



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA IN

Culture, Formazione e Società Globale

CURRICOLO

Scienze Pedagogiche

L'insegnamento e il paradigma neoliberista.

Spunti critici e prospettive di autonomia.

Relatore

Professor Carmine Moreno Conte

Laureanda

Giuditta Trevisan

Matricola 1185116

Anno Accademico

2021/2022

Indice

<i>Introduzione</i>	3
1. <i>Premesse metodologiche: teoria critica della società e filosofia dell'educazione</i>	6
1.1. <i>I punti cardine della filosofia dell'educazione</i>	7
1.2. <i>La Scuola di Francoforte e la teoria critica della società</i>	20
1.3. <i>Educazione e formazione nella prospettiva adorniana</i>	26
2. <i>Il Neoliberismo: stato, società e forme di soggettivazione</i>	36
2.1. <i>Harvey e lo Stato neoliberista: un excursus storico</i>	38
2.1.1. <i>Lo Stato neoliberista, in teoria e in pratica</i>	52
2.1.2. <i>Le conseguenze economiche e sociali</i>	56
2.2. <i>Han, Dardot-Laval e il soggetto neoliberista: società e forme di soggettivazione</i>	60
2.3. <i>I presupposti filosofici dell'educare entro la società neoliberista</i>	85
3. <i>La Scuola neoliberista: prospettive e spazi di autonomia</i>	90
3.1. <i>Confini e spazi di autonomia della pedagogia</i>	92
3.1.1. <i>Il rapporto tra pedagogia e politica</i>	95
3.2. <i>La scuola neoliberista in Italia</i>	121
3.2.1. <i>Nodi problematici della prassi educativa</i>	126
3.3. <i>Il ruolo dell'insegnante: spunti di riflessione</i>	147
3.4. <i>Paragrafo conclusivo</i>	156
<i>Bibliografia</i>	159
<i>Sitografia</i>	161

Introduzione

L'intenzionalità di approfondire il ruolo dell'insegnamento, inserito nel più ampio quadro educativo-pedagogico dell'oggi, in relazione al paradigma neoliberista attualmente egemone, nasce principalmente dall'incontro con diversi autori e filosofi che hanno posto a fondamento delle loro analisi il dubbio e la prospettiva critica verso le forme della società e dell'educazione odierna. Essi, mettono in relazione il discorso educativo vigente con il più ampio discorso economico-politico che informa la società attuale, mettendone in luce i caratteri di reciprocità e condizionamento. Ad un primo impatto con l'impianto pedagogico-educativo odierno, se trattato in modo isolato dal più ampio contesto socio-culturale nel quale si colloca, difficilmente esso lascia intendere tali connessioni che, in realtà, ne influenzano inevitabilmente i termini. Dunque, a partire dalla constatazione sull'indiscussa egemonia del paradigma neoliberista – inteso come tipo di organizzazione politico-economica vigente – nel tempo storico attuale, sarà possibile approfondirne i termini, per poterne illuminare i riflessi non solo sulle pratiche della quotidianità sociale ma anche, nei nostri interessi, della realtà educativa e strettamente inerenti al mondo dell'istruzione.

Di qui, le domande che mi sono posta riguardano principalmente *l'idea di uomo* confacente al paradigma egemone del neoliberismo, a cui la società auspica dare forma attraverso il percorso educativo. Infatti, l'uomo – in quanto tale – corrisponde realmente e unicamente a quell'idea che lo intende come "imprenditore di se stesso"? O c'è dell'altro che caratterizza l'umano, di cui la pedagogia dovrebbe occuparsi? Si tratta effettivamente della miglior forma o modello umano al quale la pedagogia e la società possono aspirare? Quale ruolo e spazi di autonomia possiedono la pedagogia, la scuola e – in particolare – l'insegnante nel contesto attuale, per ridare valore a quegli aspetti dell'umano non riconducibili all'unilaterale dimensione dell'imprenditorialità, al fine di riequilibrare il rapporto tra *essere* e *fare*, oggi del tutto sbilanciato sul secondo versante? A questo proposito, ciò significa evitare di focalizzarsi unicamente al raggiungimento di apprendimenti per la formazione di competenze, attraverso metodologie e tecniche specifiche, ma considerare ulteriori dimensioni.

Allo scopo di approfondire tali questioni e il più esteso rapporto tra sistema pedagogico-educativo e il più ampio sistema sociale, il percorso svolto si realizza nei seguenti modi.

Il *primo capitolo* vede la messa a punto dell'impronta metodologica che si vuole dare a questo elaborato, la quale prende le mosse dalla prospettiva critico-riflessiva inerente alla filosofia dell'educazione. A questo scopo, saranno approfonditi i caratteri e i principi fondamentali di tale impostazione, al quale in questa sede si vuol fare riferimento. Essa, inoltre, s'interroga su tre principali idee o concezioni che sottostanno all'educativo e che ne guidano – consapevolmente o inconsapevolmente – le sue pratiche: l'idea di uomo, il rapporto uomo-società e l'idea di bene, fondamentali la comprensione delle direzioni che il discorso pedagogico attualmente presenta. Dalla più ampia impostazione riflessiva della filosofia dell'educazione, sarà approfondita la prospettiva critica relativa alla *teoria critica della società* elaborata dalla Scuola di Francoforte – ad opera, principalmente, del filosofo Horkheimer. Di qui, le declinazioni di tale riflessione critica sulle forme assunte dalla formazione e dall'educazione, saranno indagate alla luce dell'interpretazione filosofica di Adorno, il quale si sofferma su quella che definisce *crisi dell'educazione* dovuta a una più ampia *crisi della cultura*. Egli pone a fondamento per noi un principio fondamentale, che è quello della non-ipostatizzazione del discorso educativo, corrispondente all'impossibilità di leggere e analizzare tale discorso quando trattato in modo isolato dal "tutto sociale" nel quale si colloca, ovvero quell'orizzonte di connessioni sociali, politiche ed economiche che inevitabilmente ne condizionano i termini.

Il *secondo capitolo*, in linea con l'impostazione suggerita da Adorno, sarà allora del tutto orientato all'approfondimento di tale orizzonte di connessioni, relativamente agli sviluppi che caratterizzano il tempo storico attuale. Centro nevralgico di tale orizzonte risulta essere il paradigma neoliberista, il quale si pone a fondamento delle attuali forme assunte dal più ampio sistema sociale, oltre che delle forme di soggettivazione che al suo interno di realizzano. Indagarne il percorso storico per comprenderne la raggiunta egemonia politico-culturale, in particolare nel contesto occidentale, risulta essere un'operazione preliminare fondamentale per potersi successivamente addentrare nella più ristretta ottica pedagogica-educativa. A questo scopo sono stati richiamati diversi autori, i quali ricalcano quella stessa prospettiva filosofica e critico-riflessiva che caratterizza la *teoria critica della società* e il pensiero del filosofo e sociologo Adorno. Le analisi condotte da

Harvey, Dardot-Laval e Han risultano, infatti, coerenti con l'impianto metodologico al quale si vuol fare riferimento in questa sede. Di qui, avendo analizzato il più ampio contesto sociale e culturale attraverso il punto di vista di questi filosofi e sociologi, sarà allora possibile estrarre dalla "cornice" di riferimento delineata – o orizzonte di connessioni – quei presupposti filosofici che la filosofia dell'educazione, per prima, tenta di portare alla luce. Posti a fondamento dell'educare, infatti, essi risultano intrisi della più ampia razionalità neoliberista, in quanto eticamente e culturalmente legittimata.

Il *terzo capitolo* verterà, allora, sull'approfondimento degli aspetti che riguardano il più ristretto ambito pedagogico-educativo, alla luce dei nuovi significati emersi. Analizzando dapprima il più esteso rapporto tra pedagogia e politica, dal punto di vista principalmente teorico, sarà successivamente analizzata la situazione che la scuola attualmente sta vivendo, con l'intento di mettere in evidenza i nodi problematici che riguardano le prassi educative dell'oggi, osservate dal punto di vista di Baldacci, pedagogista vivente. Anch'egli, infatti, raccoglie diverse istanze provenienti dalla prospettiva critica, sottolineando – in particolare – il ruolo subalterno che la scuola oggi spesso assume nei confronti della politica, in quanto intesa da quest'ultima secondo un *paradigma funzionalista*, ossia come mezzo in funzione dello sviluppo economico. Di qui, risulta allora interessante approfondire alcuni spunti di riflessione sulle potenzialità che il ruolo dell'insegnante riserva in tale contesto. Tutto ciò sarà fatto in relazione al contesto della scuola secondaria di secondo grado, luogo privilegiato in cui i giovani iniziano a confrontarsi con il mondo del lavoro e con le istanze relative al neoliberismo, che li vorrebbe del tutto orientati a quel modello umano identificabile nell'imprenditore-di-se-stesso.

Scopo ultimo di questo percorso di analisi, è proprio quello di analizzare la possibilità di rimettere sui corretti binari pedagogici le istanze oggi presenti e le esperienze educative che si realizzano nel quadro socio-politico attuale, ponendo particolare attenzione a quegli aspetti della soggettività – che vuole essere formata attraverso il percorso educativo – non inerenti esclusivamente alla dimensione dell'imprenditorialità ma, piuttosto, della più autentica umanità in tutte le sue sfaccettature.

1

Premesse metodologiche: filosofia dell'educazione e teoria critica della società

Il discorso pedagogico assume oggi particolari tratti e lineamenti che lo caratterizzano nel tempo attuale, è cioè riconducibile a tempi precisi, luoghi e persone che contribuiscono ogni giorno alla sua definizione. È legato a un contesto storico, geografico, culturale e sociale entro il quale prende forma e si sviluppa. Come tutto ciò che appartiene alla sfera dell'umano esso è suscettibile al cambiamento e alla trasformazione, influenzato da elementi che, anche se non strettamente pedagogici, ne definiscono, almeno in parte, i termini. Il discorso pedagogico di oggi non è quindi lo stesso di ieri, e ieri come oggi è storicamente e contestualmente determinato. A livello teorico si può certamente parlare di formazione e istruzione in modo isolato da ciò che viene considerato esterno ad esse, ma non è detto che tale prospettiva possa fornire una visione comprensiva di tutti gli aspetti che effettivamente intervengono nella riflessione educativo-pedagogica. È auspicabile, infatti, poter utilizzare una lente d'ingrandimento alternativa utile per mettere a fuoco ulteriori aspetti, i quali potrebbero risultare inconsueti rispetto a ciò che normalmente viene messo in rilievo, e che nella sola "prospettiva isolata" potrebbero rimanere latenti. Assumere un altro punto di vista può quindi rivelarsi fruttuoso per individuare peculiarità al primo impatto sfuggenti, senza la pretesa che esso diventi esclusivo, ma al fine di consentire, invece, la formazione di una visione più ampia ed esaustiva del fenomeno indagato, potendo così individuare anche eventuali discrepanze da assestare. Dovrebbe esserci sempre la possibilità dell'alternativa rispetto alla cosa data e di potervi aderire, anche solo momentaneamente, affinché tale cambiamento di posizione possa far scoprire nuovi sensi e significati.

Dunque, tale lente d'ingrandimento alternativa vuole prendere in considerazione il discorso pedagogico entro la cornice più ampia nella quale esso si colloca, allargando i confini oltre le mura scolastiche degli istituti, l'ambiente sociale e culturale circostante ed oltre ancora le politiche nazionali ed europee che guidano i processi educativi.

Tale impostazione critica – intesa come alternativa alla cosa data – rispetto alle forme assunte dalla riflessione educativa attuale prende le mosse principalmente dal quadro metodologico offerto dalla filosofia dell’educazione e, nel particolare, dalla cosiddetta *teoria critica della società* elaborata dagli studiosi della Scuola di Francoforte, di cui sarà preso in considerazione soprattutto il pensiero del filosofo e sociologo Adorno. L’impostazione riflessiva della filosofia, come entità interrogante sul mondo educativo, contribuirà alla formazione del tipo di prospettiva e dei criteri metodologici al quale si vuol fare riferimento in questa sede, motivo per cui saranno prima di tutto esplicitati i contenuti e i principi fondamentali di riferimento di tale disciplina.

1.1. I punti cardine della filosofia dell’educazione

Assumiamo il punto di vista della filosofia proprio in forza di quel suo connotato di base che è il “pensare critico”, quel tipo di argomentazione riflessiva che riguarda sì l’approccio filosofico in generale, ma soprattutto – nei nostri interessi – la filosofia dell’educazione, rispetto ai fatti e agli argomenti educativi. Cambi ne mette in rilievo i caratteri generali, la funzione culturale e operativa, le sue articolazioni interne più importanti, utili a noi per mettere a fuoco il tipo di prospettiva che essa vuole mettere in campo e che intendiamo prendere a riferimento in questa sede (Cambi, 2008).

Quale posizione, dunque, e quale funzione assume oggi la filosofia dell’educazione rispetto all’orizzonte del pedagogico? Nel suo percorso storico, essa passa dall’essere il “tutto” della pedagogia a divenirne soltanto una “parte”, anche se fondamentale, all’interno di quella complessità di saperi che intervengono e allo stesso tempo fanno parte della pedagogia. La filosofia per diverso tempo ha mantenuto un ruolo egemone sulla pedagogia, cosa che, ad oggi, non potrebbe più accadere a causa dello sviluppo delle altre scienze – le scienze umane, alla quale la pedagogia fa sempre riferimento – ma anche del mutamento interno rispetto alle funzioni e al ruolo più decentrato che essa stessa assume. Nella prospettiva tradizionale della pedagogia – che risale a Platone e Aristotele ma si protrae fino al Novecento – la filosofia mantiene infatti un ruolo totalizzante e si configura come guida al discorso pedagogico. L’esempio più recente di tale modello egemonico si trova nella teorizzazione novecentesca di Gentile, nella quale, con buona evidenza, il sapere pedagogico è del tutto ricondotto alla matrice filosofica in ogni aspetto

della struttura discorsiva e argomentativa. Ma anche questo ultimo tentativo di affermazione del filosofico sul pedagogico risulta essere ormai anacronistico di fronte allo sviluppo e all'irrobustimento delle diverse scienze umane che, già a quel tempo, andavano configurandosi come fonti ausiliarie della scienza pedagogica (Cambi, 2008). Il nuovo modello di filosofia dell'educazione – ridefinita per statuto e per funzione – andava costituendosi, invece, sempre più sulla base di un paradigma critico, giungendo oggi ad assumere una posizione non più egemone ma piuttosto "defilata", trasversale e specialistica, all'interno di quell'universo di saperi che intervengono in modi diversi nel discorso pedagogico. Sono le scienze umane a divenire centrali quando si fa pedagogia, tanto che si è parlato di una totale conversione di quest'ultima alle cosiddette "scienze dell'educazione", considerazione non del tutto veritiera ma di cui rimane vero il fatto che, quando ci si imbatte in un problema di tipo educativo, si mettono in campo diversi saperi specifici definiti "extra-pedagogici" quali la psicologia, la sociologia, l'antropologia e altri. Questi entrano a far parte del sapere pedagogico stesso, costituendosi come sua base cognitiva, e facendo della pedagogia generale la disciplina che ha il compito di assumere in sé tali saperi, coordinandoli e orientandoli secondo il suo *proprium* educativo e formativo. Di qui, anche la filosofia dell'educazione cambia il suo compito specifico, da sapere egemone che era a disciplina che funziona come dispositivo cognitivo di controllo: anch'essa coordina i saperi che ruotano attorno e nel discorso pedagogico ma attivando un diverso compito di interpretazione, in una forma di riflessività che «chiude se stessa, poiché è metariflessiva e non lascia spazio a riflessioni ulteriori» (Cambi, 2008, p.5). Tale riflessione sulla riflessività affronta «il pedagogico sul piano più squisitamente formale, attraverso un discorso oltre il quale non se ne pongono altri, come è quello filosofico (costitutivamente ultimo, poiché riflessivo e metariflessivo insieme)» (Cambi, 2008, p.3). Essa diventa ambito specifico di autoriflessione del sapere pedagogico, suo "sigillo formale" ma anche "sigillo critico", secondo Cambi, data la sua capacità di esprimerne la tensione critica-riflessiva interna e allo stesso tempo di tener fermo a tale principio di criticità, fondamentale per affrontare le problematiche educative. Mantiene così nel tempo un ruolo costitutivo e decisivo, nonostante il mutamento di posizione rispetto alla complessità di saperi che intervengono nel discorso pedagogico e rispetto alla pedagogia stessa. In ultima analisi, la filosofia dell'educazione si configura come una frontiera del

sapere pedagogico che mantiene i suoi rapporti con il filosofico, accogliendone il metodo e lo stile cognitivo, e quello stesso modello di riflessività critica che ne definisce la funzione ultima – applicata al discorso pedagogico, al fine di rendere tale sapere più rigoroso – lasciando spazio alle scienze dell’educazione per la risoluzione dei problemi più concreti e pratici del mondo educativo (Cambi, 2008).

Dunque, criticità e riflessività si affiancano come connotati fondamentali del discorso filosofico sull’educazione. Una riflessività che è, appunto, riflessiva ma anche autoriflessiva e metariflessiva insieme: applicata alle strutture generali della pedagogia, differenzia la filosofia dell’educazione dalla pedagogia generale rendendola maggiormente specializzata. Inoltre, essa è attualmente focalizzata sull’elaborazione razionale della scelta dei fini che l’opera educativa dovrebbe perseguire, si interroga sulla loro definizione ma soprattutto su come questi «si scelgono, si giustificano e si organizzano in un universo coerente e organico» (Cambi, 2008, p.7). Il ruolo più specifico della filosofia dell’educazione si configura quindi come più formale e trasversale allo stesso tempo, rendendosi davvero attinente al suo compito – secondo Cambi – nel momento in cui «riflette sulla struttura della pedagogia, cercando di fissarne i caratteri, organizzazioni, stemmi sia logici, sia fenomenologico-categoriali, sia connessi a “strutture di senso”» (Cambi, 2008, p.7). Il fronte della riflessività e criticità filosofica non possiede un’unica posizione tra i saperi dell’educazione ma li accompagna e li attraversa tutti contemporaneamente, facendo sì che l’autoriflessione sul discorso pedagogico raggiunga il suo scopo specifico, che è quello di definirne il ruolo e la funzione, ma anche obiettivi, metodi e categorie: fondamentalmente, il suo statuto logico e il suo senso. Dunque, è in questi termini che si delinea nel tempo attuale il compito e il nuovo *status* della filosofia dell’educazione, critico e regolativo insieme (Cambi, 2008).

Insieme a Cambi, diversi autori hanno espresso le loro considerazioni in merito all’identità e alle funzioni di questa disciplina, tracciandone alcuni lineamenti e caratteri. Laeng mette a fuoco alcuni dei tratti filosofici che fanno parte del discorso pedagogico, il quale, a suo parere, non può esimersi dall’interrogarsi su alcune questioni che riguardano la natura dell’uomo e il suo destino, questioni che – per loro natura – risultano essere filosofiche, prima che pedagogiche. Ciò accade anche per le “ragioni” che la pedagogia ha cercato di mettere a fondamento del suo percorso di strutturazione come sapere autonomo, e che

ha ricavato primariamente da un'antropologia filosofica. Successivamente, ha sempre mantenuto i suoi rapporti con le fonti filosofiche raccogliendo contemporaneamente sempre più materiali empirici, legati all'esperienza, dal quale nascono poi le scienze umane. Seguendo Laeng, una parte del discorso pedagogico continua a delinarsi secondo i tratti di quello filosofico, evidenziando il fatto che non se ne possa mai distaccare realmente, nonostante il mutamento di conformazione avvenuto nel corso della storia. Ci sono alcuni ambiti persistenti dell'orizzonte pedagogico che possono essere affrontati unicamente tramite una riflessione di tipo filosofico, come, ad esempio, i problemi dei "fini" e dei "valori" che l'opera educativa intende perseguire – e senza i quali essa non potrebbe essere definita tale – che si configurano a tutti gli effetti come problemi filosofici da affrontare, dunque, necessariamente come tali (Laeng, 1990). Reboul definisce la filosofia dell'educazione come il sapere che dà reale significato alle scienze dell'educazione. Essa si differenzia da altre discipline che riguardano l'educazione grazie al suo carattere di specificità, dato dal fatto che pur possedendo il loro stesso scopo, giunge ad esso con un altro fine e con altri metodi. Anche secondo questo autore l'educazione si presenta come un problema di per sé filosofico, in quanto "educare" – oltre che essere un fenomeno sempre indagato dai più grandi filosofi – significa dare all'uomo, al bambino, la sua propria forma di umanità: senza educazione l'uomo non potrebbe diventare tale, e senza di essa non si differenzerebbe dagli animali. Detto questo, per quanto riguarda la questione dei fini, compito della filosofia è quello di rispondere al quesito fondamentale del "perché apprendere", assumendo due principali funzioni rispetto alle scienze dell'educazione: in primo luogo, interroga e pone domande sullo stato e sugli scopi assunti dall'educazione, non indagando il campo del "come" (i mezzi) ma quello dei "perché" (i fini) che riguardano l'uomo in quanto tale, tutta la sua formazione e non solo gli sterili apprendimenti. In secondo luogo, sprona le scienze dell'educazione a un impegno di sintesi delle loro acquisizioni, essendo queste ultime sempre più specialistiche e numerose: davanti a un sapere sempre più frammentato, compito della filosofia è tenere fermo all'integrazione. Per quanto riguarda invece la questione dei metodi, tale disciplina permette un corretto filosofare sugli scopi dell'educazione – e non una semplice riflessione adottabile da chiunque – proprio grazie ai suoi metodi specifici, che Reboul identifica in metodo storico, riflessivo, dell'analisi

logica, metodo del principio di non contraddizione e metodo dialettico (Reboul, 1989). Bertin, infine, ritiene valida per i nostri giorni una filosofia dell'educazione che attui un'analisi dell'esperienza educativa di tipo critico-fenomenologico, che muova dalle più generali premesse metodologiche, facendo sì che tale disciplina si distingua dalla pedagogia per caratteri specifici diversi: la prima risponde a un'esigenza di tipo teoretico e universale, la seconda a una di tipo pragmatico e particolare. La filosofia dell'educazione, infatti, è orientata ad un'analisi che mette in evidenza le forme strutturali dell'esperienza educativa al di là dei particolarismi, tentando di comprenderla da un punto di vista puramente universale. La pedagogia, invece, si orienta ad un'impostazione più concreta che risponde agli interrogativi dell'azione educativa in situazione, definendone metodologie e obiettivi precisi, entro problemi educativi che sono sociali e culturali in un determinato momento storico. Tale carattere di problematicità della pedagogia realizza quella pluralità di sistemi pedagogici che si sono definiti nel corso della storia (Bertin, 1968).

Oltre a queste specificità delineate da alcuni autori sull'identità e la funzione generale della filosofia dell'educazione, esistono in realtà diverse correnti o "modelli" interni ad essa che si caratterizzano per differenti approcci, contributi, valori di fondo: essi si distinguono principalmente in filosofia analitica dell'educazione, razionalismo critico, dialettica, fenomenologia ed ermeneutica (Cambi, 2008). Nonostante le contrapposte posizioni che possono assumere tra loro – ora di confronto ora di conflitto – esse offrono un contributo sostanziale alla filosofia, perché attraverso il loro movimento reciproco di incontro e scontro mettono in circolo e rendono operativo il suo fine più proprio ed ultimo, che è «la ricerca e il dialogo, anzi la ricerca come dialogo» (Cambi, 2008, p.89). Ed è la stessa capacità regolativa e metariflessiva della filosofia a permettere che tali modelli convergano in una dialettica fondamentale che si configura come spazio comune di confronto, utile a mantenere alta la tensione critica, tipicamente filosofica, e la sua generatività. Inoltre, questa dialettica tra filosofie – che è difesa e avvicinamento, separazione e intreccio, chiusura e dialogo insieme – risulta funzionale per la pedagogia al fine di sviluppare quella criticità interna di cui ha bisogno, ma anche per un obiettivo ulteriore, riscontrabile nella chiarificazione e comprensione della complessità del tempo che stiamo vivendo, spesso definito "post-moderno". In altri termini, funzionale

all'«enucleazione della *struttura* e del *senso* della nostra contemporaneità» (Cambi, 2008, p.90). Inevitabilmente queste filosofie o modelli di filosofia dell'educazione necessitano di incontrarsi, oltre che di scontrarsi, anche a questo scopo, dal momento che tutti si confrontano con lo stesso momento storico e gli stessi problemi che lo attraversano.

La filosofia dell'educazione, dunque, nel suo insieme affronta diversi problemi della contemporaneità, ponendosi l'obiettivo di illuminare le problematiche pedagogiche che interessano il tempo attuale, cioè quella serie di "problemi emergenti" legati a una determinata epoca e affrontati secondo le modalità assunte dal fare educativo e dal pensare pedagogico in quello stesso momento storico. Ma non solo, esiste infatti un'altra area di problemi di cui si occupa, classificabili invece come "problemi ricorrenti" e riconducibili a quell'ampia gamma di tematiche che accompagnano la riflessione pedagogica fin dai suoi esordi. Questi si identificano come macro-problemi continuamente presenti, da ripensare e sempre riaffrontare nelle diverse epoche, e che a motivo di questa loro peculiarità assumono un ruolo strutturale e costitutivo all'interno di quel sapere-agire che è la pedagogia (Cambi, 2008).

L'analisi e la «critica delle istituzioni educative, del loro ruolo, della loro forma, come pure della loro storia» (Cambi, 2008, p.109) è solo uno dei diversi macro-problemi che sempre ricorre all'interno della ricerca pedagogica – e quindi oggetto della riflessione filosofica sull'educazione – ma risulta di nostro particolare interesse ai fini di questo elaborato. Come molti altri temi della filosofia che sono attuali ma possiedono in realtà origini lontane, anche quello della critica alle istituzioni educative – non solo scolastiche, ma anche istituzioni come la famiglia e la Chiesa, fondamentali agenzie di socializzazione che concorrono all'educazione soprattutto nel nostro contesto occidentale – risale a tempi antichi, nella quale già si sottoponevano a giudizio le diverse organizzazioni dedicate alla formazione delle nuove generazioni. In tutte le epoche fino ai nostri giorni è possibile ritrovare esempi di analisi critica e formulazione di modelli alternativi rispetto a quelli vigenti, sulla base del quale prendevano forma le diverse istituzioni educative, tra cui quella scolastica, che assume in questo quadro un ruolo centrale. Accadeva nel mondo pre-greco, in quello greco (ad esempio, con Platone) come nel mondo ellenistico da parte di diversi pensatori e filosofi, ma anche in tutti i secoli successivi: con l'avvento del cristianesimo e la sua rinnovata pedagogia, nel Seicento con Cartesio, nel Settecento con

Rousseau e via dicendo fino all'emblematica "rivoluzione pedagogica" del '68, e anche oltre. Tale tensione tra istituzioni educative e filosofia dell'educazione risulta essere, dunque, una costante nel corso del tempo (Cambi, 2008). Le analisi e riflessioni critiche sull'istituzione scolastica – e non solo – sono sempre accompagnate da un successivo rinnovamento, mettendo in evidenza il significato che tale operazione assume per la filosofia dell'educazione, la quale intende «mostrarne la struttura e il senso attuale, ma anche quello possibile, venendo così a sfidare le istituzioni stesse, a stimolarne un ripensamento, a riqualificarne l'identità e la funzione» (Cambi, 2008, p.111). Ed è così che il giudizio sulle istituzioni educative non rimane sterile e fine a se stesso ma si tramuta in riflessione attenta ed esaustiva, portatrice di un fermento innovatore finalizzato a una ristrutturazione profonda delle forme istituzionali, nonostante possa inizialmente aver preso piede da un semplice disagio o dissenso diffuso. Esso tende, dunque, alla riprogettazione e fornisce un'alternativa.

Ci sono alcuni esempi concreti che possono essere fatti a questo riguardo, riconducibili agli anni a noi più familiari della "contestazione giovanile", gli anni Sessanta. Don Milani, Althusser e Illich sono tre autori che, in quel periodo, assumono una posizione antistituzionale e compiono una critica radicale al mondo scolastico, anche se con declinazioni diverse. Attraverso le loro teorizzazioni è possibile vedere come tale approccio critico alle istituzioni educative possa arrivare ad operare anche in profondità all'interno delle stesse, predisponendole al cambiamento. Don Milani, personaggio emblematico, parte da una filosofia implicita cattolico-evangelica per guidare alla decostruzione della cosiddetta "scuola borghese", conformista e selettiva, e per la formulazione di un tipo alternativo di scuola: una scuola-comunità, una scuola-doposcuola fondata sulla solidarietà e sulla libertà di apprendimento. Fondamentale a questo scopo fu la trascrizione di *Lettera a una professoressa*, testo che divenne strumento di lotta frontale a quel tipo di scuola classista di cui la professoressa era l'emblema, e che ebbe una forte eco durante gli anni della contestazione (Cambi, 2008). Althusser compie una critica ancora più forte e sottile all'istituzione scolastica, sull'onda della teoria marxista contro la società capitalistica. Egli descrive la scuola come semplice apparato che, insieme ad altri, agisce in funzione dello Stato – il quale ha un ruolo prevalentemente ideologico – divenendo luogo della sua riproduzione, nonché della

divisione sociale del lavoro. Non è più destinata alla trasmissione dei saperi ma dedita alla conformazione sociale, e in quanto tale va smascherata. Per rinnovare e trasformare questo stato di cose l'unico modo è partire dalla scuola stessa, la quale si configura come unica istituzione che ha la possibilità, al contrario, di trasformarsi in «agenzia potenziale della rivoluzione» (Cambi, 2008, p.112). Illich, infine, è l'autore che si presenta come il più radicale invocando una vera e propria descolarizzazione della società, un atto di distruzione della scuola motivato da quella conformazione e autoritarismo di cui, istituzionalizzandosi, inevitabilmente è diventata portatrice. In questi stati la scuola diventa inservibile ed è perciò necessario aprirsi a una nuova visione di formazione, identificata dall'autore nel concetto di "società educante": un modello utopico di società che attraverso canali informali si fa carico in tutti i suoi ambiti della formazione professionale e intellettuale delle nuove generazioni, configurandosi come unica via attraverso il quale è possibile compiere un'autentica formazione umana (Cambi, 2008). Questi esempi rendono ben conto del valore che l'istituzione scolastica assume all'interno delle nostre società e di quanto sia importante saperne individuare anche gli aspetti problematici, attraverso un atto di dissenso e critica che conduca al rinnovamento e alla continua riprogettazione. In questo senso, il giudizio critico applicato alle istituzioni educative non può fare a meno di un'ottica filosofica, di fondamentale importanza per poterne districare in profondità gli aspetti che le pongono in essere, individuarne il quadro generale, le strutture interne ma anche le finalità, le pratiche e i valori che sottostanno alla loro conformazione. Gli anni della contestazione hanno dato prova, evidentemente, di questo, restituendo un'immagine complessa dell'istituzione scolastica e delineandone una più chiara identità e funzione (Cambi, 2008).

Un secondo "problema ricorrente" inerente alla ricerca pedagogica e su cui si sofferma la filosofia dell'educazione, riguarda invece il nesso tra pedagogia e politica. Anch'esso risulta fondamentale ai fini di questo elaborato, presentandosi come il fulcro di molte contraddizioni e connessioni all'interno dell'orizzonte pedagogico-educativo e rivestendo un ruolo di sempre maggiore importanza nel tempo attuale. Esso ha radici fin nell'antichità e con le sue diverse sfaccettature accompagna tutte le epoche e sistematizzazioni pedagogiche in modi differenti. Un rapporto antinomico che rende politica e pedagogia due entità opposte e complementari allo stesso tempo, che hanno

una bisogno dell'altra e allo stesso tempo possono essere pensate separatamente l'una dall'altra. Un rapporto in cui la pedagogia rivendica sia il suo legame con la politica sia la sua autonomia da essa (Cambi, 2008). È una connessione complessa che facilmente può sbilanciarsi del tutto su un estremo o su un altro, e a volte difficilmente equilibrarsi in modo adeguato tra le due parti, anche se è quel che deve rendersi possibile e auspicabile. Della complessità di tale nesso sarà reso conto più approfonditamente al terzo capitolo di questo elaborato, in relazione all'analisi del contesto educativo-scolastico attuale e dei modi in cui il discorso pedagogico prende effettivamente forma al suo interno. Tale connessione fondamentale, che avviene tra due sfere apparentemente diverse, assume in realtà un peso specifico da non sottovalutare.

Per concludere il nostro discorso sulla filosofia dell'educazione, la prospettiva da lei adottata e i principali criteri con cui essa compie il suo mandato riflessivo sugli aspetti dell'orizzonte pedagogico-educativo – attuato in suo favore affinché possa rendersi sapere più rigoroso e capace di auto-interrogarsi sulle proprie ragioni e movimenti – ci soffermiamo su un'ultima riflessione relativa, per definirne le ultime sfumature. È stato detto in precedenza che la filosofia dell'educazione può essere definita come una frontiera del sapere pedagogico che mantiene i suoi rapporti con il filosofico, accogliendone il metodo, lo stile e il modello critico-riflessivo, secondo Cambi. Laeng, invece, mette in evidenza quelle parti del discorso pedagogico che inevitabilmente mantengono i tratti di quello filosofico, delineandosi come sua parte costitutiva. Reboul ne evidenzia il ruolo rispetto alle scienze dell'educazione, Bertin la differente funzione rispetto alla pedagogia generale. Ciò che non è chiaro, dunque, è da che parte stia la filosofia dell'educazione: se si tratti, in definitiva, di una disciplina pedagogica o filosofica, oppure al confine tra le due. Seguendo Conte (2016), la filosofia dell'educazione è tradizionalmente annoverata tra le discipline pedagogiche per motivi sia storici sia accademici, ma non rendendo del tutto giustizia a questo campo di studi che risulterebbe, in realtà, per lo più un sapere di tipo filosofico. Filosofia e pedagogia, nel corso della storia, sembrerebbero rincorrersi a vicenda nei loro iter speculativi, anzi sovrapponendosi in modo evidente soprattutto all'interno delle teorizzazioni di importanti filosofi, in quanto la «filosofia stessa nasce [...] con un'intenzionalità pedagogica» (Conte, 2016, p.10). Lo stesso si può dire per la pedagogia che, nonostante la sua emancipazione dalla filosofia

(che, come detto, manteneva inizialmente un ruolo egemone), mantiene in sé dei caratteri filosofici indispensabili alla sua stessa conformazione. In realtà, la filosofia dell'educazione già in origine era stata pensata come parte integrante del pedagogico e non concepita, dunque, come disciplina filosofica a tutti gli effetti. I motivi per cui, però, tale disciplina dovrebbe essere intesa primariamente come filosofica risiedono nel fatto che quest'ultima «tratta con modalità filosofiche questioni filosofiche pur sorte in un ambito non filosofico» (Conte, 2016, p.11). Inoltre, il suo compito principale è la definizione dei concetti teoretici generali del discorso pedagogico e dell'agire educativo, attività che di per sé si configura come filosofica, e non pedagogica. Per queste ragioni è possibile stabilire la natura pienamente filosofica di questo campo di studi, restando il fatto che la filosofia dell'educazione, in realtà, potrebbe essere inclusa – nel senso della sua collocazione accademica – sia tra le discipline pedagogiche sia tra quelle filosofiche. Questa la sua particolarità: la pedagogia risulta essere oggetto e materia delle sue speculazioni filosofiche, oltre che il primo ambito di studi a cui sono destinati i risultati di quelle stesse speculazioni; dall'ambito filosofico trae invece il linguaggio e gli strumenti specifici, e i suoi risultati sono d'interesse anche della filosofia a motivo di quell'antica intenzionalità e vocazione pedagogica con cui è nata, e di cui non deve dimenticarsi (Conte, 2016).

Dopo aver meglio stabilito l'ambito più proprio della filosofia dell'educazione l'autore ci rende un'importante riflessione sui suoi compiti fondamentali, articolata attorno al suo oggetto di studio – l'educazione, appunto – aprendo per noi la strada alla comprensione delle sue forme attuali e della loro realizzazione all'interno della società odierna (collegandosi qui alla teoria critica francofortese, di cui sarà reso conto tra poco) sottolineando anche alcuni aspetti relativi all'azione educativa e a chi la compie. Innanzitutto, secondo l'autore, il primo compito della filosofia dell'educazione è di natura teoretica, in quanto essa deve rispondere alla necessità di costruire una teoria generale dell'educazione – tramite l'indagine filosofica della stessa – pensandola nei suoi caratteri costitutivi fondamentali e individuando quegli aspetti educativi essenziali che stanno alla base delle sue forme specifiche, la quale funga da criterio di distinzione tra ciò che è "educazione" (e azione educativa) e ciò che non lo è (Conte, 2016). Nel linguaggio comune, infatti, spesso si fa uso di questo termine che diventa anche abuso nel momento

in cui non ne sono chiari i termini, e viene spesso utilizzato in modo improprio da chi dichiara invece di averne un'opportuna conoscenza, tanto che un "esperto d'educazione" – come il pedagogo – sembra non godere dello stesso riconoscimento di cui godono altri esperti nel loro campo specifico. «Tutti, infatti, parlano e ritengono di parlare con piena contezza d'educazione» (Conte, 2016, p.16) senza aver chiaro però se è veramente di educazione che stanno parlando e se tutti tra loro ne abbiano la stessa idea e definizione. Davanti all'ambiguità che spesso colpisce tale concetto, la sua quotidiana realizzazione e il personale professionale che se ne occupa, entra in campo il compito teoretico della filosofia, la quale «dovrebbe [...] pensare la generalità della cosa senza mai ritenere d'averla raggiunta una volta per tutte, al fine d'individuare gli elementi costitutivi fondamentali dello stesso discorrere d'educazione» (Conte, 2016, p.17).

A questo scopo è opportuno iniziare col definire il contenuto teoretico generale di questo termine, analizzando filosoficamente le dimensioni di significato che lo rendono tale. Qui, l'autore individua tre principali dimensioni o "idee" che sottostanno al concetto di educazione e alla sua realizzazione, le quali rivestono un ruolo di fondamentale importanza – nonostante la loro natura implicita – in quanto, stando al fatto che le idee guidano le pratiche, esse guidano inconsapevolmente (e in qualche caso, consapevolmente) l'agire educativo verso una certa forma educativa che si vuol raggiungere. Tali questioni si rivelano di natura filosofica, sono presupposte dal discorso educativo e si pongono inevitabilmente d'innanzi a chiunque voglia discorrere d'educazione e praticarla. Configurandosi come elementi taciti e non sempre esplicitati, compito della filosofia dell'educazione è farli emergere, portarli a consapevolezza e indagarli filosoficamente (Conte, 2016). Tre, quindi, i principali presupposti filosofici del discorso pedagogico individuati dall'autore: antropologico, politico-sociale, etico-morale. Nel primo caso, risulta sempre implicata in qualsiasi forma specifica dell'educare «un'idea generale di uomo ritenuta preferibile o migliore rispetto ad altre [...] che funge da ideale normativo e termine di riferimento per le azioni educative perché a esso ispirate» (Conte, 2016, p.18), non prende forma da sé ma entro una parentesi temporale data; perciò, è sempre più o meno socialmente determinata. In questi termini, è inevitabile che essa sia legata al secondo presupposto filosofico del discorso educativo, equivalente a una certa «idea generale del rapporto uomo-società nella contingenza temporale data» (Conte,

2016, p.18): anch'esso storicamente determinato, riguarda la formazione del tipo di uomo che è ritenuto migliore per la società così com'è strutturata in quel dato momento storico. La domanda da porsi, dunque, è: «quale uomo per quale società prende forma attraverso queste azioni educative [...]?» (Conte, 2016, p.18). Il che ci lascia intendere, almeno in parte, quale tipo di uomo può essere ritenuto preferibile entro la società del consumo, qual è quella di oggi. Questi primi due presupposti o "idee" sottostanti l'educativo sul quale si sofferma la filosofia dell'educazione, fanno sì che quest'ultima possa essere pensata come un'"antropologia filosofica" e al contempo come "teoria critica della società": esse vanno pensate e praticate unitariamente, come un tutt'uno, in modo che il pensare filosofico non ipostatizzi il discorso educativo, cioè lo valuti indipendentemente dai fattori sociali entro i quali è costruito, che sono invece fondamentali perché inevitabilmente lo condizionano e determinano. Quest'ultimo, infatti, va sempre inteso entro il contesto storico-sociale più ampio nel quale si colloca. Tale doppia configurazione, strettamente connessa a quel materialismo storico di cui è portatrice la Scuola di Francoforte, conduce la filosofia dell'educazione a porsi alcune domande: «quale uomo [è pensato] per quale società e, viceversa, quale società per quale uomo»? (Conte, 2016, p.19). Di conseguenza, «in che termini l'ideologia dominante pensa il rapporto tra uomo e società?» (Conte, 2016, p.20) qualificandosi, in definitiva, come "teoria critica della razionalità dominante e della sua ideologia" (Conte, 2016). Dissotterrare ciò che è sotterraneo e guardare all'educazione in questi termini è funzionale a far sì che essa non sia mero strumento a favore della razionalità dominante e della sua riproduzione, ma al contrario strumento di emancipazione, libertà e consapevolezza per chi educa e chi viene educato. Il terzo presupposto o "idea" che è sempre implicita nel pensare e nel fare educativo, riguarda il fatto che «ogni atto educativo, indipendentemente dal suo contenuto specifico [...] porta con sé [...] un orientamento preferenziale a un bene ritenuto migliore rispetto ad altri» (Conte, 2016, p.20): una certa "idea di bene", dunque, e insieme un concetto del tipo "è bene che tu". Una preferenza di valore inevitabile nel momento in cui si fa educazione, anche quando la si voglia intendere come neutra o indifferente. Affermare "è bene che tu apprenda questa materia piuttosto che un'altra" oppure "è bene che comportarsi in un modo piuttosto che in un altro" implica una direzione di senso, un orientamento considerato preferibile, anche in modo inconsapevole. A questo

proposito l'autore fa riferimento ad alcune doti indispensabili all'educatore, che deve invece saper prendere consapevolezza della natura non-neutrale dell'azione educativa e del suo "dare forma a qualcuno", atto del tutto non-indifferente ma carico di responsabilità nell'avviare una persona verso una certa strada, intesa nei modi in cui successivamente il soggetto potrà prenderla da sé (Conte, 2016). In questo senso, i semplici apprendimenti tecnici risultano insufficienti. Tale assunzione di responsabilità dev'essere accompagnata anche da un «impegno a durare nel tempo» e da una presa di «posizione morale e politica» (Conte, 2016, p.21) che vadano oltre quella sorta di relativismo per cui nessuna via può essere giudicata migliore o peggiore di un'altra, che rischia di tradursi in indifferenza, a cui l'educatore deve far fronte tramite la "decisione". Perché, se l'educazione non decide e non interviene con una chiara direzione, verrà da sé l'instradamento verso le forme dominanti e la morale corrente, l'adattamento passivo alla società così com'è strutturata oggi, in questo caso una società che mette al primo posto le leggi dell'economia e del libero mercato, del consumismo e del conformismo, dell'imprenditorialità e delle competenze tecniche adatte a realizzarla (Conte, 2016). La filosofia assume qui il ruolo culturale di immunizzare l'educazione dalle tentazioni indifferentistiche del nostro tempo facendo sì che essa stessa prenda una posizione, invece, nei suoi confronti; inoltre, assume l'impegno filosofico di tenere sempre aperta la meta-riflessività sulla razionalità propria dell'educativo, che è innanzitutto pratica. In questo quadro, essa rende nuova luce a quei connotati etici che costituiscono l'agire educativo e permettono all'educatore di divenire soggetto morale capace di scegliere, prendere anch'esso una posizione, di essere, dunque, non-indifferente. Questo modo del non-essere-indifferenti, fa sì che questa disciplina si qualifichi come «critica della razionalità pratico-educativa corrente» impegnandosi affinché l'educazione non venga ridotta a quel «tecnicismo-amministrativo-commerciale» (Conte, 2016, p.23) tipico della nostra epoca, capace di trasformarla in semplice apprendimento di capacità tecniche piuttosto che vera e propria formazione della persona, slegandola da quell'orizzonte filosofico che è anche suo fin dalle origini. Come detto, infatti, da sempre la pedagogia comprende in sé questioni filosofiche fondanti quali la natura dell'uomo e la sua costituzione, nient'affatto marginali dal momento che è l'educazione stessa a darvi forma. Così, la filosofia vigila sul discorso educativo e sulle ragioni poste alla sua base tenendo

viva la questione morale, etica e politica, ma anche lo presiede affinché non sia del tutto soggetto alle nuove leggi del mercato imperanti nel nostro contesto occidentale (Conte, 2016). Queste ultime considerazioni compiute dall'autore sulla filosofia dell'educazione e il suo posizionamento all'interno dell'orizzonte educativo odierno, risultano per noi di fondamentale interesse per iniziare a comprendere i lineamenti che il discorso pedagogico attualmente assume, oltre che illuminanti in vista della riflessione sul soggetto in formazione nella società attuale.

1.2. La Scuola di Francoforte e la teoria critica della società

Un contributo fondamentale alla riflessione critica sulla società e, al suo interno, sulle forme assunte dal discorso educativo e le sue realizzazioni pratiche nel nostro tempo, ci viene dall'ampia elaborazione teorica offerta dalla Scuola di Francoforte. Numerosi pensatori provenienti da diverse discipline s'incontrano per dare luogo a una scuola di pensiero che, nonostante le differenze, trova diversi punti di convergenza. Importanti intellettuali che ne fanno parte, ad esempio, sono i filosofi Benjamin e Marcuse, gli economisti Pollock e Grossman, lo psicologo Fromm e i sociologi Wittfogel e Löwenthal, nonché Adorno. La ricerca sociale che prende avvio dal fertile incontro tra i diversi intellettuali si rifà a modelli teorici comuni a partire principalmente dalle teorie di Hegel, Marx e Freud, definendo alcuni temi condivisi: tra questi la critica al capitalismo, alla cosiddetta industria culturale che trasforma la cultura stessa in 'beni culturali' di cui usufruire, la severa analisi della società e non di meno l'esperienza traumatica di Auschwitz (Sola, 2010). Comune riferimento degli studiosi è l'approccio filosofico alla base delle loro ricerche, formulato durante gli anni '30 del Novecento e denominato, appunto, "teoria critica della società": esso diviene principale elemento di riconoscimento e cifra identitaria dell'istituto francofortese. Horkheimer è il suo principale fautore, ed è con lui che l'ente inizialmente conosciuto come Istituto per la Ricerca Sociale – di cui diviene direttore nel 1931 – sarà poi ricordato come Scuola di Francoforte, dando vita a un indirizzo di pensiero con caratteri identitari specifici. La "teoria critica della società" fu inizialmente formulata dal filosofo allo scopo di trovare un punto di convergenza e riconoscimento tra gli studiosi appartenenti alla Scuola i quali, come si è detto, provengono da esperienze disciplinari differenti, facendone pietra angolare dell'ampio

programma di ricerca sociale che essi conducono (Conte, 2017). Il carattere di multidisciplinarietà che caratterizza il gruppo di pensatori fornisce un primo elemento di differenziazione della teoria critica da una tradizionale teoria scientifica: la prima, infatti, tende a considerare l'oggetto di studio – la società odierna, in questo caso – nella sua totalità e complessità, allargando lo sguardo alle innumerevoli dimensioni che possono intervenire alla sua conformazione, considerando anche elementi impliciti e all'apparenza distanti tra loro e l'intero contesto socio-culturale in cui si trova; la seconda, al contrario, predilige approcci di tipo analitico o settoriale, trattando l'oggetto di studio in modo isolato dalla realtà in cui è immerso – che è sempre multidimensionale e ricca di interconnessioni – rischiando di illuminarne soltanto alcuni aspetti, se pur in profondità, indipendentemente dai legami che possono invece sussistere con altre dimensioni del reale. In questo senso, trattare e osservare l'oggetto d'indagine da un punto di vista "multidisciplinare" diventa fondamentale per coglierne i reali contorni e connessioni con altri ambiti. Ciò diviene possibile evitando di isolare i «singoli oggetti, oppure i singoli momenti» storici (Conte, 2017, p.18), tentando invece di cogliere la dipendenza reciproca di quest'ultimi con tutti gli altri. A questo proposito, è proprio Horkheimer a suggerire di valutare il forte impatto che la dimensione economica ha sulla realtà attuale: nel corso della storia, infatti, l'economia riveste un ruolo sempre più significativo tracciando, con i suoi dettami, la rotta del cambiamento sociale e la configurazione dell'intera società sotto l'egida del mercato. L'ampio panorama economico assume un peso sempre maggiore nella vita degli uomini, configurandosi come elemento fondamentale di cui tener conto nello studio della società odierna, insieme a tutte le altre sfere che contribuiscono alla sua conformazione. Solo così è possibile restituire una valida "teoria del processo sociale attuale", così come Horkheimer la intendeva nella prefazione al primo numero della *Rivista per la ricerca sociale*, promossa dalla Scuola di Francoforte, nel quale afferma che «non è possibile una conoscenza della società attuale senza lo studio delle tendenze che in essa portano verso una pianificazione dell'economia» (Horkheimer, 1932, p.II). Tale è l'ampio sguardo con cui l'approccio francofortese affronta lo studio della società, portandoci a un secondo aspetto per cui esso si differenzia da una teoria tradizionale: la teoria critica, a partire dal suo nome, porta con sé la consapevolezza dell'irrinunciabile presenza del "giudizio critico" ma anche la volontà e la pretesa di attuarlo, in contrasto

con l'idea di avalutatività e neutralità della scienza di stampo weberiano. Secondo gli studiosi, infatti, non è possibile prescindere dagli interessi che, per loro natura, anche involontariamente influiscono sulla ricerca, avendo essi stessi origine nella situazione sociale. Per questo motivo la teoria critica considera e accetta il fatto di «essere anch'essa un momento della totalità sociale, dunque condizionata a sua volta» (Conte, 2017, p.19). A tale consapevolezza materialistica s'accompagna, come detto, la volontà stessa di mettere in campo il giudizio critico, sfidando la tendenza all'adattamento alla realtà così com'è, caratteristico di alcune filosofie tradizionali che giustificano l'esistente o si limitano a descriverlo. Il gruppo francofortese crede invece nella possibilità di trasformarlo e migliorarlo attraverso «le azioni coscienti degli uomini» (Conte, 2017, p.19), senza accettarlo passivamente e – nei limiti delle effettive possibilità – denunciarne le rotture tentando di individuare una strada per risolverle. Così, la teoria critica si volge alla pratica concreta. Risulta evidente come questo approccio si ponga al di fuori del quadro del “ciò che già esiste”, a differenza delle teorie tradizionali che invece cercano di intervenire al suo interno. Esso, infatti, aspira alla formulazione di «nuove forme sociali, non è il semplice ingranaggio di un meccanismo già in movimento» (Conte, 2017, p.20). Il singolo soggetto, che vive in questo quadro del già-esistente caratterizzato dal “dominio del meccanismo economico sugli uomini” ha un solo modo per emanciparsi da esso, e cioè attraverso la formazione del *pensiero critico*. Secondo Horkheimer, esso è parte fondamentale della sfera soggettiva umana, mentre è disumana la pratica sociale data in quanto forza conformatrice della realtà: questa si identifica, ad oggi, nella società capitalistica di mercato. Riaffermare il pensiero critico quale “agire determinato dalla ragione” entro il sistema sociale economico attuale, dunque, significa riaffermare l'umano sul disumano. Il soggetto, formandosi entro tale sistema, conserva già in se stesso l'aspetto di “conformazione disumanizzante” che gli deriva da esso, motivo per cui, nel suo percorso di emancipazione, egli necessariamente dovrà mettersi in contrasto con il proprio sé, attuando un compito di autoformazione e trasformazione. In altre parole, il «pensiero critico consente [...] al soggetto di riappropriarsi dei fondamenti della propria formazione, ossia della capacità d'agire razionalmente liberandosi dalle forze eteronome, nel senso della trasformazione di sé e degli altri nella direzione della giustizia e dell'emancipazione sociale» (Conte, 2017, p.21). Favorire la formazione del pensiero

critico permette al soggetto di formarsi come persona non-indifferente al proprio tempo: egli non si conforma a priori alla realtà sociale data, ma si interroga primariamente su di essa e sulle tendenze sociali che la caratterizzano.

