

IL SENSO LIBERO DELLA LIBERTA' LA POSTA IN GIOCO DI UNA CIVILTÀ DESIDERABILE

di Anna Maria Piussi

Di libertà si parla molto nel sistema-mondo e nelle società locali, con discorsi che investono anche l'ambito educativo e formativo: ma in che modo se ne parla, e soprattutto come si agisce la libertà? La ricerca pedagogica non può eludere queste domande. E' dunque chiamata a confrontarsi con radicalità con forme e figure della politica corrente - oggi pericolosamente incline a farsi ancella del (libero) mercato insieme alla formazione o a configurarsi come antipolitica populista -, a uscire dallo spiazzamento indotto dalle grandi trasformazioni degli ultimi decenni, a re-immaginare e praticare con coraggio vie in positivo. Accolgo dunque con favore l'invito di M. Tarozzi a rendersi responsabili, come studiose e studiosi, di "un pensiero pedagogico politicamente denso" (Tarozzi, 2009, p. 6), disposto a cimentarsi con il compito di co-generare una civiltà desiderabile, custode di un senso libero della libertà, sapendo ri-conoscere fermenti vivi eppure poco consaputi del tempo presente, ma anche riattualizzando pratiche e riflessioni appartenenti a un passato non lontano ma troppo dimenticate.

La stagione degli anni '60-'70 del secolo scorso aveva messo a tema la questione della libertà proprio all'incrocio tra sapere e potere, coniugando significativamente educazione e politica. E oggi, pur in circostanze profondamente mutate, scuole di libertà come quelle create da don Milani, Paulo Freire, Danilo Dolci e altri e altre meno noti possono reinterrogare la pedagogia e rilanciarne l'impegno politico, anche a partire dai recenti fermenti provenienti dal mondo della scuola, dell'Università, da nuove forme di creazione del legame sociale, di produzione intellettuale, di partecipazione politica, oggi sempre più a impronta femminile.

Le riflessioni qui proposte muovono dal pensiero e dalla politica della differenza sessuale sviluppati in Italia e altrove, guardano con fiducia allo straordinario laboratorio di libertà femminile riconoscibile ormai in varie aree del mondo e tentano di decifrare il reale e le sue contraddizioni anche con l'apporto di analisi provenienti dalla pedagogia critica, ma tentano di andare oltre mostrando che altro è già possibile. Sono dunque un invito a lavorare sempre sulla doppia soglia di una critica delle condizioni e delle posizioni che mortificano con la violenza la vita e la convivenza umana e di una tensione continua a ricercare, creare spazi per una civiltà desiderabile¹.

¹

Uso il termine "desiderabile" per dire in senso positivo un altro ordine di convivenza tra umani e con la natura, un'altra civiltà, generatrice di beni relazionali, fondata sul legame solidale, sulla reciprocità, sulla responsabilità, sulla ricerca di benessere spirituale e non solo materiale. Lo preferisco ad aggettivi più noti come "sostenibile", legato al paradigma della decrescita.

Quasi senza accorgercene ci siamo trovati immersi in un dispositivo egemonico, il neoliberismo, radicato in un modo *non libero* di intendere ed agire la libertà. Si tratta di un dispositivo, in senso foucaultiano, che istituisce un ordine di discorso impersonale i cui centri generatori sono molteplici e risultano sempre più inafferrabili: un artefatto complesso e inglobante molteplici dimensioni del vivere (sessualità, corpo, divertimento, lavoro, formazione, politica, ecc.) al quale partecipiamo, e rispetto al quale chi di noi è in posizione critica, prima ancora di porsi ideologicamente *contro* o costruire volontaristicamente un modello alternativo, dovrebbe chiedersi quale funzione si trova *di fatto* a svolgere e quali condizioni creare per dischiudere possibilità altre. Il problema che pongo è dunque radicale, nel senso che va alla radice: a quali condizioni, a partire da noi stessi, promuovere un significato libero della libertà?

1. Saper stare all'ambigua complessità del nostro tempo

Qualsiasi tentativo di risposta a tale interrogativo deve tener conto, a mio avviso, dell'ambivalenza e delle ambiguità del tempo presente, connotato da nuove forme di complessità in cui i confini degli assetti (economico, politico, sociale, educativo ecc.) continuamente si ridislocano. Ne risulta un ordine fluido, dissimmetrico e contingente che ci legittima a parlare dell'ambivalenza del presente come coesistenza, non facilmente decifrabile, di limiti cogenti e di campi fluidi di possibilità.

Limiti e possibilità. Pensiamo semplicemente alla rivoluzione delle ICT (*Information and Communication Technologies*), al tempo stesso veleno e farmaco: fattore di rafforzamento delle disuguaglianze (*digital divide*) nonostante l'orizzontalità della rete, e motivo di istupidimento per alcuni; preziosa risorsa conoscitiva, occasione di messa in relazione con ciò che accade nel mondo (comprese le ingiustizie occultate), di nuove forme di socialità, di autoattivazione e sperimentazione culturale e politica, per altri. Oppure pensiamo ai progressi delle scienze mediche: essi contribuiscono al miglioramento della salute della popolazione anche su larga scala, ma al tempo stesso si inscrivono ambiguamente nella biopolitica e in particolare in quel fenomeno che già Ivan Illich (1977, 1999) aveva denominato medicalizzazione della vita, ossia l'estendersi, ad opera di poteri forti, del paradigma medico a ogni aspetto della vita quotidiana fino a determinare gli stili di vita individuali e collettivi (Tomes, 2007; Rose, 2007)².

2

Rose (2007) riconosce che “attraverso la medicalizzazione, la medicina ha influenzato il nostro atteggiamento etico, le nostre relazioni con noi stessi, il nostro giudizio sul tipo di persona che vogliamo diventare e sul tipo di vita che vogliamo condurre”. Da notare che il processo di medicalizzazione non avviene attraverso la passivizzazione dei pazienti, ma sempre più attraverso il loro coinvolgimento attivo, la richiesta di farsi *manager* della propria salute.

Limiti e possibilità. Dalla politica delle donne ho imparato che il presente in cui ci troviamo a vivere non è una maglia compatta alla quale aderire o alla quale al contrario contrapporsi.

Possiamo muoverci su un altro piano sottraendoci ai dispositivi in atto con la creazione di pratiche contestuali che intervengano nei processi per dare ad essi una nuova direzione. Proprio quando sappiamo coinvolgerci nel presente senza aderirvi, quando accettiamo di farne esperienza nella sua ambiguità, non esonerandoci dalla ricerca personale delle necessarie mediazioni, è possibile dischiudere il presente dal suo interno creando tagli e fessure generativi di una realtà altra, più vitale. E le possibilità si aprono quando i limiti, da statici, si rendono mobili grazie a pratiche trasformative concrete, gesti e invenzioni anche piccoli e contestuali, che tuttavia hanno la forza di rivoluzionare il senso delle situazioni e, pur non parlando a nome di tutti come troppo spesso pretende il discorso maschile, possono parlare a tutti con una nuova lingua. Perché, come ci ricorda Hannah Arendt (1988, p. 139), “anche il più piccolo atto nelle circostanze più limitate ha in sé il germe della stessa illimitatezza, perché un solo atto, e qualche volta una sola parola, basta a mutare ogni costellazione di atti e parole”.

Nelle questioni fondamentali della nostra esistenza oggi ci troviamo continuamente su un crinale: una posizione, questa, che ci costringe a vivere restando in movimento, come fa il funambolo sulla corda. Stare sulla corda e saperci stare, per non cadere nel pessimistico spirito dei tempi, o al contrario nell'ottimismo del progresso indefinito: mi sembra questa, oggi, la scommessa, accompagnata da un sentimento di incertezza, spesso di sofferenza, che dobbiamo affrontare per non limitarci a sopravvivere ma per aspirare a vivere.

E parlo di movimento non nel senso di quell'attivismo incessante e coatto, in cui tutti sembriamo catturati, indotto dall'ideologia ipermoderna dell'efficienza e del cambiamento continuo. Ne parlo riferendomi anzitutto a quei movimenti interiori e simbolici che producono effetti nel mondo, come la contrattazione tra sé e sé alla luce della realtà misurata dal proprio desiderio e il mutamento di sguardo sulle cose: quel *partire da sé* che il femminismo e il pensiero della differenza sessuale hanno messo al centro del proprio agire. La pratica del partire da sé,

Si pensi inoltre a quanto la mercificazione si sia surrettiziamente inserita nelle nostre vite e nella stessa ricerca scientifica, anche attraverso la costruzione sociale, spesso indotta dall'industria farmaceutica, di un numero crescente di

patologie.

3

La pratica del partire da sé cambia il rapporto con se stesse/i e il mondo e, radicando nella differenza di essere donne o uomini -intesi non come categorie omogenee ma come singolarità sessuate- favorirebbe una nuova civiltà di rapporti tra i generi, di relazioni che salvino l'alterità. Vicina a quella fenomenologica dell'*epoché* nel mettere da parte il tessuto pregiudiziale del già codificato, questa pratica orienta a cercare la verità delle cose da una postura di pensiero e di parola che è l'esperienza personale, un'esperienza posta tuttavia a una distanza prospettica grazie all'apertura ad altro da sé. Parlare a partire da sé non è raccontare i propri vissuti, ma significare da quale luogo di esperienza si sta parlando e in quale direzione si è protesi. Si veda Diotima, *La sapienza di partire da sé* (1996). Diotima è una comunità filosofica femminile, cui appartengo, che opera all'Università di Verona da più di 20 anni, una creazione di donne legate dalla fedeltà a sé e dall'amore per la politica e per il lavoro del pensiero. Al centro abbiamo messo il fatto di essere una donna e di significarlo liberamente nel mondo e nel sapere: non più però come denuncia di un'oppressione millenaria, rivendicazione, piuttosto come ricerca positiva di forme, di figure, di concetti che esprimano una libera affermazione. accompagnata dalla pratica delle relazioni assunta al cuore della politica (Rivera, 2007), consente di vedere un'occasione lì dove i più vedono un ostacolo, e sa coniugare due competenze indissociabili nella politica come nell'educazione: il "realismo estremo" e il "pensare in grande" (Diotima, 1990): un modo di esser-ci che pianta le proprie radici nella realtà e la sa ascoltare e leggere tenendo conto lucidamente anche dei suoi limiti, e al tempo stesso si fa orientare da un desiderio forte, da un "sogno creatore", per dirlo con María Zambrano (1986).

