che di per sé è un termine piuttosto vago e ambiguo, non riducibile alla *performance*. «Un paradosso centrale all'interno della crescente preoccupazione relativa alla guerra globale per i talenti consiste nel fatto che il concetto di “talento” è spesso lasciato vago e imprecisato, non ne esiste una definizione condivisa. Le élite di mercato sostengono che “una certa parte del talento elude le descrizioni: sai semplicemente che c'è quando lo vedi”» (Brown & Tannock, 2009, p. 287, traduzione a cura dell'autore).

Questa strutturazione ambigua del concetto di talento può dispiegarsi grazie al fatto che i lavoratori post-fordisti sono interpellati sui luoghi di lavoro non solo rispetto alla necessità di garantire un'operatività di tipo tecnico – più o meno qualificata – ma anche in relazione a dimensioni che travalicano la sfera tradizionalmente professionale. A partire dalla rivoluzione organizzativa rappresentata dall'esperienza Toyota<sup>5</sup>, che dagli anni Ottanta del secolo scorso ha ottenuto universale successo e riconoscimento negli ambienti economici, i soggetti sono infatti chiamati a partecipare a organizzazioni che apprendono, in cui ogni loro capacità è potenzialmente attivabile in funzione della creatività richiesta per fronteggiare le repentine e imprevedibili fluttuazioni della domanda di mercato. Questa progressiva estensione degli apprendimenti che possono potenzialmente essere messi a valore, e dunque rientrare nel capitale umano del soggetto stesso, rappresenta uno dei contrassegni fondamentali della trasformazione del lavoro a cui abbiamo assistito negli ultimi trent'anni (Negrelli, 2013) e che è stata riportata poc'anzi rispetto all'ampliamento dell'apprendimento in direzione *lifewide*. Se da un lato questo ha significato e significa un riconoscimento della ricchezza pluridimensionale delle capacità umane (che, ad esempio, nel taylorismo fordista venivano mortificate attraverso l'alienazione appiattente di un compito monotono), occorre tuttavia sottolineare che tale valorizzazione, quando viene quantificata e misurata perché possa rientrare in meccanismi di stima e scambio in una scala oggettivante, assume una precisa forma dominante, quella della merce:

Oggi, essere e fare sono un tutt'uno e l'essere diventa merce, più del lavoro in sé, perché ne è il presupposto. E con l'essere diventa merce l'inedito, perché serve. È merce quello che si è appreso dall'esperienza, l'*habitus* esistenziale, il modo di approcciarsi all'altro, il profilo dialogico che è stato costruito negli anni,

<sup>5</sup> Su come l'organizzazione Toyota possa rappresentare un interessante luogo teorico per osservare il dispositivo antropogenetico in atto nell'economia post-fordista e il suo orientamento a governare l'"anima" dei lavoratori, si veda Marchesi (2002).

l'inclinazione a fronteggiare i problemi, lo spirito di iniziativa, la voglia di stare insieme, le propensioni affettive (D'Aniello, 2015, p. 94).

È sufficiente osservare l'incessante proliferare di tassonomie orientate a mappare le *soft skills* per constatare quanto la tensione a definire gli aspetti relazionali, cognitivi, creativi dei soggetti sia posta in primo piano da organizzazioni e organismi internazionali. Si potrebbe dunque ipotizzare che l'indefinitezza e la supposta opacità del costruito di talento, più che una sua reale inconsistenza strutturale, porti con sé un desiderio divorante: la volontà di inglobare e sussumere le aree potenzialmente infinite e continuamente modulabili che rendono un soggetto utile e valido. Una vaghezza dunque direttamente correlata all'ampiezza, variabilità e flessibilità delle possibili caratteristiche da mettere a valore di volta in volta e che maschera l'impossibilità di cogliere queste stesse caratteristiche lungo un asse comparativo. Sembra andare in questa direzione il proliferare di test e algoritmi di *assessment* che promettono di quantificare e oggettivare qualità – non sempre esplicitabili – che identificherebbero il soggetto come “risorsa” desiderabile.

La tensione a dispiegare classificazioni e gerarchie “oggettive” attraverso numeri non riguarda solo le organizzazioni che fanno parte in modo esplicito del mercato neoliberista contemporaneo come le imprese, ma anche le istituzioni formative e i sistemi educativi più ampi. Il mondo dell'*higher education* internazionale è ormai da anni tenuto a confrontarsi con un approccio managerialista e una cultura dell'*accountability* che ha prodotto risultati eterogenei (Galimberti, 2018b) e generato un dibattito tuttora aperto tra i fautori di un'apertura dell'educazione alle logiche di mercato e chi problematizza queste tendenze alla luce dello statuto e delle missioni che, nella storia millenaria dell'accademia, hanno sempre preservato un certo grado di irriducibilità alle istanze socio-economiche (Moscato, 2012). A ogni modo è certo che anche le università, al pari delle altre organizzazioni, sono attualmente immerse, con accelerazioni progressive, in scenari di tipo competitivo che le sollecitano attivamente alla “produzione” dei migliori talenti per l'economia della conoscenza. Parimenti sono ingaggiate a testimoniare e validare i propri meriti attraverso la diffusione di classifiche<sup>6</sup> basate su calcoli che prendono in esame, ad esempio, il numero di articoli inclusi nei database Web of Sciences o Scopus, il loro impatto citazionale, la capacità di trasferimento tecnologico o la “reputazione”, stimata in modi variabili, ovvero attraverso

<sup>6</sup> Tra le classifiche più note e diffuse: Academic Ranking of World Universities (<http://www.shanghairanking.com/>); Times Higher Education World University Rankings (<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>); QS World University Rankings (<https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>) [05/08/2022].

appositi questionari somministrati ad accademici o calcolando l'attrattività computando il numero di studenti e docenti internazionali che "visitano" una specifica sede universitaria (Marginson, 2009).

Gli indicatori che risultano da queste operazioni hanno dunque una funzionalità piuttosto esplicita, come evidenziato dai Principi di Berlino del 2006:

Rispondono alle richieste dei consumatori, per informazioni facilmente interpretabili circa il posizionamento degli istituti di alta formazione; stimolano la competizione, offrono un fondamento logico per l'allocazione dei fondi; aiutano a differenziare tra differenti tipi di istituti e differenti programmi e discipline. Inoltre, quando correttamente compresi e interpretati, contribuiscono alla definizione di qualità di questi istituti all'interno di uno specifico Paese, completando il rigoroso lavoro di valutazione della qualità effettuata da agenzie pubbliche indipendenti e accreditate (Ordorika & Lloyd, 2018, p. 91, trad. a cura dell'autore).

Si tratta, in altre parole, di un effetto secondario, probabilmente inevitabile, della cosiddetta *mass higher education* e della commercializzazione dell'educazione terziaria a livello globale; non è un caso che i *rankings* siano diventati imprescindibili negli Stati Uniti, la nazione che per prima ha sperimentato la massificazione dell'offerta formativa e la conseguente difficoltà a orientarsi e scegliere tra le diverse opzioni possibili (Altbach, 2021). Diverse sono le critiche e le resistenze che mettono in luce la parzialità culturale del processo di costruzione del significato di tali dati e delle scale volte alla loro misurazione. In particolare, si assiste a uno sbilanciamento verso pubblicazioni in lingua inglese e, più nello specifico, verso modelli culturali anglo-americani che determinano riferimenti scientifici sempre più omogenei e impalcature morfologiche, sintattiche e linguistiche delle pubblicazioni sempre più standardizzate in tutti gli ambiti disciplinari, secondo i modelli IMRAD o IRDAM (Sollaci & Pereira, 2004; Derish & Annesley, 2010). Di qui il fatto che le classifiche sono solitamente dominate da prestigiose (e costose) università americane o britanniche. Ma altre critiche, a un livello differente, si orientano verso l'effetto omologante conseguente alla creazione di arene competitive che delineano gerarchie spesso non volute e subite dalle comunità accademiche stesse. Gerarchie che creano tendenze all'isomorfismo, ovvero a emulare chi si trova ai primi posti, privilegiando le attività valutate e premiate a discapito di quelle tradizionalmente escluse, come ad esempio il *community engagement*<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> In realtà alcuni *ranking* come QS e THE hanno cercato di includere dimensioni quali la terza missione e la sensibilità in temi come la sostenibilità e la consapevolezza ambientale, ma, come si sta argomentando, si tratta di questioni opache e difficilmente traducibili in termini quantitativi e misurabili (Altbach, 2021).

In Messico e altri paesi dell'America Latina si sono susseguite nel tempo diverse conferenze pubbliche apertamente polemiche verso un apparato che trascura completamente l'impegno civico e il contributo fattivo delle istituzioni universitarie nel promuovere coesione e mobilità sociale e nel diffondere i valori democratici (Ordorika & Lloyd, 2018). Altre critiche, infine, hanno segnalato come questi tipi di classifiche finiscano per incentivare comportamenti opportunistici che, a loro volta, esasperano i sistemi valutativi in essere, creando spirali perverse e portando così all'assurdo la logica comparativa stessa.

Tra gli esempi più eclatanti possiamo nominare l'abitudine di citare i propri lavori scientifici o quelli dei propri colleghi per aumentare le metriche relative al loro impatto (Baccini, De Nicolao, & Petrovich, 2019). Molti tra i più importanti *rankings*, inoltre, si basano in parte su fattori reputazionali, una dimensione che tradotta in numeri attraverso punteggi di questionari assume una sembianza altamente variabile e manipolabile: «chi risponde ai questionari non è spesso scelto in modo affidabile; e sembra alquanto improbabile che la maggior parte dei rispondenti abbia familiarità con un gran numero di università. E la possibilità di accordi relativi ai *rankings* reputazionali tra università alla ricerca di migliorare il proprio punteggio è stata più volte evidenziata» (Altbach, 2021, p. XXVII, trad. a cura dell'autore).

Anche a livello di macrosistema si ripropongono dinamiche che ricalcano quanto avviene per i soggetti e le istituzioni, in particolare da quando un certo tipo di approccio *evidence based* ha informato le attività dei *policy makers* (Sanderson, 2002). I sistemi di istruzione, in particolare, vengono sottoposti a valutazione attraverso questionari di misurazione degli apprendimenti degli studenti, che si configurano, dunque, come indicatori di performance. Gli esempi più conosciuti e diffusi riguardano ad esempio i test PISA (*Programme for international student assessment*) e PIAAC (*Programme for the international assessment of adult competencies*) che danno vita agli omonimi *rankings* elaborati e gestiti dall'OECD. Tali *surveys* hanno grande risonanza mediatica e un notevole impatto sull'opinione pubblica, offrendo valutazioni che portano a immediate comparazioni e relative gerarchizzazioni tra differenti Paesi<sup>8</sup>. Non solo, i dati prodotti influenzano direttamente le agende politiche dei governi in quanto ritenuti misuratori oggettivi e neutrali dell'efficacia e dell'efficienza delle proprie istituzioni educative:

<sup>8</sup> Un esempio del tipo di questioni che si sollevano sui quotidiani nazionali lo dà ad esempio *Il Sole 24 Ore* con un articolo del 2019 relativo all'ultima pubblicazione della classifica PISA e intitolato "Se leggiamo bene i dati dei test PISA non siamo andati male quest'anno". (<https://www.infodata.ilssole24ore.com/2019/12/07/ragazzi-la-lettura-leggere-bene-dati-non-andati-male-questanno/>) [05/08/2022].

La forza di queste retoriche – basate sul confronto, su un’idea di competizione virtuosa, sull’individuazione di buone pratiche, e sulla regolazione della spesa sulla base dei risultati, delle performance ecc. – trova forza nei dati prodotti dalle grandi *surveys*, assunti come strumenti di giustificazione autoevidenti dei fenomeni educativi (Viteritti & Giancola, 2015, p. 561).

La questione di fondo, oltre all’utilizzo strumentale di queste classifiche per orientare i sistemi formativi in alcune direzioni, privilegiando alcune dimensioni dell’esperienza formativa (come la performatività dei risultati e l’utilizzo esclusivamente strumentale degli apprendimenti), riguarda una generale riduzione di pensabilità nel rapportarsi al fenomeno educativo in senso plurale e complesso, contestuale e storicizzato che, a sua volta genera una omologazione di prospettive e una diminuzione di interrogazione critica, infatti: «le decisioni sul futuro dell’educazione possono essere semplicemente derivate dalle classifiche internazionali e dalle statistiche dell’OECD, senza il bisogno di nessun giudizio circa il significato e il valore di questi risultati» (Biesta, 2006, p. 98, trad. a cura dell’autore).

### 3. *Riflessioni pedagogiche, per una critica del riduzionismo neutrale*

È dunque possibile constatare che esprimere sinteticamente (e spesso numerologicamente) i processi di valutazione attraverso dati risponde a esigenze sociali che potremmo individuare principalmente nella necessità di una riduzione della loro complessità. Si tratta della medesima esigenza che conduce a semplificare la pluralità semantica di un costrutto ampio e potenzialmente onnicomprensivo come il talento, o delle qualità inerenti alle attività formative, di ricerca e di terza missione delle istituzioni accademiche o, ancora, delle caratteristiche distintive dei sistemi formativi nazionali. La riduzione di complessità è un’operazione inevitabile e necessaria nelle società contemporanee, ma, come sottolinea Gert J.J. Biesta (2010), proprio per questo motivo diventa fondamentale interrogarsi sugli effetti che comporta la specifica scelta riduttiva che scegliamo di adottare. Se conveniamo con questo punto di vista, non è possibile nascondersi dietro l’opzione della neutralità: «come ogni linguaggio anche quello dei numeri non è uno strumento neutrale di descrizione del mondo e, di conseguenza, tutto quello che facciamo con i numeri porta con sé, ribadendole e rafforzandole nelle pratiche del loro uso, il complesso delle operazioni da cui derivano» (Neresini, 2015, p. 408).

È questo un posizionamento che prende le distanze dalla tendenza ad allontanare qualsiasi riflessione sulla dimensione valoriale ed etica dei processi educativi in nome di una strumentalità, appunto, neutra. Tutto ciò riguarda in modo generale la dimensione valutativa, dato che valutare

implica l'emettere un giudizio, pratica pervasiva nei molti contesti della vita sociale, anche oltre quelli in cui assume vesti maggiormente formali come nella formazione e nell'ambito lavorativo. E il giudizio è strettamente connesso ad attribuzioni di valore, spesso fortemente moralizzate. Anche per questo motivo, per la potenza simbolica e materiale dei suoi effetti, la valutazione è una pratica ritualizzata, con prassi consolidate. I soggetti che praticano o subiscono la valutazione, che siano insegnanti, studenti, lavoratori, sono spesso rivestiti di ruoli e aderiscono a fenomeni di incarnazione stereotipata: devono essere il più possibile spersonalizzati (spesso indossando divise, reali o simboliche) e modellarsi sull'immaginario di oggettività ed equità con condotte comportamentali corrispondenti: pensiamo ad esempio al ruolo di guardie e ladri o cacciatore e preda, durante la forma più classica di valutazione – l'esame – con le diverse dinamiche di controllo e di complementare tentativo di elusione. Ancora in questa direzione si posizionano le posture e la prossemica tra i ruoli, che devono evocare visibilità e trasparenza nella relazione: in piedi, accanto alla lavagna, seduti in postazioni equidistanti, con dispositivi panottici di visibilità, enfatizzati oggi dai sofisticati sistemi digitali di *proctoring*, capaci di sorveglianza totale anche a distanza.

Analogamente ai soggetti, anche gli strumenti subiscono un processo di simbolizzazione che li fa aderire a un immaginario di oggettivazione, razionalismo, astrazione: sulla scorta di un *geometrismo morboso* (Durand, 1995, pp. 186-187), la morfologia degli strumenti è quasi sempre disposta per griglie, quadrettature, strutture tabellari, meglio se rispondenti a esigenze di simmetria, compattezza, ortogonalità. Di norma i numeri sono prediletti perché, nell'immaginario, poco soggetti al potere ermeneutico del linguaggio (come ebbe a dire un ministro sconsolante: “alla fine un sei è un sei”), inoltre facilmente ascrivibili a operazionismo, con medie, somme di sotto-valori per micro-prestazioni (si pensi ai compiti in cui ogni esercizio viene computato come una frazione del voto complessivo), sottrazioni a fronte di punizione o infrazione, a conferma che le prove sono quasi sempre intese come elenchi operazionali totalmente slegati dalla capacità individuale di eseguire la risoluzione di un problema. Si tratta di astrazioni di astrazioni, quindi spesso completamente inutili rispetto all'obbiettivo di soppesare l'apprendimento dei soggetti, e, in realtà, più funzionali a prelevarne brandelli di informazioni frammentate. Sono invece bandite le immagini, i vocaboli, e tutto ciò che può essere soggetto a interpretazione. Le parole utilizzate nella valutazione, infine, rivelano un legame a doppio filo con il matematismo e l'economicismo: di fatto valutare significa dare valore a qualcosa, equiparando valore a valuta. L'etimologia della valutazione, infatti, incarna due accezioni fondamentali legate al

sensu del misurare e dell'attribuire una stima al valore. Misurare e stimare si concretizzano nelle operazioni di divisione, distinzione, classificazione, discernimento che manifestano la connivenza tra un'istanza pragmatica e una morale della valutazione. Nella formazione la necessità di *dividere* risponde a un'esigenza di classificare per selezionare le persone in base a capacità e competenze e a discernere le loro competenze al fine di orientare il processo formativo. Di fatto la formazione attua una divisione, o separazione, che orienta in senso valoriale in una direzione ascendente per promuovere un'istanza moralizzante strettamente connessa al processo di elevazione. La valutazione è perciò inscritta in un paradigma ascensionale, perché più si sa, migliori si è: salendo una scala simbolica ma anche molto materiale di livelli (gli ordini e gradi di scuola, letti sempre in un paradigma piramidale). Inoltre, la valutazione serve per correggere e migliorare chi non risponde alle aspettative di chi incarna il potere e per premiare e consentire l'ascensione (alle classi superiori) a chi vi risponde in modo soddisfacente con una prestazione corretta. La valutazione discerne, divide e misura per mettere in scala, e imprimere una gerarchia, enfatizzando la dimensione economico-pragmatica del processo. La funzione selettiva emerge da esigenze del mondo esterno che richiedono, per rinforzare l'ordine gerarchico interiorizzato, una valutazione obiettiva di persone e competenze orientata alla collocazione nel mondo del lavoro. Esiste pertanto uno stretto legame tra il processo di distinzione classificatoria e quello gerarchizzante: entrambi hanno fame di qualità come la chiarezza, la trasparenza, la purificazione da tutto ciò che è soggettivo e complesso. Un'esigenza che rinsalda il legame tra giustizia, razionalità e astrazione. Di fatto tutto l'apparato valutativo risponde a esigenze di imprimere un'apparenza di rigore ascensionale e verticalizzante per sgravarsi da tutto ciò che è caotico e vischioso come la descrizione delle persone e delle loro capacità di rispondere alle situazioni della vita. Se giudicare è un compito impossibile, lo renderebbe sopportabile solo la complessità della relazione, nella sua storicità e nella sua necessaria reciprocità. Renderlo astratto, con questo apparato di immaginari razionalizzanti e *diuretici* (Durand, 1995), assume una portata politica, nella misura in cui il giudicare si pone come obiettivo lo spogliare i soggetti della loro differenza, opacità, mistero, privandoli in questo modo della loro agentività e imprevedibilità, attraverso l'oggettivazione dei processi, delle strutture, dei ruoli e di tutto l'apparato simbolico. Sotto l'effetto persuasivo e modellante di tale potere, fortemente moralizzato ed economicizzato, nessuno vale più che un numero, ciascuno può diventare cifra da incasellare, premiare, punire. Del valutare come compito interpretativo, negoziale, relazionale invece si perdono le tracce. In un'economia relazionale (Zamagni, 2006; Bruni, 2020) l'attribuzione di valore

a una merce viene decisa tramite una contrattazione tra le parti dialogica e soggettiva, perché in tale prospettiva è da privilegiarsi il rapporto mutevole e impalpabile tra i soggetti, rispetto al presunto valore “oggettivo” della merce. Tutto ciò si contrappone a quanto avviene in un’economia di stampo neoliberista, dove è il mercato, impersonale e “oggettivo”, a decidere il prezzo della merce. In entrambi i casi il presunto “valore” è deciso da fluttuazioni, attribuzioni di qualità, molto più spesso emotive (o comunque “di parte”) che razionali e “giuste”, ma nel primo il forte potere negoziale dei soggetti e l’importanza del legame tra loro è esplicito, nel secondo latente e anzi nascosto da una retorica della razionalità oggettiva che finisce per occultarne obiettivi, direzioni, strategie.

E la riduzione oggettivante – che si propone come neutra, legata a un semplice misurare e quindi capace di distanziarsi dalle dimensioni opache che porta con sé il valutare – presenta, inaspettatamente, il suo lato oscuro.

Le valutazioni numeriche decontestualizzate realizzate da enti esterni che si pongono come arbitri neutrali o da test e algoritmi “scientificamente validati” diventano, nei contesti di vita su cui incidono, veri e propri «motori di ansia» permanente (*engines of anxiety*) (Espeland & Sauder, 2016). Una volta che si è creata una gerarchia su cui competere (tra individui, tra istituzioni universitarie, tra sistemi educativi nazionali), il sistema di riferimento attiva una sua processualità che va oltre il controllo individuale e che innesca un continuo attivismo. Anche solo una posizione “conservativa”, fondata sul desiderio di voler mantenere semplicemente il proprio posizionamento e i vantaggi acquisiti, richiede un continuo sforzo performativo. Si tratta, di fatto, di un effetto strutturale della logica gerarchica, rinvenibile in qualsiasi tipo di *ranking* che si basa su ciò che nella teoria economica viene chiamato “gioco a somma zero”, ovvero una situazione in cui la vincita di un partecipante viene perfettamente bilanciata dalla perdita di un altro partecipante (Screpanti & Zamagni, 2015): «possono esserci solo 100 università tra le migliori 100, per definizione. Tuttavia, se la National University of Singapore migliora il suo *ranking*, questo non significa, per esempio, che la University of Wisconsin: Madison è in declino, se la prima risale il *ranking* ne spingerà inevitabilmente altre giù» (Altbach, 2021, p. XXV).

I componenti delle organizzazioni sottoposte a misurazioni comparative vengono dunque continuamente sollecitati nella direzione di un miglioramento continuo, la cui ragion d’essere spesso diventa difficilmente riconducibile a un significato che prende forma nelle relazioni e nell’operatività interna e che, invece, appartiene a una logica esogena la cui forma sembra diventare quella della “competizione per la competizione”, ovvero di una «una gara che non finisce mai: l’orizzonte è chiuso su di essa, e il motore dell’ansia non cessa di funzionare perché è sempre possibile tro-

varsi a essere – come organizzazioni, imprese, gruppi di lavoro o singoli – l'anello debole della catena delle (ir)responsabilità nella produzione dei numeri» (De Leonardis, 2020, p. 183).

#### 4. Conclusioni

I numeri, immaginati come soluzione capace di sollevare le dimensioni perturbanti della valutazione soggettiva verso un'astrazione asettica, finiscono per creare contesti frutto della particolare riduzione di complessità che mettono in atto. Contesti che incentivano l'omologazione a discapito della possibilità di far emergere forme nuove e sperimentali<sup>9</sup> e che sollecitano una continua mobilitazione, nella direzione di una incessante competizione. Dal punto di vista pedagogico è fondamentale interrogarsi sugli effetti che vengono generati nei termini della relazione con il sapere, delle forme che prendono questi saperi e delle relazioni intersoggettive, ovvero sui modi in cui i processi di apprendimento vengono modellati da azioni che si propongono solamente di misurarli. La questione che si pone riguarda dunque la possibilità di svincolare la valutazione da prospettive che, con la pretesa di normalizzarla e depurarla, finiscono per inserirla in scenari (come abbiamo visto per i giochi a somma zero) che la riducono a un uso «procedurale, compensativo e talvolta anche punitivo» (Viteritti & Giancola, 2015, p. 561).

Non si tratta parimenti di demonizzare la dimensione numerica in sé: i dati «se decostruiti e interpretati in dettaglio, secondo una logica prossimale» (p. 562) possono costituire una fonte importante di informazione. Decostruirli significa non utilizzarli in modo standardizzato e uniforme con l'unico obiettivo di determinare una superiorità competitiva, ma interrogarli in senso critico osservandone i criteri ispiratori, le distinzioni operate e soppesandone l'utilità rispetto agli scopi che ci si prefigge. Allo stesso tempo adottare una logica prossimale significa non separare i dati dai propri contesti, ma farli costantemente ritornare a essi, non nei termini di un potere astratto che distribuisce premi e punizioni, ma come possibilità di guadagno conoscitivo e di avanzamento critico sulla relazione tra i propri contesti di riferimento e i sistemi più ampi in cui sono inseriti.

