

SAGGI – ESSAYS

I CONTESTI DI APPRENDIMENTO SOTTESI AL SENTIRE E AL PERFORMARE NEL CAPITALISMO CONTEMPORANEO. UNA LETTURA PEDAGOGICA

di *Andrea Galimberti*

L'articolo si propone di affrontare la riflessione sulla relazione tra pedagogia ed economia ancorandola a due focalizzazioni. La prima è rappresentata dall'agire razionale come calcolo fondato sulla competizione (come, ad esempio, nella teoria dei giochi) che invita a strutturare una certa fisionomia di *homo oeconomicus*. La seconda, che problematizza e in parte contraddice la prima, porta in primo piano la dimensione del "sentire" inteso come macchina – in senso deleuziano – che forma e con-forma gusti e *habitus*, intercettando e plasmando l'immaginario. Nel primo caso viene fondata una visione economica strettamente razionale e antagonista, nel secondo si mettono in gioco forze differenti che Lyotard (1974/2014) riassumeva nell'espressione di "economia libidinale". Lo sguardo pedagogico ha la possibilità di mettere in luce i contesti di apprendimento che vengono proposti, incentivati e implicitamente convalidati da entrambe queste premesse di fondo, misurandosi con la loro diffusione, a volte sottile e inattesa, nella sfera educativa.

The article will tackle the relationship between pedagogy and economy through two main focuses. The first one is represented by rational behaviour conceived as a calculus based on competition (as in Game Theory) outlining a certain profile of *homo oeconomicus*. The second one problematizes and partly contradicts the first one, posing in the foreground the dimension of "feeling" conceived as a machine – in the deleuzian sense – producing and re-producing attitudes and *habitus* in order to intercept and shape the imaginary. In the first case an economic scenario based on a

strictly rational and antagonist perspective is settled, in the second one different forces are displaced and gathered in what Lyotard (1974/2014) termed “libidinal economy”. The pedagogical point of view has the possibility to highlight the learning contexts proposed, encouraged and validated by these basic assumptions, facing their diffusion, subtle and unexpected, in the educational sphere.

1. Introduzione

I presupposti teorici delle scienze economiche esercitano una forte influenza sulle altre scienze sociali, esportando i propri principi esplicativi grazie anche alla prerogativa di poterli astrarre e sintetizzare in modelli matematici passibili di una verificabilità empirica. Un “imperialismo economico” (Lazear, 2000) avallato e incentivato dai *policy makers* che, a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, hanno strutturato politiche sociali, e in particolare educative, basandosi su teorizzazioni come il “capitale umano” e i suoi corollari (Milana & Holford, 2014). Anche i modelli economici più operativi, al servizio di logiche manageriali, sono entrati in ambiti storicamente e culturalmente lontani, si pensi, ad esempio, alla loro diffusione nella sfera accademica e alle tensioni che ne sono derivate in termini di trasfigurazione di aspetti organizzativi e di senso (Galimberti, 2018).

Per la pedagogia, e in particolare per le aree pedagogiche esplicitamente più vicine alla sfera economica come la pedagogia del lavoro (Alessandrini, 2017), il confronto con «la riduzione della vita all'economia» (Del Rey, 2018, p. 106) è ormai ineludibile. Da una pluralità di voci sociali, sensibili ai temi della sostenibilità, emerge chiaramente come la questione centrale sia antropologica:

[] la persona economicamente razionale, così come viene rappresentata nella teoria oggi dominante, si allontana da tutte le connessioni culturali, sociali, umane, si isola radicalmente; una persona del genere fallirebbe nella vita e non solo in ambito economico (Nida-Rümelin, 2011/2017, p. 18).

Nei prossimi paragrafi si approfondiranno alcuni presupposti che strutturano la figura di *homo oeconomicus*. La prima dimensione presa in considerazione riguarda il calcolo razionale diretto alla massimizzazione della propria utilità in concorrenza con altri. La competizione, anima delle teorie economiche, lungi dall'essere un dato di partenza può essere visto, al contrario come l'esito di una definizione a priori di contesti interattivi, comunicativi e di apprendimento.

La seconda dimensione prende l'avvio dagli studi sul "capitalismo cognitivo" (Boutang, 2011) che hanno messo in luce come l'economia liberista contemporanea funzionalizzi la dimensione cognitiva nella *performance*, asservendo una pluralità di dimensioni dell'individuo all'interno di un dispositivo governamentale. Seguendo la direttrice della governamentalità, è possibile integrare questa visione evidenziando come il dispositivo in essere non tocchi solo la sfera cognitiva, ma anche quella estetica. Si metterà quindi in luce la proliferazione di modi di catturare e plasmare il sentire nelle attuali "economie del *feeling*" (Carmagnola, 2019).