Porto un esempio preso dal mondo della scuola italiana, colto attraverso le parole di una maestra intervenuta pubblicamente a Roma in un convegno dell'Autoriforma della scuola⁴. E' il racconto di una piccola ma potente strategia di libertà con cui lei ha affrontato l'ambiguità di una istituzione scolastica che da un lato pretende flessibilità, autonomia e spirito di iniziativa, dall'altro intensifica il decisionismo dall'alto e stringe le maglie del controllo verso il basso. Questa maestra di scuola primaria, da anni impegnata nella politica delle donne, di fronte alle disposizioni normative a cascata che continuano ad investire le scuole di misure innovative e formattanti, ha adottato la strategia del ridurre dentro di sé il "troppo" e di prendere tempo. Per farlo è partita da sé, da ciò che le risultava in forza della propria esperienza e del proprio desiderio. Questa strategia, dice (Mecenero, 2006), "io ho iniziato a praticarla da un po' per vedere se effettivamente i cambiamenti supposti e paventati avrebbero preso forma, e quindi mi avrebbero veramente chiamato in causa, perché, quando viene introdotto un cambiamento sei chiamata a dare una risposta, di rifiuto alla modificazione o di adattamento, insomma sei chiamata a investire parte del tuo pensiero, delle tue emozioni, a quella cosa lì, e quando ti viene richiesto a getto continuo per anni, e di vere buone modificazioni ne vedi pochissime... allora è un movimento di libertà e di forza iniziare a dare più credito alla tua stanchezza e a quel senso di dignità un po' calpestata che ti fa dire: adesso calma, vediamo se davvero ci credete voi che proponete. Vediamo se non si disfa tutto da solo perché contiene il virus tipico delle politiche delle grandi organizzazioni, ovvero quello per cui le cose sono pensate a tavolino avendo come mito di fondo quello della modernità, cioè del mercato, dell'adeguamento all'Europa. Anche altre insegnanti e intere scuole hanno adottato questa strategia: finti movimenti, finti aggiustamenti, ma di fatto radici ben piantate in quello che c'era prima e che funzionava, e attesa...".

4

Il Movimento di autoriforma gentile della scuola - "gentile" è l'aggettivo scelto per alludere, non senza ironia, al protagonista della riforma dall'alto della scuola italiana, G. Gentile, e al contempo alla cifra pacifica, partecipativa e non impositiva del movimento stesso - ha preso avvio in Italia scommettendo su processi, liberi, dall'interno e dal basso, di trasformazione della scuola e dell'Università: un agire politico centrato sulla soggettività, sull'esperienza e sulle relazioni contestuali, che è patrimonio della politica delle donne. Schivando sia il catastrofismo delle analisi correnti sulla scuola (di destra e di sinistra), sia un ingenuo ottimismo, insegnanti donne e uomini si incontrano da più di dieci anni, senza particolari strutture organizzative e al di là degli schieramenti partitici o sindacali, per riflettere, narrare e discutere liberamente sui grandi temi del mondo educativo facendosi protagonisti di un nuovo pensiero e di proposte di cambiamento a partire dalle proprie pratiche di insegnanti dei diversi ordini di scuola (fino all'Università) e dalla riattivazione della passione professionale e politica. Si veda Lelario, Cosentino, Armellini (eds. 1998).

Già da questo esempio è possibile ricavare il sapere e il sapore di una libertà che assume la figura della resistenza ma non si riduce ad essa: si spinge infatti più in là, nella scelta del radicamento "a ciò che c'era prima e funzionava", sostenuta dalla "forza di sottrarsi ai rapporti di forza", senza

ricorso alla legge o alla violenza, e praticando invece una strada obliqua: una capacità, questa, più femminile che maschile, e uno dei segni dell'assimetria dei due sessi. Si tratta di una scelta simbolica e politica di riconoscimento e di valorizzazione di quanto funziona bene, e in una scuola funziona bene certo più in forza della libera iniziativa delle/degli insegnanti in relazione significativa tra loro che per merito della macchina istituzionale. Darsi autorità ad assumere questa misura anziché misure esterne e calate dall'alto, fare ciò che dipende da sé, dare autorità al sapere di chi la scuola la fa quotidianamente e bene e perciò ne ha una competenza dall'interno, non è una forma di conservatorismo o di immobilismo. Al contrario, rappresenta il movimento necessario per procedere nel mestiere di insegnante sapendo distinguere tra irrinunciabile e superfluo, tra trasformazioni necessarie e cambiamenti solo apparenti (oppure mortificanti il senso umano dell'insegnare/apprendere), e perseguendo con fiducia la qualità dell'educare, attivandosi a partire da sé e in libere, mobili relazioni con altre e altri. Non a caso nel corso dei ripetuti interventi di riforma *top down* dei nostri governi, proprio la voce delle maestre (e di intere scuole dell'infanzia e primarie, tra i pochi luoghi di cultura e di convivenza civile non ancora fagocitati dalle logiche aziendalistiche e mercantilistiche) si è fatta sentire per prima⁶, denunciando i tentativi di smatellamento e difendendo con determinazione il valore dell'istruzione pubblica di qualità come bene comune irrinunciabile. Una voce, una lingua d'esperienza, scarsamente ascoltata, di sicuro non colta nella sua preziosità e non rilanciata con altrettanta determinazione dalla comunità scientifica dei pedagogisti, che forse ha sottovalutato l'entità della posta in gioco e il conflitto di civiltà aperto. Come mostrano questo esempio e molti altri che potrei portare, si tratta di aiutare la realtà, con la parola e l'azione, a dispiegare nuclei creativi già esistenti o nascenti, rendendo possibile un corso nuovo delle cose, senza forzature e imposizioni violente e senza atteggiamenti rinunciatari. E si tratta di sostituire le ideologie di vario segno, tra loro sterilmente conflittuali e antagoniste, con la politica e l'educazione, che, come ci ha insegnato Freire, sono anzitutto presa di coscienza, presa di parola, non solitaria ma condivisa e partecipata, per leggere e rinominare il mondo, *praxis* trasformativa. Quella che è stata definita da molti, non senza nostalgia, l'epoca della caduta delle grandi narrazioni, delle visioni compiute e compatte dell'ordine del mondo, fossero esse utopiche o

⁵

Non solo la voce ma anche le immagini: ad esempio il film-documentario *L'amore che non scordo. Storie di comuni maestre* (TV Days 2007), curato da Vita Cosentino, Maria Cristina Mecenero, Daniela Ughetta, Manuela Vigorita, che ha avuto una vasta circolazione, si rivolge alla società tutta per dare un senso pubblico a ciò che sono e fanno le maestre, per far conoscere le storie "di chi non fa notizia, ma fa miracoli" (dal commento della regista Francesca Comencini al film).

⁶

si veda ad es. <http://www.forumscuole.it/parola-alle-maestre>

“scientificamente” prodotte, si sta dimostrando per le donne un tempo di *kairós*, di ripresa della politica in forme nuove e più feconde. Forme tanto lontane dalla politica ufficiale da non essere riconosciute nella loro politicità: ma perciò lontane anche dalla crisi in cui è caduta *quella* politica, di segno maschile, che oggi non sa coprire il vuoto se non con il conflitto distruttivo o con il moltiplicarsi confusivo di apparati di potere-sapere utili alla *governance* e la governamentalità del mondo (Rose, 1999; Held, Mc Grews 2002). Una crisi della politica e dell'educazione molto legata all'assenza di pensiero maschile libero sul modo di essere uomo oggi. Gli uomini per lo più sembrano essere rimasti dove stavano, per esempio continuando a concepire la politica come gestione del potere/conflitto per il potere e i rapporti umani come rapporti di forza, mentre il mondo è profondamente cambiato grazie anche alla rivoluzione femminile: di qui la necessità di guardare al nodo del mancato o insufficiente incontro tra i sessi, che è di coppia e di civiltà.

Le vie seguite dalle donne nel creare mondo e nell'accompagnarlo al suo di più - vie a cui ha dato il nome di politica il femminismo della differenza, che non aspira a rendere le donne pari agli uomini ma investe sulla differenza uomo/donna come significante libero di sé e del mondo - schivano le ideologie e le pratiche agonistiche o antagonistiche. Preferiscono radicarsi nella vita così com'è, a partire dalla sua matrice corporea, sensoriale, sensibile, per aprirla a liberi significati in un circolo che si potenzia a ogni passaggio tra materiale e spirituale, tra necessità e desiderio, e

nei bisogni e desideri incarnati in uomini e donne trovano la possibilità di uno scambio libero e fecondo con il reale, con le sue mancanze, differenze, potenzialità. Si nutrono del sentimento della realtà, per entrare nelle pieghe dei suoi molteplici e contraddittori volti e dare ad essa nuovi significati, nuove configurazioni, e i legami politici che sanno creare sono altrettanto forti, se non più, di quelli istituzionali o pubblicamente legittimati. Queste vie femminili rispondono in definitiva a un bisogno, espresso o latente del nostro tempo, di nuovi sguardi, più profondi e consapevoli, più politici e meno ideologici. E incontrano un'esigenza avvertita nel presente, quella di veder riconosciuta l'originalità di una vita, a partire dalla propria, evitando che sia appiattita difensivamente nel "noi" delle appartenenze identitarie: in modo che la singolarità di ciascuna, ciascuno, possa essere parlante ed ascoltata, e possa entrare nello scambio sociale e simbolico rendendo mobili i contesti, permeabili i confini delle appartenenze e più fedeli al reale le letture del mondo vicino e lontano, per coglierne e assecondarne i cambiamenti in atto verso ordini di civiltà più rispettosi dell'umanità che siamo.

E' una questione non solo politica o pedagogica ma anche epistemologica, perché "conoscere l'umano non significa separarlo dall'universo, ma situarvelo" (Morin, 2000, p. 34), cogliendone il radicamento complesso così come le sue possibilità trasformative, poietiche e autopoietiche. Ma il pensiero femminile ha spinto più a fondo questa istanza, rivalutando anche il corpo da un punto di vista epistemologico, politico e pedagogico. E, riconoscendo che il corpo che siamo non è pura biologia, ma soggettività e relazione, protagonista del dialogo con il mondo, campo di interazione di forze culturali e sociali e luogo dell'esperienza umana nella sua complessità, ha posto in primo piano il carattere sessuato del corpo e dell'esperienza, entrambi segnati dal rapporto particolare e differente, per donne e uomini, con il mondo. Ritrovare e reinventare i fili che ci legano al mondo, nell'educare, nel far politica, nel vivere, è un percorso che dà fiducia all'elemento umano, creaturale. Ed è fiducia non solo nel visibile e razionale, ma, come le donne in genere sanno, anche in ciò che è inconscio e invisibile: un elemento, questo, che è insieme rischio e risorsa per l'educazione come per la politica, a patto di rinunciare alla smania del controllo e al fare-pensare rettilineo.

