

Precarietà, flessibilità e teoria del capitale umano

Pietro Maltese

Università degli studi di Palermo

Abstract

A partire da un punto di vista in debito con le analisi di Foucault, si cercherà di inquadrare la questione della precarietà all'interno della più ampia prospettiva dell'egemonia del neoliberalismo. In particolare, dopo aver descritto alcune delle peculiarità delle *forme di vita* precarie, ci si soffermerà sul programma di ricerca sul capitale umano, con il quale la riflessione pedagogica non può non aprire un confronto. A tal proposito, alla fine dell'articolo, verranno prese brevemente in esame alcune potenziali *alternative* al dispositivo teorico del capitale umano.

Moving from a foucauldian point of view, I will try to framing the problem of precariat in the broader perspective of neoliberal hegemony. So, after describing some of the peculiarities of precarious life forms, I will analyze the human capital theory, with which pedagogical reflection has to open a confrontation. To this end, at the conclusion of the essay, I will briefly consider some alternative proposals to human capital theory.

Parole chiave: Precariato, Neoliberalismo, Capitale Umano, Flessibilità, Governamentalità.

Keywords: Precariat, Neoliberalism, Human Capital, Flexibility, Governmentality.

Introduzione

Il fenomeno della precarietà non è delimitabile esclusivamente alle giovani o giovanissime generazioni, benché ne siano fuor di dubbio interessate. Esso investe, infatti, pure soggetti in età abbondantemente adulta e coinvolge fasce di popolazione stabilmente occupate, nella misura in cui ne determina indirettamente comportamenti e pratiche. La precarietà risulta, cioè, consustanziale alla trasformazione complessiva delle *forme di vita* contemporanee, segnate dall'egemonia del pensiero neoliberale e dalle sue tecniche governamentali. E va da sé che la flessibilizzazione dei processi lavorativi – quantunque, secondo parte della letteratura, non sia esatto identificare precarietà e flessibilità – abbia costretto a riconfigurare i ragionamenti sul rapporto tra formazione e lavoro e imposto ai sistemi educativi di farsi carico della produzione biopolitica dell'uomo flessibile. Il che rappresenta un non indifferente mutamento rispetto a quella lavorazione di *corpi docili* che costituiva una delle *mission* di cui venivano investiti i sistemi educativi nel modello sociale *disciplinare* cartografato dal Foucault di *Sorvegliare e punire*. *Mission* consistenti nell'organizzazione di uno «spazio analitico» al cui interno *ripartire* gli individui nel dettaglio, così da controllarne minuziosamente «*l'impiego del tempo*» (Foucault, 1975/1976, pp. 154 e segg.), esaminarli, traducendoli, in tal modo, in dati di un «*campo documentario*» presieduto da un codice omogeneo (Foucault, 1975/1976, pp. 206-208), ed eventualmente sanzionarli a fini non unicamente punitivi, bensì educativi o ri-educativi – coerentemente con la natura *positiva* e non esclusivamente repressiva-negativa del potere. E forti sono le analogie del modello disciplinare con «gli schemi della grande fabbrica sociale fordista» (Chignola, 2012). Ebbene, buona parte di questi contrassegni operativi disciplinari cambia sembianze nell'ordine neoliberale dell'oggi; e queste considerazioni sono accettabili solo a patto di non commettere l'errore – stigmatizzato dallo stesso Foucault – di raffigurarsi una transizione senza residui, come se le discipline fossero d'un colpo sparite; a patto di non vedere, cioè, nella biopolitica l'«indicatore di un passaggio d'epoca» (Chignola 2016, p. 26) e di non immaginare la pura sostituzione di una «società di disciplina» con una di «governo» biopolitico di marca neoliberale (Foucault, 2004/2005a, p. 87). Per Foucault, potere disciplinare

e governamentalità biopolitica costituiscono, piuttosto, due «poli» di un unico rapporto di imbrigliamento sulla e della «vita»: il primo «centrato sul corpo in quanto macchina» e sul suo «*dressage*», il secondo «sul corpo-specie» da sottoporre a una serie di «interventi e di controlli regolatori» (Foucault, 1976b/2014, p. 126). Ciò detto, in un'intervista dell'aprile del '78, Foucault alludeva alla crisi delle discipline e delle società disciplinari (Foucault, 1994/2008). Che appena 9 mesi dopo, questi cominciasse, al Collège de France, il corso sulla *Nascita della biopolitica* dedicato alla governamentalità neoliberale, con uno spazio non indifferente riservato alla teoria del capitale umano, non è, forse, causale.

1. Flessibilità e forme neoliberali di protezione sociale

Quando riferito al campo dei processi lavorativi, il termine flessibilità ricomprende differenti significati internamente collegati: a) flessibilità *numerica* (o *quantitativa*), che, all'ingrosso, sta a indicare misure di facilitazione dell'interruzione del rapporto di lavoro in vista d'una «*perfetta elasticità dei mercati*» (Chicchi, 2001, pp. 105-106); b) flessibilità *funzionale* (o *qualitativa*), orientata alla destrutturazione del «mansionario professionale» standardizzato e *routinario* (Chicchi 2001, p.101) e all'adozione di modelli gestionali elastici, tali da permettere al *management* di intervenire rapidamente sulla divisione del lavoro, trasferendo competenze da un settore all'altro della medesima organizzazione, attivando percorsi di *job rotation* favoriti dalla continuità di corsi di formazione e aggiornamento, stimolando atteggiamenti *multitasking*; c) flessibilità *salariale*, sovente legata a stringenti procedure valutative; d) flessibilità *geografica*, ossia mobilità permanente coinvolgente soggettività eterogenee: dai protagonisti delle migrazioni, che ingrossano un'infinita riserva di manodopera a basso costo, fino a settori iper-scolarizzati. Nel complesso, e al di là delle retoriche neo-manageriali divenute lingua franca di non poche branche delle scienze sociali e umane, si può ricondurre l'incrementale richiesta di flessibilizzazione alla necessità, imposta dalla globalizzazione, di ridurre costi del lavoro e rischi di impresa. La prima riduzione viene solitamente motivata mediante il ricorso all'argomento d'una competizione internazionale viepiù aggressiva, la seconda giustificata chiamando in causa

il dato per cui ogni impresa è oramai «un nodo d'una catena globale di creazione di valore [...]; sì da risultare [...] dipendente», tanto «a monte» quanto «a valle, ed entro tempi brevissimi, dai comportamenti delle altre imprese della stessa catena in tema di commesse, appalti, ordinativi, forniture, consegne e prezzi» (Gallino, 2009, p. 36).

