

Eleonora de Conciliis

La de-generazione della scuola.

*Appunti per un uso politico dell'insegnamento "umanistico"**

This article makes some considerations about the situation our education system is in, starting from Michel Foucault's thought and Pierre Bourdieu's social studies. A kind of semantic game has been used for this purpose: the public school – in some countries called State school – is not only a 'gender school' (intending this definition as 'feminized school') but is a 'de-gender' school, too. Which means, it is de-generated. The author develops a genealogical criticism to the psychopedagogic kidcentricity as subjugation device, today enhanced by the digital technology, in order to deconstruct biopolitically the negative side of this de-generation. Then she tries to overturn this in something positive, showing the revolutionary scope of teaching the adolescents who, because of their age, are in conditions to get out of their minority status, as Kant used to say.

«Ai tempi dei miei genitori,... le carenze erano dell'individuo. Oggi sono della disciplina. Leggere i classici è troppo difficile, dunque la colpa è dei classici. Oggi lo studente sbandiera la sua incapacità come se fosse un privilegio. Non riesco a impararlo, dunque dev'esserci qualcosa di sbagliato. E qualcosa di particolarmente sbagliato deve avere l'insegnante cattivo che pretende d'insegnarlo; non ci sono più criteri,... ma semplici opinioni.»

Philip Roth, *La macchia umana* (2000)

Le parole apparentemente reazionarie (in realtà profondamente, nonché provocatoriamente umanistiche) che un personaggio femminile (una docente universitaria) pronuncia all'interno del romanzo con cui uno dei più grandi scrittori americani del Novecento ha fatto il suo ingresso nel ventunesimo secolo, possono

* Il presente articolo costituisce la rielaborazione di un intervento occasionato dalla tavola rotonda sul tema: *Che "genere" di scuola vogliamo? La scuola pubblica e laica tra uguaglianza e differenze. Riflessioni ed esperienze*, svoltasi nell'ambito del seminario di aggiornamento e formazione per docenti dal titolo *Il corpo della scuola*, organizzato dall'assessorato alla scuola del Comune di Napoli il 20 e 22 maggio 2014. Esso riprende inoltre alcune tesi sostenute nel mio *Che cosa significa insegnare?*, Cronopio, Napoli 2014.

ben fungere da esergo per una riflessione politicamente scorretta sulle condizioni in cui oggi versa il nostro sistema d'istruzione – riflessione che si fonderà, sin dall'inizio, su una specie di gioco semantico: la scuola di Stato, la scuola pubblica, non è solo una scuola di genere, una scuola femminilizzata, un tempio del *maternage*, ma anche una scuola de-genere, una scuola de-generata. Nelle pagine che seguono proverò ad analizzare in chiave politica, o meglio biopolitica, il significato negativo di questi termini, per poi cercare, alla fine, di rovesciarli in positivo.

La premessa maggiore del mio discorso non può che riguardare, a partire da Foucault, lo statuto teorico dell'umanesimo e della sua più diretta filiazione pedagogica: il puerocentrismo come invenzione culturale dell'infanzia. Da un lato infatti, secondo Foucault¹, l'antropologismo di fondo del pensiero occidentale e della filosofia moderna ha cercato di sostituire l'interpretazione negativa, creaturale e sacrificale dell'uomo ereditata dal cristianesimo (e che egli definisce 'ermeneutica del soggetto') con la figura positiva dell'Uomo, interpretandolo sia come fondamento delle scienze umane, sia come protagonista di un'antropologia naturalistica o economico-politica, comunque emancipatoria – à la Feuerbach e Marx. D'altro canto, se in termini foucaultiani la 'natura umana' non costituisce un *prius* o un fondamento, se cioè l'Uomo non ha alcuna essenza storica e tantomeno metafisica ma viene storicamente costruito in diverse forme culturali, e se dunque, come oggetto di scienza, è un'invenzione recente², a sua volta il piccolo-di-uomo non copia alcun originale: una volta comparso l'Uomo moderno, il 'bambino' è stato fabbricato come suo doppio rimpicciolito, oggettivabile, *inferiore*.

Ciò significa muovere da una visione critico-genealogica del discente come *oggetto*, più che come *soggetto* dell'insegnamento delle cosiddette discipline umanistiche. Sia esso bambino o adolescente, quest'oggetto può essere governato perché debole, plasmabile, plagiabile, ricattabile ma anche ribelle, ostinato, cattivo, perverso: nella modernità l'infanzia e l'adolescenza sono divenute oggetto di sapere in quanto bersaglio di un particolare tipo di potere storicamente costituito, che, per così dire, ha usato la debolezza contro la malvagità. Non vi è dunque alcuna *essenza innocente*, e neppure una qualche priorità archetipico-pulsionale dell'infanzia, ma piuttosto, tra XIX e XX secolo, l'edificazione del suo *mito* di carattere letterario e psicoanalitico, al quale negli ultimi decenni si è aggiunta l'adolescenza come età in cui, benché si studino le scienze umane, in particolare la storia, la letteratura e la filosofia, diventa sempre più difficile neutralizzare attraverso l'esercizio del pensiero critico la mitizzazione dell'infanzia; direi anzi che, proprio perché inclusa nella psicopedagogia, l'adolescenza è stata esclusa dalla politica come età della possibile soggettivazione 'adulta' – in termini kantiani, dell'uscita dallo stato di mi-

1 Cfr. M. Foucault, *Sull'origine dell'ermeneutica del sé*, a cura di "materiali foucaultiani", Cronopio, Napoli 2012; Id., *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France 1981-82*, a cura di F. Gros, Feltrinelli, Milano 2003.