Abbiamo capito che il primo e più importante movimento di trasformazione del mondo, anche del mondo della scuola, è la trasformazione del nostro rapporto con esso, del modo di vederlo e nominarlo. In questo consiste la pratica centrale della politica della differenza, che è anzitutto politica del simbolico basata sulla presa di coscienza e di parola e sulla relazione, non sulla rappresentanza, sul diritto, sulla lotta per il potere: la pratica di cambiare non tanto la realtà quanto la relazione con essa. Cambiare il mio rapporto con la realtà è alla mia portata, e può fare di me una mediazione vivente del cambiamento. Per questo abbiamo detto che la trasformazione di sé è il cuore della politica e dell'educazione.

Partire da sé come essere-parte della complessità in cui ci si trova ad operare e non viverci come elemento ad essa esterno o opposto-oppositivo, consente un rapporto diverso con i luoghi dell'educare, anche con quelli ad alta complessità organizzativa come sono ormai gli istituti scolastici e le Università. Produce una modificazione mentale e simbolica del modo di pensarli, rappresentarli, abitarli. Una modificazione che amplia lo sguardo e consente di leggerli in modo più articolato e profondo, di vederne le risorse nascoste, di abilitare il proprio desiderio verso di essi, di agire in un orizzonte simbolico più libero e più grande di quello disegnato dalla politica ufficiale, dai codici amministrativo-burocratici, dal sistema dei saperi specialistici. Anziché viverci come vittime dei cambiamenti continui imposti dall'alto o come esecutori di direttive esterne che, in nome della qualità, mortificano invece le energie vive di una scuola, molte insegnanti e alcuni insegnanti hanno cominciato ad autorizzare i propri desideri e saperi, schivando abilmente gli ostacoli (anche l'ostacolo della critica e del lamento continui) e facendosi protagoniste/i di libere pratiche di trasformazione rivelatesi efficaci e "contagiose" anche oltre il proprio contesto. Quando non si reifica il potere oggettivandolo, ma lo si interroga a partire da sé, svelandone la presenza anche nei propri comportamenti e nel proprio immaginario; quando si riconosce che i dispositivi dell'ordine dato non sono solo esterni ma anche interni a sé, allora è possibile agire su di essi

modificandoli e autorizzarsi a una libertà più grande di quella istituzionalmente riconosciuta e maggiore di quanto si è soliti pensare nell'agire routinario.

E mentre questo movimento di libertà a partire da sé ci rende disponibili le nostre (e altrui) energie e capacità, si riattiva il gusto della politica e si apre un nuovo paesaggio, un campo tendenzialmente infinito di possibilità: un campo in cui i vincoli esistenti, quelli del potere, vengono superati da vincoli differenti, consapevolmente ricercati e riconosciuti in funzione della creazione di nuovi contesti e di più libere significazioni. Fare insieme ad altre e altri per libera scelta e per risolvere problemi comuni e di interesse collettivo, associandosi per uno scopo condiviso e scelto autonomamente, è quanto di più pubblico, politico, formativo ci possa essere, anche se attuato in contesti limitati. Ed è un agire che non interviene idealisticamente *sulla* realtà, in nome di prefigurazioni alternative affidate inevitabilmente al "dover essere", nè si riduce alla critica, all'opposizione, anzi da esse si decentra spiazzando così il gioco del potere; piuttosto opera *nella* realtà con pratiche realizzative, provoca tagli e aperture nella maglia apparentemente compatta dell'esistente, genera spiazzamenti, capovolge l'ordine del senso e produce nuova realtà. Politica ed educazione vivono delle stesse mediazioni: relazione e parola. E l'agire simbolico, quando è efficace, produce per sé e per gli altri un allargamento dell'orizzonte fino a vedere la possibilità dell'impossibile e la realizzazione del possibile.

In questo modo si è creato, in questi anni, un nuovo lessico sulla scuola e sull'educazione (Lelario, Cosentino, Armellini, 1998; Mecenero, 2004; Cosentino, 2006; Piuksi, Mañeru, 2006; De Vita, 2009; Longobardi, 2009), si sono elaborate categorie, non a tavolino ma dal confronto-scambio con quelle e con quelli che condividevano e condividono la stessa situazione e si urtano con gli stessi problemi. Ne sono emerse analisi, e, ancor più, narrazioni a partire da sé, che aspirano all'interpretazione, alla significazione libera, all'azione politica. Un processo messo in moto dall'autoattivarsi libero e consapevole, sostenuto da relazioni politiche esigenti e di fiducia, di soggettività singolari che cercano forme per esprimersi e affermarsi in fedeltà alla propria esperienza e ai propri desideri, nello spazio pubblico, inteso, seguendo Hannah Arendt, come il luogo plurale dove manifestarsi con la parola e con l'azione.

2. Educazione liquida. Liquidare l'educazione?

Un passaggio verso una civiltà desiderabile è saper guardare l'esistente da un orizzonte simbolico più grande, che non ne nega fattualità e significati, ma alla luce di altro ne ridimensiona la portata e li ricolloca secondo ordini di rilevanza diversi e nuovi. E' un guadagno reso possibile dal "mettersi a distanza da sé per leggere attraverso di sé la realtà a cui partecipiamo" (Diotima, 2009, p. 3). Da questa postura simbolica, di un' "ermeneutica a partire da sé", procede la riflessione che segue.

Della parola libertà sono piene le pratiche discorsive degli ultimi decenni incorporate nelle riforme istituzionali dei sistemi scolastici e formativi volute dalle politiche neoliberiste a livello planetario, e sostanziate nella corrispondente "riforma culturale" che ha ridefinito i significati attribuiti all'educare spingendosi fino "alla metamorfosi delle forme storiche del *pensare* le pratiche pedagogiche e la scuola pubblica" (Gentili, 2005, p. 21). Entrambe le dimensioni delle politiche neoliberali al servizio del capitalismo cognitivo vanno tenute presenti: i cambiamenti nelle strutture e nel funzionamento dei sistemi di istruzione da un lato, e i cambiamenti radicali che avvengono nelle soggettività e nei significati attribuiti all'educazione, dall'altro. In altre parole: la dimensione politico-organizzativa e di sistema, e la dimensione immaginario-simbolica.

Sin dai primi anni Ottanta il neoliberismo ha rappresentato l'ideologia egemonica anche in campo formativo. Ne sono prova la sua presenza su entrambi i poli del tradizionale spettro politico delle democrazie occidentali, destra e sinistra di governo (Mayo, 2008, p.19) e, con l'aumento della globalizzazione dovuto alla riorganizzazione capitalistica più recente, l'estendersi della sua influenza a quasi tutti i Paesi del mondo, anche i cosiddetti in via di sviluppo e sottosviluppati, sottoposti al condizionamento degli organismi finanziari internazionali quali il FMI e la Banca

Mondiale.

Si tratta di una vera e propria universalizzazione del paradigma neoliberista. La creazione di un “senso comune internazionale” (Sader, Gentili, 1997) attorno alle politiche scolastiche ed educative, la loro omogeneizzazione al di là delle differenze nazionali, hanno prodotto quella convergenza universale auspicata dai tecnocrati all’inizio degli anni Novanta, sostanziata nelle riforme scolastiche realizzate negli ultimi anni da molti governi nazionali, da una parte all’altra del mondo. Pablo Gentili (2005) ha analizzato in modo convincente tale processo per quanto riguarda la vasta area Latino-americana. Io stessa, conducendo progetti di cooperazione interuniversitaria in quell’area, ho avuto modo di verificare da vicino, quasi di respirare, la forza gravitazionale del modello “pedagogico” neoliberista e dei nuovi imperativi della società della conoscenza, declinati in senso economicistico, di cui scuole, università, centri di ricerca, sono chiamati a farsi interpreti anche in quei Paesi.

Gli esiti della pervasività neoliberista sono ormai noti e commentati diffusamente con preoccupazione: tendenziale scomparsa di intere tradizioni culturali in nome della modernizzazione, omologazione delle differenze e delle narrative locali, impressionante aumento delle disuguaglianze socio-economiche e dell’ingiustizia nella distribuzione delle risorse intese in senso ampio, sussunzione della politica alle ragioni del mercato.

L’impeto riformista che ha investito scuole e Università pretendendo di ridisegnarle a tutto tondo è un precipitato dell’ansia di rincorrere il nuovo, anzi di gareggiare per anticiparlo, indotta dal nuovo capitalismo. I discorsi pubblici registrano la centralità strategica dell’educazione e dell’istruzione per la formazione delle “risorse umane” cardine della nuova economia. E tuttavia, in nome di una diagnosi catastrofista sulla capacità dei sistemi scolastici e formativi nazionali - quelli che abbiamo conosciuto - di stare al passo dei tempi e della competizione globale, l’agenda planetaria sull’educazione affida i compiti formativi a quella che, mutuando da Bauman (2000), definirei “educazione liquida”: un mercato della formazione mobile e virtualmente infinito, ad accesso, consumo e responsabilità individuale, cui diversi attori sociali liberamente concorrono per fornire ai propri clienti bagagli di competenze leggeri, fluidi, usa e getta, con cui armarsi nella speranza di fronteggiare l’emergenza, competere meglio, e non finire tra i rifiuti della società. L’utile come regolatore in ogni campo del vivere umano: ogni insegnamento/apprendimento deve servire a qualcosa, se non altro alla semplice sopravvivenza in un mondo caratterizzato dalla precarietà, dai rapporti di forza, dalla lotta economica. Ma nella lotta per la sopravvivenza ci si salva al massimo da soli, e prima o poi si è contro gli altri.

Ne deriva un rischioso ritrarsi del corpo sociale dalla responsabilità educativa, un lasciare all’abbandono, all’inesistenza simbolica, al puro sopravvivere le vite di giovani e adulti.

L’educazione non è più un invito a desiderare il mondo, a desiderare la vita, ma si educa in funzione di una minaccia, si insegna a temere il mondo e la vita, ad armarsi per non soccombere (Benasayag, Schmit, 2004). E’, per dirla con María Zambrano, la rinuncia a vivere per sopravvivere, la resa al puro esistere senza la possibilità di trascendenza all’essere.

