

Ripensare pedagogicamente l'“epoca della prestazione”

Pedagogically rethinking the “age of performance”

Tommaso Farina

Università di Macerata | t.farina@unimc.it

SEZIONE 2 – DEMOCRAZIA, TECNICA E FORME DI SOGGETTIVAZIONE

ABSTRACT

Il presente contributo parte dall'osservazione di come democrazia, tecnica e soggetto, da almeno cinquant'anni a questa parte, richiamino a sé la nozione polisemica di performatività. In estrema sintesi: l'agire performativo, quale cifra costitutiva della post-modernità, abbraccia il soggetto e si estende, per mezzo della tecnica, alla dimensione politica e pubblica delle società democratiche, retroagendo sull'individuo e innescando, così, un processo circolare di tipo disfunzionale. In questo quadro, si ritiene che l'ermeneutica pedagogica non debba abbracciare solo l'ambito scolastico ma estendersi anche ai contesti non-formali, informali e alla vita di comunità, puntando su un'educazione “poietica”, competente ed emancipante, che faciliti l'emersione, il consolidamento e la piena manifestazione – nei bambini, nei giovani e in tutti i soggetti in formazione – di potenzialità inesprese, *life skills*, attitudini prosociali e uno stile di cittadinanza attivo.

This paper starts from the observation of the link that exists between democracy, technology, and the person. For at least fifty years, this link has been invoking the polysemic notion of performativity. In a nutshell: performative action, as a typically post-modern attitude, embraces the subject and extends, through technique, to the political and public dimensions of democratic societies. This brings about a retroaction on individuals and establishes a circular-dysfunctional process. In this framework, it is necessary for pedagogical hermeneutics not only to concern the school setting but also to extend to non-formal and informal contexts, as well as to community life. The goal is to contribute to a competent and emancipating “poietic” education that facilitates the emergence, consolidation, and full manifestation – in children, youth, and all the people in training – of unexpressed potential, life skills, prosocial attitudes and an active citizenship style.

KEYWORDS

Performatività | Educazione poietica | Post-modernità | Democrazia | Cittadinanza
Performativity | Poietic education | Post-modernity | Democracy | Citizenship

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Farina, T. (2023). Ripensare pedagogicamente l'“epoca della prestazione”. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 84-87. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-15>.

Corresponding Author: Tommaso Farina | t.farina@unimc.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-15

1. Soggetto ed esperienza

La contemporaneità è caratterizzata da una diffusa cultura della verifica (Strathern, 2000) in cui l'agire performativo si configura quale tipico atteggiamento post-moderno, funzionale alla restituzione di un'immagine di sé che sia la migliore possibile. Nell'“epoca della prestazione” la performatività abbraccia il soggetto e si estende, per mezzo della razionalità tecnica, alla dimensione politica e pubblica delle società democratiche, retroagendo sull'individuo e innescando, così, un processo circolare disfunzionale (Galimberti, 1999). Il concetto di performatività, da un lato, è strettamente connesso alle modalità sensoriali, percettive, cognitive e linguistiche attraverso le quali l'essere umano fa esperienza del mondo e di se stesso, in una dimensione che è in prevalenza relazionale (Farina, 2022). Dall'altro, l'agire performativo incarna il legame tra il significato della conoscenza – ovvero della capacità, dal punto di vista evolutivo, che l'uomo ha di *tras*-formare un'informazione in comunicazione efficace e in arricchimento personale, a partire dagli stimoli dell'ambiente sociale (Sarracino, 2011) – e lo sviluppo umano.

Radicato nell'esperienza percettiva, tale legame oscilla costantemente tra l'idea dell'azione e l'esecuzione della stessa, crescendo e consolidandosi nel linguaggio, strumento conoscitivo che ci identifica come specie umana (Merleau-Ponty, 1965). All'interno dei processi di conoscenza, esperienza e apprendimento, l'uomo modella la propria identità e la consolida nei rapporti interpersonali, divenendo “attore tra altri attori” ogni volta che si assume la responsabilità – e il rischio incarnato dalle “ferite” tipiche della dimensione relazionale (Bruni, 2007) – di “andare in scena”, ovvero, di *per*-formare.