L'orizzonte teorico delineato da Horkheimer e dal gruppo francofortese si trasforma a partire dagli anni '40 del Novecento, concentrandosi non più solo sul processo sociale ma anche sul tipo di "razionalità dominante" soggiacente ai nuovi meccanismi economici e sociali della cultura industriale. Successivamente al secondo conflitto mondiale, infatti, con l'avvento di una «rigida pianificazione della vita sociale e [...] un capitalismo di stato interamente pianificato» (Conte, 2017, p.21) prende piede un altro tipo di razionalità, pervasiva di tutti gli aspetti della vita dell'uomo, definita da Horkheimer "razionalità strumentale" e descritta nella sua opera *Eclisse della ragione. Critica della ragione strumentale* del 1947. Così interviene in prefazione: «la razionalità progressista tende [...] a distruggere la sostanza stessa della ragione, in nome del quale si difende la causa del progresso» (Horkheimer, 2000, p.10). In particolare, egli denuncia il passaggio storico da un tipo di "ragione oggettiva" a un tipo di "ragione soggettiva": il concetto di ragione oggettiva appartiene per lo più ai sistemi filosofici antichi – da Platone ad Aristotele, ma anche a correnti come quella dell'Idealismo tedesco – e vede la ragione come «principio immanente alla realtà» (Horkheimer, 2000, p.13), ossia esistente nel mondo oggettivo. Sulla base di questo assunto, sarebbe possibile individuare un concetto di "verità oggettiva" – al di fuori del pensiero soggettivo individuale – e una struttura comprensiva della realtà che siano valide per ogni uomo; le esperienze individuali sono saggiate sulle base di questi principi di verità oggettiva. Per essa erano importanti i fini – e non i mezzi – che la ragione poteva comprendere e stabilire, in quanto ragionevoli in sé e non in vista di vantaggi soggettivi. Al contrario, la ragione soggettiva, che prende il sopravvento con la modernità e soppianta il ruolo della ragione oggettiva, svuota di ogni contenuto i concetti razionali e rovescia il rapporto dei fini con i mezzi. Per essa «la ragione è una facoltà soggettiva della mente» (Horkheimer, 2000, p.13) senza più un contenuto oggettivo valido al di là delle singolari realtà, così che tutte le nostre decisioni fondamentali dipendono da scelte o predilezioni soggettive, ossia da fattori diversi dalla ragione. Essa diviene formalizzata e neutrale, in quanto «tutti i concetti fondamentali, svuotati del loro contenuto hanno finito per essere solo involucri formali» (Horkheimer, 2000, p.14). Non

dà più importanza al valore intrinseco del fine che intende perseguire – che ormai non esiste più – ma diventa essa stessa un mezzo assoggettato al principio dell'utilità. Per essa sono importanti i mezzi, dunque, e non i fini. Ad essa «interessa soprattutto il rapporto fra mezzi e fini, l'idoneità dei procedimenti adottati per raggiungere scopi che in genere si dànno per scontati e che si suppone si spieghino da sé. Essa non attribuisce molta importanza alla questione se in sé gli scopi siano ragionevoli» (Horkheimer, 2000, p.11) perché dà per scontato che lo siano in senso soggettivo. Il suo compito non è più quello di ricercare un criterio di verità assoluto valido per tutti, o di interrogarsi sul fine ultimo della vita dell'uomo, ma piuttosto quello di coordinare i mezzi e i fini affinché risultino efficaci per gli obiettivi preposti. Ciò a dire che i fini stessi diventano mezzi per raggiungere qualcos'altro, non più validi in se stessi. Il rapporto tra fini e mezzi è ribaltato: nel definire un oggetto o un concetto, infatti, si fa riferimento al rapporto di quell'oggetto o concetto con il suo fine – cioè al suo valore in quanto mezzo, utile per qualcos'altro – e non al concetto o all'oggetto in sé. Secondo Horkheimer, per la ragione soggettiva «Nessun fine è ragionevole in sé, e non avrebbe senso cercar di stabilire quale, di due fini, sia più "ragionevole" dell'altro; dal punto di vista soggettivistico un paragone del genere è possibile solo quando i due fini servono a un terzo, superiore ad entrambi, se cioè non sono fini ma mezzi» (Horkheimer, 2000, p.13).

Con l'avvento di questo tipo di razionalità del tutto sbilanciata sui mezzi, per cui ogni azione o pensiero è valido in relazione al suo fine – cioè in quanto mezzo e non in sé stesso, in relazione al suo contenuto – anche la ragione si trasforma in "strumento", indipendente dal suo contenuto oggettivo e dipendente da contenuti eteronomi, decisi da altri e non passibili di verifica, ossia dati per scontati. Complice del ruolo dominante della ragione soggettiva è, secondo Horkheimer, l'avvento del pragmatismo e del positivismo, il trionfo del metodo sperimentale come risposta agli interrogativi del reale, a discapito della riflessione filosofica. Tali interrogativi – gli unici al quale, secondo il pensiero pragmatista, ha senso tentare di rispondere – sono inerenti esclusivamente all'esperienza sensibile e all'azione pratica dell'uomo, e non alla metafisica o al fine ultimo della vita umana. Ad essi è necessario rispondere tramite la scienza, mettendo da parte ciò che in ultima analisi fa parte della ricerca filosofica, del quale devono occuparsi solo gli intellettuali di quel campo disciplinare specifico. Gli interrogativi che quest'ultimo pone al centro – facendo

riferimento ai criteri della ragione oggettiva – non sono ritenuti di evidente “utilità” per la vita dell’uomo moderno, che si affida tutt’al più alla tecnica per far fronte alle problematiche della quotidianità (Horkheimer, 2000).

Secondo il filosofo, la ragione «Avendo rinunciato alla sua autonomia [...] è ormai completamente agiogata al processo sociale; unico criterio è divenuto il suo valore strumentale, la sua funzione di mezzo [...] il pensiero stesso è stato ridotto al livello dei processi industriali, assoggettato a tabelle orarie rigorose; in breve [...] diventato parte integrante del processo di produzione» (Horkheimer, 2000, p.25). Le stesse idee, dunque, private di un proprio significato, si trasformano in “cose”, la cui funzione è esclusivamente strumentale, allo stesso modo, il significato diviene “funzione” e il linguaggio uno “strumento”. Le nuove risorse tecniche che apparentemente dovrebbero servire a illuminare il pensiero dell’uomo, lo fanno invece regredire determinando un «processo di disumanizzazione» tale da minacciare «di distruggere proprio quello scopo che [il progresso] dovrebbe realizzare: l’idea di uomo» (Horkheimer, 2000, p.10). La razionalità strumentale descritta da Horkheimer si configura come cifra di un’epoca segnata dall’egemonia di un sistema di produzione che predilige il mezzo rispetto allo scopo, la pratica rispetto al senso, il disumano rispetto all’umano, strutturandosi come vera e propria *forma mentis* del nostro tempo (Conte, 2017).

Di qui, la teoria critica si può definire secondo due aggettivi: in primo luogo, essa è *realistica*, in quanto «non è separata dall’esistenza storica ed è radicata nella materialità dello svolgimento sociale» (Conte, 2017, p.22) – ciò sarà particolarmente evidente nella declinazione adorniana; in secondo luogo, essa è *utopistica*, in quanto aspira sempre a qualcosa di meglio e di più del già-esistente, accompagnando alla “critica di ciò che è” anche l’idea di “ciò che dovrebbe essere”. Quest’ultimo, pur non essendoci ancora, diviene qualcosa verso il quale è possibile tendere, configurandosi in modo inedito proprio perché al di fuori dei confini del “ciò che è già dato”: tale pratica del pensiero è, dunque, «orientata a dare forma alla *possibilità inedita*» (Conte, 2017, p.22).

1.3. *Educazione e formazione nella prospettiva adorniana*

Il filosofo e sociologo tedesco Adorno nasce nel 1903 a Francoforte e vive fino al 1969, attraversando gli anni più drammatici della storia europea e facendosi testimone degli accadimenti dovuti all'avvento del nazionalsocialismo in Germania e della tragedia della Shoah, a cui non raramente fa riferimento nelle sue opere. Di origini ebraiche, egli stesso sarà deposto dall'insegnamento e successivamente costretto a lasciare il suo paese, per potervi tornare solo nel 1949. Lo sviluppo della filosofia dell'autore, intrecciato ai drammatici avvenimenti storici accaduti, matura principalmente nell'alveo della Scuola di Francoforte, la quale ancor più «segnerà indelebilmente la vita e il pensiero di Adorno» (Sola, 2010, p.64). All'interno del fermento culturale e multidisciplinare della Scuola di Francoforte, Adorno costruisce la sua identità intellettuale e la sua carriera accademica fino ad ottenere la doppia "Cattedra straordinaria di Filosofia e Sociologia" nel 1957, presso la Facoltà di Filosofia dell'Università di Francoforte. Nonostante – fin dall'inizio dei suoi studi – i suoi interessi varino dalla musicologia, alla psicologia e alla sociologia, è la filosofia ad essere cifra del suo pensiero e ad occupare un posto centrale, ritenendola egli stesso «il tramite teorico mediante cui rispondere concretamente ai problemi che emergono dalla realtà» la quale «per affrontare la problematicità densa della realtà sociale deve sapersi radicare nella materialità della storia» affinché non risulti «troppo distante dall'autenticità della vita» (Sola, 2010, p.63). Già da questo primo aspetto è evidente come i caratteri della teoria critica siano parte integrante della visione dell'autore, il quale – in realtà – contribuisce in prima persona all'elaborazione di questo approccio, trattandosi di uno dei più stretti collaboratori di Horkheimer, assumendolo come prospettiva di riferimento per l'analisi della società e della dimensione educativo-formativa che si concretizza al suo interno (Horkheimer, 2000). Come detto, criterio fondamentale della teoria critica, e dunque aspetto cruciale della prospettiva adorniana, è la non "ipostatizzazione" dell'oggetto di studio, equivalente al non isolamento di esso dalla realtà sociale nella quale si colloca, al fine di comprenderlo nella sua totalità e complessità, tenendo conto delle sue relazioni e interconnessioni con ambiti diversi. Quale che sia la dimensione o frammento sociale considerato, esso dev'essere analizzato alla luce della razionalità dominante il tempo storico di riferimento, che necessariamente lo informa. Questa corrisponde – nel nostro caso – alla razionalità strumentale e

soggettiva che, secondo Horkheimer, prese il sopravvento dopo gli anni della Seconda Guerra Mondiale.

È da queste basi che, tra le diverse opere pubblicate dal filosofo e sociologo tedesco, viene alla luce nel 1959 la *Theorie der Halbbildung*, saggio emblematico rispetto alla riflessione filosofica sul mondo educativo e formativo del tempo: le considerazioni dell'autore, contestualmente determinate, risultano per noi ancora attuali nei loro significati e risvolti critici. Nell'edizione italiana del 2010 curata da Giancarla Sola, quest'opera assume il titolo di *Teoria della Halbbildung*, presentandosi in primo luogo come un testo di denuncia sociale, culturale e politica: Adorno si scaglia contro alcune delle trasformazioni che interessano il tempo storico che sta vivendo, a partire dalla diffusione dei *mass media* e della cosiddetta "cultura di massa", dopo le profonde lacerazioni lasciate dalla Seconda Guerra Mondiale, il genocidio nazista contro gli ebrei, la conseguente crisi economica e sociale che hanno investito e trasformato gli equilibri di tutto il mondo, in particolare Europa e America. L'attacco alla società moderna in cui «l'uomo [...] trascorre la propria esistenza ingabbiato in un sistema sociale che lo rende un individuo inconsapevole di se stesso e un consumatore di merci» (Sola, 2010, p.71) è però anche una denuncia di natura economica, sociologica e – nei nostri interessi – pedagogica. Il filosofo e sociologo tedesco muove infatti dalla pedagogia per costruire la sua teorizzazione, mettendo al centro della sua riflessione critica proprio la *Bildung* – termine che letteralmente significa "formazione" – e la sua inesorabile trasformazione in *Halbbildung*, letteralmente "mezza formazione" o "formazione a metà" (Sola, 2010). Ponendo «la riflessione anzitutto nell'orizzonte della pedagogia – ossia di quella scienza il cui oggetto è oggi identificato nella formazione e nell'educazione dell'uomo» (Sola, 2010, p.73), l'autore illustra il mutamento e il decadimento della *Bildung* come fenomeno emergente da una più ampia crisi della cultura, nel proprio termine tedesco *Kultur*. La curatrice Sola conserva volutamente i termini fondamentali della critica adorniana in lingua tedesca al fine di preservarne la densità semantica, l'innumerabile varietà di significati e sfaccettature che nella traduzione italiana andrebbero inevitabilmente persi. In ogni caso, Adorno non è l'unico tra altri intellettuali ebreo-tedeschi a rintracciare una crisi formativa come conseguenza di una più ampia crisi culturale, che hanno descritto questo stesso fenomeno con espressioni differenti: "tragedia" della cultura (*Tragödie*) da parte di G. Simmel,

distorsione della visione delle “forme del sapere” (*Formen des Wissens*) secondo M. Scheler, il “disagio della civiltà” secondo S. Freud (Sola, 2010). Come si vede, in questo saggio «risuona l’eco della teoria critica ma trova espressione anche una lucida analisi pedagogica a proposito delle condizioni in cui versa la formazione dell’uomo moderno» (Sola, 2010, p.70).

La categoria della *Bildung* – fulcro della teorizzazione di Adorno – fa riferimento in parte a quella grande concezione ideale dell’educazione di origine ebraico-tedesca, appartenente al mondo romantico, che aspira alla formazione armonica e completa dell’uomo in tutti i suoi aspetti e senza scarti. Essa possiede l’ammirevole pretesa di voler attuare l’essenza vera dell’educazione, consistente nel condurre ogni uomo al raggiungimento della sua propria umanità, nell’autenticità della sua forma. Colui che dev’essere formato è l’uomo in quanto uomo, secondo le caratteristiche della sua propria umanità, e non l’uomo in quanto imprenditore o consumatore, secondo caratteristiche riconducibili a categorie considerate socialmente rilevanti, nelle quali egli può essere sottoscritto. La *Bildung* implica anche sempre il concetto di *Umbildung*, ossia di “trasformazione” (Sola, 2010): ciò indica il fatto che un percorso educativo dovrebbe sempre condurre a una trasformazione interna e profonda del soggetto, al contrario di un semplice cambiamento superficiale a livello di capacità operative. Essa, infatti, differisce da quella concezione dell’educazione che opera esclusivamente in vista dell’apprendimento di capacità pratiche o tecniche, intese a dar forma al soggetto affinché sia del tutto preparato a una specifica mansione o professione lavorativa, tralasciando però i più importanti aspetti umani e della soggettività, fondamentali affinché la persona possa condurre una vita degna di essere vissuta, nel modo più autentico possibile. Basata su discipline umanistiche, la *Bildung* pone a fondamento del percorso educativo il costituirsi di un principio saldo di autodeterminazione e autonomia, prospettandosi come «ciò che spetterebbe all’individuo libero, fondato nella propria coscienza [...]. Essa era tacitamente intesa come condizione di una società autonoma: quanto più chiara la mente dei singoli, tanto più illuminato il tutto» e avrebbe dovuto «mettere [...] i singoli in grado di comportarsi razionalmente in una società razionale, liberamente in una società libera» (Adorno, 2010, p.14). La denuncia di Adorno è proprio questa: tramite la formazione così intesa, il soggetto avrebbe dovuto essere messo nelle

condizioni di giungere al pieno compimento della sua propria forma, individuale e autentica, e non della forma data dalla realtà sociale, basata sulle sue necessità pratiche. Secondo il filosofo e sociologo, infatti, «ciò che un tempo era configurato in modo che i soggetti ne potevano trarre a loro volta la propria forma, per quanto problematica essa fosse, non esiste più» (Adorno, 2010, p. 24). Innanzitutto, specifica che tale decadimento non si riduce alla realtà educativa e culturale del suo paese nativo – culla di quel grande ideale di formazione umana che è la *Bildung* tedesca – ma riguarda invece la formazione di tutta l'umanità (Sola, 2010). In secondo luogo, facendo riferimento a quel principio di autonomia al quale ogni uomo dovrebbe essere condotto, sostiene che il soggetto di oggi non sia più guidato alla costituzione interiore di esso, ma piuttosto spinto all'adattamento – *in toto* – alla realtà sociale data. In questo modo, viene a mancare un reale percorso di trasformazione non solo a livello personale ma anche sociale, nonostante si faccia spesso uso di termini quali “cambiamento”, “progresso” e “innovazione”.

A sua volta, anche la *Kultur* – intesa come «“cultura dello spirito” a cui l'uomo perviene attraverso processi di conoscenza critica, nella libertà del proprio pensare e nella coscienza del proprio agire» (Sola, 2010, p.88) e del quale «la libertà (ontologica) d'essere e la libertà (sociale) di esistere erano elementi costitutivi, insieme alla responsabilità del pensare e alla consapevolezza dell'agire» (Sola, 2010, p.71) – incontra con l'età moderna il proprio disfacimento. Secondo l'analisi adorniana, essa possiede un “doppio carattere”: da un lato, corrisponde a ciò che viene liberamente appreso dal soggetto tramite la formazione – la cultura, appunto, attraverso il quale egli dà forma a se stesso – dall'altro, essa non si distacca dalla realtà sociale assumendo invece un ruolo di mediazione, entro i processi culturali, tra la formazione del singolo e la società. Il doppio carattere della *Kultur* è espresso quindi da questo legame reciproco e contemporaneo sia con la società che con il singolo, assumendo tra di essi un ruolo intermedio. In altri termini, «la *Bildung* non è altro che la *Kultur* (cultura) dal lato della sua appropriazione soggettiva. Ma la *Kultur* ha un doppio carattere. Rinvia alla società e media fra questa e la *Halbbildung*» (Adorno, 2010, p.9). Ciò non soltanto rende conto della stretta connessione tra *Bildung* e *Kultur*, ma anche di come quest'ultima sia – per sua costituzione – sempre condizionata dai cambiamenti sociali. Sulla base di queste due premesse, è chiaro che se la *Kultur* si trova esposta alle dinamiche sociali e ai suoi mutamenti diventando essa stessa oggetto di

trasformazione, seguendo il passo del sociale, ciò accade inevitabilmente anche per la *Bildung*. Nella tarda modernità, dunque, a causa dei mutamenti che definiscono questo tempo storico, sia *Bildung* che *Kultur* sembrano regredire a idealità meramente concettuali, prive di una concreta realizzazione (Sola, 2010). Così la *Kultur*, seguendo il nuovo canone sociale improntato sul modello dell'economia di mercato capitalista, si trasforma in "industria culturale" che produce veri e propri beni di cultura da acquistare e consumare velocemente. Il filosofo accusa i *mass media*, come televisione e radio, le riviste di divulgazione scientifica e i giornali di collaborare alla trasformazione della cultura in beni di consumo, creando una vera e propria industria che mercifica i propri prodotti. Creando, inoltre, l'illusione che la *Kultur* si possa comprare, trasformandola in un bene facilmente raggiungibile e di cui appropriarsi tramite il denaro: ma, in realtà, «ciò che si compra è soltanto un prodotto inautentico, ossia privato della sua essenza costitutiva» (Sola, 2010, p.88). È adorniana l'idea, infatti, che i beni di cultura si siano svuotati in sé stessi e nel loro proprio contenuto di verità, favorendo un rapporto cieco dei soggetti con tali "prodotti" dei quali non sanno più avere una corretta comprensione, in quanto slegati dal contesto dal quale sono giunti a noi. A causa di questa riformulazione della *Kultur* – che trasforma i beni di cultura «in possesso» (Adorno, 2010, p.43) – la stessa idea di "conoscenza" cambia i suoi connotati. Essa viene sostituita dall'«informazione puntuale, slegata, sostituibile ed effimera, per cui si può già osservare che nel momento successivo è cancellata da altre informazioni» contrapponendosi all' "esperienza", che è invece «continuità della coscienza, in cui perdura ciò che non è più presente, in cui l'esercizio e l'associazione creano, nel singolo, la tradizione» (Adorno, 2010, p.42). In questa prospettiva cultura, esperienza e conoscenza sono caratterizzate dal perdurare nel tempo e dalla continuità, da una costanza del pensiero umano che richiede la fatica di essere coltivata. La cultura, infatti, «non è istruzione, né apprendimento né nozionismo, e certamente non collima con quanto oggi viene chiamato [...] "evento culturale". Ciò poiché la cultura, se davvero è tale, non è avvenimento, ma una costante dello spirito e del pensiero dell'uomo» (Sola, 2010, p.89).

Così, successivamente alla decadenza irreversibile di *Bildung* e *Kultur*, la *Halbbildung* prende piede all'interno della società moderna, configurandosi come un tipo di formazione disumanizzata, cifra di un'epoca in cui anche il soggetto diviene

“pseudoformato” (Adorno, 2010). In questa situazione, vissuta dall’individuo moderno occidentale, il liberalismo – l’economia di mercato capitalistica dominante – tende a voler regolarizzare, controllare e mercificare anche ciò che merce non è, come la cultura e la formazione umana. Ma non è possibile, in realtà, «normalizzare ciò che per sua stessa natura non può essere conformato: la libera formazione dell’uomo» (Sola, 2010, p.81). Questo è l’obiettivo che invece vorrebbe raggiungere l’*Halbbildung*, che Adorno descrive duramente come un tipo di formazione del tutto socializzata, in cui «tutto è imprigionato dalle maglie della socializzazione, nulla è più natura non formata», essa rappresenta l’essenza «di una coscienza privata dell’autodeterminazione» perché «si aggrappa necessariamente a elementi culturali approvati», configurandosi quale «forma dominante della coscienza contemporanea» (Adorno, 2010, p.8). Una coscienza senza reale coscienza, dunque. Un tipo di *Bildung* che dà forma al soggetto secondo le caratteristiche ritenute preferibili dalla società, ossia socialmente approvate, per cui tutto è già preformato affinché esso diventi – appunto – conformato al sociale, riducendo il ruolo del principio di auto-determinazione e autonomia del singolo soggetto. Il passaggio storico da *Bildung* ad *Halbbildung* può essere descritto come passaggio da libera e armonica formazione dell’uomo – dell’uomo in quanto tale – a formazione che opera in vista del mercato, del profitto e del prestigio sociale, raggiungibile tramite l’acquisizione di precisi apprendimenti (Sola, 2010). Sembra che non sia più la *Bildung* a favore dell’uomo, ma l’uomo a favore dell’*Halbbildung*: la formazione non è più infatti modellata affinché sia il soggetto a dare pieno compimento alla sua propria forma attraverso di essa, ma è il soggetto ad essere modellato affinché prenda la forma del “tipo umano” voluto dalla formazione, che è anche sempre *Kultur* legata alla realtà sociale e perciò rispondente alle richieste della società. Adorno parla di “uomo-esperto” come tipo di uomo che la “pseudo-formazione” vorrebbe realizzare nel contesto sociale, sottolineando il fatto che, però, tale “esperto” non è in realtà più vicino alle cose, come si vorrebbe pensare, «bensì unicamente preparato a inghiottire tutto quello con il quale è stato riempito senza sforzo» (Adorno, 2010, p.56). Anche qui, il filosofo e sociologo tedesco non utilizza mezzi termini. In ogni caso, il termine *Halbbildung* rimanda a diverse sfaccettature di significato che la curatrice Sola riordina in un elenco di possibili traduzioni, le quali rimandano alla pluralità di aspetti che caratterizzano e appartengono a questa nuova forma educativa. Di questi,

ne riprenderemo solo alcuni. La pseudo-formazione risulta essere, dunque: dimezzata, incompleta, ridotta, limitata, mediocre, ordinaria, convenzionale, conformata, stereotipata, superficiale e de-umanizzata. Innanzitutto, i primi quattro termini indicano la “manchevolezza” che caratterizza la formazione dell’uomo moderno, perché comporta l’assenza della formazione di una reale coscienza critica e di un pensiero davvero libero, oltre che di quella potenza trasformativa che apparteneva alla *Bildung*, la quale è sempre anche *Umbildung*, cioè “trasformazione” soggettiva profonda. Di qui, essendo l’*Halbbildung* più adattiva che trasformativa per il soggetto, risulta essere anche di bassa qualità, perciò mediocre. Essa non guarda alla singolarità e all’unicità di colui che viene formato ma piuttosto all’uniformazione di tutti gli uomini, motivo per cui essa risulta essere ordinaria, conformata, stereotipata e convenzionale. Infine, è superficiale e de-umanizzata proprio perché fa riferimento a un modello predefinito uguale per tutti, conduce all’omologazione superficiale delle coscienze e non guarda più in profondità alla reale condizione umana (Sola, 2010). Tale pluralità di significati attribuibili al termine *Halbbildung*, rende ben conto della complessità e drammaticità del fenomeno che Adorno vuole mettere in luce.

A conclusione di questo paragrafo del tutto dedicato al pensiero del filosofo e sociologo Adorno, riprendiamo le parole con il quale egli, invece, apre il suo saggio:

«Quella che oggi si rivela apertamente come crisi della Bildung (formazione) non è solo oggetto della disciplina pedagogica [...] né può essere dominata da un ramo speciale della sociologia [...]. I sintomi della decadenza della Bildung che si possono osservare ovunque [...] non si esauriscono nelle carenze del sistema educativo [...] e dei metodi educativi [...]. Le riforme pedagogiche isolate da sole non servono, anche se sono inevitabili. Talvolta possono persino rafforzare la crisi, in quanto [...] si disinteressano ingenuamente del potere che la realtà extrapedagogica ha su di loro. Altrettanto poco bastano le riflessioni e ricerche isolate sui fattori sociali che influenzano e ostacolano la Bildung [...]. La stessa categoria della Bildung, come anche i momenti parziali immanenti al sistema che sono di volta in volta operanti all’interno del tutto sociale, sono per esse qualcosa di dato a priori; esse si muovono entro un orizzonte di connessioni che bisognerebbe prima spiegare» (Adorno, 2010, pp.7-8).

Con queste parole paradigmatiche l’autore mette in evidenza un aspetto fondamentale, ossia il fatto che la *Bildung* – la dimensione educativo-formativa – è strettamente connessa al “tutto sociale” nel quale è inserita. È profondamente radicata nella realtà delle cose umane, entro quell’“orizzonte di connessioni” al di là del quale non può essere

concepita, appartenendovi lei stessa, e dal quale è sempre condizionata. Ciò è stato sottolineato dall'autore anche a proposito del doppio carattere della *Kultur*, che corrisponde da un lato a ciò che il soggetto apprende tramite la *Bildung* ma allo stesso tempo rinvia al sociale, in quanto esposta ai suoi condizionamenti, e perciò mai indipendente da esso. Allo stesso modo, dunque, risulta inutile trattare il discorso formativo in modo isolato e indipendente dal "tutto sociale" nel quale si inserisce, e neanche può essere indagato esclusivamente attraverso gli occhi della pedagogia – pur trattandosi del suo diretto oggetto di studio – o della sociologia – che pure può individuarne le cause e i risvolti sociali. Esse, infatti, non riuscirebbero a spiegare pienamente il fenomeno che si sta verificando, perché ne coglierebbero soltanto alcune parti, disinteressandosi ingenuamente di tutto ciò che non riguarda strettamente il "pedagogico" ma che comunque ha un impatto fondamentale su di esso e sulla sua conformazione, ossia la "realtà extra-pedagogica". L'orizzonte di connessioni nel quale la *Bildung* si inserisce – ed è inevitabile che sia così – e che normalmente viene dato per scontato, può invece rendere conto degli effettivi cambiamenti che essa affronta e i nuovi significati che assume nel nostro sistema sociale. A riconferma di questa posizione dell'autore, egli, in diverse parti del saggio, utilizza il termine "ipostatizzazione" proprio per indicare il trattamento improprio della dimensione educativo-formativa, nonché della cultura, quando analizzata in modo isolato dai diversi fattori sociali, politici ed economici che invece necessariamente la riguardano (Adorno, 2010). Compito del ricercatore è, quindi, quello di analizzare e mettere in luce, portare a consapevolezza ed esplicitare tale "orizzonte di connessioni" che normalmente viene considerato come dato a priori. Così facendo, è possibile ristabilire con chiarezza non solo i connotati effettivi della realtà educativa entro il più ampio sistema sociale nella quale si colloca, ma anche il ruolo della realtà extrapedagogica sulla sua definizione. Secondo Adorno, non compiere tale operazione sarebbe un atto ingenuo che, al contrario, potrebbe peggiorare la situazione nel momento in cui si tenti di intervenire nell'ambito educativo senza considerare il suo più ampio contesto di appartenenza. Infatti, il fenomeno della decadenza della *Bildung* si configura di un'imponenza tale che i suoi sintomi "si possono osservare ovunque" nella società, tanto da non fermarsi solo all'interno delle aule scolastiche o degli istituti

educativi, ed esige per questo «una teoria più ampia e comprensiva» (Adorno, 2010, p.8) per essere valutato a fondo.

Nel corso del testo adorniano c'è un ulteriore aspetto spesso sottolineato dall'autore, ossia l'"ancoraggio alla realtà" contrapposto all'ipostatizzazione del discorso educativo. Questo è ripreso in diversi punti della *Teoria della Halbbildung*, non solo nelle prime parole paradigmatiche del testo che abbiamo appena analizzato. A proposito dei beni di cultura, ad esempio, afferma che questi non possono essere separati «dall'organizzazione delle cose umane» (Adorno, 2010, p.10), pena la perdita del loro proprio senso e contenuto, e conseguentemente di una *Bildung* che è già diventata *Halbbildung* nel momento in cui anch'essa ne prescinde. Lo stesso vale per la *Kultur*, che se distaccata dalla «vita reale degli uomini» diverrebbe fine a se stessa, abbandonandola «ai rapporti che ciecamente sussistono e ciecamente si muovono», ma in realtà «La *Kultur* non è indifferente nei loro confronti» (Adorno, 2010, p.9). Ugualmente, la *Bildung* non deve esaurirsi unicamente nella prassi e negli scopi pratici che la realtà sociale comporta, ma neanche distaccarsi del tutto da essa, rischiando di voler conservarsi pura, altrimenti «la sua purezza diventa ideologia» (Adorno, 2010, p.14). Inoltre, come già accennato, la filosofia stessa è per Adorno il mezzo privilegiato per rispondere in modo concreto ai problemi emergenti dalla realtà, quando radicata nella materialità della storia e vicina all'autenticità della vita (Sola, 2010). Di qui, si capiscono bene i motivi per cui il filosofo non si esime dal ricercare una soluzione concreta alla crisi della *Bildung*, oltre a denunciarne il decadimento, rimanendo coerente con il suo proposito e differenziandosi da altri autori proprio per la volontà di dare un contributo pragmatico e sostanziale, indicando un «cammino da intraprendere per far fronte a questa patologia» (Sola, 2010, p.72). Il primo passo da compiere, secondo l'autore, è quello di una presa di coscienza della situazione in cui versa la formazione dell'uomo moderno e di ciò che in passato era la *Bildung*, non per rimpiangerla ma per mettere un punto fermo su ciò che essa voleva essere, affinché la sua idea originaria non venga dispersa ma anzi protetta dalle pressioni esterne che tentano di sgretolarla, mantenendo «un certo riguardo per il singolo soggetto» a cui è indirizzata (Sola, 2010, p.79). Si tratta di considerare tempi e spazi diversi che prescindano dai momenti di socializzazione, su cui invece è commisurata l'*Halbbildung*: quest'ultima, distribuendosi per sua costituzione soprattutto nel sociale, implica una costante apertura

del soggetto verso l'esterno – fuori da sé – al contrario della *Bildung* che invece si radica dentro di esso e nella sua singolarità originaria, non finalizzandosi mai ad uno scopo esterno ma piuttosto ad una trasformazione interna e profonda della persona – dentro di sé. Per questo è necessario, tramite la pedagogia, riaffermare l'importanza di focalizzarsi sull'interiorità del singolo, operando fin da subito «nella profondità del soggetto» (Sola, 2010, p.83) affinché egli possa costruire e rafforzare in se stesso «la capacità di riflessione critica» (Adorno, 2010, p.47). Questa risulta essere, in ultima analisi, l'arma principale per contrastare la diffusione dell'*Halbbildung*, antidoto alla “natura sociale” della pseudoformazione che conduce all'omologazione delle coscienze, aspetto di cui è necessario prendere consapevolezza. Infine, per evitare che il concetto di *Bildung* scompaia totalmente dalla vita dell'uomo, l'unica via percorribile sembra essere quella dell'«autoriflessione critica sulla *Halbbildung* che essa è necessariamente diventata» (Adorno, 2010, p.51). È il pensiero critico, dunque, ad avere un ruolo determinante nell'evitare la degenerazione assoluta della *Bildung* in *Halbbildung* e a salvare, almeno in parte, quelle caratteristiche di soggettività e libera formazione che oggi sembrano non godere dello stesso riconoscimento che avevano in passato. A conclusione di questa sintesi della prospettiva adorniana, è possibile trarre da essa tre aspetti fondamentali – che prendiamo a prestito e assumiamo – utili nel delineare i criteri metodologici a cui si vuol fare riferimento in questa sede, e nell'aiutarci a comprendere al meglio le nuove forme assunte dal discorso educativo odierno. In primo luogo, l'intenzione di considerare il discorso pedagogico entro la cornice più ampia nella quale si colloca, quello che Adorno chiama “orizzonte di connessioni” o “tutto sociale” che è necessario prima spiegare, delineare, illuminare al fine di comprendere al meglio il fenomeno indagato, evitando di ipostatizzarlo e restituendone così una visione più esaustiva. In secondo luogo, l'importanza dell'ancoraggio alla realtà come principio di aderenza al reale e agli innumerevoli aspetti che caratterizzano la sfera dell'umano, utile per non dimenticare chi è realmente al centro dell'opera educativa: la persona umana e tutto ciò che essa implica e che in essa è implicato. Coerenti con questo principio, infine, come Adorno intendiamo incamminarci nel solco da lui delineato tentando di contribuire nel dare una risposta concreta alle criticità che il mondo educativo, oggi come in passato, presenta nelle forme della modernità attuale.

*Il Neoliberismo:**stato, società e forme di soggettivazione*

Come abbiamo visto, già Adorno, nell'analisi filosofica attenta del suo tempo, comincia a mettere in luce i lineamenti assunti dalla "nuova formazione" a seguito dell'avvento dell'economia di mercato capitalistica, dopo la Seconda Guerra Mondiale. Essa cambia i connotati non solo della formazione e dell'idea di educazione ma della cultura stessa e, conseguentemente, dell'intera società nel suo complesso. Allo stesso modo, secondo Horkheimer, è l'idea di ragione a cambiare di peso e di misura ma soprattutto di significato, trasformandosi da ragione oggettiva – quale ricercatrice di una verità oggettiva, valida per tutti gli uomini – a ragione soggettiva, che predilige invece le inclinazioni personali quali esclusivi criteri di scelta ordinari. Così, nella società di mercato, la cultura stessa diviene un bene di consumo, la formazione una mezza-formazione o "formazione a metà", ogni aspetto della vita dell'uomo sembra essere ricondotto alla sfera dell'accumulazione, o diretto a questo scopo. Ciò accade, ad esempio, nella pratica educativa, il cui compito principale sembra diventare quello di formare i giovani ad essere i migliori praticanti dell'etica dell'imprenditorialità. Proprio come sottolinea Horkheimer, è necessario soffermarsi sull'analisi dell'ambito economico per ottenere una valida "teoria del processo sociale", in quanto parte fondamentale – se non primo sistema di riferimento – per la definizione dell'ordine sociale attuale e, nei nostri interessi, della formazione umana che avviene al suo interno. Raccogliendo il suo invito, nelle prossime pagine cercheremo di approfondire le caratteristiche fondamentali del sistema vigente. Ad oggi, esso si identifica nel "sistema economico neoliberista".

Ci sono inoltre tre domande a cui la filosofia dell'educazione – nel suo ruolo di entità interrogante e critico-riflessiva sul mondo educativo – cerca di rispondere, per dare senso e coerenza a ciò che effettivamente è "educazione" e ciò che, invece, non lo è. Per distinguere l'educazione dalla non-educazione, essa s'interroga sulla natura dei presupposti filosofici – elementi taciti ma necessariamente presenti, connotati di base dell'educare – che inevitabilmente guidano la pratica educativa. La prima domanda

riguarda il presupposto antropologico e si chiede: “Quale idea di uomo è ritenuta preferibile rispetto a un’altra, e cerca di essere formata tramite il percorso educativo?”. La seconda, invece, riguarda il presupposto politico-sociale e si domanda: “Quale tipo di società è pensata per quale tipo di uomo, e viceversa, quale tipo di uomo per quale società?” interrogandosi sull’idea vigente del rapporto uomo-società, in un determinato momento storico. Rispetto al presupposto etico-morale, infine, si chiede: “Quale idea di bene, intesa come insieme valoriale di riferimento, è presupposta nell’agire educativo e considerata preferibile rispetto ad altre?”. Si tenterà di dare una risposta concreta a questi tre quesiti – che qui assumiamo dalla filosofia dell’educazione, la quale ha per prima il compito di indagarli – attraverso l’approfondimento delle forme dello stato, della società e soprattutto dei processi di soggettivazione, inerenti al contesto socio-culturale ed economico attuale. Parliamo proprio di quell’orizzonte di connessioni – di quel “tutto sociale” – che, secondo Adorno, bisognerebbe indagare ed esplicitare, prima di addentrarsi nell’ambito strettamente pedagogico-educativo. Così facendo, si metteranno in luce i presupposti che effettivamente guidano l’agire educativo dei nostri giorni, prendendo in considerazione ulteriori punti di vista oltre alla circoscritta ottica pedagogica – la quale, in prospettiva adorniana, “da sola non basta” – a motivo di quel principio di non-ipostatizzazione che caratterizza l’approccio critico francofortese, rispetto alle interconnessioni storiche e socio-culturali che inevitabilmente riguardano qualsiasi oggetto o frammento sociale si voglia analizzare.

La domanda a cui più ci preme rispondere, in ogni caso, riguarda principalmente il “tipo di uomo” che s’intende formare entro i contesti caratterizzati dal modello economico neoliberista, in particolare del mondo occidentale. Le forme di soggettivazione che inevitabilmente intervengono nel contesto sociale e culturale per darvi forma, infatti, riguardano strettamente il “soggetto in sé” – che siamo noi – quale centro nevralgico non solo del vivere individuale e sociale, ma dello stesso percorso educativo-formativo. Ad oggi, esso si identifica nel “soggetto neoliberista”.

2.1. *Harvey e lo Stato neoliberista: un excursus storico*

Il sistema economico vigente nella nostra società è il cosiddetto “Neoliberismo”. Da dove nasce questo termine? Quale il suo significato? Esiste un periodo preciso nella storia in cui questo modello economico prende il sopravvento nelle nostre società occidentali? Una prima definizione si può cogliere dal testo di Harvey, *Breve storia del neoliberismo* (2007) nel quale egli afferma che esso sia, prima di tutto «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» (Harvey, 2007, p.10). L’autore sottolinea qui la presenza di una “dottrina neoliberista” sottostante, cioè un insieme di teorie poste a riferimento delle pratiche economiche adottate entro un certo paese, le quali inevitabilmente ricadono sulle pratiche di vita quotidiana. Dardot e Laval (2013), infatti, circa nello stesso periodo, aggiungono un’importante sfaccettatura rispetto ai connotati del neoliberismo, ragionando sul fatto che esso sia «prima ancora di un’ideologia o di una politica economica [...] fondamentalmente una razionalità» e in quanto «razionalità neoliberale ha per principale caratteristica quella della generalizzazione della concorrenza come norma di comportamento e dell’impresa come modello di soggettivazione» (Dardot e Laval, 2013, p.27). Alla stregua di come Horkheimer parlava di ragione oggettiva e soggettiva, i due autori francesi fanno riferimento al neoliberismo come “ragione del capitalismo contemporaneo” in forza della sua piena assunzione come «norma generale di vita. Il neoliberalismo può definirsi come l’insieme dei discorsi, delle pratiche, dei dispositivi che determinano una nuova modalità di governo degli uomini secondo il principio universale della concorrenza» (Dardot e Laval, 2013, p.28). Sono due i concetti fondamentali posti in evidenza: il primo, far divenire il “principio della concorrenza” una norma di comportamento stabile, che si realizza non solo nel mercato – tra singole imprese – ma anche tra istituzioni e singoli individui nella società; il secondo, rendere il “modello dell’impresa” la forma d’eccellenza a cui aspirare non solo per istituzioni e aggregazioni sociali, ma soprattutto per l’individuo stesso, motivo per cui esso sarà definito dai due autori francesi nei termini di “uomo-impresa” (Dardot e Laval, 2013). Gli autori sottolineano il forte impatto che le dottrine e le pratiche neoliberiste hanno sulla

configurazione sociale e del singolo soggetto, con un'ulteriore definizione – per noi ancor più chiarificante e piena di significato – secondo la quale esse mettono al centro della loro opera una domanda fondamentale: «come fare del mercato il principio del governo degli uomini e del governo di sé [...]? Inteso come razionalità, il neoliberismo è precisamente il dispiegamento della logica del mercato come logica normativa, dallo Stato fino ai meandri più intimi della soggettività» (Dardot e Laval, 2013, p.41). Anche il già citato Harvey sottolinea lo stesso aspetto, ribadendo il fatto che il discorso neoliberista, diventando egemonico, eserciti un'«influenza talmente pervasiva da costituire parte integrante del modo in cui molti di noi comunemente interpretano, vivono e comprendono il mondo» (Harvey, 2007, p.11). Questa la cifra del neoliberismo, secondo questi autori – non gli unici, in ogni caso, a ravvisarne l'aspetto normativo esteso e il carattere di razionalità tecnica¹ – il quale sembra addentrarsi sino alla dimensione più profonda della soggettività, la stessa che Adorno aveva identificato come luogo privilegiato per favorire lo sviluppo del pensiero critico, unico antidoto alla crisi della *Bildung* e allo sviluppo dell'*Halbbildung* socializzata (Adorno, 2010). Dunque, lo strutturarsi della società secondo tale modello risulta determinante non solo per l'organizzazione economico-politica e del mercato del lavoro, ma anche per la dimensione culturale, sociale e soprattutto soggettiva degli individui che la costituiscono. Dell'aspetto pervasivo delle logiche neoliberiste e dei loro effetti normativi ci occuperemo in modo più approfondito dopo averne ricostruito l'origine e la diffusione, nei modi e nei tempi in cui il discorso neoliberista diviene egemonico nel contesto occidentale, prima come logica di mercato, poi come razionalità diffusa.

Il neoliberismo, infatti – lungi dall'essere nato (o essersi evoluto) da sé – possiede radici ben precise, legate a idee, pratiche e soggetti specifici, individuabili nel corso della storia. Se alcuni discorsi retorici del dibattito pubblico attuale fanno intendere come “naturale” e “consolidata” la diffusione di questa modalità di gestione delle relazioni economiche (e

¹ Della dimensione antropologica del neoliberismo parla De Carolis nel suo testo *Il rovescio della libertà*, nel quale afferma che: «La vera novità di portata *antropologica* introdotta dal neoliberalismo è proprio questa tendenziale fusione del mercato e della vita in uno stesso paradigma» (De Carolis, 2017, p.23). In un altro testo, invece, intitolato *La vita nell'epoca della sua riproducibilità tecnica* (2004), mette in luce i caratteri e i risvolti dell'attuale egemonia della razionalità tecnica, come anche Galimberti in *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica* (1999).

poi sociali)² tra stati e paesi del mondo, ciò che è vero è che, invece, esiste una genesi storica e una volontà precisa di portare avanti il progetto neoliberista da parte di alcune personalità rilevanti a livello internazionale, in luoghi e tempi definiti (Harvey, 2007). Anche se in modo discontinuo e irregolare, infatti, è possibile individuare una parentesi storica in cui avviene la transizione di diversi paesi – europei e non – verso il modello economico neoliberista, circa a partire dalla fine degli anni Settanta. Secondo Harvey, «Mutamenti di questa portata ed estensione non si verificano accidentalmente; dunque è legittimo cercare di capire grazie a quali strumenti e attraverso quali percorsi la nuova configurazione economica – spesso indicata con il termine generico di “globalizzazione” – sia scaturita da quella precedente» (Harvey, 2007, p.10). A questo proposito, è opportuno operare una prima distinzione tra la politica economica attuale, il neoliberismo, e il cosiddetto “liberismo” che lo ha preceduto.

Il modello “liberale” – che ha radici nel primo liberismo o liberismo classico – fa riferimento alla concezione di un certo tipo di società, strutturata sulla base di assunti economici e politici, dove lo Stato e il mercato prendono posto secondo ruoli e modalità specifiche. Tale concezione vede la sua maggior diffusione a partire dagli anni successivi alla Seconda Guerra Mondiale, nell’epoca capitalistica in cui una delle più importanti priorità era la ricostruzione delle relazioni internazionali e la ricerca di stabilità, economica e sociale, tra i paesi europei e del mondo. Il liberalismo, o *embedded liberalism*, si rivelò funzionale a questo scopo e fu messo alla base di tale impegno politico. Furono create diverse istituzioni per la salvaguardia del nuovo ordine sociale come, ad esempio, le Nazioni Unite, il Fondo Monetario Internazionale (FMI) e la Banca Mondiale. A fondamento della nuova organizzazione economico-politica c’era la ricerca di un compromesso tra la necessità di accumulazione di capitale e la protezione del lavoro, in vista del fatto che «sia il capitalismo che il comunismo, nelle loro versioni “pure”, avevano fallito» e «l’unica soluzione possibile era una commistione di stato, mercato e istituzioni democratiche che assicurasse la pace, l’allargamento della partecipazione, il benessere e la stabilità» (Harvey, 2007, p.19). Nel contesto post-bellico si realizzarono diverse nuove forme statali, le quali avevano in comune una stessa concezione del ruolo dello Stato e

² Che potremmo anche definire “normalizzazione pedagogica del mercato” (Demichelis, 2015).

del mercato, il riferimento a politiche economiche keynesiane e la strutturazione del *welfare state*. Le teorie dell'intervento statale (come quella di J. Maynard Keynes) si diffusero inizialmente durante gli anni Trenta del Novecento, per far fronte alla crisi della Grande Depressione, e prevedevano un ruolo di primo piano da parte dello Stato. Esso doveva agire attivamente entro i meccanismi del mercato per regolarne il ciclo economico: attraverso la pianificazione centralizzata, infatti, si riteneva che lo Stato "interventista" potesse rispondere al meglio ai suoi obiettivi primari, ossia il raggiungimento della piena occupazione, il benessere complessivo della cittadinanza e la garanzia di una crescita economica. Il mercato, basato sul libero scambio ma controllato sul fronte del movimento del capitale a livello internazionale, era regolato da una serie di restrizioni – politiche e sociali – attraverso il quale lo Stato poteva limitare, e allo stesso tempo orientare, la strategia economica delle industrie e della più generale attività aziendale e imprenditoriale. Alla pratica della pianificazione economica e all'uso di politiche monetarie keynesiane si accompagnava la strutturazione del *welfare state*: un sistema di previdenza sociale che attraverso una serie di sussidi garantiva la partecipazione di tutti i cittadini a diversi settori come quello dell'istruzione, il sistema sanitario o pensionistico. Entro il sistema politico-economico dell'*embedded liberalism*, dunque, non era inconsueto che alcuni settori-chiave della produzione nazionale (come lo sfruttamento delle risorse naturali) fossero di proprietà pubblica e che l'apporto delle organizzazioni sindacali avesse un certo peso nelle scelte e strategie politiche statali. L'insieme delle teorie e pratiche legate al liberismo, attuate a partire dal contesto post-bellico del 1945, riuscirono a garantire quel grado di stabilità internazionale necessario al mantenimento della pace, il raggiungimento di un buon compromesso tra capitale e lavoro e, infine, alti tassi di crescita economica soprattutto nei paesi a capitalismo avanzato, circa fino alla fine degli anni Sessanta (Harvey, 2007).