Nello scenario attuale l’elemento nuovo, che ci invita a una contesa inedita i cui termini non abbiamo ancora finito di capire a causa della loro ambiguità, è rappresentato dall’essere diventata, l’educazione, direttamente materia prima nelle nuove forme di lavoro postfordista, forza produttiva e impresa, nelle trasformazioni del capitalismo. Alcuni osservatori (Olson, 2000) sostengono esplicitamente che l’economia del futuro si orienterà sempre più verso la produzione continua di soggettività come principale attività economica. E oggi, mentre, come sappiamo, l’economico ha preso il posto del politico (poco o nulla facendo i conti, tuttavia, con l’eccedente politica delle donne), lo spostamento dell’istruzione e della formazione nell’ambito della produzione e del profitto, come la *new economy* e la società della Conoscenza esigono, provoca come nel gioco del domino una serie interminabile di slittamenti di senso, con l’effetto di un impoverimento della politica e dell’educazione, e soggettivamente di perdita di orientamento e di svuotamento delle parole. Parole diventate quasi irriconoscibili, anche quelle che abbiamo scelto e amato, soggetto/soggettività, esperienza, libertà, creatività, relazioni, linguaggio, emozioni, occasioni,

differenza, sono ormai ricorrenti nel lingua aziendale, quella che nel mondo globalizzato dai poteri economico-finanziari riduce il mondo e la vita ad azienda, ed entrano come sogni o incubi nelle coscienze individuali.

E mentre il linguaggio economicistico (produttività, cliente, certificazione, accreditamento, portfolio ecc.) tende a saturare anche nei luoghi dell'educare le possibilità espressive e comunicative plasmando gli esseri umani "come esseri per il mercato", e a ridurre le relazioni umane a relazioni strumentali, spariscono i saperi: sostituiti dai pacchetti (in)formativi, dalle conoscenze, che da patrimonio comune si riducono a bene privatizzato e reso accessibile, nella versione che conta, solo a fasce ristrette dell'umanità. Ma i saperi sono risultato storico e contestuale di pratiche sociali e di relazioni condivise (Blanco, 2006). Nascono dall'intrapresa di uomini e donne e dalle forme della loro convivenza, come in tanti anni di femminismo abbiamo capito denunciando il valore non assoluto e non oggettivo di intere tradizioni che hanno tagliato fuori le donne e i saperi di origine femminile. I saperi hanno radici storiche e matrici relazionali, contestuali, incrociano intelligenza e dimensione affettiva, incarnano l'esperienza pratica ed esistenziale in quella simbolico-immaginaria, e rimangono aperti alle istanze soggettive e sociali anche impreviste, potendo prodursi anche autonomamente e reinventarsi senza distruggersi. Per questa loro natura relazionale, non la Conoscenza, ma i saperi che conservano la loro matrice esperienziale e relazionale ci insegnano che in realtà si può imparare solo *con* gli altri, non dagli altri.

In anni lontani abbiamo lottato perché i saperi mantenessero il loro carattere dinamico, partecipato, trans-formativo. Come studenti abbiamo denunciato la loro riduzione a cultura-oggetto da trasmettere, abbiamo svelato le matrici di potere di quella cultura - discipline neutre, universali, indipendenti dai contesti soggettivi e relazionali - con cui scuole e università pretendevano di formarci, abbiamo contestato l'"educazione bancaria" (Freire) e ce ne siamo liberati decostruendone miti e riti. Oggi ci troviamo a fare i conti con nuove e impreviste illibertà, che, dissimulate nel massimo di libertà per tutti, ci propongono nuove versioni dei saperi, iperspecialistiche, decontestualizzate, trasferibili come qualsiasi merce, traducibili in termini di apprendimenti utili e oggettivamente valutabili e certificabili (sempre più spesso da apposite agenzie esterne).

E oggi anche le scuole e le Università pubbliche, pur messe ai margini dai centri di eccellenza, per lo più privati, che catalizzano risorse finanziarie e aspettative sociali, sono state investite dalla competizione e messe al servizio del mercato. E chi ci vive ogni giorno come docente o studente ne conosce gli effetti negativi di instabilità, di perdita di senso. Quasi senza accorgersi si trova ad abitare un luogo altro da quello che aveva amato o immaginato: non una comunità, ma un luogo segnato dalla privatizzazione dei percorsi e dei destini, dalla frammentazione dei conoscenze e delle offerte formative, dal rarefarsi dei legami e delle relazioni. Un luogo, e un'intera società, in cui la frammentazione o la fittizia unità di elementi discordanti rende difficile anche il conflitto, necessario a riaprire il gioco del reale.

Equilibri fittizi si realizzano tra polarità opposte, senza mediazioni, senza veri conflitti: ma si tratta di equilibri nei quali niente ha più veramente conseguenze o effetti, e ciascun atto sembra reversibile. Anche la simbolizzazione è minacciata dal vuoto d'esperienza e di relazioni con l'altro, dall'intrattenere relazioni virtuali/irreali col mondo che depotenziano l'esperienza stessa e la dialettica soggetto/oggetto, io/mondo, sé/altro da sé, nuclei basilari di relazione con la realtà su cui si fonda il passaggio al pensiero e al simbolico. Come la sovrabbondanza delle merci da consumare spegne il desiderio, e la vita saturata dalle procedure e dai dispositivi si canalizza secondo ideali astratti e disincarnati che la allontanano da se stessa, così l'eccesso caotico di segni e di significati circolanti mortifica, fino ad annullarlo con un troppo pieno, lo stimolo personale alla ricerca di senso. E il discorso tende a sostituirsi alla realtà, anziché con essa dialogare generandosi e generandola creativamente: ne derivano pensieri senza pensiero, idealizzazioni senza ideali, individualismi senza soggetti, discorsi sull'altro senza relazioni con l'altro (Faccincani, 2008). L'educazione liquida tende a liquidare l'educazione.

3. Una libertà non libera. Liberare la libertà

Al posto dell'educare il nuovo capitalismo forma conformando: non più "sorvegliando e punendo", ma con il controllo, con l'agire procedurale, con l'intervento governamentale che sviluppa e "protegge" le condizioni della libertà. La sua forza pervasiva e persuasiva è tale da costituire un vero e proprio ordine simbolico: una visione del mondo, delle vite individuali e collettive, in grado di produrre esperienza "conforme" attraverso nuove e attraenti narrazioni, che di parole e di elementi delle narrazioni sprigionate dai movimenti di liberazione degli anni '60 e '70 si sono appropriate e nutrite, stravolgendone tuttavia il senso (De Vita, 2004; Piusi, 2006a).

Il dispositivo neoliberale, come ha dimostrato Foucault (2005), si costituisce come governo di quella libertà individuale che è stata la promessa del liberismo, declinandola in chiave individualistica e securitaria. E opera politicamente, anche in campo formativo, decentralizzando, deregolando e limitando al minimo l'intervento (e la responsabilità) statale, ma al tempo stesso favorendo e amministrando l'invenzione di un nuovo modello di società e di "uomo" conforme ai flussi produttivi della globalizzazione neoliberista. Attraverso sofisticate strategie di *governance* e con l'aiuto delle nuove scienze del *management*, le tecniche assicurative, la bio-medicina e le biotecnologie, le tecnologie della comunicazione, e ora le scienze della formazione, produce società, esperienza, cultura, simbolico: plasma un immaginario per l'affermazione e la difesa dell'individuo, a cui questi possa attingere per riconoscersi nella nuova comunità globale con cui condivide opportunità e rischi. L'elemento paradossale è rappresentato dal fatto che la libertà e la soggettività stesse vengono modellate attraverso l'adesione volontaria al fluido moltiplicarsi di norme e procedure, di organismi di controllo e di armonizzazione, che normalizzano i comportamenti individuali e disconnettono con i loro specialismi e tecnicismi il tessuto del vivere singolare e plurale.

E il modellamento si spinge fino a trasformare la libertà in servitù volontaria, in obbligo, mentre il soggetto dell'inconscio e del desiderio tende a evaporare, o a incistarsi in quella zona oscura che ognuno/a si porta dentro, con cui sembra vietato entrare in contatto e di cui sembra impossibile portare a nomina almeno qualcosa. Nel regno della libertà intesa come libertà di prender parte alla competizione globale, come produttori e come consumatori, e in quanto tali edificare il proprio profilo identitario e biografico all'insegna del maggior successo possibile (o della minor esclusione possibile), ai singoli viene richiesto fin dalle età infantili di educarsi ad essere *manager* di se stessi. Sviluppo dell'autonomia personale, appropriazione di conoscenze flessibili e polivalenti, acquisizione di attitudini e competenze metodologiche per "imparare ad imparare" lungo tutto il corso della vita sono i corollari formativi dell'obbligo alla costituzione di sé come individui liberi, socializzati, soddisfatti, aperti alle infinite occasioni e opportunità. In realtà soggettivamente attivi nell'autoplasarsi alla fluidità e precarietà di una vita ancella dei meccanismi regolatori del mercato e sottoposta alla ragione dei contabili e dei tecnocrati. Siamo al cospetto di una libertà non libera. E il prezzo da pagare per il successo e l'inclusione sociale troppo spesso sono la solitudine, l'ansia da prestazione, lo sradicamento dalle proprie intime vocazioni, in definitiva la tristezza (Benasayag, Schmit, 2004).

Valutato in base ai criteri di produttività ed efficienza, l'individuo proprietario, modello dell'umano, è chiamato a rispondere del proprio capitale cognitivo e non della sua corrispondenza alle proprie intime vocazioni e potenzialità, non del risultato etico-sociale delle proprie azioni, e la sua identità, faticosamente costruita per adeguarsi agli standard accettabili e non essere escluso, sfuma nell'indifferenziato statuto di "appartenente ad un apparato di competenze". Le nostre società, una volta distrutti i legami sociali e sostituiti con i servizi, moltiplicano nuove figure di lavoratori, operatrici e operatori della cura, del sociale, dell'educazione, valutati tanto più competenti quanto più si rendono trasparenti e intercambiabili, quanto più, da esperti, si adattano ad attuare mediazioni unidirezionali artificiose, spesso costose e inefficaci; mentre viene accantonato come superfluo e inservibile, per lo scambio efficace e la costruzione di una visione condivisa, quell'insieme di

competenze non "esperte", eppure insostituibili, che fanno capo alle persone comuni alle prese con i problemi e al loro particolare modo di saperne qualcosa e di darvi possibili soluzioni.

Come osserva Angélique del Rey (2010), l'ideologia delle competenze, che ha investito ogni grado d'istruzione e ogni articolazione dei processi formativi e della vita lavorativa, è espressione del capitalismo cognitivo che riduce a merce conoscenze e saperi, linguaggio e agire comunicativo, dopo averli trasformati in competenze: e l'educazione corrispondente è un'educazione del post-umano. L'idea di un'utilità contabile in educazione, l'imperativo a contabilizzare in modo utilitaristico ciò che insegniamo e impariamo, è una totale perversione del senso dell'educare.