2 Secondo la celebre definizione foucaultiana, l'uomo è un allotropo empirico-trascendentale, un doppiopione artificiale perché allo stesso tempo soggetto e oggetto delle moderne scienze umane, tra cui vi è anche la pedagogia: M. Foucault, *Le parole e cose. Un'archeologia delle scienze umane*, Rizzoli, Milano 1998.

norità. In quanto a sua volta sacralizzata e indiscutibile, la ‘centralità del discente’ rappresenta la copertura ideologica di tale movimento: noi rispettiamo i bambini e gli adolescenti, e con molta dolcezza li educiamo, tiriamo fuori qualcosa da loro, ma ciò che tiriamo fuori, il contenuto, viene fabbricato e plasmato *storicamente* insieme al contenitore. Solo una tale consapevolezza rende possibile uscire dalla retorica della maieutica per volgersi alla costruzione, nonché alla governamentalità del bambino e dell’adolescente moderni, grazie a cui è stato ‘generato’ l’Uomo insieme al suo doppio politico – il cittadino (*citoyen*).

La premessa minore del mio ragionamento riguarda la genesi storica, o meglio la genealogia della scuola di Stato, a partire da Bourdieu. Se infatti per costui lo Stato moderno ha funzionato nei confronti degli *habitus* primari o premoderni come una sorta di anti-natura³, potremmo dire che esso ha definito, o meglio ha costruito *i generi* (sessuali, sociali, letterari, ecc.), ed ha potuto farlo perché fin dalla nascita la *cultura* ridefinisce la (inessenziale) *natura* dei piccoli di *Homo sapiens*: il condizionamento socioculturale s’innesta sulla speciazione biologica e plasma il corpo degli individui fino a forgiarne l’identità psichica⁴. In virtù di tale plasticità specifica, nei due secoli passati la scuola pubblica ha paradossalmente ‘naturalizzato’ lo Stato nelle menti dei discenti, facendone incorporare la cultura come *habitus*: ha prodotto cittadini psichicamente conformi allo Stato, alla nazione come madre-patria, e lo ha fatto, secondo Bourdieu, non solo attraverso la disciplina, che agisce somaticamente *all’esterno* (nei termini di Foucault⁵, la disciplina fabbrica esseri docili perché, lavorando sul corpo, crea l’anima), ma anche attraverso la violenza simbolica, che agisce dolcemente *all’interno*, poiché è una forma *ambigua e inconscia* di violenza psicogena, cioè di potere, di dominio e di governo, che non viene affatto percepita come tale. Utilizzando il lessico bordieusiano, direi che il *campo scolastico* rappresenta il principale luogo di esercizio di questa violenza culturale, vissuta però come naturale sia dai docenti (i dominanti) che dagli allievi (i dominati); in termini foucaultiani, il sistema d’istruzione ha funzionato come *ordine del discorso* in cui si dispiega dolcemente, ma radicalmente, la governamentalità – soprattutto perché a governare, attraverso un codice simbolico condiviso, sono stati uomini-pastori e donne-madri. Se “governare significa strutturare il *campo* di azione possibile degli altri”⁶, insegnare ha significato per molto tempo strutturare il codice identitario (la cultura) che ne permette il governo:

3 Cfr. P. Bourdieu, *Sullo Stato. Corso al Collège de France 1989-1990. Vol. I*, Feltrinelli, Milano 2013.

4 Ciò è molto evidente per l’identità sessuale: «L’essenziale dell’apprendimento della mascolinità e della femminilità tende a inscrivere la differenza tra i sessi nei corpi [...] sotto forma di modi di camminare, di parlare, di atteggiarsi, di rivolgere lo sguardo, di sedersi, ecc. [...] quest’azione psicosomatica si esercita spesso per il tramite dell’emozione e della sofferenza, psicologica o addirittura fisica». P. Bourdieu, *Meditazioni pascaliane*, Feltrinelli, Milano 1998, p. 149. Sull’*habitus* femminile come senso del proprio limite sociale e dunque della propria inferiorità cfr. Id., *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano 2009.

5 M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1993.

6 M. Foucault, *Il soggetto e il potere*, in H. Dreyfus, P. Rabinow, *La ricerca di Michel Foucault. Analitica della verità e storia del presente*, Ponte alle Grazie, Firenze 1989, p. 249, corsivo mio.

«La violenza simbolica è una dominazione che suppone un codice comune [...] penso che il sistema educativo... eserciti sulle persone che gli sono affidate delle forme di violenza dolci, impercettibili, [...]che] consistono nell'imporre... certe categorie del pensiero [...]che] diventano delle strutture mentali attraverso le quali... percepiamo il mondo. [...] In fondo la violenza simbolica è una violenza che potremmo chiamare cognitiva: è una violenza che può funzionare solo appoggiandosi sulle strutture cognitive di chi la subisce».⁷

La violenza simbolica viene misconosciuta, o meglio disconosciuta in senso freudiano, sia dai dominanti che dai dominati, i quali l'accettano come *naturale* in virtù del suo carattere *sentimentale*: a scuola, esattamente come in famiglia o nei rapporti uomo-donna, le relazioni di potere sono relazioni affettive fortemente ambivalenti, e dunque non sono affatto relazioni di eguaglianza, ma mirano inconsciamente all'esclusività.

