

Ben educati.

Appunti per una genealogia del discorso pedagogico

Alessandro Simoncini

Premessa

In questo lavoro si propone l'abbozzo di una genealogia del discorso pedagogico della modernità, con specifico riferimento al rapporto tra dispositivo formativo e soggettivazione moderna. Si tratta – mi sembra – di una genealogia indispensabile a comprendere i luoghi di provenienza e di emergenza dei problemi pedagogici attuali. In relazione al tema della produzione di soggettività, cruciale per ogni pedagogia, viene poi avanzata un'ipotesi sul senso che le pratiche educative assumono nel tempo presente, quando sembra prendere forma la sussunzione reale al capitale ed alle sue finalità di profitto del sapere, dell'informazione, delle abilità relazionali e di quelle comunicative.

1. *Educare all'autogoverno per garantire il governo: un'illusione persistente della pedagogia moderna*

È una strana vicenda quella del discorso pedagogico nell'occidente moderno. Per tentare di analizzarla, come ha suggerito Girolamo De Michele, occorre essere chiari, nello sforzo di liberarsi una volta per tutte da una vecchia favola: quella «che la scuola moderna sia un'invenzione “buona” dell'illuminismo [per] liberare gli uomini dall'ignoranza e dallo stato di minorità»¹.

Seguendo una suggestiva ipotesi formulata da Alessandro Fontana, si potrebbe invece sostenere che tutta la storia del discorso pedagogico sia improntata a risolvere un'esigenza fortemente avvertita sin dalla prima età moderna: il soggetto deve superare la propria scissione, mettere in forma la propria mente, normalizzare il proprio agire in modo che il suo comportamento aderisca alle norme del contratto sociale in una società di mercato². A tal fine le scienze umane in generale, e più specificatamente i molteplici progetti di riforma dell'istruzione, hanno puntato da subito non solo alla mera conoscenza del mondo, ma anche alla costituzione del nuovo soggetto moderno, alla sua

¹ G. De Michele, *La precarietà del sapere*, in <http://rekombinant.org>, aprile 2004.

² Cfr. A. Fontana, *Ciò che si dice e ciò di cui si parla*, in Id., *Il vizio occulto. Cinque saggi sulle origini della modernità*, Bologna, Transeuropa, 1989, pp. 84-107.

formazione tramite l'educazione (la *Bildung*, la *Paideia*). Si è trattato di un progetto *senza fine*, ossessivamente reiterato e riformulato, che – nello scontro tra destra e sinistra, tra un progetto elitario ed uno classista – ha lasciato sul campo un'idea che ancora orienta il sapere pedagogico: quella che sembra far riferimento alla produzione dell'«uomo medio» teorizzato da Quételet, l'uomo «che produce e che consuma in una società di mercato»³.

Insomma, ciò che l'educazione occidentale moderna non ha smesso di progettare è la strategia per dotare l'uomo – come sosteneva Adam Smith – di un «tribunale della coscienza». Il soggetto educato deve divenire, per il filosofo scozzese, un *impartial spectator* capace di interiorizzare, e laicizzare, il «vecchio foro interno ecclesiastico, installando così nell'anima il giudice reale esterno»⁴. Niente più giurisdizione esterna, né quella sapienziale dei dottori della chiesa né quella morale dei direttori spirituali: il soggetto moderno del liberalismo dovrà introiettarli, divenire appunto lui stesso giudice imparziale, spettatore disinteressato capace di autogovernarsi a sostegno di una società regolata dal *laissez faire, laissez aller*.

Ma, come scrive appunto Smith in *The Theory of Moral Sentiments* (1759), nel progetto pedagogico moderno non si dà autogoverno senza che «*discipline, education and exemple*» vanifichino la spinta proveniente da ciò che genera la scissione del soggetto: le «*selfish passions*»⁵. Il buon funzionamento delle leggi economiche richiede un soggetto autogovernato e non più scisso dalle proprie passioni. Ogni dato eccedente in grado di mettere in crisi la sua adesione alla norma sistemica deve essere azzerato o riassorbito dal progetto educativo. La costituzione di un simile soggetto sarà possibile solo attraverso un'educazione fondata sulla riduzione del sapere a moralità pedagogica.

È forse questa la persistente illusione della pedagogia occidentale moderna, un'illusione che, dal punto di vista genealogico, si articola intorno a tempi e spazi ben definiti e ad alcuni passaggi-chiave che occorre, seppur sommariamente, ricostruire.

2. La «vera e perfetta obbedienza» nel collegio gesuita

Il luogo di provenienza religioso di una simile illusione – con ogni probabilità il suo calco – è il collegio gesuita, vera e propria matrice della disciplina occidentale che si diffonde in Europa nella prima parte del XVII secolo e vi si impone a cavallo tra XVII e XVIII. Nel Collegio l'illusione pedagogica disciplinare è inserita in un discorso religioso che, contro il pessimismo luterano e la predestinazione calvinista – in una parola contro la negazione protestante di ogni libero arbitrio –, valorizza le pratiche classiche della confessione e della direzione di coscienza: solo un'«analitica infinitesimale del peccato e delle

³ Ivi, p. 87.

⁴ Ivi, p. 88.

⁵ Ibidem.

circostanze» potrà infatti permettere al soggetto di dominare la propria anima ed esercitare correttamente il libero arbitrio⁶. Seppur ammantato di valore religioso, e fortemente mediato dall'istituzione ecclesiastica, il progetto educativo punta già a superare la scissione del soggetto, a riconciliarlo con l'ordine sociale: l'uomo ben educato, capace di governare la propria intenzione, è colui che ha appreso dall'autorità del maestro l'arte di ciò che Sant'Ignazio di Loyola nel 1553 definiva «vera e perfetta obbedienza»⁷.