Eppure trova un crescente spazio nella *governance* delle istituzioni scolastiche, formative, universitarie, delle diverse organizzazioni, da una parte all'altra del mondo e in tutte le età della vita: perfino il piacere della lettura, la gioia di un apprendimento o di una scoperta condivisa con altri, sono tradotte in competenze da acquisire e sottoposte a misurazione e certificazione. Del resto, recita una Raccomandazione del Parlamento europeo del 18 dicembre 2006 sulle competenze-chiave per l'educazione e la formazione lungo l'arco della vita: "Nel contesto della competitività la capacità di un'organizzazione ad identificare le competenze, a riconoscerle e favorirne lo sviluppo presso i lavoratori, costituisce la base delle nuove strategie competitive. Nel quadro di queste strategie degli Stati membri in materia di educazione e formazione lungo tutto l'arco della vita, e a tutto ciò che i cittadini acquisiranno in termini di apprendimento, si tratta di individuare le competenze di cui essi hanno bisogno."⁷ C'è da chiedersi, in realtà, di quali bisogni delle persone, bambine e adulte, si tratti e quanto in quest'ottica la conoscenza sia considerata e difesa davvero come bene comune⁸. L'acquiescenza a questo sistema delle competenze si spiega probabilmente con il fatto che l'educazione attuale non mira tanto e soltanto a form(att)are individui performanti, "risorse umane" per la società della conoscenza competitiva, quanto a prevenire marginalità e emarginazione sociale, potenzialmente sovversive, in altri termini a ridurre i danni collaterali delle società del mercato capitalistico, senza peraltro riuscirci. Inoltre il modello delle competenze non viene contestato nella misura in cui non si propone come ideologia, ma come modello tecnico che risponde a problemi tecnici.

E una parvenza tecnica, neutra e neutrale, assumono le varie misure adottate a livello transnazionale e nazionale negli ultimi anni: norme, misure, procedure ogni giorno crescenti, la cui capillarità, sinonimo di efficienza, si spinge fin dentro le pieghe delle esperienze private e informali, penetrano nelle movenze affettive e nei desideri di chi insegna e di chi apprende, per sollecitarli, monitorarli,

⁷

Journal officiel L 394 del 30.12.2006.

⁸

Su questo interrogativo Elinor Ostrom, premio Nobel per l'economia e studiosa delle forme di autogoverno dei beni comuni, insieme con altri ha dato un contributo importante (Hess, Ostrom, 2009), prendendo le distanze dal primato dell'*homo oeconomicus*.

valutarne la conformità agli standard, perfino quando si tratta di modelli personalizzati, tagliati come un abito su misura dei singoli. La formazione, ancella del mercato insieme alla politica, e diventata essa stessa potente e libero mercato⁹, sta prendendo il posto dell'educazione e sta risucchiando nelle sue logiche competitive e produttivistiche la vita delle persone e le forme di vita collettive.

Accettata dunque la formazione *lifelong/lifewide* come bene di consumo (Federighi, 2006), non resta che esplicitare quali sono i processi necessari a far incontrare efficacemente produttori e consumatori della formazione. Gli uni senza gli altri non possono esistere: il produttore ha bisogno, per essere tale, di creare un "soggetto" per l'oggetto formativo proposto, e l'oggetto formativo non diventa prodotto se non viene consumato da qualcuno secondo gli obiettivi e la processualità previsti. E' a quel punto che il soggetto, trasformato in consumatore di eventi-oggetti formativi, è esentato dall'interrogarsi sui propri personali bisogni, obiettivi, desideri, motivi di sviluppo. Esiste dunque un implicito della formazione, coerente con i compiti ad essa affidati dalle società del mercato capitalistico: esso consiste nel modellamento di individui e gruppi sul paradigma - ormai universalmente accettato come soluzione tecnica ai problemi posti dalla complessa società della

conoscenza - della imprescindibilità della formazione per tutta la vita e in tutti gli ambiti del vivere, sulla necessità che individui e gruppi partecipino attivamente al loro farsi consumatori di beni formativi, e sull'obbligo di saper gestire al meglio la libertà di scelta tra differenti, molteplici, virtualmente infinite opportunità.

Ma le scelte non hanno nulla a che fare con una dimensione di senso che implichi dubbio, spazio di ripensamento radicale, traversia vissuta: sono infatti un banco di prova della capacità a conformarsi a modelli socialmente posti, in una sorta di continua, astratta, certificazione di conformità.

Autodeterminazione e autorealizzazione non sono più condizioni, favorite da un propulsivo legame sociale, cui aspirare per comporre una vita buona¹⁰, possibilmente in pace con se stessi e con gli altri, sufficientemente felice, ma sono diventate un obbligo che fa capo unicamente alla responsabilità dei singoli; e ogni incapacità, ogni fallimento o insuccesso è interpretato come esito di difetti o di sbagliate decisioni individuali, mai riferito a fattori strutturali o sistemici. In nome della massima libertà, all'individuo del post-umano non resta che la libertà di autocolpevolizzarsi in solitudine.

9

Paolo Federighi (2006) fornisce un panorama aggiornato sul ruolo centrale della formazione nelle società a economia *knowledge intensive* e sulla *learning economy* nel quadro dell'ormai generalizzata *learning competition*.

10

anche nel senso del vivere bene tutti, non del "vivere meglio" di pochi privilegiati. Il *buen vivir* è il nucleo del nuovo paradigma di sviluppo centrato sulla giustizia ambientale e sociale, oggi perseguito da molte culture indigene sudamericane e già presente nelle nuove Costituzioni di Bolivia e Ecuador. Si veda De Marzo (2009).

Neppure questo: esclusa dall'orizzonte dell'accettabile la libertà di essere (anche) infelici, le società della conoscenza e dell'apprendimento continuo non possono permettersi il lusso dei fallimenti nella corsa allo sviluppo cognitivo finalizzato alla competizione, perciò si attrezzano di strumenti per far fronte al rischio, anche al rischio di quelle che Benasayag, seguendo Spinoza, chiama "passioni tristi". E gli strumenti sono la prevenzione, il *risk management*, le varie misure riparative.

La razionalità calcolante sta riducendo gli esseri umani a personificazione dei modelli di pensiero e di comportamento della scienza amministrativa, del *management*, del calcolo delle probabilità: personificazione di categorie astratte che pretendono di interpretare e di sostituire l'esperienza personale fin dentro il corpo, la carne, le pieghe più nascoste delle emozioni e perfino della percezione sensoriale. "Depersonificazione senza precedenti" (Duden, 2008, p. 127). E la riduzione della soggettivazione ad algoritmi replicabili e insensibili al contesto, alla storia degli individui, ai loro tratti peculiari, va di pari passo con il determinismo tecnologico del futuro. L'obbligo del *management* del sé, dell'ottimizzazione del presente e del futuro, passa attraverso l'acquisizione e l'"autogestione" di sempre nuove conoscenze¹¹ e abilità proposte dall'esterno (basta pensare al boom dei manuali di *self-help* fonte di arricchimento delle industrie editoriali) che estromettono il sapere derivante dall'esperienza soggettiva e incrementano la "fatica di essere se stessi" (Ehrenberg, 1999).

L'individuo "riflessivo" postmoderno, a cui si richiede di imparare imparando contemporaneamente le strategie di "autoregolazione interna dell'apprendimento", si trova dunque nel compito paradossale di essere chiamato a partecipare attivamente e creativamente alla propria eterodirezione. Non solo la sua libertà *di fatto* è circoscritta alle opzioni socialmente previste, ma deve imparare a fare le proprie scelte e a comporre la propria vita secondo "decisioni informate", consapevoli, razionalmente calcolate, sostenute da conoscenze che provengono da fonti esterne e che delegittimano l'autorità dell'esperienza e la fonte prima del conoscere e pensare. Fonte che ritengo rappresentata non tanto dall'Io, istanza volitiva e razionale che obbedisce all'ideale di una trasparenza totale del passaggio "dall'intenzione alla realizzazione", come pretenderebbe una certa cultura maschile: quanto dal sé, inteso come parte di un sistema più complesso e più vasto, nucleo

in divenire, agente e agito al tempo stesso, come fanno le donne (e qualche uomo, ad esempio Gregory Bateson), che non dimenticano le relazioni di cui siamo intessuti e da cui dipendiamo, il corpo e i suoi moti, i bisogni e i movimenti dell'anima, che ci legano al tutto in modo ampiamente inconsapevole e ci conducono per vie anche imprevedibili nel grande gioco della vita.

11

Si tratta di una dinamica concettualizzata nella "teoria della distruzione creativa delle conoscenze" (OECD, 2000) secondo la quale è necessario arricchire continuamente le proprie conoscenze anche distruggendo quelle precedenti per non mettere a rischio di obsolescenza il proprio patrimonio conoscitivo, data la continua produzione di nuove conoscenze (Federighi, 2006).

Dunque il richiamo, apparentemente solo positivo ed emancipativo, all'educazione per tutta la vita, rischia di diventare un imperativo che ci obbliga al continuo corpo a corpo con un'idea di noi stessi come perennemente inadeguati, incompetenti, irresponsabili, essendo le competenze sempre in mano ad altri fuori di noi e della nostra personale esperienza, della nostra capacità di orientarci nel mondo, di saperne qualcosa. Nella società della conoscenza, dell'informazione e del rischio, il rischio umano più rilevante mi pare proprio l'obbligo a farsi *manager* di se stessi in una situazione di dipendenza continua da "esperti di troppo" (Illich, 2008), da competenze specialistiche che costruiscono le proprie pretese predittive e normative sull'espulsione della vita reale e dell'esperienza delle persone, della loro capacità di agire sensatamente insieme con altri e farsi responsabili. Un paradosso i cui effetti simbolici tuttavia, come già detto, non vanno sottovalutati, perché compromettono fortemente la percezione di sé e delle proprie possibilità in relazione ad altre/i, altro, il saper stare in un presente aperto fiduciosamente al futuro anche in mancanza di presunte, illusorie, garanzie assolute.

Quando la complessità naturale del vivere viene percepita come patologica e le nostre storie di vita vengono trasformate in casi clinici o in casi sociali, diventa plausibile l'idea che debba servire un orientamento specialistico per far fronte alle faccende di tutti i giorni, alle cose più elementari: un orientamento specialistico a-relazionale fatto di pacchetti di informazioni sempre più tecniche e sofisticate, al limite della comprensibilità, che nel momento apicale della decisione effettiva compie una brusca virata scaricando completamente l'onere (ed eventualmente la colpa) della scelta sulla testa della singola, del singolo, abbandonata/o a se stesso (Beck, Samerski, Illich, 1999).

