

Immagini d'infanzia e biopolitica. Congetture foucaultiane

Andrea Giacomantonio, Elena Luciano¹

All'interno del contributo si formulano diverse ipotesi interrelate riguardanti l'immagine d'infanzia. La prima è che essa consista in una concrezione, in una rete, in una matassa di elementi eterogenei. La seconda è che tale immagine rappresenti un elemento costitutivo sia dei dispositivi disciplinari sia dei biopolitici. La terza è congettura che, in questa prospettiva, la ricerca pedagogico-didattica debba svolgere anche una funzione critica, portando alla luce le proprietà dei processi di soggettivazione attivati dai dispositivi educativi e dalle relative immagini.

In this paper the authors formulate some interconnected hypotheses on the image of childhood: 1. the image is a compound of heterogeneous elements; 2. that image is an essential element both of disciplinary and biopolitical dispositifs; 3. in this perspective, educational research should perform a critical function, making visible the subjectification processes activated by educational dispositifs and the images connected to them.

Parole chiave: immagine d'infanzia, processi di soggettivazione, dispositivo, biopolitica

Keywords: image of childhood, processes of subjectification, dispositif, biopolitics

1. Della natura polimorfa dell'immagine d'infanzia

L'immagine d'infanzia è un concetto poliedrico. È stato studiato da un numero molto alto di discipline scientifiche: antropologia, filosofia, psicologia, pedagogia, storia. Difficile, probabilmente impossibile, ricondurre i risultati di queste ricerche all'interno di un quadro teorico

¹ Il carattere e i contenuti del presente contributo sono stati concordati dai due autori; il primo e il quarto paragrafo sono comunque attribuibili a Elena Luciano, mentre il secondo e il terzo a Andrea Giacomantonio.

unitario. È tuttavia possibile provare a formulare una suggestione à la Dewey, ossia un'ipotesi grezza, rafficabile e *raffinandata*.

L'infanzia in sé è inconoscibile: rappresenta kantianamente un *noumeno*. Il *fenomeno* a cui possiamo accedere è probabilmente l'immagine d'infanzia. Ma, profanato il loro carattere universale, le categorie del filosofo di Königsberg vengono restituite all'umano commercio, alla storia quindi. Ogni immagine va conseguentemente situata nel tempo e nello spazio.

Proprio in tale direzione, le indagini storiche sembrano suggerire come, in ogni epoca storica, varino le condizioni generali d'esistenza dell'infanzia, che divengono peraltro chiave interpretativa per comprendere le trasformazioni della società stessa², e come coesistano una molteplicità di immagini d'infanzia che, attorno ad alcuni miti, si sono alternate, definite e trasformate.

Come Rossi³ chiarisce nell'ambito della sua storia delle idee, la regressione come ideale di vita e le tesi del primitivismo ritornano di continuo, in forme letterariamente più o meno efficaci, mostrando il peso che ha sulla cultura il valore sproporzionato che ha assunto il binomio infanzia-spontaneità rispetto al binomio maturità-riflessione. Accanto al "bambino normalizzato"⁴, che richiama il rapporto tra normalità e devianza, tra conformità e anomalia, storicamente si è contraddistinta l'immagine di un "bambino naturale"⁵, di cui l'*Émile* di Rousseau è espressione significativa, puro e innocente, coinvolto in un processo educativo "naturale" improntato alla spontaneità e alla semplicità incorrotta e incontaminata.

All'immagine di bambino innocente e a una visione del mondo che esalta la purezza dell'infanzia, si è tuttavia spesso contrapposta anche l'immagine di un'infanzia negativa, ostile e sconveniente: nella storia ha infatti trovato spazio anche l'interpretazione di un bambino diverso, estraneo, incomprensibile agli occhi dell'adulto, capace di azioni perfide e violente.

² Cfr. E. Becchi, D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia. Dalle origini al Seicento*, vol. 1, Roma-Bari, Laterza, 1996.

³ Cfr. P. Rossi, *Bambini, sogni, furori. Tre lezioni di storia delle idee*, Milano, Feltrinelli, 2001.

⁴ P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza*, Milano, Guerini, 2011², p. 145.

⁵ *Ibidem*, p. 139.

Si tratta dell'immagine d'infanzia concepita come stagione esposta al male e alla morte, da esorcizzare e correggere⁶.

Del resto, l'immagine hobbesiana del bambino malvagio si è ampiamente diffusa e resa visibile in molta letteratura e filmografia e se, da un lato, nelle interpretazioni di tipo funzionalistico, il male e l'aggressività dipendono dall'ambiente, dall'altro lato, lungo la storia del pensiero e della cultura, per diversi autori (Agostino, Hobbes, Freud, Darwin) il male non rappresenta tanto un'escrescenza sporgente in una natura buona bensì risulta essere profondamente radicato nell'essenza stessa della natura umana⁷.