La *ratio studiorum*, il percorso curricolare di studio, prevede che istruzione ed educazione conducano il soggetto ad un governo di sé che lo renda *homme poli* ispirato alla norma della *civilité* e capace di governare gli altri. Le tecniche attraverso cui raggiungere l'obiettivo sono lo studio, il raccoglimento, lo scrupoloso esame di coscienza, la sorveglianza degli allievi, la censura sulla condotta di vita, l'utilizzo del canone pedagogico dell'emulazione (in virtù del quale i peggiori vengono sempre umiliati nel confronto con i migliori). Si tratta ovviamente di un progetto educativo pensato per la formazione del gentiluomo di corte, di una *élite* in grado di governare le masse divise in ordini e caste. I suoi principi orientativi sono l'amore e il timore dello stesso maestro che deve insegnare all'allievo l'obbedienza perfetta. La disciplina e l'autodisciplina sono considerate il solo viatico in grado di aprire il varco verso un governo di sé che sappia divenire presto governo degli altri.

Con l'insorgere di nuove necessità pedagogiche, prima fra tutte quella di un'educazione capace di non rivolgersi più solo alle *élite* ma di istituire una morale repubblicana e formare cittadini, si verificherà la crisi della Compagnia, travolta anche da intrighi portoghesi e cinesi che la porteranno all'espulsione dall'insegnamento nel 1774. Tuttavia, proprio in quel passaggio che spesso ci appare come la cesura storica tra un'istruzione impregnata di superstizione religiosa (affiancata ai fastosi cerimoniali della segretissima politica di corte) e un'educazione pubblica e laica (intesa come laboratorio di una morale civile trasparente e liberale) verrà conservata la traccia disciplinare dell'illusione pedagogica occidentale: la *necessaria* produzione di un soggetto non più scisso, riconciliato e pienamente conforme all'ordine vigente grazie alla propria capacità di autogoverno, all'abilità di introiettare la norma. In questo senso è forse corretto affermare che «la scuola moderna nasce prima dei Lumi: è un'invenzione dei gesuiti»⁸.

3. *La produzione del cittadino*

Se si segue il paradigmatico caso francese, si può constatare che nei progetti statali di riforma dell'istruzione – nei quali abbonda la retorica avversa ad

⁶ Sulla pedagogia gesuita cfr., A. Schimberg, *L'éducation morale dans les collèges de la Compagnie de Jésus en France sous l'Ancien Régime*, Paris, Faillard, 1915.

⁷ A. Fontana, *Ciò che si dice e ciò di cui si parla*, cit., p. 89.

⁸ G. De Michele, *La precarietà del sapere*, cit.

ogni dominio fanatico degli ordini religiosi sulle coscienze – alla giurisdizione della religione sul diritto di istruzione subentra quella della *nazione*. Ma in questo cruciale passaggio permane la traccia della medesima illusione rinvenibile nella prassi pedagogica del Collegio gesuita. E ciò anche se gli obiettivi dell'istruzione saranno totalmente ridefiniti ponendo al centro dello sforzo educativo nazionale la produzione del cittadino e l'apprendimento delle virtù sociali, attraverso un curriculum di studi che privilegi tecniche professionali, storia moderna e lingue vive⁹. Per Turgot e Diderot, ma anche per Mirabeau, Talleyrand e Condorcet, l'essenziale è che un'educazione ed un'istruzione laica possano garantire il buon governo su tutto il territorio della nazione francese. Ma ciò risulterà possibile solo se il soggetto ben istruito e ben educato acquisirà un'adeguata capacità di autogoverno interiorizzando, per via pedagogica, la norma dell'obbedienza all'ordine dello stato.

La mossa gesuita per la produzione di un soggetto docile è secolarizzata, ma lo scopo non cambia: nel *luogo di emergenza* del discorso pedagogico moderno il soggetto continua ad interiorizzare le norme dell'ordine egemone, secondo i canoni di un governo di sé che produce o asseconda il governo degli altri e non genera mai una reale *autonomia*. Tutta la «nuova morale» che una miriade di progetti e proposte dell'epoca puntano ad istituire, pur sostituendo la tolleranza al fanatismo e i costumi repubblicani agli intrighi di corte, conserva questa illusione di lungo periodo del discorso pedagogico. Si tratta, per dirla ancora con Alessandro Fontana, di «rifondare la vecchia morale religiosa su basi civili [...] avocando allo stato [...] l'esercizio, la tutela e l'insegnamento delle virtù», secondo l'adagio del *Système social* di D'Holbach per il quale «la politica è la morale delle nazioni»¹⁰. Tutto ciò che coincide con il nuovo ordine statale è razionale, il resto verrà derubricato a pernicioso passione. L'educazione assurge al ruolo di scienza chiave per la formazione del nuovo cittadino: per le varie anime della rivoluzione francese, fino alla restaurazione napoleonica, è la scuola a dover insegnare la nuova morale. Tutti i momenti pubblici – compreso il *pedagogico* disperso nelle feste, nei cerimoniali repubblicani, nelle letture pubbliche – devono avere altrettanti intenti educativi.