2. Tecnica e sapere

Si pensi, ora, a come la graduale sostituzione delle ipotesi sperimentali alle leggi di natura – dalla nascita del metodo galileiano ai giorni nostri – ha investito le tecno-scienze del ruolo di strumento privilegiato per la comprensione del mondo e la manipolazione dell'esperienza umana, trasformando le stesse, come sottolinea Galimberti (1999), da “mezzo” per conoscere a “fine”. Già Heidegger (1976), peraltro, lumeggiava la “questione della tecnica”, asserendo che la sua essenza risiedesse nell'*im*-posizione di adoperare le scienze esatte, da cui la falsa apparenza che la tecnica moderna sia scienza applicata.

Al progressivo dominio delle tecno-scienze è seguita una lenta e inesorabile modificazione delle modalità di produzione e trasmissione del sapere, sempre più procedurale e tecnico-scientifico (Lyotard, 1981). Anche in questo caso, una struttura di pensiero performativa, ovvero atta a regolare l'utilizzo efficace ed efficiente dei mezzi tecnici, degli strumenti e delle tecnologie, ha finito lentamente col configurare la tecnica come orizzonte esistenziale dell'uomo. Il pensiero scientifico, in altri termini, si è evoluto di pari passo con lo sviluppo di strumenti (e metodi) tecnici/tecnologici che oggi, più che mai, si basano su linguaggi performativi per eccellenza (quelli di programmazione), poiché finalizzati ad ottenere i migliori risultati computazionali¹. Le nuove tecnologie, di fatto, hanno progressivamente modificato il significato dell'agire performativo, trasformandolo da evento emancipativo a momento (e parametro) valutativo, con l'obiettivo di manipolare e controllare i principali domini dell'esperienza umana (Farina, 2022).

3. Orizzonte civile e democratico

Nondimeno, la razionalità tecnica ha permeato in modo sempre più pervasivo e capillare la dimensione pubblica e la sfera politica, contribuendo in larga parte al progressivo indebolimento dell'idea di Stato democratico e

¹ A questo proposito, è recentissimo il rilascio, da parte dell'azienda americana di R&D *OpenAI*, del modello di intelligenza artificiale *ChatGPT-3*, in grado di comprendere il linguaggio umano e fornire qualsiasi tipo di informazione sulla base di conversazioni complesse con gli utenti in rete.



alla delegittimazione del principio di rappresentanza. Tale contaminazione ha aperto la strada a un'inedita visione tecnocratica ed efficientista/prestazionale del potere, rafforzando l'idea che l'economia e i mercati, ormai, non possano più fare a meno dell'innovazione tecnologica per raggiungere i propri obiettivi.

Di nuovo, nella prospettiva heideggeriana l'azione cosciente costituiva l'essenza dell'uomo, nonché una condizione ineludibile del suo *essere-nel-mondo* (Heidegger, 1995) e, soprattutto nella dimensione pubblica dell'esistenza umana, ovvero, in quella politica *stricto sensu*, l'agire performativo determina la nostra capacità di *essere-con-gli-altri* (Harendt, 2003). Tuttavia, come ci ricorda Foucault (1978) è proprio nella vita comunitaria e nelle pieghe dell'esercizio democratico che si insinua più facilmente la possibilità di manipolare i principali domini di esperienza e di azione per mezzo della razionalità tecnica, rischiando di trasformare la vita dell'uomo nell'oggetto di un potere difficilmente controllabile, che si serve di molteplici dispositivi per piegare la persona ai suoi bisogni (Rodotà, 2011).