Sulla scia, inoltre, dei lavori di Ariès, che ha inaugurato le ricerche sul bambino del passato e l'avvio della storia dell'infanzia⁸, si sono diffusi diversi studi storici dedicati al bambino e all'infanzia e, come evidenzia Franco Cambi⁹, si è delineata la distinzione tra la storia sociale dell'infanzia, radicata nelle dimensioni sociali ed economiche, da un lato, e la storia dell'immaginario intorno all'infanzia, radicata nella cultura e nell'ideologia, dall'altro.

Similmente, le indagini antropologiche invitano a contestualizzare le immagini d'infanzia nel tempo e nello spazio. Il comportamento di bambini e adulti, nonché le loro reciproche aspettative, traggono origine in larga misura dalle condizioni in cui vivono e dagli usi culturali cui sono avvezze e, in particolare, dal significato culturale attribuito agli eventi e dal sostegno sociale e istituzionale fornito dalla comunità per apprendere e formare ruoli specifici¹⁰.

Se "l'orientamento culturale sottolinea che culture differenti possono aspettarsi particolari capacità dai bambini in periodi molto diversi dell'infanzia, e considerare sorprendenti o anche pericolose le "tabelle di marcia" di altre culture"¹¹, è evidente che di tali diversità culturali sono intrisi gli sguardi, le convinzioni, le attese e le scelte degli adulti e dei bambini che abitano in ogni comunità.

⁶ Cfr. A. Bobbio, *Bambini, culture, persona. Analisi di pedagogia dell'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2005; Id., *Il bambino tra teoria ed educazione: visioni, interpretazioni e problemi di pedagogia dell'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2008.

⁷ Cfr. P. Rossi, *Bambini, sogni, furori*, cit.

⁸ Cfr. P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 1968.

⁹ F. Cambi, *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*, Bari, Dedalo, 1985, p. 10.

¹⁰ Cfr. B. Rogoff, *La natura culturale dello sviluppo*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2003.

¹¹ *Ibidem*, p. 2.

Le idee e le interpretazioni stesse di bambino e d'infanzia dei singoli individui e delle comunità sono dunque situate e culturalmente connotate e contraddistinguono di volta in volta le immagini degli adulti su chi siano i bambini e su cosa possano fare, dire, diventare, come hanno mostrato alcune ricerche fondate su un approccio di antropologia multivocale ed etnografia visuale¹².

Non mancano, sulle immagini d'infanzia, indagini interdisciplinari che ne enfatizzano il carattere situato e contestuale e, in tal senso, l'ecologia dello sviluppo umano di Urie Bronfenbrenner pare suggerire uno sfondo culturale utile anche per contestualizzare e analizzare le idee e le immagini degli adulti sui bambini e l'infanzia, per comprendere come nascono e si sviluppano, per individuarne dinamiche e peculiarità¹³.

Ogni immagine d'infanzia è interpretabile come una rappresentazione sociale¹⁴, ovvero come un oggetto sociale elaborato da una comunità per consentire ai suoi membri di comportarsi e comunicare in modo condiviso, un modo cioè attraverso cui essi possano esprimere la propria conoscenza sui bambini e sull'infanzia e organizzare le proprie interazioni attorno a questi temi.

Ogni immagine, quindi, sul piano teorico è un coacervo.

L'interesse, però, per pedagogia e didattica si radica negli effetti che ogni singola immagine esercita sul piano educativo. Essa attiva, infatti, processi di soggettivazione che formano pensieri, sentimenti e azioni, che indicano a ogni individuo chi è e qual è il suo posto nel mondo.

Ne sono esempi evidenti le varie pedagogie popolari bruneriane, che “riflettono una varietà di assunti sui bambini: possono essere visti come dei testardi che devono essere corretti; degli innocenti che vanno protetti da una società volgare; degli individui che hanno bisogno di imparare delle abilità che possono essere sviluppate solo attraverso la pratica; dei recipienti vuoti da riempire di conoscenze che solo gli adulti possono fornire; degli esseri egocentrici che devono essere so-

¹² J. J. Tobin, D. Y. H. Wu, D. H. Davidson, *Infanzia in tre culture Giappone, Cina e Stati Uniti*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2000; J. J. Tobin, Y. Hsueh, M. Karasawa, *Infanzia in tre culture. Vent'anni dopo*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2011.

¹³ E. Luciano, *Immagini d'infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi*, Milano, FrancoAngeli, 2017, p. 26.

¹⁴ Cfr. S. Moscovici, *Attitudes and opinions*, in “Annual Review of Psychology”, n. 7, 1963, pp. 231-260; Id., *Le rappresentazioni sociali*, Bologna, il Mulino, 2005.

cializzati”¹⁵. E altri esempi compaiono trasversalmente a quelle prospettive di studio e di ricerca che si sono concentrate su oggetti di studio impliciti e irriflessi, come nel “curricolo latente” di Strodbeck¹⁶, nella “pedagogia invisibile” di Bernstein¹⁷ e nelle trattazioni relative alla “pedagogia latente”¹⁸, che si radica negli interstizi del vivere educativo e scolastico in cui si cela con forza trasformatrice.