E se è vero che Napoleone restituirà al cattolicesimo il ruolo di religione dominante, lo è pure che ciò avverrà solo al prezzo di un duro controllo statale, secondo una logica in cui il giovane Marx individuerà «il vizio occulto dello stato moderno»: «lo Stato moderno [...] può concedersi il lusso di proteggere le religioni in quanto è lui stesso lo Stato cristiano perfetto, avendo fatte proprie e “interiorizzate” le vecchie funzioni ecclesiastiche»¹¹. L' *Ancien régime*, come già

⁹ Nella sua *Memoire au roi sur les municipalités* del 1775, sottolineando lo stato di arretratezza della scienza pedagogica e proponendo l'istituzione di un Consiglio di istruzione nazionale, Turgot sosterrà che «ci sono metodi ed istituti per formare geometri, fisici, pittori. Non ce ne sono per formare cittadini», A Fontana, *Ciò che si dice e ciò di cui si parla*, cit., p. 91.

¹⁰ Ivi, p. 92.

¹¹ Ivi, p. 93. Marx sviluppa la tesi sul vizio occulto dello stato moderno nel celebre *La questione ebraica. Per la critica della filosofia del diritto di Hegel*, Roma, Editori Riuniti, 1996.

sapeva Alexis de Tocqueville, è il vizio occulto dello stato moderno. E lo è nella rimodulazione della concretissima materialità delle vecchie funzioni ecclesastiche: quelle funzioni di assoggettamento e disciplinamento svolte dalle pratiche dell'educazione, dell'istruzione, ma anche della giustizia e della filantropia, che uno stato giovane – mal sopportandone l'onere sul piano amministrativo politico ed economico – delegherà presto alle istituzioni della società civile, seppure sotto la tutela di occhiuti prefetti e amministratori.

4. *La formazione dell'«uomo normale»*

È nel contesto ottocentesco, nell'età della statalizzazione dei processi di disciplinamento, che prende forma e diviene presto egemone quella nuova articolazione dell'illusione pedagogica occidentale che esalta un modello educativo disciplinare finalizzato non più solo alla semplice produzione del cittadino, ma anche alla formazione dell' «uomo normale»¹². Alla realizzazione di questo compito concorre una fitta rete di istituzioni, ciascuna per ciò che maggiormente le compete. La caserma, l'ospedale, il carcere, le manifatture e le fabbriche, la famiglia, le istituzioni psichiatriche – che diverranno presto manicomi –, ma anche le pratiche igieniste, filantropiche, assistenziali affiancheranno la scuola in un'incessante, reticolare opera di normalizzazione disciplinare del corpo sociale. La loro puntiforme azione di disciplinamento dei corpi e delle menti ha avuto per scopo la produzione di una ortopedia morale nazionale in funzione dell'«amministrazione delle moltitudini»¹³. Ad innervare microfisicamente il potere disciplinare negli spazi striati della nazione ci penseranno, senza alcun progetto consapevolmente concordato, medici, psichiatri, giudici, igienisti, filantropi, educatori sociali, capireparto, padri e madri, ed altri ancora: insieme agli insegnanti, lungo l'arco di oltre un secolo, saranno impegnati in una grande opera di assoggettamento degli individui all'ordine dello stato moderno e della società di mercato.

In Italia i programmi per l'educazione popolare recepiranno a pieno un simile intento di normalizzazione. Dopo l'Unità, gli intellettuali liberali e cattolici si assumeranno in prima persona – ma in comunicazione diretta con le esigenze dell'élite politica ed economica del paese – l'onere di pensare una scuola di base controllata dallo stato, capace di «dirozzare le plebi» attraverso la trasmissione di quei valori della patria e del lavoro che la borghesia risorgimentale riteneva fondamentali per realizzare l'unificazione reale e il

¹² Sulla razionalità e sull'esercizio del potere disciplinare nelle società moderne, e sulla correlata produzione di «corpi docili», cfr. M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi, 1975, soprattutto pp. 147-251. Sul modo in cui Foucault ha analizzato il potere disciplinare nella sua variante pedagogica e in generale cfr., A. Mariani, *Foucault: per una genealogia dell'educazione. Modello teorico e dispositivi di governo*, Napoli, Liguori, 2000 e S. Vaccaro, *Biopolitica e disciplina. Michel Foucault e l'esperienza del Gip*, Milano, Mimesis, 2005.

¹³ M. Foucault, in *Tavola rotonda del 20 maggio 1978*, in M. Perrot, a cura di, *L'impossibile prigione*, Milano, Rizzoli, 1981, p. 23.

decollo industriale del paese. Se si sfogliano i libri di testo del tempo, gli strumenti centrali, indispensabili e spesso unici per la trasmissione del sapere di base in una realtà sociale di drammatica povertà, appare evidente che la scuola si prefiggeva il compito di trasformare la «plebe» in un «popolo»¹⁴. Alla stigmatizzata rozzezza e barbarie della prima, i cui *cliché* provenivano dal grande laboratorio della lotta che la chiesa aveva condotto contro la cultura e le forme di vita popolari nel '500 e nel '600¹⁵, i manuali scolastici contrapponevano valori ricalcati sul prontuario etico della media borghesia dell'epoca: moderazione, rispettabilità, aspirazione a migliorarsi attraverso il lavoro, capacità di accontentarsi anche di uno stato di onesta e dignitosa povertà, accettazione acritica delle norme di convivenza della società civile e delle gerarchie di quella classista. Nei libri di scuola «educare il popolo» significava combattere il furto, la menzogna, le abitudini violente, l'uso smodato degli alimenti, l'ubriachezza, il gioco, la promiscuità, l'ozio, il dispendio del tempo e del denaro, i propositi antisociali e sovversivi, concentrati e sintetizzati nella figura del volgo abbruttito, frequentatore dell'osteria. A tutto ciò occorreva sostituire un'etica del lavoro indefesso che prometteva, come nei testi di Cesare Cantù, un grado minimo di benessere proporzionato ai propri mezzi e «una possibilità di miglioramento economico, senza però proporre illusori e pericolosi salti sociali»¹⁶. La figura oziosa del «povero pigro e insolente», responsabile ultimo della propria povertà, ricorreva con grande frequenza in questa letteratura – in modo massiccio nei testi di Troya e Beccivenni, ad esempio – ed era presentata agli allievi come il modello negativo per eccellenza. A questa si opponeva quella edificante dell'operaio onesto e laborioso, il cui lavoro avrebbe contribuito al consolidamento della potenza industriale della nazione, della patria in cui identificarsi senza remore. I libri scolastici recepivano, così, le continue lamentele degli imprenditori circa l'ignoranza, l'imprevidenza, l'irregolarità e l'incostanza di ex contadini e artigiani che erano divenuti operai e – come denunciava l'Inchiesta industriale del 1870-74 – erano ora ritenuti inadatti ai ritmi serrati del lavoro industriale. Quei testi tentavano, insomma, di soddisfare le esigenze imprenditoriali attraverso una paziente opera di rigenerazione morale. Nelle loro pagine, l'«operaio educato»¹⁷ è quello che risparmia e non sperpera, abbandona la vita di strada e l'osteria per divenire moralmente integro e socialmente rispettabile; è anche quello che, orgoglioso del proprio mestiere compiuto con docile onestà, si autogoverna e introietta il principio di accumulazione; è l'operaio disciplinato che vuole somigliare al padrone, al cui modello e alla cui guida