Il sopravvento del "neoliberismo" – a partire dagli anni Settanta e Ottanta – modifica i connotati che riguardano l'idea di società e, in particolare, i rapporti da instaurarsi al suo interno tra Stato e mercato. La differenza fondamentale sta nel fatto che la centralità del ruolo dello stato diviene ora "periferica": il suo compito non è più quello di intervenire attivamente nei meccanismi del mercato per regolarne il ciclo economico né di farsi carico delle necessità dei cittadini attraverso le funzioni del *welfare state*. Piuttosto, esso deve

garantire le migliori condizioni – istituendole e preservandole – per l’accumulazione del capitale, liberando le capacità imprenditoriali dell’individuo e svincolando le dinamiche di mercato da eventuali restrizioni economiche. Assicurare un ambiente favorevole al corretto funzionamento del libero mercato va di pari passo al compito di garantire il diritto alla proprietà privata. Queste sono le funzioni al quale lo stato, oggi, deve limitarsi. L’unica eccezione è quella per cui l’intervento statale risulta necessario per la creazione di nuovi mercati: secondo la teoria neoliberista, infatti, «laddove i mercati non esistono (in settori come l’amministrazione del territorio, [...] l’istruzione, l’assistenza sanitaria, la sicurezza sociale [...]) devono essere creati» (Harvey, 2007, p.10-11). Inoltre, l’apparato statale non dovrebbe addentrarsi nelle dinamiche economiche perché non disporrebbe delle informazioni necessarie e sufficienti per interpretare i segnali del mercato, rischiando così di intervenire in modo inadeguato. A partire da questi presupposti, con l’avvento del neoliberismo si assiste a un graduale “ritiro dello stato” sia dall’ambiente economico sia dalle aree di intervento sociale legate al *welfare state* (Harvey, 2007). Infatti, il principio neoliberista della responsabilità personale – insieme all’individualismo – spiazza le forme di solidarietà collettiva e conduce a un graduale deterioramento del sistema di previdenza sociale e delle associazioni sindacali: ciò comporta una deresponsabilizzazione dello stato e un’eccessiva responsabilizzazione del singolo individuo il quale, ad esempio, deve farsi carico della propria istruzione (investendo sul proprio “capitale umano” e sviluppando le proprie capacità imprenditoriali) o affidarsi ad agenzie private per attivare un fondo pensionistico che sussista alle proprie necessità. Alcune delle strategie attraverso il quale il neoliberismo si realizza, dunque, sono: la deregolamentazione (per la liberazione dei mercati), la privatizzazione (per cui molti settori di proprietà pubblica diventano di proprietà privata), lo smantellamento del *welfare state* e delle forme di solidarietà sociale (in favore del principio di responsabilità personale e dell’individualismo).

Le accezioni fin qui riportate fanno riferimento per lo più alla teoria neoliberista – e non alla sua pratica che, come vedremo, si realizzerà in modo non sempre coerente – la quale prese corpo attorno agli anni Trenta del Novecento. Com’è evidente, l’elaborazione teorica del discorso neoliberista avviene molti anni prima della sua effettiva realizzazione e assunzione come razionalità dominante. Come detto, infatti, ciò avverrà in tempi più recenti, a partire dagli anni Settanta-Ottanta. A rendere conto di queste fasi storiche sono

i due autori francesi Dardot e Laval, nel testo *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista* (2013). Essi mettono in luce il fatto che la transizione dal modello del liberismo a quello del neoliberismo non fu in realtà omogenea e lineare. Il secondo non fu una diretta conseguenza del primo e il «neoliberalismo non è [...] l'erede naturale del primo liberismo» (Dardot e Laval, 2013, p.41). Le dottrine del primo liberismo, infatti, si affermarono già a partire dal Settecento e la successiva crisi che le riguarda, nel corso dell'Ottocento, portò all'istaurarsi di posizioni divergenti all'interno della stessa corrente teorica. L'impegno intellettuale di rifondazione del liberismo condusse, poi, all'elaborazione delle teorie del "nuovo liberismo" durante gli anni Trenta del Novecento, segnando una netta frattura con il discorso liberista precedente. A partire dal loro atto di nascita, queste stesse teorie videro al loro interno una distinzione in due principali correnti: l'ordoliberalismo tedesco, rappresentato da W. Eucken e W. Röpke, e la corrente austro-americana, i cui principali esponenti sono Ludwig von Mises e Friedrich von Hayek. Fu quest'ultima a trovare maggior risonanza a livello internazionale. Secondo gli autori, la profonda frattura tra il primo liberismo (ed eventuali sue rielaborazioni teoriche avvenute nel tempo) e il discorso neoliberista si manifesta nel diverso interrogativo che ognuno di questi modelli pone alla sua base: se il primo, infatti, resta fermo alla domanda su «che tipo di limiti assegnare al governo politico, se il mercato, i diritti o il calcolo dell'utilità», il secondo rivolge tutta la sua attenzione su «come fare del mercato il principio del governo degli uomini e del governo di sé» (Dardot e Laval, 2013, p.41). Il *focus*, dunque, si sposta dallo stato al mercato.

Dunque, come detto e fin qui in parte accennato, il neoliberismo possiede radici storiche ben precise, individuabili nel corso della storia. Harvey – nel testo *Breve storia del neoliberismo* (2007) – si pone proprio l'obiettivo di ricostruirne la genesi, la diffusione a livello internazionale e la definitiva egemonia a livello mondiale. Nelle prime pagine dell'introduzione, anch'egli come Adorno (2010), fa riferimento alla "cornice" che è necessario osservare e analizzare criticamente, prima di ricercare eventuali soluzioni – che siano di tipo economico, politico-sociale o educativo – alle problematiche poste dall'avvento del neoliberismo. Secondo l'autore, infatti, «L'osservazione critica di questo processo costituisce [...] la cornice entro cui individuare e costruire soluzioni politiche ed economiche alternative» (Harvey, 2007, p.12).

Soffermandoci sulle origini teoriche del discorso neoliberista, ossia quell'insieme di teorie che guidano le pratiche economiche, Harvey richiama principalmente la *società di Mont Pélerin* quale primo gruppo di intellettuali che contribuì alla sua articolazione. Tale società, costituita nel 1947, era formata da ricercatori di spicco come l'economista Milton Friedman e il filosofo ed economo Friedrich von Hayek. Quest'ultimo, di origini austriache e principale esponente della corrente neoliberista austro-americana, fu punto di riferimento per i vari pensatori che attorno gli si aggregarono. Questi provenivano da ambiti disciplinari diversi all'interno del mondo accademico (principalmente erano storici, filosofi ed economisti) e vedevano nel neoliberismo la soluzione agli effetti negativi e alle minacce all'ordine pubblico emergenti in quegli anni, dovute all'avvento del capitalismo. Denunciavano, inoltre, la scomparsa dei più importanti valori della civiltà come la dignità e la libertà umane, intese come libertà di pensiero e di parola, espressioni della cultura occidentale. Le cause di questa decadenza sarebbero dovute alla perdita di fiducia nelle istituzioni del "mercato competitivo" e della "proprietà privata", le uniche atte a garantire un tipo di società in cui il valore della libertà sia efficacemente difeso (Harvey, 2007). Dunque, la *società di Mont Pélerin* porta con sé sia alcuni assunti del "liberalismo" di matrice europea, come la difesa degli ideali di libertà personale, sia del "neoliberismo", in quanto aderisce pienamente ai principi del libero mercato. Le teorie fondate sui principi del libero mercato si contrappongono nettamente alle teorie keynesiane: mentre quest'ultime esaltano l'interventismo e la pianificazione controllata da parte dello Stato, i neoliberisti rifiutano fortemente questo tipo di pratiche economiche in quanto, a loro parere, comprometterebbero il buon funzionamento del mercato e il libero movimento di capitale necessari al raggiungimento di un più alto grado di benessere comune. Già dai primi accenni tale quadro teorico non manca di contraddizioni: infatti, il rigore delle teorie economiche non si concilia con il dichiarato impegno alla difesa delle libertà individuali. Inoltre, la contrarietà all'interventismo statale è contraddittoria rispetto alla necessità di uno Stato forte per la difesa dei diritti di proprietà privata, libertà individuali e d'impresa. Da ultimo, l'equiparazione dell'azienda all'individuo – o dell'individuo all'azienda – di fronte alla legge, in quanto soggetto giuridico, rende poco credibile l'affermazione del valore supremo di quest'ultimo sopra ogni altra cosa (Harvey, 2007). Queste sono solo alcune delle innumerevoli contraddizioni riscontrabili all'interno dell'apparato

neoliberista. In conclusione, secondo Harvey, ciò che permise a tale discorso di divenire egemone fu l'iniziale sostegno finanziario e politico di importanti gruppi di potere alla *società di Mont Pèlerin* (con cui condividevano gli interessi al non-intervento dello stato e alla de-regolamentazione per un'attività economica più libera), ma soprattutto la fuoriuscita dai margini del mondo universitario e politico, che ne permise la definitiva affermazione alla fine degli anni Settanta. Nel primo caso, la corrente di pensiero neoliberista acquistò credibilità grazie alla presenza di M. Friedman all'università di Chicago, oltre che al sostegno di importanti *think-tanks*. Inoltre, F. von Hayek vinse il premio Nobel per l'economia nel 1974, e lo stesso Friedman nel 1976. Il riconoscimento a livello accademico favorì la sua estensione sul fronte politico, dove iniziò a influenzarne vari settori, comportando lo «straordinario consolidamento del neoliberismo quale nuova ortodossia economica che guidava le politiche pubbliche a livello statale nel mondo del capitalismo avanzato» a partire dal «1979 negli Stati Uniti e in Gran Bretagna» (Harvey, 2007, p.33).

Dunque, si prospetta in quegli anni la vera e propria "svolta neoliberista" – a partire proprio dalle politiche attuate in Gran Bretagna e Stati Uniti – che Harvey identifica negli anni tra il 1978 e il 1980. Rispetto alle origini storiche come messa in pratica delle teorie neoliberiste, è tale parentesi storica a rappresentare il momento della loro massima espansione che, secondo l'autore, verrà ricordata come un «punto di svolta rivoluzionario nella storia sociale ed economica del mondo» (Harvey, 2007, p.9). Come detto, in questo periodo avviene non solo il consolidamento della pratica economica ma anche l'estensione della razionalità neoliberista a "ragione del capitalismo contemporaneo" in forza della sua assunzione come "norma generale di vita" (Dardot e Laval, 2013). Per comprendere come sia stato possibile giungere a un tale risultato, è opportuno ricordare alcuni degli avvenimenti storici che hanno lo preceduto. Di questi, saranno presi in considerazione solo i più importanti e decisivi per il percorso di ascesa del neoliberismo, caratterizzato, in realtà, da una molteplicità di fattori che contribuirono al raggiungimento dell'egemonia politico-economica a livello mondiale. Lo stesso Harvey afferma che «la diffusione geografica irregolare di questa tendenza sullo scenario mondiale testimonia che si tratta di un processo di notevole complessità, che comporta decisioni molteplici e

una discreta dose di confusione» (Harvey, 2007, p.19). Delimitare il campo agli avvenimenti principali ci aiuterà a diradare, almeno in parte, tale confusione.

Innanzitutto, un primo “esperimento” per la creazione dello “stato neoliberista” – ossia un apparato statale che rifletta le logiche del libero scambio e il libero mercato – si verificò in Cile nel 1973. In quell’anno ci fu il golpe di Pinochet, ovvero un colpo di stato che rovesciò il governo democraticamente eletto di Salvador Allende, e che – secondo l’analisi dell’autore – fu organizzato dalle élite economiche del paese con l’appoggio di alcuni gruppi di potere americani. Scopo di questo colpo di stato era mettere al potere una persona che “liberasse” il mercato dalle regolamentazioni e dalle imposizioni statali, così com’è proprio della logica neoliberista, e delimitasse il potere di sindacati e organizzazioni sociali. In quella situazione, era necessario risollevarne l’economia cilena e si pensò di farlo attuando le politiche economiche neoliberiste, nel tentativo di valutarne l’efficacia. Un gruppo di economisti cileni – che furono chiamati i *Chicago Boys*, in virtù della loro formazione all’Università di Chicago, dove insegnava M. Friedman – furono portati al governo dal leader golpista affinché ristrutturassero l’economia secondo le teorie neoliberiste, insieme all’appoggio dell’FMI. Il primo passo del gruppo di economisti fu, infatti, quello di negoziare dei prestiti con il Fondo Monetario Internazionale. In questo modo, i *Chicago Boys* poterono attuare alcune delle pratiche neoliberiste: privatizzarono i beni pubblici e la previdenza sociale, deregolarono l’accesso alle risorse naturali, cercarono di favorire gli investimenti stranieri diretti e il libero scambio, puntarono sull’esportazione. Le conseguenze furono un’importante impennata iniziale dei tassi di crescita economica, ma un successivo crollo nel 1982 con la crisi del debito latino-americano. Di qui, l’attuazione delle pratiche neoliberiste avvenne in modo meno ideologico e più pragmatico, a modello delle politiche economiche che sarebbero state poi attuate negli Stati Uniti e in Gran Bretagna, negli anni della svolta neoliberista. Il Cile, in quanto “banco di prova” costituì un’utile sperimentazione di pratiche non ancora comprovate, affinché se ne potesse valutare l’efficacia al di là della sola elaborazione teorica. Secondo Harvey «Non era la prima volta che un esperimento condotto in modo brutale alla periferia del mondo diveniva un modello per la messa a punto di politiche da adottare al centro» (Harvey, 2007, p.18).

In secondo luogo, fu lo sfaldamento dell'*embedded liberalism* a porre le basi per la ricerca di una soluzione alternativa alla crisi diffusa di accumulazione di capitale. Come detto, le logiche del cosiddetto "liberismo" dominarono le pratiche economiche nazionali e internazionali del mondo occidentale a partire dalla fine della Seconda Guerra Mondiale, circa fino alla fine degli anni Sessanta. In questo lasso di tempo, queste politiche permisero il mantenimento di un certo grado di stabilità a livello statale e internazionale, oltre a tassi di crescita economica relativamente alti. Tale processo di crescita, però, conobbe un arresto verso la fine degli anni Sessanta, quando l'avanzamento di una crisi di accumulazione di capitale mise in evidenza che le politiche keynesiane, fino ad allora adottate, non funzionavano più. «L'*embedded liberalism*, che a partire dal 1945 aveva prodotto alti tassi di crescita [...] aveva chiaramente esaurito la sua spinta. Se si voleva superare la crisi, occorreva trovare un'alternativa» (Harvey, 2007, p.22). Questa ricadde inevitabilmente su quella che sembrava essere l'unica soluzione possibile davanti all'urgenza della crisi: il neoliberismo e la ricostituzione delle libertà di mercato, così che fossero rinnovate le condizioni ottimali per l'accumulazione del capitale.

Ecco che, allora, in quegli anni si realizza la vera e propria "transizione" al neoliberismo: l'inizio di un processo di neoliberalizzazione guidato da alcune grandi nazioni, locomotive del mutamento a livello mondiale. Protagonisti della svolta neoliberista furono Margaret Thatcher in Gran Bretagna, Paul Volcker e Ronald Reagan negli Stati Uniti, Teng Hsiao-Ping in Cina, secondo Harvey (2007). Il fenomeno della neoliberalizzazione si realizzò, evidentemente, ad ogni capo nel mondo. Nonostante questo si sia verificato con modalità differenti e variabili a seconda del contesto geografico, culturale ed economico di riferimento (che non vede necessariamente una correlazione tra ciò che avvenne in Cina e Gran Bretagna, ad esempio) è possibile affermare che uno stesso modello economico, da un certo momento in poi, si sia diffuso a livello mondiale. Riprendendo le fila delle origini teoriche, tali soggetti protagonisti ebbero in comune il fatto di raccogliere alcune correnti di pensiero legate al neoliberismo, minoritarie e già diffuse da tempo, rendendole maggioritarie: Teng si ispirò ad alcune pratiche adottate nel mondo orientale per favorire una prima "liberalizzazione" del paese nel 1979, portandolo ad essere una delle maggiori potenze del mondo; Reagan, in America, recuperò una concezione minoritaria che risaliva all'inizio degli anni sessanta e sia «Volcker sia la Thatcher fecero uscire dall'ombra di una

relativa oscurità una dottrina nota come “neoliberismo”, e la trasformarono nel principio guida della teoria e della pratica economica» (Harvey, 2007, p.10).

Per quanto riguarda il contesto occidentale, Margaret Thatcher fu democraticamente eletta in Gran Bretagna nel 1979, con il preciso compito di riformare l’economia del paese. Per giungere a questo obiettivo, la neoletta riteneva che le teorie keynesiane non fossero più adeguate per riprendersi da quel momento di crisi di accumulazione del capitale, che riguardava gran parte dei paesi a carattere social-democratico. La crisi, infatti, condusse a una fase globale di “stagflazione”, ossia una situazione che vede un contemporaneo aumento di disoccupazione e inflazione (Harvey, 2007). Per reagire a tale situazione, era inoltre convinta che si dovesse attuare un cambiamento radicale sia a livello di politiche fiscali che sociali. Iniziò, infatti, a concretizzare alcune delle direttive neoliberiste per ovviare alle strategie tipiche dello stato social-democratico, come: contrastare il potere dei sindacati e delle organizzazioni di solidarietà sociale, ridurre gli interventi del *welfare state*, privatizzare le imprese pubbliche, incoraggiare l’iniziativa imprenditoriale e attrarre investimenti stranieri. L’importante era ridurre il più possibile gli ostacoli alla flessibilità competitiva e creare un clima favorevole all’attività economica. A livello sociale, invece, era necessario andare oltre le semplici politiche statali e oltre ancora, in realtà, la dimensione della collettività. Era il singolo soggetto a doversi fare carico del cambiamento, affinché la svolta al neoliberismo si realizzasse pienamente: secondo la Lady di Ferro «L’economia fornisce il metodo [...] ma l’obiettivo è cambiare l’anima» (Harvey, 2007, p.33). Il radicamento dei principi neoliberisti a livello della soggettività, come insieme coerente di valori diffusi e socialmente condivisi, avrebbe favorito un ben più saldo consolidamento dello Stato neoliberista. Lo stesso Harvey, infatti, afferma che «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 [...]. Una volta rivelatosi idoneo allo scopo, [...] si radica a tal punto nel senso comune da apparire scontato e non essere messo più in discussione» (Harvey, 2007, p.14). Ecco perché la prima ministra cercò di favorire l’assunzione dei valori tipici del neoliberismo, come l’individualismo – per cui «non esiste la società, esistono solo gli individui» (Harvey, 2007, p.33), riprendendo le parole della prima ministra – la responsabilità personale e la proprietà privata. Una serie di inadempienze politiche

incrementò poi l'apertura ai principi di libertà, autonomia e individualismo, in quanto considerati come migliore soluzione ai limiti dell'azione governativa, aprendo così la strada alle politiche del governo Thatcher e al loro consolidamento. Con il favore dell'opinione pubblica fu più facile indebolire il potere dei sindacati, favorire la *deregolamentazione*, aprire il mercato alle importazioni, alla *competizione straniera* e agli investimenti esteri, e infine *privatizzare* tutti i settori dell'economia (Harvey, 2007). La diffusione dei principi di responsabilità e iniziativa personale – sia a livello aziendale che individuale – dell'efficienza e dell'innovazione, contribuì a trasformare la cultura politica, affianco al processo di "smantellamento" del *welfare state*. La costruzione del *consenso* a livello politico e sociale non avvenne senza alcune resistenze e ostacoli, data la ben più radicata tradizione del *welfare* e delle solidarietà sociali della Gran Bretagna. Infatti, non in tutti gli ambienti fu possibile la piena estensione dei principi neoliberisti, come in quello dell'istruzione, dell'assistenza sanitaria, il sistema giudiziario o dei servizi sociali, dove la Thatcher riuscì ad attuare solo modeste riforme neoliberiste: «Per gli inglesi» infatti «c'erano dei limiti alla liberalizzazione generalizzata» (Harvey, 2007, p.75). Dove la Thatcher riuscì a introdurre a forza una certa "cultura imprenditoriale" e ad estendere l'ideale della responsabilità personale, alcune istituzioni dovettero assumersi responsabilità produttive e finanziarie non di loro competenza, come accadde al sistema universitario. In ogni caso, il più ampio consenso verso gli ideali del neoliberismo insieme alla proliferazione della "cultura dei consumi" costituì un clima generalizzato di apertura al neoliberismo, base del consolidamento dello Stato neoliberista inglese (Harvey, 2007). Per quanto riguarda gli Stati Uniti, Ronald Reagan fu eletto come primo ministro nel 1980: egli favorì la svolta al neoliberismo ispirandosi inizialmente alle politiche adottate da Paul Volcker, presidente della Federal Reserve Bank (Fed) nel 1979. Anche quest'ultimo riteneva che per uscire dalla fase globale di stagflazione fosse necessario abbandonare le politiche keynesiane e introdusse, a questo scopo, le pratiche neoliberiste per la prima volta in USA. Queste rivoluzionarono la politica monetaria del paese e provocarono, in realtà, una lunga fase di recessione chiamata "Volcker Shock" la quale, però, pose le basi per la neoliberalizzazione in America. Reagan e il suo governo, infatti, portarono avanti il "progetto rivoluzionario" attuando ulteriori politiche dello stesso tipo, al fine di risollevare l'economia: ad esempio, la *de-industrializzazione interna*, lo *spostamento del capitale*

finanziario e della produzione all'estero, la restrizione al potere dei sindacati. Tutto ciò fu presentato come azione necessaria al benessere comune della popolazione ma, in realtà, ciò riguardò principalmente le classi alte e le grandi società, mentre il resto della cittadinanza vide per lo più un aumento generale del tasso di disoccupazione. Secondo Harvey «Il mercato, dipinto ideologicamente come lo strumento atto a promuovere la competizione e l'innovazione, divenne il veicolo di un consolidamento del potere monopolistico» (Harvey, 2007, p.36). Anche negli Stati Uniti fu necessario un processo di costruzione del *consenso* – come comune adesione ai principi del neoliberismo – al fine di consolidare lo Stato neoliberista, ma ciò avvenne in termini differenti rispetto alla Gran Bretagna: la spinta al cambiamento, infatti, ebbe origine dalle grandi aziende che, unite in uno sforzo comune, aspiravano a concretizzare un pensiero collettivo più favorevole al sistema aziendale. Si moltiplicarono, così, le ricerche e i *think-tanks* a favore delle teorie neoliberiste, influenzando il dibattito politico e la stessa comunità accademica, nel quale si registrò un aumento di trattati a sostegno dei principi neoliberisti.³ Non solo l'allargamento del consenso, ma anche la crisi fiscale di New York degli anni Settanta fu un avvenimento fondamentale per l'estensione delle pratiche neoliberiste a tutta la nazione. Per rispondere a tale crisi, si modificarono gli equilibri di potere all'interno della città – ovvero, venne rafforzato il potere delle classi alte e indebolito quello dei sindacati – e venne posto come obiettivo primario la creazione di un clima favorevole all'attività economica: centro dell'economia divennero le attività finanziarie, il consumismo differenziato, la formazione di un governo sempre più a carattere "imprenditoriale" e la promozione della competitività. Lo stile imprenditoriale prendeva piede mentre s'indebolivano i contenuti rappresentativi e democratici del governo locale. Quel che accadde a New York in quegli anni servì da modello per l'attuazione delle pratiche neoliberiste nel resto del paese: «La gestione della crisi fiscale di New York preparò la strada alle pratiche neoliberiste, sia a livello nazionale, sotto Reagan, sia a livello internazionale attraverso l'FMI negli anni ottanta» mettendo in evidenza il fatto che «il ruolo del governo era creare un clima favorevole all'attività economica, e non provvedere ai bisogni e al benessere della popolazione nel suo complesso» (Harvey, 2007, p.61).

³ A questo proposito, l'autore cita la conosciuta opera di Nozick: *Anarchia, stato e Utopia* (1981).

Perché gli stessi obiettivi fossero raggiunti a livello nazionale, era necessario che l'azione congiunta delle aziende fosse sostenuta sia sul fronte politico (attraverso i partiti) che sul fronte popolare (attraverso il consenso). Tale appoggio politico arrivò dal Partito Repubblicano di destra, il quale si rivelò idoneo all'accoglienza degli ideali neoliberisti a causa della più vicina base culturale. Così, il governo Reagan riuscì ad applicare alcune di quelle politiche volute dal sistema aziendale, a partire dal 1989: la *deregolamentazione* (che riguardava non solo l'industria ma anche gli ambiti dell'assistenza sanitaria, del contesto di lavoro, dell'ambiente; ciò si traduce principalmente nel limitare i diritti dei lavoratori), la *privatizzazione* dei beni pubblici, l'abbattimento dell'alleanza con i *sindacati*, la *deindustrializzazione* e lo spostamento del focus dell'economia dalla produzione alla *finanza*. Infine, ciò che conquistò il favore dei singoli lavoratori fu la retorica della *flessibilità*. Infatti, l'idea di una specializzazione e di orari più flessibili li persuase ad accogliere il discorso neoliberista, in quanto una «maggiore libertà e possibilità di movimento nel mercato del lavoro poteva essere presentata come un toccasana tanto per il capitale quanto per i lavoratori, e anche in questo caso non fu difficile incorporare alcuni valori neoliberisti nel “senso comune” di molti lavoratori» (Harvey, 2007, p.65). Tale retorica della flessibilità – o dell'accumulazione flessibile – sembra però avvantaggiare più il capitale che i lavoratori, ai quali resta piuttosto uno “sfruttamento intensivo” della loro disponibilità e la “responsabilità personale” nel caso della loro stessa disoccupazione.

La presenza degli Stati Uniti del mondo, a partire dal secondo dopoguerra, fu un ulteriore fattore che permise l'espansione delle pratiche neoliberiste a livello internazionale. Attraverso quello che Harvey definisce “imperialismo senza colonie”, infatti, gli Stati Uniti riuscirono ad imporre l'attuazione delle pratiche neoliberiste in diversi paesi – soprattutto del Terzo Mondo – in cambio di favori economici. Così, «l'FMI e la Banca Mondiale divennero centri per la diffusione e l'imposizione del “fondamentalismo del libero mercato” e dell'ortodossia neoliberista. In cambio di una rinegoziazione del debito, si chiedeva ai paesi debitori di mettere in atto riforme istituzionali, come tagli alle spese dello stato sociale, leggi sul lavoro più flessibili, privatizzazioni» (Harvey, 2007, p.40). L'autore individua il 1973 come l'anno in cui aumentarono notevolmente gli investimenti statunitensi all'estero, in particolare verso governi stranieri. A partire dal 1982 questa

prassi divenne abituale e la liberalizzazione dei mercati finanziari venne attuata in aree sempre più estese a livello internazionale. A partire da questa modalità di applicazione delle pratiche neoliberiste è possibile notare la differenza con quanto avvenuto nei paesi occidentali. Negli USA e in Gran Bretagna, infatti, l'affermazione del neoliberismo non avviene secondo strumenti coercitivi, ma democratici. Questo perché la storia e la cultura a fondamento di questi paesi non avrebbe ammesso l'utilizzo di strumenti di tipo diverso rendendo il processo di costruzione del consenso, sia livello politico che popolare, così importante (Harvey, 2007).

Tutte queste pratiche sono sempre sostenute dalle idee. La svolta neoliberista si è resa possibile grazie a quell'insieme di teorie e concezioni poste alla sua base, le quali avevano in comune l'idea che il problema – per l'economia – fosse l'interventismo dello stato, al contrario delle teorie keynesiane che vedevano in esso la soluzione. Il sostegno della stampa e della comunità accademica risulta di fondamentale importanza per la diffusione del discorso neoliberista e per la sua conseguente messa in pratica. Secondo Harvey, a partire dal «1990 gran parte dei dipartimenti di economia delle maggiori università, così come le scuole di gestione aziendale, era dominata dal pensiero neoliberista» (Harvey, 2007, p.68) e questo permise una sua diffusione anche all'estero, sia all'interno di importanti istituzioni come la Banca Mondiale, l'FMI e l'ONU ma anche, ad esempio, attraverso il ritorno al paese d'origine di studenti stranieri. Dunque, il processo di neoliberalizzazione a livello internazionale si realizza come diffusione sia di idee che di pratiche, ossia come insieme di teorie a guida della prassi.

2.1.1. Lo Stato neoliberista, in teoria e in pratica

Nonostante la presenza di un insieme organico di teorie a sostegno della prassi, l'evolversi del processo di neoliberalizzazione comporta un certo divario tra quello che è lo Stato neoliberista inteso nella teoria e quello che si realizza, in realtà, nella pratica. L'approfondimento delle forme dello Stato, così per come oggi si realizzano, risulta fondamentale, per noi, in quanto rappresentano il contesto politico-sociale nel quale viviamo e la "cornice" entro il quale si realizzano i percorsi di educazione e formazione, inevitabilmente intrisi di questa stessa "razionalità" neoliberista nel quale siamo immersi.

In particolare, si rende evidente quale tipo di società è pensata per un certo tipo di uomo, ossia il “soggetto neoliberista”.

L’elaborazione teorica definisce una serie di principi sulla base del quale deve fondarsi lo Stato neoliberista: il primato della legalità, la proprietà privata, il libero mercato e il libero scambio. Come prima base istituzionale, questi sono intesi come diritti individuali che garantirebbero la difesa delle più ampie libertà personali: d’azione, di espressione e di scelta. Lo Stato ha il compito di difendere, a tutti i costi, queste libertà. Dal momento che dal punto di vista legale *le aziende sono equiparate ai singoli individui*, la loro libertà di agire all’interno del libero mercato sarà difesa tanto quanto quelle dei cittadini. Così, «l’impresa privata e l’iniziativa imprenditoriale sono ritenute fondamentali per l’innovazione e la creazione di ricchezza [...] il continuo aumento della produttività dovrebbe [...] garantire a tutti un livello di vita più alto» (Harvey, 2007, p.79). Dunque, secondo i teorici del neoliberismo attuare i principi del libero mercato dovrebbe favorire lo sviluppo economico, la crescita del benessere generale e l’eliminazione della povertà nel mondo, attraverso alcune strategie fondamentali: la *privatizzazione* delle risorse, per cui molti settori normalmente gestiti dallo stato passano alla gestione da parte di privati; questi stessi settori sono sottoposti ad una *deregolamentazione*, ossia una “liberazione” da eventuali restrizioni statali; è poi necessario favorire una maggiore produttività attraverso il “meccanismo virtuoso” della *competizione*, che avviene tra qualsiasi entità sociale (aziende, istituzioni, regioni, individui). Dato che le regole competitive entro la realtà sociale, che riguardano qualsiasi entità e soggetto, fanno riferimento alle regole della “competizione di mercato”, risulta necessario stabilire dei confini di mercato dove questi non esistano come, ad esempio, nel caso dell’istruzione. L’applicazione costante di queste strategie dovrebbe portare a una maggiore produttività ed efficienza, un miglioramento della qualità a fianco di una riduzione dei costi e, conseguentemente, una migliore posizione per lo stato nel mercato competitivo globale (Harvey, 2007). I valori alla base del discorso neoliberista s’identificano nella libertà personale entro il mercato (quasi che tutta la realtà sia ridotta ad esso) e il principio della responsabilità, che riguarda – egualmente – individui e aziende: ogni individuo (o azienda) è chiamato a farsi carico del proprio agire, delle proprie scelte e dei propri fallimenti in qualsiasi campo del sociale. Ciò si traduce nel fatto che «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)» (Harvey, 2007, p.80). Inoltre, i teorici del neoliberismo mostrano una preferenza per un tipo di governo formato da esperti e dalle élite, che intervenga tramite decreti esecutivi e decisioni giudiziarie, piuttosto che il complesso processo decisionale parlamentare e democratico. Questo, garantirebbe la miglior difesa dei diritti individuali e delle libertà costituzionali. Così, in questo quadro, assume un ruolo di primaria importanza il sistema legale, luogo privilegiato per la risoluzione dei conflitti (Harvey, 2007).

Già rispetto alla teoria, si rendono evidenti una serie contraddizioni. In particolare, il meccanismo della competizione vede diverse controindicazioni: in primo luogo, si dà per scontato che tutti i soggetti concorrenti, che siano individui o aziende, abbiano accesso alle stesse risorse ed informazioni per competere sul mercato; esistono, in realtà, forti asimmetrie di potere e di accesso alle informazioni che avvantaggiano, di fatto, le persone (o le aziende) più potenti. Ciò comporta una concentrazione di potere e ricchezza in grandi monopoli (nello specifico, le grandi aziende multinazionali) i quali sbaragliano la concorrenza delle piccole imprese: «La presunzione neoliberista che l'informazione sia distribuita in modo ideale e il campo di gioco perfettamente idoneo per una reale competizione appare o innocentemente utopistica o un deliberato occultamento dei processi» che effettivamente si realizzano (Harvey, 2007, p.83). In secondo luogo, sullo stesso meccanismo si basa la retorica dell'innovazione tecnologica: la spinta alla competitività dovrebbe, infatti, favorire una sempre costante ricerca di soluzioni innovative. Ciò comporta il rischio di stabilire una «convinzione quasi idolatrica che esista una soluzione tecnologica per tutti i problemi» (Harvey, 2007, p.83).

Per quanto riguarda lo Stato neoliberista realizzato nella pratica, il divario con la teoria è giustificabile a causa di esigenze pragmatiche: il processo globale di neoliberalizzazione, infatti, ha necessitato di aggiustamenti a seconda del contesto e del tempo storico in cui le politiche neoliberiste vengono attuate. Nonostante le diversità geografiche, esistono comunque alcune forme comuni attraverso il quale lo Stato neoliberista si realizza. Innanzitutto, per favorire la "libertà individuale del singolo lavoratore" il *mercato del lavoro* viene strutturato in modo tale da rendersi ostile a qualsiasi forma di solidarietà sociale. Inoltre, l'imperativo della *flessibilità* di cui è intriso, nonostante in alcune

situazioni possa rivelarsi positivo, tende in linea generale a mettere i lavoratori in una posizione di svantaggio rispetto alle asimmetrie di informazione e di potere, e alla non sempre facile mobilità del lavoro. Ciò comporta una maggiore insicurezza per i lavoratori, salari più bassi e meno tutele da parte dello stato. La situazione, dunque, è tale per cui «La rete della protezione sociale viene ridotta al minimo, in favore di un sistema che dà grande rilievo alla responsabilità individuale» (Harvey, 2007, p.91). Oltre al mercato del lavoro, con il neoliberismo si trasformano anche le *modalità di governo*: si passa dal concetto di governo inteso come potere a sé stante al concetto di *governance*, ovvero la collaborazione tra rappresentanti dello stato – il pubblico – e soggetti della società civile – il privato – ossia personalità a capo delle imprese. Così, il confine tra potere statale e aziendale diviene sempre più labile, infatti «grandi aziende non solo collaborano attivamente con rappresentanti dello stato, ma acquisiscono anche un ruolo di primo piano nella stesura delle leggi, nella scelta delle politiche pubbliche» (Harvey, 2007, p.92). Anche qui, sono individuabili diverse contraddizioni. Anzitutto, mentre la teoria prevede uno stato non-interventista che dovrebbe limitarsi a creare le condizioni per il corretto funzionamento del mercato, nella pratica esso interviene attivamente per dare forma a queste condizioni ed essere competitivo a livello globale. Harvey denuncia il rischio dell'*autoritarismo* che la prassi neoliberista porta con sé, riscontrabile nell'imposizione anti-democratica delle regole di mercato – contraria a quell'assunto teorico che difende le libertà individuali – e in quell'attivazione di fronte ad iniziative che nascono con l'intento di minare i progetti neoliberisti. In questo caso, secondo l'autore, la "libertà di tutti" viene messa da parte a favore della "libertà di pochi", nonostante si proclami la libertà di scegliere e di agire (Harvey, 2007). Da ultimo, l'imperativo del libero mercato e del consumismo – per cui *ogni cosa viene trasformata in merce* – può condurre a una condizione sociale segnata dall'incoerenza e dall'instabilità. Di fronte alla perdita del concetto di società come "comunità" o collettività – piuttosto che insieme di individui atomizzati – e alla distruzione dei legami di solidarietà sociale, si assiste ad un aumento dell'anomia e di comportamenti criminali. L'assenza di un ordine sociale che possa compensare a queste problematiche fa sì che si realizzi, a livello globale, una generale tendenza alla ricerca di forme di solidarietà alternative che vanno dalla riscoperta della

religione a nuove forme di associazionismo, ma anche alla rinascita di nazionalismi e fascismi (Harvey, 2007).

È evidente come la realizzazione della prassi neoliberista non sia sempre aderente alla sua elaborazione teorica, portando con sé notevoli rischi. Le contraddizioni evidenziate sono riscontrabili in tutti gli stati che hanno adottato queste pratiche, in gradi e modalità differenti (Harvey, 2007). Il rischio maggiore, in ogni caso, s'identifica nello sfaldamento dei legami sociali, i quali risultano invece fondamentali per la buona riuscita della vita umana, intesa come vita degna di essere vissuta.

2.1.2. Le conseguenze economiche e sociali

Avendo delineato le forme dello Stato neoliberista – nella sua evoluzione storica, elaborazione teorica e realizzazione effettiva – nel quale noi stessi oggi viviamo, vediamo ora le conseguenze concrete, sia a livello economico che sociale.

Dal punto di vista economico il neoliberismo porta con sé, inizialmente, diverse promesse. Innanzitutto, l'adozione delle pratiche neoliberiste avrebbe dovuto portare ad un globale aumento del benessere complessivo della popolazione: l'assunto di base era che il miglioramento della qualità della vita delle classi più alte avrebbe dovuto ricadere, come un processo a cascata, sulle altre fasce della popolazione. Ciò in realtà, non si è realizzato. Al contrario, si può affermare che gli «effetti sulla redistribuzione e la crescita della disuguaglianza sociale si sono dimostrati così persistenti nell'ambito dei processi di neoliberalizzazione da poter essere considerati elementi strutturali di tali processi» (Harvey, 2007, p.26). Si assiste, infatti, a una concentrazione di ricchezza, potere e libertà – individuali e aziendali, che dovrebbero essere garantite a tutti – nelle mani di pochi e ad un conseguente impoverimento delle altre fasce della popolazione. Queste vedono per lo più un aumento generale della disoccupazione e una minor tutela a livello lavorativo. A fianco dell'*aumento della disuguaglianza sociale*, si registra un secondo obiettivo dichiarato ma non raggiunto dal neoliberismo, ossia l'impegno alla crescita dell'accumulazione di capitale che, però, a livello internazionale i dati dimostrano non essersi realizzata. Le conseguenze registrabili dimostrano che «L'occupazione informale è cresciuta vertiginosamente [...] e quasi tutti gli indicatori globali che riguardano livelli di salute, aspettative di vita, mortalità infantile [...] mostrano, quanto a benessere, regressi

e non conquiste» (Harvey, 2007, p.178). Tutto ciò è contrastante con la retorica neoliberista. L'*ambito finanziario* sembra essere l'unico in cui si sia verificata un'effettiva crescita economica, oltre che un'importante concentrazione di ricchezza. Ne beneficia, inoltre, il *settore tecnologico* in quanto le tecnologie – in particolare, quelle dell'informazione – sono messe a servizio soprattutto delle pratiche finanziarie, oltre che dell'industria culturale (come sappiamo, infatti, anche il mondo della cultura diventa "industria culturale" e utilizza i vari strumenti tecnologici come base per il *marketing* e l'innovazione del proprio settore) (Harvey, 2007).

Dal punto di vista sociale, abbiamo già accennato al fatto che le dottrine e le pratiche neoliberiste hanno un forte impatto sulle dinamiche culturali, relazionali e soggettive. Secondo Harvey, la svolta neoliberista trasforma non solo l'equilibrio dei poteri statali – il rapporto tra governo e imprese – mettendo in discussione il ruolo dello Stato, ma anche *l'essenza delle relazioni sociali*, la divisione del lavoro e le dinamiche di utilizzo della tecnologia. L'autore definisce il processo di neoliberalizzazione come «distruzione creativa [...] degli stili di vita e di pensiero, delle attività riproduttive, dell'attaccamento alla propria terra e degli atteggiamenti affettivi» (Harvey, 2007, p.11). Anche Dardot e Laval mettono in luce questa connotazione "distruttiva" aggiungendo però una specificazione: esso «non è semplice distruzione regolativa, istituzionale, giuridica, è almeno altrettanto *produzione* di un certo tipo di relazioni sociali, di forme di vita, di soggettività. [...] è in gioco [...] la forma della nostra esistenza, cioè il modo in cui siamo portati a comportarci, a relazionarci agli altri e a noi stessi» (Dardot e Laval, 2013, p.27). Dunque, quella che nasce come "logica di mercato" diviene "*etica in sé*", intesa come nuovo insieme di convinzioni etiche e valoriali che cerca di ricondurre tutte le azioni degli uomini nell'ambito del mercato. Le tecnologie dell'informazione concorrono alla diffusione e all'adesione di tale insieme valoriale di riferimento, comportando, inoltre, quella che Harvey chiama "compressione spaziotemporale": un restringimento dei tempi e degli spazi in cui avvengono le relazioni interpersonali – che siano di tipo commerciale o affettivo – e della mobilità – che riguardi cose, persone o informazioni. In altre parole, si rende preferibile il più "breve termine" dei contratti commerciali (e non solo) nella più

ampia estensione geografica possibile (Harvey, 2007)⁴. Dunque, si realizza un nuovo *apparato concettuale* socialmente condiviso – radicato nel senso comune – che coniuga in sé una serie di valori e principi, il quale s’interseca con i desideri, gli istinti e le aspirazioni che guidano i soggetti nel vivere quotidiano. Esso pone a fondamento, in particolare, due principali ideali politici: la dignità umana e la libertà individuale. Trovando larga accettazione nel sentire comune questi due principi, posti opportunamente alla base del discorso neoliberista, favoriscono – insieme ad esso – l’estensione del mercato quale nuova etica di riferimento per ogni azione umana. Tale estensione comporta il verificarsi del fenomeno di *mercificazione di tutte le cose*, che siano oggetti o relazioni sociali, tale che ogni cosa possa essere trattata in termini di proprietà e scambi contrattuali. Il processo per cui «ogni cosa può in linea di principio essere trattata come una merce» riguarda la cultura, la sessualità, la storia, la natura, l’arte: «tutto questo equivale a dare un prezzo a cose che non sono mai state prodotte come merci» (Harvey, 2007, p.189). L’individuo stesso è sottoposto a tale “mercificazione” e ridotto a semplice “fattore produttivo” in quanto portatore della particolare merce “forza-lavoro”. Secondo Harvey: «Gli individui entrano nel mercato del lavoro come persone con un certo carattere, individui radicati in reti di relazioni sociali e con diverse forme di socializzazione, [...] che hanno accumulato varie capacità (a volte chiamate «capitale umano») e predilezioni (a volte chiamate «capitale culturale») nonché come esseri viventi che hanno sogni, desideri, ambizioni, speranze, dubbi e paure. Per i capitalisti, tuttavia, questi individui non sono altro che un fattore produttivo» (Harvey, 2007, p.191). La ricerca di forme di solidarietà alternative, a cui già abbiamo accennato, è riconducibile anche a questo stesso processo d’identificazione della manodopera in merce, la quale tenta di ricostruire quella “rete sociale” non più presente – dovuta al vuoto sociale e culturale – attraverso altri canali, tramite anche il quale poter esprimere una volontà collettiva (Harvey, 2007). Anche la concezione diffusa dei *diritti* si trasforma: quelli principalmente necessari all’accumulazione di capitale (diritto alla proprietà privata e al profitto) prevalgono su qualsiasi altra concezione di diritto inalienabile. Secondo la retorica del neoliberismo,

⁴ Per un approfondimento delle conseguenze culturali delineate dallo stesso autore, si veda *La crisi della modernità. Alle origini dei mutamenti culturali* (Harvey, 1997). A proposito, invece, dell’assunzione del “breve termine” quale carattere della nuova normatività sociale è possibile consultare il testo di Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere* (1981).

valorizzare primariamente questi diritti rispetto ad altri favorirebbe i comportamenti di responsabilità personale, d'indipendenza dall'intervento statale e l'uguaglianza nel mercato e di fronte alla legge. Nonostante si possano certamente evidenziare anche conseguenze positive, il rischio è che – data l'equivalenza di individui e aziende di fronte alla legge – prevalga il primato dell'accumulazione e il diritto aziendale su quello individuale. Nella società contemporanea, al fianco dei diritti di mercato sono posti altri diritti altrettanto fondamentali che discendono dalla tradizione liberale e che ognuno di noi ritiene importanti: la libertà di espressione, il diritto all'istruzione o alla sicurezza economica, ad esempio. Quest'ultimi, però, risultano essere "diritti derivati" da quelli di mercato e non "diritti primari". Secondo Harvey, sarebbe opportuno rovesciare questa asimmetria per costruire una società più giusta e realmente democratica (Harvey, 2007). Il "processo di degradazione neoliberista" non riguarda soltanto la concezione dei diritti ma anche, e fondamentalmente, quella della *libertà*. L'insieme dei connotati che danno significato a questo termine, infatti, si trasforma in mera "libertà d'impresa". Precedentemente a questo momento storico, la libertà era intesa in termini di giustizia sociale, ossia come "libertà dal bisogno": dalla fame, dalla povertà, dall'indigenza. Questo concetto viene ora sostituito dalle cosiddette "libertà neoliberiste": di mercato, d'impresa o imprenditoriale. Queste si realizzano nei termini di un'effettiva libertà d'azione e aumento del profitto per chi ne possiede i mezzi, ma si trasformano in vera e propria "carezza di libertà" per chi, invece, vive una condizione di povertà – aumentando, così, il divario e la disuguaglianza sociale. Il sedimentarsi del discorso neoliberista nel senso comune fa sì che questo tipo di libertà siano considerate le uniche pensabili, e che la precedente interpretazione della libertà come giustizia sociale – che ha radici nel pensiero umanistico – risulti quasi anacronistica (Harvey, 2007). Polanyi propone, a questo proposito, un'interessante analisi. Egli ritiene che esistano due tipi di libertà legate al neoliberismo: le prime sono "libertà negative" intese come libertà di sfruttamento, di trarre profitto da situazioni di precarietà, di impedire un buon uso degli strumenti tecnologici, ad esempio, e le seconde "libertà positive" come la libertà di coscienza, di parola, di associazione e di scelta. Libertà positive e negative sono strettamente connesse le une con le altre e non possono essere separate. Allo stesso modo di quel che riguarda la questione dei diritti, il problema sta nel fatto che le libertà positive discendano dalle

libertà negative e non viceversa, con il rischio che – in nome della libertà di mercato – quest’ultime prevalgano sulle altre, fino a farle scomparire (Polanyi, 1974).

La retorica neoliberista, sedimentata nel senso comune e nella quotidianità, ci fa intendere questo mondo – fondato sulle “libertà neoliberiste” e guidato dall’“etica di mercato” – come l’unico possibile e il miglior insieme valoriale di riferimento per condurre le nostre traiettorie di vita, senza alternative (Harvey, 2007).

2.2. Han, Dardot-Laval e il soggetto neoliberista: società e forme di soggettivazione

È proprio a partire dal concetto di libertà che il filosofo contemporaneo Han, nel suo saggio *Psicopolitica* (2016), inizia ad analizzare il contesto nel quale vive e prende forma il soggetto odierno. In poche pagine egli riassume efficacemente le forme di soggettivazione e le pratiche di dominio a cui è sottoposto l’individuo moderno nella sua quotidianità, entro la società neoliberista. Con queste parole esordisce in apertura: «Oggi, non ci riteniamo *soggetti* sottomessi, ma *progetti* liberi, che delineano e reinventano se stessi in modo sempre nuovo. [...] L’io come progetto, che crede di essersi liberato da obblighi esterni e costrizioni imposte da altri, si sottomette ora a obblighi interiori e a costrizioni autoimposte, forzandosi alla prestazione e all’ottimizzazione» (Han, 2016, p.9). Secondo l’autore, la stessa concezione della libertà dominante oggi genera in realtà delle costrizioni. L’imperativo del “dovere”, infatti, che dominava la “società disciplinare” – ossia, il tipo di società che precedeva l’odierno sistema neoliberista – ha sempre un limite. L’imperativo attuale del “potere”, invece, non ne ha: il tipo di costrizione che può derivare dall’imperativo del “poter-fare” è illimitata. Per questo motivo «questa libertà – che dovrebbe essere il contrario della costrizione – genera essa stessa costrizioni» (Han, 2016, p.10). È il soggetto stesso, infatti, a generare in sé stesso una costrizione, che non è più imposta dall’esterno ma, al contrario, muove dall’interno. Egli «sfrutta se stesso senza un padrone» (Han, 2016, p.10) e in quanto imprenditore di se stesso compromette la sua relazione con l’Altro. Questa, infatti, non è mai libera da costrizioni perché «Tra imprenditori non si stabilisce alcuna amicizia disinteressata» (Han, 2016, p.11). Come abbiamo già accennato, la riduzione dei rapporti a mere “relazioni di mercato” o “legami contrattuali” – in base al processo di *mercificazione di tutte le cose* – elimina il concetto di amicizia o amore disinteressato, e il rapporto stesso si trasforma in “interscambio

commerciale". Il tipo di "relazione imprenditoriale" – tra imprenditori – non contempla dunque una reale *libertà*, compromettendo la stessa possibilità della *felicità* in quanto corrispondente, secondo Han, a un "realizzarsi insieme". La felicità non può compiersi nella *solitudine* a cui conduce il neoliberismo, che valorizza quel principio di "libertà individuale" quasi paradossale, secondo il filosofo, dato che il primo tra questi due termini comprende inevitabilmente in sé la relazione con l'Altro (Han, 2016). È compromessa, dunque, la possibilità di relazioni stabili, durature, disinteressate e sincere: come anche Harvey sostiene «La neoliberalizzazione [...] In genere celebra [...] l'effimero e il contratto a breve termine; il matrimonio, per esempio, è inteso come un accordo contrattuale a breve termine, invece che come un legame sacro e inviolabile» (Harvey, 2007, p.188).