Benché, come direbbe Foucault, non abbia alcuna 'testa'⁸ e sia quindi privo di ogni consapevole intenzionalità, il potere statale, a livello sistemico-istituzionale, si è servito e si serve ancora di questo meccanismo: proprio in quanto emotivamente connotata, la violenza simbolica ha condotto gli individui presi nel dispositivo scolastico a riprodurre involontariamente e inconsciamente gli schemi di *una* cultura particolare, che è quella della classe dominante, presentandola arbitrariamente come *naturale*, universale e pubblica, cioè come *la* cultura. Il sistema d'istruzione, secondo Bourdieu, ha inoltre riprodotto inconsciamente le differenze di classe valutando il vantaggio socioeconomico di alcuni alunni rispetto ad altri, cioè il loro capitale familiare, come 'dote naturale', e trasformandolo così in profitto – in merito individuale⁹. In altri termini l'accesso alla cultura, ideologicamente presentato e vissuto come forma di eguaglianza, come emancipazione *dell'uomo e del cittadino*, nasconde in realtà la differenza, la particolarità e l'arbitrarietà, poiché, attraverso la concentrazione monopolistica della violenza sia fisica (Weber) che simbolica, lo Stato moderno – il quale secondo Foucault ha ereditato le tecniche di soggettivazione del potere pastorale cristiano – ha realizzato la *nazionalizzazione classista degli habitus*:

«...le divisioni e le gerarchie sociali..., sono innalzate al rango di natura dall'azione dello Stato, che istituendole nelle cose e insieme nei cervelli, conferisce a un arbitrio culturale tutte le parvenze della naturalità. [...] La cultura è unificatrice: lo Stato contribuisce all'unificazione del mercato culturale unificando tutti i codici. [...] Attraverso sistemi di classificazione (specialmente per età e per sesso) iscritti nel diritto, nelle procedure burocratiche, nelle strutture scolastiche e nei rituali sociali, ...lo Stato modella le strutture mentali e impone principi comuni di visione e di divisione. Così facendo, esso contribuisce a costruire ciò che comunemente si indica come identità nazionale – o in

7 P. Bourdieu, *La violenza simbolica*, intervista del 12.7.93, disponibile su *Enciclopedia multimediale delle scienze filosofiche*, www.emsf.rai.it/scripts/interviste.asp?d=388.

8 M. Foucault, *Sicurezza, territorio, popolazione. Corso al Collège de France 1977-78*, a cura di M. Senellart, Feltrinelli, Milano 2005.

9 P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi d'insegnamento*, Guaraldi, Bologna 2006.

un linguaggio più tradizionale, carattere nazionale. (L'azione unificatrice dello Stato in campo culturale si esercita soprattutto attraverso la scuola, con la generalizzazione dell'istruzione elementare attuata nel corso dell'Ottocento. La creazione della società nazionale va di pari passo con l'affermazione dell'educabilità universale: se tutti gli individui sono uguali davanti alla legge, lo Stato ha il dovere di farne dei cittadini, dotati di mezzi culturali necessari a esercitare attivamente i loro diritti civili). Imponendo e inculcando universalmente... una cultura dominante organizzata come cultura nazionale legittima, il sistema scolastico, in particolare attraverso l'insegnamento della storia e soprattutto della storia della letteratura, inculca le basi di una vera e propria 'religione civica' e più precisamente i presupposti fondamentali dell'immagine (nazionale) di sé». ¹⁰

A partire dall'Ottocento, quest'immagine e questa religione sono state veicolate da una simbologia familiar-patriottica: per legittimarsi e sacralizzarsi come grande famiglia (si pensi alla concezione organicistica di Hegel), lo Stato ha tutelato e sacralizzato la famiglia biologica, in particolare quella nucleare borghese: se lo 'spirito di famiglia', come 'natura', è stato prodotto culturalmente dallo Stato, il principale luogo di produzione di un capitale culturale capace di naturalizzare lo spirito di famiglia come correlato sociale dello 'spirito di Stato' è stato il campo scolastico, che tra il XIX e il XX secolo ha visto accrescersi il suo capitale simbolico e la sua relativa autonomia istituzionale. Perciò, secondo Bourdieu, l'azione pedagogica esercitata a scuola è violenza simbolica legittimata e autorizzata dallo Stato, di cui inculca l'arbitrario culturale fin nei corpi e nelle menti dei bambini, trasformandolo *eo ipso* in codice condiviso, cioè in precocissimo consenso. A scuola, si potrebbe anche dire con Foucault, si fa biopolitica perché si fabbricano cittadini partendo da piccole vite, e il principale strumento di questa fabbricazione è l'insegnante come funzionario dello Stato, ma anche come moderno sacerdote: pastore di piccole anime che laicizza la religione e sacralizza la politica.

Una simile visione genealogica dell'istruzione pubblica spiega ad esempio perché l'Italia fascista, con la sua pedagogia d'ispirazione hegel-gentiliana, abbia divinizzato lo Stato – cioè lo Spirito. E perché ancora oggi (dopo la radicale, ma alla lunga fallimentare parentesi politica del Sessantotto), nessuno sembra mettere in discussione il valore e la desiderabilità della costruzione identitaria del cittadino dello Stato: tutti si riempiono la bocca con l'espressione 'educazione alla cittadinanza', dimenticando la storicità e l'arbitrarietà culturale di questo concetto – ma intanto lo Stato, come mega-famiglia e istituzione disciplinare (nei vari sensi del termine: sorgente del potere ma anche del sapere) che genera e con-forma i cittadini, attraversa una crisi profonda: la nazionalizzazione culturale degli *habitus* non funziona più, poiché lo Stato appare ormai completamente *sdivinizzato*, con effetti schizofrenici sugli insegnanti che ne rimangono simbolicamente funzionari, servitori e rappresentanti; potremmo dire che la cultura di Stato, e con essa la scuola statale, è de-generata nel senso che si è psichicamente, nonché politicamente indebolita.