Ora, le diverse tipologie di flessibilità non solo sono tra esse connesse, ma, quel che più importa sotto il profilo pedagogico, risultano vincolate a un addestramento all'assunzione di un atteggiamento disponibile al cambiamento (da qui, tra le altre ragioni, l'esigenza di una *didattica per competenze* (Salbergo, 2014; Riello, 2013). Secondo i corifei della flessibilità, dovremmo abituarci a ritenere normale la ridefinizione costante delle identità professionali e sociali, supportata da ricorrenti momenti di formazione continua che, potenzialmente, hanno un carattere *lifelong* e sono funzionali alla messa in soffitta del tradizionale *welfare* (tacciato, a causa del suo supposto astratto egualitarismo, di deresponsabilizzare e demotivare gli utenti dello Stato assistenziale) e all'implementazione di nuovi congegni di protezione sociale *attiva*, sperimentati (si dice con successo) in altre aree geografiche, quali il *workfare* (ritenuto più economicistico) o il *learnfare* (descritto come maggiormente inclusivo e pedagogicamente preferibile). Senonché, *workfare*, *learnfare* e strumentazioni affini, ascrivibili all'idea di *flexicurity* originariamente elaborata nel nord Europa, appaiono, a uno sguardo disincantato, tecniche governamentali che, come è stato scritto, lavorano per la «mobilitazione totale e l'autoattivazione di una moltitudine di singolarità flessibili» (Simocini, 2008, p. 94). Certo è che quel di cui stiamo discutendo può descriversi come un nuovo *contratto sociale post-fordista* che: a) ambisce a rimuovere gli ultimi residui del compromesso keynesiano tra lavoro e capitale mediato dall'intervento dello Stato a sostegno della domanda; b) include, quale elemento dirimente caricato di connotazioni positive, la flessibilità nelle sue varie declinazioni; c) ammette la possibilità dell'emergere di disoccupazione e precarietà; d) assegna alla formazione un ruolo-chiave sia in ordine all'ottimizzazione delle scelte individuali che contribuiranno a generare esiti esistenzialmente virtuosi ed esternalità positive, sia all'ammortizzazione dell'eventuale caduta in condizioni di disagio e precarietà radicale. L'erogazione di aiuti formativi (e in alcuni casi monetari) viene vincolata, in questa prospettiva, a un

atteggiamento partecipante del soggetto in difficoltà. Si tratta, quindi, di una modellistica di «*protezione sociale attivante [...] in regime di “condizionalità”*» (Margiotta, 2012a, p. 85), che esige comportamenti rivolti all’interiorizzazione del «cambiamento come caratteristica strutturale di funzionamento “adeguazionista” dei mercati del lavoro alle mutevoli esigenze del sistema produttivo». Come «contropartita», è offerto un inedito modello «di sicurezza sociale, basato sulla garanzia di disporre individualmente» di «risorse» immateriali indispensabili «per [...] anticipare» le trasformazioni «lungo il corso dell’intera vita attiva», della quale è «incentivato l’allungamento»; risorse che valgono sia come «fattori produttivi», sia come «condizioni di cittadinanza. Lo scambio alla base della *flexicurity* è infine» assunto a punto di «convergenza di interessi fra impresa e lavoro». Detto altrimenti, «la flessibilità non si limita agli aspetti prestazionali e contrattuali», ma trasforma «la rappresentazione [...] degli impieghi», per cui all’immagine del «lavoro come possesso di un’identità di mestiere» si sostituisce «una logica [...] prestazionale [...]. È questo un riferimento all’essere imprenditore di sé stessi, mettendo a frutto il proprio “capitale [...] di sapere” ed impegnandosi nella sua [...] manutenzione» senza fine. «Valorizzazione dell’incertezza» e «ridistribuzione molecolare del rischio di impresa» comportano, però, «conseguenze» di non poco conto: dallo sfaldamento dei «confini di categoria», all’incremento della «competizione egoistica». D’altro canto, il «“diritto ad apprendere lungo il corso della vita”» si fa «elemento centrale del ponte fra economia e società. Un diritto post-fordista [...] che» ha «connotazioni di dovere» (Margiotta, 2012b), e viene esibito come imprescindibile in un sistema globale votato a una crescente flessibilità dei processi, delle identità, delle mentalità. Crescente flessibilità che andrebbe, a sua volta, vista alla stregua di un elemento di dinamismo individuale e collettivo, d’una prospettiva che aprirebbe possibilità eccitanti, in non pochi casi all’insegna dell’autoimprenditorialità – così almeno in molte narrazioni cui una pubblicistica scientifica interdisciplinare ha offerto un vocabolario tipico e una riconoscibile sintassi teorica. Non esente da questa tendenza è il discorso pedagogico e non poche, in tal senso, sono le proposte orientate all’elaborazione d’una pedagogia dell’autoimprenditorialità il cui fulcro risiederebbe nella «promozione della competenza dell’*entrepreneurship*»,

ciò anche sulla falsariga di una serie di indicazioni europee (Strano, 2015, pp. 110 e segg.) per altro recepite nella più recente normativa italiana (si veda la L. 107/2015, art. 1, c. 7, L. a.) Per smarcare la categoria (positiva) di flessibilità da quella (negativa) della precarietà, si è, infatti, tentato di presentare la seconda come il lato, sì, oscuro, ma nient'affatto necessario, della prima, sino a considerare la flessibilità come una «categoria pedagogica» (Giunta, 2013). Il che, in termini generali è irrefutabile. Chi potrebbe negare i benefici della formazione d'una mente flessibile? Non sarebbe la capacità di essere flessibili una delle caratteristiche peculiari di una *testa ben fatta*? E chi potrebbe ragionevolmente sostenere la bontà d'una mente rigida? Tutto vero. Il punto è che il lemma flessibilità è forse irrimediabilmente compromesso in ragione dello scarto tra la sua evocazione quale cifra di un'elettrizzante post-modernità e le nient'affatto entusiasmanti esperienze dei lavoratori postfordisti. Il martellante richiamo alla flessibilità sarebbe, allora, una «maschera» dietro cui si celerebbe «la trappola della precarietà continua» (Sabatino, 2005, p. 15)? Una parola inservibile, insomma? Di certo sospetta, se, come ha sostenuto Gallino, ad esempio nella legislazione italiana degli ultimi decenni, s'è dato un nesso organico tra «rimercificazione del lavoro» e pressanti richieste di flessibilità (Gallino, 2009, p. 69). Ciò, tra gli altri, a motivo dell'estensione alla forza-lavoro del principio toyotista del *just in time*, vale a dire del progetto di regolarne il «flusso [...] in modo che le sue prestazioni vengano» espletate «e [...] retribuite [...] solo quando [...] effettivamente utilizzabili [...] in un dato tempo e luogo: non prima, non dopo, non altrove» (Gallino, 2009, p. 39). Un'equiparazione (o riduzione) del lavoro a merce che scoraggia ipotesi di concettualizzazione d'una *flessibilità sostenibile* e ha condotto pezzi dell'*intelligenza* critica a denunciare come bizantini i tentativi di porre distinguo tra flessibilità e precarietà. Detto altrimenti, la precarietà sarebbe il costo umano della flessibilità? Il prezzo inevitabile d'una traiettoria modernizzante che non sembra potere essere messa in discussione? Se così fosse, risulterebbe complicato differenziare una flessibilità *buona* da una *cattiva* che prenderebbe il nome di precarietà.