2. Mano invisibile, teoria dei giochi e deuterapprendimento

Homo oeconomicus, nella sua rappresentazione oggi più diffusa, nasce alla fine del XIX secolo con la diffusione delle teorie neoclassiche, i cui padri fondatori (Jevons, Menger e Walras) iniziano a confrontarsi con la necessità di allocare risorse date (scarse) tra usi alternativi. È in questo momento che si afferma «l'accettazione del principio di utilità come base di tutto il discorso economico» (Screpanti & Zamagni, 2017, p. 216) e, in particolare, la teoria del valore-utilità che soppianta la teoria del valore-lavoro. L'utilità da massimizzare, e la sua scomposizione in termini di unità marginali decrescenti all'aumentare dei beni disponibili, offre le basi per strutturare modelli matematici che avranno una fortuna indiscussa per tutto il Novecento:

[il] loro marginalismo accredita una speciale versione della filosofia utilitaristica, quella per cui il comportamento umano è esclusivamente riconducibile al calcolo razionale teso alla massimizzazione dell'utilità (Screpanti & Zamagni, 2017, p. 217).

La massimizzazione dell'utilità non avviene nel vuoto, ma si sviluppa in *concorrenza* con altri: «un mercato universale di ottimizzatori individuali è l'ideale della ragione economica» (Nida-Rümelin, 2011/2017, p 74).

L'idea che l'equilibrio competitivo sia efficiente appare fin dai tempi di Adam Smith che, nel suo “Saggio sulla ricchezza delle nazioni”, alla fine del Settecento, mette in luce le virtù della concorrenza in mercati con condizioni ideali (Cremaschi, 1984). La sua teoria di un equilibrio retto da una “mano invisibile” è interessante in quanto propone una metafora estremamente esplicita: la concorrenza basata sulla competitività agisce virtuosamente grazie a una misteriosa trascendenza delle intenzioni dei singoli. È possibile così raggiungere (sempre idealmente) l’“ottimo paretiano”¹, ovvero una efficiente allocazione di risorse sintetizzabile in una situazione per cui non si può migliorare il benessere di un soggetto senza peggiorare quello di un altro. Sottolineiamo che l'ottimo paretiano non significa equa distribuzione di risorse: le risorse potrebbero essere distribuite in modo estremamente diseguale e tuttavia efficiente. L'azione cooperativa, a differenza della rivalità competitiva, potrebbe dunque entrare in conflitto con l'ottimizzazione individuale e non essere “razionale”, portando a un equilibrio che non è Pareto-ottimale².

La teoria dei giochi è forse il luogo della teoria microeconomica dove è più visibile la tensione tra dimensione competitiva e

¹ Teorizzato dall'economista Vilfredo Pareto (1848 - 1923).

² Amartya Sen ha successivamente dimostrato che, paradossalmente, il liberismo crea condizioni tali per cui risulta impossibile perseguire un'efficienza ottimale secondo Pareto. La dimostrazione matematica di questo paradosso, che è valso a Sen il Nobel, crea una frattura perché dimostra come il mercato lasciato a sé stesso non sviluppi una società liberale (Screpanti & Zamagni, 2015).

cooperazione. Questa teoria, le cui radici affondano nel XVII secolo, prende decisamente la scena nel dopoguerra grazie al lavoro di Von Neumann e Morgestern (1944) che ne mostrano le possibili applicazioni nell'area delle decisioni strategiche. Vengono sviluppati modelli basati su matrici che delineano differenti scenari in relazione alle possibili decisioni reciproche di soggetti le cui "mosse" (e i rispettivi esiti) sono strettamente interdipendenti. Un esempio che può aiutare a comprendere come viene descritto un "gioco" è il cosiddetto "dilemma del prigioniero" (Axelrod, 1980). La struttura si sviluppa in questo modo: due giocatori, che hanno commesso insieme un reato, sono stati catturati e vengono interrogati separatamente. Ognuno di essi viene informato che: a) se entrambi non confessano il reato, andranno in carcere per un solo anno per detenzione abusiva di armi; b) se uno confessa e l'altro si proclama innocente, il reo confessato viene graziato mentre all'altro toccano sette anni di prigione; c) se entrambi confessano toccheranno sei anni di carcere a ciascuno. Ognuno dei due soggetti non sa cosa farà l'altro, dunque se confessa ha la possibilità di restare impunito (ma di condannare l'altro a sette anni) o di prendersi sei anni di carcere (se anche l'altro fa lo stesso). Allo stesso modo, se si "tiene duro" e non si confessa il reato, si ha la certezza di prendersi almeno un anno di carcere (sperando che anche l'altro faccia lo stesso), ma con il timore di prendersene sette (se l'altro tradisce). Il gioco in questione è particolarmente interessante perché non è a somma zero³: se i due soggetti collaborassero tra di loro, non confessando, avrebbero certamente l'esito complessivamente migliore (un anno di carcere ciascuno). Si tratterebbe di un ottimo paretiano, ovvero nessuno potrebbe variare l'equilibrio senza nuocere all'altro. Ma questa soluzione, tuttavia, non è razionale secondo la teoria dei giochi: ognuno finirà, inve-