2. Immagini d'infanzia e dispositivi

Il concetto di *immagine* è sfuggente. Nelle teorie del significato referenzialiste, il rapporto tra *imago* e *res* è lineare. Ma, alla luce di quanto sin qui ipotizzato, questa relazione sembra tutt'altro che piana. Le immagini appaiono ai nostri occhi come associazioni tra *signans* e *signatum*, *parole* e *langue*, come giochi linguistici di una *Lebensform*. Sono atti comunicativi, di rappresentazione del potere, ma anche probabilmente di conoscenza, d'interpretazione; riteniamo che non si limitino, s'è detto, a riflettere il *noumeno*, ma contribuiscono al costituirsi del *fenomeno*¹⁹. Le immagini e, in particolare, quelle dell'infanzia sono – è questa la nostra ipotesi – concrezioni tra logico e analogico; tra teorie (appartenenti a diverse tradizioni di ricerca, non sempre integralmente conciliabili), senso comune e pratiche invalse (spesso irriflesse); tra proposizioni esplicite e implicite (dove lo spazio del *non detto* è probabilmente imperituro: ogni sua emersione sembra corrispondere, infatti, solo a una trasformazione); tra proposizioni e comportamenti descrittivi e normativi.

Probabilmente è impossibile cogliere un'immagine d'infanzia in un quadro teorico unitario senza perdite eccessive. Ridimensionando

¹⁵ J. Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1997, p. 62.

¹⁶ F. L. Strodbeck, *Il curricolo latente della famiglia delle classi medie*, in A. H. Passow, M. Goldberg, A. J. Tannenbaum (a cura di), *L'educazione degli svantaggiati*, tr. it., Milano, Franco Angeli, 1971, p. 119.

¹⁷ Cfr. B. Bernstein, *Classe e pedagogie: visibili e invisibili*, in E. Becchi (a cura di), *Il bambino sociale: privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Milano, Feltrinelli, 1979, pp. 192-224.

¹⁸ Cfr. A. Bondioli, *L'osservazione del contesto educativo: una prospettiva di ricerca sui tempi della quotidianità*, in Id. (a cura di), *Il tempo nella quotidianità infantile*, Azzano San Paolo (Bg), Junior, 2002; E. Becchi, *Pedagogie latenti: una nota*, in “Quaderni di didattica della scrittura”, n. 3, 2005, pp. 105-113.

¹⁹ G. P. Caprettini, *Immagine*, in *Enciclopedia Einaudi*, vol. VII, Torino, Einaudi, 1979, p. 93.

le nostre ambizioni, rinunciando alla chiarezza e alla coerenza delle definizioni aristoteliche, però, possiamo ipotizzare che quest'immagine sia un elemento costitutivo – in casi estremi, l'elemento costitutivo – dei diversi dispositivi che disciplinano l'educazione infantile: il seggiolone, un laboratorio educativo, il nido, la famiglia, le politiche.

Nel 1976 Michel Foucault pubblica *La volontà de savoir*²⁰. Vi introduce “un termine tecnico decisivo per la [sua] strategia di pensiero”²¹: si tratta del concetto di *dispositivo* che, tuttavia, viene definito in modo esplicito esclusivamente in una conversazione del 1977²². La sintesi che ne propone Giorgio Agamben è felice: le proprietà principali di un dispositivo sono tre: “a. È un insieme eterogeneo, che include virtualmente qualsiasi cosa, linguistico e non-linguistico allo stesso titolo: discorsi, istituzioni, edifici, leggi, misure di polizia, proposizioni filosofiche ecc. Il dispositivo in se stesso è la rete che si stabilisce tra questi elementi. b. Il dispositivo ha sempre una funzione strategica concreta e si iscrive sempre in una relazione di potere. c. Come tale, risulta dall'incrocio di relazioni di potere e di relazioni di sapere”²³.

Pochi cenni sia sull'immagine d'infanzia sia sul concetto di *dispositivo*. Appena sufficienti per *mostrare* come siano costrutti isomorfi: concrezione, da un lato, rete eterogenea, dall'altro. Molto probabilmente da nessuno dei due costrutti ci si può aspettare il rispetto del principio di non contraddizione; ipotizziamo che siano poco coesi, relativamente coerenti, difficilmente formalizzabili. L'opinione, il sapere e la scienza convivono al loro interno. La funzione di queste reti, di questi costrutti non si limita all'educazione; hanno una funzione storica, politica, sono perennemente iscritti in un gioco di forze e, al loro interno, il potere, la scienza, il sapere, l'effimera opinione, le pratiche e, in particolare, le irriflesse, tessono trame variabili nel tempo e nello spazio, ma inevitabili.