La libertà stessa diviene un mezzo di dominio o sfruttamento da parte del neoliberismo. Esso, infatti, utilizza molte delle forme della libertà (come la comunicazione, l'emozione e il gioco) per motivare il soggetto al massimo rendimento e alla miglior prestazione. Egli è chiamato, appunto, "soggetto di prestazione" – a differenza del precedente "soggetto disciplinare" che risponde ad obblighi e divieti imposti dall'esterno – che sfrutta se stesso in una continua lotta interiore, in quanto «ciascuno è un lavoratore che sfrutta se stesso per la propria impresa. Ognuno è padrone e servo in un'unica persona» (Han, 2016, p.14). Entro la "società della prestazione" neoliberista tale soggetto, che è isolato in se stesso, difficilmente ha la possibilità di formare un "Noi politico" capace di un agire comune. Ciò rende il regime neoliberista pressoché impermeabile a qualsiasi forma di resistenza, in quanto – in vista di quel principio di responsabilità personale – «chi fallisce, invece di mettere in dubbio la società o il sistema ritiene se stesso responsabile e si vergogna del fallimento» (Han, 2016, p.15). Il soggetto, dunque, incolpa se stesso. Inoltre, incorpora in sé i bisogni del capitale percependoli erroneamente come propri: così, il capitale stesso diviene una nuova forma di soggettivazione, per cui il soggetto non lavora più per i propri bisogni reali ma per quelli imposti dal capitale.

Il fenomeno di sfruttamento della libertà e il suo rovesciamento in costrizione è visibile anche nella rete digitale. Essa proclama una "libertà illimitata" per il soggetto, il quale divulga e rivela apertamente se stesso e i propri dati personali. Così, il dispositivo digitale può trasformarsi in efficace strumento di controllo in quanto detiene in sé una spropositata quantità di informazioni. Non c'è bisogno che queste vengano estrapolate

dall'esterno – come nella società disciplinare – perché è il soggetto ad esporle autonomamente, rispondendo a un suo bisogno interiore. Tale auto-esposizione volontaria corrisponde a una “libertà percepita” dal soggetto – che non si sente controllato ma libero nell'interagire sulla piattaforma digitale – collaborando così al buon funzionamento del dispositivo digitale e all'efficacia della sua funzione di sorveglianza. Inoltre, attraverso la rete digitale ha luogo la cosiddetta “libertà d'informazione”, in nome del quale s'invoca l'*imperativo della trasparenza*. Questo dovrebbe garantire la massima diffusione delle informazioni e una sempre più veloce comunicazione delle stesse, affinché il maggior numero di persone possa accedervi in nome di questa libertà. Ciò che non viene esplicitato, però, è che entro il sistema di produzione neoliberista – per lo più di tipo immateriale – «più informazione e più comunicazione significano più produttività» (Han, 2016, p.18). Ciò accade, ad esempio, attraverso il funzionamento dei *social media*. Affinché i contenuti siano più facilmente comunicabili, vengono svuotati della loro “interiorità” e resi indipendenti dal contesto – trasformati, dunque, in “informazioni” – così da massimizzare e accelerare il più possibile la comunicazione. A ciò corrisponde l'*imperativo della trasparenza* che, in ultima analisi, si traduce nell'*imperativo della rimozione degli ostacoli*: «Segreto, estraneità o diversità rappresentano degli ostacoli per una comunicazione illimitata. Perciò, vengono rimossi nel nome della trasparenza. La comunicazione subisce un'accelerazione nel momento in cui viene livellata, ossia quando si eliminano tutte le soglie, i muri e le fratture». Allo stesso modo «Anche le persone sono svuotate, perché l'interiorità ostacola e rallenta la comunicazione. La *de-interiorizzazione* della persona non avviene, però, in modo violento: ha luogo come auto-denudamento volontario. La negatività dell'alterità o dell'estraneità viene de-interiorizzata e trasformata nella positività della differenza o della diversità comunicabile, consumabile» (Han, 2016, p.19). L'*imperativo della rimozione degli ostacoli* – di ciò che è interpretato come negativamente Altro (diversità, anomalia, estraneità intesa come negatività) – corrisponde a una de-umanizzazione della persona e a uno svuotamento della sua interiorità. Ciò accade anche per le altre forme inerenti alla comunicazione, ossia ai contenuti trasformati in informazioni. Tale de-interiorizzazione è ciò che rende possibile la trasformazione della negatività della diversità in positività della differenza, come entità facilmente accettabile e comunicabile-trasmissibile ma svuotata della propria interiorità.

Infine, il fenomeno attraverso il quale ognuno di noi denuda se stesso – divulgando i propri dati personali e le informazioni sul proprio conto – e la sorveglianza dell'uno verso l'altro – che inevitabilmente avviene attraverso la piattaforma digitale – è indice, secondo Han, di una profonda crisi della libertà che riguarda il nostro tempo.

Per quanto riguarda le pratiche di dominio che naturalmente caratterizzano il funzionamento della società in ogni tempo storico, Han identifica una particolare forma di potere che riguarda la contemporaneità. Esso è il “potere intelligente” che si presenta in forma benevola e permissiva. Esso non nega la libertà, anzi si offre come tale. Il rapporto di dominio a cui è sottoposto il soggetto – che si crede *progetto* libero – rimane a lui del tutto celato. In questo differisce dal precedente “potere disciplinare” che opera attraverso obblighi e divieti, a cui il soggetto disciplinare è sottoposto con consapevolezza. Mentre il potere disciplinare è caratterizzato dalla negatività – è più inibitivo che permissivo – il potere del regime neoliberista «riluce nella positività [...] è più affermativo che negativo, più seduttivo che repressivo. Si impegna a suscitare emozioni positive e a sfruttare» (Han, 2016, p.24). Quindi, non costringe gli uomini a sottomettersi al rapporto di potere ma agisce, attraverso lo sfruttamento delle forme della libertà e dell'emotività positiva, affinché questi lo facciano da sé: in ciò consiste la prima differenza tra la società disciplinare e l'attuale società neoliberista detta “società della prestazione”. La prima è caratterizzata da *sistemi chiusi* come la famiglia, la scuola, la fabbrica o la caserma e il *soggetto* che vi abita, *sottomesso* a obblighi e divieti, s'identifica nel *lavoratore*. La seconda è invece caratterizzata da *sistemi aperti* entro il quale si muove il soggetto di prestazione, identificabile nell'*imprenditore* o nell'*io* come *progetto*. Ciò che ha permesso il passaggio dalla società disciplinare alla società della prestazione è stata la trasformazione delle forme di produzione: queste divengono sempre più interconnesse e immateriali, e i confini tra gli spazi della società sempre più sfumati. La rigidità che caratterizza il soggetto disciplinare non risulta più adeguata alle forme sempre più accelerate della produttività. Questa, infatti, determina dei limiti alla produzione: il lavoratore, per quanto disciplinato possa essere non supera mai un certo livello di produttività ed è per questo necessario il passaggio alla figura dell'imprenditore, che apre autonomamente i suoi spazi d'azione entro la società interconnessa e supera il modello del movimento entro sistemi chiusi, annullando la restrizione della disciplina e della

rigidità, e realizzando così un più alto livello di produttività (Han, 2016). Dunque, la soggettività dell'imprenditore è fondamentale al funzionamento del regime neoliberista e alle sue forme di produzione immateriali, interconnesse e accelerate.

Dal cambiamento delle forze di produzione dipende anche il passaggio dalle tecniche di potere di "biopolitica" – che caratterizzano la società disciplinare – alle tecniche di "psicopolitica" – inerenti alla società della prestazione. Le prime si realizzano in relazione al *corpo*, le seconde in relazione alla *psiche*. Il precedente "regime biopolitico" s'interessava di ciò che è biologico, somatico e corporale. Il suo obiettivo era il controllo regolativo delle varie espressioni della *vita* (natalità, mortalità, procreazione, stato di salute) attraverso l'uso di statistiche e della demografia, in quanto è il corpo ad essere considerato forza produttiva. Trasformandosi le forze di produzione, sempre più immateriali e incorporee, il "regime psicopolitico" individua ora la *psiche* come nuova forza produttiva e congeda il corpo dal processo di produzione diretta: «allo scopo di accrescere la produttività non solo sono *superate* le resistenze corporali, ma vengono *ottimizzati* i processi psichici e mentali» (Han, 2016, p.34). In altri termini, data la trasformazione delle forze di produzione, è necessario che non sia più il sistema a disciplinare il corpo per ottenere un maggior grado di produzione ma che sia il soggetto a ottimizzare e disciplinare se stesso per massimizzare ancor di più questo stesso scopo. Affinché il soggetto giunga da sé a questo obiettivo, secondo Han, le tecniche di psicopolitica agiscono in relazione allo strato più profondo della sua psiche: ai suoi desideri e bisogni inconsci, necessità e pensieri intimi. Ciò è possibile in quanto il "potere intelligente" agisce stimolando l'emotività positiva – per cui «motivazione, progetto, emulazione, ottimizzazione e iniziativa appartengono alla tecnica psicopolitica di dominio messa in atto dal regime neoliberale» (Han, 2016, p.28) – e sfruttando le varie forme della libertà – la comunicazione, l'emozione, il gioco – agendo così sul piano piano pre-riflessivo, che guida inconsciamente l'azione. Ciò avviene, in particolare, attraverso la piattaforma digitale. Il filosofo parla propriamente di "psicopolitica digitale" in quanto i *big data* permettono di «avere accesso alla psiche e di influenzarla su un piano pre-riflessivo» (Han, 2016, p.22). Al posto delle statistiche e della demografia subentrano i *big data* come mezzo regolativo e di controllo della popolazione. Questi, infatti, permettono di conoscere a fondo le dinamiche della comunicazione sociale e del comportamento

umano, e in questo modo anche di prevederle. Le previsioni che si possono fare sul comportamento – in particolare collettivo – compromettono però, secondo Han, la *libertà di scelta*. Se, infatti, la libertà d'azione si caratterizza per l'apertura alle possibilità non conosciute del futuro, le previsioni sul comportamento umano rendono quest'ultimo qualcosa di controllabile e calcolabile, eliminando la possibilità della scelta libera: «La psicopolitica digitale trasforma la negatività della decisione libera nella *positività dello stato-di-cose*. La *persona* stessa si positivizza in una *cosa* quantificabile, misurabile e controllabile» (Han, 2016, p.22). Così, secondo Han, ci si avvia verso la fine della “volontà libera” e della “persona” in quanto tale. La piattaforma digitale è ulteriormente identificabile come luogo privilegiato di attuazione delle pratiche di dominio neoliberiste, in quanto diviene evidente come il potere intelligente, al contrario del potere inibitivo e disciplinare, «Non ci impone alcun silenzio. Piuttosto, ci invita di continuo a comunicare, a condividere, a partecipare, a esprimere le nostre opinioni, i nostri bisogni, desideri o preferenze, e a raccontare la nostra vita» (Han, 2016, p.25). Così, ci crediamo soggetti liberi e autonomi nel realizzare le nostre traiettorie di vita.

Come detto, è ora il soggetto – che si crede libero e s'intende come progetto – a disciplinare e ottimizzare se stesso per giungere a un sempre più alto livello di produttività. Egli si sottomette da sé al rapporto di dominio, che non viene più imposto dall'esterno. A questo proposito, Han individua la pratica – o “tecnica neoliberale del sé” – dell'auto-ottimizzazione permanente come uno degli strumenti più efficaci del neoliberismo. Infatti «Il soggetto di prestazione neoliberale, come “imprenditore di se stesso”, sfrutta volontariamente ed entusiasticamente se stesso» (Han, 2016, p.37) e la «tecnica di potere del regime neoliberale [...] si preoccupa che l'individuo agisca in autonomia su se stesso così da riprodurre in sé il rapporto di dominio e, di conseguenza, di interpretarlo come libertà. Auto-ottimizzazione e sottomissione, libertà e sfruttamento, qui, coincidono» (Han, 2016, p.38). Dardot e Laval ribadiscono, in altri termini, lo stesso concetto: «il governo, lungi dall'affidarsi alla sola disciplina per raggiungere i meandri più intimi dell'individuo, mira in ultima istanza a ottenere un auto-governo dell'individuo stesso, cioè a produrre un determinato tipo di rapporto con se stessi» (Dardot e Laval, 2013, p.28). La forma di soggettivazione “contabile e finanziaria” definisce, secondo gli autori, il nuovo tipo di soggettività inerente al sistema di produzione capitalistico attuale:

«si tratta di produrre nel soggetto individuale un rapporto con se stesso omologo al rapporto con il capitale: il soggetto, per essere più esatti, è portato a vedere in se stesso un “capitale umano” da valorizzare indefinitamente, un valore da aumentare sempre di più» (Dardot e Laval, 2013, p.38). Tale soggetto – che si rapporta a se stesso come un capitale – è guidato dai due imperativi, quello della prestazione e dell’ottimizzazione. Questi si realizzano come modalità specifiche di relazione con il proprio sé e possono risultare letali per il soggetto stesso, in quanto si rivelano come fenomeni di auto-sfruttamento e auto-imposizione che investono tutta la persona, nella sua interezza. L’invito al costante incremento dell’efficienza illimitata, infatti, tende a ricoprire ogni aspetto della persona e della vita. In nome dell’efficienza personale – che poi si traduce in efficienza del sistema – le debolezze e i blocchi mentali devono essere per lo più azzerati, o risanati: così, l’imperativo dell’ottimizzazione si traduce in imperativo della “guarigione” (Han, 2016).

Tutto ciò si traduce in un “eccesso di positività” caratteristico della società neoliberista. Ma «senza negatività, la vita si riduce a “morto essere”. Proprio la negatività è ciò che mantiene viva la vita: il dolore è costitutivo per l’esperienza. Una vita composta unicamente da emozioni positive ed esperienze ottimali non sarebbe umana» (Han, 2016, p.41). Nella società della prestazione, invece, anche negatività e dolore sono messi al servizio dell’ottimizzazione, ossia trasformati in strumenti funzionali alla positività stessa. Dolore, insoddisfazione e malessere devono essere intesi come ulteriori molle per la motivazione e il miglioramento: ciò è evidente, ad esempio, nelle innumerevoli proposte di *workshop* di *auto-management*, *training* motivazionali o mentali, seminari sulla personalità, svariati manuali motivazionali, e non solo. La spinta al continuo miglioramento e all’eliminazione delle fratture, degli ostacoli e delle difficoltà – che fa capo all’imperativo del “guarire” – crea ulteriori imposizioni al soggetto stesso: esso deve continuamente auto-monitorarsi per migliorare le proprie prestazioni, vivendo questa situazione come un obbligo auto-imposto. Ma l’essere umano – non essendo per sua natura una “macchina positiva” – è così annientato nel suo stesso essere. Egli è annientato dalla «violenza della positività [e] dall’imperativo dell’auto-ottimizzazione, ossia dall’obbligo di realizzare prestazioni sempre maggiori» (Han, 2016, p.42). Il “diktat della positività” è riscontrabile anche nella tecnica di dominio del neoliberismo che concede

istantaneamente piacere e soddisfazione, attraverso il consumo o i *social media*. Nella società fondata sull'illusione della libertà illimitata «si produce [...] abbondanza, anzi un eccesso di positività: siamo tutti sollecitati a comunicare e a consumare» (Han, 2016, p.49). Qui, i bisogni sono sempre più stimolati e il soggetto non si sente controllato, ma libero. Si tratta, dunque, di una “politica positiva”, che cerca di motivare e rendere attivi attraverso stimoli positivi, al contrario della “politica negativa” della società disciplinare che tende, al contrario, a reprimere bisogni ed emozioni (Han, 2016). Ciononostante, i suoi risultati non sono diversi, se non maggiormente efficaci nel governare gli uomini.

Rispetto alla logica dello sfruttamento della libertà – che si rovescia in costrizione – due sono le forme fondamentali utilizzate dal regime neoliberista: l'emozione e il gioco. Esso sfrutta soprattutto l'emotività positiva ma anche, attraverso il dispositivo digitale, dispensa stimoli affettivi. Infatti, «il medium digitale è un medium dell'affetto: la comunicazione digitale favorisce una scarica *immediata* di affetto» (Han, 2016, p.52). A partire dallo sviluppo delle forme di produzione immateriale, l'emozione acquista grande significato, anche entro gli studi accademici e scientifici. Secondo Han, ciò non accade per caso. Infatti, essa diviene un importante strumento di incentivazione per l'ottimizzazione e la prestazione, trasformandosi essa stessa in “mezzo di produzione” in quanto collabora alla realizzazione di una maggiore produttività. In base al processo di mercificazione, l'emozione viene “capitalizzata” ossia resa qualcosa di vendibile e consumabile. Essa «è dinamica, situazionale e performativa. Il capitalismo dell'emozione sfrutta proprio queste qualità delle emozioni» (Han, 2016, p.53). Anche qui il passaggio dalle forme di produzione materiali a quelle immateriali, interconnesse e accelerate, rende conto del fatto che la *razionalità* sia sostituita dall'*emotività*. La prima tra queste, che è tipica della società disciplinare, pone dei limiti alla produttività a causa della sua preferenza per i nessi stabili, per la continuità e per la durata. L'economia neoliberista, invece, tenta di abbattere la stabilità e la durata in vista dell'incremento costante della produttività: la lentezza che caratterizza la razionalità si contrappone alle modalità accelerate del processo produttivo e della comunicazione digitale, motivo per cui ad essa è preferita l'emozione, che è invece un'espressione della soggettività e si caratterizza per la fugacità e la rapidità. Inoltre, essa è funzionale al meccanismo del consumismo capitalistico in quanto stimola i bisogni e, conseguentemente, gli acquisti: «Il *design emotivo* [...] plasma modelli emotivi per

massimizzare il consumo. Oggi, in fondo, non consumiamo più cose, ma emozioni: le cose non possono essere consumate all'infinito, le emozioni sì» (Han, 2016, p.57). Inoltre, negli ambienti lavorativi è sempre più richiesta una competenza di tipo "emozionale" – le cosiddette *soft-skills* – e non solo cognitiva, che spesso viene sottoposta a valutazione. Allo stesso modo, la gestione d'impresa si orienta sempre più verso un *management* "emotivo" che guarda alla comunicazione interpersonale, alla gestione delle emozioni e delle relazioni. Tutto ciò è relativo al buon funzionamento del processo produttivo. In conclusione, l'inserimento dell'emotività nel processo di produzione fa sì che l'intera persona sia inglobata in questo stesso processo, nell'insieme delle sue attitudini: cognitiva, emotiva, razionale, comportamentale, sociale e comunicativa. Sfruttando quella dimensione della libertà che è l'emozione – in particolare il suo carattere performativo, ossia di spinta all'azione – il neoliberismo mette in atto la sua psicopolitica che agisce sul piano pre-riflessivo del soggetto: «Le emozioni [...] Costituiscono quel piano pre-riflessivo, semi-cosciente, corporeo-istintivo dell'azione, del quale spesso non si è propriamente consapevoli. La psicopolitica neoliberale s'impossessa dell'emozione, *così da influenzare le azioni proprio sul piano pre-riflessivo*. Attraverso l'emozione, s'insinua in profondità nella persona e rappresenta, di conseguenza, un medium estremamente efficace del controllo psicopolitico dell'individuo» (Han, 2016, p.59).

La seconda dimensione della libertà sfruttata dal regime neoliberista è quella del gioco. Con lo sviluppo delle forme immateriali di produzione si assiste, infatti, a una "ludicizzazione del lavoro": essa comporta l'inserimento di ciò che dovrebbe essere "altro dal lavoro" nel tempo propriamente lavorativo, nella forma di un sistema di ricompense e possibilità di successo immediate, che portano il lavoratore ad essere emotivamente più coinvolto, dunque più motivato e produttivo. La ludicizzazione del tempo del lavoro è basata sulla logica della *gratificazione*. Così, riducendo anche la dimensione ludica a "mezzo di produzione", questa perde il carattere emancipativo che naturalmente la caratterizza: il gioco, da "tempo libero" o "del tutto improduttivo" – ossia, al di là della produzione – viene trasformato anch'esso in "tempo per la produzione" (Han, 2016).

Ciò che caratterizza ulteriormente la società della prestazione è il Dataismo. Esso si traduce in una fede incrollabile nella raccolta e nell'utilizzo dei dati – in questo caso, i *big data* – che definiscono il sapere ultimo a cui la società deve fare riferimento. Secondo

questa filosofia, ogni cosa che può essere misurata dev'essere misurata e resa utilizzabile in forma di dato o informazione. Il sapere, dunque, consiste principalmente in un insieme di dati attraverso il quale è possibile protocollare ogni aspetto della vita (Han, 2016). Sulla base di questo assunto, lo stesso soggetto di prestazione sottopone se stesso alla quantificazione, misurazione e registrazione di ogni aspetto della propria vita: ciò avviene, in particolare, attraverso il dispositivo digitale, non solo per quello che riguarda il corpo (come, ad esempio, gli stati di salute) ma anche gli stati d'animo e le attività quotidiane. Esistono una varietà di applicazioni, infatti, che assolvono a questa funzione: esse registrano dati personali che possono riguardare il sonno, le prestazioni sportive, l'alimentazione, applicazioni per la meditazione ma anche per i momenti di svago e riposo. Il soggetto, che pensa di compiere tale auto-misurazione e auto-controllo per la propria salute sia fisica che mentale-spirituale, dovrebbe così aumentare la propria prestazione ed efficienza: Han, definisce questo processo *quantified self*. Ma, la «mera massa di dati così accumulata non risponde però alla domanda: *Chi sono io?* Anche il *quantified self* è una tecnica dadaista del Sé, che lo svuota completamente di senso. Il Sé è scomposto in dati fino al vuoto di senso» (Han, 2016, p.72). I dati raccolti vengono poi esposti e scambiati – condivisi – sulla piattaforma digitale: questi, ormai, trasmettono una copia della nostra persona e delle nostre abitudini. Inoltre, vengono commercializzati e monetizzati e possono essere utilizzati a fini commerciali, ma anche politici. Allora, «Gli uomini vengono processati e trattati, oggi, come pacchetti di dati, che è possibile sfruttare sul piano economico. Così, diventano essi stessi una merce» (Han, 2016, p.78). Le grandi aziende di analisi dei *big data* – che possiedono la stragrande maggioranza di informazioni su un gran numero di persone – forniscono, infatti, una classifica dettagliata sul coefficiente economico corrispondente ad ogni individuo. Le persone con il più basso “valore di mercato” sono classificate come *waste* – ossia “spazzatura” – mentre quelle classificate al grado più alto sono definite *shooting star*: a quest'ultime è più facile vendere e concedere prestiti. Così, il sistema di analisi dei dati si trasforma in un sistema di esclusione e di nuova distinzione di classe: il “valore dell'uomo” si trasforma in semplice “valore di mercato” (Han, 2016).

Come detto, la registrazione e l'analisi dei *big data* rende conto soprattutto dei modelli di comportamento collettivo. Ciò rafforza il conformismo e quello che Han definisce il

“diventare uguali”, mettendo da parte ciò che è considerato diverso o estraneo: il «*diventare uguali* caratterizza [...] l’odierna società della trasparenza [...] Quando tutto deve rendersi immediatamente visibile, le anomalie non sono più possibili. Dalla trasparenza deriva una coercizione alla conformità che elimina l’Altro, l’Estraneo, il Deviante» (Han, 2016, p.89) I *big data* – o il Dataismo – rafforzando ciò che è collettivo, dimenticano ciò che è unico. La “coercizione alla conformità” intesa come eliminazione della negatività della diversità è fondamentale al regime neoliberista, in quanto funzionale all’accelerazione dei processi produttivi e comunicativi, che non prevedono ostacoli. Lo scambio comunicativo, infatti, dev’essere illimitato (Han, 2016).

Così, sembra scomparire dalla nostra società la figura dell’*outsider*. Come detto, in nome dell’efficienza e della trasparenza viene eliminata la negatività della diversità in favore della positività della differenza, ossia una diversità svuotata della propria interiorità affinché divenga più facilmente accettabile, comunicabile e consumabile. Ciò rimuove gli ostacoli dovuti alla negatività che rigetta l’Altro. In altri termini, «La comunicazione prende velocità là dove l’Uguale reagisce all’Uguale. La resistenza e la riluttanza della diversità o dell’estraneità disturbano e rallentano, invece, la piatta comunicazione dell’Uguale» (Han, 2016, p.96). Colui che tenta di distogliersi dalla conformità e dalla comunicazione illimitata – il “non-connesso” o “non-informato” – è colui che pratica la *libertà* e la *libera scelta*: scegliendo di non-comunicare si rende libero nell’attuare il silenzio, egli è capace di praticare spazi di silenzio in contrapposizione all’imperativo costante della condivisione. Al contrario, nel contesto della società della prestazione attuale, caratterizzato da una profonda crisi della libertà, la *libera scelta* si trasforma in *libera selezione tra le offerte* rese disponibili dal sistema (Han, 2016).

Il filosofo contemporaneo vede nella profonda crisi della libertà odierna anche la causa di diverse patologie psichiche che accompagnano il soggetto di prestazione in quella che definisce “epoca dell’esaurimento”. Esse sono, principalmente, depressione e *burnout*. Ciò accade in ragione del fatto che ora è soprattutto la *psiche* ad essere investita di forti pressioni in vista del processo di produzione. Secondo Han, «Disturbi psichici come depressione e *burnout* sono espressione di una profonda crisi della libertà: sono indicatori patologici del fatto che spesso oggi essa si rovescia in costrizione» (Han, 2016, p.10).

Infatti, lo sfruttamento attuale della psiche si rovescia in auto-sfruttamento in quanto il soggetto si rapporta al proprio sé come ad un capitale su cui investire e da accrescere sempre di più.

Han approfondisce questa situazione del soggetto neoliberista in un secondo saggio – *La società della stanchezza* (2020) – nel quale individua le malattie psichiche maggiormente diffuse nel nostro tempo: la sindrome da deficit di attenzione, l'iperattività (ADHD), il disturbo *borderline* di personalità (BPD), depressione e sindrome da *bornout* (BD). Il sistema neoliberista attuale, che è causa di tali condizioni patologiche, si caratterizza non solo per la profonda crisi della libertà e per le forme di soggettivazione che rendono l'individuo sfruttatore di se stesso, ma anche – come detto – per un eccesso di positività. In esso, la negatività dell'*alterità* e dell'*estraneità* viene sostituita dalla positività della *differenza*, in nome della rimozione delle barriere che caratterizza la società globalizzata. La scomparsa dell'*alterità* conduce a una “povertà di negatività” che comporta un eccesso di positività, traducibile nelle eccessive richieste di sovrapproduzione, prestazione e comunicazione. Ad esse il soggetto reagisce con un rifiuto o un rigetto a livello psichico, che si accompagna a quell'affaticamento ed esaurimento caratteristico della nostra epoca. Si tratta di manifestazioni di quella che Han definisce “violenza della positività”, ossia un sovraccarico di stimoli, impulsi e aspettative non meno impattante della violenza negativa della società disciplinare. Al posto dell'Altro o dell'Estraneo subentra l'Eguale. Nella dinamica della violenza della positività – o violenza dell'Eguale – alterità e negatività non giocano alcuna parte, ed è per questo più difficile da individuare: «La violenza della positività non presuppone alcuna ostilità. Si sviluppa proprio in una società permissiva e pacificata. Per questo è meno riconoscibile [...]. Occupa infatti lo spazio privo di negatività dell'Eguale, in cui non si ha alcuna polarizzazione tra nemico e amico, Interno ed Esterno o tra proprio ed estraneo (Han, 2020, p.21). Dunque, non si tratta di una violenza che toglie ed esclude ma piuttosto che satura ed esaspera il soggetto. Non è però l'eccesso di responsabilità o iniziativa a esaurire l'individuo quanto la costante “pressione alla prestazione”, causa della depressione e della sindrome da *bornout* che spesso la precede. Il soggetto generato dalla società neoliberista – sottoposto all'obbligo di prestazione e all'eccesso di positività – è, dunque, un soggetto frustrato e depresso. Egli sfrutta se stesso volontariamente ed entusiasticamente, in assenza di costrizioni esterne (Han, 2020). In

luogo dell'imperativo del *poter-fare* si afferma che "nulla è impossibile": il soggetto che, invece, si scontra con il limite del *poter-fare* (egli non è più in grado di *poter-fare* e si scontra, dunque, con la propria incapacità) riconduce l'aggressività verso di sé e accusa se stesso. La depressione, dunque, si realizza come accusa autodistruttiva e "stanchezza del fare" dove il soggetto si trova in guerra con se stesso. Ciò accade in un contesto caratterizzato da una profonda "crisi della libertà", in quanto la stessa relazione di auto-sfruttamento che il soggetto realizza con il proprio sé è accompagnata da un sentimento di libertà che la rende paradossale. Secondo Han, «Le malattie psichiche della società della prestazione sono appunto le manifestazioni patologiche di questa libertà paradossale» (Han, 2020, p.29).

Rispetto alla sindrome da deficit di *attenzione* si può affermare che l'eccesso di positività – inteso come sovrabbondanza di stimoli, impulsi e informazioni – comporti una modificazione strutturale della capacità attentiva. Lo stesso aumento del carico di lavoro determina la necessità di un tipo di attenzione più frammentata e dispersa. Il cosiddetto *multitasking*, come tecnica di gestione dell'attenzione e del tempo, si contrappone all'*attenzione contemplativa*. Quest'ultima viene sostituita da un altro tipo di attenzione – l'*iperattenzione* – dovuta alla necessità del rapido spostamento di focus tra compiti, processi e fonti d'informazione diverse. Così, la capacità di attenzione contemplativa è ridotta, accompagnandosi alla perdita del tempo della noia (a cui l'*iperattenzione* concede un grado minimo di tolleranza) e del riposo. Queste ultime due dimensioni sono generative della creatività e contrapposte alla frenesia odierna che, invece, tende a riprodurre e accelerare ciò che già esiste. L'ego iperattivo di oggi perde così anche la capacità di ascoltare in quanto fondata sulla facoltà di attenzione profonda, non avendo più per esse alcuna via di accesso (Han, 2020).

La necessità dell'*iperattenzione* è dovuta alla caratteristica dell'*iperattività* che definisce l'attuale *società dell'azione*. Ad essa sono sottratte le forme della durata e della lentezza, e valorizzato il soggetto che conduce una "vita attiva". All'uomo iperattivo, però, Han riconduce le caratteristiche del soggetto ricco di ego, iper-nevrotico e isolato: in una società in cui nulla promette più di durare e mantenersi, egli è sovrastato dal nervosismo e dall'irrequietezza. Alla fugacità della vita e alla carenza d'essere «si reagisce con l'*iperattività*, con l'*isteria* del lavoro e della produzione» (Han, 2020, p.42). La dinamica

auto-referenziale dell'autosfruttamento e la perdita della facoltà contemplativa – contrapposta all'accelerazione costante dell'oggi – sono corresponsabili dello stato di nevrosi e isteria che caratterizza l'odierna società dell'azione.

Essa è anche *società della stanchezza*, in forza di quella riduzione dell'uomo a *macchina* positiva che costantemente deve massimizzare la propria prestazione, generando eccessiva stanchezza ed esaurimento. Questa è «una stanchezza solitaria, che agisce separando e isolando» (Han, 2020, p.66), in quanto viene messo al centro il proprio *Io* vissuto in modo separato dall'Altro. La “stanchezza solitaria” distrugge la possibilità della comunione e della prossimità, le quali potrebbero invece “curare” questa solitudine, nonostante la stanchezza. Le forme assolutizzate dell'essere-attivo conducono alla scomparsa delle forme fondamentali dell'essere-insieme. Dunque, il soggetto attivo e solitario della società dell'azione – che si propone come società della libertà – è del tutto guidato dall'imperativo del *fare*, determinandosi come soggetto *affermativo*. Egli, infatti, non è più legato alle categorie della negatività caratteristiche della società disciplinare, le quali determinano un soggetto del *dovere*. Egli è, piuttosto, un soggetto del *piacere*: «non si dedica ad alcun lavoro obbligatorio. Le sue massime non sono obbedienza, legge e compimento del dovere, bensì libertà e libera volontà. Dal lavoro egli si aspetta soprattutto il raggiungimento del piacere e non dipende dal comando dell'Altro. Piuttosto, dà retta principalmente a se stesso» (Han, 2020, p.80). La liberazione dalle costrizioni dell'Altro, però, determina anche una fondamentale *mancaza dell'Altro*, mettendo in crisi la logica della *gratificazione*: quest'ultima, infatti, fondata in primo luogo sul riconoscimento, presuppone inevitabilmente la presenza dell'Altro. Anche in questo caso, la libertà si rovescia in costrizione. Il riferimento narcisistico all'io viene valorizzato a discapito dell'amor proprio, che si contraddistingue per il naturale riconoscimento del legame con l'Altro, fondamentale per l'esistenza umana: «Nell'amor proprio il confine con l'Altro è tracciato chiaramente; nel narcisismo, invece, è sfocato. L'io si diffonde e si fa vago» (Han, 2020, p.82) e fa sì che il soggetto “sprofondi” nel proprio sé. Lo stesso mondo digitale dei nuovi media contribuisce all'allontanamento del riferimento all'Altro, in quanto “povero di alterità” e luogo virtuale in cui l'io narcisistico incontra soprattutto se stesso. La digitalizzazione del reale, infatti, contribuisce alla sua stessa sparizione, caratterizzata inevitabilmente dalla presenza dell'alterità. La mancanza di riferimento

all'Altro presuppone l'impossibilità di creare legami intensi: l'"eccesso di opzioni" a cui il soggetto è sottoposto lo rendono incapace di costruire relazioni profonde non solo con gli altri, ma anche con se stesso. L'interruzione del legame profondo con il proprio sé e con gli altri è causa di depressione. Ciò si dimostra anche nello scarso investimento libidico che il soggetto implica verso gli altri o verso gli oggetti, infatti «L'Ego tardo-moderno impiega la maggior parte dell'energia libidica per se stesso. La restante libido viene ripartita tra contatti in costante aumento e relazioni fugaci» (Han, 2020, p.89). Gli "amici" dei *social media* – dove il soggetto si espone come una *merce* – infatti, hanno per lo più la funzione di aumentare l'autostima narcisistica, rendendo sempre più difficile la realizzazione di legami profondi ed autentici. Infine, la crisi della gratificazione si rende evidente anche in quel meccanismo per cui il soggetto narcisistico, spinto a prestazioni sempre maggiori, non raggiunge mai quello stato di tranquillità che caratterizza l'essere giunto a un obiettivo: in questo modo, il sentimento che lo caratterizza maggiormente è quello della mancanza o della colpa (Han, 2020).

Ulteriore fattore che contribuisce allo sviluppo dello stato depressivo è la mancanza di "forma" e di "carattere" che definisce la soggettività dell'individuo attuale. Esso s'identifica nell'*uomo flessibile*, colui che può adattarsi ad ogni situazione e assumere qualsiasi ruolo o funzione: tale flessibilità – o mancanza di forma – comporta un'elevata efficienza economica. «Il soggetto di prestazione sfrutta se stesso nel modo più efficace, quando si mantiene aperto a tutto, quando è – appunto – flessibile» (Han, 2020, p.91). Allo stesso modo, l'auto-sfruttamento volontario, che corrisponde alla trasformazione e re-invenzione costante della propria persona «presuppone un'offerta di prodotti legati all'identità. Quanto più spesso si cambia identità, tanto più è incentivata la produzione» (Han, 2020, p.92).

L'imperativo della *competitività*, inoltre, nel suo carattere di auto-referenzialità, fa sì che il soggetto sia sempre in concorrenza con se stesso. Egli cerca costantemente di superarsi, giungendo a un livello di auto-sfruttamento tale da arrivare ad un crollo psichico, ossia il *burnout*. Secondo il filosofo, infatti, non è tanto la competitività tra individui ad essere nociva per il singolo, quanto il carattere di autoreferenzialità che caratterizza questo meccanismo. La competitività realizzata con il proprio sé, che si presenta come libertà, si realizza come auto-costrizione distruttiva. Così, «Autorealizzazione e autodistruzione, qui,

coincidono» (Han, 2020, p.83). Inteso come atto di libertà è anche l'interpretazione dell'Io come progetto: egli tenta di realizzare e progettare se stesso sulla base di un *Io-Ideale*. Quest'ultimo si caratterizza sempre nelle forme della positività – com'è proprio della società neoliberista – esercitando, perciò, un tipo di costrizione positiva sull'*Io reale*: «Quando, tuttavia, l'Io si impiglia in un irraggiungibile Io-ideale, esso ne viene letteralmente logorato. Dalla frattura tra l'Io reale e l'Io-ideale sorge allora l'auto-aggressività» (Han, 2020, p.95). L'aggressività ricondotta verso il proprio sé si rivela nel momento in cui l'Io-reale – rapportandosi con il proprio Io-ideale – si scopre come un fallito, facendosi così oggetto di costanti auto-rimproveri. Egli si trova in guerra con se stesso: la violenza che prima era subita dall'esterno ora diviene auto-generata. Il soggetto, però, si crede libero. L'auto-aggressività è un sintomo comune alle condizioni patologiche oggi maggiormente diffuse – come depressione e *bornout* – e parte di quel meccanismo di auto-sfruttamento al quale il soggetto di prestazione, in quanto *imprenditore di se stesso*, è sottoposto. Dunque, è possibile affermare che il rapporto di dominio neoliberista – che il soggetto riproduce in se stesso nelle forme dell'auto-costrizione e dell'auto-concorrenzialità, interpretate come forme di libertà, in nome del poter-fare – è causa di tali condizioni patologiche.

A conferma di quanto esposto a proposito dell'impronta metodologica che si vuole dare a questo elaborato – rispetto, in particolare, alle considerazioni degli studiosi della Scuola di Francoforte e del filosofo Adorno – anche Han sottolinea più volte, nei suoi saggi, il fatto che per comprendere le trasformazioni sociali e soggettive del nostro tempo sia necessario tener conto del circostante mutamento economico e politico. Risulta fondamentale, soprattutto per l'approfondimento del mutamento psichico che riguarda il singolo individuo, osservare le trasformazioni che riguardano il sistema capitalistico. Questo, passa da regime di sfruttamento a regime di auto-sfruttamento intrecciandosi al sentimento della libertà, al fine di aumentare produttività ed efficienza. Secondo l'autore, l'evoluzione del soggetto nelle sue forme attuali «implica strettamente il contesto di produzione capitalistico» (Han, 2020, p.96).

Allo stesso modo Dardot e Laval (2013) considerano lo studio della condizione attuale del soggetto che vive entro la società neoliberista. Anch'essi contestualizzano

l'approfondimento dei caratteri che riguardano la nuova soggettività tardo-moderna entro il contesto economico, sociale e politico che la riguarda. Il soggetto neoliberista è da loro definito nei termini dell'*uomo-impresa* o *soggetto imprenditoriale*.

Anch'essi individuano una differenza fondamentale tra l'individuo della moderna società, intesa come *impresa costituita d'impresе*, e colui che viveva la precedente società industriale, ossia l'uomo produttivo. Ora, prende piede una nuova norma soggettiva, una «nuova condizione dell'uomo, che si rifletterebbe [...] fino all'economia psichica stessa» (Dardot e Laval, 2013). Sia il campo di studi della psicoanalisi che quello sociologico, infatti, rendono conto di una vera e propria trasformazione del soggetto, un cambiamento fondamentale del discorso sull'uomo. Questo cambiamento, secondo Dardot e Laval, dev'essere letto in relazione alla nuova logica normativa che si è imposta nelle società occidentali e, in particolare, in rapporto alla *razionalità neoliberista*: «Il nuovo soggetto [...] deve essere colto nelle pratiche discorsive e istituzionali che alla fine del XX secolo hanno prodotto la figura dell'uomo-impresa, o "soggetto imprenditoriale"» (Dardot e Laval, 2013, p.333) grazie all'estensione dei meccanismi di mercato in ogni altro ambito della società.

La formazione della nuova soggettività neoliberista è dovuta a una serie di fattori, che gli autori individuano nel cambiamento sociale del passaggio dalla società industriale alla nuova società basata sul modello dell'impresa. Sia il *soggetto* che la *società*, dunque, diventano *impresa*. In questo cambiamento intervengono diversi fenomeni, a partire dalla polarizzazione del pensiero sull'uomo inteso come *mezzo*, piuttosto che come *fine*. In questo senso, la figura dell'uomo come cittadino consapevole dei suoi diritti lascia spazio alla figura dell'*uomo economico*, guidato dall'interesse. Anche i rapporti umani vengono sottoposti alla logica del profitto in quanto, come detto, il processo di mercificazione rende le relazioni sempre più vicine alla forma del "contratto a breve termine": questo, sostituisce le forme relazionali prima fondate sulla reciprocità e l'alleanza. Il processo di normalizzazione di un nuovo tipo umano è in realtà determinante per la realizzazione del cosiddetto "dispositivo d'efficienza", in quanto contribuisce attivamente al suo funzionamento. Tale processo si fonda – come sostiene anche Han – sulla "gestione delle menti" e non più su un "addestramento del corpo": realizzandosi in forma indiretta, educa il pensiero degli uomini orientando e stimolando sensazioni, piaceri e dolori. Lo scopo è

formare l'*individuo efficiente* fondato sul principio dell'utilità, incline al consumo e docile nel lavoro. Gli autori francesi sottolineano anch'essi la presenza di una maggiore sorveglianza, basata sul controllo di ciascuno verso gli altri e viceversa, dovuta all'utilizzo delle reti digitali e ai nuovi sistemi di valutazione (Dardot e Laval, 2013). In questo quadro, si realizzano le forme di soggettivazione del cosiddetto *uomo-impresa*, di cui Dardot e Laval descrivono i tratti principali.

Innanzitutto, il nuovo soggetto si realizza come *soggetto unitario*, del tutto formato sul modello dell'impresa. Mentre, infatti, precedentemente la norma dell'efficienza economica rimaneva circoscritta in un insieme di discorsi diversi, con l'avvento della normatività neoliberista come logica dominante, la razionalità dell'uomo economico diviene totale. Le diverse sfera della vita – sociali e soggettive – che prima erano distinte, subiscono ora un processo di «omogeneizzazione del discorso dell'uomo intorno alla figura dell'impresa» (Dardot e Laval, 2013, p.336). Il soggetto unitario è dunque un soggetto integralmente coinvolto in un'unica sfera della vita, verso la quale riconduce anche tutte le altre: la sfera lavorativa e professionale. Il suo coinvolgimento personale al lavoro è completo, in quanto fondato sulla categoria del *desiderio*. Il nuovo governo degli uomini sfrutta notevolmente questa dimensione attraverso incentivi e stimolazioni, l'incremento della motivazione, realizzando quella tecnica di "impresa di se stessi" che fa sì che «l'individuo lavori per l'impresa come farebbe per se stesso, sopprimendo [...] ogni *distanza* tra l'individuo e l'impresa che lo assume» (Dardot e Laval, p.337). L'individuo provvede da sé a migliorare la propria efficienza e il proprio autocontrollo, attuando una condotta come fosse imposta dall'interno, a partire da un suo desiderio personale. Egli risponde, in realtà, al desiderio del *management* moderno.

Il soggetto unitario fa riferimento, dunque, al *governo di sé imprenditoriale*: egli impara a governare se stesso come un'impresa, ossia un'entità in competizione che si espone ai rischi al fine di massimizzare i risultati e si assume la responsabilità di eventuali fallimenti. Riferendosi a quest'immagine – presentata come luogo di "perfezione", innovazione ed eccellenza – è spinto a conformarsi interiormente ad essa, attraverso un costante lavoro su di sé, sforzandosi al continuo incremento della propria efficienza, dedicandosi in modo totale al proprio lavoro, rendendosi il più flessibile possibile. Sottoposto a una costante valutazione delle proprie prestazioni, le quali devono dimostrare il suo coinvolgimento

personale attraverso griglie e strumenti, ne paga le conseguenze a livello di soggettività profonda. Facendo dell'economia sua disciplina personale, essa diviene *nuova etica*: «L'impresa non è dunque soltanto un modello generale da imitare, ma anche una certa attitudine da stimolare nel bambino e nello studente, [...] un modo di essere [...]. Stabilendo una corrispondenza strettissima tra il governo di sé e il governo della società, l'impresa definisce una nuova etica, ovvero una certa disposizione interiore, un certo *ethos* da incarnare per una sorveglianza di sé che le procedure di valutazione devono rafforzare e verificare» (Dardot e Laval, 2013, p.340). Alla formazione di tale disposizione interiore collaborano le tecniche del *self-help*, oggi notevolmente diffuse in vista del "miglioramento di sé" in tutti gli ambiti della vita. Come già accennato, infatti, la razionalità imprenditoriale riesce a riunire in sé le diverse relazioni di potere, ovvero a unificare i diversi regimi d'esistenza – le componenti della vita sociale, politica e individuale – in un unico discorso.

In quanto etica, *l'impresa di se stessi* – come modo d'essere attuale dell'io – fa riferimento a principi e valori come l'iniziativa personale, l'ambizione, il calcolo e la responsabilità. Il costante "potenziamento del sé" a cui è sottoposto il *soggetto performante e competitivo* – attraverso la realizzazione di tali valori e la massimizzazione del proprio capitale umano – deve avvenire in ogni ambito della vita. Ciò, nel mondo dell'istruzione e della formazione, si traduce nei termini paradigmatici del *lifelong learning* e dell'impiegabilità. Se l'io diventa impresa, quest'ultima può essere considerata come insieme di piccole imprese di sé: i lavoratori (non più semplici impiegati) vendono un servizio sul mercato – ossia, il proprio lavoro – che dev'essere costantemente valorizzato. *L'impresa di se stessi* diviene entità psicologica e sociale presente in ogni ambito della vita e in tutte le relazioni, così da far corrispondere completamente la *valorizzazione commerciale del proprio lavoro* con la *valorizzazione del sé*: «È tutta l'attività dell'individuo, infatti, ad essere concepita come un processo di valorizzazione di sé» ed ogni attività considerata attività imprenditoriale. «In un certo senso, tutto diventa impresa» in quanto si assiste alla piena integrazione tra vita personale e professionale (Dardot e Laval, 2013, p.343).

Il *sé imprenditoriale* può essere formato attraverso diverse strategie. Come sappiamo, l'etica neoliberista del sé non si limita ai confini dell'impresa – per quanto anch'essa sia considerata luogo educativo di un sapere pratico necessario ad ogni esistenza – ma fa uso,

ad esempio, di scienze psicologiche largamente diffuse come l'analisi transazionale (At), la programmazione neurolinguistica (Pnl) o il *coaching*. Epistemologicamente fondate, queste mirano alla "padronanza di sé" – in forma di gestione dello stress e delle emozioni – e alla "gestione delle relazioni", anche (e soprattutto) lavorative. Scopo è "potenziare l'io" affinché possa far fronte alle difficoltà e adattarsi facilmente a situazioni diverse. Mentre nel primo fa uso di pratiche come la meditazione e l'autoriflessione, la "gestione delle relazioni" passa attraverso lo studio dell'efficacia comunicativa: sia Pnl che At, infatti, invitano alla comprensione del funzionamento comunicativo affinché questo sia più "controllabile" ed efficace. Quella che può essere definita vera e propria *pragmatica dell'efficienza comunicazionale* – centrata sulla comprensione del *come* funziona piuttosto che del *perché*, in un'ottica di *problem solving* – trova ampia risonanza e applicazione nel mondo professionale, dove «Il rapporto "aperto" e "positivo" con gli altri è la condizione della produttività (Dardot e Laval, 2013, p.346). In particolare, può essere messa al servizio di un *management* efficace: il *manager* – attraverso l'approfondimento della comunicazione interpersonale – può accrescere la propria *leadership*, dirigere al meglio i propri subordinati verso un obiettivo comune, motivarli all'accrescimento del loro potenziale, aumentare la loro autostima e fiducia in se stessi. In sostanza, aiutarli a realizzare tutte quelle pratiche di "potenziamento del sé" utili alla produttività.

In realtà, l'applicazione delle pratiche di "trasformazione di sé" forma un soggetto che agisce anch'esso come un *manager*: egli si fa carico della realtà complessa e competitiva in cui si trova, sente il peso della responsabilità e del controllo non solo di fronte alle proprie scelte ma anche davanti agli avvenimenti della vita stessa. Il processo di responsabilizzazione fa sì che anche i problemi – ad esempio, di organizzazione – siano ricondotti a una mancanza di padronanza di sé e delle relazioni con gli altri, così che la causa dell'inefficienza non sia mai interpretata come esterna al singolo individuo. Ciò implica in quest'ultimo forme di auto-colpevolizzazione e auto-costrizione, in linea con l'interpretazione di Han (2020). Il "potenziamento di sé", inoltre, non è auto-finalizzato: non è il soggetto e il suo benessere la finalità ultima ma, piuttosto, l'incremento della produttività dell'azienda. La norma generale dell'efficienza viene estesa sul piano individuale e camuffata come valorizzazione della persona, la cui trasformazione deve avvenire in ogni aspetto e «in ogni campo dell'esistenza. [...] è la *soggettività intera*, e non

solo l'“uomo lavoratore”, a essere coinvolta in questa modalità di gestione» (Dardot e Laval, 2013, p.350). In vista del principio di responsabilità, l'*uomo-impresa* diventa anche *soggetto del rischio*, in quanto «Essere impresa di se stessi presuppone di vivere continuamente nel rischio» (Dardot e Laval, 2013, p.350). Lo stile di esistenza che prima era riservato solo alla categoria degli imprenditori è ora universalizzato: precarietà e rischio diventano la nuova norma, se non stato naturale delle cose. Tale *naturalizzazione del rischio* come presa in carico personale si rende evidente nel sempre maggiore affidamento a servizi di assicurazione privata (vero e proprio settore commerciale), piuttosto che alle forme di mutua assistenza offerte dallo Stato, di pari passo alla perdita della dimensione collettiva dell'esistenza, come accennato nel paragrafo precedente.