¹⁴ Cfr., M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Milano, Solari, 2002.

¹⁵ Cfr., P. Burke, *Cultura popolare nell'Europa moderna*, Milano, Mondadori, 1980 e A. Biondi, *Aspetti della cultura cattolica post-tridentina. Religione e controllo sociale*, in *Storia d'Italia. Annali*, 4, *Intelletuali e potere*, Torino, Einaudi, 1981.

¹⁶ M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo*, cit., p. 59.

¹⁷ Ivi, p. 84.

– come nel *Portafoglio di un operajo* di Cantù (1871) – si affida per costruire la propria soggettività e per non esser più plebe.

Tornando al caso francese, che ha comunque forti elementi di paradigmaticità, dopo una prima fase in cui il potere disciplinare assume il volto di un «comando repressivo ed autoritario di tipo militar-napoleonico», con la Terza Repubblica esso si attenua¹⁸. Le istituzioni punteranno, allora, con inedita accuratezza, a produrre nei soggetti l'interiorizzazione del comando. L'uomo normale non dovrà più solo obbedire passivamente ma anche partecipare attivamente, assumendo responsabilità nel funzionamento dell'ordine sociale. Ferma restando la finalità dell'obbedienza, sotto la pressione di nuove esigenze nazionali il progetto educativo ridefinisce dettagliatamente i suoi scopi e assegna all'interiorizzazione della disciplina la funzione di responsabilizzare il soggetto. Infatti le *élite* europee sanno ormai che ben presto esploderanno le contraddizioni innescate dall'imperialismo (all'esterno), dal nazionalismo e dalla questione sociale (all'interno). Di lì a poco quelle tensioni condurranno a un conflitto bellico che dovrà vedere coinvolti cittadini che abbiano ben interiorizzato il dogma della nazione e siano capaci di assumersi la responsabilità di sostenerla sui campi di battaglia, dove saranno chiamati a prendere iniziative decisive. Con la «disciplina nuova» – siamo ormai nella età d'oro dello stato nazional-liberale – si realizza la solo apparentemente paradossale convivenza di obbedienza e iniziativa, intese entrambe come finalità dell'esercizio del potere disciplinare all'interno di istituzioni preposte alla normalizzazione dei soggetti. Nei nuovi programmi educativi, pensati da autori come Marion, Maneuvrier, Guyau, Fouillée, Durkheim, il comando viene sempre più problematizzato come automatismo da introiettare: l'iniziativa individuale che ne discende non può che configurarsi come la mera risultante di una «ortopedia della volontà»¹⁹, come una peculiare modalità dell'autogoverno che azzerà l'autonomia del singolo.

Contro il rischio, paventato nei testi dell'epoca, che la vecchia disciplina produca abulici o rivoluzionari, ci si richiama ora ad un modello di educazione in cui la nuova disciplina «senza cessare di essere forte, deve essere liberale»²⁰. L'attenuazione dei tratti autoritari nelle scuole viene fondata sui risultati della coeva fisiologia medica e sui nuovi metodi di cura dell'isteria (si pensi solo all'ipnosi di Charcot), che suggerivano di agire sulla volontà più con la persuasione e l'insinuazione che con la durezza del comando. Una volontà coartata, infatti, cade facilmente preda dell'istinto di ribellione, mentre una volontà persuasa e suggestionata può essere condotta a introiettare la norma, a naturalizzarla e ad automatizzare le abitudini ad essa ispirate. La pedagogia inglese di Spencer, Bain, James si proporrà esplicitamente come disciplina necessariamente fondata sui risultati della ricerca fisiologica in materia

¹⁸ A. Fontana, *Ciò che si dice e ciò di cui si parla*, cit., p. 94.

¹⁹ Ivi, p. 95.

²⁰ Ibidem.

di intelletto, volontà, percezione, attenzione, ritenuti capaci di fornire all'educazione lo specchio di quella «moralità fisica» che lo stesso Spencer considerava indispensabile ai fini della formazione di un carattere disciplinato. Attraverso la possibilità di implementare una pedagogia della suggestione sarà infatti possibile normalizzare il comportamento degli allievi, allineandolo poi al buon ordine del sistema sociale. La versione lavorista di questo pensiero disciplinare prenderà forma compiuta, nello stesso periodo, all'interno della fabbrica taylorista. Qui, pur costellando lo spazio industriale di resistenze e lotte per l'intero arco storico del fordismo, tramite una rigida disciplina l'operaio introietterà il comando d'impresa, rendendo possibili enormi aumenti della produttività e dei profitti.