Ricapitoliamo brevemente. Abbiamo presentato – invero, in estrema sintesi – ipotesi su alcune proprietà dell'immagine d'infanzia e sulla possibile relazione tra queste immagini e i dispositivi foucaultiani. In seguito, sotto l'assunto che queste congetture possano esser corroborate, formuliamo due ulteriori ipotesi: a) sulla ragione dell'im-

²⁰ M. Foucault, *La volontà di sapere. Storia della sessualità 1*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1978.

²¹ G. Agamben, *Che cos'è un dispositivo*, Roma, Nottetempo, 2006, p. 5.

²² M. Foucault, *Il gioco di Michel Foucault*, in M. Foucault, *Follia e psichiatria. Detti e scritti 1957-1984*, Milano, Raffaello Cortina, 2005, pp. 156-158.

²³ G. Agamben, *Che cos'è un dispositivo*, cit., pp. 6-7.

portanza dei dispositivi educativi e dell'immagine d'infanzia sul piano pedagogico-didattico, b) sulla natura ambivalente degli effetti educativi che esercita un dispositivo e l'immagine correlata.

La prima ipotesi. Risponde alla domanda: perché sul piano pedagogico-didattico è fondamentale identificare le caratteristiche di un dispositivo educativo e della relativa immagine d'infanzia? Perché entrambi attivano processi di soggettivazione, d'antropogenesi, che hanno “la capacità di catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare e assicurare i gesti, le condotte, le opinioni e i discorsi degli esseri viventi”²⁴. Per ciò che concerne il dispositivo, emerge chiaramente dalla genealogia che ne traccia Agamben. Nelle dispute trinitarie del secondo secolo, per opporsi ai monarchiani, Tertulliano, sant'Ireneo e Ippolito si servono del concetto di *oikonomia* – la gestione della casa. Per quanto riguarda la sua essenza – è la loro argomentazione – Dio è certamente uno; ma è trino quando deve gestire la sua casa, la storia della salvezza. Si crea così, è l'ipotesi di Agamben, una frattura: da una parte, l'essere, la sostanza, l'essenza; dall'altra, l'azione, la politica, l'economia. Una cesura che impedisce all'azione di trovare la propria giustificazione nella sostanza²⁵. E il soggetto? Cosa ne consegue per il soggetto? È “ciò che risulta dalla relazione e, per così dire, dal corpo a corpo fra i viventi e i dispositivi”²⁶. La questione non è nuova. Impegna, per esempio, Kant e Heidegger. Un'indagine archeologica di Agamben, ipotizza che essa sia il prodotto del dispositivo ontologico che ha condizionato lo sviluppo del pensiero occidentale e attribuibile all'Aristotele delle *Categorie*. Si tratta della separazione dell'essere – necessariamente introdotta dalla struttura presupponente del linguaggio – tra *ousia* prima e *ousia* seconda, tra essere esistenziale e essere predicativo²⁷.

Concludiamo. Questa è a nostro avviso, la ragione per cui è essenziale lo studio dei dispositivi educativi e delle immagini d'infanzia: perché danno forma al soggetto a prescindere dagli universali, anche da quelli che riguardano la sostanza dell'essere umano.

La seconda congettura. Ciascun dispositivo, ciascuna immagine d'infanzia comportano, quindi, necessariamente processi d'antropoge-

²⁴ *Ibidem*, pp. 21-22.

²⁵ *Ibidem*, pp. 15-18.

²⁶ *Ibidem*, p. 22.

²⁷ G. Agamben, *L'uso dei corpi*. Homo sacer, IV, 2, Vicenza, Neri Pozza, 2014, p. 160.

nesi. Quale forma assumono? Per il “primo” Foucault, quella di una disciplina potente, normalizzante, in cui i processi di soggettivazione si identificano con quelli di assoggettamento e, suggerisce Agamben, con quelli di desoggettivazione. I dispositivi rappresentati dalla fabbrica, dall’ospedale e dalla scuola esercitano una presa pervasiva – Foucault la chiama *microfisica* – sul corpo di operai, pazienti e studenti disciplinando, attraverso tecniche spesso raffinate (si pensi agli esami scolastici), il tempo, lo spazio, le attività e le loro interazioni²⁸. Il prodotto di questi processi di soggettivazione? *Corpi docili* residenti in una *società disciplinare*²⁹.

Il “secondo” Foucault si occupa di manifestazioni e effetti alternativi del potere. Lo coglie con chiarezza l’amico Gilles Deleuze. Nella sua interpretazione, un dispositivo – e, aggiungiamo noi, l’immagine d’infanzia correlata – è una “matassa”: “un insieme multilineare composto da linee di natura diversa”³⁰: le linee di visibilità, di enunciazione, di forza. Ma anche le *linee di soggettivazione*. Come per Agamben, anche per Deleuze il Sé è il prodotto di movimenti che hanno luogo necessariamente all’interno di un dispositivo: “esso deve farsi, nella misura in cui [il dispositivo stesso] lo lascia e lo rende possibile”³¹. Né oggetto né soggetto, il Sé non si lascia supinamente assoggettare. Lotta, disobbedisce, critica: piega, incurva le linee di forza sottraendosi alla trama che sapere e potere tessono incessantemente. Segna conseguentemente il confine di un dispositivo, apre la strada alle *linee di frattura*.