A ciò aggiungerei che non c'è affatto, e forse non c'è mai stato, tra i docenti, 'spirito di corpo': gli insegnanti, sia maschi che femmine, non sono affatto uniti,

10 P. Bourdieu, *Ragioni pratiche*, Il Mulino, Bologna 2010, p. 92; 102.

non solo perché è in atto una guerra tra poveri – dal momento che lo Stato, ormai assoggettato alle logiche del capitale, ha marginalizzato economicamente la scuola, ovvero l’ha a sua volta *sdivinizzata* – ma perché tra i docenti si scatena, oggi come ieri, una competizione professionale inconfessabile, negata a parole ma nei fatti durissima. E ciò accade nonostante il fatto che nella scuola di massa, proprio perché di massa, siano entrati, negli ultimi decenni, docenti che non sanno insegnare, o che insegnano male, in modo superficiale – benché insomma la qualità dell’insegnamento sia, nel suo complesso, de-generata. Anche in questo caso, l’eguaglianza nasconde quindi la differenza: è ipocrita negare che siamo diversi, così come sono diversi gli alunni, sia a livello di capacità che, soprattutto, a livello etico; invece di continuare a mitizzare, in modo ideologico e complementare, la figura del docente e quella del discente, bisogna avere il coraggio della verità¹¹.

Chiunque lavori oggi nel campo dell’istruzione superiore, dalla scuola media ai licei fino all’università, riconosce (e patisce) i segni di una destrutturazione del linguaggio che sembra raggiungere il suo apice nell’età adolescenziale. Sempre più spesso i nostri studenti terminano le scuole e/o si laureano senza saper esporre in modo articolato e rigoroso le loro idee e i loro sentimenti, né per iscritto, né tantomeno in un discorso. Sembriamo cioè giunti alla fine dell’era alfabetica, ma anche della cultura come auto-disciplina intellettuale, sforzo, costruzione di sé, psicotecnica di soggettivazione e valore identitario. A tale fenomeno potremmo affiancare quello dell’indebolimento dei genitori – un fenomeno più insidioso e anch’esso esperito dagli insegnanti con effetti schizofrenici, che mi pare lucidamente stigmatizzato dalla frase (pure questa solo apparentemente reazionaria) di un’anziana signora, raccolta qualche tempo fa da una mia cara collega: “É una vera cattiveria il fatto che i genitori non preparino i figli alla durezza della vita” (Giulia Russo, 84 anni).

Ma qual è la causa profonda di questa de-generazione, che sembra investire non solo la scuola di Stato, ma l’intera società?

Ebbene, una prima provocatoria risposta potrebbe essere la seguente: la de-generazione si nasconde proprio nel genere femminile, nella scuola di genere, in quei pericolosi ginecei in cui crescono i futuri ‘cittadini’ – nel maternalismo piccolo-borghese dell’insegnamento, che, facendo sentire ‘realizzata’ la donna (soprattutto quella italiana), sembra costituire una sorta di rovescio o di faccia oscura del femminismo *d’antan*. Causa e insieme effetto dell’infantilizzazione, ma anche dell’adolescenzializzazione di una società nella quale gli adulti vogliono rimanere adolescenti e diventare quindi genitori solo per motivi narcisistici, il *maternage*, come stile pedagogico bisex, rende i ragazzi sempre più refrattari a uscire dallo stato di minorità: dal punto di vista antropologico (e pragmatico¹²) direi che, a differenza dei

11 Sulla *parresía* greca come qualità etico-politica o virtù del ‘parlar franco’, cfr. M. Foucault, *Il coraggio della verità. Il governo di sé e degli altri. Corso al Collège de France 1984*, a cura di M. Galzigna e F. Gros, Feltrinelli, Milano 2011.

12 Per Kant l’antropologia studia l’uomo come *animal rationabile*, ovvero non ciò che l’uomo è, ma ciò che può fare di se stesso: cfr. I. Kant, *Antropologia dal punto di vista pragmatico*, a cura di M. Foucault, Einaudi, Torino 2010.

membri delle cosiddette società primitive, noi (sia uomini che donne, sia genitori che insegnanti) non riusciamo più a formare adulti.¹³

In una prospettiva ancora più decisamente psico-politica, si potrebbe affermare che in Italia la massiccia femminilizzazione dell'insegnamento, esattamente come la scolarizzazione di massa, non abbia affatto implicato una reale, profonda emancipazione di genere: se insegnare, alla lettera, significa incidere, e dunque esercitare un potere-sapere, attraverso l'inculcamento e la trasmissione della cultura di Stato le donne hanno riprodotto inconsciamente la loro sudditanza rispetto al potere politico maschile, perché gli è stato concesso di esercitare un potere in piccolo, un potere sui piccoli – sugli alunni, esattamente come sui figli (in termini freudiani, entrambi sostituti del fallo)¹⁴. Subdolamente gravato dal familismo, nel nostro Paese l'insegnamento femminile ha fatto insomma sistema con il potere, nel senso che lo ha ri-prodotto come sistema.