³ Un gioco a somma zero prevede che la vincita di un partecipante sia perfettamente bilanciata dalla perdita di un altro partecipante, ovvero sommando tutte le vincite e le perdite si arriva a zero. Tutti i risultati di questi giochi sono degli ottimi paretiani perché non è possibile migliorare il guadagno di qualcuno senza incrementare la perdita di qualcun altro (Screpanti & Zamagni, 2015).

ce, per massimizzare la propria utilità indipendentemente da quello che farà l'altro. L'equilibrio di Nash⁴ soppianta l'equilibrio di Pareto: entrambi i giocatori confesseranno e avranno sei anni di carcere.

La teoria dei giochi è importante per comprendere fino in fondo come la razionalità economica si avviti in una logica che è apertamente avversa alla cooperazione. Se nella teorizzazione classica di Smith l'interesse individuale si trasformava "metafisicamente" in efficienza per il mercato, nella variante strategica della teoria neoclassica (la teoria dei giochi, appunto) si teorizzano nuovi equilibri in cui i soggetti scelgono allocazioni inefficienti pur di non cooperare e rischiare che gli altri possano trarre vantaggio dall'accordo. La cooperazione è evitata non tanto in quanto potenziale generatrice di inefficienze (come per Smith o Pareto), ma perché richiede che la persona «prenda le distanze dal proprio interesse a tal punto da poter prendere parte a una prassi comune che va a beneficio di tutti, anche dell'interessato» (Nida-Rümelin, 2011/2017, p. 72). Il "dilemma del prigioniero" è la struttura logica che Von Neumann utilizza nel dopoguerra, in qualità di consigliere per il governo statunitense, allo scopo di gestire le strategie belliche in relazione all'avversario sovietico (Heims, 1980). È facile, infatti, leggere il parallelismo tra i due prigionieri e i due contendenti della guerra fredda: in entrambi i casi la soluzione migliore sarebbe la collaborazione, ma comporterebbe il rischio che l'avversario, nonostante le assicurazioni contrarie, tradisca il patto. Per evitare questo scenario, si opta per la soluzione in cui entrambi anticipano e rendono "certo" l'eventuale tradimento altrui: nella guerra fredda questo ha porta-

⁴ John Nash, altro premio Nobel per l'economia dimostrò come, in giochi di questo tipo, l'equilibrio si pone nel punto in cui nessuno riesce a migliorare in maniera unilaterale il proprio comportamento. Per cambiare occorrerebbe agire con l'altro, cooperare, ovvero pensare che l'altro possa uscire dalla logica di ottimizzazione individuale anche conoscendo la mossa altrui (Nash, 1951).

to alla corsa agli armamenti⁵. Gregory Bateson critica apertamente la prospettiva di Von Neumann e le sue motivazioni sono particolarmente interessanti:

[L]’effetto dell’applicazione della teoria dei giochi è di rinforzare l’accettazione delle regole e delle premesse competitive da parte dei giocatori, e questo rende sempre più difficile, da parte dei giocatori, rendersi conto che potrebbero esservi altri modi di incontrarsi e di trattarsi a vicenda [...]. La teoria di per sé potrebbe anche essere statica, ma il fatto che la si usi tende a propagare dei mutamenti, e sospetto che sul lungo periodo i cambiamenti così propagati vadano in una direzione paranoica che accresce l’odio. Non penso solo alla propagazione delle premesse di sfiducia che sono insite *ex hypothesi* nel modello di Von Neumann, ma anche alla conseguenza, o corollario, del fatto che la teoria originaria è stata creata solo per descrivere dei giochi in cui le regole non possono essere cambiate e il carattere psicologico dei giocatori è fissato *ex hypothesi*. So da antropologo che le “regole” del gioco culturale non sono costanti: che la psicologia dei giocatori non è fissa; ed anche che la psicologia alle volte può non tenere il passo delle regole (Bateson, cit. in Montagnini, 2005, p. 244).

La critica di Bateson (1976) si orienta su due livelli: da un lato egli mette in discussione la fissità di regole e carattere psicologico dei giocatori (e qui parla il Bateson “antropologo”), dall’altra si concentra sugli effetti “paranoici” che l’utilizzo della teoria stessa genera. Perché questa attenzione? E dove può condurci rispetto a una riflessione sulla relazione tra economia e pedagogia?

⁵ Vale la pena di sottolineare che Von Neumann, seguendo rigidamente la logica della teoria dei giochi, dimostrò non solo l’inevitabilità della corsa agli armamenti, ma si convinse anche della ragionevolezza di un attacco atomico preventivo contro il nemico sovietico. Opzione che caldeggiò ripetutamente nel suo ruolo di consigliere bellico e che, insieme alla passione con cui seguì lo sviluppo delle armi atomiche, gli valse la nomea di fanatico guerrafondaio, che oscurò in parte il grandissimo talento scientifico. Stanley Kubrick ne fece una caricatura grottesca nel film del 1964 “Il dottor Stranamore. Ovvero: come ho imparato a non preoccuparmi e ad amare la bomba” (Heims, 1980).