Per Deleuze, quindi, in un dispositivo non hanno luogo esclusivamente processi di assoggettamento. Questi ultimi si intrecciano con quelli di liberazione.

Come fosse una reazione alla pervasività dei meccanismi di controllo, sin dal XVI secolo, afferma sempre Foucault, si è diffuso un atteggiamento disobbediente: “l’arte di non essere eccessivamente governati”³². Da qui l’*aufklärung*, l’*illuminismo*, la *critica*³³. E il relativo

²⁸ M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, tr. it., Torino, Einaudi, 1976, pp. 147-185.

²⁹ Oltre a *Sorvegliare e punire*, cfr. M. Foucault, *La società punitiva. Corso al Collège de France (1972-1973)*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2016.

³⁰ G. Deleuze, *Che cos’è un dispositivo?*, tr. it., Napoli, Cronopio, 2010, p. 11.

³¹ *Ibidem*, p. 17.

³² M. Foucault, *Illuminismo e critica*, tr. it., Roma, Donzelli, 1997, p. 38.

³³ Cfr. I. Kant, M. Foucault, *Che cos’è l’illuminismo*, tr. it., Milano, Mimesis, 2012.

metodo di analisi delle singolarità pure: genealogico, archeologico e strategico.

All'esame delle *tecniche di dominio* si affianca, pertanto, necessariamente, quello delle *tecniche del sé*, che “permettono agli individui di eseguire, coi propri mezzi o con l'aiuto degli altri, un certo numero di operazioni sul proprio corpo e sulla propria anima – dai pensieri, al comportamento, al modo di essere – e di realizzare in tal modo una trasformazione di se stessi allo scopo di raggiungere uno stato caratterizzato da felicità, purezza, saggezza, perfezione o immortalità”³⁴.

3. Immagini d'infanzia e biopolitica

Dispositivi, immagini d'infanzia, processi di antropogenesi. Il loro punto di presa è l'individuo e questa presa viene esercitata sin dal periodo prenatale³⁵. La loro anima è, almeno in senso lato, *biopolitica*.

*Sicurezza, territorio popolazione e Nascita della biopolitica*³⁶ rappresentano il dittico foucaultiano dedicato al *biopotere*. Nel XVIII secolo, afferma lo studioso francese, con il liberalismo, si afferma una nuova forma di governo. Quali i suoi “punti di ancoraggio”? Il primo. Il mercato diviene regime di veridizione, ovvero stabilisce “l'insieme delle regole che consentono, a proposito di un discorso dato, di stabilire quali sono gli enunciati che potranno esservi caratterizzati come veri o falsi”³⁷. Esso collega il bisogno e la produzione, la domanda e l'offerta. Di nuovo verità e potere. “Il mercato deve dire il vero, e deve farlo in relazione alla pratica di governo”³⁸. Il secondo. La potenza pubblica deve essere utile. E questo criterio – l'utilità – segna il limite del suo potere. La categoria unificante? L'interesse. Intorno al quale il mercato dice il vero quando esso assume la forma della transazione economica. E in funzione del quale si stabiliscono l'utilità e l'efficacia dell'azione di governo e conseguentemente i suoi limiti.

³⁴ M. Foucault, *Tecnologie del sé*, in Id., *Tecnologie del sé*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1992, p. 13.

³⁵ Cfr., per esempio, P. Barone, *L'animale, l'automa, il cyborg. Figurazioni del corpo nei saperi e nelle pratiche educative*, Milano, Ghibli, 2004.

³⁶ M. Foucault, *Sicurezza, territorio, popolazione. Corso di Collège de France (1977-1978)*, Milano, Feltrinelli, 2005; Id., *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2005.

³⁷ *Ibidem*, p. 40.

³⁸ *Ivi*.

Questo regime di verità e questa ragione di governo nel XX secolo sembrano ricoprire una posizione centrale nell'ortoliberalismo tedesco e nel neoliberalismo statunitense.

All'interno di quest'ultimo il concetto di capitale umano sembra la risposta neoliberale ai limiti delle analisi svolte dall'economia politica classica sul lavoro; esso rappresenta, infatti, uno dei tre fattori – insieme ai due tradizionali: la terra e il capitale – da cui dipende la produzione di beni. Cos'è il capitale umano? “Ebbene, consiste nell'insieme di tutti i fattori fisici e psicologici, che rendono qualcuno capace di guadagnare un certo salario piuttosto che un altro, di modo che, visto dalla prospettiva del lavoratore, il lavoro non è una merce ridotta per astrazione alla forza lavoro e al tempo impiegato per utilizzarla. Scomposto in termini economici, dal punto di vista del lavoratore il lavoro comporta un capitale, vale a dire un'attitudine, una *competenza*: [...] si tratta di una “macchina”. Ma da un altro punto di vista è un reddito, cioè un salario, o piuttosto un insieme di salari: un flusso di salari [...]”³⁹.