4. Per un'educazione “poietica”

Alla luce di quanto scritto finora, ci si chiede in che modo sia possibile ripensare pedagogicamente i tre poli del “triangolo” soggetto-tecnica-democrazia. Da questo punto di vista, stabilendo un punto di contatto tra l'orizzonte tecnico-performativo e quello pedagogico, si ritiene utile (ri)partire, ancora una volta, da Heidegger. Il filosofo tedesco, infatti, ci ricorda che, un tempo, si chiamava *tékne* “anche quel modo di disvelare che produce la verità nello splendore di ciò che appare” (Heidegger, 1976, p. 26), nonché la produzione del vero nel bello, “[...] la *poiesis* delle arti belle. Quella poesia che penetra ogni arte, ogni disvelamento di ciò che è nella forma del bello” (Ivi, p. 27).

In questo senso, si ritiene che la riflessione pedagogica debba insistere proprio sull'acquisizione di un *habitus* fondato sulla *poiesis*, ovvero su quell'esercizio di libertà e di coscienza che è la creazione poetica tipica dei processi di apprendimento delle discipline artistiche (d'Aniello, 2009). In questo caso, la struttura polisemica della nozione di performatività ci consente l'ulteriore passaggio da un'idea di *performance* come prestazione a quella di *performance* come *ri*-elaborazione e produzione di “sapere pratico-dinamico” (Krais & Gebauer, 2009).

Secondo Victor Turner (1986) e Richard Schechner (1984), gli apprendimenti che avvengono per mezzo di un'esperienza artistica *per*-formativa sono sempre momenti di rielaborazione che consentono di “rileggere” e attualizzare fenomeni culturali, sociali, psicologici ed estetici. Dunque, le metodologie educative e didattiche attive, esperienziali, *art-based* rappresentano potenziali strumenti utili a fare emergere, in prima battuta, e poi sviluppare, le potenzialità espressive, le stimolazioni emotive, intellettuali e corporee dei discenti, “valorizzando il codice esperienziale simbolico, analogico e dialogico” (Fabbri & Romano, 2017, p. 182).

Come sottolinea anche Pierluigi Malavasi (2001), si tratta di individuare quegli strumenti pedagogici utili a rilevare gli effetti positivi sullo sviluppo cognitivo, affettivo e sociale dei giovani, monitorando e verificando i processi, i cambiamenti, le trasformazioni. Ovvero, occorre focalizzarsi sulle “variazioni immaginative” (Ivi, pp. 108-109) più che sulle prestazioni individuali legate a parametri valutativi, attivando processi trasformativi che restituiscano alla *performance* il suo significato culturale ed emancipativo più autentico (Farina, 2022). Si tratta, in definitiva, di inquadrare l'agire performativo in una prospettiva olistica, considerandolo un'espressione del *sé* fondata sulla relazione tra mente e corpo e/o intelligenza ed emozione.

Adottare una prospettiva integrata nella società attuale, complessa e caratterizzata dalla dimensione “aggiunta” del virtuale, tuttavia, non è cosa facile. Anche le dimensioni virtuale e multimediale, infatti, oggi, sono “luoghi” di relazione in cui i nativi digitali si muovono rapidamente e incessantemente. Pertanto, anch'esse vanno presidiate ed esplorate utilizzando la lente di ingrandimento pedagogica. È necessario comprendere in che modo la frequentazione di questi “nuovi mondi”, che sempre più spesso generano “identità fragili, caratterizzate da incertezza, volatilità e conformismo” (Stramaglia, 2015, p. 155), influisca sulle modalità di percepirsi e di “rappresentare iconicamente l'*habitat* del proprio sviluppo” (Malavasi, 2001, p. 120) da parte delle nuove generazioni.