Quello che Bateson ha in mente è una teoria, da lui sviluppata e basata sulla teoria dei tipi logici di Russell e Whitehead (1927), in cui l'apprendimento è inteso come fenomeno gerarchicamente organizzato e strutturato su più livelli:

quando impariamo un contenuto o un'azione (apprendimento I), apprendiamo sempre anche il contesto dell'apprendere; siamo capaci di (ri)definirlo (apprendimento II) e anche, più raramente, di trasformare il nostro modo di contestualizzare (apprendimento III) (Bateson, 1972/1976, p. 134).

Focalizzare l'attenzione sul contesto di apprendimento permette di mettere in luce un aspetto spesso dimenticato o non visto: il processo in-forma il contenuto e queste due dimensioni sono inestricabilmente connesse. Bateson (1972/1976) per rendere ancora più chiaro questo punto così sottovalutato, lancia spesso delle provocazioni:

sempre, inevitabilmente, c'è un apprendimento significativo che va oltre qualsiasi cosa venga pensata; che non è una semplice funzione di ciò che viene pensato. E cioè, io posso insegnare l'anatomia comparata dei coleotteri in un modo che susciterà in voi dei piccoli Hitler, oppure posso insegnare l'anatomia comparata dei coleotteri in un modo che susciterà in voi, che posso dire, dei danzatori o degli artisti (Bateson,, cit. in Kirschenbaum & Henderson, 1989, pp. 181-182).

Per intercettare l'ordine degli apprendimenti che ha a che fare con i modi in cui apprendiamo, occorre analizzare le strutture contestuali in cui essi prendono forma. Il deuteroapprendimento (o apprendimento II) può essere anche definito come apprendimento di contesti, ma il termine "contesto" non assume qui il connotato di sfondo neutro e statico. Va invece a costituire una matrice dinamica che modella linguaggi, significati, esperienze e processi di apprendimento: «ha le caratteristiche di un tutto [...] articolato, intrecciato, embricato, che si sviluppa su piani distinti, e che evolve, vive, si genera in un costante processo dialettico tra le sue componenti» (Bianciardi, 1998, p. 33).

Pensare ad apprendimenti di contesto permette di rispettare, nell'analisi di fenomeni sociali, quello che Vygotskji (1974) chiama il "principio di molecolarità", ovvero il fatto che non è possibile scomporli a livello atomistico senza smarrirne il significato. Bateson (1972/1976) criticò gli esperimenti comportamentisti (come il condizionamento operante di Pavlov) proprio rispetto a un assunto riduzionista: la ripetibilità del contesto di apprendimento. Questo presupposto ignorava, infatti, la possibilità che i soggetti potessero sviluppare apprendimento (spesso in modo inconsapevole) anche sulle regole e sull'insieme di alternative in cui la loro esperienza prendeva forma. Se il contenuto (lo stimolo) rimane lo stesso, non si può dire altrettanto del contesto, che non può essere identico al precedente perché il soggetto si abitua a delle regole contestuali e tenderà a utilizzarle per interpretare quello che – nuovamente – accade.

Se la forma dei contesti influenza l'apprendimento, cosa accade nei contesti competitivi? Secondo Bateson (1972/1976) essi «riducono inevitabilmente la complessa gamma dei valori a termini semplicissimi e addirittura lineari e monotoni» (p. 161). La forma del contesto competitivo è una forma potenzialmente molto impoverente perché necessita di una gamma ridotta (e standardizzata) di dimensioni attraverso cui dispiegare classifiche e graduatorie o misurare l'utilità individuale. Se si analizza la teoria dei giochi attraverso queste lenti si può notare come le situazioni proposte siano monodimensionali. Il dilemma del prigioniero non contrappone piani differenti, ad esempio il desiderio individuale di evitare maggiori anni in carcere con il piano etico, la lealtà (diciamo così) con il complice. Non siamo di fronte a quello che Mezirow (1991) chiamerebbe un "dilemma disorientante", ovvero una situazione di tensione tra due differenti cornici di riferimento (quella dell'utilità e quella valoriale) che potrebbe generare nuovo apprendimento (ad esempio, su come questi piani stanno in relazione per il soggetto, su come lui/lei si vede alla luce di questi piani e quali coerenze vuole mantenere, etc.). Siamo, invece, di fronte a un dilemma molto più "povero" in cui l'alternativa (fi-

darsi o non fidarsi) è vincolata alla massimizzazione del proprio interesse.