Il corsivo è il nostro. Alla domanda sulla natura del capitale umano si può rispondere in estrema sintesi: un insieme di competenze. L'obiettivo del programma neoliberale – del neoliberalismo che negli Stati Uniti rappresenta per Foucault “una vera e propria maniera di essere e di pensare”⁴⁰ – sembra essere quello di razionalizzare l'economia trasformando il lavoratore in un'unità-impresa, che diviene elemento costitutivo della stessa società.

Le applicazioni di questa “griglia d'intellegibilità” sono vaste. Il concetto di capitale umano permette all'economia di occuparsi di aspetti della vita umana che non erano mai stati oggetto di un'analisi economica: le decisioni scolastiche, la relazione di attaccamento, il matrimonio, il crimine e altri ancora. E ovviamente, aggiungiamo noi, i processi di istruzione e d'educazione, a iniziare dalla prima infanzia.

Nasce per questa via l'*homo oeconomicus* – al quale, sottolinea Foucault, non viene integralmente ridotto il soggetto. Esso – l'*homo oeconomicus* – diviene l'interfaccia tra lo stato (minimo) neoliberale e l'individuo: il potere sui cittadini e sulla loro vita si esprime per mezzo della presa che esercita questa forma di governo proprio sull'*homo oeconomicus*⁴¹.

³⁹ *Ibidem*, pp. 184-185.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 179.

⁴¹ *Ibidem*, p. 207.

Il suo comportamento, infatti, – è opinione di Gary S. Becker⁴² – è (deweyanamente) razionale nel momento in cui rappresenta una risposta efficace ai cambiamenti ambientali⁴³. È, pertanto, possibile disciplinare la sua condotta manipolando il suo contesto di vita. “L’*homo oeconomicus* è, insomma, colui che risulta eminentemente controllabile”⁴⁴.

Non si tratta più, quindi, solo di rendere docile un corpo. Ma indurre un comportamento, di facilitare l’insorgere di un pensiero o di un’emozione in un’intera popolazione modificando l’ambiente. E, nell’epoca della *téchne*, simili risultati sono più facilmente conseguibili se le norme si emancipano dalla morale: “Emerge un diverso tipo di razionalità prescrittiva. Quest’ultima non si basa più su di una norma attorno a cui operare delle distribuzioni e, alla luce dello schema da esso fornito, selezionare il normale e l’anormale, ma su di una normalità che emerge dall’osservazione di fenomeni collettivi e che tende a ricondurre a sé quelli che da essa deviano in maniera eccessiva. È a partire dalla normalità che si deduce la norma”⁴⁵.

In questa prospettiva divengono comprensibili anche sul piano economico una serie di tecniche scientifiche diffuse negli Stati Uniti nella seconda metà del secolo scorso. Foucault cita esplicitamente il lavoro di Burrhus F. Skinner⁴⁶. Ipotizziamo che sia possibile includere nel novero anche la teoria ecologica dello sviluppo umano di Urie Bronfenbrenner⁴⁷.

Inutile sottolineare l’ambivalenza endemica dei dispositivi biopolitici: al loro interno “la corrente di potere che investe i corpi, non è solo passivizzante, sollecita la forza dei corpi che protegge, stimola energie e desideri ad avere di più, ad essere di più”⁴⁸. Ancóra, quindi, tecniche di dominio e di cura del sé; ancóra l’intreccio storico tra processi di assoggettamento e liberazione.

⁴² Cfr. G. S. Becker, *L’approccio economico al comportamento umano*, tr. it., Bologna, Bologna, il Mulino, 1998.

⁴³ M. Foucault, *Nascita della biopolitica*, cit., p. 219.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 220.

⁴⁵ L. Bazzicalupo, *Dispositivi e soggettivazione*, Milano-Udine, Mimesis, 2013, p. 18.

⁴⁶ M. Foucault, *Nascita della biopolitica*, cit., p. 219. Per gli effetti sul piano didattico, cfr. B. F. Skinner B. F., *La tecnologia dell’insegnamento*, tr. it., Brescia, La Scuola, 1970.

⁴⁷ Cfr. U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, cit.

⁴⁸ L. Bazzicalupo, *Dispositivi e soggettivazione*, cit., p. 28.