Nell'ottica di individuare pratiche differenti di valutazione, capaci di restituire complessità ai soggetti, per descrivere questi ultimi nelle loro

<sup>9</sup> Gregory Bateson (1976), ad esempio, sottolineava come i contesti competitivi fossero caratterizzati da un impoverimento ecologico delle forme di apprendimento in quanto «riducono inevitabilmente la complessa gamma dei valori a termini semplicissimi e addirittura lineari e monotoni» (p. 161).

evoluzioni, cadute, ricorsività, progressioni, potrebbe essere utile muoversi nella direzione di aprirsi a una pluralità dei linguaggi, moltiplicare le modalità descrittive, senza – come si è detto – escludere quelle numerologiche e in generale i metodi quantitativi. In particolare, il linguaggio poetico, nelle sue diverse forme espressive (parola, immagine, metafora, performance), ci sembra quello maggiormente capace di bilanciare la decisa tendenza attuale, per restituire la giusta opacità e densità a ciò che è ineffabile, come la rispondenza di una intelligenza (tra le molte possibili) per la soluzione di un compito (tra i molti possibili). Si tratta, infatti, di un linguaggio capace di restituire la descrizione di processi, non dei soggetti o delle singole prestazioni, documentando, in modo progressivo e mai definitorio, la dimensione diacronica delle competenze e la necessità di una loro contestualizzazione, in prospettiva storica, situata, relazionale e sistemica (Antonacci & Guerra, 2018).

In fondo se la valutazione oggettiva nasce da un bisogno implicito di riconoscere un ruolo di oggetto non solo al processo, ma soprattutto a chi la subisce, una valutazione soggettiva ha il pregio di riconoscere un'agentività a tutti gli attori in campo, ridestando la consapevolezza che il giudizio è una facoltà interpretativa, negoziata, relazionale, come un gioco tra le parti (Huizinga, 2001) e del gioco dovrebbe conservare la relatività, reversibilità, assenza di rischio.

Se la valutazione ha degli effetti così potenti nella formazione dei soggetti è perché affonda le sue radici nella struttura del riconoscimento reciproco. E analizzare la morfologia del dispositivo di valutazione dovrebbe servire a tendere verso un riequilibrio di tali istanze con il desiderio dei soggetti di essere riconosciuti e valorizzati dagli altri (Vidaillet, 2018). In questo senso il bisogno di riconoscimento, anziché prendere la forma dell'ansia da prestazione, costruita da un immaginario riduzionista, gerarchico e oggettivante, potrebbe prenderne una più relazionale, sistemica, co-costruita. In questo modo i processi di valutazione potrebbero provare ad accostarsi, nell'immaginario, a qualcosa di simile a una negoziazione fluida, contestualizzata e partecipata, come avviene nella piazza di un mercato mediorientale, più che a una rete di transazioni razionali nella lucida follia di un mercato azionario.

### *Bibliografia*

- Altbach, P.G. (2021). Foreword: Reflections on Rankings. In E. Hazelkorn & G. Mihut (Eds.), *Research Handbook on University Rankings. Theory, Methodology, Influence, and Impact*, pp. 1-xxiii. London: Elgar.

- Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Milano: Nottetempo.
- Antonacci, F., & Guerra, M. (Eds.). (2018). *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Baccini, A., De Nicolao, G., & Petrovich, E. (2019). Citation Gaming Induced by Bibliometric Evaluation: A Country-Level Comparative Analysis. *PLoS ONE*, 14(9).
- Ball, S. (2018). *Governing By Numbers: Education, Governance, and the Tyranny of Numbers*. London: Routledge.
- Barats, C., Bouchard, B., & Haakenstad, A.B. (2018). *Faire et dire l'évaluation: L'enseignement supérieur et la recherche conquis par la performance*. Paris: Presses des Mines.
- Barros, R. (2012). From Lifelong Education to Lifelong Learning. Discussion of Some Effects of Today's Neoliberal Policies. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 119-134.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bazzicalupo, L. (2015). Biopolitica come governamentalità: la cattura neoliberale della vita, *La Deleuziana*, 1, 27-39.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. London: Routledge.
- Biesta, G. (2010). Five Theses on Complexity Reduction and Its Politics. In D. Osberg & G. Biesta (Eds.), *Complexity Theory and the Politics of Education* (pp. 5-13). Rotterdam: Sense Publishers.
- Boarelli, M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Roma-Bari: Laterza.
- Brown, P., & Hesketh, A. (2004). *The Mismanagement of Talent*. Oxford: Oxford University Press
- Brown, P., & Tannock, S. (2009). Education, Meritocracy, and the Global War for Talent. *Journal of Education Policy*, 24(4), 377-392.
- Bruni, L. (2020). *La ferita dell'altro. Economia e relazioni umane*. Bologna: Marietti.
- D'Aniello, F. (2015). *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*. Fano: Aras Edizioni.
- De Leonardis, O. (2020). Postfazione: Il mercato totale. Su diritto e democrazia. In A. Supiot, *La sovranità del limite* (pp. 167-189). Sesto San Giovanni: Mimesis.
- De Leonardis, O. & Neresini, F. (2015). Introduzione. Il potere dei grandi numeri. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 3-4, 371-378.
- Del Rey, A. (2018). *La tirannia della valutazione*. Milano: Eleuthera.
- Derish, P.A., & Annesley, T.M. (2010). If an Ik Journal Is What You Choose, Then Sequential Results Are What You Use. *Clinical Chemistry*, 56(8), 1226-1228.
- Durand, G. (1995). *Strutture antropologiche dell'immaginario. Introduzione all'archetipologia generale*. Bari: Dedalo.
- Espeland, W., & Sauder, M. (2016). *Engines of Anxiety*. New York: Russel Sage.
- Fejes, A., & Nicoll, K. (2008). *Foucault and Lifelong Learning. Governing the Subject*. Abingdon UK: Routledge.
- Ferrante, A. (2016). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* Milano: FrancoAngeli.
- Field, A. (2000). *Discovering Statistics Using SPSS for Windows*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.

- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. London: Harvester Press.
- Foucault, M. (1993). *Sorvegliare e punire: nascita della prigione*. Torino: Einaudi
- Foucault, M. (2005). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France*. Milano: Feltrinelli.
- Frank, R., & Cook, P. (1995). *The Winner-Take-All Society*. New York: Penguin.
- Galimberti, A. (2018a). *Lifelong learning in università. Storie di studenti non tradizionali*. Milano: Unicopli.
- Galimberti, A. (2018b). Dal mito al mercato? I dilemmi dell'università nella cultura della performance. Alla ricerca di modi creativi di giocare con il vocabolario neoliberista. *Civitas Educationis, education, politics and culture*, 7, 91-108.
- Galimberti, A. (2020). Lavoro e competenze, una relazione in divenire. Il ruolo della formazione tra istanze di equità, merito e richieste di mercato. In E. Mingione (Ed.), *Lavoro: la grande trasformazione. L'impatto sociale del cambiamento del lavoro tra evoluzioni storiche e prospettive globali* (pp. 53-71). Milano: Feltrinelli.
- Giannone, D. (2019). *In perfetto stato. Indicatori globali e politiche di valutazione dello stato neoliberale*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Grek, S. (2009). Governing by Numbers: The PISA «Effect» in Europe. *Journal of Educational Policy*, 24(1), 23-37.
- Harvey, D. (2005). *The New Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Huizinga, J. (2001). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.
- Marchesi, A. (2002). *Le fabbriche dell'anima*. Milano: Ghibli
- Marginson, S. (2009). University Rankings, Government, and Social Order: Managing the Field of Higher Education According to the Logic of the Performative Present-as-Future. In M. Simons, M. Olszen, & M.A. Peters (Eds.), *Re-reading Education Policies: Studying the Policy Agenda of the 21st Century* (pp. 2-16). Rotterdam: Sense Publishers.
- Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Mazzotti, M. (2015). Per una sociologia degli algoritmi, *Rassegna Italiana di Sociologia*, 3-4, 465-477.
- Milana, M. (2012). Political Globalization and the Shift from Adult Education to Lifelong Learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 103-117.
- Moscato, R. (2012). *L'università: modelli e processi*. Roma: Carocci.
- Negrelli, S. (2013). *Le trasformazioni del lavoro. Modelli e tendenze nel capitalismo globale*. Roma-Bari: Laterza.
- Neresini, F. (2015). Quando i numeri diventano grandi: che cosa possiamo imparare dalla scienza, *Rassegna Italiana di Sociologia*, 3-4, 415-431.
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030*. Paris: OECD.
- Ordorika, I., & Lloyd, M. (2018). International Rankings and the Contest For University Hegemony. In S. Ball (Ed.), *Governing by Numbers: Education, Governance, and the Tyranny of Numbers* (pp. 87-107). London: Routledge.
- Sanderson, I. (2002). Evaluation, Policy Learning and Evidence-Based Policy Making. *Public Administration*, 80(1), 1-22.

- Screpanti, E., & Zamagni, S. (2015). *Profilo di storia del pensiero economico. Gli sviluppi contemporanei*. Roma: Carocci.
- Sollaci, L.B., & Pereira, M.G. (2004). The Introduction, Methods, Results, and Discussion (IMRAD) Structure: A Fifty-Year Survey. *Journal of the Medical Library Association*, 92(3), 364-367.
- Supiot, A. (2020). *La sovranità del limite*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Vidaillet, B. (2018). *Valutatemi! Il fascino discreto della meritocrazia*. Roma: Novalogos.
- Viteritti, A., & Giancola, O. (2015). Il ruolo delle grandi survey in campo educativo. L'indagine PISA e il governo dell'educazione tramite i numeri. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 3-4, 555-579.
- Zamagni, S. (2006). L'economia come se la persona contasse. Verso una teoria economica relazionale. In P.L. Sacco & S. Zamagni (Eds.), *Teoria economica e relazioni interpersonali* (pp. 17-51). Bologna: il Mulino.

## IL FASCINO DEL MERITO E DELLA “LIBERTÀ”

*di Sergio Tramma*

### 1. *Neoliberismo, mercato e libertà*

Lo scopo del presente contributo è quello di accennare a come il neoliberismo attraverso la mediazione della meritocrazia sia diventato lo scenario all'interno del quale sono costretti a muoversi, alcune volte con insofferenza e sofferenza, altre volte con grande piacere e agilità, tutti i soggetti individuali e collettivi, intendendo ovviamente con ciò anche coloro che si muovono nel campo della formazione-educazione.

Al di là dei necessari distinguo diacronici e sincronici, il liberismo attuale non è null'altro che la realizzazione del sogno del capitalismo, il suo potersi finalmente manifestare in purezza, senza essere disturbato più di tanto da moti, organizzazioni, ideologie che nei suoi confronti assolvono, o dovrebbero assolvere, funzioni di freno, contenimento, disvelamento, analisi e, in particolare per quanto riguarda le implicazioni culturali-educative, essere in grado di sviluppare e trasmettere saperi differenti e critici rispetto alle narrazioni (forti) che, appunto, raccontano in modo gridato o somnesso tale capitalismo. I suoi tratti portanti sono riconducibili al tentativo di avvicinarsi, e preservarla il più a lungo possibile, a una condizione di libertà assoluta del mercato, senza che siano frapposti ostacoli alla “libera concorrenza” tra le forze che tale mercato determinano (tranne appellarsi al provvidenziale intervento della “mano invisibile” di smithiana memoria). Il neoliberismo è un'idea generale sull'economia e sul rapporto tra Stato e mercato che si è venuta progressivamente strutturando dalla fine dei “trenta gloriosi” in avanti (Hobsbawm, 1997), in particolare dagli anni Settanta con la progressiva influenza-conquista di centri di potere politico-militare, intellettuali e formativi: da Milton Friedman e la scuola dei monetaristi di Chicago al Cile di Augusto Pinochet, da Deng Xiaoping a Ronald Reagan, da Margaret Thatcher alla “liberazione” e “democratizzazione” dell'Iraq (Harvey, 2007, pp. 9-10). Ma il neoliberismo attuale non è solo una visione dell'economia, si estende da questa sino a diventare una visione del mondo e dell'umano, comprende legittimazioni, finalità e metodi: «Il neoliberismo è in primo luogo una teoria delle pratiche di politica economica secondo la quale il benessere dell'uomo può essere perseguito

al meglio liberando le risorse e le capacità imprenditoriali dell'individuo all'interno di una struttura istituzionale caratterizzata da forti diritti di proprietà privata, liberi mercati e libero scambio» (p. 10).

Secondo l'impostazione neoliberista, la ricerca del benessere da parte di alcuni, cioè da parte di coloro che hanno le risorse per poter essere significativamente presenti e competere all'interno di tale mercato, si trasformerebbe quindi pressoché automaticamente e spontaneamente nel benessere per tutti (Revelli, 2014), seppure un benessere non uniformemente distribuito, e questo non a causa del divario di fortune, condizioni di partenza, risorse, opportunità, e forse anche il caso, bensì a ragione del diverso merito che le persone hanno accumulato e saputo esercitare nel corso della loro vita.

È un libero mercato inserito in una società (un mercato che struttura un certo tipo di società) nella quale il compito dello Stato è quello di garantire la libera concorrenza stabilendo alcune regole minime essenziali di convivenza e funzionamento. Un mercato di tal fatta e concezione, che si è messo definitivamente alle spalle qualsiasi moderazione e impostazione keynesiana, per potere funzionare al meglio richiede una sola condizione: i soggetti che ne sono protagonisti effettivi devono essere liberi di agire e di ricavare profitti in ogni ambito, quindi anche da quelle dimensioni dell'esistenza nelle quali le persone vivono condizioni di debolezza, di fragilità, o anche di fisiologiche difficoltà. In altri termini, richiede uno Stato che non occupi tali aree, o si ritragga da loro qualora presente, affidando quelle aree di bisogni-servizi, seppure diversamente motivandolo, al privato-privato o al privato-sociale. In ultima analisi, necessita di uno Stato che generi, o non ostacoli, il mercato anche «laddove i mercati non esistono (in settori come l'amministrazione del territorio, le risorse idriche, l'istruzione, l'assistenza sanitaria, la sicurezza sociale o l'inquinamento ambientale), devono essere creati, se necessario tramite l'intervento dello Stato» (Harvey, 2007, pp. 10-11).

E il sanitario, il previdenziale, l'educativo sono settori in cui, anche in Italia, si assiste da tempo a un cambiamento di passo, cioè all'arretramento consapevole e/o all'arrendevolezza e/o alla denigrazione del pubblico a favore delle varie forme di non pubblico: dalla sanità *low cost* a quella cooperazione in una parte (non indifferente) della quale è veramente molto arduo rintracciare cenni della storia virtuosa del movimento cooperativistico.

Ma il mercato collocato all'interno della ideologia neoliberista non deve solo occupare territori, per poter funzionare ha bisogno di "colonizzare le coscienze" come afferma Serge Latouche (2005) in relazione all'ideologia dello sviluppismo. Ha la necessità, per utilizzare una categoria gramsciana, di esercitare una "egemonia", di convincere diffusamente, e

possibilmente senza ricorre a forme coercitive (che comunque restano disponibili per quando ritenuto necessario), della bontà universale dei suoi progetti, delle sue pratiche e dei modi di vita che propone. A proposito scrive David Harvey (2007):

Perché un modo di pensare diventi dominante è necessario mettere a punto un apparato concettuale in grado di sollecitare le nostre intuizioni e i nostri istinti, i nostri valori e i nostri desideri, oltre che le possibilità intrinseche del mondo sociale in cui viviamo. Una volta rivelatosi idoneo allo scopo questo apparato concettuale si radica a tal punto nel senso comune da apparire scontato e non essere messo più in discussione. I fondatori del pensiero neoliberista adottarono come fondamenti, ovvero come “valori centrali della civiltà”, gli ideali politici di dignità umana e di libertà individuale; fu una scelta accorta perché si tratta di concetti dall’indubbio potere seduttivo. Tali valori, a loro parere, erano minacciati non solo dal fascismo, dal comunismo e dalle dittature, ma anche da tutte quelle forme di intervento statale che sostituivano al libero mercato degli individui le decisioni collettive. I concetti di dignità e libertà individuale esercitano di per sé un fascino notevole (p. 14).

In questo senso, si potrebbe dire che il neoliberalismo nella azione educativa svolta nei confronti dell’opinione pubblica da parte dei suoi esponenti economici, politici e culturali, cioè gli attori che lo incarnano con le loro azioni, ha gioco facile poiché si richiama al valore cardine della “libertà” (potrebbe dirsi “senza se e senza ma”), che, come ha a suo tempo sottolineato Norberto Bobbio (1994), costituisce il riferimento della destra, mentre l’eguaglianza quello della sinistra. Chi potrebbe opporsi alla libertà? Sarebbe come sparare sulla Croce Rossa o, come si diceva una volta, parlare male di Garibaldi. È un concetto talmente radicato, dichiarato, agitato, decantato, ripetuto, decontestualizzato che è diventato un valore, se non il valore per eccellenza, con il quale giudicare qualsiasi pensiero, azione e sistema politico. Salvo poi fare i conti con il rapporto tra la libertà formale e quella reale, con le diseguaglianze riguardo all’effettiva praticabilità delle diverse libertà nelle quali si sostanzia il valore generale, che in ciò mostra tutte le sue criticità e contraddizioni.

Il neoliberalismo esalta la libertà di cui ha bisogno per essere tale, ma può esaltarla solo come un bisogno connesso all’umano in quanto tale: di conseguenza non è la, pur sempre discutibile, libertà dei mercati quella di cui tratta e impone, ma quella indiscutibile dell’individuo, anzi dell’essere umano se il termine individuo dovesse generare sospetti (potendo semanticamente scivolare nell’individualismo). E questa formazione delle coscienze da parte degli attori che incarnano e praticano l’ideologia neoliberista si intreccia con l’assoggettamento del pubblico al privato non

solo come dato di fatto, ma anche come diffondersi della convinzione che l'economia debba essere il punto di riferimento per ogni settore della vita sociale e individuale. In questo appare chiaramente definita l'idea che i mercati siano più efficienti e che il pubblico debba adottarne le regole (la concorrenza) e l'organizzazione (la forma impresa), nonché la pretesa di imporre i propri valori in un contesto completamente differente, cioè l'estensione della razionalità economica a tutti gli ambiti della vita sociale. (Boarelli, 2019, p. 44)

A tutto questo consegue il disegno di uno "stato minimo", leggero, che abbia comportamenti da imprenditore. È un approccio che potrebbe dirsi economicista, che penetra in tutti i campi e diventa una chiave, oltre che dei processi economici, di quelli sociali e culturali, soprattutto, per leggere il mondo e leggersi in esso. In tale approccio, l'individuo non è più forza lavoro, ma soggetto economico attivo, impresario di sé stesso, e ciò che si viene a creare è un sistema di imprese, ognuna composta da individui. All'interno di questo mercato di monadi, la formazione perde la caratterizzazione dell'opera finalizzata alla crescita della persona e diviene una forma di investimento perché aumenta il guadagno futuro dei formandi (Boarelli, 2019). E qui entrano in gioco i processi di formazione, anche quelli formali che hanno nella scuola il principale luogo di solidificazione e che, a questo punto, diventano la incerta sintesi tra le resistenze, e anche l'arrendevolezza, delle tradizioni attivistiche, riformatrici e antagoniste alla (parafrasando il bollettino della vittoria del generale Diaz) "orgogliosa sicurezza" con la quale la cultura manageriale percorre le valli della formazione, senza però che si intraveda la possibilità di ritirata "in disordine e senza speranza" di tale cultura.

## *2. La meritocrazia imperante*

L'ondata neoliberista, che ha interessato e interessa il mondo negli ultimi decenni, è lo sfondo di riferimento entro cui collocare la attuale riflessione relativa alla meritocrazia che si presenta quale apparato ideologico "neutro" (Eagleton, 2007) in grado di giustificare le diseguaglianze sociali, anzi legittimandole, appellandosi alla bontà e alla possibilità di attivare il potenziale di ogni essere umano. Certo, in una tale concezione sono previsti anche dei correttivi poiché nessuno avrebbe il coraggio di affermare che gli esseri umani all'inizio della loro storia sono allineati tutti sulla stessa linea di partenza. Tali linee sono invece molte, ognuna delle quali posizionata a una distanza diversa dal traguardo, per arrivare al quale devono/possono essere percorse piste diverse: alcune in discesa, altre in salita,

alcune con ostacoli, altre senza. Una linea di partenza per tutti è illusoria quanto una idea di traguardo sufficientemente condivisa poiché la possibilità di porsi e prefigurarsi un traguardo, o più traguardi, dipende anche dalla capacità di pensarlo, rappresentarlo, intravederlo. Il problema non è quindi solo inerente alla difficoltà di raggiungere un qualche traguardo, ma riguarda anche la possibilità, in primo luogo, di immaginarlo e, in secondo luogo, di sentirsi legittimati a immaginarlo, e ciò risente anche della cultura della famiglia di origine e del gruppo sociale di appartenenza, cioè risente della percezione e delle pratiche che si hanno e che si respirano attorno ai limiti/possibilità delle proprie carriere e agli ambiti nei quali è possibile pensarsi in divenire (Eribon, 2017).

A rinforzo della possibilità che tutti quelli che “lavorano sodo” possano raggiungere qualsiasi meta, viene creato una sorta di “Truman Show” di grana grossa dove recitano influencer di vario tipo, cosiddetti visionari chiusi in qualche garage a progettare oggetti e metodi che cambiano la vita, creatori di start up più o meno immaginifiche e molti altri. Peccato però che, in questo caso, davvero uno vale uno: una storia virtuosa e di sicuro successo, per esempio quella del “martinitt” Leonardo Del Vecchio, è annullata da una storia meno edificante di qualcuno che, magari, è precipitato in una condizione di marginalità o non si è mai sollevato da essa, e che non costituisce oggetto di analisi di caso né viene indicato come buona pratica candidata alla replicabilità. In altri termini, per citare una canzone di qualche anno fa, è vero che uno su mille ce la fa, però è vero soprattutto che gli altri 999 non ce la fanno.

Nelle gare che si svolgono, il problema è costituito dall’effettivo pareggiamento delle opportunità e un tale pareggiamento potrebbe farsi in due modi non sempre tra loro antagonisti. Il primo: rallentare i favoriti, il secondo: favorire gli svantaggiati. Il primo modo è un’azione sul reddito attraverso più radicali politiche di redistribuzione, ma questo non può essere contemplato dalle politiche neoliberiste: sarebbe una contraddizione in termini. Il secondo modo, per stare in campo formativo, è quello delle “borse”, piuttosto che delle varieguate iniziative di sostegno e di tutorato, o in altri campi con politiche e iniziative quali il reddito di cittadinanza e similari. In altri termini, come recitava un fortunato slogan elettorale di qualche decennio fa, “aiutare chi è rimasto indietro” attraverso pratiche che assumono forme, diffusione e intensità diverse. Certo è che la politica delle borse di studio aiuta economicamente (fermo restando la capacità di raggiungere tutti coloro che ne necessiterebbero), ma nessuna borsa economica è possibile, ad esempio, per compensare la mancanza o la carenza di relazioni familiari e sociali significative, in altri termini per costituire quel capitale necessario a cogliere e valorizzare occasioni, o per accedere,

per esempio senza "sacrifici" familiari insostenibili, all'alta formazione o ai luoghi formativi cosiddetti d'élite.

Rispetto a questi, come ad altri temi, è sempre possibile, e fors'anche doveroso, riferirsi alla Costituzione della Repubblica Italiana. Il riferimento alla Costituzione della Repubblica è un atto, allo stesso tempo, di forza e di debolezza, e questo vale anche per altre questioni, dalla rieducazione del reo al diritto al lavoro. Può essere un atto di forza poiché invita, se non costringe, la riflessione ad affrontare quei contenuti che costituiscono, o dovrebbero costituire le fondamenta formalmente vincolanti delle scelte politiche e amministrative nazionali e locali. D'altro canto, può essere un atto di debolezza poiché, in casi del genere, si ricorre ai principi quando le loro trasformazioni in atto sono da considerarsi non sufficienti, quindi il richiamo alla carta costituzionale finisce per assumere quasi il senso del rimprovero nei confronti di chi o di cosa non ha favorito la trasformazione dei principi in atti concreti. Fermo restando che, forse, a indebolire lo spirito e la lettera della Costituzione è il fatto che quei principi che dovrebbero essere orientatori e dirimenti sono stati il frutto di una negoziazione tra le posizioni culturali e le forze politiche ("l'arco costituzionale") che si sono contrapposte al fascismo e hanno diretto il Paese dopo il secondo conflitto mondiale e che oggi non sono più presenti.