Conclusioni

Per tornare, infine, alla dimensione pubblica e all'orizzonte civile e democratico, occorre sottolineare che l'ermeneutica pedagogica non deve abbracciare solo l'ambito scolastico ma estendersi anche ai contesti non-formali, informali e alla vita di comunità. Quest'ultimo aspetto, in particolare, da un lato, si lega al tema dell'apprendimento di competenze prosociali, dall'altro, all'esercizio della cittadinanza attiva. È importante insistere sulla "possibilità di formarsi come membri di una comunità democratica, interiorizzando principi, regole e valori condivisi per trasformarli in azioni positive" (Ronconi, 2011, p. 73), giacché "educare alla responsabilità e alla libertà nel rispetto dell'altro, in una dimensione etica e di senso, può essere il primo passo per costruire un *polites* consapevole e solidale" (Mannese, 2020, p. 1).

Rafforzare la cultura civica, in termini di progettazione educativa e didattica, tuttavia, richiede di immaginare percorsi finalizzati al trasferimento di competenze cognitive e culturali, da un lato, ed emotive e relazionali, dall'altro. L'OCSE, da questo punto di vista, in un'ottica di convergenza con gli obiettivi di sviluppo e le politiche educative di *Agenda 2030*, individua nella *creatività*, nella *mediazione* e nella *responsabilità* i tre assi portanti attorno ai quali ruota l'esercizio democratico delle future generazioni di cittadini (Schleicher, 2018). Queste tre sfere, infatti, abbracciano attitudini, propensioni e "talenti", spesso inespressi, di cui un'educazione "poietica" competente può e deve facilitare l'emersione, il consolidamento e la massima espressione: nei bambini, nei giovani e in tutti i soggetti in formazione.

Bibliografia

- Arendt, H. (2003). *Vita activa. La condizione umana*. Bompiani.
- Bruni, L. (2007). *La ferita dell'altro. Economia e relazioni umane*. Il Margine.
- D'Aniello, F. (2009). *Per educare alla poesia. Per educare con la poesia*. EUM.
- Doda, I. (2022). *Come funziona ChatGPT, il bot conversazionale diventato virale*. Wired Italia. Retrieved January 21, 2023, from <https://www.wired.it/article/chatgpt-bot-conversazionale/>
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Carocci.
- Farina, T. (2022). *Educare nella scuola primaria. La dimensione artistico espressiva e il recupero del significato educativo della performance*. Anicia.
- Foucault, M. (2005). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Feltrinelli.
- Galimberti, U. (1999). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Feltrinelli.
- Heidegger, M. (1976). *Saggi e discorsi*. Mursia.
- Krais, B., & Gebauer, G. (2009). *Habitus*. Armando.
- Liotard, J. F. (1981). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Feltrinelli.
- Malavasi, P. (2001). Impiego di testi filmici e prospettiva etico educativa. *Pedagogia e Vita*, 12(1), 108-125.
- Mannese, E. (2020). Presentazione. *Attualità pedagogiche*, 2(1), 1.
- Merleau-Ponty, M. (1965). *Fenomenologia della percezione*. Il Saggiatore.
- Rodotà, S. (2011). *Foucault e le nuove forme del potere*. Gruppo Editoriale L'Espresso.
- Ronconi, M. L. (2011). Una nuova cittadinanza come problema socio-pedagogico. In M. Corsi (Ed.), *Educare alla democrazia e alla cittadinanza* (pp. 73-140). Pensa MultiMedia.
- Sarracino, V. (2011). *Pedagogia e educazione sociale. Fondamenti, Processi, Strumenti*. ETS.
- Schechner, R. (1984). *La teoria della performance. 1970-1984*. Bulzoni.
- Schleicher, A. (2018). *The future of education and skills. Education 2030 – Position Paper*. OCSE. Retrieved January 26, 2023, from https://www.oecd.org/education/2030/PositionPaper_2018.pdf
- Stramaglia, M. (2015). Gli adolescenti e la grande rete. Opportunità e livelli di comunicazione. *MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 5(1), 153-162.
- Strathern, M. (2000). *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics, and the Academy*. Routledge.
- Tramma, S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Carocci.
- Turner, V. (1986). *Dal rito al teatro*. il Mulino.