2. Per una definizione del precariato

L'aggettivo *precario*, inizialmente adoperato per indicare soggetti lavorativi la cui prestazione era regolata da forme contrattuali *atipiche* rispetto alla struttura salariale *standard* del secondo dopoguerra (Bertolini-Rizzi, 2005), ha finito per designare una specie di *status* esistenziale. E sarebbe sbagliato vedere nella precarietà una «caratteristica di un settore parziale e isolabile» di forza-lavoro che prima o poi, almeno nella maggior parte dei casi, troverà un impiego *normale*. La precarietà costituisce, invece, «l'elemento trasformatore dell'intero ciclo di produzione e dell'intero mercato del lavoro» (Berardi, 2016, p. 242) contemporaneo; essa è una «condizione *generalizzata*» (Fumagalli, 2011, p. 71), valevole pure per chi, lo si ricordava, è stabilmente occupato.

Ora, un noto tentativo di fornire un'esaustiva fenomenologia del precariato viene da Standing. Questi assegna la paternità del lemma ad alcuni sociologi francesi che, agli inizi degli anni Ottanta, si avventurarono nella descrizione di certe forme di lavoro stagionale estremamente temporanee. Sennonché, se ne potrebbe, altresì, rivendicare una paternità italiana. Già in un volume del 1978, a cura di Lerner, Manconi e Sinibaldi, che ricostruiva le gesta del movimento del '77, la precarietà era ritenuta un contrassegno proprio delle masse giovanili e raccontata come fenomeno contraddistinto da un'ambiguità: «accettazione di un modo di vita» sostanzialmente «imposto» e, al contempo, «scelta [...] esistenziale e» risultato d'una consapevole «volontà di “destabilizzazione” personale» (Lerner-Manconi-Sinibaldi, 1978). Secondo certa letteratura, questa tensione libertaria sarebbe stata sussunta e rovesciata in un ordine del discorso, quello neoliberale, opposto a quello della contestazione *desiderante* degli anni Sessanta e Settanta (Boltanski-Chiapello, 1999/2014). Il che avrebbe comportato lo svuotamento dei contenuti emancipativi delle istanze anti-fordiste di autonomia attivanti traiettorie esistenziali all'insegna della precarietà (Berardi Bifo, 2004 e 2006). Tale svuotamento non ha, comunque, comportato, a livello di immaginario e soprattutto durante la *golden age* dell'epoca neoliberale – quando ancora non erano esplose crisi e bolle finanziarie demotivanti –, l'abbandono definitivo dell'idea che in non pochi casi la precarietà debba innanzitutto essere giudicata come una volontaria

opzione di non sottomissione ai meccanismi di subordinazione del lavoro salariato. E su questa ambivalenza non manca di riflettere pure Standing, il quale pone sotto una lente di ingrandimento critica le rappresentazioni accattivanti della condizione precaria, che la raffigurano quale «reazione [...], da spiriti liberi, alle norme della vecchia classe lavoratrice [...] così come al materialismo borghese degli stipendiati» (Standing, 2011/2012, p. 24). Standing scioglie l'ambiguità a mezzo di un'analisi impietosa, stando alla quale la precarietà, lungi dal costituire un anti-conformistico rigetto delle norme borghesi fungerebbe, tra le altre cose, da deterrente all'identificazione «in una collettività lavorativa» solidale. Da qui il moltiplicarsi di atteggiamenti opportunistici, che non sarebbero solo la prevedibile conseguenza dell'aumento di competitività tra unità lavorative non infrequentemente trattate come merce *usa e getta*, potendosi, altresì, spiegare psicologicamente col fatto che le «azioni di un precario» non risultino proiettabili «verso un futuro in virtù del quale egli» sia autorizzato a «credere che ciò che dice, fa o pensa avrà un significato vincolante rispetto alle sue relazioni a lungo termine». Il tema è la sfiducia in un «possibile futuro» (Standing, 2011/2012, p. 24) inscrivibile in una narrazione coerente e tale da garantire una altrettanto coerente auto-percezione del sé.

A parere di Standing, la relazione che i precari instaurano con la temporalità è, comunque, diversificata in base alla *fazione* di precariato cui afferiscono. Molto schematicamente, egli intravede «tre “fazioni”»: 1) quella dei figli del vecchio proletariato industriale, delle classi contadine, delle compagini sociali, sì, meno abbienti e meno scolarizzate, ciononostante garantite da una certa sicurezza sociale e lavorativa; questa fazione, di norma priva di istruzione universitaria e preda delle seduzioni del populismo e, al limite, della xenofobia, dunque propensa a incolpare minoranze ancora più deboli della sua fragile condizione, sarebbe caratterizzata da un «passato perduto»; 2) le minoranze in precedenza evocate, formate da migranti di prima o seconda generazione e collocate nei gradini più bassi della stratificazione socio-lavorativa rappresenterebbero, invece, una seconda fazione contrassegnata da un «presente perduto»; 3) la terza fazione, composta da soggetti in grado di esibire titoli di studio non infrequentemente roboanti, sarebbe, infine, caratterizzata da un «futuro perduto» (Standing, 2015a). L'analisi di quest'ultima fazione pone di fronte alla problematica

proliferazione di titoli, moltiplicati nel corso della crisi finanziaria iniziata nel 2008. Si sbaglierebbe, comunque, a decifrare questa «bolla» (Bologna, 2011, p. 139) quale effetto d'una truffa da parte delle istituzioni erogatrici di formazione a danno di collettività impaurite da una competizione sempre più feroce e perciò inclini a tutelarsi mediante l'investimento in istruzione. Essa sarebbe, piuttosto, la cifra della «crescita del precariato, i cui simboli fittizi di mobilità» compensano psicologicamente «il livellamento delle strutture lavorative» (Standing, 2011/2012, p. 37). Nella terza fazione, oltre alla percezione di un futuro rubato e alla sostituzione di effettivi processi di mobilità con la superfetazione di titoli acutizzanti l'inflazione delle credenziali formative, Standing sottolinea l'emergenza sia di *passioni tristi* quali «acredine, [...] ansia e alienazione» (Standing, 2011/2012, p. 40), sia d'una *mente precarizzata*, le cui peculiarità maggiormente preoccupanti risiederebbero in disturbi dell'attenzione, nonché in una serie di *deficit* cognitivi.

In ultimo, Standing pone l'accento su alcune conseguenze immanenti alla condizione precaria che fanno sì che «i rapporti reciproci dettati dalla morale» diventino «più fragili» (Standing, 2011/2012 pp. 43-44). Donde la messa a repentaglio del legame sociale, come avevano subodorato gli ordoliberali, preoccupati, differentemente dai colleghi d'oltreoceano, di ricercare misure-paracadute tali da arginare il pericolo della frammentazione del tessuto sociale. Al netto delle differenze tra le versioni statunitense ed europea del neoliberalismo, esso mantiene, comunque, saldi alcuni punti fermi: «competitività, meritocrazia, flessibilità» (Standing, 2011/2012, p. 45), impresa. E cadremmo in un fraintendimento ove ritenessimo che i processi di affermazione dell'egemonia neoliberale andrebbero intesi come un ritorno alle ideologie del *laissez faire*. Decifrare la svolta neoliberale secondo questa chiave di lettura non permetterebbe di comprendere il senso di quelle nuove politiche pubbliche che rovesciano la prospettiva macroeconomica keynesiana. In tal senso, Standing contesta la convinzione che gli ultimi decenni siano stati contraddistinti da un *disimpegno* statale. Le pratiche di governo neoliberale non andrebbero, cioè, interpretate ricorrendo all'immagine della «*deregulation*», rappresenterebbero, invece, una «*re-regulation*» (Standing, 2011/2012, p. 50). E nella medesima direzione si muove il monumentale lavoro di Dardot e Laval sul neoliberalismo come