Esiste, poi, (almeno) un altro livello su cui è possibile proseguire la riflessione, ovvero la possibilità di vedere come «le strutture contestuali possono esse stesse essere messaggi» (Bateson, 1972/1976, p. 196). Gli effetti di un contesto relazionale modellato da delle premesse competitive ha effetti non solo su chi sta sviluppando apprendimento al suo interno, ma anche per chi ne riceve notizia, per chi si trova a doversi coordinare rispetto a questo tipo di proposta relazionale (esplicita o implicita), scegliendo se accettare il gioco a cui viene invitato:

mentre si giocano le strategie belliche con la teoria dei giochi si tende ad imporre all'avversario la rigidità di quelle regole, cosicché il suo modello rimodella le relazioni con l'avversario, irrigidendole (Montagnini, 2005, p. 244).

La riflessione sui contesti di apprendimento è per la pedagogia una risorsa preziosa e diffusa (Baldacci, 2010; Demozzi, 2011; Formenti, 2017) che permette di uscire da una visione atomistica e riduzionista, appiattita sulla massimizzazione di una variabile, per mettere in luce la forma e la dinamica dei processi (interattivi, comunicativi e di apprendimento) in gioco.

3. L'economia del feeling: governamentalità e macchina del sentire

La seconda direttrice di riflessione che si intende proporre mette a fuoco alcune dimensioni legate a un altro caposaldo del pensiero economico contemporaneo: la teoria del capitale umano (Becker, 1964; Schultz, 1963). Di nuovo siamo di fronte a un soggetto razionale che, questa volta, massimizza la propria utilità investendo su di sé e sulla propria formazione e contribuendo, in tal modo, al miglioramento dello sviluppo del proprio Paese. I teorici del capitalismo cognitivo (Boutang, 2011; Fumagalli, 2007; Vercellone, 2006), radicandosi nella teorizzazione foucaultiana, mettono in luce un'altra possibile implicazione di questa prospet-

tiva: il passaggio «da una teoria del valore-tempo di lavoro ad una teoria del valore-sapere» (Vercellone, 2006, p. 54) può creare dispositivi antropogenetici di tipo governamentale. In altre parole, la mercificazione del proprio sapere e delle proprie competenze può creare dinamiche che non si direzionano verso una valorizzazione di sé, come una visione apologetica pretenderebbe, ma verso un auto-assoggettamento in cui gli individui si autodisciplinerebbero per sviluppare e mantenere quelle competenze che eviterebbero la loro “dismissione” dalla forza lavoro. Un asservimento che coinvolgerebbe non solo il tempo produttivo remunerato, ma anche il tempo libero e privato, dato che il capitale individuale da mettere a profitto investe sempre più dimensioni legate al “saper essere” (Benadusi & Molina, 2018). In questa visione si dispiega un potere che agisce in senso positivo, ovvero non costringendo esplicitamente, ma invitando, ammonendo, seducendo, orientando i soggetti nella dimensione intima e vitale, nel *bios*. Per questo alcuni autori preferiscono parlare di *bio-capitalismo cognitivo* (Bazzicalupo, 2015). Sulla focalizzazione di dimensioni sempre più private e intime operata dal capitalismo contemporaneo, Gorz (2003/2009) è molto chiaro:

[i] lavoratori postfordisti devono entrare nel processo di produzione con tutto il bagaglio culturale che hanno acquisito con i giochi, gli sport di squadra, le lotte, le dispute, le attività musicali, teatrali etc. È in queste attività extralavorative che si sono sviluppate la loro vivacità, la capacità d'improvvisazione, di cooperazione (p. 14).

Il capitalismo cognitivo mette, dunque, in luce come *homo oeconomicus*, lungi dall'essere padrone di sé e imprenditore di sé stesso, possa cadere nella trappola dell'auto-asservimento, inseguendo in tutti gli ambiti vitali una “messa a valore” delle proprie esperienze strumentalmente funzionale al successo sul mercato (e a evitare il pericolo di rimanerne fuori). Proseguendo in questa direzione critica, può essere interessante mostrare un'altra dimensione che limita fortemente l'assunto di padronanza fondata sul calcolo razionale. Il filosofo Fulvio Carmagnola propone di considerare un altro motore capace di generare valore immateriale:

«una seconda forma di valorizzazione non più basata sul tempo di lavoro ma sull'intensità del desiderio/godimento che *l'apparenza reale* della merce offre» (Carmagnola, 2019, p. 115). Viene posta in primo piano la dimensione del “sentire” inteso come dispositivo (una “macchina” in senso deleuziano⁶) che forma e con-forma gusti e *habitus* (Carmagnola, 2015), intercettando e plasmando l'immaginario e le connesse correnti di desiderio:

[s]i può pensare l'economia politica attuale – processo di produzione di valore – come l'accoppiamento strutturale delle due macchine, attive ai due poli della produzione e del consumo. L'economia della conoscenza o capitalismo cognitivo non è l'intero scenario: c'è un'economia che investe la libido, i flussi sociali di desiderio che attraversano il sociale [...] e sarebbe necessario pensare le due macchine insieme, come le due parti di un sym-bolon (Carmagnola, 2019, p. 120).