L'articolo della Costituzione (34) che tratta della scuola e del merito, come è ben noto, recita:

La scuola è aperta a tutti.

L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita.

I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.

La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie e altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.

Nulla di più chiaro; non è necessario consultare gli atti della Assemblea costituente per comprendere il testo e cogliere lo spirito dell'articolo. Esistono delle condizioni che ostacolano la possibilità di inserirsi e permanere in un percorso di educazione formale: tali condizioni devono essere rimosse tramite azioni compensative con una serie di provvidenze, in particolare tramite sostegni economici, che consentano ai "capaci e meritevoli" di accedere ai più alti livelli di istruzione. Nulla di più lineare, nulla di più egualitario, nulla di più condivisibile. La meritocrazia è quindi una componente compresa nella lettera e nello spirito della Costituzione? È uno dei principi fondativi dello Stato repubblicano? No, non di meritocrazia si tratta, bensì di ostacoli che devono essere rimossi per far sì che le persone possano accedere ai livelli più alti di istruzione. Il merito e il

demerito-senza-colpa non sono sovrapponibili alla meritocrazia, a meno che la questione sia posta in astratto e non invece in descrivibili e analizzabili ambienti sociali e condizioni storiche. La meritocrazia è l'ideologia che occulta il pericolo nascosto sotto le mentite spoglie della virtù (Boarelli, 2019; Sandel, 2021), è una premessa che non mantiene le sue promesse, è una ideologia che tende a giustificare *a posteriori* i traguardi raggiunti dagli individui legittimando il tutto sulla base di una presunta loro capacità socialmente legittimata e premiata, più o meno aiutata a emergere grazie al mix tra l'azione maieutica e le, pur doverose e necessarie, borse di studio. In altri termini, non di “se sei bravo raggiungi i traguardi” (questo rimane a livello di promessa) si tratta, bensì “se raggiungi i traguardi è perché sei bravo”, cioè una razionalizzazione dell'esistente e una distrazione d'attenzione dalle disuguaglianze che tali rimangono e agiscono malgrado le promesse relative al loro superamento (Alacevich & Soci, 2019; Volpato, 2019). Quando si avrà, per restare ancora in campo formativo, la stessa percentuale di laureati in tutti i gruppi sociali della popolazione, così come una uniforme ripartizione dei lavori di “prestigio” a prescindere dalle storie familiari, si potrà forse allora parlare dei meritevoli che riescono ad affermarsi.

Ma temporalmente prima della Costituzione, è ad Antonio Gramsci che si può fare riferimento per acquisire ulteriori e significativi elementi di riflessione attorno alla questione del merito. Gramsci è considerabile, oltre che un politico (comunista) tra i più importanti del Novecento, anche un pedagogista “non accademico”, e lo è in quanto politico direttamente impegnato in un progetto che, nella sua essenza, può dirsi ed essere considerato squisitamente educativo. Gramsci si è impegnato, in diversi dei suoi scritti (articoli, lettere, quaderni), prima e dopo la carcerazione, nell'analisi della scuola e dell'educazione, con una particolare attenzione ai nessi tra i pensieri e le pratiche educative e i processi sociali e culturali che li generavano. In particolare scrive Gramsci in un articolo del 1916 (i contenuti valgono la lunga citazione):

La scuola in Italia è rimasta un organismo schiettamente borghese, nel peggior senso della parola. La scuola media e superiore, che è di Stato, e cioè è pagata con le entrate generali, e quindi anche con le tasse dirette pagate dal proletariato, non può essere frequentata che dai giovani figli della borghesia, che godono dell'indipendenza economica necessaria per la tranquillità degli studi. Un proletario, anche se intelligente, anche se in possesso di tutti i numeri necessari per diventare un uomo di cultura, è costretto a sciupare le sue qualità in attività diversa, o a diventare un refrattario, un autodidatta, cioè (fatte le dovute eccezioni) un mezzo uomo, un uomo che non può dare tutto ciò che avrebbe potuto, se si fosse completato e irrobustito nella disciplina della scuola. La cultura è un privilegio. La

scuola è un privilegio. E non vogliamo che tale essa sia. Tutti i giovani dovrebbero essere uguali dinanzi alla cultura. Lo Stato non deve pagare coi denari di tutti la scuola anche per i mediocri e deficienti, figli dei benestanti, mentre ne esclude gli intelligenti e capaci, figlioli dei proletari. La scuola media e superiore deve essere fatta solo per quelli che sanno dimostrare di esserne degni [...]. Anche i figli dei proletari devono avere dinanzi a sé tutte le possibilità, tutti i campi liberi per poter realizzare la propria individualità nel modo migliore, e perciò nel modo più produttivo per loro e per la collettività (Gramsci, 1967).

Prescindendo in questa sede da ciò da cui non si dovrebbe prescindere, cioè la collocazione della citazione all'interno del particolare discorso gramsciano attorno all'educare, all'istruire e alla scuola, e sul generale discorso politico entro il quale si collocava, è possibile ricavare alcuni spunti di riflessione attorno alla questione della meritocrazia in ambito formativo. Innanzitutto, la questione, così come si evince dagli scritti di Gramsci, non si pone nei termini di attivare azioni in grado di aiutare coloro che, per condizioni economiche o familiari, non hanno i mezzi per proseguire gli studi, bensì si colloca all'interno di un conflitto tra "classi" che vede gli uni penalizzare gli altri, e gli altri avvantaggiare gli uni. In altri termini, non di disfunzione di un sistema si tratta o di redistribuzione del reddito di minuto cabotaggio, ma di processi di penalizzazione che hanno origine all'interno delle condizioni di "disuguaglianza strutturale", quindi non sono causati da disfunzioni tecniche eliminabili attraverso aggiustamenti o attraverso un sistema (finto) premiante. Gramsci colloca la meritocrazia all'interno di una questione, il conflitto tra gruppi sociali (classi) che, soprattutto in ambito formativo, è oggi sbrigativamente risolta attraverso formule quali l'inclusione, l'*empowerment*, la resilienza ecc. (tutte letture-azioni che non mettono in alcun modo in discussione lo status quo e l'ordine sociale), oppure altrettanto sbrigativamente affrontata attraverso l'idea che i conflitti sociali possano essere risolti tramite il potenziamento di competenze "naturali" o acquisite in qualche corso di formazione.

Un duro documento contro la disuguaglianza nei percorsi formativi e contro la meritocrazia è *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1967), diventata ormai un classico, un libro nel quale si opera un disvelamento dei nessi tra la selezione economica e quella meritocratica, dove la seconda costituisce l'espressione mediata della prima, cioè in un contesto scolastico, come si legge nel libro, che cura i sani e respinge i malati e che fa parti uguali tra diseguali. Quella di don Milani e dei ragazzi di Barbiana è una disillusa e radicale denuncia di una scuola pubblica che non riesce a mantenere (non può mantenere) le promesse appena formulate in quegli anni. Barbiana è unica e didatticamente irripetibile per le caratteristiche che ha avuto, costituisce però un modello (non solo una testimonianza)

per un'analisi di quelle disuguaglianze la persistenza delle quali, seppure in forme mutate rispetto a più di 50 anni fa, invalidano tutt'ora qualsiasi ragionamento di tipo meritocratico. In altri termini, *Lettera a una professoressa* è ancora oggi da considerarsi come la pietra tombale di qualsiasi ragionamento sulla meritocrazia che non si confronti con le dinamiche delle disuguaglianze nelle loro espressioni sociali, così come si concretizzano nei corsi di vita delle persone.

Mauro Boarelli (2019), nel suo importante libro che significativamente titola *Contro l'ideologia del merito*, pone alcune delle questioni che svilupperà nel corso della sua ricerca. Innanzitutto, s'interroga attorno al successo che il merito ha avuto nel discorso pubblico:

In tutti i campi della vita sociale viene evocato come orizzonte di cambiamento o come chiave di volta per qualsiasi progetto di riforma. Con la sua promessa di uguaglianza, l'idea di garantire opportunità lavorative, posizioni di responsabilità e mobilità sociale esclusivamente ai *meritevoli*, indipendentemente dalle loro condizioni di partenza, e di penalizzare i *non meritevoli*, esercita una comprensibile attrazione. Lo dimostra la fortuna del termine *meritocrazia* (p. 3).

Boarelli cerca anche di spiegarsi i motivi di tale successo, e li individua in alcune caratteristiche peculiari italiane: «In tempi recenti l'Italia ha rappresentato un facile terreno di conquista perché l'assenza di *merito* rappresenta una delle tare storiche che incancrenisce ogni articolazione della vita sociale del paese e svisciva aspirazioni, competenze, passioni e idee» (p. 3).

Parrebbe quindi che in Italia la meritocrazia potrebbe rivendicare un valore in più, non solo quello universale di favorire chi è svantaggiato che, senza interventi *ad hoc*, non avrebbe la possibilità di procedere più dei tanto nelle carriere della vita, in particolare quella professionale, ma anche il valore aggiunto di costituire un antidoto a ciò che potrebbe essere definito un malcostume radicato e diffuso collocato o nella zona grigia tra legalità e illegalità, grazie al quale gli sviluppi delle carriere sono dovute a conoscenze, camarille, lobby di vario tipo.

Ma il merito non ottiene attenta considerazione solo per questi pur importanti aspetti, ma anche perché costituisce una manifestazione di giustizia in particolare e della giustizia in generale. Ed è questo che sottolinea Marco Santambrogio (2021), riferendosi, in particolare, alle critiche che la meritocrazia ha ricevuto negli Stati Uniti: «La mia principale motivazione sta invece nella convinzione che il merito e il riconoscimento del merito hanno una tale importanza nella nostra vita che la teoria aristotelica della giustizia – giustizia è dare a ciascuno ciò che merita – non può essere sbagliata» (p. 11). Diversamente, il non riconoscimento del merito diventa un'espressione della ingiustizia intesa in senso tanto contingente quanto astratto:

Da un lato proviamo un forte senso di ingiustizia, fino all'indignazione, quando non vediamo riconosciuti i meriti sia nostri che degli altri. Dall'altro, sapere che i nostri meriti non saranno riconosciuti ci toglie gran parte delle motivazioni per fare qualsiasi cosa, perché molto di quello che facciamo lo facciamo per avere l'approvazione, l'ammirazione, dei nostri amici e anche di tutti gli altri (p. 11).

Ciò che qualifica il merito quanto il demerito è la competizione equa che garantisce il senso della meritocrazia, la sua associazione con la giustizia, e anche la sopportabilità dell'insuccesso, cosa che può accadere solo se le regole della "competizione" sono condivise e rispettate:

Il merito ha un posto importante nella nostra vita. Quando non ci è riconosciuto proviamo delusione, risentimento e un senso di ingiustizia che può arrivare all'indignazione. Se la competizione è equa (come sicuramente avviene nella maggior parte dei casi nello sport) i perdenti provano sentimenti di frustrazione, di delusione, forse di rimpianto, ma non di risentimento e indignazione, che riserviamo invece ai casi in cui avvertiamo un'ingiustizia (p. 126).

Una meritocrazia cavalleresca, dunque, ma forse lo sport non ne è proprio l'esempio migliore per dimostrare quanto il dichiarato non corrisponda al reale, o meglio, lo è evidenziare quanto il "vinca il migliore" sia diventato solo un modo di dire, una dichiarazione formale che nasconde altre, e poco egualitarie e sportive, dinamiche.

In generale, la meritocrazia può essere intesa come strumento in grado di favorire i capaci e i meritevoli, e anche, in particolare, per selezionare "risorse umane" funzionali alla direzione dello Stato, delle imprese, delle organizzazioni impegnate nell'ambito dei servizi sociali, educativi, sanitari. Risponderebbe anche a un'esigenza di allargare l'universo delle persone che possano diventare "intellettuali" di tali settori, magari occupando gli spazi lasciati liberi da coloro che sono migrati verso settori professionali più remunerativi e prestigiosi, o che comunque ritengano vantaggioso impegnarsi in altre attività. In fondo una delle motivazioni dell'apertura dei *college* a persone provenienti da classi sociali medie e subalterne è derivata dal bisogno di aumentare il numero di persone in grado di occupare funzioni dirigenziali apicali e intermedie in una società sempre più complessa e diversificata (Sandel, 2021.) Ma le implicazioni valoriali della meritocrazia vanno oltre il premio ai meritevoli, così come non sono riducibili alla necessità di ampliare le "risorse umane" necessarie a reggere lo sviluppo economico e tecnologico di una determinata società. Vanno oltre tutto ciò per approdare a questioni valoriali fondative riguardanti la triangolazione tra l'essenza degli esseri umani, la loro opera e le considerazioni che il divino ha di loro, e questo ha delle conseguenze non da poco in un Paese

come l'Italia intriso di una cultura religiosa cattolica. È quanto si ricava da Michel Sandel quando scrive:

Oggi consideriamo il successo nel modo in cui i puritani consideravano la salvezza: non come una questione di fortuna o di grazia, ma come qualcosa che guadagniamo con il nostro sforzo e con il nostro impegno. Questo è il cuore dell'etica meritocratica. Celebra la libertà – la capacità di controllare il mio destino a forza di duro lavoro – e la meritevolezza. Se io sono responsabile per aver accumulato una quota considerevole di beni terreni – reddito e ricchezza, potere e prestigio – non posso non meritarmela. Il successo è il segno di virtù. La mia ricchezza e ciò che mi spetta. Questo modo di pensare è emancipante. Incoraggia le persone a pensare a sé stesse come responsabili per il proprio destino, non come vittime di forze al di là del proprio controllo (Sandel, 2021, p. 64).

Ecco uno dei punti fondamentali verso il quale deve indirizzarsi la critica alla meritocrazia: l'associazione, diversamente formulata, dei propri risultati con la responsabilità individuale. In altri termini: «Il successo o l'insuccesso individuale vengono interpretati in termini di doti imprenditoriali o di fallimenti personali (per esempio perché non si è investito abbastanza nel proprio capitale umano tramite l'istruzione) invece di essere attribuita a qualche caratteristica del sistema (come l'esclusione classiste che in genere si imputano al capitalismo)» (Harvey, 2007, p. 80).

È la tempesta perfetta della meritocrazia: ti meriti quello che sei diventato, i successi e gli insuccessi sono attribuibili solo a te, sono stati sciolti i lacci e i laccioli delle appartenenze “fordiste”, sei stato imprenditore di te stesso, il condizionamento sociale è stato ridotto se non eliminato grazie (per stare sempre in ambito formativo) alle già citate borse di studio e alle attività di tutorato. Ma il merito non è però qualcosa di astratto o negoziabile da parte dei soggetti coinvolti, in particolare nel principale ambito nel quale il merito si esplicita, cioè quello professionale: «Chi dispensa il merito – nelle forme della valutazione, dei premi, degli incentivi, della carriera – stabilisce anche cosa è il merito. Stabilisce, in ultima analisi, una gerarchia di valori sociali rispetto ai quali gli individui possono essere ritenuti meritevoli» (Boarelli, 2019, p. 109).

Nell'ambito della formazione formale potranno essere fatti tutti gli encomiabili e necessari sforzi per ridurre le disuguaglianze sociali che costituiscono la base per la costruzione delle storie di vita. I soggetti che frequentano le scuole hanno una vita antecedente e parallela complessiva che è la risultante dell'intreccio, alle volte inestricabile, di tutte le storie parziali promosse o subite dai soggetti individuali e collettivi. È tale complessità che deve essere analizzata e nei confronti della quale è necessario socialmente e pedagogicamente intervenire. Si tratta di considerare la scuola

come un'esperienza per definizione non sufficiente, sia che la si consideri come un apparato riproduttivo dell'ideologia dominante, sia che la si consideri (e non sempre le visioni sono in contraddizione) un'esperienza di emancipazione o di sviluppo delle potenzialità di coloro che vi transitano. Se la scuola non è il luogo nel quale, pur contribuendo a determinarla, si esplicita la complessità della vita dei soggetti, un tale luogo esiste e, nel caso, qual è? La risposta è ovvia: non esiste, la vita di qualsiasi persona si è svolta e si svolge in più luoghi aperti e chiusi, soprattutto negli ultimi decenni quando ai già molti luoghi (o non luoghi) "reali" si sono affiancati quelli "virtuali". Tra questi un incerto luogo geografico, urbanistico, culturale, relazionale al quale si può fare riferimento è il *territorio*, così come è stato concepito e praticato dalle politiche sociali ed educative degli ultimi decenni, in cui una parte importante delle storie di vita, in particolare di giovani e anziani, si costruisce. Anche il territorio è stato investito da politiche neoliberiste che hanno generato trasformazioni altrettanto radicali di quelle che interessano gli individui e i gruppi sociali, rendendo la progettazione degli interventi più aleatoria e incerta. E sono proprio i territori nei quali si intravedono tutte le difficoltà ad agire politiche e interventi educativi che possano, in qualche modo, fungere da contrasto all'ideologia neoliberista e meritocratica.

### Bibliografia

- Alacevich, M. & Soci, A. (2019). *Breve storia della disegualianza*. Roma-Bari: Laterza. (Ed or. 2018).
- Boarelli, M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Roma-Bari: Laterza.
- Bobbio, N. (1994). *Destra e sinistra. Ragioni e significati di una distinzione politica*. Roma: Donzelli Editore.
- Eagleton, T. (2007). *Ideologia. Storia e critica di un'idea pericolosa*. Roma: Fazi. (Ed or. 1994).
- Eribon, D. (2017). *Ritorno a Reims*. Milano: Bompiani. (Ed or. 2009).
- Gramsci, A. (1967). "Uomini o macchine?". In P. Spriano (Ed.), *Scritti politici* (pp. 42-33). Roma: Editori riuniti. (Ed or. 1916).
- Harvey, D. (2007). *Breve storia del neoliberismo*. Milano: il Saggiatore. (Ed or. 2005).
- Hobsbawm, R.J. (1997). *Il secolo breve*. Milano: Feltrinelli. (Ed or. 1994).
- Latouche, S. (2005). *Come sopravvivere allo sviluppo. Dalla decolonizzazione dell'immaginario economico alla costruzione di una società alternativa*. Torino: Bollati Boringhieri. (Ed or. 2004).
- Revelli, M. (2014). *La lotta di classe esiste e l'hanno vinta i ricchi. Vero!*. Roma-Bari: Laterza.
- Sandel, M.J. (2021). *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e perdenti*. Milano: Feltrinelli. (Ed. or. 2020).

- Santambrogio, M. (2021). *Il complotto contro il merito*. Roma-Bari: Laterza.
- Scuola di Barbiana. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Volpato, C. (2019). *Le radici psicologiche della disegualianza*. Roma-Bari: Laterza.

PERIFERIE E NEOLIBERISMO.  
EDUCAZIONE AL, NEL (DAL) MARGINE  
*di Marialisa Rizzo*

Il contributo, avvalendosi di sguardi multidisciplinari, prova ad affrontare in chiave pedagogica come il neoliberismo entri in rapporto problematico con i territori, concorrendo al “processo urbano” e alla produzione di “vite marginali”.

Definendosi come clima educativo dominante nella contemporaneità, il neoliberismo iscrive in rapporti asimmetrici, di forza e di potere, i territori locali (centrali e periferici) e i loro abitanti. In questo lavoro viene infatti considerato come “cultura” *diffusa* che educa “al margine” (a essere/percepirsi margine) e “nel margine”, o al contrario “al/nel centro”, generando apprendimenti problematici per una convivenza che possa dirsi pienamente democratica.

Nell’articolo si mette quindi in luce come il neoliberismo produca margini e marginali, differenze minoritarie, logiche gerarchiche, territori e cittadinanze di serie A e di serie B, declinandosi localmente nei diversi territori e dischiudendo opportunità diseguali per la popolazione plurale.

### 1. Introduzione

Parlare di periferie e neoliberismo in chiave pedagogica significa provare ad analizzare il nesso che intercorre tra neoliberismo, periferie ed educazione.

Significa innanzitutto vedere il *neoliberismo* non solo come una teoria economica e/o politica, ma in qualità di cultura diffusa a livello globale<sup>1</sup>, che sottomette «alla sua specifica razionalità tutti gli aspetti della vita umana, [...] descritt[i] in termini di profitto» (D’Eramo, 2020, p. 170). È una

<sup>1</sup> Il sociologo e giornalista Marco D’Eramo (2020) ha sottolineato come l’origine del neoliberismo (e della “guerra”, che ai suoi occhi il neoliberismo sembra fomentare) – per quanto quest’ultimo riguardi la vita di ciascuno in ogni parte del globo – sia da rintracciare negli Stati Uniti, che risultano essere «l’impero della nostra epoca», mentre «gli altri Paesi sono loro sudditi, più o meno docili, più o meno riottosi» (p. 11). La “guerra” di cui D’Eramo parla è la stessa a cui ha fatto riferimento Warren Buffett, rispondendo a un inviato del “New York Times” nel 2006: «Certo che c’è guerra di classe, ma è la mia classe, la classe ricca che la sta conducendo, e noi stiamo vincendo» (p. 10).

cultura diffusa ed educante che, seguendo le logiche del vantaggio privato ed economico, ha prodotto (e continua a produrre) competizione, vincenti e perdenti; conducendo a una gigantesca “guerra invisibile” «dei ricchi contro i poveri» (p. 10), su diverse scale (mondiale, nazionale, locale...). A tale “guerra” si aderisce, più o meno consapevolmente, traendone vantaggio o subendola. Secondo Marco D’Eramo, infatti, siamo al cospetto di «una rivoluzione che è avvenuta [in alcuni casi] senza che ce ne accorgessimo» (p. 10), non sempre con un consenso esplicito, comunque dato a una cultura che ha così nel tempo trovato rinforzi.

Se il neoliberalismo è da considerare come nuova grande “idea generale”, come una narrazione diffusa – “invisibile” ed educante, volente o nolente, tutti e ciascuno (ricchi e poveri, adulti e giovani, donne e uomini...) in ogni parte del globo –, con *educazione* non si può qui che far riferimento a quel “comparto informale”, a quell’insieme di esperienze che producono apprendimenti, nei soggetti individuali e collettivi, indipendentemente dalla loro consapevolezza e intenzione di apprendere (Tramma, 2009). È un’educazione da intendere in senso ampio e da rintracciare ovunque si generi apprendimento, nelle pieghe della vita quotidiana.

Il rapporto educazione (informale)-periferie permette, infine, di contestualizzare questa processualità educativa neoliberalista, poggiando la riflessione e l’analisi di un “fenomeno generale” sul territorio, da intendere come «interfaccia tra le storie di vita personali e il globale (nazionale e/o internazionale)» (Tramma, 2020, p. 271). Il territorio è dunque il piano intermedio tra il singolare (le specifiche storie di vita) e il globale (la cultura diffusa, con le sue molteplici trasformazioni, tra cui la “svolta neoliberalista”): il globale, nel territorio, incontra il singolare, le biografie particolari; nel territorio il neoliberalismo “si fa concreto”. Nello specifico, in questo lavoro si fa riferimento a un territorio con delle sue caratteristiche peculiari (vere o presunte, comunque educanti), ossia a quello delle *periferie urbane* italiane. Inevitabili, per chi scrive, sono i riferimenti (espliciti o impliciti) al contesto settentrionale e milanese, in cui significativi sono stati i processi di urbanizzazione, industrializzazione, migrazione interna, prima (Alasia & Montaldi, 1960), e poi di deindustrializzazione, come pure i nuovi processi migratori e le ulteriori trasformazioni in chiave neoliberalista (Larena Faccini & Ranzini, 2021). In generale, nelle periferie urbane oggi si concentrano molteplici fattori di debolezza (Tramma, 2020), dovuti ai cambiamenti e al configurarsi attuale di tali realtà periferiche come ambienti di vita lontani (non solo/non sempre geograficamente) dalle centralità economico-culturali. Sono proprio le centralità a rendere le periferie (loro e chi le abita) dei “derivati”, delle differenze minoritarie, di subordinate rispetto a queste stesse “zone del/al centro”: poste simbolicamente al centro, perché capaci

di trainare il processo di internazionalizzazione della città tutta. È a partire da queste “zone trainanti” che le periferie vengono definite e si definiscono come “mancanti”, “addensando” al loro interno le classi popolari, che, tuttavia, faticano a riconoscersi come tali, vivendo condizioni e sentimenti di abbandono, solitudine, isolamento, “frammentazione”, insicurezza, come pure la percezione di un forte «divario [...] fra chi comanda e chi è comandato, fra chi sta in alto e chi sta in basso», fra chi sta dentro e chi sta fuori dalla stessa periferia (Bertuzzi, Caciagli, & Caruso, 2019, p. 104). Collocarsi in questi territori (tra chi “è comandato” e “sta in basso”) implica assumere una prospettiva e un punto di vista marginale, ossia “dal margine” dei processi di trasformazione in atto (generalmente raccontati esclusivamente come positivi), dove il margine (materiale e simbolico) risulta essere il luogo – per nulla unitario e singolare – capace di raccontare «come stanno mutando le disuguaglianze sociali e spaziali nella città» contemporanea e neoliberista (Larena Faccini & Ranzini, 2021, p. 229).