Tuttavia assistiamo oggi a un'ulteriore metamorfosi del *maternage*, a una sorta di de-edipizzazione de-genere, nella misura in cui i genitori *divinizzano* i propri figli¹⁵ de-legittimando istericamente non tanto l'istituzione scolastica, quanto la facoltà di giudizio dei docenti. Sono soprattutto le madri, ad esempio, a fare spesso i compiti con, o meglio al posto dei figli, non solo per evitare loro ogni sforzo, impedendogli così di imparare autonomamente, ma anche in virtù di un mammismo competitivo che si esprime attraverso il terrore conformista per l'insuccesso scolastico e la corsa ossessiva al voto alto – cioè attraverso una stupida accondiscendenza verso il sistema di valutazione. Questa forma patologica di tutoraggio, che tra l'altro alimenta il mercato delle lezioni private, spegne sul nascere il piacere di studiare in solitudine, indebolisce la capacità individuale di gestire il proprio tempo e asseconda la bignamizzazione-semplificazione della conoscenza, ovvero quell'inconsapevole indebolimento, quella versione *easy* della cultura che Adorno, nel 1956, chiamò profeticamente *Halbbildung* (cioè semi- o pseudo-cultura)¹⁶.

Per aggiungere provocazione a provocazione, direi che l'altra profonda causa di de-generazione del campo scolastico è il *digitale*, intendendo con questo termine

13 Si prenda ad esempio la differenza tra il personaggio-icona della Rowling, Harry Potter, e il Peter Pan di Barrie: mentre il secondo sembra esprimere un rifugio nel mondo dell'infanzia, il primo avrebbe il pregio di crescere di libro in libro, di diventare adolescente di film in film, accompagnando così i suoi lettori-spettatori verso l'età adulta. In realtà, proprio il fatto di vederlo sempre più grande (e sessualmente attraente) pur restando 'il maghetto', esorcizza, per i suoi fan, la fatica della crescita. In tale ottica Harry Potter è semplicemente la versione sessuata di Peter Pan: il suo eroismo magico si adatta perfettamente all'adolescentizzazione della società e all'infantilizzazione dell'adolescenza, perché gli adolescenti ex bambini possono restare tali mentre il personaggio 'cresce' fiabescamente insieme a loro.

14 Su questo tema mi permetto di rinviare al mio articolo *La riproduzione (del) femminile. Una riflessione socio-politica sul ruolo delle donne nella scuola italiana degli ultimi decenni*, in *Storia delle donne 8/12. Scuola. Riforme, sistemi educativi, insegnamento* (<http://www.storiadelledonne.it/images/pdf/rivista/2012/deconcilii2012.pdf>).

15 Sulla trasformazione della posizione genitoriale causata dalla contraccezione, cfr. M. Gauchet, *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*, Vita e pensiero, Milano 2010.

16 Cfr. T.W. Adorno, *Teoria della Halbbildung*, a cura di G. Sola, Il Melangolo, Genova 2010.

l'intero universo tecnologico sorto negli ultimi vent'anni (dal pc al cellulare, dall'i-Pad al tablet, da internet ai social network). Agendo sul corpo, o meglio a partire dal corpo e con effetti ancora non pienamente misurabili sulla psiche, il digitale funziona come un dispositivo verso il quale la quasi totalità di noi, e in particolare i cosiddetti 'nativi digitali' (molti dei quali dormono con lo smartphone sotto il cuscino), mostra un atteggiamento *dossico*, cioè ingenuo, irriflesso. Se, in termini platonici, la *doxa* è una forma inferiore di conoscenza, in termini bourdieusiani è l'ignoranza del dispositivo che gli permette di funzionare come dispositivo; essa va di pari passo con la sacralizzazione profana del digitale, che coincide con la sessuazione e la mitizzazione (in senso barthesiano¹⁷), ovvero con la de-storicizzazione e la naturalizzazione, in una parola con la *divinizzazione capitalistica*: la tecnologia verso la quale manifestiamo spesso un acritico entusiasmo è un affare colossale per il capitalismo finanziario, che ci guadagna e ne ha bisogno per funzionare. Nella misura in cui spaccia la rete per una democratica 'mente collettiva' dove le informazioni circolano liberamente (come le merci e le identità più o meno fittizie), potremmo addirittura affermare che il consumismo digitale rappresenta l'avvento feticistico – in un senso non tanto marxiano, quanto baudrillardiano¹⁸: l'avvento falso, posticcio – del comunismo.

La devastante valenza politica di questo fenomeno l'ha capita, qualche anno fa, Giorgio Agamben, che ha scritto: "Destra e sinistra, che si alternano oggi nella gestione del potere, hanno ...ben poco a che fare col contesto politico da cui i termini provengono e nominano semplicemente i due poli – quello che punta senza scrupoli sulla desoggettivazione e quello che vorrebbe invece ricoprirlo con la maschera ipocrita del buon cittadino democratico – di una stessa macchina governamentale [che] si trova di fronte il corpo sociale più docile e imbello che si sia mai dato nella storia dell'umanità"¹⁹: un corpo obbediente, conformista e debole, cioè de-generato.