L'ultima forma descritta da Dardot e Laval è quella dell'*ultra-soggettivazione*, che si realizza nella società caratterizzata dal *dispositivo di prestazione/godimento*. Quest'ultimo fa riferimento alla congiunzione tra la massimizzazione della prestazione, entro un contesto competitivo, e quella del pieno godimento o massimizzazione del piacere. Il “culto dello sport” – radicalizzato nella nostra società – risulta ad esso del tutto conforme, in quanto «Gli sportivi sono perfette incarnazioni dell'imprenditore di se stesso» (Dardot e Laval, 2013, p.356). Quest'ultimo, infatti, ricerca nell'ambito lavorativo la massimizzazione della prestazione come quella del piacere (auto-sfruttamento e auto-realizzazione coincidono, riprendendo Han), allo stesso modo di come fa l'atleta nell'ambito sportivo. Questa figura porta con sé ulteriori imperativi coincidenti con il discorso neoliberista: la cura del corpo, il miglioramento costante di sé, il superamento idealizzato dei limiti, l'inscindibilità della prestazione dal godimento, la competitività come modello di rapporto sociale, la naturalizzazione del principio del dovere. Secondo gli autori, dunque, la radicalizzazione del culto dello sport è indice della radicalizzazione di una nuova norma sociale, la quale viene trasposta in tutti gli ambiti della vita, dal lavoro alla sfera più intima della sessualità. A fondamento del dispositivo prestazione/godimento che fa capo al discorso neoliberista, sta il principio dell'eccesso e del superamento di sé: «Al nuovo soggetto è richiesto di produrre “sempre di più” e di godere “sempre di più”, e di essere dunque in connessione diretta con un “surplus di godimento” divenuto sistemico. La vita stessa in tutti i suoi aspetti diviene l'oggetto di dispositivi di prestazione e godimento» (Dardot e Laval, 2013, p.357). Così, è possibile intensificare l'efficienza

dell'individuo in tutti i campi – scolastico, professionale, relazionale, sessuale – trasformando la “prestazione massimale” e il continuo “andare oltre” in norma di comportamento sociale. Per questo si parla di ultra-soggettivazione: essa è una «*soggettivazione per eccesso di sé su se stessi* [...] che non è finalizzata a uno stadio ultimo e stabile di “possesso di sé”, ma a un al di là *di sé* che si sposta continuamente in avanti, [...] costituzionalmente conforme [...] alla logica dell'impresa» (Dardot e Laval, 2013, p.358).

Il discorso psicologico si pone alla base di questa forma di ultra-soggettivazione in quanto, congiunto al discorso economico, permette la realizzazione della logica dell'intensificazione costante e senza limiti, in un contesto dove il soggetto è potenzialmente libero di scegliere tra illimitate possibilità di stili di vita, valori e “prodotti”. In questo “mondo senza limiti” – di prestazione e di scelta – il *soggetto psicologico* (come portatore di sentimenti, attitudini e convinzioni) s'identifica con il *soggetto economico*: infatti, come già accennato, la strategia imprenditoriale fa leva sulla dimensione psicologica per incentivare la motivazione, allo stesso modo di come il soggetto fa su di sé nel continuo lavoro interiore che conduce su se stesso. Tale operazione del *management* si congiunge all'attività del *marketing*, la quale sostiene e conferma la spinta incessante al godimento e spettacolarizza il “successo” come valore supremo a cui aspirare (Dardot e Laval, 2013). Anche qui, in linea con l'interpretazione di Han, si rende evidente come la libertà si rovesci in costrizione e che, in realtà, il soggetto della “libera scelta” e dell'“autodeterminazione” non sia meno governabile o governato rispetto al passato.

Anche i filosofi francesi vedono in tale soggetto un individuo sdoppiato: da una parte votato al successo e al godimento senza limiti, dall'altra sottoposto al rischio costante del fallimento e della mercificazione di sé, che può condurlo a divenire un *soggetto depresso*. Anch'essi delineano un quadro clinico dell'individuo attuale dal punto di vista prettamente psicologico, sulla base degli effetti della radicalizzazione del dispositivo prestazione/godimento. A questo proposito, mettono a fuoco sei principali situazioni di sofferenza psicologica oggi largamente diffuse, a cui nessuno può sfuggire del tutto.

In primo luogo, si realizza un maggior grado di *sofferenza sul lavoro* dovuta a un aumento di stress e *mobbing*, all'intensificazione dell'attività lavorativa insieme a un restringimento dei tempi in funzione delle esigenze della produttività. Il lavoratore è più isolato in quanto

la responsabilità del raggiungimento degli obiettivi è sempre più individualizzata, e inoltre più vulnerabile a causa dell'aumentata presenza di controlli e valutazioni, del più alto coinvolgimento soggettivo e dell'assunzione personale del rischio, quale norma sociale di comportamento. La stessa identificazione del soggetto con l'impresa fa sì che l'eventuale fallimento di quest'ultima possa tradursi in un fallimento personale, alimentando i sentimenti di vergogna e devalorizzazione. Nell'ambiente di lavoro, infine, si realizza la delegittimazione del conflitto, dovuta al fatto che «i vincoli imposti sono “senza soggetto”, [...] non hanno un autore o una fonte identificabile, [...] sono presentati come del tutto oggettivi. Il conflitto sociale è bloccato perché il potere è indecifrabile» (Dardot e Laval, 2013, p.363). Così, il singolo soggetto rivolge il conflitto verso se stesso.

In secondo luogo, si assiste a un generale fenomeno di *erosione della personalità*. Questo è dovuto ai caratteri sempre più “fluidi” e “flessibili” della società attuale, la cui “liquidità” si rivela anche nell'ambiente lavorativo sempre più strutturato per progetti e fondato sulle competenze immediatamente utilizzabili. Sul modello del “breve termine” e della flessibilità non si modifica soltanto la rappresentazione di sé, ma anche il rapporto con la vita privata e familiare. Così, la personalità attuale non sembra più sostenuta da quelli che potevano essere considerati i suoi elementi stabili – valori, riferimenti, ideali, relazioni – ma è piuttosto identificabile in un *io-flessibile* sempre aperto a nuove esperienze, sempre in divenire e che, dunque, non giunge mai a una reale stabilità (Dardot e Laval, 2013).

In terzo luogo, si verifica una generale *demoralizzazione* del soggetto, dovuta allo sfaldamento della reciprocità nei legami sociali. L'imperativo alla massimizzazione della prestazione e la valutazione costante dei lavoratori, fa sì che – in nome dell'efficienza – anche emozioni e sentimenti vengano strumentalizzati a questo scopo. Soprattutto negli ambienti lavorativi, infatti, si realizza una sorta di “obbligo ai sentimenti positivi” che ne mette in dubbio la stessa autenticità. La messa in discussione della reale reciprocità nei rapporti con gli altri contrasta con l'ideologia neoliberista del *team-work*, fondato sugli ideali dello “spirito di gruppo” e della “comunità d'impresa”. Queste accezioni, in realtà, non hanno niente a che fare con la reale solidarietà collettiva e la reciprocità dei legami, in quanto anch'essi operano in funzione dell'efficienza: il gruppo di lavoro, infatti, agisce per lo più in senso operativo in vista di obiettivi prestabiliti. A tutto ciò collabora

l'ideologia del successo e del *self-help*, il quale «distrugge il legame sociale [...] basato su doveri di reciprocità verso gli altri» (Dardot e Laval, 2013, p.364).

Una quarta situazione identificata dagli autori riguarda il fenomeno di *depressione generalizzata*. Anch'essi – come Han (2020) – definiscono tale patologia come la “malattia del secolo” dandone una simile interpretazione: «La depressione non è altro che l'inverso della prestazione, un risposta del soggetto all'obbligo di realizzarsi, essere responsabile di sé, superare se stesso» (Dardot e Laval, 2013, p.365). La società della prestazione premia i “vincenti”, costringendo l'individuo a confrontarsi con la propria inadeguatezza e con la conseguente stigmatizzazione dei “falliti”, coloro che non riescono a rispondere all'imperativo della felicità, del successo e della concorrenza. Complice è anche l'indebolimento dei quadri istituzionali e delle strutture simboliche, le quali non riescono più a fornire quel riconoscimento fondamentale ad ogni individuo. Se anche le istituzioni si trasformano in impresa, infatti, queste non riescono più a fornire quel senso identitario e quegli ideali utili a costruire la propria identità, valorizzare il proprio sé e prendere posizione nella società. Questo perché «le istituzioni che distribuiscono i ruoli, fissano le identità, stabiliscono le relazioni, pongono i limiti, sono sempre più governate da un *principio di superamento dei limiti*» (Dardot e Laval, 2013, p.361-362).

Oltre ai quadri istituzionali s'indeboliscono anche gli ideali quali dimensioni di riconoscimento soggettivo, determinando il fenomeno della *desimbolizzazione*. La mancanza di principi etici e divieti stabili (che dovrebbero essere forniti dalle istituzioni), insieme all'imperativo della libera scelta illimitata, conducono il soggetto a doversi basare esclusivamente su se stesso. Egli, non avendo più punti di riferimento per la costruzione della propria identità, s'identifica per lo più con gli ideali dell'impresa, con i gruppi di consumo o con i marchi della moda: questo tipo di identificazioni portano l'*identità* a trasformarsi in *prodotto di consumo*. Sulla base della logica della scelta permanente, il soggetto è sempre sollecitato a rispondere a desideri e bisogni diversi: «un giorno lo si invita a cambiare macchina, il giorno dopo il partner, un altro ancora l'identità o il sesso, seguendo il gioco delle proprie soddisfazioni o insoddisfazioni» (Dardot e Laval, 2013, p.366). Egli, rinvitato costantemente a se stesso, fa del mercato il suo punto di riferimento e d'identificazione, sostituendosi ad altri sistemi religiosi o politici.

Infine, Dardot e Laval definiscono la cosiddetta *perversione ordinaria* come tratto patologico del soggetto presente. Si tratta della tendenza a costruire relazioni – con gli altri e con gli oggetti – di tipo “perverso”, ossia fondate sull’appagamento del proprio desiderio e sull’illusione immaginaria del godimento totale, inteso come godimento perfetto e senza limiti. Ma, «più l’essere umano è implicato in quest’assuefazione agli oggetti commerciali, più tende a divenire egli stesso un oggetto che ha valore solo per quello che produce in campo economico» (Dardot e Laval, 2013, p.368). L’“oggettualizzazione” dell’Altro, ovvero la trasformazione degli altri in “cose”, fa sì che il loro valore sia riconosciuto soltanto in quanto appagamento o godimento personale. Dunque, “oggetto da consumare” è il soggetto per se stesso, le persone con cui entra in relazione e i prodotti di mercato, identificati come godimento ultimo (mai, in realtà, del tutto raggiungibile). Secondo gli autori, «La perversione, che si caratterizza clinicamente come con il consumo dei collaboratori come oggetti di cui ci si disfa quando diventano insufficienti, diventerebbe così la nuova norma delle relazioni sociali» (Dardot e Laval, 2013, p.368). Il principio della libera scelta illimitata e l’imperativo della massimizzazione continua della prestazione creano insieme l’illusione d’onnipotenza e danno forma a una società che crede se stessa il luogo del possibile godimento totale e senza limiti.

L’insieme delle interpretazioni e delle considerazioni qui proposte dai diversi autori e filosofi, ci rendono un quadro pressoché esaustivo del contesto sociale, economico, culturale in cui oggi prende forma il soggetto odierno, osservato dal punto di vista della *razionalità* che lo informa. Le forme della società, dello stato e di soggettivazione contribuiscono, nell’insieme dei diversi fattori implicati – impliciti ed espliciti – a dare forma al *tipo di uomo* confacente al tipo di società in cui siamo immersi. Essa, società democratica, pone in realtà – ad oggi – il proprio *focus* sul mercato in vista della sua stessa strutturazione, facendo di esso il centro nevralgico di qualsiasi operatività ed esperienza che possa realizzarsi al suo interno. Lo stesso soggetto è spinto a conformare se stesso a questo tipo di strutturazione.

2.3. *I presupposti filosofici dell'educare entro la società neoliberista*

Avendo delineato i tratti che caratterizzano le forme dello stato, della società e di soggettivazione che riguardano l'attuale tempo storico, è ora possibile definire con più chiarezza i presupposti filosofici che la razionalità dominante, inevitabilmente, porta con sé. Anche l'educazione assume tali presupposti come guida del proprio agire educativo, consapevolmente o inconsapevolmente. I processi educativi e formativi, infatti, non sono esonerati dal tipo di razionalità che informa il "tutto sociale" nel quale sono immersi. Anch'essi sussumono a guida della prassi – in forza della loro natura non-indifferente – una certa *idea di uomo* ritenuta preferibile rispetto ad altre, in relazione a una certa *idea di società*, strutturata sulla base di una certa *idea di bene*. La cornice di riferimento fin qui descritta, dunque, ci fornisce il contesto dal quale poter estrarre le caratteristiche fondamentali di tali presupposti, che fanno capo alla razionalità neoliberista.

Dunque, è possibile descrivere *quale tipo di società è pensata per quale tipo di uomo, e viceversa, quale tipo di uomo per quale società*, nel tempo storico attuale. Tale presupposto politico-sociale si realizza nel tipo di società che dà forma a se stessa principalmente sulla base di principi politico-economici, ricavati dalle teorie neoliberiste: questi sono il libero scambio, il libero mercato e la proprietà privata che, insieme all'istituzione del mercato competitivo, dovrebbero garantire la difesa delle diverse libertà personali e imprenditoriali. In loro funzione, quindi, viene favorita l'assunzione delle forme dell'individualismo e della responsabilità personale, a sostituzione dei legami di solidarietà e collettività sociale. L'obiettivo ultimo dichiarato dovrebbe essere quello dell'accrescimento del benessere della popolazione complessiva. Entro questo tipo di società lo Stato assume un ruolo periferico e il suo compito principale diviene quello di creare un clima favorevole all'attività economica e favorire l'iniziativa imprenditoriale, mentre il suo governo assume sempre più la forma della *governance*, ossia della collaborazione tra Stato e imprese. Così, è il mercato ad assumere un ruolo centrale soprattutto nella sua dimensione finanziaria, e l'attività delle imprese diviene fattore decisivo per le stesse strategie politiche. Il sistema di produzione è sempre più caratterizzato da forme immateriali e interconnesse, strettamente collegato allo sviluppo degli strumenti tecnologici e alla diffusione della rete digitale, che rendono i confini della "società globalizzata" sempre più dinamici e sfumati, determinando un fenomeno di

“compressione spazio-temporale”. Essa diviene, perciò, “società dell’informazione” fondata sul principio della trasparenza, che si traduce nel fenomeno di *de-interiorizzazione* dei contenuti e *de-umanizzazione* della persona: la negatività dell’alterità, appunto, viene trasformata in positività della differenza. Proprio sull’assunto della positività si basano le nuove tecniche del potere, che hanno come obiettivo non quello di reprimere e negare ma, al contrario, di incentivare e motivare attraverso l’uso di stimoli e incentivi positivi, presentandosi come libertà e sfruttandone le varie dimensioni. Il maggior coinvolgimento soggettivo, infatti, permette di accrescere produttività ed efficienza: affinché ciò avvenga in ogni ambito del reale, è fondamentale che il soggetto provveda da sé nell’ottimizzazione dei processi psichici e mentali, intesi come nuova forza di produzione. Ottimizzazione e prestazione, dunque, i due imperativi fondamentali: il loro raggiungimento è facilitato dalla continua registrazione dei dati, sia a livello collettivo che individuale, verso il quale la “società della prestazione” nutre una fiducia sconfinata, così da protocollare ogni aspetto della vita. Infine, l’estensione delle regole di mercato – in particolare, del principio della concorrenza – a tutti gli ambiti della società, fa sì che anche quei settori che non sono stati pensati come tali vengano trasformati in spazi di mercato. Ciò comporta un fenomeno di *mercificazione di tutte le cose*, anche del soggetto stesso, in un contesto di atomizzazione sociale che fa dimenticare il concetto di società come comunità collettiva. Infatti, anche le relazioni sociali sono ridotte a mere relazioni di mercato, tanto da metterne in discussione l’autenticità e il carattere di reciprocità che naturalmente le caratterizza. In tale contesto sempre più improntato alla solitudine, il capitale e l’impresa divengono forme di soggettivazione, sostenute dalla congiunzione tra massimizzazione della prestazione e massimizzazione del piacere (o godimento). Quest’ultima celebra la libertà personale, la libera scelta illimitata e l’ideologia del successo come massimo valore a cui tendere. Questi aspetti, fondati sull’imperativo del *poter-fare* o *poter-tutto*, creano un “mondo senza limiti” fondato sull’illusione dell’onnipotenza. Una società che dà forma a se stessa sul modello dell’impresa e in cui il soggetto non ha riferimenti alternativi oltre al mercato (ad esempio, religiosi o politici) può essere definita “impresa costituita da imprese”, dove il governo degli uomini s’identifica strettamente con il “governo di sé” in un modo quasi inscindibile.

Rispetto al presupposto antropologico, che si chiede *quale idea di uomo è ritenuta preferibile rispetto a un'altra, e cerca di essere formata tramite il percorso educativo*, è possibile, allora, affermare che il *tipo di uomo* confacente alla società neoliberista fondata sul mercato, sia un soggetto del tutto rispondente ai suoi stessi criteri: egli è il *soggetto imprenditoriale* o *uomo-impresa*. È detto, anche, *soggetto di prestazione*, in quanto rispondente all'imperativo della costante incrementazione delle prestazioni personali. Come per la società, l'impresa diviene modello a cui conformarsi anche per il singolo individuo che lavora autonomamente su se stesso per giungere a questo obiettivo. Egli è primariamente *imprenditore di se stesso* e in quanto tale è chiamato ad investire sul proprio *capitale umano*: così, incorpora in sé i bisogni del capitale rendendoli propri. Il mercato, in quanto logica normativa che giunge fino ai meandri più intimi della soggettività – o strati più profondi della psiche – trasforma il modo di interpretare e comprendere il mondo e se stessi. Interpretando se stesso come un'impresa, dunque, egli interiorizza quelle norme di comportamento che fanno capo alla competitività, alla responsabilità personale e all'assunzione del rischio: ciò realizza meccanismi di auto-sfruttamento e auto-concorrenza che possono condurre il soggetto – il quale si relaziona al proprio sé come ad un capitale – a situazioni anche gravi di sofferenza psicologica. Inoltre, egli assume il compito di valorizzare il proprio lavoro in quanto servizio offerto sul mercato: il processo di valorizzazione commerciale del proprio lavoro si congiunge pienamente alla valorizzazione del proprio sé. Così, l'individuo efficiente guidato dal principio dell'utilità riconduce ogni ambito della propria vita alla sfera professionale, al quale dedica un pieno coinvolgimento: l'io si riduce alla sua sfera lavorativa e il modo d'essere dell'"impresa di se stessi" diviene entità psicologica e sociale presente in ogni ambito della quotidianità. L'intera persona è, così, inglobata nel sistema di produzione. Lo stesso soggetto – in quanto *manager di se stesso* – cerca di auto-ottimizzare anche quegli aspetti della propria personalità che riguardano le emozioni e le capacità di comunicazione interpersonale: questo tipo di ottimizzazione, a cui il soggetto provvede da sé, favorisce un più alto livello di efficienza e produttività. A tal proposito, l'imperativo alla flessibilità e il carattere sempre più "fluidico" della società, rendono quelli che erano considerati i caratteri stabili della *personalità* sempre più fragili: anch'essa diviene un'entità fluida, legata ad un'io-flessibile e adattabile ad ogni situazione. L'auto-

imprenditorialità e la flessibilità che caratterizzano il soggetto neoliberista lo rendono del tutto idoneo al funzionamento dinamico e accelerato del sistema di produzione attuale. Egli, inoltre – inconsapevole del rapporto di dominio di cui inevitabilmente fa parte – interpreta se stesso come *progetto libero* e, a motivo di tale libertà percepita, espone volontariamente se stesso e i propri dati personali sulla piattaforma digitale, collaborando al fenomeno di de-umanizzazione che lo riguarda. Il soggetto imprenditoriale è ulteriormente guidato dall'imperativo del *fare*: all'interno della "società dell'azione" è votato all'iper-attività e all'iper-attenzione, utili nel rispondere a una varietà di compiti e obiettivi diversi. Distolto della sua capacità di attenzione profonda e contemplativa, si rende così capace di centrarsi su obiettivi a breve termine e ideati sulla base dell'operatività immediata. Per questo egli è, per lo più, un individuo "operativo" e "affermativo". L'eccesso di positività che contraddistingue il contesto in cui vive, lo conduce a una sorta di obbligo ai "sentimenti positivi" che ne fanno mettere in discussione la stessa autenticità, e a un conseguente maggiore isolamento dovuto all'erosione dei legami sociali. A causa del fenomeno di de-simbolizzazione, che vede un indebolimento dei quadri istituzionali e delle strutture simboliche, il soggetto s'identifica primariamente con il mercato, l'impresa e ciò che rientra nei comportamenti di consumo: così, la sua stessa identità diviene prodotto di consumo, nello stesso modo per cui l'economia diviene sua disciplina personale stabilendo, così, una nuova *etica*.

Di qui, è possibile delineare *quale idea di bene, intesa come insieme valoriale di riferimento, è presupposta nell'agire educativo e considerata preferibile rispetto ad altre*. Il presupposto etico-morale risponde a quei valori e principi posti alla base della razionalità neoliberista che, come detto, si estende oltre i confini dell'impresa per informare il funzionamento di qualsiasi altra entità sociale, come le istituzioni e il singolo soggetto. In primo luogo, i concetti che il neoliberismo mette al centro della propria retorica – difendibili attraverso l'istituzione del libero mercato – sono quelli della dignità umana e della libertà personale. Infatti, la liberazione delle risorse e delle capacità imprenditoriali dell'individuo, in un contesto di libero mercato e libero scambio, sono presentate come principale vettore per il raggiungimento del benessere dell'uomo. Ciò, però, lascia intendere come l'idea di benessere qui esposta, sia intesa come strettamente congiunta alla sfera economica, tralasciando le altre sfere dell'umano che – in ugual modo

– concorrono al benessere complessivo della persona. In quanto razionalità diffusa, essa diviene appunto “norma generale di vita” che guarda ai principi della responsabilità personale e all’individualismo, intrecciati ai valori della libertà individuale, dell’autonomia e dell’iniziativa imprenditoriale. Flessibilità, efficienza e innovazione sono i pilastri di quella “cultura imprenditoriale” che si è voluto diffondere ad ogni livello della società. Divengono fondamentali i “diritti di mercato” a fianco dei “diritti inalienabili”, con il rischio che i primi tra questi due assumano maggior rilievo. Anche la concezione della libertà cambia connotati, lasciando spazio alla sua definizione come “libertà d’impresa” piuttosto che nei termini di giustizia sociale. I valori dell’imprenditorialità, dunque, vanno a formare quel nuovo insieme valoriale di riferimento per il singolo soggetto, trasformandosi in nuova etica, intesa come vera e propria disposizione interiore o *ethos* da incarnare e da formare nell’individuo. Egli assume per sé i valori dell’iniziativa personale e imprenditoriale come norma di vita, l’ambizione al successo come massima aspirazione, il calcolo e la previsione come strumenti di regolazione personale e degli accadimenti della vita, la responsabilità personale e l’assunzione del rischio, la competitività come meccanismo virtuoso e norma generale di comportamento. A fianco dell’“impresa di se stessi” come nuova etica, si colloca quel principio-guida del vivere quotidiano che è l’*andare-oltre*, inteso come costante superamento dei limiti che caratterizza la società della “libera scelta illimitata”.

Del contesto strettamente pedagogico-educativo, ossia delle forme e dei modi attraverso il quale tali presupposti effettivamente si realizzano nel contesto scolastico attuale – in particolare, *la formazione del tipo d’uomo* confacente alla società neoliberista e i possibili spazi d’azione dell’insegnante, attraverso il quale può restituire peso e valore a quelle forme della soggettività oggi non più considerate – sarà approfondito al prossimo capitolo. Vedremo come anche il sistema scolastico, ad oggi, pone il proprio *focus* sul mercato ritrovandosi ad un bivio importante della propria storia, a partire da quanto sostenuto da Baldacci nel suo testo: *La scuola al bivio, mercato o democrazia?* (2019).

*La Scuola neoliberista:
prospettive e spazi di autonomia*

Seguendo i passaggi della riflessione adorniana e di quell'impostazione filosofica che contraddistingue la Scuola di Francoforte – la *teoria critica della società* – dopo aver analizzato nelle sue diverse sfaccettature il contesto economico-politico, sociale e antropologico che caratterizza il nostro tempo – dal punto di vista della razionalità che lo informa e ne conferisce il senso ultimo – è possibile addentrarsi nella più ristretta ottica educativo-pedagogica. Questa, non-indifferente alle interrelazioni e variazioni che interessano la realtà extrapedagogica, risulta direttamente interessata dalle concezioni predominanti il contesto sociale nella quale si colloca, le quali privilegeranno un certo tipo di idee – di uomo, di società, di bene – ritenute preferibili rispetto ad altre, al quale il sistema educativo è chiamato a dare forma. Queste stesse idee – che abbiamo precedentemente individuato e approfondito nei termini dell'*uomo-impresa*, della *società neoliberista* e dell'*economia come etica* di riferimento – si riallacciano a quella concezione adorniana per cui la *Kultur* risulta inevitabilmente condizionata dal cambiamento dei processi sociali, e allo stesso modo la *Bildung*, in quanto si riferisce alla prima come sua base culturale per la formazione dell'uomo, in qualsiasi tempo storico a cui si faccia riferimento. Abbiamo osservato il “tutto sociale” dell'oggi attraverso gli occhi di diversi filosofi e sociologi contemporanei, non gli unici a denunciarne le storture e le difficoltà, e non senza una certa ombra di drammaticità. Grazie agli aspetti considerati e posti alla luce attraverso l'analisi e la riflessione filosofica operata su di essi, è ora possibile utilizzare una rinnovata lente d'ingrandimento per l'osservazione dei processi e dei fenomeni che si realizzano all'interno dell'ambito pedagogico-educativo e scolastico.

Concentrandoci ora unicamente su questo frammento della società, sarà approfondito primariamente il ruolo della pedagogia in relazione alle altre scienze e soprattutto in relazione alla politica, primo vettore di riferimento per le richieste provenienti dalla società, sia verso la ricerca accademica che l'istituzione scolastica. Saranno messi in evidenza, in particolare, i limiti e i reali spazi di autonomia che la pedagogia possiede per

far fronte all'egemonia della razionalità dominante, che la vorrebbe del tutto sintonizzata con le proprie richieste e necessità. In relazione al rapporto problematico tra pedagogia e politica, analizzato principalmente sul piano teorico, emergeranno anche gli spazi di manovra che interessano la pratica educativa dell'istituto scolastico e del singolo insegnante che opera al suo interno.

Di qui, ci orienteremo più approfonditamente sul piano delle prassi educative che si realizzano entro la "scuola neoliberista" e le relative problematiche osservate dal punto di vista pedagogico. In generale, si farà per lo più riferimento alle prassi che riguardano gli istituti della scuola secondaria di secondo grado, nel contesto italiano. In essi, infatti, risultano più evidenti le declinazioni pedagogiche del discorso neoliberista dominante – che punta alla formazione dell'uomo-imprenditore – in quanto realizzano percorsi educativi ad esso inerenti che inevitabilmente rivelano anche la loro dimensione problematica. Il tipo di discorso educativo intriso della ragione neoliberista, infatti, trascurava quegli aspetti dell'educazione che abbiamo evidenziato nel concetto di *Bildung*, che guarda alla formazione autentica e completa dell'uomo in quanto uomo – in tutti i suoi aspetti – e non soltanto dell'uomo in quanto lavoratore e produttore. Si vede come il *mercato*, in quanto logica di riferimento per tutte le azioni umane, rientri anche nel mondo della scuola, esponendolo al rischio di sbilanciarsi sul versante mercantile mettendo da parte quegli aspetti utili, invece, alla formazione del cittadino entro la società democratica.

Restringendo ulteriormente il campo vedremo, allora, alcuni spunti di riflessione su quale potenziale ruolo potrebbe avere l'insegnante in questo contesto, per ridare valore a quegli aspetti della soggettività e dell'educazione oggi non più considerati. Egli, non-indifferente ai fattori che caratterizzano il mondo sociale in cui si trova e dotato di pensiero critico, può far uso di diversi spazi di libertà e autonomia, che caratterizzano la sua professione, affinché la sua azione educativa possa dirsi davvero tale.

Assumiamo qui quell'intento trasformativo – che sempre accompagna la filosofia dell'educazione – che vede nella riflessione critica sulle istituzioni educative la possibilità del loro rinnovamento, affinché queste possano andare oltre il già-esistente per dare spazio, invece, alla "possibilità inedita" e ristabilire il giusto equilibrio tra i diversi aspetti che naturalmente contraddistinguono l'educazione dalla non-educazione. Quest'opera di

rinnovamento può partire proprio dalla figura dell'insegnante, oggi un po' bistrattata, il quale opera all'interno del più ristretto e intimo contesto dell'aula scolastica.

3.1. *Confini e spazi di autonomia della pedagogia*

La pedagogia nel corso dei secoli ha affrontato diversi cambiamenti rispetto al suo statuto interno e alle discipline confinanti con cui entra in relazione. Nata inizialmente tra i rivoli della filosofia e da sempre contrassegnata da questo suo legame primordiale con essa, nel suo iter emancipativo ristabilisce i suoi confini, ne costruisce di nuovi, dichiara la sua autonomia epistemologica e i suoi legami con le scienze dell'educazione, ma non senza qualche discrepanza che ancora oggi riconduce a un dibattito aperto. Al centro di questo dibattito stanno proprio quei confini stabiliti dalla pedagogia, i quali risultano a volte ancora incerti o sfumati, e ambigui alcuni suoi rapporti con altre discipline connesse all'educativo. Questo potrebbe essere il caso della relazione tra pedagogia e politica. Ma prima soffermiamoci un momento sulla questione di tali confini che la disciplina pedagogica ha voluto definire per se stessa, nel tempo attuale, e sulle problematiche relative (Baldacci, Colicchi, 2018).

Insita nella questione dei confini o dei margini stabiliti dalla pedagogia, sta indirettamente la questione della sua *identità*. Infatti, andando a scrutare i rapporti che la pedagogia sostiene con altri saperi disciplinari a lei confinanti, e che si occupano in diverse vesti di educazione, è possibile coglierne al meglio la natura e la sua differenziazione specifica. In questo senso, è possibile illuminare anche i suoi compiti peculiari rispetto ad altre forme di sapere che si occupano dell'educativo. I tre assi principali dove la pedagogia gioca i termini della sua definizione identitaria e la sua autonomia sia pratica che teorica, corrispondono al rapporto tra pedagogia e filosofia, pedagogia e scienze umane, e pedagogia e politica. Il tipo di relazioni che sussistono tra la pedagogia e queste discipline, o insieme di discipline, hanno un impatto fondamentale sulla sua stessa conformazione. Entro questi tre assi o comunque nella generale attività di ricerca della pedagogia, essa non sempre dimostra chiare linee di demarcazione tra sé e saperi altri da sé – per quanto vicini al pedagogico – ma si trova piuttosto caratterizzata da un atto peculiare che la definisce nel corso del tempo: l'atto dello "sconfinamento". Tipico della pedagogia, esso si traduce in un oltrepassamento della linea che separa due territori disciplinari, che non

solo porta allo screditamento dell'importanza normalmente attribuita alla distinzione tra i saperi, ma si configura anche come atto congeniale al suo discorso. In realtà, il fatto che la pedagogia non presenti sempre confini ben delineati e sia caratterizzata dallo sconfinamento quale sua pratica consuetudinaria – e legittima – ha ragion d'essere, e ora ne vedremo i motivi. Innanzitutto, è importante dire che il termine “confine” può fare riferimento a due diverse sfumature di significato: da una parte esso può essere considerato come “linea di demarcazione”, ossia di distinzione e separazione tra una disciplina e l'altra, la quale comunque può subire mutamenti e revisioni nel tempo; dall'altra esso è anche “zona di contatto”, ossia spazio di incontro e intermediazione tra diversi saperi, nel quale possono crearsi occasioni di scambio proficuo. L'atto dello sconfinamento guarda al confine proprio come zona di contatto, utile alla conformazione e all'attività di ricerca di qualsiasi disciplina. Questo deve quindi caratterizzarsi come atto virtuoso e non di prevaricazione, di modo che la comunicazione tra i saperi risulti reciproca e fruttuosa. La linea di demarcazione, comunque, rimane importante affinché attraverso di essa ogni sapere possa definire se stesso (Baldacci, Colicchi, 2018).

In che modo, allora, questa pratica dello sconfinamento, invece che essere interpretata quale segno di una mancata coerenza interna alla disciplina, può al contrario dimostrarsi atto legittimo e funzionale al discorso pedagogico? La risposta è da ricercare nel modo d'intendere il fare ricerca e il rapporto tra diverse discipline, richiamando le considerazioni di Dewey e Popper rispetto al *primato del problema nella logica d'indagine*. Esso fa riferimento a un principio di natura sovra-disciplinare, il quale proclama il primato del problema dal quale prende avvio la ricerca, rispetto alle categorizzazioni disciplinari: il problema preso in considerazione, infatti, prescinde dalle distinzioni tra i saperi e può essere risolto con il contributo di ognuno di questi, oltrepassando qualsiasi confine stabilito. La pedagogia, dovendo affrontare problemi sia teorici sia pratici – cioè connessi alla realtà storico-sociale in cui opera – assume pienamente questo principio, che conferisce legalità teorica agli sconfinamenti tra varie discipline. Oltretutto, i problemi educativi sono spesso di natura complessa, difficili da intendere attraverso un unico punto di vista disciplinare, motivo per cui il concorso di diversi saperi risulta necessario oltre che congeniale alla loro comprensione e risoluzione (Baldacci, Colicchi, 2018).

Si è detto che, attraverso l'analisi dei rapporti e degli interscambi che avvengono lungo i confini dei tre assi delineati (pedagogia-filosofia, pedagogia-scienze umane, pedagogia-politica) è possibile, per via indiretta, delineare l'identità e la specificità più propria del sapere pedagogico. Seguendo la riflessione di E. Colicchi, qualsiasi disciplina è da intendersi sia come "attività di ricerca" su determinati problemi, i quali sorgono generalmente da problematiche di vita reale a cui l'uomo cerca di dare soluzione, quindi primariamente da dubbi, incertezze, difficoltà che possono presentarsi sulla strada di ciascuno. Queste difficoltà, prima di essere affrontate con precisi metodi disciplinari, devono essere "problematizzate", ossia strutturate come problemi definiti secondo una logica razionale: sulla base della problematizzazione del problema si identificano le teorie adatte a risolverlo. In altre parole, è il modo particolare in cui un problema viene strutturato a guidare e orientare la successiva attività di ricerca per la soluzione del problema stesso. L'insieme delle soluzioni trovate a quei problemi, sistematizzate in un quadro di conoscenze – di teorie – e acquisizioni, stabilisce il secondo modo in cui una disciplina può essere intesa, cioè proprio come "corpo di conoscenze acquisite" rispetto a un certo settore d'esperienza. Di conseguenza, «l'identità di ciascuna disciplina intesa nel suo complesso – sia come attività di ricerca, sia come insieme di teorie – è *tutta* affidata alla identità dei problemi che essa (in quanto ricerca) pone, affronta e tenta di risolvere e a cui (in quanto insieme di teorie) offre soluzione» (Baldacci, Colicchi, 2018, p.21). Per quanto riguarda la pedagogia, ci si può riferire ad essa sia in quanto "ricerca pedagogica" sia come "insieme di teorie pedagogiche" che sono il prodotto di quella stessa ricerca, avviata da specifici problemi educativi. Secondo Colicchi, tale area di problemi, da cui prende avvio la ricerca e da cui discendono le conseguenti teorie pedagogiche, è da circoscrivere proprio a quell'"attività di ricerca in educazione" la quale – in quanto area circoscritta – definisce i confini o margini del sapere pedagogico. Sembrerebbe, dunque, che sia possibile gestire e amministrare in modo proficuo tali confini pedagogici solo nel momento in cui essi siano riferiti «alla *effettiva* pratica di posizione/affrontamento/risoluzione di problemi educativi» (Baldacci, Colicchi, 2018, p.23). In definitiva, è proprio riferendoci al piano dei problemi affrontati dalla pedagogia che si può definire la sua specificità disciplinare e la sua non riconducibilità o non riducibilità ad altro: il sapere pedagogico si istituisce intorno a tale piano dei problemi. In altri termini, si può dire che

la problematizzazione dei problemi educativi, in quanto specifici, delinea la specificità delle teorie necessarie a risolverli e conseguentemente la specificità e identità della disciplina stessa. Date tutte queste premesse, nell'atto di ricerca finalizzato alla risoluzione dei suddetti problemi educativi, risulta legittimo e naturale che la disciplina che se ne occupa possa gestire liberamente il proprio "confine" se inteso come zona di contatto, utile all'interscambio comunicativo tra i saperi. Per esso, comunque, rimane valido il ruolo di linea di demarcazione del territorio pedagogico, utile a mantenere e custodire la specificità interna della disciplina (Baldacci, Colicchi, 2018).

3.1.1. Il rapporto tra pedagogia e politica

Avendo inteso come la pedagogia costruisce i suoi rapporti con le discipline a lei confinanti e affronta il suo oggetto di studio cogliendo l'opportunità della contaminazione tra i saperi, è ora possibile addentrarci nel più problematico rapporto che istituisce con la politica. Dalle modalità di relazione sussistenti sul confine di queste due discipline dipende, in particolare, l'autonomia pratica della pedagogia. L'indipendenza teorica, invece, è contesa sul fronte della filosofia e delle scienze umane. Questo perché la questione della formazione e dell'educazione delle nuove generazioni assume un ruolo rilevante anche per la politica – con diversi fini – tanto che questa, oltre a fornire le condizioni necessarie affinché abbia luogo, tenta anche di orientarne i procedimenti e di indicarne gli obiettivi ultimi. È possibile, infatti, che la pedagogia venga pensata dalla politica come strumento utile per raggiungere i propri obiettivi, impiegata per legittimare le proprie scelte o come sapere tecnico per realizzarle, piuttosto che come disciplina del quale cogliere le indicazioni. Il rischio è che, in questo modo, la pedagogia non assuma un ruolo socio-culturale autonomo, ma piuttosto ancillare alla politica (Baldacci, Colicchi, 2018).

La filosofia dell'educazione affronta il nesso tra pedagogia e politica come uno di quei problemi "ricorrenti" della riflessione pedagogica che, a partire dalla Grecia antica, si ripresenta costantemente fino ai nostri giorni. Cambi (2008) ne mette in evidenza i caratteri fondamentali, sottolineando il fatto che – storicamente – è il Novecento ad aver lasciato una forte impronta sulla teorizzazione di questo rapporto, potenziandolo ed evidenziandolo in un dibattito condotto da grandi autori quali Rousseau, Locke, Dewey,

Gramsci e altri. Il primo, ad esempio, ne evidenzia «la reciproca complementarietà e la reciproca tensione» definendo i due poli come «reciprocamente opposti e reciprocamente immanenti [...] ma anche reciprocamente trascendenti» (Cambi, 2008, p.122) tracciando il superamento della tendenza a ridurre il pedagogico nel politico, come avviene con Marx, o viceversa del politico nel pedagogico, come avviene con il pragmatismo. La dialettica tra pedagogico e politico è assai più complessa, e soprattutto, antinomica: la politica sa essere fulcro generativo della pedagogia in quanto pensa e governa i processi educativi, che gli sono necessari tanto per costruire uno stato democratico quanto per un regime totalitario, in entrambi i casi il momento educativo è un suo bisogno imprescindibile; essa resta, comunque, un momento chiave e un obiettivo ultimo anche per la pedagogia stessa, che ha il compito di formare ed educare le future generazioni per la società in cui vivono. Infatti, uno dei nessi cruciali affrontati nel dibattito novecentesco fu proprio quello di scuola-società, per delinearne compiti, ruoli ma soprattutto il rapporto che tra esse dovrebbe sussistere. Con declinazioni diverse, sia Dewey che Gramsci cercano di dare risposta a tali questioni, rimanendo concordi sul fatto che il rapporto tra pedagogia e politica debba rimanere «*inquieto*», cioè un rapporto in cui le parti rimangano sempre «opposte e complementari, così da essere pensate *sia* insieme *sia* separate, secondo la logica, appunto, dell'antinomia» (Cambi, 2008, p.123). La pedagogia, dunque, ha il compito di dialogare con il politico ma anche di difendere la sua autonomia esercitando il dissenso e la critica, ponendosi come *alternativa*, e mantenendo il suo impatto sul governo senza lasciarsi governare unicamente da esso. La politica, tra l'altro, nel suo operare fa sempre pedagogia determinandola e gestendola, ma rischiando di oltrepassare la sua funzione e la sua autonomia, non essendo lei vera detentrica del sapere pedagogico. Ecco perché è importante che la pedagogia non si riduca a "consigliera" della politica, ma cerchi sempre di mantenere un rapporto tensionale e dialettico con essa, senza cedere al compromesso (Cambi, 2008).

I rischi, com'è evidente, possono essere alti nel momento in cui la pedagogia abbandoni la sua autonomia pratica alla politica. Quest'ultima, peraltro, non ha le reali capacità di fare pedagogia nonostante ne abbia necessità per il suo operato, motivo per cui essa dovrebbe sempre ricordarsi del suo ruolo ineludibile, da cui la politica – volente o nolente – dipende, tenendo alta la sua voce ed evitando la prevaricazione da entrambi i versanti.

M. Baldacci (2019) spiega bene questo concetto usando dei termini che lo descrivono come un rapporto tra un servo e il suo padrone: «Si tratta di un rapporto che può diventare fatale per la pedagogia, riducendola al ruolo di braccio secolare dell'ideologia. Tuttavia, qualsiasi progetto politico non può fare a meno di un progetto formativo. Così, secondo la dialettica servo-padrone, il potere politico cerca di dominare la pedagogia, ma nel contempo dipende dai suoi servigi» (Baldacci, 2019, p.17). A partire dall'opera di questo autore – intitolata *La Scuola al bivio. Mercato o democrazia?* – raccoglieremo i concetti chiave necessari per approfondire il nesso tra pedagogia e politica dal punto di vista teorico, inteso nella cornice più ampia del momento storico che la scuola sta attualmente attraversando, descritto da Baldacci tramite la metafora del bivio. Da tale piano teorico emergeranno comunque alcuni dei suoi effetti sulla pratica concreta, educativa e politica. Facendo riferimento alla realtà storica attuale descritta dall'autore potremo iniziare a comprendere in modo più approfondito le modalità in cui si definisce il discorso pedagogico all'interno di tale realtà, sociale e complessa, in cui è immerso – e che, come detto, risulta fondamentale – e dal quale è inevitabilmente condizionato. In questo caso, focalizzandoci su una delle dimensioni di questa realtà sociale che detiene un forte impatto sulla sfera educativa, ossia la dimensione politica, vedremo come quest'ultima, spesso, tiri a sé le ragioni della dimensione economica. Baldacci, infatti, parla di emancipazione da una condizione servile della pedagogia non solo nei confronti della politica ma anche dell'economia, delineandosi come questione pregnante dell'attualità (Baldacci, 2019).

Questa, secondo l'autore, la situazione che la scuola in questi anni si trova ad affrontare: essa si trova di fronte a un bivio fondamentale per cui deve – e non può esimersi dal farlo – scegliere una via, prendere una posizione, decidere in vista degli scenari futuri che si prefigurano davanti a lei. Da un lato la possibilità di accogliere le istanze e le richieste che provengono dal mondo politico-economico – più precisamente, del *mercato* del lavoro – che assume nel periodo storico attuale un peso non indifferente, dall'altro la necessità di rendere conto del principio della *democrazia* – posto a fondamento delle nostre società occidentali – quale progetto di emancipazione umana, sulla base del quale costruire un percorso di educazione disinteressata valido per tutti, proteggendo e difendendo le proprie ragioni puramente pedagogiche, le quali non si riconoscono nell'identificazione

del soggetto umano in quanto *mezzo* ma in quanto *fine* ultimo, sia nell'opera educativa che nell'intera società. In sostanza, la scelta è da compiere tra due prospettive formative divergenti: l'una orientata in senso democratico, più propria della pedagogia, l'altra formulata in senso mercantilistico, in vista cioè degli interessi del sistema economico vigente (Baldacci, 2019). Ora chiariremo i motivi che hanno condotto a tale biforcazione. «L'odierno scenario sociale è caratterizzato da un'economia globalizzata basata sulla conoscenza» (Baldacci, 2019, p.9) entro il quale si colloca l'istituzione scolastica e il relativo discorso pedagogico. I ritmi estremamente veloci e persistenti della continua rivoluzione produttiva, dati dallo sviluppo di tecnologie sempre più avanzate, favoriscono una certa pressione da parte del sistema politico-economico sull'istituzione scolastica, affinché provveda alla formazione di futuri lavoratori ben equipaggiati per far fronte a questa nuova fase di sviluppo, in continuo mutamento. Nell'ambito scolastico, in realtà, sono sempre state compresenti l'esigenza di una formazione culturale generale e disinteressata, e quella di una formazione professionale. Oggi, però, esiste uno sbilanciamento dell'opera educativa sul versante mercantilistico e professionale, a causa della continuità delle trasformazioni nell'organizzazione produttiva, con il rischio di mettere sistematicamente in secondo piano gli aspetti formativi generali del percorso scolastico. Dunque, com'è evidente, assume attualmente maggiore rilievo il nesso tra scuola e mondo del lavoro (Baldacci, 2019).

Inoltre, entro questo scenario sociale alcuni dei processi legati alla globalizzazione – ad esempio, le delocalizzazioni produttive, la finanziarizzazione dell'economia, la rivoluzione tecnologica – creano una spaccatura nella società che si traduce in una vera e propria *crisi sociale*, alla quale inevitabilmente si accompagna una *crisi educativa*⁵. Questa “doppia crisi” vede la razionalità intrinseca dei sistemi politici e pedagogici perdere di significato ed efficacia, portando a una sorta di spaesamento degli attori implicati in questi sistemi e alla perdita dei punti di riferimento. A tutto ciò cerca di rispondere l'ideologia neoliberista, colmando tale vuoto con l'elevazione del «mercato a principio unico, o comunque prioritario, di razionalità sociale, e quindi a criterio di organizzazione di tutti gli ambiti della

⁵ Questa interpretazione richiama la *Teoria della Halbbildung* e quella di alcuni intellettuali ebreo-tedeschi di quello stesso periodo, secondo il quale la crisi educativa emerge sempre da una più ampia crisi culturale. Secondo Adorno, infatti, la crisi della *Bildung* è direttamente inerente alla più generale crisi della *Kultur*, che prende avvio con l'avvento della modernità (Adorno, 2010).

società. Secondo questa logica, perciò, la *democrazia* diventa un principio secondario e subordinato, praticabile soltanto entro le forme e i limiti compatibili con gli imperativi del mercato. In altre parole [...] il mercato assume una posizione nettamente predominante; la democrazia – benché formalmente conservata – si svuota di sostanza, si riduce in forme residuali» (Baldacci, 2019, p.10). Dunque, si richiede alla scuola di provvedere alla formazione dei lavoratori-produttori-consumatori adeguati a tale forma di economia, svalutando però la più generale e disinteressata educazione culturale, ugualmente fondamentale per la formazione dei futuri cittadini delle nostre società democratiche. In questo quadro la responsabilità della scuola è evidente, che se decidesse di abbandonarsi alla corrente – rivendicando, magari, un ruolo neutrale – sarebbe inevitabilmente trascinata dalle istanze del mercato. Il rischio è la svalutazione e la perdita di vista di quella parte della formazione che guarda all'uomo in quanto tale, che punta all'emancipazione e alla realizzazione della propria soggettività, concetti i quali non sono intesi in vista di qualcos'altro – in questo caso, il buon funzionamento del sistema economico – ma portatori di un valore intrinseco, cioè validi in sé stessi⁶. La scelta storica che la scuola deve compiere comporterà i futuri scenari che si realizzeranno nelle nostre società, secondo esiti differenti. Baldacci paragona questa situazione odierna a quello stesso bivio che l'istituzione scolastica dovette affrontare nel secondo conflitto mondiale, dovendo schierarsi per il totalitarismo o la democrazia. Il totalitarismo di oggi non è però così esplicito né evidente come quello di allora, ma assume invece i caratteri più «morbidi e seducenti» – del tutto impliciti e nascosti – della «*dittatura del mercato*» (Baldacci, 2019, p.10). L'egemonia politico-culturale dell'ideologia neoliberista legittima questa forma di totalitarismo, in quanto comunemente accettata e condivisa, ma è la scuola a dover prendere posizione allargando lo sguardo e osservando più attentamente i risvolti pedagogici di tale egemonia scegliendo «se formare un uomo a una sola dimensione, il produttore competente ma politicamente indifferente, disimpegnato e conformista, o *l'uomo completo*: cittadino partecipe e riflessivo, e produttore al tempo stesso» (Baldacci,

⁶ Anche qui risuona l'approccio critico francofortese: in particolare, il pensiero di Horkheimer in *Eclisse della ragione* – che guarda al passaggio storico da ragione oggettiva a ragione soggettiva – secondo il quale i *fini*, considerati validi in se stessi, vengono trasformati in *mezzi*, ossia utili per qualcos'altro (Horkheimer, 2000).

2019, p.11). Quel che è da chiedersi, dunque, è se in questo quadro di egemonia la scuola abbia uno spazio abbastanza ampio di autonomia per poter compiere tale scelta.

Inizieremo a rispondere a questa domanda analizzando il rapporto tra pedagogia e politica dal punto di vista teorico, inoltrandoci nella comprensione delle reali «possibilità da parte della scuola di elaborare risposte (relativamente) autonome rispetto all'odierna crisi storico-sociale e educativa» (Baldacci, 2019, p.11). È proprio a partire dall'analisi di questo rapporto, infatti, che è possibile intravedere gli spazi di autonomia della pedagogia rispetto alla politica, sistema dal quale gli proviene la sfida al suo stesso significato formativo e le richieste per la formazione dell'uomo-produttore conforme al sistema economico dominante e alla sua ideologia (Baldacci, 2019).