5. *La costruzione dell'individuo adattato*

La prima guerra mondiale decreterà l'apogeo della pedagogia normalizzatrice e disciplinare – che trionferà poi, con il corollario del razzismo, nell'età dei totalitarismi –, ma anche l'avvio della problematizzazione del suo declino, restituendo alla società civile un «io» la cui trasparente disciplina risultava opacizzata dalla devastazione psicologica della guerra: nevrosi bellica e ansia cominciano ad inquietare – e, a ben vedere, a distruggere – una troppo lineare equazione tra disciplinata identificazione con l'ordine (obbedienza e iniziativa) e realizzazione dell'io. In questo senso, si può forse sottoscrivere l'ipotesi secondo cui l'io moderno è nato «come una sorta di Linea Maginot dalle trincee, da cui è uscito un po' come invalido di guerra»²¹.

Qualche anno dopo, si comincia a mettere in discussione, anche sul terreno della grande fabbrica, il paradigma disciplinare, che pure resterà egemone negli Usa e in Europa almeno fino alla metà degli anni '70. Già nella seconda metà degli anni '20, le indagini di Elton Mayo alla Western Electric di Chicago mostravano che il modello taylorista di organizzazione aziendale non valutava correttamente l'incidenza sul rendimento e sulla produttività delle relazioni cooperative, solidali, collaborative, intercorrenti tra gli operai. Sul terreno della critica al taylorismo applicato nella fabbrica fordista, nasceva così l'idea che una scarsa produttività fosse direttamente proporzionale a fattori sganciati dalla logica dei costi, dei profitti e dei salari. Piuttosto che dalla mera organizzazione funzionale dell'azienda, la carenza di produttività dipenderà – suggeriva Mayo – da fattori psicologici, come il verificarsi di deficit relazionali in fabbrica, lo scarso adattamento alla situazione lavorativa e il degrado della socialità aziendale. Di cruciale importanza sarà allora contrastare sia l'impoverimento della comunicazione di gruppo sia le situazioni di conflitto tra i singoli che lo compongono, allo scopo di potenziare il morale e creare un diffuso clima di collaborazione. Non si tratta più, quindi, di produrre semplicemente

²¹ Ivi, p. 97. Per un approfondimento, cfr., E.J. Leed, *Terra di nessuno. Esperienza bellica ed identità personale nella prima guerra mondiale*, Bologna, Il Mulino, 1985, pp. 217-255.

«uomini normali», bensì di regolare la comunicazione per costruire relazioni positive in un'azienda che deve necessariamente competere in un quadro sociale estremamente dinamico e in continua metamorfosi.

La pedagogia mutuerà da queste idee, e da questo clima, la necessità di intervenire non tanto sul singolo individuo quanto sui gruppi, attraverso la regolazione dei rapporti tra gli individui. Rimuovere le carenze relazionali di una classe eleverà il morale nell'intento di produrre un tipo di individualità capace di adattarsi al gruppo-classe: proprio come il lavoratore di fabbrica deve saper fronteggiare, adattandovisi, il continuo mutamento dei mercati e della società. La psicologia comportamentale, intesa come disciplina che studia il controllo delle condotte e la loro adattabilità al sistema tramite determinati stimoli, diventa centrale sia nella fabbrica post-fordista, sia nella scuola postessantottesca. Qui trovano ospitalità i temi della solidarietà, dell'associazionismo, del collettivo, della partecipazione critica e vengono rimodulati sulla base della nuova centralità della relazione a tutto discapito di quella della coscienza individuale. Tutta una «ortopedia del relazionale»²² permea di sé un nuovo modello educativo, centrale nell'età della comunicazione dispiegata che è ancora la nostra, con le sue tante agenzie pedagogiche diffuse (i media, le tecnologie informatiche, la comunicazione sociale spontanea, il sistema dei beni di consumo, la pubblicità, etc.). Il gruppo, dotato di compattezza, buona relazionalità e senso di responsabilità, diviene un'istituzione normativa di cui il singolo, sia in fabbrica (o in ufficio) sia a scuola, introietta le norme, dotandosi – nuovamente – di autocontrollo ma non di autonomia. Il soggetto, che sia un operaio, un impiegato o un alunno, deve adattarsi al gruppo ed in esso auto-attivarsi. La nuova pedagogia lo concepisce come un individuo adattabile ed adattato: alla scuola, come all'ordine sociale o a quello del mercato. Si tratta di un'impostazione teorica fortemente ideologica. Non è, infatti, un caso che, secondo Mayo – le cui teorie influenzeranno a lungo il pensiero e la prassi della nuova organizzazione aziendale e verranno intimamente recepite dalla pedagogia contemporanea –, la forma di soggettività che fa da contraltare a quel vertice antropologico della modernità che per lui è l'uomo adattato sia, appunto, il disadattato: l'asociale, il cui tipo ideale – calco negativo della soggettività politica moderna – è il comunista bolscevico.

6. *Fabbricare l'uomo flessibile*

Nelle società occidentali, ormai globalizzate, il principio dell'adattabilità viene spinto all'estremo. Il tipo d'uomo necessario alla produzione e alla riproduzione sociale dell'ordine socio-economico egemone nel tardo capitalismo neoliberale è quello che Richard Sennet ha definito «l'uomo flessibile»²³.

²² Ivi, p. 99.

²³ R. Sennet, *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Milano, Feltrinelli, 2001².