Se il capitalismo cognitivo condivide con la teoria del capitale umano il primato del valore d'uso (l'utilità marginale della conoscenza), la prospettiva di Carmagnola mette l'accento su un valore di scambio non più ancorabile all'utilità razionalmente intesa di un bene. Piuttosto, è la potenzialità immaginaria di quest'ultimo a essere in gioco, il suo relazionarsi in un assemblaggio di elementi che «hanno il potere di far sentire intrecciandosi con le abitudini, gli stili di vita, i comportamenti» (Carmagnola, 2019, p. 121). Come prende forma questo “sentire”? Attraverso forme di *fiction/fantasy* che costruiscono miti (Carmagnola, 2019, p. 140) risonanti con i luoghi pulsionali di un'economia libidinale (Lyotard, 1974/2014).

Uno sguardo pedagogico sensibile alla strutturazione di contesti di apprendimento, come si è in precedenza delineato, può rappresentare potenzialmente una risorsa in grado di decostruire l'influenza di miti e la loro azione in contesti educativi. Tuttavia

⁶ Carmagnola dà all'accezione del sentire una dimensione non soggettiva, anonima e diffusa che opera attraverso dispositivi, «macchine per far vedere e far parlare» (Deleuze, 1989/2019, p. 13).

esiste, probabilmente, ancora poca consapevolezza su come la sfera educativa e formativa contribuiscano allo sviluppo di plusvalore basato sull'immaginario. Si pensi, ad esempio, alla questione delle competenze. La prospettiva del capitalismo cognitivo ha messo ampiamente in rilievo il rischio di mercificazione di processi di apprendimento avvitati in dinamiche strumentali, in un *learning for earning* (Biesta, 2006) adattivo alle richieste di mercato. Non possiamo pensare che questo particolare tipo di "merce" si esaurisca nel suo valore d'uso, quando sempre più si spinge verso dimensioni che non sono tecniche ma legate al "saper essere". Quale tipo di plusvalore "immaginario" porta con sé la competenza-merce? Come si istanzia in miti? Quali forme di soggettivazione e di potere crea? In questo senso, la pedagogia non può ridurre la propria riflessione al fatto che l'apprendimento per competenze valorizzi alcune correnti di lungo corso che hanno messo l'accento sul nesso tra conoscenza e azione, come il pragmatismo o l'attivismo. Uno dei miti con cui confrontarsi è, ad esempio, riferibile a quello che Benasayag (2015/2016) chiama il "soggetto modulare", ovvero una forma di soggettivazione contemporanea che si regge sull'immaginaria acquisizione di moduli performativi (le competenze) capaci di dare la sensazione di una unicità preziosa per il mercato. Benasayag sottolinea i paradossi di questi processi: in realtà questa illusione è possibile proprio perché l'individualità è sempre più plasmabile sugli imperativi standardizzati di adattabilità alla domanda del mercato stesso.

Un luogo dove è immediatamente percepibile questo mito è, a mio parere, il mondo della selezione del personale, soprattutto nella dimensione online. Proliferano siti⁷ che offrono, a pagamento, la strutturazione di profili basati su competenze trasversali valutate attraverso test, questionari, simulazioni, giochi. Spesso viene enfatizzata la scientificità della metodologia, sebbene non ne siano esplicitati i criteri, tentando di equipararla a una mistificata

⁷ All'interno del corso di pedagogia del lavoro di cui sono docente propongo alle studentesse e agli studenti un'esercitazione diretta a esplorare e decostruire le premesse di fondo di alcuni di questi siti.

oggettività⁸. La funzione della profilazione risiede nella possibilità di strutturare un *matching* preciso con le esigenze di aziende in contatto con il sito stesso e nella possibilità di ottenere pacchetti formativi su misura per sopperire alle “debolezze” emergenti dalla valutazione. Molta cura estetica (crescente con la tassa di iscrizione richiesta) viene impiegata per far diventare attraenti i profili e ancor più attenzione viene posta nel sottolineare la tecnologia utilizzata: algoritmi basati su *machine learning* che riuscirebbero a estrarre le “reali” competenze trasversali, superando qualsiasi pregiudizio di etnia, classe, genere.

Senza entrare nel merito di quanto la metodologia proposta sia realmente scientifica (e come) e di quanto gli algoritmi in gioco siano davvero privi di pregiudizi, si vuole sottolineare come questi siti manifestino un certo tipo di immaginario legato alla competenza trasversale: la possibilità di strutturare profili “unici” e accattivanti, capaci di cogliere l’essenza del soggetto e di orientarlo verso moduli formativi funzionali a un miglioramento continuo (e al surplus immaginario che questo implica). Di fronte alla confusione e all’ “ipertrofia tassonomica” che regna attorno alle competenze trasversali (Aboubadra-Pauly & Afriat, 2019; Benadusi & Molina, 2018) emerge il mito del profilo esatto, percepibile e migliorabile, scientificamente validato da un algoritmo:

la dimensione mitologica è istanziata in un set informale di frammenti e di aggregazioni linguistiche e figurali/narrative, capace di produrre forme condivise di *feeling* (Carmagnola, 2019, p. 143).