Il margine (la periferia e i suoi abitanti) non è mai un «fatto “in sé” che si produce e riproduce autonomamente», quanto piuttosto uno «spazio di relazione e in relazione. Non c’è margine di per sé, ma [sempre un] margine “di qualcosa”» (p. 236). Guardare al margine significa dunque mettere la periferia «in relazione al resto della città» (p. 236), da considerare come un «processo» (Harvey, 1998, p. 17) che continua a dipanarsi sotto le spinte capitalistiche, producendo inclusione ed esclusione (dalla sfera del benessere e dei diritti), centralità e scarti/marginalità. Secondo David Harvey è necessario, infatti, parlare di città come *processo urbano*, leggendo, oltre all’urbanizzazione diffusa, il suo divenire (e il divenire dei suoi abitanti) sotto le nuove “pressioni” socio-economiche, che impongono la «produzione di panorami fisici e sociali e di particolari modi di pensare [a sé e agli altri] e di agire» nella città (p. 19), nei suoi centri e nelle sue periferie. In accordo con Carlotta Caciagli si ritiene quindi che i singoli spazi urbani siano dei

microcosmi che riproducono, in modo particolare, le relazioni in forza a un determinato paradigma sociale, economico, politico. [...] Ciò significa che la città prende la forma della storia: della storia dei modelli economici e dei processi produttivi. Con il paradigma neoliberista le città hanno assunto caratteristiche socio-spaziali ben precise (Bertuzzi, Caciagli, & Caruso, 2019, p. 85).

Non si può dunque parlare di periferie senza parlare di città, e non si può parlare della città contemporanea senza prendere in considerazione il suo divenire, il processo che ha concorso all’emersione delle sue peculiari caratteristiche socio-spaziali, che la rendono oggi ciò che è: una “città neoliberista”, diseguale, basata sulle logiche del *profitto privato*, più che sul *diritto*

alla città stessa, garantito a tutti. Caratteristiche che inevitabilmente hanno avuto/hanno/probabilmente avranno ancora ricadute educative sui soggetti singoli e collettivi che abitano il contesto urbano in una posizione di subordine o al contrario privilegiata, giovando di questa stessa nuova configurazione socio-spaziale.

In sintesi, parlare del nesso *neoliberalismo-periferie-educazione* significa parlare del processo urbano, del divenire delle città, dei suoi centri e soprattutto delle sue periferie, che con tali centri sono inevitabilmente in relazione, leggendo le ricadute educative (favorevoli o problematiche), sui soggetti individuali e collettivi, delle trasformazioni economico-politico-culturali, avviate in un tempo che – a più riprese – è stato definito «trentennio neoliberista» (Fofi, 2015; Agostini & Bevilacqua, 2016).

## 2. Processo urbano: produzione di margini ed educazione al margine

Con *trentennio neoliberista* si fa riferimento a un periodo avviato a seguito di quello segnato dal trionfo della modernizzazione, che ha lasciato alle sue spalle una “forza omologante”, sapientemente letta da Pier Paolo Pasolini (2008), già a metà degli anni Settanta del Novecento. Il riferimento è dunque al periodo «di deindustrializzazione e di declino dell’occupazione operaia» (Agostini & Bevilacqua, 2016); all’epoca «del “riflusso” dei movimenti, del “narcisismo di massa”, delle consolazioni nel consumo [...] dei nuovi ricchi trionfanti» (Fofi, 2015, p. 15). Accanto a questi, però, i lavoratori che ancora oggi concorrono alla creazione, al sostegno, alla riproduzione della vita urbana, con più o meno consapevolezza: non più una “massa operaia”, ma una «forza lavoro non garantita e sottopagata, spesso impiegata a tempo parziale e disorganizzata. Il cosiddetto “precariato” ha sostituito il tradizionale “proletariato”» (Harvey, 2021, p. 47), collocandosi ancora (e sempre più) ai margini della “vita di città”, della “città del successo” (p. 55). È proprio il successo – economico e privato – a essere diventato il paradigma della città neoliberista. Un successo promesso ma non permesso a tutti, all’interno di una città che da produttiva – e attrattiva per la classe lavoratrice – si è fatta luogo di consumo, una “città vetrina”, un nodo strutturale di una grande rete tra centri globali in dialogo e competizione tra loro (Bauman, 2005), utile alla circolazione di capitale, agli investitori privati e internazionali, ma non sempre alla popolazione che ha subito tale trasformazione.

A essersi trasformate insieme alla città, in questo trentennio che ha segnato la fine del Novecento e l’inizio di quella contemporaneità a noi più prossima, sono anche le *storiche periferie*, nate per rispondere alle esigenze

dell'industrializzazione e dell'urbanizzazione. Queste – con i processi di deindustrializzazione, di desertificazione relazionale e di privatizzazione dello spazio pubblico – si sono trovate a perdere la loro caratterizzazione di luoghi della produzione e di sede di una cultura operaia. Sebbene lontane geograficamente dai centri decisionali e di potere, esse si configuravano come realtà con una propria identità, distinta, non minoritaria, rispetto a quella centrale. La cultura diffusa ed educante in tali contesti periferici trovava la sua forza propulsiva nella vita di e intorno alla fabbrica, ben oltre gli stabilimenti. Tale cultura – portatrice di critica e di dissenso nei confronti dello smodato potere del capitale sul lavoro – mai avrebbe potuto avere seguito e “fortuna”, infatti, con la sola presenza della fabbrica, senza il territorio e in assenza dei suoi presidi diffusi, che si muovevano come «organizzazioni di quartiere», a partire da un'intenzionalità educativa rivolta alla classe popolare (Harvey, 2021 p. 101). Erano le “organizzazioni intermedie” (il sindacato, le sedi di partito, ma anche le parrocchie, centrali per molte donne che non erano riuscite ad accedere al lavoro in fabbrica) che mediavano i bisogni individuali, facendosi portavoce di quelli collettivi e aggregatrici, punti di riferimenti per una cultura di classe (e in fondo di periferia), distinta – non di subordine ma alternativa – da quella “central-borghese”. Era una cultura di resistenza, unificante e divisiva allo stesso tempo, capace di sostenere identità collettive e gli interessi della classe popolare, una partecipazione (non negante il conflitto) alla vita in comune. Tutto questo nonostante la stessa avesse chiesto di “cancellare” le memorie passate contadine (Tramma, 2020, p. 275) ai migranti interni, a chi si era spostato dalle campagne limitrofe, dai territori meno industrializzati, che svuotandosi avevano contribuito al processo di urbanizzazione e di accumulazione capitalistica nelle città del nord Italia.

È proprio l'*accumulazione capitalistica* – unita e intrecciata ai processi di deindustrializzazione e all'affievolirsi del peso/del potere/della “capacità” di rappresentanza delle organizzazioni intermedie (Crainz, 2009, pp. 112-113) – che, proseguendo incessantemente, ha continuato a trasformare la città, consegnandola al presente con un passaggio, non indolore, dalla modernità, con dei tratti ancora di solidità e democraticità, a una cosiddetta post-modernità, liquida, flessibile, individualistica, diseguale, che ha investito nel tempo tutti i Paesi capitalisti.

La città tradizionale è stata uccisa da uno sviluppo capitalistico dilagante, vittima dell'incessante bisogno di smaltire l'accumulazione di capitale in eccesso, che ha determinato una crescita urbana infinita e tentacolare, senza preoccuparsi delle conseguenze sociali, ambientali o politiche. [...] [Siamo di fronte a] un immondo bazar creato da un capitale che globalizza e urbanizza in modo sfrenato (Harvey, 2021, p. 50).

Ancora una volta in accordo con Harvey, si ritiene che il trentennio in questione abbia segnato nelle città una fase di “sviluppo” «neoliberista, post-modernista e consumist[...]a, di assorbimento delle eccedenze di capitale attraverso l’urbanizzazione» (p. 35). Il plusvalore generato dalla classe lavoratrice è stato continuamente reinvestito nell’urbanizzazione dalla classe capitalistica, che si è lasciata guidare dalle logiche del profitto privato. Il principio è stato quello dell’«accumulazione per l’accumulazione» (Harvey, 1998, p. 78), dell’«uso più remunerativo del suolo» (Harvey, 2021, p. 55), del «mercato urbano frammentato e dominato dall’iniziativa privata, che [...] ha prodotto scarsissimi benefici pubblici» (Larena Faccini & Ranzini, 2021, pp. 20-21). A discapito della redistribuzione della ricchezza tra quartieri, la politica neoliberista di questi anni – estesasi dalle città americane a quelle europee – ha continuato a convogliare le risorse verso «poli dinamici di crescita “imprenditoriale”» (Harvey, 2021, p. 56), in fondo ampliando la forbice delle disuguaglianze tra centri e periferie e creando “terreni fertili” per ulteriori investimenti privati (a basso costo). Il *lifting urbano* ha, infatti, nel tempo imposto la trasformazione anche alle periferie: investire in progetti urbanistici “migliorativi” – favorenti “uomini d’affari” o “utilizzatori culturali” – ha significato puntare sull’edilizia (non certo pubblica) e “riqualificare” anche le zone periferiche, secondo logiche consumistiche e criteri di rendita per lo più privata. Ha significato, quindi, trarre profitto da disuguaglianze territoriali, che i primi processi trasformativi “post-industriali” stavano rendendo sempre più evidenti. Le periferie degradate/abbandonate si presentavano agli occhi degli investitori come *territori fertili* e convenienti sui quali investire ulteriormente, attraverso un processo di allontanamento (esclusione) delle classi popolari, espropriate di abitazioni e suolo abitativo. Le conseguenze di tale processo di espropriazione ed espulsione, di privatizzazione e trasformazione delle periferie sono molteplici e pertengono inevitabilmente anche all’educativo. I cambiamenti in questione hanno infatti generato apprendimenti diffusi, connessi ad esempio al percepirsi precari, *ai margini* del processo di “miglioramento”, come pure hanno fatto nascere nuovi problemi sociali, in termini di esclusione dai diritti e dai vantaggi delle trasformazioni, e sorgere una moltitudine di bisogni educativi, non sempre tradotti in domande esplicite.

Ad esempio, a presentarsi sulla scena sociale è sempre più un bisogno di appartenenza e di *identità*, che, inascoltato, rischia di tradursi in produzione autonoma di identità, rigide e strette. Gli investimenti privati, di cui sopra, stanno al principio del processo di gentrificazione, che altro non fa che frammentare ulteriormente il tessuto sociale delle periferie urbane. Ciò contribuisce alla rottura di quell’identità collettiva un tempo operaia

e popolare, alla sensazione di solitudine e abbandono degli abitanti storici (tendenzialmente anziani), il cui rapporto con il territorio di vita quotidiana era già inevitabilmente stato trasformato dai processi di deindustrializzazione, di erosione dei luoghi della socialità e dell'educazione diffusa, avvenuti in concomitanza con l'arrivo nelle periferie di altri migranti, non più solo interni al contesto italiano.

I nuovi abitanti delle “periferie riqualificate”, a differenza dei migranti (interni, prima, ed esterni, poi), si sono fatti portatori di “altri” status sociali, giustapposti, ma non incontrati/incontrabili realmente dagli “esclusi” dal processo di “miglioramento”. È tale contatto forzato – in assenza di luoghi e interessi condivisi, nonché di un'autorità che ne garantisca il tentativo collettivo di perseguirli<sup>2</sup> – che va ad alimentare una tensione urbana già significativamente presente: una percezione di esclusione, di marginalità, o di ingiustizia, comunque insanabile in un clima di solitudine. I nuovi edifici “di alta qualità”, che sorgono sempre più in territori un tempo popolari, insieme alle infrastrutture all'avanguardia (e non a basso costo) e ai luoghi del consumo, concorrono alla sensazione di estraneità dal proprio territorio di vita, di subalternità in quanto cittadini-consumatori non in grado di godere degli “scintillanti” benefici della trasformazione, come pure all'aumento degli affitti e nuovamente all'espulsione concreta di molti, che si trovano in alcuni casi a sperimentare la precarietà del diritto alla casa. La proprietà privata “di alta qualità”, inoltre, in territori con una storia di povertà a cui sembra aggiungersene costantemente altra – che nel discorso pubblico è tale per responsabilità sue proprie –, necessita di essere difesa da “minacce” ormai non più esterne alla città/al quartiere, ma interne, “dirimpettaie”. Il tema della *sicurezza* diventa, non a caso, particolarmente sentito in questi territori in trasformazione, che vivono una conseguente «sottrazione della città alle pratiche informali culturali e sociali», anche giovanili (Larena Faccini & Ranzini, 2021, p. 20). Il discorso pubblico, la propaganda politica e mediatica, ha fatto coincidere queste minacce alla sicurezza (privata, più che pubblica) – oltre che con i giovani –, con i nuovi migranti (veri o presunti), collocati più facilmente nelle zone di periferia, un tempo (e in parte ancora) a più basso costo. Questi sono

<sup>2</sup> Rispetto all'insufficienza del contatto tra gruppi culturali o sociali diversi – per la riduzione della tensione tra i gruppi medesimi, per la costruzione di dialogo interculturale, per la coesione sociale e la convivenza democratica –, si legga ad esempio quanto scritto da Ivana Bolognesi e Stefania Lorenzini (2017, pp. 98-101). La letteratura – insieme ad alcune illuminanti narrazioni cinematografiche, tra cui *I miserabili* (*Les Misérables*) (2019), di Ladj Ly, e *Parasite* (2019), di Bong Joon-ho – pare affiancarsi e confermare quanto si osserva quotidianamente nelle contemporanee periferie urbane, frammentate, multiculturali e complesse.

quindi divenuti i capri espiatori di una reale sensazione di insicurezza, le cui origini sono tuttavia da ricercare nella *deregulation*, nell'aumento delle disuguaglianze e nella crisi del *welfare* urbano, che altro non ha fatto che lasciare senza una rete di protezione, ancora una volta, i ceti più poveri (Agostini & Bevilacqua, 2016, pp. 155-156).

“Riqualificazione urbana” ha significato, dunque, marginalizzazione, espulsione e «distruzione creativa» delle periferie, che ha assunto una «dimensione di classe, dato che [...] sono i poveri, gli emarginati, gli esclusi dal potere politico a subirne per primi e maggiormente gli effetti»: la violenza è sembrata ad alcuni necessaria per «realizzare il nuovo mondo urbano sulle macerie del vecchio» (Harvey, 2021, p. 26). “Riqualificazione urbana” ha quindi significato non eliminazione ma spostamento e aumento di poveri, emarginati ed esclusi; aumento di margini e marginali (a rischio esclusione), come anche diminuzione della pluralità e vivacità della vita in città, ridotta a una sola, *omologata possibilità*, connessa al consumo (anche culturale). Tutto ciò ha dato vita a «periferie senz'anima» (pp. 42-43), spente nella loro capacità dialettica e conflittuale nei confronti del divenire urbano. L'unica “vivacità” possibile sembra essere quella che germoglia nell'esclusione (come reazione all'esclusione e/o tentativo di inclusione); quella che nasce con la riedificazione problematica di *forme di comunità* e di socialità spontanea, quando non illegale (Larena Faccini & Ranzini, 2021, p. 235).

Ad essere cambiato, in generale, è l'«ethos civile» di questi luoghi, in cui si sono erosi – insieme alla spinta propulsiva alla trasformazione – gli «spazi collettivi» (in cui tale spinta poteva trovare linfa vitale); i luoghi della quotidianità, visti come «beni pubblici e comuni»: le piazze, il verde, gli spazi della socialità abituale e spontanea, non incorniciata da logiche mercantili e di profitto (Agostini & Bevilacqua, 2016, p. 7). È a partire da queste molteplici trasformazioni che *la periferia si fa margine*, educando alla precarietà di vita: *al margine* e *nel margine*.

### 3. Educazione nel (dal) margine

Il neoliberalismo entra nelle periferie e qui si contestualizza, allo stesso tempo riproducendo un clima educativo globale e producendo un tipo di educazione specifica, *nel margine*. Molteplici possono essere le reazioni davanti ai «processi escludenti e marginalizzanti», che, come visto, educano a percepirsi marginali e al margine (Tramma, 2020, p. 272). Sono reazioni che – nella ripetizione e persistenza – vanno a iscriversi nel clima educativo diffuso nella periferia, caratterizzandolo in modo specifico e avviando

quella circolarità educativa tra territori e soggetti, che vede questi ultimi non come passivi, ma piuttosto come capaci di incidere a loro volta sulle culture territoriali educanti.

Una prima reazione, davanti ai processi in atto, è quella di *rassegnazione al margine*, che trova una corrispondenza con l'«adattamento per rinuncia», osservato da Luigi Gui (1996, pp. 24-26), a metà degli anni Novanta, tra la popolazione dei senza fissa dimora. È un'accettazione dello status quo che, per quanto precario, risulta in alcuni casi più accettabile (perché conosciuto) rispetto a un cambiamento verso l'ignoto: ogni movimento soggettivo – senza alcuna protezione collettiva – può portare a uno spostamento individuale da una posizione ai margini a una, non più stabile e “alta” nella scala sociale, ma di totale esclusione. Questo atteggiamento rinunciatario/“protettivo” (collusivo a una logica gerarchica) è rintracciabile ad esempio in quel “preariato” diffuso (Harvey, 2021, p. 47), che rischia costantemente di trasformarsi in “disoccupato” o “esodato”, presente in maniera significativa tra la “popolazione periferica”. Una forza lavoro frammentata e isolata (ancor di più a seguito della pandemia di Covid-19), ricattabile e instabile da un punto di vista economico e di continuità lavorativa, che si trova a lavorare in settori essenziali per la riproduzione della vita urbana, in condizioni tuttavia di nuovo sfruttamento e, non di rado, di “autosfruttamento”, di sfruttamento interiorizzato/appreso (Gasparini, 2021).

Se da una parte si assiste ad atteggiamenti rinunciatari, che bloccano la partecipazione soggettiva in favore di una trasformazione degli assetti sociali diseguali, dall'altra si osserva anche una tendenza a *colludere con il centro* (con la cultura centrale/dominante): una tendenza a muoversi nel panorama sociale provando a inserirsi in quella città del successo (non messa in discussione, ma cercata/desiderata), a cui si viene socialmente educati nell'illusione dell'«uguaglianza delle opportunità» (Boarelli, 2019, p. 9). Ciò avviene nonostante il proprio aver raggiunto/costruito nel tempo “solo” equilibri instabili, che ora risultano tali a causa del venir meno delle tutele collettive. Equilibri precari, messi a repentaglio, non sempre consapevolmente, da quelle stesse aspirazioni (in termini di utilizzo consumistico della città e di possesso di beni) verso cui ci si muove e a cui si viene illusi rispetto al loro possibile (per tutti) raggiungimento. Sono, questi movimenti, «risultati degli apprendimenti sociali», che si collocano perlopiù sul piano

degli stili di consumo [promossi dalla cultura neoliberista e dalle trasformazioni territoriali] che si stabiliscono all'interno dei settori di popolazione che hanno le stesse possibilità di spesa, o talvolta anche a prescindere da tali possibilità. Il livello di consumo di un soggetto che dispone di un basso reddito è, ovviamente, diverso

da quello di chi dispone di un reddito alto, ma possono essere entrambi ispirati dal medesimo modello di vita, al quale tentano di adeguarsi (Tramma, 2019, p. 46).

Il modello in questione è, appunto, quello del successo e del consumo, riproposto dal processo urbano e dai social media, a cui soprattutto le giovani generazioni hanno accesso quotidianamente, intercettando vite raccontate con quel “piglio neoliberista” che incornicia tutte le biografie (soprattutto di rapper/trapper “venuti dalla periferia”) con affermazioni quali “se vuoi, puoi”/“volere è potere” (Brambilla & Rizzo, 2020).

In queste affermazioni/narrazioni, a mancare sono le determinanti sociali che facilitano l'emersione (o la non emersione) dei personaggi del pubblico spettacolarizzato, in fondo sostenendo quella cultura meritocratica che molto ha a che fare con il neoliberalismo (Boarelli, 2019; Sandel, 2021) e che si declina in modo problematico nei territori, mostrando un'influenza significativa sui percorsi di crescita e di formazione dei più giovani (ma non solo).

È nella periferia urbana, in modo particolare, che si collocano giovani con minori risorse critiche a disposizione (familiari, culturali, territoriali), che potrebbero sostenerli nel decostruire tali narrazioni, nel riconoscere le determinanti di cui sopra e la falsità del messaggio meritocratico, portatore di iper-responsabilizzazione e iper-colpevolizzazione dei singoli, di logiche gerarchiche, di arroganza nei “vincenti” e di umiliazione/risentimento nei “perdenti” (Sandel, 2021). In assenza di tali risorse critiche, le giovani generazioni vengono investite da messaggi educativi che possono portarle ad abbracciare la logica del “successo a ogni costo”: dove la *determinazione* e la *competizione* (per passare da una posizione marginale a una centrale, smarcandosi dalle proprie “origini popolari”) diventa pratica quotidiana, un modo di essere e di presentarsi nelle relazioni sociali, o dove “il fine giustifica il mezzo”. È questo il caso di situazioni di microcriminalità giovanile, che consente ad esempio di accedere a consumi e possibilità di esistenza maggiormente agiate/socialmente accettate e premiate, altrimenti impossibili (Prina, 2019). È proprio la criminalità diffusa, insieme ad altro – tra cui una propaganda securitaria e discriminatoria che raggiunge significativamente le realtà periferiche –, a sostenere una *richiesta di maggior sicurezza* nella e per la periferia. Un bisogno di sicurezza, questo, reale nella contemporaneità – soprattutto davanti alle molteplici crisi (del *welfare state* e del lavoro *in primis*) e alle trasformazioni che hanno aumentato le tensioni urbane e la percezione di instabilità –, che trova tuttavia risposte emergenziali e situazionali (in capo non di rado alle forze dell'ordine), più che strutturali, strategiche, politico-sociali, educative (Battistelli, 2016). In questo senso è rintracciabile anche un'*educazione per il margine*, rivolta al

margine, che viene educato (lui e chi lo abita) da una narrazione, appunto, emergenziale e securitaria.

Tale narrazione, prodotta all'esterno, trova eco e risonanze all'interno delle stesse periferie, fomentando percezioni di insicurezza, instabilità, paura, nonché diffidenza nel prossimo, vicino o lontano.

Tutto ciò va ad alimentare quel *razzismo quotidiano e diffuso* che si nutre di tali sentimenti, sui quali fa leva chi ancora si avvantaggia dal razzismo e dalla stratificazione socio-economica che questo porta con sé. È un «razzismo concorrenziale» (Taguieff, 1999, p. 59), esito anche di quei processi di deterioramento della dignità lavorativa e abitativa, di cui si è in parte parlato, presenti soprattutto nei contesti periferici, che portano con loro “ossessioni di declassamento”, in particolar modo in chi, abitante delle storiche periferie, si è visto stravolgere e indebolire il proprio equilibrio di vita.

Sarebbe scorretto però pensare a un clima educativo diffuso nella periferia (che si nutre di quello che per la periferia viene prodotto) esclusivamente segnato da rassegnazione, adesione alle logiche del successo, richieste di sicurezza, tensione urbana e razzismo diffuso: elementi, questi, che in fondo sembrano condurre a una legittimazione (più che a una critica), più o meno consapevole, di una struttura sociale gerarchica, promossa dallo stesso neoliberalismo contemporaneo.

Ai margini – sempre più – sembrano, infatti, trovare sede anche «processi di attivazione dal basso», grazie alla presenza di «associazioni, gruppi informali, movimenti politici e piccoli presidi territoriali», che tentano di criticare la gerarchia sociale e ciò che essa produce quotidianamente (Larena Faccini & Ranzini, 2021, p. 250). È questa un'attivazione/educazione che arriva *dal margine*, con tentativi di risposta ai molteplici processi di marginalizzazione/esclusione in atto nelle periferie. È un'educazione, tuttavia, che necessita di tempo, di sostegno (non “a spot”) politico, economico e professionale per riuscire davvero a rispondere – non in modo emergenziale – alla moltitudine dei problemi e dei bisogni che sembrano farsi strada nelle periferie attuali, provando a metterli in relazione con “il centro”; mettendo in discussione il modello culturale dominante, che regola la scena sociale.