nuova ragione del mondo. Servendosi della cassetta degli attrezzi messa a disposizione dal Foucault della seconda metà degli anni Settanta, essi dimostrano la fallacia dell'immagine del «ritiro dello Stato» (Dardot-Laval, 2009/2013, pp. 10-11), nonché l'eterogeneità tra liberalismo classico e neoliberalismo, il primo centrato sull'idea d'una sorta di naturalità dello scambio e del mercato, su un'«ontologia dell'ordine commerciale» (Dardot-Laval, 2009/2013, p. 468) satura di elementi contraddittori, il secondo animato da pulsioni costruttiviste richiedenti non semplicemente meno Stato o meno governo, bensì un diverso Stato e diversi modi di governo, ovverosia una «*trasformazione dell'azione pubblica* che faccia dello Stato una sfera governata [...] da regole di concorrenza, e sottoposta a costrizioni di efficienza simili a quelle delle imprese private» (Dardot-Laval, 2009/2013, p. 367). Sicché, la funzione statale non consisterebbe più nell'assicurare «l'integrazione dei diversi livelli della vita collettiva, quanto» nel «conformare le società» (che dal punto di vista neoliberale non esistono, come amava ricordare la *iron lady*) «ai vincoli della concorrenza mondiale» (Dardot-Laval, 2009/2013, p. 378). Da qui quella che Standing definisce la «*mercificazione dell'istruzione*» (Standing, 2011/2012, p. 112). Egli non esita a sostenere che, almeno «in parte, il processo che dà luogo al precariato prend[*a*] avvio dalla trasformazione del sistema scolastico» (Standing, 2011/2012, p. 150), dalla sua progressiva aziendalizzazione secondo i dettami del *neomanagerialismo*, della filosofia del *New Public Management*, stando alla quale le agenzie pubbliche e statali dovrebbero adottare fattispecie organizzative isomorfe a quelle dell'impresa. Nel contesto europeo, e italiano in particolare, ad esempio, le politiche neoliberali hanno, sì, spinto per la privatizzazione e l'esternalizzazione dei servizi pubblico-statali, ma, in ambiti come l'istruzione, la strategia non è stata quella delle privatizzazioni. Basti gettare uno sguardo alle numerose riforme che, dalla fine degli anni Ottanta, hanno ridisegnato il volto dell'università italiana. Al di là dell'ingresso dei privati nei CdA e delle connessioni, previste per legge, con gli *stakeholders* imprenditoriali locali relativamente all'articolazione dell'offerta formativa, le università non sono state privatizzate, bensì aziendalizzate.

3. Capitale umano

In questa sintetica ricognizione del discorso neoliberale entro cui prendono avvio precarietà e ristrutturazioni dei sistemi educativi e dei modi attraverso i quali i loro utenti vi si avvicinano, un capitolo a parte merita la teoria del capitale umano, in base alla quale la formazione andrebbe equiparata a un bene di investimento finalizzato a percepire una qualche forma di rendimento e gli anni tradizionalmente deputati all'istruzione dovrebbero essere considerati un «quasi-mercato» (Somaini, 1997), nel quale soggetti e famiglie investono energie e denaro calcolando razionalmente costi e benefici al fine di un'ottimale capitalizzazione del tempo.

Il programma di ricerca sul capitale umano inizia a svilupparsi a cavallo tra la fine degli anni Cinquanta e gli inizi dei Sessanta in seno alla scuola di Chicago (Spalletti, 2009), e di esso si occupa Foucault durante il Corso al Collège de France del '78-'79ⁱ, rintracciandovi un potente veicolo di riconfigurazione del significato del lavoro: non più elemento passivo, oggetto di sfruttamento e dato sostanzialmente quantitativo, ma comportamento attivo connotato qualitativamente. Ogni lavoratore sarebbe un produttore che genererebbe per sé non un «prezzo di vendita», bensì un reddito, ossia il «rendimento di un capitale» (essendo possessore di capitale umano messo a valore) (Foucault, 2004/2005b, p. 184), più in generale una *soddisfazione*. In tal senso, «la funzione d'utilità dell'analisi economica» (Dardot-Laval, 2009/2013, p. 313) di norma pensata per il consumatore è estesa a ogni azione produttiva individuale, finanche a quelle che non rientrano tra i tipici comportamenti economici. I teorici del capitale umano equiparano, quindi, consumatore e produttore (nel senso che il consumo sarebbe produttivo di qualcosa) e propongono un modello di razionalità universalizzabile, cioè un principio di intelligibilità, al tempo stesso *esplicativo* e *normativo*, valido per l'intera esperienza umana. In questa prospettiva di «generalizzazione dell'oggetto economico», qualsivoglia «condotta» implicante «un'allocazione ottimale di risorse a fini alternativi» potrebbe decifrarsi per il tramite della sequenza costo-investimento-rendimento (Foucault, 2004/2005b, p. 218) e qualsiasi soddisfazione (o utilità) ottenuta dall'investitore e accumulatore di capitale umano andrebbe definita un reddito – basti ricordare che per il neoliberalismo d'oltreoceano

la cura della prole da parte della madre si giustificerebbe col fatto che ella genererebbe per sé un «reddito psichico» (Foucault, 2004/2005b, p. 198). Quanto detto vale laddove gli individui siano liberi di agire e consumino produttivamente una libertà che il governo dovrà costantemente riprodurre ponendo in essere situazioni di mercato. Tale intervento non dovrà menomare la libertà individuale, immaginata a guisa di quella economica. Quest'ultima «e la razionalità che presiede al suo esercizio» rappresenterebbero «la base e il modello per ogni altra libertà; e ogni altra libertà, per converso», verrebbe «meno» ove venissero a mancare la «libertà economica e la sua razionalità» (Marengo, 2015, p. 212). Il neoliberalismo *made in USA* descrive, insomma, il soggetto come un imprenditore di sé, orientato all'ottimizzazione delle proprie scelte, alla massimizzazione della propria reputazione e delle proprie competenze, pertanto impegnato in un lavoro su se stesso volto a un perfezionamento senza fine. Al fondo riposa l'idea, dice Foucault, «di demoltiplicare il» succitato «modello [...] investimento-costoprofitto, per farne» il prototipo delle relazioni «sociali e dell'esistenza stessa, una forma di rapporto dell'individuo con se stesso, con il tempo, con il suo ambiente» (Foucault, 2004/2005b, p. 196). L'assunto presenta una palese duplicità: per un verso si presuppone l'imprenditorialità come caratteristica propria dell'umano, per l'altro se ne foraggia il potenziamento, nonché la stessa fabbricazione, per il tramite di specifiche modalità di soggettivazione. Quindi si progetta l'elaborazione di qualcosa di per sé considerata naturale o quasi-naturale (Lemke, 2013). Non ci troviamo, tuttavia, né di fronte a un inganno ideologico da svelare, né a un impianto teorico per spiegare il quale fare riferimento alla dialettica tra potenza e atto, piuttosto a una «naturalizzazione del culturale che procede [...] dalla presa d'atto che nulla di naturale esiste al di fuori del culturale. Sono i dispositivi teorico-pratici, nella misura in cui danno forma ai loro stessi oggetti, a sancirne la naturalità. Operazione spregiudicata, senz'altro». Ma tale «spregiudicatezza» denota la piena comprensione «che la teoria è prassi» e «l'epistemologia [...] politica» (Marengo, 2015, p. 212). Per funzionare, la governamentalità neoliberale deve, in sintesi, provvedere per lo meno a due precondizioni: creare l'uomo-imprenditore (che la teoria, però, presuppone già di per sé universale) e mettergli a disposizione molteplici situazioni di mercato (tra esse, un mercato dell'istruzione) in cui