Nel nuovo regime di accumulazione, sorto in virtù della risposta capitalistica alla crisi dell'ordine fordista-keynesiano, in un contesto di accresciuta competitività e di egemonia del capitale finanziario che oggi mostra tutta la sua debolezza, viene richiesta la massima adattabilità del lavoratore all'impresa e a ciò che il mercato e l'ordine produttivo richiedono in nome della competitività globale²⁴. Il nuovo ordine del lavoro richiede la mobilitazione totale e l'autoattivazione di una moltitudine di singolarità flessibili, sempre più prive di supporti collettivi, spesso incapaci di controllo sul mondo nel quale si aggirano e subordinate al comando di impresa²⁵. Ad una crescente «moltitudine di poveri laboriosi»²⁶ si chiede oggi un'adesione intima alle buone ragioni «modernizzatrici» del sistema, magari nell'illusione di poter sedere sul treno in corsa della finanziarizzazione dell'economia²⁷. Nella nuda concretezza dei fatti, però, quella moltitudine è costretta ad abbarbicarsi intorno ad un lavoro senza fine, materiale o immateriale che sia: un lavoro comandato, più produttivo ma più precario, ceduto tanto ad imprese tradizionali quanto alla nuova catena telematica dei *call-center* o ad aziende collocate nel cuore delle nuove tecnologie comunicative e informatiche, in cambio di un salario reale che stagna e decresce²⁸.

È questo il volto con cui si presenta il «nuovo lavoro» alle giovani generazioni ed è questo l'«uomo flessibile» che spesso il discorso pedagogico si propone di contribuire a forgiare. Negli ultimi venti anni sono infatti proliferate proposte pedagogiche esplicitamente ispirate alla necessità di formare le soggettività richieste dal regime di accumulazione flessibile. Si tratta di discorsi e proposte che – come nell'Italia dei governi di centrosinistra e di centrodestra – hanno trovato piena traduzione legislativa e che sono rinvenibili nella stessa filosofia pedagogica dell'Unione Europea. Basta infatti scorrere il *Libro verde sulla dimensione europea dell'educazione* (Com 93/457) per leggersi che tra i principali scopi della prassi educativa sono, in primissimo piano, la formazione di «risorse umane» e il raggiungimento di «una maggiore adattabilità dei comportamenti al fine di rispondere alla domanda del mercato della manodopera». E vi si aggiunge a chiare lettere che «la formazione deve imperniar-

²⁴ Sul tema cfr., D. Harvey, *La crisi della modernità. Alle origini dei mutamenti culturali*, Milano, Il Saggiatore, 1997, G. Arrighi, *Il lungo XX secolo*, Milano, Il Saggiatore, 1996 e Id., *Adam Smith a Pechino. Genealogie del ventesimo secolo*, Milano, Feltrinelli, 2008.

²⁵ R. Castel, *De la psychiatrie à la société salariale. Entretien avec Robert Castel*, in «Mouvements», 27-28, 2003, p. 182, A. Illuminati, *Verità e politica nella precarietà*, in «Alternative», 1, 2004 e L. Gallino, *Il costo umano della flessibilità*, Roma-Bari, Laterza, 2001.

²⁶ Così, nella sua *Favola delle api*, Bernard Mandeville definiva quella che riteneva «la ricchezza più sicura» delle nazioni. Cfr. M. Turchetto, *Il lavoro senza fine. Riflessioni su «biopotere» e ideologia del lavoro tra XVII e XX secolo*, in «Zapruder», 3, 2004, p. 26.

²⁷ Sul tema cfr., C. Marazzi, *E il denaro va. Esodo e rivoluzione dei mercati finanziari*, Torino, Bollati Boringhieri, 1998 e Id., *La finanza globale*, in «Posse», settembre 2008, <http://www.posseweb.net/spip.php?article223>.

²⁸ Sul tema cfr. R. Bellofiore, *Dalla fine del lavoro al lavoro senza fine: capitale, lavoro e movimenti all'inizio del nuovo millennio*, in «L'ospite ingrato», 1, 2003..

si sulle necessità dell'impresa»²⁹. Ma è l'intera politica educativa dell'Unione che, fin dalla Tavola rotonda europea degli Industriali del 1989, è ispirata ad «accordare la priorità allo sviluppo delle competenze professionali e sociali per una migliore adattabilità dei lavoratori alle evoluzioni del mercato del lavoro», sulla base dell'assunto che sia prioritario formare un lavoratore futuro «capace di riciclarsi nel corso di tutta la propria vita»³⁰. Un assunto che vale per ambedue gli estremi dell'ordine produttivo: per i giovani lavoratori destinati alla competizione internazionale (e al confronto-scontro con i loro coetanei di altri paesi sul mercato dei saperi tecnologicamente avanzati) e per quelli che resteranno fuori dalla società cognitiva in quanto privi di risorse culturali adatte allo scopo.

Dal *Libro bianco* del 1995 al piano d'azione *Imparare nella società dell'informazione*, dal *Rapporto Reiffers* ai progetti *Leonardo* e *Socrates*, dagli accordi di Lussemburgo del 1998 alla strategia della *Information o Knowledge Society* di Lisbona 2000 fino al recente, abortito Trattato costituzionale, l'Unione Europea ha perseguito il progetto neoliberale di deregolamentare la scuola, di ravvicinarla all'impresa e di assecondare il processo di flessibilizzazione ad oltranza della forza lavoro. In questa direzione è andata la progettazione continua, tuttora in corso, di una «rivoluzione» pedagogica che garantisca un insegnamento di base: pubblico quel poco che basta a riprodurre un senso di cittadinanza addomesticato, ma soprattutto mirato a produrre negli allievi non tanto conoscenze e cultura comuni, quanto competenze necessarie a svolgere in futuro un lavoro votato a un riciclaggio permanente, qualificato o meno che sia.