Quello che si registra in questi territori è infatti la frammentarietà e la precarietà di interventi strutturati ed educativamente progettati; come anche un rischio, corso dal pubblico, di delegare a cittadini attenti e allo spontaneismo le risposte ai bisogni collettivi/di cittadinanza. Pur tentando, queste realtà e movimenti locali, di

rispondere a bisogni ancora poco codificati delle politiche pubbliche. Quello che emerge maggiormente è [...] l'assenza di una politica per la marginalità di scala

cittadina, in grado di ricondurre queste diverse pratiche a una visione comune e condivisa di città inclusiva. Realtà come le scuole di italiano volontarie, gli sportelli di orientamento ai servizi gestiti dal terzo settore, le iniziative di inclusione sociale dedicate ai richiedenti asilo scontano oggi l'assenza di un intervento istituzionale che ne supporti continuativamente l'azione sul territorio sottraendole alla precarietà (Larena Faccini & Ranzini, 2021, p. 250).

Perché l'educazione *dal margine* possa, quindi, davvero rileggere il centro e mettere in discussione la cultura educativa diffusa e dominante che blocca le periferie e chi le abita in posizioni subalterne e in rischi di esclusione, è necessario che chi di questa si fa portavoce abbia il tempo e le risorse necessarie per fare i conti con quell'educazione *al e nel margine*, promossa dalla città neoliberista, che continua a generare problemi, bisogni, domande e apprendimenti problematici per una convivenza che possa dirsi pienamente democratica.

### Bibliografia

- Alasia, F., & Montaldi, D. (1960). *Milano, Corea. Inchiesta sugli immigrati negli anni del "miracolo"*. Milano: Feltrinelli.
- Agostini, I., & Bevilacqua, P. (Eds.). (2016). *Viaggio in Italia. Le città nel trentennio neoliberista*. Castel San Pietro Romano (RM): manifestolibri.
- Battistelli, F. (2016). *La sicurezza e la sua ombra. Terrorismo, panico, costruzione della minaccia*. Roma: Donzelli.
- Bauman, Z. (2005). *Fiducia e paura nella città*. Milano: Mondadori.
- Bertuzzi, N., Caciagli C., & Caruso, L. (Eds.). (2019). *Popolo chi? Classi popolari, periferie e politica italiana*. Roma: Ediesse.
- Boarelli, M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Roma-Bari: Laterza.
- Bolognesi, I., & Lorenzini, S. (2017). *Pedagogia interculturale: pregiudizi, razzismi, impegno educativo*. Bologna: Bononia University Press.
- Brambilla, L., & Rizzo, M. (Eds.). (2020). *Giovani, modelli e territori. Esplorazioni pedagogiche attorno al divenire di ragazzi e ragazze nella contemporaneità*. Milano: FrancoAngeli.
- Crainz, G. (2009). *Autobiografia di una Repubblica. Le radici dell'Italia attuale*. Roma: Donzelli.
- D'Eramo, M. (2020). *Dominio. La guerra invisibile dei potenti contro i sudditi*. Milano: Feltrinelli.
- Fofi, G. (2015). *Elogio della disobbedienza civile*. Milano: Nottetempo.
- Gasparini, A. (Ed.). (2021). *Le voci del lavoro ai tempi della pandemia. Un'inchiesta in Francia, Germania e Italia*. Roma: Left-EditorialeNovanta.
- Gui, L. (1996). *L'utente che non c'è*. Emarginazione grave, persone senza dimora e servizi sociali. Milano: FrancoAngeli.

- Harvey, D. (1998). *L'esperienza urbana. Metropoli e trasformazioni sociali*. Milano: il Saggiatore. (Ed or. 1989).
- Harvey, D. (2021). *Il capitalismo contro il diritto alla città*. Verona: ombre corte. (Ed or. 2016).
- Larena Faccini, J., & Ranzini, A. (2021). *L'ultima Milano. Cronache dai margini di una città*. Milano: Feltrinelli.
- Pasolini, P.P. (2008). *Scritti corsari*. Milano: Garzanti. (Ed or. 1975).
- Prina, F. (2019). *Gang giovanili. Perché nascono, chi ne fa parte, come intervenire*. Bologna: il Mulino.
- Sandel, M.J. (2021). *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincenti e di perdenti*. Milano: Feltrinelli. (Ed. or. 2020).
- Taguieff, P.A. (1999). *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*. Milano: Raffaello Cortina. (Ed or. 1997).
- Tramma, S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Tramma, S. (2020). Per un'analisi pedagogica delle periferie. *Rassegna di pedagogia*, 78(3-4), 269-282.

LA PROGETTAZIONE PEDAGOGICA  
AL TEMPO DEI NEOLIBERISMI.  
SFIDE E POSSIBILITÀ

di Lisa Brambilla

Il presente contributo, facendo tesoro dei precedenti, rivolge la propria attenzione al rapporto che nello scenario contemporaneo lega il *neoliberismo*, e i *climi educativi* (Tramma, 2009) da esso prodotti, alla *progettazione pedagogica* (Brambilla, in corso di pubblicazione), con particolare riguardo a quella che ha il compito di delineare e declinare interventi all'interno del panorama dei servizi socio-educativi – che ricomprendono ma al contempo eccedono il contesto scolastico – collocandosi all'interno dei territori. L'intento è quello di esplorare, mediante alcuni esempi, come l'*egemonia neoliberista* influenzi modi e scopi della progettazione, oltre alla postura progettuale di educatori ed educatrici professionali, e di mettere a fuoco alcune questioni e interrogativi che interpellano quell'educazione che sceglie di riporre le proprie ambizioni e di orientare il proprio impegno entro una tensione d'ordine democratico e progressista (Tomarchio & Ulivieri, 2015).

1. *Progettarsi e progettare al tempo dei neoliberismi*

«Competenza fondante dell'agire educativo e sociale» (Paradiso, 2020, p. 13), la progettazione pedagogica è ciò che qualifica il lavoro di educatrici ed educatori professionali, distinguendolo ed elevandolo al di sopra dell'improvvisazione, della consuetudine, dell'automatismo. Progettare interventi educativi consente, infatti, di stabilire un nesso tra una condizione data e una auspicata, delineando strumenti e mezzi che consentono di raggiungere finalità e obiettivi desiderati o, almeno, di tentare verso questi un accostamento. Progettare implica quindi l'espressione e l'esplicitazione di quella che Sergio Tramma (2018) definisce un'«*intenzionalità cosciente e organizzata*» (p. 120) capace di sostenere, oltre il «come» delle pratiche educative, anche il loro «perché», ossia le ragioni che le motivano e che accompagnano le molte *scelte* compiute da chi opera in campo educativo, nella consapevolezza delle loro molteplici e significative implicazioni. Definire o non definire una condizione come educativamente problematica e, quindi, necessitante o meno un intervento, indicare e tratteggiare dinnanzi a essa possibili e praticabili alternative, decidere a quali soggetti e territo-

ri rivolgere un'azione o un servizio educativo (e a quali no), verso quali metodi e strumenti orientarsi per dare forma alle azioni che si andranno a intraprendere e, ancora, decidere quali modalità, considerare come più appropriate per il loro monitoraggio e la loro valutazione, non possono essere considerate scelte esito di un'applicazione neutrale di conoscenze *obiettive, evidenti e disinteressate* (Mozzana, 2019). Si tratta, infatti, di questioni le cui implicazioni, interpretative e pratiche, presentano un chiaro – ma non per questo autoevidente – profilo etico, valoriale e politico. Esse aiutano a rammentare quanto la progettazione sia, sempre, *dentro la storia*, nel mezzo delle peculiarità e delle contraddizioni che caratterizzano la società, delle forme di disegualianza e subalternità che contiene, esito dei differenti e divergenti interessi che la abitano e l'attraversano.

Come, ancora, ricorda Sergio Tramma (2018),

l'educazione [e la sua progettazione, NdA] [è] un fenomeno sociale che ricava dalle dinamiche e dalle contraddizioni sociali i suoi orientamenti (a e queste dinamiche e contraddizioni sociali si rivolge) e non [è], invece, puro e autosufficiente pensiero che ricava esclusivamente da sé stesso i contenuti per il proprio movimento (o per la propria immobilità) (p. 31).

È infatti nella concretezza della realtà, di ogni singola e particolare conformazione che essa assume nel tempo e nello spazio, che ciascuna scelta progettuale si situa, traducendosi – volente o nolente – in un posizionamento che è, al contempo, *pedagogico* e *politico*. Non si dà quindi educazione, né progettazione, al di fuori delle strutture sociali e culturali correnti che, sebbene senza determinarle, influiscono in modo significativo sui modi di pensare e fare l'educazione e, quindi, anche di pensare e fare la progettazione in ambito educativo. Queste strutture configurano una inemendabile cornice di vincoli e opportunità, entro cui ragioni e modi del progettare vanno definendosi e articolandosi: assumendo una posizione di volontaria e cercata *incoerenza e discontinuità* o stabilendo con esse una relazione di *coerenza e continuità*, sia essa scelta oppure subita (Orefice, 2002). Più frequentemente questa continuità rappresenta l'esito di una implicita assunzione delle loro *pedagogie informali* che, in ragione della diffusione e della (relativa) stabilità e ridondanza di cui godono i loro contenuti, vengono assunte (assimilate) come ovvie e “normali”, se non “naturali”, insieme al corollario dei relativi contenuti, didattiche e valori. Un'assunzione che rende la loro capacità e il loro potenziale di orientamento e condizionamento più difficile da individuarsi, leggere e problematizzare.

Nella società contemporanea la cornice con cui la progettazione educativa è tenuta a confrontarsi è quella *neoliberista*, entro cui si assume la

*regola della concorrenza* come principio di tutta la vita sociale, e *l'impresa* come modello di qualsiasi organizzazione umana. [...] [Dove] tutte le [...] realtà umane sono ridotte sotto il concetto d'impresa, siano essi Stati (l'azienda-Italia), istituzioni (l'azienda sanitaria, la scuola-azienda), o singoli soggetti (ognuno deve essere l'imprenditore di sé stesso (Baldacci, 2018, p. 255).

Nell'interpretazione di Massimo Baldacci – mutuata da una riattualizzazione del pensiero gramsciano – quella neoliberista rappresenta una vera e propria “egemonia”, in cui *consenso* e *coercizione* convergono verso la delineazione di un «progetto “pedagogico”» (2018, p. 256), che ha lo scopo di creare ed educare a «nuovi modi di pensare (e di sentire)» (p. 257), contemporaneamente presentati come «l'unica forma di pensiero valido per la nostra epoca» (p. 257). Un'egemonia che, per diverse ragioni, è difficile a vedersi e a riconoscersi e che, proprio per questo, è facilmente assunta come ovvia, o, al più, subita come *inevitabile*, se non accolta come buona e giusta.

All'ombra del clima neoliberista, idee, desideri e condotte si plasmano e trasmettono, senza esclusione per quelle che concernono la progettazione. Specie laddove contrappunti più o meno solidi risultano assenti (o osteggiati), particolari modelli e interpretazioni della progettazione, espressione del clima corrente, si consolidano e si offrono diffusamente – tanto alla cittadinanza, quanto ai professionisti – (in modi gentili o coercitivi) come *didattiche* di orientamento per la declinazione di significati, valori, modi e contenuti associati alla progettualità e al progettare, siano queste di natura esistenziale o professionale.

Se ne individuano e richiamano alcune tracce nell'odierna declinazione *autoimprenditoriale* dei progetti di vita, che certo offrono l'opportunità di dar voce e corpo a desiderata prima impraticabili, e forse anche inimmaginabili, ma, contemporaneamente, prescrivono una costruzione “attiva” di sé come *imperativo*, attraverso un “investimento” sulle proprie (sole) risorse e competenze, da acquisire, affinare, moltiplicare, mettendole “a valore” per la realizzazione di una vita di “successo”<sup>1</sup>. Un successo – soprattutto interpretato entro una chiave economica e/o di visibilità sociale (Brambilla & Rizzo, 2020) – che si fa obiettivo, fondamentale e irrinunciabile, cui assolvere individualmente, di cui godere individualmente e dei cui eventuali (non infrequenti) fallimenti, altrettanto individualmente rispondere (Beck, 2008; Cornacchia & Tramma, 2019). Entro questa chiave, progettare e dar forma al proprio divenire appare come un'opera solitaria. Gli “altri” sono infatti quei soggetti *contro* cui è necessario “misurarsi” e “comete-

<sup>1</sup> Per una lettura di genere e femminista degli effetti del neoliberalismo si veda Brunella Casalini (2018).

re” o, viceversa, “funzionali” al proprio percorso; non infrequentemente rappresentano un peso, un possibile ostacolo o un franco impedimento al raggiungimento delle mete personali (si pensi all’altro quale soggetto che, in ragione di dimensioni anagrafiche e/o di salute necessita cure e attenzioni, per il cui assolvimento è necessario mobilitare tempi e risorse, che andranno perciò sottratte alla costruzione di sé). L’altro/a è anche colui/lei che incarna il modello del successo realizzato, da ammirare e a cui ispirarsi, oppure il modello del fallimento da cui guardarsi, o che lascia indifferente (Bauman, 2005) o, ancora, che può assumere, al bisogno, le fattezze dell’utile capro espiatorio su cui sfogare rabbie e frustrazioni per i propri mancati successi. Al tempo della vittoria dell’economia sopra lo Stato e della *competizione* quale cifra delle relazioni umane (Baldacci, 2016), ogni dimensione che esuli da quella individuale sembra infatti perdere consistenza e possibilità di esistere agli occhi di cittadine e cittadini, chiamati a risolvere “in proprio” problemi di natura strutturale, costretti a confrontarsi con le dimensioni del rischio, del limite, della provvisorietà, attraverso modalità sempre meno socialmente mediate (Farina, 2021).

Da tempo il portato educativo di contenuti e didattiche neoliberaliste, qui solo accennato, ha varcato la soglia dell’intenzionalità educativa, che ha fatto in molti casi propri i valori del mercato e della concorrenza – talvolta in modo implicito e inconsapevole, talaltra in modo esplicito e dichiarato – ponendo l’educazione e la formazione, unitamente alla progettazione pedagogica che le riguarda, a servizio e a garanzia della loro giustificazione e riproduzione (Boarelli, 2019).

## 2. *Influenze neoliberaliste sulla progettazione pedagogica dei servizi socio-educativi*

Rideclinati in formulazioni che si è appreso a considerare parte ovvia del panorama delle progettazioni socio-educative, molti dei virgolettati sopra accennati si rintracciano oggi all’interno dei servizi educativi, dove si offrono come possibili indizi (fra altri) di un diffuso radicamento dei valori e dei modelli neoliberalisti e di una loro implicita o esplicita assunzione. Si tratta di terminologie e lemmi – come *empowerment*, *resilienza*, *agency* – il cui ricorso si associa a un’attenzione fortemente centrata sulle risorse, i talenti, le competenze dei singoli soggetti e/o dei particolari territori cui si rivolgono gli interventi educativi, e sulle modalità mediante cui formarli, sostenerli, implementarli. Nell’economia del loro utilizzo, all’utenza è richiesto di *attivarsi*, mostrando impegno e volontà nell’acquisire, migliorare e “far fruttare” tali risorse, disponibilità nella loro mobilitazione in risposta ai personali bisogni (Saraceno, 2013), dimostrando con ciò di sapere adem-

piere e aderire alle richieste della società (nei termini del conseguimento di un titolo di studio, del raggiungimento di una occupazione lavorativa, dell'acquisizione di una autonomia abitativa ed economica ecc. e del fronteggiamento delle eventuali difficoltà incontrate) e, per certi versi, di *meritare* l'intervento che è loro eventualmente destinato.

In questa attenzione appaiono, viceversa, sfocate altre dimensioni, così come altri attori. Minore peso e ruoli del tutto secondari, infatti, sembrano essere conferiti allo studio e all'analisi delle determinanti sociali e al ruolo che esse hanno giocato, e giocano, nella produzione dei problemi e dei bisogni educativi, nonostante la nota evidenza delle loro implicazioni. Si pensi, a solo titolo d'esempio, al peso dell'appartenenza socio-economica, di genere o a un certo territorio nei casi di drop-out scolastico, di disagio e vulnerabilità sociale, abitativa e lavorativa, nei processi di impoverimento ecc. In questa particolare messa a fuoco, la *responsabilità* per il raggiungimento (avvenuto o mancato) di migliori e più piene condizioni di benessere e per l'assolvimento dei bisogni educativi si trova a essere associata, di preferenza, al singolo individuo e alla sua capacità di impegnarsi, rispondendo "in proprio" alle problematicità che vive e incontra. Nell'"amnesia" (bell hooks, 2020) delle condizioni sociali e del ruolo che queste hanno giocato e giocano nella produzione dei problemi e dei bisogni educativi (in qualità di fattori di rischio e di protezione), questa prevalente centratura sull'utente, sulle sue risorse e responsabilità può incidere profondamente sulla declinazione della tensione progettuale dei servizi socio-educativi.

Se lasciate sullo sfondo, inesplorate nelle loro genealogie storiche, sociali e *anche* educative, queste condizioni corrono, infatti e anzitutto, il rischio di essere *naturalizzate o reificate*, implicitamente percepite come *date e inevitabili*. Le progettazioni educative che ne mancano l'analisi, e/o che non ne ricomprendono una significativa problematizzazione – anche in connessione con i problemi educativi e le azioni promosse nei loro riguardi – concorrono ad assumerle come un *dato di fatto* che, per quanto possa eventualmente leggersi come problematico e ingiusto, è supposto e veicolato come implicitamente *immodificabile*. In questi casi, il compito trasformativo della progettazione pedagogica non viene meno e, tuttavia, la direzione che assume è quella di una spinta al *solo adeguamento* dei cittadini e delle cittadine alle condizioni in cui si trovano, non favorendone una possibile acquisizione critica e problematizzante. Ciò a cui si educa è di saper far parte della realtà in cui ci si trova, *adattandosi* alla forma delle sue strutture e dei suoi rapporti sociali, fronteggiando con propri mezzi le sfide che la vita riserva, senza coltivare ambizioni che consentano di immaginare, per il proprio e altrui futuro, condizioni differenti e meno diseguali e, allo stesso tempo, senza la possibilità di sperimentare un impegno in questa direzione.

Specularmente, l'amnesia evocata sembra sollevare istituzioni e servizi educativi da molte *responsabilità* (Saraceno, 2013). “Dimentichi” delle dimensioni storiche e sociali che danno vita ai problemi e ai bisogni educativi, servizi e interventi (scuola *in primis* ma, come si è detto, non solo) lasciano insondate le proprie stesse responsabilità e co-responsabilità nella riproduzione sociale delle diseguaglianze e di dimensioni selettive e classiste, che tornano così a essere ignorate, limite alla possibilità di contribuire alla realizzazione di interventi d'ordine democratico e progressista. Come già dimostrato e denunciato da don Lorenzo Milani sul finire degli anni Sessanta (Scuola di Barbiana, 1967), i servizi educativi – laddove attestati sulla sola esigenza e il solo mandato di socializzare e integrare i soggetti nella realtà sociale che si trovano ad abitare – rischiano di contribuire *fattivamente* alla riproduzione delle diseguaglianze, escludendo dal proprio mandato, o considerando rispetto a questo meno prioritario, un impegno verso obiettivi di equità e di giustizia sociale.

In questi casi, la responsabilità del fallimento dell'intervento educativo verrà pertanto preferibilmente cercata e individuata nell'utenza: un'utenza che si riterrà non abbia saputo impegnarsi in modo adeguato e sufficiente nel compito assegnatole o considerata “naturalmente” impossibilitata ad assolverlo. La centratura sul soggetto, le sue risorse, la sua autonomia e le sue responsabilità, che può apparire di primo acchito come un utile sprone contro forme di passivizzazione e assistenzialismo, lascia qui intravedere il suo risvolto di *colpevolizzazione* e *abbandono*, possibile preludio a un disinvestimento educativo. Un risvolto preoccupante, questo, in tempi di crisi economica, sociale e sanitaria come quelli correnti, dove l'esposizione alla vulnerabilità e a vecchi e nuovi processi di impoverimento colpisce porzioni importanti della popolazione (italiana ma non solo) (De Lauso & Nanni, 2021), intrecciandosi alla contrazione economica e culturale dei sistemi di protezione sociale (Tramma, 2015).

All'interno delle progettazioni educative, l'orientamento che invita a porre l'accento sulle risorse e le competenze dei singoli individui dovrebbe destare preoccupazione, invitando a riflettere intorno al genere di supporto educativo di cui potranno godere quei soggetti e quei territori che possiedono risorse scarse, se non residuali, da “mettere a valore” per la propria formazione e i propri bisogni, e per i quali lo stesso accesso a nuove possibilità e opportunità appare severamente limitato nell'odierno quadro dei rapporti sociali. Il rischio che pare già intravedersi per gli interventi destinati alle fasce di popolazione più deboli e vulnerabili è che alle progettazioni di tipo educativo tornino a sostituirsi forme di custodia, contenimento, controllo e intrattenimento (Grosso, 2015; Bukowski, 2019).

Nell'economia di un mandato sociale ed educativo in cui la *conformazione* alla società contemporanea prevale sull'*emancipazione* dalle condizioni di disuguaglianza e subalternità che la caratterizzano, anche l'ascolto della *voce dell'utenza* rischia di farsi più "complicato" per chi opera sul campo. In questo caso apparirà sbilanciata l'attenzione (prevalente) rivolta alle risorse mobilitabili dal soggetto e quella (residuale) dedicata a raccogliere i suoi *bisogni, desideri e necessità*, come pure a esplorare le dimensioni di problematicità e di limite che questi vive. Contenuti risulteranno i tempi e gli spazi utili alla sollecitazione delle sue significazioni, come pure il credito rivolto al suo punto di vista e alla sua conoscenza. Minimale o assente rischierà di essere pertanto il suo coinvolgimento nella progettazione degli interventi che lo riguardano. La voce dell'utenza, e il suo ascolto, può farsi infatti potenzialmente "scomoda", offrendosi quale chiave di accesso per l'esplorazione delle «dissimmetrie inscritte in ogni contesto socio-relazionale e in particolare quelle istituzionalmente fissate» (Olivetti Manoukian, 2015, p. 74), illuminando gli squilibri e le disuguaglianze sociali che si accompagnano ai problemi educativi e, talvolta, al loro cronicizzarsi, insieme alle possibili complicità degli stessi servizi.

Variamente espresse, queste voci risultano parte imprescindibile per la conoscenza e la comprensione delle esperienze, dei contesti, delle storie di vita e di formazione mediante cui hanno preso forma problemi, bisogni e domande educative. Esse obbligano infatti ad allargare e, soprattutto, a problematizzare il piano della ricerca pedagogica sui fatti e i processi concernenti l'educazione (e su tutto quanto contribuisca, positivamente o problematicamente alla formazione dei soggetti individuali e collettivi), estendendola oltre il campo della sola intenzionalità, e il piano della progettazione degli interventi educativi, riconoscendone ed esplorandone i nessi con la società, la cultura, il territorio.

Interessante notare, in questo senso, come nella temperie neoliberista l'invito a *prendere parola* e, per il suo tramite, alla partecipazione e al protagonismo sociale abbiano trovato il modo di potersi declinare contenendone o disinnescandone il potenziale trasformativo entro una chiave critica e problematizzante. È Annamaria Vitale (2007) che aiuta, ad esempio, a individuare tale contenimento all'interno delle forme assunte dal *neocomunitarismo*, che declina la partecipazione sociale nei soli termini di un impegno – volontaristico e cooperativistico – dei singoli cittadini per il "bene comune", sollecitandoli a rispondere (di nuovo, in proprio) ai bisogni della propria comunità locale, vicariando in questo modo lo Stato. Ciò che Vitale sottolinea è che, secondo la prospettiva neo-comunitarista, tale impegno si dà «dentro – e nei limiti – delle esistenti istanze politico-sociali istituzionalmente riconosciute» (2007, p. 75), ovvero mediante un *sacrificio*

inteso quale unica mobilitazione lecita per la cittadinanza, senza che i rapporti di potere e di classe, con i relativi differenti e inconciliabili interessi (ad esempio connessi alla definizione e ai contenuti del “bene comune”) vengano messi a tema, tantomeno in discussione (Tramma, 2009b). È questa una partecipazione che si fa sostanziale nel momento in cui domanda alla cittadinanza di mettere a disposizione le proprie risorse (traducendole in “capitale sociale”) per rispondere ai bisogni delle comunità locali ma che perde consistenza laddove tenta di tradursi in dimensioni decisionali e partecipative (Siza, 2018). Come ricorda Remo Siza (2018), nell’attuale panorama delle progettazioni sociali non sono infrequenti le sollecitazioni a una partecipazione democratica della cittadinanza il cui coinvolgimento, tuttavia, è limitato a dimensioni solo consultive o che vedono esclusi, a priori, soggetti e gruppi marginali. Una partecipazione dimezzata e addomesticata, disincentivata laddove mostra o lascia intuire il proprio lato critico, conflittuale, rivendicante; e, pertanto, ulteriore strumento al servizio del mantenimento dello *status quo* e della sua giustificazione.