L’intelligenza artificiale diventa qui mito, veicolo per ritrovare una unicità all’interno di valutazioni standardizzate, una narrazione legata a doppio filo all’idea di formazione come modularità al servizio del capitale umano.

⁸ Molti dei test o questionari proposti si basano su una autovalutazione del candidato e, dunque, anche se validati, non possono restituire un profilo “oggettivo”.

4. Conclusioni

L'articolo ha messo in luce alcuni fondamenti che la teoria e la prassi economica diffondono tra le differenti discipline sociali e nella vita diffusa. La massimizzazione dell'utilità individuale, le virtù della competizione, l'irrazionalità della collaborazione e, non ultimo, l'"individualismo ontologico" (Screpanti & Zamagni, 2017, p. 217) strutturano una vera e propria *Weltanschauung*. Questi presupposti, che lasciano pensare a un individuo sempre padrone del proprio "calcolo" in antagonismo con altri, mostrano, tuttavia, dei limiti su più versanti. Oscurano, di fatto, aspetti decisivi dei contesti interattivi, comunicativi e di apprendimento, ipostatizzandoli come campi neutri e già dati, riducendoli a una monodimensionalità appiattita sulla massimizzazione di un valore strumentale. Non vengono considerate ed esplorate le delicate ecologie relazionali in cui si intrecciano dinamicamente idee, azioni, reazioni alle informazioni presenti e alle comunicazioni (implicite o esplicite) che vi vengono veicolate. Una visione anti-ecologica di contesto rischia di invalidare i tentativi che la stessa scienza economica sta cercando di sviluppare nella direzione di un rinnovamento. Si pensi alle idee di welfare come bene comune, all'economia civile (Zamagni, 2019), al *Green New Deal*: nuovi potenziali paradigmi nella direzione della sostenibilità e della collaborazione non distruttrice di risorse. Esperimenti, tuttavia, ad alto rischio di fallimento se mantenuti all'interno delle teorie neo-classiche che ri-strutturano questi nuovi contenuti alla luce delle precedenti cornici teoriche. Il rinnovato welfare può venire ri-strumentalizzato dal cittadino-consumatore interessato alla propria utilità (Battilani & Benassi, 2013), la responsabilità sociale di impresa può diventare pura cosmesi orientata a far salire il titolo in borsa, invece di inaugurare una nuova percezione di responsabilità (Zamagni, 2019).

La domanda che sembra attualmente ancora elusa riguarda come sia possibile ri-strutturare i contesti di apprendimento, formali, informali e non formali, che tentano di veicolare i nuovi valori in gioco. Quali nuove premesse agiscono? Come? Quali modalità

si utilizzano per far sì che la cooperazione diventi altro dal calcolo presente nella teoria dei giochi?

La pedagogia ha molto da dire a questo riguardo poiché molto ha riflettuto su queste dimensioni e molto può proporre in vista di questi rinnovamenti. Sarà un dialogo fertile? Finora le scienze economiche hanno accolto contributi da altre discipline quando questi non ne mettevano in crisi i principali presupposti di fondo. Si pensi, ad esempio, ai lavori sulla psicologia individuale di Tversky e Kahneman (1990) che hanno, di fatto, portato a modificare le curve di utilità alla luce di nuove variabili, sostanzialmente nella direzione di una «economia informata dalla psicologia» (Lazear, 2000, p. 241). Un tipo di integrazione, questa, che non cambia i connotati di *homo oeconomicus*, sempre padrone della scena utilitarista anche se con nuove venature di irrazionalità.

Altri punti di vista potrebbero contribuire, invece, a un rinnovamento antropologico, in grado di mettere in luce quanto il soggetto sia giocato all'interno degli stessi giochi che pretende di poter vincere, ma che, di fatto, lo orientano e lo disciplinano. In questo, le prospettive critiche che si sono appoggiate alla nozione di dispositivo foucaultiano possono mettere in luce le forze agenti, localizzate in una pluralità di dimensioni, simboliche e materiali (Agamben, 2006; Carmagnola, 2015). Da questa angolatura *homo oeconomicus* è lontano da una padronanza di sé, catturato e asservito dalla stessa competizione che dovrebbe garantirne i benefici; sedotto dalla «fascinazione dell'oggetto merce» (Carmagnola, 2009, p. 111) che dispiega un sentire che non gli è proprio, bensì funzionale a perpetuare una macchina anonima e mitologica. Anche su questo fronte, la pedagogia ha molto da dire, vista la sua lunga frequentazione con la nozione di dispositivo (Massa, 1986) e la scoperta della sua potenzialità euristica in ambito educativo (Ferrante, 2016).