Innanzitutto, l'autore distingue il rapporto tra pedagogia e politica su diversi livelli: epistemologico, culturale e sistemico. In questo senso, s'intende il piano epistemologico in quanto relazione tra le rispettive ontologie regionali della scienza dell'educazione o pedagogia e della scienza della politica o politologia. Il piano sistemico, invece, fa riferimento alla relazione esistente tra il sistema scolastico e il sistema politico, delineandosi dunque maggiormente sul piano della concreta prassi educativa e politica. Il piano culturale guarda al rapporto tra cultura pedagogica e cultura politica – dove il termine “cultura” assume un significato specifico – assumendo la funzione di *medium* tra gli altri due piani, l'uno teorico e l'altro pratico, i quali non si condizionano direttamente tra di essi ma, appunto, tramite la necessaria intermediazione del piano culturale. Come detto, il rapporto tra pedagogia e politica determina l'effettiva autonomia o eteronomia della prima rispetto alla seconda. In realtà, non è possibile stabilire né una completa autonomia né denunciare una totale eteronomia della pedagogia, in quanto risulterebbe un'illusione nel primo caso o una riduzione di essa a semplice espressione dell'ideologia vigente, nel secondo: è necessario considerare una compresenza delle due, indagando la più realistica «relativa autonomia» della pedagogia (Baldacci, 2019, p.18). Infatti, se il *fatto dell'educazione* si configura come “accadimento sociale” alla base delle dinamiche della società, esso non può sottrarsi agli inevitabili condizionamenti che da essa provengono potendo stabilire solo un certo grado di autonomia realistica, proprio come accade per qualsiasi fenomeno parte di un più ampio sistema socio-culturale. In quanto fatto sociale – nonostante l'educazione sia diretto oggetto di studio della pedagogia – i

suoi esiti sono di grande interesse per la politica, soprattutto sul fronte scolastico, motivo per cui essa si sente legittimata a farne un proprio ambito d'intervento, legando a doppio filo queste due dimensioni della società (Baldacci, 2019).

Sul piano epistemologico, centro dell'analisi è il rapporto teorico tra le rispettive ontologie regionali della scienza dell'educazione (o pedagogia) e della scienza della politica (o politologia). Per "ontologia regionale" s'intende il sistema concettuale di riferimento di una disciplina attraverso il quale essa dà forma intellegibile al proprio oggetto di studio – il pedagogico o il politico – che può essere definito anche "struttura" o "rete di concetti" entro il quale ognuno di questi assume il suo significato specifico in relazione agli altri; essa stabilisce il fondamento dell'autonomia epistemologica di una disciplina (Baldacci, 2019). Per indagare il rapporto tra queste due autonomie epistemologiche l'autore chiama in causa la *tesi della traducibilità*, secondo la quale è sempre possibile rintracciare spazi di traduzione sia interteorica tra linguaggi scientifici diversi sia tra culture linguistiche. Infatti, proprio come accade con le lingue di paesi differenti, la capacità umana di traduzione linguistica ci permette di entrare in comunicazione anche dove i linguaggi siano molto diversi tra loro, rendendo sempre possibile la reciproca comprensione nonostante la sussistenza di espressioni difficilmente traducibili o del tutto intraducibili. Ciò è riscontrabile anche per i linguaggi scientifici di politologia e pedagogia, tra i quali è possibile istituire una «parziale traducibilità, ossia limitata ad alcune aree delle loro reti concettuali» (Baldacci, 2019, p.20). Per esemplificare la possibilità della traduzione tra queste due aree linguistico-concettuali distinte, l'autore richiama una delle categorie reggenti della politica individuata da Gramsci: il *rapporto egemonico*. Esso si configura come il rapporto esistente tra *governanti* (gruppi dirigenti) e *governati* (gruppi subordinati) entro la società, fondato sul concetto stesso di *egemonia*, che può anche essere definito come fenomeno in cui "un determinato agente sociale è principio di condotta per un altro", nel suo senso più generale (Nardone, 1971). In ogni caso, il concetto di egemonia fa riferimento a due dimensioni fondamentali per la sua sussistenza: il *consenso* – che definisce l'egemonia in senso stretto – e lo stesso consenso unito alla *forza-coercizione* – che insieme definiscono il concetto di egemonia in senso largo. A seconda del grado in cui sono presenti queste due dimensioni, realisticamente sempre

miscelate tra loro, possono delinearci diverse forme di dominio: agli estremi, un regime direttivo da una parte e un dominio coercitivo dall'altra. Dunque, entro la lettura gramsciana che mette il rapporto egemonico a fondamento della dimensione politica, questa stessa si traduce in un teatro di *lotta egemonica*, ovvero «un conflitto *per* conquistare l'egemonia e [...] una contesa *tra* egemonie diverse, ossia tra concezioni ideologico-politiche che si disputano il consenso, ma anche come una lotta tra le ideologie dei gruppi dirigenti e quelle dei gruppi subordinati» (Baldacci, 2019, p.22) la cui posta in gioco è la formazione del *sensu comune* quale «modo di sentire, di pensare e vedere le cose» (Baldacci, 2019, p.23). Quest'ultimo è il prerequisito fondamentale per la strutturazione del consenso sociale a determinate concezioni o idee – modi di intendere il mondo – portate avanti, ad esempio, da un programma politico. Una volta delineati i caratteri del rapporto egemonico così come pensato da Gramsci, è ora possibile valutare la sua traducibilità – intesa come «trasposizione idiomantica e culturale tra le [...] reti linguistico-concettuali» (Baldacci, 2019, p.25) – entro il sistema concettuale pedagogico. Infatti, sulla base della tesi della (parziale) traducibilità tra linguaggio politico e pedagogico – che può avvenire in senso reciproco, dunque in una condizione di parità e non di subalternità tra le due discipline – è proprio Gramsci a compiere tale traduzione, affermando che il rapporto pedagogico non è circoscrivibile al solo ambiente scolastico ma si estende invece a tutta la società e sussiste per qualsiasi individuo rispetto a un altro, e cioè «tra ceti intellettuali e non intellettuali, tra governanti e governati, tra élites e seguaci, tra dirigenti e diretti, tra avanguardie e corpi d'esercito» giungendo alla conclusione che «Ogni rapporto di "egemonia" è necessariamente un rapporto pedagogico e si verifica non solo all'interno di una nazione, tra le diverse forze che la compongono, ma nell'intero campo internazionale e mondiale» (Francioni, 1984). La corrispondenza semantica tra il *rapporto egemonico* della sfera politica e il *rapporto pedagogico* – o relazione educativa – della sfera pedagogica, se pur imperfetta e parziale, risulta evidente dal fatto che il rapporto educatore-educando può essere descritto negli stessi termini del rapporto egemonico, per cui «un determinato agente sociale è principio di condotta per un altro». Lo stesso contenuto semantico, in senso ampio, sembrerebbe dunque similmente espresso nei due diversi universi discorsivi. Tale corrispondenza è ravvisabile anche rispetto alle dimensioni fondanti del concetto di "egemonia": ad esso,

in senso stretto corrisponde la dimensione del *consenso*, e in senso largo la stessa dimensione nel consenso insieme a quella della *forza-coercizione*, come detto. Trasponendo gli stessi concetti nella rete concettuale pedagogica avremo il *rispetto o disponibilità all'obbedienza* quale corrispondente dell'egemonia, fondato da una parte sull'*affetto* dell'educando verso l'educatore, e dall'altra dallo stesso affetto sostenuto dal *timore* nei confronti della stessa figura. In entrambi i casi, la dimensione del consenso-affetto e quella della coercizione-timore sono necessarie all'esercizio della potestà educativa o dell'egemonia politica, le quali non possono sussistere facendo affidamento solo alla seconda tra queste. Ad esempio, nel caso dell'egemonia politica, essa non può essere stabilita solo attraverso l'uso della forza-coercizione in quanto essa stessa dev'essere legittimata da un certo grado di consenso sociale, pena il crollo del rapporto egemonico (Baldacci, 2019). Allo stesso modo, il percorso di apprendimento è destinato all'insuccesso se fondato unicamente sulla dimensione del timore; viceversa, il rapporto educativo ridotto alla semplice componente affettiva risulta idealizzato e allo stesso modo controproducente in vista delle finalità educative. Il consenso-affetto e la coercizione-timore sono dimensioni ugualmente presenti e necessarie, e devono essere ben equilibrate da chi esercita il potere politico o la potestà educativa, in *primis* per non ricadere del tutto sul versante della coercizione – di impatto negativo sulla popolazione o sul singolo soggetto – ma anche in secondo luogo per non tentare di nascondere la “componente del potere” inevitabilmente intrinseca al rapporto egemonico-pedagogico. È preferibile, infatti, mettere in luce tale componente piuttosto che cercare di adombrarla, affinché possa essere consapevolmente gestita e adoperata nel migliore dei modi possibili, a fini sia educativi che politici (Baldacci, 2019). In conclusione, è evidente come *rapporto egemonico* – categoria reggente della politica – e *rapporto pedagogico* – categoria fondante della pedagogia – condividano analoghi tratti semantici, situando queste due dimensioni su uno stesso piano di significato e funzione, se pur in ambiti diversi. Da entrambi i versanti questa sovrapposizione concettuale fondata su linguaggi differenti ma semanticamente vicini, ci permette di illuminare le parti dell'uno e dell'altro rapporto e le loro funzionalità a livello sia educativo che sul più ampio livello politico-sociale. La trasposizione linguistica operata in questa breve riflessione ci permette di

cogliere la vicinanza esistente tra l'universo semantico della pedagogia e quello della politica, ad un primo impatto sfuggente.

Sul piano sistemico la questione diventa più complessa. Esso fa riferimento al rapporto più concreto e maggiormente legato alla prassi tra sistema educativo-scolastico e sistema politico. Anche qui si afferma ugualmente l'impossibilità di una completa autonomia o totale eteronomia del sistema educativo dal sistema politico, per i suddetti motivi che riguardano il sapere pedagogico, guida delle pratiche educative entro il sistema formativo. In ogni caso, data la maggiore vicinanza di questo piano alla concreta prassi educativa e politica, è più semplice delineare la «forma reale» dell'autonomia scolastica rispetto alle richieste del sistema politico, nei suoi gradi e spazi diversi (Baldacci, 2019, p.31). Nel suo senso generale, con il termine "sistema" s'intende un insieme dato da diverse entità, considerate in modo unitario sulla base delle connessioni interne che sussistono tra di esse. La più importante teoria che ha dato riscontro delle dinamiche dei sistemi sociali è la cosiddetta "teoria – o scienza – dei sistemi" la quale però, sembrerebbe inadeguata a spiegare, nel particolare, la dinamica del mutamento. Per questo motivo Baldacci, nel costruire la sua argomentazione, fa riferimento anche ad altri autori e principalmente alla nozione di *apparato egemonico* elaborata da Gramsci – entro il quale si compie la dinamica della "lotta egemonica" – che risulta più efficace nel dare riscontro sia del momento del mutamento che di quello della conservazione sociale, configurandosi come prospettiva principale per analizzare le dinamiche di un sistema. Queste, infatti, raramente seguono norme o regole ben definite – come vorrebbe essere per la più analitica teoria dei sistemi – ma piuttosto quelle dimensioni di soggettività e intersoggettività umane che con il loro intervento possono condurre ad esiti inaspettati. La società, dunque, se indagata unicamente dal punto di vista della teoria dei sistemi subirebbe una riduzione della sua effettiva complessità, meglio indagabile tenendo conto anche della prospettiva gramsciana, la quale risulta più adeguata a intendere il "sistema" quale sistema sociale in mutamento (Baldacci, 2019).

Un certo grado di complessità sistemica è ravvisabile anche solo soffermandosi sul funzionamento del *sistema politico*. Come detto, Baldacci fa riferimento alle teorizzazioni di più autori per comprendere al meglio tale complessità e le sue declinazioni concrete

nella società. Innanzitutto, prende a riferimento la definizione di “sistema politico” da parte di Easton (1984), secondo il quale la caratteristica principale che lo contraddistingue da altri sistemi sociali è la sua “potestà decisionale”, intesa come capacità di detenere le *decisioni* circa l’assegnazione e la distribuzione dei *valori* (beni e risorse) ai vari pretendenti sociali che li richiedono. Il suo mantenimento è dato dalla presenza di tre caratteristiche essenziali: avere una legittima potestà decisionale, la capacità di poter veramente decidere, e la capacità di rendere autoritative – realizzandole effettivamente – tali decisioni. Le risorse distribuite ad altri sotto-sistemi sociali possono essere non solo di natura materiale ma anche immateriale, come il conferimento di poteri, ruoli, riconoscimenti e in particolare gradi di autonomia. Secondo questa interpretazione, il rapporto tra il sotto-sistema educativo e il sistema politico sembrerebbe improntato principalmente all’eteronomia del primo rispetto al secondo, a causa della dipendenza da esso per la distribuzione delle risorse necessarie alla sua sussistenza, restituendogli uno spazio di autonomia pressoché residuale (Baldacci, 2019). Ciononostante, il raccordo di questa prospettiva con l’interpretazione di Gramsci del sistema politico come apparato egemonico restituisce al sistema educativo un grado ulteriore di autonomia, proprio in forza di quel concetto di lotta egemonica che – secondo la teoria gramsciana – si prospetta entro ogni sistema sociale. Tale raccordo è possibile a motivo della corrispondenza tra due delle caratteristiche del sistema politico descritte da Easton e le due dimensioni fondanti dell’egemonia di Gramsci: in primo luogo, la “legittima potestà decisionale” rimanda alla dimensione del *consenso* necessario per la sussistenza dell’egemonia, per cui «si esprime più facilmente consenso verso un potere legittimo» (Baldacci, 2019, p.35); in secondo luogo, il carattere autoritativo delle decisioni, necessario per porle in essere, rimanda alla definizione dell’egemonia in senso largo che comprende in sé sia il momento del consenso che quello della *coercizione*, sottolineando nuovamente la necessità di quest’ultima – insieme alla prima – per poter esercitare il potere politico. L’unione di queste due interpretazioni permette di avere un quadro più chiaro delle dinamiche che riguardano il sistema politico entro il più ampio sistema sociale e in rapporto ad altri sistemi. Inoltre, la prospettiva gramsciana rende conto di quella conflittualità interna – data dalla lotta egemonica – che interviene entro ogni sistema, tra i sottosistemi e in generale nel più ampio sistema sociale che li comprende, restituendo quell’aspetto di dinamicità e

mutamento – non ravvisabile nella prospettiva di Easton – che conduce a diversi esiti non calcolabili sistematicamente. Dunque, il rapporto tra sistema educativo e politico non si realizza unicamente sulla base dell’eteronomia, ma comprende in sé spazi e gradi ulteriori di autonomia (Baldacci, 2019). Un ultimo pensatore che ci aiuta a indagare meglio la questione dell’autonomia e dei rapporti sistemici è Luhmann (1988), uno dei più importanti esponenti della teoria dei sistemi. Secondo questo autore, il più ampio sviluppo storico di un sistema sociale è caratterizzato da un processo di “differenziazione funzionale”, per cui vengono a formarsi, al suo interno, diversi “sistemi parziali”. Questi risultano più indipendenti dalla società complessiva, ma allo stesso tempo più dipendenti dai processi interni, legati ai loro specifici ambienti. Le limitazioni dovute alle relazioni sussistenti entro il sistema parziale permettono però una certa indipendenza nell’auto-organizzazione e auto-regolamentazione del sistema stesso, e quindi un certo grado d’autonomia interna; uno di questi sistemi parziali può essere, ad esempio, il sistema politico (Baldacci, 2019). Luhmann, dunque, ragiona in termini di piena distinzione tra politica e società, al contrario di Gramsci che nell’interpretazione del sistema politico come apparato egemonico vede invece l’unione di queste due parti, sottolineandone il condizionamento reciproco. Egli, infatti, definisce il sistema politico secondo due accezioni: lo Stato in senso stretto quale “*società politica*” e lo Stato in senso largo (o Stato integrale) quale unione dialettica tra “*società politica*” e “*società civile*”. Sulla scia della definizione del concetto di egemonia, lo Stato integrale necessita sia della società politica che della società civile per sussistere: è in quest’ultima, infatti, che si creano i presupposti per la formazione del *consenso* allo Stato in senso stretto – la società politica – e la stessa “lotta culturale” per la formazione del *sensu comune* alla base dell’opinione pubblica, elemento imprescindibile per l’egemonia. Tutte le agenzie parte dello Stato integrale contribuiscono, in modo diretto e indiretto, alla formazione dell’ideologia – intesa come specifica visione del mondo – che diventa forza operante e trasformatrice attraverso la comunicazione sociale all’interno del sistema, incidendo sul *sensu comune* diffuso. Il veicolare di diversi messaggi ideologici da parte delle differenti agenzie (quali partiti, sindacati, associazioni culturali e *mass media*, l’istituzione scolastica) s’inserisce nel funzionamento stesso dei processi egemonici. Grazie a queste dinamiche, l’apparato egemonico si identifica con tutte le parti della società – sia politica che civile – non

circoscrivendosi unicamente al concetto di Stato in senso stretto, ma ricollegandosi dunque all'intero Stato integrale. L'egemonia si realizza quindi anche attraverso l'intervento di gruppi sociali subalterni e non soltanto tramite la diffusione dell'ideologia dei gruppi dominanti, che contribuiscono in modo attivo al suo funzionamento e alla sua strutturazione ultima. Il processo conflittuale della lotta egemonica è per Gramsci elemento costituente della "politica", motivo per cui essa stessa sembra pervadere ogni ambito della società complessiva (Baldacci, 2019).

Soffermandoci ora sul *sistema educativo*, anche in questo caso è ravvisabile una complessità tale da poter distinguere tra un "sistema educativo in senso stretto" e un "sistema formativo allargato". Il primo fa riferimento alle agenzie che, consapevoli della loro portata educativa, agiscono intenzionalmente a questo scopo: la famiglia, la scuola, la Chiesa, l'associazionismo. Il secondo, invece, comprende qualsiasi interazione o agenzia che produce un qualche effetto formativo nella società, intenzionale o meno: la scuola, la famiglia, l'associazionismo, i *mass media* o i gruppi di pari; anche qui esso coincide effettivamente con la società complessiva, ma osservata dal punto di vista dei suoi effetti formativi (Baldacci, 2019). In questo caso la teorizzazione di Luhmann sui sistemi parziali è fondamentale, perché permette di comprendere le relazioni che sussistono tra il sistema educativo, il più ampio sistema complessivo e il sistema politico. Secondo questa teoria, infatti, il sotto-sistema educativo può essere analizzato in quanto sistema parziale, indagando le sue relazioni con gli altri sotto-sistemi: seguendo Luhmann, ogni sistema parziale mantiene un rapporto con l'intero sistema complessivo – che ne definisce la *funzione* ultima verso di esso – con tutti gli altri sistemi parziali – che ne definiscono la *prestazione* richiesta o fornita da un sotto-sistema a un altro – e con se stesso, quale opera di auto-riflessione e auto-organizzazione interna. Rispetto a quest'ultimo tipo di relazione, il sistema parziale indirizza i propri processi riflessivi e organizzativi sulla base dell'*identità* nel quale si riconosce, frutto di una "mediazione simbolica" o "formule di contingenza", esisto di quella stessa riflessione sulla propria *funzione* entro la società. Questa funzione nel quale il sistema parziale si riconosce e la possibile prestazione richiesta da un altro sotto-sistema, possono divergere o essere addirittura in conflitto (Baldacci, 2019). Dunque, la funzione nel quale si riconosce il sistema educativo in relazione al più ampio sistema sociale, è certamente la *funzione educativa*: questa è definita sulla base della

mediazione di una “formula di contingenza” – in questo caso, la *formula pedagogica* – frutto del processo di autoriflessione di cui sopra, nel quale intervengono anche diverse mediazioni culturali. Esiste un sotto-sistema educativo specifico che è deputato alla riflessione pedagogica sulla funzione del sistema educativo entro il sistema complessivo, ossia l’istituzione universitaria: la formula pedagogica elaborata entro questo sotto-sistema è fondamentale perché, come detto, direttamente inerente all’elaborazione dell’*identità* in cui si riconosce l’intero sistema formativo e i suoi attori. Se questa è la funzione specifica affidata al sistema educativo, essa può entrare in conflitto con le *prestazioni* richieste da altri sotto-sistemi. Ad esempio, il sistema economico «potrebbe chiedere al sistema educativo di farsi carico della formazione di produttori utili ai processi economici. Questa prestazione, però, non coincide con la funzione educativa volta al pieno sviluppo dell’essere umano, e potrebbe risultare in contrasto con questa»; in questo caso, il sistema educativo potrebbe scegliere di assumere un atteggiamento di rifiuto e chiusura, tentare la conciliazione con il proprio fine pedagogico, oppure cercare di formulare una nuova formula pedagogica «basata sul principio della funzionalità produttiva» che legittimi tale richiesta (Baldacci, 2019, p.41). Il sistema politico stesso può richiedere un tipo di prestazione al sistema educativo, per fini propri oppure raccogliendo le istanze di altri sistemi parziali, del quale interpreta le esigenze – come accade, ad esempio, con il sistema economico. La differenza tra una richiesta che giunge dal sistema politico e una di qualsiasi altro sotto-sistema sta nel fatto che questo possiede la potestà decisionale e distributiva delle *risorse* nei confronti degli altri sistemi, assumendo perciò un grado maggiore di potere nella richiesta di prestazione, la quale può anche diventare “pretesa imperativa” sia in modo diretto che indiretto: attraverso le leggi o gli incentivi economici, ad esempio (Baldacci, 2019). Anche qui, però, è necessario richiamare la prospettiva gramsciana per poter andare oltre la visione meramente analitica e sistemica e rientrare in un’ottica più comprensiva delle trasformazioni sociali: il concetto di egemonia, infatti, ci aiuta a mettere in evidenza il fatto che il sistema politico, per ottenere l’effettivo svolgimento della prestazione richiesta, per quanto “imperativa” essa possa essere, necessita di un tipo di egemonia che vada oltre quella politica, ossia un tipo di *egemonia etico-politico-culturale*. Infatti, «il concreto svolgimento della funzione educativa non è interamente predeterminabile attraverso leggi e normative. Queste [...]

non possono normare ogni aspetto dell'azione educativa, e presentano inoltre sempre un certo margine interpretativo. Il sistema politico, sulla base della semplice imposizione, può dunque limitare i gradi di libertà del processo educativo, ma non li può annullare» (Baldacci, 2019, p.42). Per questo motivo gli è necessario un tipo di egemonia a più ampio raggio, che si gioca principalmente sul piano della riflessione pedagogica compiuta in sede accademica. È proprio in questo sistema, infatti, che prende forma la narrazione pedagogica nella quale i diversi attori del sistema educativo si riconoscono, che considerano legittima a fini educativi e che sta alla base della loro "cultura dell'educazione" e "senso comune didattico". Il sistema politico deve, dunque, ricercare in questa sede un certo grado di *consenso* alla prestazione richiesta. Questa deve essere formulata in modo da rendersi accoglibile ed eticamente legittima da parte degli attori coinvolti, facendola diventare parte di quella stessa "formula pedagogica" nel quale essi si riconoscono. Ad esempio, la domanda del sistema economico raccolta dal sistema politico, può essere posta come «un aspetto della funzione sociale stessa del sistema educativo, o [...] la nuova funzione *tout court*» (Baldacci, 2019, p.43). Per fare ciò, il sistema politico inoltra una specifica richiesta di *prestazione riflessiva* al sotto-sistema educativo accademico, affinché esso – attraverso l'opera di auto-riflessione – legittimi pedagogicamente la prestazione richiesta al sistema educativo, ottenendo così l'egemonia etico-politico-culturale. Nulla di tutto ciò può accadere tramite la mera imposizione, ma piuttosto attraverso la conquista della collaborazione da parte degli attori coinvolti. Infatti, se «l'apparato pedagogico prendesse unanimemente posizione contro la pretesa politica di una data prestazione da parte della scuola, tale pretesa ne uscirebbe delegittimata» (Baldacci, 2019, p.44). Ma in realtà, neanche la collaborazione dei ricercatori universitari è sufficiente, in quanto a portare avanti l'effettiva opera educativa sono gli operatori del "sistema educativo in senso stretto": la collaborazione dev'essere conquistata da parte del corpo dirigenziale delle scuole, guida al corpo docente. I convincimenti e le interpretazioni di questi attori risultano infatti fondamentali per la messa in pratica concreta della prestazione educativa richiesta, motivo per cui sono loro, a ben vedere, ad avere "l'ultima parola". Dunque, tale egemonia etico-politico-culturale non sembra facile da raggiungere, anzi lascia intravedere numerosi ostacoli per il sistema politico e altrettanti tempi e spazi di riflessione e manovra da parte del sistema

scolastico e i suoi attori (Baldacci, 2019). In ultima istanza, è opportuno richiamare il *carattere conflittuale* che caratterizza la prospettiva gramsciana e la questione egemonica. Com'è vero, infatti, che l'egemonia si colloca sempre entro una lotta sia per essa che tra egemonie diverse, ciò si trasla anche nel rapporto spesso conflittuale tra sistema educativo e politico. Ad esempio, lo stesso processo di elaborazione della formula pedagogica entro il sotto-sistema riflessivo accademico si traduce in una lotta egemonico-pedagogica, nel momento in cui i diversi attori coinvolti prendono diverse posizioni all'interno del dibattito, alcune di collaborazione e altre di dissidenza: quello che all'apparenza, infatti, può sembrare una semplice controversia culturale può avere invece radici in questioni socio-politiche più profonde. Inoltre, ad esemplificare il rapporto non lineare tra sistema politico e pedagogico, è bene sottolineare l'impatto che lo stesso sistema educativo ha sul sistema politico, anche se in modo non direttamente intenzionale: le formule pedagogiche sono caratterizzate da una certa "politicalità intrinseca", in quanto le conseguenze sociali legate alla loro modificazione, quindi al funzionamento del sistema scolastico, hanno un impatto politicamente significativo; anche la stessa scuola distribuisce un certo tipo di risorse – come le competenze e le conoscenze – necessarie ai soggetti per il loro percorso di vita, caratterizzandosi come operazioni di rilevanza politica anche se legittimate sotto un profilo pedagogico; infine, la socializzazione scolastica ha un impatto notevole sulla formazione del senso comune dei giovani orientandoli verso un certo progetto sociale e politico – ad esempio, il progetto democratico. È evidente il carattere conflittuale del rapporto tra questi due sistemi, non riducibile a una semplice sovranità dell'uno rispetto all'altro, ma fondato su una complessità tale da coinvolgere una grande varietà di attori, che con un certo grado di influenza hanno un ruolo attivo nella più ampia lotta egemonico-pedagogica, ossia una lotta egemonica tra forze pedagogiche diverse che può coinvolgere anche altre sfere e agenzie – sindacati, associazioni, *mass media* – del sistema formativo allargato, estendendosi dunque all'apparato egemonico complessivo (Baldacci, 2019).

A questo punto, dove aver colto le dinamiche entro il sistema politico e successivamente il sistema educativo, è possibile indagare l'intera trama di rapporti che li contraddistingue, definita da Baldacci *meta-struttura relazionale*. I diversi livelli di interazione si strutturano tra il sistema educativo stretto/allargato e il sistema politico stretto/allargato, delineando

quattro direzioni relazionali. In primo luogo, il rapporto tra “sistema politico in senso stretto” e “sistema educativo in senso stretto” – di cui abbiamo principalmente trattato finora – illumina gli spazi e i gradi dell’effettiva autonomia del sistema educativo. Esso, infatti, in quanto sistema-parziale, possiede già quel grado di autonomia interna che gli è necessario per sussistere entro il sistema complessivo, ma ulteriori gradi di autonomia sono concessi da quei margini d’interpretazione relativi alle normative promulgate dal sistema politico (il quale non può mai normare *in toto* l’azione educativa) e da quel processo intrinsecamente conflittuale di lotta egemonica, necessario al sistema politico per il raggiungimento dell’egemonia etico-politico-culturale, nel quale sussistono sempre spazi di manovra. In questo senso, Baldacci parla di «*autonomia al quadrato* dell’azione educativa scolastica» (Baldacci, 2019, p.48), esercitata in un quadro di lotta egemonico-pedagogica. Così, il potere prescrittivo della formula pedagogica – richiesta dal sistema politico – si rivela in realtà debole e necessita di quel convincimento da parte del personale scolastico affinché sia messa in pratica. La lotta contro-egemonica del sistema educativo può dunque rivelarsi efficace nell’impedimento alla legittimazione di una formula pedagogica non considerata adeguata (Baldacci, 2019). In secondo luogo, guardando al rapporto tra “sistema politico in senso stretto” e “sistema formativo allargato”, sappiamo che quest’ultimo corrisponde all’intera società civile vista dal punto di vista dei suoi effetti formativi. Dunque, esso corrisponde al rapporto tra Stato – o società politica – e società civile (vista come società educante) e può essere letto come rapporto egemonico tra le due parti. Come sappiamo, secondo Gramsci ogni rapporto egemonico è anche un rapporto pedagogico, dove in questo caso lo Stato assume il ruolo di educatore verso la società civile. Ma questo rapporto non è unidirezionale, in quanto – in base a quella dinamica conflittuale che è parte della lotta egemonica – anche la società civile può diventare soggetto educante verso lo Stato. Ciò a dire che quest’ultima non subisce passivamente l’azione dello Stato, ma anzi agisce e reagisce attivamente attraverso un’elaborazione ideologica e una pratica egemonica che può essere compiuta al suo interno – ad esempio, tramite l’azione di movimenti sociali. Come già accennato, in questo senso è importante guardare al sistema complessivo non in termini di distinzione ma secondo l’unità dialettica di società politica e società civile – ossia, lo Stato integrale. Il processo di trasformazione del sistema complessivo non è quindi lineare da una delle

sue parti verso un'altra, ma piuttosto un'auto-trasformazione e auto-formazione interna a questa dialettica. Il carattere fondamentale del processo egemonico-formativo, che è di tipo conflittuale, rende il processo di «educazione dell'educatore» un processo «pluralistico e travagliato» che attraversa sia la società civile che quella politica (Baldacci, 2019, p.51). In terzo luogo, analizzando il rapporto tra “sistema politico allargato” e “sistema educativo in senso stretto” vediamo come quest'ultimo sia immerso nelle strutture del primo, formato dall'unione tra società civile e società politica. In questa situazione, il sistema educativo potrebbe subire una sorta di “accerchiamento” da parte dello Stato integrale nel caso in cui entro questi due sistemi fosse dominante e omogeneamente diffusa una stessa ideologia fondata su un relativo senso comune. Lo Stato integrale potrebbe, in questo caso, esercitare una forte pressione affinché il sistema educativo assuma la formula pedagogica da esso considerata adeguata. Gli stessi insegnanti o ricercatori del sotto-sistema riflessivo non sono esenti dalle influenze delle ideologie diffuse nella società civile, essendo essi stessi individui sociali prima che educatori professionali. Tuttavia, anche se esistesse una tale situazione di “egemonia indiscussa” di una certa ideologia entro la società politica e civile, ciò non comporterebbe l'azzeramento di quei gradi di autonomia di cui è dotato il sistema educativo, che già sono stati menzionati. Questi rimangono tali anche nel caso del totalitarismo, nel quale però, certamente, dovrebbero subire una sorta di mascheramento. In realtà, questi casi estremi non riflettono la situazione di «egemonia precaria» (Baldacci, 2019, p.53) che più normalmente ha luogo, nel quale valgono sempre le regole della lotta egemonica. Dunque, l'autonomia al quadrato e gli spazi da essa delineati di cui si è parlato al primo punto rimangono validi. Il rapporto tra sistema politico allargato e sistema educativo in senso stretto mette in evidenza piuttosto l'alto grado di complessità delle relazioni sistemiche nel quale si compie tale autonomia (Baldacci, 2019). Infine, analizziamo il rapporto tra “sistema politico allargato” e “sistema formativo allargato”: ambedue corrispondono al sistema complessivo, da un lato come Stato integrale – società politica e società civile – e dall'altro come società civile secondo i suoi effetti formativi – società educante. Essendo la società civile parte dello stato integrale, si può intendere questo rapporto come quello tra la totalità e una propria parte, in modo riflessivo o auto-riflessivo. Lo Stato integrale è, però, anche apparato egemonico. Ne consegue che da

indagare è il rapporto tra questo e il sistema formativo allargato, il quale si traduce – evidentemente – in una coincidenza tra questi due piani: le stesse agenzie (formali, non-formali e informali) e i contesti nel quale si compie la formazione sono al tempo stesso agenzie e contesti dell'apparato egemonico. Ciò a motivo di quella stessa "traduzione" compiuta da Gramsci per cui un rapporto pedagogico è anche un rapporto egemonico: «Processo egemonico e processo formativo sono lati dello stesso processo storico-sociale; si tratta del medesimo evento visto da angolazioni diverse» (Baldacci, 2019, p.54). Questo non significa che le agenzie formative sono ridotte a semplici organi a servizio dell'ideologia dominante, in quanto il rapporto egemonico è sempre caratterizzato da una lotta continua e attiva per l'egemonia e tra egemonie. La pressione conformatrice, che comunque esiste, non è deterministica e totalizzante, perché all'interno di tale lotta egemonico-pedagogica è sempre data agli attori coinvolti la possibilità di scegliere e prendere una posizione, l'importante è che avvenga in modo autonomo secondo ragioni pedagogiche definite e non secondo convenienze ideologiche o politiche. «Colta nel suo profilo di apparato egemonico, il sistema formativo allargato diviene il teatro di conflitti egemonici e di contese pedagogiche [...] Questo significa anche che la cultura [...] diviene il campo di una lotta pedagogica che ha per posta il senso comune diffuso nella società» (Baldacci, 2019, p.55). In questo senso, il processo formativo ha un impatto sulla formazione del senso comune o insieme di convinzioni predominanti, ed è possibile che entro la società la comunicazione culturale e sociale cerchi di consolidarlo, oppure di modificarlo. Inoltre, è possibile soggettivamente e intersoggettivamente costruire una consapevolezza critica e discussione riflessiva verso il senso comune diffuso. A questo livello di analisi, dunque, è messo in rilievo l'aspetto intrinsecamente politico del processo educativo e, viceversa, l'aspetto pedagogico e formativo del processo politico: come detto, si tratta di due lati dello stesso processo storico-sociale che può portare al consolidamento della realtà esistente oppure alla sua trasformazione (Baldacci, 2019). Risulta evidente la complessità che contraddistingue il rapporto tra politica e pedagogia nella loro rispettiva strutturazione entro i sistemi sociali, tutt'altro che lineare e non riducibile a una semplice sovranità dell'uno sull'altro. Si delinea piuttosto uno spazio conflittuale entro il quale la relativa autonomia attribuibile al sistema educativo lascia

trasparire tutta la sua capacità, in spazi e gradi diversi, di agire intenzionalmente entro il più ampio sistema complessivo e le sue dinamiche di egemonia e strutture dominanti.

Sul piano culturale, il rapporto tra pedagogia e politica si esprime nella relazione tra cultura pedagogica e cultura politica in uno spazio intermedio tra teoria e prassi, ossia tra piano epistemologico e sistemico. Innanzitutto, con il termine “cultura” s’intende un insieme di convinzioni che hanno il valore del senso comune, rafforzato e nutrito però da concezioni della conoscenza scientifica, situato nell’esperienza quotidiana e condizionato da questa. Si può anche dire che i saperi formali, diventando di senso comune – per cui la dottrina diventa dapprima credenza diffusa e poi norma d’azione sociale – vanno a formare un tipo di senso comune “raffinato” o “riformato”. Questo genere di cultura si pone, dunque, in una relazione di reciproco condizionamento sia con i saperi disciplinari – in questo caso, pedagogia o politologia – sia con le strutture sociali – sistema educativo o politico – determinando il ruolo di *filtro culturale* della cultura “pedagogica” o “politica”. Il piano epistemologico e il piano sistemico, infatti, non hanno tra loro relazioni dirette, e per ottenere una trasformazione dell’uno o dell’altro è necessaria l’intermediazione del piano culturale nel suo ruolo di *media comunicativo*: per esemplificare, se si vuole ottenere un cambiamento educativo – con l’attuazione di una riforma scolastica, ad esempio – non si dovrà intervenire solo sul piano epistemologico della teoria che la giustifica, non avendo questo un impatto diretto sulla prassi educativa, bensì sul piano della cultura pedagogica in quanto “senso comune educativo” alla base delle convinzioni degli insegnanti, che a loro volta guida l’agire educativo entro il sistema scolastico. Ciò può accadere, viceversa, anche dal piano della prassi verso quello epistemologico; un cambiamento su questi due livelli si può dunque ottenere passando per il piano culturale. Analoghe considerazioni possono essere fatte per il piano della scienza, della cultura e della prassi politica (Baldacci, 2019). Ma anche il cambiamento a livello culturale non è semplice, trattandosi di un piano di realtà più informale e diffuso com’è quello del senso comune, per quanto legato a concetti teorici. Difatti, per ottenerne una modificazione è necessario passare per tutta la comunicazione sociale, che comprende i mezzi della stampa e i *mass media*, e diverse influenze implicite e indirette, entro un quadro conflittuale che è sempre quello della lotta egemonica. Frutto di questa lotta è la

formazione del senso comune predominante e il tipo di egemonia culturale realizzata (Baldacci, 2019).

Le concezioni culturali di natura pedagogica alla base della “cultura pedagogica” trovano espressione in una *formula pedagogica*. Questo concetto è inteso in forma leggermente diversa rispetto a quella precedentemente discussa: in questo caso, fa riferimento alla specificazione della più generale formula pedagogica – elaborata entro il sottosistema pedagogico, cioè la più ampia funzione attribuita al sistema educativo nel suo complesso – declinata in una certa istituzione. La generale formula pedagogica specificata entro un contesto educativo particolare prende la forma di un enunciato discorsivo che fornisce un determinato scopo e senso formativo all’operato di una certa agenzia educativa, organizzato in modo organico e consapevole, determinandone l’organizzazione interna; essa è strettamente legata al “senso comune educativo” più implicito e inconsapevole. Allo stesso modo, l’insieme delle concezioni culturali di carattere politico che costituiscono la “cultura politica” sono espresse nell’*ideologia* intesa in senso “debole”, ossia come concezione del mondo e della vita organizzata in modo consapevole, organico ed enunciabile (come una formula) entro un discorso, avvicinandosi al concetto proprio di “cultura”; anch’essa si lega strettamente al “senso comune politico”, più implicito e vicino alla sfera emotiva (Baldacci, 2019). Il rapporto che stiamo indagando, dunque, è quello tra *ideologie* e *formule pedagogiche* entro il più ampio sistema della lotta egemonica. Questo si estende su due livelli diversi, avendo inteso che il piano culturale si trova in una posizione intermedia tra piano epistemologico e sistemico.

Rispetto alla direzione *epistemologico-culturale*, la domanda da porsi è «Che relazione epistemologica sussiste tra una concezione del mondo [...] e l’idea della funzione di una certa agenzia educativa?» (Baldacci, 2019, p.62). La questione ruota intorno alla tesi di traducibilità, in questo caso tra codice ideologico e pedagogico. Infatti, l’ideologia, abbracciando una più ampia visione del mondo, include inevitabilmente in sé anche un’idea della funzione educativa, motivo per cui le è possibile formulare quest’idea tramite il proprio codice ideologico. Questo perché «si può sempre [...] tradurre una data ideologia, o aspetti di essa, in una formula pedagogica, e viceversa: una formula pedagogica può essere ridescritta entro una visione generale del mondo» (Baldacci, 2019, p.63). Il quadro della lotta egemonica, però, determina una maggiore complessità,

secondo la quale esiste una gerarchia tra le ideologie in contrasto tra loro: a partire da un'ideologia dominante, esisteranno alcune ideologie subalterne che scelgono di convivere con essa, e altre ideologie contro-egemoniche con cui entra invece in conflitto. Nella logica della traducibilità, ciò accade anche per le formule pedagogiche, secondo lo stesso tipo di gerarchia (Baldacci, 2019). Uno dei rischi al quale si può andare incontro tramite la traduzione, però, è quello del mascheramento: ossia, il fatto che una certa concezione pedagogica possa mascherare – sotto il proprio codice – l'ideologia dominante, facendosi essa stessa "ideologia" nel senso di falso pensiero sulla realtà. Questo rischio è alto nel momento in cui essa si realizza in una sola direzione, cioè unicamente dal versante ideologico a quello pedagogico, in quanto ridurrebbe la formula a semplice riproduzione dell'ideologia. È necessario, invece, che sussistano entrambi i sensi della traduzione per evitare l'ideologizzazione della concezione pedagogica, e soprattutto per far sì che l'elaborazione di una formula pedagogica e la presa di posizione verso altre ideologie avvenga esclusivamente a partire da principi ad essa inerenti, escludendo quelle incompatibili con essa. La tesi della traducibilità mette in evidenza la non-neutralità del sapere pedagogico verso la dimensione ideologico-politica, ma al tempo stesso la possibilità da parte sua di elaborare in modo autonomo la formula pedagogica, al di là di influenze ideologiche che ne comprometterebbero la realizzazione (Baldacci, 2019).

Rispetto alla direzione *socio-strutturale* legata al piano sistemico, la questione si fa più complessa. In questo caso, l'ideologia e la formula pedagogica – e il loro rapporto – sono analizzate secondo i loro connotati di vicinanza alla pratica sociale, ossia secondo i loro caratteri di "progettualità". In questo caso, l'ideologia, in forza delle sue implicazioni pratiche nella realtà, può essere letta come fenomeno di "progettazione sociale": una certa visione del mondo, infatti, comprende in sé anche un "progetto di società" e una relativa "azione sociale" per realizzarlo. Allo stesso modo, la formula pedagogica può essere letta nel senso della "progettazione educativa": come detto, infatti, essa ha una valenza programmatica verso l'organizzazione di una certa agenzia educativa e la sua prassi. Dunque, ideologia e formula pedagogica tendono all'attuazione pratica delle concezioni che supportano, e vogliono renderle dominanti – egemoniche – tramite la messa in pratica nella società, una prassi politica e educativa che influisce sul senso

comune. Il rapporto che stiamo indagando è dunque quello tra *progettazione sociale* e *progettazione educativa*, entro il quadro della lotta egemonica (Baldacci, 2019). Il concetto di “progettazione” è stato variamente inteso da diversi autori, quale processo per stadi o livelli. Secondo Rossi-Landi (1982), il processo di socializzazione (primaria e secondaria) che si realizza entro un sistema, tende a programmare i comportamenti sociali delle persone che ne fanno parte, in modo coordinato a una certa ideologia intesa come “progettazione sociale globale”. Dunque, la socializzazione – in quanto educazione come fatto sociale – può essere intesa come “tentativo di programmazione sociale” esteso all’intero sistema, finalizzato alla programmazione dei comportamenti sociali. Tale programmazione si realizza su più livelli: al primo corrisponde l’ideologia intesa come “progettazione sociale globale”, al secondo – meno generale – si collocano diverse “programmazioni sociali settoriali” e al terzo “programmi sociali particolari” indirizzati a contesti e comportamenti specifici. Traslando questo modello all’interpretazione di ideologia e formula pedagogica come forme di progettazione sociale, si può far corrispondere l’ideologia al livello più alto della progettazione sociale globale, mentre la formula pedagogica al subalterno livello della programmazione sociale delimitata al settore educativo (Baldacci, 2019). Per non ricadere, però, in un’ottica di subordinazione o mera sottomissione della formula pedagogica all’ideologia dominante, secondo la quale i comportamenti sociali sarebbero del tutto etero-determinati – contrariamente all’assunto pedagogico che vede nell’uomo una libertà e capacità di auto-determinazione – è opportuno prendere in considerazione il punto di vista di Luhmann (1978). Anch’egli vede il “processo decisionale” realizzarsi su più stadi, rendendo conto però di un *certo grado di autonomia tra un livello e l’altro*, in quanto la pianificazione politica non si realizza quale intera programmazione dei comportamenti sociali (nel senso di una decisione anticipata), ma piuttosto nello stabilire delle “premesse decisionali” in base al quale saranno prese le decisioni successive o future. La valenza della pianificazione è quindi meta-decisionale, in quanto stabilisce le premesse che orientano le decisioni successive: il quadro delle premesse stabilite (livello superiore), definisce uno spazio progettuale delimitato nel quale sono compiute le scelte subordinate (livello subordinato); ciò permette di mantenere un certo grado di coerenza interna tra i diverse livelli e salvaguardare l’autonomia decisionale del livello subordinato, dove un’imposizione di

scelte predeterminate risulterebbe negativa. Anche qui, trasponendo questo modello al sistema educativo, la *progettazione ideologica* sarebbe responsabile dell'istituzione delle premesse decisionali entro il quale, a livello subordinato, si realizza la programmazione socio-educativa e la definizione della *formula pedagogica*: l'ideologia garantisce il coordinamento del sistema educativo e degli altri sistemi parziali sotto le stesse premesse decisionali delineate, così da garantire una coerenza interna al sistema sociale complessivo (Baldacci, 2019). A questo proposito, rispetto alla questione della premessa decisionale, risulta illuminante il contributo di Bateson (1997; 1999) con la sua *teoria dei livelli logici della scelta*: secondo questa teoria, si dà una reale scelta quando sussistono le condizioni della *possibilità* – di poter scegliere tra diverse alternative – e della *libertà* – di poter esercitare il potere di scelta. Solo nel caso sussistano entrambe, si realizza la scelta, la quale si estende su più livelli: a un livello più basso si colloca la scelta del soggetto tra alternative diverse entro uno stesso insieme; a un livello successivo, essa si colloca tra più insiemi di alternative possibili; a livello superiore, invece, tra diversi insiemi d'insiemi di alternative, e via dicendo. Ciò a dire che il soggetto – consapevolmente o meno – nel momento in cui compie una scelta tra due o più alternative, sta in realtà scegliendo anche l'insieme che le comprende, e di conseguenza anche l'insieme che comprende quest'ultimo. Tale strutturazione dei livelli decisionali o intero sistema di alternative rende conto della complessità nel quale si colloca il fenomeno della scelta, in realtà mai delimitata ad una o più alternative, ma anche a tutto l'insieme nel quale esse vengono poste (Baldacci, 2019). Di qui, ricollegandoci all'interpretazione di Rossi-Landi e Luhmann, è possibile vedere una corrispondenza tra il livello logico più elevato e il piano della progettazione sociale globale che riguarda l'ideologia, esercitata dallo Stato integrale: a questo livello sono stabilite le premesse decisionali in base al quale saranno compiute le scelte successive, corrispondenti al piano subordinato della programmazione sociale settoriale e relativo alla formula pedagogica. In questo senso, le premesse decisionali stabilite limitano i gradi di libertà del piano subordinato ma senza azzerarli, salvaguardando un certo grado di autonomia e coerenza interna al sistema complessivo. L'elaborazione di una formula pedagogica adeguata, dunque, si realizzerà entro l'insieme di possibili alternative stabilito dalle premesse decisionali – progettate a monte dall'apparato ideologico – rendendosi compatibile con esse. In altri termini, la

progettazione ideologica orienta la definizione della formula pedagogica, motivo per cui si può affermare che quest'ultima «incorpora alcuni assunti ideologici [...] tradotti nel proprio codice pedagogico» (Baldacci, 2019, p.70). In ogni caso, tale elaborazione e la scelta della formula pedagogica, rimane comunque ad opera del sistema educativo in modo autonomo e secondo criteri intrinsecamente pedagogici. Com'è evidente, lo *spazio di autonomia pedagogica risulta vincolato e in parte limitato dall'insieme di premesse precedentemente scelto, ma non annullato*. In ultima istanza, la stessa scelta della formula pedagogica predetermina l'insieme di possibilità entro il quale agiranno i più specifici sistemi scolastici e la loro scelta dei programmi formativi, a un livello subordinato, che è appunto quello dei programmi sociali particolari. I gradi e gli spazi di autonomia presenti ricalcano la necessità della rispecificazione concreta della più generale formula pedagogica, rispetto alle decisioni e ai più specifici programmi scolastici. *Anche qui, gli spazi della programmazione scolastica sono limitati e vincolati, ma non del tutto azzerati*. Infatti «all'atto pratico qualsiasi formula pedagogica lascia una certa ampiezza di gradi di libertà alle decisioni scolastiche, sebbene sotto il vincolo di compatibilità con essa» (Baldacci, 2019, p.72). Ma, come abbiamo detto, tutto ciò si realizza nel quadro di una lotta egemonica tra ideologie e formule pedagogiche, rendendo conto della più realistica pratica sociale che rientra in dinamiche e trasformazioni complesse, al di là delle lineari e analitiche relazioni sistemiche qui descritte. Quello finora delineato, in realtà, è un quadro non del tutto realistico, in quanto potrebbe sussistere solo nel caso di una “netta egemonia politico-culturale” di una certa ideologia. Ciò in realtà difficilmente accade, soprattutto nel nostro complesso periodo storico, dove più realisticamente esiste una lotta tra diverse egemonie dove anche se ci fosse il predominio di una sola ideologia, essa risulterebbe precaria e instabile. In questo quadro di “aperta lotta egemonica”, infatti, la stessa progettazione ideologica che si realizza a monte è attraversata da un conflitto interno tra diverse concezioni ideologiche, le quali ugualmente mirano all'egemonia politico-culturale. Ciò permette alla stessa programmazione pedagogica subordinata un più alto grado di libertà e autonomia pratica nell'elaborare la propria formula pedagogica, in quanto non sussiste un progetto ideologico unico e socialmente condiviso in senso “assoluto”. Una situazione del genere spesso si accompagna a una crisi egemonica (o sociale e culturale), che concede al sistema educativo un più ampio ventaglio di possibilità

– non essendo definito un unico insieme di premesse decisionali – ed esso potrebbe elaborare la propria formula esclusivamente secondo principi intrinsecamente pedagogici (Baldacci, 2019). Anche quest’ultimo caso di “lotta egemonica senza supremazia”, in verità, non risulta del tutto realistico. In ultima analisi, il caso più verosimile è quello che Baldacci definisce di «egemonia relativa» nel quale può esistere il predominio di una certa ideologia, scontrandosi però con la presenza di resistenze contro-egemoniche, relative a concezioni ideologiche diverse. È in questo caso – il più vicino alla realtà sociale effettiva – che si può valutare l’importanza dell’atteggiamento assunto dalla pedagogia: essa, infatti, può scegliere se porsi in modo sub-alterno rispetto alla politica, oppure in un atteggiamento di ferma difesa della propria autonomia, determinando esiti differenti. Nel primo caso, essa accetta l’insieme delle premesse decisionali stabilite dall’apparato ideologico quale unico possibile, nei quali limiti esercitare la propria autonomia. Nel secondo, essa «assume un atteggiamento autonomo se rifiuta limitazioni aprioristiche del proprio orizzonte, e allarga lo sguardo alle possibilità escluse e svilite dalle ideologie dominanti, ripristinando come campo di scelta l’intero ventaglio d’insiemi delle alternative [...] e decidendo in base a propri principi intrinseci» (Baldacci, 2019, p.73). Entro questa prospettiva, la traducibilità suddetta tra codice pedagogico e ideologico deve avvenire nella direzione del primo verso il secondo, garantendo un’impermeabilità dell’elaborazione pedagogica rispetto alle influenze ideologiche. In questo modo, essa delinea uno spazio prettamente pedagogico che risulta ospitale solo per le ideologie ad esso confacenti, permettendo di prendere posizione rispetto a quelle concezioni generali del mondo che invece risultano inadeguate. In questo caso, la pedagogia potrebbe anche assumere una posizione contro-egemonica verso l’ideologia dominante, se considerata inadeguata. Data, comunque, la pluralità delle pedagogie che compongono in realtà l’orizzonte pedagogico-educativo, si configura un quadro un po’ più complesso nel quale esisteranno alcune correnti pedagogiche in continuità con l’ideologia dominante e altre in contrasto, confermando ancora una volta quel quadro gramsciano di lotta egemonica che sempre contraddistingue il funzionamento dei sistemi sociali e ne garantisce la trasformazione nel tempo (Baldacci, 2019). In questo spazio di conflitto tra formule pedagogiche diverse, il ruolo dell’istituzione scolastica – di dirigenti e insegnanti – è in realtà determinante per la concreta realizzazione di un progetto educativo-ideologico

negli spazi dell'educazione, entro i programmi scolastici. Il docente, in particolare, è l'elemento di discriminazione tra l'effettiva riuscita del progetto o meno. La sua cultura pedagogica e il suo bagaglio di conoscenze e convincimenti rispetto all'educativo, risultano essere l'ultimo ostacolo per la realizzazione dell'egemonia etico-politico-culturale. «L'effettiva egemonia culturale» infatti «si misura con il grado di effettiva adesione ad essa da parte degli insegnanti» (Baldacci, 2019, p.79). Del ruolo dell'insegnante, dei suoi spazi di autonomia e delle potenzialità del suo agire educativo entro le classi, sarà detto al terzo paragrafo di questo capitolo.