Anche all’interno di queste richieste di sacrificio per “il bene comune” e della “comunità”, dove agiscono *forme strumentali di sussidiarietà*, ovvero finalizzate al contenimento della spesa (Moro, 2014), sembrano apparecchiarsi le migliori condizioni per progettazioni educative che incamerino e/o sostengano (più o meno scientemente) forme di neoliberalismo.

### 3. *Per una postura progettuale critica*

In apertura del contributo si è rammentato quanto la progettazione pedagogica sia sì soggetta alla storia ma, al contempo, alle sue «dinamiche e contraddizioni sociali *si rivolg[a]*» (Tramma, 2018, p. 31).

La declinazione di questo legame non è predeterminata e univoca. L’educazione, e la progettazione educativa che la riguarda, possono infatti darsi come coerente e lineare espressione, implicita o *cosciente*, delle pedagogie informali della società corrente o assumere davanti a queste un posizionamento di *voluta* incongruenza e discontinuità.

Al netto di quei posizionamenti pedagogici che scelgono e rivendicano la bontà di valori e riferimenti neoliberalisti, quello che sembra oggi ulteriormente preoccupare riguarda una loro implicita e diffusa assunzione, tacita e acritica, che espone la progettazione di servizi e interventi educativi alla subalternità della loro egemonia. Un’assunzione che, come si è tentato di mostrare attraverso l’aiuto di alcuni esempi, può agire un’influenza importante, laddove non dirimente, sulla declinazione degli scopi, delle finalità e dei modi delle progettazioni, così come può orientare significativamente

lo sguardo sull'analisi degli odierni problemi, bisogni e domande educative, sulle strategie necessarie ad affrontarli e sulle teleologie cui dovrebbe tendere.

Porsi (e porre) al riparo da questa egemonia non appare questione semplice. Lo rammentano ulteriori elementi, che concernono la quotidianità dei servizi e degli interventi educativi, regolata, anch'essa, dal mercato e dalle sue logiche, che ricomprendono bandi, gare, competizioni, scadenze, dove la progettazione è, anzitutto, strumento al servizio dell'esigenza di "restare sul mercato".

E, tuttavia, se la progettazione pedagogica odierna si offre quale luogo entro cui è possibile osservare segnali e indicatori delle problematicità presentate, essa rappresenta, allo stesso tempo, quello strumento indispensabile che offre la possibilità di metterle a fuoco, affrontarle e fronteggiarle. Nell'assunzione di una *postura progettuale*<sup>2</sup>, entro cui sia all'opera una *riflessività euristica e critica* (Striano, Melacarne, & Oliverio 2018), educatori ed educatrici professionali potrebbero infatti apprendere a guardare con minore ingenuità ai climi educativi correnti e ai correlati modelli di progettazione che implicitamente veicolano, decostruendone la presunzione di neutralità, bontà o inesorabilità; riconoscendone il profilo socialmente e storicamente costruito, i legami con gli ordini sociali correnti e le disuguaglianze che li caratterizzano, ponendo in luce le implicazioni delle loro finalità. Una tale riflessività si applicherebbe, allo stesso tempo, alla progettazione pedagogica cui si intende dar seguito, permettendo di comprendere quanto non sia possibile desumerne e giustificarne il *come* e il *perché* dalle "evidenze" della scienza, dalle probabilità indicate dagli "esperti", o dall'inesorabilità delle condizioni *date*, costringendo viceversa a dichiarare e rendere esplicito il proprio posizionamento, pedagogico e politico.

### Bibliografia

- Baldacci, M. (2016). Logiche e aporie della meritocrazia. Appunti di lavoro. *Studium Educationis*, 17(3), 21-27.
- Baldacci, M. (2018). *Oltre la subaltermità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Bauman, Z. (2005). *Vite di scarto*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck, U. (2008). *Costruire la propria vita. Quanto costa la realizzazione di sé nella società del rischio*. Bologna: il Mulino.
- bell hooks. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.

<sup>2</sup> Una postura che non riduce la capacità progettuale al solo compito di ideazione e scrittura del singolo progetto ma la considera peculiarità, sempre all'opera, del profilo professionale educativo.

- Boarelli, M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Roma-Bari: Laterza.
- Brambilla, L. (2023). *La progettazione pedagogica. Sfide e orientamenti*. Roma: Carocci.  
In corso di pubblicazione.
- Brambilla, L., & Rizzo, M. (Eds.). (2020). *Giovani, modelli e territori. Esplorazioni pedagogiche attorno al divenire di ragazzi e ragazze nella contemporaneità*. Milano: FrancoAngeli.
- Bukowski, W. (2019). *La buona educazione degli oppressi. Piccola storia del decoro*. Roma: Alegre.
- Casalini, B. (2018). *Il femminismo e le sfide del neoliberalismo Postfemminismo, sessismo, politiche della cura*. Roma: IF Press.
- Cornacchia, M., & Tramma, S. (Eds.). (2019). *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*. Roma: Carocci.
- De Lauso, F., & Nanni, W. (Eds.). (2021). *Oltre l'ostacolo. Rapporto 2021 su povertà ed esclusione sociale in Italia*. Teramo: Edizioni Palumbi.
- Farina, F. (2021). *Lo Stato sociale. Storia, politica, economia*. Roma: Luiss University Press.
- Grosso, L. (2015). Operatori alla ricerca di un ruolo. In A. Morniroli (Ed.), *Equilibristi. Lavorare nel sociale, oggi* (pp. 39-72). Torino: Edizioni Gruppo Abele
- Moro, G. (2014). *Contro il non profit*. Roma-Bari: Laterza.
- Mozzana, C. (2019). *Welfare, capacità e conoscenza. Le basi informative dell'azione pubblica*. Roma: Carocci.
- Olivetti Manoukian, F. (2015). *Oltre la crisi. Cambiamenti possibili nei Servizi sociosanitari*. Milano: Guerini.
- Orefice, P. (2002). Società e educazione. Evoluzione del rapporto in Italia nel secondo novecento e all'inizio del duemila. In V. Sarracino & M. Striano (Eds.), *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine* (pp. 181-223). Pisa: ETS.
- Paradiso, L. (2020). *La progettazione educativa e sociale. Modelli, metodologie, strumenti*. Milano: Mondadori.
- Saraceno, C. (2013). *Il welfare. Modelli e dilemmi della cittadinanza sociale*. Bologna: il Mulino.
- Scuola di Barbiana. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Siza, R. (2018). *Manuale di progettazione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Scholé.
- Tramma, S. (2009a). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2009b). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2018). *Pedagogia sociale (Terza edizione)*. Milano: Guerini.
- Tomarchio M., & Olivieri S. (Eds.). (2015). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori. Atti del 29° convegno nazionale SIPED. Catania 6-7-8 novembre 2014*. Pisa: ETS.
- Vitale, A. (2007). *Sociologia della comunità*. Roma: Carocci.

LIBERTÀ E PENALITÀ NEOLIBERALE.  
CONTRADDIZIONI E AMBIGUITÀ DA INTERROGARE  
*di Francesca Oggioni*

Quale idea di libertà propone la cultura neoliberista? Come viene a modificarsi nelle forme e nei significati, a seconda del posizionamento degli individui sociali all'interno del sistema economico-produttivo piuttosto che del sistema penale? Lo sguardo pedagogico si inoltra tra le maglie di un progetto politico carico di dissonanze da disvelare, nell'assunzione di una postura critica e problematizzante. Le questioni sociali correlate ai temi della sicurezza e della giustizia sociale, dei diritti e della partecipazione democratica recuperano il segno della complessità e sollecitano la richiesta di un ribilanciamento tra responsabilità personali e istituzionali.

1. *Progetti politici e problemi sociali: una circolarità cristallizzante?*

Inserire nel quadro di analisi pedagogica di fenomeni sociali complessi il neoliberismo, come chiave di lettura, permette di riconoscerne la pregnanza non solo in quanto modello economico egemonico, ma soprattutto in quanto *progetto politico*, che vede

the reengineering and redeployment of the state as the core agency that sets the rules and fabricates the subjectivities, social relations and collective representations suited to realising markets. [...] Neoliberalism is a political project of state-crafting that [...] practises liberalism at the top of the class structure and punitive paternalism at the bottom (Wocquant, 2012, p. 66).

Tra le maglie di un progetto politico che si dichiara ispirato ai valori della libertà e della democrazia – mentre definisce regole e costruisce soggettività, relazioni sociali e rappresentazioni collettive piegate alle logiche e ai bisogni del mercato –, dunque, si ritrova la matrice delle differenze di classe, che produce disuguaglianze in termini di opportunità, tutele, diritti e possibilità di sviluppo di libertà. La narrazione neoliberista, secondo cui la competizione, il dispiegamento delle capacità/competenze decisionali e l'autoimprenditorialità sono strumenti funzionali al raggiungimento di una piena definizione di sé, minimizza le criticità correlate a un individualismo imperante che concorre all'aggravio di «un

processo di sgretolamento che interessa non solo il sistema sociale in sé, ma anche i principi etici su cui si fonda, *in primis* quello della collettività»<sup>1</sup> (Lamattina, 2022, pp. 96-97). Diviene, pertanto, quantomai opportuno tematizzare «l'inconciliabilità del principio di libertà con quello di uguaglianza, pensato come un ostacolo da superare a ogni costo ai fini dell'evoluzione individuale» (p. 94). Singole entità astratte in perenne competizione perdono la capacità di riconoscersi parte di un contesto relazionale e sociale, che concorre alla definizione della loro identità, non solo in termini limitativi e oppositivi; sul baricentro, scivolato verso una polarità individualistica che fatica a trovare un equilibrio, è possibile operare un bilanciamento, recuperando come obiettivo collettivo il raggiungimento di una condizione di «eguale diversità [per cui] l'uguaglianza sovrintende a una serena riproduzione dell'esistenza mentre la diversità investe singolarmente gli individui, ognuno dei quali protagonista unico della propria vita» (Bevilacqua, 2016, p. 160).

Ancor più, si fa urgente il disvelamento di un implicito pericoloso: il modello culturale e sociale neoliberista presuppone la *subordinazione acritica* della libertà politica alla "libertà di mercato". L'esaltazione della libertà di ogni essere umano di autorealizzarsi è inserita (problematicamente) in un processo culturale e politico di individualizzazione dei corsi di vita, basato sulla «pervicace insistenza [...] nel "subappaltare" a ciascun individuo, e alle risorse assolutamente inadeguate di cui dispone, il compito di affrontare i problemi che scaturiscono dall'incertezza dell'esistenza» (Bauman, 2016, p. 48); ai singoli è demandata la responsabilità del proprio successo e del proprio fallimento. La posta in gioco è alta e difficilmente sostenibile in condizioni di povertà economica, educativa e culturale.

Tornare a pensare la libertà in termini sociali e gli individui come nodi di reti relazionali contestualizzate permette di riequilibrare le asimmetrie e notare le contraddizioni problematiche presenti nel *quadro delle responsabilità*: attribuite in modo marcato ai soggetti individuali, ma (spesso) sfocate o assunte con ritrosia dalle istituzioni, specie in termini di riconoscimento e tutela di diritti e garanzie.

Ne sono prova tangibile le scelte politiche correlate alla progressiva contrazione del *welfare* e alla costruzione di un discorso pubblico (e politico) che pone al centro il concetto di "securitizzazione" (Bauman, 2016, p. 27) – in ambigua assonanza con il termine "sicurezza" – il cui impatto emotivo distoglie lo sguardo pubblico dai problemi sociali privi di risposte decisive e impegnate. Come risvolto educativo, ne consegue la costruzione

<sup>1</sup> Cfr. Beck, U. (2013). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci; Sennett, R. (2001). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.

di un fuorviante sentire comune in merito alle questioni chiave della *sicurezza sociale*<sup>2</sup>, che non appare tanto correlata a una responsabilità (disattesa) dello Stato nel farsi garante dei diritti di cittadinanza, quanto piuttosto a responsabilità individuali o di specifici gruppi sociali che agiscono comportamenti devianti, a cui si àncora una pervasiva sensazione di pericolo e paura.

A politiche di sviluppo di benessere e coesione sociale, di equità e partecipazione democratica, si sostituiscono politiche securitarie che vedono «l'uso demagogico e congiunturale del diritto penale diretto [...] ad alimentare la paura quale facile fonte di consenso» (Ferrajoli, 2019, p. 79). Il clima d'insicurezza diffusa non affonda, infatti, le proprie radici in un reale aumento della criminalità (Ceretti & Cornelli, 2018), quanto piuttosto in una condizione di precarietà e vulnerabilità sociale, che è «una diretta conseguenza della riforma neoliberale del *welfare state*, che ha profondamente mutato la ripartizione sociale dei rischi» (Padovan & Vianello, 1999, p. 21).

La percezione d'insicurezza è correlata al contesto e alla qualità della vita, alla classe sociale di appartenenza nonché alle condizioni di povertà materiale e culturale; le sensazioni di instabilità e incertezza diffuse, correlate al mutamento delle soggettività politiche e sociali, producono un insieme di preoccupazioni politiche, culturali e sociali non facilmente governabili.

Secondo Robert Castel (2019), l'attuale “questione sociale” – intesa come «aporia fondamentale sulla quale una società sperimenta l'enigma della sua coesione e tenta di scongiurare il rischio di frattura» (p. 35) – emerge dalla relazione interdependente tra la costruzione di una “periferia precaria”, la recente e disorientante “destabilizzazione degli stabili” e la difficoltà a collocarsi all'interno della struttura sociale. Ne consegue uno stato di “inutilità sociale” che, sommandosi alla strutturale conflittualità che caratterizza le disparità sociali, sta portando al

capovolgimento delle lotte sociali: non più di chi sta in basso contro chi sta in alto, ma di chi sta in basso contro chi sta ancora più in basso, dei poveri contro i poverissimi e soprattutto dei cittadini contro i migranti, trasformati in nemici contro cui scaricare la rabbia e la disperazione generate dalla crescita delle disuguaglianze e della povertà» (Ferrajoli, 2019, p. 87).

<sup>2</sup> Per la sicurezza sociale sono decisivi quei «fattori primari da cui dipende la condizione umana, come la disponibilità di posti di lavoro di qualità, l'affidabilità e la stabilità delle posizioni sociali, una efficace protezione contro l'umiliazione sociale e la negazione della dignità» (Bauman, 2016, p. 27).

## 2. *Penalità neoliberale e giustizia sociale: obiettivi coerenti o antitetici?*

Il securitarismo neoliberale facilita l'espansione della sfera penale<sup>3</sup>, innanzitutto, perché il sistema penitenziario «svolge per l'intera società una missione simbolica: la riaffermazione dell'autorità statale [volta a] far risaltare e rispettare la sacra frontiera tra cittadini meritevoli e categorie devianti, tra poveri “buoni” e “cattivi”» (Wocquant, 2012, p. 10). Ma il populismo penale si rivela essere, soprattutto, «un canale di comunicazione politica con le istituzioni, un segno di appartenenza politica» (Padovan & Vianello, 1999, p. 22):

Le richieste di “ordine e punizione” sono diventate uno dei principali canali di espressione del disagio, o meglio uno dei rari canali che veicolano ancora domande politiche di fronte alla tacitazione delle più classiche richieste di protezione di tipo economico, sanitario, occupazionale rivolte allo stato sociale. In altre parole, quando la risorsa posta in campo dall'intervento pubblico è solo quella penale o nel migliore dei casi di contenimento dei comportamenti non consoni, la domanda sociale di sicurezza non può che prendere quella direzione (p. 22).

L'egemonia incontrastata del securitarismo neoliberale fa prevalere la strategia della penalizzazione sulla possibilità di socializzare i comportamenti e/o le condizioni indesiderabili, «cioè [di] agire a livello delle strutture e dei meccanismi collettivi che li producono e li riproducono»; questa via, infatti, è molto più gravosa – sia sul piano politico che culturale – perché «implica la riaffermazione della responsabilità e la ricostruzione della capacità dello stato sociale nell'affrontare le vecchie e nuove fratture dell'orizzonte urbano» (Wocquant, 2012, p. 12), ricercando soluzioni sostenibili ed efficaci, in termini di benessere sociale reale anziché di consenso. Quest'ultimo, invece, è costantemente in primo piano nei sistemi politici contemporanei, che producono “periferie marginali” e vedono «la prigione come sostituto del ghetto» (Wocquant, 2006, p. 201), in cui confinare, in «una sorta di pattumiera giudiziaria [...] i rifiuti umani della società del mercato» (Wocquant, 2012, p. 13).

<sup>3</sup> L'analisi del sistema penale americano compiuta da Bernard E. Harcourt (2021) mostra che «dal 1973 al 2009, un periodo segnato dall'ascesa della razionalità del mercato e del neoliberalismo, la popolazione carceraria americana è passata da meno di 200.000 a più di 2 milioni di persone entro il 2002 e, nel 2008, a oltre l'1% della popolazione adulta: il tasso più alto del mondo, cinque volte quello dell'Inghilterra e dodici volte quello del Giappone. Dati inconfutabili, che spingono inevitabilmente a chiedersi [anche rispetto al sistema penale italiano] se vi sia una connessione tra [l']espansione della sfera penale e l'affermazione del neoliberalismo e della sua incontrastata fede nel libero mercato» (p. 57).

«Punire [è] una passione contemporanea» (Fassin, 2018) legata all'esercizio della forza e del potere. Il sistema penitenziario porta allo scoperto le strategie di «governo dell'eccedenza» (De Giorgi, 2002), che fanno leva su un sentimento di «vendetta pubblica» (Bortolato & Vigna, 2020) per portare avanti (sottotraccia e non sempre in modo dichiarato) scelte di criminalizzazione, che rimandano a modelli di esclusione e di discriminazione piuttosto che di inclusione, di coesione sociale e di sostenibilità del benessere.

Osservare le caratteristiche della popolazione detenuta permette di riconoscere la dimensione sotterranea e diffusa della fragilità sociale conseguente ai processi di individualizzazione dei corsi di vita e di progressivo arretramento del *welfare*<sup>4</sup>.

In carcere confluiscono storie di marginalità e povertà educativa – persone appartenenti a fasce disgregate della società, soggetti con problemi di dipendenza o salute mentale, persone straniere prive della possibilità di prendere parte a un progetto di cittadinanza inclusiva, donne e minori con riferimenti relazionali e culturali precari e fattori di protezione deboli –, che non hanno avuto accesso a (o tenuta in) una presa in carico socio-economica-educativa-assistenziale territoriale. Il carcere si configura spesso come l'«ultima stanza» (Buffa, 2010) e

si presenta come istituzione residuale, che svolge una serie di compiti non richiesti dal mandato formale, ma ascrivibili a un *welfare* a basso costo: è *housing* sociale per i senza fissa dimora, è centro d'accoglienza per i migranti appena giunti (o per coloro che non sono mai stati espulsi e sono usciti dal circuito dei CPR e degli Hotspot), è comunità terapeutica per i tossicodipendenti, comunità psichiatrica e manicomio *de facto* per le fragilità psichiche, è centro per l'impiego per i disoccupati, è residenza sanitaria e lungodegenza per gli anziani, è molte di queste cose combinate a fronte di forme di vulnerabilità intersezionale, che raramente trovano una risposta integrata fuori dalle mura del penitenziario (Verdolini, 2022, p. 192).

In questo scenario, quanto spazio (realmente praticabile) resta alla funzione rieducativa del carcere e delle misure privative e limitative della libertà? Ma soprattutto, quali caratteristiche deve assumere un processo educativo e culturale che voglia (e abbia la forza di) contrastare la visione diffusa marcatamente carcerocentrica, che confonde il concetto di *giustizia sociale* con (il populismo penale de) la “certezza della pena”?

La detenzione ha elevati costi sociali ed economici a cui non seguono commisurati guadagni sociali, se non su un piano meramente emotivo, cor-

<sup>4</sup> Cfr. Saraceno, C. (2013). *Il welfare*. Bologna: il Mulino e (2015). *Il lavoro non basta. La povertà in Europa negli anni della crisi*. Milano: Feltrinelli.

relato all'illusione di poter rinchiodere in carcere anche le insicurezze e le paure destabilizzanti, insieme alle persone. Il carcere erroneamente appare come (unica) soluzione dei problemi sociali, ma in realtà «è lo specchio rovesciato di una società, lo spazio dove emergono tutte le contraddizioni e le sofferenze di una società malata» (Martini, 2003, p. 80), che in esso non può trovare cura, ma afflizione e amplificazione. La penalità neoliberale tende a riprodurre indefinitamente dinamiche di controllo sociale, di stigmatizzazione e di esclusione dai processi produttivi e di partecipazione democratica, contribuendo alla creazione e al perdurare delle condizioni sociali, economiche e politiche che vanno ad accrescere la popolazione detenuta; ne è prova il costante problema del sovraffollamento carcerario.

In Italia – a differenza degli Stati Uniti – la spirale che vede il progressivo accrescersi del “*business* penitenziario”<sup>5</sup> non ha assunto la forma della privatizzazione della pena e della sua gestione; tuttavia, è sempre più evidente che all’espansione dello stato penale su quello sociale segue il sovradimensionamento dell’apparato punitivo e della professione forense. La “strategia del diritto” funge da reticolato di diritti esigibili, operando spesso una distorsione dei principi costituzionali secondo cui “la libertà individuale è inviolabile” e “la legge è uguale per tutti”. Astrazioni legate a doppio filo a un populismo penale e politico quantomeno da problematizzare e rivedere nelle premesse e finalità, per non abbandonarsi a una deriva in cui «sono in questione l’idea stessa di politica, l’idea di giustizia, l’idea del diritto e dei diritti, l’idea di legalità e legittimità e il rapporto tra legalità e legittimità» (Boccia, 2019, p. 94).

Un’analisi attenta della realtà sociale e urbana sarebbe utile per orientare l’azione istituzionale, nella direzione di prospettive progettuali preventive e di ampio respiro, anziché di interventi emergenziali, di ordine allarmistico e contingente.

Riconoscere i mutamenti degli assetti sociali – nel venir meno di relazioni di vicinato dense e solidali, sostituite (quando possibile) da rapporti fugaci all’interno di molteplici contesti e territori, spesso solo attraversati e non vissuti al punto da tessere solidi legami di coesione sociale – permette di intravedere l’opportunità istituzionale di sostenere lo sviluppo di *legami micro-politici* (Padovan & Vianello, 1999, p. 25) all’interno dello spazio pubblico e urbano. La molteplicità di esperienze maturati nei territori, soprattutto periferici, deve l’indebolimento del proprio potenziale trasformativo alla frammentarietà e alla precarietà che le caratterizza. Ma esperienze di interazione sociale dal carattere parziale e collettivamente negoziato – tenendo conto di possibili conflittualità, resistenze e ribilan-

<sup>5</sup> Cfr. Christie, N. (1996). *Il business penitenziario. La via occidentale al gulag*. Milano: Elèuthera.

ciamenti dinamici – possono rivelarsi una strategia di supporto efficace in situazioni di vulnerabilità sostenibile e costituire un *fattore di protezione* rispetto allo scivolamento oltre il limite della legalità.

### 3. “Capitale umano” e “vite di scarto”: prospettive conciliabili o divergenti?

Nel quadro neoliberista assume centralità il paradigma del *capitale umano*, che tematizza in senso funzionalista il rapporto tra la formazione e il sistema economico. Nell'esaltazione della “cultura d'impresa”, le esperienze educative e formative, formali e informali, soppesano il proprio valore (sociale, culturale e politico) non in termini di significatività all'interno delle traiettorie di vita dei soggetti, ma in funzione dell'acquisizione cumulativa di conoscenze e competenze spendibili all'interno del pervasivo sistema (materiale e simbolico) dell'economia neoliberista.

In questa prospettiva, gli individui sono chiamati a orientare la costruzione della propria identità (e del proprio curriculum vitae) nella costante prefigurazione di sé all'interno del sistema produttivo. Taluni però navigano a vista, per via di un posizionamento precario all'interno del sistema, se non addirittura a esso laterale.

Quali orientamenti seguono quelle «vite di scarto» descritte da Bauman (2017): «rifiuti del sistema produttivo [e] della globalizzazione» che sono finiti (per scelta e/o condizionamenti multifattoriali) ai margini e non sono in grado di contrastare le spinte espulsive che non favoriscono il loro reinserimento?

Quali competenze specifiche o trasversali devono acquisire? In che modo possono svilupparle e vedersene riconoscere? A quali ambiti e funzioni di supporto istituzionale possono far ricorso?