Insomma, le principali indicazioni fornite dalla filosofia educativa dell'Unione schizzano la figura del futuro uomo flessibile: un individuo altamente occupabile, subalterno e obbediente, che dovrà lavorare in modo estremamente adattabile alle esigenze di produttività dettate dal dinamismo dei processi di globalizzazione. Al contempo, dovrà interiorizzare le norme disciplinari desunte dal principio di competitività, stabilite di volta in volta sulla base dei risultati raggiunti nella sfida sui mercati con le altre grandi potenze economiche³¹.

È come se la scuola, anche quella pubblica, con la legittimazione e la sovradeterminazione dell'Unione Europea stesse imboccando una strada che la porta «a mettere a disposizione di chi governa e gestisce il processo produttivo

²⁹ Cfr. Commission of the European Communities, *Green Paper on the European Dimension of Education*, in http://aei.pitt.edu/archive/00000936/01/education_gp_COM_93_457.pdf

³⁰ Nico Hirtt, *All'ombra della Tavola Rotonda degli industriali. La politica educativa della Commissione Europea*, in «Extrait des Cahiers d'Europe», 3, 2000, in <http://www.edscuola.it/archivio/famiglie/poledue.html>; sulla genesi della politica educativa dell'Unione, cfr. Id., *L'Europa, la scuola, il profitto. Nascita di una politica educativa comune in Europa*, 2002, in <http://www.fisicamente.net/index-999.htm> e Id., *Les nouveaux maîtres de l'école: L'enseignement européen sous la coupe des marchés*, Bruxelles, Aden, 2005.

³¹ Sul tema cfr. A. Fumagalli, *La Carta Costituzionale Europea e le politiche per il lavoro: democrazia politica o dittatura economica?*, in S. Cingari (a cura di), *Europa, cittadinanza, confini. Dialogando con Etienne Balibar*, Bari, Lecce, Pensa Multimedia, 2006.

non tanto specifiche competenze professionali (che certo non sono sparite di botto [...]), quanto piuttosto la disponibilità a erogare lavoro mentale di ogni tipo»³². E ciò secondo una logica che vuole lo studente/apprendista tendenzialmente capace di riciclarsi e rimodellarsi in modo permanente, per adattarsi alle esigenze sempre cangianti ed aleatorie dell'ordine produttivo tardo-capitalista. Lo studente deve prepararsi a diventare un uomo flessibile, appunto, le cui abilità relazionali, cooperative e linguistiche possano agevolmente essere messe al lavoro, sulla base di un progetto per cui tutto ciò che tenderebbe quasi spontaneamente ad eccedere le logiche dell'accumulazione capitalista deve finire in produzione.

È come se nella pedagogia contemporanea avesse ampiamente prevalso il senso comune per il quale una scuola efficace è una scuola selettiva in grado di accompagnare gli allievi sulla soglia del mondo del lavoro; una scuola in cui insegnare coincida con l'accertare docimologicamente abilità e capacità in funzione del posizionamento degli studenti nei proporzionati ruoli lavorativi e nei luoghi della piramide sociale ad essi correlati; una scuola che, sfornando lavoratori capaci di adattarsi alle nuove forme assunte dalle imprese e dei mezzi di produzione, risulti di fatto ridotta a mera «appendice [...] del processo di aziendalizzazione postfordista».³³ Non si dovrà dire, allora, che se la scuola produce ignoranza è perché non assolve le proprie funzioni: nel suo ruolo di «catena di trasmissione verso un mercato del lavoro che si crea da sé la propria manodopera qualificata» essa funziona fin troppo bene³⁴.

Conclusion

Mutatis mutandis, la pubblica istruzione pensata dal discorso pedagogico tra lo scorcio del XX secolo e l'alba del XXI non si rivela poi così diversa da quella della prima modernità liberale: il problema da risolvere è ancora quello di contribuire alla produzione di una soggettività capace di autogovernarsi a sostegno di una società regolata dal mercato, dal *laissez faire*, *laissez aller*, espellendo dal sé (o finalizzando allo scopo) ogni eccedenza critica stigmatizzata come improduttiva. Solo che oggi lo «spettatore disinteressato» di Adam Smith indossa le vesti di chi abita – come spettatore certo, ma anche come lavoratore flessibile adattato all'ultimo stadio del capitalismo neoliberale – le nuove frontiere della «società dello spettacolo integrato» descritta da Guy Debord³⁵.

³² P. Bernocchi, *Il lavoro mentale dipendente e la merce-istituzione*, cit., p. 143; più in generale, Id., *L'intellettualità di massa ultrasflessibile*, in «Posse», novembre 2001, pp. 110-123.

³³ D. Starnone, *Nota a margine*, in R. Vaneigem, *La scuola è vostra. Dedicato agli studenti*, Milano, Tropea, 1996, p. 91-92.

³⁴ R. Mantegazza, *Resistere tra i banchi*, in «Cem/mondialità», 3, 2003, p. 5.