Gli echi di questa analisi sono molto forti negli attuali dispositivi – biopolitici – d’istruzione, di formazione e d’educazione. Si pensi, per esempio, alle politiche dell’educazione nazionali e internazionali. Al loro interno vi è un continuo richiamo all’importanza dell’investimento sul capitale umano, sullo sviluppo delle competenze disciplinari e di quelle chiave di cittadinanza – tra le quali è incluso, sottolineiamo, “lo spirito di iniziativa e imprenditorialità” –, sulla certificazione delle competenze informali e non formali; sull’esigenza di conseguire questi traguardi personalizzando le attività d’istruzione e di formazione e investendo sugli ambienti di apprendimento. I fini sono molteplici. Agli economici – assicurare al Vecchio Continente una crescita economica tale da poter continuare a essere un valido competitore sul mercato globalizzato – si affiancano i non economici: l’esercizio attivo dei diritti di cittadinanza, l’inclusione, il benessere individuale e collettivo.

E l’immagine d’infanzia? Anticipiamo l’ipotesi che verrà presentata a breve. Quella che attualmente sembra egemone nelle politiche dell’educazione prescolare, nella ricerca e nelle pratiche di molte regioni – quella di un bambino ricco, potente, *competente* e detentore di diritti che deve apprendere precocemente a esercitare – probabilmente prelude al profilo desiderato della popolazione adulta⁴⁹. All’interno dei dispositivi biopolitici, essa sembra assolvere una precisa funzione strategica (anche’essa ambivalente): rappresenta l’interfaccia comunicativa tra scienza, sapere, da un lato, politiche e pratiche, dall’altro. La conseguenza? Consente a programmi di ricerca, sociali, economici, politici e d’intervento educativo di riconoscersi e di legittimarsi reciprocamente.

4. Immagini d’infanzia e compiti della ricerca pedagogico-didattica

A fronte di una molteplicità di immagini d’infanzia, quella messa a fuoco da Loris Malaguzzi e diffusa dalla pedagogia reggiana da lui fondata pare oggi essere riconoscibile come una tra le immagini d’infanzia maggiormente accreditate nel contesto europeo.

Si tratta di un’immagine di bambino che, dalla metà del Novecento, ha preso forma in Italia in un contesto storico, politico e sociale che ha visto crescere progressivamente un movimento costituito da famiglie,

⁴⁹ Cfr. B. Vertecchi, con la collaborazione di P. Lucisano, E. Nardi, I. Volpicelli, *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Milano, FrancoAngeli, 2001.

organizzazioni femminili, insegnanti e cittadini che, insieme all'Amministrazione comunale di Reggio Emilia, hanno animato un intenso dibattito centrato sui temi dell'educazione e dei diritti dei bambini e delle donne.

L'immagine d'infanzia di Malaguzzi suggerisce l'interpretazione ottimista e fiduciosa di un bambino forte e competente, ricco di potenzialità e desideri, capace di esprimersi e di imparare attraverso *Cento linguaggi*⁵⁰, dotato di un ricco bagaglio di risorse utili per svolgere un ruolo attivo nella costruzione e nell'acquisizione del sapere e del capire⁵¹.

Questa pare essere altresì l'immagine d'infanzia che legittima ed è legittimata da numerosi studi scientifici⁵².

Tematizzazioni affini – relativamente all'immagine di bambino – sono riscontrabili nel contesto europeo anche nell'ambito di alcuni documenti di indirizzo sull'educazione dei più piccoli⁵³, che manifestano una visione dell'infanzia che ne sottolinea diritti, potenzialità, ricchezza e competenze attraverso pratiche discorsive che, celando l'intreccio tra saperi e poteri, rischiano di generare una cultura dell'infanzia insidiosa che, contrariamente alle intenzioni, potrebbe soffocare l'impegno educativo e giustificare lo *status quo*.

L'ambivalenza di questa immagine si manifesta anche nel rapporto strumentale con cui si inserisce nel quadro complessivo delle politiche dell'Unione Europea. In tal senso, è utile considerare come i servizi di educazione e cura per l'infanzia figurino da tempo nell'agenda politica europea come mezzo per raggiungere gli obiettivi occupazionali, per

⁵⁰ Cfr. C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Parma, Junior-Spaggiari, 2017³.

⁵¹ L. Malaguzzi, *Your Image of the Child: Where Teaching Begins*, in "Child Care Information Exchange", n. 3, 1994, pp. 52-60; Id., *La storia, le idee, la cultura*, in C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*, Bergamo, Junior, 1995, pp. 43-112.

⁵² Cfr., per esempio, A. Bondioli, S. Mantovani (a cura di), *Manuale critico dell'asilo nido*, Milano, FrancoAngeli, 1997; E. Catarsi, A. Fortunati, *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*, Roma, Carocci, 2004; A. Bobbio (a cura di), *I diritti sottili dei bambini. Implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia*, Roma, Armando, 2007; E. Macinai, *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*, Roma, Carocci, 2013.