Di fronte a ciò, a questa divinizzazione del dispositivo digitale, urge un *disinnescamento politico* del dispositivo – una sua sdivinizzazione, che Agamben chiama "profanazione", intendendo con questo termine la restituzione all'uso comune di ciò che vi è stato sottratto, che è stato sacralizzato perché "catturato e separato": «Il problema della profanazione dei dispositivi» è il compito "più urgente", di cui si potranno far carico solo coloro che saranno "in grado di intervenire sui processi di

17 Cfr. R. Barthes, *Miti d'oggi*, Einaudi, Torino 2005.

18 J. Baudrillard, *Per una critica dell'economia politica del segno*, Mimesis, Milano-Udine 2012.

19 G. Agamben, *Che cos'è un dispositivo?*, Nottetempo, Roma 2006, pp. 32-33. Secondo F. Ciaramelli e U. M. Olivieri (cfr. la loro rilettura di Étienne de La Boétie: *Il fascino dell'obbedienza. Servitù volontaria e società depressa*, Mimesis, Milano-Udine 2013) la crisi della democrazia sarebbe amplificata, da un lato, dalla crisi economica e dalla depressione che accompagna la paura della catastrofe finanziaria; d'altra parte il conformismo servile, l'indifferenza e l'apatia sarebbero favoriti dalla mancanza di autostima, cioè da un profondo indebolimento della soggettività.

soggettivazione non meno che sui dispositivi, per portare alla luce quell'Ingovernabile, che è l'inizio e, insieme, il punto di fuga di ogni politica»²⁰.

Ora, secondo Foucault, la critica è l'arte di non essere governati²¹, mentre – come ricorda lo stesso Agamben²² – il dispositivo risponde a un'urgenza. Se dunque nei primi secoli della modernità il dispositivo scolastico statale è emerso per rispondere alle nuove esigenze disciplinari, identitarie e lavorative poste dal capitalismo e se oggi, nell'epoca della metamorfosi finanziaria del capitale, assistiamo alla divinizzazione del digitale come risposta alla virtualizzazione dell'economia, allora per le categorie professionali in grado, almeno in potenza, di “intervenire sui processi di soggettivazione” – cioè i docenti, ma anche gli psicoterapeuti – si profila l'urgenza di una sdivinizzazione critica del dispositivo digitale.

Naturalmente non penso a un luddismo tecnologico o, peggio, a forme di hackeraggio informatico (ché anzi la vulnerabilità del sistema è complementare alla sua divinizzazione: ne costituisce il rovescio oscuro), quanto piuttosto all'uso politico dell'insegnamento 'umanistico' come profanazione e disinnescamento dei dispositivi che agiscono automaticamente all'interno dei soggetti in formazione: come pratica mirante a disattivare gli apriori storici con la loro corrispondente figura di soggetto assoggettato²³. Ad esempio, per usare le parole di Foucault, l'insegnante di storia dovrebbe cercare «di provocare un'interferenza tra la nostra realtà e ciò che sappiamo della nostra storia passata. Se ci riesc[e], questa interferenza produrrà degli effetti reali sulla nostra storia presente»²⁴. Favorendo uno scarto diagnostico rispetto al passato (il che equivale, per usare un'altra celebre espressione foucaultiana, ad avere un *rapporto sagittale col presente*), l'insegnamento critico – che è un insegnamento paradossale, perché usa il dispositivo pedagogico contro se stesso – dovrebbe agire sul corpo con un effetto retroattivo di dis-locazione o dis-assoggettamento, e servirsi della tecnologia alfabetica come di un contro-dispositivo rispetto a quella digitale, senza per questo demonizzarla o abbandonarne l'utilizzo²⁵.

La differenza è garanzia di una vera uguaglianza solo se si conserva la costruzione disciplinare del soggetto forte, adulto. Se cioè il corpo, a scuola, viene insieme soggettivato e dis-assoggettato; se la parte più potente del dispositivo alfabetico emerso in Occidente – la filosofia – viene usata come contro-dispositivo per disinnescare politicamente l'uso dossico dei dispositivi, quale si manifesta ad esempio nella sacralizzazione del digitale.

20 G. Agamben, *Che cos'è un dispositivo?*, cit., pp. 34-35.

21 M. Foucault, *Illuminismo e critica*, a cura di P. Napoli, Donzelli, Roma 1997.

22 G. Agamben, *Che cos'è un dispositivo?*, cit., pp. 6-7.

23 Cfr. E. Redaelli, *L'incanto del dispositivo. Foucault dalla microfisica alla semiotica del potere*, ETS, Pisa 2011, p. 211.

24 M. Foucault, *Biopolitica e liberalismo. Detti e scritti su potere ed etica 1975-1984*, a cura di O. Mazzocca, Medusa, Milano 2001, p. 154.

25 Su questi temi cfr. anche B. Stiegler, *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*, a cura di P. Vignola, Orthotes, Napoli-Salerno, 2014.

3. «Il pensiero... è in se stesso un'azione, un atto rischioso»²⁶, soprattutto quando abbandona la dimensione della teoria (della pura contemplazione) e si volge verso quella, etico-politica, dell'insegnamento. In questo caso si passa dalla quieta routine professionale del docente alla pratica parresiasistica della verità, al 'parlar franco' di ascendenza greca che Foucault ha tematizzato negli ultimi due corsi al Collège de France²⁷, distinguendolo accuratamente dall'esercizio 'istituzionale' del potere-sapere che si traduce nell'ordine del discorso pedagogico: per l'insegnante parresiasista, è in un altro senso che «la pratica del discorso non è dissociabile dall'esercizio del potere. Parlare è esercitare un potere, è rischiare il proprio potere: parlare è rischiare di vincere o di perdere tutto»²⁸.