³⁵ Per il concetto di «spettacolo integrato», cfr. G. Debord, *Commentari sulla società dello spettacolo*, Milano, Sugarco, 1990, soprattutto pp. 7-83 e le belle *Glosse in margine ai commentari* di Giorgio Agamben, pp. 233-250. Sul tema, cfr. W. Baroni, *Soggetto e circolazione mercantile. Lo spettacolo come orizzonte della riproduzione soggettiva*, in Id., *Le stagioni dell'as-*

La pubblica istruzione continua a svolgere funzionalmente questo compito di adeguamento della soggettività all'ordine sociale. Sempre più spesso, le «nuove pedagogie» pensano la scuola (e l'università) come una fucina in cui acquisire un sapere di base diffuso, un'infarinatura di conoscenza che funga appena da appiglio per il futuro apprendimento delle rapidissime innovazioni produttive. Ma tutto ciò non tiene conto del fatto che oggi una simile, acritica, «alfabetizzazione simbolica, estesa quanto piatta e priva di profondità», avviene per lo più fuori dalla scuola, nelle agenzie della comunicazione di massa³⁶. Come fuori dalla scuola prende oggi forma la più grande parte dei dispositivi deputati al controllo della soggettività: sono i media (soprattutto la tv e la pubblicità), il sistema dei consumi (il logo e il valore simbolico della merce, la sua «fantasmagoria», per dirla con Walter Benjamin), un eccesso di informazione, la comunicazione sociale spontanea a ricomporre gli alfabeti dell'esperienza infantile e adolescenziale dotandole di un «sistema simbolico sufficientemente organizzato, massificato e semplificante»³⁷. In questa cruciale ridefinizione di campo, la scuola perde la sua centralità e tende a non essere più il potente «motore della alfabetizzazione simbolica, [del] leggere e [del] far di conto», bensì un dispositivo di «integrazione «residuale» dei corpi»³⁸ – dal momento che estendere il comando sui corpi infantili significa potenziare il controllo e l'integrazione delle menti in generale – e un luogo in cui apprendere l'ideologia della subordinazione e della competizione tra singoli, nel contesto di una noia che incentiva l'adesione acritica all'intrattenimento e al consumo individuale di massa.

A tutto ciò non sarà possibile rispondere fino a quando la scuola non saprà criticamente percepirsi come dispositivo di costituzione delle soggettività degli alunni e come un'istituzione capace di assumere su di sé il fatto che l'educazione ha a che fare con il potere e che per il suo tramite si esercita sempre «un potere di assoggettamento»³⁹. Con Adorno si dovrebbe allora dire che «l'educazione è antropogenesi, cioè costruzione – non certo *ex novo* – dell'*anthropos*, del soggetto umano»⁴⁰. Si dovrebbe poi aggiungere che alla scuola compete la formazione del soggetto umano autonomo: non quello autogovernato nell'ottica del buon funzionamento dell'ordine sociale, ma quello in grado di comprendere il funzionamento dei mille piani di realtà che innervano di sé il tempo presente.

senza. Per un materialismo dei processi di soggettivazione, Milano, Ghibli, 2004, pp. 109-161.

³⁶ A. Bagni, *Il futuro degli studenti in un politico bene comune*, in *Cattivi Maestri*, «Almanacco di Carta», 36, 2003, p. 32.

³⁷ S. Semeraro, *Le nuove pedagogie crescono nei territori asimmetrici*, in *Cattivi Maestri*, cit., p. 34.

³⁸ Ivi, p. 35.

³⁹ *Pedagogia della resistenza. Intervista di Filippo Trasatti a Raffaele Mantegazza*, in «A», 298, 2004, p. 16.

⁴⁰ Cit. in *ibidem*. Fornendo un ricco esempio di analisi materialista e microfisica del dispositivo scolastico, Mantegazza ha sviluppato questi temi in *La scuola come contesto materiale*, in R. Mantegazza, G. Seveso, *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra scuola e quotidianità*, Milano, Bruno Mondadori, 2006, pp. 91-157.

Come ha sottolineato Franco Cambi, per ri-pensare una pedagogia dell'autonomia occorrerà recuperare quei frammenti emancipatori – e solo quelli – rinvenibili negli schemi pedagogici dell'età antica, in cui emerge con forza un modello di soggetto regolato non dall'autogoverno – nel senso che a questo termine abbiamo fin qui attribuito – ma «dall'autodominio e quindi dalla mente»⁴¹. È lo stesso grande tema che affascinava Michel Foucault negli ultimi anni della sua vita: quello del modo in cui potersi riappropriare, oggi, del *télos* intrinseco all'etica greca e ripensare così il concetto e la prassi di una padronanza di sé intesa come un autodominio che discende dall'adesione a un'etica costruita nell'immanenza del rapporto pedagogico⁴². Il problema di Foucault è ancora il nostro. Riguarda da vicino, cioè, le nostre società globalizzate, quelle in cui accumulazione flessibile, spettacolo integrato e consumo totale tracciano incessantemente le rotte dei processi di assoggettamento e oggettivazione delle soggettività, e perfino del loro autogoverno.

Un percorso educativo capace di guidare gli allievi alla libera costituzione del proprio sé, e alla promozione di nuove forme di soggettività autonome *dentro e contro* i luoghi del dominio, resta la posta in gioco di ogni discorso pedagogico del tempo presente.

⁴¹ F. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Roma, Armando, 1996.

⁴² Cfr. M. Foucault, *Sulla genealogia dell'etica: compendio di un work in progress*, in H. L. Dreyfus e P. Rabinow, *La ricerca di Michel Foucault. Analitica della verità e storia del presente*, Firenze, Ponte alle grazie, 1990, pp. 257-281. Cfr. anche Cfr. M. Foucault, *L'uso dei piaceri*, Milano, Feltrinelli, 1984 e Id., *Tecnologie del sé*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992, Id., M. Foucault, *L'etica della cura di sé come pratica di libertà*, in Archivio Foucault III 1978-1985, Milano, Feltrinelli, 1998. Sul tema cfr. D. Sparti, *Come si diventa ciò che si è. Soggettivazione ed etica dell'esistenza in Foucault*, in «aut-aut», 324, 2004.