Il neoliberismo ha operato una appropriazione indebita, spregiudicata e depotenziante, di parole e pratiche originate da ben altri moventi e contesti, che della libertà avevano fatto la mediazione fondamentale e la posta in gioco del cambiamento del mondo. Parole e pratiche del nuovo spirito del capitalismo (Boltanski, Chiapello, 1999) si alimentano oggi anche della creatività e della tensione trasformativa dei movimenti politici e sociali per "un altro mondo possibile", e pretendono di attingere all'intelligenza e al lessico del femminismo declinando a modo loro configurazioni simboliche e saperi che ne sono il patrimonio originale. La rivoluzione profonda della soggettività diventa formazione e messa al lavoro di individualità atomistiche e desideranti in funzione del mercato capitalistico; l'autoapprendimento, deposta "l'irriducibile valenza rivoluzionaria" che gli è propria (Munari, 2004, p.37), diventa risorsa del capitale umano; la partecipazione sociale si traduce in *network building*, *public relations*, partnership finanziarie, commerciali, intellettuali per la *governance* dell'innovazione e dello sviluppo; l'autorganizzazione e l'autogestione si trasforma in *management*; la presa di coscienza come processo di cambiamento del senso, scaturente dall'agire/pensare in prima persona in relazione significativa con altri, diventa riflessività a tavolino. Si potrebbe continuare.

Un esempio significativo è il tema della "relazione", tra esseri umani ma non solo. Il primato delle relazioni è al centro dell'esperienza femminile della vita, e il femminismo della differenza sta producendo un cambio di civiltà facendo delle relazioni di fiducia e di autorità (non di potere: l'autorità si riconosce liberamente, il potere si impone in vari modi) una pratica politica: relazioni viventi e incarnate, che non si lasciano oggettivare e sono fonte di conoscenza, di significazione libera, di creazione di mondo, di trascendenza a un di più di essere. Relazioni non strumentali, senza fine (Rivera, 2007), quelle che fin dall'inizio di ogni vita umana creano le condizioni perché

essa possa dispiegarsi umanamente, in fiducia e in libertà.

Il grande interesse che oggi ruota attorno alla parola “relazione” nella cultura, nella scienza, nelle professioni, in un continuum dalla sfera privata a quella pubblica, è sintomo di una crisi che si pretende di fronteggiare in un'ottica di ingegneria sociale. Di fronte al disordine e alla povertà di rapporti umani e sociali, la ricerca affannosa di correggere e ottimizzare, con tecniche e corsi di formazione, le relazioni nella sfera privata-familiare come nella sfera pubblica (ospedali, aziende, scuole, Università, territori ecc.) è sotto gli occhi di tutti. E la voce degli specialisti fa da sottofondo continuo alle nostre esistenze, dalla nascita alla morte, rimbalzando da una all'altra delle innumerevoli figure di “esperti della buona vita”, che prevengono, accompagnano, facilitano, animano, guidano, mediano, consigliano, aggiustano... Sono le nuove forme di gestione della complessità, con cui il capitalismo “planetario, vorace, avvolgente, di specie nuova” (Simone, 2008) pretende di portare tutto a trasparenza e prevedibilità, eliminare conflitti e imprevisti, rendere più scorrevole e veloce l'agire procedurale fluidificando i processi comunicativi e la filiera cognitiva, per assicurare efficienza-efficacia alle organizzazioni e raggiungere più facilmente i risultati: non ultimo il risultato di fidelizzare dipendenti, collaboratori, clienti, pazienti, studenti e quant'altro. Pensiamo al rapporto medico-paziente, al rapporto di insegnamento, alle misure per “integrare” gli stranieri, alle relazioni all'interno delle organizzazioni. Ci si premura illimitatamente di fare il nostro bene e di proteggerci, evocando il fantasma del fallimento, della paura, e l'obbligo quotidiano al successo, alla sicurezza.

Porto un esempio tratto dal mondo universitario. In una recente ricerca da me coordinata insieme con una collega dell'Università di Barcellona¹², sono state effettuate interviste anche ad alcune studentesse di un ateneo inglese sul tema del loro esperienza universitaria. A differenza delle studentesse italiane e spagnole, con cui condividono un vissuto di fatica (e di soddisfazione) nel

¹²

in corso di stampa: Arnaus, R., Piusi, A.M. (eds.). *Universidad fértil*. Barcelona: Octaedro. Si tratta di una ricerca qualitativa sul senso della presenza femminile in cinque università europee, indagato attraverso le strategie, le pratiche, i significati soggettivi emergenti dall'osservazione dei contesti e dalla voci delle intervistate.

riuscire a compiere con regolarità la propria carriera di studio, per la quale si sentono costrette tuttavia a sacrificare affetti, famiglia, altri interessi, talvolta un lavoro, esse hanno sottolineato, in bilico tra riconoscenza e fastidio, il carattere “premuroso” della loro università, che organizza la loro intera vita, compresi il tempo libero e i divertimenti: “*La connessione tra i diversi tempi di vita è facilitata dal modo peculiare dell'università di essere organizzata. Tutto è schematizzato ed è l'università stessa che concilia i tempi: è già tutto pronto per te, incasellato, e questo facilita la gestione dei tempi*” (B06 Psychology and Clinical Psychology)¹³. Se il sistema inglese, o almeno una sua parte, investe sulla prevenzione della dispersione accademica attivando molteplici strumenti, dal *personal tutor* alla bacheca elettronica all'organizzazione capillare degli impegni, proponendosi come esempio per altri paesi tra cui l'Italia, va tuttavia interrogata la proporzionalità costi/benefici in rapporto alle vite reali delle giovani persone e al loro vissuto dei benefici offerti, e non solo in rapporto al parametro “efficienza del sistema”. Che cosa si guadagna, che cosa si perde? Probabilmente le/gli studenti guadagnano in termini di tempo e di efficacia dei percorsi di studio in funzione del conseguimento del titolo e della occupabilità. Ma forse, come le stesse intervistate hanno intuito, perdono in termini di opportunità di sentirsi parte attiva, non superflua, di un realtà universitaria che si va creando insieme e che può essere portata con sé anche finiti gli studi come impronta del desiderio, del piacere, della capacità di continuare a ricercare, apprendere, creare relazioni significative, non come luogo di rapido e anonimo passaggio; e, non ultimo, di opportunità di apprendere dall'esperienza, di imparare facendo¹⁴. Il troppo pieno esonera dal sentirsi coinvolti, dall'esporsi in prima persona, mortifica il bisogno tutto umano -e peculiare delle vite giovani- di portare nel mondo qualcosa di nuovo per “rimmetterlo in sesto” (Arendt, 1991) secondo i propri bisogni e desideri, e così innovarlo in forza di una responsabilità condivisa e senza deleghe. Se il tessuto connettivo è già pensato e predisposto, se “insegna” cosa fare, come farlo, e come percepire

Una preoccupazione che più donne che uomini avvertono, e certo più le/gli studenti che i manager universitari, riguarda il tempo. Come nota Quinn (2003), per sopravvivere le/gli studenti devono autorganizzarsi al punto che per molti di loro imparare è diventata una questione più di *time management* che di applicazione intellettuale (da qui la soluzione dell'università "premurosa"). La contrazione dei tempi ovunque, anche nelle università, è il trionfo di Kronos, che impone scadenze ravvicinate, affretta il passo, sopprime il Kairós e il tempo come dono, scambio, relazione, reciprocità, gusto del pensare da soli e con altri, messa in comune di interessi non strumentali. La rapidità sembra diventata un obbligo e un valore per tutti, secondo il vecchio motto "il tempo è denaro". In realtà è la nuova miseria delle nostre società, come hanno denunciato anche le/i nostri studenti reclamando la possibilità di "studiare con lentezza". Quando il calcolo mercantile del tempo diventa la regola e si abbina alla pretesa di quantificare la qualità, prevale il senso strumentale e utilitaristico delle cose e la vita universitaria si inaridisce. Apprendere, insegnare, conoscere, ricercare, sono attività umane, come molte altre non sottoponibili se non in piccola parte alla misura di Kronos e ai parametri quantitativi, come fanno bene le donne che non cancellano la propria differenza e come riconoscono alcuni uomini.

14

"Niente può sostituirsi al potere dell'esperienza diretta" (Demetrio, 2009, p. 23). In quest'ottica va tuttavia interrogato l'impovertimento attuale dell'esperienza diretta - esperienza che implica sempre il contatto pieno con il mondo reale nel suo lato tangibile e necessitante ma pure nelle sue aperture imprevedute - il cui campo d'azione e la cui significatività anche in termini qualitativi si restringono sempre più, al punto da evaporare in mondi fittizi, vicari, e a risolversi soggettivamente in *inesperienza*.

e dire quello che si fa, cade la motivazione a sperimentarsi da soli e con altri anche sbagliando, a ricercare una connessione (di tempi, di spazi, di senso) che corrisponda a una elaborazione personale e consenta di collocare ciò che si è appreso, e se stessi, in un insieme più ampio e significativo di relazioni, imparando realmente ad autogestirsi. In altri termini, cade la motivazione a pensare con mente allargata, curiosa, eccedente l'ordine dato, facendo dell'esperienza universitaria un'occasione di libertà, di scoperta e di invenzione di nuove dimensioni di sé e della vita, entro un processo regolativo autosostenuto. Le recenti mobilitazioni delle/degli studenti in diverse aree del mondo forse di questo ci parlano, e non solo, non in primo luogo, della paura di essere lasciati ai margini della grande competizione. Per sperimentare tali possibilità, occorre darsi tempo e spazio liberi, non stretti entro la necessità dell'utile immediato e produttivo, che chiede come contropartita soggettiva la passivizzante dipendenza dai fornitori di beni e benefici, e oggettivamente la scomparsa di una sfera pubblica, di libero confronto culturale e politico, all'interno dell'università. L'utile che ne può derivare, più autentico e di lunga portata, potrà essere allora all'insegna della capacità di farsi interlocutori attivi, consapevoli, trasformativi, di un mondo adulto oggi bloccato nel primato di un economico escludente e in una pericolosa concezione consumistica della vita. L'indipendenza economica è certo un bene (percepito come tale dai giovani, ma drammaticamente sempre più raro) ma non può arrendersi all'ossessione produttivistica, alla quale tutto subordinare, piacere, relazioni, curiosità intellettuali, passioni personali, ricerca condivisa di senso, né può circoscriversi entro l'orizzonte angusto e pericoloso di un'economia che mortifica la vita anziché essere al suo servizio. Per lo più inascoltati dal mondo adulto, non poche/i studenti ci stanno parlando di un'idea rinnovata di lavoro e di economia, capaci di conciliare necessità, sapere, desiderio, piacere, responsabilità di sé e del mondo. E tentano di mettere al centro dello studio e dell'apprendimento il senso e il gusto dell'intero (De Vita, 2009, p. 27), sottraendoli alla parcellizzazione e all'impovertimento in cui è caduta molta parte della didattica universitaria, condizionata da un'idea di cultura da consumare e mettere a profitto individualmente; mentre hanno già dato vita a pratiche di scambio libero ed effettivo tra pari e con alcune/i docenti, scoprendo il piacere della generazione condivisa e creativa del sapere e facendo vivere al presente un'altra università possibile: una nuova configurazione di rapporti tra soggetti, conoscenze, relazioni.