Ecco il peculiare *bifrontismo* dell'insegnamento di due particolari discipline 'umanistiche', ovvero la storia e la filosofia, la loro doppia funzione bio-politica di governo dei piccoli, poiché al lato 'hegeliano', statale, legato al disciplinamento e alla trasmissione del sapere, possiamo contrapporre il lato parresiasistico, caratterizzato dall'autonomia individuale e legato alla critica. Non si tratta, beninteso, di un *aut aut*, ma di un *et et*: è all'interno del quadro istituzionale, pubblico, weberianamente professionale (*beruflich*) che l'insegnante parresiasista dovrebbe dire-il-vero, incarnare la verità come evento discorsivo (in ciò consiste propriamente la *parresía*), e dunque fare ciò che la Arendt attribuiva a Socrate – *insegnare il nulla*²⁹ –, e Klossowski a Deleuze – *insegnare l'ininsegnabile*³⁰. In quanto fa soffiare 'il vento del pensiero' (secondo la suggestiva espressione di Senofonte ripresa dalla stessa Arendt), non vi è infatti alcun nocciolo dell'insegnamento storico-filosofico, così come non vi è alcun nucleo ontologico della verità: in termini husserliani, si procede piuttosto per infiniti adombramenti (*Abschattungen*)³¹.

In tale prospettiva, ancora una volta radicalmente psico-politica, si potrebbe dare al termine 'profanazione' usato da Agamben a partire dal dispositivo foucaultiano, il significato di *sdivinizzazione parresiasistica* dei dispositivi di soggettivazione-assoggettamento, con una complementare e letterale restituzione della scuola ai 'laici': una ri-generazione dell'insegnamento 'comune', aperto, orizzontale, irreligioso, che dovrebbe avvenire a due livelli distinti ma anch'essi complementari, e ai quali in questa sede posso solo accennare.

Si consideri innanzitutto il carattere paradossale, in senso pascaliano, dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola italiana, previsto dal Concordato:

26 M. Foucault, *Le parole e le cose*, cit., p. 353.

27 Oltre al già citato *Il coraggio della verità*, cfr. M. Foucault, *Il governo di sé e degli altri. Corso al Collège de France, 1982-83*, a cura di F. Gros, Feltrinelli, Milano 2009.

28 M. Foucault, *Tavola rotonda* svoltasi al termine delle conferenze brasiliane del '73 su *La verità e le forme giuridiche* (trad. it. a cura di L. D'Alessandro, *La Città del Sole*, Napoli 2008), in "L'espressione" n. 1: *L'anti-Edipo 30 anni dopo*, Cronopio, Napoli 2004, p. 30 (trad. leggermente modificata).

29 Cfr. H. Arendt, *La vita della mente*, a cura di A. Dal Lago, Il Mulino, Bologna 2009.

30 Cfr. G. Deleuze, P. Klossowski et alii, *Simulacri e filosofia. Maschere, segni, eventi nella polis contemporanea*, Mimesis, Milano 1997.

31 Cfr. E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica (I e II)*, a cura di V. Costa, Einaudi, Torino 2002.

si può insegnare la fede? Se la si insegna, non è fede, o meglio, se la fede si può insegnare, se si pretende di insegnarla, si riconosce implicitamente che essa non esiste *in sé* come fenomeno psichico ‘naturale’ (*à la* Rousseau), ma solo culturale: la si considera un *habitus* inculcabile (e difatti inculcato) nelle menti dei discenti. Soltanto un’eggesi completamente laica (dunque neppure quella protestante) delle Scritture, evitata dalla quasi totalità dei docenti di religione in quanto dipendenti dalla Madre Chiesa, oltre che dallo Stato, potrebbe illuminare questo paradosso e svelare la funzione infantilizzante dell’educazione religiosa, che non a caso Freud proponeva di eliminare, riflettendo sul carattere delirante della fede³².

In secondo luogo e in conseguenza di ciò la scuola pubblica, in quanto politicamente, nonché letteralmente *pedagogica*, dovrebbe essere anche post-freudiana, cioè post-edipica: non dovrebbe soltanto condurre i fanciulli all’età adulta (secondo l’imperativo illuministico kantiano: *sapere aude!*), ma anche dissolverne la paura e la dipendenza infantili dal *Padre* e dai suoi surrogati profani, sdivinizzando e storicizzando i dispositivi pastorali che naturalizzano l’obbedienza – quello digitale, quello religioso e, ovviamente, quello pedagogico tradizionale, puerocentrico – , con un complementare e ironico ridimensionamento degli attuali sistemi di valutazione (rispetto ai quali prevale invece il conformismo acritico sia dei docenti che dei discenti); se insomma insegnare significa soggettivare, e non assoggettare, bisogna anche paradossalmente insegnare a non obbedire.

La de-infantilizzazione dovrebbe inoltre coincidere con una de-familizzazione, ovvero con una de-edipizzazione deleuziana³³: una scuola de-genere, in senso rovesciato rispetto a quello da cui sono partita, dovrebbe uscire dal triangolo familiare papà-mamma-io, ma anche decostruire i generi sessuali, superando la falsa emancipazione-esaltazione dell’omosessualità – che insieme a quella della donna e del corpo adolescente ha dissimulato negli ultimi decenni la persistente schiavitù sociale di queste categorie storicamente dominate³⁴.