questi sia *obbligato* a esercitare la propria libertà di scelta; tocca alle sfere politiche, giuridiche e pedagogico-culturali fornire tali condizioni traendo indicazioni dalle verità generate nel mercato. La razionalità neoliberale immanente al programma di ricerca sul capitale umano rappresenta, allora, una critica della ragione politica autorizzata a processare ogni scelta politica e che aspira a erigere un «nuovo regime dell'evidenza» (Dardot-Laval, 2009/2013, p. 291) fondato sulla convinzione che il mercato sia «rivelatore di qualcosa che», lo si accennava, «è come una verità» (Foucault, 2004/2005b, p. 39). Critica della ragione politica che non solo ne segnala i limiti nella capacità di intervento (questo il senso della smithiana *invisible hand*), ma pretende di esserne la «*ratio* interna» (Marengo, 2015, p. 220) e «di filtrar[*n*]e [...] l'azione [...] in termini di gioco della domanda e dell'offerta, [...] di efficacia rispetto agli elementi del gioco, [...] di costo dovuto all'intervento» (Foucault, 2004/2005b, p. 201). Questa forma di razionalità si configura pure come una critica della ragione pedagogica: ogni azione educativa, per essere ragionevole, deve muoversi entro una cornice i cui attori si comportino come imprenditori; il sistema educativo vende una determinata merce, la quale viene consumata produttivamente dall'investitore in servizi formativi (determinandone il giusto prezzo), che quanto più aspira a essere competitivo tanto più deve accumulare l'adeguato capitale umano; anche nel campo dell'istruzione vanno, perciò, demoltiplicate situazioni di mercato. Il tutto senza formali costrizioni, divieti o limitazioni né per gli investitori, né per le organizzazioni educative: per sopravvivere, entrambi i poli della relazione debbono esercitare virtù imprenditoriali. È normale che si comportino così, sarebbe patologico se non lo facessero. È, questo, il segreto della governamentalità neoliberale: costruire uno spazio di azione consono, lavorare sul contesto, dimodoché liberamente soggettività altamente manipolabili in modo indiretto si comportino come un'impresa. E il modello presenta tratti curiosi, delineando un «intreccio tra esaltazione del momento attivo e volontario dell'agire e dello scegliere e opacità del sistema, non totalizzabile e dunque non governabile» (Bazzicalupo, 2008, p. 60). L'insistenza sulla «padronanza di sé» è foriera di effetti rassicuranti rispetto all'alea: «la padronanza di sé» quale «compensazione all'impossibilità di controllare il mondo» (Dardot-Laval, 2009/2013, p. 435). In questa logica, si scaricano sul singolo tutte le

responsabilità e la precarietà diviene ascrivibile a scelte individuali errate: essendo il singolo il principale responsabile del proprio destino, nessuno gli deve nulla. Il modello ordoliberalo dell'economia sociale di mercato solo apparentemente va in altra direzione, giacché le misure di protezione attiva di cui abbiamo detto non sono che forme meno *hard*, rispetto alle proposte circolanti nel mercato delle idee del neoliberalismo statunitense, di «privatizzazione dei meccanismi di assicurazione» sociale (Foucault, 2004/2005b, p. 128).

Un'impostazione come quella poc'anzi sintetizzata sconvolge *ab imis* le idee su tematiche quali il diritto alla salute, all'istruzione, al lavoro, a una vecchiaia dignitosa. Esse «confluiscono», infatti, «in una visione contabile dei capitali che ognuno [...] gestirebbe per tutto il corso della vita. Le difficoltà dell'esistenza» sarebbero «fallimenti di questa gestione [...]. Da qui il lavoro di “pedagogia” [...] perché ciascuno si consideri in possesso di un “capitale umano” da far fruttificare» (Dardot-Laval, 2009/2013, p. 328-329). È la capitalizzazione dell'umano in tutte le sue manifestazioni. E la sfida immanente a questo progetto è davvero ambiziosa, nella misura in cui tende a un'«unificazione [...] delle forme plurali della soggettività» (Dardot-Laval, 2009/2013, p. 420) e all'annodamento della totalità delle «relazioni di potere nella trama di un unico discorso» (Marengo, 2015, p. 224).

La governamentalità neoliberale ha, sì, un carattere inglobante, ciononostante è «priva di centro», non dandosi, in essa, «un decisore ultimo a cui ricondurre gli effetti di potere». Difatti, «il piano normativo in base a cui» disciplinare gli attori sociali dovrebbe emergere quale «esito [...] impersonale [...] dell'interazione» tra gli agenti mercantili ed essere «una sorta di media statistica delle attitudini che il capitale umano dovrà» avere per risultare «competitivo». Ragion per cui «il compito della scuola» consisterà nello sviluppo d'«una strategia di massimizzazione delle risorse non solo economiche, ma biologiche, cognitive ed emotive dell'individuo in base agli standard posti dall'ambiente» dove «la sua vita si svolge» (Marengo, 2015, pp.224-225). Quella neoliberale sarebbe, insomma, una «teoria del tutto» (Luce, 2013, 189). D'altronde, «il lessico dell'impresa» possiede un incredibile «potenziale di unificazione dei diversi “regimi di esistenza”», essendo «l'impresa non» solo «un modello [...] da imitare, ma

anche una certa attitudine da stimolare nel bambino e nello studente, un'energia potenziale da sollecitare nel lavoratore, un modo di essere» indotto dai «cambiamenti istituzionali [...]. Stabilendo una corrispondenza [...] tra il governo di sé e» quello «delle società, l'impresa definisce [...] una [...] disposizione interiore, un certo *ethos* da incarnare per una» salutare «sorveglianza di sé» (Dardot-Laval, 2009/2013, pp. 4242-425). Da qui discutibili riposizionamenti delle analisi foucaultiane sulle etiche antiche. Si pensi alle lezioni sull'*Ermeneutica del soggetto*, nel corso delle quali Foucault introduce un complesso ragionamento sul principio della *cura di sé* (Foucault, 2001/2003) Presso certa letteratura, l'investimento in capitale umano è stato, infatti, accostato proprio alla *cura di sé*, con tutto il corollario di tecniche auto-diagnostiche e confessionali funzionali a un efficace auto-governo (Nicoli-Paltrineri, 2014; Nicoli, 2015).

4. Alternative

A parte del discorso pedagogico non è sfuggito il carattere sospetto della teoria del capitale umano (Marino, 2007). In tal senso, qui ci si limiterà a fare un cenno alle prospettive disegnate da Masschelein e da Baldacci, le quali costituiscono esempi di potenziali alternative alla veridizione neoliberale, di potenziali punti di abbrivio per ri-attivare un discorso pedagogico critico.