4. Disfare facendo. Per un altro ordine di civiltà e di educazione

Come ha mostrato la rivoluzione femminile, la via negativa e interminabile del disfare può lasciar posto a un'altra strada, quella positiva di *far esistere ciò di cui si ha bisogno e desiderio*. Può sembrare una provocazione, in questi tempi, scommettere sulla forza del desiderio e dell'immaginazione per mettere al mondo un *dolce avvenire* (Bosi et. al 2009) a partire dal nostro

presente. Ma il reale, finanche il mercato, possono farsi interpellare dai desideri grandi e con la loro mediazione trasformarsi in altro. Detto in termini di teoria dei sistemi aperti, possiamo ripensare, a partire da noi stessi e da quanto ne siamo coinvolti, le cornici-premesse (errate o insufficienti) di un ordine del mondo la cui bontà per troppo tempo è stata data per scontata - e alle cui patologie ci siamo assuefatti - e prendere in considerazione con immaginazione e coraggio altre cornici, facendoci esploratori e sperimentatori di mondi possibili.

La crisi attuale della politica e di forme fondamentali di ri-creazione della vita e della convivenza umana come l'educare è dunque connessa a un difetto di fiducia e di immaginazione e all'incapacità di entrare in relazione e di confrontarsi con ciò che di positivo e promettente già esiste nel farsi di nuovi legami sociali e di nuovi orizzonti di senso. I cambiamenti da considerare non sono quelli forzati entro cui ci dispone il nuovo capitalismo, con cui comunque è necessario fare i conti, ma le trasformazioni, anche piccole eppure di grande portata simbolica, che avvengono nei contesti e creano contesti, con modificazioni in senso cooperativo e moltiplicativo, nella vita ordinaria di una scuola, di un quartiere, di una città, di un territorio, quando la forza del desiderio personale e la sua potenza significativa si iscrivono nel tessuto del reale generando e moltiplicando fiducia e togliendo dall'isolamento, dalla non pensabilità, dall'afasia. Azioni materiali e simboliche quasi sempre capaci di tenere insieme piccolo e grande, vicino e lontano, di creare uno scambio vantaggioso tra carenze e risorse, tra bisogni e desideri, tra esperienza e linguaggio, di elaborare nuovi stili di vita la cui desiderabilità si fa misura anche per altri, e spesso di matrice più femminile che maschile. Se ci si libera dagli schemi di lettura neutro-maschili, non è difficile infatti riconoscere che i modi differenti delle donne di essere soggetti dell'agire economico e sociale in continuità con la cura della qualità della vita possono diventare una misura di civiltà per tutti.

In un tempo come il nostro, in cui l'ordine della modernità occidentale si sta dissolvendo nella società globale, si è già aperta la strada a un mondo molteplice e fluido di soggettività culturali e politiche in movimento, rispetto alla quale, come riconosce Alain Touraine (2009), la coscienza femminile singolare e collettiva, che sa tenere insieme unità e senso dell'alterità, rappresenta la chiave di volta nell'articolazione e nei legami tra mondi diversi per la sua capacità di superare antichi dualismi (corpo-mente, intelligenza-emozione, differenza-uguaglianza, personale-politico, privato-pubblico ecc.) e di aprire anche per altri la possibilità di essere soggetti creatori e liberatori di se stessi. In un orizzonte in cui l'intera vita di fatto è diventata terreno di conflitto politico e simbolico, ciascuna, ciascuno è chiamato alla libertà e responsabilità di costituirsi come soggetto, come differenza creativa capace di aprire la realtà a nuovi inizi, di trovare nuove combinazioni più giuste e civili, singolarmente e in libera associazione con altri.

Schivando la tentazione illusoria della liquidità post-moderna priva di vincoli, la libertà di cui come donne ci facciamo interpreti è una *libertà relazionale*, che riconosce i legami e le dipendenze, il bisogno che abbiamo degli altri, e ne fa la leva per un'intelligenza più profonda delle cose e per possibilità trasformatrice. Una libertà in cui lo scambio asimmetrico ma non disuguale con altre, altri, altro da sé, il dare e lasciarsi dare, il trasformare e lasciarsi trasformare, la rende possibilità creativa, apertura verso un di più, un bene personale che ha bisogno delle relazioni significative con altre e altri per vivere e alimentarsi, e può diventare bene comune, allargarsi contagiando contesti sempre nuovi, perché nella libertà degli altri non trova il suo limite, bensì il suo incremento. E' l'esatto contrario della libertà solipsistica dell'individuo occidentale moderno, e anche di quell'autonomia atomistica che si declina come autosufficienza illusoria nel grande mare del postmoderno, per cui gli uni rischiano in ogni momento di diventare stranieri agli altri e ciascuno straniero a se stesso.

Il femminismo ha messo in parole e portato nella sfera pubblica il senso di questa libertà, declinandola come esperienza vivente sempre esposta alla contingenza e non come diritto e garanzia, come relazione e non come proprietà individuale, come apertura al rischio e assunzione di responsabilità e non come assenza di impedimenti. Si è aperto dunque un passaggio a un altro ordine di rapporti con se stesse e il mondo, non rimandato al futuro, ma agito al presente. Un presente che, toccato da uno sguardo libero, ha dismesso il volto totalizzante del

potere, dischiudendo un paesaggio infinito, ma non virtuale, di possibilità realizzatrici.

Questa libertà ci fa dire che la libertà non si impone né si insegna: è una conquista o un dono, sempre provvisorio, che ci viene quando sappiamo vederla e amarla in altre, altri, e quando non spegniamo dentro di noi il desiderio di farne un'esperienza di trascendenza e di praticarla in prima persona.

E in un tempo come il nostro, in cui il presente risulta paralizzato, depotenziato dalla presunzione di prevenire il futuro e di cancellare il passato, la differenza femminile si sta facendo interprete di una capacità, oggi necessaria per tutti, di reimmaginare il reale *al presente* per aprirlo al suo oltre, al suo di più. E' la capacità di esporci personalmente nell'agire, in relazione con altre, altri, con la fiducia mai compiutamente verificabile di sapere tutto quello che c'è da sapere, di poter fare tutto quello che c'è da fare, pur se piccolo, in una data circostanza, aprendo nel presente un presente vivo. Ogni situazione ha i suoi tratti singolari, dunque ogni situazione pretende intensità e presenza: "abitare il presente è la sola possibilità che abbiamo: siamo vivi qui dove ci troviamo, in questa nozione di avvenire ripensato come dimensione del presente. Il fare trova la sua ragione d'essere nel fatto stesso, nel quale la causa è contemporanea all'effetto. Non lo si compie per una promessa, in vista di un domani, perché nessun cambiamento abolirà mai l'ingiustizia, ma perché la giustizia risiede interamente in ogni atto di giustizia. L'unica soluzione per l'uomo è di porsi nella situazione, senza nessuna garanzia di vederne mai il risultato." (Aubenas, Benasayag, 2004, p. 54). L'esporsi personalmente nell'agire, con intensità e presenza attenta, è un via insostituibile del conoscere e del pensare, in particolare nelle situazioni che sembrano senza via d'uscita: esiste un agire creativo che può produrre esso stesso senso, in condizioni in cui il senso non c'è e va creato (Lanzara, 1993, p. 75). Si tratta di una conoscenza come praxis che ci lega al mondo, non come informazione e argomentazione, che al contrario finiscono per lasciarci nella convinzione triste della nostra impotenza (Benasayag, 2006, p. 23). Oggi più che mai siamo consapevoli che l'abbondanza delle conoscenze non è garanzia di maggior libertà, di vita migliore, e che coscienza e azione non vanno automaticamente insieme. Spesso ci troviamo anzi nel paradosso di un eccesso di conoscenza e di coscienza critica che si accompagna a un forte e diffuso senso di impotenza. Necessari sono allora quei campi morfogenetici, le pratiche di quella politica più elementare, che donne e uomini stanno attuando lì dove, anche con poco, riescono a fare molto, non nel senso dell'utilitarismo appropriativo, ma dell'utile a rendere umane la vita e le relazioni, ricombinando in modo libero e inventivo in forme nuove elementi già disponibili ma altrimenti separati e mettendo in comune con altre, altri, qualcosa di irrinunciabile per sé, in primo luogo il riconoscimento di ciò che di buono già esiste, la fiducia e la responsabilità sociale, la capacità di dire ciò che risulta vero. Si tratta di un agire trasformativo generatore di processi continui di apprendimento, favorevoli all'autosviluppo delle persone e allo sviluppo dei legami sociali e del territorio: una politica, che è anche educazione, di impronta femminile, accessibile a tutti e a portata di mano.

Questa politica sta modificando e aspira a modificare, oltre alla sfera del privato, dimensioni rilevanti del vivere associato, dal lavoro, alla formazione, alla ricerca culturale e scientifica, al modo di vivere le città, le istituzioni e i luoghi pubblici, ridefinendole e ridisegnanole secondo un altro ordine di senso.

Chi in questi anni ha fatto il salto simbolico di vedere come politica prima, la politica più elementare, l'agire di molte/i insegnanti, educatrici/educatori, operatrici/operatori del sociale, di abitanti che si prendono cura del loro quartiere, di volontari, delle tante realtà associative e cooperative con finalità di promozione sociale che danno valore al vivere inventivo nelle città e nei territori per salvare l'essenziale della civiltà (pratiche partecipative autorganizzate, movimenti per "un'altra economia", laboratori e cantieri di cittadinanza attiva, bilanci partecipativi, pratiche di mutuo aiuto, di scambio libero e di messa in comune di beni e di saperi ecc.) sa che il desiderio di felicità, di senso, di qualità delle relazioni, di bellezza, non si può eludere, altrimenti la sofferenza e la guerra quotidiana diventano infinite. E sa che per questo ci vogliono libere invenzioni, e la competenza quotidiana a esserci (Proetorius, 2002).

