

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

Direttore scientifico

Isabella Loiodice (Università di Foggia)

Comitato di direzione scientifica

Giuseppe Annacontini (Università di Foggia)

Daniela Dato (Università di Foggia)

Barbara De Serio (Università di Foggia)

Rosa Gallelli (Università di Bari)

Anna Grazia Lopez (Università di Foggia)

Berta Martini (Università di Urbino)

Comitato scientifico

Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); Franco Bochicchio (Università di Genova); Luis Carro (Universidad de Valladolid); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini (Università di Bologna); Patrizia De Mennato (Università di Firenze); Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmam Yassine (École Nationale d'Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Riccardo Pagano (Università di Bari); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); María Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simonetta Ulivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchal (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej)



Speciali di MeTis

Numeri precedenti:

Que viva Freire!

Epistemologia umanizzante, traiettorie partecipative, prospettive di speranza

a cura di Silvia Maria Manfredi e Silvio Premoli

Disponibile in libreria.

Allargare il cerchio

Pratiche per una comune umanità

a cura di Maria Livia Alga e Rosanna Cima

Disponibile in libreria.

Infanzie e servizi educativi a Milano

Percorsi di ricerca intervento con bambine, bambini

e adulti per innovare il sistema 0-6 comunale

a cura di Silvio Premoli e Francesca Linda Zaninelli

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

Il programma SBAM! per la scuola primaria in Puglia

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

a cura di Dario Colella

Disponibile in libreria.

Per un nuovo patto di solidarietà

Il ruolo della pedagogia

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

Seminario nazionale SIPEd – Società Italiana di Pedagogia

Foggia, 31 marzo – 1 aprile 2016

a cura di Isabella Loiodice e Simonetta Ulivieri

Disponibile in libreria.

Mesce 2012

Mediterranean Society of Comparative Education

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

Hammamet, Tunisia, 1-3 ottobre 2012

Disponibile online.

EDA nella contemporaneità

Gruppo di ricerca “Condizione adulta e processi formativi”

Convegno nazionale “L’educazione degli adulti nella contemporaneità.

Teorie, contesti e pratiche in Italia”

Lecce, 13-14 maggio 2015

Disponibile online e in PDF.



a cura di
Emanuela Mancino e Marialisa Rizzo

Educazione e neoliberalismi

Idee, critiche e pratiche
per una comune umanità

Saggi di:

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



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

ISSN MeTis 2240-9580
Pubblicazione periodica

ISBN 978-88-6194-572-3

Proprietà letteraria
Progedit – Progetti editoriali srl, Bari

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



INDICE

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



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



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

di *Alessandro Ferrante e Maria Benedetta Gambacorti-Passerini*¹

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

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

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

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



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

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

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



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

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

La governamentalità neoliberale è una strategia di potere connessa nello specifico alla biopolitica, dunque alla regolazione della popolazione⁴.

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

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



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

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

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



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

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

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



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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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



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

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

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



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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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



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

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

Bibliografia

- Ball, S.J., & Grimaldi, E. (2021). Neoliberal Education and the Neoliberal Digital Classroom. *Learning, Media and Technology*, 47(2), 288-302.
- Bazzicalupo, L. (2015). Biopolitica come governamentalità: la cattura neoliberale della vita. *La delenziana. Rivista online di filosofia*, 1, 27-39.
- Biesta, G.J.J. (2006a). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. London-New York: Routledge.
- Biesta, G.J.J. (2006b). What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5(3-4), 169-180.
- Biesta, G.J.J. (2008). Encountering Foucault in Lifelong Learning. In A. Fejes & K. Nicoll (Eds.), *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject*. London-New York: Routledge.
- Boarelli, M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Roma-Bari: Laterza.
- Burchell, G., Gordon, C., & Miller, P. (Eds.). (1991). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Harvester Wheatsheaf: Hemel Hempstead.
- Dean, M. (1999). *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. London: Sage.
- Edwards, R. (2002). Mobilizing Lifelong Learning: Governmentality in Educational Practices. *Journal of Education Policy*, 17(3), 353-365.
- Fejes, A., & Dahlstedt, M. (Eds.). (2013). *The Confessing Society. Foucault, Confession and Practices of Lifelong Learning*. London-New York: Routledge.
- Fejes, A., & Nicoll, K. (Eds.). (2008). *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject*. London-New York: Routledge.



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



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