Quanto a Masschelein, il suo lavoro – al pari di quello di altri studiosi che con lui negli anni si sono trovati a collaborare – si colloca, all'ingrosso, a cavallo tra il campo dei *governmentality studies* e quello della teoria critica, lumeggia i processi di commercializzazione-mercificazione della formazione nella contemporaneità e sviluppa l'idea che l'esercizio della critica vada foucaultianamente declinato come rifiuto resistenziale di essere governati in un determinato modo, rifiuto di aderire al regime veridizionale vigente, *arte di non essere governati* (Masschelein-Simons, 2009). Per Masschelein il governo attraverso l'individualizzazione costituisce la forma attuale nella quale oggi si dispiega il potere e, in quest'ottica, egli connette problematica del capitale umano, *leitmotiv* dell'*employability*, insistenza sul tema delle competenze e trasformazione dell'apprendimento in una vera e propria forza produttiva (funzionale, appunto, all'accumulazione di capitale

umano) (Masschelein-Simons, 2013 pp. 134-135), non mancando, nello specifico, di focalizzarsi sulla sua *capitalizzazione e governamentalizzazione* (Masschelein-Simons, 2008, p. 57) e tentando di relativizzare radicalmente una serie di parole d'ordine del discorso contemporaneo (più o meno *mainstream*) intorno all'educazione, di svelarle quali pezzi di processi più ampi di conduzione-gestione delle condotte umane, di operare al fine della generazione di facoltà e/o attitudini orientate alla de-governamentalizzazione. In termini progettuali potrebbe sembrare poco. Sembrerebbe, cioè, che non sia effettivamente possibile ricavare concreti progetti pedagogici alternativi da queste suggestioni. Sennonché, proprio nel rifiuto di elargire soluzioni pre-confezionate e, al contrario, nella sfida nei confronti dell'esistente così come esso viene presentato nelle narrazioni più diffuse e convenzionali, riposa la potenzialità di questo tipo di analisi, che interrogano gli effetti di potere delle verità pedagogiche neoliberali tentando di porre in essere un costante «esercizio di smascheramento» (Magaraggia, 2016, p. 99) e, per questa strada, cercando di capire come possa configurarsi una pedagogia critica nella società della conoscenza (cfr. Masschelein, 2004). Ma non è tutto, in un testo steso insieme a Simons, *In Defence of the School*, Masschelein elabora, altresì, un discorso più specifico sull'istituzione scolastica, la quale, pur essendo evidentemente implicata nei processi di riproduzione delle diseguaglianze sociali, costituirebbe, comunque, uno spazio da preservare in quanto in essa verrebbe disattivato il tempo ordinario. Vale a dire che nella scuola sarebbero in un certo qual modo (felicitemente) «sospese» tutta una serie di regole e aspettative di tipo sociologico, economico, familiare e culturale» (Zoletto, 2017, p.74). In *In Defence of the School*, argomentando in favore dello scioglimento (momentaneo) dei rapporti tra la scuola e il sistema sociale (Masschelein-Simons, 2013, p. 15), Masschelein e Simons tratteggiano, così, una figura di insegnante che non è (almeno immediatamente) produttivo, così come non sarebbe propriamente produttivo il tempo scolastico: «At school, time is not dedicated to production, investment, functionality or relaxation. On the contrary, these kinds of time are relinquished. Generally speaking, we can say that scholastic time is time made free and is not productive time» (Masschelein-Simons, 2013, p. 33). Non è qui possibile scendere nel dettaglio

dell'articolato discorso di Masschelein e Simons su tutti quegli elementi e quelle tendenze orientate ad addomesticare («taming») l'istituzione-scuola, sta di fatto che studi come *In Defence of School* costituiscono possibili strumenti per mettere in discussione tutta una cultura prevalente che insiste sulla necessità di ragionare di scuola e di sistemi educativi come se essi fossero delle aziende a tutti gli effetti.

Come si accennava in precedenza, in ordine alle questioni trattate in questo scritto meritano, altresì, attenzione le recenti riflessioni di Baldacci, il quale riconosce il fatto che «il paradigma del capitale umano tematizz[i] in senso funzionalista il rapporto tra scuola e sistema economico» (Baldacci, 2014, p. 47). Cosa più o meno condivisibile, ma non sconvolgente. Se questa teoria si limitasse a ciò, essa non rappresenterebbe che un ulteriore capitolo di un filone che vede nel sistema educativo il luogo di produzione di quelle competenze e di quelle conoscenze economicamente *utili* al singolo e al sistema sociale nel suo complesso. Ma, spiega Baldacci, ove si chiedesse alla scuola, come fanno i teorici del capitale umano, «di formare [...] una mentalità funzionale alla *cultura d'impresa*», allora le si domanderebbe «qualcosa di estraneo ai suoi compiti istituzionali e che potrebbe essere in conflitto con altri suoi compiti legittimi» e altrettanto «prioritari, come quello di formare i futuri cittadini». Gli appunti mossi da Baldacci si attagliano principalmente a due elementi: 1) «l'enfasi» sull'imprenditorialità, che rischia di curvare economicisticamente l'insieme del «capitale intellettuale», mutando «il senso» stesso del «possesso di conoscenze e di competenze»; 2) la «meta-cornice» neoliberista entro cui si colloca il discorso sul capitale umano, che conduce a considerare le scuole quali imprese in competizione le une con le altre «in un regime di libero mercato formativo». La riduzione delle competenze a «strumenti» e della formazione a una preparazione «per l'asservimento all'impresa», nonché l'equiparazione scuola-impresa, non conducono, tuttavia, Baldacci a una tradizionalissima «critica [...] umanistica» (Baldacci, 2014, pp. 53-56), pertanto a un rifiuto senza appello della totalità delle acquisizioni del programma di ricerca sul capitale umano. Per cui, a suo parere, esso dovrebbe casomai essere integrato e corretto con un paradigma rivale: quello dello «sviluppo umano, per la messa a punto del quale» risulterebbero fondamentali i lavori di Nussbaum (la quale, però, secondo

Baldacci, concederebbe troppo ai saperi umanistici, come se il loro studio fisiologicamente conducesse ad atteggiamenti critici e anti-dogmatici, e di contro, ingiustamente squalificherebbe quelli scientifico-tecnologici) e di Sen, in specie i concetti di «*funzionamento*» e di «*capacitazione*» (Baldacci, 2014, p. 58). Mentre nella teoria del capitale umano le competenze servirebbero «per incrementare la produttività», nel paradigma dello sviluppo umano sarebbero «condizioni [...] per l'espansione delle libertà sostanziali». La netta «prossimità» del secondo con le «esigenze della formazione scolastica» e con le coordinate teoriche del congegno pedagogico non dovrebbe consigliare scelte unilaterali, in quanto la teoria del capitale umano coglierebbe un elemento essenziale: la necessità sociale di disporre di competenze che toccherà al sistema educativo produrre. Ove ciò non accadesse, quest'ultimo si «condannerebbe [...] all'irrelevanza sociale». Detto altrimenti, una «critica [...] astratta della teoria del capitale umano, che si» limitasse «a contrapporgli il valore della cultura disinteressata» sarebbe fuori corso. Da qui la proposta di andare, sì, oltre il paradigma del capitale umano, conservandone, però, le «acquisizioni cruciali», una volta depurate «dalle incrostazioni ideologiche aziendaliste» (Baldacci, 2014, pp. 65-66). Si tratterebbe di far retrocedere la formazione di capitale umano a «momento subordinato di una concezione maggiormente comprensiva» (Baldacci, 2016). Ma è possibile questo ricupero discriminante? O il carattere *globale* del paradigma del capitale umano e, in generale del neoliberalismo, di cui Baldacci è, ben intesi, consapevole (Baldacci, 2017, p. 7), implica una dinamica del tipo tutto-o-niente?