Le persone detenute sembrano trovare tracciata la via nella Costituzione (Art. 27) e nelle Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà (L. 354/1975): «le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato», verso il quale «deve essere attuato un trattamento rieducativo che tenda [...] al reinserimento sociale». La linea è chiara, tuttavia, lo scarto tra principi e pratiche<sup>6</sup>, tra dichiarati e agiti, tra mandato istituzionale e sentire sociale è molto ampio.

Essendo correlate a un'emotività sociale deformante, che muove nella direzione diametralmente opposta alla prospettiva dell'inclusione e del reinserimento in società, per le persone detenute, i concetti neoliberali di

<sup>6</sup> Cfr. Rapporti annuali sulle condizioni di detenzione dell'Associazione Antigone, consultabili sul sito [www.antigone.it](http://www.antigone.it)

capitale sociale, merito e responsabilità assumono declinazioni di significato ambivalenti e particolari.

Nell'immaginario comune, le persone detenute non hanno nulla a che fare con un patrimonio di valori e competenze da capitalizzare e mettere al servizio del sistema economico, culturale e sociale. Vengono loro riconosciute esclusivamente competenze devianti, moralmente deprecabili e socialmente non compatibili; per loro il giudizio pubblico è senza appello e redenzione, in un processo di stigmatizzazione privo di dinamismo identitario emancipatorio o evolutivo. Neppure il passaggio al paradigma dello *sviluppo umano*<sup>7</sup>, in contrapposizione a quello di capitale umano, sembra praticabile perché la loro crescita personale matura (inevitabilmente?) su un piano inclinato che prevede come unica direzione la discesa.

È contraddittoria anche la rilettura esclusivamente in prospettiva criminologica del loro posizionamento nel quadro ideologico del merito<sup>8</sup> e della meritocrazia. Minimizzando il ruolo del contesto (ambientale, relazionale, culturale, istituzionale e politico) in cui sono radicate e trovano legittimazione le disuguaglianze e ingiustizie sociali nonché le dinamiche conflittuali e discriminatorie che spesso concorrono alla frammentazione della coesione sociale, per lo più, è alle sole scelte e responsabilità individuali che viene rimandato il *de-merito* di essere usciti dall'area democratica e civile del rispetto del patto sociale. Ne consegue una torsione disumanizzante, in cui ogni soggettività si opacizza e il reato diviene bersaglio verso cui scagliare con forza la richiesta di una pena certa e "meritata".

Pena meritata o pena giusta? È un distinguo apparentemente superfluo, ma necessario. Quando il confine tra giustizia e domanda di vendetta diventa labile, quando ci si spinge verso uno sbilanciamento afflittivo lesivo della dignità personale, la pena perde la possibilità di essere equilibrata e orientata alla responsabilizzazione dei soggetti che hanno commesso un reato (Vianello, 2012). La pena perde la sua funzione istituzionale – asservita alle pressioni di un'opinione pubblica nutrita di discorsi politici di ordine repressivo e retributivo – e la valenza pedagogica dell'esperienza detentiva viene fortemente depotenziata.

La pena detentiva che favorisce la rieducazione del condannato, aumentando le probabilità che non delinqua più una volta libero, è quella che la Costituzione

<sup>7</sup> Cfr. Nussbaum, M. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: il Mulino; (2006). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carocci; (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino; e cfr. Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori; (2003). *Globalizzazione e libertà*. Milano: Mondadori.

<sup>8</sup> Cfr. Sandel, M.J. (2021). *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincenti e di perdenti*. Milano: Feltrinelli. (Ed. or. 2020).

impone a noi tutti di organizzare. Qui la questione si complica perché dietro questo concetto si nasconde (o si smaschera?) la contraddizione del sistema e, se me lo consentite, la sua ipocrisia. Infatti, la condizione di ospite neutralizzato e depotenziato di qualsiasi facoltà e la deprivatione dei diritti fondamentali confinano il detenuto nella categoria delle “vittime”, ribaltando in modo pericoloso la relazione tra autori di reato e autori della punizione. [...] La vittimizzazione conseguente alla cattura e alla neutralizzazione violenta rende impervio, quando non impedisce, il percorso rieducativo. La sensazione di essere una vittima produce una sola conseguenza: quella di sganciarsi al più presto dalla condizione di sottomissione, anche fingendo il ravvedimento e aderendo a quella che Alessandro Margara definiva la “pietosa bugia” della rieducazione (Castellano, 2019, p. 114).

Alla finzione rieducativa partecipano le persone detenute, tanto quanto le figure istituzionali e politiche che mantengono una miope centratura sui sintomi anziché sulle cause di un diffuso malessere, che appartiene non solo ai singoli, ma anche al più ampio sistema sociale, economico, territoriale di cui fanno parte. Ma l’approccio sanzionatorio trova applicazione solo nei confronti degli individui, non di sistemi politici e istituzionali complessi, se non a un livello giuridico sovranazionale che non impatta sulla percezione e sulle rappresentazioni sociali diffuse. Nell’opinione pubblica, le raccomandazioni e le sanzioni europee o internazionali relative al sovraffollamento delle carceri o alla prevenzione della tortura e di trattamenti inumani o degradanti non attivano tanta indignazione quanto la ratio premiale prevista dall’Art. 30-ter dell’Ordinamento penitenziario. Come può un criminale meritare un premio? La chiave di lettura per la comprensione non può essere il merito, ma il rispetto della dignità umana e di uno spazio di libertà residua che è un diritto inalienabile anche in carcere. La premialità assolve a una funzione di umanizzazione della pena e di trattamento rieducativo orientato al reinserimento sociale; erroneamente intesa come una concessione offerta da un sistema di potere debole come ricompensa per la “buona condotta”, rischia di perdere la propria funzione preventiva e di responsabilizzazione dei soggetti rei. A ragion del vero, questa misura porta in sé un’ambiguità connaturata alla scelta del legislatore di ricorrere alla categoria linguistica e concettuale del “premio”: l’accesso a permessi e licenze avviene sulla base dell’osservazione della capacità delle persone detenute di muoversi non all’interno del contesto sociale (dal quale sono isolate), ma del carcere. Assume, quindi, un carattere strumentale non solo per i rei – strategicamente interessati al riconoscimento dei benefici di legge – ma anche per il sistema penitenziario, che perviene per suo tramite all’ottenimento della regolarità e della correttezza dei comportamenti delle persone detenute. La pena detentiva, dunque, si dimostra fallace rispetto alla capacità di rispondere all’obiettivo della (ri)educazione

dei cittadini – intesi come soggetti in grado di ridefinirsi e assumere un ruolo positivo all'interno della rete sociale –, ma strutturalmente efficace nel modellare “bravi detenuti”, secondo un principio di autogovernabilità e sostenibilità interna? Spesso è così.

Il sistema penitenziario non è estraneo alle logiche neoliberiste della “misurazione e valutazione della performance”<sup>9</sup>, per cui deve rispondere del proprio operato in termini di pianificazione, programmazione e rendicontazione. Gestire un servizio socio-educativo complesso come il carcere secondo logiche aziendalistiche ha dei costi elevati sul piano delle possibilità trattamentali realmente offerte all'utenza: «applicando una logica di priorità e di distribuzione di risorse umane, professionali e di allocazione delle opportunità spendibili» (Buffa, 2021, p. 188), il sistema compie una incisiva opera di “setacciamento” di ordine selettivo, con cui definisce idoneità e prospettive di inclusione/esclusione.

Si disvelano, dunque, alcune contraddizioni che stimolano diverse domande in merito alla penalità neoliberale: come uscire dalla trappola securitaria che fa prevalere il mandato punitivo (e vendicativo) sociale sul mandato riabilitativo istituzionale? Come favorire lo sviluppo di uno sguardo autocritico del sistema penitenziario in merito ai propri limiti e responsabilità, andando oltre l'autogiustificazione e l'autotutela? Come ricomporre un'idea di libertà sociale che sappia mettere in discussione la centralità assunta dalla sfera penale rispetto ai principi di giustizia e di sicurezza sociale nonché di partecipazione democratica?

La penalità neoliberale si rivela essere una questione socio-culturale complessa, in cui i nessi tra piano politico, giuridico, economico e valoriale spesso presentano contraddizioni e ambiguità che richiedono un posizionamento critico e una messa in discussione, al fine di ridare senso e sostanza ai principi su cui si fonda una società che possa dirsi pienamente democratica.

### *Bibliografia*

Bauman, Z. (2016). *Stranieri alle porte*. Roma-Bari: Laterza.

Bauman, Z. (2017). *Vite di scarto*. Roma-Bari: Laterza.

Bevilacqua, E. (2016). Karl Marx. Il soggetto oltre la proprietà. In M. Pendenza (Ed.), *Sociologia Classica Contemporanea. Prospettiva di teoria sociale oggi* (pp. 157-176). Milano: UTET.

<sup>9</sup> Cfr. Ministero della Giustizia, DM 10/05/2018 “Revisione del Sistema di misurazione e valutazione della performance”, che prevede l'analisi della performance organizzativa e individuale dei capi dipartimento, dei dirigenti e del personale che opera all'interno degli istituti di pena.

- Boccia, M.L. (2019). L'indispensabilità della politica. In F. Corleone, *Carcere e giustizia. Ripartire dalla costituzione* (pp. 93-96). Fiesole (FI): Fondazione Michelucci Press.
- Bortolato, M., & Vigna, E. (2020). *Vendetta pubblica. Il carcere in Italia*. Roma-Bari: Laterza.
- Buffa, P. (2010). Perdere i vinti è perdere noi stessi. Se il carcere denuncia il ricorso alle (troppe) discariche sociali. *Animazione sociale*, 247(9), 3-14.
- Buffa, P. (2021). Inidoneo! Quando i criteri valutativi e le prassi trattamentali perpetuano l'esclusione. In R. Bezzi & F. Oggioni, *Educazione in carcere. Sguardi sulla complessità* (pp. 181-205). Milano: FrancoAngeli.
- Castel, R. (2019). *Le metamorfosi della questione sociale. Una cronaca del salariato*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Castellano, L. (2019). Responsabilità e riparazione nella relazione tra predatore e vittima. In F. Corleone, *Carcere e giustizia. Ripartire dalla costituzione* (pp. 113-118). Fiesole (FI): Fondazione Michelucci Press.
- Ceretti, A., & Cornelli, R. (2018). *Oltre la paura. Affrontare il tema della sicurezza in modo democratico*. Milano: Feltrinelli.
- De Giorgi, A. (2002). *Il governo dell'eccedenza. Postfordismo e controllo della moltitudine*. Verona: Ombre Corte.
- Fassin, D. (2018). *Punire. Una passione contemporanea*. Milano: Feltrinelli.
- Ferrajoli, L. (2019). L'uso politico del diritto penale. In F. Corleone, *Carcere e giustizia. Ripartire dalla costituzione* (pp. 79-91). Fiesole (FI): Fondazione Michelucci Press.
- Harcourt, B.E. (2021). *L'illusione del libero mercato. Il sistema penale e il mito dell'ordine naturale*. Vicenza: Neri Pozza.
- Lamattina, V. (2022). *La libertà oltre il capitale. Il controverso legame tra libertà e uguaglianza*. Aprilia: Novalogos.
- Martini, C.M. (2003). *Non è giustizia. La colpa, il carcere e la parola di Dio*. Milano: Mondadori.
- Padovan, D., & Vianello, F. (1999). Criminalità e paura: la costruzione sociale dell'insicurezza. *Dei delitti e delle pene*, 1-2, 247-286.
- Verdolini, V. (2022). *L'istituzione reietta. Spazi e dinamiche del carcere in Italia*. Roma: Carocci.
- Vianello, F. (2012). *Il carcere. Sociologia del penitenziario*. Roma: Carocci.
- Wocquant, L. (2006). *Punire i poveri. Il nuovo governo dell'insicurezza sociale*. Roma: DeriveApprodi.
- Wocquant, L. (2012). Three Steps to a Historical Anthropology of Actually Existing Neoliberalism. *SocialAnthropology/ AnthropologieSociale*, 20, 166-179.

L'IRAN E LE TRAPPOLE NEOLIBERISTE  
IN EDUCAZIONE.  
CONFLITTI E CONTAGI  
*di Paola Colonello*

A dispetto delle pretese di preservazione identitaria che permeano il regime dei Grandi Āyatollāh, le tentazioni neoliberiste hanno finito per insinuarsi anche nelle politiche educative della Repubblica Islamica dell'Iran. Ne è prova l'effetto *washback* risultante dall'istituzione dei severi *test* di accesso alle università, che incentivano l'inclinazione degli insegnanti alla pratica extracurriculare del *teaching to the test*, innescando logiche viziose, difficili da arrestare, per via dei privilegi e degli introiti che ne derivano. In Iran come altrove, nel promuovere autoaffermazione, spirito competitivo e merito, le sollecitazioni neoliberiste alimentano le relazioni dicotomiche che vedono opporsi vincitore a perdente, incluso a escluso, successo a insuccesso, profitto a perdita; inducono a trascurare le potenzialità umane difficilmente commensurabili e allentano la tensione a educare la sensibilità dei discenti a contenuti culturali meno prontamente monetizzabili.

1. *Contraddizioni apparenti*

Nella capitale della Repubblica Islamica, in uno schizofrenico consenso/rifuto (Fabietti, 2016, p. 256) nei confronti di quella modernità che tanto odora di Occidente, le vetrine di Hafez Avenue sfoggiano televisori al plasma e smartphone, elettrodomestici sofisticati e laptop d'importazione. Incastonate in palazzi grigi e fatiscenti, quelle stesse vetrine paiono doni di pregio avvolti in scatole rovinare da un trasporto incauto, accartocciate a causa dei pesi apposti: un esempio dei contrasti stonanti di un Paese immobilizzato dal dubbio fra il potere e il non potere, il volere e il non volere; fra il dovere imposto dall'ufficialità e la tolleranza concessa dall'ufficiosità. In ogni regione si osservano cumuli di pietre o mattoni apposti accanto alle case o dinanzi alle porte. «Ci dovranno costruire qualcosa», sento dire, mentre gli scheletri di ferro a sostegno dei palazzi in costruzione restano esposti alla sabbia o alla neve. La stessa Tehrān appare punteggiata di gru che raccontano di un Iran intenzionato a costruire e ricostruirsi: un Iran che, seppure brami distinguersi, subisce le influenze di quanto trova attorno e vi si adegua. Accade così che, anche in proposito

alle politiche educative, il governo rivoluzionario continui, suo malgrado, a cedere alle lusinghe giunte da Ovest, seppure, nel tempo, si sia ripetutamente dichiarato deciso a osteggiarle.

In occasione di un incontro svoltosi a Tehrān nel 2019, durante la Giornata Nazionale degli Insegnanti, l'attuale Guida Suprema, Āyatollāh 'Alī Ḥoseynī Ḥāmeneī (Khamenei, 2019, 1° maggio) elogiò gli insegnanti per il cruciale ruolo da loro ricoperto nella formazione dell'identità culturale del Paese e per la lotta svolta in qualità di «combattenti sul campo di battaglia contro l'ignoranza e l'analfabetismo». Contestualmente, accusò l'Agenda 2030, predisposta dalle Nazioni Unite, di voler imporre al mondo le proprie strategie intellettuali, la propria filosofia e il proprio stile di vita, con lo scopo di indurre i docenti ad addestrare giovani leve, destinate a divenire soldati e servi dell'Occidente. «Con un sistema educativo sano, otterremo il futuro che desideriamo», affermò il *Rahbar*, che, scegliendo per l'occasione parole che offrono un curioso spunto di riflessione, mise in risalto come, ai fini dello sviluppo di un Paese e di una civiltà, a contare sia innanzitutto il «capitale umano»<sup>1</sup>.

Considerate le pretese di preservazione identitaria che permeano il regime e l'intransigente difesa della purezza islamica predicata dai Grandi Āyatollāh Ḥomeinī e Ḥāmeneī, l'espressione “capitale umano” parrebbe confondere. Stridente, stonata, quasi ossimorica, l'unità lessicale superiore alla quale il *Rahbar* è ricorso è paradossalmente paradigma del registro linguistico neoliberista proprio delle politiche del tanto demonizzato Occidente. Laddove il sostantivo “capitale” consegna un'idea di benessere vincolato a un'accresciuta ricchezza da intendersi in termini di profitto, di disponibilità finanziaria, l'aggettivo che lo accompagna chiama in causa un compito di cura di quelle qualità “umane” che la pedagogia da sempre auspica prospere e che, a conti fatti, risulterebbero minimizzate, deformate, qualora si provasse a monetizzarle, mercificarle e “capitalizzarle”. Un abbinamento terminologico apparentemente contraddittorio, come, del resto, a mostrarsi “apparentemente contraddittoria” (Bagheri Noaparast, 2018, p. 776) è la stessa espressione di “Repubblica Islamica” che dà nome alla nazione. Qui, alla componente democratica, rivolta alle esigenze civiche e alle convenzioni costituzionali, che cova ambizioni neoliberiste ed è sedotta dalle logiche espansive di mercato, si trova accostato l'elemento religioso: dogmatico e conservatore, attento al mantenimento dell'ordine e del controllo sociale, all'integrità “interna” del Paese nonché a quella “interiore” dell'individuo, del quale è caldamente promossa la crescita in

<sup>1</sup> In lingua fārsī: “برای یک کشور، برای یک تمدن، برای یک ملت، مه متر از هم هی سرماییهها، سرماییهی انسانی است”. Trad.: “per un Paese, per una civiltà, per una nazione, il più importante di tutti i capitali è il capitale umano”. (<https://farsi.khamenei.ir/speech-content?pid=42410>) [05/08/2022].

termini tanto cognitivi quanto spirituali. Una curiosa sovrapposizione fra potere politico-economico e governo teocratico, che slatentizza una certa ambiguità in merito a quale sia il genere di “spirito” che al clero preme maggiormente coltivare: se quello animico, considerato scintilla del divino, o se quello “competitivo”, decisamente più spiccio e pragmatico.

La Repubblica Islamica dell'Iran, nata nel febbraio 1979, a seguito della rivoluzione che rovesciò la monarchia Pahlavi, dispone di una Costituzione<sup>2</sup>, approvata da un referendum popolare e redatta sul modello della Quinta Repubblica Francese (Perteghella & Corda, 2017), nella quale l'innesto di elementi religiosi è conferma del carattere duale riservato al governo del Paese. La Repubblica Iraniana fonda i propri principi sulla credenza nell'Unico Dio, sulla Sua esclusiva sovranità, sul Suo diritto di legiferare, sulla necessità dei cittadini di sottomettersi ai Suoi divini comandi (Art. 2,1) e sulla fede nella Rivelazione divina e nel suo ruolo fondamentale nell'enunciazione delle leggi (art. 2,2). Mentre al presidente della Repubblica è affidato il potere esecutivo, la legittimità del governo compete alla Guida Suprema (*Rahbar-e mo'azem*), che è leader spirituale ed esperto giusto e virtuoso di diritto islamico, incaricato di tutelare la sovranità divina della nazione. Oltre a supervisionare il sistema politico, il *Rahbar* detiene il ruolo di comandante in capo delle forze armate. A lui spetta il controllo degli apparati di sicurezza e delle principali fondazioni religiose, nonché il potere di affidare e revocare l'incarico di figure chiave quali quelle del capo del sistema giudiziario, del capo di Stato maggiore dell'esercito regolare, del comandante del corpo dei pasdaran e di quello della polizia; del presidente delle emittenti radiotelevisive nazionali e dei giuristi del Consiglio dei guardiani della Costituzione (Perteghella & Corda, 2017), il quale, a sua volta, conferma l'idoneità dei candidati alla presidenza della Repubblica (Art. 110,9). La stessa candidatura dei componenti dell'Assemblea degli esperti, a cui compete la selezione e l'eventuale destituzione della Guida Suprema, è vagliata dai membri del Consiglio dei guardiani, a loro volta nominati dalla Guida Suprema stessa, il che complica l'effettivo controllo del potere che quest'ultimo esercita (Valadbaygi, 2022). Sebbene Ḥāmeneī abbia spesso insistito sulla necessità di valorizzare e preservare l'identità nazionale e sebbene permanga sensibile alla gravità dei fattori interni, la nazione non ha mancato di lasciar interagire le dinamiche globali con quelle locali. Ne è risultata una forma di neoliberalismo “ibrida” (Valadbaygi, 2021), similmente a come lo è stata l'impresa di “ingegneria costituzionale” (Perteghella & Corda, 2017, p. 2) a cui si è accennato. Secondo Valadbaygi

<sup>2</sup> La traduzione in lingua inglese della Costituzione della Repubblica Islamica dell'Iran è consultabile all'url: <https://www.refworld.org/docid/3ae6b56710.html> (Refworld, 24/10/1979) [05/08/2022].

(2022), lo stesso insieme di relazioni sociali che attualmente caratterizzano lo Stato sarebbe esito delle relazioni intercorse fra il capitalismo globale neoliberista e il Paese, nonché del processo di trasferimento delle imprese di proprietà del governo a enti e organi non governativi e della cessione delle azioni di numerose imprese di proprietà del governo a fondazioni, imprese appaltatrici, banche e società di investimento affiliate alle guardie rivoluzionarie (p. 6). La ricodifica neoliberista vorrebbe uno Stato garante degli interessi della nazione, dei diritti e dell'ordine; disposto, al tempo stesso, a stabilire una sfera di libertà in cui gli agenti autonomi prendano le loro decisioni, perseguano le loro preferenze e cerchino di massimizzare la qualità della loro vita, capitalizzando la propria esistenza e manifestando la propria cittadinanza nell'energico perseguimento della propria realizzazione personale (Miller & Nikolas, 2008, p. 82, 97). Tuttavia, l'estraneità della sua presenza non è contemplabile, poiché, nei fatti, è lo Stato stesso a predisporre le condizioni, le leggi e le istituzioni necessarie affinché il mercato possa agire e l'individuo si faccia imprenditore intraprendente e competitivo (Olssen & Peters, 2005, p. 315). In altre parole, non solo la sua azione legittima il sistema; è esso stesso attore privilegiato delle politiche neoliberiste agevolate. Nell'aderirvi, lo Stato lascia che le logiche del mercato finiscano per insinuarsi in tutte le istituzioni sociali e quelle educative non fanno certo eccezione. È così che, anche nel religioso Iran, in educazione, i documenti ufficiali appaiono pervasi di espressioni quali "stakeholder", "imprenditorialità", "competenza" o "economia della conoscenza", mentre i centri educativi si dotano di slogan che invitano a trasformare il sapere in "ricchezza" (Bagheri Noaparast, 2018). Le università divengono un motore chiave del processo di economia della conoscenza (Olssen & Peters, 2005, p. 313), l'istruzione si converte in business e si moltiplicano gli attori coinvolti nella filiera che include la fornitura di tecnologie didattiche e l'editoria specializzata in libri di testo e manuali (Lakes & Carter, 2011).

Nei primi anni Novanta, lasciatisi alle spalle il pluriennale conflitto con l'Iraq, la classe politica della Repubblica Islamica sollecitò la partecipazione della nazione all'economia globale cercando nuovi espedienti di sviluppo. Iniziarono a moltiplicarsi gli istituti scolastici privati e – seppure obiettate, per via delle logiche conflittuali di attrazione/repulsione già esposte – le tentazioni neoliberiste iniziarono a prevalere nei contesti di istruzione superiore. Le politiche economiche, complici del potere negoziale concesso al Paese dall'abbondanza di idrocarburi, ridefinirono il senso di "crescita" che gli ideali islamici rivoluzionari avevano inteso attribuire a uno sviluppo dell'umanità più completo e comprensivo e a oggi, sarebbe fuorviante pensare di poter isolare il sistema educativo iraniano dalle logiche economiche e competitive nelle quali il Paese si ritrova invischiato.

«Globalizzazione occidentale significa imperialismo occidentale e le idee neoliberiste occidentali sono formalmente respinte. I politici iraniani si dimostrano critici nei confronti delle politiche neoliberiste», commenta un mio interlocutore; «ma se vai nel profondo, se fai andare lo sguardo oltre la superficie...». Marziale e plutonico, l'Iran conserva nel suo ventre il gas, il petrolio e il pregiato *firuzeb*. È nella terra che sono sepolte le grandi figure dell'Islām, i suoi poeti, i suoi martiri. Ripidi, nel sottosuolo, scendono gli scalini che conducono all'acqua del *kariz* (*qanat*) dei caravanserragli posti lungo l'antica via della seta, mentre sentimenti e pensieri del femminile si intrecciano al di sotto di un lungo e nero *čador*. L'invito a guardare oltre la superficie non dovrebbe, dunque, sorprendere.