E se oggi l'economia pretende di "educare" addomesticando al suo immaginario, essa va interpellata

con coraggio dalla pedagogia, affinché si aprano cammini liberatori per l'economia e per le persone e per portarci verso altri ordini di civiltà. Vitale è allora valorizzare e sostenere altre forme, già esistenti, dell'economico, che ne ampliano il significato rivoluzionandone il senso corrente, liberandolo dal riduzionismo capitalistico (Biolghini, 2007). Forme solidali e responsabili, non speculative, dell'agire economico che creano un simbolico altro da quello capitalistico mettendo al centro le ragioni del vivente, aprono le vite individuali e collettive a modi più desiderabili di convivenza, e mostrano di avere una valenza realmente educativa e autoeducativa, perchè sanno intrecciare in maniera originale produzione, scambio, dono con pratiche sociali partecipative e costruzione condivisa di saperi rispettosi dei soggetti, delle comunità, dei territori. E urgente, per la pedagogia, è conoscere e confrontarsi anche con teorie economiche più libere rispetto a quelle correnti. Un esempio è la teoria del "ritorno sociale sugli investimenti" proposta da tre ricercatrici (Lawlor, Kersley, Steed, 2009) che misura il valore generato da un impiego in termini non solo monetari ma anche sociali, tenendo realmente conto che il processo economico si estende al di là dello scambio monetario: un'auto trasporta ma inquina, un libro diverte e istruisce, un consulente finanziario distrugge 47 volte più del valore che crea, una maestra d'asilo rende alla società 9,43 volte il corrispettivo del suo salario. Una verità che le donne per loro diretta esperienza hanno sempre saputo, e oggi confermata dalla *imprevista* gravità della crisi mondiale in atto. Rispetto alla pedagogia dei bisogni (formare-formarsi per un titolo di studio e per l'occupabilità) o dei diritti (formare-formarsi come diritto di cittadinanza), e certo senza negarla, diamo dunque la precedenza alla pedagogia del desiderio e delle relazioni, nella consapevolezza che essi sono il motore e l'elemento di trascendenza dell'agire umano, non saturabili dal mercato. Mettere al centro il desiderio di apprendere e il desiderio di insegnare e le relazioni non strumentali porta a una riconfigurazione creativa degli elementi in gioco, e restituisce anima e vita a un'istituzione scolastica o universitaria, a un servizio, a un luogo o a un territorio altrimenti anonimo e inerte. Una riconfigurazione creativa che si allarga fino ad investire e contagiare potenzialmente ogni spazio di esperienza umana e ogni occasione di incontro di soggettività, salvando l'elemento della fiducia e della disponibilità a lasciarsi trasformare nell'incontro anche imprevedibile con l'altro, con altro. Un'educazione a comporre creativamente la vita (Bateson, 1992), ben altro dal *lifelong learning* del nuovo capitalismo, pronto del resto, con il vento della crisi, a sacrificarne parti importanti per policy più remunerative.

Anni fa, nel primo libro del movimento di Autoriforma della scuola in Italia si diceva: “nel Sessantotto si è lottato nella scuola per salvare, tener vivo e liberare il desiderio d'imparare, mentre oggi lottiamo per dare (ridare) vita all'antico desiderio di insegnare” (Muraro, 1998, p.16). E il desiderio di insegnare e di imparare, in senso ampio e in ogni luogo, non si rimette in vita rimanendo in una posizione rinunciataria o in quella negativa di critica continua di ciò che non funziona. Oggi, al contrario, è vitale farsi mediatrici e mediatori di un senso positivo dell'essere, che è insieme radicamento e libertà, orientare a e farsi orientare da un'intelligenza sensibile all'umano e da una relazione amorosa con il mondo - amore aspro e difficile (Muraro, 2003, p. 128) - che sappiano aprire conflitti simbolici alla loro altezza e si tengano aperte a sempre nuovi passaggi.

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (1988). *Vita activa* tr. it. Milano: Bompiani.
 Arendt, H. (1991). *Tra passato e futuro*. tr. it. Milano: Garzanti.
 Aubenas, F., Benasayag, M. (2004). *Resistere è creare*. tr. it. Milano: MC Ed.
 Bateson, M. C. (1992). *Comporre una vita*. tr. it. Milano: Feltrinelli.
 Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity.
 Beck, J., Samerski, S., Illich, I. (1999), *The Conditional Human*, in P. Alheit, J. Beck, et al. (eds.): *Lifelong Learning Inside and Outside Schools*, vol.1 (pp. 26-38). Second European Conference on Lifelong Learning, Bremen, 25-27.02.1999: Roskilde.
 Benasayag, M., Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. tr. it. Milano: Feltrinelli.
 Benasayag, M. (2006). *Connaître est agir. Paysages et situations*. Paris: La Découverte.

- Biolghini, D. (2007). *Il popolo dell'economia solidale. Alla ricerca di un'altra economia*. Bologna: Emi.
- Blanco, N. (2006). *Saber para vivir* in A. M. Piussi, A. Mañeru (eds.). *Educación, nombre común femenino*. (pp.158-183). Barcelona: Octaedro.
- Boltanski, L., Chiapello, E. (1999). *Le nouvelle esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Bosi, A., Deriu, M., Pellegrino, V. (eds. 2009). *Il dolce avvenire. Esercizi di immaginazione radicale del presente*. Reggio Emilia: Diabasis.
- Cosentino, V. (ed. 2006). *Lingua, bene comune*. Troina (En): Città aperta.
- del Rey, A. (2010). *À l'école des compétences*. Paris: La Decouverte.
- De Marzo, G. (2009). *Buen vivir. Per una nuova democrazia della terra*. Roma: Ediesse.
- Demetrio, D. (2009). *L'educazione non è finita*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Vita, A. (2004). *Imprese d'amore e di denaro*. Milano: Guerini.
- De Vita, A. (2009). *La creazione sociale. Relazioni e contesti per educare*. Roma: Carocci.
- Diotima (1990). *Mettere al mondo il mondo. Oggetto e oggettività alla luce della differenza sessuale*. Milano: La Tartaruga.
- Diotima (1995). *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità*. Napoli: Liguori.
- Diotima (1996). *La sapienza di partire da sé*. Napoli: Liguori.
- Diotima (2009). *Potere e politica non sono la stessa cosa*. Napoli: Liguori.
- Duden, B. (2006). *L'epoca della schizo-percezione*, in A. Buttarelli, F. Giardini (eds.). *Il pensiero dell'esperienza*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.
- Ehrenberg, A. (1999). *La fatica di essere se stessi*. tr. it. Torino: Einaudi.
- Faccincani C. (2008) *Non si vive di solo pane, ma anche: non basta digiunare per essere anoressiche*. Per amore del mondo. Rivista online Diotima, 7. (<http://www.diotimafilosofe.it>)
- Federighi, P. (2006). *Liberare la domanda di formazione*. Roma: Edup.
- Foucault, M. (2005). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-79)*. tr. it. Milano: Feltrinelli.
- Gentili, P. (2005). *La falsificazione del consenso*. Pisa: ETS.
- Held, D., Mc Grews, A. (eds. 2002). *Governing Globalisation: Power, Authority and Global Governance*. Cambridge: Polity.
- Hess, C., Ostrom, E. (2009). *La conoscenza come bene comune. Dalla teoria alla pratica*. tr. it. Milano: Bruno Mondadori.
- Illich, I. (1977). *Nemesi medica*. tr. it. Milano: Mondadori.
- Illich, I. (1999). L'obsession de la santé parfaite, *Le Monde Diplomatique*, marzo.
- Illich, I. (2008). *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*. tr. it. Gardolo (TN): Erickson.
- Lanzara, G. (1993). *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Lawlor, E., Kersley, H., Steed, S. (2009). *A bit rich. Calculating the real value to society of different professions*. London: New Economic Foundation.
- Lelario, A., Cosentino, V., Armellini, G. (eds. 1998). *Buone notizie dalla scuola*. Milano: Nuove Pratiche.
- Longobardi, G. (2009). *Ordine di servizio*. in Diotima (2009) (pp. 53-66).
- Mayo, P. (2008). *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*. Sassari: Carlo Delfino (ed. it. aggiornata di *Gramsci, Freire and Adult Education: Possibilities for Transformative Action*. London: Zed Books 1999).
- Mecenero, M.C. (2004). *Voci maestre*. Azzano S. Paolo (BG): Junior.
- Mecenero, M.C. (2006). Relazione al Convegno dell'Autoriforma della Scuola e dell'Università "Quando è troppo, è troppo", Roma, 13-14 ottobre 2006 (<http://autoriformagentile.too.it/>).
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. tr. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Munari, A. (2004). Il senso dell'autoapprendimento. *Adulità*, 20, pp. 36-43.
- Muraro, L. (1998). *Un'eccellenza contagiosa e alla mano*. in A. Lelario, V. Cosentino, G. Armellini (eds.) (pp. 15-20).
- Muraro, L. (2003). *Il dio delle donne*. Milano: Mondadori.
- OECD (2000). *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris: OECD Publications.
- Olson, M. (2000). *Power and Prosperity*. Oxford: Oxford University Press.
- Piussi, A.M. (2001). *Pedagogia e politica*, in M. Tarozzi (ed.), *Pedagogia generale. Storie, idee, protagonisti*. sez. 2 (pp. 1-38). Milano: Guerini.

- Piussi, A.M. (2006a). *Approfittare della libertà femminile*, in A. Agosti (ed.). *La formazione* (pp. 183-202). Milano: Franco Angeli.
- Piussi, A.M. (2006b). *A scuola di libertà*. in A. M. Piussi (ed.). *Paesaggi e figure della formazione nella creazione sociale* (pp. 12-40). Roma: Carocci.
- Proetorius, I. (2002). La filosofia del saper esserci. *Via Dogana*, 60, pp. 3-7.
- Quinn, J. (2003). *Powerful Subjects: Are Women Really Taking Over the University?* Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- Rivera Garretas, M.M. (2007). *Donne in relazione. La rivoluzione del femminismo*. Napoli: Liguori.
- Rose, N. (1999). *Powers and Freedom*. Cambridge: Cambridge U.P.
- Rose, N. (2007). Beyond medicalisation. *Lancet*, 369, 700-702.
- Sader, E., Gentili, P. (eds.1997). *La trama del neoliberismo*. Buenos Aires: Alianza.
- Simone, R. (2008). *Il mostro mite. Perché l'Occidente non va a sinistra*. Bari: Laterza.
- Tarozzi, M. (2009) Editoriale. *Encyclopaideia*, 26, pp. 5-7.
- Tomes, N. (2007). Patient empowerment and the dilemmas of late-modern medicalisation. *Lancet*, 369, 698-700.
- Touraine, A. (2009). *Il mondo è delle donne*. tr. it. Milano: Il Saggiatore.
- Zambrano, M. (1986). *El sueño creador*. Madrid: Turner.