Non è qui possibile dare risposte definitive, anche solo perché il richiamo alle proposte di Baldacci, così come al complesso ventaglio di studi in cui in questi anni s'è impegnato un intellettuale come Masschelein – e, ben intesi, non pare di potere dire che le posizioni di questi due autori, ancorché critiche nei riguardi dell'esistente, siano perfettamente giustapponibili –, era semplicemente funzionale a segnalare un esempio della possibilità di dare forma a ragionamenti *altri* rispetto alla veridizione neoliberale. Un esempio che serviva a smentire lo *slogan* thatcheriano circa l'impossibilità di alternative. Se ne potrebbero fare altri e, magari sulla scorta di Sloterdijk, immaginare la riattivazione dell'«astuzia della ragione pedagogica»:

educare «formalmente [...] in funzione dello Stato e della “società”, segretamente però, a volte perfino apertamente», educare «a prescindere dallo Stato e dalla “società”». Porre, dunque, in essere una «deviazione organizzata dell’educazione dal suo scopo esteriore» e approfondire il conflitto e il cortocircuito tra «ragion di scuola e ragion di Stato» (Sloterdijk, 2009/2010, pp. 427-428). D’altronde, «l’esondazione del discorso manageriale» (Nicoli, 2010, p. 68) – analogo organizzativo di quello del capitale umano – può essere, forse, messa in discussione solo dicendo la verità sulla veridizione dominante, il che, come insegna Foucault, comporta necessariamente dei rischi, il primo dei quali, per chi appartenga a una comunità scientifica, può essere quello dell’interdizione. Invero poca cosa rispetto alla morte di Socrate, di cui lo studioso francese si occupa in alcune lezioni del suo ultimo corso al Collège de France (1984). Si tratta di produrre *coraggiosamente* discorsi che permettano di depotenziare la forza aleturgica del dispositivo del mercato che regola le produzioni enunciative della razionalità neoliberale (Nicoli, 2012, p. 92). È in questo campo di lotta, appunto, aleturgica che si aprono spazi per la pedagogia critica.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2016). Gli educatori del capitale umano. intervista cura di Ercolani, P. *Il Manifesto*, 23-01.
- Baldacci, M., (2017). Presentazione. La scuola al tempo del pensiero unico. in Volpicella, A. M.- Crescenza, G. (eds.). *Una bussola per la scuola. Nuove strategie pedagogiche e didattiche per gli studenti di oggi*. Roma: Conoscenza.
- Bazzicalupo, L. (2008). *Soggetti al lavoro*. in Demichelis, L.-Leghissa, G. (eds.). *Biopolitiche del lavoro*. Milano: Mimesis.
- Berardi Bifo, F. (2004). *Il sapiente, il mercante, il guerriero. Dal rifiuto del lavoro all'emergere del cognitariato*, Roma: DeriveApprodi.
- Berardi Bifo, F. (2007), *Genesi e significato del termine «autonomia»*. in Bianchi S.-Caminiti L. (eds.). *Gli autonomi. Le storie, le lotte, le teorie* vol. II, Roma: DeriveApprodi.
- Berardi Bifo, F. (2016). *L'anima al lavoro. Alienazione, estraneità, autonomia*. Roma: DeriveApprodi.
- Bologna, S. (2011). Volantinare alle happy hours. in Chicchi, F.- Roggero, G. (eds.), *Lavoro in frantumi. Condizione precaria, nuovi conflitti e regime neoliberista*. Verona: Ombre Corte.
- Boltanski, L.-Chiapello, È. (2014). *Il nuovo spirito del capitalismo*. (M. Schianchi, Trans.). Milano: Mimesis (*Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris: Gallimard, 1999).
- Bourdieu, P. (2004). *Le strutture sociali dell'economia*. (M. Tomadin, Trans.). Trieste: Asterios (*Les structures sociales de l'economie*. Cambridge: Polity Press, 2000).
- Chicchi, F. (2001). *Derive sociali. Precarizzazione del lavoro, crisi del legame sociale ed egemonia culturale del rischio*. Milano: Franco Angeli.
- Chignola, S. (2012). La scuola oltre il limite, ovvero insegnare fuori dal neoliberismo. intervista a cura di Ambra, M. *Il Lavoro Culturale (on line)*.

- Chignola, S. (2016). La vita, il lavoro, il linguaggio. Biopolitica e biocapitalismo, in Maltese, P.-Mariscalco, D. (eds). *Vita, politica, rappresentazione. A partire dall'Italian Theory*. Verona: Ombre Corte.
- Dardot, P.-Laval, Ch. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. (R. Antonucci-M. Lapenna, Trans). Roma: DeriveApprodi (*La nouvelle raison du monde. Essais sur la société néolibérale*, Paris: La Découverte, 2009).
- Foucault, M. (1972). *L'ordine del discorso*. (A. Fontana-M. Bertani-V. Zini, Trans). Torino: Einaudi (*L'ordre du discours*, Paris: Gallimard, 1971).
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. (A. Tarchetti, Trans.). Torino: Einaudi (*Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris: Gallimard, 1975).
- Foucault, M. (2014), *La volontà di sapere. Storia della sessualità I*. (P. Pasquino-G. Procacci, Trans). Milano: ES (*Histoire de la sexualité, I. La volonté de savoir*, Paris: Gallimard, 1976).
- Foucault, M. (2005a). *Sicurezza, territorio, popolazione. Corso al Collège de France (1977-1978)*. (P. Napoli, Trans) Milano: Feltrinelli (*Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France 1977-1978*, Paris: Seuil/Gallimard, 2004).
- Foucault, M. (2005b). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. (M. Bertani-V. Zini, Trans). Milano: Feltrinelli (*Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France 1978-1979*, Paris: Seuil/Gallimard 2004).
- Foucault, M. (2008). *Discipline, poteri, verità. Detti e scritti 1970-1984*. (M. Bertani-V. Zini, Trans). Genova: Marietti 1820 (*Dits et écrits 1954-1988*, Paris: Gallimard 1994).
- Foucault, M. (2011). *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*. (M. Bertani, Trans). Milano: Feltrinelli (*L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France 1981-1982*, Paris: Seuil/Gallimard, 2001).
- Foucault, M. (2011). *Il coraggio della verità. Il governo di sé e degli altri II. Corso al Collège de France (1984)*. (M. Galzinga, Trans). Milano: Feltrinelli (*Le courage de la vérité. Le gouvernement de soi et des autres II. Cours au Collège de France 1983-1984*, Paris: Seuil/Gallimard, 2009).