⁵³ Si veda, per esempio: Children in Europe, "L'infanzia e i servizi per l'infanzia: verso un approccio europeo", 2008; A. Lazzari, *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*, Zeroseiup, 2016.

promuovere le pari opportunità e la conciliazione tra responsabilità occupazionali, familiari ed educative derivanti dalla cura dei bambini.

Questa immagine – quella del bambino “malaguzziano” – ricorre, quindi, nel gioco della scienza e della politica, ma anche nelle pratiche educative e nel commercio. Sembra rappresentare una stele di Rosetta tra diverse articolazioni del sistema sociale. Innerva di conseguenza un numero molto alto di dispositivi. È probabile che attivi contemporaneamente processi di assoggettamento e liberazione a fronte dei quali il compito della ricerca pedagogico-didattica non può che essere quello critico, ovvero orientato a portare alla luce le proprietà degli stessi processi di soggettivazione.

Un compito orientato a “interrogare la verità nei suoi effetti di potere e il potere nei suoi discorsi di verità”⁵⁴ che, almeno in parte, la ricerca ha assolto e assolve. In tale direzione vanno infatti muovendosi alcune prospettive di studio e di ricerca.

Due soli esempi⁵⁵. A fronte della diffusione di logiche di mercato nella realtà dei servizi educativi per l’infanzia con il fine di garantire qualità ed efficienza economica, riducendo povertà e disuguaglianze sociali⁵⁶, alcuni studi hanno richiamato la necessità di interrogarsi criticamente sugli obiettivi dell’educazione dell’infanzia e di considerare che i parametri economici non sono gli unici idonei a valutare il sistema di educazione dell’infanzia⁵⁷. Nello specifico, questo conduce anche a considerare che una certa immagine di bambino – come oggetto di investimento, come prodotto economico e come futuro cittadino competente e produttivo – va analizzata in relazione ad altre possibili immagini d’infanzia, meno direttamente connesse al profitto e alla crescita economica, più legate a una precisa scelta di valori e a istanze democratiche⁵⁸. Uno studio di Kjørholt⁵⁹ ha sfidato i discorsi

⁵⁴ M. Foucault, *Illuminismo e critica*, tr. it., Roma, Donzelli, 1997, p. 40.

⁵⁵ Per un’argomentazione più sistematica, cfr. E. Luciano, *Immagini d’infanzia*, cit.

⁵⁶ Cfr. J. Heckman, *Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children*, in “Science”, n. 5782, 2006, pp. 1900-1902; Id., *Giving Kids a Fair Chance. A strategy that works*, Boston, Boston Review Book, 2013.

⁵⁷ Cfr. P. Moss, *There are alternatives! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care*, Working paper n. 53, Bernard van Leer Foundation, The Hague, 2009; H. Lloyd, H. Penn, *Childcare markets: can they deliver an equitable service?*, Bristol, The Policy Press, 2013.

⁵⁸ Cfr. G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Oltre la qualità nell’educazione e cura della prima infanzia. I linguaggi della valutazione*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2003; M. Vandenbroeck et al., *Constructions of neuroscience in early childhood ed-*

dominanti sulla partecipazione dei bambini e sull'immagine di bambino inteso come soggetto di diritto interpretandoli come simbolo potente e strumentale al servizio della democrazia norvegese. Similmente, l'idea di partecipazione è stata problematizzata in relazione al rischio di un eccessivo affidamento all'autonomia e all'autorealizzazione dei singoli, che comprometterebbe relazioni e appartenenze alla comunità⁶⁰. Nella ricerca e nella pratica, nelle politiche e nei contesti, nella letteratura scientifica e nelle pratiche discorsive restano talora isolate le posizioni che invitano a interrogarsi criticamente su proposte concettuali ed epistemologiche in relazione all'infanzia che nulla hanno di scontato e ciò è altamente significativo se si considera quanto controversa sia non solo l'infanzia in sé – come oggetto di studio – ma anche l'immagine che gli adulti ne hanno⁶¹. E tuttavia, considerando le implicazioni di tipo politico, sociale ed educativo in gioco, si tratta di un'azione di svelamento, di decostruzione e di trasformazione cui la ricerca pedagogico-didattica deve dedicarsi con l'impegno e l'acribia di chi è già in ritardo.

ucation, London, Routledge, 2017; P. Moss, G. Dahlberg, S. Grieshaber, S. Mantovani, H. May, A. Pence, S. Rayna, B. Blue Swadener, M. Vandebroek, *The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation*, in "Contemporary Issues in Early Childhood", n. 3, 2016, pp. 343-351.

⁵⁹ Cfr. A. Kjørholt, *Small is Powerful: Discourses on Children and Participation in Norway*, in "Childhood", n. 1, 2002, pp. 63-82.

⁶⁰ Cfr. A. Clark, A. T. Kjørholt, P. Moss (Eds.), *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*, Bristol, Policy Press, 2005, pp. 1-16.

⁶¹ Cfr. E. Luciano, *Immagini d'infanzia*, cit.