L'analisi di Baldacci del rapporto tra pedagogia e politica – sul piano principalmente teorico – affronta diversi temi e dà forma alla complessità dell'interrelazione tra queste due dimensioni della realtà, a livello di elaborazione teorica, realizzazione sistemica e rappresentazione culturale. Le sfaccettature di questo complicato rapporto – che si gioca tra diverse soggettività, possibilità, pratiche e gradi di autonomia – prendono vita entro un costante e pervasivo fenomeno di lotta egemonica, intesa in senso gramsciano. Nonostante l'alto grado di complessità, il rapporto tra pedagogia e politica vede nelle sue trame e nei suoi intrecci diversi spazi e gradi di autonomia sul versante educativo. Questo, infatti, possiede tali spazi di autonomia sia nel momento dell'elaborazione teorica del proprio sapere, che nell'attuazione pratica delle richieste provenienti dal versante politico. Inoltre, ha la possibilità di determinare un impatto trasformativo su quest'ultimo, influenzandone i termini. Dunque, non priva di spazi d'azione e strategie che possono essere attuate sia sul più elevato piano dell'elaborazione teorica che sul più vicino piano della prassi, la pedagogia non si presta in realtà a un ruolo di mera subordinazione alla politica ma detiene buoni spazi di autonomia, in particolare rispetto al soggetto che più normalmente viene considerato "l'ultimo anello della catena": il docente e la sua opera educativa dentro le scuole.

3.2. *La scuola neoliberista in Italia*

Abbiamo accennato alla situazione concreta, calata nel periodo storico di riferimento descritto da Baldacci (2019), che la scuola sta vivendo in questo momento. Come detto, essa si trova ad un bivio storico nel quale è chiamata a prendere una

decisione e assumere una posizione. Con lei, i dirigenti e gli insegnanti che lavorano al suo interno (ultimo ostacolo alla realizzazione pratica di un programma ideologico-educativo) e la pedagogia stessa, con la sua opera di riflessione sulla *funzione* educativa dell'istituzione scolastica entro il più ampio sistema sociale nella quale si trova. La definizione di tale funzione, come detto, dovrebbe avvenire a partire da presupposti puramente pedagogici, per poi indirizzarsi verso la sua traduzione ideologica. Il rischio è che non sempre ciò accada e che invece tale traduzione si realizzi primariamente dal codice ideologico verso quello pedagogico. In questo caso, ciò comporterebbe una realizzazione dell'opera educativa in vista dei dettami di un'ideologia politica o prospettiva economica altra, che esonda dalla dimensione prettamente pedagogico-educativo e dai suoi obiettivi formativi. In ogni caso, la situazione storica della scuola attuale – che si trova di fronte a un bivio dove è chiamata a scegliere una strada – non si è prodotta da sé, ma trova origine in un quadro socio-culturale contraddistinto da alcune fasi storiche che accompagnano la realizzazione, nel contesto italiano, di quella che Baldacci definisce “Scuola neoliberista” (Baldacci, 2019).

L'autore individua il 1994 come l'anno a partire dal quale si affacciano i presupposti per la realizzazione di tale idea di formazione scolastica. La diffusione delle idee politiche ed economiche legate al paradigma neoliberista inizia, come sappiamo, qualche anno prima – tra gli anni Ottanta e Novanta – portando successivamente all'egemonia politica e culturale di questo discorso verso la metà degli anni Novanta. Gli effetti del suo portato ideologico risultano evidenti anche nel mondo scolastico e formativo, a conferma del quale l'autore porta a riferimento alcuni importanti documenti redatti a livello internazionale. A partire dalla legislazione europea, infatti, l'allineamento delle politiche formative alle direttive del neoliberismo risulta inizialmente evidente nel *Libro Bianco* redatto da Cresson (1995), nel quale si reclama un'istruzione maggiormente adeguata alle dinamiche, sempre in mutamento, dell'economia globale “basata sulla conoscenza”. Successivamente, la *Strategia di Lisbona* (2000) definisce alcuni degli obiettivi “formativi” di cui l'Unione Europea deve farsi carico, affinché essa possa diventare una delle economie più avanzate a livello mondiale. Risulta evidente come la formazione venga intesa, in questo caso, come mezzo in funzione dello sviluppo economico internazionale. Da ultimo, l'Unesco promuove nel 1997 il *Rapporto Delors* sull'*Educazione per il*

Ventesimo Secolo (Delors, 1997), documento nel quale si tenta di conciliare elementi social-democratici che guardano allo sviluppo umano, ad elementi del pensiero neoliberista che mirano invece alla produzione del cosiddetto capitale umano. Già da queste prime attestazioni, risulta evidente come le pressioni verso il sistema scolastico e formativo si facciano più forti affinché questo possa provvedere alle esigenze e alle nuove richieste della politica e, in particolare, dell'economia capitalistica globalizzata. Inoltre, è in esse riscontrabile quel discorso retorico – tipico del neoliberismo – per cui, di fronte alle inevitabili e costanti trasformazioni del sistema economico e sociale nel quale ci troviamo, “non ci siano alternative” se non quella di non ostacolare la nuova “sovranità dei mercati”, a dispetto della stessa democrazia. Anche quest'ultima, infatti, è ritenuta d'ostacolo alle logiche dei liberi mercati e della globalizzazione, se non ridimensionata e resa compatibile con esse (Baldacci, 2019). Lo stesso autore ribadisce, infatti, che «L'ontologia sociale neo-liberista riduce tutte le realtà sociali al concetto d'*impresa*, siano esse nazioni (l'azienda Italia), istituzioni (l'azienda sanitaria locale, la scuola-azienda), o persone (ognuno deve essere l'imprenditore di sé stesso), eleggendo la *concorrenza* a motore primo dell'efficienza del sistema, e quindi a principio di ogni sfera sociale» (Baldacci, 2019, p.175). In un contesto del genere, allora, l'attuale economia basata sulla *conoscenza* vede proprio in quest'ultima il suo principale fattore di produttività, e nel *capitale umano* il primo fattore di competitività sul quale ognuno dei vari sistemi-impresa (che sia il soggetto, l'istituzione o la nazione) dovrebbe investire: quell'insieme di conoscenze e competenze che il soggetto produttore e imprenditore di sé assume e incorpora attraverso i vari percorsi di educazione e istruzione. Alla base dell'economia della conoscenza, dunque, sta proprio l'istruzione come primo ingranaggio di quel motore che muove l'economia, fondata sul principio di competitività e sul capitale umano. Così, la scuola – in veste di scuola-azienda – può anche essere definita *fabbrica di capitale umano*, chiamata a fornire i futuri lavoratori di tale equipaggiamento cognitivo. In questo modo, però, «la scuola neoliberista non mira all'educazione di cittadini democratici, ma alla formazione di produttori efficienti e competitivi [...]. A questo scopo, gli stessi istituti scolastici devono assumere la *forma d'aziende* efficienti, capaci di competere nel mercato dell'istruzione e soggette a rendicontare la produttività dell'investimento pubblico» (Baldacci, 2019, p.175), nel quale i “presidi” divengono ora “dirigenti scolastici” – in

quanto *manager* della scuola-azienda – e gli insegnanti semplici “funzionari” del capitale umano o «commessi del super-market formativo» (Baldacci, 2019, p.175). Gli istituti scolastici, che in quanto aziende concorrono nel mercato della formazione, tentano di fornire la miglior “offerta formativa” ai propri studenti o potenziali studenti, comprensiva di quello *stock* di competenze utili al miglior adattamento nella società della conoscenza, e dell’apprendimento delle regole di competitività in quanto prima *palestra di competizione sociale* (Baldacci, 2019). Si rende evidente come «l’ideologia neoliberista implica un dispositivo pedagogico, il progetto di un nuovo tipo umano: il produttore competente e competitivo, l’imprenditore di sé stesso, l’individuo proteso al successo sociale. L’ipotesi pedagogica neoliberista appare, però, del tutto unilaterale. Essa si limita alla preparazione di produttori, trascurando la formazione dei futuri cittadini. Si tende cioè a formare un uomo a una sola dimensione, la cui umanità è dimezzata»⁷ (Baldacci, 2019, p.155).

Il pieno compimento dell’ottica di una scuola neoliberista nel contesto italiano, però, non avviene in un unico passaggio, o attraverso un percorso lineare e omogeneo. I primi cenni di un allineamento tra la concezione della scuola e le direttive neoliberiste si avvertono a partire dagli anni della Seconda Repubblica. In questa parentesi storica, caratterizzata da una certa “precarietà politica” e alternanza dei governi – i quali, puntualmente, scardinano o “correggono” i progetti del governo precedente – si possono individuare alcune riforme-chiave che pongono le basi per la ristrutturazione della scuola secondo una concezione più aziendalista e concorrenziale. Innanzitutto, il programma elettorale di S. Berlusconi, nel 1994, propone una modernizzazione della scuola sulla base delle “tre I” (Impresa, Inglese, internet) di evidente matrice neoliberista. In secondo luogo, la Legge Bassanini del 1997, con il *Regolamento sull’autonomia* (1999), ingiunge l’istituzione dell’autonomia organizzativa didattica per ogni istituto scolastico che si traduce nel cosiddetto *Pof* (Piano dell’Offerta Formativa), espressione che rimanda a una concezione mercantile di domanda-offerta e traducendo il precedente concetto di “bisogno educativo” – di matrice pedagogica – nella cosiddetta “domanda formativa” (Baldacci, 2019). Dopo questi primi segni di scivolamento verso una concezione di scuola all’insegna

⁷ Utilizzando termini adorniani, questa sembra essere – appunto – una formazione a metà, pseudo-formazione o mezza-formazione (Adorno, 2010).

dell'aziendalismo neoliberista – avvenuti nel mezzo di diverse riforme scolastiche di più o meno ampio respiro (ad esempio, la *Riforma Berlinguer* del 2000) – il cambiamento più profondo avviene negli anni successivi al 2001, principalmente da parte dei governi del centro-Destra. Collaborano, infatti, a tale progetto il Ministro Moratti con l'omonima Riforma del 2003 – la quale vede, attraverso l'istituzione dei *Piani di studio personalizzati*, la realizzazione della logica della concorrenza entro la scuola – e il Ministro Gelmini, che opera in realtà ingenti tagli di risorse alla scuola pubblica. Quello che sotto tali ministeri avvenne in modo più o meno mascherato, si rese esplicito negli anni successivi al 2011, in seguito all'affermarsi dell'egemonia politico-culturale del discorso neoliberista a livello nazionale e internazionale, consolidata dalla stessa crisi economica di quegli anni. Dal governo tecnico Monti ai successivi governi guidati dal Partito Democratico, la ristrutturazione neoliberista della scuola italiana si rese evidente, in particolare, nel testo del 2015 de *La Buona Scuola*, proposto dal Governo Renzi: in esso è pienamente compiuto l'allineamento della concezione scolastica con le posizioni neoliberiste. Secondo Baldacci, infatti, in questo testo «La scuola è vista in un'ottica prettamente funzionalista, come subordinata al sistema economico-aziendale: deve servire alle imprese e farsi impresa essa stessa. Tende a svanire la preoccupazione per la formazione di cittadini democratici e capaci di pensare autonomamente e in modo critico. Ciò che conta è formare buoni produttori» (Baldacci, 2019, p.177). L'educazione, qui, non è più intesa come *completo* sviluppo dell'essere umano, in quanto del tutto sbilanciata sulla figura del produttore piuttosto che quella del cittadino, quando dovrebbe comprendere, invece, entrambe queste dimensioni. Inoltre, il nesso diretto e programmatico tra scuola e mondo del lavoro rischia di rendere quello *stock* di competenze e conoscenze che l'istituto dovrebbe fornire al soggetto del tutto “appiattito sull'esistente” e di facile obsolescenza, in quanto esclusivamente relativo all'utilizzo immediato nel mondo lavorativo. Infine, l'ombra del neo-autoritarismo aziendale entra in contrasto con l'idea di scuola come comunità democratica (Baldacci, 2019). In ultima analisi si può affermare che l'educazione, così come pensata ne *La Buona Scuola*, risulti dimezzata e superficiale.

Vediamo, allora, quali problematiche pedagogiche – in forma di concrete prassi educative – porta con sé l'affermazione dell'egemonia politico-culturale del neoliberismo e della concezione della scuola come scuola-azienda in vista della produzione del capitale umano.

Il neo-management dell'imprenditorialità, infatti, si pone a fondamento della cosiddetta scuola neoliberista e si riflette sulle sue pratiche effettive entro le aule scolastiche.

3.2.1. *Nodi problematici della prassi educativa*

Per riferirci alle concrete declinazioni pedagogiche che discendono dall'avvenuta egemonia politico-culturale della razionalità neoliberista, si farà per lo più riferimento al più ristretto contesto della scuola secondaria di secondo grado, in Italia. In esso, infatti, si rendono maggiormente evidenti e pervasive quelle concezioni e direttive legate al neoliberismo, in quanto ultimo grado scolastico che precede lo sbocco nel mondo professionale, oltre che luogo privilegiato per la formazione delle prospettive future dei ragazzi che si affacciano alla vita adulta nel mondo sociale e lavorativo. Per questi motivi, è qui che si investirà maggiormente per la formazione di quel *capitale umano* utile al successivo inserimento nel quadro economico dominato dal sistema aziendale (a tal proposito, risulta emblematica la realizzazione del dispositivo formativo dell'alternanza scuola-lavoro). In ogni caso, i riflessi della ragione neoliberista e l'impegno allo sviluppo dello *spirito d'imprenditorialità* riguardano tutti i gradi scolastici, a partire dalla scuola primaria fino alle diverse facoltà accademiche⁸.

La formazione del *capitale umano* entro il contesto scolastico fonda se stessa principalmente sul concetto pedagogico-educativo della *competenza*. Tale costrutto assume, ad oggi, un profilo di grande rilevanza a livello sia di formazione scolastica che nell'ambiente professionale. La domanda da porsi è se si tratti di un costrutto contestabile a livello pedagogico, oppure se sia legittimato da opportune considerazioni che ne sostengono il portato formativo. Baldacci ritiene che esso sia ormai un elemento imprescindibile della formazione attuale, la quale deve tener necessariamente conto anche degli effettivi cambiamenti che si realizzano a livello storico-sociale ed economico. Entro l'attuale società della conoscenza, infatti, i ritmi della produzione sono del tutto

⁸ Rispetto al contesto universitario si raccomanda la visione del video incluso nell'articolo citato in sitografia, nel quale tre giovani neolaureate alla Normale di Pisa denunciano la deriva neoliberista dello stesso ambiente accademico, a dimostrazione del riconoscimento di tale logica anche nel dibattito pubblico. Per quanto riguarda la scuola primaria, invece, si può portare ad esempio la promozione – a partire dal DM 742/2017 – di una scheda di valutazione delle competenze che include la voce "spirito d'iniziativa": esplicito riferimento al *sense of initiative and entrepreneurship* – ossia, "imprenditorialità" – inerente alla relativa Raccomandazione Europea (Baldacci, 2019).

accelerati e in continuo mutamento, sostenuti dallo sviluppo tecnologico. Per tenere il passo di tale continua accelerazione e maggiore interconnessione delle forze produttive, diviene necessario l'avvicinamento tra il portato formativo dell'istruzione scolastica e l'attività professionale: ciò si rende possibile proprio attraverso il costrutto della competenza, la quale sembra essere diventata una necessità oggettiva (Baldacci, 2019). Come abbiamo visto, nella nostra epoca il ruolo della conoscenza diviene tanto più rilevante quanto più si evolvono le forme di produzione, rendendo il rapporto scuola-lavoro sempre più significativo. In questo quadro, «la formazione assume sempre di più un valore strategico per la produttività e la competitività economica [...]. Di conseguenza [...] appare connessa alla stessa occupabilità della forza-lavoro» (Baldacci, 2019, p.180). Dunque, un capitale umano adeguatamente formato entro il sistema scolastico-formativo dovrebbe assicurare l'efficienza economica di un paese e dell'intero sistema a livello internazionale. Il “nodo pedagogico problematico” tra sistema scolastico e lavorativo, però, nonostante veda la necessità oggettiva di un avvicinamento più sostanziale tra questi due frammenti della società, comporta un ulteriore rischio già dichiarato, quello di «una compressione dell'aspirazione umanista che storicamente ha avuto un ruolo prevalente nella formazione scolastica, rischiando di metter in ombra la formazione dell'uomo e del cittadino» (Baldacci, 2019, p.180).

In ogni caso, l'avvicinamento più concreto e fattuale tra mondo formativo e professionale si realizza nell'integrazione tra teoria e prassi, storicamente distinte e rispettivamente pensate come inerenti a due diversi mondi formativi: quello dell'istruzione formale e quello della formazione professionale. Il costrutto della competenza nasce proprio con l'intenzionalità d'integrare compiutamente questi due aspetti. Baldacci (2019) né riporta i tratti teorici fondamentali – relativi esclusivamente alla dimensione dei suoi aspetti cognitivi – che la rendono legittima sotto il profilo strettamente pedagogico. Innanzitutto, per *competenza* s'intende «la capacità di usare le proprie conoscenze per agire intelligentemente ed efficacemente entro un determinato campo d'attività e rispetto ai suoi profili problematici» (Baldacci, 2019, p.181). La sua struttura può essere individuata nell'immagine di un “nucleo” rivestito da uno strato esterno, dove ogni componente è in stretta relazione con tutte le altre. All'interno del nucleo centrale, troviamo le conoscenze di tipo dichiarativo (il *sapere*, generalmente assimilato attraverso l'istruzione formale)

integrate o *saldate* con le conoscenze di tipo procedurale (il *saper-fare*, generalmente incorporato attraverso la formazione professionale). La fecondazione reciproca tra queste due dimensioni fa sì che la *conoscenza* non si riduca a mera erudizione fine a se stessa ma che, al contrario, divenga *guida che illumina l'azione* e, allo stesso modo, che l'abilità non resti un mero automatismo meccanico ma divenga *agire intelligente illuminato dal sapere*. Il livello della *meta-cognizione dominio-specifica* della competenza s'identifica con lo strato interno che riveste il suo nucleo centrale e può essere definito come la «consapevolezza della struttura dell'azione e la capacità di regolarla intenzionalmente» (Baldacci, 2019, p.182). In altre parole, ciò significa che l'esperto della prestazione – intesa come agire illuminato dal sapere – è anche capace di variarla e modificarla in modo calcolato (dunque intelligente) a seconda delle necessità, rendendo conto di una maggiore efficacia e flessibilità. Il livello della *componente pragmatica della competenza*, invece, s'identifica nello strato di rivestimento più esterno e «consiste nella capacità di usare le proprie conoscenze per conseguire gli scopi di un determinato campo di attività» (Baldacci, 2019, p.182). Senza tale componente pragmatica non può esserci reale competenza, proprio perché consiste in quella capacità di riportare in situazione le conoscenze e le abilità apprese, nei modi in cui il contesto specifico d'azione lo richieda. In altre parole, la si può intendere come l'utilizzo dello *stock* di conoscenze apprese in riferimento ai precisi scopi inerenti a uno specifico campo di attività (Baldacci, 2019).

Il costrutto della competenza così definito intende ovviare a quel *deficit di trasferibilità* che riguarda le conoscenze dichiarative – apprese nel contesto dell'istruzione formale – quando si tenta di riportarle al piano più pragmatico dell'esperienza sul campo. Concretamente, ciò si traduce in quella difficoltà che spesso il giovane incontra nel calare in situazione le conoscenze apprese nel percorso d'istruzione – magari avendo avuto anche ottimi risultati – riportandole all'ambito professionale (Baldacci, 2019). La tesi è che tale *deficit* sia dovuto alla diversità dei contesti di apprendimento – quello formale e quello professionale – che rendono conto del carattere situazionale degli apprendimenti. Così, rispetto al sistema dell'istruzione, «un apprendimento puramente formale rischia di rimanere “incapsulato” in tale contesto, risultando così scarsamente trasferibile sul campo e dando luogo a conoscenze meramente accademiche nel senso deteriore del termine (prive, cioè, di valore pratico)» (Baldacci, 2019, p.183). Il superamento del divario

tra teoria e prassi e dell'incapsulamento del sapere formale sembra allora possibile attraverso un processo di *doppia integrazione teoria-prassi*, che vede l'integrazione di tutte le dimensioni della competenza sia da parte del sistema dell'istruzione (storicamente orientato alla formazione delle competenze dichiarative-procedurali) che del sistema di formazione professionale (storicamente orientato alla formazione della componente pragmatica). In forma di concrete prassi educative, dunque, tale integrazione si realizza nelle forme degli *stage formativi* e dei *tirocini* dal lato dell'istruzione formale, e dell'*apprendistato* da parte della formazione professionale.

In realtà, nessuno di questi percorsi può realizzare pienamente la formazione della competenza, ma soltanto in parte. Dal lato dell'istruzione formale, infatti, la pratica dello *stage* o del *tirocinio*, che vorrebbe integrare la *componente pragmatica*, può in realtà solo introdurre il discente alla sua formazione, in quanto – seguendo la logica dell'apprendimento a medio-lungo termine – essa necessita di tempi più distesi. Soltanto la prolungata esperienza sul campo, infatti, può realizzare compiutamente tale componente pragmatica, e insieme la competenza professionale. Dunque, è illusorio pensare che le ridotte esperienze dello *stage* o del tirocinio possano fornire competenze immediatamente spendibili nell'ambito professionale (Baldacci, 2019). Allo stesso modo, anche la pratica dell'*apprendistato* comporta dei limiti. Accompagnando il lavoro in azienda con pacchetti d'istruzione formale, all'interno o all'esterno dell'impresa, esso intende integrare quella componente dichiarativa o conoscitiva che necessariamente deve accompagnare l'abilità pratica, affinché divenga agire illuminato dal sapere. Questo a ragione del fatto che, ad esempio, nel caso in cui l'apprendimento di una certa competenza professionale necessiti di un *corpus* di conoscenze esteso e strutturato, come per le professioni ad alto contenuto intellettuale, non può bastare il semplice apprendimento in situazione come vorrebbe il suo originario modello. Nonostante alcuni limiti che questo dispositivo attualmente porta con sé, secondo Baldacci, esso può ancora rappresentare uno strumento strategico efficace per l'attuale quadro storico-sociale, caratterizzato dall'economia globale basata sulla conoscenza e dallo sviluppo di tecnologie sempre più avanzate. Esso, però, andrebbe ridefinito sotto alcuni aspetti. È stato detto che le forze politico-economiche creano pressioni sempre maggiori al sistema scolastico, affinché risponda a quell'esigenza di formazione di *capitale umano* necessario

al funzionamento del sistema economico. Per quanto necessario, però, «Come modello pedagogico, il paradigma del capitale umano appare riduttivo e unilaterale. La scuola non deve formare solo produttori, ma anche i futuri cittadini, e – più in generale – persone autonome sotto il profilo etico e intellettuale» (Baldacci, 2019, p.185). Ciò non deve escludere, comunque, anche il suo compito di formare produttori capaci di orientarsi nel mondo economico-sociale attuale, «altrimenti essa rischierebbe di chiudersi in formule pedagogiche anacronistiche e scivolare verso l'irrelevanza sociale» (Baldacci, 2019, p.185). Importante è che anche questo compito sia formulato in modo *pedagogicamente corretto*: il che significa che la pedagogia non deve guardare alla formazione di competenze immediatamente spendibili nel mercato del lavoro, come vorrebbe il sistema aziendale, rendendole così di rapida obsolescenza di fronte ai ritmi sempre più accelerati del progresso scientifico e dell'innovazione tecnologica. Al contrario, deve tener conto dell'elevata imprevedibilità che caratterizza il mutamento nell'epoca attuale, così da individuare il proprio compito pedagogico nella formazione di *abiti mentali* che mantengano la loro efficacia nel lungo periodo. Così, trasferendo il proprio compito dalla formazione di competenze costruite nel breve termine alla formazione di abiti mentali nel lungo termine, il nesso tra scuola e mondo del lavoro non sarebbe più concepito in modo diretto e meccanico ma piuttosto *indiretto*, assumendo un compito principalmente *metacognitivo* centrato sull'*imparare ad apprendere*, senza che l'insieme delle conoscenze dichiarative-procedurali trasmesse al discente sia appiattito sull'esistente. Il dispositivo dell'apprendistato, in questo quadro, assumerebbe il ruolo di «*cerniera formativa* tra la formazione scolastica formale e la realtà produttiva» (Baldacci, 2019, p.186), rispondendo a quell'esigenza di rendere maggiormente trasferibili i contenuti appresi in sede formale al contesto professionale e tutelando il compito metacognitivo del sistema scolastico, che sarebbe altrimenti investito di quella richiesta "direttamente professionalizzante" non adeguata né alla sua funzione educativa né al contesto storico-sociale attuale. In questa direzione, la proposta di Baldacci è che anche l'apprendistato così inteso assuma una forma maggiormente curvata in senso cognitivo, in vista della formazione di una *competenza cognitiva* utile per tutto l'arco della vita professionale, traducibile nella capacità del produttore di essere "cognitivamente flessibile", ossia in grado di rispondere alle situazioni problematiche che il costante mutamento

dell'orizzonte sociale ed economico può comportare (Baldacci, 2019). La questione qui delineata e relativa al dispositivo formativo dell'apprendistato riguarda principalmente quella funzione della scuola di formare i futuri produttori, senza per questo mettere in secondo piano la sua complementare funzione di formare i cittadini. Solo considerando entrambe queste dimensioni, infatti, la formazione può essere considerata completa e autentica.

A metà tra queste due esperienze formative, l'una inserita nel mondo scolastico e l'altra nel mondo lavorativo, si colloca il dispositivo formativo dell'*alternanza scuola-lavoro*. Anche qui, l'autore mette in evidenza la sua necessità oggettiva rispetto alla cornice storico-sociale attuale, che rende innegabile l'importanza dell'avvicinamento tra sistema dell'istruzione formale e della formazione professionale. Così, allo stesso modo degli *stage* formativi, del tirocinio e dell'esperienza dell'apprendistato, anch'essa prende forma nel tentativo di superare il divario esistente tra teoria e prassi realizzando, però, un affiancamento contemporaneo dell'esperienza formativa con quella professionale. La sua elaborazione teorica tende a metterne in evidenza le eventuali *potenzialità pedagogiche*, ma le effettive «conseguenze formative vanno giudicate attraverso l'analisi della concreta esperienza lavorativa» (Baldacci, 2019, p.189), in quanto quest'ultima può sì condurre a una reale crescita individuale, ma può anche costituire un'esperienza degradante nel caso non ne siano assicurate le opportune condizioni. Infatti, solo in quest'ultimo caso, il lavoro può acquisire una *virtù antropogenica* (di crescita umana) ed assumere un effettivo profilo educativo (Baldacci, 2019). Dunque, soffermandoci unicamente sul piano della realizzazione concreta dell'alternanza scuola-lavoro e sulle sue effettive conseguenze pedagogiche, nel contesto italiano e in relazione al quadro storico-sociale attuale, vedremo come non sempre quest'ultime si allineano con l'*autentica esperienza educativa* che si vorrebbe realizzare, proprio perché mancanti le condizioni adeguate. A partire dalla legislazione italiana, Baldacci (2019) individua come limite principale proprio quello dell'astrattezza, corrispondente a una non adeguata considerazione della realtà storico-sociale nel quale l'alternanza si realizza. In particolare, il testo de *La Buona Scuola* di Renzi (2015) conferisce legittimità a tale dispositivo formativo ma soltanto in linea di principio, ossia senza considerare le reali problematiche da affrontare per la sua messa in pratica. Inoltre, non tiene conto di quel principio – che abbiamo incontrato relativamente al

rapporto tra sistema pedagogico e sistema politico – per cui «ogni *formula pedagogica* di legittimazione rimane generale e orienta la pratica solo a grandi linee, cosicché necessita di una rispecificazione operativa in sede attuativa» (Baldacci, 2019, p.192). Nel caso in cui tale rispecificazione non avvenga secondo direttive esplicite e ragionate, la “temperie culturale vigente” – o realtà extrapedagogica, la quale incorpora elementi di pedagogia implicita – finisce per influenzarne la realizzazione entro la realtà pedagogica. Se, infatti, nel quadro dell’egemonia neo-liberista la scuola viene concepita secondo un *paradigma funzionalista* – ossia in funzione del corretto funzionamento del sistema dei mercati – anche l’alternanza scuola-lavoro può divenire uno strumento strategico a questo scopo, in quanto favorisce quell’avvicinamento necessario tra istruzione formale e formazione professionale, in particolare nella forma dello *stage* in azienda, in alternanza all’istruzione scolastica. Riprendendo nuovamente la posizione di Baldacci, egli afferma che «Tutto questo non è di per sé errato», in quanto la formazione di produttori adeguatamente equipaggiati risulta una necessità oggettiva per l’attuale fase di sviluppo delle forze produttive, ma «questa impostazione rimane unilaterale, poiché trascura l’altro lato della formazione di un uomo completo: l’educazione del cittadino capace di pensiero critico» (Baldacci, 2019, p.193). In ogni caso, anche questo tipo di percorso di formazione non può pienamente rispondere a quella necessità attuale del sistema scolastico di indirizzarsi alla formazione di competenze meta-cognitive (o meta-competenze), orientate al lungo termine, in quanto anch’essa sembra per lo più orientata – nei fatti – a rispondere a quell’esigenza di competenze utili nel breve termine, immediatamente spendibili nel mondo del lavoro, a seconda delle necessità delle aziende. Inoltre, è necessario valutare l’intero quadro socio-culturale vigente, caratterizzato dall’egemonia politico-culturale del neoliberismo: questa determina una certa “temperie culturale” e influenza il senso comune, producendo anche elementi di pedagogia implicita. Tale pedagogia implicita può tradursi nella generalizzazione all’intera vita sociale della logica della concorrenza, dalla quale dipende il buon funzionamento dei mercati e dunque dell’intero sistema socio-economico. A partire da questo assunto, è proprio il principio della concorrenzialità a divenire «il principio formativo implicito a cui s’ispirano le politiche neoliberiste. L’interiorizzazione dello spirito competitivo è cioè l’obiettivo per la formazione di un nuovo tipo umano, e la competizione – eletta a principio dell’intera vita sociale – è il

dispositivo pedagogico per governare la formazione delle nuove generazioni» (Baldacci, 2019, p.194-195). Dunque, in questo quadro, anche l'esperienza dell'alternanza scuola-lavoro è di fatto compromessa dall'insieme di convinzioni radicate nel senso comune, le quali trovano spazio – in particolare – nella realtà aziendale. Influiscono, inoltre, gli aspetti della sempre maggiore precarizzazione del lavoro e di quella richiesta di flessibilità fatta al lavoratore, la quale spesso si traduce in una richiesta di totale disponibilità a qualsiasi compito proposto dall'azienda. Ecco che, se quest'ultima resta centrata sulle proprie necessità immediate senza riconoscere il reale portato educativo dell'alternanza scuola-lavoro, si realizza uno scostamento dai reali obiettivi scolastici e formativi di quest'ultima. A livello del singolo studente che ne fa esperienza, inoltre, sembrerebbe che non siano mobilitate quelle competenze utili a garantire l'effettiva trasferibilità delle conoscenze dal contesto scolastico al contesto professionale – realizzando quel tipo di apprendimento che determina la formazione di utili abiti mentali e modi di essere – ma che, piuttosto, si realizzi un apprendimento a livello di semplici abilità pratiche. Così, «Il giovane impara che deve adattarsi alle necessità aziendali; impara che deve essere disponibile, acquiescente al comando sul lavoro, pronto a eseguire e diligente» (Baldacci, 2019, p.196). Le effettive conseguenze dell'alternanza sembrerebbero realizzarsi a livello di *socializzazione al lavoro*, piuttosto che dell'effettiva formazione della persona, in un'epoca in cui vige la logica della precarietà e della concorrenza, coerentemente con il dispositivo formativo neoliberista. In ultima analisi – considerando che l'alternanza scuola-lavoro non è in realtà priva di un'autentica valenza educativa, ma la perde in rapporto al concreto quadro socio-culturale nel quale si realizza – è opportuno riportare quest'esperienza su corretti binari pedagogici (Baldacci, 2019). La proposta di Baldacci riguarda innanzitutto la necessità di un cambio di mentalità rispetto al dispositivo dell'alternanza, che deve avvenire sia negli ambienti scolastici che aziendali, e che naturalmente non può realizzarsi “per decreto”. Inoltre, sarebbe necessaria una modificazione del suo impianto metodologico, affinché possa compiersi una piena integrazione e collaborazione tra questi due mondi. L'ostacolo fondamentale da superare, però – e senza il quale ulteriori modificazioni non avrebbero successo – riguarda l'«interpretazione dell'alternanza in base al *paradigma funzionalista*» (Baldacci, 2019, p.197). Infatti, se la concezione dell'alternanza come dispositivo utile alla preparazione di buoni produttori può rimanere il punto di vista dell'azienda, quello che

deve cambiare è il punto di vista scolastico: la scuola dovrebbe emanciparsi da quella razionalità che la vorrebbe esclusivamente in funzione dello sviluppo economico e ridare valore a quella concezione dell'educazione come formazione completa della persona. È necessario un cambiamento di paradigma, operando un passaggio dal paradigma funzionalista al *paradigma critico*: esso corrisponde alla considerazione del nesso scuola-lavoro prima di tutto come occasione per gli studenti – e successivamente per le aziende – di costruire una consapevolezza critica anche sul mondo professionale e sulle sue dimensioni problematiche, realizzando così un'autentica esperienza formativa. La formazione dei futuri cittadini, infatti, passa anche di qua. Usando le parole di Baldacci: «La scuola deve [...] promuovere una consapevolezza critica della realtà del lavoro sociale, e l'alternanza diviene quindi anche un'occasione per riflettere su tale realtà e prendere coscienza delle logiche e delle problematiche che l'attraversano» (Baldacci, 2019, p.198). Risulta evidente come l'autore, ancora una volta, riporti l'attenzione sul compito formativo originario dell'istituzione scolastica, la quale deve mettere al centro prima di tutto l'emancipazione della persona. Anche le diverse esperienze qui delineate, che mettono in rapporto mondo scolastico e mondo lavorativo, devono declinarsi in questo senso, e perciò non realizzarsi in modo subalterno alle necessità del sistema economico. Riconoscendo la loro effettiva valenza educativa – e necessità oggettiva rispetto al contesto storico-sociale nel quale ci troviamo – non sarebbe opportuno negarle a priori, a patto che queste siano pensate e realizzate prima di tutto in chiave pedagogica. Inoltre, nel caso in cui scivolassero in forme non adeguate rispetto ai reali obiettivi formativi, è importante riportarle sui “corretti binari pedagogici”.

In conclusione, l'egemonia di una certa temperie culturale di cui s'impregna anche il senso comune – senonché il senso comune educativo – non deve far arretrare l'impegno educativo per una formazione completa della persona e le autentiche finalità formative che esso porta con sé.

Un'ulteriore dimensione che mette in discussione le prassi educative entro gli istituti scolastici, nell'attuale società della conoscenza, riguarda l'avvento dei *media tecnologici*. In una società, infatti, che mette al centro la *conoscenza* – fondamentale per le stesse opportunità di vita della persona – anche la rivoluzione tecnologica ha un ruolo non

secondario, in quanto modifica radicalmente le modalità della comunicazione sociale e l'organizzazione delle forme di produzione. Inoltre, moltiplica «le occasioni di apprendimento, ma determinando anche una modificazione delle competenze d'accesso alla circolazione dei saperi e il bisogno di un loro costante adeguamento alle trasformazioni tecnologiche. Dal punto di vista pedagogico, l'impatto di questa rivoluzione delle tecnologie mediatiche riguarda sia la scuola che la società» (Baldacci, 2019, p.199). Rispetto alla più generale rivoluzione tecnologica, che riguarda l'intera società e la formazione del senso comune, Baldacci intende mantenere una posizione "moderata", ossia che tenga conto sia dei rischi che delle potenzialità che questa trasformazione ad ampio raggio porta con sé, evitando posizioni unilaterali. In questo senso, egli ritiene necessaria una «pedagogia critica e problematica, consapevole di entrambi gli aspetti della questione (rischi e potenzialità)» (Baldacci, 2019, p.200). Ciò riguarda anche gli effetti a livello più strettamente scolastico dove il *curricolo* deve far fronte all'avvento delle cosiddette *tecnologie dell'istruzione*.

Per capire quale ruolo possono assumere i *nuovi media* entro il curricolo scolastico attuale, è opportuno valutare il più ampio rapporto dell'insegnamento con i diversi *media culturali*. L'insegnamento, nell'istruzione scolastica, può essere infatti concepito come "attività di mediazione" dell'apprendimento, che non avviene quindi in modo diretto ma attraverso l'uso di artefatti culturali: ossia, i *media*. Il *medium* che ha storicamente caratterizzato il sistema scolastico è *linguaggio verbale* che, in forma scritta, assume la forma del *libro*. L'evoluzione delle tecnologie dell'informazione comporta diverse conseguenze: innanzitutto, il curricolo normalmente affidato alla *forma-libro* deve ora confrontarsi con un importante cambiamento della comunicazione sociale, sempre più di carattere multimediale e caratterizzata da una pluralità di *media*, sia nei termini di dispositivi distinti che dell'integrazione di più *media* per lo stesso messaggio. Ciò comporta una più generale trasformazione dei *media culturali* dell'intera società, traducendosi a livello scolastico nel passaggio dall'originaria *forma-libro* (strutturata secondo la forma lineare e sequenziale del testo) alla *forma-schermo* (strutturata in modo complesso, interattivo e non-lineare) che riguarda sia i *mass-media* che i *personal-media*. Infine, la modificazione del sistema dei *media culturali* insieme allo sviluppo delle nuove tecnologie sembra aver condotto a quella che è stata definita *mutazione antropologica*

delle giovani generazioni, con cui il sistema scolastico deve confrontarsi: i cosiddetti “nativi digitali”, infatti, sarebbero «caratterizzati da forme di funzionamento cognitivo inedite, tali da richiedere una ristrutturazione delle mediazioni dell’istruzione scolastica» (Baldacci, 2019, p.202). Ciò è comprensibile se si considera un *medium* non solo come un mezzo dell’istruzione ma come un *ambiente formativo*: esso è tale nel momento in cui si considera sia la sua funzione di mezzo per l’apprendimento – che veicola i contenuti culturali da apprendere, assimilati secondo le strutture di quello stesso *medium* – sia come oggetto stesso dell’apprendimento, in quanto permette la formazione della competenza utile per il suo utilizzo, ossia «l’abilità nell’operare all’interno del suo sistema simbolico» (Baldacci, 2019, p.202). In altre parole, attraverso l’uso di un determinato *medium* culturale – che può essere il libro come uno strumento tecnologico – non soltanto assimilo i diversi contenuti culturali, ma divento anche sempre più abile dell’utilizzo di quello stesso *medium* e nell’apprendimento attraverso quel tipo di *medium*.

Di qui, seguendo l’analisi di Baldacci (2019), per comprendere quale corretta posizione dovrebbero assumere i *nuovi media* entro il curriculum scolastico, egli prende a riferimento la *teoria dei livelli logici dell’apprendimento* di Bateson (1997). I tre livelli logici individuati da Bateson possono essere trasposti ai diversi livelli del curriculum scolastico, in funzione del quale verranno presi in considerazione soltanto i primi due. Il primo livello di apprendimento individuato da Bateson è il *proto-apprendimento*, che consiste – a seguito dell’assimilazione di nuovi contenuti o abilità – in una modificazione del comportamento e della struttura cognitiva del soggetto. Questo tipo di apprendimento è *diretto e manifesto*, e i suoi risultati si rendono evidenti nel *breve-medio termine*. Il secondo livello è invece chiamato *deutero-apprendimento* e consiste nella modificazione degli apprendimenti assimilati al primo livello, i quali prendono la forma di specifici abiti mentali o *forme mentis* (come, ad esempio, le competenze o l’imparare ad apprendere). Esso si realizza in stretta relazione e parallelamente al primo, nei termini per cui non può esserci apprendimento 2 senza apprendimento 1, ed è perciò di tipo *collaterale e poco evidente* in quanto i suoi risultati si realizzano nel *medio-lungo termine*. Proiettando questi due livelli d’apprendimento sul curriculum scolastico – facendo riferimento esclusivamente agli aspetti cognitivi della formazione – è possibile individuare un tipo di curriculum 1, che consiste nella prima assimilazione di conoscenze e abilità attraverso lo studio dei vari

saperi curricolari. Anche qui gli apprendimenti risulteranno di tipo diretto, manifesto e costruiti nel breve termine facendo riferimento, dunque, ai risultati visibili e immediati delle singole discipline. Esso s'identifica con il curricolo inteso nel senso ordinario. Il curricolo 2 riguarda invece la formazione – poco evidente e collaterale al curricolo 1 – degli abiti mentali come *formae mentis*, competenze e stili cognitivi costruiti nel medio-lungo termine. In altre parole, «concerne [...] gli effetti formativi collaterali e di lungo termine della scuola, nei termini di mentalità, stili di pensiero, competenze» (Baldacci, 2019, p.204). Questa distinzione tra due differenti livelli di apprendimento – che dovrebbe dunque riguardare anche l'interpretazione del curricolo – rende evidente l'importanza di considerare più compiutamente gli effetti formativi dell'istruzione scolastica che si realizzano nel lungo termine, ossia quegli abiti mentali e *formae mentis* che indirettamente il modo di “fare istruzione” contribuisce a definire (Baldacci, 2019). In questo senso, la dimensione dell'apprendimento collaterale risulta di gran lunga più importante dei semplici contenuti culturali assimilati al primo livello dell'apprendimento. Questi, infatti, in quanto “attitudini durature” (Dewey, 1938) accompagneranno il soggetto per tutto il corso della sua esistenza.

Riportando tale schema concettuale alla problematica dei *nuovi media* tecnologici, sappiamo che collateralmente al proto-apprendimento attraverso l'utilizzo di quel *medium* specifico, si realizzerà anche il deutero-apprendimento di abiti mentali specifici, che avranno effetto a lungo termine. Questi s'identificano sia nell'abilità acquisita nell'utilizzo di tale *medium*, sia in una *forma mentis* coerente con esso. Tali abiti mentali, dunque, oltre a determinare un'abilità sempre più esperta nell'utilizzo di un certo *medium*, condizioneranno anche il modo stesso di pensare e imparare del soggetto, e ciò può avvenire sia attraverso la forma-libro che la forma-schermo. Di conseguenza, è possibile asserire che «l'adozione di un certo sistema di *media* dell'istruzione, tenderà a produrre certe forme di mentalità negli studenti» (Baldacci, 2019, p.205). Ecco perché è importante che la scuola s'interroghi sul significato e sulla funzione che certi *media* – in particolare, i *media* tecnologici – hanno all'interno del proprio curricolo, concentrandosi sugli esiti a lungo termine a livello complessivo. Così, la pedagogia deve confrontarsi con la problematica dei *nuovi media* «sul piano dei loro *effetti formativi complessivi di lungo*

termine rispetto ad abiti e mentalità» (Baldacci, 2019, p.205), al di là dei singoli contenuti culturali proposti nelle diverse discipline.

In conclusione, data l'oggettiva trasformazione della comunicazione sociale e del più ampio sistema dei *media* culturali, risulta necessario, secondo Baldacci, «un allargamento delle forme di mediazione didattica [...] coerente con la promozione della *forma mentis* versatile, richiesta dall'articolazione plurale del sistema sociale dei *media*» (Baldacci, 2019, p.205), oltre che l'assunzione di un compito di "alfabetizzazione critica" da parte del sistema scolastico e della pedagogia verso i *nuovi media*, a motivo della loro caratteristica di pervasività sociale. La risposta fornita di fronte ad ambedue queste necessità, in ogni caso, dev'essere elaborata in chiave strettamente pedagogica, ossia in relazione a obiettivi formativi autentici, affinché non presenti profili riduttivi. A questo proposito, è diffusa una prospettiva per cui – in rapporto alla nuova *forma mentis* dei cosiddetti nativi digitali, i quali si avvicinano alla forma-schermo come ambiente cognitivo naturale – basterebbe modificare il sistema dei *media* dell'istruzione sulla base di quelli maggiormente diffusi a livello sociale, sostituendo la centralità della forma-libro con la forma-schermo. Ma così facendo, ossia considerando i *nuovi media* come i principali ambienti formativi del futuro della formazione scolastica, ci si arrenderebbe «all'influenza meccanica dell'ambiente sociale, lasciando che sia esso a determinare la *forma mentis* dei giovani. Così, la scuola viene privata di un'autentica autonomia formativa» (Baldacci, 2019, p.206). Compito della scuola è invece quello di promuovere la trasformazione delle mentalità socialmente indotte – com'è quella dei nuovi nativi digitali – che devono essere soltanto il punto di partenza, secondo l'autore, per la strutturazione di un percorso educativo autentico. Al contrario, se esso si limitasse a ratificare le condizioni date «la scuola sarebbe sottomessa all'impero dei *nuovi media*» (Baldacci, 2019, p.206).

Di qui, la proposta di Baldacci è proprio quella di formulare un curriculum scolastico che integri in sé sia la *forma-libro* che la *forma-schermo*, ponendo quest'ultima come punto di partenza per una *pedagogia del curriculum* consapevole degli effetti formativi collaterali, costituiti nel medio-lungo periodo, del più ampio curriculum complessivo. In questo caso, la *forma-libro* non verrebbe sostituita ma, anzi, continua a mantenere un ruolo centrale (benché non più assoluto, ma relativo). Questo perché la logica mentale legata alla forma-libro può essere appresa esclusivamente attraverso il percorso scolastico, al contrario

della forma-schermo che invece comporta la formazione di abiti mentali ad essa relativi già a partire dalla quotidianità, a livello informale. «Pertanto, la conquista di una mentalità alfabetica e la strutturazione di abiti da lettore competente rimangono compiti specifici dell'istruzione scolastica» (Baldacci, 2019, p.207). Inoltre, l'apprendimento delle strategie del pensiero logico-verbale – che pertengono esclusivamente alla forma-libro – è fondamentale per la formazione dei futuri cittadini, in quanto permettono lo sviluppo del *pensiero critico*, evitando quella concezione educativa ridotta alla formazione del produttore adeguato alle condizioni date. La *forma mentis* da educare, dunque, deve riguardare sia il buon cittadino che il buon produttore. Costituire un sistema integrato che guardi sia ai *nuovi media* che alla storicità del libro – considerando eventuali rischi e al contempo potenzialità educative – risulta, secondo Baldacci, la migliore soluzione davanti alla necessità oggettiva di allargare il curriculum scolastico a nuove forme di mediazione didattica (Baldacci, 2019).

Il riconoscimento del mutamento sociale e culturale che riguarda l'attuale società della conoscenza e la conseguente risposta del sistema-scuola e della pedagogia, non deve far pensare che si tratti di uno svilimento di quello che risulta essere il fine ultimo della pedagogia e dell'educazione. Il compito della trasformazione delle *formae mentis* socialmente indotte, ad esempio, è fondamentale non solo per la crescita e lo sviluppo umano degli individui, ma anche per la promozione della trasformazione attiva della società stessa nel suo complesso, in vista del miglioramento delle reali condizioni di vita non solo a livello di esistenza personale ma anche sociale. Questo tipo di spinta alla trasformazione autentica, contrapposta all'adattamento *in toto* alle condizioni date, può venire dai futuri cittadini nel caso in cui sia garantita loro – attraverso il sistema educativo – una formazione *completa*, e non dimezzata, a favore esclusivamente della dimensione economico-produttiva. Riprendendo una riflessione di Adorno sugli scopi dell'educazione, egli ritiene che suo scopo ultimo sia quello della formazione di una *coscienza retta* – che vada al di là della semplice trasmissione dei saperi, e contrapponendosi anche a quel concetto di modellizzazione che intende la formazione come modellamento dall'esterno – caratterizzata da un senso profondo, che va al di là della dimensione individuale. Essa assume, infatti, anche una dimensione politica in quanto essenziale alla democrazia, che per sua costituzione necessita di uomini "emancipati". La *coscienza retta* dell'uomo

emancipato, in ogni caso, si costituisce a metà strada tra *emancipazione* e *adattamento*: «compito ineludibile per l'istituzione scolastica [è quello di] consentire l'instaurarsi di condizioni formative tali per cui la dialettica tra salvaguardia dell'autonomia soggettiva e necessaria relazione con l'alterità sociale non configuri né, da un lato, la deriva individualistica né, dall'altro, l'adattamento darwinistico alle richieste della collettività» (Pincioli, 2017, p.55). In altri termini, Adorno afferma che un'educazione che non tenga conto di una formazione che renda capaci gli uomini di "cavarsela nel mondo" risulterebbe ideologica e impotente; allo stesso modo, se si concentrasse unicamente su questo aspetto, darebbe forma a uomini sui quali la situazione esistente s'imporrebbe ancor di più, risultando in ugual modo discutibile. Ecco che, allora, compito della scuola è agire in direzione del bilanciamento tra queste due dimensioni e ribadirne l'imprescindibile equilibrio (Pincioli, 2017).