Beninteso, ciò non vuol dire che non si debba o non si possa conservare un tratto adolescenziale da adulti, anzi: il problema è fare in modo che esso non divenga predominante e irriflesso (dossico e infantile: afasico). Da tale punto di vista, lo scopo dell’insegnamento parresiasico della storia e, soprattutto, della filosofia, consiste nel restituire l’adolescenza alla politica, e viceversa, attraverso il linguaggio. Si tratta di un’età che i Romani prolungavano, nonostante la brevità delle loro vite, fino ai venticinque anni, e nella quale potremmo scorgere la politica allo stato nascente, ovvero una diversa ‘generazione’ della bio-politica: *adolescente*, alla lettera, è colui che cresce – participio presente di un verbo latino composto *ad* (rafforzativo) e *alesco* (crescere, svilupparsi) che ha la stessa radice del verbo *alere*, nutrire. In tal senso, la ri-generazione della scuola passa per una rivalutazione

32 Cfr. S. Freud, *L'avvenire di un'illusione. L'illusione di un avvenire* (con O. Pfister), Bollati-Boringhieri, Torino 1990.

33 Cfr. G. Deleuze, F. Guattari, *L'Anti-Edipo. Capitalismo e schizofrenia*, Einaudi, Torino 2002.

34 Cfr. Tiqqun, *Elementi per una teoria della Jeune-Fille*, Bollati Boringhieri, Torino 2003; Id., *Teoria del Bloom*, Bollati-Boringhieri, Torino 2004.

politica, culturalmente nutrita dell'adolescenza come *crescita forte* contro l'infanzia – contro il puerocentrismo come falsa sacralizzazione del bambino.

Rispetto alla vecchia visione ideologico-partitica della politica che ha contraddistinto l'Otto e il Novecento, ad esempio attraverso i concetti di lotta di classe e di rivoluzione, il ventunesimo secolo ci pone di fronte alla necessità di un arretramento tattico-strategico: all'esigenza di fabbricare individui adulti in grado di non obbedire, di non farsi ingannare, di non conformarsi passivamente ad alcuna forma di potere. In altri termini, per fare davvero politica bisogna agire all'interno dei dispositivi, plasmando nuove forme di soggettività³⁵: se, come sosteneva Marx riflettendo sulla ripetizione, spesso farsesca, degli eventi rivoluzionari³⁶, gli uomini si costruiscono da sé la propria storia, ma non liberamente, bensì utilizzando circostanze e condizioni che hanno trovato già date, una relativa libertà deriva loro dall'impiegare un materiale da costruzione ancora parzialmente indeterminato – gli alunni. Questo cambiamento di prospettiva valorizza una delle caratteristiche oggi più neglette dell'insegnamento, e cioè quella di essere un processo lungo e faticoso che utilizza il *fattore tempo*, ovvero percorre un 'metodo': alla lettera, una *strada*. Se, in termini bourdeusiani, l'*habitus* (traduzione latina dell'*hexis* aristotelica) non è 'natura', ma indica uno schema perfettamente incorporato e automatizzato di comportamento (Peirce direbbe: un 'abito di risposta') acquisito attraverso l'apprendimento e storicamente costituito, allora solo l'insegnante ha il potere di modificare (talvolta inconsapevolmente o a distanza di anni) gli *habitus* primari, gli 'abiti di risposta' di un individuo (ad esempio quello familiare o quello religioso), trasformando così il senso della sua vita, e persino la sua esperienza della verità. In ciò consiste il potere apparentemente *ineffettuale* dell'insegnamento: spostando l'azione politica verso il basso, facendo de-generare la pedagogia rispetto ai suoi stessi fondamenti ideologico-umanistici (appartenenti ormai ai due secoli passati), verrebbe meno la dimensione violenta e resistenziale del gesto rivoluzionario (che nella logica marxista era 'preparato' dalla lotta di classe), ma non quella palingenetica. La ri-generazione oltre-umana della scuola sarebbe infatti una sorta di *rivoluzione lenta*, dolce e disciplinare insieme – secondo il motto guevariano: 'Bisogna essere duri senza perdere la tenerezza'.

Eleonora de Conciliis
eleonora.deconciliis@libero.it

Eleonora de Conciliis (Napoli 1969) insegna Filosofia e Storia nei licei, collabora con l'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, dove ha organizzato numerosi convegni e tenuto diversi seminari, ed è abilitata all'insegnamento di Filosofia Morale per la seconda fascia; tra il 1995 e il 2008 ha svolto attività di ricerca all'Università

35 Cfr. G. Deleuze, *Che cos'è un dispositivo?*, Cronopio, Napoli 2007.

36 Cfr. K. Marx, *Il 18 brumaio di Luigi Bonaparte*, Editori Riuniti, Roma 2006.

“Federico II” di Napoli e all’Università di Salerno; dal 2006 al 2014 è stata caporedattrice della rivista *Kainos* (www.kainos-portale.com). Ha pubblicato monografie su Simmel, Kafka e Benjamin, articoli e saggi su Arendt, Lévinas, Canetti, Baudrillard, Foucault e Bourdieu, nonché i volumi *Il lusso della differenza. Ipotesi sul processo di soggettivazione* (Napoli 2006), *Pensami, stupido! La filosofia come terapia dell’idiozia* (Milano 2008), *Il potere della comparazione. Un gioco sociologico* (Milano-Udine 2012), *Che cosa significa insegnare?* (Napoli 2014); è attualmente caporedattrice della rivista *Kaiak. Philosophical Journay* (www.kaiak-pj.it).