- Fumagalli, A. (2011). La condizione precaria come paradigma biopolitico. in Chicchi, F.- Roggero, G. (eds.), *Lavoro in frantumi. Condizione precaria, nuovi conflitti e regime neoliberista*. Verona: Ombre Corte.
- Gallino L. (2009). *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Roma-Bari: Laterza.
- Giunta, I. (2013). *La flessibilità come categoria pedagogica. Ambienti euristici per nuovi pensatori*, Milano: Franco Angeli.
- Lemke, Th. (2001). The Birth of Bio-politics. Michel Foucault's Lecture at the Collège de France on Neo-liberal Governmentality. *Economy and Society*, 2, 109-207.
- Lerner, G.-Manconi, L.-Sinibaldi, M. (1978). *Uno strano movimento di strani studenti. Composizione politica e cultura dei non garantiti*, Milano: Feltrinelli.
- Luce, S. (2013). Dagli spazi della politica allo spazio dell'economia. in Tucci, A. (ed.), *Disaggregazioni. Forme e spazi di governance*, Milano: Mimesis.
- Magaraggia, S. (2016). Il discorso educativo europeo. Un esercizio di smascheramento. in Conte, M. (ed.), *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Padova: Libreriauniversitaria.it
- Marengo, S. (2015). La razionalità neoliberale. Antropologia del capitale umano a partire da Michel Foucault. *Etica & Politica/Ethics & Politics*, 1, 205-228.
- Margiotta, U. (2012a). Dal welfare al learnfare. Le migrazioni dell'apprendimento adulto. in Lupoli N. (ed.). *Liberi, riflessivi, pensosi. Nuovi orizzonti della lifelong education*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2012b). Capitale formativo e welfare delle persone. Verso un nuovo contratto sociale. *Metis*, 1.
- Marino, M. (2007). Procedure critiche per un modello di formazione sostenibile. in Marino, M. (ed.), *Il ritorno di Sisifo. Formazione e lavoro nella società della conoscenza*, Roma: Anicia.
- Nicoli, M.-Paltrineri, L. (2014). Il management di sé e degli altri. *Aut Aut*, 362, 49-74.

- Masschelein, J. (2004). How to Conceive of Critical Education Theory Today? *Journal of Philosophy of Education*, 3, 351-367.
- Masschelein, J.-Simons, M. (2008). Our ‘Will to Learn’ and the Assemblage of a Learning Apparatus. in Fejes, A.-Nicoll, J. (eds.), *Foucault and Lifelong Learning. Governing the Subject*, London and New York: Routledge.
- Masschelein, J.-Simons, M. (2009). The Art of not Being Governed like that and at that Cost. in Peters, B.-Besley, A. C.-Olssen, M.-Maurer, S.-Weber, S. (eds), *Governmentality Studies in Education*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Masschelein, J.-Simons, M. (2013). *In Defence of the School. A public Issue*, Leuven: E-Ducation, Culture & Society Publishers.
- Nicoli, M. (2010). Regimi di verità nell’impresa postfordista. *Esercizi Filosofici*, 5, 65-77.
- Nicoli, M. (2012). “Io sono un’impresa”. Biopolitica e capitale umano. *Aut Aut*, 356, 85-99.
- Nicoli, M. (2015). Come le falene. Precarietà e pratica della filosofia. in Cantarini, S.-Jansen, M.-Ricciardi, S. (eds.), *Le culture del precariato. Pensiero, azione, narrazione*, Verona: Ombre Corte.
- Paltrinieri, L. (2016). Struttura e funzione del capitale umano tra Bourdieu e Foucault. Napoli 2-3 marzo: “Bourdieu-Foucault, un rendez-vous mancato”.
- Riello, G. (2013). La certificazione delle competenze come “libertà di agire”. *Formazione & Insegnamento*, 1, 277-287.
- Sabatino, F. (2005). *Per una pedagogia delle competenze. La costruzione di un modello di formazione in contesti ambientali*, Napoli: Liguori.
- Salbergo, M. (2014). A cosa servono le “competenze”? *Doppiozero (on line)*.
- Simoncini, A. (2008). Ben educati. Appunti per una genealogia del discorso pedagogico. *Studi sulla Formazione*, 2, 85-98.
- Sloterdijk, P. (2010). *Devi cambiare la tua vita. Sull’antropotecnica*. (S. Franchini, Trans.). Milano: Raffaello Cortina (*Du mußt dein Leben ändern: Über Anthropotechnik*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2009).
- Somainsi, E. (1997). *Scuola e mercato*, Roma: Donzelli.

- Spalletti, S. (2009). *Istruzione, crescita e rendimenti nella teoria del capitale umano. Una prospettiva di storia del pensiero economico*. Roma: Aracne.
- Standing, G. (2012). *Precari. La nuova classe esplosiva*. (M. Vigiak, Trans). Bologna: Il Mulino (*The Precariat. The New Dangerous Class*, London-New York: Bloomsbury, 2011).
- Standing, G. (2015a). Intervista a cura di Battiston, G. *L'Espresso on line*, 28-04.
- Standing, G. (2015b). *Diventare cittadini. Un manifesto del precariato*. (G. Carlotti, Trans.). Milano: Feltrinelli (*A Precariat Charter. From Denizens to Citizens*, London-New York: Bloomsbury, 2014).
- Strano, A. (2015). Capacitare entrepreneurship per l'attivazione professionale dei giovani. *Formazione & Insegnamento*, 1, 109-116.
- Zoletto, D. (2017). La scuola come "spazio" di gioco. *Aut Aut*, 375, 73-75.
- Zucchetti, E. (2005). Un mercato del lavoro: tra vecchi e nuovi equilibri. in Bertolini, S.-Rizza, R. (eds.), *Atipici?*. Milano: Franco Angeli, Milano.

Pietro Maltese è ricercatore a tempo indeterminato presso il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche e della Formazione, Università degli Studi di Palermo.

Contatto: pietromaltesepalermo@gmail.com

¹Nell'ambito di certo pensiero critico d'oltralpe che si è occupato della teoria del capitale umano, non è possibile non citare Bourdieu, il quale nell'*Introduzione a Le strutture sociali dell'economia* chiariva il fatto di avere proposto il concetto di *capitale culturale* «all'incirca nel momento in cui [...] Becker faceva circolare la nozione di “capitale umano” (debole e vaga, e pesantemente gravata da presupposti sociologici e inaccettabili)», concetto, quello di *capitale culturale*, che «mirava a spiegare differenze, altrimenti incomprensibili, nella riuscita scolastica di bambini culturalmente dotati in misura ineguale e, più in generale, in ogni sorta di pratiche culturali ed economiche». Aggiungeva, inoltre, che altre nozioni introdotte nel corso degli anni (come quella di capitale sociale) miravano a «esprimere una visione dell'azione radicalmente differente da quella che fonda, per lo più in maniera implicita, la teoria neoclassica» al fondo del programma di ricerca sul capitale umano (Bourdieu, 2000/2004, p. 18). Per una ricostruzione delle non poche occasioni in cui Bourdieu si confronta con questo programma cfr. Paltrineri, L. (2016).