La riflessione sui dispositivi e sui contesti di apprendimento, in questo senso, potrebbe rappresentare uno dei contributi decisivi della pedagogia per un rinnovamento socio-economico non più differibile.

Bibliografia

- Aboubadra-Pauly S., & Afriat C. (2019). Les compétences transversales: quels usages sur le marché du travail? *Education Permanente*, Hors-série, 13-21.
- Agamben G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Milano: Nottetempo.
- Alessandrini G. (2017) (a cura di). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Axelrod R. (1980). Effective choice in the prisoner's dilemma. *The Journal of Conflict Resolution*, 24(1), 3-25.
- Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi. (Original work published 1972).
- Battilani P., & Benassi C. (2013). *Consumare il welfare. L'esperienza italiana del secondo novecento*. Bologna: Il Mulino.
- Bazzicalupo L. (2015). Biopolitica come governamentalità: la cattura neoliberale della vita. *La Deleuziana*, 1, 27-39.
- Becker G. (1964). *Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Benadusi L., & Molina S. (2018) (a cura di). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: Il Mulino.
- Benasayag M. (2016). *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*. Milano: Feltrinelli. (Original work published 2015).
- Bianciardi M. (1998). Complessità del concetto di contesto. *Connessioni*, 3, 29-45.
- Biesta G. (2006). 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), 169-180.
- Boutang Y.M. (2011). *Cognitive capitalism*. Cambridge: Polity.
- Carmagnola F. (2015). *Dispositivo. Da Foucault al gadget*. Milano: Mimesis.
- Carmagnola F. (2019). *Essere e gadget. La macchina del sentire*. Roma: Meltemi.
- Cremaschi S. (1984). *Il sistema della ricchezza. Economia politica e problema del metodo in Adam Smith*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Rey A. (2018). *La tirannia della valutazione*. Milano: Elèuthera.
- Deleuze G. (2019). *Che cos'è un dispositivo?* Napoli: Cronopio. (Original work published 1989).

- Demozzi S. (2011). *La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione*. Pisa: ETS.
- Ferrante A. (2016). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* Milano: FrancoAngeli.
- Field J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent (UK): Trentham Books.
- Formenti L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Cortina.
- Fumagalli A. (2007). *Bioeconomia e capitalismo cognitivo*. Roma: Carocci.
- Galimberti A. (2018). Dal mito al mercato? I dilemmi dell'università nella cultura della performance. Alla ricerca di modi creativi di giocare con il vocabolario neoliberista. *Civitas Educationis, education, politics and culture*, 7, 91-108.
- Gorz A. (2009). *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*. Torino: Bollati Boringhieri. (Original work published 2003).
- Heims S.J. (1980). *John von Neumann and Norbert Wiener: from mathematics to the technologies of life and death*. Cambridge: MIT Press.
- Kirschenbaum H., & Henderson V.L. (1989) (Eds). *Carl Rogers: Dialogues. Conversations with Martin Buber, Paul Timmich, B. F. Skinner, Gregory Bateson, Michael Polany, Rollo May, and Others*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lazear E. (2000). Economic imperialism. *The Quarterly Journal of Economics*, 115(1), 99-146.
- Lyotard J.F. (2014). *Economia libidinale*. Roma: PGreco Edizioni. (Original work published 1974).
- Massa R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Milana M., & Holford J. (2014). *Adult education policy and the European Union*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Montagnini L. (2005). *Le armonie del disordine. Norbert Wiener matematico-filosofo del Novecento*. Venezia: Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed Arti.
- Nash J. (1951). Non cooperative games. *Annals of Mathematics*, 54, 286, 295.
- Nida-Rümelin J. (2017). *Per un'economia umana. La trappola dell'ottimizzazione*. Milano: FrancoAngeli. (Original work published 2011).
- Russell B., & Whitehead A.N. (1927). *Principia mathematica*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Schultz T. (1963). *The economic value of education*. New York: Columbia University Press.
- Screpanti E., & Zamagni S. (2015). *Profilo di storia del pensiero economico. Gli sviluppi contemporanei*. Roma: Carocci.
- Screpanti E., & Zamagni S. (2017). *Profilo di storia del pensiero economico. Dalle origini a Keynes*. Roma: Carocci.
- Tversky A., & Kahneman D. (1990). Anomalies: preference reversals. *Journal of Economic Perspectives*, IV, 201-211.
- Vercellone C. (2006). *Capitalismo cognitivo. Conoscenza e finanza nell'epoca postfordista*. Roma: Manifesto Libri.
- Von Neumann J., & Morgenstern M. (1944). *Theory of games and economic behaviour*. Princeton: Princeton University Press.
- Vygotskij L.S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*. Firenze: Giunti.
- Zamagni S. (2019). *Responsabili. Come civilizzare il mercato*. Bologna: Il Mulino.