Di pari passo alle sollecitazioni del *Rahbar* a estendere l'accesso di ogni cittadino all'istruzione, un vizio di sistema – che, inevitabilmente, giunge a dilatare la disuguaglianza fra abbienti e indigenti – è ravvisabile nell'effetto *washback* risultante dall'istituzione di severi test di accesso alle università, in particolar modo a quelle d'élite, i quali incentivano l'inclinazione degli insegnanti alla pratica extracurricolare del *teaching to the test*. Supposte le garanzie di un futuro impiego ben remunerato, la prova di accesso ai corsi accademici iraniani si presenta particolarmente selettiva e la difficoltà nel superarla spinge le famiglie a devolvere una discreta quantità di denaro in lezioni private mirate a preparare i figli ad affrontarla con successo. Compito dei docenti "assoldati" a tal fine è di addestrare i loro "clienti" a rispondere in modo corretto; o meglio: di allenarli a conformare le proprie risposte alle attese dei valutatori. I candidati che supereranno brillantemente il test considereranno sé stessi e saranno impropriamente considerati talentuosi, intellettualmente dotati, "meritevoli": non, semplicemente, "ben indirizzati". Nel successivo incontro-scontro con le difficoltà nel proseguire gli studi mantenendo i medesimi risultati elitari dimostrati in fase di accesso, a presentarsi sarà il rischio di incorrere in vissuti di frustrazione tali da indurre a rinunciare alla frequenza dei corsi. D'altro canto, coloro i quali – per ragioni di indigenza o per il mancato superamento del test – non avranno ottenuto l'ammissione, saranno facilmente esposti ai vissuti di delusione e vergogna cagionati dall'esclusione, i quali, a loro volta, agiranno negativamente su motivazione, progettualità e autostima. Intanto, come già suggeriva la ricerca di Mary Lee Smith (1991) in contesto statunitense, l'ansia per l'eventuale esito fallimentare è condivisa da discenti e docenti. Questo essenzialmente per due ragioni: primo, il risultato della performance dei discenti impatta necessariamente sulla valutazione riservata dalle famiglie al livello di professionalità dimostrato dal docente incaricato e, a ricaduta, sui futuri guadagni accessori di quest'ultimo; secondo, la reputazione di un insegnante si riflette sulla reputazione dell'isti-

tuto superiore presso cui egli/ella trova impiego. In altre parole, maggiore sarà il numero di allievi in grado di guadagnarsi l'accesso alle università d'élite, migliore sarà la reputazione di cui godrà la scuola dalla quale costoro provengono. Un'ossessione, quella per le graduatorie, che, in Iran, non si limita affatto alla competizione fra istituti. Gli studenti stessi sono incitati ad accaparrarsi il podio nelle classifiche. Se, appesi alle pareti delle scuole primarie statali, appaiono poster che ritraggono, in cornici spesso ovali, i volti sorridenti dei tre alunni ritenuti più meritevoli, in contesto d'istruzione accademica la competizione si fa nazionale. Accade così che, ciclicamente, il nome dei dieci migliori studenti del Paese passi nelle radio e nei canali ufficiali, giornalistici e televisivi, alimentando quegli stessi sentimenti di emulazione, gelosia, invidia e vanità che Jean-Jacques Rousseau (1762/2014, p. 92) considerava deprecabilmente indotti da alcune, poco avvedute, politiche educative.

Mentre la pratica della graduatoria/classifica enfatizza le polarità inclusione/esclusione, nella sua struttura, lo strumento del test si manifesta deprimente, poiché inibisce l'esplorazione e il pensiero critico, impone spazi chiusi e trascurando molti contenuti essenziali in favore di altri, oculatamente prescelti a fini sostanzialmente utilitaristici (Boarelli, 2019, p. 33). Nel mentre, il sistema profituale che vi gravita attorno promuove la recinzione dei territori della cultura al fine di sottoporli al dominio dell'economia, con l'esito di assoggettare le opzioni di accesso e inclusione al mero potere d'acquisto (Rifkin, 2000, pp. 186-187). Lungi dal valutare le reali propensioni allo studio e alla ricerca, i test innescano logiche viziose, difficili da arrestare. Divincolarsi dalla morsa delle politiche neoliberiste in educazione risulta, infatti, alquanto difficoltoso per via dei privilegi e degli introiti che ne derivano, nonché della molteplicità dei soggetti remunerativamente coinvolti nel processo.

## 2. *Le insidie del successo*

In un contesto inevitabilmente pregno di morale islamica, risuona, in sottofondo, l'invito coranico ad agire lo "sforzo" di provvedere al proprio perfezionamento spirituale (*al-ġihād al-naḥs*) e all'acquisizione della conoscenza (*al-ġihād al-'ilm*) e, assieme, il monito contenuto nelle parole attribuite all'Imām Alī ibn Abī Tālib (XI sec./2012), che spronano a convertire la propria spinta a competere l'uno contro l'altro, per indirizzarla a competere nella realizzazione del bene e delle ordinanze di Allāh. Ciò malgrado, la missione educativa ravvisabile nelle politiche ministeriali iraniane pare orientarsi a incoraggiare l'agonismo fra pari e richiedere agli allievi l'esecu-

zione dei compiti “nel modo richiesto dall’insegnante”: una sorta di semplificazione che rende ogni esito prevedibile, controllabile, conformabile. Premiata è l’abilità di primeggiare, la quale inclina a rappresentare i discendenti, i docenti e, di riflesso, l’intera nazione quali individualità incontestabilmente “vincenti”. Sfortunatamente, se si resta avviluppati in un sistema educativo *success-oriented*, che gerarchizza gli stadi dell’autoaffermazione e dell’autorealizzazione, si finisce per trascurare le potenzialità umane difficilmente – se non persino inutilmente – commensurabili. L’espressione spontanea della singolarità, con tutta la sua feconda carica di imprevisto, è forzata a cedere il passo alla rigida irreggimentazione dicotomica che vede contrapporsi vincitore a perdente, profitto a perdita, successo a insuccesso. Nel mentre, fomentata è la rinuncia alla «costruzione di saperi critici in favore dell’organizzazione di saperi strumentali» (Boarelli, 2019, p. 18), più agevolmente “spendibili”.

Laddove il Corano scoraggia il parassitismo e le pretese ingiustificate di delega ad altri di quelli che sono i propri doveri (Qur’ān, 6:164; 17:15; 35:18; 39:7; 53:38), ricorda che «ogni anima è pegno di ciò che ha guadagnato» (*Il Corano*, 2010, 74:38) e che l’uomo non sarà ripagato se non di quel che avrà compiuto (Qur’ān, 37:39); laddove il Sacro Testamento dell’Islām declama la promessa della più alta ricompensa a chi lotta e resiste per la causa divina (Qur’ān, 4:95; 16:110), pur sempre affidando ogni ottenimento al benessere divino, le pretese neoliberiste si spingono a ricondurre il merito per il successo ottenuto, nella vita e nella professione, alla sola intraprendenza e autoimprenditorialità del singolo. È sempre sul singolo che, in caso di eventualità contraria, graverebbe l’intera responsabilità del proprio fallimento (Boarelli, 2019, pp. 20 e 81). Per quanto l’articolo n. 56 della Costituzione della Repubblica Islamica sancisca l’assoluta sovranità di Dio sul mondo e su quello stesso uomo che è reso padrone del proprio destino sociale proprio da Dio, le tentazioni neoliberiste arrogano all’individuo l’indipendenza del proprio successo da forze estranee al proprio, personale controllo. Ne consegue una tirannia del merito che bandisce la concezione del dono o della grazia, tanto più divina, e inibisce la propensione a considerarsi parte di un destino comune: un’attitudine che tende comunque a riaffiorare ogni qual volta l’uomo si ritrova a dover fare i conti con la precarietà del proprio talento e con la reversibilità del proprio successo (Sandel, 2021).

Ben lontana dall’enfasi riservata dal pensiero predatorio neoliberista alla conquista del podio, era l’opinione dello psicologo viennese Viktor Frankl (1985), il quale sosteneva che il successo non dovrebbe essere assunto come meta, come obiettivo. Così come la felicità, il successo «non può essere perseguito; deve accadere, e lo fa solo in quanto effetto col-

laterale non intenzionale della propria dedizione personale a una causa più grande di sé o in quanto effetto secondario della propria resa a una persona diversa da sé» (p. 17). In altre parole, il preoccuparsene in modo esasperato non sarebbe né causa né garanzia del suo manifestarsi. La pretesa estensione delle logiche di mercato a dimensioni che, un tempo, erano forse preservate dalla sua ingerenza, finisce per agire da disgregante relazionale e favorisce la rinuncia alla predicazione della responsabilità civile in favore di «imperativi concorrenziali che legittimano il capitale simbolico del sé imprenditoriale e individualizzato» (Lakes & Carter, 2011, p. 110). A queste condizioni, la “dedizione” e la “resa” all’altro, visionate da Frankl, risultano ben lungi dall’essere considerate sorgenti di successo, mentre il successo stesso è reificato, affinché lo si possa misurare, comparare, gerarchizzare.

### 3. L’inqualificabilità della quantificazione

Nell’*habitus* di economizzare ogni cosa, si finisce per etichettare con l’espressione “scarsità” persino la latenza espressiva delle qualità umane, che divengono in tal modo quantificabili. Come osserva Alain Desrosières (2012), l’intelligenza stessa è ridotta a un dato misurabile dai test del QI, così come l’opinione diviene un’opzione a disposizione dei sondaggi di opinione. L’operazione di quantificazione attua una trasformazione nel modo di pensare, rappresentare ed esprimere il mondo. Che vi si ricorra a fini argomentativi, scientifici, politici o giornalistici, una volta che le sue procedure sono codificate, i suoi prodotti vengono reificati e «tendono a divenire “la realtà”, in modo apparentemente irreversibile» (p. 268). Gli indicatori di performance, il ranking e il benchmarking sovvertono i riferimenti assiologici tradizionali e, come conseguenza, per dirla con Eric Pezet (2007), i soggetti divengono responsabili del proprio comportamento sulla base di scale di misurazione. La commensurazione si propone come un atto sociale che rende calcolabili e classificabili, secondo graduatorie, le diverse dimensioni dell’esistenza e priva del suo valore intrinseco l’unicità e la specificità di ogni attore e di ogni azione, sollecitando inevitabilmente una reazione critica (Desrosières, 2012, p. 288) da parte di chi sacrificerebbe volentieri le correlazioni in nome delle connessioni.

Nella riduzione a numero, a dato statistico, l’anomalia diviene aberrante, il difforme pericolosamente *outlier*, l’irregolarità un affronto a un incasellamento ritenuto necessario. Il soggetto che propina risposte inadeguate alle attese risulta un problema per il sistema. Se percepito quale nemesi della prosperità politica e dell’ordine, poiché il suo agire ventila una

minaccia allo *status quo* e al benessere che a tale status si riconosce, si elaborano espedienti per renderlo innocuo, conforme. Come evidenziato dalla riflessione etologica, i membri di un gruppo che si discostano dalla norma per l'aspetto o per il comportamento, se non espulsi con la forza o comunque puniti, divengono oggetto di un'aggressione normalizzante atta a contenere la devianza, a preservare la norma e, con essa, la possibilità di prevedere il comportamento altrui (Eibl-Eibesfeldt, 1998): di contenerlo, di controllarlo. Tale ossessione per la regolarità è raccontata con sagacità dall'opera provocatoria di Edwin Abbott (1884/2021), che visiona una società composta da figure prive di spessore, abitanti la realtà "piatta" di una dimensione esistenziale metaforica alla quale lo scrittore britannico attribuisce il nome evocativo di "Flatland". Abbott immagina un immenso foglio di carta sul quale «invece di rimanere fermi sul posto, si muovono liberamente, sopra o dentro la superficie, Linee rette, Triangoli, Quadrati, Pentagoni, Esagoni e tante altre figure geometriche, senza però avere la possibilità di sollevarsi al di sopra della superficie o di sprofondare al di sotto» (p. 21). I loro lati sono di ugual misura: se così non fosse, anche gli angoli risulterebbero difformi e, per dirla con le parole di un flatlandese, «non ci basterebbe più toccare, o valutare a occhio, un unico angolo per determinare la forma di un individuo, ma sarebbe necessario stimare tutti gli angoli attraverso il tatto. Disgraziatamente la vita sarebbe troppo breve per un simile tedioso brancolare» (Abbott, 1884/2021, pp. 49-50). L'irregolarità è interpretata come sintomo di devianza morale e criminalità ed è incompatibile con la sicurezza dello Stato (pp. 51, 52). Il difforme, quanto l'insorto, è percepito come corruttivo e, per mutuare un'espressione già ricorsa nelle cronache della Repubblica Islamica, può esserlo persino al punto da venire additato con l'epiteto ingiurioso di *mofsed fel-arḡ*<sup>3</sup>, che identifica colui che mina l'ordine, che porta la corruzione sulla terra e che, nel suo posizionamento avversativo, personifica, per l'appunto, la polarità negativa rappresentata dal "perdente" (Qur'ān, 2:27).

<sup>3</sup> Dall'arabo-coranico *al-mufsid fī al-arḡ*, *al-mofsed fel-arḡ* è colui che porta corruzione sulla terra (Qur'ān, 2:27; 13:25; 18:94; 38:28). Un esempio di tale accusa si è reso ravvisabile nei fatti risalenti al luglio 1999, quando gli studenti dell'Università di Tehrān protestarono contro l'approvazione, da parte del Parlamento, di leggi restrittive tese a ostacolare il progetto di liberalizzazione della stampa e contro il provvedimento di chiusura del quotidiano filo-riformista "Salām". In migliaia scesero in piazza. In quattro rimasero uccisi dalle forze di sicurezza, intervenute per riportare l'ordine, mentre i motivatori della protesta furono arrestati, poiché ritenuti, colpevoli di essere – per l'appunto – *al-mofsedūn fel-arḡ*.

L'ideologia neoliberista è tanto devota all'affermazione di sé e ansiosa di assegnare scettri, quanto ostile al perdurare di quel conflitto creativo per mezzo del quale gli individui e i gruppi sociali ridefiniscono «le proprie forme sfuggendo al pericolo sempre incombente di rimanere confinati entro identità fisse e immutabili» (Boarelli, 2019, p. 86). In assenza di stimoli conflittuali, sono inibite le facoltà di intuizione e interpretazione, è scoraggiata la confutazione dei presunti conseguimenti progressi ed è inalveato, e dunque trattenuto, il processo stesso di scoperta.

Come accade nel fare poesia, per appassionarsi all'apprendimento e contribuire all'espansione cognitiva, che è prerogativa e pregio dell'essere umano nella sua più feconda umanità, è essenziale saper concedere ampio respiro alle imprevedibili e incomputabili risorse rappresentate dalla creatività e dal pensiero divergente.

Come possiamo pretendere che le nuove generazioni si appassionino ai contenuti culturali di cui vorremmo facessero tesoro, se manchiamo di assicurarci che la loro sensibilità sia opportunamente educata a coglierli?

### Bibliografia

- Abbott, E.A. (2021). *Flatlandia*. IV ed. Milano: Feltrinelli. (Ed. or. 1884).
- Bagheri Noaparast, K. (2018). Iran's Implicit Philosophy of Education. *Educational Philosophy and Theory*. 50(8), 776-785.
- Boarelli, M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Roma-Bari: Laterza.
- Desrosières, A. (2012). Est-il bon, est-il méchant? Le rôle du nombre dans le gouvernement de la cité néolibérale. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 7(2), 261-295.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1998). *Etologia della guerra* (P. Budnich, Ed., G. Longo, Trad.). Torino: Bollati Boringhieri. (Ed. or. 1975).
- Fabietti, U. (2016). *Medio Oriente. Uno sguardo antropologico*. Milano: Raffaello Cortina.
- Frankl, V.E. (1985). *Man's Search For Meaning. Revised and Updated*. New York: Washington Square Press. (Ed. or. 1946)
- Ibn Abi Talib, A. (2012). *Ghurur al-Hikam Wa Durar al-Kalim. Exalted Aphorisms and Pearls of Speech* (N. al-Amudi, Ed.; T.R. Jaffer, Trad.). Qom: Ansariyan. (Ed. or. XI sec.).
- Il Corano* (Ida Zilio-Grandi, Trad.) (2010). (A. Ventura, Ed.; M. Yahia, I. Zilio-Grandi, & M. Ali Amir-Moezzi, Comm.). Segrate: Mondadori.
- Khamenei, A. (2019, 1° maggio). *By Executing 2030 Agenda, They Seek to Train Soldiers for US e UK* [Eseguendo l'Agenda 2030, cercano di addestrare soldati per Stati Uniti e Regno Unito]. (<https://english.khamenei.ir/news/6670/By-executing-2030-agenda-they-seek-to-train-soldiers-for-US>) [05/08/2022]. Persian version: *بیانات در دیدار معلمان و فرهنگیان*. (<https://farsi.khamenei.ir/spee>)

- ch-content?id=42410) [05/08/2022].
- Lakes, R.D., & Carter, P.A. (2011). Neoliberalism and Education: An Introduction. [Neoliberalismo ed educazione. Un'introduzione]. *Educational Studies*, 47, 107-110.
- Miller, P., & Nikolas, R. (2008). *Governing the Present: Administering Economic, Social and Personal Life*. Cambridge: Polity Press.
- Olssen, M., & Peters, M.A. (2005). Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: From the Free Market to Knowledge Capitalism. [Neoliberalismo, istruzione superiore ed economia della conoscenza: dal libero mercato al capitalismo della conoscenza]. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345.
- Perteghella, A., & Corda, T. (2017). Lo stato duale: la struttura istituzionale della Repubblica Islamica di Iran. *Analysis*, 311, aprile. ISPI.
- Pezet, E. (2007). *Management et conduite de soi. Enquête sur les ascèses de la performance*. Paris: Vuibert.
- Refworld (1979, 24 ottobre). *Constitution of The Islamic Republic of Iran* [Costituzione della Repubblica Islamica dell'Iran]. Refworld. (<https://www.refworld.org/docid/3ae6b56710.html>) [05/08/2022].
- Rifkin, J. (2000), *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*. (P. Canton., Trad.). Segrate: Mondadori. (Ed. or. 2000).
- Rousseau, J.J. (2014). *Emilio*. (P. Massimi, Trad.). Segrate: Mondadori. (Ed. or. 1762).
- Sandel, M.J. (2021). *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*. Milano: Feltrinelli. (Ed. or. 2020).
- Smith, M.L. (1991). Put to the test: The Effects of External Testing on Teachers. *Educational Researcher*, 20(5), 8-11.
- Valadbaygi, K. (2021). Hybrid Neoliberalism: Capitalist Development in Contemporary Iran [Neoliberalismo ibrido: sviluppo capitalista nell'Iran contemporaneo]. *New Political Economy*, 26(3), 313-327.
- Valadbaygi, K. (2022). Neoliberalism and State Formation in Iran. [Neoliberalismo e la formazione dello Stato in Iran]. *Globalizations*. (<https://doi.org/10.1080/14747731.2021.2024391>) [05/08/2022].



## AUTRICI E AUTORI

*Francesca Antonacci* è professoressa ordinaria, docente di Pedagogia del gioco e di Teorie e metodologie della formazione permanente e coordinatrice del Dottorato in Educazione nella società contemporanea presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca.

*Massimo Baldacci* è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale all’Università degli Studi di Urbino Carlo Bo. Dirige il “Centro Studi di Teorie dell’Educazione Giovanni Maria Bertin” e coordina, dal 2014, il Gruppo di pedagogia teorica della SIPED (Società Italiana di Pedagogia). Attraverso la lente del problematismo pedagogico, la sua riflessione è orientata alle teorie dell’educazione e il suo interesse è rivolto all’epistemologia pedagogica e alla teoria del curriculum. Tra le ultime pubblicazioni: *La scuola al bivio* (FrancoAngeli, 2019); *Un curriculum di educazione etico-sociale* (Carocci, 2020); *A socio-Ethical Education Curriculum. Proposals for a Democratic School* (Carocci, 2022).

*Lisa Brambilla* è pedagogista e ricercatrice presso l’Università degli Studi di Milano-Bicocca. I suoi studi riguardano l’educazione sociale, con particolare attenzione alle dimensioni del territorio e di genere. Oltre ad articoli e saggi, è autrice di *Divenir donne. L’educazione sociale di genere* (ETS, 2016).

*Paola Colonello* è antropologa e Ph.D. in Educazione nella Società Contemporanea. Ha svolto ricerche etnografiche in Iran, Balūchistān, Indonesia e Tanzania, osservato l’incontro fra Montessori e Islām e affrontato con sguardo pedagogico i concetti altamente sensibili di *fiṭra* e *gīhād*. Si è occupata di *taṣawwuf* e apprendimento trasformativo.

*Ota De Leonardis*, già docente di Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso l’Università degli Studi di Milano-Bicocca, è membro del Consiglio Scientifico Nazionale del Centro per la Riforma dello Stato. A partire dalla rielaborazione dell’eredità del *welfare state*, ha analizzato

le nuove forme di integrazione tra sfera pubblica e attività privata nello sviluppo dei servizi sociali, concentrando l'attenzione sulle questioni del "terzo settore" (dal volontariato all'impresa sociale e al non profit). Tra le sue ultime pubblicazioni: *Postfazione: Il mercato totale. Su diritto e democrazia*. In A. Supiot, *La sovranità del limite. Giustizia, lavoro e ambiente nell'orizzonte della mondializzazione* (Mimesis, 2020).

*Alessandro Ferrante* è ricercatore presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove insegna Pedagogia dell'Inclusione sociale. Tra le sue pubblicazioni: *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* (FrancoAngeli, 2017); *Materialità e azione educativa* (FrancoAngeli, 2016); *Pedagogia e orizzonte post-umanista* (LED, 2014).

*Andrea Galimberti* è ricercatore in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca dove insegna Pedagogia del Lavoro. I suoi interessi di ricerca si concentrano sulla relazione tra pensiero sistemico e pedagogia nell'ambito dell'educazione degli adulti e, in particolare, su temi afferenti all'*higher education*, alla sfera lavorativa e alla formazione dei professionisti educativi di secondo livello.

*Maria Benedetta Gambacorti-Passerini* è ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove insegna Consulenza nel Disagio educativo: Teorie e pratiche. I suoi studi hanno come oggetti principali: il lavoro educativo in salute mentale, il legame e l'incontro possibile tra scienze pedagogiche e scienze del settore medico/sanitario, la formazione dei professionisti educativi di secondo livello.

*Emanuela Mancino* è professore associato in Pedagogia generale e sociale e insegna Filosofia dell'educazione e Pedagogia della comunicazione presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Dirige il Laboratorio di Filosofia e Pedagogia del cinema e la Scuola di autobiografia presso la Casa della cultura di Milano. Ha creato e dirige il gruppo di ricerca Trame Educative e la Scuola di sguardo, bellezza e scrittura, presso il Convento dei Cappuccini di Monterosso. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Lì, dove ci incontriamo. Appunti per una pedagogia dell'imprevisto* (Cafagna, 2020); *Guardare* (Cittadella, 2020); *Il filo nascosto. Gli abiti come parole del nostro discorso col mondo* (FrancoAngeli, 2021); *Trame sottili. Voci diverse per un vestiario sentimentale* (FrancoAngeli, 2021).

*Francesca Oggioni* è ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca. I suoi studi sono focalizzati sul carcere come contesto educativo complesso e sulla qualità del lavoro educativo. Tra le sue pubblicazioni, *Il profilo dell’educatore. Formazione e ambiti di intervento* (Carocci, 2019); *La supervisione pedagogica* (FrancoAngeli, 2016) e *Educazione in carcere. Sguardi sulla complessità* (curato con R. Bezzi, FrancoAngeli, 2021).

*Stefano Pippa* è ricercatore in Filosofia Politica presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca. I suoi principali interessi di ricerca si collocano nell’ambito della teoria critica e della filosofia politica contemporanea, con particolare attenzione alle teorie del soggetto e dell’ideologia. Suoi contributi sono apparsi in *Rethinking Marxism, Quaderni materialisti, Radical philosophy, Soft Power, Stasis*.

*Marialisa Rizzo* è ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca. I suoi principali interessi di ricerca si collocano nell’ambito della Pedagogia sociale e interculturale, con particolare riguardo all’educazione informale territoriale. È autrice di articoli, di saggi in opere collettanee e del testo *Tre generazioni di donne tra qui e altrove. Uno sguardo pedagogico alla grande migrazione interna italiana* (FrancoAngeli, 2021).

*Sergio Tramma* è professore ordinario di Pedagogia generale e Pedagogia sociale e interculturale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione “Riccardo Massa”. Tra le sue ultime pubblicazioni, la cura dell’antologia degli scritti pedagogici di Antonio Gramsci *Educare nel mondo grande e terribile* (Pgrecò, 2022); la Prefazione a *Poema Pedagogico* di A.S. Makarenko (Pgrecò, 2021); *Sulla maleducazione* (Raffaello Cortina, 2020).