Un ultimo nodo problematico da dipanare rispetto alla pratica scolastica attuale – inserita nel quadro storico-sociale segnato dall'egemonia del neoliberismo – si fonda sulla questione del *curricolo centrato sulle competenze*.

Riprendendo il filo delle *motivazioni pedagogiche e politiche* che rendono legittimo l'uso del costrutto della competenza entro il sistema educativo-formativo attuale, abbiamo stabilito la sua necessità storica in vista della conformazione dell'assetto sociale così come oggi si è sviluppato, mettendo in evidenza la pressione di cui è investito il sistema scolastico affinché risponda a tale necessità, aderendo a un curricolo fondato sulle competenze. Scopo principale di un curricolo di questo tipo è quello di permettere il superamento del divario tra teoria e prassi, rendendo maggiormente trasferibili i contenuti culturali – appresi in sede scolastica – ad altri contesti sociali, in particolare quello lavorativo- professionale. In questo senso «Un curricolo basato sulle competenze metterebbe [...] al centro la capacità di usare effettivamente le conoscenze apprese, e non solo all'interno di compiti scolastici ma anche nei contesti sociali extrascolastici. L'apprendimento, insomma, diventerebbe attivo e trasferibile alla vita» (Baldacci, 2019, p.217). Il percorso che ha portato all'adesione a un curricolo in questo modo strutturato trova ragioni anche in quella volontà di costruire una scuola più democratica che sappia connettere attività intellettuale e lavoro pratico, così da superare quella storica

distinzione tra classi dirigenti e subalterne che caratterizzava la scuola classista. Tale raggiunta adesione, dunque, potrebbe essere interpretata come un traguardo importante sia dal punto di vista pedagogico che politico.

Ciononostante, relativamente alla sua sistematizzazione entro il contesto socio-culturale attuale, il costrutto della competenza riserva anche diversi *rischi*. Infatti, essendosi inizialmente affermato nell'ambito della formazione professionale, tale costrutto si presenta come per lo più orientato al suo uso produttivistico. Questo perché l'economia basata sulla conoscenza ha riscontrato in esso uno strumento congeniale ad un'impostazione formativa più aderente alle proprie necessità. Ma «nel trasferimento di questo costrutto alla formazione scolastica, il nesso con la realtà economica è rimasto rilevante, evocando una subalternità della scuola al mondo delle imprese che suscita giustificate diffidenze da parte degli insegnanti» (Baldacci, 2019, p.218). È importante notare come la sua affermazione passi dapprima per l'ambiente professionale, e successivamente giunga a quello scolastico. Quindi, quel che è da mettere in discussione non è tanto il concetto stesso della competenza ma l'insistenza sul suo *uso economicistico*, che rende il suo significato riduttivo e unilaterale, ossia del tutto orientato alla sua funzione nel sistema produttivo. È necessario, secondo Baldacci (2019), restituirgli legittimità pedagogica, insieme alle conoscenze e al saper-pensare critico che caratterizzano quel tipo di formazione generale e disinteressata. *L'uso economicistico del costrutto della competenza, dunque, dev'essere sottoposto ad un'analisi critica utile alla sua rilegittimazione sul versante pedagogico.* A riferimento di quell'elaborazione teorica che riguarda il rapporto egemonico pervasivo di ogni strato del sociale – sviluppata da Gramsci (1975) – Baldacci asserisce che, grazie alla sua «legittimazione storico-sociale, e sotto l'ombrello ideologico del neoliberismo, l'impostazione economicistica della formazione delle competenze gode di un'egemonia politico-culturale che diventa inevitabilmente anche pedagogica. Pertanto, occorre non una critica generica, bensì un'operazione contro-egemonica» (Baldacci, 2019, p.219), che si risolve nella riqualficazione del costrutto della competenza sotto il profilo strettamente pedagogico, a partire dal suo significato.

Il concetto di competenza, infatti, può assumere un diverso *significato formativo* a seconda della cornice culturale – espressione di una certa posizione ideologica – a cui si

fa riferimento, e attraverso il quale viene interpretata. Baldacci (2019) porta ad esempio due principali cornici culturali: la *cornice neoliberista* – oggi egemone – che mette al centro il *capitale umano* e la *cornice democratica* che si rivolge, invece, allo *sviluppo umano*. Per quanto riguarda la cornice neoliberista, essa vede nel *capitale umano* il principio primo della produttività e della competitività – meccanismo alla base del sistema economico attuale – motivo per cui esercita una forte pressione al sistema scolastico affinché provveda al suo sviluppo attraverso un curriculum basato sulle competenze. Secondo l'autore, questo costrutto risponde alla necessità di adeguare la formazione alle nuove forme assunte dalle forze produttive ma, allo stesso modo, è necessario non dimenticare gli scopi autenticamente educativi che, anche in questo contesto, essa deve mantenere. La scuola fondata su curricula per competenze, infatti, risponde primariamente a quella necessità di “fabbricazione” di capitale umano utile al sistema delle imprese, rischiando di rendersi subalterna alle sue necessità e orientando i suoi percorsi educativi in modo unilaterale, ossia esclusivamente in funzione della formazione dell'uomo-produttore. Così, «L'uomo, da fine dell'educazione, diventa mezzo per lo sviluppo economico» (Baldacci, 2019, p.220). La cornice democratica, invece, vede come suoi principali fautori l'economista Sen e la studiosa di filosofia politica Nussbaum, i quali pongono lo *sviluppo umano* al centro delle loro riflessioni. Secondo questi autori, «l'uomo non può essere ridotto a un mezzo per lo sviluppo economico. Al contrario, è l'economia che va vista come un mezzo per promuovere lo sviluppo umano» (Baldacci, 2019, p.220). Al centro della formazione educativa, quindi, dev'esserci prima di tutto l'individuo – inteso come fine – di cui tutelare e promuovere le *libertà sostanziali*, le reali possibilità di scelta e di realizzazione di progetti di vita. Alla base della concreta realizzazione di tali possibilità personali viene posto il concetto di *capability*, tradotto in italiano con il termine “capacitazione”: questo fa riferimento all'unione tra le condizioni esterne di cui l'individuo può disporre – intese come *opportunità di vita* che dipendono, secondo la teorizzazione di Dahrendorf (1989), dall'adeguata combinazione tra disponibilità di beni sociali e diritti a forme eque di distribuzione di questi ultimi – e le capacità interne dell'individuo stesso, intese come «capacità di usare i propri diritti (e di agire per difenderli e ampliarli) per accedere ai beni, nonché quella di servirsi di tali beni per realizzare i propri progetti di vita (e la stessa capacità di concepire autonomamente questi ultimi)» (Baldacci, 2019, p.220).

La formazione di capacità interne, dunque, in relazione alle effettive opportunità di vita, risulta fondamentale per lo sviluppo umano, ed esse vanno intese in funzione della formazione del *cittadino democratico*. Sistema politico e sistema formativo, in questo quadro, hanno un duplice compito: le opportunità di vita – o condizioni esterne – dipendono, infatti, strettamente dall'azione politica, mentre la presenza di capacità interne utili per farne un buon uso democratico dipendono dalla formazione (e, in particolare, dal sistema scolastico).

Dopo aver individuato i tratti peculiari di queste due prospettive, l'una orientata al capitale umano nel senso della produzione e l'altra allo sviluppo umano in vista dell'individuo, è possibile realizzare quell'operazione contro-egemonica proposta da Baldacci: essa consiste nella ristrutturazione teorica o trasferimento del concetto di competenza dall'impostazione neoliberista (che promuove la formazione unilaterale del produttore) alla cornice culturale democratica, che unisce in sé entrambe le dimensioni della formazione, dell'uomo-produttore e dell'uomo-cittadino. Così facendo, il costrutto della competenza recupererà quel profilo pedagogico che primariamente gli è dovuto, e sarà riequilibrato il rapporto tra concezione produttivistica e concezione democratica della formazione (Baldacci, 2019). La proposta dell'autore è quella d'identificare le *competenze* con le *capacità interne* individuate dalla Nussbaum. In questo modo, esse possono essere intese – nel loro significato formativo – come condizioni per avvalersi delle opportunità di vita e, in quanto “competenze da cittadino democratico” (Nussbaum, 2011), verranno poste in primo piano rispetto alle competenze del produttore. Riprenderà così valore anche il pensiero critico, infatti «Il *telos* della scuola è quello della formazione di essere umani completi, al tempo stesso cittadini, produttori e persone in grado di pensare con la propria testa» (Baldacci, 2019, p.221). Tale prospettiva non esclude la formazione dell'uomo-produttore, in quanto il soggetto – formando in sé quelle capacità interne utili a far buon uso delle sue opportunità esterne – sarà in grado di rispondere anche alle situazioni problematiche e complesse poste dal mondo professionale. A partire dal presupposto che «in un conflitto ideologico-culturale *risulta egemone la posizione che sa assorbire la propria antitesi*, subordinandola a sé e facendosi così sintesi» (Baldacci, 2019, p.219), questo tipo di operazione contro-egemonica – così formulata – può allora

considerarsi potenzialmente vincente, in quanto l'educazione del cittadino include e assorbe in sé anche l'educazione del produttore.

Dunque, dopo aver ristabilito il significato formativo della competenza, è ora opportuno ridefinire anche altri suoi lineamenti teorici, per evitare che essa conservi in sé quegli aspetti riduttivi dovuti alla concezione neoliberista. A partire dalla sua *definizione*, la tendenza produttivistica è quella di valutare la competenza in funzione del suo carattere di *performance*, ossia come capacità di fornire prestazioni efficaci in rapporto a compiti specifici o campi esecutivi. Trasposta nella cornice dello sviluppo umano, la competenza potrà, invece, essere definita come la *capacità di usare intelligentemente le conoscenze in rapporto a un certo campo di attività* (Baldacci, 2019). In questo caso, il campo di attività potrà essere inteso in senso ampio, in modo che comprenda in sé anche l'attività culturale (ad esempio, quella letteraria). Così – contrariamente alla prestazione – la competenza farà riferimento non soltanto alla sua espressione esterna, come *performance* in base ai risultati, ma anche al processo interno di utilizzo intelligente di quelle conoscenze utili per compiere operazioni significative entro un certo campo di attività, riconoscendo il ruolo anche di abiti mentali e stili cognitivi. In secondo luogo, rispetto alla *struttura* della competenza, la tendenza produttivistica è quella di sbilanciarsi maggiormente sulla dimensione del saper-fare o (nella migliore delle ipotesi) dell'integrazione tra *saper-fare* e *sapere*. Una sua corretta formulazione, invece – ristabilita entro il quadro dello sviluppo umano – deve saper integrare compiutamente tutte e tre le dimensioni del sapere: *sapere*, *saper-fare* e *saper-pensare*, rendendo conto del ruolo irrinunciabile di quest'ultima. In altri termini, si parla della compiuta integrazione tra conoscenze dichiarative, conoscenze procedurali e formazione di adeguati abiti mentali: queste tre dimensioni si sostengono e fecondano reciprocamente. Così, compito della scuola è di non sottovalutare il portato formativo delle discipline del curricolo e delle relative *competenze disciplinari* (ad esempio: matematiche, storiche o linguistiche) – sul quale deve porre il proprio *focus* formativo – perché fondamento di quell'essenziale dimensione della formazione che è il *saper-pensare* (Baldacci, 2019). Infine, per quanto riguarda le *modalità di apprendimento e di valutazione delle competenze* entro il sistema scolastico, l'ansia produttivistica conduce alla tendenza di considerare le competenze come semplici «acquisizioni del medesimo ordine logico delle conoscenze e delle abilità procedurali, e a

concepire quindi il loro insegnamento in modo diretto e secondo l'economia temporale ordinaria. Da ciò deriva la loro misurazione-valutazione con le consuete scadenze scolastiche» (Baldacci, 2019, p.223). In questo caso, si sta riconducendo il costrutto della competenza a quel primo livello di apprendimento individuato da Bateson – il *proto-apprendimento* – il quale, però, non soddisfa le reali caratteristiche della competenza, che si costruisce nel medio-lungo termine, relativamente a quel livello d'apprendimento collaterale che è il *deutero-apprendimento*. Le competenze, infatti, s'identificano primariamente come abiti mentali e stili cognitivi, e non come conoscenze a abilità assimilabili e valutabili nel breve-medio termine. L'ansia produttivistica verso la formazione di competenze immediatamente spendibili sul mercato, fa sì che gli insegnanti si concentrino per lo più sui risultati direttamente visibili e valutabili. Il quadro dello sviluppo umano, invece – mettendo da parte tale "fretta" nel formare buoni produttori in funzione delle aziende – richiama la prassi scolastica a soffermarsi maggiormente sugli effetti formativi collaterali a lungo termine del proprio curriculum scolastico complessivo. Dunque, *sapere, saper-fare e saper-pensare* (e non solo sapere e saper-fare, i cui risultati possono essere individuati nel breve termine) devono essere compiutamente integrate all'interno del curriculum scolastico, prendendo in considerazione tempi più distesi. Questo perché la corretta formazione di adeguati abiti mentali – perduranti l'intera esistenza – si realizza in forma indiretta e collaterale rispetto all'apprendimento di conoscenze e abilità. Allo stesso modo, anche le modalità di valutazione delle competenze devono allinearsi a questo tipo di necessità, valutando la possibilità di attendere anche alcuni anni prima di valutarne l'effettiva strutturazione (Baldacci, 2019).

L'operazione contro-egemonica qui riportata comporta il passaggio da un profilo riduttivo della competenza, relativo alla cornice neoliberista, ad un suo profilo complesso, relativo alla cornice democratica. Tale rielaborazione teorica a livello di significati, struttura e prassi scolastiche non considera, dunque, tale costrutto come inevitabilmente compromesso dalla logica aziendalista, ma ne valuta le effettive potenzialità pedagogiche ricostituite entro un quadro culturale e ideologico più coerente con tali potenzialità. Secondo Baldacci, infatti «La competenza in sé e per sé è una componente fondamentale della vita sociale» (Baldacci, 2019, p.226) e inoltre rifiutarla a priori comporterebbe un "fallimento" dal punto di vista della lotta egemonica, poiché «Quando [...] una posizione

non sa abbracciare la propria contraddizione e pretende semplicemente di sopprimerla, essa è destinata a soccombere a tale contraddizione» (Baldacci, 2019, p.226). Per questo motivo risulta fondamentale ricondurre il costrutto della competenza – in quanto socialmente legittimato e storicamente necessario all’attuale fase di sviluppo delle forze produttive – al suo più ampio significato formativo, riconducibile alla cornice democratica dello sviluppo umano. Tale riappropriazione così intesa rende possibile «assorbire in forma subordinata alcuni elementi del capitale umano entro questo paradigma, poiché formare le competenze del cittadino si riverbera indirettamente anche sulla formazione del produttore, in quanto s’impara a usare in modo intelligente le conoscenze rispetto ai problemi del mondo» (Baldacci, 2019, p.226-227). Attraverso l’analisi di Baldacci è quindi possibile delineare un nuovo orizzonte per il sistema scolastico, in cui esso possa farsi sintesi sia delle necessità produttivistiche che di quelle democratiche, delineandosi come proposta potenzialmente vincente nel quadro della lotta egemonica attuale. Quest’operazione, infine, permette di restituire al costrutto della competenza il suo *corretto significato pedagogico*, in direzione di una sua autentica realizzazione entro i percorsi scolastici dell’istruzione.

Il filo conduttore tra tutte le esperienze formative qui delineate – il problema dell’avvicinamento tra istruzione formale e formazione professionale, il rapporto del sistema-scuola con i *nuovi media* e le *formae mentis* dei nativi digitali, il curriculum fondato sulle competenze – corrisponde alla necessità di tradurre ognuna di queste esperienze secondo il loro effettivo significato pedagogico, andando oltre il riduttivo paradigma funzionalista che vorrebbe la scuola del tutto in funzione del sistema economico. La chiamata di Baldacci (2019) è quella di riportare tali pratiche educative su corretti binari pedagogici. Lungi dal negarle a priori, in vista del più ampio rifiuto del paradigma neoliberista, risulta invece opportuno estrarne le reali valenze educative e tentare di realizzarle sotto un profilo autenticamente pedagogico. In conclusione, risuona nuovamente il dovere della pedagogia di rimanere ferma al proprio compito formativo primario, orientato a una profonda trasformazione della persona – in vista del suo proprio sviluppo e realizzazione esistenziale – e a favore di un’esistenza realmente democratica.

3.3. *Il ruolo dell'insegnante: spunti di riflessione*

Nell'intero quadro qui delineato, che vede il più ampio rapporto tra pedagogia e politica, l'avvento della scuola neoliberista e i riflessi della "cultura imprenditoriale" sulle sue concrete prassi educative, colui che – da ultimo – si configura come l'elemento di discriminazione tra l'elaborazione e la fattiva realizzazione di un progetto ideologico-educativo, è la figura dell'insegnante e la sua opera educativa entro le scuole. Riprendendo nuovamente Baldacci, infatti, «il concreto svolgimento della funzione educativa non è interamente predeterminabile attraverso leggi e normative. Queste [...] non possono normare ogni aspetto dell'azione educativa, e presentano inoltre sempre un certo margine interpretativo» (Baldacci, 2019, p.42). Inoltre, affinché un certo progetto ideologico-educativo si realizzi, necessita di un certo grado di consenso e legittimazione da parte degli attori coinvolti sia a livello accademico che più strettamente scolastico, corrispondente all'egemonia etico-politico-culturale di una certa formula pedagogica. Come detto, infatti, sono i dirigenti e gli insegnanti del sistema scolastico – e la loro *cultura pedagogica o senso comune educativo* – a questo proposito, ad avere "l'ultima parola". Infatti, «L'effettiva egemonia culturale [...] si misura con il grado di effettiva adesione ad essa da parte degli insegnanti» (Baldacci, 2019, p.79).

L'insegnante, però, non fa la differenza esclusivamente in riferimento alla realizzazione di un certo progetto educativo, ma anche e soprattutto nell'orientare le traiettorie di vita dei ragazzi e delle ragazze che incontra. In un certo senso, ha un doppio mandato: da una parte, il compito di riflessione critica rispetto alla prestazione richiesta da parte del sistema politico-economico verso il sistema educativo; dall'altra, rispondere nella concreta prassi della sua professione ai bisogni educativi che i giovani naturalmente richiedono. Non sempre questa figura sembra essere riconosciuta dal punto di vista di questo portato formativo e anzi – almeno nel contesto italiano – risulta un po' bistrattata e poco considerata (Baldacci, 2019). Sotto questo aspetto, invece, egli recupera quel suo ruolo di fondamentale rilievo per la realizzazione di un'autentica esperienza educativa dentro le scuole, in favore dei giovani, ma anche in favore del più ampio sistema sociale. A seconda del grado di coinvolgimento che lo stesso docente sceglie di dedicare alla propria professione, infatti, egli può risultare una figura di notevole importanza agli occhi dei giovani discenti, i quali possono prenderla a riferimento o meno per orientare le

proprie scelte di vita, senonché per la strutturazione della loro stessa personalità. Ciò può accadere nel momento in cui si sia stabilita un'*autentica relazione educativa* fondata sul rispetto, il quale a sua volta si genera dall'adeguata combinazione tra dimensione dell'affetto e del timore, così come Baldacci l'ha delineata (Baldacci, 2019). Allo stesso modo sappiamo che, consapevolmente o inconsapevolmente, egli può impattare anche negativamente sull'esistenza del giovane educando. Ciò può accadere ad ogni grado scolastico, a partire dalla scuola dell'infanzia fino alla secondaria di secondo grado, secondo esiti differenti: ciò a dire che la pratica dell'insegnante non ha una conseguenza solo a livello di apprendimenti e stili cognitivi – parlando di conoscenze, abilità e competenze – ma anche a livello della stessa strutturazione della personalità. Il contesto della scuola secondaria di secondo grado, inoltre, corrisponde a un periodo delicato dell'esistenza del giovane o della giovane che si inoltra verso la vita adulta e tenta di stabilire le proprie priorità e prospettive per il futuro. In questo caso, allora, è difficile pensare all'insegnante come semplice "funzionario" del sistema educativo-scolastico (Baldacci, 2019).

Tale dimensione dell'insegnamento osservato dal punto di vista del potenziale impatto trasformativo della relazione educativa sulla soggettività dell'educando – riprendendo Adorno: la *Bildung* è anche sempre *Umbildung*, ossia trasformazione soggettiva profonda (Adorno, 2010) – non sempre trova posto nel dibattito pedagogico attuale, per lo più impegnato, come abbiamo detto, nel tentativo di organizzare il sistema scolastico in direzione degli obiettivi produttivistici, a causa delle forti pressioni che provengono dal sistema politico-economico. Questo tipo di interrogativi, infatti, ricalcano quelle questioni filosofiche che la pedagogia, nata tra i rivoli della filosofia, porta inevitabilmente con sé (Cambi, 2008; Conte, 2016) e – riprendendo il pensiero di Horkheimer – gli interrogativi di origine filosofica non trovano più molto spazio nella vita dell'uomo moderno, il quale si affida piuttosto alla tecnica per risolvere i problemi della quotidianità. Tutto ciò che rientra nella riflessione filosofica non è considerato di evidente "utilità" ai fini della vita pratica e gli unici interrogativi a cui ha senso tentare di rispondere, appunto, riguardano per lo più le questioni pragmatiche e di azione concreta dell'uomo nel mondo. Dunque, la filosofia – e conseguentemente anche le questioni filosofiche che inevitabilmente prendono parte al discorso pedagogico – viene messa da parte e relegata agli spazi

specificatamente dedicati della riflessione accademica (Horkheimer, 2000). In questo senso, allora, è proprio la dimensione del *fare* che nella società attuale prende il sopravvento dinanzi alla dimensione dell'*essere*. Anche quest'aspetto si riverbera sulla definizione dell'attuale discorso pedagogico, orientato per lo più alla formazione di competenze utili per lo sviluppo economico. Come sostiene Han, infatti, nell'attuale società della prestazione e dell'iper-attività, il *fare* corrisponde ad un imperativo verso il quale ognuno di noi è chiamato a rispondere, in ogni momento e frammento della vita sociale. In linea con l'interpretazione del filosofo sudcoreano, si potrebbe asserire che il tempo prolungato dedicato a questioni di tipo filosofico (il quale necessita di quella capacità di attenzione contemplativa), non sarebbe congruo con il tempo accelerato che richiede il processo comunicativo e produttivo attuale, il quale non ammette rallentamenti o interruzioni di sorta (Han, 2020). Nonostante ciò, la dimensione dell'*essere* – contrapposta a quella del *fare* – continua a riguardare ognuno di noi, anche nella società attuale, e si realizza (prendendo forma) anche nell'opera educativa che l'insegnante compie nel più intimo e ristretto contesto dell'aula scolastica. Tale dimensione educativa potrebbe essere rintracciata nel concetto di *cura educativa* che Conte tenta di rinvenire nel suo testo *Ad Altra Cura. condizioni e destinazioni dell'educare* (Conte, 2006).

Per poter considerare alcuni *spunti riflessivi* rispetto all'opera educativa dell'insegnante in relazione al contesto socio-culturale e scolastico nel quale si realizza attualmente, prendiamo a riferimento due principi fondamentali posti in evidenza da Baldacci (2019). Innanzitutto, la possibilità da parte della pedagogia di assumere un *atteggiamento autonomo* di fronte all'egemonia etico-politico-culturale di una certa ideologia – in questo caso, il neoliberismo e la sua riduzione della concezione dell'individuo a uomo-impresa, nonché della formazione a mezzo in funzione del sistema economico – che si traduce nel rifiutare le limitazioni poste da essa al proprio orizzonte, in quanto include in sé anche un orientamento di tipo pedagogico. Aprire lo sguardo, invece, alle *possibilità escluse* dalle premesse decisionali stabilite a monte da parte dell'ideologia dominante, significa ripristinare l'intero vaglio d'insiemi di alternative possibili, emancipandosi da quel campo

d'azione e riflessione "limitato"⁹. Così facendo, la pedagogia assumerebbe una ferma posizione di difesa della propria autonomia, evitando di porsi in modo subordinato alla politica e alle richieste del sistema economico e, soprattutto, decidendo in base a propri principi intrinseci (Baldacci, 2019). In secondo luogo, «pur con i condizionamenti che possono venire dalla politica, la scuola può mantenere spazi d'autonomia sufficienti per prendere fattivamente posizione rispetto a questa alternativa formativa [orientata in senso mercantile]. [...] in concreto la scuola la fanno gli insegnanti, e possono serbare il grado di indipendenza necessaria per farla come sembra loro giusto secondo la Costituzione» (Baldacci, 2019, p.12-13).

A partire da questi assunti di fondo, gli spunti di riflessione qui delineati hanno lo scopo di indirizzare una possibile riflessione pedagogica verso una rivalorizzazione della dimensione dell'*essere*, piuttosto che quella del *fare* – senza che esso ne sia escluso, anche in favore di quelle necessità (storiche e oggettive) che il sistema sociale e le forze produttive, così come sono oggi conformate, richiedono (Baldacci, 2019) – in direzione di un loro bilanciamento. La dimensione dell'*essere*, in questo senso, potrebbe riguardare quegli aspetti della *soggettività* dell'educando e della relazione educativa oggi non più considerati, ma altrettanto importanti affinché egli possa dare avvio alla propria esistenza da persona adulta e strutturare la propria personalità, in vista di prospettive future. Parliamo, qui, di quel tipo di educazione che intende valorizzare la formazione dell'*uomo in quanto uomo*, secondo le caratteristiche della sua propria umanità, e non soltanto dell'uomo in quanto imprenditore, secondo caratteristiche riconducibili a categorie considerate socialmente rilevanti (Adorno, 2010).

Tutto ciò può nascere innanzitutto da una prima *consapevolezza* che è quella dell'educatore, intesa come conoscenza e riflessione critica sul contesto storico e sociale nella quale ci troviamo e sulle sue logiche di fondo. Come abbiamo già accennato, infatti, anche l'educatore è chiamato a "prendere una decisione" e ad "assumere una posizione" andando al di là dell'indifferenza che, al contrario, potrebbe condurre all'instradamento – inteso come semplice adattamento – verso le forme dominanti della morale educativa e sociale corrente. In questo senso, l'insegnante dev'essere consapevole della natura non-

⁹ Stiamo qui facendo riferimento alla *teoria dei livelli logici della scelta* di Bateson (1997; 1999).

neutrale della propria azione educativa – anche quando volesse considerarla tale – e della responsabilità che invece contraddistingue l’atto del “dare forma a qualcuno” (Conte, 2016). Quel mandato di riflessione critica che riguarda l’insegnante, allora, potrebbe tradursi nel considerare quelle *possibilità escluse* – in quanto non in linea con l’insieme di premesse decisionali stabilite dal paradigma egemone – nell’intento di ripristinare l’intero vaglio di alternative possibili, in primo luogo rispetto alla strutturazione della propria *cultura pedagogica o senso comune educativo*, guida al proprio agire nell’ambito scolastico. Ciò a dire che quel che normalmente non viene considerato, non significa che sia per questo “assente” o “meno importante” ma può riacquistare valore e importanza nel momento in cui gli si rivolga lo sguardo, riscoprendone i termini e le potenzialità educative – ancora oggi fondamentali – nel contesto attuale. Allo stesso modo, anche quella dimensione della “negatività” che spesso si ritiene più opportuno non considerare – e che abbiamo messo in particolare evidenza al secondo capitolo di questo elaborato – è invece fondamentale per ricostruire il quadro dell’esistente che comprende in sé sia dimensioni positive che negative, le quali non per questo devono essere negate a priori, come più facilmente può accadere nella società dominata dal principio della “positività” (Han, 2016; 2020). Guardare – anche solo per un momento – alla potenziale negatività della realtà, invece, significa poter cogliere una dimensione che, per quanto problematica, nel momento in cui sia accettata permette una profonda trasformazione, intesa come spinta al cambiamento per il miglioramento dell’esistenza non solo individuale ma anche sociale. Ritorna qui, quel principio della filosofia dell’educazione che vede nella riflessione critica la possibilità del rinnovamento e non solo la mera individuazione di problematiche inerenti un certo oggetto o frammento sociale che risulta, in questo caso, fine a se stessa (Cambi, 2008).

Per quanto riguarda, invece, quel secondo mandato a cui l’insegnante è chiamato a rispondere nella sua opera educativa, inerente all’incontro tra educatore e educando che comporta – in un’ottica formativa autentica – un impatto trasformativo sul soggetto, sarebbe interessante considerare alcune dimensioni emerse dalla più estesa analisi delle prospettive incontrate in questo elaborato.

In primo luogo, Adorno fa riferimento alla *soggettività profonda* – o «nucleo profondo della psiche» (Adorno, 2010, p.47) – quale luogo privilegiato a partire dal quale la

pedagogia dovrebbe intervenire per favorire la formazione della riflessione critica. Nell'ottica di una formazione intesa come *Bildung*, infatti, questa intende radicarsi dentro il soggetto e nella sua singolarità originaria, non finalizzandosi mai esclusivamente ad uno scopo esterno – come per l'*Halbbildung* – ma piuttosto ad una trasformazione interna e profonda della persona. Già qui, l'autore richiama alla necessità da parte della pedagogia di tornare a focalizzarsi sull'interiorità del singolo, piuttosto che sulle istanze che provengono dall'esterno (Adorno, 2010). Si potrebbe asserire che tale “nucleo profondo della psiche” sia lo stesso che altri filosofi definiscono come il luogo in cui, al contrario, agiscono le forme di soggettivazione relative alla società attuale. Secondo Han (2016), infatti, esse interessano lo “strato più profondo della psiche” e, allo stesso modo, Dardot e Laval (2013) parlano dei “meandri più intimi della soggettività” e di una nuova condizione dell'uomo “che si riflette fino all'economia psichica stessa”. Dunque, tale dimensione relativa alla *soggettività profonda* sembra configurarsi quale medesimo piano sul quale è possibile agire a livello formativo sia in direzione dell'autonomia – o emancipazione – che dell'eteronomia – o adattamento alla realtà – dell'individuo. Sarebbe interessante, allora, valutare la possibilità che lo stesso insegnante, nella sua opera educativa entro le classi e in relazione al singolo discente, prendesse in considerazione tale dimensione, verso il quale è necessario operare affinché lo studente sia in grado di costruire la propria consapevolezza sul mondo e il pensiero critico utile ad orientarsi autonomamente nella realtà. Ciò significa non soffermarsi sui semplici modelli operativi che spingono al raggiungimento degli *standard* richiesti, intesi come *prestazioni* in vista della formazione di *competenze* utili al sistema economico-professionale, i quali restano su un piano educativo strettamente superficiale. Significa, inoltre, non soffermarsi unicamente sui semplici apprendimenti realizzati in relazione alle singole discipline. In concomitanza a questi aspetti dell'insegnamento, invece, sarebbe opportuno spostare lo sguardo e ridare valore a quegli “strati più profondi della soggettività” sul quale primariamente agisce e può agire l'intervento formativo, a livello sia diretto – da parte di un educatore – che indiretto – da parte della società.

Un'ulteriore considerazione potrebbe essere fatta in merito al *linguaggio* che permea l'intero sistema sociale e che spesso si riflette anche a livello di prassi educative, il quale richiama evidentemente la sua matrice di origine neoliberista. Infatti, il linguaggio

economico o di tipo “mercantilistico” è spesso riscontrabile in diversi ambiti della società – anche quando non inerenti alla dimensione economica – e di conseguenza, anche nel contesto educativo scolastico. Ad esempio, la stessa definizione dell’individuo in quanto *capitale-umano* lascia intendere l’unione di due sfere prima nettamente distinte le quali, a livello linguistico, vengono poste invece sul medesimo piano, determinando una sovrapposizione tra sfera *economica* e sfera *soggettiva*. Ciò risulta evidente anche in quella stessa espressione che definisce l’individuo come *uomo-impresa*. Inoltre, anche negli studi psicologici non raramente ci si può scontrare con alcune terminologie che, allo stesso modo, sovrappongono questi due piani: ad esempio, in questo ambito, quella sfera della personalità dell’individuo che riguarda la sua dimensione emotiva, viene talvolta definita nei termini di *conto corrente emozionale*¹⁰. Dunque, in questo caso – a livello linguistico – il funzionamento del sistema emotivo del soggetto viene metaforicamente sovrapposto a quello di un sistema bancario, utilizzando termini inerenti alla sfera economico-finanziaria per descriverne le dinamiche interne. Ciò richiama quell’interpretazione di Han rispetto all’inglobamento dell’intera persona – in tutti i suoi aspetti, anche della sfera emotiva – entro il più ampio processo di produzione (Han, 2016). A questo proposito, sarebbe interessante valutare la possibilità che lo stesso insegnante pongesse attenzione all’uso dei termini utilizzati nel linguaggio scolastico, affinché possa permettere una prima distinzione tra ciò che è “specificatamente umano” e ciò che è invece inerente alla sfera economica. Come sappiamo, infatti, l’uso del linguaggio può rivelarsi uno strumento potente nella conformazione del pensiero ed è perciò fondamentale che lo stesso docente possa porvi attenzione, utilizzando termini adeguati ed evitando, dunque, l’intera fusione di queste due dimensioni e quell’intenzionalità del discorso economico d’inserirsi in ogni sfera e frammento della vita e, da ultimo, della persona (Dardot e Laval, 2013).

In terzo luogo, la dimensione del *pensiero critico* è quella che, più spesso, è emersa dalle diverse prospettive incontrate. La formazione di tale modalità di pensiero – che potrebbe

¹⁰ Questa espressione è stata resa famosa dallo scrittore Covey, definito come uno dei maggiori esperti di “crescita personale”, in *The 7 habits of highly effective people* (2004). In questo testo risulta evidente l’avvicinamento tra dimensione soggettiva ed economica, in quanto un’efficace gestione delle emozioni è intesa come funzionale al miglioramento della vita quotidiana e professionale, in vista – in particolare – del raggiungimento di obiettivi lavorativi e di una maggiore produttività.

essere definita come “capacità di elaborare in modo autonomo giudizi o asserzioni argomentate su determinate questioni, aperti alla possibilità del dubbio e del disaccordo” – secondo Baldacci (2019), non può essere racchiusa in un singolo metodo o tecnica specifica per realizzarlo. Esso, infatti, si configura per lo più come un *atteggiamento* o un’*attitudine*, la quale prende forma nel lungo termine e a partire da un apprendimento indiretto e collaterale. Dunque, per la sua formazione non è necessario guardare ai vari metodi della critica che sono stati diversamente elaborati, per quanto anch’essi preziosi, ma all’importanza di formare un vero e proprio *abito critico*. In altri termini, «la formazione del pensiero [...] è piuttosto l’esito di un *processo indiretto e largamente informale*. Sarebbe perciò illusorio organizzare un corso specifico di formazione sul pensiero critico; o inserire nel curriculum una materia a ciò deputata. Lo sviluppo di una capacità critica è il risultato complessivo e di lungo termine dell’intera formazione scolastica, attraverso il concorso delle varie discipline, e dell’insieme del contesto scolastico» (Baldacci, 2019, p.232-233). Tale contesto scolastico dev’essere pensato come comunità democratica fondata su relazioni improntate alla libera discussione – e non come un’azienda sostenuta da relazioni gerarchiche – per costituire un terreno fertile alla formazione di un pensiero davvero critico, libero e aperto alla possibilità del dubbio (Baldacci, 2019). In questo quadro, dunque, il compito dell’insegnante potrebbe costituirsi nell’ipotesi di fornire ai propri studenti *la possibilità dell’alternativa*, negli spazi ad esso concessi. Questa intesa come scompaginazione dell’intero vaglio d’insiemi di alternative possibili, che caratterizzano l’effettiva conformazione dell’esistente, e non solo quelle relative alla moralità corrente o razionalità diffusa. Ricomprendere le *possibilità escluse* significa portarle alla luce, garantendo così al discente – attraverso una visione più ampia e completa della realtà – la reale possibilità della scelta. Infatti, secondo Bateson (1997;1999) si dà una reale scelta quando sussistono due fondamentali condizioni, quella della *possibilità* (di poter scegliere tra diverse alternative) e quella della *libertà* (di poter esercitare il potere di scelta). Ciò significa presentare al giovane studente in formazione un modo alternativo d’intendere la realtà, concedendo la possibilità di riflessione su di essa e la conseguente scelta e presa di posizione autonoma. Garantire la possibilità dell’alternativa, dunque, si configura come primo passo per la formazione di una consapevolezza alla base del saper “pensare con la propria testa”.

Da ultimo, valutare il rapporto educativo alla luce della categoria della *cura* – delineandosi, dunque, nei termini di *cura educativa* – ci porta ad intenderlo come un rapporto caratterizzato da due direzioni di senso: l'una orientata verso l'educando e l'altra verso l'educatore, nel medesimo momento. Il *movimento della cura*, infatti, comprende in sé – unitariamente e in modo inscindibile – il Sé e l'Altro-da-sé, come a dire: non può esserci cura dell'altro senza cura di sé, né cura di sé senza cura dell'altro. Chi può, infatti, portare a compimento la formazione di un altro senza prima averla compiuta per se stesso? Ciò comporta per l'educatore un compito ineludibile, ossia la *cura o formazione del proprio sé* (Conte, 2006). Tale compiuta formazione del proprio sé – a partire dal concetto di cura – può esprimersi poi in quella pratica concreta che è la *Testimonianza*, delineata da Noddings sotto il termine *modelling*, in questo caso intesa come la capacità da parte dell'educatore di trasmettere all'educando la capacità della cura, verso il proprio sé e l'altro-da-sé, a partire dai propri comportamenti e dal dialogo diretto con gli studenti, inattuabile attraverso la semplice trasmissione di nozioni (Noddings, 1995). In altre parole, ciò significa per l'educatore che qualsiasi cosa voglia insegnare o trasmettere ai propri discenti, deve prima assumerla per se stesso e saperla praticare attraverso i propri comportamenti. Dunque, è proprio attraverso la concretezza delle proprie azioni – che dimostrano la precedente assunzione di un certo principio, idea o pratica – che l'educatore può diventare *modello* esemplare per i propri discenti e tendere a una reale trasmissione di contenuti o pratiche. Riprendendo il quadro di una relazione autentica stabilita tra educatore e educando, infatti, abbiamo detto che nel momento in cui essi si trovano a confrontarsi con l'insegnante, potrebbero decidere di porre tale figura a riferimento della strutturazione della propria personalità o della definizione delle proprie traiettorie di vita (come potrebbe accadere nei confronti di un genitore, prima figura educativa di riferimento). Il compito ineludibile dell'insegnante, dunque, in quel mandato che vede la necessità di rispondere ai bisogni educativi che i giovani naturalmente reclamano, potrebbe tradursi nell'atto della *Testimonianza* come potenziale strumento affinché anch'essi possano assumere quelle stesse caratteristiche che l'insegnante, per primo, ha saputo formare in se stesso: in questo senso, s'intende la possibilità da parte del discente di poter anche lui costruire una *consapevolezza* sul mondo che lo circonda, a partire dal quadro socio-culturale in cui è immerso e dalle logiche di fondo che lo

costituiscono. In seguito, potrà anch'egli formare quell'ulteriore consapevolezza verso il proprio sé e quella *soggettività profonda* nel quale intervengono sia le forme di soggettivazione dall'esterno sia quell'intervento formativo diretto alla sua autonomia. Inoltre, potrà anch'egli stabilire quell'attenzione verso il *linguaggio* che permea la società attuale e distinguere ciò che strettamente lo riguarda in quanto soggetto-umano e in quanto soggetto-economico. Da ultimo, potrà costruire quella consapevolezza e autonomia alla base del *pensiero critico* attraverso il quale, anch'egli, potrà essere libero di scegliere. Questo compito sarà tanto più efficace quanto l'insegnante l'avrà dapprima compiuto verso il proprio sé.

3.4. *Paragrafo conclusivo*

L'intero insieme delle prospettive d'interpretazione e d'analisi considerate in questo elaborato, raccolte da diversi pensatori e intellettuali, ci hanno fornito una lettura alternativa della realtà socio-culturale attuale, che esula dal consueto modo d'intendere le forme del vivere quotidiano e – più strettamente – dell'agire pedagogico che si realizzano al suo interno. Tali forme d'interpretazione alternative hanno permesso di mettere in luce alcuni aspetti generalmente non considerati e di costruire una rinnovata lente d'ingrandimento, a partire dal quale poter leggere i fenomeni che si realizzano all'interno del più ristretto ambito pedagogico-educativo, comportando nuovi significati. In questo senso, valutare l'insieme delle problematiche che possono emergere dalla lettura critica della realtà permette quella spinta necessaria al rinnovamento di una situazione sociale data. È stato messo in evidenza come la dimensione economica dell'oggi – in linea con il paradigma neoliberista vigente – tenda ad inglobare in sé ogni altra sfera della vita, ramificandosi nei diversi ambiti della società e, non da ultimo, della persona. Compito della pedagogia, il cui *telos* deve riguardare propriamente la *persona umana* ponendola al centro del proprio progetto educativo, deve guardarsi dal decentramento rispetto a questo fine, generato dalle pressanti richieste del sistema economico-politico. Per quanto importanti, infatti, esse non possono e non devono mettere in secondo piano il *focus* sulla persona umana – differente dal cosiddetto *capitale-umano* – e sul suo completo sviluppo entro una società democratica. A questo proposito, per evitare d'intendere che la pervasività della logica del mercato non lasci spazio ad ulteriori

intendimenti e considerazioni, abbiamo analizzato i reali spazi di autonomia sia teorica che pratica che la pedagogia – insieme alla scuola e agli operatori che lavorano al suo interno – effettivamente possiede in relazione all’egemonia del paradigma neoliberista. Tali spazi di autonomia, infatti, permettono alla pedagogia e all’azione educativa entro le scuole di svincolarsi da quella prospettiva che l’interpreta secondo un riduttivo paradigma funzionalista, inteso come unica traccia di riferimento. Ciò non deve tradursi in un atteggiamento di semplicistico rifiuto rispetto all’effettiva realtà ad oggi segnata dalla supremazia del pensiero economico-finanziario, che non porterebbe a soluzioni adeguate. Al contrario, è necessario accettare l’esistenza delle cose così come sono ma senza adattarsi inequivocabilmente ad esse, ossia tentando di ridisegnare ciò che sotto il paradigma neoliberista perde il suo significato educativo riportandolo alla sua legittimazione pedagogica. Inoltre, riconoscere la portata del cambiamento sociale e tecnologico che stiamo vivendo vede la necessità di disegnare percorsi anche in questa direzione, non dimenticando gli autentici obiettivi formativi che stanno alla base del discorso pedagogico fin dalle sue origini. *Aprire dei varchi di riflessione e di azione* rispetto alla realtà sociale e educativa in cui oggi viviamo sembra un’operazione necessaria per non appiattare tali realtà sulla semplice operatività della vita, rivalorizzando quella dimensione dell’*essere* che riguarda l’umanità tanto quella del *fare*. A questo scopo, l’insegnante può avere un ruolo strategico nel momento in cui egli stesso possa riscoprire le potenzialità della propria professione, attraverso il quale può incentivare i giovani discenti a muovere i primi passi in questa direzione. Egli, infatti, in quanto elemento di discriminazione tra l’elaborazione e la fattiva realizzazione di un processo ideologico-educativo, ha la possibilità – entro il più intimo e ristretto contesto dell’aula scolastica e in rapporto al singolo discente, grazie alla propria consapevolezza e al proprio pensare critico – di ostacolare l’adeguamento passivo alle istanze oggi egemoni che spingono verso la mercificazione della società, dell’istruzione e della persona. Come primo “punto di appoggio pratico”, dunque, la figura dell’insegnante-consapevole nella scuola neoliberista, può rivelarsi una base di partenza strategica. Intendere in questo senso la pratica dell’insegnante, il quale può *aprire degli spazi di alternativa* rispetto alla più ampia prassi scolastico-educativa, non può certamente tradursi nella soluzione al funzionamento del più ampio sistema sociale ed economico, del tutto declinato in

un'ottica produttivistica. Tale intervento "dal basso" dovrebbe essere complementare ad un intervento proveniente, invece, "dall'alto", ossia a livello del più ampio sistema dell'istruzione e politico. Sarebbe necessario, evidentemente, un quadro ideologico maggiormente coerente con una pratica educativa orientata allo *sviluppo umano*. Ciononostante, non perde di significatività l'azione educativa dell'insegnante che entra in relazione con le singole personalità dei giovani in formazione, la quale può avere un impatto significativo e trasformativo, utile a una prima costruzione della consapevolezza e del pensiero critico. La spinta al rinnovamento, alla messa in discussione dei paradigmi vigenti, infatti, potrebbe avvenire proprio a partire da questa figura. Come abbiamo visto, infatti, la scuola si trova davanti ad un bivio e l'insegnante è chiamato con essa a scegliere una strada e a prendere una posizione. Inoltre, come lo stesso neoliberismo c'insegna, la trasformazione e il cambiamento risultano molto più efficaci quando si realizzano a partire dall'interno e dalla soggettività profonda della persona, dalla sua coscienza, dai suoi convincimenti e insieme d'interpretazioni sulla realtà. Ecco perché, da ultimo, l'insegnante è chiamato per primo a mettere in atto tale *riflessione critica* e a rispondere a quella prospettiva che vede nel compito educativo la possibilità di un'autentica e completa formazione della persona.

Bibliografia

Adorno, T. W. (2010). *Teoria della Halbbildung*. In Sola, G. (a cura di), *Theodor W. Adorno. Teoria della Halbbildung* (pp.7-57). Genova: il nuovo melangolo.

Baldacci, M. Colicchi, E. (a cura di) (2018). *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi*. Milano: FrancoAngeli.

Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.

Bateson, G. (1997). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

Bateson, G. (1999). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.

Bertin, G. M. (1968). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.

Cambi, F. (2008). *Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Bari-Roma: Laterza.

Conte, M. (2006). *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell'educare*. Lecce: Pensa Multimedia.

Conte, M. (a cura di) (2016). *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Padova: libreriauniversitaria.

Conte, M. (2017). *Didattica Minima. Anacronismi della scuola rinnovata*. Padova: libreriauniversitaria.

Covey, S. R. (2004). *The 7 habits of highly effective people. Powerful Lessons in personal change*. New York: Free Press.

Cresson, É. (1995). *Insegnare e apprendere: verso una società conoscitiva*. Roma: Armando.

Dahrendorf, R. (1989). *Il conflitto sociale nella modernità*. Roma-Bari: Laterza.

Dardot, P. Laval, C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.

De Carolis, M. (2004). *La vita nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*. Torino: Bollati Boringhieri.

De Carolis, M. (2017). *Il rovescio della libertà. Tramonto del neoliberalismo e disagio della civiltà*. Macerata: Quodlibet.

Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della commissione internazionale sull'educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.

Demichelis, L. (2015). *La religione tecno-capitalista: suddividere, connettere e competere, dalla teologia politica alla teologia tecnica*. Milano-Udine: Mimesis.

Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Easton, D. (1984). *L'analisi sistemica della politica*. Genova: Marietti.

Francioni, G. (1984). *L'officina gramsciana. Ipotesi sulla struttura dei "Quaderni del carcere"*. Napoli: Bibliopolis.

Galimberti, U. (1999). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.

Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi.

Han, B.-C. (2016). *Psicopolitica. Il neoliberalismo e le nuove tecniche del potere*. Milano: nottetempo.

Han, B.-C. (2020). *La società della stanchezza*. Milano: nottetempo.

Harvey, D. (2007). *Breve storia del neoliberalismo*. Milano: il Saggiatore.

Harvey, D. (1997). *La crisi della modernità. Alle origini dei mutamenti culturali*. Milano: il Saggiatore.

Horkheimer, M. (1932). "Prefazione". *Zeitschrift für Sozialforschung*, Jahrgang I.

Horkheimer, M. (2000). *Eclisse della ragione. Critica della ragione strumentale*. Torino: Einaudi.

Laeng, M. (1990). *Filosofia dell'educazione*. In Laeng, M. (diretto da), *Atlante della pedagogia*, vol. I, *Le idee*. Napoli: Tecnodid.

- Luhmann, N. (1978). *Stato di diritto e sistema sociale*. Napoli: Guida.
- Luhmann, N. Schorr, K.-E. (1988). *Il sistema educativo*. Roma: Armando.
- Lyotard, J.-F. (1981). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli.
- Nardone, G. (1971). *Il pensiero di Gramsci*. Bari: De Donato.
- Noddings, N. (1995). *Philosophy of education*. Boulder CO: Westview Press.
- Nozick, R. (1981). *Anarchia, stato e utopia: i fondamenti filosofici dello "Stato minimo"*. Firenze: Le Monnier.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Pincioli, G. (2017). *Per una critica alla libertà d'insegnamento. Materiali adorniani. Paideutika, Quaderni di formazione e cultura*, n. 26, Nuova serie, Anno XIII. Torino: Ibis.
- Polanyi, K. (1974). *La grande trasformazione*. Torino: Einaudi.
- Reboul, O. (1989). *La filosofia dell'educazione*. In Mialaret, G. (a cura di), *Introduzione alle scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Rossi-Landi, F. (1982). *Ideologia*. Milano: Mondadori.
- Sola, G. (a cura di) (2010). *Theodor W. Adorno. Teoria della Halbbildung*. Genova: Il melangolo.
- Strategia di Lisbona*. Conclusioni della presidenza. Consiglio europeo di Lisbona (2000).

Sitografia

<https://www.ilfattoquotidiano.it/2021/07/22/il-duro-discorso-di-3-neodiplomate-alla-normale-sistema-accademico-segue-la-logica-del-profitto-con-precarieta-crescente-senza-parita-di-genere-la-retorica-del-merito-crea-concorrenza-malsana/6269811/>

[testata online dell'editoriale Il Fatto Quotidiano]